

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ  
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ  
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ»

**«Συναισθηματική Νοημοσύνη  
και Συναισθηματική Εργασία των εκπαιδευτικών:  
Η επίδρασή τους στην Επαγγελματική Εξουθένωση  
και στην Αυτοαποτελεσματικότητά τους»**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Κωνσταντινίδου Ευμορφία

Επιβλέποντες καθηγητές: Τσορμπατζούδης Χαράλαμπος  
Μπαρκούκης Βασίλειος  
Μουρατίδου Αικατερίνη

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ (<i>EMOTIONAL INTELLIGENCE</i>) .....</b>	<b>10</b>
1.1 Εισαγωγή .....	10
1.2 Ορισμός της Συναισθηματικής νοημοσύνης.....	10
1.3 Συναισθήματα και διάθεση .....	11
1.4 Η Συναισθηματική νοημοσύνη ως Νοημοσύνη .....	12
1.5 Θεωρητικά Μοντέλα.....	13
1.5.1 Το αρχικό μοντέλο των Salovey και Mayer (1990, 1993).....	14
1.5.2 Το μοντέλο τεσσάρων κλάδων των Mayer και Salovey (1997) .....	14
1.5.3 Μικτά μοντέλα .....	15
1.6 Συναισθηματική Νοημοσύνη σε σχέση με φύλο και ηλικία.....	17
1.7 Η σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης .....	18
1.8 Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική εξουθένωση .....	18
1.9 Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	20
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ (<i>EMOTIONAL LABOR</i>) .....</b>	<b>22</b>
2.1 Ορισμός .....	22
2.2 Κανόνες έκφρασης ( <i>Display rules</i> ).....	23
2.3 Συναισθηματική ασυμφωνία ( <i>Emotional dissonance</i> ).....	24
2.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις.....	24
2.4.1 Η θεωρία της Hochschild (1983).....	24
2.4.2 Η θεωρία των Ashforth και Humphrey (1993) .....	26

2.4.3 Η θεωρία της Grandey (2000) .....	27
<b>2.5 Συναισθηματική εργασία στην εκπαίδευση .....</b>	<b>29</b>
<b>2.6 Επιπτώσεις Συναισθηματικής εργασίας .....</b>	<b>30</b>
<b>2.7 Συναισθηματική εργασία και συναισθηματική νοημοσύνη.....</b>	<b>32</b>
<b>2.8 Συναισθηματική εργασία σε σχέση με φύλο και ηλικία .....</b>	<b>34</b>
<b>2.9 Μέτρηση συναισθηματικής εργασίας .....</b>	<b>34</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ (BURNOUT) .....</b>	<b>36</b>
<b>3.1 Εισαγωγή .....</b>	<b>36</b>
<b>3.2 Ορισμός της Επαγγελματική Εξουθένωσης .....</b>	<b>36</b>
<b>3.3 Επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς .....</b>	<b>38</b>
<b>3.4 Αιτίες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης .....</b>	<b>40</b>
3.4.1 Ατομικοί παράγοντες .....	40
3.4.2 Οργανωτικοί παράγοντες .....	41
3.4.3 Παράγοντες συναλλαγής.....	42
<b>3.5 Μοντέλα Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....</b>	<b>43</b>
<b>3.6 Επιπτώσεις Επαγγελματικής εξουθένωσης .....</b>	<b>44</b>
<b>3.7 Παράγοντες που επηρεάζουν την Επαγγελματική εξουθένωση .....</b>	<b>46</b>
<b>3.8 Αντιμετώπιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....</b>	<b>47</b>
<b>3.9 Μέτρηση Επαγγελματικής Εξουθένωσης.....</b>	<b>49</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (SELF-EFFICACY) .....</b>	<b>51</b>
<b>4.1 Θεωρία του Bandura.....</b>	<b>51</b>
<b>4.2 Διάκριση με άλλες έννοιες.....</b>	<b>52</b>
4.2.1 Η θεωρία του Rotter.....	52
4.2.2 Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση .....	54
4.2.3 Η έννοια της προσδοκίας .....	55

<b>4.3 Παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση της πεποίθησης της Αυτοαποτελεσματικότητας</b> .....	<b>56</b>
4.3.1 Προηγούμενη εμπειρία .....	57
4.3.2 Έμμεσες εμπειρίες .....	57
4.3.3 Κοινωνική ή λεκτική πειθώ.....	57
4.3.4 Φυσιολογική και συναισθηματική διέγερση .....	58
<b>4.4 Οι διαστάσεις της Αυτοαποτελεσματικότητας</b> .....	<b>59</b>
<b>4.5 Η Αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς</b> .....	<b>59</b>
<b>4.6 Γενική διδακτική αποτελεσματικότητα – Προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα- Συλλογική διδακτική αποτελεσματικότητα</b> .....	<b>60</b>
<b>4.7 Η επίδραση της Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών</b> .....	<b>61</b>
<b>4.8 Αυτοαποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση</b> .....	<b>64</b>
<b>4.9 Μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών</b> .....	<b>65</b>
4.9.1 Η κλίμακα του RAND .....	65
4.9.2 Teacher Self-Efficacy Scale (Bandura, 1990).....	66
4.9.3 Teachers’ Sense of Efficacy Scale .....	66
4.9.4 TEBS-Self (Teachers' Efficacy Beliefs. System- Self) .....	67
<b>4.10 Αυτοαποτελεσματικότητα και δημογραφικά στοιχεία</b> .....	<b>68</b>
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	 <b>70</b>
5.1 Σκοπός της έρευνας .....	70
5.2 Σημασία της έρευνας.....	70
5.3 Ερευνητικές υποθέσεις .....	70
5.4 Στατιστικές υποθέσεις .....	71
5.5 Οριοθετήσεις της έρευνας .....	72
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ΜΕΘΟΔΟΣ</b> .....	 <b>73</b>
6.1 Συμμετέχοντες .....	73
6.2 Εργαλεία .....	77
6.2.1 Συναισθηματική νοημοσύνη .....	77
6.2.2 Συναισθηματική εργασία .....	77

6.2.3 Επαγγελματική εξουθένωση .....	78
6.2.4 Αυτοαποτελεσματικότητα .....	79
<b>6.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....</b>	<b>80</b>
<b>6.4 Στατιστική ανάλυση .....</b>	<b>80</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>82</b>
<b>7.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση.....</b>	<b>82</b>
7.1.1 Εσωτερική συνοχή των ερωτηματολογίων .....	82
7.1.2 Ανάλυση Συσχέτισης .....	83
<b>7.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση .....</b>	<b>85</b>
7.2.1 Η Συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την Αυτοαποτελεσματικότητα .....	85
7.2.2 Η Συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την Επαγγελματική Εξουθένωση .....	86
7.2.3 Η Συναισθηματική εργασία προβλέπει την Αυτοαποτελεσματικότητα .....	88
7.2.4 Η Συναισθηματική εργασία προβλέπει την Επαγγελματική Εξουθένωση .....	89
7.2.5 Η Συναισθηματική εργασία επιδρά στη σχέση: Συναισθηματική νοημοσύνη - Αυτοαποτελεσματικότητα.....	91
7.2.6 Η Συναισθηματική εργασία επιδρά στη σχέση: Συναισθηματικής νοημοσύνη - Επαγγελματικής Εξουθένωση.....	95
7.2.7 Η Αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει την Επαγγελματική Εξουθένωση .....	99
7.2.8 Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων .....	100
7.2.9 Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία τους .....	102
7.2.10 Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας. ....	103
7.2.10 Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα που υπηρετούν .....	105
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....</b>	<b>108</b>
<b>8.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων .....</b>	<b>108</b>
<b>8.2 Περιορισμοί της έρευνας.....</b>	<b>120</b>
<b>8.3 Προτάσεις .....</b>	<b>121</b>
<b>8.4 Συμπέρασμα .....</b>	<b>122</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>124</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>136</b>

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

**Κωνσταντινίδου Ευμορφία: «Συναισθηματική νοημοσύνη και Συναισθηματική εργασία των εκπαιδευτικών: Η επίδρασή τους στην Επαγγελματική εξουθένωση και στην Αυτοαποτελεσματικότητά τους »**

**(Επίβλεψη: κ. Τσορμπατζούδης Χαράλαμπος, καθηγητής)**

Ο χώρος της εκπαίδευσης παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και έχουν μελετηθεί πολλές διαστάσεις του. Ένας από τους παράγοντες στον οποίο έχει δοθεί ιδιαίτερη σημασία είναι οι αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς επηρεάζουν τόσο τη διδακτική τους συμπεριφορά, όσο και τα κίνητρα των μαθητών τους και το τελικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Επιπλέον, οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν στο γεγονός ότι λόγω των υψηλών απαιτήσεων και προκλήσεων του επαγγέλματός τους, οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στην Επαγγελματική εξουθένωση με όλες τις συνέπειες που αυτή επιφέρει. Στην παρούσα εργασία, δόθηκε έμφαση στο συναισθηματικό κόσμο του εκπαιδευτικού, με στόχο να διερευνηθεί η Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και η Συναισθηματική εργασία που αυτοί καταβάλλουν και να διαπιστωθεί αν αυτές οι δυο μεταβλητές μπορούν να προβλέψουν την Αυτοαποτελεσματικότητα και την Επαγγελματική εξουθένωση.

Η έρευνα διενεργήθηκε με τη βοήθεια ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς που μοιράστηκαν τόσο σε έντυπη, όσο και σε ηλεκτρονική μορφή. Συνολικά συμμετείχαν 244 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο η Συναισθηματική νοημοσύνη, όσο και η Συναισθηματική εργασία προβλέπουν την Αυτοαποτελεσματικότητα και την Επαγγελματική Εξουθένωση. Επίσης, επιβεβαιώθηκε η σχέση μεταξύ Αυτοαποτελεσματικότητας και Επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ εντοπίστηκαν και επιδράσεις συγκεκριμένων δημογραφικών στοιχείων. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν από την πολιτεία, ώστε με κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης να ενισχυθεί η Αυτοαποτελεσματικότητα και να μειωθεί το φαινόμενο της Επαγγελματικής εξουθένωσης.

**Λέξεις κλειδιά:** Συναισθηματική νοημοσύνη, Συναισθηματική εργασία, Επαγγελματική εξουθένωση, Αυτοαποτελεσματικότητα, Εκπαίδευση

## **ABSTRACT**

Education is an area of particular interest and has been studied by researchers from all over the world. One of the factors that has received increasing attention is teachers' Self-efficacy as it affects both their teaching behavior and the motivations of their students and the final learning outcome. In addition, most surveys agree that because of the high demands and challenges of their profession, teachers are particularly vulnerable to burnout and to all the consequences that come along with it. In the present study, emphasis was placed on the emotional world of teachers, aiming at exploring teachers' Emotional Intelligence and Emotional Labor and exploring whether these two variables can predict Self-Efficacy and Burnout.

The survey was conducted with the help of self-report questionnaires that were distributed both in print and in electronic form. In total 244 primary and secondary school teachers working in public schools participated. The results showed that both Emotional Intelligence and Emotional Labor predict Self-efficacy and Burnout. Furthermore, the relationship between Self-efficacy and Burnout was confirmed and specific demographic effect have also been identified. These elements can be exploited by the state, so that through appropriate training programs, Self-Efficacy will be enhanced and the phenomenon of Burnout will be reduced.

**Keywords:** Emotional intelligence, Emotional labor, Burnout, Self-efficacy, Education

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για δεκαετίες ο όρος νοημοσύνη είχε συνδεθεί με τον Δείκτη Ευφυΐας IQ, με έμφαση στη λεκτική ικανότητα, στη λογική σκέψη και άλλες «ακαδημαϊκές» ικανότητες (Bar-On, 1997; Cooper & Sawaf, 1997; Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990). Αυτή η «στενή» έννοια της νοημοσύνης άλλαξε ριζικά με την εμφάνιση του Δείκτη Συναισθηματικής Ευφυΐας (EQ). Έγινε μάλιστα τόσο δημοφιλής, που ξεπέρασε τα όρια του επιστημονικού κόσμου και άρχισε να χρησιμοποιείται ευρέως ανάμεσα στον απλό κόσμο ως Συναισθηματική νοημοσύνη.

Η Συναισθηματική νοημοσύνη (*Emotional Intelligence*) είναι «η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα του εαυτού μας και των άλλων, να παράγουμε συναισθήματα που βοηθούν τη σκέψη, να κατανοούμε τα συναισθήματα και να τα ρυθμίζουμε για να προάγουμε τη συναισθηματική ανάπτυξη» (Mayer & Salovey, 1999). Για χρόνια αποτέλεσε μια αμφιλεγόμενη έννοια με άλλους να την θεωρούν πολλά υποσχόμενη, ενώ άλλοι να αμφισβητούν την ξεχωριστή υπόστασή της (Davies, Stankov & Roberts, 1998). Χαρακτηριστικά έχει ειπωθεί ότι «μετράει διπλά σε σχέση με το IQ» (Goleman, 1998), αλλά και ότι πρόκειται «περισσότερο για μύθο, παρά για επιστήμη» (Mathews, Zeidner & Roberts, 2002).

Ωστόσο, οι έρευνες επιβεβαιώνουν ότι πρόκειται για μια πολύ σημαντική έννοια με πολλές προεκτάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Mortiboys (2005) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η τρίτη κατά σειρά δεξιότητα ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού, μετά από τη καλή γνώση του αντικειμένου και την μεταδοτικότητα. Ο ίδιος εξηγεί ότι όταν ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να ανταποκρίνεται τόσο στα δικά του συναισθήματα, όσο και σε εκείνα των μαθητών του, τότε είναι πιο αποτελεσματικός στο ρόλο του, καθώς ενθαρρύνει μια συναισθηματική κατάσταση στους εκπαιδευόμενους, η οποία είναι ευνοϊκή για τη μάθηση. Αυτό με τη σειρά του, δίνει στους μαθητές μεγαλύτερα κίνητρα και τους οδηγεί σε μεγαλύτερη συμμετοχή, σε μεγαλύτερη δημιουργικότητα και σε καλή συνεργασία.

Η ενασχόληση με τη Συναισθηματική νοημοσύνη έφερε στο φως μια ακόμη νέα έννοια, τη Συναισθηματική εργασία (*Emotional labor*). Πρόκειται για μια έννοια που παρουσιάζει αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον στο χώρο της εκπαίδευσης στο εξωτερικό (Grandey, 2000; Rafaeli & Sutton, 1987), αλλά δεν έχει ελκύσει ακόμη ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των Ελλήνων ερευνητών. Αφορά τα επαγγέλματα που απαιτούν ανθρώπινη αλληλεπίδραση και αναφέρεται στην προσπάθεια των εργαζομένων να προβάλλουν προς τα



έξω, τα συναισθήματα που τους επιβάλλει το εργασιακό περιβάλλον. Η Συναισθηματική εργασία εκφράζεται με τρεις στρατηγικές, την επιφανειακή δράση, τη βαθιά δράση και τα φυσικά συναισθήματα, με την επιφανειακή δράση να αποτελεί την στρατηγική που έχει τη μεγαλύτερη ερευνητική σημασία, καθώς επηρεάζει πολλούς άλλους παράγοντες.

Οι Rafaeli και Sutton (1987) αναφέρουν ότι η πρόθεση των εργαζομένων είναι να δείχνουν αυθεντικοί στον εργασιακό τους περίγυρο. Πρόκειται όμως για μια ψυχοφθόρα διαδικασία και γι' αυτό οι περισσότεροι ερευνητές τονίζουν την αρνητική επίδραση της Συναισθηματικής εργασίας, καθώς μειώνει την αίσθηση της προσωπικής επίτευξης (Ashforth & Humphrey, 1993), οδηγεί στην αποξένωση από τον ίδιο τον εαυτό (Sloan, 2007), μπορεί να οδηγήσει σε ασθένειες (Van Maanen & Kunda, 1989), επηρεάζει τα συναισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας (Pugh, 2001; Rafaeli & Sutton, 1987, 1990; Sutton, 1991) και συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση (Kruml & Geddes, 2000; Totterdell & Holman, 2003).

Η μελέτη της Επαγγελματικής εξουθένωσης στο χώρο της εκπαίδευσης έχει απασχολήσει πολύ τους ερευνητές, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία ως ένα ιδιαίτερα στρεσογόνο επάγγελμα (Lambert et al., 2009). Η επαγγελματική εξουθένωση εμπεριέχει τρεις διαφορετικές καταστάσεις: Τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την αίσθηση μειωμένης επίτευξης. Αποτελεί «επιδημία» στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς εμφανίζεται σε μεγάλα ποσοστά σε όλες τις χώρες. Στην Ελλάδα, ένας στους δέκα Έλληνες εκπαιδευτικούς αισθάνεται ότι είναι απόμακρος σε σχέση με τους μαθητές του λόγω του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Tsiplitaris, 2002), ποσοστό πολύ μικρότερο από τα αντίστοιχα των ξένων χωρών. Η επαγγελματική εξουθένωση έχει συνδεθεί με αρνητικά αποτελέσματα (Burke & Greenglass, 1995; Lee & Ashforth, 1993; Maslach & Leiter, 1998), ενώ τα αίτια αποδίδονται κυρίως στο στρες.

Η τρίτη ωστόσο διάσταση της Επαγγελματικής εξουθένωσης (Προσωπική επίτευξη), δείχνει ξεκάθαρα τη σχέση της με την Αυτοαποτελεσματικότητα. Ο Leiter (1992) δήλωσε ότι η Επαγγελματική εξουθένωση είναι «μια κρίση της Αυτοαποτελεσματικότητας». Η Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται στη πίστη τους ότι «μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών τους, ακόμη και για εκείνους που θεωρούνται οι πιο δύσκολοι και χωρίς κίνητρα» (Guskey & Passaro, 1994). Οι αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας όμως δεν οδηγούν μόνο στην εξουθένωση, αλλά επηρεάζουν και πολλούς άλλους παράγοντες: τη διαδικασία καθορισμού των στόχων που θέτει το άτομο (Schunk, 1989; Bandura, 1997; Muijs, & Reynolds, 2002), τις συναισθηματικές αντιδράσεις,

την προσπάθειά τους να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει (Bandura, 1997), το σχεδιασμό του μαθήματος (Pajares, 1992), την προθυμία δοκιμής καινοτόμων ιδεών (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), τον ενθουσιασμό στο μάθημα και την επιμονή (Allinder, 1994; Guskey, 1984; Hall, Burley, Villeme & Brockmeier, 1992). Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ρυθμιστικά όσον αφορά τον αντίκτυπο των στρεσογόνων παραγόντων στην ψυχική υγεία (Betoret, 2006)

Καταλήγοντας, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται συχνά αποστραγγισμένοι διανοητικά και συναισθηματικά, όταν ασχολούνται με τη κακή συμπεριφορά των μαθητών (Chang & Davis 2009). Επιβαρυντικός παράγοντας ότι δεν υπάρχει βοήθεια ούτε από την πολιτεία, ούτε από γονείς και συναδέλφους, οπότε κάθε εκπαιδευτικός βασίζεται στο ατομικό του σθένος. Για να μπορέσουν να προσεγγίσουν τους μαθητές τους με επιτυχία και να τους βοηθήσουν, χρειάζονται μια ποικιλία πνευματικών και συναισθηματικών πόρων από όπου να μπορούν να αντλήσουν δυνάμεις (Woolfolk, Hoy, & Davis, 2005). Ενώ όμως η ίδια καθαυτή η μάθηση είναι μια εγγενώς συναισθηματική δραστηριότητα (Claxton, 2004), περιορισμένη είναι η βιβλιογραφία που εξετάζει τις συναισθηματικές πτυχές της ζωής των εκπαιδευτικών και τη σύνδεσή τους με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Δίνοντας λοιπόν τη δέουσα προσοχή στη σημαντικότητα των αντιλήψεων Αυτοαποτελεσματικότητας και αναζητώντας πιθανά όπλα της δυναμικότητας των εκπαιδευτικών για αποφυγή του φαινομένου της Επαγγελματικής εξουθένωσης, η παρούσα εργασία στοχεύει στο να ρίξει φως στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, καθώς αυτή κατέχει το κεντρικό ρόλο στο επάγγελμά του, και στο πώς η Συναισθηματική νοημοσύνη και η Συναισθηματική εργασία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την Αυτοαποτελεσματικότητα και την Επαγγελματική εξουθένωση.

# Κεφάλαιο 1

## Συναισθηματική Νοημοσύνη (*Emotional Intelligence*)

### 1.1 Εισαγωγή

Ο όρος Συναισθηματική νοημοσύνη (*Emotional Intelligence*) με τη σημερινή του μορφή, εμφανίστηκε για πρώτη φορά στον τίτλο μιας αδημοσίευτης διδακτορικής διατριβής (Payne, 1986). Αργότερα, οι Salovey και Mayer χρησιμοποίησαν τον όρο αυτόν μελετώντας συστηματικά την κατασκευή αυτή (Mayer, Di Paolo, & Salovey, 1990; Salovey & Mayer, 1990). Ο όρος ωστόσο της Συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής, τόσο στο επιστημονικό όσο και στο ευρύ κοινό, αρκετά χρόνια αργότερα, μέσα από μια σειρά άρθρων, εφημερίδων και περιοδικών, αλλά κυρίως από την κυκλοφορία του εμπορικού βιβλίου του Daniel Goleman που κυκλοφόρησε το 1995 (Gibbs, 1995).

Ο λόγος που η Συναισθηματική νοημοσύνη προσέλκυσε μεγάλη προσοχή είναι λόγω των πολλά υποσχόμενων εφαρμογών της στην ανατροφή των παιδιών, την εκπαίδευση και την εργασία. Επίσης έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής λόγω των ιδιαίτερων αξιώσεών της, καθώς θεωρήθηκε ότι είναι περισσότερο ισχυρή από το Δείκτη ευφυΐας IQ (Goleman, 1995). Σύμφωνα με τον Goleman άνθρωποι με μέτριο IQ και υψηλότερο δείκτη συναισθηματικής ευφυΐας, έχουν πιο επιτυχημένη πορεία στη ζωή τους, από άτομα με υψηλό δείκτη ευφυΐας (Goleman, 2001). Αυτές οι αξιώσεις παρά το γεγονός ότι εμφανίστηκαν σε εμπορικά βιβλία και σε άρθρα περιοδικών και εφημερίδων, επηρέασαν και την επιστημονική αρθρογραφία. Παρόλα αυτά, αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ουσιαστικά δεν πρόκειται για μια καινούρια έννοια, αλλά για μια συστηματοποιημένη και εμπειρικά υποστηριζόμενη αναδιατύπωση παλαιότερων θεωρητικών απόψεων (Πλατσίδου, 2004).

### 1.2 Ορισμός της Συναισθηματικής νοημοσύνης

Στις μέρες μας υπάρχουν αρκετές παρανοήσεις ως προς το περιεχόμενο της Συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία σχετικά με το τι ακριβώς είναι και τι περιλαμβάνει (Daus & Ashkanasy, 2003; Gohm, 2004; Mayer, 2006). Ο όρος Συναισθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιείται για να καλύψει ποικιλία διαφορετικών χαρακτηριστικών και εννοιών (Landy, 2005; Murphy & Sideman, 2006; Zeidner, Roberts, & Matthews, 2004).

Οι Mayer και Salovey θεωρούν ότι η Συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα σύνολο αλληλένδετων ικανοτήτων (1990), ο Bar-On επικεντρώνεται περισσότερο στην ψυχολογική ευεξία (1997) και τέλος άλλοι ερευνητές συμπεριλαμβάνουν στον ορισμό της χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η ευτυχία, η αυτοεκτίμηση, η αισιοδοξία, και η αυτοδιαχείριση (Bar-On, 2004; Boyatzis & Sala, 2004; Petrides & Furnham, 2001; Tett, Fox, & Wang, 2005).

Σύμφωνα με τον Roberts (2001) το εύρος των ιδιοτήτων οι οποίες καλύπτονται κάτω από την ομπρέλα της Συναισθηματικής νοημοσύνης είναι υπερβολικό. Πρόκειται για ένα εννοιολογικό κατασκεύασμα αρκετά ασαφές, γεγονός που έχει οδηγήσει ορισμένους μελετητές να αμφισβητήσουν την εγκυρότητά του (Davies, Stankov, & Roberts, 1998). Η αρκετά εκτεταμένη χρήση του όρου, σε έννοιες που δεν έχουν σχέση με το συναίσθημα ή την νοημοσύνη οδήγησε κάποιους ερευνητές να θεωρήσουν ότι είναι μια αναξιόπιστη έννοια (Locke, 2005) και κάποιους άλλους να θεωρήσουν τελικά ότι είναι περισσότερο μύθος, παρά επιστήμη (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002).

### **1.3 Συναισθήματα και διάθεση**

Παλιότερα στο δυτικό τρόπο σκέψης τα συναισθήματα αναγνωρίζονταν ως παράγοντας αποδιοργάνωσης και έννοια που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την ορθολογική σκέψη (Robbins & Judge, 2009), και γι' αυτό το λόγο πίστευαν ότι θα πρέπει να ελέγχονται και να τιθασεύονται. Ωστόσο, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών αναδεικνύει το συναίσθημα ως πολύτιμη πηγή πληροφοριών και αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν τα μη γνωστικά στοιχεία της νοημοσύνης. Τα συναισθήματα θεωρούνται ότι είναι «διαδικασίες οι οποίες διεγείρουν, διατηρούν και κατευθύνουν τη δράση» (Leeper, 1948), «οργανωμένες αντιδράσεις που διαπερνούν τα σύνορα πολλών ψυχολογικών υποσυστημάτων, όπως το φυσιολογικό, το γνωστικό, το σύστημα των κινήτρων και το βιωματικό» (Salovey & Mayer, 1990).

Τα συναισθήματα διαχωρίζονται από τη συγγενική έννοια της διάθεσης, καθώς είναι μικρότερης διάρκειας και με μεγαλύτερη ένταση. Τα συναισθήματα τυπικά αναδύονται ως αντίδραση σε ένα συγκεκριμένο άτομο ή γεγονός, το οποίο φέρει θετικό ή αρνητικό φορτίο για το άτομο (Salovey & Mayer, 1990).

Αντίθετα, η διάθεση είναι μια γενικότερη έννοια και αφορά μια συναισθηματική κατάσταση που δεν κατευθύνεται προς ένα συγκεκριμένο άτομο ή γεγονός. Για παράδειγμα,

κάποιος μπορεί να είναι αγχωμένος γενικά για το μέλλον ή να τον ενοχλούν όλα γύρω του (Ekkekakis, 2013).

Τα συναισθήματα μπορούν να εξελιχθούν σε διάθεση, όταν μετά από ένα χρονικό διάστημα, ξεχνιέται το αρχικό γεγονός που πυροδότησε το συναίσθημα. Έτσι, κάποιος ξυπνάει το πρωί με κακή διάθεση, εξαιτίας ενός περιστατικού που συνέβη το προηγούμενο απόγευμα. Αυτή η χρονική απόσταση, κάνει δύσκολη την αναγνώριση της αιτίας της διάθεσης. Αλλά και η διάθεση επηρεάζει τα συναισθήματα. Για παράδειγμα, η κακή διάθεση ενός ατόμου, θα οδηγήσει σε μια πιο υπερβολική και απότομη αντίδραση σε ένα γεγονός, που σε άλλη περίπτωση θα περνούσε απαρατήρητο (Morris, 1992).

#### **1.4 Η Συναισθηματική νοημοσύνη ως Νοημοσύνη**

Σύμφωνα με τον Wechsler (1958) η νοημοσύνη είναι η συνολική ικανότητα του ατόμου να ενεργεί σκόπιμα, να σκέφτεται λογικά και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά το περιβάλλον του. Η γενική νοημοσύνη ενός ατόμου αντιπροσωπεύει το συνολικό επίπεδο της πνευματικής επίτευξης και ικανότητας του ατόμου, και έχει συχνά χρησιμοποιηθεί για να προβλέψει με επιτυχία την ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία του (Matarrazzo, 1972; Ree & Earles, 1992). Ωστόσο σύμφωνα με τον Wechsler (1958) οι νοητικές ικανότητες που αξιολογούνται μέσω των τεστ γνωστικής απόδοσης είναι μόνο ένα μέρος της γενικής νοημοσύνης και αυτή έπρεπε να περιλάβει και άλλους παράγοντες, πέρα από τη συλλογιστική και αφηρημένη σκέψη.

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να εντοπίσουν αυτούς τους παράγοντες και τη σχέση και συμβολή τους στη γενική νοημοσύνη. Στις προσπάθειες αυτές συγκαταλέγεται και η ιδέα του Gardner περί πολλαπλής νοημοσύνης, ο οποίος συμπεριέλαβε πέρα από την γλωσσική, τη μαθηματική, τη λογική, την οπτικοχωρική, τη μουσική, την κιναισθητική, και δύο νέες διαστάσεις: την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική (Gardner, 1983). Η ανάπτυξη της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης εξαρτάται από την ικανότητα του ατόμου να βρίσκεται σε άμεση και καλή επαφή με τον εσωτερικό κόσμο των συναισθημάτων του.

Μια άλλη προσπάθεια είναι αυτή του Sternberg (1988) ο οποίος μίλησε για τη δημιουργική και πρακτική νοημοσύνη στο τριαρχικό του μοντέλο. Τέλος το 1920 ο Thorndike μίλησε για την ύπαρξη της Κοινωνικής Νοημοσύνης, στο τριμερές του μοντέλο, ανάμεσα στην αφηρημένη και τη μηχανική νοημοσύνη (Thorndike, 1920). Την όρισε ως την

ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τις εσωτερικές καταστάσεις τις δικές του και των άλλων, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές, και να συμπεριφέρεται απέναντί τους με σύνεση, με βάση αυτές τις πληροφορίες (Thorndike & Stein, 1937). Ωστόσο, το μοντέλο αυτό εγκαταλείφτηκε καθώς η Κοινωνική Νοημοσύνη ορίστηκε τόσο ευρέως που συνδύαζε τη λεκτική και την οπτικοχωρική νοημοσύνη (Mayer & Salovey, 1993).

Η εμφάνιση της Συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν μια προσπάθεια να καθοριστεί ένα πληρέστερο θεωρητικό κατασκεύασμα από την Κοινωνική Νοημοσύνη, που θα μπορούσε να συμπληρώσει την παραδοσιακή διχοτομία της λεκτικής/προτασιακής και αντιληπτικής/οργανωτικής (LeDoux, 2000; TenHouten, Hoppe, Bogen, & Walter, 1985). Η Συναισθηματική νοημοσύνη είναι ευρύτερη από την Κοινωνική Νοημοσύνη, καθώς περιλαμβάνει όχι μόνο τα συναισθήματα στις κοινωνικές σχέσεις, αλλά και τα εσωτερικά συναισθήματα που είναι σημαντικά για την προσωπική, σε αντίθεση με την κοινωνική, ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τους Mayer & Salovey η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι η επικράτηση της καρδιάς πάνω στο μυαλό, αλλά η καλή συνεργασία και των δυο. Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδυάζει το συναίσθημα με την νοημοσύνη, τα οποία δουλεύουν παράλληλα. Το συναίσθημα βοηθάει την σκέψη, αλλά και η σκέψη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναλύσει το συναίσθημα. Η συναισθηματική νοημοσύνη επομένως είναι η ικανότητα να χρησιμοποιήσεις τα συναισθήματά σου για να λύσεις τα προβλήματα και να ζήσεις μια πιο αποτελεσματική ζωή (Κουμάντου, 2010)

## **1.5 Θεωρητικά Μοντέλα**

Τα θεωρητικά μοντέλα ανάλογα με το πού εστιάζουν μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο κατηγορίες: Τα μοντέλα ικανότητας και τα μικτά μοντέλα.

