

**«Επαγγελματική Εξουθένωση, Συναισθηματική Νοημοσύνη και Αυτοαποτελεσματικότητα
Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**

Ελένη Κάρλου (Α.Μ.: ΣΧΨ2021807)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Ειδίκευση: Εφαρμογές της Ψυχολογίας στη Σχολική Κοινότητα

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ιούλιος, 2021

Σημείωμα του Συγγραφέα

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Φιλιπάτου Διαμάντω, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α.

(επιβλέπουσα καθηγήτρια)

Λαμπροπούλου Αικατερίνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α.

Λιανός Παναγιώτης, Διδάκτωρ, Τμήμα Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν χώρο με ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς οι εκπαιδευτικοί βιώνουν καθημερινά αρκετό άγχος, δυσκολίες στη διαχείριση των μαθητών, δυσκολίες στην επικοινωνία με συναδέλφους και γονείς. Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται η σχέση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής, που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ακόμη, εξετάζεται η σχέση των μεταβλητών αυτών με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία, όπως είναι η σχέση εργασίας (μόνιμος/ αναπληρωτής), το είδος απασχόλησης (τμήμα ένταξης/ παράλληλη στήριξη/ ειδικό σχολείο) και τα χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 199 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκαν η Κλίμακα μέτρησης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης «Maslach Burnout Inventory» (MBI) (Maslach, Jackson & Leiter 1996. Κόκκινος, 2006), η κλίμακα μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης «Wong Law Emotional Intelligence Scale» (WLEIS) (Kafetsios & Zampetakis, 2008. Wong & Law, 2002) και η κλίμακα μέτρησης της Αυτοαποτελεσματικότητας «Teachers' Sense of Efficacy Scale» (TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001. Τσιγγιλή, 2005). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Αυτοαποτελεσματικότητας και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, ενώ η Επαγγελματική Εξουθένωση παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την Αυτοαποτελεσματικότητα και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη μόνο στα προσωπικά επιτεύγματα. Τέλος, σχετικά με τις δημογραφικές μεταβλητές, φάνηκε ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Αυτοαποτελεσματικότητα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ειδικά σχολεία παρουσίασαν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση, οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης παρουσίασαν μικρότερη ικανότητα στην εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων και περισσότερη

αποπροσωποποίηση και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση και υψηλότερη αποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας συζητήθηκαν με βάση τη βιβλιογραφία.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση, αυτοαποτελεσματικότητα, συναισθηματική νοημοσύνη, ειδική αγωγή

Abstract

Education is a domain of special research interest, as educators experience daily enough stress, difficulties in managing students, difficulties in communicating with colleagues and parents. The present study examines the relationship between Burnout, Emotional Intelligence and Self-efficacy in Special Education teachers working in Primary Education. In addition, the relationship of these variables with certain demographics is examined, such as the employment relationship (permanent / deputy), the type of employment (integration department / parallel support / special school) and the years of service in special education. In the present research participated 199 special education teachers. Participants completed a questionnaire, which consists of the Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach, Jackson & Leiter, 1996), the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) (WLEIS) Emotional Intelligence Scale (WLEIS) , 2008. Wong & Law, 2002) and the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001). The results showed that there is a positive correlation between Emotional Intelligence and Self-efficacy, while Burnout shows a positive correlation with Self-efficacy and Emotional Intelligence only in personal accomplishments. Finally, with regard to demographic variables, it appeared that years of service did not affect Emotional Intelligence and Self-efficacy, teachers working in special schools showed higher emotional exhaustion, Parallel Support teachers showed depersonalization and less ability to assess the emotions of others while permanent teachers showed higher emotional exhaustion and

higher effectiveness in teaching strategies. Results are compared to findings from international studies related to special education teachers and the associations of trait EI with burnout and self-efficacy are discussed.

Keywords: burnout, self-efficacy, emotional intelligence, special education

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή.....	8
Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών	9
Θεωρητικό πλαίσιο.....	9
<i>Το μοντέλο των Maslach και Jackson</i>	10
<i>Το μοντέλο της Pines</i>	11
<i>Το μοντέλο των Shirom - Melamed</i>	12
<i>Το μοντέλο της Κοπεργάγης</i>	13
Το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό χώρο	14
Παράγοντες που συμβάλλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών	17
Πρόληψη και Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών	19
<i>Πρόληψη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών</i>	19
<i>Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών</i>	21
Συναισθηματική Νοημοσύνη	23
Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	23
Τα μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	25
<i>Το μοντέλο ικανοτήτων των Salovey και Mayer</i>	25
<i>Το μοντέλο κοινωνικής- συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On</i>	26
<i>Το μοντέλο του Goleman</i>	28
<i>Το μοντέλο των Petrides και Furnham</i>	29
Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτικοί	30
Η Συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση	33
Αυτοαποτελεσματικότητα.....	37
Η έννοια της Αυτοαποτελεσματικότητας	37
Η Αυτοαποτελεσματικότητα στην Εκπαίδευση	38
Αυτοαποτελεσματικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση	44
Μέθοδος	50
Συμμετέχοντες.....	51
Μέσα Συλλογής Δεδομένων	53
Αποτελέσματα	57
Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών	57

Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικών	58
Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών	60
Η Σχέση μεταξύ Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Συναισθηματικής Νοημοσύνης	61
Η Σχέση μεταξύ της Αυτοαποτελεσματικότητας και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	62
Η Σχέση μεταξύ Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Αυτοαποτελεσματικότητας	63
Αποτέλεσμα για τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης	65
Διαφοροποίηση ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	67
<i>Αποτελέσματα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το είδος απασχόλησης</i>	<i>67</i>
<i>Αποτελέσματα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη σχέση εργασίας</i>	<i>70</i>
<i>Αποτελέσματα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή</i>	<i>72</i>
Τα αποτελέσματα της σχέσης μεταξύ της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα	74
Συζήτηση.....	78
Περιορισμοί της έρευνας	82
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	83
Βιβλιογραφία.....	84
Παράρτημα.....	98

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητα των εργαζομένων. Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός που δεν έχει παραμείνει εκτός αυτών των εκτεταμένων ερευνών (Alam & Ahmad, 2017. Collie et al. 2012. Wilson et al. 2016. Wu et al. 2019). Μάλιστα, ένα μεγάλο μέρος των ερευνών που αφορούν την εκπαιδευτική κοινότητα σχετίζεται με το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Cansoy, Parlak & Kilinc, 2016. Garcia- Ros, Fuentez & Fernandez, 2015. Platsidou, 2010). Παρατηρείται ότι όσο μεγαλύτερα είναι τα επίπεδα αυτής στον εκπαιδευτικό πληθυσμό τόσο επηρεάζεται αρνητικά το έργο του. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η Αυτοαποτελεσματικότητα αποτελούν δύο παράγοντες που έχουν θετική επίδραση στο εκπαιδευτικό έργο. Συγκεκριμένα, η Συναισθηματική Νοημοσύνη βοηθά τον εκπαιδευτικό να νιώσει ικανός να αξιολογήσει τη συναισθηματική του κατάσταση, να κατανοήσει τα συναισθήματα των συναδέλφων και των μαθητών του, να ρυθμίσει μόνος του το δικό του συναίσθημα και να αξιοποιήσει όσο το δυνατό καλύτερα τα συναισθήματά του (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Ακόμα, φαίνεται ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνεται το άτομο τις ικανότητές του καθορίζει και τον τρόπο με τον οποία δρα στην εργασία του. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι όσο πιο αποτελεσματικός είναι κάποιος, τόσο το άτομο το ίδιο βιώνει θετικά συναισθήματα. Στους εκπαιδευτικούς η αποτελεσματικότητα φαίνεται από τις στρατηγικές διδασκαλίες που ακολουθούν, από τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται διάφορες καταστάσεις στη σχολική τάξη και από το πόσο καλές σχέσεις έχουν με τους μαθητές τους (Klassen et al., 2011)

Οι έρευνες για την Επαγγελματική Εξουθένωση, τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Αυτοαποτελεσματικότητα στην Ειδική Αγωγή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι περιορισμένες. Υπάρχουν έρευνες που μελετούν τη σχέση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Platsidou, 2010) και τη σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

(Τάσση και συν., 2014). Δεν βρέθηκε καμία έρευνα που να εξετάζει τη σχέση της Αυτοαποτελεσματικότητας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής είτε στην Πρωτοβάθμια είτε στη Δευτεροβάθμια. Η παρούσα εργασία θα εξετάσει τη σχέση αυτών των μεταβλητών στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών

Θεωρητικό πλαίσιο

Η υγεία ενός ατόμου εξαρτάται από το ποσό καλά αυτό προσαρμόζεται στις ποικίλες περιβαλλοντικές, σωματικές και ψυχοκοινωνικές προκλήσεις που συναντά, τόσο στην προσωπική του ζωή, όσο και στην επαγγελματική. Ο βαθμός ανταπόκρισης του ατόμου σε αυτές τις προκλήσεις και η ταυτόχρονη διατήρηση της ψυχικής και σωματικής του ακεραιότητας μπορεί να μετρηθεί μέσω του επιπέδου του άγχους που βιώνει. Όταν αυτός ο δείκτης βρίσκεται σε φυσιολογικό επίπεδο, τότε επιτυγχάνεται ισορροπία ανάμεσα στην ψυχική επιβίωση του ατόμου και στην επίτευξη των στόχων του. Όταν το άγχος που βιώνει το άτομο είναι υπερβολικό, η λειτουργικότητά του επηρεάζεται, χάνεται η ισορροπία και υπάρχει πιθανότητα να βιώσει εξουθένωση (Arvidsson et al., 2019).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει υποστηριχθεί ότι είναι ένα από τα περισσότερο αγχωτικά επαγγέλματα, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις αυξανόμενες μακροχρόνιες αναρρωτικές άδειες που αιτούνται οι εκπαιδευτικοί. Ποσοτικές έρευνες μεταξύ των επαγγελματιών φωτογραφίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως εκείνο με τις χαμηλότερες βαθμολογίες στη σωματική και την ψυχική υγεία, αλλά και στον παράγοντα ικανοποίησης από την εργασία. Ο αυξημένος αριθμός των αναρρωτικών αδειών μπορεί να οφείλεται στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Arvidsson et al., 2019). Πρόκειται για ένα ψυχολογικό σύνδρομο κατά το οποίο το άτομο χαρακτηρίζεται από εξάντληση, κοινωνική απόσυρση και κυνισμό,

μειωμένη αίσθηση αποτελεσματικότητας στην εργασία και κακή αυτοεκτίμηση (Maslach & Leiter, 1997).

Το μοντέλο των Maslach και Jackson

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1974 από τον Freudenberger και αφορούσε τη συμπτωματολογία που εμφάνισε μια ομάδα επαγγελματιών υγείας στον τομέα της εργασίας τους (Freudenberger, 1974). Η Maslach χρησιμοποίησε τον όρο για να περιγράψει όσα παρατήρησε στον χώρο της υγείας, σε ένα εργασιακό περιβάλλον, δηλαδή, στο οποίο παρατηρείται τόσο η ένταση της φύσης του επαγγέλματος, όσο και η συναναστροφή με αρκετό κόσμο. Έτσι, το 1982, έδωσε έναν σαφή ορισμό. Επαγγελματική εξουθένωση (professional burnout) καλείται η κατάσταση εκείνη κατά την οποία ένας εργαζόμενος δεν διαθέτει πλέον θετικά συναισθήματα και ενδιαφέρον για το κοινωνικό του περιβάλλον και το αντικείμενο της εργασίας του και έχει ταυτόχρονα αρνητική αυτοεκτίμηση (Maslach, 1982).

Για τους Maslach και Jackson (1981) ο όρος «εξουθένωση» αντιπροσωπεύει μια δυσλειτουργία σε έναν οργανισμό, η οποία αναδεικνύει πολλά στοιχεία, όχι τόσο για τον εργαζόμενο, αλλά για τον ίδιο τον οργανισμό. Σε μετέπειτα φάση ο ίδιος ορισμός χρησιμοποιήθηκε από την Maslach έτσι ώστε να εισάγει το φαινόμενο στον χώρο της ψυχολογίας των εργαζομένων. Η επαγγελματική εξουθένωση αποτέλεσε διαταραχή, με τα ίδια εννοιολογικά χαρακτηριστικά της πρότερης κατάταξης, δηλαδή απώλεια ενδιαφέροντος για το αντικείμενο της εργασίας, αρνητικά συναισθήματα για τον περίγυρο και αρνητική αυτοεκτίμηση (Maslach, 1982. Maslach & Leiter, 1997).

Η Maslach (1982) θεωρεί ότι τα άτομα που αντιμετωπίζουν συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και έλλειψη προσωπικής επίτευξης αντιμετωπίζουν επαγγελματική εξουθένωση. Αυτές είναι και οι τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης στο μοντέλο των Maslach και Jackson. Η συναισθηματική εξάντληση αφορά τα συναισθήματα υπερβολικής συναισθηματικής

έκθεσης και εξάντλησης της συναισθηματικής δοτικότητας κάποιου. Η αποπροσωποποίηση αναφέρεται στην αρνητική στάση που έχει κάποιος ως προς την αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται ή προς τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνεται, π.χ. πελάτες, μαθητές, κ.ά.. Το τρίτο στοιχείο του ορισμού, η απουσία αισθήματος ολοκλήρωσης αναφέρεται στην αρνητική αυτοεκτίμηση και γενικότερα στην αρνητική αντίληψη που έχει κάποιος για τον εαυτό του (π.χ. αίσθημα ανικανότητας) κατά την επαγγελματική του απόδοση (Evers et al., 2004).

Το συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο χρησιμοποιεί ως εργαλείο αξιολόγησης το ερωτηματολόγιο της κλίμακας επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach (Maslach Burnout Inventory – MBI). Το MBI χρησιμοποιείται σε περισσότερες από το 90% των ερευνών παγκοσμίως και αποτελείται από 22 ερωτήματα. Κάθε ένα από τα 22 ερωτήματα που αφορούν και τις τρεις διαστάσεις του μοντέλου ζητά από τον εργαζόμενο να απαντήσει σχετικά με το πώς αισθάνεται σχετικά με το επάγγελμά του, σε μια κλίμακα από το 1 έως το 7. Σαν ψυχομετρικό εργαλείο είναι εξαιρετικά αξιόπιστο (Maslach & Jackson, 1981). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε αυτό το μοντέλο και εργαλείο επειδή στον ελλαδικό χώρο η πλειοψηφία των ερευνών που μελετούν την επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιούν αυτό το μοντέλο (Kamtsios & Lolis, 2016. Platsidou, 2010)

Το μοντέλο της Pines

Η Pines διεύρυνε το πεδίο μελέτης της επαγγελματικής εξουθένωσης συμπεριλαμβάνοντας και άλλες ειδικότητες εργαζομένων, πλην των επαγγελματιών υγείας του αρχικού ορισμού και μελετώντας τις και σε άλλες σφαίρες του βίου, όπως την οικογενειακή ζωή ή την κοινωνική ζωή. Η Pines δίνει πρωτίστως έμφαση στον ιδιαίτερο ρόλο που διαδραματίζει το περιβάλλον εργασίας και δευτερευόντως στον ρόλο της προσωπικότητας και των κινήτρων των ατόμων. Δίνει μια υπαρξιακή διάσταση στο φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, αποδίδοντας το στάδιο αυτό στην

αποτυχία του ατόμου να προσδώσει ένα νόημα στη ζωή του μέσω της δουλειάς του. Όταν το άτομο δεν καταφέρνει να λάβει αυτό το νόημα από το επάγγελμά του, τότε η επαγγελματική εξουθένωση είναι μονόδρομος (Pines & Aronson, 1988).

Το εργαλείο με το οποίο η Pines και οι συνεργάτες της αξιολογούν την επαγγελματική εξουθένωση είναι το Burnout Measure (BM), το οποίο λαμβάνει υπόψη τις τρεις όψεις της εξουθένωσης. Την πνευματική, τη συναισθηματική και την σωματική όψη. Ο ενιαίος βαθμός που προκύπτει από το άθροισμα των αξιολογήσεων κάθε μιας από τις τρεις αυτές υποκλίμακες δίνει τον βαθμό εξουθένωσης. Πρόκειται για ένα δημοφιλές παγκοσμίως – το δεύτερο μετά το MBI – και αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Pines & Aronson, 1988). Στην κριτική που του επιβλήθηκε ανήκει και η άποψη ερευνητών όπως ο Shirom, ο οποίος υποστήριξε πως επειδή η εξουθένωση είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, δεν θα πρέπει να βγαίνει ενιαίο σκορ αλλά κάθε πτυχή της εξουθένωσης να αξιολογείται διαφορετικά (Shirom & Ezrachi, 2003).

Το μοντέλο των Shirom - Melamed

Οι Shirom και Melamed δραστηριοποιήθηκαν γύρω από τα μοντέλα των Pines και Maslach και δημιούργησαν ένα μοντέλο, με το αντίστοιχο ερωτηματολόγιό του, το οποίο έχει επιρροές από το μοντέλο του Hobfoll για τη «*διατήρηση των πόρων*». Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι τα άτομα δημιουργούν πόρους και προστατεύουν τη διατήρησή τους. Θεωρούν απειλή ό,τι απειλεί τη διατήρηση αυτή (Hobfoll, 1989).

Οι Shirom και Melamed βλέπουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μια συναισθηματική διαδικασία με τρεις άμεσα συνδεδεμένες εκφάνσεις. Γνωστική, σωματική και συναισθηματική εξάντληση. Η γνωστική πτυχή αφορά την ελαττωμένη πνευματική ευλυγισία, η συναισθηματική αφορά την απουσία ενέργειας ως προς τη συναισθηματική αλληλεπίδραση και η σωματική πτυχή συνδέεται με το συναίσθημα μεγάλης κόπωσης και ελάχιστης ενέργειας (Shirom & Melamed, 2005).

Η πρώτη έκδοση του ερωτηματολογίου των Shirom και Melamed (SMBM) περιελάμβανε 14 ερωτήσεις που αξιολογούσε την επαγγελματική εξουθένωση στο σύνολό της, μέσω αθροίσματος των σκορ των τριών υποκατηγοριών της κλίμακας. Η δεύτερη έκδοση του ερωτηματολογίου περιείχε 22 ερωτήματα τα οποία ήταν διανεμημένα σε τέσσερις υποκατηγορίες. Την ατονία/νωθρότητα, την ένταση, τη σωματική κούραση και τη γνωστική κόπωση (Shirom & Melamed, 2006).

Το μοντέλο της Κοπεγχάγης

Στο μοντέλο αυτό χρησιμοποιήθηκαν οι ορισμοί των Schaufeli και Greenglass για να ορίσουν την επαγγελματική εξουθένωση ως το αποτέλεσμα – και όχι την αιτία – της σωματικής, πνευματικής και συναισθηματικής κούρασης, λόγω της μεγάλης έκθεσης του ατόμου στο εργασιακό περιβάλλον και του συναισθηματικού κόστους που συνεπάγεται από αυτή (Schaufeli & Greenglass, 2001). Το μοντέλο αυτό των Kristensen, Borritz, Villadsen και Christensen, με το αντίστοιχο ερευνητικό τους εργαλείο, προέκυψε ως απάντηση στην κριτική που άσκησαν οι ίδιοι στο μοντέλο της Maslach και στις αδυναμίες που εντόπισαν σε αυτό (Kristensen et al., 2005).

Αν και πρόκειται για το δημοφιλέστερο παγκοσμίως ερευνητικό μοντέλο, πολλές από τις ερωτήσεις του εργαλείου της Maslach δεν είναι αρεστές στους ερωτηθέντες. Μερικά από τα σημεία της κριτικής των θεωρητικών της Κοπεγχάγης είναι τα εξής. Είναι σχεδιασμένο για επαγγέλματα τα οποία απαιτούν αλληλεπίδραση εργαζομένων με άλλους ανθρώπους (π.χ. πελάτες ή μαθητές). Ακόμη, οι παράγοντες που χρησιμοποιεί η Maslach δεν προκαλούν την εξουθένωση, αλλά είναι αποτέλεσμα αυτής. Έτσι, το 2005 προέκυψε ένα νέο μοντέλο και νέο ερωτηματολόγιο (Copenhagen Burnout Inventory – CBI) το οποίο περιέχει τρεις υποκατηγορίες. Η επαγγελματική εξουθένωση διακρίνεται σε προσωπική, επαγγελματική και εξουθένωση λόγω συναναστροφής με τρίτους. Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει μεταφραστεί σε πάρα πολλές ξένες γλώσσες και απευθύνεται σε όλα τα επαγγέλματα (Kristensen et al., 2005).

Το Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στον εκπαιδευτικό χώρο

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ένα από τα επαγγέλματα για τα οποία είναι περισσότερο πιθανό να εμφανιστεί το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι έχουν υποστεί σωματική και ψυχική εξουθένωση και είναι, επίσης, πολλές οι φορές που οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους ή προχωρούν σε πρόωγη συνταξιοδότηση, λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και λόγω της αδυναμίας τους να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους, πχ αποτελεσματική διδασκαλία μαθήματος, επικοινωνία με γονείς, μαθητές. Ο αντίκτυπος είναι πολλαπλός. Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν αρνητικά το επίπεδο του έργου που παρέχουν, επηρεάζουν τους μαθητές τους και κατ' επέκταση και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Evers et al., 2004).

Τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι ενώ η αρμονία μεταξύ εκπαιδευτικών και εργασιακού τους περιβάλλοντος έχει διαταραχτεί, πολλοί συνεχίζουν να εργάζονται χωρίς να διαχειριστούν τη νέα κατάσταση, με αποτέλεσμα να βλάπτουν περαιτέρω την ψυχική τους υγεία, αλλά και να επηρεάζουν το ίδιο επιβαρυντικά και την ψυχική υγεία των μαθητών τους. Οι μαθητές, από την άλλη, χρειάζονται υγιείς πνευματικά και ψυχικά εκπαιδευτικούς. Όταν οι μαθητές συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς που είναι ευερέθιστοι λόγω ψυχικής εξουθένωσης (Huberman, 1993), τότε αποκτούν μια στάση απάθειας απέναντι στους εκπαιδευτικούς, αλλά και απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Jenkins & Calhoun, 1991).

Η επαγγελματική εξουθένωση στον χώρο της εκπαίδευσης είναι μια πιθανότητα για όλους τους εκπαιδευτικούς. Αυτός είναι και ο λόγος που και οι έρευνες που μελετούν το φαινόμενο, αλλά και οι στρατηγικές που προτείνονται αφορούν όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευτικούς. Παρ' όλα αυτά, ορισμένοι εξ αυτών είναι λιγότερο πιθανό να φτάσουν σε αυτό το στάδιο κόπωσης, σε σχέση

με άλλους. Ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου (π.χ. ανθεκτικότητα στην πίεση), καθώς και στοιχεία από το ατομικό του υπόβαθρο (π.χ. φύλο, ηλικία) διαφοροποιούν τις πιθανότητες της εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης, γιατί ακριβώς διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο (Kamtsios & Lolis, 2016).

Οι ατομικές διαφορές στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τόσο τον βαθμό κόπωσης, όσο και την πιθανότητα εξουθένωσης. Με τη λογική αυτών των ατομικών διαφορών που ορίζουν διαφορετικό βαθμό καθημερινού στρες και επιβάλουν διαφορετικές στρατηγικές αντιμετώπισης, οι εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύουν έναν ετερογενή πληθυσμό όσον αφορά το σύνδρομο εξουθένωσης (Kamtsios & Lolis, 2016).

Σε έρευνα στην Ισπανία το 2016, ανάμεσα σε 157 επαγγελματίες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (110 γυναίκες και 47 άνδρες) που εργάζονται με παιδιά με αναπηρία, με μέσο όρο ηλικίας τα 39 έτη, διερευνήθηκαν οι μεταβλητές φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και επίπεδο εκπαίδευσης και η σχέση τους με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης του MBI. Όσον αφορά το φύλο, οι άνδρες σημείωσαν μεγαλύτερο συνολικό σκορ στην επαγγελματική εξουθένωση και στην υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης με ποσοστά 71,57% και 16,74% αντίστοιχα. Η ηλικία με τη συνολική εξουθένωση και η ηλικία με την συναισθηματική εξάντληση βρέθηκαν να έχουν άμεσο και θετικό συσχετισμό καθώς οι πιο μεγάλοι σε ηλικία επαγγελματίες ΕΑΕ συγκέντρωσαν μεγαλύτερο σκορ. Οι επαγγελματίες άνω των 50 έχουν περισσότερες πιθανότητες για εξουθένωση, από εκείνους 49 ετών και κάτω (Llorent & Ruiz-Calzado, 2016). Στη μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης βρέθηκε συσχετισμός με την αποπροσωποποίηση, καθώς σε αυτή την υποκλίμακα σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία όσοι έχουν σταθερή σχέση με το άλλο φύλο, σε σχέση με τους υπόλοιπους. Τέλος, στην μεταβλητή «επίπεδο εκπαίδευσης», υψηλότερη βαθμολογία και περισσότερες πιθανότητες για εξουθένωση σημείωσαν όσοι δεν έχουν ανώτατη εκπαίδευση (Llorent & Ruiz-Calzado, 2016).

