

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ**  
**ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ**  
**ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ**  
**ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ**  
**ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ**

**ΔΑΝΑΗ ΛΕΒΕΝΤΑΚΟΥ**

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

**Πειραιάς, Ιούνιος 2022**

**UNIVERSITY OF PIRAEUS**  
**DEPARTMENT OF ECONOMICS**



**MASTER PROGRAM**  
**IN ECONOMICS IN EDUCATION AND MANAGEMENT OF**  
**EDUCATIONAL UNITS**

**The role of emotional intelligence and job satisfaction of  
kindergarten teachers in their burn out.**

**Danai Leventakou**

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

**Piraeus, Greece, June 2022**

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δύο επιβλέποντες καθηγητές της εργασίας μου, την Κυρία Ψυλλάκη και τον Κύριο Σαμπράκο για τον διακριτικό και ταυτόχρονα τόσο σημαντικό ρόλο που διαδραμάτισαν.

Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου, τον αδερφό μου Κωνσταντίνο και τη φίλη μου Ξανθή Ανυφαντή για την ηθική συμπαράσταση και το κουνελάκι μου που ήταν δίπλα μου κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας αλλά και σε όλη τη διάρκεια της παρακολούθησης των μαθημάτων εξ αποστάσεως. Τέλος, ευχαριστώ την εξεταστική επιτροπή που μου κάνει την τιμή να αξιολογήσει την εργασία μου.

# Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

**Σημαντικοί Όροι:** Συναισθηματική Νοημοσύνη, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Επαγγελματική εξουθένωση, Συσχέτιση Εννοιών, Εκπαίδευση.

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη μελέτη και συσχέτιση των εννοιών της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, της Επαγγελματικής Ικανοποίησης και Εξουθένωσης σε Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίχρονης υποχρεωτικής προσχολικής αγωγής σε δημόσια σχολεία της Ελλάδος. Η έρευνα υλοποιήθηκε με τη συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Το υπό έρευνα δείγμα αποτελείται από 150 νηπιαγωγούς. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν δείχνουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία νηπιαγωγοί διακρίνονται από περισσότερη συναισθηματικότητα, νιώθουν μεγαλύτερη αποπροσωποποίηση απέναντι στις συνθήκες εργασίας και έχουν μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

# **The role of emotional intelligence and job satisfaction of kindergarten teachers in their burn out.**

**Key Words:** Emotional Intelligence, Job Satisfaction, Burn out, Education.

## **Abstract**

The purpose of this research is to study and correlate the concepts of Emotional Intelligence, Job Satisfaction and Burn out among Greek teachers of elementary education. The research was carried out with the collection of data through self-reference questionnaires. The sample under research consists of 150 educators. The results obtained indicate that older kindergarten teachers are more emotional, more depersonalized in their work environment and have lower levels of job satisfaction.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	iv
Abstract	v
Κατάλογος Πινάκων	ix
Κατάλογος Διαγραμμάτων	ix

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Εισαγωγή	1
1.2 Σκοπός Έρευνας	3
1.3 Σημασία της Έρευνας	3
1.4 Λειτουργικοί Ορισμοί	4

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

2.1 Εισαγωγή	5
2.2 Ορισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	5
2.3 Θεωρητικά Μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	7
2.4 Εργαλεία Μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	10
2.5 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτικοί	11
2.6 Ανακεφαλαίωση	13

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

3.1 Εισαγωγή	14
3.2 Ορισμοί της Επαγγελματικής Εξουθένωσης	15

<b>3.3 Μοντέλα Ερμηνείας της Επαγγελματικής Εξουθένωσης</b>	<b>16</b>
<b>3.4 Εργαλεία Μέτρησης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης</b>	<b>18</b>
<b>3.5 Η Επαγγελματική Εξουθένωση στο χώρο της Εκπαίδευσης</b>	<b>19</b>
<b>3.6 Ανακεφαλαίωση</b>	<b>21</b>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ**

<b>4.1 Εισαγωγή</b>	<b>22</b>
<b>4.2 Οντολογικές Θεωρίες</b>	<b>23</b>
<b>4.3 Μηχανιστικές Θεωρίες</b>	<b>24</b>
<b>4.4 Άλλες Προσεγγίσεις</b>	<b>26</b>
<b>4.5 Κυριότερα Εργαλεία Μέτρησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης</b>	<b>26</b>
<b>4.6 Εργασιακό Περιβάλλον, Ικανοποίηση και Εξουθένωση</b>	<b>28</b>
<b>4.7 Εκπαιδευτικοί και Επαγγελματική Ικανοποίηση</b>	<b>29</b>
<b>4.8 Ανακεφαλαίωση</b>	<b>30</b>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΡΕΥΝΕΣ**

<b>5.1 Εισαγωγή</b>	<b>31</b>
<b>5.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών</b>	<b>32</b>
<b>5.3 Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών</b>	<b>33</b>
<b>5.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη, Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση εκπαιδευτικών</b>	<b>36</b>
<b>5.5 Ανακεφαλαίωση</b>	<b>37</b>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

<b>6.1 Εισαγωγή</b>	<b>38</b>
<b>6.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα</b>	<b>38</b>
<b>6.3 Δείγμα της έρευνας</b>	<b>39</b>
<b>6.4 Ερευνητικά εργαλεία της έρευνας</b>	<b>40</b>
<b>6.5 Περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας</b>	<b>43</b>
<b>6.6 Ηθική της έρευνας</b>	<b>43</b>

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ** **44**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

<b>8.1 Συζήτηση των αποτελεσμάτων</b>	<b>54</b>
<b>8.2 Εφαρμογές και μελλοντικές προτάσεις</b>	<b>59</b>
<b>8.3 Περιορισμοί-Οριοθετήσεις της έρευνας</b>	<b>60</b>
<b>8.4 Επίλογος</b>	<b>61</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	<b>62</b>

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

**69**



## Κατάλογος Πινάκων

- 1.7 Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις παραμέτρους της επαγγελματικής εξουθένωσης και της συναισθηματικής νοημοσύνης 44
- 2.7 Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες για τις παραμέτρους της επαγγελματικής ικανοποίησης 45
- 3.7 Συσχετίσεις μεταξύ των παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης 46
- 4.7 Συσχετίσεις μεταξύ των παραμέτρων της επαγγελματικής ικανοποίησης 46
- 5.7 Συσχετίσεις μεταξύ των παραμέτρων της επαγγελματικής εξουθένωσης και της συναισθηματικής νοημοσύνης 50
- 6.7 Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης με τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης ως εξαρτημένη μεταβλητή και τη διάσταση του αυτοελέγχου, της συναισθηματικότητας και της κοινωνικότητας ως ανεξάρτητες μεταβλητές 51
- 7.7 Συσχετίσεις μεταξύ των παραμέτρων της επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης 52
- 8.7 Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης ως εξαρτημένη μεταβλητή και τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης ως ανεξάρτητες μεταβλητές. 53

## Κατάλογος Διαγραμμάτων

<b>1.7 Διαφορές στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες</b>	<b>48</b>
<b>2.7 Διαφορές στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες</b>	<b>49</b>

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## Εισαγωγή

### 1.1 Εισαγωγή

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι αγχωτικό. Το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί ένα λειτούργημα κοινωνικής προσφοράς που για να είναι αποτελεσματικό, πρέπει να εναρμονίζεται με τα κοινωνικά δρώμενα και τις εξελίξεις σε όλους τους τομείς, ώστε να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες. Οι προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν στο εργασιακό περιβάλλον, ίσως είναι μεγαλύτερες από κάθε άλλο επαγγελματικό κλάδο. Ο φόρτος εργασίας, τα προβλήματα με τους μαθητές, οι απαιτήσεις από διευθυντές, οι προσδοκίες των γονέων, ασκούν πίεση στους εκπαιδευτικούς. Μπορεί κάποια μοτίβα προβλημάτων να φαίνονται ίδια, αλλά το καθένα χρήζει διαφορετικής αντιμετώπισης, καθώς αποτελεί ιδιάζουσα περίπτωση.

Επίσης οι εξελίξεις στη νέα κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα, η συνέχεια της οικονομικής κρίσης και η κορύφωσή της με την επέλαση της πανδημίας του Covid-19, επηρέασαν το χώρο της παιδείας, οδηγώντας σε νέες υπουργικές αποφάσεις, νέα νομοθεσία και εγκύκλιους. Υπάρχει μεγάλος γραφειοκρατικός φόρτος που πρέπει να εκτελείται σε στενά χρονικά περιθώρια. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτά πολύπλευρη διάσταση, (ορίζονται υπεύθυνοι covid, σύμβουλοι σχολικής ζωής, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εντατικά σεμινάρια στο Ι.Ε.Π.). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμορφώνονται αστραπιαία με τις ανάγκες και τις επιταγές αυτές, να ανταποκρίνονται θετικά, ανεξάρτητα από το πώς αισθάνονται εσωτερικά. Εξαιτίας λοιπόν των μεταβαλλόμενων συνθηκών, το επάγγελμα αυτό έχει υποστεί επιπλέον πίεση.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει διαρκώς να επιστρατεύουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, ώστε να γίνονται πιο ευέλικτοι, ευπροσάρμοστοι, αποδοτικοί και αποτελεσματικοί στην εργασία τους. Είναι συχνό το φαινόμενο, μέσα σε αυτήν τη δίνη των υποχρεώσεων που τους επιβάλλονται να νιώθουν μοναξιά, έλλειψη κινητοποίησης, συναισθηματική εξάντληση και σωματική κόπωση. Η συναισθηματική νοημοσύνη χρειάζεται για να ισορροπήσουν τα αρνητικά συναισθήματα ώστε να μην αποτελέσουν τροχοπέδη στο εκπαιδευτικό έργο. Επομένως οι συναισθηματικές δεξιότητες κρίνονται αναγκαίες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hawkey, 2006).

Τα συναισθήματα διακρίνονται σε θετικά και αρνητικά. Τα θετικά περιέχουν ευχαρίστηση και ιδιαίτερα όταν επιτυγχάνεται ένας στόχος (Sutton & Wheatly, 2003). Σύμφωνα με τους Perry & Ball (2007), το πιο συχνό θετικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών που υπάρχει στη βιβλιογραφία, είναι η αγάπη και το ενδιαφέρον (Lazarus, 1991; Hargreaves, 1998; Woods & Jeffrey, 1996). Η ικανοποίηση από την εργασία είναι ένα θετικό συναίσθημα που προκύπτει από τις ευρύτερες συνθήκες εργασίας (Bindhu & Sudheeshkumar, 2006). Όταν οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά (Hatch, 1993), όταν οι συνάδελφοι είναι υποστηρικτικοί (Erb, 2004) και οι γονείς σέβονται την κρίση και αναγνωρίζουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών (Lasky, 2000).

Η επαγγελματική εξουθένωση αντιθέτως είναι ένα αρνητικό συναίσθημα. Σύμφωνα με τον Hedrickson (1979), όταν οι εκπαιδευτικοί είναι σωματικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά εξαντλημένοι, νιώθουν απώλεια ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία.

Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τον Κάντα (2001), έχει τρεις διαστάσεις: (α) *συναισθηματική εξάντληση*, με συνέπεια τη μειωμένη ενεργητικότητα στο εκπαιδευτικό έργο, (β) *αποπροσωποποίηση*, που χαρακτηρίζεται από ψυχολογική απομάκρυνση ή αρνητική στάση στα πρόσωπα του εργασιακού χώρου και (γ) *μειωμένη προσωπική επίτευξη*, με αποτέλεσμα να αισθάνονται ανεπαρκείς και ανικανοποίητοι από την εργασία τους και να αδυνατούν να προσφέρουν σε αυτήν.

Επομένως σύμφωνα με τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων και των αισθημάτων των άλλων, θα πρέπει να εμπνέει τους δασκάλους στον τρόπο που εκφράζουν τα συναισθήματα, τον τρόπο που αλληλοεπιδρούν με τους άλλους και τη διαχείριση του στρες (Gross, 2002; Lopes et al., 2005). Αυτή η ικανότητα αυτορρύθμισης (*emotion-regulation ability*) σχετίζεται άμεσα με την εξάντληση και την ικανοποίηση στους δασκάλους. Κάθε συστατικό στοιχείο του burnout (εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένο αίσθημα επίτευξης) μπορεί να οδηγήσει σε χρόνιο στρες. Η συναισθηματική εξάντληση οφείλεται σε έντονες αλληλεπιδράσεις, η αποπροσωποποίηση σε αρνητικές ή αδιάφορες συμπεριφορές προς τους άλλους και η προσωπική επίτευξη στο πόσο ικανός είναι κάποιος να εργάζεται με ανθρώπους (Maslach, 1986; Maslach & Jackson, 1986). Το στρες και οι συναισθηματικές απαιτήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, μπορεί να οδηγήσουν σε συναισθηματική και φυσική εξουθένωση, κυνικές συμπεριφορές πάνω στη διδασκαλία, αρνητικά

συναισθήματα προσωπικής επίτευξης και χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, η επαγγελματική ικανοποίηση και η εξουθένωση συνδέονται και επηρεάζουν άμεσα την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου. Έχουν επιπτώσεις στο σχολικό περιβάλλον και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Για αυτόν τον λόγο γίνονται περισσότερες έρευνες τελευταία, στην προσπάθεια διερεύνησης αυτών των εννοιών.

## **1.2 Σκοπός έρευνας**

Στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάζεται ο ρόλος των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των νηπιαγωγών, στην επαγγελματική τους ικανοποίηση και εξουθένωση, ανάλογα με την ηλικία. Επίσης να προσδιορίσει τις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης που μπορεί να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση.

Παρόλο που οι επιστήμονες συμφωνούν ότι τα συναισθήματα έχουν βασικό ρόλο στην άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, λίγες είναι οι έρευνες που μελετούν το συναίσθημα στο σχολικό περιβάλλον (Perry & Ball, 2007). Επίσης εδώ επιχειρήθηκε μια πολυμεταβλητή προσέγγιση της σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς πρόκειται για πολυδιάστατες έννοιες.

## **1.3 Σημασία της έρευνας**

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι μεταρρυθμίσεις που οργανώνει η πολιτική ηγεσία για να είναι αποτελεσματικές, χρειάζεται να βρουν πρόσφορο έδαφος σε ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό σύστημα, με σαφείς και προσδιορισμένους στόχους και ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα. Κύριο ρόλο στη διαδικασία αυτή έχουν οι εκπαιδευτικοί που επιστρατεύονται στην εφαρμογή παραγωγικών μεθόδων διδασκαλίας, ώστε η μάθηση να είναι αποτελεσματική.

Ο εκπαιδευτικός ιδιαίτερα στη σύγχρονη κοινωνία, με τις αλλεπάλληλες εξελίξεις και νέες προσαρμογές που επιβάλλονται στο χώρο της παιδείας, έχει ανάγκη περισσότερο από ποτέ για συναισθηματική υποστήριξη και κίνητρα παρακίνησης. Το φαινόμενο της ψυχικής κόπωσης

οφείλεται σε μια γενικότερη αίσθηση εγκατάλειψης και μοναξιάς. Επομένως αναδύεται ο σημαντικός ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης ως αλληλένδετα φαινόμενα.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θα είναι δυνατόν να δρομολογηθούν νέες αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η δημιουργία θετικών στάσεων και αντιλήψεων και μιας ευρύτερης θετικής συναισθηματικής κατάστασης πάνω στην εργασία τους και ταυτόχρονα να εφευρεθούν τρόποι αντιμετώπισης των αγχωτικών καταστάσεων, ώστε να υπάρχει πρόληψη σε φαινόμενα επαγγελματικής εξουθένωσης.

## **1.4 Λειτουργικοί ορισμοί**

*Συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence):* Η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει τα συναισθήματά του, να τα επεξεργάζεται, να καταλαβαίνει τα συναισθήματα των άλλων (Mayer & Salovey, 1997).

*Επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction):* Είναι η ικανοποίηση που αντλεί το άτομο από την εργασία του, όταν πιστεύει ότι τα οφέλη που αποκομίζει από αυτήν, ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του (Vroom, 1964).

*Επαγγελματική εξουθένωση (Burn out):* Είναι ένα σύνδρομο που περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις, τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την ανεπάρκεια προσωπικής προσφοράς (Maslach, 2002).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**

### **ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ**

#### **2.1 Εισαγωγή**

Τα τελευταία χρόνια ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη ή EQ (Emotional Quadrant) είναι πολύ διαδεδομένος. Ο Daniel Goleman τον παρουσίασε με επιτυχία στο ευρύ κοινό μέσα από το ομώνυμο βιβλίο του (1995). Επίσης σε άρθρο του στο Harvard Business Review (1998) που σημείωσε ρεκόρ ανατυπώσεων, τη θεωρεί ως τον ακρογωνιαίο λίθο της επιτυχίας σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Είναι το μυστικό για επιτυχημένους ηγέτες και οργανισμούς.

Ειδικότερα η ΣΝ περιλαμβάνει τις ικανότητες της αυτογνωσίας, του αυτοελέγχου, της παρακίνησης, της ενσυναίσθησης και διάφορες κοινωνικές δεξιότητες, που είναι επίκτητες. Στο χώρο των εκπαιδευτικών οι συναισθηματικές εμπειρίες που βιώνουν, έχουν επίδραση στη ψυχική τους ισορροπία, την ικανοποίηση που λαμβάνουν από το επάγγελμά τους, την εξάντληση που νιώθουν και επηρεάζουν την παραμονή τους στην εργασία (Zhang & Zhu, 2015).

Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός μέσα στη βιβλιογραφία για τη ΣΝ, παρά τις πολύπλευρες ερευνητικές προσπάθειες. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι κυριότεροι ορισμοί και θεωρητικά μοντέλα που διαμορφώθηκαν, γίνεται αναφορά στην κατηγοριοποίηση των ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται για τη μέτρησή της και στο σημαντικό ρόλο της ΣΝ στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών.

#### **2.2 Ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης**

Η πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία παρουσιάστηκε από τους Salovey & Mayer (1993) που την ορίζουν ως *«μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές*

διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί ανάλογα τις σκέψεις και τις πράξεις του».

Οι Salovey & Sluyter (1997), αναθεώρησαν τον παραπάνω ορισμό και την ορίζουν ως την ικανότητα του ατόμου «να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια, να αξιολογεί και να εκφράζει συναισθήματα, να προσεγγίζει ή και αν παράγει συναισθήματα που διευκολύνουν τη σκέψη του, να κατανοεί ένα συναισθήμα και να αποκτά συναισθηματική γνώση και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του προκειμένου να προωθήσει τη συναισθηματική και διανοητική του ανάπτυξη».

Σύμφωνα με τον Daniel Goleman (1998, 1999), εκφράζει την «ικανότητα των ατόμων να κινητοποιούν τον εαυτό τους για να πετύχουν ένα στόχο, να αντέχουν τις απογοητεύσεις, να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να χαλιναγωγούν την ανυπομονησία τους, να ρυθμίζουν σωστά τη διάθεσή τους και να έχουν ενσυναίσθηση και αισιοδοξία». Επίσης ο Goleman (2001) λέει ότι η ΣΝ περιλαμβάνει τέσσερις παράγοντες: (1) Την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους (αυτεπίγνωση), (2) την ικανότητα των ατόμων να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους (αυτοδιαχείριση), (3) την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων (κοινωνική συνειδητοποίηση) και (4) την ικανότητα των ατόμων να ρυθμίζουν τα συναισθήματα των άλλων (διαχείριση σχέσης).

Η συνεργασία του Goleman (1995, 1998) με τον Boyatzis (1982), πρόσθεσε τον ακόλουθο ορισμό: «Η ΣΝ παρατηρείται όταν τα άτομα εμφανίζουν ικανότητες αυτοεπίγνωσης, αυτοδιαχείρισης, κοινωνικής συνειδητοποίησης, και κοινωνικές δεξιότητες, την κατάλληλη στιγμή και με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να είναι αποτελεσματικά στην εκάστοτε περίπτωση».

Ο BarOn (2000) ορίζει τη ΣΝ ως ένα «σύνολο συναισθηματικών και κοινωνικών γνώσεων και ικανοτήτων οι οποίες επηρεάζουν τη γενική ικανότητα των ατόμων στο να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις.» Επίσης, ο BarOn (2010) υποστηρίζει ότι η ΣΝ επηρεάζει την απόδοση, την ευτυχία και την ευημερία των ανθρώπων.

Οι Petrides & Furnham (2001) προτείνουν τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και την ορίζουν ως «μια ομάδα συμπεριφοριστικών διαθέσεων και αντιλήψεων, τις οποίες διαθέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους, σχετικά με την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικά φορτισμένες».

Ύστερα από αναθεώρηση της σχετικής βιβλιογραφίας και μέσα από μια σύνθεση των μοντέλων της ΣΝ, οι Matthews et al (2002) την ορίζουν ως εξής: «Η ΣΝ είναι μια προσαρμοστική



ικανότητα την οποία διαθέτουν τα άτομα, προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα διάφορα συναισθηματικά γεγονότα». Αυτή η ικανότητα αποκτιέται εμπειρικά και πιθανόν να περιλαμβάνει και άλλες δεξιότητες και επιλεγμένους τρόπους συμπεριφοράς.

Κατόπιν ο Caruso (2004) θεωρεί τη ΣΝ ως την ικανότητα των ατόμων να : (1) προσδιορίζουν επακριβώς τα συναισθήματά τους, (2) να τα χρησιμοποιούν βοηθητικά στη σκέψη τους, (3) να κατανοούν τα αίτια πρόκλησής τους και (4) να κατορθώνουν να παραμένουν ανοικτοί στα συναισθήματα προκειμένου να συλλάβουν τη γνώση τους.

Ένας πρόσφατος ορισμός των Cooper & Orioli (2005) την προσδιορίζει 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».

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται φανερό ότι η εννοιολογική διασαφήνιση της ΣΝ καλύπτει ένα μεγάλο εύρος δεξιοτήτων, το οποίο για ορισμένους ερευνητές παρουσιάζει εννοιολογικές ασάφειες (Pfeiffer, 2001, Davies et al, 1998). Κάποιες έρευνες αποδεικνύουν ότι η ΣΝ δεν σχετίζεται με κάποιες διαστάσεις της προσωπικότητας όπως η ικανοποίηση από τη ζωή, η αυτοεκτίμηση, κ.α. (Πλατσίδου, 2004).

### **2.3 Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης**

Έχουν αναπτυχθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα για τον ορισμό και τη μέτρηση της Σ.Ν., τα οποία σχηματίζουν δύο ευρύτερες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά το πού εστιάζουν οι θεωρητικές κατευθύνσεις και η δεύτερη, τα εργαλεία της αξιολόγησης των ατομικών διαφορών της. Ανάλογα με το πού δίνεται έμφαση μέσα από τον ορισμό της Σ.Ν., ο Mayer και οι συνεργάτες του (2000) ταξινόμησαν τις θεωρίες σε μοντέλα ικανότητας και μικτά μοντέλα.

α) Τα Μοντέλα ικανότητας, ή μοντέλα γνωστικό-συναισθηματικών ικανοτήτων, περιγράφουν την Σ.Ν. ως παραδοσιακή έννοια. Είναι η δυνατότητα δηλαδή των ατόμων να επεξεργάζονται γνωστικά τις συναισθηματικές πληροφορίες (Mayer & Salovey, 1997). β) Τα Μικτά μοντέλα ή κοινωνικό- συναισθηματικά μοντέλα. Εδώ η Σ.Ν. αντανακλά συναισθηματικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τάσεις της προσωπικότητας. Οι θεωρίες αυτές την ορίζουν ως ένα συνδυασμό συναισθηματικών (μη γνωστικών) και κοινωνικών δυνατοτήτων προσαρμογής

(Bar-On, 2000) και χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2000) που προσδιορίζουν την ικανότητα των ατόμων να προσαρμόζονται στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και συμβάλλουν στην ερμηνεία και πρόβλεψη των επιδόσεών τους (Goleman 1998).

i) Το θεωρητικό μοντέλο ικανότητας των Mayer Salovey & Caruso (1997, 1999, 2000, 2002). Θεωρούν τη Σ.Ν. ένα είδος νοημοσύνης που προσδιορίζει τις εξής γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες:

α) “την αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων ή Αυτεπίγνωση”. Αφορά τη βαθιά κατανόηση και την ειλικρινή, φυσική έκφραση των συναισθημάτων. Τα άτομα αυτά είναι σε θέση να κατανοήσουν και να καθορίσουν τα συναισθήματά τους πριν από τους άλλους.