Το μοντέλο ικανότητας τοποθετεί τη Συναισθηματική νοημοσύνη εντός της σφαίρας της νοημοσύνης, καθώς τη θεωρεί ως μια ικανότητα του νου ανάλογη με τα άλλα είδη της νοημοσύνης. Η Συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται λεκτική ή χωρική νοημοσύνη, εκτός από το ότι λειτουργεί, και με, συναισθηματικό περιεχόμενο, καθώς το συναίσθημα και η σκέψη αλληλεπιδρούν με ουσιαστικό και προσαρμοστικό τρόπο. Το μοντέλο τεσσάρων κλάδων των Salovey-Mayer (Mayer & Salovey, 1997) ανήκει στην κατηγορία αυτή.

### **1.5.1 Το αρχικό μοντέλο των Salovey και Mayer (1990, 1993)**

Οι Salovey και Mayer (1990) ήταν οι πρώτοι ερευνητές που αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν επίσημα τον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη» σε μια σειρά από άρθρα στις αρχές του 1990 (Mayer & Salovey, 1993; Salovey & Mayer, 1990). Ένας από τους πρώτους ορισμούς θεωρεί ότι η Συναισθηματική νοημοσύνη είναι «το υποσύνολο της Κοινωνικής Νοημοσύνης που αφορά την ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί τα δικά του, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τη δική του σκέψη και τις πράξεις του» (Salovey & Mayer, 1990). Ο ορισμός αυτός περιλαμβάνει την αξιολόγηση και την έκφραση των συναισθημάτων στον εαυτό του και τους άλλους, τη ρύθμιση του συναισθήματος στον εαυτό του και τους άλλους και τέλος τη χρησιμοποίηση των συναισθημάτων στη διευκόλυνση της σκέψης.

### **1.5.2 Το μοντέλο τεσσάρων κλάδων των Mayer και Salovey (1997)**

Το αρχικό μοντέλο των Mayer και Salovey ενσωματώνει γνώσεις της προσωπικότητας που δεν έχουν σχέση με τη Συναισθηματική νοημοσύνη, κάτι που εντόπισαν και οι ίδιοι οι ερευνητές (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000) και γι αυτό το λόγο 3 χρόνια αργότερα όρισαν τη Συναισθηματική νοημοσύνη ως «μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, που περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς 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 αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του (Mayer & Salovey, 1993).

Οι Mayer και Salovey σταδιακά εξευγένισαν τον ορισμό της Συναισθηματικής νοημοσύνης καταλήγοντας το 1997 σε έναν αναθεωρημένο ορισμό, εστιασμένο σε συναισθηματικές και γνωστικές αλληλεπιδράσεις. Σύμφωνα με αυτόν, η Συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως «η ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι ακριβώς, να αξιολογείς και να εκφράζεις τα συναισθήματα, την ικανότητα να προσεγγίζεις και να παράγεις συναισθήματα όταν διευκολύνουν τη σκέψη, την ικανότητα να καταλαβαίνεις το συναίσθημα και τη συναισθηματική γνώση και την ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα για να προωθήσεις τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη (Mayer & Salovey, 1997). Στη συνέχεια οι Mayer και Cobb (2000) όρισαν τη Συναισθηματική νοημοσύνη ως «την ικανότητα των ανθρώπων να αντιλαμβάνονται και να επεξεργάζονται τις συναισθηματικές πληροφορίες του περιβάλλοντος

με διάφορους τρόπους, οι οποίοι αφορούν την αντίληψη, την αφομοίωση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων».

Οι τέσσερις ευρείες κατηγορίες ικανοτήτων (αντίληψη, αξιολόγηση, έκφραση και ρύθμιση του συναισθήματος) μπορούν να διακριθούν στη βιωματική συναισθηματική νοημοσύνη (αντίληψη, ενσωμάτωση των συναισθημάτων) και τη στρατηγική συναισθηματική νοημοσύνη (κατανόηση, οργάνωση των συναισθημάτων) (Καφέτσιος & Πετράτου, 2005). Επίσης μπορούν να ταξινομηθούν στις βασικές ψυχολογικές διεργασίες και στις πιο προχωρημένες, στις υψηλότερες δεξιότητες (Mayer & Salovey, 1993, 1997). Η αντίληψη, η αξιολόγηση, και η έκφραση του συναισθήματος αποτελούν το πιο βασικό επίπεδο της επεξεργασίας και όταν αυτές οι δεξιότητες κατακτηθούν, το άτομο θα προχωρήσει σε πιο σύνθετες δεξιότητες, όπως είναι η συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης, η κατανόηση και η ανάλυση των συναισθημάτων και η χρήση της συναισθηματικής γνώσης. Η αντανakλαστική ρύθμιση του συναισθήματος αποτελεί το πιο ολοκληρωμένο και υψηλότερο επίπεδο της επεξεργασίας. Άτομα με υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής νοημοσύνης κατακτούν πιο εύκολα τις δεξιότητες αυτές στο μέγιστο βαθμό και προχωρούν πιο γρήγορα στην κατάκτηση των πιο σύνθετων δεξιοτήτων (Mayer & Salovey, 1997).

### **1.5.3 Μικτά μοντέλα**

Τα μικτά μοντέλα ορίζουν τη Συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό των ικανοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Ονομάστηκαν μικτά μοντέλα από τους Mayer, Salovey και Caruso (2008), γιατί περιλαμβάνουν ιδιότητες που σχετίζονται με τα συναισθήματα, όπως η συναισθηματική αυτογνωσία και η ενσυναίσθηση, αλλά στο μίγμα αυτό προστέθηκαν πολλά επιπλέον χαρακτηριστικά, όπως η αυτοπεποίθηση, ο αυτοσεβασμός και η αυτοπραγμάτωση. Τα μοντέλα αυτά περιλαμβάνουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά, που επικαλύπτονται με την προσωπικότητα και τα κίνητρα. Αυτός ο συνδυασμός ήταν που οδήγησε να ονομαστούν τα μοντέλα αυτά μικτά μοντέλα της Συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer et al., 2000).

Ο Bar-On ερμηνεύει τη Συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό από ικανότητες προσαρμογής και από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Σύμφωνα με αυτό η Συναισθηματική νοημοσύνη ορίστηκε αρκετά ευρέως ως «μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που



καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, εκφραζόμαστε και κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές ανάγκες» (Bar-On, 1997).

Ένα δεύτερο μικτό μοντέλο της Συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτό του Daniel Goleman, ενσωματώνει ιδιότητες, όπως η αξιοπιστία, η προσαρμοστικότητα, η καινοτομία, η επικοινωνία και ομαδικές δυνατότητες, όπως οι συναισθηματικές ικανότητες (Goleman, 1998). Το μοντέλο αυτό επιχειρεί να εξηγήσει και να προβλέψει την αυτοαποτελεσματικότητα και την επίδοση του ατόμου στην εργασία του, με βάση τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο οργάνωσης της προσωπικότητάς του.

Τέλος, οι Petrides και Furnham (2003) θεωρούν ότι η Συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό και ως ικανότητα είναι διακριτές έννοιες και είναι ανεξάρτητη από τις γνωστικές ικανότητες. Όρισαν τη Συναισθηματική νοημοσύνη ως «έναν αστερισμό των διατάξεων της συμπεριφοράς και αυτοαντιλήψεων σχετικά με την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να ενεργεί, και να χρησιμοποιεί τη γεμάτη με συναίσθημα πληροφορία. Περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση, την παρορμητικότητα, και την αυτοπεποίθηση, καθώς και στοιχεία της κοινωνικής νοημοσύνης και προσωπικής ευφυΐας» (Petrides & Furnham, 2003).

Στα μικτά μοντέλα τα επίπεδα της Συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου υπολογίζονται συνήθως με τη χρήση μέσων αυτοαναφοράς, όπως τα ερωτηματολόγια *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue; Petrides, 2009) και SEIS (Schutte et al., 1998).

Η ύπαρξη ποικίλων ορισμών και τρόπων αξιολόγησης της Συναισθηματικής νοημοσύνης φανερώνει τη δυσκολία προσδιορισμού του περιεχομένου και των διαστάσεων της έννοιας αυτής. Η δυσκολία αυτή οφείλεται εν μέρει στην ταύτιση σε κάποιο βαθμό με τη γνωστική νοημοσύνη και σε μεγαλύτερο βαθμό με τις διαστάσεις της προσωπικότητας (Zeidner, Matthews & Roberts, 2001). Άλλοι υποστηρίζουν ότι όλοι αυτοί οι διαφορετικοί ορισμοί και τα διαφορετικά μοντέλα είναι μάλλον συμπληρωματικοί, παρά ανταγωνιστικοί ή αντικρουόμενοι μεταξύ τους, γιατί αντανακλούν διαφορετικές εκφάνσεις αυτής της σύνθετης πολυπαραγοντικής κατασκευής (Ciarrochi et al., 2000; Warwick & Nettelbeck, 2004).

## 1.6 Συναισθηματική Νοημοσύνη σε σχέση με φύλο και ηλικία

Έρευνες σχετικά με το φύλο, δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, παρά μόνο μικρής έκτασης διαφορές στις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες φαίνεται ότι είναι κάπως πιο ικανές στην αναγνώριση συναισθημάτων (Mayer et al., 1999), έχουν καλύτερες διαπροσωπικές ικανότητες (Bar-On, 1997) και καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη (Schutte et al., 1998). Αντίθετα, οι άνδρες είναι καλύτεροι στη διαχείριση συναισθημάτων (όπως το άγχος), προσαρμόζονται πιο εύκολα σε καινούριες συνθήκες και είναι πιο θετικοί και αισιόδοξοι (Bar-On, 2000; Ciarrochi et al., 2000; Petrides & Furnham, 2000).

Πολλοί ερευνητές που μελετούν τη Συναισθηματική νοημοσύνη υποστηρίζουν ότι αυτή αναπτύσσεται μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής (Bar-On, 2000; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000) και σύμφωνα με τον Goleman (1995) μπορεί να διδαχτεί από μικρή ηλικία. Συνεπώς αναπτύσσεται με την ηλικία και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την άσκηση (Goleman, 1998; Zeidner et al., 2003). Σε έρευνα που συνέκρινε εφήβους και ενήλικες, βρέθηκε ότι ο μεγαλύτερος ρυθμός ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρείται στα πρώτα χρόνια της νεότητας (Mayer et al., 1999). Επιστημονικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα μεγαλύτερα άτομα είχαν περισσότερο αναπτυγμένες τις δεξιότητες της Συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τα νεαρά άτομα (Extremera, Berrocal, & Salovey, 2006; Kafetsios, 2004). Η θετική σχέση μεταξύ ηλικίας και συναισθηματικής νοημοσύνης έχει βρεθεί και στις μελέτες των Bissessar (2011) και των Van Rooy, Alonso και Viswesvaran (2005).

Σε έρευνα που έγινε με καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε ότι οι καθηγητές άνω των 30 χρόνων είχαν καλύτερες επιδόσεις στην αυτογνωσία, τη συναισθηματική σταθερότητα και στη διαχείριση των σχέσεων σχετικά με τους μικρότερους σε ηλικία καθηγητές (Gaugan & Girijesh, 2009). Ωστόσο η έρευνα των Derksen, Kramer και Katzko (2002) δείχνει ότι η Συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται κατά την ηλικία 35-44 και μειώνεται αργότερα και έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα του Bar-On και Mayer που αναφέρουν ότι η Συναισθηματική νοημοσύνη κορυφώνεται την πέμπτη δεκαετία της ζωής του ανθρώπου.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι σε ποια φάση της ζωής ενός ανθρώπου είναι καλύτερα να γίνονται προσπάθειες ώστε να βελτιωθεί η συναισθηματική του νοημοσύνη. Πολλοί ερευνητές, θεωρούν ως την καταλληλότερη ηλικία, την παιδική. Αυτό γιατί ο

άνθρωπος, σε αυτήν τη φάση της ζωής του, είναι πιο δεκτικός σε νέες ιδέες και μπορεί ευκολότερα να διαμορφωθεί ο χαρακτήρας του (Dulewicz & Higgs, 2001).

Σύμφωνα με τον Goleman (1998) οι τρόποι βελτίωσης της Συναισθηματικής νοημοσύνης πρέπει να στοχεύουν στην κατανόηση των συναισθημάτων του ατόμου, την αντίληψη του ατόμου σχετικά με τις ευθύνες που έχει αναλάβει, την αντίληψη τόσο των δικών του συναισθημάτων όσο και των ανθρώπων που βρίσκονται στον περίγυρο του, και τέλος στον περιορισμό, ή καλύτερα την εξάλειψη, των συναισθημάτων μίσους και επιθετικότητας.

## **1.7 Η σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης**

Η Συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική προσαρμογή (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με υψηλά επίπεδα Συναισθηματική νοημοσύνης μπορούν να αντιληφθούν τα συναισθήματά τους, γνωρίζουν πότε και πώς να τα εκφράσουν και ρυθμίζουν με ευκολία τη διάθεσή τους (Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 1999). Γι' αυτό το λόγο μπορούν να προσαρμοστούν και να ανταπεξέλθουν καλύτερα σε τυχόν δυσκολίες της ζωής (Tsaousis & Νικολαου, 2005) και διαχειρίζονται καλύτερα τις καταστάσεις γύρω τους, με συνέπεια να επιτυγχάνουν τους στόχους τους, καθώς και να διευρύνουν τον κοινωνικό τους περίγυρο (Kunnanatt, 2004).

Άνθρωποι με υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής νοημοσύνης είναι προσηλωμένοι στους στόχους τους, παρακινούν τον εαυτό τους σε τυχόν δυσκολίες και τιθασεύουν τις παρορμήσεις τους. Είναι περισσότερο συνεργάσιμοι και ηθικοί, τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο (Deshpande & Shu, 2005). Επίσης, όταν οι διευθυντές διαθέτουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, γνωρίζουν να καθοδηγούν καλύτερα τους υφισταμένους τους και διαχειρίζονται καλύτερα τους επαγγελματικούς κινδύνους, με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι σε μία επιχείρηση να είναι περισσότερο δεκτικοί σε αλλαγές και να προσαρμόζονται καλύτερα και ταχύτερα σε αυτές (Vakola et al., 2004).

## **1.8 Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική εξουθένωση**

Η Συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς λιγότερο ευάλωτους στα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί, οι λιγότερο ευάλωτοι σε επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να είναι τα άτομα με αυξημένη Συναισθηματική νοημοσύνη, που μπορούν να έχουν καλύτερη πρόσβαση στην υγιή

ενημέρωση και την τάση δράσης εντός των συναισθημάτων, και να χρησιμοποιούν τις πληροφορίες για να βγάλουν νόημα από τις αντιδράσεις τους σε στρεσογόνους παράγοντες, καθώς και να καθοδηγήσουν την προσαρμοστική δράση (Greenberg, 2002). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί που είναι λιγότερο ευάλωτοι απέναντι στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, ίσως είναι μεταξύ εκείνων που απολαμβάνουν υψηλότερης συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα άτομα αυτά είναι σε καλύτερη κατάσταση όσον αφορά την πρόσβασή τους στην έγκυρη πληροφόρηση, αλλά και τη στάση τους απέναντι στην ενέργεια που κρύβεται στα συναισθήματα και στη χρήση αυτών των πληροφοριών για την ανάληψη νοήματος στις αντιδράσεις τους ενάντια σε αγχωτικά στοιχεία (Chan, 2006).

Η Συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των γεγονότων του παρελθόντος και τραυματικών εμπειριών (Pennebaker, 1997), σε αναμονή επιθυμητών στόχων στο μέλλον (Taylor, Pham, Rivkin, & Armor, 1998), αλλά και στην αντιμετώπιση του χρόνιου στρες (Folkman & Moskowitz, 2000).

Σε μια έρευνα του Chan (2004) διερευνήθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των τεσσάρων συνιστωσών της συναισθηματικής νοημοσύνης (συναισθηματική αξιολόγηση, θετική ρύθμιση, ευαισθησία ενσυναίσθησης και θετική αξιοποίηση) και των τριών συνιστωσών της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, και μειωμένη προσωπική ολοκλήρωση) σε ένα δείγμα 167 Κινέζων καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χονγκ Κονγκ. Η συναισθηματική εξάντληση, που επηρεάζεται από τη συναισθηματική αξιολόγηση και τη θετική ρύθμιση, επηρεάζεται αιτιολογικά πριν από την αποπροσωποποίηση και την προσωπική ολοκλήρωση, αλλά η προσωπική ολοκλήρωση θα μπορούσε να αναπτυχθεί σχετικά ανεξάρτητα από τους παράγοντες της εξουθένωσης μέσω της επιρροής της θετικής αξιοποίησης των συναισθημάτων. Οι συνέπειες των ευρημάτων σχετικά με τη διάρθρωση των στοιχείων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης για προληπτικές προσπάθειες παρέμβασης για την καταπολέμηση της επαγγελματικής εξουθένωσης συζητούνται.

Η έρευνα διεξήχθη για να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης σε καθηγητές Φυσικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτά τα άτομα είχαν πάνω από 5 χρόνια προϋπηρεσία και δεν είχαν ιδιαίτερη ψυχική ασθένεια ή ιστορικό διαταραχής. Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης ( $r = -0,627$ ). Επίσης υπάρχει σχέση μεταξύ του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης και των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης.

## 1.9 Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Τα δύο διαφορετικά μοντέλα, μοντέλα ικανότητας και μικτά μοντέλα, παρουσιάζουν αρκετές διαφοροποιήσεις όσον αφορά τον τρόπο που μετρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Η Συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα αξιολογείται συνήθως χρησιμοποιώντας τεστ επιδόσεων, όπως το *Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Το εργαλείο αυτό είναι ένα τεστ επιδόσεων, επειδή απαιτεί από το άτομο να λύσει καθήκοντα, και είναι ένα αντικειμενικό κριτήριο, διότι υπάρχουν καλύτερες και χειρότερες απαντήσεις σε αυτό, όπως καθορίζονται από τη βαθμολόγηση συναίνεσης ή τη βαθμολόγηση από ειδικούς (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

Οι ίδιοι ερευνητές κατασκεύασαν ακόμη μια κλίμακα που στόχευε στην αντικειμενική μέτρηση της Συναισθηματικής νοημοσύνης, το *Multi-factor Emotional Intelligence Scale* (Mayer, Caruso, & Salovey, 1999). Περιλαμβάνει διάφορες υποδοκιμασίες που αναφέρονται στη μέτρηση των τεσσάρων διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Ο εξεταζόμενος καλείται να δώσει λύσεις σε προβλήματα και απαντήσεις σε ερωτήσεις. Οι απαντήσεις δίνονται είτε μέσω κλίμακας Likert είτε μέσω πολλαπλής επιλογής. Κάθε άτομο καλείται να αξιολογήσει τα συναισθήματα σε φωτογραφίες προσώπων (αντίληψη συναισθημάτων), ή να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των διαφόρων τρόπων αντιμετώπισης (MacCann, Matthews, Zeidner, & Roberts, 2003). Ο εξεταζόμενος παίρνει μία βαθμολογία για κάθε διάσταση της Συναισθηματικής νοημοσύνης και μια συνολική.

Οι δύο κλίμακες επίδοσης (MEIS και MSCEIS) απευθύνονταν αρχικά μόνο σε ενήλικες, αν και το MEIS προσαρμόστηκε αργότερα για παιδιά και εφήβους και το MSCEIS για εφήβους. Μέχρι σήμερα δεν έχουν προσαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα. Το 2003 ο Τσαούσης και οι συνεργάτες του προσπάθησαν να κατασκευάσουν το ΤΕΣΥΝ, ένα ελληνικό τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης, που ωστόσο στηρίζεται σε αυτοαναφορές των ατόμων, και όχι σε αντικειμενικές μετρήσεις των συναισθημάτων τους. Άλλες δοκιμασίες είναι: το EARS (*Emotional Accuracy Research Scale*), το EISC (*Emotional Intelligence Scale for Children*) και το FNEIPT (*Freudenthaler & Neubauer Emotional Intelligence Performance Test*).

Τα μικτά μοντέλα χρησιμοποιούν μέτρα αυτοαναφοράς (π.χ., Bar-On, 1997) ή/και αξιολογήσεις του παρατηρητή, όπως αξιολογήσεις 360 μοιρών (Boyatzis, Goleman, & Rhee,

2000). Οι κλίμακες αυτοαναφοράς αποτελούν τον πιο συνηθισμένο τρόπο για τη μέτρηση χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη Συναισθηματική νοημοσύνη και βασίζονται στις περιγραφικές δηλώσεις των ανθρώπων για τον εαυτό τους. Ζητείται από τους εξεταζομένους να αξιολογήσουν τον εαυτό τους για μια σειρά από χαρακτηριστικά (π.χ. εμφάνιση υπομονής, καλές σχέσεις με άλλους ανθρώπους). Στοιχεία του τεστ όπως, «Είμαι σε επαφή με τα συναισθήματά μου» ή «Είμαι ένας ευαίσθητος άνθρωπος», αξιολογούν την αυτοαντίληψη (Mayer & Stevens, 1994; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995). Η εξέταση των αυτοαντιλήψεων είναι σημαντική, καθώς οι άνθρωποι συχνά δρουν με βάση τις αντιλήψεις για τις ικανότητές τους, και όχι με βάση τις πραγματικές τους ικανότητες (Bandura, 1977). Τα σημαντικότερα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς είναι το EQ-I *Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 1997), το *Emotional Competency Inventory* (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000), το *SEIS Schutte Emotional Intelligence Scale* (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, & Dornheim, 1998) και το EQ-Map (Cooper, 1997). Άλλες δοκιμασίες είναι: το ECI (*Emotional Competency Inventory*), το TEIQ (*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*), το EIS (*Emotional Intelligence Scale*), το WLEIS (*Wong & Law Emotional Intelligence Scale*).

Τα μικτά μοντέλα χρησιμοποιούν επίσης και τις αναφορές άλλων (τεστ 360 μοιρών). Σε αυτά τα τεστ πρόσωπα που γνωρίζουν καλά ένα άλλο άτομο (γονείς, εκπαιδευτικοί, προϊστάμενοι) καλούνται να εκτιμήσουν τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του ατόμου αυτού.

Οι δύο αυτές μέθοδοι της Συναισθηματικής Νοημοσύνης εκφράζουν δυο διαφορετικές πλευρές της. Η πρώτη μέθοδος, αυτή των τεστ επιδόσεων εκφράζει την αντικειμενική Συναισθηματική νοημοσύνη και η μέθοδος των αυτοαναφορών και των ετεροαναφορών εκφράζει την αντιληπτή Συναισθηματική νοημοσύνη (Ciarrochi et al., 2000). Οι Petrides και Furnham (2001) ονομάζουν την πρώτη ως ικανότητα και τη δεύτερη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα.

Ωστόσο οι δοκιμασίες αυτοαναφοράς, αλλά και οι αναφορές των άλλων (τεστ 360 μοιρών) επικρίνονται για το γεγονός ότι οι άνθρωποι μπορεί να μην γνωρίζουν επαρκώς τον εαυτό τους και κατ' επέκταση τα συναισθήματά τους (δοκιμασίες αυτοαναφοράς) ή τους άλλους ανθρώπους (δοκιμασίες αναφοράς των άλλων). Επίσης συχνά δεν απαντούν με απόλυτη ειλικρίνεια στις ερωτήσεις. Τι μετρούν οι δοκιμασίες αυτές στην πραγματικότητα, τι προβλέπουν, και κατά πόσον οι δοκιμασίες μπορούν να διακριθούν από άλλες ικανότητες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας είναι κάτι που πρέπει να ερευνηθεί (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

## Κεφάλαιο 2

### Συναισθηματική εργασία (*Emotional labor*)

#### 2.1 Ορισμός

Όταν το ενδιαφέρον των ερευνητών άρχισε να στρέφεται στο συναισθηματικό κόσμο των ανθρώπων εμφανίστηκε ένας νέος όρος στη βιβλιογραφία που ονομάστηκε Συναισθηματική εργασία. Ο όρος στην ξένη βιβλιογραφία αποδίδεται με τη φράση *Emotional labor*, ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία μεταφράζεται ως Συναισθηματική εργασία, Συναισθηματική έργο ή Συναισθηματικός φόρτος.

Ο όρος πρωτοεμφανίστηκε στο βιβλίο «*The Managed Heart: The Commercialization of Feeling*» της κοινωνιολόγου Arlie Russell Hochschild που δημοσιεύτηκε το 1983 (Steinberg & Figart, 1999). Η Hochschild όρισε τη Συναισθηματική εργασία ως «τη σωματική και πνευματική προσπάθεια που καταβάλλει κάποιος κατά την εκτέλεση των εργασιακών του καθηκόντων, προκειμένου να διαχειριστεί τα συναισθήματά του και να δημιουργήσει μια παρατηρήσιμη δημόσια εικόνα έκφρασης του προσώπου και του σώματος.

Στα πλαίσια των εργασιακών καθηκόντων υπάρχουν ρητοί και άρρητοι κανόνες που υπαγορεύουν συγκεκριμένα συναισθήματα στους εργαζόμενους. Σύμφωνα λοιπόν με την Hochschild ο εργαζόμενος πολλές φορές είναι ένας «ηθοποιός» που καλείται να κρύψει κάποια συναισθήματά του ή να εμφανίσει άλλα που δεν υπάρχουν, ενώ το «κοινό» είναι οι πελάτες με τους οποίους συναναστρέφεται. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις μπορεί και η φαινομενική απουσία συναισθήματος να είναι αποτέλεσμα συναισθηματικής εργασίας, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τα επαγγέλματα του δικαστή ή του κλητήρα, όπου δεν πρέπει να φαίνεται καθόλου συναίσθημα. Η Συναισθηματική εργασία επομένως αναφέρεται στην ενίσχυση, προσποίηση ή καταστολή συναισθημάτων, παράγεται για τον μισθό και έχει αξία ανταλλαγής (Steinberg & Figart, 1999).

Στη συνέχεια ο όρος υιοθετήθηκε από διάφορους ερευνητές, οι οποίοι με τη σειρά τους προσπάθησαν να τον αποσαφηνίσουν και να τον επαναπροσδιορίσουν (Ashforth, 1993; Morris & Feldman, 1996; Grandey, 2000; Krum & Geddes, 2000; Brotheridge & Grandey, 2002).

Η Συναισθηματική εργασία είναι ένας όρος που αφορά την εκδήλωση κοινωνικά επιθυμητών συναισθημάτων στις διαπροσωπικές μας αλληλεπιδράσεις (Ashforth & Humphrey, 1993). Ο όρος από μόνος του υποδηλώνει ότι πρόκειται για μια προσπάθεια, μια εσωτερική πάλη, κάτι που έρχεται έπειτα από προσπάθεια και πίεση και όχι αβίαστα. Μια

προσπάθεια που καταβάλλει ένας εργαζόμενος προκειμένου να υποκριθεί ή να καταστείλει μια συναισθηματική του έκφραση λόγω των απαιτήσεων της εργασίας του (Mann, 1999).

Η Συναισθηματική εργασία σχετίζεται με το επίπεδο των συναισθηματικών απαιτήσεων ενός επαγγέλματος. Γι αυτό εμφανίζεται κυρίως σε επαγγέλματα, που ανήκουν στον τομέα παροχής υπηρεσιών και που θεωρείται, ότι αντιπροσωπεύουν την «ανθρωποκεντρική εργασία» (Hochschild, 1983). Οι απαιτήσεις της εργασίας, όπως η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων με τους πελάτες (Morris & Feldman, 1997) και οι προσδοκίες της εργασίας συμβάλλουν στο να εκφραστούν ορισμένα συναισθήματα (Schaubroeck & Jones, 2000).

Η Συναισθηματική εργασία μπορεί να θεωρηθεί μια μορφή διαχείρισης εντυπώσεων, καθώς ο εργαζόμενος σκόπιμα προσπαθεί να κατευθύνει τη συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους, ώστε να προάγει συγκεκριμένες κοινωνικές αντιλήψεις για τον ίδιο και συγκεκριμένο διαπροσωπικό κλίμα (Gardner & Martinko, 1988; Grove, Fisk, & Laforge, 2004).

## 2.2 Κανόνες έκφρασης (*Display rules*)

Η Hochschild (1983) υποστήριξε ότι υπάρχουν στην κοινωνία μας κοινές προσδοκίες που αφορούν στις κατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις των εμπλεκόμενων στις κοινωνικές συναλλαγές. Αυτές οι προσδοκίες δημιουργούν «Συναισθηματικούς κανόνες» (*Feeling rules*) ή νόρμες και προσδιορίζουν το εύρος, την ένταση και τη διάρκεια των συναισθημάτων που πρέπει να εκφραστούν.

Αυτό σημαίνει πως ένας οργανισμός, ένα εργασιακό περιβάλλον, αλλά και η ίδια η κοινωνία με τους άγραφους κοινωνικούς κανόνες, επιτάσσει κάποιους συγκεκριμένους κώδικες συμπεριφοράς, π.χ. ένα πωλητής «επιβάλλεται» να χαμογελάει και να μιλάει ευγενικά στους πελάτες κατά το γνωστό «Ο πελάτης έχει πάντα δίκιο», ένας νοσηλευτής να εξυπηρετεί γρήγορα και αγόγγυστα τους ασθενείς, οι αεροσυνοδοί να είναι εύθυμοι και φιλικοί, οι διευθυντές γραφείων κηδειών να εμφανίζονται μελαγχολικοί και συγκρατημένοι, ένας εκπαιδευτικός να δείχνει υπομονή και ευγένεια στους μαθητές και ένας δικαστής να είναι σοβαρός και αμερόληπτος.

Αργότερα όμως οι Rafaeli and Sutton (1987) υποστήριξαν ότι αυτοί οι κανόνες θα έπρεπε πιο ορθά να αποκαλούνται «Κανόνες έκφρασης» (*Display rules*), καθώς αναφέρονται στα συναισθήματα που πρέπει να εκφράζονται και να εξωτερικεύονται, και όχι στα αληθινά εσωτερικευμένα συναισθήματα. Ο όρος αυτός υιοθετήθηκε και από άλλους ερευνητές.



Οι απαιτήσεις για κανόνες έκφρασης ποικίλουν ανάλογα με το επάγγελμα, τη θέση και τον οργανισμό, αλλά και σε κάθε άτομο χωριστά διαφέρουν οι αντιλήψεις του για αυτούς τους κανόνες (Austin, Dore, & O' Donovan, 2008). Οι κανόνες έκφρασης είναι γενικά μια συνάρτηση των κοινωνικών, επαγγελματικών και οργανωτικών νορμών (Rafaeli & Sutton, 1989).

Οι κανόνες έκφρασης, αν και ασκούν πίεση πάνω στους εργαζόμενους, κάνουν τις διαπροσωπικές συναλλαγές πιο διαχειρίσιμες και προβλέψιμες και προσφέρουν στους εργαζόμενους μια ασπίδα προστασίας των προσωπικών τους συναισθημάτων (Ashfort & Humphrey, 1993; Heuven & Bakker, 2003). Διευκολύνουν τις επαφές με τους πελάτες και διεγείρουν θετική ανατροφοδότηση στον εργαζόμενο, γιατί η έκφραση θετικών συναισθημάτων από τους ίδιους, προκαλεί θετικές αντιδράσεις και από τους πελάτες (Ashfort & Humphrey, 1993).