Επίσης, σε έρευνα που συμμετείχαν 123 Έλληνες εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, με 47 άνδρες και 76 γυναίκες, ηλικίας 23-56 ετών και προϋπηρεσία 1-23 έτη, αναζητήθηκε ο συσχετισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι μεταβλητές της εξουθένωσης βρέθηκαν να έχουν μεγάλο συσχετισμό με εκείνες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι άτομα με υψηλή ΣΝ έχουν λιγότερο άγχος, παίρνουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση και είναι περισσότερο αποτελεσματικά στο να αντιμετωπίσουν το άγχος ως πρόκληση και όχι ως απειλή επαγγελματικής εξουθένωσης (Platsidou, 2010).

Τα χρόνια προϋπηρεσίας είναι μια ακόμη μεταβλητή, η οποία εξετάστηκε σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, επίσης, στον χώρο της Ειδικής Αγωγής σε 115 εκπαιδευτικούς ΕΑΕ στην Αλβανία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι άτομα που εργάζονται πολλά χρόνια στην Ειδική Αγωγή αναφέρουν περισσότερη εξάντληση και αρνητικά συναισθήματα. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν αναπτύσσουν στρατηγικές προληπτικής αντιμετώπισης σε όσες προκλήσεις συναντούν καθημερινά και αυτός είναι και ο λόγος που φτάνουν στο στάδιο της εξουθένωσης όσο περνούν τα χρόνια. Επομένως, τα χρόνια προϋπηρεσίας μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντας πρόβλεψης μιας επερχόμενης εξουθένωσης, καθώς ελλείψει αντιμετώπισης του άγχους, η πορεία προς την αποπροσωποποίηση και την εξάντληση είναι αναπόφευκτη (Duli, 2016).

Σε έρευνα του Poraj (2009) στην Πολωνία για την εύρεση συσχετισμού μεταξύ προσωπικών χαρακτηριστικών και εξουθένωσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ εξουθένωσης και διαστάσεων της προσωπικότητας. Έμφαση δίδεται σε δύο κύρια χαρακτηριστικά, τον νευρωτισμό και την εξωστρέφεια, τα οποία σχετίζονται άμεσα με την εξουθένωση. Έχει εντοπιστεί, επίσης, ότι υπάρχει σχέση μεταξύ ευσυνειδησίας και επαγγελματικής αποτελεσματικότητας. Όσον αφορά το φύλο, αν και οι άνδρες και οι γυναίκες έχουν διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά, δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους όσον αφορά το εύρος του

συνδρόμου εξουθένωσης. Στην ίδια έρευνα τα πιο διακριτά συμπτώματα εξάντλησης εντοπίστηκαν σε καθηγητές γυμνασίου (Poraj, 2009).

Σε άλλη παλαιότερη έρευνα των Burke & Greenglass (1989) οι διαφορές στο φύλο και το επίπεδο της ψυχολογικής εξουθένωσης εξετάστηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών ενός τμήματος. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανέφεραν μεγαλύτερη εξάντληση και λιγότερη ικανοποίηση από την εργασία σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Αν και οι άνδρες διευθυντές σημείωσαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής εξουθένωσης, δεν υπήρχαν διαφορές φύλου στο επίπεδο ικανοποίησης και συναισθηματικής ευεξίας από και μέσα στο εργασιακό περιβάλλον (Burke & Greenglass, 1989). Επίσης, σε άλλη έρευνα, η ηλικία ήταν το μοναδικό ατομικό χαρακτηριστικό που βρέθηκε να σχετίζεται με το άγχος που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί. Οι νεότεροι καθηγητές έδειξαν ότι είχαν βιώσει μεγαλύτερο αριθμό αγχωτικών επεισοδίων. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ανέφεραν κι εκείνοι κάποιες αγχωτικές καταστάσεις, ιδίως περιπτώσεις που περιλαμβάνουν διαπροσωπικές συγκρούσεις (Russell et al., 1987)

Παράγοντες που συμβάλλουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών

Στο σύνολό τους τα διάφορα μοντέλα που αναλύουν την επαγγελματική εξουθένωση αναφέρουν ως παράγοντες κινδύνου στοιχεία που αφορούν τον συσχετισμό προσωπικότητας και περιβάλλοντος. Οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν παράγοντες κινδύνου την πίεση των συνθηκών εργασίας, καθώς και τις κακές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους (Constable & Russell, 1986).

Σε έρευνα το 2019, στην οποία συμμετείχαν 769 Σουηδοί δάσκαλοι γενικής, ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών έδειξαν σημάδια εξάντλησης λόγω υψηλού φόρτου εργασίας και εξαιτίας της αίσθησης ανεπάρκειας που είχαν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας του φόρτου. Η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και οι υψηλές απαιτήσεις εργασίας ήταν σημαντικές αιτίες για την

πρόκληση εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής επεσήμαναν την ανάγκη να ληφθούν δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης σε ατομικό, οργανωτικό και κοινωνικό επίπεδο (Arvidsson et al., 2019).

Ο χώρος της εκπαίδευσης έχει αναγνωριστεί ως ένας ιδιαίτερα αγχωτικός χώρος εργασίας. Αρνητικές πτυχές της εργασίας, όπως τα πειθαρχικά προβλήματα και η απείθεια των μαθητών, οι υπεράριθμες τάξεις, η υπερβολική γραφειοκρατία, οι ιδιαίτερα χαμηλοί μισθοί, οι απόντες ή μη υποστηρικτικοί γονείς που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών και η έλλειψη υποστήριξης των διοικητικών υπαλλήλων μιας εκπαιδευτικής μονάδας συγκαταλέγονται στους παράγοντες άγχους που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (Russell et al., 1987).

Οι εμπειρικές μελέτες σχετικά με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών προσπάθησαν να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που σχετίζονται με τα υψηλά επίπεδα του συγκεκριμένου συνδρόμου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ηλικία, το φύλο και η εκπαιδευτική βαθμίδα των διδασκόντων είναι σημαντικοί προγνωστικοί δείκτες του φαινομένου της εξουθένωσης. Οι αρνητικές στάσεις απέναντι στους μαθητές (αποπροσωποποίηση) αναφέρθηκαν από καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, η μεγαλύτερη αίσθηση προσωπικού επιτεύγματος – η τρίτη διάσταση στο MBI της Maslach – αναφέρθηκε από τους δασκάλους του δημοτικού σχολείου ως παράγοντας πρόκλησης του εν λόγω συνδρόμου (Arvidsson et al., 2019).

Η κοινωνική υποστήριξη έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους πόρους που επιτρέπει στα άτομα να αντιμετωπίσουν το άγχος. Τα άτομα που δεν έχουν υποστηρικτικές κοινωνικές σχέσεις δεν είναι σε θέση να βασίζονται σε άλλους για να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν αγχωτικές καταστάσεις. Ως αποτέλεσμα, το άγχος επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στη σωματική και ψυχολογική τους υγεία. Τα άτομα που στερούνται υποστηρικτικών κοινωνικών σχέσεων είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στις επιπτώσεις του στρες. Οι ερευνητές έχουν βρει σταθερά ότι τα άτομα που διαθέτουν υψηλά επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης βρίσκονται σε καλύτερη σωματική και ψυχική υγεία (Constable & Russell, 1986).

Το στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης συμβαίνει όταν συγκεντρώνονται ταυτόχρονα συγκεκριμένοι ατομικοί παράγοντες και συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας. Όταν το αντικείμενο της εργασίας είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και τα άτομα δεν αναπτύσσουν ή χρησιμοποιούν στρατηγικές πρόληψης της εξουθένωσης, τότε οι πιθανότητες για συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση – δηλαδή το άτομο να αισθάνεται ξένο – είναι ιδιαίτερα αυξημένες. Αντίθετα, όταν τα άτομα έχουν πλήρη επίγνωση τόσο των παραγόντων κινδύνου για ανάπτυξη υψηλού βαθμού στρες, όσο και των τρόπων αντιμετώπισής του, τότε αντιλαμβάνονται τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της εργασίας ως φυσιολογικές και έχουν ελάχιστες πιθανότητες να αναπτύξουν επαγγελματική εξουθένωση (Evers et al., 2004).

Πρόληψη και Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών

Πρόληψη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών

Το εκπαιδευτικό στρες και οι απαιτήσεις του επαγγέλματος μπορούν να μετριαστούν και να προληφθεί η εξουθένωση, εάν ο εκπαιδευτικός εφαρμόσει μια σειρά στρατηγικών. Οι στρατηγικές αυτές για την μείωση του άγχους θα μπορούσαν να είναι άμεσες (π.χ. να αλλάξει το άτομο την πηγή του στρες, δηλαδή επάγγελμα) ή έμμεσες (π.χ. να αλλάξει το άτομο τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει την πηγή του άγχους, να αλλάξει οπτική για το επάγγελμα του.) Οι στρατηγικές μείωσης του άγχους μπορεί, επίσης, να είναι ενεργητικές (π.χ. να αναλάβει δράση το άτομο έτσι ώστε να προσπαθήσει να αλλάξει την στρεσογόνα κατάσταση) ή στρατηγικές αποφυγής (π.χ. να αποφύγει το άτομο ή να αρνηθεί την πηγή του άγχους με την ανάληψη νέων δραστηριοτήτων, όπως σπορ, χαλαρωτικές μέθοδοι, νέα χόμπι) (Kelso et al., 2005).

Ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος αποφυγής, από πλευράς των εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η απόκτηση μιας ισορροπίας στον τρόπο ζωής και την καθημερινότητά τους. Η

δημιουργία μιας τέτοιας ισορροπίας λειτουργεί προληπτικά, αφού θέτει με σαφήνεια τους όρους εργασίας με τους οποίους μπορεί να συμβαδίσει ο κάθε ιδιαίτερος οργανισμός και η κάθε ιδιαίτερη προσωπικότητα που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός. Ο καθορισμός και η τήρηση ορίων στην εργασία σημαίνει ότι ο χρόνος που αναλογεί στις επαγγελματικές υποχρεώσεις δεν θα καταχραστεί τον χρόνο που αναλογεί στην προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού και που του χρειάζεται ως διάλειμμα για την εξασφάλιση της εν λόγω ισορροπίας (Lee et al, 2008).

Ένας άλλος τρόπος που λειτουργεί προληπτικά είναι και ο πιο προφανής. Η άδεια. Μια υγιής και λειτουργική προσωπικότητα είναι μια προσωπικότητα που κατανέμει δίκαια τον χρόνο της, καλύπτοντας δίκαια κάθε της ανάγκη. Ακόμη, ένας σωστός επαγγελματίας είναι πρωτίστως ένας αποδοτικός επαγγελματίας. Ένας οργανισμός, επομένως, που είναι λειτουργικός επειδή είναι ξεκούραστος. Η άδεια σε οποιοδήποτε επάγγελμα φορτίζει τις ψυχικές, συναισθηματικές και πνευματικές μπαταρίες, λειτουργώντας προληπτικά για οποιαδήποτε διαταραχή άγχους (Lee et al, 2008).

Η συμμετοχή των εργαζομένων σε κοινότητες με επαγγελματίες του ίδιου κλάδου και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους μπορεί να αποτελέσει έναν παράγοντα πρόληψης του φαινομένου. Η αίσθηση κοινότητας και αλληλεγγύης μεταξύ συναδέλφων δίνει στους εργαζόμενους τα ψυχικά εφόδια να διαχειρίζονται τόσο την επαγγελματική, όσο και την προσωπική τους ζωή καλύτερα και με τον πλέον λειτουργικό τρόπο. Άνθρωποι με τις ίδιες ακριβώς ανησυχίες και με τα ίδια ακριβώς προβλήματα στον χώρο εργασίας όταν μοιράζονται μεταξύ τους επαγγελματικές εμπειρίες, προβλήματα και ανησυχίες καλύπτουν, επίσης, την αίσθηση του «δεν είμαι ο μόνος» που πολλοί άνθρωποι αποζητούν κατά τη διαχείριση προσωπικών ή επαγγελματικών προβλημάτων (Lee et al, 2008).

Η Maslach πρότεινε δύο εναλλακτικούς τρόπους πρόληψης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης που έχουν να κάνουν με την ίδια τη σχέση του εργαζόμενου με τον εργασιακό του χώρο και όχι με στρατηγικές αντιμετώπισης έξω από αυτόν. Ο πρώτος αφορά μια

ακόμη βαθύτερη εμπλοκή με τη δουλειά, συνθήκη η οποία θα δημιουργήσει καλύτερη σχέση με το αντικείμενο, επομένως και λιγότερες πιθανότητες για αυξημένο στρες. Ο δεύτερος αφορά τις αντιλήψεις που έχουν τα άτομα για την εξουθένωση, οι οποίες πραγματικά αυξάνουν την πιθανότητα εξουθένωσης (Maslach & Goldberg, 1998).

Τέλος, η μείωση της απογοήτευσης και του συνεπακόλουθου στρες στον χώρο εργασίας, μπορεί να προέλθει από την αναθεώρηση των επαγγελματικών στόχων ενός ατόμου και τον επανακαθορισμό νέων επιδιώξεων. Η μείωση ή η αλλαγή προσδοκιών από την επαγγελματική διαδικασία και η αύξηση των πόρων εργασίας είναι μια αποτελεσματική στρατηγική πρόληψης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Demerouti, 2015).

Επιπτώσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Εξαιτίας των διαφόρων παραγόντων κινδύνου στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης, αυτή εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς και μεταφράζεται σε πολλαπλά προβλήματα υγείας, όπως σωματικά προβλήματα (π.χ. διαταραχές στο πεπτικό σύστημα, πονοκεφάλους) και ψυχολογικά προβλήματα (π.χ. κατάθλιψη, θυμός) ή προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. μείωση της απόδοσης της εργασίας, πολλαπλές άδειες κ.ά.). Η εξουθένωση των δασκάλων πιστεύεται ότι είναι ο μόνος λόγος για τον αυξανόμενο αριθμό ικανών εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν τη διδασκαλία προς αναζήτηση μιας εναλλακτικής σταδιοδρομίας (Russell et al., 1987).

Σε σύγκριση με τον γενικό πληθυσμό, οι εκπαιδευτικοί έχουν πιο υγιεινό τρόπο ζωής και χαμηλότερη συχνότητα καρδιαγγειακών παραγόντων κινδύνου (εκτός από την υπέρταση). Όπως και οι υπόλοιποι εργαζόμενοι, οι εκπαιδευτικοί συνήθως πάσχουν από μυοσκελετικές και καρδιαγγειακές παθήσεις. Όμως, οι ψυχικές και ψυχοσωματικές ασθένειες είναι πιο συχνές στους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τους υπόλοιπους εργαζόμενους. Λέγεται συνήθως ότι το 3-5% των εκπαιδευτικών πάσχουν από επαγγελματική εξουθένωση, αλλά λείπουν αξιόπιστα δεδομένα για

αυτό το θέμα, μεταξύ άλλων λόγων επειδή ο όρος δεν έχει έναν τυπικό ορισμό (Scheuch et al., 2015).

Οι ψυχικές διαταραχές, ως επίπτωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, μπορεί να είναι η κατάχρηση αλκοόλ, το άγχος, η κατάθλιψη, η διαταραχή μετατραυματικού στρες και οι απόπειρες αυτοκτονίας. Επίσης, η εξουθένωση της εργασίας μπορεί να έχει σοβαρές ψυχοσωματικές συνέπειες όπως πονοκεφάλους, υπέρταση, καρδιοπνευμονικές παθήσεις, μυοσκελετικές διαταραχές, γαστρίτιδα, έλκη στομάχου, αϋπνία και ζάλη. Ο φόβος απώλειας της εργασίας μπορεί, επίσης, να επηρεάσει έμμεσα τα αποτελέσματα της εργασίας του ατόμου, με τις ίδιες ψυχοσωματικές επιπτώσεις (Constable & Russeli, 1986).

Παρά τον κρίσιμο ρόλο που έχουν οι δάσκαλοι για τη μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά και για την ανάπτυξη κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας από πλευράς των μαθητών, η δημιουργία ενός «επαγγελματικού στρες» λόγω της φύσης και των απαιτήσεων του επαγγέλματος αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα και για την κοινωνία γενικότερα. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα σήμερα, γι' αυτό και ο αριθμός των ερευνών που το αφορούν είναι μεγάλο. Συνέπεια αυτής της ψυχικής επιβάρυνσης αποτελεί το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Kamtsios & Lolis, 2016).

Οι ψυχοκοινωνικοί στρεσογόνοι παράγοντες είναι ένα κοινό πρόβλημα που επηρεάζει τη φυσιολογική κοινωνική λειτουργία και το επίπεδο υγείας σε πολλές κοινωνικές και επαγγελματικές ομάδες. Υπάρχουν επαγγέλματα που αντιμετωπίζουν ένα τεράστιο επίπεδο στρες. Αυτοί οι στρεσογόνοι παράγοντες μπορούν να προκαλέσουν επαγγελματική εξουθένωση. Μια ευρύτερη άποψη για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από την οπτική των κοινωνικών επιστημών στοχεύει στην εμβάθυνση, τη διερεύνηση, τη διάγνωση και τη θεραπεία των ψυχιατρικών διαταραχών που προέρχονται από το στρες στον εργασιακό χώρο και αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό και την εφαρμογή περιβαλλοντικών προγραμμάτων πρόωξης της υγείας (Poraj, 2009).

Η προσωπικότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της εξάντλησης των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της ως παράγοντα επικινδυνότητας αυξάνεται, πάντα σε συνάρτηση με τη δύσκολη σχολική πραγματικότητα που προσφέρουν οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μονάδες (Poraj, 2009).

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Στη ζωή του ανθρώπου τα συναισθήματα κατέχουν κυρίαρχο ρόλο. Αυτό εξηγεί το λόγο που για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη υπάρχει τεράστιο ερευνητικό ενδιαφέρον και πολλές θεωρίες (Petridis et al., 2016). Οι Mayer και Salovey (1990), που είναι ψυχολόγοι, προσπάθησαν να δώσουν τον πρώτο ορισμό για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, την όρισαν ως «το υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης που αφορά την ικανότητα να ανιχνεύει κανείς τα δικά του, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες με σκοπό να καθοδηγεί ανάλογα τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1990, σελ. 189).

Ο Goleman (1995) έκανε τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη ευρέως γνωστό από τα βιβλία που εξέδωσε. Ο Goleman όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «την ικανότητα να γνωρίζεις τι αισθάνεσαι και να είσαι ικανός να διαχειριστείς αυτά τα συναισθήματα, πριν αφήσεις σε αυτά τον έλεγχο και γίνεις έρμαιό τους, να είσαι ικανός να παρακινείς τον εαυτό σου ώστε να πετυχαίνεις τους στόχους σου, να είσαι δημιουργικός και να καταβάλλεις το μέγιστο δυνατό των δυνατοτήτων σου και να κατανοείς τι αισθάνονται οι άλλοι και να μπορείς να χειρίζεσαι αποτελεσματικά τις σχέσεις σου μαζί τους». Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον Goleman (1995), η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την ελπίδα, την ενσυναίσθηση, τη ρύθμιση του συναισθήματος, τον αυτοέλεγχο, την αντοχή στην απογοήτευση και τη ματαιώση, τα κίνητρα και την επιμονή (Goleman, 1995).

Λίγα χρόνια αργότερα ο Bar-On (2000) εισάγει τον όρο Κοινωνική- Συναισθηματική Νοημοσύνη και αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι «μία σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες και δεξιότητες οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις». Ο Bar-On (2000) συμπληρώνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να έχει αντίληψη, κατανόηση και να κάνει αποτελεσματική χρήση των συναισθημάτων του τόσο για τον ίδιο του τον εαυτό όσο και για τους συνανθρώπους του. Οι δύο ορισμοί που αναφέρθηκαν παραπάνω φαίνεται να συνδέουν άρρηκτα τη συναισθηματική νοημοσύνη με την κοινωνική ευφυΐα και με τα στοιχεία της κοινωνικής νοημοσύνης.

Οι Matthews, Zeidner & Roberts (2002) όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «μία προσαρμοστική ικανότητα που διαθέτουν τα άτομα προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν ποικίλα συναισθηματικά γεγονότα και συμβάντα». Αυτή η ικανότητα χρειάζεται αρκετό χρόνο για να αποκτηθεί, έχει σχέση με τη νευρολογική δομή του ατόμου και τη γνωστική του αντίληψη. Επιπροσθέτως, ο Hardley (2004) αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να ερμηνεύει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των άλλων και να μπορεί να δρα παρεμβατικά και αποτελεσματικά στα συναισθήματα αυτών.

Οι Cooper & Orioli (2005) όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «την ικανότητα των ατόμων να αισθάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη δύναμη και τη διορατικότητα των συναισθημάτων τους ως πηγή ενέργειας, πληροφοριών, δημιουργικότητας, εμπιστοσύνης και σύνδεσης με το περιβάλλον τους». Οι Ashakanasy και Daus (2005) ισχυρίστηκαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ατομικό χαρακτηριστικό, εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου με πρακτική εξάσκηση, σχετίζεται με την ευφυΐα αλλά όχι σε απόλυτο βαθμό και σχετίζεται με την ικανότητα εντοπισμού και αντίληψης του συναισθήματος του ατόμου, καθώς και με την αποτελεσματική διαχείριση του.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με όλους τους παραπάνω διαφορετικούς ορισμούς, είναι φανερό ότι είναι δύσκολο να υπάρξει ένας ορισμός για τη συναισθηματική νοημοσύνη, ευρέως αποδεκτός. Αυτό συμβαίνει επειδή πολλοί ορισμοί αφορούν τα κίνητρα ενώ άλλοι τη συναισθηματική κατάσταση. Η ανεπάρκεια των εμπειρικών στοιχείων μάλιστα, έστρεψε πολλούς ερευνητές στην αμφισβήτηση της εγκυρότητάς της έννοιας ως ένα κατασκεύασμα που είναι εννοιολογικά ασαφές και δεν μπορεί να συγκριθεί με τη γνωστική νοημοσύνη η οποία έχει υποστηριχθεί σε έγκυρα και αξιόπιστα μοντέλα προσωπικότητας (Πλατσίδου, 2004). Παρόλα αυτά, έχει διαπιστωθεί ότι οι διαφορετικοί ορισμοί δεν αναιρούν ο ένας τον άλλον αλλά λειτουργούν συμπληρωματικά και βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση της έννοιας (Yoke & Panatik, 2015).

Τα μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Το μοντέλο ικανοτήτων των Salovey και Mayer

Σύμφωνα με τους Salovey και Mayer (2000), η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και την επεξεργασία των συναισθηματικών πληροφοριών με σκοπό να βελτιωθεί η διανοητική διαδικασία και να ελέγχει τη συμπεριφορά του. Το μοντέλο τους περιλαμβάνει τέσσερα εξελικτικά στάδια τα οποία περιγράφουν τέσσερις αντίστοιχα δεξιότητες- ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που οδηγούν τα άτομα σε ανώτερα συναισθηματικά επίπεδα (Salovey, Mayer & Caruso, 2000).

Το πρώτο στάδιο αφορά την αντίληψη του συναισθήματος και το αν το άτομο έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά του όπως όταν έρχεται σε επαφή με άλλα ερεθίσματα, όπως είναι η τέχνη, η μουσικά, κτλ. Αυτό το στάδιο είναι το βασικότερο στάδιο συναισθηματικής νοημοσύνης και περιλαμβάνει ακόμα την αξιολόγηση και την έκφραση των συναισθημάτων (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000).

Το δεύτερο στάδιο αφορά την αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης. Το άτομο είναι σε θέση να ξεχωρίζει και να διακρίνει τα συναισθήματά του και να καταλαβαίνει ποια από αυτά ασκούν επιρροή στον τρόπο που σκέφτεται.

Στο τρίτο στάδιο υπάρχει η δεξιότητα- ικανότητα της κατανόησης και της ανάλυσης των πληροφοριών που σχετίζονται με αυτά που αισθάνεται το άτομο. Το στάδιο αυτό απαιτεί την ικανότητα της προσαρμογής ώστε να είναι σε θέση το άτομο να κατανοεί τις αιτίες των συναισθημάτων του αλλά και τη δυναμική τους.

Το τέταρτο στάδιο αφορά τη διαχείριση των συναισθημάτων και την ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει τεχνικές που θα βοηθούν στην ώριμη και ψύχραιμη ρύθμιση της συναισθηματικής του κατάστασης.

Συμπεραίνοντας το μοντέλο των Mayer και Salovey (1995) θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ικανότητα του νου η οποία προκύπτει από πνευματικές ικανότητες που εφαρμόζονται στην καθημερινότητα υποστηρίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο τη θεωρία της πολυπαραγοντικής νοημοσύνης.

Το μοντέλο κοινωνικής- συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On

Ο Bar-on προσπάθησε να διαχωρίσει τις γνωστικές δεξιότητες από τη συναισθηματική νοημοσύνη ορίζοντας ταυτόχρονα με τον δικό του τρόπο τη συναισθηματική ή κοινωνική νοημοσύνη. Στη θεωρία που ανέπτυξε ορίζει τη συναισθηματική- κοινωνική νοημοσύνη ως «μία 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). Η θεωρία του είναι επηρεασμένη από τον Δαρβίνο που πρώτος υποστήριξε ότι υπάρχει μία βιολογική ανάγκη των ανθρώπων για συναισθήματα.