β) “την αξιολόγηση και αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ή ενσυναίσθηση” και την αξιοποίησή τους προς όφελος των διαπροσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων.

γ) “τη συναισθηματική διευκόλυνση και αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης ή αυτορρύθμιση”. Είναι ικανότητα να διαχειρίζεται το άτομο τα συναισθήματά του προς όφελος της εργασίας του και να αναρρώνει γρηγορότερα από το ψυχικό στρες.

δ) “τη διαχείριση των συναισθημάτων” για την επίτευξη παραγωγικότητας και αποδοτικότητας.

ii) Το μοντέλο συναισθηματικής- κοινωνικής νοημοσύνης του Reuven & Bar-On (1997). Ανήκει στα μικτά μοντέλα και προσδιορίζει πέντε κατηγορίες ικανοτήτων:

α) “ενδοπροσωπικές ικανότητες” που περιλαμβάνει δεξιότητες όπως συναισθηματική αυτοεπίγνωση, θετική διεκδίκηση, αυτοσεβασμό, διαπίστωση του ατομικού δυναμικού, ανεξαρτησία/ αυτονομία.

β) “διαπροσωπικές ικανότητες” που περιλαμβάνει δεξιότητες όπως: ενσυναίσθηση, διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική υπευθυνότητα.

γ) “ικανότητα προσαρμογής” και απαιτεί δεξιότητες όπως: ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, έλεγχο της πραγματικότητας, ευελιξία.

δ) “ διαχείριση του άγχους” και αναφέρεται σε δεξιότητες όπως: αντοχή στο στρες και έλεγχο παρορμήσεων.

ε) “γενικοί παράγοντες διάθεσης και παράγοντες ενεργοποίησης” με δεξιότητες όπως: η αίσθηση του να αισθάνεται ευτυχισμένος και αισιόδοξος.

Ο Bar-On (2000) θεωρεί η γνωστική και συναισθηματική νοημοσύνη από κοινού αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της επιτυχίας του ατόμου στους διάφορους τομείς της ζωής του.

iii) Το μοντέλο συναισθηματικής επάρκειας του Daniel Goleman. Η Σ.Ν. νοημοσύνη επηρεάζει σύμφωνα με αυτό το μοντέλο όλους τους τομείς της ζωής του ατόμου και προβλέπει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Ellias, 1993, Goleman, 1995, Jensen, 1998). Αναλύεται σε δύο κατηγορίες:

α) “Προσωπική ικανότητα” που περιλαμβάνει υποκατηγορίες της αυτοεπίγνωσης, της αυτορρύθμισης και των κινήτρων συμπεριφοράς.

β) “Κοινωνική ικανότητα” που περιλαμβάνει τις υποκατηγορίες της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων.

iv) Το μοντέλο του Cooper για τη Σ.Ν. (1996/1997) κατατάσσεται στα μικτά μοντέλα όπως του Bar-On και του Goleman. Σύμφωνα με αυτό η Σ.Ν. δεν αφορά μόνο τις γενικές ικανότητες της προσωπικότητας αλλά εξετάζεται και η σχέση της με τις επιπτώσεις της στο περιβάλλον και στη ζωή των ατόμων. Η Σ.Ν. αποτελείται από πέντε γενικότερες διαστάσεις χαρακτηριστικών και ικανοτήτων, που περιλαμβάνουν άλλες συνιστώσες.

α) “το συνηθισμένο περιβάλλον” Με συνιστώσες τις πιέσεις και τις ικανοποιήσεις που προβάλλει στα άτομα.

β) “η συναισθηματική συνειδητοποίηση” των ατόμων. Αφορά τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων, καθώς και το πως αυτά εκφράζονται.

γ) “η ανταγωνιστικότητα”. Τα άτομα θέτουν στόχους που πραγματοποιούν, τη δημιουργικότητά τους κ.α..

δ) “οι αξίες και οι στάσεις”, που αφορούν τις προσδοκίες, τη συμπόνια, τη διαίσθηση, την εμπιστοσύνη, το ατομικό τους δυναμικό και την ολοκλήρωση του εαυτού τους.

ε) “Η γενική κατάσταση της υγείας, η ποιότητα της ζωής και των σχέσεων και η άριστη επίδοση” στους διάφορους τομείς της ζωής τους (Πλατσίδου, 2004).

Οι Petrides & Furnham (2000) πρόσθεσαν μια ακόμη κατηγοριοποίηση, βασιζόμενοι σε όλες τις προηγούμενες. Προσδιορίζουν τη ΣΝ α) ως *χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (trait emotional intelligence)*, ως ένα σύνολο μεταβλητών της προσωπικότητας, που προέρχονται από τα διάφορα μοντέλα της ΣΝ. β) ως *επεξεργασία πληροφοριών*, που

προέρχεται από μοντέλα που ενσωματώνουν τη Σ.Ν ψυχομετρικά στη γενική δομή της νοημοσύνης (π.χ. Mayer et al., 1999).

Όσον αφορά τη δεύτερη μεγάλη κατηγορία ψυχομετρικών εργαλείων αξιολόγησης των ατομικών διαφορών της ΣΝ., περιλαμβάνει τα εργαλεία *αυτοαναφοράς* και τα εργαλεία μέτρησης της *μέγιστης απόδοσης* (Ciarrochi et al., 2001).

Τα εργαλεία *αυτοαναφοράς* (π.χ. Bar On, 1997) βασίζονται στις υποκειμενικές αντιλήψεις και εκτιμήσεις των ατόμων και συνεπώς η ΣΝ που προκύπτει από το αποτέλεσμα, ονομάζεται *αντιληπτή ή επαναλαμβανόμενη ΣΝ* (Πλατσίδου, 2005).

Τα εργαλεία μέτρησης της *μέγιστης απόδοσης* ( π.χ. Mayer et al, 1999) βασίζονται στις αντικειμενικές εκτιμήσεις των αποτελεσμάτων της απόδοσης των ατόμων και η ΣΝ που εξάγεται από τη μέτρηση ονομάζεται *αντικειμενική ΣΝ*.

Ο Mayer και οι συνεργάτες του (2000) υποστηρίζουν ότι τα εργαλεία μέτρησης της *μέγιστης απόδοσης* είναι πιο αξιόπιστα λόγω του ότι δεν βασίζονται στην εικόνα που μπορεί να έχει το άτομο για τον εαυτό του, αλλά στην αντικειμενική μέτρηση των συναισθηματικών ικανοτήτων των ατόμων, όπως γίνεται και στα τεστ γνωστικών ικανοτήτων.

## **2.4 Εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης**

Ο Mayer και οι συνεργάτες του κατασκεύασαν δύο κλίμακες αξιολόγησης της Σ.Ν.. Την Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS, 1999) και το Emotional Intelligence Test (MSCEIT, 2000) που αξιολογούν τις τέσσερις διαστάσεις που αναφέρθηκαν στο αντίστοιχο μοντέλο ικανότητας. Οι πληροφορίες αφορούν το πώς αντιλαμβάνονται τα άτομα τις συναισθηματικές τους ικανότητες και όχι την αντικειμενική μέτρηση τους (Πλατσίδου, 2004).

Ο Bar-On (1977, 1985) εφηύρε τον όρο συναισθηματικό πηλίκιο (EQ), σε αναλογία με το νοητικό πηλίκιο (IQ) της γενικής νοημοσύνης. Κατασκεύασε τον κατάλογο *συναισθηματικού πηλίκου (EQ - I, Emotional Quotient Inventory)*.

Οι Goleman & Boyatzis (1999) προτείνουν τον *Κατάλογο Συναισθηματικής Επάρκειας ECI (Emotional. Competence Inventory)*.

Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου ECI 360<sup>o</sup> βασίζονται σε αναφορές τρίτων, (συναδέλφων, προϊσταμένων κ.α.).

Το τεστ Συναισθηματικού Πηλίκου του Goleman (EQ, Emotional Quotient Inventory, 1995) αξιολογεί τις συναισθηματικές ικανότητες, Τις γενικές κοινωνικές ικανότητες και το χαρακτήρα των ατόμων ( Brown, *et al.*, 2006).

Οι Cooper & Sawaf (1997) Κατασκεύασαν την κλίμακα χάρτη συναισθηματικό δείκτη (EQ,-Map).

Το πιο εύχρηστο εργαλείο μέτρησης της Σ.Ν. είναι το ερωτηματολόγιο TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire), το οποίο διατίθεται σε 15 γλώσσες (Petrides, *et al.*, 2007).

Επίσης η κλίμακα Αλεξιθυμίας TAS-20 από το Τορόντο (Nemiah, Freyberger & Sifneos, 1976). Η λέξη αλεξιθυμία προέρχεται από τις λέξεις αλεξ- που σημαίνει αντίθετος και θυμός σημαίνει συναίσθημα ( Μπαμπινιώτης, 2002).

Περιγράφει τα άτομα εκείνα τα οποία εμφανίζουν ανεπάρκεια ως προς την κατανόηση, επεξεργασία ή περιγραφή των συναισθημάτων τους (Sifneos, 1973).

Επίσης, άλλα ερωτηματολόγια μέτρησης είναι:

Το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης του Schutte (SSEIT: Schutte Self-Report Emotional Intelligence Test) (Schutte *et al.*, 2007). Η κλίμακα των επιπέδων της συναισθηματικής συνειδητοποίησης LEAS (Levels of Emotional Awareness Scale) (Lanc *et al.*, 1990).

Η πληθώρα των ενδιαφερομένων ερευνητών σχετικά με τη ΣΝ είχε ως αποτέλεσμα την εμφάνιση πολλών συλλήψεων για την εξήγηση του συγκεκριμένου όρου, ανάλογα με τον τομέα της φύσης του ανθρώπου που επηρεάζει (γνωστικό, δυναμικό, προσωπικότητα, συμπεριφορά) ή ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο εφαρμογής της (οικογένεια, σχολείο, εργασιακό περιβάλλον, ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον) (Πλατσίδου, 2004).

## **2.5 Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτικοί**

Η σημασία των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού αποτελεί μια διεθνώς αναγνωρισμένη παραδοχή και αποτελεί το επίκεντρο της διδασκαλίας και της ζωής του (Isanbarger & Zembylas, 2006; Taxel & Frenzel, 2015). Ο τρόπος που προσεγγίζει τις διδακτικές του μεθόδους αντικατοπτρίζει τη συναισθηματική του κατάσταση. Τα συναισθήματα διαμορφώνουν σε μεγάλο

βαθμό την εξέλιξη (Yin & Lee, 2011), την εκπαίδευση (Intrator, 2006) και τη διαμόρφωση της ιδιότητας ή την αυτοαντίληψή του (Zemplyas, 2003).

Η αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, είναι οι κύριες δεξιότητες για την ορθή αντιμετώπιση της εργασίας (Zapf et al., 2001). Σύμφωνα με τους Karim & Weisz (2011), οι εκπαιδευτικοί που έχουν έντονα ανεπτυγμένες τις δύο παραπάνω ικανότητες, κατανοούν βαθύτερα τους μαθητές τους και αλληλοεπιδρούν αποτελεσματικά μαζί τους.

Η αποτελεσματική αυτορρύθμιση των συναισθημάτων εγείρει στα άτομα θετικά συναισθήματα που διευκολύνουν την εύρεση κινήτρων και τη δημιουργία θετικών στάσεων (Joseph & Newman, 2010). Αυτή η ικανότητα είναι πολύ ωφέλιμη για τους εκπαιδευτικούς, καθώς τους αποτρέπει από το να εμφανίζουν άσχημη διάθεση απέναντι σε μαθητές και συναδέλφους (Karim & Weisz, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, έχουν καλύτερη απόδοση στην εργασία τους, συγκεντρώνονται ευκολότερα στο διδακτικό τους έργο και δείχνουν καλύτερη συναισθηματική και δημιουργική ανταπόκριση απέναντι στους μαθητές. Οι Yin et al., (2013) προτείνουν ότι η ΣΝ περιλαμβάνει την ικανότητα του δασκάλου, να κατανοεί ουσιαστικά και να διαμορφώνει θετικά συναισθήματα στους μαθητές, να τους ενισχύει, με συνέπεια να βελτιώνει τη συναισθηματική και διανοητική τους ανάπτυξη.

Επίσης όπως αναφέρει ο Forrester (2005), οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και με ενήλικες, όπως τα στελέχη εκπαίδευσης, τους διευθυντές, τους συναδέλφους και γονείς, διεκπεραιώνοντας τις υποχρεώσεις τους απέναντί τους. Επιπροσθέτως αναλαμβάνουν περαιτέρω ευθύνες και υποχρεώσεις (π.χ. γραφειοκρατικές διαδικασίες) που δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο το έργο τους. Έτσι χρειάζονται αντοχές για να αντέξουν τις οποιοσδήποτε πιέσεις.

Ο Yin (2015) χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς «συναισθηματικούς εργάτες» και ότι πολλές φορές αναγκάζονται να αντιμετωπίζουν τις συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας τους. Γι' αυτό πρέπει να ελέγχουν οι ίδιοι τα συναισθήματά τους, ώστε να εργάζονται αποτελεσματικά στο πλαίσιο του εκάστοτε σχολείου και της διεύθυνσης.

## 2.6 Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό διατυπώθηκαν ορισμοί και έγινε περιγραφή των δύο βασικών θεωρητικών μοντέλων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Των μικτών μοντέλων (Salovey & Caruso, 1997, 1999, 2000, 2002; Bar On, 2000; Goleman, 1995) και αυτών που την παρουσιάζουν ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (Cooper, 1996/1997; Petrides & Furnham, 2000). Επίσης τα εργαλεία μέτρησης, που χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, τα εργαλεία μέγιστης απόδοσης (π.χ. Mayer et al., 1999) και τα εργαλεία αυτοαναφοράς (π.χ. Bar On, 1997).

Έγινε μια γενική περιγραφή των συναισθηματικών προκλήσεων που ανακύπτουν στο χώρο της εργασίας των εκπαιδευτικών και στη σημασία της επιστράτευσης δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων (Hosotani & Imai-Matsumura, 2001; Zhang & Zhu, 2008; Bracket et al., 2010; Gross, 2002; Taxer & Frenzel, 2015; Sutton, 2004).

Από τα παραπάνω κρίνεται αναγκαίο ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να ασχολείται και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του προς την κατεύθυνση της παραγωγικότητας, αποτελεσματικότητας και θωράκισής του απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

#### 3.1 Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ίσως το βασικότερο θέμα του σύγχρονου ανθρώπου, καθώς είναι πολυδιάστατο, με πολλές αιτίες και συνέπειες. Αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο που κάθε χρόνο οδηγεί σε απώλεια εκατομμυρίων ωρών εργασίας, μέσω αναρρωτικών αδειών κ.α.. Ενώ η μειωμένη παραγωγικότητα οδηγεί σε απώλειες τεράστιων χρηματικών ποσών στις οικονομίες των κρατών (Maslach & Leiter, 2000).

Ο Freudenberg (1983) παρουσίασε πρώτος την συμπτωματολογία του *Burn out* , διακρίνοντάς την σε φυσική (π.χ. συχνόι πονοκέφαλοι, διαταραχές ύπνου, αίσθηση κρύου) ψυχολογική ( π.χ. κυκλοθυμία, κατάθλιψη, ευερεθιστότητα) και συμπεριφοριστική (χαμηλή απόδοση στην εργασία και αδικαιολόγητος αριθμός απουσιών). Γενικότερα, όσοι υποφέρουν από επαγγελματική εξάντληση μπορεί να εμφανίσουν ένα πλήθος συμπτωμάτων, αλλά το τελικό στάδιο είναι το ίδιο: τα άτομα χάνουν το ενδιαφέρον τους για τη δουλειά, σημειώνουν χαμηλές αποδόσεις σε σημείο που πλέον δεν μπορούν πια καθόλου να ανταπεξέλθουν.

Πολλοί ερευνητές στη συνέχεια μελέτησαν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, ως προς τον ορισμό, την έναρξη και την εξέλιξή του, τις συνέπειες και τους τρόπους αντιμετώπισης. Τα πιο διαδεδομένα παρουσιάζονται εδώ, και είναι τέσσερα: το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980), το μοντέλο του Edelwich & Brodsky (1980), το μοντέλο τριών διαστάσεων της Maslach (1982) και το μοντέλο της Pines & Aronson (1988). Στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται μια περιγραφή του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης στο χώρο της εκπαίδευσης.



### 3.2 Ορισμοί επαγγελματικής εξουθένωσης

Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση σημαίνει “ αναλώνομαι προοδευτικά εκ των ένδον έως του σημείου απανθρακώσεως” (Maslach & Jackson, 1986). «Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1974 από τον *Freudenberger* για την περιγραφή των συμπτωμάτων σωματικής και ψυχικής εξουθένωσης των επαγγελματιών σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας και, γενικότερα, σε εργασιακούς χώρους, όπου αναπτύσσονται στενές σχέσεις μεταξύ των επαγγελματιών και των ατόμων που είναι αποδέκτες της φροντίδας τους» (Αντωνίου & Τάλα, 2010, σ.366). Παρατήρησε συμπτώματα εξάντλησης ( υπνηλία, ευερεθιστότητα, κ.α.) σε εργαζόμενους ψυχικής υγείας, που μπορούσαν να μετατραπούν σε καταθλιπτικά συμπτώματα. Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης κάνει τα άτομα να υποφέρουν σωματικά και ψυχικά, τα αποδιοργανώνει και μειώνει τις επαγγελματικές τους επιδόσεις (Hart & Wearing, 1995). Αργότερα την όρισε ως “μία κατάσταση κόπωσης ή απογοήτευσης, η οποία οφείλεται στην αφοσίωση σε έναν σκοπό, έναν τρόπο ζωής ή μία σχέση, η οποία δεν κατόρθωσε να δώσει την αναμενόμενη ανταμοιβή” (Kelley, 1993).

Η κοινωνική ψυχολόγος Maslach (1976,1982) όρισε ότι είναι “η απώλεια ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους με τους οποίους κάποιος εργάζεται. Χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση όπου επαγγελματίας δεν έχει πλέον καθόλου θετικά αισθήματα συμπάθειας ή σεβασμού για τους πελάτες ή ασθενείς”.

Ο A. Shirom (1989) την όρισε ως “μία συναισθηματική αντίδραση στο συνεχιζόμενο στρες. Το βασικό περιεχόμενο αυτής της συναισθηματικής αντίδρασης είναι η βαθμιαία μείωση των Εσωτερικών ενεργειακών πόρων του ατόμου με την πάροδο του χρόνου, η οποία προκαλεί αισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης, σωματικής κούρασης και γνωσιακής κόπωσης”.

Σύμφωνα με τους Leiter *et al.*, (1998) η επαγγελματική εξουθένωση “συνιστά μία χρόνια κατάσταση κατά την οποία ο εργαζόμενος χάνει κάθε ενδιαφέρον για την εργασία του, γεγονός που μπορεί να επιφέρει σοβαρή κρίση στη ζωή του. Τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης αποκαλύπτουν το Πόσο καλή είναι η σχέση του εργαζόμενου με τη δουλειά του, αλλά και οι σχέσεις του με τον οργανισμό” .

Η Pines (1993), λέει ότι είναι “το τελικό αποτέλεσμα μιας διαδικασίας σταδιακής απογοήτευσης στην προσπάθεια του ατόμου να αντλήσει υπαρξιακό νόημα από την εργασία”.

Κατά τον Brill (1984) το άτομο που αισθάνεται αυτήν την ψυχική δυσφορία, έχει λειτουργήσει για κάποιο διάστημα σε ικανοποιητικό βαθμό στην ίδια θέση εργασίας και δεν πρόκειται να επιστρέψει στο φυσιολογικό επίπεδο λειτουργίας χωρίς εξωτερική βοήθεια ή κάποια αναδιαμόρφωση του περιβάλλοντος. Σπουδαίο ρόλο έχουν εδώ οι ανικανοποίητες ανάγκες και προσδοκίες του ατόμου.

### **3.3 Μοντέλα ερμηνείας της επαγγελματικής εξουθένωσης**

Οι Maslach & Jackson (1986) προσδιορίζουν τρεις διαστάσεις της έννοιας “εξουθένωση”

α) “τη συναισθηματική εξάντληση”, δηλαδή ψυχική κόπωση που εμποδίζει τον εργαζόμενο να συγκεντρωθεί.

β) “ την αποπροσωποποίηση”, πού είναι η αποστασιοποίηση και τα ουδέτερα ή αρνητικά αισθήματα μέσα στον εργασιακό χώρο.

γ) “αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης”. Εδώ το άτομο αισθάνεται ότι έχει χαμηλή παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα.

Η προσωπική επίτευξη «είναι ο βαθμός στον οποίο ο εκπαιδευτικός έχει την πεποίθηση ότι διαθέτει την ικανότητα να επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών του» ή «η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να επηρεάζει το πόσο καλά μαθαίνουν οι μαθητές, ακόμα και αυτοί που είναι «δύσκολοι» ή στερούνται κινήτρων» (Guskey & Passaro, 1994). Κύριες αιτίες της υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας θεωρούνται: η διδακτική εμπειρία, η παρατήρηση των επιτυχιών των συναδέλφων, η λεκτική πειθώ των εκπαιδευτικών, οι ψυχολογικές και συναισθηματικές εμπειρίες στην εργασία (Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998). Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα ασκούν αυστηρό έλεγχο στην τάξη και προσπαθούν να προσφέρουν εξωτερικά κίνητρα (Brownell & Pajares, 1999).

Στη συνέχεια οι Maslach & Leiter (1997) έδωσαν τρεις πιο γενικές διαστάσεις: α) “εξάντληση”, β) “κυνισμός”, γ) “αναποτελεσματικότητα”.

Οι Edelmich & Brodsky (1980) περιγράφουν τέσσερα στάδια που ακολουθεί προοδευτικά ο εργαζόμενος μέχρι την επαγγελματική εξουθένωση.

α) “ενθουσιασμός”: το άτομο ξεκινάει με μεγάλη όρεξη, θέτει υψηλούς στόχους και αφιερώνει πολύ χρόνο και ενέργεια για την επίτευξη τους. Όταν διαπιστώνει ότι το έργο που παράγει δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του, απογοητεύεται.

β) “αμφιβολία και αδράνεια” : Η απογοήτευση οδηγεί στο δεύτερο στάδιο, χωρίς να έχει αναθεωρήσει ακόμα τις προσδοκίες του. Μπορεί να συνεχίζει την προσπάθεια με διαφορετικούς τρόπους, όπως σεμινάρια. Το αρνητικό αποτέλεσμα οδηγεί σε ματαίωση αναγκών.

γ) “απογοήτευση και ματαίωση” : Αποθαρρύνεται και απογοητεύεται. Αναθεωρεί τις προσδοκίες του, καθώς θέλει να απομακρυνθεί από το άγχος που του δημιουργούν οι εργασιακές συνθήκες.

δ) “απάθεια” : Αυτό είναι το τελικό στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο εργαζόμενος εγκαταλείπει κάθε υπεύθυνη στάση απέναντι στους άλλους και συνεχίζει να εργάζεται καθαρά για βιοποριστικούς λόγους. Προσπαθεί ταυτόχρονα να καταπολεμήσει την απογοήτευση και τη ματαίωση που νιώθει. Ως αποτέλεσμα αυξάνονται οι εντάσεις με άλλα πρόσωπα του επαγγελματικού και κοινωνικού του περιβάλλοντος και δεν βρίσκει καμία από υποστήριξη σε αυτή τη δύσκολη φάση.