## **2.3 Συναισθηματική ασυμφωνία (*Emotional dissonance*)**

Αν και σε ορισμένες περιπτώσεις η έκφραση αυτών των συναισθημάτων είναι μια αυθόρμητη διαδικασία και δεν απαιτεί προσπάθεια (Ashforth & Humphrey, 1993; Zapf et al., 1999), πολύ συχνά απαιτείται η έκφραση ή καταπίεση συναισθημάτων που βρίσκονται σε αντίθεση με τα αληθινά συναισθήματα. Αυτή η ασυμφωνία ανάμεσα στα συναισθήματα που πραγματικά βιώνει κάποιος και σε αυτά που εκδηλώνει, ονομάζεται Συναισθηματική ασυμφωνία ή Συναισθηματική δυσαρμονία (Zapf et al., 2001).

Οι συναισθηματικές απαιτήσεις, οι κανόνες έκφρασης και η συναισθηματική ασυμφωνία αποτελούν τον πυρήνα των συστατικών της Συναισθηματικής εργασίας (Hochschild, 1983).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι αυτή η ασυμφωνία ανάμεσα στα αληθινά και στα παρουσιαζόμενα συναισθήματα δεν σημαίνει απαραίτητα την ύπαρξη αδιαφορίας από την πλευρά του εργαζόμενου. Μπορεί να νοιάζεται πραγματικά για το καλό των πελατών του, αλλά διάφοροι παράγοντες τον εμποδίζουν να νιώσει τα επιθυμητά συναισθήματα (Rafaeli & Sutton, 1987).

## **2.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις**

### **2.4.1 Η θεωρία της Hochschild (1983)**

Όπως προαναφέρθηκε η Συναισθηματική εργασία σύμφωνα με την Hochschild (1983) ορίζεται ως «η σωματική και πνευματική προσπάθεια που καταβάλλει κάποιος για να

διαχειριστεί τα συναισθήματά του κατά την εκτέλεση των εργασιακών του καθηκόντων». Η Hochschild υποστήριξε ότι υπάρχουν προσδοκίες που καθορίζουν το πώς πρέπει κάποιος εργαζόμενος να εκφραστεί. Αυτές οι προσδοκίες επηρεάζουν το εύρος, την ένταση και τη διάρκεια των συναισθημάτων που πρέπει να νιώσουν οι εργαζόμενοι. Τα άτομα που παράγουν Συναισθηματική εργασία παρουσιάζονται ως ηθοποιοί πάνω σε σκηνή που δίνουν μια παράσταση για ένα συγκεκριμένο κοινό.

Σύμφωνα με την Hochschild (1983), κάθε εργαζόμενος επιτυγχάνει τη ρύθμιση των συναισθημάτων του κάνοντας χρήση δυο στρατηγικών: της επιφανειακής δράσης (*surface acting*) και της βαθιάς δράσης (*deep acting*).

Κατά την επιφανειακή δράση, οι εργαζόμενοι εκφράζουν τα κατάλληλα συναισθήματα για κάθε περίπτωση, αλλάζοντας την έκφραση του προσώπου και του σώματος, αφήνοντας όμως ανέπαφα τα εσωτερικά συναισθήματα. Αυτό σημαίνει ότι τα αληθινά τους συναισθήματα απλά καταπιέζονται και μεταμφιέζονται (Gross & John, 2003).

Αυτό επιτυγχάνεται με το να δώσει κανείς ιδιαίτερη προσοχή στα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που στέλνει στους ανθρώπους με τους οποίους αλληλεπιδρά, προσέχοντας δηλαδή την έκφραση του προσώπου, τις χειρονομίες, την επιλογή των λέξεων και τον τόνο της φωνής. Η χρήση της επιφανειακής δράσης δεν σημαίνει ότι ο εργαζόμενος δεν βιώνει κανένα συναίσθημα, αλλά ότι τα συναισθήματα που παρουσιάζει διαφέρουν από τα αληθινά (Ashforth, 1993).

Αντίθετα, κατά την βαθιά δράση, οι εργαζόμενοι καταβάλλουν προσπάθεια να αλλάξουν τα πραγματικά συναισθήματα μέσα τους, ώστε να ευθυγραμμιστούν με αυτά που απαιτούνται. Προσπαθούν να νιώσουν τα επιθυμητά συναισθήματα, ακριβώς όπως ένα ηθοποιός προσπαθεί να μπει στο πετσί του ρόλου. Τα συναισθήματα προκαλούνται, καταπιέζονται, διαμορφώνονται (Ashforth & Humphrey, 1993). Για να το πετύχουν αυτό εστιάζουν στα θετικά μιας κατάστασης, επικεντρώνονται στη δουλειά τους προσπαθώντας να διαχωρίσουν την επαγγελματική και την προσωπική ζωή ή καταφεύγουν σε μια επανεκτίμηση της κατάστασης με θετικότερη προσέγγιση (Mikolajczak et al., 2007). Στη βιβλιογραφία ο διαχωρισμός της επιφανειακής και της βαθιάς δράσης, συναντάται και ως προσποίηση καλή τη πίστει και προσποίηση κακή τη πίστει (*faking in good faith – faking in bad faith*) (Rafaeli & Sutton, 1987).

Η Hochschild (1983) χαρακτήρισε τη Συναισθηματική εργασία ως εγγενώς επιβλαβής, τόνισε την δύσκολη και αλλοτριωτική φύση της και μίλησε για εμπορευματοποίηση των συναισθημάτων. Ο κύριος προβληματισμός της ήταν ότι η Συναισθηματική εργασία προκαλεί

αποξένωση στον εργαζόμενο από τον ίδιο του τον εαυτό, καθώς έρχεται αντιμέτωπος με θέματα όπως ο κυνισμός, η διατήρηση της αυτοεκτίμησης και η αίσθηση ότι είναι μη αληθινός. Το γεγονός ότι δεν έλαβε υπόψη πιθανές θετικές πτυχές της Συναισθηματικής εργασίας, αποτέλεσε και το βασικό σημείο κριτικής της θεωρίας της (Conrad & Witte, 1994; Tolich, 1993).

Επίσης, η Hochschild έκανε διαχωρισμό των επαγγελμάτων σε αυτά στα οποία εκτελείται Συναισθηματική εργασία και σε αυτά που δεν εκτελείται. Ωστόσο, αυτή η διάκριση επικρίθηκε από άλλους ερευνητές, οι οποίοι υποστήριξαν ότι σε όλα τα επαγγέλματα είναι πιθανό να εμφανιστεί το φαινόμενο της Συναισθηματικής εργασίας, αλλά σε διαφορετικό βαθμό (Brotheridge, 2002).

#### **2.4.2 Η θεωρία των Ashforth και Humphrey (1993)**

Σε αυτή τη θεωρία η Συναισθηματική εργασία ορίζεται πιο αυστηρά ως «η πράξη της παρουσίασης των κατάλληλων συναισθημάτων, αυτών που συμμορφώνονται με τους κανόνες έκφρασης» (Ashforth & Humphrey, 1993).

Η έμφαση δίνεται στην παρατηρούμενη συμπεριφορά και όχι στα υποτιθέμενα συναισθήματα που βρίσκονται πίσω από τη συμπεριφορά, δηλαδή αποσυνδέεται η εμπειρία του συναισθήματος από την έκφραση του συναισθήματος. Αυτό συμβαίνει για δυο λόγους: Πρώτον, γιατί είναι η συμπεριφορά και όχι τα συναισθήματα αυτό που είναι άμεσα παρατηρήσιμο και αυτό που επηρεάζει τους αλληλεπιδρώντες. Δεύτερον, γιατί κάποιος μπορεί να συμβαδίζει με τους κανόνες έκφρασης, χωρίς να χρειάζεται να διαφοροποιήσει τα συναισθήματά του. Για παράδειγμα μια νοσοκόμα μπορεί να νιώθει πραγματική συμπόνοια απέναντι σε ένα τραυματισμένο παιδί. Υπάρχει δηλαδή και μια τρίτη στρατηγική Συναισθηματικής εργασίας, κατά την οποία οι εργαζόμενοι εκφράζουν αυθόρμητα και αβίαστα ειλικρινή συναισθήματα, βρίσκονται δηλαδή σε συναισθηματική συμφωνία (Ashforth & Humphrey, 1993).

Αν και συμφωνούν και άλλοι ερευνητές με αυτήν την τρίτη στρατηγική ( Diefendorff, Croyle, & Gosserand, 2005), εντούτοις αποτέλεσε το σημείο κριτικής της θεωρίας τους, εξαιτίας του ότι είναι δύσκολο να διακριθεί σε σχέση με τη στρατηγική της βαθιάς δράσης (Grandey, 2000; Gosserand & Diefendorff, 2005).

Άλλη μια διαφορά με την θεωρία της Hochschild αφορά στις επιπτώσεις της Συναισθηματικής εργασίας. Συμφωνούν με την Hochschild ότι μπορεί να οδηγήσει σε

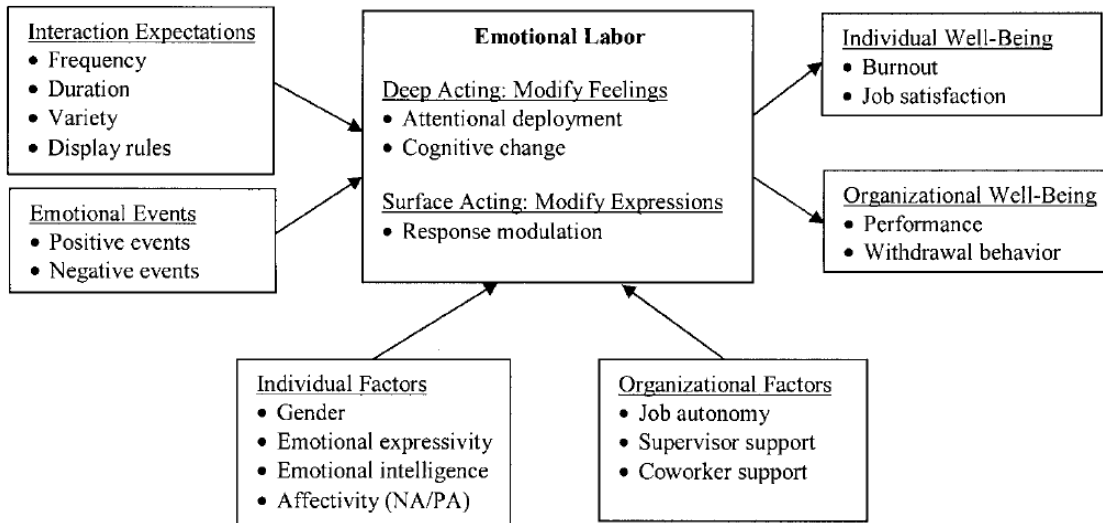
συναισθηματική ασυμφωνία, μειωμένη αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, κυνισμό και αποξένωση από την εργασία. Ωστόσο, υποστηρίζουν ότι οι συνέπειες μετριάζονται ανάλογα με την ταύτιση του εργαζομένου με τον εργασιακό του ρόλο ή τις αξίες του ρόλου του. Επίσης, η επιφανειακή και η βαθιά δράση συχνά αποτελούν εργασιακή ρουτίνα για τον εργαζόμενο και γίνονται χωρίς προσπάθεια και χωρίς να προκαλούν άγχος.

Επιπρόσθετα, πιστεύουν ότι η Συναισθηματική εργασία μπορεί να επιφέρει και θετικά αποτελέσματα, καθώς ενισχύει την έκφραση του εαυτού και την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου, δηλαδή την πίστη του ότι μπορεί να εκπληρώσει με επιτυχία τα καθήκοντά του (Ashforth, 1993). Αυτό επιτυγχάνεται ρυθμίζοντας τις αλληλεπιδράσεις και προλαμβάνοντας τα διαπροσωπικά προβλήματα. Τέλος, οι συγκεκριμένοι ερευνητές έδωσαν περισσότερη βαρύτητα στις επιπτώσεις της Συναισθηματικής εργασίας στην αποδοτικότητα των εργαζομένων, παρά στην υγεία τους.

### **2.4.3 Η θεωρία της Grandey (2000)**

Η Συναισθηματική εργασία, κατά τη Grandey (2000), «είναι η διαδικασία της ρύθμισης των συναισθημάτων (βαθιά δράση) και των εκδηλώσεων των συναισθημάτων (επιφανειακή δράση) για επαγγελματικούς σκοπούς». Η Grandey υποστήριξε ότι για να γίνει καλύτερα κατανοητή η Συναισθηματική εργασία, πρέπει να ειπωθεί μέσα στο πλαίσιο της θεωρίας της ρύθμισης του συναισθήματος του Gross (1998).

Η ρύθμιση του συναισθήματος αναφέρεται στις διαδικασίες με τις οποίες κάθε άτομο επιδρά στα συναισθήματα που νιώθει, στο πότε θα τα νιώσει και στο πώς θα τα βιώσει και θα τα εκφράσει. Βασισμένη σε αυτή τη θεωρία και στην ιδέα ότι η ρύθμιση του συναισθήματος μπορεί να εξισωθεί με τη Συναισθηματική εργασία, ανέπτυξε ένα θεωρητικό μοντέλο για τη ρύθμιση του συναισθήματος (εικόνα 1). Πρόκειται για ένα αρκετά λεπτομερές μοντέλο, το οποίο προσπαθεί να συμπεριλάβει και να προσδιορίσει τις αιτίες, τις συνέπειες και τους ατομικούς και οργανωτικούς παράγοντες που επιδρούν στη διαδικασία της Συναισθηματικής εργασίας.



**Εικόνα 1** Το προτεινόμενο θεωρητικό πλαίσιο για τη ρύθμιση των συναισθημάτων της Grandey. Πηγή: Grandey, (2000), σελ. 101

Το μοντέλο της Grandey είναι εστιασμένο στους υπαλλήλους (*employee focused*) καθώς δείχνει ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι χρησιμοποιούν τις διαδικασίες ρύθμισης του συναισθήματος για να επιτύχουν τη Συναισθηματική εργασία (Grandey, 2000). Προτείνει ότι και η βαθιά και η επιφανειακή δράση αφορούν προσπάθειες για παρουσίαση των απαιτούμενων συναισθημάτων, αλλά με διαφορετική πρόθεση. Πιο συγκεκριμένα η βαθιά δράση γίνεται με στόχο την εμφάνιση αυθεντικότητας, ενώ η επιφανειακή δράση γίνεται με στόχο την σωστή εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων. Επιπλέον, διατύπωσε την υπόθεση ότι η επιφανειακή δράση είναι μια στιγμιαία αντίδραση σε ένα συγκεκριμένο γεγονός, σε αντίθεση με την βαθιά δράση που συμβαίνει πιο συχνά κατά τη διάρκεια της ημέρας (Grandey, 2000).

Αν και πράγματι η ρύθμιση του συναισθήματος μπορεί να ερμηνεύσει τη Συναισθηματική εργασία, η κριτική που δέχθηκε αυτή η θεωρία είναι ότι η ρύθμιση του συναισθήματος δεν έχει πάντα ως στόχο τη Συναισθηματική εργασία. Ο άμεσος στόχος είναι να διατηρήσει ή να τροποποιήσει τα συναισθήματα, αλλά αυτό γίνεται για να εξυπηρετήσει ποικίλους στόχους (Totterdell, 2003).

## 2.5 Συναισθηματική εργασία στην εκπαίδευση

Η Συναισθηματική εργασία επομένως είναι ένας όρος που αφορά επαγγέλματα στα οποία ο εργαζόμενος έρχεται σε άμεση επαφή με ανθρώπους. Έτσι, δεν άργησε να γίνει και αντικείμενο μελέτης και στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς η διδασκαλία και η μάθηση δεν αφορούν μόνο στη γνώση και στις δεξιότητες, αλλά αποτελούν και συναισθηματικές πρακτικές (Hargreaves, 1998), καθώς οι εκπαιδευτικοί νοιάζονται για τους μαθητές τους ως ολόκληρα, όχι απλά ως μαθητές (Isenbarger & Zembylas, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί φορούν πολλά, διαφορετικά μεταξύ τους, «καπέλα» κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως αυτό του φίλου, του προστάτη, του μέντορα, αυτού που επιβάλλει πειθαρχία και αυτού που οδηγεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Davis, 2001). Η διδασκαλία προσφέρει ευκαιρίες στον εκπαιδευτικό για να έρθει κοντά στους μαθητές τους και να βιώσει πολλά ευχάριστα συναισθήματα, όπως πάθος, ενθουσιασμό, χαρά, υπερηφάνεια και ελπίδα. Δυστυχώς όμως προσφέρει και ευκαιρίες για δυσάρεστα συναισθήματα, όπως ανησυχία, απογοήτευση, ενοχές, θυμό, ανικανότητα, φόβο ή να νιώθει ευάλωτος. Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αλλάζουν μέρα με τη μέρα, από τάξη σε τάξη, ακόμη και από στιγμή σε στιγμή. Εξαιτίας αυτής της πολυπλοκότητας της φύσης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και των πολλών διαφορετικών ρόλων που ο ίδιος αναλαμβάνει, απαιτείται σε μεγάλο βαθμό να καταβάλλει Συναισθηματική εργασία (Hargreaves, 1998; Sutton, 2007).

Η διδασκαλία πληροί τα τρία κριτήρια της Hochschild (1983) για τα επαγγέλματα που απαιτούν Συναισθηματική εργασία. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία απαιτεί πρόσωπο με πρόσωπο επαφή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να δείχνουν μια συναισθηματική κατάσταση (όπως χαρά, φόβο, ενθουσιασμό ή αγωνία) και υπάρχει σε ένα βαθμό εξωτερικός έλεγχος πάνω στη Συναισθηματική εργασία των εκπαιδευτικών, που συνήθως προέρχεται από τις πολιτισμικές προσδοκίες ή επαγγελματικές νόρμες (Winograd, 2003).

Στον χώρο της εκπαίδευσης η Συναισθηματική εργασία αναφέρεται «στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αποκρύψουν, να παράγουν και να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα και την έκφραση των συναισθημάτων τους, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις και τις προσδοκίες της κοινωνίας για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού» (Yin & Lee, 2012).

Φυσικά, υπάρχει τεράστια διαφορά ανάμεσα σε έναν υπάλληλο τράπεζας που προσποιείται ένα χαμόγελο στον πελάτη και σε έναν δάσκαλο που έρχεται αντιμέτωπος με τα διάφορα προβλήματα που παρουσιάζονται στην τάξη και αναζητά τρόπους να βοηθήσει τους μαθητές βιώνοντας μια ποικιλία από ισχυρά συναισθήματα. Ωστόσο, ο κοινός παρονομαστής

και στις δυο περιπτώσεις είναι ότι οι εργαζόμενοι, σε πολλές περιπτώσεις, πρέπει να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους στο χώρο της δουλειάς για να εκφράσουν κάτι διαφορετικό από αυτό που νιώθουν (Isenbarger & Zembylas, 2006).

Η ενασχόληση με τη Συναισθηματική εργασία των εκπαιδευτικών ήρθε ως αποτέλεσμα μιας γενικότερης μετατόπισης του ενδιαφέροντος των ερευνητών. Από εκεί που το συναίσθημα αντιμετωπιζόταν ως περιφερειακό στην εκπαίδευση, δηλαδή δευτερεύουσας σημασίας, οι ερευνητές συμφώνησαν ομόφωνα ότι τελικά αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας και βρίσκεται στην καρδιά της διδασκαλίας και της ζωής των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 2001; Isenbarger & Zembylas, 2006). Παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1998; Yin & Lee, 2011) και στη διαμόρφωση της ταυτότητας και της κατανόησης του εαυτού τους (Hamachek, 2000; Zembylas, 2003).

Διάφορες έρευνες έδειξαν ότι τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τον τρόπο που προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία. Θετικά συναισθήματα συνδέονται με μαθητοκεντρική προσέγγιση, ενώ αρνητικά συναισθήματα με δασκαλοκεντρική προσέγγιση (Trigwell, 2012).

Οι έρευνες που επικεντρώνονται στη Συναισθηματική εργασία των εκπαιδευτικών αφορούν βασικά τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές. Μια έλλειψη στη βιβλιογραφία αποτελεί η Συναισθηματική εργασία που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στις διαπροσωπικές τους συναλλαγές με τους συναδέλφους, τους γονείς, αλλά και τη διεύθυνση του σχολείου.

## **2.6 Επιπτώσεις Συναισθηματικής εργασίας**

Όταν κάποιος ρυθμίζει και διαχειρίζεται τα συναισθήματά του για χάρη της δουλειάς του, τότε διακατέχεται από Συναισθηματική εργασία. Ο εργοδότης μπορεί να ωφελείται από αυτό, αλλά οι επιπτώσεις για τον υπάλληλο δεν είναι πολύ ξεκάθαρες. Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στις επίσημες επιπτώσεις της Συναισθηματικής εργασίας στην υγεία και στην ευεξία (Brotheridge & Grandey, 2002; Brotheridge & Lee, 1998; Zerbe, 2000).

Όπως δήλωσε η Hochschild (1979), «όταν οι βαθιές χειρονομίες της ανταλλαγής εισέλθουν στον τομέα της αγοράς και αγοράζονται και πωλούνται ως πτυχή της εργατικής δύναμης, τα συναισθήματα έχουν εμπορευματοποιηθεί». Όταν λοιπόν κάτι τόσο προσωπικό όπως τα συναισθήματα ελέγχονται από εξωτερικούς παράγοντες, σίγουρα είναι δυσάρεστο για τον εργαζόμενο. Γι' αυτό η Hochschild συνέδεσε τη Συναισθηματική εργασία με την επαγγελματική εξουθένωση και το εργασιακό άγχος.

Κατά τη συνεχή αλληλεπίδραση με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός συχνά καλείται να καταπιέσει ή να διαστρεβλώσει τα πραγματικά του συναισθήματα, να υπερβάλλει κάποια

άλλα και γενικά να ρυθμίσει κατάλληλα τις συναισθηματικές του αντιδράσεις. Αυτή η ασυμφωνία ανάμεσα στα απαιτούμενα και στα πραγματικά συναισθήματα ασκεί στρες και κατά συνέπεια μπορεί να επιτείνει την επαγγελματική εξουθένωση (Näring et al., 2006) και να εξαφανίσει την αίσθηση της προσωπικής επίτευξης. Αυτό υποστήριξαν και οι Ashforth και Humphrey (1993), τονίζοντας ότι μόνο οι ειλικρινείς συναισθηματικές εκφράσεις έχουν ευεργετικά αποτελέσματα για τους εργαζομένους.

Είναι επίσης πιθανόν η Συναισθηματική εργασία να οδηγεί έναν εργαζόμενο σε αποξένωση από τον ίδιο του τον εαυτό, γιατί δυσκολεύεται να διακρίνει τα αληθινά του συναισθήματα από αυτά που δημιουργήσε ώστε να εκφράσει το επιθυμητό συναίσθημα. (Sloan, 2007).

Οι Van Maanen και Kunda (1989) υποστηρίζουν ότι η καταπίεση των συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει σε σωματικές ασθένειες. Η καταπίεση των συναισθημάτων οδηγεί σε υπερλειτουργία του καρδιαγγειακού και νευρικού συστήματος και αποδυναμώνει το ανοσοποιητικό σύστημα. Έρευνες έχουν συνδέσει την απόκρυψη των συναισθημάτων με μια σειρά από αρρώστιες, όπως υπέρταση και καρκίνο (Blackburn, 1965; Gross, 1989; King & Emmons, 1990; Smith, 1992). Η ανικανότητα να εκφράσει κανείς αρνητικά συναισθήματα θεωρείται ένας από τους πιο ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες του καρκίνου (Cox & McCay, 1982; Derogatis, Abeloff, & Melisaratos, 1979).

Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι παρόλο που η Συναισθηματική εργασία μπορεί να είναι επίπονη και κουραστική, ενδεχομένως να μπορεί να επιφέρει και θετικά αποτελέσματα στο ίδιο το άτομο (Tolich, 1993). Ένας εργαζόμενος που δείχνει θετικά συναισθήματα, ακόμη και αν αυτά δεν είναι αυθεντικά, μπορεί να κάνει καλό στην υγεία του (Conrad & Witte, 1994). Για παράδειγμα, οι Shuler και Sypher (2000) που ερεύνησαν τη Συναισθηματική εργασία σε τηλεφωνητές της άμεσης δράσης βρήκαν ότι η Συναισθηματική εργασία συχνά ήταν μέσο ανακούφισης.

Άλλοι ερευνητές βρήκαν ότι η προσπάθεια έκφρασης θετικών συναισθημάτων σχετίζεται θετικά με συναισθήματα προσωπικής επίτευξης (Zapf, Vogt, Seifert, Mertini, & Isic, 1999) και επηρεάζει τα συναισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας (Parkinson, 1991; Pugh, 2001; Rafaeli & Sutton, 1987, 1990; Sutton, 1991; Tsai, 2001). Ακόμη και η Hochschild (1983) υποστήριξε ότι ενώ η επιφανειακή δράση πιθανότατα δημιουργεί τύψεις και απογοήτευση, η βαθειά δράση δημιουργεί μια αίσθηση ικανοποίησης και αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό συμβαίνει επειδή είναι ένας μηχανισμός άμυνας που ελευθερώνει το άτομο από την αρνητική κατάσταση της συναισθηματικής ασυμφωνίας.



Επίσης, οι Ashforth και Humphrey (1993) συμφωνούν ότι πράγματι η Συναισθηματική εργασία μπορεί να συνδεθεί θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, υπό την προϋπόθεση ότι ο πελάτης αντιλαμβάνεται την έκφραση ως αυθεντική. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι χάρη στη Συναισθηματική εργασία, ο εργαζόμενος επιτυγχάνει την εκπλήρωση των κοινωνικών προσδοκιών και την αποφυγή ντροπιαστικών διαπροσωπικών προβλημάτων. Για παράδειγμα, δικηγόροι μαθαίνουν να δρουν με πάθος μέσα στις δικαστικές αίθουσες εκπροσωπώντας τους πελάτες τους, όχι απλά και μόνο χωρίς να αισθάνονται τύψεις για την ενοχή τους, αλλά νιώθοντας και ικανοί στο επάγγελμά τους (Hirschhorn, 1989).

Αυτά τα δεδομένα συμφωνούν και με τον Wharton (1993), ο οποίος βρήκε ότι γενικά οι εργαζόμενοι σε επαγγέλματα που έχουν άμεση σχέση με η Συναισθηματική εργασία, βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με εκείνους που εργάζονται σε επαγγέλματα στα οποία οι αλληλεπιδράσεις με πελάτες δεν είναι κεντρικό κομμάτι της εργασίας τους.

Επιπλέον, η Συναισθηματική εργασία προσφέρει στους εργαζομένους τη δυνατότητα για αυτοέκφραση και για ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Adelmann, 1995; Austin, Dore, & O'Donovan, 2008; Giardini & Frese, 2006; Johnson, 2007; Johnson & Spector, 2007; Mikolajczak, Menil, & Lumient, 2007; Totterdell & Holman, 2003).

## **2.7 Συναισθηματική εργασία και συναισθηματική νοημοσύνη**

Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και άλλων ατομικών διαφορών στη διαδικασία της εκτέλεσης συναισθηματικής εργασίας είχε αγνοηθεί για αρκετό χρονικό διάστημα (Bono & Vey, 2003). Πλέον πολλές μελέτες έχουν ερευνήσει την σχέση μεταξύ συναισθηματικής εργασίας και συναισθηματικής νοημοσύνης. (Austin et al., 2008; Giardini & Frese, 2006; Johnson, 2007; Johnson & Spector, 2007; Mikolajczak et al., 2007; Totterdell & Holman, 2003).

Η Συναισθηματική νοημοσύνη και η Συναισθηματική εργασία έχουν ξεκάθαρες θεωρητικές συνδέσεις (Austin et al., 2008). Ανάμεσα στις συναισθηματικές ικανότητες που θεωρούνται οι πιο βασικές που διαμορφώνουν τη Συναισθηματικής νοημοσύνη, είναι η ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Έτσι, άτομα με υψηλή Συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ικανότητά τους για ρύθμιση των συναισθημάτων για να παράγουν και

να βιώσουν τα κατάλληλα συναισθήματα στο χώρο της εργασίας. Επιπλέον, η Συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα ζωτικής σημασίας χαρακτηριστικό που επιτρέπει σε ένα άτομο να επιλέγει την κατάλληλη στρατηγική Συναισθηματικής εργασίας ανά περίπτωση (Feldman, Barrett, & Gross, 2001).

Εργαζόμενοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη καταφεύγουν συχνότερα στο μηχανισμό της βαθιάς δράσης, καθώς είναι καλύτεροι στο να αντιλαμβάνονται τους κανόνες έκφρασης, να καταλαβαίνουν τι αισθάνονται οι άνθρωποι γύρω τους και να είναι περισσότερο εκφραστικοί (Caruso & Salovey, 2004). Ειδικότερα, τα άτομα με υψηλή χρήση συναισθημάτων είναι ικανά να αλλάζουν την διάθεσή τους από αρνητική σε θετική προκειμένου να ανταπεξέλθουν σε μια δύσκολη κατάσταση ή να τονώσουν την δημιουργικότητά τους στην επίλυση δύσκολων προβλημάτων, επιλέγοντας για παράδειγμα σωστά ανάμεσα σε διαφορετικές εναλλακτικές (Carmeli, 2003).

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και βαθιάς δράσης, που σημαίνει ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να επιλέγουν τη βαθιά δράση (Johnson, 2007; Brotheridge & Lee, 2002; Brotheridge, 2006; Karim & Weisz, 2011), Ωστόσο, υπάρχουν και ερευνητές που δεν βρήκαν καμία συσχέτιση (Austin et al., 2008) και άλλοι που βρήκαν αρνητική συσχέτιση (Mikolajczak et al., 2007).

Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν περισσότερο προς την επιφανειακή δράση, επειδή δυσκολεύονται να αντιληφθούν με ακρίβεια, να εκτιμήσουν, να κατανοήσουν και να εκφράσουν συναισθήματα προκειμένου να συμμορφωθούν με τις απαιτήσεις της κατάστασης. Με άλλα λόγια, είναι ευκολότερο για τους εργαζομένους με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη να καταπιέσουν ή να προσποιηθούν συναισθήματα, παρά να παράγουν θετικά συναισθήματα μέσω της αντίληψης, κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων (Austin et al., 2008; Butler et al., 2003). Κάποιοι ωστόσο, ερευνητές δεν εντόπισαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επιφανειακής δράσης (Brotheridge, 2006; Austin et al., 2008).

Συνοψίζοντας φαίνεται ότι άτομα με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε συναισθηματικές αντιδράσεις που έχουν αμυντικό χαρακτήρα και που δεν απαιτούν επανασχεδίαση (επιφανειακή δράση). Αντίθετα, πολύ συναισθηματικά ευφυή άτομα είναι πιο πιθανό να προσαρμόσουν τα συναισθήματά τους ανάλογα με τις περιστασιακές απαιτήσεις και να χρησιμοποιούν επανασχεδίαση (βαθιά δράση) (Mayer & Salovey, 1995).

## 2.8 Συναισθηματική εργασία σε σχέση με φύλο και ηλικία

Το φύλο είναι συχνά ένας παράγοντας που γενικότερα τραβά το ενδιαφέρον των ερευνητών, και η Συναισθηματική εργασία δεν αποτελεί εξαίρεση. Ειδικά αναφορικά με τη Συναισθηματική εργασία, το φύλο παίζει ιδιαίτερο ρόλο καθώς η πλειοψηφία των εργαζομένων σε επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών είναι γυναίκες (Hochschild, 1983). Επίσης οι Wharton and Erickson (1993) υποστήριξαν ότι οι γυναίκες καθότι πιο συναισθηματικές και τυπικές, παράγουν περισσότερη Συναισθηματική εργασία, τόσο στο χώρο εργασίας, όσο και στο σπίτι (Hochschild, 1989; Wharton & Erickson, 1995).

Ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τη Συναισθηματική εργασία είναι η ηλικία. Οι Salovey και Mayer (1990) υποστήριξαν ότι η ηλικία σχετίζεται θετικά με τη Βαθιά δράση και τα Φυσικά Συναισθήματα, και αρνητικά με την επιφανειακή δράση, το οποίο ενδεχομένως να φανερώνει ότι οι στρατηγικές της Συναισθηματικής εργασίας μεταβάλλονται με την ηλικία και την εμπειρία. Για παράδειγμα, είναι πιθανό ότι καθώς οι εργαζόμενοι αρχίζουν να ταυτίζονται με την εργασία τους με την πάροδο του χρόνου, να προχωρούν από την επιφανειακή στη βαθιά δράση. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να γίνουν περαιτέρω έρευνες ώστε να διευκρινιστεί η ενδεχόμενη διαδοχική εξέλιξη της επιφανειακής και βαθιάς δράσης.

## 2.9 Μέτρηση συναισθηματικής εργασίας

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους για τη μέτρηση της Συναισθηματικής εργασίας (Isenbarger & Zembylas, 2006; Schutz & Zembylas, 2009; Winograd, 2003; Yin & Lee, 2012). Τα τελευταία όμως χρόνια κατασκευάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν και ποσοτικά εργαλεία.

Ένα από τα πιο συνηθισμένα είναι το *Emotional Labour Scale* (Brotheridge & Lee, 2003) που χωρίζεται σε δυο μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στη συχνότητα, στην ένταση και στην ποικιλία των συναισθηματικών εκφράσεων, ενώ το δεύτερο στις στρατηγικές Συναισθηματικής εργασίας. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε μια 5-βάθμια κλίμακα πόσο συχνά κάνουν αυτά που λένε οι προτάσεις.

Σε έρευνα στην Ολλανδία (Näring, Briët, & Brouwers, 2006) χρησιμοποιήθηκε το *Dutch Questionnaire for Emotional Labor (DQue1)* για να εξεταστεί η Συναισθηματική εργασία καθηγητών που δίδασκαν Μαθηματικά. Το συγκεκριμένο έχει κυκλοφορήσει και σε γαλλική προσαρμογή ως *French Questionnaire of Emotional labour (F-Que1)* (Näring, Briët,

& Brouwers, 2007). Αποτελείται από 16 προτάσεις που αναφέρονται στην επιφανειακή δράση, τη βαθιά δράση, τα θετικά φυσικά συναισθήματα και τα αρνητικά φυσικά συναισθήματα.

Ένα ακόμη εργαλείο είναι το *Teacher Emotional Labor Strategy Scale (TELSS)* που αποτελείται από 13 προτάσεις που αναφέρονται σε τρεις στρατηγικές: επιφανειακή δράση, βαθιά δράση, φυσικά συναισθήματα. Το συγκεκριμένο χρησιμοποιήθηκε σε μια έρευνα στην Κίνα (Yin, 2012) και διαπιστώθηκε ότι έχει πολύ καλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά.

Επίσης, στη βιβλιογραφία αναφέρεται και το *Frankfurt Emotion Work Scales (FEWS)* που αφορά τους κανόνες έκφρασης και αποτελείται από 17 προτάσεις και περιλαμβάνει τέσσερις υποκλίμακες: παρουσίαση θετικών συναισθημάτων, απόκρυψη αρνητικών συναισθημάτων, την τοποθέτηση του εαυτού στη θέση του πελάτη και την απαίτηση για αυθεντικότητα (Zapf et al., 2001).

## Κεφάλαιο 3

### Επαγγελματική Εξουθένωση (Burnout)

#### 3.1 Εισαγωγή

Ο όρος Επαγγελματική Εξουθένωση (*Burnout*) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στα μέσα της δεκαετίας του 1970 για να ορίσει ένα σύνδρομο που προσιδιάζει σε επαγγέλματα στα οποία, λόγω της ιδιαίτερης φύσης τους, οι εργαζόμενοι βιώνουν συνεχώς συνθήκες άγχους (Cherniss, 1980). Το φαινόμενο αυτό δεν είναι ασυνήθιστο, και έχει μελετηθεί σε μια ποικιλία επαγγελμάτων ανθρώπινης εξυπηρέτησης, συμπεριλαμβανομένων των επαγγελμάτων υγειονομικής περίθαλψης και των επαγγελμάτων ψυχικής υγείας, των εργαζομένων της κοινωνικής πρόνοιας, των δικηγόρων και των εργαζομένων στη διοίκηση επιχειρήσεων (Freudenberger, 1974; Maslach & Jackson, 1978, 1982; Pines & Maslach, 1978; Raquepaw & Miller, 1989; Stevens & O'Neill, 1983). Το πιο προφανές χαρακτηριστικό των επαγγελμάτων αυτών είναι οι κοινωνικές συναλλαγές με τους ανθρώπους.

#### 3.2 Ορισμός της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Ο όρος Επαγγελματική Εξουθένωση επινοήθηκε για πρώτη φορά από τον Freudenberger (1974), ο οποίος ήταν ψυχίατρος και παρατήρησε το φαινόμενο αυτό μεταξύ του προσωπικού των κλινικών του. Ο Freudenberger όρισε την επαγγελματική εξουθένωση ως «μία κατάσταση κούρασης και κενότητας σωματικής και ψυχικής δύναμης, μια κατάσταση φθοράς». Στις μέρες μας ο όρος αυτός συνδέεται συνήθως με επαγγέλματα που προσφέρουν υπηρεσίες, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι νοσηλευτές, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι αστυνομικοί, οι γιατροί και οι θεραπευτές.

Τα κύρια συστατικά της επαγγελματικής εξουθένωσης στο χώρο εργασίας είναι η αίσθηση της αποτυχίας και μια αίσθηση συναισθηματικής ή σωματικής εξάντλησης. Όλα αυτά τα στοιχεία προκύπτουν από τις υπερβολικές απαιτήσεις για ενέργεια του εργαζόμενου (Freudenberger, 1974). Γενικά, η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια κατάσταση που συμβαίνει σταδιακά με την πάροδο του χρόνου, με άλλα λόγια, μια κατάσταση που δεν βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να είναι το τελικό σημείο της ανεπιτυχούς αντιμετώπισης του χρόνιου στρες (Jennett et al., 2003).

Σύμφωνα με τους Pines και Aronson (1988) η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται επισήμως και βιώνεται υποκειμενικά ως «μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και ψυχικής εξάντλησης που προκαλείται από μακροχρόνια εμπλοκή σε καταστάσεις που είναι συναισθηματικά απαιτητικές». Για κάποιους άλλους ερευνητές ορίζεται ως απώλεια ιδεαλισμού και ενθουσιασμού για τη δουλειά (Matheny, Gfroerer, & Harris, 2000),

Η Maslach (1978, 1982) περιγράφει τον όρο επαγγελματική εξουθένωση ως «ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, στην οποία ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους ανθρώπους που υπηρετεί, δεν είναι ικανοποιημένος από την εργασία του και την παραγωγικότητα, και αναπτύσσει αρνητική εικόνα για τον εαυτό του».

Οι Maslach και Jackson (1981) περιγράφουν την εμπειρία της επαγγελματικής εξουθένωσης για τους ανθρώπους που ασκούν επαγγέλματα, όπου υπάρχει στενή επαφή μεταξύ του εργαζομένου και των προσώπων που λαμβάνουν την υπηρεσία.

Σύμφωνα με αυτούς, οι τρεις κύριοι παράγοντες που συνθέτουν την επαγγελματική εξουθένωση είναι η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων. Η Συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στο αίσθημα της κούρασης και της εξάντλησης λόγω των αυξημένων απαιτήσεων της δουλειάς, η Αποπροσωποποίηση αναφέρεται στην κυνικότητα απέναντι στους πελάτες που αντιμετωπίζονται πλέον ως αντικείμενα, ενώ η έλλειψη προσωπικής επίτευξης αναφέρεται στο αίσθημα ότι κάποιος δεν μπορεί πλέον να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στο ρόλο του.

Ο Ahsberg (2000) διαπίστωσε ότι η έλλειψη ενέργειας αποτελεί την κύρια διάσταση της εξάντλησης σε εκπαιδευτικούς, αλλά και ο Farber (2000) πρόσθεσε μια τέταρτη διάσταση στην περιγραφή της επαγγελματικής εξουθένωσης που ονόμασε «inconsequentiality». Πρόκειται για την αίσθηση των εργαζομένων ότι αυτό που κάνουν δεν είναι σημαντικό, η προσπάθειά τους για να βοηθήσουν τους άλλους είναι αναποτελεσματική, ότι το έργο είναι ατελείωτο, και οι προσωπικές απολαβές για το έργο τους δεν είναι οι αναμενόμενες. Σύμφωνα με τον Farber, το είδος της επαγγελματικής εξουθένωσης που φαίνεται να είναι πιο διαδεδομένο σήμερα, χαρακτηρίζεται από τα παράπονα για τις πολλαπλές υποχρεώσεις, τις αυξημένες εξωτερικές πιέσεις, τις ανεπαρκείς οικονομικές ανταμοιβές και τις ανεπαρκείς ευκαιρίες για προσωπική ανέλιξη (Farber, 2000).

Σύμφωνα με τους Schaufeli και Enzmann (1998) η ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης περνάει από τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο χαρακτηρίζεται από την *πίεση*, η οποία είναι αποτέλεσμα της έλλειψης ισορροπίας μεταξύ των πόρων και των απαιτήσεων. Στη συνέχεια, στο δεύτερο στάδιο, το άτομο αντιλαμβάνεται την συναισθηματική ένταση, την κούραση και εξάντληση, που συχνά συνοδεύεται από μια σειρά από πρόσθετα προβλήματα, όπως προβλήματα ύπνου, κεφαλαλγίες και αμνησία (Pines & Aronson, 1988). Τέλος, το τρίτο στάδιο αποτελείται από μια σειρά αλλαγών στη νοοτροπία και τη συμπεριφορά του ατόμου.

Πολλοί ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι συνιστώσες της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι σταθερές για τους περισσότερους ανθρώπους, ανεξάρτητα από ενδοπροσωπικές αλλαγές με την πάροδο του χρόνου. Αν και αυτή η προσέγγιση παρέχει σημαντικές πληροφορίες μεταξύ των ατόμων και των ομάδων, συσκοτίζει τις ατομικές διαφορές στη σταθερότητα και την αλλαγή. Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να είναι σταθερές για ορισμένα άτομα, ενώ θα μπορούσαν να κυμαίνονται για άλλους. Έτσι, τα πρότυπα αλλαγής στα άτομα, τα οποία συλλαμβάνουν την ιδέα των διαπροσωπικών διαφορών στην ενδοπροσωπική αλλαγή, είναι δύσκολο να εκτιμηθούν με συντελεστές σταθερότητας.

### **3. 3 Επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς**

Ένας από τους χώρους που συνοδεύεται με υψηλό κίνδυνο για επαγγελματική εξουθένωση είναι και ο χώρος της εκπαίδευσης (Dunham & Varma, 1998; Κυριάκου & Sutcliffe, 1977). Οι εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύουν τη μεγαλύτερη ομοιογενή επαγγελματική ομάδα που έχει μελετηθεί για το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, και αποτελούν το 22% του συνόλου των δειγμάτων (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Γενικά οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ευάλωτοι από άλλους εργαζόμενους στα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης. λόγω των υψηλών απαιτήσεων του επαγγέλματος (Heus & Diekstra, 1999; Schaufeli & Enzmann, 1998). Συγκεκριμένα περίπου το ένα τρίτο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σε διάφορες μελέτες σε διάφορες χώρες θεωρούν τη διδασκαλία εξαιρετικά αγχωτική (Borg, 1990) γι' αυτό και η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει καθολικά τον κλάδο των εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο (Byrne, 1999; Rudow, 1999). Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως ένα διαδεδομένο πρόβλημα σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995; Dick & Wagner, 2001; Kyriacou, 1987, 1998, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σημάδια συναισθηματικής εξάντλησης, όταν αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ανίκανους να δώσουν τον εαυτό τους στους μαθητές,

όπως έκαναν νωρίτερα στην καριέρα τους, αποπροσωποποίησης όταν αναπτύσσουν αρνητική, κυνική και μερικές φορές ανάλγητη στάση απέναντι στους μαθητές, στους γονείς ή /και στους συναδέλφους, και συναισθήματα μειωμένης προσωπικής επίτευξης, όταν οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως αναποτελεσματικούς στο να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν, αλλά και στην εκπλήρωση των άλλων αρμοδιοτήτων του σχολείου.

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πέφτουν θύματα επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πιθανό να είναι λιγότερο συμπαθητικοί προς τους μαθητές τους, έχουν μικρότερη ανοχή στη διατάραξη της τάξης, είναι λιγότερο πιθανό να αφιερώσουν χρόνο για σωστή προετοιμασία και αισθάνονται λιγότερο αφιερωμένοι στο έργο τους (Farber & Miller, 1981).

Μελετώντας την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών προκύπτει ένα εύλογο ερώτημα: Ποιοι να είναι άραγε εκείνοι οι παράγοντες που καθιστούν κάποιους εκπαιδευτικούς λιγότερο ευάλωτους στην επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με άλλους που αντιμετωπίζουν έντονο εργασιακό άγχος; Στο πλαίσιο αυτό, η εξέταση των προσωπικών χαρακτηριστικών για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση της συναισθηματικής εμπειρίας ενός ατόμου κρίνεται απαραίτητη.

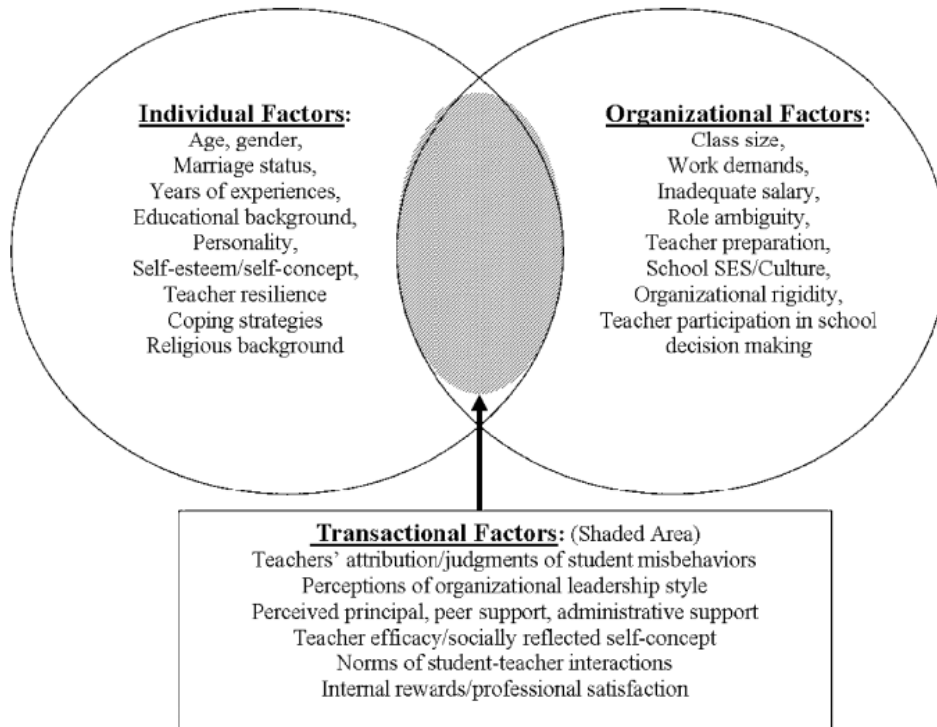
Στον Καναδά, και πιο συγκεκριμένα, στην επαρχία του Κεμπέκ, 12% έως 20% των εκπαιδευτικών αναφέρουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης, τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα (Fernet, 2003; Houliort & Sauvé, 2010). Στη Γερμανία, τα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των Γερμανών δασκάλων κυμαίνονται γύρω στο 30%. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι σημαντικά υψηλότερη μεταξύ των γυναικών, τους χωρισμένους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μερική απασχόληση.

Στην Ελλάδα, ένας στους δέκα Έλληνες εκπαιδευτικούς (10%) αισθάνεται ότι υπονομεύεται και είναι απόμακρος σε σχέση με τους μαθητές του, εξαιτίας του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ οι περισσότεροι από τους μισούς (54%) αισθάνονται προσωπικά υποβαθμισμένοι, κοινωνικά αβέβαιοι και συναισθηματικά πληγωμένοι (Tsiplitaris, 2002). Ωστόσο, τα αποτελέσματα των ελληνικών ερευνών δείχνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, συγκριτικά με τους ξένους συναδέλφους τους, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ οι δημογραφικοί παράγοντες δεν φαίνεται να προβλέπουν την επαγγελματική εξουθένωση, εκτός από το φύλο και την εμπειρία (Kantas 1995, 1996, 2001; Leontari et al., 1997, 2000; Polihroni & Antoniou, 2006). Όσο αφορά τη βαθμίδα εργασίας, οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας δηλώνουν περισσότερο εξουθενωμένοι σε σχέση με τους συναδέλφους τους στην πρωτοβάθμια. (Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Μόττη-Στεφανίδη, 2000; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007)



### 3.4 Αιτίες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Οι αιτίες της Επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχουν αναλυθεί από πολλούς ερευνητές. Η παρούσα έρευνα δανείζεται την κατηγοριοποίηση του Chang (2009) ο οποίος επικεντρώνεται σε τρεις βασικούς παράγοντες: τους ατομικούς παράγοντες, τους οργανωτικούς παράγοντες και τους παράγοντες συναλλαγής.



Εικόνα 2 Οι αιτίες της Επαγγελματικής εξουθένωσης. Πηγή: Chang (2009), σελ. 199.

#### 3.4.1 Ατομικοί παράγοντες

Πρόκειται για μια μεγάλη κατηγορία που όπως φαίνεται και παραπάνω (εικόνα 3) αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ως πιθανές μεταβλητές πρόγνωσης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι: η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, η προσωπικότητα, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαντίληψη, η αντοχή, οι στρατηγικές αντιμετώπισης και οι θρησκευτικές πεποιθήσεις.

Δύο από τους κυριότερους παράγοντες που θεωρούνται σημαντικοί για την εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης σε ένα άτομο είναι το σημείο ελέγχου (Rotter, 1966) και η αυτοεκτίμηση του ατόμου. Οι εκπαιδευτικοί, που εκδηλώνουν εξωτερική πηγή ελέγχου είναι πιο πιθανό να υποφέρουν από την επαγγελματική εξουθένωση (Cedoline, 1982; Farber, 1991; Lortie, 1975; McLaughlin et al., 1986). Αντίστοιχα, η αυτοεκτίμηση συνδέεται στενά με την επαγγελματική εξουθένωση (Farber, 1991; Hogan & Hogan, 1982; Ianni & Reuss-

Ianni, 1983; Maslach, 1982; Motowidlo, Packard, & Manning, 1986). Καθώς οι άνθρωποι έχουν μια έντονη ανάγκη για κοινωνική αποδοχή, οποιοδήποτε γεγονός εκλαμβάνεται ως κοινωνική απόρριψη μπορεί να θεωρηθεί ως αγχωτικό (Hogan & Hogan, 1982). Συνεπώς, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση απειλούνται περισσότερο από την απόρριψη, και ως εκ τούτου, είναι πιο ευάλωτα στο στρες και την επαγγελματική εξουθένωση.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοπεποίθηση, υψηλό άγχος και φτωχές δεξιότητες οργάνωσης είναι περισσότερο επιρρεπείς για συναισθηματική αποδυνάμωση και έχουν αρνητικές στάσεις προς τους μαθητές (Seidman & Zager, 1986). Επίσης μεταβλητές της προσωπικότητας, όπως η υπερβολική ευαισθησία, ο ιδεαλισμός, η αφοσίωση, το να έχει κάποιος εμμονές, συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Bloch, 1977; McIntyre, 1984).

Ο Freudenberger (1974) θεώρησε ότι μία από τις κύριες αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η υπερβολική φιλοδοξία κάποιου για την εκπλήρωση μη ρεαλιστικών προσδοκιών, με βάση τις οποίες το πρόσωπο ορίζει τον εαυτό του ή που υποθέτει ότι απαιτούνται από τον ίδιο από τις κοινωνικές αξίες και τους κοινωνικούς κανόνες.

Όσο αφορά τα δημογραφικά στοιχεία, οι μεταβλητές που έχουν μελετηθεί είναι κυρίως το φύλο (Schwab & Iwanicki, 1982; Farber, 1984; Maslach & Jackson, 1981), η ηλικία και τα έτη διδακτικής εμπειρίας (Schwab & Iwanicki, 1982), η οικογενειακή κατάσταση και το επίπεδο εκπαίδευσης (Friedman, 1992). Δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία, καθώς άλλες βρήκαν συσχετίσεις ανάμεσα σε μερικές από τις παραπάνω μεταβλητές και την επαγγελματική εξουθένωση, ενώ άλλες δε βρήκαν.

### **3.4.2 Οργανωτικοί παράγοντες**

Οι οργανωτικοί παράγοντες αναφέρονται στο μέγεθος της τάξης, τις απαιτήσεις της δουλειάς, τον μισθό, τους πολλαπλούς ρόλους, την προετοιμασία του εκπαιδευτικού, την ακαμψία της διεύθυνσης, τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων. Είναι οι παράγοντες που αφορούν κάθε χρονιά το συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο εργάζεται ο κάθε εκπαιδευτικός.

Μια οργανωτική μεταβλητή που αναγνωρίστηκε ότι προκαλεί την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι το μέγεθος της τάξης, δηλαδή η αναλογία μαθητών εκπαιδευτικών. Φαίνεται ότι στις πολυπληθείς τάξεις, η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση είναι μεγαλύτερες

Στους οργανωτικούς παράγοντες θα μπορούσε να προστεθεί και η δομική διάσταση του περιβάλλοντος εργασίας. Αν και είναι μικρότερης σημασίας, το γεγονός ότι κάθε εκπαιδευτικός περνάει μέσα σε μια αίθουσα τη μισή του μέρα, σίγουρα επηρεάζει τη διάθεσή του. Έτσι κάθε αίθουσα, ανάλογα με το μέγεθός της, την παλαιότητα, την υλικοτεχνική κάλυψη, την καθαρότητα, τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, τη φωτεινότητα, τα επίπεδα θορύβου και τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να κάνει αλλαγές σύμφωνα με τις προσωπικές του ανάγκες, μπορεί είτε να ανεβάσει είτε να ρίξει τη ψυχική διάθεση του εκπαιδευτικού, επηρεάζοντας έμμεσα και την επαγγελματική εξουθένωση.

### **3.4.3 Παράγοντες συναλλαγής**

Ο εκπαιδευτικός έρχεται καθημερινά σε επαφή με τους μαθητές τους και τους συναδέλφους και αυτή η επαφή αποτελεί την πηγή έντονων συναισθημάτων τόσο χαράς και ικανοποίησης, όσο και άγχους και εξουθένωσης.

Μέσα σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές που παρουσιάζουν δύσκολες συμπεριφορές. (Cedoline, 1982; Brenner & Bentall, 1984; Malanowski & Wood, 1984). Οι συμπεριφορές αυτές περιλαμβάνουν τη θορυβώδη συμπεριφορά των μαθητών, την αγένεια, την κακή στάση απέναντι στη σχολική εργασία (Borg, Riding, & Falzon, 1991), τα προβλήματα πειθαρχίας (McCormick, 1997), την έλλειψη κινήτρων (Burke & Greenglass, 1993), την απάθεια και τα χαμηλά επιτεύγματα (Byrne, 1994). Σε μια μελέτη σε πάνω από 5.000 Αμερικανούς και Καναδούς εκπαιδευτικούς, το 63% ανέφερε τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών, ως το πιο αγχωτικό παράγοντα στο εργασιακό περιβάλλον τους (Kuzsman & Schnall, 1987).

Σημαντικό ρόλο παίζει επίσης και η αλληλεπίδραση και η σχέση με τους συναδέλφους και τον διευθυντή, αλλά και με τους γονείς. Οι Stoeber και Rennert (2008) σε μια έρευνα σε Γερμανούς εκπαιδευτικούς διαπίστωσαν ότι η πίεση και οι απαιτήσεις από τους γονείς, προβλέπουν θετικά την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Οι γονείς που παρεμβαίνουν στη δουλειά του εκπαιδευτικού, που είναι αρνητικοί στην κρίση τους και δεν συνεργάζονται, μπορεί να είναι μια σοβαρή επιβάρυνση για τους εκπαιδευτικούς με αρνητικό αντίκτυπο στην επαγγελματική εξουθένωση. Τέτοιες συμπεριφορές και στάσεις, αυξάνουν το άγχος και μειώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, με σοβαρές συνέπειες στη ψυχολογία τους και στο διδακτικό τους έργο.

### 3.5 Μοντέλα Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Δύο προσεγγίσεις έχουν προκύψει για την εξήγηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Η πρώτη είναι προσανατολισμένη προς τη μελέτη της ατομικής ψυχοδυναμικής, ψυχαναλυτικής θεωρίας και χρησιμοποιείται για να εξηγήσει την επαγγελματική εξουθένωση στην καριέρα (Freudenberger, 1980; Fischer, 1983). Πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι η ζωή τους έχει νόημα, όταν τα πράγματα που κάνουν, και κατά συνέπεια οι ίδιοι, είναι σημαντικά και σπουδαία (Pines, 1993). Ο Victor Frankl (1976) γράφει ότι «η προσπάθεια να βρίσκει κάποιος νόημα στη ζωή του είναι η κύρια κινητήρια δύναμη στον άνθρωπο». Γι' αυτό οι άνθρωποι που αποδίδουν μια ασυνήθιστη αίσθηση σημασίας στην εργασία τους, η οποία στη συνέχεια λαμβάνεται ως μια επίδειξη της δικής τους σημασίας, όταν υπόκεινται σε εξαιρετικά απαιτητικές καταστάσεις, θα υποστούν επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα λοιπόν με την υπαρξιακή προοπτική, οι πλέον υπερβολικά δεσμευμένοι και υπερβολικά αφοσιωμένοι επαγγελματίες που χρησιμοποιούν τη δουλειά τους ως υποκατάστατο της κοινωνικής ζωής και πιστεύουν ότι είναι απαραίτητη, είναι πιο πιθανό να υποστούν επαγγελματική εξουθένωση (Freudenberger, 1980).

Η δεύτερη προσέγγιση, η κοινωνική ψυχολογική προσέγγιση, που αναπτύχθηκε από τους Maslach και Jackson, ενδιαφέρεται για τη μελέτη της δυναμικής των οργανισμών και των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών (1978, 1981, 1986). Η τελευταία προσέγγιση δίνει έμφαση στο πώς το στρες που σχετίζεται με τον ρόλο (π.χ. υπερφόρτωση εργασίας) οδηγεί σε μηχανιστική μεταχείριση των πελατών. Η γραμμή της θεωρίας των Maslach και Jackson, πήρε μια προσέγγιση πιο προσανατολισμένη στην έρευνα για το θέμα στην προσπάθεια για τον εντοπισμό των συνθηκών εργασίας που ευνοούν την επαγγελματική εξουθένωση.

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα που προτάθηκαν για να εξετάσουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φόρτο εργασίας. Το μοντέλο ζήτησης ελέγχου (DCM; Karasek 1979) εξηγεί ότι το εργασιακό άγχος προκαλείται από έναν συνδυασμό υψηλών απαιτήσεων στη δουλειά και χαμηλού ελέγχου στη δουλειά. Η DCM επεκτάθηκε αργότερα στο μοντέλο των απαιτήσεων πόρων εργασίας (JDR) σε μια μελέτη ενός μεγάλου δείγματος Φιλανδών εκπαιδευτικών που περιλαμβάνουν τους πόρους ως μεσολαβητή μεταξύ των απαιτήσεων και ελέγχου (Demorouti et al., 2001).

Οι μεταβλητές δουλειά-απαιτήσεις περιλαμβάνουν τις σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές ή οργανωτικές πτυχές της εργασίας που απαιτούν επίμονες σωματικές και ψυχολογικές προσπάθειες ή δαπάνες, όπως είναι οι διασπαστικές συμπεριφορές μαθητών, ο φόρτος εργασίας, και το φτωχό φυσικό περιβάλλον εργασίας. Οι μεταβλητές δουλειά-πόροι

περιλαμβάνουν σωματικές, ψυχολογικές, κοινωνικές ή οργανωτικές πτυχές της εργασίας που μπορούν να μειώσουν τις απαιτήσεις της δουλειάς και τις σχετικές ψυχολογικές προσπάθειες ή δαπάνες. Είναι λειτουργικές για την επίτευξη στόχων και για να τονωθεί η προσωπική ανάπτυξη, όπως ο έλεγχος της δουλειάς, η πρόσβαση σε πληροφορίες, η εποπτική υποστήριξη, το καινοτόμο σχολικό κλίμα και το κοινωνικό κλίμα. Στα μοντέλα JD-R, οι μεταβλητές δουλειά-απαιτήσεις προβλέπουν τα προβλήματα υγείας μέσω της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ οι μεταβλητές δουλειά-πόροι προβλέπουν την οργανωτική δέσμευση μέσω της εμπλοκής στην εργασία.

Αν και το μοντέλο JD-R έχει αποδειχθεί χρήσιμο στην πρόβλεψη της εξουθένωσης, έχει περιοριστεί κυρίως στη μελέτη των παραγόντων του περιβάλλοντος εργασίας. Ως αποτέλεσμα, οι παράγοντες παρακίνησης που μπορεί να είναι σημαντικοί υποκείμενοι μηχανισμοί στη διαδικασία της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν παραμεληθεί. Ωστόσο, μερικές μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι ατομικοί παράγοντες, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, η αισιοδοξία (Xanthopoulou et al., 2007), καθώς και η αυτοεκτίμηση (Byrne, 1999) μεσολαβούν στις σχέσεις μεταξύ παραγόντων του χώρου εργασίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Μεταξύ των επεξηγηματικών μοντέλων που αναπτύχθηκαν για να κατανοήσουμε την εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι και ένα μοντέλο που προϋποθέτει ότι η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να εξηγηθεί ως αποτέλεσμα μιας αλληλεπίδρασης μεταξύ της ενεργοποίησης των περιβαλλοντικών μεταβλητών και των ενδοπροσωπικών χαρακτηριστικών (π.χ. χαρακτηριστικά της προσωπικότητας), που μπορούν να διευκολύνουν ή αναστείλουν την εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Shirom, 1993).

### **3.6 Επιπτώσεις Επαγγελματικής εξουθένωσης**

Σύμφωνα με τον Don Unger (1983) τα συμπτώματα της Επαγγελματικής εξουθένωσης ομαδοποιούνται σε σωματικά, ψυχολογικά και συμπεριφορικά.

Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση συνδέονται με την κακή υγεία των εκπαιδευτικών (Guglielmi & Tatrow, 1998). Οι εξωτερικές εκφράσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι συνήθως ακραίες αντιδράσεις θυμού, άγχους, κατάθλιψης, κούρασης, πλήξης, κυνισμού, ενοχής, ψυχοσωματικών αντιδράσεων, ενώ σε ακραίες περιπτώσεις εμφανίζεται η συναισθηματική κατάρρευση. Στα σωματικά παράπονα των εκπαιδευτικών (συμπεριλαμβανομένων κοιλιακού πόνου, ναυτίας, δυσκολίας στην αναπνοή, ζάλης, απώλειας της όρεξης, μυϊκής σύσφιξης, κρύου ιδρώτα, πόνους στην

πλάτη και τα εργατικά ατυχήματα) (Belcastro, 1982; Shirom, 1986), προστίθενται και ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως αϋπνία, πονοκέφαλοι και έλκη (Zaharon & Farber, 1983).