Το μοντέλο του Bar-On υποστηρίζει ότι η συναισθηματική- κοινωνική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων που περιλαμβάνουν ακόμα άλλες ικανότητες, δεξιότητες και μεσολαβητές.

Η πρώτη κατηγορία αφορά τις ενδοπροσωπικές ικανότητες που περιλαμβάνουν την δεξιότητα της συναισθηματικής αυτεπίγνωσης, την αυτοεκτίμηση, την εξάρτηση, την αυτοπραγμάτωση (δηλαδή την προσπάθεια εκπλήρωσης προσωπικών στόχων) και τη διεκδικητικότητα.

Η δεύτερη κατηγορία αφορά τις διαπροσωπικές ικανότητες που περιλαμβάνουν την κοινωνική υπευθυνότητα (δηλαδή τη συνεργασία, την κοινωνική ομάδα και τη διάθεση για κοινωνική προσφορά), την ενσυναίσθηση και την ικανότητα σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων (δηλαδή την αρμονική και ικανοποιητική συνύπαρξη με άλλα άτομα).

Η Τρίτη κατηγορία αφορά την προσαρμοστικότητα και περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων (δηλαδή την ανάγκη για εύρεση λύσεων σε πιθανές συγκρούσεις και την κατανόηση του τρόπου που τα συναισθήματά μας επηρεάζουν τις αποφάσεις μας), την ευελιξία (δηλαδή την εύκολη προσαρμογή σε καταστάσεις) και τον έλεγχο της πραγματικότητας (δηλαδή την αντικειμενική αξιολόγηση διάφορων συμβάντων).

Η τέταρτη κατηγορία αφορά τη διαχείριση του άγχους και περιλαμβάνει την ανεκτικότητα (δηλαδή τη διαχείριση των συναισθημάτων που προκαλούνται από αγχογόνες καταστάσεις) και τον έλεγχο των παρορμήσεων (δηλαδή τον έλεγχο των συναισθημάτων και των σκέψεων για να μη παρθούν λανθασμένες βιαστικές αποφάσεις).

Η Πέμπτη κατηγορία αφορά τη γενική διάθεση και περιλαμβάνει την ευτυχία (δηλαδή την αίσθηση της πληρότητας και της ικανοποίησης) και την αισιοδοξία (δηλαδή τη θετική στάση για τη ζωή).

Συμπεραίνοντας, το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες του ατόμου για να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη διαχείριση και αντιμετώπιση των αλλαγών που συμβαίνουν σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο. Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010), ένας άνθρωπος που είναι συναισθηματικά ευφυής, διαθέτει την ικανότητα- δεξιότητα να κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους, να προσαρμόζεται εύκολα και να διαθέτει αισιοδοξία για πετύχει τα παραπάνω (Πλατσίδου, 2010).

Το μοντέλο του Goleman

Το μοντέλο του Goleman θεωρείται μικτό επειδή χρησιμοποιεί γνωρίσματα της προσωπικότητας αλλά και πληθώρα κοινωνικών χαρακτηριστικών. Ο Goleman υποστηρίζει ότι ένα άτομο με συναισθηματική νοημοσύνη έχει «χαρακτήρα», δηλαδή αυτοέλεγχο, ζήλο και αυτοπαρώθηση (Goleman, 2001). Ο Goleman βάβισε το μοντέλο αυτό στη θεωρία του Gardner για την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη (Gardner, 1993).

Ο Goleman και οι συνεργάτες του παρουσίασαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητες- δεξιότητες που χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι η αυτοαντίληψη, που αφορά την αυτοαξιολόγηση, την αυτοπεποίθηση και την αντίληψη των συναισθημάτων του ατόμου. Η δεύτερη είναι η αυτοδιαχείριση, που αφορά τον αυτοέλεγχο, την πρωτοβουλία, την προσαρμοστικότητα και την επίτευξη στόχων. Η τρίτη κατηγορία είναι η κοινωνική αντίληψη που αφορά την ενσυναίσθηση και την παροχή βοήθειας- προσφοράς σε άλλους. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία είναι οι κοινωνικές δεξιότητες που αφορούν την συνεργασία, την επίλυση συγκρούσεων/ προβλημάτων, την επικοινωνία και την ομαδική εργασία (Boyatzis, Goleman, Rhee, 2000).

Κλείνοντας το μοντέλο αυτό θεωρείται μικτό επειδή η αυτοαντίληψη και η αυτοδιαχείριση συνιστούν προσωπικές ικανότητες του ατόμου, ενώ η κοινωνική αντίληψη και οι κοινωνικές

δεξιότητες συνιστούν κοινωνικές ικανότητες. Φαίνεται ότι η θετική συσχέτιση των προσωπικών ικανοτήτων με τις κοινωνικές δεξιότητες- ικανότητες αποτελούν κριτήριο για την ύπαρξη της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Το μοντέλο των Petrides και Furnham

Οι Petrides και Furnham πιστεύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι εύκολο να εκτιμηθεί με αντικειμενικά κριτήρια επειδή η εμπειρία των συναισθημάτων είναι εκ φύσεως υποκειμενική. Αυτό καθιστά ανέφικτο τον ορισμό των σωστών και λανθασμένων απαντήσεων για τη μέτρησή της.

Στο μοντέλο τους γίνεται διάκριση μεταξύ δύο ειδών συναισθηματικής νοημοσύνης βασισμένων στα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγησή της. Το πρώτο είδος θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (trait EI) και την αξιολογεί με τη μέθοδο της αυτοαναφοράς. Το δεύτερο είδος θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ικανότητα του ατόμου (ability EI) και την ελέγχει με τη μέθοδο της αντικειμενικής επίδοσης (Petrides & Furnham, 2001).

Σχετικά με τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητα, αξιολογείται η γνώση κάποιου σχετικά με τα συναισθήματά του. Οι Petrides, Furnham και Frederickson (2004) αναφέρουν ότι τα δύο είδη μπορεί να υπάρχουν ταυτόχρονα και να εμφανίζουν ταυτόχρονα τις όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, δηλαδή την ενσυναίσθηση, την αισιοδοξία, την αντίληψη, την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, την παρορμητική διάθεση, τα κίνητρα, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αυτοεκτίμηση (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006). Στην ελληνική έκδοση το εργαλείο αυτό (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – TEIQue) διαθέτει 144 ερωτήσεις που μετρούν δεκαπέντε συναισθηματικές διαστάσεις. Αυτές έχουν ομαδοποιηθεί σε τέσσερις κατηγορίες: α) στην ευημερία,

που σχετίζεται με την αυτογνωσία και τη θετική στάση απέναντι στη ζωή, β) στην κοινωνικότητα, που αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, την υπεράσπιση των δικαιωμάτων του (δικεκδικητική συμπεριφορά) και στη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων, γ) στον αυτοέλεγχο, που σχετίζεται με την διαχείριση του άγχους και της παρορμητικότητας, και στη ρύθμιση των συναισθημάτων και τέλος, δ) στη συναισθηματικότητα, που αφορά την αντίληψη και τη μεταδοτικότητα των συναισθημάτων καθώς και τη δημιουργία υγιών σχέσεων με άλλους (Πλατσίδου, 2010).

Συνοψίζοντας αυτό το μοντέλο διαφέρει από τα προηγούμενα και θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σχέση με τις πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου (Petrides & Mavrouli, 2018).

Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτικοί

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα αρκετά απαιτητικό συναισθηματικά επάγγελμα που συνοδεύεται συχνά με υψηλά επίπεδα στρες, που μπορούν να οδηγήσουν σε ψυχολογικές διαταραχές, επαγγελματική δυσαρέσκεια και μειωμένη ευεξία (Keller et al. 2014). Έχει πολλές απαιτήσεις για τη διαχείριση και την κατανόηση τόσο των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο των μαθητών τους, της οικογένειάς του και των συναδέλφων τους. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά ένα πλήθος προκλήσεων και η αντιμετώπιση αυτών είναι αποτελεσματική όταν διαθέτουν πολλές ικανότητες- δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Brotheridge & Grandey, 2002). Ο Yin (2015) χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς ως «συναισθηματικούς εργάτες», επειδή πολλές φορές χρειάζεται να δείχνουν υπομονή στις συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας τους και στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο εκπαιδευτικός σαν επάγγελμα προϋποθέτει τις διαπροσωπικές

σχέσεις, τη συναισθηματική αφοσίωση και την αποτελεσματική διαχείριση της συναισθηματικής κατάστασης (Yin & Lee, 2012).

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν καλύτερη απόδοση σε όλους τους τομείς που αφορούν τη διαχείριση (Jordan et al. 2002). Για αυτό το λόγο έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες με θέμα τους εκπαιδευτικούς και τη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση (Anwar & Hassan, 2017. Dolev & Leshem, 2016), την επαγγελματική εξουθένωση (Platsidou, 2010), αυτοαποτελεσματικότητα (Βασιίου, 2018) και την ψυχική ανθεκτικότητα (Βασιίου, Ιορδανίδης & Νέστορα, 2017). Επιπροσθέτως, αντικείμενο μελέτης αποτελούν οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη τους και για τις επιπτώσεις αυτών στον εργασιακό χώρο (Kafetsios & Zampetakis, 2008. Nezek & Vassiou, 2011).

Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί στους στόχους τους, στη σύναψη σχέσεων στον εργασιακό χώρο, στη διαχείριση της τάξης τους και στην εφαρμογή πρακτικών συμμόρφωσης στους μαθητές, όταν είναι ικανοί να ελέγχουν τα συναισθήματά τους (Sutton, 2004). Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στις απαιτήσεις την ώρα της εργασίας του στο σχολείο, χρησιμοποιεί δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως είναι η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων του (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011. Lee et al., 2013).

Αναφορικά με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Επαγγελματική εξουθένωση, έρευνα που διεξάχθηκε στον ελληνικό χώρο, στην οποία συμμετείχαν 123 δάσκαλοι ειδικής αγωγής, έδειξε ότι σχετίζονται σημαντικά, όπως και με την επαγγελματική ικανοποίηση από την εργασία, αφού οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλή αντιλαμβανόμενη Συναισθηματική Νοημοσύνη εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης και μεγαλύτερη ικανοποίηση (Platsidou, 2010). Ακόμη, έρευνες έχουν δείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, κυρίως η ρύθμιση των συναισθημάτων, προλαβαίνει

την επαγγελματική εξουθένωση και ότι η καλή διαχείριση των συναισθημάτων μπορεί να προβλέψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την Επαγγελματική Εξουθένωση (Chan, 2006. Nikolaou & Tsaousis, 2002).

Σε έρευνα των Anjum & Swathi (2017) στην οποία συμμετείχαν 60 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης γενικής αγωγής έγινε διερεύνηση για το αν η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ποιότητα της καθημερινής ζωής των εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους και ότι όσοι έχουν υψηλό επίπεδο αυτής διαχειρίζονται και αντιμετωπίζουν καλύτερα ποικίλα γεγονότα που έχουν σχέση με την ποιότητα της ζωής τους. Παρόμοια έρευνα έγινε στο Ιράν και συμμετείχαν 92 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής από τους Kalantari et. Al (2014). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που σημειώνουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να ξεχωρίζουν την επαγγελματική με την προσωπική τους ζωή και να διατηρούν ισορροπία. Συνεπώς, η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά το άτομο να διατηρεί την ισορροπία στους τομείς της ζωής του.

Όσον αφορά τις βαθμίδες εκπαίδευσης, διάφορες μελέτες δείχνουν ότι η βαθμίδα στην οποία οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και κυρίως το νηπιαγωγείο όπου φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου (Puertas-Molero et al., 2018b). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα υψηλότερα επίπεδα άγχους παρουσιάζονται από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από χαμηλή επικοινωνιακή και συναισθηματική ικανότητα με τους μαθητές, από τη συνεχή υποτίμηση και την αδυναμία ελέγχου διάφορων καταστάσεων που συμβαίνουν στο σχολείο, με αποτέλεσμα την εργασιακή δυσαρέσκεια (Ashraf et al., 2017).

Συνοψίζοντας ένας εκπαιδευτικός για να θεωρηθεί «συναισθηματικά νοήμων» χρειάζεται να έχει αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση, να θέτει υψηλούς στόχους και να παίρνει πρωτοβουλίες, να υπερασπίζεται τα δικαιώματά του, να συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις και να είναι κοινωνικός. Ακόμη, χρειάζεται να έχει ενσυναίσθηση και διορατικότητα, να είναι θετικός άνθρωπος, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και να μπορεί να κάνει διάλογο. Τέλος, είναι αναγκαίο να μην κάνει κατάχρηση ουσιών, αλκοόλ και να αισθάνεται ικανοποιημένος από τη ζωή και την εργασία του (Μπότσαρη- Φούνταλη, 2018).

Η Συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση

Ένας «συναισθηματικά νοήμων» εκπαιδευτικός είναι αρκετά σημαντικός για τους μαθητές του. Έρευνες έχουν δείξει ότι το υψηλό επίπεδο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών τους τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό, καθώς ενισχύει την επικοινωνία των μαθητών με άλλους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Φαίνεται ότι σε αυτό βοηθά η ανάπτυξη της έκφρασης και της αντίληψης των συναισθημάτων, που αποτελούν ουσιαστικό κριτήριο για κοινωνική επάρκεια και σχολική πρόοδο (Denham, Bassett & Zinsser, 2012. Fabio & Kenny, 2011).

Υπάρχει η προσδοκία ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διδάσκουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο δεδομένου ότι είναι γνώστες των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους αλλά και αυτών των μαθητών τους. Επίσης, είναι ικανοί να προσαρμόζονται στις συνθήκες της σχολικής τάξης. (Alam & Ahmad, 2017). Σε έρευνα που συμμετείχαν 224 δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης στο Πακιστάν, βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με την αφοσίωσή τους για διδασκαλία και για τους μαθητές τους αλλά η σχέση μεταξύ της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών και των επιτευγμάτων των μαθητών δεν συνδέεται άμεσα. Αυτό συνέβη γιατί ένας αφοσιωμένος εκπαιδευτικός ίσως δεν έχει τα επαρκή προσόντα και

εκπαίδευση για να επηρεάσει τη μαθησιακή πορεία των μαθητών του. Στην ίδια έρευνα, φάνηκε ότι οι συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν περισσότερη ενσυναίσθηση απέναντι στις ανάγκες των μαθητών τους, διδάσκουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο και δημιουργούν δυνατές σχέσεις με τους μαθητές τους.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν αρνητικά συναισθήματα όταν επικοινωνούν με συναδέλφους, γονείς, μαθητές και προϊσταμένους (Travers, 2017). Σε μία έρευνα των Merida-Lopez, Bakker & Extremera (2019) με συμμετοχή 685 εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων, φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί σαν προσωπικός παράγοντας που ρυθμίζει τις επιπτώσεις του αυτοαξιολογούμενου άγχους στην εργασιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Δηλαδή η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τις επικίνδυνες επιπτώσεις του άγχους στην εργασιακή δέσμευση αλλά δεν μειώνει τις συναισθηματικές απαιτήσεις των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο ΣΝ είναι πιο πιθανό να αποκρυπτογραφούν τα συναισθήματά τους (πχ τον θυμό, την απογοήτευση) και να κατανοούν καλύτερα τις βλαβερές επιπτώσεις του άγχους στην αφοσίωση και στην απορρόφηση στην εργασία. Τέλος, είναι ευκολότερο για εκείνους να προσαρμόσουν στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος από τους εκπαιδευτικούς με χαμηλό επίπεδο ΣΝ (Merida-Lopez, Bakker & Extremera, 2019).

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν παράγοντα που μειώνει το άγχος και τη συναισθηματική κούραση. Επιπροσθέτως, συνδέεται με την προσωπική ικανοποίηση στο εργασιακό περιβάλλον και βελτιώνει τις κοινωνικές σχέσεις σε ολόκληρο το σχολικό σύστημα. Είναι αποδεδειγμένο ότι οι συναισθηματικές ικανότητες διευκολύνουν και βελτιώνουν την εργασιακή επίδοση των εκπαιδευτικών αλλά και τη διαδικασία της διδασκαλίας- μάθησης (Extremera- Pacheco et al., 2016). Οι πιο προβλέψιμες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η αφομοίωση, η διαπροσωπική αντίληψη και η προσωπικότητα του ατόμου. Οι εκπαιδευτικοί με τα υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης είναι πιο ανθεκτικοί σε αγχογόνες καταστάσεις και είναι πιο πιθανό να διατηρήσουν την αίσθηση του προσωπικού επιτεύγματος. Με αυτόν τον τρόπο, η ανάγκη για

ανάπτυξη μίας σειράς από συναισθηματικές ικανότητες στους εκπαιδευτικούς, που να δρουν ως προστατευτικοί παράγοντες απέναντι σε στρεσογόνες καταστάσεις, είναι εμφανής. Με αυτό τον τρόπο αυξάνονται το επίπεδο ενθουσιασμού και αφοσίωσης για το επάγγελμα (Platsidou, 2010. Seddighi et al., 2016).

Έρευνες δείχνουν ότι η αποτελεσματική χρήση της μη λεκτικής γλώσσας συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στο περιβάλλον διδασκαλίας- μάθησης. Κατέχει πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και καλλιεργεί την ενσυναίσθηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Αυτό διευκολύνει τις κοινωνικές σχέσεις, την ψυχική ευεξία, τα κίνητρα, τη συναισθηματική ρύθμιση και την ακαδημαϊκή επίδοση (Aspelin, 2017). Αποτελεί επίσης μία σιωπηλή πηγή για το άτομο μέσω της οποίας μπορεί να καταλάβει τι θέλουν τα άλλα άτομα να μεταδώσουν. Όμως, η κακή χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας προκαλεί συναισθήματα απόρριψης, πράγμα που ενισχύει την επαγγελματική εξουθένωση επειδή προκαλεί παρεξηγήσεις και χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση (Turgoose, Ashwick & Murphy, 2018). Έρευνα που διεξάχθηκε στην Ισπανία και συμμετείχαν 1316 ακαδημαϊκοί εκπαιδευτικοί έδειξε ότι το μακροχρόνιο άγχος αποτελεί προγνωστικό παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης, ότι η συναισθηματική εξάντληση σχετίζεται θετικά με την συναισθηματική προσοχή ενώ αρνητικά με τη συναισθηματική συνάφεια και η συναισθηματική συνάφεια και ρύθμιση σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας του σώματος (Puertas- Molero et al. 2018).

Άλλη έρευνα με θέμα τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα που διεξάχθηκε στον ελλαδικό χώρο και συμμετείχαν 60 νηπιαγωγοί ειδικής και γενικής αγωγής έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί που εργάζονται στην ειδική αγωγή παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε σύγκριση με τους νηπιαγωγούς που εργάζονται στη γενική αγωγή. Αυτό μπορεί να προκύπτει από την ανεπτυγμένη συναισθηματική ικανότητα που καλλιεργούν οι νηπιαγωγοί που εργάζονται στην ειδική αγωγή επειδή καλούνται να ανταποκριθούν στις δύσκολες

και ιδιαίτερες μαθησιακές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών. Στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκε ότι τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζονται στον ίδιο βαθμό από την συναισθηματική νοημοσύνη στους νηπιαγωγούς γενικής και ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τη αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές και τη μαθητική εμπλοκή (Τάσση και συν., 2014)

Αξίζει να σημειωθεί ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τομέα, επηρεάζεται από τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη αλλά και από αυτή των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Σε μία έρευνα που μελέτησε τη σχέση μεταξύ των συναισθηματικών ικανοτήτων των διευθυντών και των εργασιακών εμπειριών των εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι υπήρχε θετική συσχέτιση μεταξύ εργασιακού συναισθήματος και επαγγελματικής ικανοποίησης αλλά αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση και το αρνητικό συναίσθημα στο σχολείο (Kafetsios, Nezelek & Vassiou, 2011). Επιπλέον, άλλη έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές των σχολείων με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να αποτελέσουν έμπνευση για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας με αποτέλεσμα την παραγωγή υψηλά ποιοτικού έργου. Ακόμα μπορούν να καταφέρουν τη δημιουργία αρκετά οργανωτικής συνήθειας και θετικού σχολικού κλίματος που διέπεται από συνεργασία, υποστήριξη, σεβασμό και εμπιστοσύνη (Brinia et al. 2014).

Ένας εκπαιδευτικός, εκτός από το να διδάσκει και να προσφέρει νέα γνώση στους μαθητές του, αναλαμβάνει και άλλες δράσεις μέσα στη σχολική μονάδα, πχ υποστηρικτικού χαρακτήρα, επικοινωνία με γονείς, κτλ. Συνεπώς, εκτός της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με ενήλικες και δέχεται πιέσεις εντός και εκτός σχολικού πλαισίου (Yin & Lee, 2011). Συνεπώς, είναι αναγκαίος για τον εκπαιδευτικό ο συνδυασμός των γνώσεων, των ικανοτήτων- δεξιοτήτων για να μπορεί να αντιμετωπίζει τις αντιξοότητες που προκύπτουν στην προσωπική και επαγγελματική ζωή. Έρευνες δείχνουν ότι τα συναισθήματά του πρωταγωνιστούν για τη διαμόρφωση της ιδιότητας του εκπαιδευτικού (Yin et al. 2013) και ότι η συναισθηματική κατάσταση του επηρεάζει την ποιότητα και την οργάνωση της διδασκαλίας (Zhang & Zhu, 2015).

Ένας παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού είναι η αυτοαποτελεσματικότητα που θα αναπτυχθεί εκτενώς στο επόμενο κεφάλαιο.

Αυτοαποτελεσματικότητα

Η έννοια της Αυτοαποτελεσματικότητας

Ο Bandura (1997) όρισε την Αυτοαποτελεσματικότητα ως «την πεποίθηση ότι κάποιος είναι ικανός να οργανώνει και να εκτελεί τις πορείες δράσης που απαιτούνται παράγοντας συγκεκριμένα επιτεύγματα» (Bandura, 1997, p.7). Ο χαμηλός δείκτης αυτοαποτελεσματικότητας των ατόμων συνδέεται πολλές φορές με κατάθλιψη, άγχος και αβοηθησία (Bandura, 1997). Αντίθετα, τα άτομα που έχουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας έχουν την τάση να βλέπουν τους εαυτούς τους σε μία επιτυχημένη κατάσταση δίνοντας έτσι μία κινητήρια δύναμη για την απόδοσή τους. Ακόμα, τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να καταβάλουν σημαντική προσπάθεια για να ξεπεράσουν τη δυσκολία τους και αντιμετωπίζουν μία τέτοια κατάσταση σαν πρόκληση και όχι σαν εμπόδιο (Shwartz et al. 2000).

Ο Bandura (1997) διαχώρισε τον τετριμμένο όρο «αυτοπεποίθηση» από την αυτοαποτελεσματικότητα. Αναφέρει ότι «η αυτοπεποίθηση είναι ένας μη γραμμικός όρος που αναφέρεται στη δύναμη της πίστης, αλλά δεν προσδιορίζει απαραίτητα τι είναι η βεβαιότητα. Η αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πίστη στις δυνατότητες του ατόμου, ότι μπορεί να παράγει δεδομένα επίπεδα επίτευξης» (Bandura, 1997).

Το βασικό δόγμα της θεωρίας της Κοινωνικής Γνωστικής Σταδιοδρομίας (social cognitive career theory) είναι ότι οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου επηρεάζουν τις πεποιθήσεις για τα εργασιακά ενδιαφέροντα, τους στόχους και τις ενέργειες που περιλαμβάνουν τον τομέα εργασίας του ατόμου, όπως είναι η διδασκαλία στην τάξη. Αντικατοπτρίζοντας το κοινωνικό γνωστικό πρότυπο του Bandura, η θεωρία υποδηλώνει ότι τα θετικά επιτεύγματα σε έναν τομέα εργασίας ερμηνεύονται ως θετικές εμπειρίες μάθησης που με τη σειρά τους ενισχύουν την

αυτοαποτελεσματικότητα. Αυτός ο κύκλος μάθησης αποτελεί μία λογική για να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ώστε να επηρεάζουν θετικά τα ενδιαφέροντα, τους στόχους, τις ενέργειες και την απόδοση (McLennan, McIlveen & Perera, 2017).