Στο μοντέλο του Cherniss (1980) η επαγγελματική εξουθένωση είναι περισσότερο μία “διαδικασία” παρά ένα μεμονωμένο “συμβάν”. Έχει τρεις φάσεις:

α) Φάση του “εργασιακού στρες”: είναι μία διατάραξη ανάμεσα στους απαιτούμενους και τους διαθέσιμους πόρους. Το αποτέλεσμα της διατάραξης αυτής ανάμεσα στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του εργαζόμενου είναι το εργασιακό στρες, επειδή οι διαθέσιμοι πόροι δεν επαρκούν για να ικανοποιήσουν τους προσωπικούς στόχους και τα αιτήματα που προβάλλει το εργασιακό περιβάλλον. Αυτό μπορεί να συμβεί σε οποιονδήποτε εργαζόμενο χωρίς απαραίτητα να υποστεί επαγγελματική εξουθένωση.

β) Φάση “εξάντλησης” είναι η συγκινησιακή ανταπόκριση στην προηγούμενη διατάραξη της ισορροπίας, που εκδηλώνεται ως συναισθηματική εξάντληση, άγχος, κόπωση, άνοια, έλλειψη ενδιαφέροντος και απάθεια. Νιώθει μία διαρκή ένταση, που αν δεν την διαχειριστεί σωστά, μπορεί να οδηγήσει σε απογοητεύσει και παραίτηση.

γ) Φάση “αμυντικής κατάληξης”. Είναι το στάδιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά του εργαζόμενου, που πλέον δεν επενδύει συναισθηματικά στην εργασία του. Εκδηλώνει κυνισμό και απάθεια προς τους άλλους. Οι αλλαγές αυτές συμβάλλουν

στη μείωση των σωματικών και ψυχολογικών συνεπειών, ώστε να μπορέσει ο εργαζόμενος να επιβιώσει επαγγελματικά.

Το μοντέλο της Pines και των συνεργατών της (1988) ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως μία κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης, εξαιτίας της μακροχρόνιας έκθεσης σε συναισθηματικά απαιτητικές συνθήκες. Διευρύνουν την εφαρμογή του όρου σε τομείς όπως οι οικογενειακές σχέσεις Pines (1996) και οι πολιτικές συγκρούσεις Pines (1993). Η μέτρηση που εφαρμόζουν (Burnout Measure) αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μονοδιάστατη έννοια που αξιολογείται από μία μόνο κλίμακα με συνολική βαθμολογία. Όχι σαν σύνδρομο με συμπτώματα απελπισίας, απόγνωσης και μειωμένης αυτοπεποίθησης.

Επιπροσθέτως, το μοντέλο των Shirom-Melamed (SMBM) επηρεάστηκε από την Maslach και την Pines. Προβάλλει τη θεωρία Διατήρησης Πόρων (Conservation Of Resources COR-Holdoll, 1989.1998). Το άτομο νιώθει ότι εξαντλούνται οι ψυχικοί, γνωστικοί, σωματικοί ενεργειακοί πόροι, όταν έχει εκτεθεί σε καταστάσεις έντονου στρες για μεγάλο διάστημα. Η συνειδητοποίηση αδυναμίας ανάκτησής τους, οδηγεί σε θλίψη, απόσυρση, κυνισμό και έλλειψη ενσυναίσθησης (Holdoll, & Shirom, 2000).

### **3.4 Εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης**

Το Maslach Burnout Inventory-General Scale (MBI-GS), Είναι το πιο διαδεδομένο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης. “ μετράει τις τρεις διαστάσεις του συνεχούς φάσματος εξουθένωσης: εξάντληση- ενέργεια, κυνισμός- συμμετοχή, αναποτελεσματικότητα- αποτελεσματικότητα” (Schaufeli *et al.*, 1996).

Το Burnout measure των Pines και Anderson δημιουργήθηκε το (1988) μετράει τη συναισθηματική εξάντληση και σχετίζεται με την προηγούμενη κλίμακα. Περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις που αφορούν τη σωματική, τη συναισθηματική και την πνευματική εξουθένωση, σε μία 7-βαθμη κλίμακα που υπολογίζεται ξεχωριστά. Στην Ελλάδα δεν έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες, παρόλο που είναι δημοφιλές στο εξωτερικό (Ronen & Pines, 2008).

Ερωτηματολόγιο Friedman (1999). Ο Friedman το 1999 Δημιούργησε μία κλίμακα μέτρησης για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Περιέχει 14 ερωτήσεις που

μετράνε τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την αυτοπραγμάτωση με τη χρήση μιας 6-βαθμης κλίμακας (Talmor, *et al.*, 2005).

### **3.5 Η επαγγελματική εξουθένωση στο χώρο της εκπαίδευσης**

Οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα ανθρωπιστικό επάγγελμα με σοβαρές ευθύνες που απαιτεί ψυχική προσπάθεια και μεγάλη αφοσίωση. Εκτός από τις ώρες εργασίας στην τάξη, πρέπει να επενδύσουν πολύ χρόνο σε προετοιμασία της διδασκαλίας ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών κάθε φορά, διόρθωση γραπτών, σε εκπαιδευτικά σεμινάρια-επιμορφώσεις. Στην έρευνα των van der Doef & Maes (2002) φάνηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ανάγκη για επιπλέον επιμόρφωση και τη συναισθηματική εξάντληση. Οι Kloska & Raemasut, (1985) αναφέρουν ότι οι κυριότεροι λόγοι πρόκλησης άγχους είναι: *η έλλειψη κινήτρων από πλευράς των μαθητών, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή.*

Ο Farber (1984) θεωρεί την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ένα ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα και όχι μια αντίδραση. Την εξηγεί σαν έλλειψη της συνειδητοποίησης ότι εκπληρώνουν μια κοινωνική αποστολή. Ασχολήθηκε με εκπαιδευτικούς γυμνασίων μικροαστικών περιοχών, στις οποίες το 25% είχε σημάδια εξουθένωσης και το 15% παρουσίαζε ήδη τα συμπτώματα. Αιτίες γι' αυτό ήταν οι σχέσεις με τη διεύθυνση και η αντίληψή τους για την ψυχολογική στήριξη από την πολιτεία.

Ο Hendrickson (1979) *η επαγγελματική εξουθένωση είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που εμφανίζεται όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία.* Ο Pithers (1995) κατέληξε στο ένα τρίτο των καθηγητών που ερεύνησε, να αναφέρουν ότι η εργασία τους είναι *υψηλά ή εξαιρετικά υψηλά πιεστική* και η διδασκαλία είχε σημαντική συσχέτιση με τα επίπεδα εξουθένωσης. Ο εκπαιδευτικός αντιδρά σε αυτήν την κατάσταση, νιώθοντας ατονία, αίσθημα ανικανοποίητου, έλλειψη συγκέντρωσης, έλλειψη αυτοπεποίθησης και έλλειψη χιούμορ (Mc Gee- Cooper, *et al.*, 1990).

Σύμφωνα με Maslach & Leiter (1999), η εξουθένωση είναι σοβαρό πρόβλημα και για τα δημόσια σχολεία, επειδή μπαίνουν στο μικροσκόπιο και απαιτείται να δείχνουν μεγάλη υπευθυνότητα στο να ακολουθούν τις εξελίξεις της κοινωνίας και αντιμετωπίζουν αυξανόμενο βαθμό προσδοκίας και ανταγωνιστικότητας. Οι δάσκαλοι αισθάνονται εκτεθειμένοι, αγχωμένοι και η εξουθένωση μπορεί να είναι η κατάληξη των προαναφερθέντων.

Οι Traut, *et al.*, (2000), τόνισαν ότι απειλείται η συνοχή και απόδοση του οργανισμού όταν οι εργαζόμενοι γίνονται κυνικοί, νιώθουν αποξενωμένοι και απογοητευμένοι. Αυτό οδηγεί σε χαμηλή παραγωγικότητα και αποδοτικότητα. Στο χώρο του σχολείου, η εξουθένωση επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της διδασκαλίας με συνέπεια να επηρεάζονται οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών ( Blandford, 2000).

Οι Weisberg & Sagie (1999) για την εξουθένωση κατηγορούν *τις φτωχές εγκαταστάσεις, τις πολυπληθείς τάξεις, προβλήματα πειθαρχίας, υπερβολικός φόρτος εργασίας, ανεπαρκείς μισθοί, έλλειψη γονικής και διοικητικής υποστήριξης και το επίπεδο δημόσιου ελέγχου και ανοικτής κριτικής*. Επίσης τα χρήματα από μόνα τους παίζουν σημαντικό ρόλο, αλλά δεν είναι πανάκεια ούτε προληπτικό μέτρο για την εξουθένωση και την ικανοποίηση.

Η Inocente (2005) αναφορικά με πανεπιστημιακούς εκπαιδευτικούς, ότι τα επίπεδα της προσπάθειας-ανταμοιβής και η υπερβολική δέσμευση αύξησαν τα επίπεδα της εξουθένωσης.

Οι Santinello *et al.*, (1993) βρήκαν σε εκπαιδευτικούς δημοτικού και γυμνασίου ότι η εξουθένωση προέρχεται από δυσκολίες που ανακύπτουν στις εργασιακές συνθήκες και από το μορφωτικό υπόβαθρο που στηρίζει τον ρόλο που αναλαμβάνει. Οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών τροφοδοτούν την επαγγελματική τους εξουθένωση (Oro & Ursua, 2005;Pines, 2002). Όταν οι καθηγητές έχουν ανικανοποίητες αντιλήψεις ή υπερβολικά υψηλούς στόχους κινδυνεύουν από την εξουθένωση (Evers *et al.*, 2002).

Στον ελληνικό χώρο αντιθέτως οι έρευνες (Kantas & Vassilaki, 1997; Papastylianou, Kaila & Polychronopoulos, 2009; Tsigilis, Zournatzi & Koustelios, 2011)έχουν διαπιστώσει χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έναντι συναδέλφων άλλων χωρών, εκτός από τους Kamtsios & Lolis, (2016) που έδειξαν υψηλή επαγγελματική εξουθένωση.

Αναφορικά με την ηλικία και τα επίπεδα εξουθένωσης τα ευρήματα των ερευνών είναι αντικρουόμενα. Κάποιες δεν έχουν βρει καμία συσχέτιση. Ο Laub (1998) βρήκε ότι οι νεότεροι

έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για burnout, ενώ ο Konert (1998) σε εκπαιδευτικούς λυκείων βρήκε ότι τα επίπεδα εξουθένωσης δεν είχαν διαφορά στις ηλικιακές ομάδες. Σε εκπαιδευτικούς στο Χονγκ Κονγκ, οι νεότεροι ήταν φανερά πιο εξουθενωμένοι από τους μεγαλύτερους (Lau *et al.*, 2005).

Οι Fives *et al.*, (2007) σε καθηγητές που έκαναν την πρακτική τους σε σχολείο, διαπίστωσαν μείωση των συμπτωμάτων εξουθένωσης με την πάροδο του χρόνου, όταν η υποστήριξη και η καθοδήγηση που τους παρέχόταν ήταν σταθερή.

Η εξουθένωση είναι ένα πρόβλημα με ιδιαίτερη βαρύτητα, που μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή εργασίας ή πρόωρη συνταξιοδότηση. Οι Jackson, *et al.*, (1986), παρατήρησαν πως αυτή εμφανίζεται όταν υπάρχει συναισθηματική εξάντληση και σκέψεις για αποχώρηση. Όμως πολλοί εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα κόπωσης παραμένουν στην εργασία τους, λόγω της αδυναμίας εύρεσης άλλης εργασίας με παρόμοιο μισθό.

Εν κατακλείδι οι μελέτες που έχουν ασχοληθεί με την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, δεν έχουν παγιώσει μια θεωρητική βάση, λόγω των διαφορετικών πληθυσμών και κοινωνικοοικονομικών συνθηκών που εργάζονται τα άτομα. Επίσης δεν έχουν αποδείξει τις αιτιώδεις σχέσεις των περιβαλλοντικών παραγόντων με την ψυχοσωματική υγεία του ατόμου (Gugliemi & Tatrow, 1998).

### **3.6 Ανακεφαλαίωση**

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρθηκαν οι σημαντικότερες εννοιολογικές διασαφηνίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα πέντε βασικά μοντέλα ερμηνείας του συνδρόμου και τα τρία πιο χρησιμοποιημένα εργαλεία μέτρησης, ώστε να δοθεί μια σφαιρική και ολοκληρωμένη ερμηνεία του φαινομένου. Η εικόνα συμπληρώθηκε από την αναφορά των κυριότερων λόγων πρόκλησης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Όλα συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι είναι μια απειλητική κατάσταση για την ψυχολογική ισορροπία του ατόμου και για την ομαλή λειτουργία των οργανισμών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

#### 4.1 Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται πολύ σημαντική για την αφοσίωση και την απόδοση των εργαζομένων. Ο Shan (1998) τονίζει ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ένας ζωτικός σύνδεσμος στην αλυσίδα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η ικανοποίησή τους επηρεάζει την απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο, την ψυχολογική τους φθορά και τελικά την απόδοση των μαθητών.

Οι θεωρίες των (Locke, 1976) (Spector, 1997) (Brief, 1998) Συγκλίνουν στο ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μία θετική συναισθηματική κατάσταση του εργαζόμενου, εξαιτίας της ικανοποίησης των επαγγελματικών αξιών του, που είναι ανάλογες με τις ανάγκες του και των εμπειριών του.

Οι Smith, *et al.*, (1969) την προσδιόρισαν ως μία συναισθηματική αντίδραση απέναντι στην αντιμετώπιση μιας κατάστασης στον εργασιακό χώρο. Ο Kohler (1988) τη θεωρεί ως μία γενική στάση του ατόμου σχετικά με διάφορες πτυχές του επαγγέλματος του π.χ. αυτονομία, μισθό, προαγωγή κ.α.. Άλλοι ερευνητές (Rice, *et al.*, 1989) την αναφέρουν ως τη σύγκρουση που δημιουργείται ανάμεσα στην παρούσα εργασιακή κατάσταση και τα προσωπικά στάνταρ- αντιλήψεις. Ο Lease (1998) εκτιμά την επαγγελματική ικανοποίηση ανάλογα με το πόσο ευπροσάρμοστος είναι ο εργαζόμενος στη θέση που κατέχει στον οργανισμό. Οι Wood *et al* (1998) θεωρούν ότι είναι η γενικότερη στάση και συμπεριφορά του ατόμου στα καθήκοντα και τις συνθήκες εργασίας του.

Ο Warr (1996) προσδίδει στην επαγγελματική ικανοποίηση δύο όψεις: “εσωτερική” και “εξωτερική”. Στην πρώτη περίπτωση είναι η ικανοποίηση που νιώθει το άτομο από την ίδια



τη φύση της εκτέλεσης της εργασίας. Στη δεύτερη, η ικανοποίηση προέρχεται από τις συνθήκες εργασίας, όπως για παράδειγμα τις σχέσεις που δημιουργούνται, τον ικανοποιητικό μισθό. Γενικά, όλοι οι ορισμοί συγκλίνουν στο ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μία πολυδιάστατη έννοια.

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των πιο σημαντικών θεωριών που είναι οι οντολογικές και μηχανιστικές, και διάφορων ξεχωριστών προσεγγίσεων, καθώς το φαινόμενο αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και παραμέτρους. Των εργαλείων μέτρησης που χρησιμοποιούνται σε παγκόσμιες έρευνες καθώς και μια γενικότερη ανάπτυξη του όρου στο ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον και στο χώρο της εκπαίδευσης.

## 4.2 Οντολογικές θεωρίες

Η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τα κίνητρα, τις στάσεις και τις αξίες των ατόμων. Θεωρητικά χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, τις *οντολογικές προσεγγίσεις* που εστιάζουν στο *περιεχόμενο* και το *είδος* των κινήτρων. Τις *μηχανιστικές προσεγγίσεις* που εξετάζουν τις *συνθήκες* και τις *συμπεριφορές* που οδηγούν σε αποτελεσματικότερη απόδοση (Cole, 2002). Και οι δύο αποτελούν γενικές θεωρίες κινήτρων.

Πρώτα αναπτύχθηκε η θεωρία X και Ψ του Mc Gregor, παρουσιάζοντας δύο θεωρίες διαφορετικές στο οργανωτικό κομμάτι και βασίζονται σε υποθέσεις σχετικά με την ανθρώπινη φύση και υποκίνηση. Στη θεωρία X ο άνθρωπος είναι ευθυνόφοβος και θέλει να αποφεύγει τη δουλειά. Πρέπει η διοίκηση να τον επιβλέπει συνέχεια και να του δίνει αυστηρές οδηγίες. Στη θεωρία Ψ, ο άνθρωπος είναι δημιουργικός, ικανός στην επίλυση προβλημάτων και γι' αυτό η διοίκηση πρέπει να του αφήνει πολλά περιθώρια αυτενέργειας και πρωτοβουλιών (Μπουραντάς, 2015).

Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1995) ταξινομεί πέντε επίπεδα αναγκών που καθορίζουν τη συμπεριφορά. Το κάθε ένα λειτουργεί ως κίνητρο ως προς το βαθμό κάλυψής του. Υπάρχει συγκεκριμένη σειρά από τις φυσιολογικές ανάγκες, ανάγκες ασφαλείας, κοινωνικές, αυτοεκτίμηση και αυτοπραγμάτωση.

Οι Alderfer (1969), Arnolds & Boshoff, (2002), φαίνεται να “σπάνε” την ακαμψία της πυραμίδας των αναγκών του Maslow και την ανοδική μονόδρομη πορεία της. Η ERG

(Existence-Relatedness-Growth) αναφέρεται σε τρεις κατηγορίες αναγκών: της ύπαρξης που αφορά φυσιολογικές ανάγκες και την ασφάλεια, της σχέσης, που αφορά την κοινωνική συναναστροφή και της ανάπτυξης που περιλαμβάνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπραγμάτωση. Εδώ δεν είναι απαραίτητο να ικανοποιούνται με συγκεκριμένη σειρά. Ανάλογα με τον βαθμό ματαίωσης, είναι δυνατή η κάλυψη ανωτέρων αναγκών και έπειτα η προσπάθεια ικανοποίησης κατώτερων.

Η θεωρία των Δύο Παραγόντων (Herzberg 1968) εξετάζει την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια ως δύο διαφορετικά θέματα. Τα κίνητρα ομαδοποιούνται σε αυτά που προέρχονται από το περιεχόμενο της δουλειάς (αναγνώριση, επίτευξη, φύση εργασίας, υπευθυνότητα και δυνατότητα προαγωγής) και προσδιορίζουν την ικανοποίηση. Τα αντικίνητρα ομαδοποιούνται σε αυτά που αφορούν το πλαίσιο της δουλειάς, (διοίκηση, επίβλεψη, συνθήκες εργασίας, σχέσεις με συναδέλφους, αμοιβή, κύρος, προσωπική ζωή και ασφάλεια εργασίας). Όσο μεγαλύτερη βελτίωση παρατηρείται στο περιεχόμενο της δουλειάς, τόσο αυξάνεται η απόδοση. Η καλυτέρευση του πλαισίου των εργασιακών συνθηκών δεν αυξάνει την απόδοση, αλλά χαλιναγωγεί τις δυσαρέσκειες.

Οι McClelland & Liberman (1949) με τη θεωρία των κινήτρων επίτευξης (στόχων, δεσμών και εξουσίας) παρουσιάζουν την ικανοποίηση στην εργασία ως κάτι το υποκειμενικό. Επομένως όσοι εργαζόμενοι έχουν υψηλούς στόχους, πρέπει να αναλαμβάνουν απαιτητικές εργασίες, όσοι επιθυμούν τη δημιουργία δεσμών να αναλαμβάνουν συνεργατικές διαδικασίες και όσοι επιθυμούν εξουσία να ασκούν επιρροή στους υπόλοιπους. (Montana & Charnov, 2008; Κουτουζής, 1999).

### **4.3 Μηχανιστικές θεωρίες**

Εξετάζουν τις συνθήκες στις οποίες ευνοείται η επαγγελματική ικανοποίηση και απόδοση. Η θεωρία της ισοτιμίας του Adams (1963) εστιάζει στην έννοια της δικαιοσύνης. Στον εργασιακό χώρο αυτό σημαίνει ότι το άτομο συγκρίνει την απόδοσή του με τις ανταμοιβές του και συγκριτικά με τους συναδέλφους. Η αίσθηση αδικίας ωθεί τα άτομα να μειώσουν την απόδοσή

τους, δημιουργεί ανισότητες με αποτέλεσμα τη δυσαρέσκεια. Ενώ η ισότητα οδηγεί σε αύξηση της απόδοσης και ικανοποίηση (Montana & Charnov, 2008).

Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom (1995) συνδέει την επαγγελματική ικανοποίηση με την αντίληψη του ατόμου για όσα συνολικά ( φύση και περιεχόμενο) του προσφέρει η εργασία του, θετικά και αρνητικά. Η κινητοποίηση για μεγαλύτερη απόδοση οδηγεί σε επαγγελματική ικανοποίηση. Διερευνά τι είναι αυτό που πυροδοτεί την πρόθεση του ατόμου να προσπαθήσει στη δουλειά του για το καλό του συνόλου του οργανισμού. Αυτό συνδέεται με τις προσωπικές του αντιλήψεις για την απόδοση της προσπάθειας του και των αποτελεσμάτων που επιφέρει, καθώς και το ποσό επιθυμεί να είναι αποτελεσματική η δουλειά του. Όταν το άτομο πιστεύει ότι η προσπάθειά του θα αναγνωριστεί, αυξάνει την προσπάθεια, αλλιώς όχι. Η θεωρία αυτή βασίζεται σε τρεις σχέσεις: α) προσπάθειας και απόδοσης, β) απόδοσης και ανταμοιβής, γ) αμοιβής και προσωπικών στόχων.

Οι Porter και Lawler (1982) θεωρούν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθει το άτομο, είναι προσδιοριστικός πλέον παράγοντας των επιδόσεων και των κινήτρων για αύξηση της απόδοσης. Η υψηλή απόδοση οδηγεί σε εσωτερικές αμοιβές (π.χ. αίσθηση αποτελεσματικότητας) και εξωτερικές (π.χ. χρήματα).

Επιπλέον για την πληρέστερη κατανόηση του όρου της επαγγελματικής ικανοποίησης, πρέπει να εξεταστούν: οι στάσεις και το σύστημα αξιών των εργαζομένων (Kreitner *et al.*, 2002; Rollinson, 2008).

Οι στάσεις δημιουργούνται από το άτομο, είναι μέρος της ψυχοσύνθεσης του, ενώ αναπτύσσονται και αλλάζουν ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν. (Ajzen, 2011). Οι στάσεις καθορίζονται από δύο παράγοντες: τις πεποιθήσεις σχετικά με το αναμενόμενο αποτέλεσμα της συμπεριφοράς και την αξιολόγηση των θετικών ή αρνητικών συνεπειών της. Στην επαγγελματική ικανοποίηση είναι το άθροισμα των θετικών και των αρνητικών συναισθημάτων για ένα αντικείμενο ή μία κατάσταση (Rollinson, 2008).

Όσον αφορά το σύστημα αξιών του ατόμου, σύμφωνα με τον Kalleberg (1977), η κατάσταση της εργασίας ορίζει την ικανοποίηση του κάθε ατόμου, όπως γίνεται αντιληπτή σύμφωνα με τις αξίες του. Οι αξίες απορρέουν από προσωπικές ( κοινωνικές, επαγγελματικές) εμπειρίες, πριν την είσοδο στην εργασία.

Σύμφωνα με τη μηχανιστική θεωρία του Locke, όσο πιο δύσκολους στόχους που θέτει το άτομο τόσο μεγαλύτερη είναι και η ικανοποίηση του όταν τους επιτυγχάνει. Επομένως η συμπεριφορά του προσαρμόζεται στην επίτευξη των στόχων (*μεγαλύτερη επίδοση*). Στον εργασιακό χώρο, όσο υψηλότερους στόχους έχει το άτομο, τόσο μεγαλύτερα κίνητρα έχει για να επιτύχει. Πρέπει να είναι αυτόνομος και δημιουργικός για να είναι επιτυχημένος και να ικανοποιήσει τις ανάγκες του (Khan, *et al.*, 2010).