Η επαγγελματική εξουθένωση διαπιστώθηκε επίσης ότι σχετίζεται με την επιθυμία των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν τον χώρο της εκπαίδευσης (Lachmant & Diamant, 1987). Επιπλέον, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης συχνά συνοδεύεται από αντιδράσεις στρες, όπως η αυξημένη κατανάλωση αλκοόλ και καπνού (Siedman & Zager 1991).

Η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να έχει αρνητικό αντίκτυπο, όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους μαθητές που διδάσκουν (Capel, 1987). Μπορεί να οδηγήσει σε αναποτελεσματικότητα και εξάντληση (Olivier & Venter, 2003) σε αρνητικές αλλαγές στη στάση και την προσπάθεια καθώς και μια μείωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Burke & Greenglass, 1989, 1996), γεγονός που βλάπτει την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί με επαγγελματική εξουθένωση ασκούν λιγότερη προσπάθεια από ό, τι στο παρελθόν, δεν έχουν πλέον κίνητρα, υπομονή ή αισιοδοξία, και αναζητούν τρόπους για να μειώσουν την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές (Farber, 1991). Συμπεριφέρονται αυστηρά και επιδεικνύουν μια υπερβολικά σκληρή στάση προς τους μαθητές τους, έχουν αρνητικές και χαμηλές προσδοκίες από εκείνους και μπορεί να αισθάνονται εξαντλημένοι, συναισθηματικά και σωματικά, και να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα συμμετοχής στη διδασκαλία ή ενδιαφέροντος για τους μαθητές τους (Maslach, 1976; Spaniol & Caputo, 1979; Farber & Miller, 1981). Παρέχουν σημαντικά λιγότερες πληροφορίες για τους μαθητές, χρησιμοποιούν λιγότερο τον έπαινο, αποδέχονται σε μικρότερο βαθμό τις ιδέες των μαθητών τους, και αλληλεπιδρούν με τους μαθητές λιγότερο συχνά (Beer & Beer, 1992).

Επιπλέον, τα άτομα που πάσχουν από το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης τείνουν να απουσιάζουν από την εργασία τους (Chambers & Belcher 1992; Jackson & Maslach, 1982; Kristensen, 1996; Spaniol & Caputo, 1979; Van Der Klink et al., 2001).

Εξωτερικά, η βλάβη που προκαλεί η επαγγελματική εξουθένωση στην εργατικότητα των εκπαιδευτικών είναι ανιχνεύσιμη και μετρήσιμη, μέσω της φθοράς και της έλλειψης των εκπαιδευτικών. Στις ΗΠΑ, το 25% των νέων εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν τη διδασκαλία πριν από το τρίτο έτος τους, και σχεδόν το 40% εγκαταλείπουν το επάγγελμα κατά τα πρώτα 5 έτη της διδασκαλίας (Milner & Woolfolk Hoy, 2003; Smith & Ingersoll, 2004)

Στη Γερμανία, λιγότερο από το 10% των δασκάλων παραμένουν μέχρι τη συνταξιοδότηση. Στη Μεγάλη Βρετανία ο αριθμός των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των εκπαιδευτικών που μένουν μέχρι τη συνταξιοδότηση (Macdonald, 1999). Η προκύπτουσα έλλειψη των εκπαιδευτικών έχει

προκαλέσει όχι μόνο ένα πρόβλημα στελέχωσης στα σχολεία, αλλά και μπορεί να υποβαθμίσει την ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη, λόγω της υψηλής εναλλαγής δασκάλων. Πιο πρόσφατα, ο Ingersoll (2001) αναθεώρησε τα στοιχεία υποδηλώνοντας ότι η έλλειψη εκπαιδευτικών δεν προκαλείται τόσο από την έλλειψη ατόμων που εισέρχονται στο επάγγελμα, αλλά επειδή μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών φεύγει για λόγους άλλους από τη συνταξιοδότηση.

Ενθαρρυντική είναι επίσης η διαπίστωση των Friedman και Farber (1992) ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν ότι αισθάνονται φθαρμένοι από τη δουλειά τους, εξακολουθούν να αισθάνονται ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία και πιστεύουν ότι αν βρισκόνταν ξανά στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους καριέρας, πάλι τη διδασκαλία θα επέλεγαν. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βιώνουν συναισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά παράλληλα να είναι ικανοποιημένοι σχετικά με τις διδακτικές τους ικανότητες.

### **3.7 Παράγοντες που επηρεάζουν την Επαγγελματική εξουθένωση**

Σε έρευνες που αφορούν εκπαιδευτικούς, βρέθηκε ότι οι μικρότεροι εκπαιδευτικοί (20-30 χρονών) είναι περισσότερο ευάλωτοι για εξουθένωση (Farber, 1984; Friedman & Farber, 1992) σε σχέση με εκείνους που είναι 30-40 χρονών, ειδικά στις υποκλίμακες της Συναισθηματικής εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης. Αντίθετα, όσο μεγαλύτερη η χρονολογική ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο υψηλότερο το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Ωστόσο, όσο αφορά το αν η ηλικία μπορεί να προβλέψει την Επαγγελματική εξουθένωση, δεν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους ερευνητές καθώς σε αρκετές έρευνες δεν βρέθηκαν στοιχεία που να υποστηρίζουν αυτή την υπόθεση (Brissie et al. 1988; Zabel & Zabel, 2001).

Αντίστοιχα όσο αφορά στην προϋπηρεσία, οι Anderson και Iwanicki (1984) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί με 13-24 χρόνια υπηρεσίας παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης συγκριτικά με εκείνους που είχαν περισσότερα από 25 χρόνια υπηρεσίας. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και έρευνα που έγινε στην Ελλάδα (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Όσο περισσότερα τα χρόνια προϋπηρεσίας, τόσο υψηλότερη είναι η αίσθηση της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με 11-30 χρόνια προϋπηρεσίας διακρίνονται από υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, σε σχέση με εκπαιδευτικούς με λιγότερα από 10 ή

περισσότερα από 30. Φάνηκε επίσης ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί, οι έχοντες δηλαδή έως δέκα χρόνια προϋπηρεσίας, είχαν υψηλότερα σκορ στη διάσταση της αποπροσωποποίησης.

Ανάμεικτα είναι τα αποτελέσματα που αφορούν στο φύλο. Άλλες μελέτες βρήκαν ότι το φύλο δεν επηρεάζει την Επαγγελματική εξουθένωση (Farber, 1984; Kahn et al., 2006), ενώ άλλες βρήκαν ότι τα ποσοστά εξουθένωσης είναι υψηλότερα στους άντρες (Bibou-Nakou et al., 1999; Burke & Greenglass, 1993). Επίσης, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στην Συναισθηματική εξάντληση (Byrne, 1998; Kantas, 1996; Sari, 2004; Burke & Greenglass, 1993) ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα στην Αποπροσωποποίηση σε όλες τις βαθμίδες (Schwab & Iwanicki, 1982; Anderson & Iwanicki, 1984; Lau, Yuen, & Chan, 2005).

Υπάρχουν επίσης κάποια στοιχεία που βρήκαν ότι η Επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με την οικογενειακή κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα οι ελεύθεροι εκπαιδευτικοί είναι πιο επιρρεπείς στην εξουθένωση (Maslach & Jackson, 1981; Gold, 1985), όπως και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο γάμο τους (Greenglass & Burke, 1988). Ωστόσο, δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα ώστε να μπορέσουν αυτά τα αποτελέσματα να γενικευτούν.

Τέλος, όσο αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης δε φαίνεται να υπάρχει διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Συναισθηματική εξάντληση. Αντίθετα, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στην Προσωπική επίτευξη και στην Αποπροσωποποίηση. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασαν τις υψηλότερες τιμές στην αποπροσωποποίηση και τις μικρότερες στην προσωπική επίτευξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής είχαν τις υψηλότερες τιμές στην προσωπική επίτευξη και τις χαμηλότερες στην αποπροσωποποίηση (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

### **3.8 Αντιμετώπιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης**

Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να αντιμετωπιστεί αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αποσπάσουν κοινωνική υποστήριξη, είτε από την οικογένεια, είτε από τον χώρο εργασίας, προκειμένου να αποτρέψουν και να αντιμετωπίσουν επαγγελματική εξουθένωση. Η κοινωνική υποστήριξη, βοηθά σε σχέση με την ψυχολογική προσαρμογή, να ξεπερνά κανείς την απογοήτευση και να αποδεχτεί μια πρόκληση για δύσκολα προβλήματα (Park 1985).



Έτσι, η κοινωνική υποστήριξη μπορεί να θεωρείται ως ένας από τους μεσολαβητές που ενδέχεται να αποσβέσει τις επιβλαβείς επιπτώσεις του στρες και να ενισχύσει τα άτομα κάτω από την πίεση κατά την εκτέλεση των κοινωνικών λειτουργιών.

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται, ενώ διδάσκουν, ότι πρέπει να είναι σε θέση να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους με αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Η ρύθμιση των συναισθημάτων αναφέρεται στο ετερογενές σύνολο των διαδικασιών με τις οποίες τα συναισθήματα ρυθμίζονται τα ίδια (Gross 1998, 1999; Gross & John 2003). Σημαντικός είναι και ο ρόλος των ψυχολογικών πόρων αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ως προγνωστικοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι πόροι αντιμετώπισης που είναι περισσότερο χρήσιμοι για την πρόληψη του άγχους, βασίζονται σε μια ταξινόμηση που ανέπτυξαν οι Matheny, Aycocock, Pugh, Curlette, & Canella (1986) και τους διαφοροποιεί σύμφωνα με την χρησιμότητά τους είτε για την καταπολέμηση είτε για την πρόληψη του στρες.

Αυτή η ταξινόμηση υποδηλώνει ότι οι άνθρωποι αντλούν τους πόρους μαχητικής αντιμετώπισης όταν ένα απειλητικό συμβάν ή περίσταση έχει πυροδοτήσει την αντίδραση του στρες. Οι πόροι αυτοί περιλαμβάνουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που σχετίζονται με παραδοσιακές πρακτικές της διαχείρισης του στρες, όπως έχουν τη δυνατότητα για αυτοαποκάλυψη, για μείωση της συναισθηματικής διέγερσης μέσω διαδικασιών χαλάρωσης, και χρησιμοποίηση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.

Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος της προληπτικής αντιμετώπισης για την άμβλυνση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι Dorz, Νοβάρα, Σίκα, και Sanavio (2003) σημείωσαν προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση που ήταν προγνωστικοί παράγοντες των τριών συνιστωσών της *Maslach Burnout Inventory (MBI)*. Από τη μία πλευρά, διαπίστωσαν ότι ο σχεδιασμός (π.χ., να αντανακλούν και να αναπτύξουν μια στρατηγική για να λύσουν ένα πρόβλημα) και οι στρατηγικές αντιμετώπισης αυτοσυγκράτησης (π.χ., αποφεύγοντας να ενεργούν παρορμητικά, περιμένοντας την κατάλληλη στιγμή για να αντιμετωπίσουν το άγχος) προέβλεψε τις βαθμολογίες της προσωπικής ολοκλήρωσης (PA) στην MBI. Από την άλλη πλευρά, η άρνηση του προβλήματος ή η χρήση του χιούμορ για να αντιμετωπίσει την κατάσταση ήταν πιο σχετικές με τις βαθμολογίες της συναισθηματικής εξάντλησης (EE) και της αποπροσωποποίησης (DP) στην MBI.

Τέλος ένας σημαντικός διαμεσολαβητής σε σχέση με το πώς αισθανόμαστε και αντεπεξεργόμαστε όταν αντιμετωπίζουμε αγχωτικές καταστάσεις είναι η αρνητική ρύθμιση της διάθεσης (NMRE) (Καταντσάρο & Laurent, 2004). Η NMRE ορίζεται ως η πίστη ή το επίπεδο της εμπιστοσύνης που έχουμε στην ικανότητά μας να ανακουφιστούμε από μια

αρνητική κατάσταση διάθεσης, αναφερόμενος στην υποκειμενική μας πεποίθηση ότι μπορούμε να τερματίσουμε τις αρνητικές διαθέσεις (Καταντσάρο & Mearns, 1990). Οι άνθρωποι με ισχυρή NMRE πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν τους εαυτούς τους να αισθάνονται καλύτερα όταν είναι σε κακή διάθεση. Άτομα με αδύναμη NMRE αισθάνονται σχετικά ανίσχυροι να επηρεάσουν την αρνητική κατάσταση διάθεσής τους (Mearns & Cain, 2003).

### 3.9 Μέτρηση Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Οι Maslach, Jackson και Leiter (1996) έχουν αναπτύξει και επικυρώσει το *Maslach Burnout Inventory (MBI)*, ένα όργανο που αξιολογεί τρεις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης: Την Συναισθηματική εξάντληση, την Αποπροσωποποίηση και την Έλλειψη προσωπικής επίτευξης. Το *MBI* αποτελείται από 22 προτάσεις και οι συμμετέχοντες αξιολογούν κάθε πρόταση με βάση τη συχνότητα των συναισθημάτων τους σε μια 7-βάθμια κλίμακα. Περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Το εκτεταμένο ενδιαφέρον των μελετών της επαγγελματικής εξουθένωσης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει επίσης οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας ειδικής έκδοσης του *MBI* για τους εκπαιδευτικούς (*MBI*, Έκδοση για εκπαιδευτικούς, Maslach & Jackson, 1986). Το *MBI* είναι το πιο διαδεδομένο εργαλείο μέτρησης της Επαγγελματικής εξουθένωσης και έχει χρησιμοποιηθεί σε περισσότερες από 90% των ερευνών (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 εμφανίστηκε το *MBI-GS* (Schaufeli, Leiter, Maslach, & Jackson, 1996; Leiter & Schaufeli, 1996), το οποίο βασίστηκε στο *MBI*, αλλά ο όρος πελάτες αφαιρέθηκε και μπήκαν και νέες προτάσεις. Το εργαλείο αυτό διατήρησε τρεις διαστάσεις αλλά με διαφορετικές ονομασίες: εξάντληση (*exhaustion*), επαγγελματική αποτελεσματικότητα (*professional efficacy*) και αποπροσωποποίηση (*depersonalization*).

Ένα ακόμη εργαλείο είναι το *Oldenburg Burnout Inventory (OLBI)* που περιλαμβάνει δυο διαστάσεις, την εξάντληση και την αποσύνδεση από τη δουλειά. Ενδιαφέρον έχει ότι η εξάντληση σε αυτό το εργαλείο περιλαμβάνει όχι μόνο τη συναισθηματική, αλλά και τη σωματική και γνωστική. Το *OLBI* έχει χρησιμοποιηθεί για πολλές διαφορετικές επαγγελματικές ομάδες.

Τέλος, ένα ακόμη εργαλείο είναι το *Copenhagen Burnout Inventory (CBI)*, ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 3 υποκλίμακες: Προσωπική εξουθένωση, εξουθένωση

που αφορά τη δουλειά, εξουθένωση που αφορά τους πελάτες. Σχεδιάστηκε έτσι ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί σε διαφορετικούς επαγγελματικούς χώρους (Kristensen et al., 2005).

## Κεφάλαιο 4

# Η έννοια της Αυτοαποτελεσματικότητας

### 4.1 Θεωρία του Bandura

Αν θελήσει κανείς να αναζητήσει τις ρίζες της έννοιας της Αυτοαποτελεσματικότητας, θα πρέπει να μελετήσει την κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura. Ο διάσημος ψυχολόγος προσπαθώντας να ορίσει τους παράγοντες που οδηγούν στις αλλαγές της συμπεριφοράς, δημοσίευσε το 1977 την εργασία του «*Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*». Μέσα σε αυτή εισάγεται η έννοια της Αυτοαποτελεσματικότητας και ορίζεται ως «η πίστη του έχει κάθε άνθρωπος στις ικανότητές του να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά από ενέργειες, ώστε να παράγει συγκεκριμένα επιτεύγματα» (Bandura, 1977). Περιγράφεται ως ένας θεμελιώδης και διεισδυτικός μηχανισμός συμπεριφορικής αλλαγής και αυτορρύθμισης, ως ένας στρατηγικός παράγοντας της ανθρώπινης δράσης (Pajares, 1997).

Πρέπει να τονιστεί σε αυτό το σημείο, ότι όπως φανερώνει και το πρώτο συνθετικό της ίδιας της ονομασίας, η Αυτοαποτελεσματικότητα, ανήκει σε μια ομάδα εννοιών που ορίζονται από το ίδιο το άτομο, εμπεριέχει δηλαδή την έννοια της προσωπικής αντίληψης. Δεν υποδηλώνει δηλαδή την πραγματική ικανότητα, έτσι όπως αυτή αξιολογείται εξωτερικά, αλλά το βαθμό της πίστης του ίδιου του ατόμου στις ικανότητές του (Wood, Bandura, & Bailey, 1990; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Πρόκειται επομένως για την ιδέα που έχει το ίδιο το άτομο για το εαυτό του, ανεξαρτήτως αν είναι ρεαλιστική ή μη. Γι' αυτό και στη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία απαντάται συνήθως ως «αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα» (*Perceived self-efficacy*) ή ως «πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα» (*Self-efficacy beliefs*).

Σύμφωνα με τον Bandura, η Αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας, διότι σχετίζεται με την πεποίθηση που έχει κάποιος για την προσωπική του αξία (Bandura, 1977). Αυτή η πεποίθηση ρυθμίζει την συμπεριφορά του. Συνήθως ο κόσμος τείνει να φοβάται και να αποφεύγει καταστάσεις που θεωρεί ότι ξεπερνούν τις ικανότητές του. Αντίθετα, όταν κρίνει ότι είναι ικανός να διαχειριστεί μια κατάσταση, είναι πιο πιθανό να εμπλακεί σε αυτήν. Επιπλέον, η αίσθηση ότι κάποιος μπορεί να τα καταφέρει, του δίνει δύναμη να συνεχίσει την προσπάθεια, όταν θα προκύψουν δυσκολίες. (Bandura, 2006). Γι αυτό όσο μεγαλύτερη η αυτοαποτελεσματικότητα, τόσο μεγαλύτερες και εντονότερες και οι προσπάθειες.

Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ο μοναδικός παράγοντας που επηρεάζει τη συμπεριφορά. Αν απουσιάζουν οι ικανότητες, δε θα φέρει από μόνη της τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ωστόσο, είναι ένας δείκτης που επηρεάζει τη σειρά των ενεργειών και των επιλογών των ατόμων, την έναρξη και την επιμονή της προσπάθειας που θα καταβάλλουν, το χρόνο που θα διαθέσουν για να ξεπεράσουν εμπόδια και αποτυχίες, το στρες που θα έχουν όταν προσπαθούν κτλ. Εάν τα άτομα πιστεύουν ότι δεν έχουν την δύναμη να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, τότε δε θα προσπαθήσουν για την επιτυχία (Bandura, 1997). Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο πολύ επηρεάζεται η συμπεριφορά των ανθρώπων από την αυτοαποτελεσματικότητα, ώστε συχνά μπορεί να προβλεφθεί καλύτερα από αυτήν, παρά από τις αληθινές δεξιότητες. (Bandura, 1986; Pajares, 1992).

## 4.2 Διάκριση με άλλες έννοιες

### 4.2.1 Η θεωρία του Rotter

Η θεωρία του Rotter (1966) είναι προγενέστερη του Bandura και δεν αναφέρεται σε αυτήν καθαυτή την Αυτοαποτελεσματικότητα, αλλά σε άλλες έννοιες που συνδέονται και συχνά συγχέονται με αυτήν. Αξίζει επομένως να την μελετήσει κανείς, καθώς αποτελεί κατά κάποιον τρόπο το έδαφος που προετοίμασε τον δρόμο για την έννοια της Αυτοαποτελεσματικότητας.

Η θεωρία του Rotter ονομάζεται Σημείο ελέγχου (*Locus of control theory*) και πρωτοεμφανίστηκε το 1966 σε ένα άρθρο που κυκλοφόρησε με τον τίτλο «*Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement*», (Henson et al., 2001). «Σημείο ελέγχου» είναι η αντίληψη που έχει ένα άτομο για τις αιτίες που ελέγχουν τη συμπεριφορά του. Στην «Εσωτερική Εστία Ελέγχου» τα άτομα πιστεύουν ότι ελέγχουν τα ίδια τη συμπεριφορά τους, ότι έχουν τις δεξιότητες, τις ικανότητες, και τις εμπειρίες που χρειάζονται για να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και να επηρεάζουν τα γεγονότα. Αντίθετα, στην «Εξωτερική Εστία Ελέγχου» τα άτομα πιστεύουν ότι ένα αποτέλεσμα οφείλεται κυρίως σε δυνάμεις έξω από τον εαυτό τους, ότι η συμπεριφορά τους και το περιβάλλον τους βρίσκονται κάτω από εξωτερικό έλεγχο, υπό την επίδραση σημαντικών άλλων ατόμων, συνθηκών, ή καταστάσεων.

Σύμφωνα επομένως με αυτήν την θεωρία, το κατά πόσο τα άτομα μπορούν να ελέγχουν τα αποτελέσματα των πράξεών τους, εξαρτάται από το τι πιστεύουν τα ίδια τα

άτομα γι' αυτό. Σε αυτήν τη θεωρία ο εσωτερικός έλεγχος της ενίσχυσης αντιπαράκειται με τον εξωτερικό έλεγχο της ενίσχυσης.

Οι «εσωτερικά προσανατολισμένοι» άνθρωποι, δηλαδή αυτοί που πιστεύουν ότι οι πράξεις τους ελέγχονται από τους ίδιους, συνήθως πιστεύουν ότι αν συμπεριφερθούν κατά έναν ορισμένο τρόπο, θα επιτύχουν αυτό που θέλουν. Οι ικανότητές του είναι ανώτερες των συνθηκών. Το αντίθετο συμβαίνει με τους «εξωτερικά προσανατολισμένους», αυτούς δηλαδή που θεωρούν ότι η τύχη, η μοίρα και «οι άλλοι» ελέγχουν τα αποτελέσματα των πράξεών τους. Αυτοί συνήθως δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά, διότι οι απόψεις τους τους οδηγούν σε παθητικότητα, απόσυρση, συμμόρφωση, προσαρμογή και κατάθλιψη (Lefcourt, 1976; Rothbaun, Weiss, & Snyder, 1982).

Η θεωρία του Rotter βρίσκει εφαρμογή και στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι που διαθέτουν εσωτερικό έλεγχο, πιστεύουν ότι μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά μαθητές με μειωμένα κίνητρα, ενώ οι δάσκαλοι με εξωτερικό έλεγχο θεωρούν ότι το περιβάλλον είναι ανυπέβλητο και υπερνικά τις όποιες διδακτικές ικανότητες τους (Brouwers & Tomic, 2000; Tsigilis et al., 2007).

Σε γενικές γραμμές, το σημείο ελέγχου αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι μπορεί να επηρεάσει και να καθορίσει τα γεγονότα μέσα από τις ενέργειες του, κατά πόσο δηλαδή ένα επιθυμητό αποτέλεσμα εμπίπτει στα όρια άσκησης ελέγχου από το ίδιο το άτομο (Fives, 2003). Ουσιαστικά η διάκριση εσωτερικού και εξωτερικού ελέγχου αποτελεί ένα «μέτρο» του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας. Η ύπαρξη εσωτερικού ελέγχου συνδέεται με την υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ η ύπαρξη εξωτερικού ελέγχου συνδέεται με την χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα.

Ωστόσο, η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου δεν πρέπει να συγχέεται ή να ταυτίζεται εννοιολογικά με το Σημείο ελέγχου του Rotter, γιατί πρόκειται για δύο διαφορετικές έννοιες. Από τη μία μεριά, η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η πεποίθηση του ατόμου για την ικανότητα να πράξει ένα συγκεκριμένο έργο σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και η αυτοπεποίθηση του για εκπλήρωση του επιθυμητού αποτελέσματος. Από την άλλη πλευρά, το Σημείο ελέγχου είναι μια γενικότερη αντίληψη και περιγράφει την πεποίθηση για την αιτιώδη σχέση πράξεων-έκβασης, δηλαδή ότι το αποτέλεσμα εκπορεύεται ή μη από την ανθρώπινη δράση, και όχι την πίστη στην ατομική αποτελεσματικότητα, την πίστη ότι το άτομο μπορεί να τα καταφέρει (Bandura, 1997).

Ένα παιδί, για παράδειγμα που πιστεύει ότι ο βαθμός στα Μαθηματικά εξαρτάται πλήρως από την ικανότητα να εκτελεί αριθμητικές πράξεις (Εσωτερικό Σημείο Ελέγχου), αλλά το ίδιο έχει αποτύχει να κατανοήσει τις μαθηματικές πράξεις, θα βιώσει χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1977). Γενικά, το Σημείο ελέγχου έχει έναν γενικότερο χαρακτήρα, χωρίς να εξατομικεύει ή να εστιάζει στην προσωπική διάσταση.

#### 4.2.2 Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση

Σημαντικό είναι επίσης να γίνει διάκριση ανάμεσα στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας από τις έννοιες της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, καθώς αν και συχνά συγχέονται, καθεμιά αντιπροσωπεύει μια διαφορετική κατάσταση.

Η αυτοαντίληψη (*self-concept*) είναι μια πιο καθολική έννοια και αναφέρεται στη σφαιρική αντίληψη που έχει διαμορφώσει το άτομο για τον εαυτό του (Zimmerman, 2000). Αυτή η υποκειμενική κρίση του ατόμου για τον εαυτό του είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και προκύπτει από το σύνολο των αξιολογήσεων που πραγματοποιεί για τα επιμέρους χαρακτηριστικά του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η αυτοεκτίμηση (*self-esteem*), από την άλλη, αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού, έχει σχέση με την αίσθηση του ατόμου για την προσωπική του αξία και έχει καθολική ισχύ (Gist & Mitchell, 1992; Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Η αυτοεκτίμηση συνίσταται σε μια περισσότερο συναισθηματική, θυμική αξιολόγηση του εαυτού, είναι εγγενώς αξιολογική και με καθολική ισχύ. Πρόκειται για μια στάση αποδοχής ή αποδοκιμασίας ενός ατόμου για τον ίδιο του τον εαυτό υπό μια συναισθηματική έννοια. Η στάση αυτή του ατόμου απέναντι στον εαυτό του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κουλτούρα που επικρατεί σε μια κοινωνία και από το αν οι επικρατούσες αντιλήψεις εκτιμούν τα χαρακτηριστικά πάνω στα οποία το άτομο βασίζει τα συναισθήματα αυτοεκτίμησης (Pajares & Schunk, 2001). Έτσι, για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να θεωρεί ότι δε διαθέτει ικανότητες για κάποιον συγκεκριμένο τομέα, π.χ. μουσική (χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα), αλλά εάν αυτός ο τομέας δεν αποτελεί σημαντικό μέρος της ζωής του, η αυτοεκτίμησή του δε θα επηρεαστεί από αυτήν την πεποίθηση.

Σε αντίθεση με αυτές τις δυο έννοιες που αφορούν στην γενική πίστη του ατόμου στις ικανότητές του και στην αξία του, η αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι ένα γενικευμένο γνώρισμα, αλλά αφορά μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (Gist & Mitchell, 1992). Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζονται από παράγοντες εξωτερικούς (π.χ.

αλλαγή περιβαλλοντικών συνθηκών) αλλά και προσωπικούς (π.χ. επίπεδο κινήτρων, συναισθηματική κατάσταση). Γι' αυτό και είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με κάποιο συγκεκριμένο στόχο, συγκεκριμένη δραστηριότητα και συγκεκριμένες συνθήκες (Pajares, 1997; Schunk & Pajares, 2002). σε αντίθεση με άλλες έννοιες που είναι περισσότερο γενικές και σφαιρικές. Ακριβώς εξαιτίας αυτής της συγκεκριμενοποίησής τους, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι συχνά ισχυρότεροι προβλεπτικοί παράγοντες της επιτυχίας του αποτελέσματος συγκριτικά με άλλες παρόμοιες έννοιες (Bandura, 1997; Bong & Clark, 1999; Pajares, 1996; Valentine, DuBois, & Cooper, 2004).

Προκειμένου να ενώσουν όλες αυτές τις αλληλοσυμπληρούμενες έννοιες οι Judge, Locke και Durham (1997) πρότειναν ένα κατασκεύασμα που ονομάζεται «Πυρήνας αυτοαξιολόγησης». Πρόκειται για μια ευρεία έννοια που περιλαμβάνει τέσσερα πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: αυτοεκτίμηση, γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα, σημείο ελέγχου και συναισθηματική σταθερότητα. Εννοιολογικά, αυτά τα χαρακτηριστικά μοιράζονται πολλές ομοιότητες. Για παράδειγμα, και τα τέσσερα χαρακτηριστικά του Πυρήνα εκτιμούν τη θετικότητα της αυτό-περιγραφής. Άτομα με θετικό Πυρήνα αυτοαξιολόγησης αξιολογούν σταθερά τον εαυτό τους με θετικό τρόπο: θεωρούν τον εαυτό τους ικανό, άξιο και κατέχοντα τον έλεγχο της ζωής τους (Judge et al., 2004).

Μέσα σε αυτόν τον πυρήνα η αυτοεκτίμηση θεωρείται η πιο θεμελιώδης έννοια, καθώς αντιπροσωπεύει την συνολική αξία που δίνει κάποιος στον εαυτό του. Η αυτοαποτελεσματικότητα θεωρείται ο δείκτης του θετικού πυρήνα αυτοαξιολόγησης. Το σημείο ελέγχου θεωρείται μια εκδήλωση του πυρήνα αυτοαξιολόγησης, καθώς οι εσωτερικοί πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγξουν ένα ευρύ φάσμα παραγόντων στη ζωή τους, Τέλος, η συναισθηματική σταθερότητα, αντανακλώντας την τάση για σιγουριά, ασφάλεια και σταθερότητα, θεωρείται ότι είναι ενδεικτική του πυρήνα αυτοαξιολόγησης, διότι είναι μια ευρεία έννοια.

Παρόλο που έχουν προκύψει στοιχεία που αποδεικνύουν ότι αυτά τα τέσσερα χαρακτηριστικά σχετίζονται επαρκώς για να μπορούν να ομαδοποιηθούν σε ένα ενιαίο κατασκεύασμα, εντούτοις δεν υπάρχουν πολλές έρευνες πάνω σε αυτή την νέα έννοια. (Judge & Bono, 2001) .

### **4.2.3 Η έννοια της προσδοκίας**

Ο Bandura συνδέει την έννοια της Αυτοαποτελεσματικότητας με την έννοια της Προσδοκίας, καθώς οι προσδοκίες έχουν κεντρική θέση στις εσωτερικές γνωστικές



διαδικασίες και παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Bandura, 1986). Διακρίνει τις προσδοκίες σε δυο διακριτές μεταξύ τους κατηγορίες: α) Προσδοκίες αποτελεσματικότητας (*Efficacy expectations*) και β) Προσδοκίες αποτελέσματος (*Outcome expectations*).

Οι πρώτες αναφέρονται στην πίστη του ατόμου ότι είναι ικανός να εκδηλώσει με επιτυχία μια συμπεριφορά προκειμένου να επιτύχει ένα συγκεκριμένο στόχο. Για παράδειγμα, η πεποίθηση που έχει ένας εκπαιδευτικός ότι μπορεί να διδάξει επαρκώς ένα διδακτικό αντικείμενο αναφέρεται στην προσδοκία της αποτελεσματικότητας. Από την άλλη πλευρά, η προσδοκία του αποτελέσματος αναφέρεται στις εκτιμήσεις που κάνει ένα άτομο ότι μια δεδομένη συμπεριφορά θα επιφέρει συγκεκριμένα αποτελέσματα (Εικόνα ). Για παράδειγμα, προσδοκία αποτελέσματος αποτελεί η πεποίθηση ενός εκπαιδευτικού ότι εάν διδάξει με συγκεκριμένο τρόπο, τότε οι μαθητές του θα κατακτήσουν το συγκεκριμένο αντικείμενο.