Η Αυτοαποτελεσματικότητα στην Εκπαίδευση

Η Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται ως «η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους στο σχεδιασμό και στην πρακτική μαθημάτων απαραίτητων για την ολοκλήρωση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων σε συγκεκριμένα μαθήματα» (Ying Hu et al. 2020). Για πολλά χρόνια, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είχε θεωρηθεί ως ένας από τους θεμελιώδεις ψυχολογικούς πόρους για την πρακτική των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη (Klassen et al. 2011). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών βασίζεται στην πεποίθησή τους για αυτοαποτελεσματικότητα της ικανότητάς του για διδασκαλία ενός μαθήματος και για τη διατήρηση της πειθαρχίας που εδραιώνει ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον (Bandura, 1997).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αφορά την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πόσο καλά οι μαθητές τους μαθαίνουν και σε ποιον βαθμό τους επηρεάζουν στη μάθηση. Σύμφωνα με τον Bandura (1997), ένας εκπαιδευτικός με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και προσδόκιμο αποτέλεσμα συμπεριφέρεται με παραγωγικό τρόπο και κερδίζει προσωπική ικανοποίηση από την προσπάθεια. Αντίθετα, ο δάσκαλος με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίζει συμπεριφορές που δείχνουν απάθεια και παραίτηση. Ακόμα, η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με την απόδοση στην εργασία και την αποτελεσματικότητα, με την εργασιακή ικανοποίηση και με την παραμονή στο εργατικό δυναμικό (Phitzner- Eden, 2016). Επιπροσθέτως, η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης

(Turkoglu, Cansoy & Parlar, 2017). Οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν την αυτοαποτελεσματικότητα μέσω των στόχων- προκλήσεων που πετυχαίνουν. Αυτό φέρνει κίνητρα τα οποία αποτελούν τη μοναδική θεραπεία για να ξεπεράσουν το αίσθημα της αποτυχίας (Bandura, 1994).

Η αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα σημαντικό θέμα για ψυχοεκπαιδευτική έρευνα τα τελευταία χρόνια. Η έρευνα εστιάζει στην ανάλυση των σχέσεων μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και άλλων δημογραφικών μεταβλητών, όπως είναι το φύλο, η εργασία, η εκπαίδευση, η εργασιακή εμπειρία. Μερικά ευρήματα δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από τους άνδρες κυρίως όσες εργάζονται στο δημοτικό σχολείο, στο πανεπιστήμιο και στην ειδική αγωγή (Vera, Salavona & Martin del Rio, 2011). Άλλη έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αφιερώνουν χρόνο στην προετοιμασία του μαθήματος, σημειώνουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα (Garcia-Ros, Fuertez & Fernandez, 2015).

Εκπαιδευτικοί με σημαντικά υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιθανό να εφαρμόζουν τεχνικές διδασκαλίας που ενθαρρύνουν τους μαθητές να μάθουν, ακόμα και αν δεν έχουν την υλική υποδομή ή οι μαθητές δεν έχουν καλή επίδοση (Bruce et al. 2010). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται να μην ανησυχούν για την ενταξιακή εκπαίδευση και να είναι εστιασμένοι στη βελτίωση και την εξέλιξη όλων των μαθητών (Grace Chao et al. 2017).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να αισθάνονται περισσότερη αυτοπεποίθηση ότι μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των παιδιών μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με άλλα παιδιά, ενθαρρύνοντας τα να συμμετέχουν σε αλληλεπιδράσεις πιο θετικές, υποστηρικτικές και ευαίσθητες (Barni, Danioni & Benevene, 2019). Με τη σειρά τους, αυτά τα χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης στην τάξη επηρεάζουν την προσαρμογή των μαθητών και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Zee & Koomen, 2016). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας έχουν την τάση να επιμένουν σε μαθητές με χαμηλή απόδοση

χωρίς να προσαρμόζουν τις στρατηγικές διδασκαλίας για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και πιστεύουν ότι δεν μπορούν να κάνουν κάτι για να βελτιώσουν την απόδοση των μαθητών αυτών (Bruce et al. 2010).

Η έρευνα των Ying Hu et al. (2020) έδειξε ότι η συσχέτιση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών- παιδιών υποστηρίζει τις βασικές αρχές του Heuristic Model of Teacher Self-efficacy ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μία σημαντική ψυχολογική βάση για αποτελεσματική διδασκαλία στην τάξη. Αυτά τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται σε προηγούμενες έρευνες (Kunsting et al. 2016) οι οποίες έδειξαν ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν υψηλής ποιότητας σχέση με τους μαθητές, επειδή έχουν αυτοπεποίθηση για τη διδασκαλία τους και την αποτελεσματικότητά της, επιδεικνύοντας επιμονή στο να βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν έννοιες και να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές ανατροφοδότησης.

Η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης αφορά την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι είναι ικανός να διαχειρίζεται τις προκλήσεις εντός της σχολικής αίθουσας. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους και απαιτούν περισσότερη προσοχή από τους εκπαιδευτικούς. Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα χρησιμοποιούν συμπληρωματικές θετικές στρατηγικές, πχ επαίνους και θετική ενίσχυση, ακόμα εφαρμόζουν στρατηγικές διαχείρισης της σχολικής τάξης για να μπορούν οι μαθητές να διαχειρίζονται μόνοι τους τη συμπεριφορά τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές υιοθετούν ρουτίνες μελέτης, καλλιεργούν την ικανότητα να ξεπερνούν τις δυσκολίες, αναπτύσσουν την αυτοδιαχείριση και την επιμονή, χαρακτηριστικά που ενισχύουν τη μάθηση (Bruce et al. 2010). Ακόμη, η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με

το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους και με την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Gebbie et al. 2012).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται επίσης, με το περιεχόμενο των γνώσεων στη σχολική τάξη (Marri et al. 2012), με τις ακαδημαϊκές ικανότητες των μαθητών, με τις πρακτικές και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, με παραμέτρους σχετικές με την ποιότητα της τάξης και με παράγοντες που σχετίζονται με την ψυχική τους ευεξία, συμπεριλαμβανομένων της εργασιακής ικανοποίησης, της προσωπικής ολοκλήρωσης και της δέσμευσης (Zee, 2016).

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κίνητρα στο χώρο εργασίας τους και το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας βελτιώνει τα κίνητρα, τα οποία κατέχουν σημαντικό ρόλο σε ολόκληρο το σχολικό σύστημα (Coladarci,1992).

Έρευνες δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (Shen et al. 2012) και ότι η αυτοαποτελεσματικότητα έχει σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση (Viel- Ruma et al. 2010). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας έχουν άνεση με την επικοινωνία στην εργασία τους, πράγμα που οδηγεί σε επαγγελματική ικανοποίηση (Caprara et al., 2006).

Έρευνα των Granziera & Perera (2019) έδειξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται σημαντικά και άμεσα με τις αλλαγές που θα προκύψουν αργότερα αναφορικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Αυτό το αποτέλεσμα είναι μη αναμενόμενο δεδομένου ότι η Κοινωνική Γνωστική Επαγγελματική θεωρία (social cognitive career theory) υποστηρίζει ότι αναμένεται μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση για τα άτομα που πιστεύουν ότι μπορούν να εκτελέσουν επιτυχώς τις ενέργειες που απαιτούνται για τα επιθυμητά επίπεδα απόδοσης. Επιπροσθέτως, η ίδια έρευνα έδειξε ότι δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ της γρήγορης αλλαγής της εργασιακής ικανοποίησης με την πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός είναι εξαιρετικά ικανός στη δουλειά του (Granziera & Perera, 2019). Μπορεί απλώς να είναι ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των

εκπαιδευτικών δεν είναι τόσο σημαντική για τις αλλαγές στις γνωστικές- συναισθηματικές αξιολογήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος όσο τα αρχικά επίπεδα ικανοποίησης. Η αλλαγή ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους μπορεί να εξαρτάται περισσότερο από παράγοντες, όπως είναι οι σχέσεις με τους συναδέλφους, ο μισθός και οι σχολικοί πόροι (Collie et al. 2012).

Η Παυλάκη (2019) ερευνήσε την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη σχολική, κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Στην έρευνα συμμετείχαν 200 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των στάσεων των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο αυτοαποτελεσματικοί θεωρούνται τόσο περισσότερο θετική στάση έχουν για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ (Παυλάκη, 2019). Άλλες έρευνες (Dimoroulou, 2014. Lee & Witruck, 2013) έχουν δείξει ότι το υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της ΔΕΠ-Υ, επιδρά θετικά στο περιβάλλον και στις καινούργιες εκπαιδευτικές πρακτικές. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι πιο δεκτικοί και ανοικτοί σε νέες ιδέες, υιοθετούν καινοτομίες, ασχολούνται περισσότερο με τους μαθητές που σημειώνουν χαμηλή σχολική επίδοση και έχουν λιγότερες πιθανότητες να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση στο μέλλον (Παυλάκη, 2019).

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατέχει σημαντικό ρόλο στην ένταξη των παιδιών με νοητική αναπηρία στα σχολεία τυπικής ανάπτυξης (Sharman, Loreman & Forlin, 2012). Σε σχέση με την ένταξη, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την πιθανότητα να κάνουν ουσιαστικές προσαρμογές στην τάξη, όπως μοντελοποίηση της διδακτέας ύλης ή διαφοροποιημένη διδασκαλία όπου χρειάζεται (Wilson et al. 2016). Βάσει αυτού φαίνεται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει την ένταξη και τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε έρευνα των Wilson, Marks Woolfsont & Durkin (2018), συμμετείχαν 148 δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης στη Σκωτία. Το θέμα της έρευνας αφορούσε το αν το σχολικό

περιβάλλον και η εμπειρία (mastery experience) προβλέπουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην ενταξιακή εκπαίδευση. Αξίζει να αναφερθεί ότι η εμπειρία σχετίζεται με τις εμπειρίες επιτυχίας που βίωσε το άτομο όταν ολοκλήρωσε επιτυχώς μία εργασία πρόκλησης (Bandura, 1997). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (διαχείριση της τάξης, εκπαιδευτικές στρατηγικές, εμπλοκή των μαθητών) προβλέπουν τη συνολική αποτελεσματικότητα. Η εμπλοκή των μαθητών και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές προβλέπουν θετικά την εμπειρία. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της διδασκαλίας χωρίς αποκλεισμούς μαθητών (Wilson, Loremen & Forlin, 2012).

Άλλη έρευνα των Barni, Danioni & Benevene (2019) μελέτησε τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με το αξιακό σύστημά τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 227 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επικοινωνία-διάλογος για τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα τους ασχέτως με τον τύπο και το επίπεδο των κινήτρων διδασκαλίας. Οι συμμετέχοντες της έρευνας φάνηκε ότι αναγνωρίζουν τη σημασία των αξιών, πχ: της ευημερίας των μελών της ομάδας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ανοχής και της παγκόσμιας καλοσύνης, ασφάλειας και παράδοσης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί για τους οποίους οι αξίες, πχ: η καινοτομία, η ελευθερία, η επιλογή των δικών τους στόχων είναι σημαντικές για την αντίληψή τους για αυτοαποτελεσματικότητα, αισθάνονται πραγματικά αποτελεσματικοί στη διδασκαλία δραστηριοτήτων, όταν νιώθουν ανεξάρτητοι από εξωτερικές συνθήκες. Τέλος, για τους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι οι αξίες που έχουν προτεραιότητα είναι κοινωνικά προσανατολισμένες, δηλαδή αφορούν τη φροντίδα των άλλων, πχ: καλοσύνη, και τη διατήρηση της τάξης, πχ: ασφάλεια, συμμόρφωση (Barni, Danioni & Benevene, 2019).

Σχετικά με την σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της επίδοσης των μαθητών έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες. Έχει βρεθεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη σχολική επίδοση των μαθητών στα μαθήματα της Γλώσσας, των

Μαθηματικών, Φυσικής και Κοινωνικών Επιστημών. Υπάρχουν όμως έρευνες που δεν επιβεβαιώνουν αυτή τη σχέση. Συγκεκριμένα, οι Mahter, Grobscheal & Harms (2018), υποθέτουν ότι υπάρχει διαφωνία του ευρήματος της έρευνας τους σχετικά με τη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και σχολικής επίδοσης, επειδή το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αφορά την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών και όχι τις εργασίες που αφορούν το μάθημα της βιολογίας. Είναι γνωστό ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέχουν ευκαιρίες για ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας και του ενθουσιασμού, πχ: η παρακολούθηση μαθημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Mahter, Grobscheal & Harms, 2018).

Μία ακόμα έρευνα σχετική με την απόδοση της διδασκαλίας και τη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η έρευνα των Wu et al. (2019). Στην έρευνα συμμετείχαν 497 εκπαιδευτικοί Γυμνασίου στην Κίνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το υψηλότερο ποσοστό ΣΝ σχετίζεται θετικά με το υψηλότερο ποσοστό Αυτοαποτελεσματικότητας και ότι αυτή η σχέση επηρεάζεται μερικώς από την απόδοση της διδασκαλίας. Επίσης, διαπίστωσαν ότι οι άμεσες και μεσολαβητικές επιδράσεις της ΣΝ στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ήταν αμετάβλητες στο φύλο και την εργασιακή εμπειρία. Συνεπώς, η προώθηση της ΣΝ είναι σημαντική για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και δεν θα έπρεπε να είναι ανεξάρτητη από τη διδασκαλία. Η αύξηση της ΣΝ θα είναι ωφέλιμη σε μεγάλο ποσοστό μόνο όταν οι συναισθηματικές ικανότητες- δεξιότητες θα χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Wu et al. 2019).

Αυτοαποτελεσματικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα αρκετά αγχώδες επάγγελμα. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βιώνει έντονο άγχος κατά τη διάρκεια της

δουλειάς τους και αυτό το άγχος μειώνει την εργασιακή τους ικανοποίηση και αυξάνει το ρίσκο για το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Το μακροχρόνιο στρες προκαλεί χρόνια εξάντληση που σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική εξουθένωση. Μία μέτρια συσχέτιση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει επιβεβαιωθεί από αρκετές έρευνες. Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που σημειώνουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης και ότι η αυτοαποτελεσματικότητα έχει μία διαρκή επίδραση στην αποπροσωποποίηση και μία άμεση επίδραση στα προσωπικά επιτεύγματα (Skaalvik and Skaalvik, 2007).

Έρευνα με θέμα την αυτοαποτελεσματικότητα και το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στην οποία συμμετείχαν 2.394 εκπαιδευτικοί δάσκαλοι τάξης που εργάζονται σε σχολεία της Τσεχίας έδειξε ότι υπάρχει δυνατή σχέση μεταξύ του συνολικού σκορ της αυτοαποτελεσματικότητας και της υποκλίμακας της επαγγελματικής εξουθένωσης, της επαγγελματικής εξάντλησης, ενώ των άλλων δύο υποκλιμάκων είναι πολύ χαμηλά, δηλαδή της αποπροσωποποίησης και των προσωπικών επιτευγμάτων. Οι συσχετίσεις μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και αυτοαποτελεσματικότητας ήταν σε όλες τις περιπτώσεις δυνατότερες για τους άντρες από ότι για τις γυναίκες, εκτός από τη συνεργασία με τους συναδέλφους (Smetackova, 2017).

Μία παρόμοια με την προηγούμενη έρευνα, διεξάχθηκε από τους Garcia-Ros, Fuentez & Fernadez (2015) και μελετούσε την προβλεπόμενη ικανότητα και τη σταδιακή εγκυρότητα της διαπροσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών στα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 103 Ισπανοί δάσκαλοι τάξης διάφορων επιπέδων του Ισπανικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι τρεις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας (διαχείρισης τάξης, υποστήριξη από συναδέλφους και υποστήριξη από τον διευθυντή) παρουσίασαν σημαντικά επίπεδα σύνδεσης με διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, και φαίνεται να αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες για την επαγγελματική εξουθένωση, ειδικά η υποκλίμακα της διαχείρισης της τάξης. Οι μεταβλητές της

έρευνας εξηγούν ένα υψηλό ποσοστό διακύμανσης στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (42.6% Συναισθηματική Εξάντληση, 45,3% Αποπροσωποποίηση και 48.8% Προσωπική Ολοκλήρωση), δείχνοντας τη σταδιακή εγκυρότητα της διαπροσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας όσο αφορά τις δημογραφικές μεταβλητές των εκπαιδευτικών (φύλο, εργασιακή εμπειρία και επίπεδο σπουδών). Στη συγκεκριμένη έρευνα για τη μέτρηση της διαπροσωπικής αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η προσαρμογή του TISES και η ισπανική έκδοση του MBI (Garcia- Ros, Fuentez & Fernadez, 2015).

Επιπλέον, μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία και συμμετείχαν 416 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεσαίου επιπέδου επαγγελματική εξάντληση και χαμηλού επιπέδου αποπροσωποποίηση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται σε ικανοποιητικό επίπεδο την αυτοαποτελεσματικότητά τους και ότι η αυτοαποτελεσματικότητά είναι η μόνη μεταβλητή που προβλέπει σημαντικά όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που υποφέρουν από συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης, χρειάζεται να βελτιώσουν την αυτοαποτελεσματικότητά και να κερδίσουν ξανά την πίστη στις δυνατότητές τους (Cansoy, Parlar & Kilinc, 2016). Αντιθέτως, σε έρευνα της Gholami (2015) εξετάστηκε η σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και ΕΕ σε καθηγητές Αγγλικής Γλώσσας στο Πανεπιστήμιο στο Ιράν. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 καθηγητές. Τα αποτελέσματα δεν ήταν σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες της βιβλιογραφίας αφού έδειξαν ότι υπάρχει σημαντικά αρνητική σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και ΕΕ. Φαίνεται ότι οι καθηγητές πανεπιστημίου, που αισθάνονται επιτυχημένοι στο επάγγελμά τους, είναι περισσότερο πιθανό να διαχειρίζονται ποικίλες καταστάσεις άγχους, πχ: εργασιακή ανασφάλεια, χαμηλά κίνητρα των φοιτητών, βαρύ φόρτο εργασίας. Ακόμα, οι καθηγητές με μηδενικούς ενδιασμούς σε θέματα διδασκαλίας, τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικοί. Επιπλέον, οι καθηγητές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητά στην τάξη, έχουν την τάση να έχουν λιγότερη ανοχή και περισσότερη επιθετικότητα απέναντι στην προσβλητική συμπεριφορά των φοιτητών. Γενικά, η έρευνα κατέδειξε

τη σημαντικότητα της καθιέρωσης εκπαίδευσης που να ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία θετικού και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που να προάγει την επιτυχία (Gholami, 2015).

Μία ενδιαφέρουσα έρευνα των Peia Oakes et al. (2021) μελέτησε την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους εξουθένωση μέσω των Πλήρων, Ολοκληρωμένων, Τριών επιπέδων μοντέλων πρόληψης (Ci3T), που εφαρμόστηκαν σε 14 δημοτικά σχολεία στις ΗΠΑ. Τα συμμετέχοντα σχολεία ολοκλήρωσαν ετήσια εκπαίδευση για να σχεδιάσουν τα Ci3T σχέδια τους και βρισκόνταν στον δεύτερο χρόνο εφαρμογής της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βίωσαν συναισθηματική εξάντληση, αλλά η αποπροσωποποίηση και η προσωπική ολοκλήρωση αποκάλυψαν θετική και σημαντική διαφορά σε σχέση με το εθνικό δείγμα. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, παρουσίασαν υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας σχετική με τις στρατηγικές διδασκαλίας και τη διαχείριση της τάξης σε σχέση με το εθνικό δείγμα. Τέλος, φάνηκε ότι τα υψηλότερα αυτοαναφερόμενα επίπεδα ακεραιότητας (Ci3T) συσχετίστηκαν με αυξημένα επίπεδα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την εμπλοκή των μαθητών τους (Peia Oakes et al. 2021).

Μέσα από τη συνολική εξέταση των αποτελεσμάτων ποικίλων ερευνών που παρατέθηκαν στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης διαπιστώνεται ότι έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες που μελετούν τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματικής εξουθένωσης (Chan, 2006.Nikolaou & Tsouisis, 2002.Platsidou, 2010), επαγγελματικής εξουθένωσης και αυτοαποτελεσματικότητας (Cansoy, Parlar & Kilinc, 2016. Peia Oakes et al. 2021) και αυτοαποτελεσματικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011. Lee et al., 2013. Βασίου, 2018. Τάσση, 2014) στο χώρο της εκπαίδευσης. Λίγες από αυτές τις έρευνες όμως αναφέρονται στην Ειδική Αγωγή.

Μέσα από τα ευρήματα διαπιστώνεται ότι υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς φαίνεται ότι η ύπαρξη της πρώτης δυσχεραίνει την ύπαρξη της αυτοαποτελεσματικότητας. Ακόμη, η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης, παρατηρείται ότι έχουν γίνει αρκετές μελέτες σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, κυρίως της γενικής αγωγής.

Γενικότερα, υπάρχει ένα έντονο ενδιαφέρον για τη μελέτη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και το πόσο η αυτοαποτελεσματικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζονται από την επαγγελματική εξουθένωση. Στα ελληνικά δεδομένα, υπάρχουν αρκετές έρευνες που να μελετούν τις σχέσεις αυτές, όμως όχι στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και όχι για τη σχέση των τριών αυτών μεταβλητών συγχρόνως. Ακόμη, δεν υπάρχουν μελέτες που να εξετάζουν το αν οι παράγοντες αυτοί επηρεάζονται από τα χρόνια προϋπηρεσίας, από τη θέση εργασίας, δηλαδή αν είσαι εκπαιδευτικός σε ειδικό δημοτικό σχολείο, εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης ή εκπαιδευτικός τμήματος ένταξης και από το αν είσαι μόνιμος ή αναπληρωτής, πράγμα που συνιστά αναγκαία την υλοποίηση μίας τέτοιας έρευνας στον ελλαδικό χώρο.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατά πόσο οι παραπάνω μεταβλητές επηρεάζονται από ορισμένες δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Με βάση τη μελέτη της βιβλιογραφίας διατυπώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις

1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναμένεται να προβλέπει θετικά την Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και αρνητικά την Επαγγελματική Εξουθένωση.

2. Η Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναμένεται να προβλέπει αρνητικά την Επαγγελματική Εξουθένωση.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποια είναι η σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, της Αυτοαποτελεσματικότητας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα;

2. Κατά πόσο η Συναισθηματική Νοημοσύνη, η Αυτοαποτελεσματικότητα και η Επαγγελματική Εξουθένωση επηρεάζονται από τα χρόνια προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή, από το είδος απασχόλησης (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη) και από τη σχέση εργασίας (αναπληρωτής, μόνιμος εκπαιδευτικός);

Μέθοδος

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ποσοτική μέθοδος έρευνας. Αυτή η μέθοδος κρίθηκε καταλληλότερη επειδή ο ερευνητής διερευνά τα αποτελέσματα της έρευνας και τα επεξεργάζεται με τη χρήση στατιστικών μεθόδων. Στην πλειοψηφία παρόμοιων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί για την Επαγγελματική Εξουθένωση, τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Αυτοαποτελεσματικότητα, όπως είναι οι έρευνες των (Platsidou, 2010. Τάσση και συν. 2014. Wu et al. 2015), έχει ακολουθηθεί η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση.

Η συγκεκριμένη μέθοδος, ακόμη, κρίθηκε ως καταλληλότερη επειδή στη συγκεκριμένη έρευνα ο σκοπός είναι να εξετασθούν τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης, της αυτοαποτελεσματικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και η σχέση τους με ορισμένες δημογραφικές μεταβλητές στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Ένας ακόμα λόγος που οδήγησε στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι η ερευνήτρια επέλεξε να συλλέξει δεδομένα πρωτογενή από το μεγαλύτερο δυνατό μέρος των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όλα τα δεδομένα αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας περιγραφικά κριτήρια. Οι ποσοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται μέσω της μέσης τιμής, της τυπικής απόκλισης, της ελάχιστης και μέγιστης τιμής, ενώ οι ποιοτικές μεταβλητές εκφράζονται ως απόλυτη (n) και σχετική συχνότητα (%).

Στις κλίμακες των ερωτηματολογίων εφαρμόστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας α του Cronbach (Cronbach' s alpha). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων αναφέρεται στο βαθμό που οι ερωτήσεις μετρούν το ίδιο χαρακτηριστικό και επομένως παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό που μετράται. Ο συγκεκριμένος

δείκτης παίρνει τιμές από 0 έως 1. Τιμές του δείκτη μεγαλύτερες του 0.7, θεωρούνται ικανοποιητικές.

Ελέγχθηκε, αρχικά η υπόθεση της κανονικότητας για τις υπό μέτρηση μεταβλητές (βλ. Παράρτημα), καθώς η επιλογή των κατάλληλων στατιστικών ελέγχων καθορίζεται με βάση την ύπαρξη ή όχι κανονικότητας στις κατανομές των τιμών τους.

Για τον έλεγχο της σχέσης μεταξύ δύο ποσοτικών μεταβλητών που δεν ακολουθούν κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman *rho*, με χαμηλή συσχέτιση όταν ο συντελεστής κυμαίνεται από 0.10 έως 0.30, μέτρια όταν κυμαίνεται από 0.31 έως 0.50 και υψηλή όταν ο συντελεστής είναι μεγαλύτερος από 0.51. Για τη σύγκριση των μέσων τιμών για περισσότερα από δύο δείγματα που δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis, καθώς και η διόρθωση Bonferroni στις περιπτώσεις όπου πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές συγκρίσεις. Τέλος, εφαρμόστηκε η πολυμεταβλητή γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης για τη διερεύνηση της εξάρτησης ενός συνόλου εξαρτημένων μεταβλητών από ένα σύνολο ανεξάρτητων μεταβλητών.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics (Version 25). Επιπλέον, ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε το $p < 0.05$.

Συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σε όλη την Ελλάδα το σχολικό έτος 2020- 2021. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται είτε σε ειδικά δημοτικά/ νηπιαγωγεία της χώρας είτε να είναι εκπαιδευτικοί τμημάτων ένταξης σε δημοτικό/ νηπιαγωγείο είτε να είναι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης σε δημοτικό/ νηπιαγωγείο.

Η μέθοδος δειγματοληψίας είναι η δειγματοληψία της χιονοστιβάδας, επειδή το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας και αναρτήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών σε πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα για τις δημογραφικές μεταβλητές της μελέτης. Από το σύνολο των 199 συμμετεχόντων, το 92.0% ($n=183$) αποτελούν οι γυναίκες και το 8.0% ($n=16$) οι άνδρες.

Το 60.3% ($n=120$) των εκπαιδευτικών είναι ηλικίας από 20-30 ετών και το 23.6% ($n=47$) ηλικίας από 31-40 ετών.

Σχετικά με το είδος απασχόλησης, το 62.8% ($n=125$) αποτελούν οι δάσκαλοι/ νηπιαγωγοί παράλληλης στήριξης, το 20.6% ($n=41$) οι δάσκαλοι/ νηπιαγωγοί τμημάτων ένταξης και το 16.6% ($n=33$) οι δάσκαλοι/ νηπιαγωγοί σε ειδικά σχολεία.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι αναπληρωτές (70.4%, $n=140$) και έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδική αγωγή (50.7%, $n=190$).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει από 0-5 έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή (62.8%, $n=125$) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη προϋπηρεσίας (18.6%, $n=37$). Όσον αφορά, τα έτη προϋπηρεσίας στη γενική αγωγή, το 74.1% ($n=106$) έχει από 0-5 έτη προϋπηρεσίας και ακολουθούν με μικρότερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη (12.6%, $n=18$).

Τέλος, το 31.7% ($n=63$) των εκπαιδευτικών είναι ειδικότητας ΠΕ71 και ακολουθεί με μικρότερο ποσοστό η ειδικότητα ΠΕ70 (25.6%, $n=51$). Στα Σχήματα 1-6 παρουσιάζεται γραφικά η κατανομή των ανωτέρω μεταβλητών.

Πίνακας 1.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

		n	%
Φύλο	<i>Ανδρας</i>	16	8.0
	<i>Γυναίκα</i>	183	92.0
Ηλικία	<i>20-30</i>	120	60.3
	<i>31-40</i>	47	23.6
	<i>41-50</i>	12	6.0
	<i>51 και άνω</i>	20	10.1
Είδος απασχόλησης (τρέχον σχολικό έτος)	<i>Δάσκαλος/ νηπιαγωγός τμήματος ένταξης</i>	41	20.6
	<i>Δάσκαλος/ νηπιαγωγός σε ειδικό σχολείο</i>	33	16.6
	<i>Δάσκαλος/ νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης</i>	125	62.8
Σχέση εργασίας	<i>Μόνιμος</i>	54	27.1
	<i>Αναπληρωτής</i>	140	70.4
	<i>Ωρομίσθιος</i>	5	2.5
Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή	<i>Πτυχίο ΑΕΙ</i>	73	34.0
	<i>Μεταπτυχιακός τίτλος</i>	109	50.7
	<i>Διδακτορικός τίτλος</i>	5	2.3
	<i>Άλλο</i>	28	13.0
Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή	<i>0-5</i>	125	62.8
	<i>6-10</i>	37	18.6
	<i>11-15</i>	19	9.5
	<i>16-20</i>	8	4.0
	<i>21-30</i>	7	3.5
	<i>31 και άνω</i>	3	1.5
Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή (εάν υπάρχουν)	<i>0-5</i>	106	74.1
	<i>6-10</i>	18	12.6
	<i>11-15</i>	11	7.7
	<i>16-20</i>	6	4.2
	<i>21-30</i>	2	1.4
Ειδικότητα (πχ: ΠΕ71, ΠΕ60ΕΑΕ)	<i>ΠΕ 60</i>	4	2.0
	<i>ΠΕ 60 ΕΑΕ</i>	14	7.0
	<i>ΠΕ 70</i>	51	25.6
	<i>ΠΕ 70 ΕΑΕ</i>	67	33.6
	<i>ΠΕ 71</i>	63	31.7

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο, συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο με κλειστά ερωτήματα με απαντήσεις σε κλίμακα Likert. Πρόκειται για ένα μέσο που χρησιμοποιείται συχνά από τους ερευνητές στις ποσοτικές έρευνες (Creswell, 2011). Στην παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιελάμβανε τρεις κλίμακες που η κάθε μία ξεχωριστά χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της επαγγελματικής

εξουθένωσης, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας και ένα μέρος που αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Πιο αναλυτικά το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελούταν από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τη συγκέντρωση δεδομένων που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση στην ειδική αγωγή, είδος απασχόλησης του τρέχοντος εκπαιδευτικού έτους, σχέση εργασίας, έτη προϋπηρεσίας στην ειδική/ γενική αγωγή, ειδικότητα).

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τη μέτρηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης «Maslach Burnout Inventory» (MBI. Κόκκινος, 2006. Maslach, Jackson & Leiter 1996). Η συγκεκριμένη κλίμακα επιλέχθηκε επειδή χρησιμοποιείται στις περισσότερες έρευνες που εξετάζουν την Επαγγελματική Εξουθένωση στον εκπαιδευτικό χώρο αλλά και στον χώρο της υγείας. Ακόμη, σύμφωνα με το μοντέλο της Maslach, είναι το ιδανικότερο εργαλείο μέτρησης για τα άτομα που συναλλάσσονται με άλλους ανθρώπους. Αποτελείται από 22 δηλώσεις, οι οποίες βρίσκονται σε αντιστοιχία με τις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, και οι συμμετέχοντες πρέπει να επιλέξουν από το 0 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως το 6 (Συμφωνώ απόλυτα) για το πόσο συχνά βιώνουν αυτό που περιγράφεται σε κάθε δήλωση. Η κλίμακα δομείται σε τρεις παραμέτρους:

1. συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion). Η συναισθηματική εξάντληση βρίσκεται στις δηλώσεις 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20, πχ: «Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω μία ακόμα μέρα δουλειάς».
2. αποπροσωποποίηση (depersonalization). Η αποπροσωποποίηση βρίσκεται στις δηλώσεις 5, 10, 11, 15, 22, πχ: «Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά» και

3. προσωπική επίτευξη (personal accomplishment)., Τα προσωπικά επιτεύγματα βρίσκονται στις δηλώσεις 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21, πχ: «Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων».

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης «Wong Law Emotional Intelligence Scale» (WLEIS. Wong & Law, 2002. Kafetsios & Zampetakis, 2008). Αποτελείται από 16 δηλώσεις, είναι μία κλίμακα Likert με επτάβαθμη διαβάθμιση από το 1(Διαφωνώ απόλυτα) έως το 7(Συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα δομείται σε τέσσερις παραμέτρους:

1. Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού (self- emotion appraisal). Η εκτίμηση των συναισθημάτων απαντάται στις δηλώσεις : 1, 5, 9, 13, πχ: «Έχω μία καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου».
2. Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (others' emotion appraisal). Η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων απαντάται στις δηλώσεις: 2, 6, 10, 14, πχ: «Πάντα μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους».
3. Αξιοποίηση των συναισθημάτων (uses of emotions). Η αξιοποίηση των συναισθημάτων απαντάται στις δηλώσεις 3, 7, 11, 15, πχ: «Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι άξιο και ικανό άτομο» και
4. Αυτορρύθμιση των συναισθημάτων (regulation of emotions). Η αυτορρύθμιση απαντάται στις δηλώσεις: 4, 8, 12, 16, πχ: «Είμαι απόλυτα ικανός/η να ελέγξω τα συναισθήματά μου».

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε αυτό το εργαλείο επειδή έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες στον ελληνικό χώρο και οι υποκλίμακες της είναι αρκετά ενδιαφέρουσες για μελέτη.

Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου αφορούσε τη μέτρηση της Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης της Αυτοαποτελεσματικότητας «Teachers' Sense of Efficacy Scale» (TSES. Tschannen-Moran & Woolfolk, 2001. Τσιγγιλί, 2005). Η πλήρης εκδοχή αποτελείται από 24 ερωτήσεις και οι απαντήσεις δίνονται με κλίμακα Likert από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) έως το 9 (Συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα αυτή αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε τρεις άξονες:

1. στις διδακτικές στρατηγικές (instructional strategies). Οι διδακτικές στρατηγικές απαντώνται στις δηλώσεις: 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24, πχ: «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να αξιολογήσετε το επίπεδο κατανόησης της διδαχθείσας ύλης από τους μαθητές σας;»
2. στη διαχείριση της τάξης (classroom management). Η διαχείριση της τάξης στις δηλώσεις: 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21, πχ: «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να πείσετε τους μαθητές σας να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;»
3. στην εμπλοκή των μαθητών (student engagement). Η εμπλοκή των μαθητών απαντάται στις δηλώσεις: 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22, πχ: «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη;».

Τέλος, επιλέχθηκε η συγκεκριμένη κλίμακα αφενός γιατί είναι μία αρκετά διαδεδομένη κλίμακα για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αφετέρου αναφέρει πολλές από τις καταστάσεις που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός καθημερινά.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με τη χρήση της Φόρμας του Google (Google forms) με σκοπό να διανεμηθεί ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλης της Ελλάδας.

Αποτελέσματα

Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με την Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από το ερωτηματολόγιο αξιολογούνται οι τρεις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης:

1. Η συναισθηματική εξάντληση
2. Η αποπροσωποποίηση και
3. Τα προσωπικά επιτεύγματα.

Στον Πίνακα 2. παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα για τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρατηρείται πως η συναισθηματική εξάντληση που δηλώνουν ότι βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι σε μέτρια επίπεδα (Μ.Ο.=15.7) και η υποκλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων είναι, επίσης, σε μέτρια επίπεδα (Μ.Ο.=35.9). Όσον αφορά την κλίμακα της αποπροσωποποίησης, βρέθηκε πως βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα (Μ.Ο.=4.7) (Σχήμα 7). Τέλος, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha είναι σε όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου πάνω από 0.7, συνεπώς μπορεί να θεωρεί ότι το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει καλή αξιοπιστία.

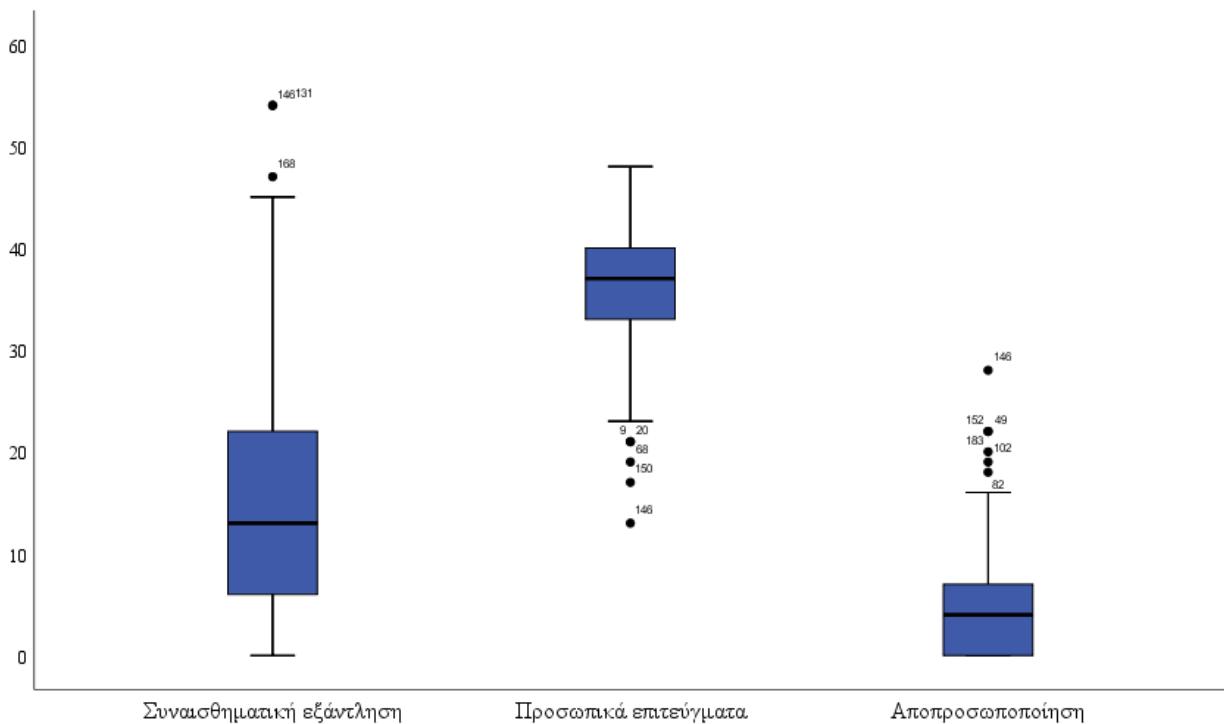
Πίνακας 2.

Περιγραφικά μέτρα για τις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης

	n	M.O.	T. A.	Ελάχιστη	Μέγιστη	Cronbach's alpha
Επαγγελματική εξουθένωση						0.82
Συναισθηματική εξάντληση	199	15.7	11.6	0	54	0.93
Προσωπικά επιτεύγματα	199	35.9	5.9	13	48	0.86
Αποπροσωποποίηση	199	4.7	5.2	0	28	0.81

Σχήμα 7.

Θηκόγραμμα για τις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης



Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Τα ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αξιολογεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προς την εκτίμηση των συναισθημάτων, ως προς την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, ως προς την αυτορρύθμιση του συναισθήματος και ως προς την αξιοποίηση των συναισθημάτων.

Στον Πίνακα 3. παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα για τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σχετικά με την υποκλίμακα της εκτίμησης των συναισθημάτων, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν πως έχουν την ικανότητα να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους και να τα εκφράσουν (M.O.=5.6). Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και για την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων (M.O.=5.6). Όσον αφορά τη χρήση των συναισθημάτων τους, δήλωσαν πως είναι ικανοί να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους με εποικοδομητικό τρόπο

(Μ.Ο.=5.6). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως είναι ικανοί να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους (Μ.Ο.=5.1) (Σχήμα 7). Τέλος, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha βρέθηκε να είναι σε όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου πάνω από 0.7, συνεπώς μπορεί να θεωρεί ότι το ερωτηματολόγιο έχει καλή αξιοπιστία.

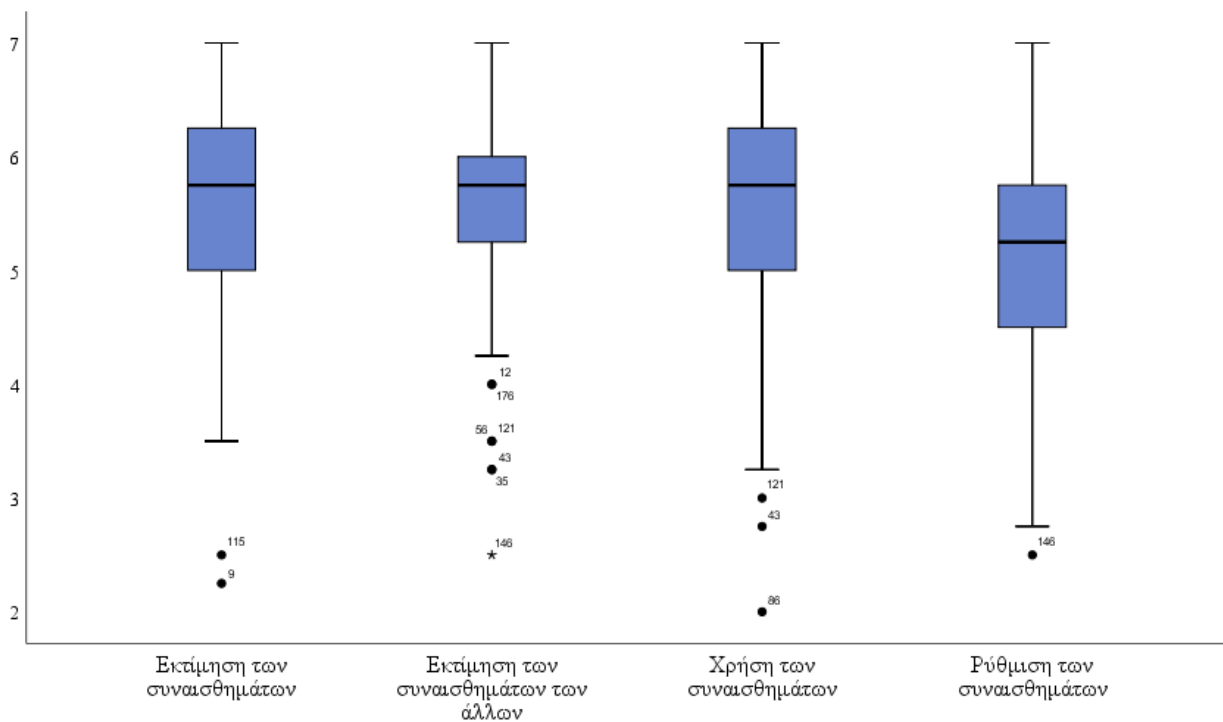
Πίνακας 3.

Περιγραφικά μέτρα για τις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης

	n	M.O.	T.A.	Ελάχιστη	Μέγιστη	Cronbach's alpha
Συναισθηματική νοημοσύνη						0.9
Εκτίμηση των συναισθημάτων	199	5.6	0.9	2.2	7	0.84
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	199	5.6	0.7	2.5	7	0.77
Χρήση των συναισθημάτων	199	5.6	0.9	2	5	0.81
Ρύθμιση των συναισθημάτων	199	5.1	0.9	2.5	7	0.83

Σχήμα 7.

Θηκόγραμμα για τις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης



Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα σχετικά με την Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Τα ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αξιολογεί την Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τις διδακτικές στρατηγικές, ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης και ως προς τη μαθητική εμπλοκή.

Σχετικά με τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της αυτοαποτελεσματικότητας, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι λίγο αποτελεσματικοί στη διαχείριση των μαθητών (Μ.Ο.=6.9), στις στρατηγικές διδασκαλίας (Μ.Ο.=7.2) και στη διαχείριση της τάξης (Μ.Ο.=6.9) (Σχήμα 9). Τέλος, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha βρέθηκε να είναι σε όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου πάνω από 0.8, συνεπώς μπορεί να θεωρεί ότι το ερωτηματολόγιο έχει καλή αξιοπιστία (βλ. Πίνακας 4.).

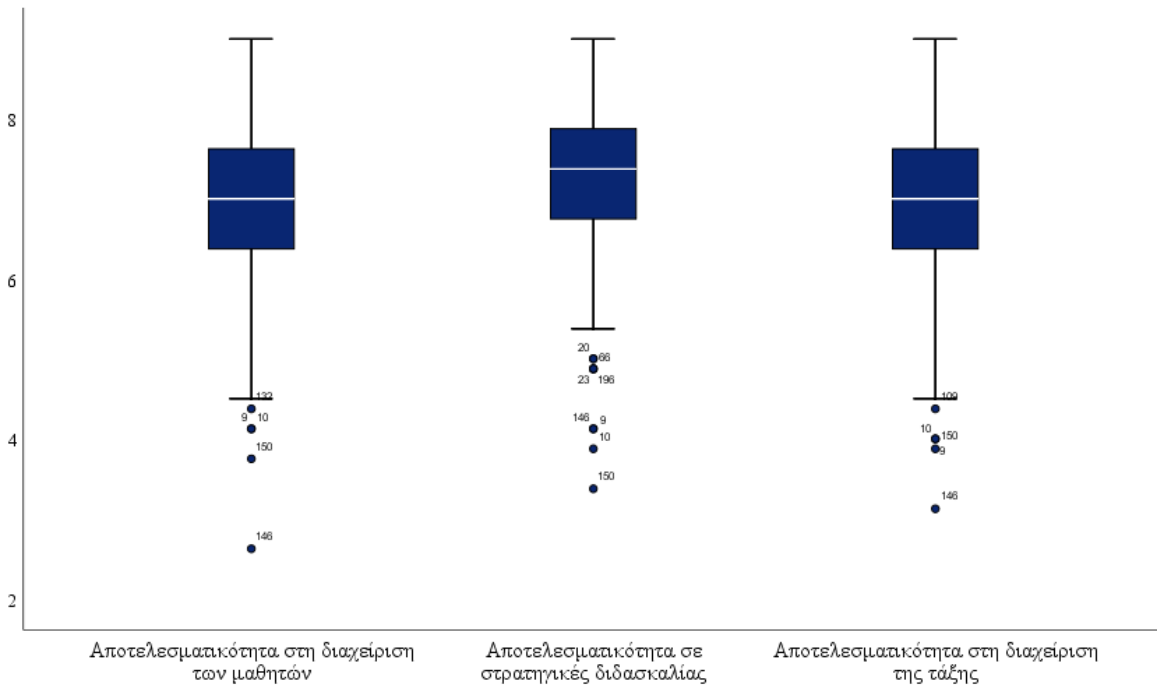
Πίνακας 4.

Περιγραφικά μέτρα για τις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας

	n	M.O.	T. A.	Ελάχιστη	Μέγιστη	Cronbach's alpha
Αυτοαποτελεσματικότητα						0.96
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών	199	6.9	1.0	2.6	9.0	0.90
Αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας	199	7.2	1.0	3.4	9.0	0.89
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	199	6.9	1.0	3.1	9.0	0.90

Σχήμα 9.

Θηκόγραμμα για τις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας



Η Σχέση μεταξύ Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Για την αξιολόγηση της σχέσης των εξαρτημένων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Spearman. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης με σκοπό να αξιολογηθεί εάν υπάρχει συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση της υποκλίμακας των προσωπικών επιτευγμάτων με την εκτίμηση των συναισθημάτων ($\rho=0.50, p <0.01$), την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων ($\rho=0.41, p <0.01$), τη χρήση των συναισθημάτων ($\rho=0.57, p <0.01$) και τη ρύθμιση των συναισθημάτων ($\rho=0.46, p <0.01$), υποδηλώνοντας πως υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης οδηγούν και σε υψηλότερες τιμές της υποκλίμακας των προσωπικών επιτευγμάτων. Επιπλέον, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής εξάντλησης με τις υποκλίμακες της χρήσης των συναισθημάτων ($\rho=-0.16, p <0.05$) και ρύθμισης των συναισθημάτων ($\rho=-0.16, p <0.05$), υποδηλώνοντας πως η αύξηση της συναισθηματικής εξάντλησης οδηγεί σε μείωση της ικανότητας της χρήσης και της ρύθμισης των συναισθημάτων. Τέλος, η υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης βρέθηκε πως συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με

αρνητική συσχέτιση με τις υποκλίμακες της εκτίμησης των συναισθημάτων ($\rho=-0.18, p<0.01$) και της χρήσης των συναισθημάτων ($\rho=-0.17, p<0.05$). Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα υποδηλώνουν πως οι υψηλότερες τιμές της υποκλίμακας της αποπροσωποποίησης οδηγεί σε χαμηλότερες τιμές των υποκλιμάκων της εκτίμησης των συναισθημάτων και της χρήσης των συναισθημάτων.

Πίνακας 1.

Συντελεστής Spearman μεταξύ των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης

	Συναισθηματική εξάντληση	Προσωπικά επιτεύγματα	Αποπροσωποποίηση
Εκτίμηση των συναισθημάτων	-0.13	0.50**	-0.18**
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	0.04	0.41**	-0.13
Χρήση των συναισθημάτων	-0.16*	0.57**	-0.17*
Ρύθμιση των συναισθημάτων	-0.16*	0.46**	-0.08

* $p<0.05$, ** $p<0.01$

Η Σχέση μεταξύ της Αυτοαποτελεσματικότητας και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης προκειμένου να βρεθούν πιθανές συσχετίσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την Αυτοαποτελεσματικότητα. Παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση της υποκλίμακας της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση των μαθητών με την εκτίμηση των συναισθημάτων ($\rho=0.42, p<0.01$), την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων ($\rho=0.29, p<0.01$), τη χρήση των συναισθημάτων ($\rho=0.48, p<0.01$) και τη ρύθμιση των συναισθημάτων ($\rho=0.35, p<0.01$), υποδηλώνοντας πως τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης οδηγούν και σε καλύτερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των μαθητών τους. Σχετικά με την αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την εκτίμηση των συναισθημάτων ($\rho=0.42, p<0.01$), την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων ($\rho=0.32, p<0.01$), τη χρήση των

συναισθημάτων ($rho=0.43, p<0.01$) και τη ρύθμιση των συναισθημάτων ($rho=0.30, p<0.01$), υποδηλώνοντας πως τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης οδηγούν και σε καλύτερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε στρατηγικές διδασκαλίας. Τέλος, η υποκλίμακα της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης βρέθηκε πως συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με θετική συσχέτιση με την εκτίμηση των συναισθημάτων ($rho=0.49, p<0.01$), την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων ($rho=0.34, p<0.01$), τη χρήση των συναισθημάτων ($rho=0.43, p<0.01$) και τη ρύθμιση των συναισθημάτων ($rho=0.41, p<0.01$), υποδηλώνοντας πως τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης οδηγούν και σε καλύτερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της τάξης.