#### **4.4 Άλλες προσεγγίσεις**

Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρούν ότι είναι ένα πρόβλημα αντιμετώπισης. Για παράδειγμα αυτή πηγάζει από την αρνητική κρίση ενός ατόμου για τις ικανότητές του σε συνάρτηση με πραγματικούς ή φανταστικούς στρεσογόνους παράγοντες του περιβάλλοντός του (Byrne, 1991, Eskridge & Coker, 1985).

Άλλες μελέτες θεωρούν την επαγγελματική εξουθένωση ως μία κατάσταση σωματικής και Ψυχικής εξάντλησης που προκαλείται από τη χρόνια έκθεση σε καταστάσεις που απαιτούν έντονη συναισθηματική προσπάθεια. Αυτό είναι το λεγόμενο φυσιολογικό μοντέλο ( *physiological model*).

Τέλος, η βασική άποψη κάποιων ερευνών κατηγορεί διάφορους στρεσογόνους παράγοντες του περιβάλλοντος που προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση, όπως σχέσεις εκπαιδευτικών με μαθητές, συναδέλφους (Brouwers & Tomic, 1999) και οι συνθήκες (Van Dierendonck, *et al.*, 1998). Ωστόσο χαρακτηρίζονται από έλλειψη θεωρητικής βάσεις για την απόδειξη της αιτιότητας ανάμεσα στις περιβαλλοντικές συνθήκες και τις επιπτώσεις στην ψυχοσωματική υγεία.

Οι οντολογικές θεωρίες δίνουν βαρύτητα σε διαφορετικές ανάγκες και οι μηχανιστικές εστιάζουν σε ατομικές διαφορές και χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος και λειτουργούν περισσότερο συμπληρωματικά. Διότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνιστά ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο και η έρευνα πάνω σε αυτή θα πρέπει να περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις που την συνθέτουν (Kreitner *et al.*, 2002).

#### **4.5 Κυριότερα εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης**

Τα κυριότερα εργαλεία που αναπτύχθηκαν για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι τα παρακάτω:

*Job Descriptive Index (JDI)*: Στηρίζεται στη θεωρία των Smith, Kendall & Hulin (1969) και μετρά την ικανοποίηση από πέντε βασικές διαστάσεις της εργασίας α) από την ίδια την εργασία β) από το μισθό γ) από τις προαγωγές δ) από την επίβλεψη ε) από τους συναδέλφους. Περιέχει 72 περιγραφικές ερωτήσεις. Υπάρχει και μία πιο σύντομη εκδοχή (Stanton, *et al.*, 2001) με τους ίδιους παράγοντες να περιλαμβάνουν από πέντε ερωτήσεις ο καθένας, που απαντώνται σε τριτοβάθμια κλίμακα (“Ναι”, “Δεν είμαι σίγουρος/η”, “Όχι”). Είναι από τα πιο δημοφιλή (De meuse, 1985; Smith *et al.*, 1987; Zedeck, 1987). Ο μεγαλύτερος περιορισμός του JDI είναι ότι εξετάζει πέντε μόνο παράγοντες της ικανοποίησης. Επίσης κάποιες ερωτήσεις μπορεί να μην ταιριάζουν σε όλους τους εργαζόμενους (Buffum & Konick, 1982).

*Job in General index (JIG)* (Smith *et al.*, 1987): Μετράει την ολική ικανοποίηση και διαφέρει από το προηγούμενο εργαλείο ως προς το ότι εξετάζει επιπλέον περιοχές ικανοποιήσεις, όπως την ικανοποίηση από τους πελάτες, την εκπαίδευση κ.τ.λ.. Οι ερωτήσεις εκτίμησης που το αποτελούν, θεωρείται ότι απεικονίζουν καλύτερα στη γενική ικανοποίηση και έχουν μεγαλύτερη αξιοπιστία ως παράγοντες προβλέψεις συμπεριφοράς. Επιπλέον αφορούν συναισθήματα διαρκείας ενώ του JDI σε βραχυπρόθεσμα. Περιλαμβάνει 18 γενικές ερωτήσεις και συμπληρώνει το αναλυτικό JDI. Έχει ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας αναφορικά με την εσωτερική συνοχή.

*Minnesota Satisfaction Questionnaire (Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης της Μινεσότα) (MSQ)* (Dawis & Lofquist, 1984). Βασίζεται στις θεωρίες ικανοποίησης που εξαρτώνται από τις ανάγκες των ατόμων. Έχει δύο εκδοχές, μία εκτεταμένη (100 ερωτήσεις) που εξετάζουν 20 πτυχές της εργασίας όπως “ ηθικές αξίες”, “ ανεξαρτησία” κ.α.. Και μία σύντομη (20 ερωτήσεις). Θεωρείται ένα χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθεια των οργανισμών να διερευνήσουν τις ανάγκες των εργαζομένων για επαγγελματική επιμόρφωση.

*Employee Satisfaction Inventory (ESI)* (Ερωτηματολόγιο καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης. Το εργαλείο αυτό (Koustelios, 1991, Koustelios & Bagiatis, 1997)στηρίζεται στη

θεωρία των Smith *et al*, (1969) καθώς και στους Weiss, Dawis, England & Lofquist (1967) που υποστηρίζουν την πολυδιάστατη φύση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Μελέτες υποστηρίζουν την καταλληλότητά του στους επαγγελματίες κοινωνικών υπηρεσιών, σε εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Koustelios, 2001, Koustelios & Kousteliou, 1998). Μετράει έξι πτυχές του επαγγελματικού περιβάλλοντος: α) τη φύση της δουλειάς β) το μισθό γ) την προαγωγή δ) την επίβλεψη ε) τον οργανισμό ως σύνολο.

*Job Diagnostic Survey (JDS)* Κατασκευάστηκε από (Hackman & Oldham, 1975). Στηρίζεται στη θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας και οι υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης που μετράει είναι οι εξής: η ανάπτυξη, ο μισθός, η ασφάλεια, η κοινωνική διάσταση, η επίβλεψη και η γενική ικανοποίηση. Οι ερωτήσεις είναι σε 7-βάθμια κλίμακα ( από 1 = εντελώς δυσαρεστημένος έως 7 = εντελώς ευχαριστημένος). Όσον αφορά την αξιοπιστία του συγκεκριμένου εργαλείου, η εσωτερική συνοχή είναι ικανοποιητική.

*Job Satisfaction Survey (JSS)* (Spector, 1985). Στηρίζεται στους Smith *et al*. (1969). Αποτελείται από τους πέντε προαναφερθέντες παράγοντες του JDI και τέσσερις επιπλέον: ικανοποίηση από τη λειτουργία του οργανισμού, τα επιδόματα, την αναγνώριση και επικοινωνία. Περιέχει 36 ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων είναι σε 6-βάθμια κλίμακα (από 1 = διαφωνώ εντελώς έως 6 = συμφωνώ απολύτως).

#### **4.6 Εργασιακό περιβάλλον, ικανοποίηση και εξουθένωση**

Η ασάφεια και σύγκρουση των ρόλων (Behram & Perreault, 1984; Boles & Babin, 1996; Hafer & McCuen, 1985; ODriscoll & Beehr, 2000; Teas, 1983) ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η μη αξιοποίηση των ικανοτήτων, η ανεπάρκεια πόρων επηρεάζουν αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση (Sheib, 2003). Ακόμα η ισχυρότερη αρνητική επίδραση της ασάφειας των ρόλων στην ικανοποίηση αποδεικνύεται σε πολλές έρευνες (Shen, 2005; Balloch, Pahl & McLean, 1998; Chang & Hancock, 2003; Kahn *et al.*, 1964).

Σύμφωνα με τον Locke (1976), η διασφάλιση της εργασίας, η αυτονομία και η σαφήνεια ρόλων είναι τρεις καθοριστικοί παράγοντες για την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ακόμη οι Vandenberg & Lance (1992) τόνισαν ότι το είδος και η φύση της εργασίας, η αυτονομία

οι κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους και η δυνατότητα προαγωγής επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και το βαθμό αφοσίωσης. Οι Herzberg, Mausner & Snyderman (1959), βρήκαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από οργανωσιακές μεταβλητές, η αναγνώριση, η αυτονομία και η υπευθυνότητα. Οι Hackman & Oldham (1976), διέκριναν εργασιακά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τις στάσεις και τη συμπεριφορά των εργαζομένων: η ποικιλία δεξιοτήτων, η ταυτότητα του έργου, η σπουδαιότητα του έργου, η αυτονομία και η ανατροφοδότηση. Οι Reisel & Probst, Chia, Maloles & Konig, (2010) διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική ανασφάλεια έχει αρνητική συσχέτιση με την ικανοποίηση και θετική με αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό και εξουθένωση.

#### **4.7 Εκπαιδευτικοί και επαγγελματική ικανοποίηση**

Δεν είναι λίγοι αυτοί που πιστεύουν ότι η ικανοποίηση από τη διδασκαλία είναι το άθροισμα διαφόρων παραγόντων, όπως οι καλές συναδελφικές σχέσεις, ο σαφής ρόλος εργασίας και ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον.

Οι Perie & Baker (1997) αναφέρουν έντεκα παράγοντες, που είναι βασικοί για ένα θετικό σχολικό περιβάλλον με ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς: η αξιολόγηση, η αναγνώριση, ο συντονισμός προγράμματος σπουδών, η αποτελεσματική πολιτική πειθαρχίας, οι απαιτήσεις εργασίας, η συμφωνία στόχων, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η επαγγελματική εξέλιξη, η επαγγελματική αλληλεπίδραση, η σαφήνεια ρόλου, ο προσανατολισμός των μαθητών και η ενθαρρυντική ηγεσία.

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια κατάσταση που επηρεάζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (Moreira *et al.*, 2002). Ως εσωτερικοί θεωρούνται το συναίσθημα της ολοκλήρωσης ή της αυτοεκτίμησης, της προσωπικής εξέλιξης και της επαγγελματικής ανάπτυξης και ενός ενθαρρυντικού χώρου εργασίας. Η ικανοποίηση είναι το αποτέλεσμα της θετικής αξιολόγησης της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εδώ διαφαίνεται μια ουσιαστική σύνδεση ανάμεσα στην ικανοποίηση από την εργασία και της εσωτερικής παρακίνησης (Deci *et al.*, 1999).

Οι εξωτερικοί παράγοντες που ασκούν επίδραση στο αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η αμοιβή, η σχολική ασφάλεια, η μονιμότητα. Ο βαθμός υποστήριξης από τη διεύθυνση, σε διάφορες έρευνες παρουσιάζουν μικρότερη έως ελάχιστη βαρύτητα, σε σχέση με

τους εσωτερικούς (Baughan, 1996; Johnson & Johnson, 1999; Perie & Baker, 1997). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ασκούν το επάγγελμα, επειδή απολαμβάνουν και αντλούν ευχαρίστηση μέσα από την ενασχόληση με τα παιδιά. Όμως και η απουσία ή η ανεπάρκεια των εξωτερικών παραγόντων, μπορεί να προκαλέσει αίσθημα δυσαρέσκειας από την εργασία, με αντίκτυπο τη χαμηλή παραγωγικότητα (Johnson & Johnson, 1999). Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ένας βασικός συνδετικός κρίκος στην αλυσίδα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Διότι επηρεάζεται η επαγγελματική απόδοση, η ψυχολογική φθορά και οι επιδόσεις των μαθητών (Shann, 1998).

Επίσης μια υγιής σχολική κουλτούρα ενισχύει την παραγωγικότητα και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η σχολική κουλτούρα απαρτίζεται από αξίες, οράματα που στοχεύουν στην επιτυχία. Δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές και αυξάνει την απόδοση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Stolp, 1994). Η επιλογή και διατήρηση διδακτικού προσωπικού υψηλών προδιαγραφών είναι ο θεμέλιος λίθος κάθε επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος (Perie & Baker, 1997).

Οι Van der Doef & Maes (2002) αναφέρουν πιο συγκεκριμένα μέσα από την ερευνά τους, ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι όταν έχουν έναν λογικό φόρτο εργασίας, αρκετά χρονικά περιθώρια για την εκτέλεση των καθηκόντων τους, οι μαθητές τους δεν εμφανίζουν επιθετικότητα και έχουν πολλές δεξιότητες.

Εν τέλει κάποιοι ερευνητές (Judge & Lock, 1995; Judge, Locke *et al.*, 1998) επιβεβαίωσαν τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή, καθώς η δουλειά καταλαμβάνει πολύ μεγάλο μέρος της ζωής του ανθρώπου και επηρεάζει τις διαθέσεις του.

## **4.8 Ανακεφαλαίωση**

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε μια περιεκτική και ουσιαστική παρουσίαση του πολυδιάστατου όρου επαγγελματική ικανοποίηση. Διατυπώθηκαν λόγοι που δεν ευνοούν και λόγοι που την ενισχύουν. Η επίδρασή του στην επαγγελματική συμπεριφορά (αποδοτικότητα, μείωση απουσιών, παραίτηση) σε συνδυασμό με την προσωπικότητα κάθε ατόμου, που εν τέλει επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΕΡΕΥΝΕΣ

#### 5.1 Εισαγωγή

Η σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών διαφόρων βαθμίδων έχει ερευνηθεί τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια σε κάποιες χώρες του εξωτερικού. Οι εκπαιδευτικοί επειδή ασκούν ένα ανθρωπιστικό επάγγελμα προσφοράς, συναισθηματικά ψυχοφθόρο, βιώνουν συνθήκες έντονου στρες που μπορεί να οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση. Οι περισσότερες έρευνες επιβεβαιώνουν την αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη συναισθηματική εξάντληση. Κάποιες βρήκαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας για την επαγγελματική εξουθένωση.

Η δεύτερη κατηγορία ερευνών που παρουσιάζεται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο αφορά τη σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σε διάφορες βαθμίδες. Κάποιες παρουσιάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως αιτία της επαγγελματικής εξουθένωσης και άλλες το αντίστροφο. Επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες, όπως την κοινωνική υποστήριξη, τις απαιτητικές συνθήκες εργασίας, την εμπειρία, τα επίπεδα ελέγχου από τη διοίκηση, το μισθό.

Η τελευταία κατηγορία ερευνών αφορά τη σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης, που έχει πραγματοποιηθεί σε ελάχιστο βαθμό στο χώρο των εκπαιδευτικών. Όλες έδωσαν βάση στο

συστατικό στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά την ικανότητα αυτορρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων.

## **5.2 Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών**

Η Chan (2006) σε 167 καθηγητές δευτεροβάθμιας, στο Χονγκ Κονγκ βρήκε αρνητική συσχέτιση της Σ.Ν. με τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Παρόμοια και οι Brachett, Palomera, Majsja- Kaja, Rees & Salovey (2010) επιβεβαίωσαν τη θετική συσχέτιση της συναισθηματικής αυτορρύθμισης με την προσωπική επίτευξη και αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση.

Στην έρευνα των Gopal & Jagadeesh (2018) η ικανότητα κατανόησης των προσωπικών συναισθημάτων και των αισθημάτων των άλλων και οι συνολικές βαθμολογίες της συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζονται σημαντικά αρνητικά με την αποπροσωποποίηση, συναισθηματική εξάντληση, τριβή, αποφυγή εργασιών, παραμέληση και ολική εξουθένωση. Η ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη προβλέπουν καλύτερα την εξάντληση στο βαθμό του 6,5%. Όταν αυτά είναι σε χαμηλά επίπεδα η εξουθένωση έχει υψηλές τιμές.

Στην έρευνα των Barari, R., & Barari, E. (2015), βρέθηκε ότι η Σ.Ν. έχει σημαντικά αρνητική επίδραση στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η Platsidou, (2010) σε έρευνα με Έλληνες δασκάλους ειδικής αγωγής ,επιβεβαιώνει ότι οι έχοντες υψηλά επίπεδα Σ.Ν. εμφανίζουν λιγότερη δυσφορία και αντλούν περισσότερη ικανοποίηση. Το ίδιο είχαν δείξει και άλλες έρευνες σε δασκάλους (Chan, 2006) και σε άλλα επαγγέλματα (Bar-On et al., 2000; Slaski & Cartwright, 2002). Επίσης η Σ.Ν. διαφέρει ανάλογα την ηλικία και την εμπειρία.

Οι Kant & Shanker, (2021) σε δείγμα 200 δασκάλων στην Ινδία, βρήκαν ότι οι συναισθηματικά ευφυείς ρύθμιζαν περισσότερο αποτελεσματικά τα επίπεδα το burn out. Οι Akomolafe & Paroola, (2011) συμφωνούν στο ίδιο και επίσης στο ότι η Σ.Ν. ολιστικά συμβάλλει την πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των δασκάλων. Σε άλλη έρευνα, οι δάσκαλοι που ξέρουν πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους μπορούν να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες καταστάσεις, προσαρμόζονται εύκολα και οδηγούνται στην επιτυχία (Greenberg, 2002).

Οι Fiorilli, *et al.*, (2019) σε 318 δασκάλους κυρίως πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιταλία, διαπίστωσαν ότι όσοι είχαν υψηλή Σ,Ν, συνδέονταν με χαμηλά επίπεδα burnout, επειδή αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα αγχώδεις καταστάσεις και στη δουλειά και στην επαγγελματική ζωή. Παρόμοια αποτελέσματα είχαν δείξει και οι O' Boyle *et al.*, (2011), Schutte & Loi, (2014).

Στο Ιράν έχουν γίνει έρευνες σε γυμναστές ( Saiiari, *et al.*, 2001), σε δασκάλες αγγλικών ( Akbari & Tavassoli, 2011), σε δασκάλους δημόσιου σχολείου (Vaezi, Fallah, 2011) και σε δασκάλους ιδιωτικού σχολείου (Pishghadam & Sahebjam, 2012). Οι έρευνες αυτές συγκλίνουν στο ότι οι υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης (αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, ενσυναίσθηση ) σχετίζονται θετικά με την προσωπική επίτευξη και ικανοποίηση και αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση. Αρνητική συσχέτιση των δύο μεταβλητών βρέθηκε και σε 75 καθηγητές στο Αζερμπαϊτζάν (Alavinia & Ahmadzadech, 2012) και επιβεβαιώθηκε και ο προβλεπτικός ρόλος της Σ.Ν. για την εξουθένωση.

Επίσης σε αρκετές έρευνες (Biol *et al.*, 2009; Mayer *et al.*, 2000; Dolunay, A.B., & Piral B., 2003) υποστηρίζεται ότι η ηλικία και η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσονται ταυτόχρονα.

Σε άλλους εργασιακούς χώρους όπως της υγείας, οι Benson *et al.*, (2007), βρήκαν αρνητική συσχέτιση σε αυτές τις δύο μεταβλητές σε χειρουργούς γιατρούς. Σε έρευνες σε νοσοκόμες, τα αποτελέσματα έδειξαν αρνητική σχέση μεταξύ Σ.Ν. και επαγγελματικής εξουθένωσης (Geritis, *et al.*, 2004; Mcqueen AC, 2004). Η Σ.Ν. επίσης αποδείχθηκε και παράγοντας πρόβλεψης για την επαγγελματική εξουθένωση στην έρευνα του Beyrami (2009).

### **5.3 Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών**

Σε κάποιες έρευνες η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται αιτία της επαγγελματικής εξουθένωσης (Dolan, 1987; Leiter, 1988; Pines, *et al.*, 1981; Rottier *et al.*, 1984; Stout & Williams, 1983). Σε άλλες η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται ως αποτέλεσμα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Burke, 1987; Burke & Greenglass, 1988; Cunningham, 1983; Jayaratne, *et al.*, 1986). Και οι δύο έννοιες αναφέρονται σε συναισθηματικές αντιδράσεις.

Στην μετανάλυση των Lee & Ashforth (1996), από τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης, η αποπροσωποποίηση σχετιζόταν περισσότερο με την ικανοποίηση και έπειτα η συναισθηματική εξάντληση και προσωπική επίτευξη.

Τα τελευταία χρόνια η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με τις επιβαρύνσεις στην εργασία, το στρες και την ψυχολογική προσαρμογή. Ο Jamal (1999) σε έρευνα σε καθηγητές κολλεγίων στον Καναδά και το Πακιστάν συμπέρανε ότι το επαγγελματικό στρες είχε σχέση με την εξουθένωση, την κινητικότητα προσωπικού και κυρίως από την ικανοποίηση από το μισθό και τη φύση της εργασίας.

Η έρευνα του Wolpin *et al.* (1991) κατέληξαν στο ότι η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για το εργασιακό τους περιβάλλον αυξάνει την ψυχολογική εξουθένωση που είναι η αιτία για τη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι Maslach & Schaufeli (1993) βρήκαν αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση, χωρίς να επηρεάζει σημαντικά την προσωπική επίτευξη.

Οι Sarros & Sarros (1987) βρήκαν ότι η ικανοποίηση από τη θέση και την αναγνώριση της εργασίας, σχετίζονταν σημαντικά με τις διαστάσεις της εξουθένωσης. Σε προηγούμενους ερευνητές είχαν παρατηρήσει ότι χρησιμοποίησαν μια συνολική μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, χωρίς να απομονώσουν συγκεκριμένες εργασιακές συνθήκες που δημιουργούν αισθήματα ικανοποίησης και εξουθένωσης. Επιπροσθέτως το εργαλείο Maslach Burnout Inventory (MBI), δείχνει ισχυρή συσχέτιση στις δύο αυτές έννοιες στο χώρο των εκπαιδευτικών.

Σε καθηγητές Πανεπιστημίου του Βελγίου, σε έρευνα των Kittel & Leynen (2003), οι υψηλά απαιτητικές συνθήκες εργασίας τους, τους δημιουργούσαν πολύ άγχος που οδηγούσε σε

συναισθηματική εξουθένωση. Όταν ρυθμίστηκαν πιο ευνοϊκά οι συνθήκες, τότε αυξήθηκε η ικανοποίησή από την εργασία τους.

Σε έρευνα των Pascual, *et al.*, (2003), η κοινωνική υποστήριξη μέσω προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης σε ένα σχετικά απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον, είχε θετικά αποτελέσματα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα σε Ιταλούς καθηγητές (Pisanti *et al.*, 2003), η κοινωνική υποστήριξη παίζει σπουδαίο ρόλο στην ικανοποίηση και έχει αρνητική σχέση με την εξάντληση και την αποπροσωποποίηση.

Σε καθηγητές στην Ολλανδία (Verhoeven, *et al.*, 2003), η κοινωνική υποστήριξη δεν συνδέθηκε με την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση, επειδή ίσως άλλες μορφές υποστήριξης (οικογένεια, φίλοι) επηρεάζουν περισσότερο. Ως προς την ηλικία οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί υστερούσαν σε προσαρμοστικότητα και είχαν μεγαλύτερα ποσοστά εξάντλησης και αποπροσωποποίησης (Kinnunen *et al.*, 1994), ενώ σε άλλες έρευνες οι νεότεροι υποφέρουν από εξάντληση λόγω μικρότερης εμπειρίας (έλεγχος και υποστήριξη).

Σύμφωνα με Sann, (2003), προβλεπτικοί παράγοντες για την επαγγελματική κόπωση είναι οι απαιτήσεις και η σωματική προσπάθεια, με μικρή επίδραση του ελέγχου, ενώ για την ικανοποίηση, οι χαμηλές απαιτήσεις και χαμηλή σωματική προσπάθεια, η υψηλή κοινωνική υποστήριξη με προσανατολισμό στη μάθηση. Επίσης οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εμφανίζουν κυρίως συναισθηματική κόπωση.

Σε πολλές έρευνες υπάρχει η σχέση ηλικίας και επαγγελματικής ικανοποίησης, σχετιζόμενες θετικά είτε αρνητικά μεταξύ τους. Αυτό ερμηνεύεται ότι οι όσοι έχουν πολυετή εμπειρία, μπορεί να έχουν αναπτύξει στρατηγικές άμυνας ώστε να αποφεύγουν στρεσογόνες καταστάσεις, να έχει αναβαθμιστεί η θέση τους ή να έχουν μειωμένο ωράριο (Κουτούζης, 1999). Σε διαφορετική περίπτωση, ερμηνεύεται ότι τα χρόνια υπηρεσίας οδηγούν σε συναισθηματική κόπωση (Sann, 2003).