**Εικόνα 3** Διάκριση μεταξύ Προσδοκία αποτελεσματικότητας και Προσδοκία αποτελέσματος.  
Πηγή: Bandura (1977), σελ. 193

Οι προσδοκίες της αποτελεσματικότητας ενδέχεται να σχετίζονται με τις προσδοκίες του αποτελέσματος, όμως η παρουσία της μιας δε σημαίνει οπωσδήποτε και την παρουσία της άλλης. Αυτό σημαίνει ότι ένα άτομο μπορεί να έχει τη βεβαιότητα ότι η εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς μπορεί να αποφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα, αλλά να μη θεωρεί τον εαυτό του ικανό ώστε να εκδηλώσει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

### **4.3 Παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση της πεποίθησης της Αυτοαποτελεσματικότητας**

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), τέσσερις είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την διαμόρφωση της Αυτοαποτελεσματικότητας: η προηγούμενη εμπειρία, οι έμμεσες εμπειρίες, η κοινωνική ή λεκτική πειθώ και η συναισθηματική και φυσιολογική διέγερση.

### **4.3.1 Προηγούμενη εμπειρία**

Η προηγούμενη εμπειρία παίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό συμβαίνει για δύο λόγους: Πρώτον, πρόκειται για εμπειρίες του ίδιου του ατόμου, άρα είναι άμεσες, αληθινές και προσωπικές. Δεύτερον, η προηγούμενη επιτυχία αποδίδεται κυρίως στις ικανότητες και στις προσπάθειες, άρα είναι ένας δείκτης ότι υπάρχουν οι προϋποθέσεις για την επιτυχία. (Smith, 2002). Έτσι, οι προηγούμενες επιτυχίες αναδύουν θετικές κυρίαρχες εμπειρίες, ενώ προηγούμενες αποτυχίες οδηγούν στην αίσθηση ότι και οι μελλοντικές προσπάθειες θα οδηγήσουν στο ίδιο αποτέλεσμα. Ωστόσο, μετά από συνεχόμενες επιτυχίες, η αρνητική ένταση των αποτυχιών είναι πιθανό να ελαττωθεί. Μόλις εγκατασταθεί, η αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα τείνει να γενικευτεί και σε άλλες καταστάσεις στις οποίες πριν ήταν πιθανόν εξασθενημένη (Bandura, 1977).

### **4.3.2 Έμμεσες εμπειρίες**

Πολύτιμη γνώση όμως αποκτάει ο κόσμος μέσα από τις έμμεσες εμπειρίες, δηλαδή παρατηρώντας τις εμπειρίες των άλλων. Αυτός είναι ο δεύτερος πιο αποτελεσματικός παράγοντας που επηρεάζει, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας (Wise & Trunnell, 2001). Όταν ένα άτομο παρατηρεί κάποιο άλλο άτομο να εκδηλώνει με επιτυχία μια συμπεριφορά, τότε αρχίζει να πιστεύει ότι θα τα καταφέρει εξίσου καλά και το ίδιο. Ταυτίζεται δηλαδή με εκείνο το άτομο. Το αντίθετο συμβαίνει όταν παρατηρεί ένα άτομο να αποτυγχάνει. Τότε, διακατέχεται από χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και υπονομεύονται οι προσπάθειές του (Bandura, 1997). Οι έμμεσες εμπειρίες έχουν μεγαλύτερη επίδραση, όταν τα δυο άτομα (θεατής και δράστης) έχουν ομοιότητες σε σχέση με την ηλικία, τις ικανότητες και άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά (Bandura, 1977).

### **4.3.3 Κοινωνική ή λεκτική πειθώ**

Ο τρίτος παράγοντας είναι η κοινωνική ή λεκτική πειθώ που ασκείται από τρίτους. Κάθε άνθρωπος, σε διαφορετικό βέβαια βαθμό ο καθένας, επηρεάζεται από την γνώμη και κρίση των άλλων. Όταν υπάρχουν ενθαρρυντικά λόγια, ενισχύεται η Αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ όταν τα λόγια είναι αποθαρρυντικά μειώνεται. Η αξία που αποδίδει κάποιος στις λεκτικές υποστηρίξεις, εξαρτάται από το βαθμό εμπιστοσύνης που έχει στο άτομο που την εκφράζει (Bandura, 1997). Όσο πιο αξιόπιστη θεωρείται η πηγή της

λεκτικής υποστήριξης, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να επηρεάσει την αυτοαποτελεσματικότητα.

Σε σύγκριση με τις άλλες τρεις πηγές αυτοαποτελεσματικότητας η κοινωνική πειθώ έχει την μικρότερη δύναμη επιρροής (Bandura, 1997) και επηρεάζει κυρίως την έναρξη μιας δραστηριότητας, την δοκιμή νέων στρατηγικών, και την επιμονή σε μια προσπάθεια. (Pajares, 2002). Οι άνθρωποι, που πείθονται λεκτικά ότι διαθέτουν τις ικανότητες που απαιτούνται προκειμένου να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε δραστηριότητες που ειδάλλως θα απέφευγαν, να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και κατά συνέπεια να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους.

Ωστόσο, αν η καλλιέργεια της αυτοαποτελεσματικότητας βασίζεται σε μη ρεαλιστικές πεποιθήσεις προσωπικής ικανότητας, γρήγορα διαψεύδεται από τα απογοητευτικά αποτελέσματα των προσπαθειών κάποιου, αναιρώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα άτομα, που την καλλιεργούν, και αποδυναμώνοντας ακόμη περισσότερο την αυτοαποτελεσματικότητα του αποδέκτη (Bandura, 1997).

#### **4.3.4 Φυσιολογική και συναισθηματική διέγερση**

Ο τελευταίος παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας είναι η φυσιολογική και συναισθηματική διέγερση. Οι άνθρωποι μέσα από τη σωματική τους διέγερση σε διάφορες καταστάσεις και μέσα από τα συναισθήματα που συνοδεύουν τη διέγερση αυτή επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Bandura, 1997). Ψυχολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις (όπως στρες, αγωνία, φοβίες και απογοήτευση) ή έντονες σωματικές καταστάσεις (πόνος, κούραση) μειώνουν την αίσθηση της ικανότητας. Επομένως, αν προσπαθήσουμε να μειώσουμε το άγχος και την αγωνία και να τροποποιήσουμε τα αρνητικά συναισθήματα σε πιο θετικά, θα καταφέρουμε να ενισχύσουμε την αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1997).

Σύμφωνα με τον Bandura, αν και αυτοί οι τέσσερις παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας, είναι η αλληλεπίδρασή τους και η τελική εκτίμηση που θα καθορίσει τελικά το συνολικό αποτέλεσμά τους (Gist, 1987).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν γίνει έρευνες που υποστηρίζουν με εμπειρικά δεδομένα τη θεωρία του Bandura για τον τρόπο που επηρεάζουν αυτοί οι παράγοντες την αυτοαποτελεσματικότητα ((Muretta, 2005; Ryska, 2002; Wise & Trunnell, 2001).

#### **4.4 Οι διαστάσεις της Αυτοαποτελεσματικότητας**

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να ποικίλουν στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου τομέα δράσης (Bandura, 1986). Για παράδειγμα, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ενός μαθητή στη Γλώσσα, ενδέχεται να διαφέρουν από τις αντίστοιχες στις Φυσικές Επιστήμες ή τη Μουσική έκφραση. Πιο συγκεκριμένα, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας διαφέρουν ως προς το μέγεθος, την ισχύ και τη γενικότητα. Αυτές αποτελούν τις τρεις διαστάσεις των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997, 2005; Καλαντζή-Αζίζι, 2002; Παπαδόπουλος, 2005; Zimmerman, 2000).

Το μέγεθος αναφέρεται στο επίπεδο δυσκολίας της συγκεκριμένης δραστηριότητας, για παράδειγμα είναι διαφορετικό να σηκώσει κάποιος 10 κιλά και διαφορετικό να σηκώσει 50. Η ισχύς αναφέρεται στο αν οι πεποιθήσεις που αφορούν το μέγεθος της αυτοαποτελεσματικότητας είναι ισχυρές ή ασθενείς. Μπορεί για παράδειγμα δυο αθλητές να πιστεύουν ότι μπορούν να σηκώσουν 50 κιλά, αλλά ο ένας να το πιστεύει με μεγαλύτερο πάθος, ενώ ο άλλος να έχει και κάποιους ενδοιασμούς. Τέλος, η γενικότητα αναφέρεται στο βαθμό κατά το οποίο η πεποίθηση αυτή γενικεύεται υπό διαφορετικές συνθήκες. Για παράδειγμα, μπορεί η πεποίθηση τους αθλητή ότι θα καταφέρει να σηκώσει τα 50 κιλά να επηρεάζεται από την κούραση ή και να μην επηρεάζεται.

Το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας έχει να κάνει με το βαθμό δυσκολίας ενός έργου. Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ενός ατόμου για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου έργου, μπορεί να περιορίζονται σε απλές ενέργειες, να επεκτείνονται σε πιο απαιτητικές καταστάσεις ή να απαιτούν πιο εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες (Bandura, 1997).

#### **4.5 Η Αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς**

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας προσέλυσε το ενδιαφέρον των ερευνητών ως ένας σημαντικός παράγοντας για την κατανόηση και πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των συνεπειών που αυτή επιφέρει (Rastegar & Memarpour, 2009). Δεν άργησε λοιπόν να εισέλθει και στον εκπαιδευτικό χώρο. Πολυάριθμες είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την αυτοαποτελεσματικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές το ερευνητικό ενδιαφέρον στρέφεται σε δύο κατευθύνσεις διερεύνησης. Στις πεποιθήσεις

αυτοαποτελεσματικότητας που διαμορφώνουν οι μαθητές και στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί και που αφορά την παρούσα εργασία.

Με τον όρο αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εννοούμε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην ικανότητά τους να οργανώσουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να ολοκληρώσουν μια συγκεκριμένη διδακτική εργασία σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο (Tschannen-Moran et al., 1998). Να επηρεάσουν την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους (Gibson, 1984) και να φέρουν δηλαδή τα επιθυμητά αποτελέσματα όσον αφορά στη συμμετοχή των μαθητών και τη μάθηση ακόμη και για τους «δύσκολους» ή χωρίς κίνητρα μαθητές (Armor et al., 1976).

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αυτοαποτελεσματικοί για να διδάξουν συγκεκριμένα αντικείμενα, σε συγκεκριμένους μαθητές υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις (Goddard, Hoy & Hoy, 2000). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αισθάνονται αποτελεσματικοί για τη διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων σε ορισμένους μαθητές σε ορισμένες συνθήκες, ενώ αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως λιγότερο αποτελεσματικό κάτω από διαφορετικές συνθήκες (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007)

#### **4.6 Γενική διδακτική αποτελεσματικότητα – Προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα- Συλλογική διδακτική αποτελεσματικότητα**

Οι Woolfolk και Hoy (1990) προσπάθησαν να επιστήσουν την προσοχή των ερευνητών στην διαφορά των όρων «Γενική διδακτική αποτελεσματικότητα» (*General teaching efficacy*) και «Ατομική διδακτική αποτελεσματικότητα» (*Personal teaching efficacy*).

Ο πρώτος όρος αναφέρεται στην πίστη ότι η διδασκαλία από μόνη της μπορεί να επιφέρει τη μάθηση, ενώ ο δεύτερος εστιάζει στην πίστη των εκπαιδευτικών ότι μπορούν οι ίδιοι να φέρουν εις πέρας τις δραστηριότητες που θα οδηγήσουν την μάθηση. Πρόκειται επομένως για δυο διαφορετικές έννοιες, καθώς άλλο πράγμα είναι να πιστεύεις στις δικές σου ικανότητες να διδάσκεις και άλλο να πιστεύεις στη γενική δύναμη της διδασκαλίας. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να έχει υψηλή ατομική διδακτική αποτελεσματικότητα και χαμηλή γενική διδακτική αποτελεσματικότητα ή και το αντίστροφο (Gavoga, 2011). Ωστόσο, όπως τονίζει και ο Bandura (1997), η ατομική διδακτική αποτελεσματικότητα είναι καλύτερος

προβλεπτικός παράγοντας, επειδή τα αναμενόμενα αποτελέσματα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την κρίση των εκπαιδευτικών για το πώς θα εκτελέσουν το μάθημα υπό συγκεκριμένες συνθήκες.

Σε αυτές τις έννοιες έρχεται να προστεθεί και η «Συλλογική διδακτική αποτελεσματικότητα» (*Collective teaching efficacy*). Οι εκπαιδευτικοί είναι μέλη μιας ευρύτερης ομάδας, του διδακτικού προσωπικού ενός σχολείου. Έτσι, η συλλογική διδακτική αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις αντιλήψεις τους για τις ικανότητες και επιδόσεις ολόκληρου του σχολείου στο οποίο ανήκουν, θεωρημένο πλέον ως ολότητα (Bandura, 1997; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000).

#### **4.7 Η επίδραση της Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών**

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια απλή ιδέα με σημαντικές επιπτώσεις τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές τους (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Σύμφωνα με τον Bandura (1997), οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας παράγουν αποτελέσματα μέσω τεσσάρων διαδικασιών: γνωστικών, ενθαρρυντικών, συναισθηματικών και επιλεκτικών. Αυτές οι διαδικασίες επηρεάζουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών. Παρακάτω αναλύονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Οι πεποιθήσεις που έχει το άτομο για τις προσωπικές του ικανότητες έχουν επίδραση στις διαδικασίες της σκέψης του. Συγκεκριμένα οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν την διαδικασία καθορισμού των στόχων που θέτει το άτομο (Schunk, 1989; Bandura, 1997; Muijs & Reynolds, 2002; Κολιάδης, 2003). Άτομα με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας θέτουν υψηλούς διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους και οραματίζονται επιτυχημένα σενάρια για τους μαθητές τους (Ross, 1992). Αντίθετα, τα άτομα που αμφιβάλουν για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, νιώθουν συνεχώς ότι θα αποτύχουν και συμβιβάζονται με χαμηλότερους στόχους (Bandura, 1997).

Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν όμως και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων, στην προσπάθειά τους να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει (Bandura, 1997). Τα άτομα με υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν τα διάφορα γεγονότα με καλύτερη και θετικότερη διάθεση. Αντίθετα, οι άνθρωποι που

αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους αισθάνονται ότι μειονεκτούν και κάνουν αρνητικές σκέψεις τις οποίες δεν μπορούν να ελέγξουν (Καλαντζή-Αζίζι, 2002).

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις που απομακρύνουν το άτομο ακόμη περισσότερο από το επιθυμητό αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος. Η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα οδηγεί σε χαμηλότερους στόχους, μειωμένη προσπάθεια, χαμηλή απόδοση. Η χαμηλή απόδοση όμως οδηγεί στην αρνητική ανατροφοδότηση της αυτοαποτελεσματικότητας και την περαιτέρω μείωση της. Το αντίστροφο συμβαίνει στην περίπτωση της υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας (Brouwers & Tomic, 2000).

Ουσιαστικά το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας διαμορφώνει την αυτορρύθμιση των μελλοντικών στόχων. Σε περίπτωση αποτυχίας, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα θα αποτρέψει την υπονόμηση της αυτοπεποίθησης, οδηγώντας σε πιο επίμονη προσπάθεια για επίτευξη του στόχου. Αντίθετα, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα σε συνδυασμό με μια αποτυχία, είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε χαμηλή αυτοπεποίθηση, ανασφάλεια και υποβιβασμό των στόχων (Bandura & Locke, 2003).

Επίσης, μια πληθώρα μελετών έχουν καταδείξει την σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της διδακτικής τους συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, ο Rajares (1992) βρήκε μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των εκπαιδευτικών πεποιθήσεών τους και του σχεδιασμού του μαθήματός τους, των εκπαιδευτικών αποφάσεων, των πρακτικών που ασκούνται μέσα στην τάξη και των μετέπειτα συμπεριφορών διδασκαλίας. Εκπαιδευτικοί με ισχυρή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα προγραμματισμού και οργάνωσης (Allinder, 1994).

Επίσης, είναι πιο ανοιχτοί σε καινοτόμες ιδέες και περισσότερο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους. (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977, Guskey, 1988, Stern & Wang, 1988; Fuchs, Fuchs, & Bishop, 1992, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Άλλοι ερευνητές βρήκαν ότι όταν τα πράγματα δυσκολεύουν, προσπαθούν πιο πολύ και με μεγαλύτερη επιμονή. Συνήθως είναι πιο ενθουσιώδεις στη διδασκαλία (Allinder, 1994; Guskey, 1984; Hall, Burley, Villeme & Brockmeier, 1992), επιδεικνύουν μεγαλύτερη αφοσοίωση (Evans & Tribble, 1986; Coladarci, 1992) και είναι πιο πιθανόν να μην αλλάξουν επάγγελμα και να παραμείνουν στο χώρο της εκπαίδευσης (Glickman & Tamashiro, 1982; Burley, Hall, Villeme, & Brockmeier, 1991).

Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ρυθμιστικά όσον αφορά τον αντίκτυπο των στρεσογόνων παραγόντων στην ψυχική υγεία (Betoret, 2006). Γενικά, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας έχουν πολύ μεγαλύτερη επιρροή από ότι η γνώση, στο πώς το κάθε άτομο οργανώνει και αντιμετωπίζει τις δραστηριότητες και τα προβλήματα και είναι ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης της συμπεριφοράς (Pajares, 1992). Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ο διαμεσολαβητής, ο ενδιάμεσος κρίκος μεταξύ γνώσης και πράξης. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες δεν εγγυώνται από μόνες τους την αποτελεσματική διδασκαλία, αλλά μετουσιώνονται σε δράση με τη συνδρομή της αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία δίνει το έναυσμα στους εκπαιδευτικούς για αξιοποίηση των γνώσεων τους στο πεδίο της διδακτικής πράξης (Fives, 2003).

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει όμως και τους ίδιους τους μαθητές, καθώς συνδέθηκε με τις επιδόσεις των μαθητών και την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Tschannen-Moran et al., 1998). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τις ικανότητές τους, μπορούν να δώσουν κίνητρα στους μαθητές και να ενισχύσουν την γνωστική τους ανάπτυξη (Bandura, 1994), αλλά και χρησιμοποιούν τεχνικές διαχείρισης που προωθούν την αυτονομία των μαθητών (Ross, 1994). Είναι επίσης καλύτεροι στο να κρατούν απασχολημένους τους μαθητές σε δραστηριότητες μάθησης και ξοδεύουν πιο πολύ χρόνο στην επίβλεψη των εργασιών. (Gibson & Dembo, 1984).

Συνήθως είναι λιγότερο κριτικοί όταν οι μαθητές τους κάνουν λάθη, (Ashton & Webb, 1986), τους παρέχουν μεγαλύτερη βοήθεια (Ross, 1994) και πιο δύσκολα τους παραπέμπουν στην ειδική αγωγή (Meijer & Foster, 1988; Soodak & Podell, 1993). Επίσης, τείνουν να δημιουργούν μέσα στην τάξη το κατάλληλο κλίμα που ευνοεί την εκμάθηση (Bandura, 1995; Chan, 2004; Fabio & Palazzeschi, 2008; Penrose et al., 2007). Σημαντικό ρόλο παίζει η αυτοαποτελεσματικότητα και στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο και στα μαθήματα. Όσο μεγαλύτερη η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, τόσο μεγαλύτερο το ενδιαφέρον των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση (Tschannen-Moran et al., 1998).

Από την άλλη πλευρά, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι κυνικοί όχι μόνο με τις δικές του ικανότητες, αλλά και με τις ικανότητες των μαθητών τους και των συναδέλφων τους. (Siebert, 2006). Τείνουν επίσης να υπονομεύσουν τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών καθώς επίσης και την κρίση τους



αναφορικά με τις δυνατότητές τους, ενώ δε διαθέτουν επιμονή ειδικά όσο αφορά στους αδύναμους μαθητές (Pajares & Schunk, 2001).

#### **4.8 Αυτοαποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση**

Όλο και περισσότεροι ερευνητές που ασχολούνται με την Επαγγελματική εξουθένωση, αναζητούν τη σχέση της με την Αυτοαποτελεσματικότητα. Η Επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται μια κρίση της Αυτοαποτελεσματικότητας (Leiter, 1992) ή όπως δήλωσε και ο Karasek (1979) το επαγγελματικό άγχος που οδηγεί στην Επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται στον συνδυασμό των υψηλών επαγγελματικών απαιτήσεων και του μειωμένου ελέγχου. Η ικανότητα διαχείρισης της τάξης είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στην εκπαίδευση. Αν ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να επιβληθεί στους μαθητές του και να καταστείλει τις διασπαστικές και αποδιοργανωτικές συμπεριφορές, πολύτιμος διδακτικός χρόνος θα χαθεί.

Σε παλιότερες έρευνες αναφέρεται μέτρια συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας (Chwalisz, Altmaier, & Russell, 1992; Evers, Brouwers, & Tomic, 2002; Friedman & Farber, 1992). Ωστόσο, πιο πρόσφατες έρευνες έχουν βρει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των δυο εννοιών (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Μια έρευνα στην Ολλανδία έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι λιγότερο ευάλωτοι σε επαγγελματική εξουθένωση, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Evers, 2002). Μια θετική αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να μειώσει ή να μετριάσει τον αντίκτυπο που έχουν πάνω στους εκπαιδευτικούς διάφοροι στρεσογόνοι παράγοντες, κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βαθμολογούνται χαμηλά σε αυτοαποτελεσματικότητα ανέφεραν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης από τους συναδέλφους τους που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις σε αυτοαποτελεσματικότητα (Chwalisz, Altmaier, & Russell, 1992). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και άλλες έρευνες (Friedman & Farber, 1992) διευκρινίζοντας ως σημαντικό παράγοντα την αντίληψη της Αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης και στην πειθαρχία, ενώ άλλες (Greenglass & Burke, 1988) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι αμφιβολίες για την αυτοαποτελεσματικότητα συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικά μεταξύ των ανδρών εκπαιδευτικών.

Διαχρονικές μελέτες έδειξαν ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται μόνο με τους παράγοντες της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης και όχι με την συναισθηματική εξάντληση (Brouwers & Tomic, 2000).

## **4.9 Μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών**

Προκειμένου να διαπιστωθεί η αυτοαποτελεσματικότητα ενός ατόμου σε συγκεκριμένες δράσεις, οι ερευνητές εφαρμόζουν ψυχομετρικές διαδικασίες. Τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, που αφορούν στην ικανότητα του ατόμου, όπως ο ίδιος την αντιλαμβάνεται, να εκτελεί συγκεκριμένες ενέργειες (Bandura, 2005). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν σε κάθε πρόταση κατά πόσο αισθάνονται ικανοί να ασκήσουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά κατά τη στιγμή της μέτρησης.

Για την μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχουν κατασκευαστεί αρκετά εργαλεία (Dellinger et al., 2008; Henson, 2001; Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) τα οποία έχουν χρησιμοποιηθεί ευρέως σε διάφορες έρευνες. Άλλα εργαλεία είναι μακροσκελή και λεπτομερή και άλλα σύντομα και πιο γενικά (Tschannen-Moran, 2001).

### **4.9.1 Η κλίμακα του RAND**

Οι ερευνητές του οργανισμού RAND ήταν οι πρώτοι που ανέπτυξαν μια κλίμακα για την μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας βασιζόμενοι στη θεωρία τους Rotter (Armor et al., 1976). Σύμφωνα με αυτούς η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αφορούσε το αν πίστευαν ότι ο έλεγχος της ενίσχυσης βρίσκεται σε αυτούς ή στο περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί που πίστευαν ότι η επιρροή του περιβάλλοντος ξεπερνάει τις ικανότητές τους να επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών, είναι εκείνοι που έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Αντίθετα, εκείνοι που εξέφραζαν την πεποίθηση ότι έχουν τον έλεγχο και μπορούν να διδάξουν τους δύσκολους και χωρίς κίνητρα μαθητές, είναι εκείνοι που έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα.

Έτσι, για να μετρηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα, τούς ζητήθηκε να δηλώσουν τη συμφωνία ή διαφωνία τους σε δυο προτάσεις. Η μια υποστήριζε ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες παίζουν το πιο σημαντικό ρόλο, ενώ η δεύτερη υποστήριζε ότι οι ικανότητες του εκπαιδευτικού ξεπερνούν όλες τις περιβαλλοντικές δυσκολίες. Η ύπαρξη μόνο 2 σημείων αποτέλεσε και το κρίσιμο σημείο αμφισβήτησης του εργαλείου από άλλους ερευνητές.

Στην πορεία αναπτύχθηκαν και άλλα εργαλεία μέτρησης επηρεασμένα από την θεωρία του Rotter όπως το Teacher Locus of Control (Rose & Medway, 1981), Responsibility for Student Achievement (Guskey, 1981), and the Webb Efficacy Scale (Ashton, Olejnik, Crocker & McAuliffe, 1982).

#### **4.9.2 Teacher Self-Efficacy Scale (Bandura, 1990)**

Ο Bandura δημιούργησε μια κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας που βασίστηκε πάνω στην πεποίθησή του ότι η αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αυτοαποτελεσματικότητα είναι συγκεκριμένη για κάθε έργο χωριστά (1997). Κατασκεύασε ένα εργαλείο 30 σημείων που αποτελούνταν από επτά υποκλίμακες με τις οποίες προσπάθησε να καλύψει τις πολύπλευρες διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου. Οι επτά υποκλίμακες ήταν οι εξής: αποτελεσματικότητα στην επιρροή στη λήψη αποφάσεων, αποτελεσματικότητα στην επιρροή των σχολικών πόρων, διδακτική αποτελεσματικότητα, αποτελεσματικότητα στην πειθαρχία, αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των γονέων, αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή της κοινωνίας και αποτελεσματικότητα στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος.

Η κλίμακα του Bandura επικρίθηκε έντονα από κάποιους εκπαιδευτικούς επειδή οι δραστηριότητες που περιγράφονται σε κάποια σημεία δεν ήταν αρκετά αντιπροσωπευτικές της εργασίας του εκπαιδευτικού. (Tschannen-Moran et al., 2001).

#### **4.9.3 Teachers' Sense of Efficacy Scale**

Ένα ακόμη εργαλείο μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι το Teachers' Sense of Efficacy Scale (συντάσσεται και ως *Ohio State teacher efficacy scale (OSTES)*), το οποίο σχεδιάστηκε από τις Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy. Διατίθεται στην κανονική έκδοση των 24 στοιχείων και στη σύντομη έκδοση των 12 στοιχείων. Πρόκειται για ένα εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί πολύ συχνά σε εκπαιδευτικές έρευνες. (Chacón, 2005).

Οι προτάσεις είτε προέρχονται από το εργαλείο του Bandura's είτε κατασκευάστηκαν από τους ίδιους τους ερευνητές προκειμένου να καλύψουν κάποιες περιοχές που παραμελήθηκαν στην κλίμακα του Bandura. Περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες: την αυτοαποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών (*efficacy in student engagement*), αυτοαποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές (*efficacy in instructional strategies*) και αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (*efficacy in classroom management*). Οι τρεις αυτές διαστάσεις θεωρούνται τα τρία βασικότερα στοιχεία του πυρήνα της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης.

Μετά από μελέτες φάνηκε τελικά πως το OSTES είναι ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο στα χέρια των ερευνητών για την κατάκτηση της έννοιας της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

#### **4.9.4 TEBS-Self (Teachers' Efficacy Beliefs. System- Self)**

Οι Dellinger et al. (2008) αμφισβητώντας την επάρκεια των περισσότερων κλιμάκων για την μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας υποστήριξαν ότι: α) Κάθε κλίμακα θα πρέπει σαφώς και με ακρίβεια να αντικατοπτρίζει την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας. β) Η κλίμακα θα πρέπει να αξιολογεί τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο στο οποίο αυτές σχηματίζονται. γ) Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες που επιλέγονται για την κλίμακα, θα πρέπει να έχουν νόημα.

Βασιζόμενοι σε αυτές τις υποθέσεις, προσπάθησαν να αναπτύξουν την δική τους κλίμακα, η οποία υποστηρίζει ότι έχει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα συγκριτικά με τις προηγούμενες. Επιπλέον, προσπάθησαν να αποφύγουν τη σύγχυση της αυτοαποτελεσματικότητας με άλλες παρεμφερείς αυτό-κατασκευές όπως αυτοεκτίμηση (*self-esteem*), σημείο ελέγχου (*locus of control*), αυτοαντίληψη (*self-concept*), και το προσδόκιμο αποτέλεσμα (*outcome expectancy*).

Το TEBS-Self βασίζεται στην θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura και σε έρευνες που αφορούν στην αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ και χρησιμοποιείται διεθνώς. Αποτελείται από 30 στοιχεία και οι απαντήσεις δίνονται σε μια 4βαθμια κλίμακα Likert. Περιλαμβάνει τις εξής υποκλίμακες: α) μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας, β) μέτρηση συλλογικής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού-ομάδα εργασίας γ) μέτρηση συλλογικής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού-σχολείου.

#### **4.10 Αυτοαποτελεσματικότητα και δημογραφικά στοιχεία**

Η εμπειρία φαίνεται να είναι το σημείο κλειδί στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tsui, 1995). Στο ίδιο συμπέρασμα συγκλίνουν και οι Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2002) οι οποίοι βρήκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους έμπειρους και τους άπειρους εκπαιδευτικούς. Αυτό το εύρημα φαίνεται να συμφωνεί με τη θεωρία του Bandura (1997) όπου οι προηγούμενες εμπειρίες είναι μια βασική πηγή αυτοαποτελεσματικότητας. Ο Bandura ισχυρίζεται ότι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας είναι ρευστή και υπό διαμόρφωση κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής δραστηριότητας. Μετά όμως από κάποιο σημείο κατά τη διαδρομή του ατόμου, η αυτοαποτελεσματικότητα παγιώνεται και δύσκολα αλλάζει (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Αντίθετα, τα στάδια καριέρας του Huberman (1989) που αφορούν τον κύκλο της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται. Σύμφωνα με τον Huberman, τα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους οι εκπαιδευτικοί περνούν από μια διαδικασία επιβίωσης και ανακάλυψης, κατά τη διάρκεια της οποίας αποκαλύπτεται το χάσμα μεταξύ των επαγγελματικών ιδανικών και των καθημερινών πρακτικών στην τάξη και κάνουν την εμφάνισή τους οι αμφιβολίες. Μετά από περίπου 4-6 χρόνια, ξεκινά το στάδιο της σταθεροποίησης, το οποίο διακρίνεται για την αφοσίωση στο επάγγελμα (ή την απόφαση για αλλαγή επαγγέλματος). Το επόμενο στάδιο, τα μεσαία χρόνια (7-18) χαρακτηρίζονται από περιόδους πειραματισμού και ακτιβισμού ή από περιόδους επανακαθορισμού, κατά τη διάρκεια των οποίων οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε έναν απολογισμό για τη σταδιοδρομία τους και τις επιλογές τους. Ο Huberman πρότεινε δυο στάδια κατά τη διάρκεια των ώριμων χρόνων. Κατά τα χρόνια 19-30, οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν μια περίοδο ηρεμίας και γαλήνης, κατά τη διάρκεια της οποίας η σταδιακή απώλεια της ενεργητικότητας και του ενθουσιασμού αντισταθμίζεται με την ενίσχυση της Αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτό-αποδοχής. Τέλος, το τελευταίο στάδιο (31-40 χρόνια) είναι μια περίοδος αποσύνδεσης το ποίο χαρακτηρίζεται άλλοτε από γαλήνη και άλλοτε από απογοήτευση και πικρία.