Πίνακας 6.

Συντελεστής Spearman μεταξύ των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας

	Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών	Αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας	Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης
Εκτίμηση των συναισθημάτων	0.42**	0.42**	0.49**
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	0.30**	0.32**	0.34**
Χρήση των συναισθημάτων	0.48**	0.43**	0.44**
Ρύθμιση των συναισθημάτων	0.35**	0.34**	0.41**

** $p<0.01$

Η Σχέση μεταξύ Επαγγελματικής Εξουθένωσης και Αυτοαποτελεσματικότητας

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων για τη σχέση μεταξύ της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και της Αυτοαποτελεσματικότητας. Αναλυτικότερα βρέθηκε, πως υπάρχει αρνητική συσχέτιση της υποκλίμακας της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση των

μαθητών με τη συναισθηματική εξάντληση ($rho=-0.29, p<0.01$) και την αποπροσωποποίηση ($rho=-0.30, p<0.01$), υποδηλώνοντας πως η υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση οδηγεί και σε μικρότερη αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών. Αντίθετα, η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών σχετίζεται θετικά με τα προσωπικά επιτεύγματα ($rho=0.71, p<0.01$), υποδηλώνοντας πως οι υψηλότερες τιμές της υποκλίμακας των προσωπικών επιτευγμάτων οδηγεί και σε υψηλότερες τιμές της υποκλίμακας της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση των μαθητών.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως υπάρχει αρνητική συσχέτιση της υποκλίμακας της αποτελεσματικότητας σε στρατηγικές διδασκαλίας με τη συναισθηματική εξάντληση ($rho=-0.18, p<0.05$) και την αποπροσωποποίηση ($rho=-0.27, p<0.01$), υποδηλώνοντας πως η υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση οδηγεί και σε μικρότερη αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας. Αντίθετα, η αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας σχετίζεται θετικά με τα προσωπικά επιτεύγματα ($rho=0.57, p<0.01$), υποδηλώνοντας πως οι υψηλότερες τιμές της υποκλίμακας των προσωπικών επιτευγμάτων οδηγεί και σε υψηλότερες τιμές της υποκλίμακας της αποτελεσματικότητας σε στρατηγικές διδασκαλίας.

Τέλος, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση της υποκλίμακας της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης με τη συναισθηματική εξάντληση ($rho=-0.22, p<0.05$) και την αποπροσωποποίηση ($rho=-0.28, p<0.01$), υποδηλώνοντας πως η υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση οδηγεί σε μικρότερη αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης. Αντίθετα, η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης σχετίζεται θετικά με τα προσωπικά επιτεύγματα ($rho=0.67, p<0.01$), υποδηλώνοντας πως οι υψηλότερες τιμές της υποκλίμακας των προσωπικών επιτευγμάτων οδηγεί και σε υψηλότερες τιμές της υποκλίμακας της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης.

Πίνακας 7.

Συντελεστής Spearman μεταξύ των υποκλίμακων των ερωτηματολογίων της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας

	Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών	Αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας	Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης
Συναισθηματική εξάντληση	-0.29**	-0.18*	-0.22*
Προσωπικά επιτεύγματα	0.71**	0.57**	0.67**
Αποπροσωποποίηση	-0.30**	-0.27**	-0.28**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Αποτέλεσμα για τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης προκειμένου να διερευνηθεί εάν η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Παρατηρήθηκε πως οι υποκλίμακες της εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων καθώς και της χρήσης των συναισθημάτων σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών. Αναλυτικότερα, βρέθηκε πως η αύξηση της ικανότητας της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων ($B=0.21$, $p < 0.05$) καθώς και της χρήσης των συναισθημάτων με πιο εποικοδομητικό τρόπο ($B=0.28$, $p < 0.01$) οδηγούν σε αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των μαθητών (Βλέπε Πίνακας 8). Το συγκεκριμένο μοντέλο βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικό [$F(4,194)=20.38$, $p < 0.001$] και το $R^2 = 0.30$, υποδηλώνοντας πως το 29.6% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τους ανεξάρτητους παράγοντες. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και για την αποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας, καθώς η αύξηση της ικανότητας της εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων ($B=0.22$, $p < 0.05$) και η χρήση των συναισθημάτων με πιο εποικοδομητικό τρόπο ($B=0.29$, $p < 0.01$) οδηγούν σε αύξηση της αποτελεσματικότητας των

εκπαιδευτικών σε στρατηγικές διδασκαλίας (Πίνακας 9). Το συγκεκριμένο μοντέλο βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικό [$F(4,194)=16.83, p<0.001$] και το $R^2 = 0.26$, υποδηλώνοντας πως το 25.8% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τους ανεξάρτητους παράγοντες. Επιπλέον, η μεγαλύτερη ικανότητα εκτίμησης και κατανόησης των συναισθημάτων των ίδιων των εκπαιδευτικών οδηγεί σε αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης ($B=0.26, p<0.01$). Ακόμη, η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων βρέθηκε να συσχετίζεται με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης ($B=0.20, p<0.05$), υποδεικνύοντας πως εκπαιδευτικοί με καλύτερη ικανότητα να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων έχουν αυξημένη αποτελεσματικότητα. Τέλος, εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους με πιο εποικοδομητικό τρόπο βρέθηκαν να είναι και πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης ($B=0.19, p<0.05$) (Πίνακας 10). Το συγκεκριμένο μοντέλο βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικό [$F(4,194)=22.097, p <0.001$] και το $R^2 = 0.31$, υποδηλώνοντας πως το 31.3% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τους ανεξάρτητους παράγοντες. Συνεπώς, επιβεβαιώθηκε η ερευνητική υπόθεση ότι η συναισθηματική νοημοσύνη θα προβλέπει θετικά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Πίνακας 8.

Αποτελέσματα πολυμεταβλητής πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών

Προβλεπτικός παράγοντας	<i>B</i>	SE <i>B</i>	β
Εκτίμηση των συναισθημάτων	0.18	0.10	0.16
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	0.21	0.09	0.16*
Χρήση των συναισθημάτων	0.28	0.09	0.25**
Ρύθμιση των συναισθημάτων	0.10	0.08	0.10

Σημείωση. $R^2=0.29$. Προσαρμοσμένο $R^2=0.28$.

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Πίνακας 9.

Αποτελέσματα πολυμεταβλητής πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την αυτοαποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας

Προβλεπτικός παράγοντας	<i>B</i>	SE <i>B</i>	β
Εκτίμηση των συναισθημάτων	0.17	0.10	0.15
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	0.22	0.10	0.17*
Χρήση των συναισθημάτων	0.29	0.09	0.26**
Ρύθμιση των συναισθημάτων	0.04	0.08	0.04

Σημείωση. $R^2=0.26$. Προσαρμοσμένο $R^2=0.24$.

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Πίνακας 10.

Αποτελέσματα πολυμεταβλητής πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης

Προβλεπτικός παράγοντας	<i>B</i>	SE <i>B</i>	β
Εκτίμηση των συναισθημάτων	0.26	0.10	0.23**
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	0.20	0.09	0.15*
Χρήση των συναισθημάτων	0.19	0.08	0.17*
Ρύθμιση των συναισθημάτων	0.14	0.08	0.14

Σημείωση. $R^2=0.31$. Προσαρμοσμένο $R^2=0.29$.

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Διαφοροποίηση ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην ενότητα αυτή των αποτελεσμάτων εξετάστηκε εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς το είδος απασχόλησης, τη σχέση εργασίας και τα έτη προϋπηρεσίας.

Αποτελέσματα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το είδος απασχόλησης

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι έλεγχοι Kruskal Wallis H , για την αξιολόγηση της ερευνητικής υπόθεσης σχετικά με το αν η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζεται από το είδος της απασχόλησης. Αναλυτικότερα, παρατηρήθηκε πως υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις της υποκλίμακας της συναισθηματικής εξάντλησης ανά είδος απασχόλησης ($H= 8.38, p=0.015$), με τους δάσκαλους/ νηπιαγωγούς που εργάζονται σε ειδικό σχολείο να παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση συγκριτικά με τους δάσκαλους/ νηπιαγωγούς παράλληλης στήριξης, οι οποίοι παρουσιάζουν τη χαμηλότερη συναισθηματική εξάντληση (Διάμεσος=22.0 vs Διάμεσος=11.0, $p=0.012$). Σχετικά με την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης βρέθηκαν, επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το είδος απασχόλησης ($H= 6.50, p=0.04$), με τους δάσκαλους/ νηπιαγωγούς της παράλληλης στήριξης να παρουσιάζουν υψηλότερη αποπροσωποποίηση συγκριτικά με τους δάσκαλους/ νηπιαγωγούς τμημάτων ένταξης (Διάμεσος=4.0 vs Διάμεσος=1.0, $p=0.034$). Τέλος, η υποκλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις σύμφωνα με το είδος της απασχόλησης των εκπαιδευτικών ($H=0.21, p=0.90$).

Πίνακας 11.

Αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ανά είδος απασχόλησης

	Είδος απασχόλησης			H	P -value
	Δάσκ./ νηπ. Τ.Ε. (n=41)	Δάσκ./ νηπ. ΕΙΔ.ΣΧ. (n=33)	Δάσκ./ νηπ. Π.Σ. (n=125)		
	Διάμεσος	Διάμεσος	Διάμεσος		
Συναισθηματική εξάντληση	15.0	22.0	11.0	8.38	0.015
Προσωπικά επιτεύγματα	36.0	37.0	37.0	0.21	0.90
Αποπροσωποποίηση	1.0	5.0	4.0	6.50	0.04

Στον Πίνακα 12. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων για τη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με το είδος της απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων ($H=$

6.71, $p=0.04$), με τους δασκάλους/ νηπιαγωγούς παράλληλης στήριξης να παρουσιάζουν μικρότερη ικανότητα εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων σε σχέση με τους δασκάλους/ νηπιαγωγούς σε ειδικό σχολείο (Διάμεσος = 5.7 vs Διάμεσος = 6.0, $p=0.03$). Σχετικά με τις υπόλοιπες υποκλίμακες, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται τα δικά τους συναισθήματα ($H= 4.10$, $p=0.13$), να χρησιμοποιούν ($H= 1.73$, $p=0.42$) καθώς και να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους ($H= 5.61$, $p=0.06$).

Πίνακας 12.

Αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ανά είδος απασχόλησης

	Είδος απασχόλησης			<i>H</i>	<i>P</i> -value
	Δάσκ./ νηπ. Τ. Ε. (n=41)	Δάσκ./ νηπ. ΕΙΔ. ΣΧ. (n=33)	Δάσκ./ νηπ. Π.Σ. (n=125)		
	Διάμεσος	Διάμεσος	Διάμεσος		
Εκτίμηση των συναισθημάτων	5.7	6.0	5.5	4.10	0.13
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	6.0	6.0	5.7	6.71	0.04
Χρήση των συναισθημάτων	5.7	5.7	5.7	1.73	0.42
Ρύθμιση των συναισθημάτων	5.0	5.5	5.2	5.61	0.06

Στον Πίνακα 13. παρουσιάζονται οι έλεγχοι που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να βρεθεί εάν η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το είδος της απασχόλησής τους. Παρατηρήθηκαν παρόμοια επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των μαθητών ($H =0.38$, $p=0.83$), τις στρατηγικές διδασκαλίας ($H =4.62$, $p=0.10$) και τη διαχείριση της τάξης ($H =0.87$, $p=0.65$), ανεξαρτήτως του είδους απασχόλησης.

Πίνακας 13.

Αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας ανά είδος απασχόλησης

	Είδος απασχόλησης			<i>H</i>	<i>p</i> -value
	Δάσκ./ νηπ. Τ.Ε. (n=41)	Δάσκ./ νηπ. ΕΙΔ. ΣΧ. (n=33)	Δάσκ./ νηπ. Π.Σ.(n=125)		
	Διάμεσος	Διάμεσος	Διάμεσος		
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών	7.0	7.0	7.1	0.38	0.83
Αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας	7.6	7.6	7.3	4.62	0.10
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	6.9	7.3	7.0	0.87	0.65

Αποτελέσματα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη σχέση εργασίας

Στον Πίνακα 14. παρουσιάζονται οι έλεγχοι Kruskal Wallis *H* με σκοπό να αξιολογηθεί η ερευνητική ερώτηση που αφορά την επαγγελματική εξουθένωση με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές της υποκλίμακας της συναισθηματικής εξάντλησης ($H= 10.77, p=0.005$), με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση συγκριτικά με τους αναπληρωτές (Διάμεσος=18.5 vs Διάμεσος=11.0, $p=0.038$). Σχετικά με την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κάθε κατηγορία της σχέσης εργασίας ($H= 3.73, p=0.16$). Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και για την υποκλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων ($H= 1.67, p=0.43$).

Πίνακας 14.

Αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης ανά σχέση εργασίας

	Σχέση εργασίας			<i>H</i>	<i>p</i> -value
	Μόνιμος (n=54)	Αναπληρωτής (n=140)	Ωρομίσθιος (n=5)		
	Διάμεσος	Διάμεσος	Διάμεσος		
Συναισθηματική εξάντληση	18.5	11.0	23.0	10.77	0.005
Προσωπικά επιτεύγματα	37.0	36.0	35.0	1.67	0.43
Αποπροσωποποίηση	1.0	4.0	5.0	3.73	0.16

Στον Πίνακα 15. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων για τη συναισθηματική νοημοσύνη λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, βρέθηκε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών με τους αναπληρωτές (Διάμεσος=4.0 vs Διάμεσος=5.7, $p=0.033$) και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (Διάμεσος=4.0 vs Διάμεσος=6.0, $p=0.004$) ($H=12.70$, $p=0.002$), καθώς οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τη χαμηλότερη ικανότητα εκτίμησης και κατανόησης των συναισθημάτων τους. Σχετικά με τις υπόλοιπες υποκλίμακες, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων ($H=4.13$, $p=0.13$), να χρησιμοποιούν ($H=1.46$, $p=0.48$) καθώς και να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους ($H=3.45$, $p=0.18$).

Πίνακας 15.

Αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ανά σχέση εργασίας

	Σχέση εργασίας			<i>H</i>	<i>p</i> -value
	Μόνιμος (n=54) Διάμεσος	Αναπληρωτής (n=140) Διάμεσος	Ωρομίσθιος (n=5) Διάμεσος		
Εκτίμηση των συναισθημάτων	6.0	5.7	4.0	12.70	0.002
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	6.0	5.7	5.7	4.13	0.13
Χρήση των συναισθημάτων	5.7	5.7	5.0	1.46	0.48
Ρύθμιση των συναισθημάτων	5.2	5.2	4.2	3.45	0.18

Στον Πίνακα 16. παρουσιάζονται οι έλεγχοι Kruskal Wallis *H*, προκειμένου να αξιολογηθεί εάν η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τη σχέση εργασίας. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των μαθητών ($H=0.57$, $p=0.75$) και τη διαχείριση της τάξης ($H=3.89$,

$p=0.14$). Αντίθετα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί βρέθηκε να έχουν υψηλότερη αποτελεσματικότητα ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας ($H=6.55, p=0.04$) συγκριτικά με τους αναπληρωτές (Διάμεσος=7.7 vs. Διάμεσος=7.3, $p=0.032$).

Πίνακας 16.

Αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας ανά σχέση εργασίας

	Σχέση εργασίας			<i>H</i>	<i>p</i> -value
	Μόνιμος (n=54) Διάμεσος	Αναπληρωτής (n=140) Διάμεσος	Ωρομίσθιος (n=5) Διάμεσος		
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών	7.0	7.1	7.0	0.57	0.75
Αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας	7.7	7.3	7.6	6.55	0.04
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	7.2	7.0	7.0	3.89	0.14

Αποτελέσματα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι έλεγχοι που αφορούν τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή. Η συγκεκριμένη μεταβλητή λαμβάνει τιμές από 1 (0-5) έως και 6 (31 και άνω). Για τη χρήση της στους στατιστικούς ελέγχους που ακολουθούν, χρειάστηκε να επανακωδικοποιηθεί και δημιουργηθούν τρεις κατηγορίες (1: 0-5, 2:6-10, 3:11 και άνω) λόγω του μικρού πλήθους συμμετεχόντων.

Ελέγχθηκε κατά πόσο τα έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή επηρεάζουν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές της υποκλίμακας της συναισθηματικής εξάντλησης ($H=6.94, p=0.03$), με τους εκπαιδευτικούς που έχουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας (11 και άνω) να παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται από 0-5 έτη (Διάμεσος=19.0 vs Διάμεσος=12.0, $p=0.03$). Οι

υποκλίμακες των προσωπικών επιτευγμάτων ($H=3.94, p=0.14$) και της αποπροσωποποίησης ($H=1.74, p=0.42$) δε διαφέρουν σύμφωνα με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή (Πίνακας 17).

Πίνακας 17.

Αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

	Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή			<i>H</i>	<i>p</i> -value
	0-5 (n=125) Διάμεσος	6-10 (n=37) Διάμεσος	11 και άνω (n=37) Διάμεσος		
Συναισθηματική εξάντληση	12.0	13.0	19.0	6.94	0.03
Προσωπικά επιτεύγματα	36.0	38.0	38.0	3.94	0.14
Αποπροσωποποίηση	4.0	1.0	4.0	1.74	0.42

Στον Πίνακα 18. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων για να αξιολογηθεί εάν η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τα έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις υποκλίμακες «Εκτίμηση των συναισθημάτων» ($H=5.72, p=0.06$), «Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων» ($H=4.73, p=0.09$), «Χρήση των συναισθημάτων» ($H=2.47, p=0.29$) και «Ρύθμιση των συναισθημάτων» ($H=0.69, p=0.71$) ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή.

Πίνακας 18.

Αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

	Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή			<i>H</i>	<i>p</i> -value
	0-5 (n=125) Διάμεσος	6-10 (n=37) Διάμεσος	11 και άνω (n=37) Διάμεσος		
Εκτίμηση των συναισθημάτων	5.7	5.7	6.0	5.72	0.06
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	5.7	5.7	6.0	4.73	0.09
Χρήση των συναισθημάτων	5.5	5.7	5.7	2.47	0.29
Ρύθμιση των συναισθημάτων	5.0	5.5	5.2	0.69	0.71

Στον Πίνακα 19. παρουσιάζονται οι έλεγχοι που χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να βρεθεί εάν η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τα έτη προϋπηρεσίας στην ειδική αγωγή. Παρατηρήθηκαν παρόμοια επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των μαθητών ($H = 0.28, p = 0.87$), τις στρατηγικές διδασκαλίας ($H = 1.76, p = 0.42$) και τη διαχείριση της τάξης ($H = 2.96, p = 0.23$), ανεξαρτήτως των ετών προϋπηρεσίας.

Πίνακας 19.

Αξιολόγηση της αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

	Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή			H	p-value
	0-5 (n=125) Διάμεσος	6-10 (n=37) Διάμεσος	11 και άνω (n=37) Διάμεσος		
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών	7.0	7.1	7.0	0.28	0.87
Αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας	7.4	7.5	7.3	1.76	0.42
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	7.0	7.1	7.4	2.96	0.23

Τα αποτελέσματα της σχέσης μεταξύ της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η ανάλυση της πολυμεταβλητής πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την αξιολόγηση του ερευνητικού ερωτήματος που αφορά τη σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, της Αυτοαποτελεσματικότητας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, η υποκλίμακα της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση των μαθητών βρέθηκε να συσχετίζεται με τη συναισθηματική εξάντληση ($B = -5.60, p < 0.01$) και πιο συγκεκριμένα η αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση των μαθητών οδηγεί σε μείωση της συναισθηματικής τους εξάντλησης κατά 5 περίπου μονάδες (Βλέπε Πίνακας 20). Το συγκεκριμένο μοντέλο βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικό

[$F(7,19)=2.86$, $p\text{-value}=0.007$)] και το $R^2 = 0.09$, υποδηλώνοντας πως το 9.5% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τους ανεξάρτητους παράγοντες.

Σχετικά με την υποκλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων, παρατηρήθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων ($B=1.51$, $p < 0.001$) και πιο συγκεκριμένα η μεγαλύτερη ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων οδηγεί σε αύξηση της υποκλίμακας των προσωπικών επιτευγμάτων κατά 1.5 περίπου μονάδα. Επιπλέον, η χρήση των συναισθημάτων βρέθηκε πως σχετίζεται με τα προσωπικά επιτεύγματα ($B=1.20$, $p < 0.01$), με τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν με πιο επικοινωνιακό τρόπο τα συναισθήματά τους να παρουσιάζουν αυξημένη βαθμολογία της υποκλίμακας των προσωπικών επιτευγμάτων κατά 1 περίπου μονάδα.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών καθώς και στη διαχείριση της τάξης, βρέθηκε σημαντική συσχέτιση με τα προσωπικά επιτεύγματα. Συγκεκριμένα, η αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των μαθητών οδηγεί σε αύξηση της βαθμολογίας των προσωπικών επιτευγμάτων κατά 3 περίπου μονάδες ($B=2.45$, $p < 0.001$), όπως επίσης και η αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης οδηγεί σε αύξηση της βαθμολογίας των προσωπικών επιτευγμάτων κατά 1 περίπου μονάδα ($B=1.32$, $p < 0.05$) (Βλέπε Πίνακας 21). Το συγκεκριμένο μοντέλο βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικό [$F(7,19)=52.31$, $p < 0.001$)] και το $R^2 = 0.66$, υποδηλώνοντας πως το 65.7% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τους ανεξάρτητους παράγοντες. Τέλος, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των μαθητών βρέθηκε να σχετίζεται και με την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης ($B=-2.38$, $p < 0.01$) καθώς η αύξηση της αποτελεσματικότητας οδηγεί σε μείωση της βαθμολογίας της αποπροσωποποίησης κατά 2 περίπου μονάδες (Βλέπε Πίνακας 22). Το συγκεκριμένο μοντέλο βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικό [$F(7,191)=4.962$, $p\text{-value}<0.001$)] και το $R^2 = 0.15$, υποδηλώνοντας πως το 15.4% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής ερμηνεύεται από τους ανεξάρτητους παράγοντες.

Πίνακας 20.

Αποτελέσματα πολυμεταβλητής πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη συναισθηματική εξάντληση

Προβλεπτικός παράγοντας	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Εκτίμηση των συναισθημάτων	-1.18	1.36	-0.09
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	1.99	1.30	0.13
Χρήση των συναισθημάτων	0.38	1.22	0.03
Ρύθμιση των συναισθημάτων	-0.56	1.14	-0.05
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών	-5.60	1.96	-0.46**
Αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας	1.68	1.59	0.14
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	1.03	1.81	0.08

Σημείωση. $R^2=0.09$. Προσαρμοσμένο $R^2=0.06$.

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Πίνακας 21.

Αποτελέσματα πολυμεταβλητής πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τα προσωπικά επιτεύγματα

Προβλεπτικός παράγοντας	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Εκτίμηση των συναισθημάτων	0.04	0.42	0.01
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	1.51	0.40	0.19***
Χρήση των συναισθημάτων	1.20	0.38	0.18**
Ρύθμιση των συναισθημάτων	0.33	0.35	0.05
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών	2.45	0.61	0.40***
Αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας	-0.25	0.50	-0.04
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	1.32	0.56	0.22*

Σημείωση. $R^2=0.66$. Προσαρμοσμένο $R^2=0.64$.

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Πίνακας 22.

Αποτελέσματα πολυμεταβλητής πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για την αποπροσωποποίηση

Προβλεπτικός παράγοντας	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Εκτίμηση των συναισθημάτων	-0.77	0.59	-0.13
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	-0.51	0.56	-0.07

Χρήση των συναισθημάτων	0.54	0.53	0.09
Ρύθμιση των συναισθημάτων	0.64	0.50	0.12
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών	-2.38	0.85	-0.44**
Αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας	0.16	0.69	0.03
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	0.30	0.79	0.06

Σημείωση. $R^2=0.15$. Προσαρμοσμένο $R^2=0.12$.

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

Συζήτηση

Ο χώρος της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι αρκετά απαιτητικός και οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να έχουν πολλές ψυχικές αντοχές για να πετύχουν την αποτελεσματικότερη παρέμβαση. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν την εκπαίδευση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα είναι αναπληρωτές. Στην παρούσα έρευνα, οι αναπληρωτές είναι πάνω από 70%. Αυτό μπορεί να επηρεάζει τα αποτελέσματα της έρευνας δεδομένου ότι ένας αναπληρωτής έχει τη δυνατότητα σε κάθε σχολικό έτος να αλλάζει σχολείο και συνεπώς, να ξεφεύγει από τα προβλήματα αυτού, πχ: αρνητικό σχολικό κλίμα, απαιτητικές περιπτώσεις παιδιών, προβληματική επικοινωνιακή σχέση με γονείς και συναδέλφους, κα.