Οι Kallimo & Toppinen (1997) στη Φινλανδία, βρήκαν ότι ο αυξημένος επαγγελματικός έλεγχος και οι απαιτήσεις αυξάνουν την κόπωση. Σε αντίθεση με άλλες έρευνες (De Jong, Janssen & van Breukelen, 1996; Greenglass, 2000; Greenglass, Fiksenbaum & Burke, 1996), η κοινωνική υποστήριξη δεν είχε σχέση με την ικανοποίηση.

Σε έρευνα (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003) σε 215 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη οι καλές εργασιακές συνθήκες και ο λιγότερος έλεγχος

συσχετίστηκε με την ικανοποίηση. Επίσης δεν εμφανίζουν συναισθηματική κόπωση παρά τις απαιτήσεις. Η ερμηνεία πάνω σε αυτό είναι ότι τα περιεχόμενα διδασκαλίας είναι επαναλαμβανόμενα, δε γίνεται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και υπάρχει μονιμότητα.

Γενικότερα, τα διαφορετικά αποτελέσματα ερευνών στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών, οφείλονται σε πολιτιστικές διαφορές και στα διαφορετικά θεσμοθετημένα πρότυπα εκπαίδευσης.

#### **5.4 Συναισθηματική νοημοσύνη- επαγγελματική ικανοποίηση- επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών**

Στην έρευνα της Przybylska (2016) σε 140 Πολωνούς καθηγητές η Σ.Ν. συνδέεται αρνητικά με το burn out και θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι δάσκαλοι που η συναισθηματική νοημοσύνη τους είναι ανεπαρκής νιώθουν εξαντλημένοι από την αρχή της ημέρας και ανησυχούν για τις δύσκολες καταστάσεις στη δουλειά. Η ενδοπροσωπική συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι σημαντική για να διαχειριστούν το άγχος και να αποφύγουν τα σωματοποιημένα συμπτώματα της εξουθένωσης. Επίσης όσοι έχουν υψηλή Σ.Ν. είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους. Είναι πιο συμπονετικοί και είναι πιο αποτελεσματικοί στην επίλυση προβλημάτων.

Στην έρευνα της Βάσιου, (2018), σε 194 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας: *«οι αναλύσεις έδειξαν ότι όλες οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση, την προσωπική επίτευξη και το θετικό συναίσθημα και αρνητικά με τη συναισθηματική εξουθένωση, την αποπροσωποποίηση, το αρνητικό συναίσθημα και το επαγγελματικό άγχος.»* Αναλυτικότερα, όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών (η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων), τόσο περισσότερη ικανοποίηση αντλούν από την εργασία τους. Η αναγνώριση και αυτορρύθμιση των συναισθημάτων συσχετίζονται αρνητικά με τη συναισθηματική εξουθένωση. Η ίδια αρνητική

συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα σε όλες τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης τους και της αποπροσωποποίησης που βιώνουν στην εργασία. Γενικότερα, η ρύθμιση και η αναγνώριση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών βοηθάει στην αποφυγή της εξουθένωσης.

Η έρευνα των Brackett *et al.*, (2010), σε 123 δασκάλους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, εστίασε στην ικανότητα αυτορρύθμισης των προσωπικών συναισθημάτων και των άλλων και βρήκε θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά όχι με την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση. Κάποιες πιθανές αιτιολογήσεις πάνω σε αυτό, είναι η πολυδιάστατη έννοια του burnout που καθορίζεται από πολλαπλούς παράγοντες (Schaufeli & Enzmann, 1998). Οι δάσκαλοι που ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με αποδοτικό τρόπο και βοηθάνε τους άλλους να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους με επιτυχία, έχουν υψηλότερο αίσθημα επίτευξης. Επίσης δημιουργούν πιο ουσιαστικές σχέσεις, αντιμετωπίζουν καλύτερα τα προβλήματα των μαθητών και υπάρχει πιο ήρεμη ατμόσφαιρα στην τάξη (Lopes *et al.*, 2003, 2004).

Είναι λιγότερο σαφές γιατί δεν βρέθηκε συσχέτιση με συναισθηματική εξάντληση. Η συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζεται κυρίως από τις εργασιακές απαιτήσεις ή από παράγοντες που ξεφεύγουν του ελέγχου του ατόμου (Lee & Ashforth, 1996). Επιπλέον η συναισθηματική εξάντληση αξιολογεί εάν ένα άτομο αισθάνεται εξαντλημένο από τις εργασιακές απαιτήσεις και όχι πόσο καλά τις αντιμετωπίζει.

## **5.5 Ανακεφαλαίωση**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα του ερευνητικού χώρου πάνω στο διερευνώμενο θέμα. Η πλειοψηφία των αποτελεσμάτων συγκλίνει στο σημαντικό ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση και σε κάποιες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6**

### **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **6.1 Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνονται τρεις υποθέσεις και δύο ερευνητικά ερωτήματα. Γίνεται περιγραφή του πληθυσμού της έρευνας, τα τρία ερωτηματολόγια συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και ο τρόπος που διαμοιράστηκαν. Η συγκεκριμένη έρευνα είναι μια ποσοτική έρευνα και χρησιμοποιεί ερωτηματολόγια, όπως η πληθώρα ερευνών τέτοιου είδους. Σύμφωνα με τη Δουλκέρη (2015), όταν τα ερωτηματολόγια έχουν την πρέπουσα δομή, είναι δυνατόν να προσελκύσουν μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων και η συγκέντρωση των δεδομένων να γίνει με άμεσο και εύκολο τρόπο.

Στην ανάλυση της έρευνας συλλέχθηκε δείγμα μεγέθους  $N=150$  από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δημόσιων νηπιαγωγείων της Ελλάδας μέσω ομάδων (μόνιμων και αναπληρωτών) forum στο διαδίκτυο.

#### **6.2 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**



Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εξετάζει διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ευημερία-αυτοέλεγχος-συναισθηματικότητα-κοινωνικότητα) και της επαγγελματικής ικανοποίησης (συνθήκες εργασίας-μισθός-προαγωγή-φύση της εργασίας-προϊστάμενος-οργανισμός ως ολότητα) που είναι δυνατόν να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες για την επαγγελματική εξουθένωση (συναισθηματική εξάντληση-αποπροσωποποίηση-προσωπική επίτευξη).

### **Υποθέσεις**

Υπόθεση 1<sup>η</sup> : τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (41-65 ετών) θα παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τα άτομα μικρότερης ηλικίας (26-40 ετών)

Υπόθεση 2<sup>η</sup> : τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (41-65 ετών) θα παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συγκριτικά με τα άτομα μικρότερης ηλικίας (26-40 ετών)

Υπόθεση 3<sup>η</sup> : τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (41-65ετών) θα παρουσιάζουν μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης συγκριτικά με τα άτομα μικρότερης ηλικίας (26-40 ετών)

### **Ερευνητικά Ερωτήματα**

Ερευνητικό ερώτημα 1 : ποιοι παράμετροι της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιθανόν να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση;

Ερευνητικό ερώτημα 2 : ποιοι παράμετροι της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι πιθανόν να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση;

## **6.3 ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Ο πληθυσμός αποτελείται από 150 γυναίκες νηπιαγωγούς (ΠΕ 60) ηλικίας 26-65 ετών (Μ.Ο=41,99, Τ.Α=9,34) που εργάζονται σε μεικτά τμήματα νηπίων-προ νηπίων, δημόσιων

ελληνικών νηπιαγωγείων. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση του δείγματος, 92 συμμετέχουσες (61,3%) δήλωσαν έγγαμες, 30 συμμετέχουσες (20,0%) δήλωσαν ότι ήταν ανύπαντρες, 16 συμμετέχουσες (10,7%) δήλωσαν ότι βρισκόντουσαν σε σχέση, 5 συμμετέχουσες (3,3%) δήλωσαν ότι ήταν ελεύθερες κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, άλλες 5 συμμετέχουσες (3,3%) δήλωσαν ότι ήταν διαζευγμένες ενώ 2 συμμετέχουσες (1,3%) δήλωσαν την επιλογή «άλλο» στην ερώτηση που αφορούσε την οικογενειακή τους κατάσταση. Σχετικά με το εκπαιδευτικό επίπεδο του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων (58,7%, n=88) ανέφερε ότι είχε τελειώσει πανεπιστημιακές σπουδές ακολουθούμενο από ένα ποσοστό της τάξεως του 40,7% (n=61) που ανέφερε ότι είχε τελειώσει μεταπτυχιακές σπουδές και ένα ποσοστό της τάξεως του 0,7% (n=1) που ανέφερε ότι κατείχε διδακτορικό. Ως προς την εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων, 76 άτομα (50,7%) ανέφεραν ότι εργάζονταν ως αναπληρωτές και 74 άτομα (49,3 %) ανέφεραν ότι εργάζονταν ως μόνιμοι. Τέλος και αναφορικά με την εργασιακή τους εμπειρία, τα έτη προϋπηρεσίας τους κυμαινόντουσαν από 1 έως 37 έτη (M.O=13,07, T.A=10,03)

## **6.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν 3 ψυχομετρικά εργαλεία μέτρησης, αποτελούμενα από συγκεκριμένες κλίμακες. Αυτές διερευνούν το βαθμό εργασιακής ικανοποίησης, το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και την εκδήλωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω. Ακόμη υπάρχουν ερωτήσεις που απευθύνονται στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, οικογενειακή κατάσταση κ.α.), ώστε να γίνουν οι κατάλληλες συσχετίσεις.

### **(1) Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης**

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε με το ερωτηματολόγιο καταγραφής Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Employee Satisfaction Inventory, ESI), (Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatis, 1997). Αποτελείται από 24 ερωτήσεις που εντοπίζουν το βαθμό ικανοποίησης από την εργασία, στηριζόμενες σε 6 διαστάσεις: « οι συνθήκες» (5 θέματα, π.χ. «ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου»), «ο μισθός» (4 θέματα, π.χ.

«πληρώνομαι λιγότερο απ' ότι αξίζω), «η προαγωγή» (3 θέματα, π.χ. «Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή»), «η φύση της ίδιας της εργασίας» (4 θέματα, π.χ. «η δουλειά μου με ικανοποιεί»), «ο άμεσος προϊστάμενος» (4 θέματα, π.χ. «ο προϊστάμενος μου είναι αγενής»), και «ο οργανισμός ως ολότητα» ( 4 θέματα, π.χ. υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή»). Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα έως το 5 ( συμφωνώ απόλυτα). Προηγούμενες έρευνες έχουν επιβεβαιώσει την προτεινόμενη δομή και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου σε διαφορετικά επαγγέλματα, στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα στον ελληνικό χώρο (Koustelios & Bagiatis, 1997), βιβλιοθηκονόμους (Togia *et al.*, 2004) και σε εκπαιδευτικούς (Koustelios, 2001).

Στην παρούσα μελέτη οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας για τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης υπολογίστηκαν ως εξής : συνθήκες εργασίας  $\alpha = 0,68$ , μισθός  $\alpha = 0,83$  , προαγωγή  $\alpha = 0,62$ , φύση εργασίας  $\alpha = 0,74$ , προϊστάμενος  $\alpha = 0,84$ , οργάνωση ως ολότητα  $\alpha = 0,73$  και συνολική επαγγελματική ικανοποίηση  $\alpha = 0,78$ .

## (2) Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form, TEIQue-SF), (Petrides & Furnham, 2006), αποτελείται από 30 ερωτήσεις αυτοαναφοράς. Είναι η σύντομη έκδοση ενός μεγαλύτερου ερωτηματολογίου 153 ερωτήσεων. Κάθε 2 ερωτήσεις από τις 30 συνολικά που εξετάζονται, αντιστοιχούν σε κάθε ένα από τα 15 χαρακτηριστικά που συγκροτούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας. Μετράει κυρίως τη γενική συναισθηματική νοημοσύνη. Κάθε απάντηση αξιολογείται με μία 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1- Διαφωνώ απόλυτα έως 7- Συμφωνώ απόλυτα). Για τον υπολογισμό του συνολικού αποτελέσματος των παραγόντων, οι παρακάτω ερωτήσεις αντιστρέφονται, επειδή έχουν αρνητικό περιεχόμενο: 16, 2, 18,4, 5, 7, 22, 8, 10, 25, 26, 12, 13, 28, 14. Θα πρέπει δηλαδή το 1 να σημαίνει «Συμφωνώ απόλυτα» έως το 7 « Διαφωνώ απόλυτα». Οι υπόλοιπες ερωτήσεις έχουν θετικό περιεχόμενο και όσο αυξάνει ο βαθμός της απάντησης, τόσο μεγαλύτερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης δηλώνουν.

Είναι επίσης σημαντικό ότι προκύπτουν 4 ευρύτερες υποκλίμακες, που αξιολογούν τα εξής χαρακτηριστικά: *ευημερία (well-being)*, *αυτοέλεγχος (self-control)*, *συναισθηματικότητα (emotionality)* και *κοινωνικότητα (sociability)*.

Η μέτρηση της *ευημερίας* υπολογίζεται από τις ερωτήσεις 5, 9, 12, 20, 24, 27. Δηλώνουν μια γενικευμένη αίσθηση ευημερίας που προέρχεται από προηγούμενες επιτεύξεις και προσδοκίες για νέους στόχους. Η υψηλή βαθμολογία δηλώνει ευτυχία και ολοκλήρωση, αντίθετα ένα χαμηλό σκορ δείχνει χαμηλό αυτοσεβασμό και απογοήτευση.

Ο *αυτοέλεγχος* αξιολογείται μέσω των ερωτήσεων 4, 7, 15, 19, 22, 30. Η υψηλή βαθμολογία δηλώνει ότι τα άτομα ελέγχουν τον θυμό, τις παρορμήσεις τους και χειρίζονται αποτελεσματικά τις εξωτερικές πιέσεις και το άγχος. Μια χαμηλή αξιολόγηση δείχνει άτομα επιρρεπή σε παρορμητικές συμπεριφορές και ανικανότητα να διαχειριστούν την πίεση.

Η *συναισθηματικότητα* φαίνεται στις εξής ερωτήσεις: 1, 2, 8, 13, 16, 17, 23, 28. Ένα υψηλό σκορ δηλώνει ότι τα άτομα έχουν πλούσια συναισθήματα, που τα συνειδητοποιούν, τα εκφράζουν και έχουν ικανότητες να διατηρούν στενές σχέσεις με σημαντικούς άλλους. Μια χαμηλή βαθμολογία δείχνει το αντίθετο.

Ο παράγοντας *κοινωνικότητα* αξιολογείται με τις ερωτήσεις 6, 10, 11, 21, 25, 26. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αλληλοεπιδρά σε διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα με επιτυχία, να επικοινωνεί με σαφήνεια και αυτοπεποίθηση. Δεν αφορά τη δημιουργία στενών ανθρώπινων σχέσεων. Μια χαμηλή βαθμολογία στο συγκεκριμένο κομμάτι, δηλώνει ντροπαλό και επιφυλακτικό άτομο με αναποφασιστικότητα για την ένταξή του σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Δεν νιώθει καλός διαπραγματευτής και ούτε μπορεί να επηρεάσει τους άλλους.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι μεταφρασμένο σε 15 γλώσσες και έχει εφαρμοστεί σε πάρα πολλές έρευνες (Austin, *et al.*, 2007, Luminet & Menil, 2006, Sevdalis *et al.*, 2007, κ.α.). Ο συντελεστής εσωτερικής συνοχής Gronbach's  $\alpha$  για τη συνολική κλίμακα ήταν πάνω από 80, χωρίς να πέφτει κάτω από 70 σε καμία έρευνα, γεγονός πολύ ικανοποιητικό (Petrides & Furnham, 2006).

Στην παρούσα μελέτη οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας για τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης υπολογίστηκαν ως εξής : ευεξία  $\alpha = 0,77$ , αυτοέλεγχος  $\alpha = 0,71$  , συναισθηματικότητα  $\alpha = 0,88$  και κοινωνικότητα  $\alpha = 0,81$ .

### (3) Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο Maslach Burnout Inventory – Educators' Survey (M.B.I.- E.S) των Maslach & Jackson (1996). Περιέχει 22 ερωτήσεις που εξετάζουν τη συχνότητα του φαινομένου, με 7-βάθμια κλίμακα Likert, που

κυμαίνεται από 0 «ποτέ» έως 6 «κάθε μέρα». Οι 3 παράγοντες που εξετάζονται είναι (α) η συναισθηματική εξάντληση ( ερωτήσεις: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9).

(β) η αποπροσωποποίηση, δηλαδή η αδιάφορη και στερημένη από συναίσθημα στάση απέναντι στους μαθητές (ερωτήσεις: 18,19, 20, 21, 22).

(γ) προσωπική επίτευξη, στην παρούσα έρευνα δηλώνει την ικανοποίηση που προκύπτει μέσα από επιτυχίες με τους μαθητές ( ερωτήσεις : 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17).

Το MBI είναι το πιο κοινό εργαλείο για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στη διεθνή βιβλιογραφία, μεταφρασμένο σε πολλές γλώσσες.

Στην παρούσα μελέτη οι δείκτες αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας για τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης υπολογίστηκαν ως εξής : συναισθηματική εξάντληση  $\alpha = 0,74$ , αποπροσωποποίηση  $\alpha = 0,78$  και προσωπική επίτευξη  $\alpha = 0,68$  .

## **6.5 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ**

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια Σεπτεμβρίου, Οκτωβρίου και Νοέμβρη του 2021, σε 150 γυναίκες παιδαγωγούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία του ελλαδικού χώρου. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά σε διάφορες σχηματισμένες ομάδες νηπιαγωγών μόνιμων και αναπληρωτών στο Facebook.

## **6.6 ΗΘΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στην παρούσα εργασία έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες ώστε να διασφαλίζονται οι αρχές της ηθικής δεοντολογίας. Υπήρξε σαφής και πλήρης ενημέρωση των συμμετεχόντων για τη χρησιμότητα και τον σκοπό της έρευνας, η εγγύηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων καθώς και η οικειοθελής συμμετοχή τους. Επίσης η διασφάλιση της σωματικής και πνευματικής τους ακεραιότητας ( Σωτηρούδας, 2011). Συγκεκριμένα ενημερώθηκαν τηλεφωνικώς και εγγράφως

μέσω του εισαγωγικού σημειώματος για τον σκοπό και την περιγραφή της έρευνας καθώς και ότι τα αποτελέσματα δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για κανένα άλλο λόγο. Εν τέλει ενημερώθηκαν ότι είχαν το δικαίωμα να σταματήσουν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων για προσωπικούς λόγους, ακόμα και αν τα είχαν ξεκινήσει.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7**

### **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

#### **Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες**

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες του δείγματος (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) για τις παραμέτρους της επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη) καθώς και για τις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης (ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα, κοινωνικότητα) στο σύνολο του δείγματος (N=150).

#### **Πίνακας 1.7**

**Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) για τις παραμέτρους της επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύνολο του δείγματος (N=150).**

	M.O	T.A
Συναισθηματική Εξάντληση	21,90	3,91
Αποπροσωποποίηση	3,77	1,75
Προσωπική Επίτευξη	24,91	2,72
Ευημερία	34,04	4,05
Αυτοέλεγχος	32,43	3,52
Συναισθηματικότητα	47,75	4,87
Κοινωνικότητα	32,48	3,86

Παρομοίως, στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες του δείγματος (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) για τις παραμέτρους της επαγγελματικής ικανοποίησης (συνθήκες εργασίας, μισθός, προαγωγή, φύση εργασίας, προϊστάμενος και οργανισμός ως ολότητα) στο σύνολο του δείγματος (N=150).

#### Πίνακας 2.7

**Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) για τις παραμέτρους της επαγγελματικής ικανοποίησης στο σύνολο του δείγματος (N=150).**

	M.O	T.A
Συνθήκες Εργασίας	19,60	2,77
Μισθός	15,30	2,65
Προαγωγή	11,34	1,17
Φύση Εργασίας	17,43	1,86
Προϊστάμενος	17,55	2,20
Οργανισμός ως Ολότητα	14,76	2,17
Συνολική Επαγγελματική Ικανοποίηση	96,00	7,18

Παρακάτω στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, στατιστικά θετικές συσχετίσεις σημειώθηκαν ανάμεσα στην διάσταση της ευημερίας και του αυτοελέγχου [ $r(150) = 0,50, p < 0,0005$ ], ανάμεσα στην διάσταση της ευημερίας και της συναισθηματικότητας [ $r(150) = 0,46, p < 0,0005$ ] και ανάμεσα στην διάσταση της ευημερίας και της κοινωνικότητας [ $r(150) = 0,44, p < 0,0005$ ]. Επίσης, στατιστικά θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν ανάμεσα στην διάσταση του αυτοελέγχου και της συναισθηματικότητας [ $r(150) = 0,48, p < 0,0005$ ], ανάμεσα στην διάσταση του αυτοελέγχου και της κοινωνικότητας [ $r(150) = 0,41, p < 0,0005$ ] και ανάμεσα στην διάσταση της συναισθηματικότητας και της κοινωνικότητας, αντίστοιχα [ $r(150) = 0,40, p < 0,0005$ ].

### Πίνακας 3.7

**Συσχετίσεις (δείκτες Pearson) μεταξύ των παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης (N=150).**

	Αυτοέλεγχος	Συναισθηματικότητα	Κοινωνικότητα
Ευημερία	0,50**	0,46**	0,44**
Αυτοέλεγχος	-	0,48**	0,41**
Συναισθηματικότητα	-	-	0,40**

\*\*  $p < 0,01$ .

Επίσης, στον Πίνακα 4 απεικονίζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της επαγγελματικής ικανοποίησης. Συγκεκριμένα, στατιστικά θετικές συσχετίσεις σημειώθηκαν ανάμεσα στην διάσταση «συνθήκες εργασίας» και στην διάσταση «φύση εργασίας» [ $r(150) = 0,30, p < 0,0005$ ], ανάμεσα στην διάσταση «συνθήκες εργασίας» και στην διάσταση «οργανισμός ως ολότητα» [ $r(150) = 0,35, p < 0,0005$ ], ανάμεσα στην διάσταση «μισθός» και στην διάσταση



«προϊστάμενος» [ $r(150) = 0,25, p = 0,002$ ], ανάμεσα στην διάσταση «προαγωγή» και στην διάσταση «προϊστάμενος» [ $r(150) = 0,22, p = 0,006$ ], ανάμεσα στην διάσταση «φύση εργασίας» και στην διάσταση «οργανισμός ως ολότητα» [ $r(150) = 0,27, p = 0,001$ ] και ανάμεσα στην διάσταση «προϊστάμενος» και στην διάσταση «οργανισμός ως ολότητα, αντίστοιχα [ $r(150) = 0,19, p = 0,018$ ].

#### Πίνακας 4.7

Συσχετίσεις (δείκτες Pearson) μεταξύ των παραμέτρων της επαγγελματικής ικανοποίησης (N=150).