Αντίθετα, το φύλο και η ηλικία δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Imants & De Brabander, 1996; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2002; Tsui, 1995). Ωστόσο, στη δική τους έρευνα οι Imants & De Brabander (1996) χρησιμοποιώντας μια τροποποιημένη έκδοση του TES, συμπέραναν ότι πολλαπλοί παράγοντες επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Ανάμεσα τους εκτός από τα χρόνια προϋπηρεσίας, περιλαμβάνονται η σχολική ιεραρχία, αλλά και το φύλο.

Τέλος, βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στις βαθμίδες εκπαίδευσης. Αν και η αυτοαποτελεσματικότητα παίζει σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία των πιθανών παραγόντων άγχους, τα αιτιώδη μοτίβα διαφέρουν σημαντικά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας. Στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η αρνητική επίδραση είναι πιο ισχυρή. Αυτό υποδηλώνει ότι η αντίληψη της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο στη διαχείριση της τάξης όσο και στη διδασκαλία, μπορεί να βοηθήσει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο να ξεπεράσουν τα εμπόδια που παρεμβάλλονται στο έργο τους και τα οποία εμποδίζουν την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

# Κεφάλαιο 5

## Σκοπός της έρευνας

### 5.1 Σκοπός της έρευνας

Το ερώτημα που τίθεται είναι ποιοι παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης και της Συναισθηματικής εργασίας επιδρούν, και σε ποιο βαθμό, στην Αυτοαποτελεσματικότητα και στην Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών, γεγονός που πρέπει να ληφθεί υπόψη στον σχεδιασμό προληπτικών παρεμβατικών προγραμμάτων. Πρωταρχικός σκοπός της έρευνας αυτής είναι να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Σ.Ν.) και του Συναισθηματικού Έργου (Σ.Ε.) (ανεξάρτητες μεταβλητές), με την Αυτοαποτελεσματικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση (εξαρτημένες μεταβλητές) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

### 5.2 Σημασία της έρευνας

Η σημασία της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της Συναισθηματικής νοημοσύνης και της Συναισθηματικής εργασίας δεν είναι μονοδιάστατα, αλλά αποτελούνται από επιμέρους παράγοντες, και με αυτό τον τρόπο θα εξεταστεί επιπλέον και η μοναδική επίδραση των επιμέρους παραγόντων τους στην Αυτοαποτελεσματικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση. Με αυτόν τον τρόπο θα καθοριστούν ποια είναι εκείνα τα κρίσιμα χαρακτηριστικά που πρέπει να ληφθούν υπόψη στο σχεδιασμό μελλοντικών παρεμβατικών προγραμμάτων για την αύξηση της Αυτοαποτελεσματικότητας και την καταπολέμηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

### 5.3 Ερευνητικές υποθέσεις

1. Η Συναισθηματική νοημοσύνη θα προβλέπει θετικά την Αυτοαποτελεσματικότητα και αρνητικά την Επαγγελματική Εξουθένωση.
2. Η Συναισθηματική εργασία θα προβλέπει αρνητικά την Αυτοαποτελεσματικότητα και θετικά την Επαγγελματική Εξουθένωση.
3. Η Συναισθηματική εργασία θα επιδρά στη σχέση: Συναισθηματικής νοημοσύνης - Αυτοαποτελεσματικότητας και Συναισθηματικής νοημοσύνης - Επαγγελματικής Εξουθένωσης.
4. Η Αυτοαποτελεσματικότητα θα προβλέπει αρνητικά την Επαγγελματική Εξουθένωση.

5. Οι εκπαιδευτικοί με βάση το φύλο, τη ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τη βαθμίδα εργασίας θα παρουσιάζουν διαφορές στους παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης, της Συναισθηματικής εργασίας, της Αυτοαποτελεσματικότητας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

#### 5.4 Στατιστικές υποθέσεις

- *Σχέση μεταξύ Συναισθηματικής νοημοσύνης και Αυτοαποτελεσματικότητας και Επαγγελματικής Εξουθένωσης.*  
Μηδενική: Η Συναισθηματική νοημοσύνη δε θα προβλέπει την Αυτοαποτελεσματικότητα και την Επαγγελματική Εξουθένωση.  
Εναλλακτική: Η Συναισθηματική νοημοσύνη θα προβλέπει την Αυτοαποτελεσματικότητα και την Επαγγελματική Εξουθένωση.
- *Σχέση μεταξύ Συναισθηματικής εργασίας και Αυτοαποτελεσματικότητας και Επαγγελματικής Εξουθένωσης.*  
Μηδενική: Η Συναισθηματική εργασία δε θα προβλέπει την Αυτοαποτελεσματικότητα και την Επαγγελματική Εξουθένωση.  
Εναλλακτική: Η Συναισθηματική εργασία θα προβλέπει την Αυτοαποτελεσματικότητα και την Επαγγελματική Εξουθένωση.
- *Επίδραση της Συναισθηματικής εργασίας στη σχέση: Συναισθηματικής νοημοσύνης - Αυτοαποτελεσματικότητας και Συναισθηματικής νοημοσύνης - Επαγγελματικής Εξουθένωσης.*  
Μηδενική: Η Συναισθηματική εργασία δε θα διαμεσολαβεί στη σχέση: Συναισθηματικής νοημοσύνης - Αυτοαποτελεσματικότητας και Συναισθηματικής νοημοσύνης - Επαγγελματικής Εξουθένωσης.  
Εναλλακτική: Η Συναισθηματική εργασία θα διαμεσολαβεί στη σχέση: Συναισθηματικής νοημοσύνης - Αυτοαποτελεσματικότητας και Συναισθηματικής νοημοσύνης - Επαγγελματικής Εξουθένωσης.



- *Σχέση μεταξύ Αυτοαποτελεσματικότητας και Επαγγελματικής Εξουθένωσης.*  
 Μηδενική: Η Αυτοαποτελεσματικότητα δε θα προβλέπει την Επαγγελματική Εξουθένωση.  
 Εναλλακτική: Η Αυτοαποτελεσματικότητα θα προβλέπει την Επαγγελματική Εξουθένωση.
- *Διαφορές με βάση το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τη βαθμίδα εργασίας*  
 Μηδενική: Οι εκπαιδευτικοί με βάση το φύλο, τη ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, και τη βαθμίδα εργασίας δε θα παρουσιάζουν διαφορές στους παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης, της Συναισθηματικής εργασίας, της Αυτοαποτελεσματικότητας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.  
 Εναλλακτική: Οι εκπαιδευτικοί με βάση το φύλο, τη ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, και τη βαθμίδα εργασίας δε θα παρουσιάζουν διαφορές στους παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης της Συναισθηματικής εργασίας, της Αυτοαποτελεσματικότητας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

## 5.5 Οριοθετήσεις της έρευνας

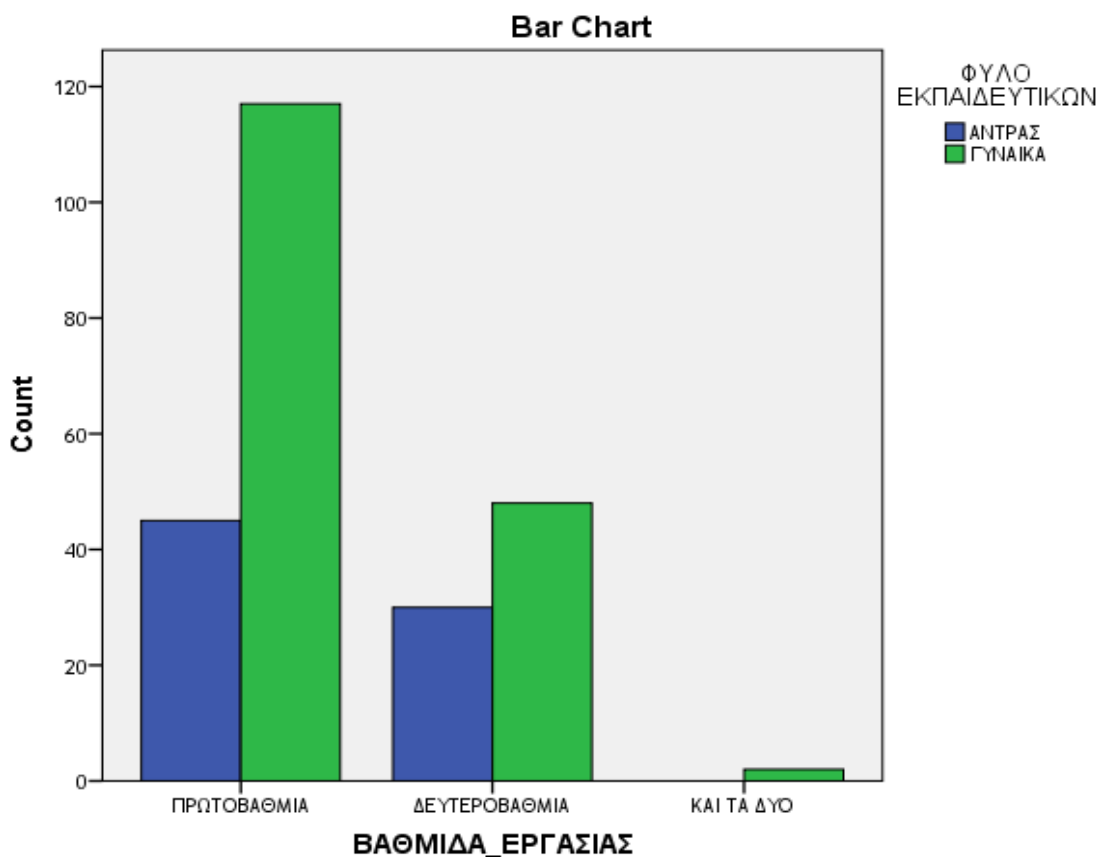
Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς κυρίως της αστικής περιοχής της Θεσσαλονίκης και της Κατερίνης και στους οποίους η ερευνήτρια είχε πρόσβαση. Για το λόγο αυτό δεν μπορούν να προκύψουν γενικά συμπεράσματα. Επίσης, έγινε διαχωρισμός ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, αλλά για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας, δεν εξετάστηκε αν ήταν δάσκαλοι ή εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων.

# Κεφάλαιο 6

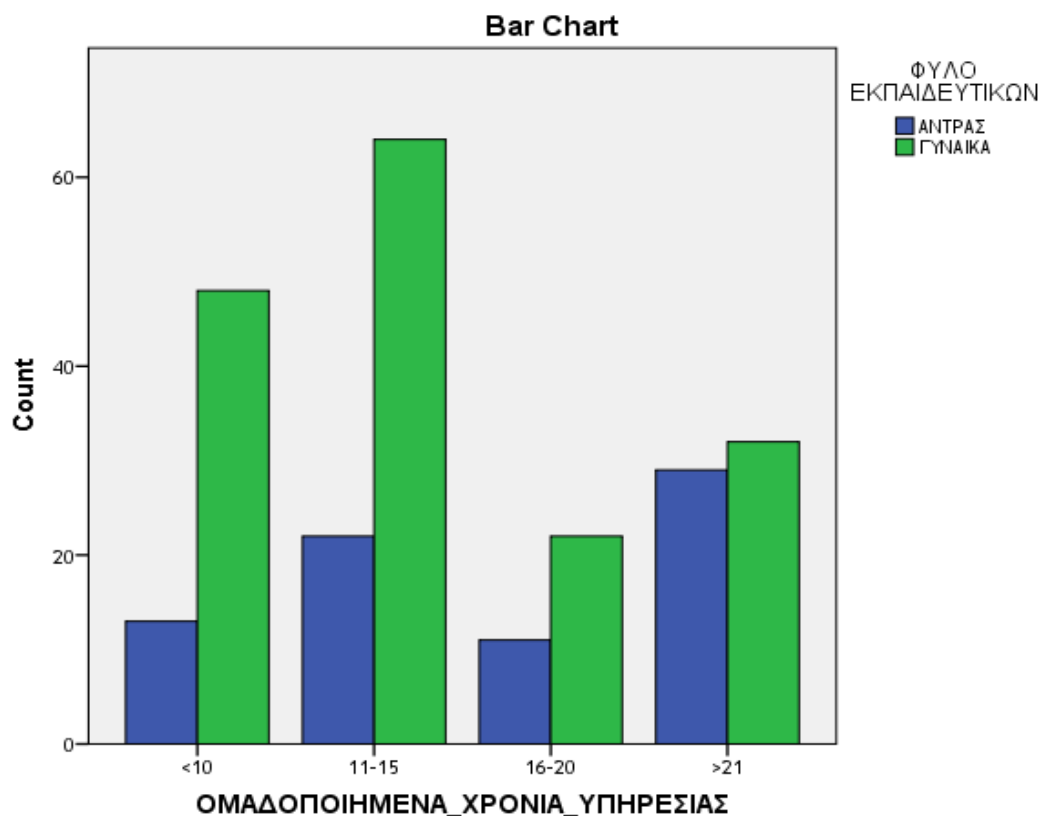
## Μέθοδος

### 6.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 244 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το 31 % (75) ήταν άντρες και το 69 % (167) γυναίκες. Οι συμμετέχοντες ήταν από 23 ως 64 χρονών με μέσο όρο ηλικίας τα 44 χρόνια. Το 7,3% (17) ήταν ηλικίας μέχρι 30 χρονών, το 25,6 % (60) ήταν ηλικίας 31-40 χρονών, το 50,4% (118) ήταν ηλικίας 41-50 χρονών και το 16,7 % (39) από 50 και πάνω. Τα χρόνια υπηρεσίας κυμαίνονταν από 1-33 με μέσο όρο τα 16 χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, το 25,4% (61) είχε υπηρεσία μέχρι 10 χρόνια, το 35,4% (85) είχε υπηρεσία από 11-15 χρόνια, το 13,8% (33) 16-20 χρόνια και το 25,4 % (61) από 20 έτη και πάνω. Στους πίνακες που ακολουθούν φαίνονται κάποια στοιχεία που αφορούν το φύλο και την βαθμίδα εκπαίδευσης.



Ραβδόγραμμα 1: Το φύλο ανά βαθμίδα εργασίας.



**Ραβδόγραμμα 2:** Τα χρόνια υπηρεσίας ανά βαθμίδα εργασίας.

		ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		Σύνολο
		ΑΝΤΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	
ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ	Α΄ΒΑΘΜΙΑ	45	117	162
		27,8%	72,2%	100%
	Β΄ΒΑΘΜΙΑ	30	48	78
		38,5%	61,5%	100,0%
	ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ	0	2	2
		0,0%	100%	100%
Σύνολο		75	167	242
		31,0%	69,0%	100,0%

**Πίνακας 1** Το δείγμα της έρευνας κατά βαθμίδα και φύλο.

**ΗΛΙΚΙΑ**

		<b>&lt; 30</b>	<b>31 – 40</b>	<b>41 -50</b>	<b>&gt;51</b>	<b>Σύνολο</b>
<b>ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>	<b>Α'ΒΑΘΜΙΑ</b>	16	39	76	26	157
		10,2%	24,8%	48,4%	16,6%	100,0%
	<b>Β'ΒΑΘΜΙΑ</b>	1	21	40	13	75
		1,3%	28,0%	53,3%	17,3%	100,0%
	<b>ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ</b>	0	0	2	0	2
		0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
<b>Σύνολο</b>		17	60	118	39	234
		7,3%	25,6%	50,4%	16,7%	100,0%

**Πίνακας 2** Το δείγμα της έρευνας κατά βαθμίδα και ηλικία.**ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ**

		<b>&lt; 10</b>	<b>11 – 15</b>	<b>15 -20</b>	<b>&gt;21</b>	<b>Σύνολο</b>
<b>ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>	<b>Α'ΒΑΘΜΙΑ</b>	37	51	24	49	161
		23,0%	31,7%	14,9%	30,4%	100,0%
	<b>Β'ΒΑΘΜΙΑ</b>	24	33	8	12	77
		31,2%	42,9%	10,4%	15,6%	100,0%
	<b>ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ</b>	0	1	1	0	2
		0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
<b>Σύνολο</b>		61	85	33	61	240
		25,4%	35,4%	13,8%	25,4%	100,0%

**Πίνακας 3** Το δείγμα της έρευνας κατά βαθμίδα και χρόνια υπηρεσίας

		ΦΥΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		Σύνολο
		ΑΝΤΡΑΣ	ΓΥΝΑΙΚΑ	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	OXI	53 69,7%	124 73,8%	177 72,5%
	NAI	23 30,3%	44 26,2%	67 27,5%
Σύνολο		76 100%	168 100%	244 100,0%

**Πίνακας 4** Το δείγμα της έρευνας κατά μεταπτυχιακό και φύλο

		ΒΑΘΜΙΑ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ			Σύνολο
		Α΄ΒΑΘΜΙΑ	Β΄ΒΑΘΜΙΑ	ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ	
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	OXI	119 73,5%	54 69,2%	2 100,0%	175 72,3%
	NAI	43 26,5%	24 30,8%	0 0,0%	67 27,7%
Σύνολο		162 100,0%	78 100,0%	2 100,0%	242 100,0%

**Πίνακας 5** Το δείγμα της έρευνας κατά μεταπτυχιακό και βαθμίδα εκπαίδευσης

## 6.2 Εργαλεία

### 6.2.1 Συναισθηματική νοημοσύνη

Προκειμένου να αξιολογηθούν οι συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS, 2002). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών που έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, ανάμεσά τους και στα ελληνικά από τους Kafetsios και Zampetakis (2008). Βασίζεται στις τέσσερις διαστάσεις της Συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer et al. (1990) και αποτελείται από 16 προτάσεις οι οποίες συνιστούν 4 υποκλίμακες:

- Την ικανότητα Εκτίμησης των Συναισθημάτων του Εαυτού (*Self-emotion Appraisal*). Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να εκφράζει τα συναισθήματά του (π.χ. «Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά»).
- Την ικανότητα Εκτίμησης των Συναισθημάτων των Άλλων (*Other's Emotion Appraisal*). Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του (π.χ. «Πάντα μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους»).
- Την ικανότητα Χρήσης των Συναισθημάτων (*Use of Emotion*). Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τα συναισθήματά του αποτελεσματικά, κατευθύνοντάς τα προς εποικοδομητικές δραστηριότητες (π.χ. «Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω»).
- Την ικανότητα Ρύθμισης των Συναισθημάτων (*Regulation of Emotion*). Πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του (π.χ. «Μπορώ με τη λογική να ελέγξω το θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες»).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό στο οποίο συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με τις 16 προτάσεις με βάση μια 7-βάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 7=Συμφωνώ απόλυτα).

### 6.2.2 Συναισθηματική εργασία

Για τον έλεγχο της Συναισθηματικής εργασίας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *Emotional Labor Scale* (Brotheridge & Lee, 2003). Αποτελείται από 9 προτάσεις οι οποίες χωρίζονται σε 3 υποκλίμακες:

- Επιφανειακή δράση (*Surface Acting*). Πρόκειται για τον μηχανισμό κατά τον οποίο το άτομο αποκρύπτει τα αληθινά του συναισθήματα και προσποιείται άλλα, μη αληθινά, προκειμένου να συμμορφωθεί με τους κανόνες του χώρου εργασίας του (π.χ. «Στο σχολείο προσποιούμαι ότι διακατέχομαι από συναισθήματα που στην πραγματικότητα δεν έχω»).
- Βαθιά Δράση (*Deep Acting*). Πρόκειται για τον μηχανισμό σύμφωνα με τον οποίο, η προσπάθεια που καταβάλλει ένα άτομο να προσποιηθεί τα πρέποντα συναισθήματα, καταλήγει στο να αλλάξουν στην αλήθεια τα συναισθήματά του (π.χ. «Στο σχολείο προσπαθώ να βιώσω πραγματικά τα συναισθήματα που πρέπει να δείχνω»).
- Φυσικό Συναίσθημα (*Natural Feeling*). Στην περίπτωση αυτή τα συναισθήματα που εμφανίζει το άτομο στο χώρο της εργασίας του συμπίπτουν πράγματι με τα πρέποντα, με αποτέλεσμα να μη χρειάζεται να υποκριθεί. (π.χ. «Τα συναισθήματα που εκφράζω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά»).

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν πόσο συχνά ένιωθαν αυτά που δήλωναν οι προτάσεις σε μια 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=ποτέ, 5=πάντα). Κάθε υποκλίμακα απαρτίζεται από 3 προτάσεις.

### 6.2.3 Επαγγελματική εξουθένωση

Για τον έλεγχο της Επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach (*Maslach Burnout Inventory, MBI*). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών που αποτελείται από 22 προτάσεις που αναφέρονται στα συμπτώματα της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Οι προτάσεις αυτές συνιστούν τις παρακάτω 3 υποκλίμακες:

- Συναισθηματική Εξάντληση (*Emotional Exhaustion*). Αποτελείται από 9 προτάσεις που εκφράζουν συναισθήματα ψυχικής έντασης και κόπωσης. (π.χ. «Νιώθω κουρασμένος όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς»).
- Αποπροσωποποίηση (*Depersonalization*). Αποτελείται από 5 προτάσεις οι οποίες εκφράζουν την ύπαρξη απρόσωπων σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών τους (π.χ. «Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα»).

- Προσωπική επίτευξη (*Personal Accomplishment*). Αποτελείται από 8 προτάσεις, οι οποίες σχετίζονται με την αίσθηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού (π.χ. «Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά»).

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν την συχνότητα με την οποία αισθάνονταν αυτό που εξέφραζε κάθε πρόταση με βάση μια 6-βάθμια κλίμακα (1=Ποτέ, 6=Κάθε μέρα).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στις πρώτες δυο υποκλίμακες οι προτάσεις εκφράζουν αρνητικά συναισθήματα, ενώ στην τρίτη θετικά. Έτσι, όσο υψηλότερη βαθμολογία σημειώνουν οι συμμετέχοντες στην υποκλίμακα της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Αποπροσωποποίησης, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Το αντίθετο συμβαίνει με την υποκλίμακα της Προσωπικής Επίτευξης, όπου η Επαγγελματική Εξουθένωση υποδηλώνεται από τις χαμηλότερες βαθμολογίες.

#### 6.2.4 Αυτοαποτελεσματικότητα

Για την εκτίμηση των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο *Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)* που αναπτύχθηκε από τις Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στην πλήρη έκδοσή του, η οποία περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις, οι οποίες εστιάζουν στις αιτίες που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών τους δραστηριοτήτων. Οι ερωτήσεις ανά 8 συνιστούν τρεις διαφορετικές διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών:

- Αποτελεσματικότητα στη χρήση Διδακτικών στρατηγικών (*Efficacy for Instructional Strategies*). Αφορά στην πίστη του εκπαιδευτικού στις ικανότητές του να χρησιμοποιεί διάφορες στρατηγικές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε να πετύχει καλύτερα αποτελέσματα (π.χ. «Πόσα μπορείτε να κάνετε για να προσαρμόσετε το μάθημά σας σε τέτοιο επίπεδο που να είναι κατάλληλο για κάθε μαθητή χωριστά;»).
- Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της σχολικής τάξης (*Efficacy for Classroom Management*). Αφορά στην πίστη του εκπαιδευτικού στις ικανότητές του να διαχειριστεί πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών του (π.χ. «Πόσο καλά μπορείτε να τα καταφέρετε έτσι ώστε οι λίγοι μαθητές που δημιουργούν προβλήματα να μην καταστρέφουν ένα ολόκληρο μάθημα;»).



- Αποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των μαθητών (*Efficacy for Student Engagement*). Αφορά στην πίστη του εκπαιδευτικού στις ικανότητές του να καταφέρνει να κινητοποιεί τους μαθητές του, ώστε να πιστεύουν περισσότερο στις δυνάμεις τους και να συμμετέχουν πιο ενεργά στη διαδικασία της διδασκαλίας (π.χ. «Πόσα μπορείτε να κάνετε για να αυξήσετε το κίνητρο των μαθητών που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον για τα μαθήματά τους;»).

Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 9-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Τίποτα, 3=Πολύ λίγα, 5=Μπορώ να καταφέρω κάποια πράγματα, 7=Αρκετά, 9=Πάρα πολλά).

### 6.3 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το πρώτο τρίμηνο του 2016 και σε αυτή συμμετείχαν εκπαιδευτικοί δημοσίων σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν εθελοντικά να συμμετάσχουν στην έρευνα ενθαρρύνθηκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις και πληροφορήθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και άκρως εμπιστευτικά. Τονίστηκε επίσης ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς, καθώς τα τελευταία χρόνια διαφαίνεται μια δυσπιστία και απροθυμία για συμμετοχή σε επιστημονικές έρευνες, λόγω του φόβου της αξιολόγησης.

Το ερωτηματολόγιο που συντάχθηκε μοιράστηκε σε έντυπη μορφή σε εκπαιδευτικούς των νομών Θεσσαλονίκης και Πιερίας, ενώ μέσω της εφαρμογής «*Google forms*» συμπληρώθηκε και από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν και σε διάφορες άλλες περιοχές της Ελλάδας (π.χ. Αττική, Χίο, Χαλκιδική κ.ά). Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν με την ακόλουθη σειρά: Συναισθηματική νοημοσύνη, Συναισθηματική εργασία, Επαγγελματική εξουθένωση, Αυτοαποτελεσματικότητα, όπως φαίνεται και στο Παράρτημα.

### 6.4 Στατιστική ανάλυση

Για τη διενέργεια των στατιστικών αναλύσεων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS για Windows v.20.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των παραγόντων των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το τεστ *a* του Cronbach.

*Ανάλυση συσχέτισης* χρησιμοποιήθηκε για να εξετασθεί η εγγύτητα μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας, δηλαδή της Συναισθηματικής νοημοσύνης, της Συναισθηματικής εργασίας, της Επαγγελματικής εξουθένωσης και της Αυτοαποτελεσματικότητας.

*Ανάλυση παλινδρόμησης* έγινε για να εξετασθεί αν η Συναισθηματική νοημοσύνη και η Συναισθηματική εργασία προβλέπουν την Αυτοαποτελεσματικότητα και την Επαγγελματική εξουθένωση.

*Ανάλυση παλινδρόμησης* έγινε για να εξετασθεί αν η Συναισθηματική εργασία είναι θα επιδρά στη σχέση: Συναισθηματικής νοημοσύνης - Αυτοαποτελεσματικότητας και Συναισθηματικής νοημοσύνης - Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

*Ανάλυση παλινδρόμησης* έγινε για να εξετασθεί αν η Αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει την Επαγγελματική Εξουθένωση.

*Ανάλυση t-test και του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney* χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί αν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στους παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης, της Συναισθηματικής εργασίας, της Αυτοαποτελεσματικότητας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

*Ανάλυση ANOVA και του μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis* χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί αν υπήρχαν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τη βαθμίδα υπηρεσίας στους παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης, της Συναισθηματικής εργασίας, της Αυτοαποτελεσματικότητας και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

## Κεφάλαιο 7

### Αποτελέσματα

#### 7.1 Περιγραφική στατιστική ανάλυση

##### 7.1.1 Εσωτερική συνοχή των ερωτηματολογίων

Η περιγραφική στατιστική (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) των μεταβλητών, οι δείκτες λοξότητας και κύρτωσης και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής *Cronbach α* παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα.

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Λοξότητα	Κύρτωση	Cronbach α
Επιφανειακή Δράση	2.47	.66	.10	-.26	.75
Βαθιά Δράση	2.46	.91	.04	-.97	.80
Φυσικό Συναισθημα	4.22	.59	-.46	.21	.79
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	5.73	.70	-.42	.05	.75
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων	5.55	.67	-.13	-.24	.69
Χρήση Συναισθημάτων	5.47	.83	-.59	.05	.77
Ρύθμιση Συναισθημάτων	5.06	1.02	-1.03	1.81	.83
Διδακτικές Στρατηγικές	7.00	1.10	-.53	-.07	.87
Διαχείριση Τάξης	7.04	1.10	-.54	.07	.90
Εμπλοκή Μαθητών/τριών	6.96	1.11	-.39	-.22	.88
Συναισθηματική Εξάντληση	2.14	1.24	1.39	5.39	.75
Αποπροσωποποίηση	.92	1.12	2.66	12.42	.70
Προσωπική επίτευξη	4.86	.74	-.69	.48	.71

**Πίνακας 6** Δείκτες περιγραφικής στατιστικής και εσωτερικής συνοχής Cronbach α για τις υποκλίμακες των ερωτηματολογίων.

Κατά τον αρχικό έλεγχο του Cronbach α, οι υποκλίμακες των Διδακτικών στρατηγικών και της Αποπροσωποποίησης παρουσίαζαν σχετικά χαμηλούς δείκτες. Προκειμένου να αυξηθεί η εσωτερική συνοχή, αφαιρέθηκαν από το ερωτηματολόγιο της Επαγγελματικής εξουθένωσης οι ερωτήσεις 4 και 9 (υποκλίμακα Διδακτικών στρατηγικών), ενώ από το ερωτηματολόγιο της Αυτοαποτελεσματικότητας αφαιρέθηκαν οι ερωτήσεις 7, 9, 10 (Αποπροσωποποίηση).

### 7.1.2 Ανάλυση Συσχέτισης

Ο συντελεστής συσχέτισης (Pearson) χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών για τις υποκλίμακες των ερωτηματολογίων (Πίνακας).

Όσο αφορά τον παράγοντα της Συναισθηματικής εργασίας, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις προέκυψαν κυρίως από την Επιφανειακή δράση. Η επιφανειακή δράση παρουσίασε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με όλες τις υπόλοιπες εξεταζόμενες υποκλίμακες. Οι σημαντικότερες συσχετίσεις παρατηρήθηκαν ανάμεσα στην Επιφανειακή δράση και στη Συναισθηματική εξάντληση ( $r=0.33$ ,  $p<0.05$ ) και την Αποπροσωποποίηση ( $r=0.34$ ,  $p<0.05$ ).

Όσο αφορά τον παράγοντα της Συναισθηματικής νοημοσύνης, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν κυρίως ανάμεσα στην Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού και στις υποκλίμακες της Αυτοαποτελεσματικότητας ( $r=0.35$ ,  $p<0.05$ ,  $r=0.27$ ,  $p<0.05$ ,  $r=0.37$ ,  $p<0.05$ ) στην Χρήση των συναισθημάτων και στις υποκλίμακες της Αυτοαποτελεσματικότητας ( $r=0.45$ ,  $p<0.05$ ,  $r=0.40$ ,  $p<0.05$ ,  $r=0.40$ ,  $p<0.05$ ) και στην Ρύθμιση των συναισθημάτων και την Προσωπική επίτευξη ( $r=0.39$ ,  $p<0.05$ ).

Τέλος, όσο αφορά την Αυτοαποτελεσματικότητα, στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν ανάμεσα στην Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και την Προσωπική επίτευξη ( $r=0.52$ ,  $p<0.05$ ) και στην Αυτοαποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών και στην Προσωπική επίτευξη ( $r=0.54$ ,  $p<0.05$ ).