Σχετικά με το ερευνητικό ερώτημα για τη σχέση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Αυτοαποτελεσματικότητας αφού οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της Συναισθηματικής τους Νοημοσύνης τόσο πιο αποτελεσματικοί είναι στην εφαρμογή των στρατηγικών διδασκαλίας, στη διαχείριση της τάξης και στην εμπλοκή των μαθητών. Αυτό επιβεβαιώνει η έρευνα των Τάσση και συν. (2014) που έδειξε ότι τα υψηλά επίπεδα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης φέρνουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας και μαθητικής εμπλοκής στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ακόμη, παρατηρήθηκε στην ίδια έρευνα ότι τα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζονται με τον ίδιο τρόπο από τη συναισθηματική νοημοσύνη στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα (Τάσση και συν., 2014).

Σχετικά με την Επαγγελματική Εξουθένωση και την Αυτοαποτελεσματικότητα και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη φαίνεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μόνο στην υποκλίμακα των

προσωπικών επιτευγμάτων, αφού η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί έχει ως αποτέλεσμα να νιώθουν λιγότερο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης, στην εμπλοκή των μαθητών και στην εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας. Η έρευνα των García- Ros, Fuentez & Fernadez (2015) επιβεβαιώνει ότι η Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή το πόσο ικανοποιητικά μπορούν να διαχειριστούν την τάξη, να εφαρμόσουν στρατηγικές διδασκαλίες και να εμπλέξουν στη μάθηση τους μαθητές, αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Επιπροσθέτως, φαίνεται ότι η παροχή βοήθειας για βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής μπορεί να εξαλείψει τα συμπτώματα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανακτήσουν τις δυνάμεις τους (Cansoy, Parlar & Kilinc, 2016).

Η Επαγγελματική Εξουθένωση και η Συναισθηματική Νοημοσύνη παρουσιάζουν θετική συσχέτιση αναφορικά με τα προσωπικά επιτεύγματα, αφού φαίνεται ότι όσο πιο υψηλά επίπεδα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο πολλά καταφέρνουν σε προσωπικό επίπεδο. Αυτό το αποτέλεσμα φαίνεται να επιβεβαιώνεται από την έρευνα της Platsidou (2010), όπου οι εκπαιδευτικοί που περιγράφουν τους εαυτούς τους ως υψηλά νοήμονες συναισθηματικά, έχουν υψηλή αίσθηση προσωπικής εκπλήρωσης (Platsidou, 2010).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τη σχέση των εξαρτημένων μεταβλητών με ορισμένα δημογραφικά στοιχεία (σχέση εργασίας, είδος απασχόλησης, χρόνια προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή), αξίζει να αναφερθεί ότι η βιβλιογραφία είναι φτωχή, καθώς δεν υπάρχουν έρευνες που να εξετάζουν τη σχέση των μεταβλητών αυτών ανάμεσα σε αναπληρωτές και μόνιμους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ή τη σχέση των μεταβλητών με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ειδικά σχολεία, σε τμήματα ένταξης ή είναι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης. Στοιχεία από άλλες έρευνες βρέθηκαν μόνο αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας. Ακόμα, άλλες έρευνες αξίζει να αναφερθεί ότι μελετούσαν το φύλο, την ηλικία, την προσωπική κατάσταση (Platsidou, 2010). Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν σαν είδος απασχόληση

την Παράλληλη Στήριξη σημειώνουν χαμηλή αποπροσωποποίηση, δηλαδή αρνητικές και διστακτικές στάσεις για επικοινωνία και συνεργασία με συναδέλφους και χαμηλή ικανότητα στην εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων. Τέλος, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλή συναισθηματική εξάντληση, πράγμα απόλυτα λογικό εξαιτίας της μεγάλης εργασιακής εμπειρίας, αλλά αποτελεσματικότερες στρατηγικές διδασκαλίας, πράγμα εξίσου λογικό λόγω της εμπειρίας τους.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ειδικά δημοτικά/ νηπιαγωγεία της χώρας σημειώνουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είναι Παράλληλη Στήριξη. Σε σχέση με την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων, οι εκπαιδευτικοί της Παράλληλης Στήριξης έδειξαν μικρότερη ικανότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα ειδικά δημοτικά/ νηπιαγωγεία. Ακόμη, φαίνεται ότι οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν χαμηλότερη ικανότητα εκτίμησης και κατανόησης των συναισθημάτων. Η Αυτοαποτελεσματικότητα παρουσίασε παρόμοια επίπεδα σε όλα τα είδη απασχόλησης. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί όμως έδειξαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας σε σχέση με τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους.

Ακόμα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται πάνω από 11 έτη σημειώνουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης. Συνεπώς, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις σχετικές με το είδος απασχόλησης και την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών. Φαίνεται, επιπροσθέτως, ότι η προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή δεν επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αφού δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στις κλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπλέον και σε άλλες έρευνες δεν φάνηκε να σημειώνονται διαφορές σχετικά με την εργασιακή εμπειρία., πχ: στην έρευνα της Platsidou (2010) δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις σχετικές με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Επαγγελματική Εξουθένωση εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και τα χρόνια προϋπηρεσίας στην

Ειδική Αγωγή, στην έρευνα των Wu et al. (2019) παρατηρήθηκε ότι η σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Αυτοαποτελεσματικότητας παρέμειναν αμετάβλητες στην εργασιακή εμπειρία. Η έρευνα του Duli (2016) έδειξε ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας μπορούν να λειτουργήσουν σαν προβλεπτικός παράγοντας για την εμφάνιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, αφού διαπιστώθηκε ότι τα άτομα που εργάζονται πολλά χρόνια στην Ειδική Αγωγή παρουσιάζουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και εξάντληση (Duli, 2016. Platsidou, 2010. Wu et al., 2016).

Σχετικά με την ερευνητική υπόθεση ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη θα προβλέπει θετικά την Αυτοαποτελεσματικότητα και αρνητικά την Επαγγελματική Εξουθένωση, φαίνεται ότι μετά τον έλεγχο της πολυμεταβλητής πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης επιβεβαιώνεται ένα μέρος της ερευνητικής υπόθεσης ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη θα προβλέπει θετικά την Αυτοαποτελεσματικότητα, αφού παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες (Rastegar & Memarpour, 2009. Moafian & Ghanizadeh, 2009). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη προβλέπει αρνητικά την Επαγγελματική Εξουθένωση, αφού φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με συναισθηματική εξάντληση δεν είναι ικανοί να αξιοποιήσουν και να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους. Αυτό όμως δεν ισχύει για τα προσωπικά τους επιτεύγματα που φαίνεται να έχουν θετική συσχέτιση με την κατανόηση και την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων. Συνεπώς, τα υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης οδηγούν σε προσωπικά επιτεύγματα.

Σχετικά με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση που αφορά αν η Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής θα προβλέπει αρνητικά την Επαγγελματική Εξουθένωση, φαίνεται ότι επιβεβαιώνεται, αφού οι εκπαιδευτικοί που φαίνεται να είναι αποτελεσματικοί σημειώνουν χαμηλά επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι η αποτελεσματική και σωστή διαχείριση της τάξης αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη σωστή διδασκαλία του μαθήματος. Με άλλα λόγια, αν ένας εκπαιδευτικός δεν καταφέρει να δημιουργήσει ένα κλίμα κατάλληλο για

μάθηση στη σχολική τάξη, που να υπάρχει συγκέντρωση και ηρεμία, τότε οι μαθητές του δεν θα πετύχουν τους γνωστικούς στόχους και ο εκπαιδευτικός θα νιώσει συναισθηματική εξάντληση και μειωμένη προσωπική επίτευξη.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Chan, 2006; Nikolaou & Tsaousis, 2002) και Αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να δράσουν προληπτικά στο Σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Cansoy, Parlak & Kilinc, 2016). Θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμο να πραγματοποιηθούν επιμορφώσεις και προγράμματα που να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης και να βρίσκουν τρόπους να εμπλέκουν όλους τους μαθητές, με στόχο τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος και υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Επιπροσθέτως, η προώθηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι σημαντική τόσο για την ενίσχυση της Αυτοαποτελεσματικότητας όσο για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Wu et al. 2019). Είναι αξιοσημείωτο, τέλος, ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης έχουν καλύτερη ποιότητα προσωπικής ζωής, αφού είναι ικανοί να διατηρούν ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική ζωή τους και την εργασία και να μην επιτρέπουν σε εργασιακά ζητήματα να τους καταβάλουν (Kalantari et al., 2014).

Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα αυτή υφίσταται κάποιους περιορισμούς. Ο πρώτος περιορισμός αφορά τη μέθοδο της δειγματοληψίας, η οποία έγινε με ηλεκτρονική μορφή και δεν είχε προσωπική επαφή. Ακόμα, ο μηδενικός έλεγχος του δείγματος και ο καθορισμός του αποτελούν περιορισμό. Ο δεύτερος περιορισμός αφορά τον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων, των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής οι οποίοι σε αριθμό στην Ελλάδα ξεπερνούν τους τέσσερις χιλιάδες. Υπάρχει το ενδεχόμενο οι

εκπαιδευτικοί να μην είδαν το ερωτηματολόγιο για να το συμπληρώσουν επειδή εστάλη ηλεκτρονικά.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μία ίδια έρευνα με δείγμα τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων αλλά και σε άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών, πχ πανεπιστημιακούς καθηγητές, καθηγητές αγγλικών, κτλ. Επιπλέον, θα είχε ενδιαφέρον να διεξαχθεί μία έρευνα σχετική με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών της Παράλληλης Στήριξης και την επικοινωνία με συναδέλφους της σχολικής μονάδας αλλά και με τους γονείς των μαθητών που υποστηρίζουν. Τέλος, θα ήταν αρκετά ωφέλιμο να διεξαχθεί μία έρευνα που να εξετάζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής και τη σχέση της με την επικοινωνία γονέων παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο χώρος της εκπαίδευσης, γενικότερα, είναι ένας χώρος που ευνοεί τη διεξαγωγή και τη μελέτη πολλών αντικειμένων και ειδικοτήτων. Ο σκοπός θα έπρεπε να είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της ποιότητας, η ενίσχυση των εκπαιδευτικών προς όφελος του μαθητικού δυναμικού.

Βιβλιογραφία

- Alam, A., & Ahmad, M. (2018), "The role of teachers' emotional intelligence in enhancing student achievement", *Journal of Asia Business Studies*, 12(1), 31-43. 10.1108/JABS-08-2015-0134.
- Anjum, A., & Swathi, P. (2017). A study on the impact of emotional intelligence on quality of life among secondary school teachers. *International Journal of Psychology and Counseling*, 1(7), 1-13.
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. *BMC Public Health* 19, pp. 655. 10.1186/s12889-019-6972-1.
- Ashkanasy, N., & Daus, C. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 441–452.
10.1002/job.320.
- Aspelin, J. (2017). An interactionist approach to the teacher–student relationship and teachers' relational competence. 8, 55–70. 10.1080/19463014.2016.1271991.
- Asrar-ul-Haq, M., Anwar, S., & Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher's performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal*, 3(2), 87–97.
10.1016/j.fbj.2017.05.003.
- Ashraf, H., Hosseinnia, M., & Domskey, J. (2017). EFL teachers' commitment to professional ethics and their emotional intelligence: A relationship study. *Cogent Education* 4, 1–9.
10.3390/socsci8060185.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. London: Macmillan.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117. 10.1207/s15326985ep2802_3.
- Bandura, A. (1994) Self-efficacy, in V.S. Ramachandran (Ed.) *Encyclopedia of Human Behavior*, vol. 4, pp. 71-81. New York: Academic Press.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: MultiHealth Systems Inc
- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Journal of Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–7. 10.3389/fpsyg.2019.01645.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)s. Στο R. Bar-On & J.D.A. Parker (Εκδ.), *Handbook of Emotional Intelligence*. (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Burke, R.J., & Greenglass, E.R. . (1989). Sex differences in psychological burnout in teachers. *Psychological Reports*, 65(1), σσ. 55–63. 10.2466/pr0.1989.65.1.55.
- Cansoy, R., Parl ar, H. & Kılınç, A. C. (2017). Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9 (1), 141 – 155. 10.15345/iojes.2017.01.011.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. 10.1016/j.jsp.2006.09.001.

- Bruce, C.D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L., & Ruth, B. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26(8). 10.1016/j.tate.2010.06.011.
- 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. 10.1016/j.tate.2006.04.005.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561. 10.1016/S01918869(99)00119-1.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337. 10.1080/00220973.1992.9943869 .
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction and teacher efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. 10.1037/a0029356.
- Constable, J.F., & Russeli, D.W. (1986). The Effect of Social Support and the Work Environment upon Burnout among Nurses. *Journal of Human Stress* 12(1), σσ. 20-26. 10.1080/0097840X.1986.9936762
- Cooper, R. K., & Orioli, A. (2005). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Perigee Book.
- Creswell, W. J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας* (μτφ. :N. Κουβαράκου).Αθήνα: Ίων. (έτος έκδοσης του πρωτοτύπου 2015).
- Demerouti, E. . (2015). Strategies Used by Individuals to Prevent Burnout. *European Journal of Clinical Investigation* 45. 10.1111/eci.12494.

- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. 10.1007/s10643-012-0504-2 .
- Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. The *International Journal of Emotional Education, Special Issue* 8(1), 75-94. 10.12691/ajnr-6-6-21 .
- Duli, S. (2016). Years of Work Experience, an Important Predictor of Burnout in Special Education. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS)* 17 (1), 318-322.
- Extremuera-Pacheco, N., Rey-Peña, L., & Pena-Garrido, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Journal of Parents and Teachers* 368, 65–72. 10.14422/pym.i368.y2016.011
- Evers, W.J.G., Tomic, W., & Brouwers, A. (2004). Burnout Among Teachers. Students' and Teachers' Perceptions Compared. *School Psychology International*, Vol. 25(2), 131-148.
- Fabio, A. D., & Kenny, M. E. (2011). Emotional intelligence and perceived social support among Italian high school students. *Journal of Career Development*, 39(5), 461–475. 10.1177/0894845311421005
- Freudenberger, H.J. . (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues* 30, 159–165.
- García-Ros, R., Fuentes, M. C., & Fernandez, B. (2015). Teacher interpersonal self-efficacy: Evaluation and predictive capacity of teacher burnout. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(3), 483e502. 10.14204/ejrep.37.14105.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

- Gebbie, D., Ceglowski, D., Taylor, L., & Miels, J. (2012). The role of teacher efficacy instrengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 40(1). 10.1007/s10643-011-0486-5.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grace Chao, C. N., Sze, .W., Emily Chow, E., Forlin, C., & Chuen Ho, F. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66,360-369.
10.1016/j.tate.2017.05.004.
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*,58, 75-84.
10.1016/j.cedpsych.2019.02.003.
- Hardley, J. (2004). *The business case of emotional intelligence*. Phoenix, Arizona: The Culture Coaches.
- Hobfoll, S. E. . (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
- Hosotani, R., & Imai- Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1039-1048.
10.1016/j.tate.2011.03.010.
- Huberman, M. . (1993). Burnout in Teaching Careers'. *European Education* 25(3), 47–69.
10.2753/EUE1056-4934250347.
- Jenkins, S. & Calhoun, J. F. . (1991). Teacher Stress: Issues and Intervention. *Psychology in the Schools* 28, 60–70. 10.1002/1520-6807(199101)28:1<60::AID-PITS2310280110>3.0.CO;2-B.

- Jordan, P. J., Ashkanasy, N.M., Hartel, C. E. J., & Hooper, G. S. (2002). Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review, 12*(2), 195–214. [10.1016/S1053-4822\(02\)00046-3](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00046-3).
- Kafetsios, K., Nezlek, B. J., Vassiou, A. (2011). A multilevel analysis of relationships between leaders' and subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(5), 1119–1142. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00750.x>.
- Kalantari, P., Mohammadi Moghani, H., Taghibigloo, N., & Honari, H. (2012). The relationship between emotional intelligence and physical education teachers working life quality in Zanjan. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research, 1*(2),30-34. [10.24200/ijpb.2018.58142](https://doi.org/10.24200/ijpb.2018.58142).
- Kamtsios, S., & Lolis, T. (2016). Investigating burnout in Greek teachers: Are there any teachers at risk? *Hellenic Journal of Psychology, 13*(3), 196-216.
- Keller, M. M., Chang, M.-L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Front. Psychol. 5*(1442). [10.3389/fpsyg.2014.01442](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442) .
- Kelso, T., French, D., & Fernandez, M. . (2005). Stress and coping in primary caregivers of children with a disability: A qualitative study using the Lazarus and Folkman process model of coping . *Journal of Research in Special Education Needs, 5*(1), 3-10.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review, 23*(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health, 22* (1), 25-33. <https://doi.org/10.1002/smi.1079>.

- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. . (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192–207.
<https://doi.org/10.1080/02678370500297720>.
- Künsting, J., Neuber, V., & Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 299–322. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0272-7>.
- Lee, M., Pekrun, R., Taxer, J. L., Schutz, P. A., Vogl, E., & Xie, X. (2016). Teachers’ emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research. *Soc. Psychol. Educ.* 19, 843–863. [10.1007/s11218-016-9359-5](https://doi.org/10.1007/s11218-016-9359-5) .
- Lee, F. J., Stewart, M., & Brown, J. B. . (2008). Stress, burnout, and strategies for reducing them: what's the situation among Canadian family physicians? . *Canadian family physician Medecin de famille canadien*, 54(2),234–235.
- Llorent, V.J. & Ruiz-Calzado, I. (2016). Burnout and its relation to sociodemographic variables among education professionals working with people with disabilities in Córdoba (Spain). *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3287-3295. [10.1590/1413-812320152110.00732015](https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.00732015) .
- Mahler D., Großschedl J., & Harms, U. (2017). Opportunities to learn for teachers’ self-efficacy and enthusiasm. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2017/4698371> .
- Marri, A. R., Ahn, M., Fletcher, J., Heng, T. T., & Hatch, T. (2012). Self-Efficacy of US High School Teachers Teaching the Federal Budget, National Debt and Budget Deficit: a mixed-methods case study. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(2), 105-120.
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(98\)80022-X](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(98)80022-X).
- Maslach, C. & Jackson, S.E. . (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Prentice-Hall.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. . (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 77(4), 433-442. [https://dx.doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://dx.doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3).
- Mayer, J., Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197-208. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7).
- Mayer, J., Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Στο: P. Salovey & Sluyter, D., *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*, 3-31. New York: Basic Books.
- McLennan, B., McIlveen, P., & Perera. H. N. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, 63, 176-185. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.022> .
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *Int. J.Educ. Res*, 85, 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>.

- Mérida-López, S., Bakker, A. B., & Extremera, N. (2019). How does emotional intelligence help teachers to stay engaged? Cross-validation of a moderated mediation model, *Personality and Individual Differences*, Volume 151. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.04.048>.
- Moafian, F., & Ghanizadeh, A. (2009). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in Language Institutes. *System*, 37(4), 708-718.
- Παυλάκη, Α. (2019) «Η αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τη σχολική, κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητα μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)». Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τομ 9 <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.3160>.
- Peia O. W., Lane, K. L., Royer, D. J., Menzies H. M., Buckman, M. M., Brunsting, N., Cantwell. E. D., Schatschneider C., & Lane, N. A. (2021). Elementary Teachers' Self-Efficacy During Initial Implementation of Comprehensive, Integrated, Three-Tiered Models of Prevention. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(2), 93–105. [10.1177/1098300720916718](https://doi.org/10.1177/1098300720916718).
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320. [10.1016/s0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(99)00195-6).
- Petrides, K.V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M-J., Furnham, A., & Pérez González, J. C. (2016). Developments in trait Emotional Intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335–341. [10.1177/1754073916650493](https://doi.org/10.1177/1754073916650493).
- Petrides, K. V., & Mavroveli, S. (2018). Theory and applications of trait emotional intelligence. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, 23(1), 24-36. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23016.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547. [10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x).

- Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree? *Teaching and Teacher Education*, 55, 240-254. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.018>.
- Pines, A., & Aronson, E. . (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free Press.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek Special Education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60–76.
10.1177/0143034309360436 .
- Poraj, G. . (2009). Personality as a teacher's burnout predictor. *Medycyna pracy*, 60(4), 273–282.
- Puertas-Molero, P., Ubago-Jiménez, J. L., Moreno-Arrebola, R., Padial-Ruz, R., Martínez-Martínez, A. & González-Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: Una revisión sistemática. *REOP* 29, 128–42. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>.
- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37(4), 700- 707.
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. . (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *The Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269–274.
- Schaufeli, W. B. & Greenglass, E.R. (2001). Introduction on a special issue on burnout and health . *Psychology & Health*, 16, 501-510. 10.1080/08870440108405523.
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. . (2015). Teachers' Health. *Deutsches Arzteblatt International*, 112(20),347–356. 10.3238/arztebl.2015.0347.
- Seddighi, S., Bagheri, M. S., & Yamini, M. (2016). Iranian EFL teacher burnout and its relation to human resources in workplace. *Modern Journal of Language Teaching Methods* 6, 429–60.
10.3390/socsci8060185 .

- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Journal of Research in Special Educational Needs* 12, 12–21. doi:10.1111/j.1471-3802.
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230. <https://doi.org/10.3102/0002831211419949>
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 4, 26-48 .
- Shirom, A., & Ezrachi, Y. . (2003). On the discriminant validity of Burnout, Depression and Anxiety: A re-examination of Burnout Measure. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 16(1), 83-97. <https://doi.org/10.1080/1061580021000057059> .
- Shirom, A., & Melamed, S. (2005). Does burnout affect physical health? A review of the evidence. Στο A. & Antoniou, *New horizons in management. Research companion to organizational health psychology* (599–622). Edward Elgar Publishing.
- Shirom, A., & Melamed, S. (2006). A Comparison of the Construct Validity of Two Burnout Measures in Two Groups of Professionals. *International Journal of Stress Management*, Vol. 13, No. 2, 176–200 .
- 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(3), 611-625.
- Smetackova, I. (2017). Self-efficacy and burnout syndrome among teachers. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 20(3), 2476-2488 10.15405/ejsbs.219 .

- Sutton, R.E., & Wheatley, K.F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4). 1040-726X/03/1200-0327/0 .
- Sutton, R.E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379–398. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y> .
- Schwartz, R. Schmtz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher Burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, 13(3), 309-326. <https://doi.org/10.1080/10615800008549268> .
- Τάσση, Χ., Παπασπύρου Αικ. , Σούλης, Ν., & Γεωργίου Α. (2014). Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 514-522. <https://doi.org/10.12681/icw.18001>.
- Tschannen -Moran, M., Woolfolk -Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* ,17, 783–805. 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
- Travers C. (2017) Current Knowledge on the Nature, Prevalence, Sources and Potential Impact of Teacher Stress. In: McIntyre T., McIntyre S., Francis D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_2 .
- Turgoose, D., Ashwick, R., & Murphy, D. (2018). Systematic review of lessons learned from delivering tele-therapy to veterans with post-traumatic stress disorder. *Journal of Telemed and Telecare*, 24, 575–585. <https://doi.org/10.1177/1357633X17730443> .

- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining Relationship between Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772. 10.13189/ujer.2017.050509.
- Βάσιου, Α. (2018). Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών: Ο ρόλος της στο συναίσθημα και στην κινητοποίηση στην εργασία τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 11(1), 1-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/jret.11974> .
- Βάσιου, Α., Ιορδανίδης, Γ., & Νέστορα, Ι. (2017). Σχολικό κλίμα, συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Ανακοίνωση στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1688> .
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33 (3), 225- 233. <https://doi.org/10.1177/0888406409360129> .
- Wilson, C., Woolfson, L. M., & Durkin, K. (2018). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*. 10.1080/13603116.2018.14559017 .
- Wilson, C., Woolfson, L., Durkin, K., & Elliott, M. A. (2016). The Impact of Social Cognitive and Personality Factors on Teachers' Reported Inclusive Behaviour. *British Journal of Educational Psychology* 86, 461–480. 10.1111/bjep.12118.
- Wong, C. S., & Law, S. K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274

- Wu, Y., Kunyu, L., Peiqiong, H., Shifan, L., Rong-Mao, L., & Rong L. (2019). Teachers' Emotional Intelligence and Self-efficacy: Mediating Role Of Teaching Performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(3), 1-10. <https://doi.org/10.2224/sbp.7869> .
- Ying, H.B., Lee, J.C.K., Zhang, Z., & Jin, Y.L. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. [10.1016/j.tate.2013.06.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006) .
- Ying H. B., Li Y., Wang, C., Wu, H., & Vitiello, G. (2021). Preschool teachers' self-efficacy, classroom process quality, and children's social skills: A multilevel mediation analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 242-251. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.12.001> .
- Yoke, L. B., & Panatik, S. A. (2015). Emotional intelligence and job performance among school teachers. *Asian Social Science*, 11(13), 227. [10.5539/ass.v11n13p227](https://doi.org/10.5539/ass.v11n13p227).
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.
- Zee, M. (2016). From general to student-specific teacher self-efficacy. PhD thesis, Research Institute of Child Development and Education (RICDE), Faculty of Social and Behavioural Sciences (FMG). Retrieved December 20, 2016 https://pure.uva.nl/ws/files/2792946/173149_02_2_.pdf
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring Emotion in Teaching: Emotional Labor, Burnout, and Satisfaction in Chinese Higher Education. *Communication Education*, 57(1), 105-122. [10.1080/03634520701586310](https://doi.org/10.1080/03634520701586310).