	M	Π	ΦΕ	Προϊστ.	Ο
ΣΕ	0,15	0,06	0,30**	0,20	0,35**
M	-	0,07	0,12	0,25**	0,05
Π	-	-	-0,06	0,22**	-0,02
<b>Πίνακας 4.7</b>					
<b>Συνέχεια</b>					
ΦΕ	-	-	-	0,13	0,27**
Προϊστ.	-	-	-	-	0,19*

Σημείωση: ΣΕ=Συνθήκες Εργασίας; M =Μισθός; Π=Προαγωγή; ΦΕ=Φύση Εργασίας; Προϊστ. =Προϊστάμενος; Ο=Οργανισμός ως Ολότητα

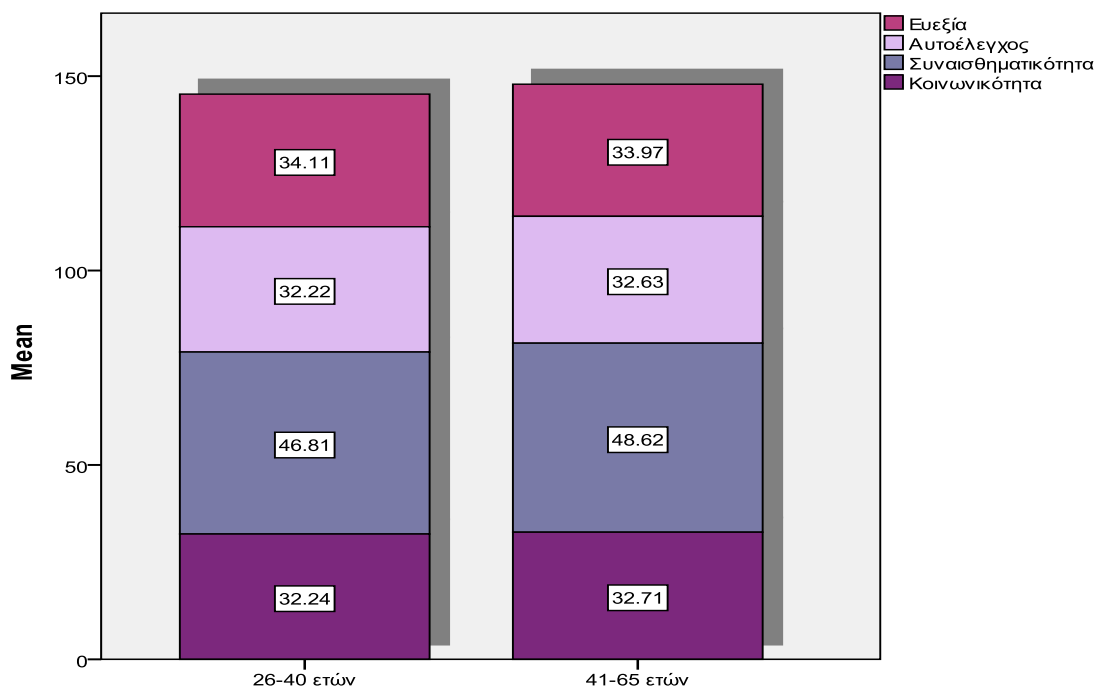
\*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$ .

### Έλεγχος Υποθέσεων και Ερευνητικών Ερωτημάτων

Αναφορικά με την πρώτη ερευνητική μας υπόθεση ότι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (41-65 ετών,  $n=78$ ) θα παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τα άτομα μικρότερης ηλικίας (26-40 ετών,  $n=72$ ), εφαρμόστηκε το κριτήριο  $t$  ανεξάρτητων δειγμάτων (independent sample  $t$ -tests). Συγκεκριμένα, η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει

στατιστικά σημαντική διαφορά στην διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης ανάμεσα στις δυο ηλικιακές ομάδες,  $t(148) = -0,659$ ,  $p = 0,255$ ; στην διάσταση της αποπροσωποποίησης ανάμεσα στις δυο ηλικιακές ομάδες,  $t(148) = -0,063$ ,  $p = 0,475$  και στην διάσταση της προσωπικής επίτευξης ανάμεσα στις δυο ηλικιακές ομάδες,  $t(148) = -0,584$ ,  $p = 0,280$ .

Σχετικά με την δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση ότι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (41-65 ετών,  $n=78$ ) θα παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συγκριτικά με τα άτομα μικρότερης ηλικίας (26-40 ετών,  $n=72$ ), εφαρμόστηκε το κριτήριο  $t$  ανεξάρτητων δειγμάτων (independent sample t-tests). Αναλυτικότερα, η ανάλυση φανέρωσε την ύπαρξη μιας στατιστικά σημαντικής διαφοράς στην διάσταση της συναισθηματικότητας ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες με τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας να παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα συναισθηματικότητας ( $M.O= 48,62$ ,  $T.A= 4,89$ ) συγκριτικά με τα άτομα μικρότερης ηλικίας ( $M.O= 46,81$ ,  $T.A= 4,70$ ),  $t(148) = -2,309$ ,  $p = 0,011$ . Αντιθέτως, η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην διάσταση της ευεξίας ανάμεσα στις δυο ηλικιακές ομάδες,  $t(148) = 0,206$ ,  $p = 0,418$ ; στην διάσταση του αυτοελέγχου ανάμεσα στις δυο ηλικιακές ομάδες,  $t(148) = -0,704$ ,  $p = 0,241$  και στην διάσταση της κοινωνικότητας ανάμεσα στις δυο ηλικιακές ομάδες,  $t(148) = -0,742$ ,  $p = 0,229$  (Σχήμα 1).

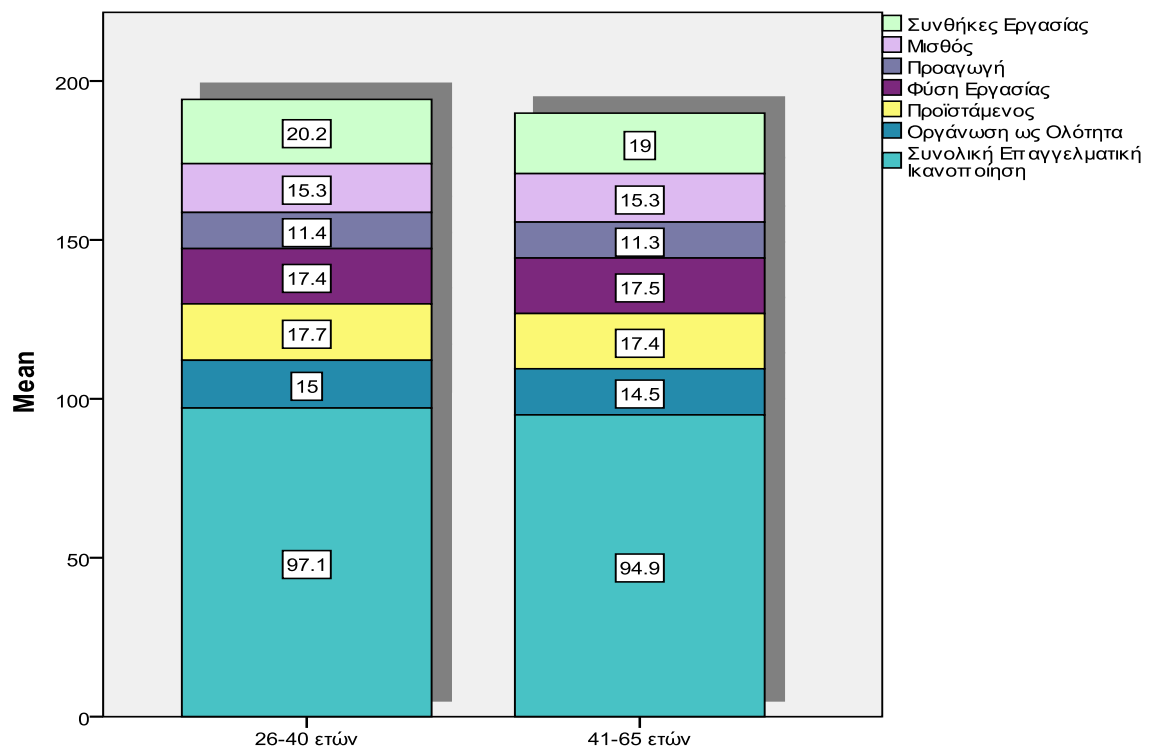


**Διάγραμμα 1.7**

**Γράφημα που απεικονίζει τις διαφορές στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ανάμεσα στις δυο ηλικιακές ομάδες (N=150).**

Εν συνεχεία και αναφορικά με την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση ότι τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (41-65ετών, n=78) θα παρουσιάζουν μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης συγκριτικά με τα άτομα μικρότερης ηλικίας (26-40 ετών, n=72), εφαρμόστηκε το κριτήριο t ανεξάρτητων δειγμάτων (independent sample t-tests). Συγκεκριμένα, η ανάλυση ανέδειξε την ύπαρξη μιας στατιστικά σημαντικής διαφοράς στην διάσταση «συνθήκες εργασίας» ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες με τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας να παρουσιάζουν μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης στην διάσταση «συνθήκες εργασίας» (M.O=19,03, T.A=2,66) συγκριτικά με τα άτομα μικρότερης ηλικίας (M.O=20,22, T.A= 2,77),  $t(148) = 2,697, p = 0,004$ . Ομοίως, η ανάλυση έδειξε την ύπαρξη μιας στατιστικά σημαντικής διαφοράς στα συνολικά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες με τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας να παρουσιάζουν μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (M.O=94,95, T.A=7,54) συγκριτικά με τα άτομα μικρότερης ηλικίας (M.O=97,11, T.A= 6,65),

$t(148) = 1,856, p = 0,032$ . Αντιθέτως, η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης αναφορικά με την διάσταση του μισθού ανάμεσα στις δυο ηλικιακές ομάδες,  $t(148) = 0,209, p = 0,417$ ; την διάσταση της προαγωγής ανάμεσα στις δυο ηλικιακές ομάδες,  $t(148) = 0,350, p = 0,363$ ; την διάσταση «φύση εργασίας» ανάμεσα στις δυο ηλικιακές ομάδες,  $t(148) = -0,192, p = 0,424$ ; την διάσταση του προϊστάμενου ανάμεσα στις δυο ηλικιακές ομάδες,  $t(148) = 0,976, p = 0,165$  και την διάσταση της οργάνωσης ως ολότητα ανάμεσα στις δυο ηλικιακές ομάδες,  $t(148) = 1,454, p = 0,074$  (Σχήμα 2).



**Διάγραμμα 2.7**

**Γράφημα που απεικονίζει τις διαφορές στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ανάμεσα στις δυο ηλικιακές ομάδες (N=150).**

Επιπλέον και προκειμένου να εξετάσουμε το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με το ποιοι παράμετροι της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιθανόν να προβλέψουν την επαγγελματική

εξουθένωση εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson και η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης. Αρχικά, ο έλεγχος του συντελεστή συσχέτισης Pearson φανέρωσε την ύπαρξη μιας στατιστικά σημαντικής θετικής συσχέτισης ανάμεσα στην διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και την διάσταση της συναισθηματικότητας [ $r(150) = 0,15, p = 0,037$ ] ενώ η ύπαρξη μιας στατιστικά σημαντικής αρνητικής συσχέτισης σημειώθηκε ανάμεσα στην διάσταση της προσωπικής επίτευξης και την διάσταση του αυτοελέγχου [ $r(150) = -0,16, p = 0,037$ ] (Πίνακας 5).

### Πίνακας 5.7

**Συσχετίσεις (δείκτες Pearson) μεταξύ των παραμέτρων της επαγγελματικής εξουθένωσης και της συναισθηματικής νοημοσύνης (N=150).**

	Συναισθηματική Εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική Επίτευξη
Ευημερία	0,02	- 0,07	-0,01
Αυτοέλεγχος	-0,05	- 0,01	-0,16*
Συναισθηματικότητα	0,15*	-0,07	-0,13
Κοινωνικότητα	-0,05	- 0,06	- 0,10

\*  $p < 0,05$ .

Τρεις αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης εφαρμόστηκαν προκειμένου να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (εξαρτημένες μεταβλητές) από τις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης (ανεξάρτητες μεταβλητές). Αναφορικά με την διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης φανέρωσε την ύπαρξη ενός μη στατιστικά σημαντικού μοντέλου:  $F(4,145) = 1,805, p = 0,131$ . Συνολικά, το μοντέλο εξηγεί το 2,1% της μεταβλητότητας της συναισθηματικής εξάντλησης (Adjusted  $R^2 = 0,021$ ). Μόνο η διάσταση της συναισθηματικότητας βρέθηκε να συνεισφέρει σημαντικά στην πρόβλεψη της συναισθηματικής εξάντλησης ( $\beta = 0,24, t = 2,44, p = 0,016$ ). Στον Πίνακα 6 συνοψίζονται τα ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της συναισθηματικής εξάντλησης αναφορικά με τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

**Πίνακας 6.7**

**Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης με την διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης ως εξαρτημένη μεταβλητή και την διάσταση της ευεξίας, του αυτοελέγχου, της συναισθηματικότητας και της κοινωνικότητας ως ανεξάρτητες μεταβλητές.**

	B	SE	β	t
Σταθερός όρος	20,05	3,76	-	5,33
Ευεξία	0,03	0,09	0,03	0,26
Αυτοέλεγχος	-0,16	0,11	-0,14	-1,40
Συναισθηματικότητα	0,19	0,08	0,24*	2,44
Κοινωνικότητα	-0,09	0,09	-0,09	-1,00

$R^2 = 0,047$ , Adjusted  $R^2 = 0,021$ ; \*  $p < .05$

Αναφορικά με την διάσταση της αποπροσωποποίησης η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης φανέρωσε την ύπαρξη ενός μη στατιστικά σημαντικού μοντέλου:  $F(4,145) = 0,387$ ,  $p = 0,818$ . Καμία από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν βρέθηκε να συνεισφέρει σημαντικά στην πρόβλεψη της αποπροσωποποίησης. Παρομοίως και αναφορικά με την διάσταση της προσωπικής επίτευξης, η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης φανέρωσε την ύπαρξη ενός μη στατιστικά σημαντικού μοντέλου:  $F(4,145) = 1,612$ ,  $p = 0,174$ . Και στην συγκεκριμένη ανάλυση, καμία από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν βρέθηκε να συνεισφέρει σημαντικά στην πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης.

Συνεχίζοντας και προκειμένου να εξετάσουμε το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα σχετικά με το ποιοι παράμετροι της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι πιθανόν να προβλέψουν την επαγγελματική εξουθένωση εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson και η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης. Αρχικά, ο έλεγχος του συντελεστή συσχέτισης Pearson φανέρωσε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών αρνητικών συσχετίσεων ανάμεσα στην διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και την διάσταση των συνθηκών εργασίας [ $r(150) = -0,17$ ,  $p = 0,016$ ], ανάμεσα στην διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και την διάσταση του μισθού [ $r(150) = -0,14$ ,  $p = 0,039$ ] και ανάμεσα στην διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και

την διάσταση του προϊσταμένου [ $r(150) = -0,18, p = 0,015$ ]. Επιπλέον, μια στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην διάσταση της αποπροσωποποίησης και την διάσταση των συνθηκών εργασίας [ $r(150) = -0,17, p = 0,017$ ]. Στον Πίνακα 7 συνοψίζονται τα ευρήματα που προκύπτουν από τον έλεγχο του συντελεστή συσχέτισης Pearson μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης.

**Πίνακας 7.7**

**Συσχετίσεις (δείκτες Pearson) μεταξύ των παραμέτρων της επαγγελματικής εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης (N=150).**

	Συναισθηματική Εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική Επίτευξη
Συνθήκες Εργασίας	-0,17*	-0,17*	-0,10
Μισθός	-0,14*	-0,09	0,05
Προαγωγή	-0,07	-0,01	-0,06
Φύση Εργασίας	-0,12	-0,11	-0,03
Προϊστάμενος	-0,18*	0,01	0,04
Οργάνωση ως Ολότητα	-0,09	0,03	0,02

\*  $p < 0,05$ .

Τέλος, τρεις αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης εφαρμόστηκαν προκειμένου να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (εξαρτημένες μεταβλητές) από τις παραμέτρους της επαγγελματικής ικανοποίησης (ανεξάρτητες μεταβλητές). Αναφορικά με την διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης φανέρωσε την ύπαρξη ενός μη στατιστικά σημαντικού μοντέλου:  $F(6,143) = 1,708, p = 0,123$ . Καμία από τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν βρέθηκε να συνεισφέρει σημαντικά στην πρόβλεψη της συναισθηματικής εξάντλησης. Παρομοίως και αναφορικά με την διάσταση της προσωπικής επίτευξης, η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης φανέρωσε την ύπαρξη ενός μη στατιστικά σημαντικού μοντέλου:  $F(6,143) = 0,621, p = 0,713$ . Και στην συγκεκριμένη ανάλυση, καμία από τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης

δεν βρέθηκε να συνεισφέρει σημαντικά στην πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης. Όσον αφορά την διάσταση της αποπροσωποποίησης, η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης φανέρωσε την ύπαρξη ενός μη στατιστικά σημαντικού μοντέλου:  $F(6,143) = 1,302$ ,  $p = 0,260$ . Συνολικά, το μοντέλο εξηγεί το 1,2% της μεταβλητότητας της αποπροσωποποίησης ( $\text{Adjusted } R^2 = 0,012$ ). Μόνο η διάσταση των συνθηκών εργασίας βρέθηκε να συνεισφέρει σημαντικά στην πρόβλεψη της αποπροσωποποίησης ( $\beta = -0,18$ ,  $t = -1,98$ ,  $p = 0,049$ ). Στο σημείο αυτό θεωρούμε σημαντικό να επισημάνουμε την ύπαρξη μιας αρνητικής συσχέτισης ανάμεσα στην διάσταση της αποπροσωποποίησης και την διάσταση των συνθηκών εργασίας. Στον Πίνακα 8 συνοψίζονται τα ευρήματα που προκύπτουν από την ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της αποπροσωποποίησης αναφορικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης.

**Πίνακας 8.7**

**Ανάλυση Πολλαπλής Παλινδρόμησης με την διάσταση της αποπροσωποποίησης ως εξαρτημένη μεταβλητή και τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης ως ανεξάρτητες μεταβλητές.**

	B	SE	$\beta$	t
Σταθερός όρος	6,38	2,22	-	2,87
Συνθήκες Εργασίας	-0,11	0,06	-0,18*	-1,98
Μισθός	-0,05	0,05	-0,07	-0,89
Προαγωγή	-0,01	0,13	-0,01	-0,08
Φύση Εργασίας	-0,08	0,08	-0,08	-0,97
Προϊστάμενος	0,03	0,07	0,04	0,47
Οργάνωση ως ολότητα	0,09	0,07	0,11	1,24

$R^2 = 0,052$ ,  $\text{Adjusted } R^2 = 0,012$ ; \*  $p < .05$

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ



## 8.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Το αντικείμενο αυτής της έρευνας είναι να εξετάσει τη σχέση των διαστάσεων της Συναισθηματικής Ικανοποίησης και της Επαγγελματικής Ικανοποίησης με την Επαγγελματική Εξουθένωση. Καθώς και ποιες από αυτές μπορούν βάσει ηλικίας, να λειτουργήσουν ως προβλεπτικοί παράγοντες για την εμφάνιση του φαινομένου, στον εκπαιδευτικό κλάδο των παιδαγωγών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά την πρώτη ερευνητική υπόθεση, δεν βρέθηκε διαφορά στην επαγγελματική εξουθένωση ( και στις τρεις διαστάσεις), ανάμεσα στις 2 ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών και παρουσιάζει χαμηλά επίπεδα. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με τις υπόλοιπες έρευνες στον ελληνικό χώρο (Kantas & Vassilaki, 1997; Papastyliou, Kaila & Polychronopoulos, 2009; Tsigilis, Zournatzi & Koustelios, 2011), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίθετα σε πιο πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη στα χρόνια της οικονομικής κρίσης (Kamtsios & Lolis, 2016), έδειξε υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και χαμηλό επίπεδο προσωπικής επίτευξης, γεγονός που φανερώνει επαγγελματική εξουθένωση.

Όσον αφορά τον παράγοντα της ηλικίας, στην εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα ευρήματα συμφωνούν με αρκετές προηγούμενες έρευνες , που δεν έχουν βρει διαφορές ανάμεσα στην ηλικία και την εξουθένωση, όπως του Konert (1998) σε καθηγητές λυκείου και του Weiseberg (1999) σε δασκάλους. Στην Ελλάδα οι Kantas & Vassilaki (1997) έχουν διαπιστώσει χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έναντι συναδέλφων άλλων χωρών. Αντίθετα άλλες έρευνες όπως των Fives *et al.*,(2007), έδειξαν μείωση των συμπτωμάτων εξουθένωσης των νεότερων εκπαιδευτικών με τη βοήθεια της καθοδήγησης των παλαιότερων.

Μια πιθανή εξήγηση για αυτό το εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ασκούν ένα επάγγελμα, που τους δημιουργεί ένα αίσθημα αυξημένης αυτονομίας μέσα στην τάξη. Οι μέθοδοι διδασκαλίας των θεμάτων που επεξεργάζονται μαζί με τα παιδιά, μπορούν να πραγματοποιηθούν με πολλούς τρόπους. Μπορούν να αυτοσχεδιάσουν και να εκφραστούν με

πολλούς δημιουργικούς τρόπους, όπως εικαστικά, δραματοποίηση, κουκλοθέατρο κ.α. Αυτό τους παρέχει ελευθερία κινήσεων και δεν παγιδεύονται σε στερεότυπες μεθόδους που μπορεί να τους εξαντλήσουν ή να θεωρήσουν το επάγγελμά τους μονότονο.

Επίσης το γεγονός ότι είναι εργαζόμενοι του δημοσίου, είτε μόνιμοι, είτε αναπληρωτές, να τους δημιουργεί κάποιο αίσθημα ασφάλειας. Το ωράριό τους κινείται σε λογικά πλαίσια και έχουν αρκετές αργίες και διακοπές μέσα στο έτος.

Μέσα από τους εκπαιδευτικούς συλλόγους, τα forum και τα blogs στο διαδίκτυο, να νιώθουν ότι ανήκουν σε μια κοινότητα και να έχουν ανεπτυγμένο το αίσθημα του «ανήκειν». Ανταλλάσσουν απόψεις, δημιουργείται ανατροφοδότηση και υπάρχει ψυχολογική στήριξη στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Όσον αφορά τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση που αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη, δεν βρέθηκε καμία σημαντική διαφορά στις διαστάσεις της κοινωνικότητας, της ευημερίας και του αυτοέλεγχου. Μόνο η υποκλίμακα της συναισθηματικότητας παρουσίασε αυξημένα επίπεδα σε εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας, συγκριτικά με τους νεότερους. Αυτό το εύρημα συνάδει με προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν ότι η Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την ηλικία (Biol *et al.*, 2009; Mayer *et al.*, 2000; Dolunay A.B. & Pinal, B., 2003).

Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας με περισσότερη εμπειρία, επεξεργάζονται και αναγνωρίζουν γρηγορότερα τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων. Κωδικοποιούν και χειρίζονται ευκολότερα τις συμπεριφορές των παιδιών, αναπτύσσουν τη συναισθηματικότητά τους μέσα από την ενασχόλησή τους με τα παιδιά, καθώς ταυτόχρονα διδάσκουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και αντλούν ψυχική ευχαρίστηση μέσα από αυτό.

Αναφορικά με την τρίτη ερευνητική υπόθεση για την επαγγελματική ικανοποίηση, τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας δεν είναι ικανοποιημένα από τις «συνθήκες εργασίας» και από τα «συνολικά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης». Δεν σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα του μισθού, της προαγωγής, της φύσης εργασίας, του προϊσταμένου και της οργάνωσης ως ολότητας.

Αυτό συμφωνεί με έρευνες που έγιναν σε δασκάλους ( Santinello *et al.*, 1993; Kittel & Leynen 2003), στις οποίες διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από τις εργασιακές

συνθήκες και ότι όσο πιο ευνοϊκές είναι αυτές, τόσο αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση. Στον ελληνικό χώρο σε έρευνα των Pomaki & Anagnostopoulou (2003), σε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι καλές εργασιακές συνθήκες συσχετίστηκαν με την ικανοποίηση.

Οι συνθήκες εργασίας ταυτίζονται με τον χώρο του σχολείου. Το σχολικό περιβάλλον περιλαμβάνει μια πληθώρα στοιχείων που τα άτομα μπορεί να αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο. Επομένως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένα συνονθύλευμα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί στην έρευνα αυτή δείχνουν μια μεγαλύτερη δυσαρέσκεια για τις συνθήκες εργασίας τους και συνολικά σε όλα τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Οι συνθήκες εργασίας βάσει των μετρήσεων του ερωτηματολογίου της Maslach που χρησιμοποιήθηκε εδώ, αφορούν εγκαταστάσεις και υλικοτεχνικές υποδομές σε δημόσια κτίρια. Πιθανόν αυτό να ερμηνεύει τις ελλείψεις, που αισθάνονται οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί, ότι υφίσταται ο δημόσιος τομέας. Η γενικότερη δυσαρέσκεια ίσως να μαρτυρά, ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί οι προσδοκίες τους για την αναβάθμιση των δημόσιων σχολείων και της ανάλογης αναγνώρισής τους ως εργαζόμενοι μέσα σε αυτά. Σίγουρα μέσα από μια μακρόχρονη πορεία, οι εκπαιδευτικοί κάνουν έναν απολογισμό της εργασιακής τους σταδιοδρομίας και πιθανόν νιώθουν ότι δεν είχαν την απαιτούμενη υποστήριξη.

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα των παραμέτρων της Συναισθηματικής νοημοσύνης που μπορεί να λειτουργήσουν προβλεπτικά ως προς την Επαγγελματική εξουθένωση, μόνο η συναισθηματικότητα φαίνεται να έχει προβλεπτική ικανότητα για τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Καμία από τις διαστάσεις της Συναισθηματικής νοημοσύνης δε φαίνεται να μπορεί να προβλέψει την αποπροσωποποίηση, ούτε και την προσωπική επίτευξη. Αυτό συμφωνεί με έρευνες των Schaufel & Enzmann, (1998) και Lee & Ashforth, (1996), που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ένα άτομο μπορεί να βιώνει επαγγελματική εξουθένωση αναφορικά με το κομμάτι της συναισθηματικής εξάντλησης, χωρίς να εμφανίσει συμπτώματα από τις άλλες δυο κατηγορίες ( αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη). Ο παράγοντας της συναισθηματικής εξάντλησης είναι βασικής σημασίας για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Έρευνα της Przybylska (2016), έδειξε ότι η σύνδεση αποπροσωποποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Αντιθέτως, αρκετές έρευνες καταλήγουν ότι η Συναισθηματική νοημοσύνη ολιστικά συμβάλλει στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης (Akomolafe & Pappoola, 2011; O' Boyle *et al.*, 2011; Shutte & Loi, 2014; Fiorilli *et al.*, 2019).

Το εύρημα στη συγκεκριμένη εργασία, ότι μόνο η συναισθηματικότητα ταυτίζεται με τη συναισθηματική εξάντληση, δείχνει την πολυδιάστατη έννοια του όρου επαγγελματική εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί ασκούν ένα ιδεαλιστικό επάγγελμα, που απαιτεί μεγάλη προσήλωση, φροντίδα, ευθύνη, συναισθηματική δέσμευση και αφοσίωση. Απαιτεί έντονη συναισθηματική ενέργεια και περιέχει συναισθηματική φόρτιση, γεγονός που οδηγεί σε ψυχική κούραση. Η συναισθηματική εξάντληση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι με την πάροδο του χρόνου μειώνονται τα εσωτερικά αποθέματα. Επίσης μία εξήγηση που καμία από τις διαστάσεις της Συναισθηματικής νοημοσύνης δεν προβλέπει την αποπροσωποποίηση, είναι το ενδεχόμενο, η αποπροσωποποίησή να λειτουργεί σε κάποια άτομα ως ένας αμυντικός μηχανισμός ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στον επαγγελματικό στίβο.

Το πρώτο ερώτημα επίσης οδήγησε και σε ένα δεύτερο εύρημα: Ο αυτοέλεγχος (της συναισθηματικής νοημοσύνης) και η προσωπική επίτευξη ( της επαγγελματικής εξουθένωσης) είχαν σημαντικά αρνητική συσχέτιση. Αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Brownell & Pajares (1999), που καταλήγει ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ασκούν ισχυρό έλεγχο στην τάξη και είναι αμετακίνητοι στις απόψεις τους. Η αρνητική αυτή συσχέτιση, υποδεικνύει ότι τα επιτεύγματα επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, όπως τη θετική στάση, την επιβράβευση, τη διδακτική εμπειρία, ψυχολογικές και συναισθηματικές εμπειρίες στον εργασιακό χώρο, τη στάθμιση των διαθέσιμων πόρων, όπως αναλύει και η βιβλιογραφία (Bandura, 1997; Tschannen-Moran *et al.*, 1998).

Όταν ένα άτομο προσπαθεί υπερβολικά να ελέγξει τον εαυτό του, καταναλώνει περισσότερη εσωτερική ενέργεια και τελικά λόγω του ότι εστιάζει με αρνητικό τρόπο στην επίτευξη του στόχου, μπορεί να υποπέσει σε λάθη και να εξαντληθεί συναισθηματικά και πνευματικά. Αντίθετα πρέπει να σκέφτεται τις θετικές συναισθηματικές πτυχές σε αυτό που επιδιώκει, την ευημερία, τον ενθουσιασμό, την αισιοδοξία, τη θετική έκβαση γενικότερα. Για παράδειγμα, είναι διαφορετικό να σκέφτεται ένας εκπαιδευτικός ότι στην τάξη θέλει να επικρατεί ησυχία, από το ότι κάνει με ενδιαφέρον τρόπο τη διδασκαλία του και οι μαθητές τον προσέχουν.

Αναφορικά με το δεύτερο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, ποιοι παράμετροι της επαγγελματικής ικανοποίησης προβλέπουν την επαγγελματική εξουθένωση, μόνο οι συνθήκες εργασίας συνεισφέρουν σημαντικά στην πρόβλεψη της αποπροσωποποίησης. Η φύση της εργασίας, ο μισθός και ο προϊστάμενος, συνδέθηκαν αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση και έδειξαν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι υπόλοιπες διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν φάνηκαν ισχυροί παράγοντες πρόβλεψης της συναισθηματικής εξάντλησης, της προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης. Αυτό συμφωνεί με τη μετανάλυση των Lee & Ashforth (1996), στην οποία η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται περισσότερο με την αποπροσωποποίηση και στους Schaufeli & Einzmann (1998) η επαγγελματική ικανοποίηση είχε τον υψηλότερο συσχετισμό με την αποπροσωποποίηση. Σε έρευνα επίσης των Pomaki & Anagnostopoulou, (2003), οι καλές εργασιακές συνθήκες σχετίστηκαν με την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι Johnson & Johnson (1999) υπογραμμίζουν ότι τόσο η απουσία όσο και η ανεπάρκεια εξωτερικών παραγόντων, μπορεί να οδηγήσουν σε αποπροσωποποίηση και χαμηλή παραγωγικότητα. Οι Maslach & Schaufeli (1993), βρήκαν ισχυρή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Όταν το σχολείο έχει έλλειψη πηγών, οι εργαζόμενοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο φόρτο εργασίας και οδηγούνται σε αποπροσωποποίηση (Demerouti & Bakker, 2001). Ένα εργασιακό περιβάλλον που δεν είναι άνετο ( π.χ. χαμηλός φωτισμός) εντείνει την επαγγελματική εξουθένωση. Αντιθέτως η έρευνα των Sarros & Sarros (1987), βρήκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται σημαντικά με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η εξήγηση είναι ότι πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Εδώ επιχειρήθηκε μια πολυμεταβλητή προσέγγιση της σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση (εφόσον είναι και οι δύο πολυδιάστατες). Ενώ αρκετές προηγούμενες έρευνες (Dolan, 1987; Pines *et al.*, 1980) έχουν χρησιμοποιήσει μια προσέγγιση μιας μεταβλητής, για να ερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές.

Επομένως δεν βρέθηκαν επαρκείς έρευνες που να συνδέουν μόνο τις συνθήκες εργασίας ως προβλεπτικό παράγοντα αποκλειστικά της αποπροσωποποίησης.

Όταν οι συνθήκες εργασίας έχουν ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό και κατασκευαστικές κακοτεχνίες, τότε οι εργαζόμενοι νιώθουν ίσως παραμελημένοι και ταυτόχρονα δημιουργείται στο υποσυνείδητό τους η εντύπωση ότι η εργασία τους δεν πρόκειται να αναγνωριστεί και επομένως την κάνουν με πιο μηχανικό τρόπο. Αυτό κατ' επέκτασιν επηρεάζει και την ατμόσφαιρα με τους συναδέλφους στο εργασιακό περιβάλλον. Εδώ αξίζει να σημειώσουμε τη λεπτή διαφορά που παρατηρείται με τις υψηλές απαιτητικές συνθήκες εργασίας που οδηγούν σε συναισθηματική εξάντληση.

## **8.2 ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να εφαρμόζονται από αποδοτικούς εκπαιδευτικούς, αλλά υφίστανται ταυτόχρονα ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες που ενισχύουν την επιτυχία ή οδηγούν προς την αποτυχία. Αυτή η έρευνα μπορεί να βοηθήσει τους αρμόδιους (διευθυντές, εκπαιδευτές) να κατανοήσουν καλύτερα τα ψυχολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των Ελλήνων εκπαιδευτικών, να πάρουν μέτρα και να δοθούν περισσότερες δημιουργικές διέξοδοι.

Είναι χρήσιμο να καταρτιστούν υπεύθυνοι εκπαιδευτές σε μορφωτικά προγράμματα, που στόχο θα έχουν την καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων, τρόπους αποφυγής της επαγγελματικής εξουθένωσης και στρατηγικές αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων στον εργασιακό χώρο.

Για να είναι πιο αποτελεσματική η διδασκαλία, θα πρέπει ο αριθμός των μαθητών να μην υπερβαίνει την αρχιτεκτονική δομή των αιθουσών και τις ικανότητες των νηπιαγωγών. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να επιβραβεύουν τους δραστήριους και με καινοτόμες ιδέες εκπαιδευτικούς. Και να υπάρξει μεγαλύτερη προσφορά υλικοτεχνικού εξοπλισμού από τους κρατικούς φορείς.

Έτσι μόνο μπορούν να γκρεμιστούν τα εμπόδια που γίνονται ακόμη τροχοπέδη στην ομαλή εξάσκηση του λειτουργήματος των εκπαιδευτικών αυτής της ευαίσθητης ηλικίας.

## **8.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι ενδεχομένως να δυσκολεύουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Πρωτίστως, η χρονική στιγμή συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων έγινε στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Σεπτέμβρης-Νοέμβρης) και όχι στο τέλος, με αποτέλεσμα να μην απαντήσουν ακριβώς όπως θα ένιωθαν κατόπιν εφαρμογής των μεταρρυθμίσεων ( νέο αναλυτικό πρόγραμμα εργαστηρίων δεξιοτήτων από το Ι.Ε.Π., εντατικά σεμινάρια, πρόσθετος γραφειοκρατικός φόρτος). Αλλά σύμφωνα με το τί αισθάνονται ότι πρόκειται να αντιμετωπίσουν τη νέα χρονιά. Επίσης κάποιοι μπορεί να απάντησαν σύμφωνα με το πώς ένιωσαν την προηγούμενη χρονιά, με την εφαρμογή του νέου θεσμού, της τηλεεκπαίδευσης ( λόγω Covid), χωρίς την εφαρμογή και καταγραφή των νέων προγραμμάτων που επιτάσσει το Ι.Ε.Π. Επίσης κάποιοι λόγω χρονικής πίεσης μπορεί να προσέφυγαν στη γρήγορη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και κάποιες φορές ίσως χωρίς να επεξεργαστούν εις βάθος τις απαντήσεις τους.

Ένας μεθοδολογικός περιορισμός σχετίζεται με τις κλίμακες μέτρησης των απαντήσεων στα εργαλεία (ερωτηματολόγια) μέτρησης. Υπάρχει η πιθανότητα η κλίμακα Likert να μην ξεκαθαρίζει πάντα τις πραγματικές διαθέσεις για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης δημόσιων νηπιαγωγείων όλης της Ελλάδας. Όμως η γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων όλων των σχολείων και ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων θα πρέπει να αποφευχθεί. Επιπροσθέτως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει τα δικά του χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Θα ήταν ενδιαφέρον ωστόσο, η πραγματοποίηση συγκριτικών μελετών με δεδομένα άλλων χωρών στην προσχολική εκπαίδευση, επειδή θα οδηγούσε σε πολύτιμα συμπεράσματα.

Ένας άλλος περιορισμός σχετίζεται με τη συλλογή των δεδομένων. Ο διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων έγινε μέσω αποστολής σε ομάδες νηπιαγωγών δημόσιων σχολείων στο Facebook. Σύμφωνα με στατιστικά κριτήρια, το δείγμα δεν είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό και ισορροπημένο του ελληνικού πληθυσμού που εργάζεται στην προσχολική εκπαίδευση. Επομένως τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν με απόλυτη ασφάλεια στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας. Οι έρευνες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο πάνω σε αυτό το θέμα, είναι σχεδόν μηδαμινές.

Τέλος, αν και τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, είναι αδύνατον να εξακριβωθεί ο βαθμός ειλικρίνειας των απαντήσεων και η ουσιαστική κατανόηση των ερωτήσεων από το δείγμα της έρευνας.

Επίσης το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης δεν καλύπτει όλες τις ανάγκες των νηπιαγωγών, καθώς ως συνθήκες εργασίας εννοεί απλές δομές της αίθουσας και αναφέρεται γενικά στην ατμόσφαιρα της εργασίας. Θα ήταν προτιμότερο να γίνει ένας συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Επίσης στη συγκεκριμένη εργασία ανταποκρίθηκαν μόνο γυναίκες και δεν μπόρεσε να υπάρξει σύγκριση και με άντρες συναδέλφους.

Εν κατακλείδι πρόκειται για μια συγχρονική μελέτη, επομένως δεν μπορούμε να γνωρίζουμε σχέσεις αιτίας και αιτιατού. Δηλαδή ποια μεταβλητή οδηγεί στην εμφάνιση της άλλης. Θα ήταν προτιμότερο να διεξαχθεί στο μέλλον μια διαχρονική μελέτη που θα λάμβανε υπόψιν και άλλους παράγοντες που θα μπορούσαν να μεσολαβήσουν στην εμφάνιση των προαναφερόμενων σχέσεων.

## **8.4 ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Η συγκεκριμένη εργασία προσπάθησε να ερευνήσει με διεξοδικό τρόπο τη σύνδεση των παραγόντων που απαρτίζουν τις έννοιες της Συναισθηματικής νοημοσύνης (ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα, κοινωνικότητα), της Επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, προσωπική επίτευξη) και της Επαγγελματικής ικανοποίησης (συνθήκες, μισθός, προαγωγή, φύση της εργασίας, προιστάμενος, οργανισμός ως ολότητα). Η ανάγκη αρωγών στην άσκηση του ρόλου των εκπαιδευτικών κρίνεται πολύτιμη, ώστε να αυξηθούν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και να νιώσουν οι ίδιοι καλύτερα με τον εαυτό τους και τις προσπάθειες που καταβάλλουν καθημερινά στο έργο τους.

## **8.5 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**



## ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ημερομηνία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ..../..../....

1. Φύλο: Άνδρας [ ]                      Γυναίκα [ ]

2. Ηλικία:

3. Οικογενειακή κατάσταση: άγαμος/η [ ]

έγγαμος/η [ ]

σε σχέση [ ]

ελεύθερος/η [ ]

διαζευγμένος/η [ ]

άλλο:

4. Εκπαιδευτικό επίπεδο: ΑΕΙ [ ]

Μεταπτυχιακό:

Διδακτορικό:

5. Χρόνος προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε έτη.....

6. Σχέση εργασίας

Μόνιμος [ ]                      Αναπληρωτής [ ]

Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Employee Satisfaction Inventory, ESI)  
(Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatis, 1997). Οι απαντήσεις σε κλίμακα Likert:

- 1- Συμφωνώ απόλυτα
- 2- Διαφωνώ
- 3- Δεν είμαι σίγουρος
- 4- Συμφωνώ
- 5- Συμφωνώ απόλυτα

1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ  
1 2 3 4 5
2. Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος  
1 2 3 4 5
3. Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου.  
1 2 3 4 5
4. Ο εξαερισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου.  
1 2 3 4 5
5. Ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου.  
1 2 3 4 5
6. Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω.  
1 2 3 4 5
7. Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό.  
1 2 3 4 5
8. Ίσα-ίσα που μπορώ και επιβιώνω μ' αυτό το μισθό.  
1 2 3 4 5
9. Πληρώνομαι λιγότερο από ότι αξίζω.  
1 2 3 4 5
10. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή.  
1 2 3 4 5
11. Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή.  
1 2 3 4 5
12. Οι προοπτικές για προαγωγή είναι πολύ περιορισμένες.  
1 2 3 4 5

13. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη.

1 2 3 4 5

14. Η δουλειά μου με ικανοποιεί.

1 2 3 4 5

15. Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα)

1 2 3 4 5

16. Η δουλειά μου είναι βαρετή.

1 2 3 4 5

17. Ο προϊστάμενός μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι.

1 2 3 4 5

18. Ο προϊστάμενός μου κατανοεί τα προβλήματά μου.

1 2 3 4 5

19. Ο προϊστάμενός μου είναι αγενής.

1 2 3 4 5

20. Ο προϊστάμενός μου είναι ενοχλητικός.

1 2 3 4 5

21. Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζόμενους της.

1 2 3 4 5

22. Είναι η καλύτερη υπηρεσία που έχω δουλέψει ποτέ.

1 2 3 4 5

23. Υπάρχει ευνοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στην υπηρεσία.

1 2 3 4 5

24. Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζόμενους της.

1 2 3 4 5

Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form, TEIQue-SF).

**Διαφωνώ απόλυτα 1 ..2..3..4..5..6..7 Συμφωνώ απόλυτα**

1. Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια  
1      2      3      4      5      6      7
2. Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων  
1      2      3      4      5      6      7
3. Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους  
1      2      3      4      5      6      7
4. Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου  
1      2      3      4      5      6      7
5. Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική  
1      2      3      4      5      6      7
6. Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους  
1      2      3      4      5      6      7
7. Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά  
1      2      3      4      5      6      7
8. Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω  
1      2      3      4      5      6      7
9. Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα  
1      2      3      4      5      6      7
10. Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου  
1      2      3      4      5      6      7
11. Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων  
1      2      3      4      5      6      7
12. Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος  
1      2      3      4      5      6      7
13. Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά  
1      2      3      4      5      6      7
14. Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις  
1      2      3      4      5      6      7

15. Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος  
1      2      3      4      5      6      7
16. Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους  
1      2      3      4      5      6      7
17. Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του  
1      2      3      4      5      6      7
18. Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου  
1      2      3      4      5      6      7
19. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω  
1      2      3      4      5      6      7
20. Σε γενικές γραμμές είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου  
1      2      3      4      5      6      7
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή  
1      2      3      4      5      6      7
22. Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.  
1      2      3      4      5      6      7
23. Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω  
1      2      3      4      5      6      7
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου  
1      2      3      4      5      6      7
25. Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο  
1      2      3      4      5      6      7
26. Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων  
1      2      3      4      5      6      7
27. Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου  
1      2      3      4      5      6      7
28. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου  
1      2      3      4      5      6      7

29. Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις  
1 2 3 4 5 6 7

30. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι άνετος  
1 2 3 4 5 6 7

Κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης – Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach & Jackson, 1996). Οι δηλώσεις έχουν τη μορφή likert, καθορίζοντας την ένταση με την οποία βιώνετε το συναίσθημα, όταν εμφανίζεται.

**Η διαβάθμιση είναι: δεν έχω βιώσει ποτέ το συναίσθημα 1...2...3...4...5...6...7  
βιώνω αυτό το συναίσθημα καθημερινά.**

1. Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος /η από τη διδασκαλία.  
1 2 3 4 5 6 7

2. Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς.  
1 2 3 4 5 6 7

3. Είναι πολύ κουραστικό για εμένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα.  
1 2 3 4 5 6 7

4. Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου.  
1 2 3 4 5 6 7

5. Νιώθω απογοητευμένος από τη δουλειά μου.  
1 2 3 4 5 6 7

6. Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.  
1 2 3 4 5 6 7

7. Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση ή στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.  
1 2 3 4 5 6 7

8. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.  
1 2 3 4 5 6 7

9. Νιώθω «άδειος/ άδεια» στο τέλος μιας σχολικής ημέρας.  
1 2 3 4 5 6 7

10. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου.  
1 2 3 4 5 6 7

11. Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά.

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

13. Νιώθω γεμάτος ενεργητικότητα.

1 2 3 4 5 6 7

14. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

17. Νιώθω αναζωογονημένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου.

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

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

1 2 3 4 5 6 7

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξένη

Adams, S.J. (1963). Toward an Understanding of Inequality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (5), 422-436.

Alavinia, P., & Ahmadzadeh, T. (2012). Toward a Reappraisal of the Bonds between emotional intelligence and Burnout. *English Language Teaching*, 5 (4), 37-50.

Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior & Human Performance*, 4(2): 142–175

Ajzen, I. (2011). The theory of planned behavior: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113–1127

Akbari, R., & Tavassoli, K. (2011). Teacher efficacy, burnout, teaching style, and emotional intelligence: Possible relationships and differences. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 14 (2), 31-61.

Akomolafe M. U. & Popoola O. G. (2011). “Emotional intelligence and locus of control as predictor of burnout among secondary school teachers in ondo state, Nigeria”. *European Journal of Social Sciences*, vol. 20, no.3, pp. 369-378.

Arnolds, C. A., & Boshoff, C. (2002). Compensation, esteem valence and job performance: An empirical assessment of Alderfer's ERG theory. *The International Journal of Human Resource Management*, 13(4): 697–719



Austin, E. J., Farrelly, D., Black, C., & Moore, H. (2007). Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? *Personality and Individual Differences*, 43(1), 179-189. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.019>

Balloch, S., Pahl, J. McLean, J. (1998). Working in the social services: Job satisfaction, stress and violence. *British Journal of social work*, 28, 329-350.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: N.H. Freeman & Company.

Barari, R. Jamshidi, L. (2015). The effectiveness of emotional intelligence on job burnout mediated the self-efficacy among elementary teachers. *Int J. Educ. Psychol. Res* I 212-20.

Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi – Health Systems.

Bar-On, R. (2000) *Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. In R. Bar-On, & J.D.A. Parker, (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Bar On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40 (1), 54-62.

Baughman, K. S. (1996). Increasing teacher job satisfaction: A study of the changing role of the secondary principal. *American Secondary. Education (Online)*, 24 (3), 19-22.

Behrman, H. D. & Perreault, D. W. Jr. (1984). A role stress model of the performance and satisfaction of industrial salespersons. *Journal of Marketing*, 48, 9-21.

Benson, S. Truskett, P.G. & Findlay, B. (2007). "SEI the relationship between burnout and emotional intelligence in Australian surgeons and surgical trainees" *ANZ Journal (1)* vol.77 pp. 77-81.

Beyrami, M. (2009). The effect of instruction of parenting skills to mothers of boys with externalizing symptoms on mental health and their parenting styles. *The Quarterly Journal of Fundamentals of Mental Health*, 2, 105-114.

Bindhu, C. M., & Sudheeshkumar, P.K. (2006). *Job satisfaction and stress coping skills of primary school teachers*. Department of Education, University of Calicut, Kerala, India, ERIC Document Reproduction Service No, ED 492585.

Blandford, S. (2000). *Managing Professional Development in Schools*. London: Routledge.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Hay Mcber, (1999). *Emotional competence inventory*. Hay Group.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). *Clustering competence in emotional intelligence*: In R. Bar-On, & J.D.A. Parker (Eds), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp.343-362). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Boles, S. J. & Babin, J. B. (1996). On the front lines: stress, conflict, and the customer service provider. *Journal of business research*, 37, 41-50.

Brackett, M., Palomera, R., Jojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-Regulation Ability, Burnout and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the schools*, 47, 406-417. doi: 10.1002/pits.20478.

Brief, A.P. (1998). *Attitudes in and around Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage

Brill, P.L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 6, 12-24

Brotheridge, C.M., & Grandey, A.A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of people work. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.

Brouwers, A. & Tomic, W. (1999). Teacherburnout, perceived self-efficacy in classroom management and student disruptive behavior in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14 (2), 7-26.

Brown, F. W., Bryant, S. E. & Reilly, M., D. (2006). Does Emotional Intelligence-As Measured by the EQI -Influence Transformational Leadership and/or Desirable Outcomes? *Leadership & Organization Development Journal*, 27, 330-351.<https://dx.doi.org/10.1108/01437730610677954>

Brownell, M. & Pajares, F. (1999). Classroom teachers' sense of efficacy to instruct special education students. *Teacher Education and Special Education*, 22, 154-164.