Παράρτημα

1. Ερωτηματολόγιο

Επαγγελματική εξουθένωση, συναισθηματική νοημοσύνη και αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται για τους σκοπούς της διπλωματικής εργασίας της φοιτήτριας Κάρλου Ελένης στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών "Σχολική Ψυχολογία- Εφαρμογές της Ψυχολογίας στη Σχολική Κοινότητα" του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, υπό την επίβλεψη της Αναπληρώτριας Καθηγήτριας Φιλιππάτου Διαμάντως.

Σκοπός της έρευνας αποτελεί η μελέτη και διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 10 λεπτά. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και μπορεί να διακοπεί όποτε το επιθυμήσετε. Οι απαντήσεις που θα δώσετε θα παραμείνουν ανώνυμες και απόρρητες και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις αυθόρμητα και με ειλικρίνεια. Σας ευχαριστούμε πολύ για τον χρόνο που θα διαθέσετε και για τη συνεργασία σας.

Για οποιαδήποτε πληροφορία σχετικά με την έρευνα ή τα αποτελέσματα αυτής μπορείτε να επικοινωνήσετε στο elenkarlou@gmail.com

Κάρλου Ελένη, δασκάλα ειδικής αγωγής

* Απαιτείται

Παρακαλώ επιλέξτε αν συναινείτε με τα παραπάνω για να συνεχίσετε τη συμμετοχή σας στην έρευνα. *

Συναινώ Δεν συναινώ

Φύλο *

- Άνδρας
- Γυναίκα

Ηλικία *

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51 και άνω

Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή *

- Πτυχίο ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακός τίτλος
- Διδακτορικός τίτλος
- Άλλο:

Είδος απασχόλησης (τρέχον σχολικό έτος) *

- Δάσκαλος/ νηπιαγωγός τμήματος ένταξης
- Δάσκαλος/ νηπιαγωγός σε ειδικό σχολείο
- Δάσκαλος/ νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης

Σχέση εργασίας *

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής
- Ωρομίσθιος

Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή *

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-30
- 31 και άνω

Έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή (εάν υπάρχουν)

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21-30
- 31 και άνω

Ειδικότητα (πχ: ΠΕ71, ΠΕ60ΕΑ) * : _____

A.

Διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και αποφασίστε αν αισθάνεστε έτσι όπως περιγράφεται. Κατόπιν, καθορίστε την ένταση με την οποία βιώνετε αυτό το συναίσθημα, όταν εμφανίζεται, επιλέγοντας τον κατάλληλο βαθμό στην επτάβαθμη κλίμακα. 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».

1. Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μία καλή αίσθηση) του γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι) *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

2. Πάντα μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

3. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

4. Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

5. Έχω μία καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

6. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

7. Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

8. Είμαι απόλυτα ικανός/η να ελέγξω τα συναισθήματά μου. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
--------------------	--	--	--	--	--	--------------------

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

9. Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

10. Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

11. Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

12. Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

13. Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος/η ή όχι. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

14. Έχω μία καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

15. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

16. Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

B.

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν στάσεις απέναντι σε εργασιακά και επαγγελματικά ζητήματα. Αφού διαβάσετε τις ερωτήσεις προσεκτικά, απαντήστε πόσο συχνά σας συμβαίνει καθεμιά από τις παρακάτω καταστάσεις, επιλέγοντας τον κατάλληλο βαθμό στην επτάβαθμη κλίμακα. 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».

1. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

2. Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω μία ακόμα μέρα δουλειάς.
*

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

3. Είναι πολύ κουραστικό για εμένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

4. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

5. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

6. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

7. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση ή στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

8. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

9. Νιώθω "άδειος/α" στο τέλος μίας σχολικής ημέρας. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

10. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

11. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

12. Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

13. Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

14. Μπορώ να δημιουργήσω μία άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

15. Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

16. Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

17. Νιώθω αναξωγονημένος/ η όταν δουλεύω με τους μαθητές μου. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

18. Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα σαν να είναι αντικείμενα. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

19. Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά. *

Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

20. Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ ή. *

Διαφωνώ απόλυτα							Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7	

21. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους. *

Διαφωνώ απόλυτα							Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7	

22. Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου. *

Διαφωνώ απόλυτα							Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7	

Γ.

Αυτό το ερωτηματολόγιο έχει κατασκευαστεί για να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα τα ζητήματα που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές τους δραστηριότητες. Παρακαλώ επιλέγετε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει. 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 «9».

1. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να αντιμετωπίσετε αποτελεσματικά τους απείθαρχους μαθητές; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

2. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να βοηθήσετε τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

3. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να ελέγξετε τη διασπαστική συμπεριφορά μέσα στη σχολική αίθουσα; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

4. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παρακινήσετε τους μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλό ενδιαφέρον για τις σχολικές εργασίες; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

5. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να διατυπώσετε με σαφήνεια τις προσδοκίες σας στους μαθητές σας σχετικά με τη συμπεριφορά τους; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

6. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν καλύτερα στις σχολικές εργασίες; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

7. Πόσο καλά μπορείτε να απαντήσετε αποτελεσματικά στις δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σας; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

8. Πόσο καλά μπορείτε να δημιουργήσετε ρουτίνες για να διατηρήσετε την ομαλή ροή των δραστηριοτήτων μέσα στη σχολική τάξη; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

9. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να ενεργήσετε για να βοηθήσετε τους μαθητές σας να εκτιμήσουν τη μάθηση; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

10. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να αξιολογήσετε το επίπεδο κατανόησης της διδαχθείσας ύλης από τους μαθητές σας; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

11. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να διατυπώσετε έξυπνες ερωτήσεις για τους μαθητές σας; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

12. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να καλλιεργήσετε τη δημιουργικότητα στους μαθητές σας; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

13. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να πείσετε τους μαθητές σας να ακολουθήσουν τους κανόνες της σχολικής τάξης; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

14. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να βελτιώσετε το χαμηλό επίπεδο κατανόησης ενός μαθητή; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

15. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να ηρεμήσετε έναν μαθητή που παρουσιάζει διαταραχτική/ ενοχλητική συμπεριφορά; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

16. Πόσο καλά μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης για κάθε ομάδα μαθητών; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

17. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να προσαρμόσετε τη διδασκαλία σας στο επίπεδο του κάθε μαθητή; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

18. Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιείτε ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

19. Πόσο καλά μπορείτε να αποτρέψετε τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς από το να καταστρέψουν ένα ολόκληρο μάθημα; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

20. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να δώσετε μία εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές σας φαίνονται μπερδεμένοι; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

21. Πόσο καλά μπορείτε να ανταποκριθείτε απέναντι στους μαθητές με προκλητική συμπεριφορά; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

22. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να υποστηρίξετε τις οικογένειες των μαθητών σας ώστε να τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

23. Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές στην τάξη σας; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

24. Πόσο καλά μπορείτε να δημιουργείτε κατάλληλες προκλήσεις για μαθητές με υψηλές ικανότητες; *

Καθόλου								Πάρα πολύ
1	2	3	4	5	6	7	8	9

2. Πίνακες με ελέγχους κανονικότητας

Πίνακας 1

Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την επαγγελματική εξουθένωση και την αυτοαποτελεσματικότητα

Tests of Normality

Kolmogorov-Smirnov

	Statistic	df	p-value
Εκτίμηση των συναισθημάτων	0.122	199	<0.001
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	0.124	199	<0.001
Χρήση των συναισθημάτων	0.122	199	<0.001
Ρύθμιση των συναισθημάτων	0.097	199	<0.001
Συναισθηματική εξάντληση	0.108	199	<0.001
Προσωπικά επιτεύγματα	0.101	199	<0.001
Αποπροσωποποίηση	0.186	199	<0.001
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών	0.084	199	0.002
Αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας	0.125	199	<0.001
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	0.095	199	<0.001

Πίνακας 2

Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για τη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με το είδος απασχόλησης

		Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov		
	Είδος απασχόλησης	Statistic	df	p-value
Εκτίμηση των συναισθημάτων	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός τμήματος ένταξης	0.176	41	0.003
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός σε ειδικό σχολείο	0.125	33	0.200
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης	0.104	125	0.002
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός τμήματος ένταξης	0.169	41	0.005
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός σε ειδικό σχολείο	0.114	33	0.200
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης	0.132	125	0.000
Χρήση των συναισθημάτων	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός τμήματος ένταξης	0.127	41	0.096
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός σε ειδικό σχολείο	0.102	33	0.200
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης	0.122	125	<0.001
Ρύθμιση των συναισθημάτων	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός τμήματος ένταξης	0.122	41	0.127
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός σε ειδικό σχολείο	0.147	33	0.069
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης	0.096	125	0.006

Πίνακας 3

Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για την επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με το είδος απασχόλησης

	Είδος απασχόλησης	Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	p-value
Συναισθηματική εξάντληση	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός τμήματος ένταξης	0.126	41	0.099
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός σε ειδικό σχολείο	0.157	33	0.037
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης	0.125	125	<0.001
Προσωπικά επιτεύγματα	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός τμήματος ένταξης	0.101	41	0.200
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός σε ειδικό σχολείο	0.119	33	0.200
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης	0.125	125	<0.001
Αποπροσωποποίηση	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός τμήματος ένταξης	0.267	41	<0.001
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός σε ειδικό σχολείο	0.196	33	0.002
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης	0.159	125	<0.001

Πίνακας 4

Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για την αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με το είδος απασχόλησης

	Είδος απασχόλησης	Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	p-value
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός τμήματος ένταξης	0.132	41	0.070
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός σε ειδικό σχολείο	0.103	33	0.200
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης	0.104	125	0.002
Αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός τμήματος ένταξης	0.191	41	0.001
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός σε ειδικό σχολείο	0.106	33	0.200
	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης	0.131	125	0.000
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	Δάσκαλος/ νηπιαγωγός τμήματος ένταξης	0.111	41	0.200

Δάσκαλος/ νηπιαγωγός σε ειδικό σχολείο	0.118	33	0.200
Δάσκαλος/ νηπιαγωγός παράλληλης στήριξης	0.111	125	0.001

Πίνακας 5

Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για τη συναισθηματική νοημοσύνη ανάλογα με τη σχέση εργασίας

	Σχέση εργασίας	Tests of Normality		
		Statistic	df	p-value
Εκτίμηση των συναισθημάτων	Μόνιμος	0.128	54	0.028
	Αναπληρωτής	0.116	140	<0.001
	Ωρομίσθιος	0.750	5	0.030
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	Μόνιμος	0.156	54	0.002
	Αναπληρωτής	0.124	140	<0.001
	Ωρομίσθιος	0.927	5	0.577
Χρήση των συναισθημάτων	Μόνιμος	0.135	54	0.015
	Αναπληρωτής	0.119	140	<0.001
	Ωρομίσθιος	0.966	5	0.846
Ρύθμιση των συναισθημάτων	Μόνιμος	0.106	54	0.195
	Αναπληρωτής	0.094	140	0.004
	Ωρομίσθιος	0.952	5	0.749

Πίνακας 6

Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για την επαγγελματική εξουθένωση ανάλογα με τη σχέση εργασίας

	Σχέση εργασίας	Tests of Normality		
		Statistic	df	p-value
Συναισθηματική εξάντληση	Μόνιμος	0.147	54	0.005
	Αναπληρωτής	0.121	140	<0.001
	Ωρομίσθιος	0.957	5	0.787
Προσωπικά επιτεύγματα	Μόνιμος	0.142	54	0.009
	Αναπληρωτής	0.157	140	<0.001
	Ωρομίσθιος	0.785	5	0.060
Αποπροσωποποίηση	Μόνιμος	0.096	54	0.200
	Αναπληρωτής	0.089	140	0.009
	Ωρομίσθιος	0.963	5	0.826

Πίνακας 7

Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για την αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με τη σχέση εργασίας

		Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov/ Shapiro-Wilk		
	Σχέση εργασίας	Statistic	df	p-value
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών	Μόνιμος	0.091	54	0.200
	Αναπληρωτής	0.101	140	0.001
	Ωρομίσθιος	0.760	5	0.037
Αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας	Μόνιμος	0.119	54	0.056
	Αναπληρωτής	0.123	140	<0.001
	Ωρομίσθιος	0.828	5	0.133
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	Μόνιμος	0.096	54	0.200
	Αναπληρωτής	0.101	140	0.001
	Ωρομίσθιος	0.779	5	0.054

Πίνακας 8

Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για τη συναισθηματική νοημοσύνη ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

		Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov		
	Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή	Statistic	df	p-value
Εκτίμηση των συναισθημάτων	0-5	0.135	125	<0.001
	6-10	0.143	37	0.054
	11 και άνω	0.135	37	0.088
Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	0-5	0.143	125	<0.001
	6-10	0.228	37	<0.001
	11 και άνω	0.144	37	0.051
Χρήση των συναισθημάτων	0-5	0.100	125	0.004
	6-10	0.190	37	0.002
	11 και άνω	0.167	37	0.011
Ρύθμιση των συναισθημάτων	0-5	0.092	125	0.011
	6-10	0.161	37	0.017
	11 και άνω	0.136	37	0.083

Πίνακας 9

Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για την επαγγελματική εξουθένωση ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

	Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή	Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	p-value
Συναισθηματική εξάντληση	0-5	0.112	125	0.001
	6-10	0.222	37	<0.001
	11 και άνω	0.094	37	0.200
Προσωπικά επιτεύγματα	0-5	0.160	125	<0.001
	6-10	0.210	37	<0.001
	11 και άνω	0.135	37	0.085
Αποπροσωποποίηση	0-5	0.089	125	0.017
	6-10	0.150	37	0.035
	11 και άνω	0.090	37	0.200

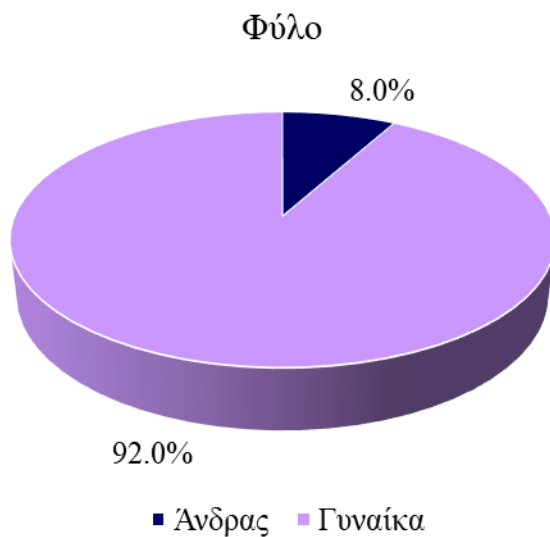
Πίνακας 10

Αποτελέσματα ελέγχου κανονικότητας για την αυτοαποτελεσματικότητα ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή

	Έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή	Tests of Normality		
		Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	df	p-value
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των μαθητών	0-5	0.097	125	0.006
	6-10	0.157	37	0.022
	11 και άνω	0.106	37	0.200
Αποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διδασκαλίας	0-5	0.122	125	<0.001
	6-10	0.169	37	0.009
	11 και άνω	0.103	37	0.200
Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης	0-5	0.103	125	0.003
	6-10	0.127	37	0.139
	11 και άνω	0.098	37	0.200

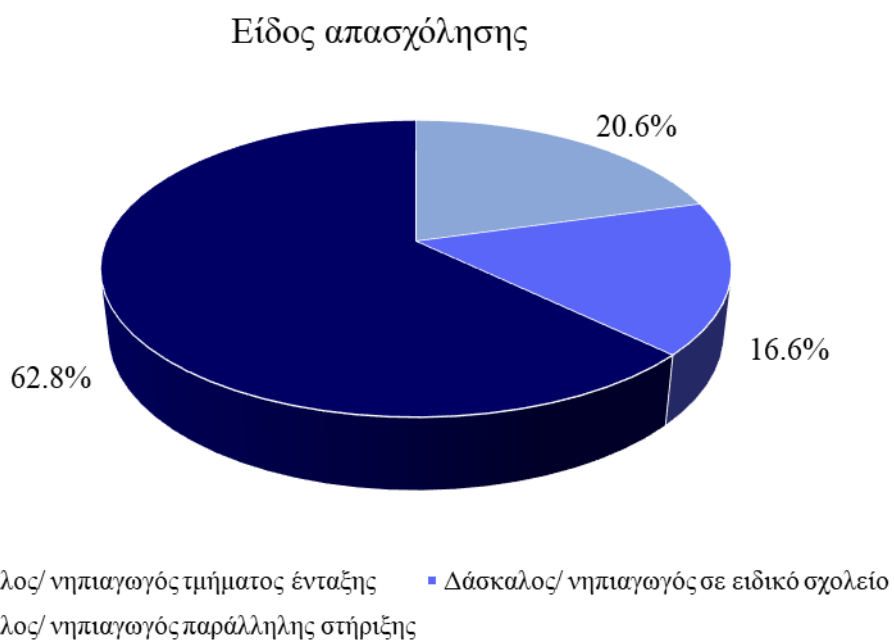
Σχήμα 1.

Ποσοστά ανδρών και γυναικών του δείγματος



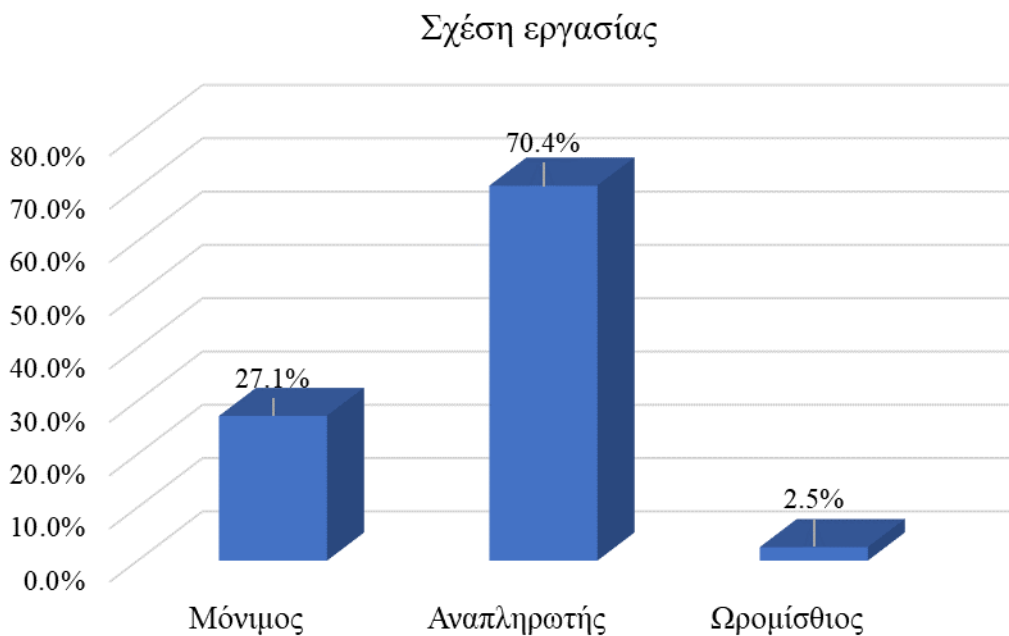
Σχήμα 2.

Κατανομή συχνοτήτων του είδους απασχόλησης



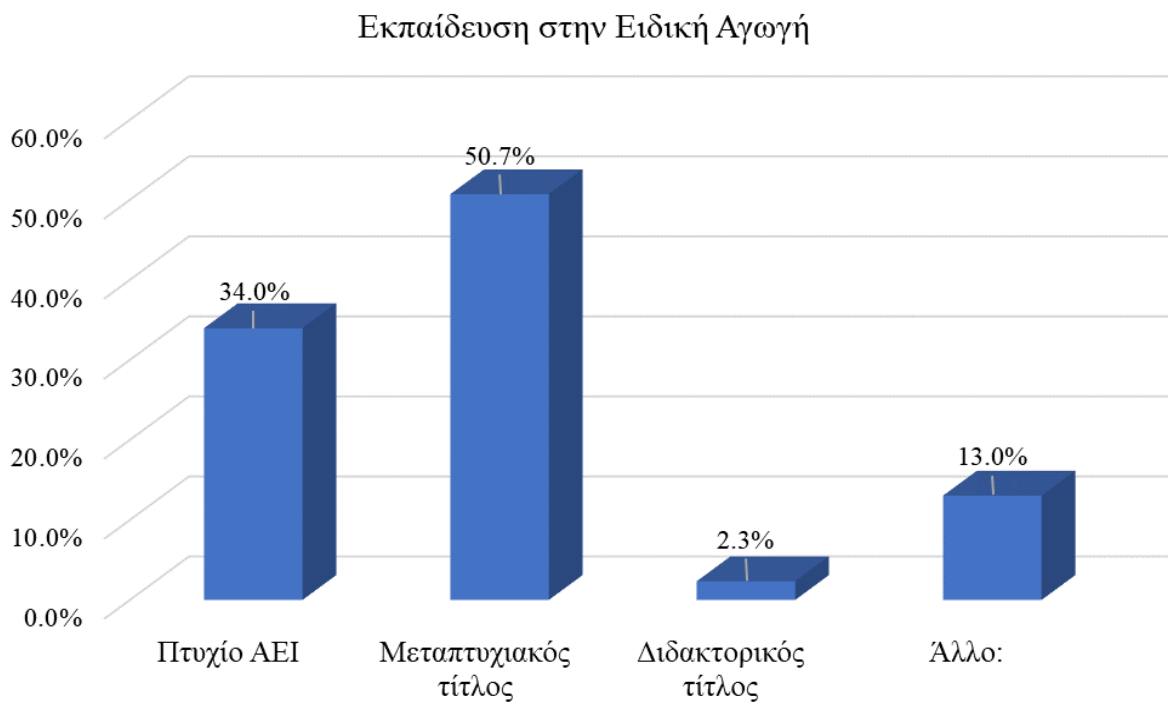
Σχήμα 3.

Ραβδόγραμμα για τη σχέση εργασίας



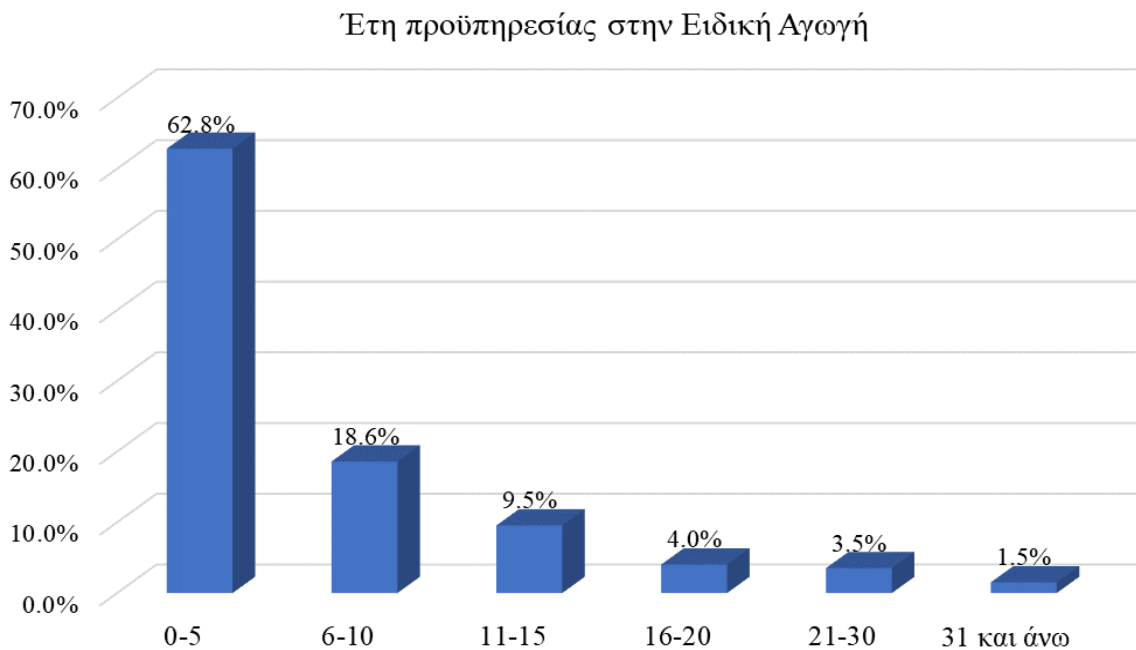
Σχήμα 4.

Ραβδόγραμμα για την εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή



Σχήμα 1.

Ραβδόγραμμα για τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή



Σχήμα 6.

Ραβδόγραμμα για τα έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Αγωγή