Burke, R. J. & Greenglass, E. R. (1988). Career orientation and psychological burnout in teaching. *Psychological reports*, 63 107-116.

Byrne, B.M. (1991). The Maslach Burnout Inventory: Validating Factorial Structure and Invariance across Intermediate, Secondary, and University Educators. *Multivariate Behavior Resource*. 26 (4), 583-605

Caruso, D. R. (2004). *Defining the Inkblot Called Emotional Intelligence*. Issues in Emotional intelligence. Διατίθεται στο δικτυακό τόπο:  
[https://www.eiconsortium.org/members/consortium\\_members/caruso.thm](https://www.eiconsortium.org/members/consortium_members/caruso.thm)

Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in the human service organizations*. New York: Praeger.

Chang, E. & Hancock, K. (2003). Role stress and role ambiguity in new nursing graduates in Australia. *Nursing and Health Sciences*, 5, 155-163.

Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1042-1054.

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.

Ciarrochi, J., Caputi, P. ve Mayer, J. D. (2003). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personality & Individual Differences*, 34, pp. 1477-1490

Cole, G.A. (2002). *Personnel and Human Resource Management*. 5th Ed Thomson Learning, London. pp: 95-105.

Cooper, R. K., & Orioli, A. (2005). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Perigee Book.

Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout-solutions for the 1980's: A review of the literature. *Urban Review*, 15 (1), 37-51.

Davies, M., Stankov, L. and Roberts, R. (1998). *Emotional Intelligence: In Search of an Elusive Construct*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, pp. 989-1015.

Deci, E. L, Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A Meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627-68.

De jong, J., Janssen, P.P.M., & van Brenkelen G.J.P. (1996). Testing the demand-control-support model among health-care professionals: A structural equation model. *Work and stress*, 10, 209-224.

Demerouti, E., Baker, A.B., Nachreiner, F.& Schaufeli, W.B (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.

Dolan, N. (1987). The relationship between burnout and job satisfaction in nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 12, 3-12.

Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burnout: stager of disillusionment in the helping professions*, New York: Human Services Press.

Erb, C. (2004). *The emotional experiences of beginning teacher learning: Research into Ontario secondary schools*. Retrieved 16<sup>th</sup> October 2006, from <http://www.utoronto.ca/field-centres/TVC/Ross Reports, voi.9ho.3.htm>.

Eskridge, D & Coker, D. (1985). Teacher stress: Symptoms, Causes and Management Techniques. *The Clearing House*, 58, 387-90.

Farber, B. A. (1984). Teacher burnout: Assumptions, myths and issues. *Teachers college record*, 86, 321-338.

Fiorilli, C., Benevene, P., Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., & Addimando, L. (2019). Teachers Burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in Psychology* 10:2743 doi: 10.3389/fpsyg.2019.02743.

Fives, H., hammam, D. & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934.

Forrester, G. (2005). All in a day's work: primary teachers "performing" and "caring". *Gender and Education*, 17, 3, 271-287, doi 10.1080/09540250500145114.

Freudenberger H.J. (1980) *Burnout*. New York: Doubleday.

Freudenberg (1983). *Burnout Contemporary issues, trends and concerns. In stress and burnout in the Human Service Professions*, (Pds). B.A FARBER, (pp 23-28), N. York, Pergamon.

Geritis, L., Derksen, J. J. & Verbruggen, A.B. (2004). Emotional intelligence and adaptive success of nurses caring for people with mental retardation and severe behavior problems. 42 (2): 106-21, oi: 10.1352/0047-676542.

Goleman, D. (1998). What makes a leader? *Harvard Business Review*, November, December, 93-102.

Goleman, D. (1998). *Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. [Α. Παπασταύρου, & Τ. Ραΐση] Μτφρ Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gopal & Jagadeesh D. H (2018). Relationship between Emotional Intelligence Burnout among teacher educators. *International Journal of Indian Psychology*, Vol.6, (1), DIP:18.01.010/2018 0601, DOI: 10.25215/0601.010

Guqlielmi, R.S. & Tatrow K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of educational Research*, 68, 61-99.

Greenberg, L. S. (2002). Integrating an emotion-focused approach to treatment into psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy integration*, 12 (2), 154-189. <https://doi.org/10.1037/1053-0479.12.2.154>

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291. Doi 10.1017.50048577201393198.

Hackman, J. R. & Oldman, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and Human performance*, 16, 250-279.

Hafer, J. & Mc Cuen, A.B. (1985). Antecedents of performance and satisfaction in a service salesforce as compared to an industrial sales force. *Journal of personal selling and sale management*, 5, 7-17,

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teachers Education*, 14 (8), 835-854.

Hart, P.M., & Wearing, A.J. (1995). Occupational stress and well-being: a systematic approach to research, policy, and practice. In P. Cotton, P (Ed). *Psychological Health in the workplace*, Victoria: The Australian Psychological Society.

Hatch, J.A. (1993). Passing along teacher beliefs: A good day is.... *Education Horizons*, 71, 109-112.

Haw Key, K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring and Tutoring*, 14 (2), 137-147.

Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to recognize it? What to di about it. *Learning*, 7 (5), 37-39.

Herzberg, Fo, Mausner, B. & Snyderman, B.B. (1959). *The motivation to work*, New York: John Wiley and sons inc.

Herzberg, F. (1968). One More Time: *How Do You Motivate Employees*. Harvard Business Review, Boston. pp: 5-16

Hobfoll, S.E. & Shirom, A. (2000). Conservation of Resources Theory Applications to stress and Management in The Workplace in Golembiewski, R.T., Ed., *Handbook of Organization Behavior*, Marcel Dekker, New York, 57-80.

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. doi 10.1016/j.tate.2011.03.010

Inocente J. N. (2005). Paraiba Valley university teachers occupational stress: Burnout, depression and sleep evaluation – Thesis campinas. *Arquivos deneuro Psiquiatria*, 63 (2), 367-370.

Intrator, S.M. (2006). Beginning Teachers and the emotional Drama of the classroom. *Journal of Teacher Education*, voi. 57, No. 3,232-239. doi 10.1177/0022487105285890

Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and teacher education*, 22, 120-134 doi 10.1016/j.tate.2005.07.002.

Jackson, S.E., Schwab, Rol. & Schuler, R.S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 7 (4), 630-741.

Jamal, M. (1999). Job stress, type – A Behavior, and well-being: A Cross-Cultural Examination. *International Journal of stress management*, 6, 57-67.



Jayarathne, S. Chess, W. & Kunkel, D. (1986). Burnout: its impact on child welfare workers and their spouses. *Social Work, 31*, 53-59.

Johnson, W. L. & Johnson, A. M. (1999). World class school in the 21<sup>st</sup> century *NASSP Bulletin (online)*, 83, (606), 26-32.

Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology, 95* (1), 54-78.

Judge, T.A. & Locke, E. A. (1993). Effect of dysfunctional thought processes on subjective well-being and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 78*, 475-490

Judge, T.A. & Locke, E. A., Durham, C. C. & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction. The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology, 83*, 17-34.

Kahn, R. L., Wolfe, P. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D. & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: studies in role conflict and ambiguity*, New York: John Wiley.

Kalimo, R. & Toppinen, S. (1997). Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä (*Prevalence of burnout in the Finnish population, in Finnish*). Institute of Occupational Health, Finnish, Helsinki.

Kalleberg, A.L. (1977). Work Values and Job Rewards A Theory of Job Satisfaction, *American Sociological Review*, Vol. 42, pp. 124-143.

Kamtsios, S., & Lolis, T. (2016). Do Greek teachers experience professional burnout? The role of demographic characteristics and daily stressful events. *Journal of Research in Education and Training, 9*, 40-87.

Kant, R. & Shanker, A. (2021). Relationship between emotional intelligence and burnout: An empirical investigation of teacher educators. *International Journal of evaluation and research in education (ISERE)* 10 (3): 966-975. DOI: 10.11591/ijere.v10i3.21255.

Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, 94-100.

Kantas, A. (2001). Factors of stress and occupational burnout of teachers. In E. Vasilaki, S. Trivila, & E. Besevergis (Eds), *Stress, Anxiety and intervention*. Athens: Ellinika Grammata.

Karim, J., & Weisz, R. (2011). Emotional intelligence as a moderator of affectivity/emotional labor and emotional labor/psychological distress relationships. *Psychological studies*, 56 (4), 348-359.

Kelley, S.W. (1993). Discretion and the service employee. *Journal of Retail*, 69 (1), 104-26.

Khan A. Khan, S., Nawaz, A. & Qureshi, Q.A. (2010). Theories of job satisfaction: Global applications & Limitations. *Gomal University Journal of Research*, 26 (2), pp.45-62.

Kinnunen, U. R. Natti, J. (1994). Job insecurity in Finland: Antecedents and consequences. *European work and organizational Psychologist*, 297-321, doi: 10.1080/13594329408410490.

Kittel, F. & Leynen, F. (2003). A study of Work stressors and Wellness/Health Outcomes Among Belgian School Teachers. *Psychology and health*, 18(4), 501-510.

Kloska, A. & Raemasut, A., (1985). *Teacher stress. Maladjustment and therapeutic education*, 3 (2), 19-26.

Koncert, E. (1998). The relationship among middle-school teacher burnout, stress, job satisfaction and coping styles. (Doctoral dissertation, Wayne state University). *Dissertation Abstracts international*, 58 – IIA, 4143.

Koustelios, A. & Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational Psychology Measure*, 57 (3), 469-476.

Koustelios, A. (2001). Epaggelmatiki ikanopoiisi kai exouthenosi stin ekpedefsi [Job satisfaction and Burnout in Education]. *Psychologia*, 8, 30-39.

Kreitner R., Kinicki A, Buelens M. (2002). *Fundamentals of organizational behavior*. 2<sup>nd</sup> Mc Graw Hill, Toronto. pp: 22-113.

Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of parent-teacher interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860.

Lane, R., M Quinlan, D., Schwartz E., G, & Zeitlin, S., B. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A Cognitive-Developmental Measure of Emotion. *Journal of Personality Assessment* 55(1-2): 124-34.

Laud, A. (1998). *Isolation in the secondary school as a predictor of teacher burnout*. Unpublished doctoral dissertation, state University of New York at Albany.

Lau, P.S., Yuen, M.T. & Chan, R.M. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social indicators research*, 71, 491-516.

Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lease, S. (1998). Annual review, 1993-1997: Work attitudes and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 53:2, 154-183.

Lee, R. T. & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81 (2), 123-133.

Leiter, M. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of organizational behavior*, 9, 297-308.

Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In *Handbook of Industrial and Organizational Psychology (Dynette M.D.ed.)*, (pp 1297-1349). Rand McNally, Chicago.

Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-659.

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.

Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.

Maslach, C. (1976). Burn-out. *Human Behavior*. 5 (6-22)

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Maslach, C. (1986). *Burnout, the cost of caring*. New York: Prentice Hall Press.

Maslach C., & Jackson, S. E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory* (2<sup>nd</sup> ed.) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., & Schaufeli W.B (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Eds.). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research (pp 1-16)*. New York: Taylor and Francis.

Maslach, C., Jackson, S.E., & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3<sup>rd</sup> Edition). Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press. Inc.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Take this job and love it! 6 ways to beat burnout. *Psychology Today*, 32 (5), 50-53.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2000). Burnout. In G. Fink (Ed.), *Encyclopedia of stress.I*. (358-362). San Diego, CA: Academic Press.

Maslach, C. (2003). Job burnout: new directions in research and intervention. *Current directions in Psychological Science*, 12 (5), 189-192.

Maslow, A.H. (1995). Ψυχολογία της Ύπαρξης, εκδ. Diodos, Αθήνα. Σελ. 47-106.

Matthews, G., Emo, K., A., Funke, J., G., Zeidner, M., Roberts, D., R., Costa, P., & Schulze, R. (2002). Emotional Intelligence, Personality, and Task-Induced Stress. *Journal of Experimental Psychology Applied* 12 (2): 96-107.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter. (Eds.), *Emotional development and emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp 3-31) New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P., (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test User's Manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems Inc.

McClelland, D.C., & Lieberman, A.M. (1949). The effect of need for achievement on recognition of need-related words. *Journal of Personality*, 18, p.p. 236-251

Mc Gee-Cooper, A., Trammell, D. & Lau, B. (1990). You don't have to go home, from work exhausted: the energy *engineering approach*. Dallas: Bowen & Rogers.

Mc queen, A. C. (2004). Emotional intelligence in nursing work. *Journal of Advanced Nursing*, vol. 47, No.1, pp. 101-10.

Mikolajczak, M., Luminet, O. & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema* 18, 79-78.

Montana P.J. & Charnov B.H (2008). Management Barrons Educational Series

Moreira, H., Fox, K. R. & Sparkes, A. C. (2002). Job motivation profiles of physical educators: theoretical background and instrument development. *British Educational research. Journal*, 28 (6), 845-61.

Nemiah, J. C., Freyberger, H., & Sifneos, P., E. (1976). Alexithymia: A view of the psychosomatic process. *Modern trends in psychosomatic research*, Vol.3, pp. 430-9

O' Boyle, E. H., Jr., Humphrey R. H., Pollack J. M., Hawver, T. H., story, P.A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: a meta-analysis. *J. Organ. Behav*, 32, 788-818.10.1002/job.

O' Driscoll, P. M. & Beehr, A. T. (2000). Moderating effects of perceived control and need of clarity on the relationship between role stressors and employee affective reactions. *The Journal of social Psychology*, 140 (2), 151-159.

Oro, L.B. & Ursua, M.P. (2005). Teacher irrational beliefs and their relation with educational uneasiness. *Clinica-y-Salud*, 16 (1), 45-64.

Papastylianou, A., Kaila, M. & Polychronopoylos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology in Education*, 12, 295-314.

Pascual, E. Perez-jover, V. Mirambell E., Ivanez G. & Terol M.C. (2003). Job Conditions, Coping and Wellness/Health outcomes in Spanish secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18 (4), 511-521.

Perie, M. & Baker, D. (1997). Job satisfaction among America's Teachers. Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation. Statistical Analysis Report. *National Center for Education statistics*. U.S. Dept of Education, NCES 97-471.

Perry, C., & Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluate or emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence, *Social Psychology of Education*, 10, 443-454.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.

Petrides, K.V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

Petrides K.V., & Furnham A. (2001). *Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies*. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

Petrides, K., V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537-547.

Petrides, K. V., Pérez-González, J.-C., & Furnham, A. (2007). On the Criterion and Incremental Validity of Trait Emotional Intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 1, pp. 26-55.

Pfeiffer, D. (2001). Academic and Environmental stress among undergraduate and graduate college students: A, University of Wisconsin-Stout.

Pines, A., Aronson, F. & Kafiy, D. (1981). *Burn out: from tedium to personal growth*. The free press. New York: Macmillan.

Pines, A.M. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.

Pines, A.M. (1993). *Burnout in I. Goldberger & S. Breznitz (Eds)*. *Handbook of stress* (2<sup>nd</sup> ed), (pp 386-403). New York: Free Press.

Pines, A.M. (1996). *Couple burnout*. New York: Routledge.

Pines, A.M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (2), 121-140.



Pisanti, R., Garliardi, M.P., Razzino, S. & Bertini, M. (2003). Occupational stress and Wellness among Italian secondary School Teachers. *Psychology and Health*, 18 (4), 511-521.

Pishghadam, R., & Sahebjam, S. (2012). Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *The Spanish journal of psychology*, 15 (1), 227-236.

Pithers, D. (1995). Teacher stress and research: progress and problems. *British Journal of educational Psychology*, 65, 387-392.

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60-76.

Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social model: Prediction of health and work-related outcomes in Greek teachers. *Psychology & Health* 18, 537-550.

Porter L.W., Lawler E.E. (1982). *What job attitudes tell about motivation*. Harvard Business Review Reprint Service. pp: 118-126.

Przybylska I. (2016). Emotional intelligence and burnout in teaching profession. *The New Educational Review* (1) vol. 43 pp. 41-51 doi: 10.15804/ther. 2016.431.03.

Reisel, W. D., Probst, T. M., Chia, S. L., Maloles, C.M. & König, C. J. (2010). The effects of job insecurity on job satisfaction, organizational citizenship behavior, deviant behavior, and negative emotions of employees. *International studies of management and organization*, 40, 74-91.

Rice, R., McFarlin, D., & Bennett, D. (1989). Standards of comparison and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 591-598.

Rollinson, D. (2008). *Organizational behavior and analysis: An integrated approach*. 4th Ed. Pearson Education Limited, Essex. pp: 65-311

Ronen, S. & Pines A. (2008), "Gender differences in engineers' burnout", *Equal Opportunities international*, Vol. 27 No.8, pp. 677-69.

Rottier, J., Kelly, W. & Tomhave, W. K. (1984). Teacher burnout-small and rural school style. *Education*, 104 (1), 72-79.

Saiiari, A., Moslehi, M., & Valizadeh, R. (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Praedia-social and behavioral sciences*, 15, 1786-1791.

Salovey P., Mayer J.D. (1993). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, & Personality*, 9, pp. 185-211

Salovey P., & Sluyter D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications*. New York: Cambridge University Press.

Santinello, M., Pedrabissi, L. & Rolland, J. P. (1993). Stress and Burnout Among Teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology: interdisciplinary and Applied*, 127:5, 529-535  
DOI: 10.1080/00223980.1993.9914889.

Sann, V. (2003). Job Conditions and Wellness of German Secondary School Teachers. *Psychology and Health*, 18 (4), 489-500.

Sarros, J. & Sarros, A. (1987). "Predictors of teaches burnout" *Journal of Educational Administration*, 25 (2), 216-230.

Satton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. Kluwer Academic Publishers, *Social Psychology of Education*, 7, 379-398.

Schaufeli W.B & Leiter M.P. (1996). Consistency of the burnout construct across occupations, *Anxiety, stress & Coping*, 3, 229-243.

Schaufeli & Enzmann (1998). *The burnout companion to study & practice*. London: Taylor & Francis.

Scheib, J. W. (2003). Role stress in the professional life of the school music. A teacher: Collective case study. *Journal of research in Music Education* 51 (2), 124-136.

Schutte, N. S., & Loi, N. M. (2004). Connections between emotional intelligence and workplace flourishing. *Personality and individual differences*, 66, 134-139. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.031>

Sevdalis, N., Petrides, K.V., & Harvey, N. (2007). Trait emotional intelligence and decision-related emotions. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1347-1358. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.012>

Sifneos, P.E. (1973). *The Prevalence of "Alexithymic Characteristics in Psychosomatic Patients. Psychotherapy and Psychosomatics*, 22, 255-262. Scientific Research Publishing.

Schutte N. S., Malouf, E. B., Thorsteinsson, E., B., Bhullar, N., & Rooke, S., E. (2007). A metanalytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, pp.921-933.

Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research*, 92 (2), 67-73.

Shen, Y. (2005). A Meta-Analysis of Role Ambiguity and Role Conflict on IS Professional job satisfaction. *Proceedings of the 38<sup>th</sup> Hawaii International Conference on System sciences*.

Shirom, A. (1989). Burnout in Work Organizations. In CL Cooper, & I. Robertson (Eds.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 25-48). New York Wiley.

Slaski, M., & Catwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health: Journal of the international Society for the investigation of stress*, 18 (2), 63-68. <https://doi.org/10.1002/smi.926>

Smith, P. C., Kendall, L.M. & Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago, IL Rand McNally.

Spector, (1997). P.E. *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Stolp, S. (1994). Leadership for school culture. *Eric digest*, 91 1-7.

Stout, J. K. & Williams, J. M. (1983). Comparison of two measures of burnout. *Psychological Reports*, 53, 283-289.

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), 327-358.

Talmor R., Reiter S. & Feigin N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 20:2 215-229.

Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88. Doi 10.1016/j.tate.2015.03.0030742-051x.

Teas, R. K. (1983). Supervisory behavior, role stress, and the job satisfaction of industrial salespeople. *Journal of marketing research* doi: 10.1177/00224378302000110.

Togia, A., Koustelios, A. & Tsigilis, N. (2004). Job satisfaction among Greek librarians. *Library and Information Science Research*, 26, 373-383.

Traut, C.A., Larsen, R. & Feimer, S.H. (2000). Hanging on or Fading out? Job satisfaction and the long-term worker. *Public Personnel management*, 29 (3), 343-352.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

Tsigilis, N., Zournatzi, E. & Koustelios, A. (2011). Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(7), 53-58.

Vaezi, S., & Fallah, N. (2011). The relationship between emotional intelligence and burnout among Iranian ELF Teachers. *Journal of Language Teaching & Research*, 2 (5).

Van de Doef, M. & Maes, S. (2002). Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: a comparison of their validity regarding burnout, (psycho) somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, Stress and Coping*, 15 (4), 327-344.

Vandenberg, R. J. & Lance, C.E., (1992). Examining the causal order of job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Management*, 18, 153-167.

Van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (1998). The evaluation of an individual burnout intervention program: The role of inequity and Social Support', *Journal of Applied Psychology*, 83 (3), 392-407

Verhoeven, C., Maes, S., Kraaij, V. & Joekes, K. (2003). The job demand-control-social support model and wellness/health outcomes: A European Study, *Psychology & Health*, 18:4, 421-440, DOI:10.1080/0887044031000147175.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley.

Vroom, V.H. (1995). *Work and Motivation*. Jossey Bass Publishers, San Francisco. pp: 115-245.

Warr, P. (1996) (E.d) *Psychology at work*. 4th Edition (completely revised). London: Penguin Books.

Weisberg, J.& Sagie, A. (1999). Teachers Physical, Mental and Emotional Burnout: Impact on intention to quit. *Journal of Psychology*, 133 (3), 333-340.

Wolpin, J., Burke, R.J. & Greenglass, E.R. (1991). The job satisfaction on Antecedent or a Consequence of Psychological Burnout? *Human Relations*, 44 (2), 193-209.

Woods, P., & Jeffrey, B. (1996). *Teachable Moments: The art of teaching in primary schools*. Buckingham: Open University Press.

Wood, J., Wallace, J., Zeffane, R.M., Schermerhorn, J.R., Hunt, J.G., & Osborn, R.N. (2001). *Organizational behavior: An Asia-Pacific perspective*. Jacaranda: Wiley Ltd.

Yin & Lee (2011). Emotions matter: teachers' feelings of their inter-action with teacher trainers in curriculum reform. *Chinese Education and Society*, 44(4), 84e100.

Yin, H. B., Lee, J. C. K., Zhang, Z-h, & Jin, Y.I., (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher education*, 35, 137-145.

Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and teaching*, 789-810. Doi 10.1080/13540602.2014995482.

Zapf, D., Safert, G. Schmutte, B. Mertini, H., & Holz, M. (2001). Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology & Health*, 16 (5), 527-545.

Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring Emotion in Teaching: Emotional Labor, Burnout, and satisfaction in Chinese Higher Education. *Communication Education*, 105-122. doi 10.1080/03634520701586310.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

Βάσιου, Α. (2018). Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με το συναίσθημα και την κινητοποίηση στην εργασία. *Επιστημονική επετηρίδα, παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, ΙΙ, 1-47, DOI: 10.12681/jret.11974.

Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη (Φ. Μεγαλούδη, Μετάφ.)*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Δουλκέρη, Τ., (2015). *Οδηγός Μεθοδολογίας για τις Κοινωνικές Έρευνες*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Κουτουζής Μ. (1999). Η Υποκίνηση. Στο Δικαίος Κ., Κουτουζής Μ., Πολύζος Ν., Σιγάλας Ι., Χλέτσος Μ., *Βασικές Αρχές Διοίκησης-Διαχείρισης (Management) Υπηρεσιών Υγείας*, Τόμος Α', ΕΑΠ, Πάτρα. σελ. 309-338.

Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Πλατσίδου Μ., (2004). «Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας», *Επιστήμες της Αγωγής* (1) σ. 27-39

Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, σ.166-181.

Σωτηρούδας, Β. (2011). *Εγχειρίδιο Ερευνητικής Εργασίας*. Θεσσαλονίκη: Write

Φλουρής, Γ. (2005). *Εγκέφαλος, Μάθηση, Νοημοσύνη και Εκπαίδευση*. *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 2, 7-32.