<i>Correlations</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Επιφανειακή Δράση	1												
2. Βαθιά Δράση	.34**	1											
3. Φυσικό Συναίσθημα	-.45**	-.24**	1										
4. Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	-.22**	-.11	.16*	1									
5. Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων	-.17**	-.05	.20**	.51**	1								
6. Χρήση Συναισθημάτων	-.21**	.03	.16*	.54**	.35**	1							
7. Ρύθμιση Συναισθημάτων	-.20**	-.10	.06	.59**	.37**	.55**	1						
8. Διδακτικές Στρατηγικές	-.26**	-.05	.16*	.35**	.25**	.45**	.30**	1					
9. Διαχείριση Τάξης	-.22**	-.08	.11	.37**	.23**	.40**	.31**	.78**	1				
10. Εμπλοκή Μαθητών/τριών	-.26**	-.03	.18**	.27**	.23**	.40**	.29**	.82**	.76**	1			
11. Συναισθηματική Εξάντληση	.33**	.15*	-.20**	-.17**	-.07	-.09	-.19**	-.24**	-.30**	-.29**	1		
12. Αποπροσωποποίηση	.34**	.16*	-.20**	-.20**	-.22**	-.20**	-.18**	-.33**	-.27**	-.33**	.48**	1	
13. Προσωπική επίτευξη	-.28**	-.11	.19**	.27**	.20**	.38**	.39**	.52**	.52**	.54**	-.40**	-.36**	1

Σημείωση: \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

**Πίνακας 7** Συντελεστής συσχέτισης Pearson για όλες τις υποκλίμακες των ερωτηματολογίων.

## 7.2 Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης με βάση τις υποθέσεις της έρευνας.

### 7.2.1 Η Συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την Αυτοαποτελεσματικότητα

Για να ελεγχθεί αν η Συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την Αυτοαποτελεσματικότητα, έγινε ανάλυση παλινδρόμησης με ανεξάρτητες μεταβλητές (μεταβλητή πρόβλεψης) τους παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης κάθε φορά, δηλαδή την Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού, την Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων, τη Χρήση των συναισθημάτων και τη Ρύθμιση συναισθημάτων και με εξαρτημένες μεταβλητές, τις μεταβλητές των Διδακτικών στρατηγικών, της Διαχείρισης τάξης και της Εμπλοκής μαθητών.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η Συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει στατιστικά σημαντικά και θετικά τις Διδακτικές Στρατηγικές, τη Διαχείριση Τάξης και την Εμπλοκή Μαθητών. Συγκεκριμένα η Χρήση συναισθημάτων συνεισφέρει στην πρόβλεψη των Διδακτικών στρατηγικών, της Διαχείρισης τάξης και της Εμπλοκής των μαθητών και η Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού συνεισφέρει στην πρόβλεψη της Διαχείρισης τάξης.

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	p
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.47	16.77	.00	.18	1.4	.16
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				.10	.91	.36
Χρήση Συναισθημάτων				.48	4.98	.00
Ρύθμιση Συναισθημάτων				.01	.16	.87

Πίνακας 8 Πρόβλεψη Διδακτικών Στρατηγικών από τους παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης.

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	p
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.45	14.76	.00	.30	2.39	.02
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				.04	.34	.73
Χρήση Συναισθημάτων				.36	3.67	.00
Ρύθμιση Συναισθημάτων				.04	.51	.61

**Πίνακας 9** Πρόβλεψη Διαχείρισης Τάξης από τους παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης.

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	P
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.41	12.21	.00	.03	.22	.83
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				.13	1.13	.26
Χρήση Συναισθημάτων				.43	4.26	.00
Ρύθμιση Συναισθημάτων				.08	.97	.33

**Πίνακας 10** Πρόβλεψη Εμπλοκής μαθητών από τους παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης

### 7.2.2 Η Συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την Επαγγελματική Εξουθένωση

Για να ελεγχθεί εάν η Συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την Επαγγελματική Εξουθένωση, έγινε *ανάλυση παλινδρόμησης με ανεξάρτητες μεταβλητές (μεταβλητή πρόβλεψης)* τους παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης κάθε φορά, δηλαδή την Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού, την Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων, τη Χρήση συναισθημάτων και τη Ρύθμιση συναισθημάτων και με *εξαρτημένες μεταβλητές*, τις μεταβλητές της Συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και της Προσωπικής επίτευξης.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η Συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει *στατιστικά σημαντικά* τη Συναισθηματική Εξάντληση, την Αποπροσωποποίηση και την Προσωπική επίτευξη. Συγκεκριμένα η Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων συνεισφέρει στην πρόβλεψη της Αποπροσωποποίησης, η Χρήση Συναισθημάτων και η Ρύθμιση Συναισθημάτων συνεισφέρουν στην πρόβλεψη της Έλλειψης Προσωπικής Επίτευξης.

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	P
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.21	2.65	.03	-.19	-1.26	.21
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				.05	.34	.74
Χρήση Συναισθημάτων				.08	.63	.53
Ρύθμιση Συναισθημάτων				-.19	-1.92	.06

**Πίνακας 11** Πρόβλεψη της Συναισθηματικής εξάντλησης από τους παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης.

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	P
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.26	4.45	.00	-.06	-.39	.70
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				-.25	-2.04	.043
Χρήση Συναισθημάτων				-.14	-1.28	.203
Ρύθμιση Συναισθημάτων				-.06	-.64	.524

**Πίνακας 12** Πρόβλεψη της Αποπροσωποποίησης από τους παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης.



Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	p
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.44	14.34	.00	-.04	-.48	.63
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				.04	.48	.63
Χρήση Συναισθημάτων				.21	3.24	.00
Ρύθμιση Συναισθημάτων				.20	3.59	.00

**Πίνακας 13** Πρόβλεψη της Προσωπικής επίτευξης από τους παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης

### 7.2.3 Η Συναισθηματική εργασία προβλέπει την Αυτοαποτελεσματικότητα

Για να ελεγχθεί εάν η Συναισθηματική εργασία προβλέπει την Αυτοαποτελεσματικότητα, έγινε *ανάλυση παλινδρόμησης με ανεξάρτητες μεταβλητές (μεταβλητή πρόβλεψης)* τους παράγοντες της Συναισθηματικής εργασίας κάθε φορά, δηλαδή την Επιφανειακή Δράση, τη Βαθιά Δράση, το Φυσικό Συναίσθημα και με *εξαρτημένες μεταβλητές*, τις μεταβλητές των Διδακτικών Στρατηγικών, της Διαχείρισης Τάξης και της Εμπλοκής Μαθητών.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η Συναισθηματική εργασία προβλέπει *στατιστικά σημαντικά τις Διδακτικές Στρατηγικές, τη Διαχείριση Τάξης και την Εμπλοκή Μαθητών/τριών*. Συγκεκριμένα η Επιφανειακή Δράση συνεισφέρει στην πρόβλεψη των Διδακτικών Στρατηγικών, της Διαχείρισης Τάξης και της Εμπλοκής Μαθητών.

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	P
Επιφανειακή Δράση	.27	6.24	.00	-.42	-3.47	.00
Βαθιά Δράση				.07	.83	.40
Φυσικό Συναίσθημα				.12	.89	.37

**Πίνακας 14** Πρόβλεψη Διδακτικών στρατηγικών από τους παράγοντες της Συναισθηματικής εργασίας.

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	P
Επιφανειακή Δράση	.22	4.21	.01	-.36	-2.93	.00
Βαθιά Δράση				-.01	-.07	.95
Φυσικό Συναίσθημα				.03	.23	.82

**Πίνακας 15** Πρόβλεψη Διαχείρισης τάξης από τους παράγοντες της Συναισθηματικής εργασίας.

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	P
Επιφανειακή Δράση	.28	6.96	.000	-.43	-3.51	.00
Βαθιά Δράση				.09	1.22	.22
Φυσικό Συναίσθημα				.17	1.26	.21

**Πίνακας 16** Πρόβλεψη Εμπλοκής μαθητών από τους παράγοντες της Συναισθηματικής εργασίας.

πρόβλεψης) τους παράγοντες της Συναισθηματικής εργασίας κάθε φορά, δηλαδή την Επιφανειακή δράση, τη Βαθιά δράση, το Φυσικό συναίσθημα και με εξαρτημένες μεταβλητές, τις μεταβλητές της Συναισθηματικής εξάντλησης, της Αποπροσωποποίησης και της Προσωπικής επίτευξης.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η Συναισθηματική εργασία προβλέπει στατιστικά σημαντικά τη Συναισθηματική εξάντληση, την Αποπροσωποποίηση και την Προσωπική επίτευξη. Συγκεκριμένα η Επιφανειακή δράση συνεισφέρει στην πρόβλεψη των Διδακτικών στρατηγικών, της Διαχείρισης τάξης και της Εμπλοκής μαθητών.

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	P
Επιφανειακή Δράση	.34	10.47	.00	.56	4.21	.00
Βαθιά Δράση				.05	.52	.60
Φυσικό Συναίσθημα				-.12	-.84	.40

**Πίνακας 17** Πρόβλεψη Συναισθηματικής Εξάντλησης από τους παράγοντες της Συναισθηματικής εργασίας.

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	P
Επιφανειακή Δράση	.35	10.87	.00	.50	4.19	.00
Βαθιά Δράση				.06	.72	.47
Φυσικό Συναίσθημα				-.12	-.90	.37

**Πίνακας 18** Πρόβλεψη Αποπροσωποποίησης από τους παράγοντες της Συναισθηματικής εργασίας

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	P
Επιφανειακή Δράση	.29	7.40	.00	-.27	-3.40	.00
Βαθιά Δράση				-.01	-.16	.87
Φυσικό Συναίσθημα				.09	1.12	.27

**Πίνακας 19** Πρόβλεψη προσωπικής επίτευξης από τους παράγοντες της Συναισθηματικής εργασίας

## 7.2.5 Η Συναισθηματική εργασία επιδρά στη σχέση:

### Συναισθηματική νοημοσύνη - Αυτοαποτελεσματικότητα

Για να ελεγχθεί αν η Συναισθηματική εργασία. επιδρά στη σχέση: Συναισθηματικής νοημοσύνης. - Αυτοαποτελεσματικότητας, έγινε *ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης* με *εξαρτημένες μεταβλητές*, τις μεταβλητές της Αυτοαποτελεσματικότητας κάθε φορά, (Διδακτικές στρατηγικές, Διαχείριση της τάξης, Εμπλοκή των μαθητών). Στο *πρώτο στάδιο* εισήχθησαν οι παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή η Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού, η Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων, η Χρήση συναισθημάτων, η Ρύθμιση συναισθημάτων και στο *δεύτερο στάδιο* οι μεταβλητές της Συναισθηματικής εργασίας, δηλαδή η Επιφανειακή δράση, η Βαθιά δράση, το Φυσικό συναίσθημα.

	$R^2$	F	p	B	t	Sig.
1						
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.47	16.77	.00	.18	1.41	.16
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				.10	.91	.36
Χρήση Συναισθημάτων				.48	4.98	.00
Ρύθμιση Συναισθημάτων				.02	.16	.87
Επιφανειακή Δράση						
Βαθιά Δράση						
Φυσικό Συναίσθημα						

Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.49	10.78	.00	.16	1.27	.21
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				.08	.72	.47
Χρήση Συναισθημάτων				.45	4.62	.00
Ρύθμιση Συναισθημάτων				.01	.08	.94
Επιφανειακή Δράση				-.26	-2.31	.02
Βαθιά Δράση				.02	.29	.78
Φυσικό Συναίσθημα				.03	.25	.81

**Πίνακας 20** Επίδραση της Συναισθηματικής εργασίας, στη σχέση: Συναισθηματικής νοημοσύνης – Διδακτικές στρατηγικές

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>B</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
1						
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.45	14.76	.00	.30	2.39	.02
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				.04	.34	.73
Χρήση Συναισθημάτων				.36	3.67	.00
Ρύθμιση Συναισθημάτων				.04	.51	.61
Επιφανειακή Δράση						
Βαθιά Δράση						
Φυσικό Συναίσθημα						

Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.46	9.11	.00	.28	2.23	.03
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				.03	.28	.78
Χρήση Συναισθημάτων				.35	3.53	.00
Ρύθμιση Συναισθημάτων				.03	.33	.74
Επιφανειακή Δράση				-.20	-1.76	.08
Βαθιά Δράση				-.04	-.46	.64
Φυσικό Συναίσθημα				-.05	-.37	.71

**Πίνακας 21** Επίδραση της Συναισθηματικής εργασίας στη σχέση: Συναισθηματικής νοημοσύνης - Διαχείριση Τάξης

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>B</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
1						
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.41	12.21	.00	.03	.22	.83
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				.13	1.13	.26
Χρήση Συναισθημάτων				.43	4.26	.00
Ρύθμιση Συναισθημάτων				.08	.97	.33
Επιφανειακή Δράση						
Βαθιά Δράση						
Φυσικό Συναίσθημα						

Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.45	8.54	.00	.01	.07	.94
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				.09	.85	.40
Χρήση Συναισθημάτων				.38	3.80	.00
Ρύθμιση Συναισθημάτων				.08	.97	.33
Επιφανειακή Δράση				-.29	-2.45	.02
Βαθιά Δράση				.06	.76	.45
Φυσικό Συναίσθημα				.10	.81	.42

---

**Πίνακας 22** Επίδραση της Συναισθηματικής εργασίας στη σχέση: Συναισθηματικής νοημοσύνης. – Εμπλοκή μαθητών

Όσο αφορά τις Διδακτικές στρατηγικές (πίνακας 20), στο πρώτο μοντέλο η Συναισθηματική νοημοσύνη εξηγεί το 47% της διακύμανσης των Διδακτικών στρατηγικών με τον παράγοντα Χρήση συναισθημάτων να προβλέπει στατιστικά σημαντικά τις Διδακτικές στρατηγικές. Στο δεύτερο μοντέλο, με την προσθήκη των παραγόντων της Συναισθηματικής εργασίας, εξηγείται το 49% της διακύμανσης των Διδακτικών στρατηγικών με τους παράγοντες Χρήση συναισθημάτων και Επιφανειακή δράση να προβλέπουν στατιστικά σημαντικά τις Διδακτικές στρατηγικές.

Όσο αφορά τη διαχείριση της τάξης (πίνακας 21), στο πρώτο μοντέλο η Συναισθηματική νοημοσύνη εξηγεί το 45% της διακύμανσης της Διαχείρισης τάξης με τους παράγοντες Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού και Χρήση συναισθημάτων να προβλέπουν στατιστικά σημαντικά τη Διαχείριση τάξης. Στο δεύτερο μοντέλο, με την προσθήκη των παραγόντων της Συναισθηματικής εργασίας, εξηγείται το 46% της διακύμανσης της Διαχείρισης τάξης με τους ίδιους παράγοντες να εξακολουθούν να προβλέπουν στατιστικά σημαντικά τη Διαχείριση τάξης.

Τέλος, όσο αφορά την Εμπλοκή των μαθητών (πίνακας 22), στο πρώτο μοντέλο η Συναισθηματική νοημοσύνη εξηγεί το 41% της διακύμανσης της Εμπλοκής μαθητών με τον παράγοντα Χρήση συναισθημάτων να προβλέπει στατιστικά σημαντικά την Εμπλοκή των μαθητών. Στο δεύτερο μοντέλο, με την προσθήκη των παραγόντων της Συναισθηματικής εργασίας, εξηγείται το 45% της διακύμανσης της Εμπλοκής μαθητών με τους παράγοντες Χρήση συναισθημάτων και Επιφανειακή δράση να προβλέπουν στατιστικά σημαντικά την Εμπλοκή μαθητών.

### 7.2.6 Η Συναισθηματική εργασία επιδρά στη σχέση: Συναισθηματικής νοημοσύνη - Επαγγελματικής Εξουθένωση

Για να ελεγχθεί αν η Συναισθηματική εργασία επιδρά στη σχέση: Συναισθηματικής νοημοσύνης. – Επαγγελματικής εξουθένωσης, έγινε *ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές*, τις μεταβλητές της Επαγγελματικής εξουθένωσης κάθε φορά, (Συναισθηματικής εξάντληση, Αποπροσωποποίηση, Προσωπική επίτευξη). Στο *πρώτο στάδιο* εισήχθησαν οι παράγοντες της Συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή η Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού, η Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων, η Χρήση συναισθημάτων, η Ρύθμιση συναισθημάτων και στο *δεύτερο στάδιο* οι μεταβλητές της Συναισθηματικής εργασίας, δηλαδή η Επιφανειακή Δράση, η Βαθιά Δράση, το Φυσικό Συναίσθημα.

	$R^2$	F	P	B	T	Sig.
1						
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.21	2.65	.03	-.19	-1.26	.21
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				.05	.34	.74
Χρήση Συναισθημάτων				.08	.63	.53
Ρύθμιση Συναισθημάτων				-.19	-1.92	.06
Επιφανειακή Δράση						



<hr/> Βαθιά Δράση Φυσικό Συναίσθημα 2									
Εκτίμηση	Συναισθημάτων	του	.37	5.44	.00	-.14	-.94	.35	
Εαυτού									
Εκτίμηση	Συναισθημάτων	των Άλλων				.10	.76	.45	
Χρήση	Συναισθημάτων					.13	1.11	.27	
Ρύθμιση	Συναισθημάτων					-.18	-1.84	.07	
Επιφανειακή	Δράση					.52	3.89	.00	
Βαθιά	Δράση					.02	.19	.84	
Φυσικό	Συναίσθημα					-.15	-1.05	.30	

**Πίνακας 23** Επίδραση της Συναισθηματικής εργασίας στη σχέση: Συναισθηματικής νοημοσύνης – Συναισθηματικής Εξάντλησης

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>B</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
1						
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.26	4.45	.00	-.06	-.39	.70
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				-.25	-2.04	.04
Χρήση Συναισθημάτων				-.14	-1.28	.20
Ρύθμιση Συναισθημάτων				-.06	-.64	.52
Επιφανειακή Δράση						
Βαθιά Δράση						
Φυσικό Συναίσθημα						

Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.39	6.11	.00	-.00	-.02	.99
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				-.21	-1.79	.08
Χρήση Συναισθημάτων				-.11	-1.01	.32
Ρύθμιση Συναισθημάτων				-.04	-.42	.68
Επιφανειακή Δράση				.44	3.61	.00
Βαθιά Δράση				.07	.89	.38
Φυσικό Συναίσθημα				-.07	-.53	.60

**Πίνακας 24** Επίδραση της Συναισθηματικής εργασίας στη σχέση: Συναισθηματική νοημοσύνη – Αποπροσωποποίηση

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>B</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
1						
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.44	14.34	.00	-.04	-.48	.63
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				.04	.48	.63
Χρήση Συναισθημάτων				.21	3.24	.00
Ρύθμιση Συναισθημάτων				.20	3.59	.00
Επιφανειακή Δράση						
Βαθιά Δράση						
Φυσικό Συναίσθημα						
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	.48	10.25	.00	-.07	-.77	.44
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων				.01	.18	.86

Χρήση Συναισθημάτων	.19	2.96	.00
Ρύθμιση Συναισθημάτων	.19	3.54	.00
Επιφανειακή Δράση	-.17	-2.27	.02
Βαθιά Δράση	-.02	-.46	.64
Φυσικό Συναίσθημα	.09	1.06	.29

**Πίνακας 25** Επίδραση της Συναισθηματικής εργασίας στη σχέση: Συναισθηματική νοημοσύνη – Προσωπική επίτευξη

Όσο αφορά την Συναισθηματική εξάντληση, όπως φαίνεται από τον πίνακα 23, στο πρώτο μοντέλο η Συναισθηματική νοημοσύνη εξηγεί το 21% της διακύμανσης της Συναισθηματικής εξάντλησης. Στο δεύτερο μοντέλο, με την προσθήκη των παραγόντων της Συναισθηματικής εργασίας, εξηγείται το 37% της διακύμανσης της Συναισθηματικής εξάντλησης με τον παράγοντα Επιφανειακή δράση να προβλέπει στατιστικά σημαντικά τη Συναισθηματική εξάντληση.

Όσο αφορά την Αποπροσωποποίηση, όπως φαίνεται από τον πίνακα 24, στο πρώτο μοντέλο η Συναισθηματική νοημοσύνη εξηγεί το 26% της διακύμανσης της Αποπροσωποποίησης, με τον παράγοντα Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων να προβλέπει στατιστικά σημαντικά την Αποπροσωποποίηση. Στο δεύτερο μοντέλο, με την προσθήκη των παραγόντων της Συναισθηματικής εργασίας, εξηγείται το 39% της διακύμανσης της Αποπροσωποποίησης με τον παράγοντα Επιφανειακή δράση να προβλέπει στατιστικά σημαντικά την Αποπροσωποποίηση.

Τέλος, όσο αφορά την Προσωπική επίτευξη, όπως φαίνεται από τον πίνακα 25, στο πρώτο μοντέλο η Συναισθηματική νοημοσύνη εξηγεί το 44% της διακύμανσης της Προσωπική επίτευξης, με τους παράγοντες Χρήση και Ρύθμιση συναισθημάτων να προβλέπουν στατιστικά σημαντικά την Προσωπική επίτευξη. Στο δεύτερο μοντέλο, με την προσθήκη των παραγόντων της Συναισθηματικής εργασίας, εξηγείται το 48% της διακύμανσης της Προσωπικής επίτευξης με τη Χρήση, τη Ρύθμιση συναισθημάτων και την Επιφανειακή δράση να προβλέπουν στατιστικά σημαντικά την Προσωπική επίτευξη.

### 7.2.7 Η Αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει την Επαγγελματική Εξουθένωση

Για να ελεγχθεί αν η Αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει την Επαγγελματική Εξουθένωση, έγινε ανάλυση παλινδρόμησης με ανεξάρτητες μεταβλητές (μεταβλητή πρόβλεψης) τους παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας κάθε φορά, δηλαδή τις μεταβλητές των Διδακτικών στρατηγικών, της Διαχείρισης της τάξης και της Εμπλοκής των μαθητών και με εξαρτημένες μεταβλητές, τις μεταβλητές της Συναισθηματικής εξάντλησης, της Αποπροσωποποίησης και της Προσωπικής επίτευξης.

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	P
Διδακτικές Στρατηγικές	.32	9.23	.00	.11	.85	.39
Διαχείριση Τάξης				-.25	-2.16	.03
Εμπλοκή Μαθητών				-.23	-1.81	.07

**Πίνακας26** Πρόβλεψη Αποπροσωποποίησης από τους παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας.

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	P
Διδακτικές Στρατηγικές	.35	11.24	.00	-.21	-1.75	.08
Διαχείριση Τάξης				.03	.32	.75
Εμπλοκή Μαθητών/τριών				-.19	-1.75	.08

**Πίνακας 27** Πρόβλεψη Συναισθηματικής Εξάντλησης από τους παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας.

Μεταβλητές	R <sup>2</sup>	F	p	Beta	t	P
Διδακτικές Στρατηγικές	.57	38.51	.00	.09	1.44	.15
Διαχείριση Τάξης				.15	2.40	.02
Εμπλοκή Μαθητών/τριών				.17	2.59	.01

**Πίνακας 28** Πρόβλεψη προσωπικής επίτευξης από τους παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η Αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει στατιστικά σημαντικά τη Συναισθηματική εξάντληση, την Αποπροσωποποίηση και την Προσωπική επίτευξη. Συγκεκριμένα η Διαχείριση της τάξης συνεισφέρει στην πρόβλεψη της Συναισθηματικής εξάντλησης και της Έλλειψης προσωπικής επίτευξης και η Εμπλοκή μαθητών συνεισφέρει στην πρόβλεψη της Προσωπικής επίτευξης.

### 7.2.8 Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων

Για να εξεταστεί αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών έγινε χρήση t-test για τις μεταβλητές Διαχείριση τάξης, Εμπλοκή μαθητών και Συναισθηματική εξάντληση που ακολουθούν κανονική κατανομή.

	Άντρες	Γυναίκες	F	Sig.
Διαχείριση τάξης	7.32	6.91	.77	.01
Εμπλοκή Μαθητών/τριών	7.12	6.89	.03	.13
Συναισθηματική Εξάντληση	2.17	2.13	.04	.81

**Πίνακας 29** Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο

Από την εφαρμογή του t-test παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αντρών και γυναικών στη Διαχείριση της τάξης, με τους άντρες να έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας.

Για να εξεταστεί αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών στις υπόλοιπες μεταβλητές, έγινε χρήση του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney.

Εξαρτημένη μεταβλητή	Άντρες	Γυναίκες	Mann-WhitneyU	Asymp. Sig.
Επιφανειακή Δράση	123.32	122.13	6322.00	.90
Βαθιά Δράση	127.76	120.12	5984.50	.43
Φυσικό Συναίσθημα	115.41	125.71	5845.00	.28
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	113.25	126.68	5681.00	.17
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων	113.07	126.76	5667.50	.16
Χρήση Συναισθημάτων	119.54	123.84	6159.00	.66
Ρύθμιση Συναισθημάτων	129.07	119.53	5885.00	.33
Διδακτικές Στρατηγικές	139.04	115.02	5127.00	.01
Αποπροσωποποίηση	128.55	119.76	5924.50	.36
Προσωπική επίτευξη	122.54	122.48	6381.00	.99

**Πίνακας 30** Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο

Από την εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ Mann-Whitney παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αντρών και γυναικών στις Διδακτικές Στρατηγικές (*Asymp. Sig. 2-tailed* < .05). Συγκεκριμένα, οι άντρες είχαν μεγαλύτερη Αυτοαποτελεσματικότητα όσο αφορά στη χρήση των διδακτικών στρατηγικών, σε σχέση με τις γυναίκες.

### 7.2.9 Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία τους

Για να εξεταστεί αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών με βάση την ηλικία τους έγινε χρήση του One-Way Anova, καθώς οι μεταβλητές Διαχείριση τάξης, Εμπλοκή μαθητών και Συναισθηματική εξάντληση ακολουθούν κανονική κατανομή.

		M.O.	Τυπική Απόκλιση	F	Sig.
Διαχείριση τάξης	<30	6.74	1.45	2.48	.06
	31-40	6.92	.99		
	41-50	7.03	1.12		
	>50	7.45	.96		
Εμπλοκή Μαθητών/τριών	<30	7.01	1.08	.88	.45
	31-40	6.91	1.01		
	41-50	6.91	1.17		
	>50	7.22	1.01		
Συναισθηματική Εξάντληση	<30	1.48	.88	4.15	.01
	31-40	2.45	1.49		
	41-50	2.17	1.176		
	>50	1.78	1.036		

**Πίνακας 31** Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία τους

Από την εφαρμογή του One-Way Anova παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την ηλικία στη Συναισθηματική Εξάντληση.

Για να εξεταστεί αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων έγινε χρήση του μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis, καθώς οι μεταβλητές Επιφανειακή δράση, Βαθιά δράση, Φυσικό συναίσθημα, Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού, Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων, Χρήση συναισθημάτων, Ρύθμιση

συναισθημάτων, Διδακτικές στρατηγικές, Αποπροσωποποίηση και Προσωπική επίτευξη δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

Εξαρτημένη μεταβλητή	M.O.				Kruskal-Wallis	Asymp. Sig.
	Μέχρι 30	31-40	41-50	>50		
Επιφανειακή Δράση	99.71	124.68	116.99	115.74	1.93	.59
Βαθιά Δράση	115.85	120.06	115.87	119.22	.19	.98
Φυσικό Συναίσθημα	123.94	115.02	112.59	133.36	3.18	.36
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	90.03	115.08	125.78	108.14	5.46	.14
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων	110.88	104.30	128.30	108.03	6.30	.10
Χρήση Συναισθημάτων	72.21	120.63	119.33	126.88	8.68	.03
Ρύθμιση Συναισθημάτων	98.76	105.43	125.55	119.88	4.96	.17
Διδακτικές Στρατηγικές	98.12	107.73	117.51	140.96	7.36	.06
Αποπροσωποποίηση	104.59	133.64	113.64	109.96	4.98	.17
Προσωπική επίτευξη	116.53	106.78	114.18	144.46	8.02	.05

**Πίνακας 32** Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία τους

Από την εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία στη Χρήση Συναισθημάτων και στην Προσωπική επίτευξη (*Asymp. Sig. 2-tailed* < .05).

### 7.2.10 Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας.

Για να εξεταστεί αν υπάρχουν διαφορές με βάση τα χρόνια υπηρεσίας, έγινε χρήση του One Way Anova, καθώς οι μεταβλητές Διαχείριση τάξης, Εμπλοκή μαθητών και Συναισθηματική εξάντληση ακολουθούν κανονική κατανομή.



		M.O.	Τυπική Απόκλιση	F	Sig.
Διαχείριση τάξης	Μέχρι 10	6.73	1.18	4.54	.00
	11-15	6.95	1.04		
	16-20	7.12	1.27		
	>21	7.42	.90		
Εμπλοκή Μαθητών/τριών	Μέχρι 10	6.89	.90	2.14	.10
	11-15	6.79	1.23		
	16-20	6.92	1.15		
	>21	7.25	1.072		
Συναισθηματική Εξάντληση	Μέχρι 10	2.11	1.48	1.19	.31
	11-15	2.34	1.13		
	16-20	2.11	1.29		
	>21	1.95	1.09		

**Πίνακας 33** Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας

Από την εφαρμογή του One Way Anova παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας στη Διαχείριση της τάξης.

Για να εξεταστεί αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας έγινε χρήση του μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis, καθώς οι μεταβλητές Επιφανειακή Δράση, Βαθιά Δράση, Φυσικό Συναίσθημα, Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού, Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων, Χρήση Συναισθημάτων, Ρύθμιση Συναισθημάτων, Διδακτικές Στρατηγικές, Αποπροσωποποίηση και Προσωπική επίτευξη δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

Εξαρτημένη μεταβλητή	M.O.				Kruskal-Wallis	Asymp. Sig.
	Μέχρι 10	11-15	16-20	>20		
Επιφανειακή Δράση	118.39	125.85	124.95	114.63	1.14	.77
Βαθιά Δράση	124.64	125.95	121.52	110.11	2.12	.55
Φυσικό Συναίσθημα	130.80	108.53	127.15	125,45	4.73	.19
Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού	115.20	120.33	133.92	120.75	1.59	.66
Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων	114.26	122.85	130.02	120.25	1.21	.75
Χρήση Συναισθημάτων	108.48	118.95	140.12	126.07	4.91	.18
Ρύθμιση Συναισθημάτων	115.79	119.97	134.59	120.31	1.63	.66
Διδακτικές Στρατηγικές	111.76	114.50	117.82	141.12	6.99	.07
Αποπροσωποποίηση	134.36	122.90	116,97	107.14	4.90	.18
Προσωπική επίτευξη	108.19	112.70	137.14	136.79	8.22	.04

**Πίνακας 34** Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας

Από την εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας στην Προσωπική επίτευξη (*Asymp. Sig. 2-tailed* < .05).

### 7.2.10 Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα που υπηρετούν

Για να εξεταστεί αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας έγινε χρήση One Way Anova, καθώς οι μεταβλητές Διαχείριση Τάξης, Εμπλοκή Μαθητών/τριών και Συναισθηματική Εξάντληση ακολουθούν κανονική κατανομή.

		M.O.	Τυπική Απόκλιση	F	Sig.
Διαχείριση τάξης	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	7.19	1.04	5.71	.00
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	6.73	1.11		
	ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ	6.13	2.66		
Εμπλοκή Μαθητών	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	7.14	1.08	7.82	.00
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	6.56	1.05		
	ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ	6.86	2.42		
Συναισθηματική Εξάντληση	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	2.09	1.33	.72	.49
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	2.19	1.03		
	ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ	3.06	1.49		

**Πίνακας 35** Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα που υπηρετούν

Από την εφαρμογή του One-Way Anova παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών στη Διαχείριση της Τάξης και στην Εμπλοκή των μαθητών.

Για να εξεταστεί αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση την βαθμίδα που υπηρετούν έγινε χρήση του μη παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis, καθώς οι μεταβλητές Επιφανειακή Δράση, Βαθιά Δράση, Φυσικό Συναίσθημα, Εκτίμηση Συναισθημάτων του Εαυτού, Εκτίμηση Συναισθημάτων των Άλλων, Χρήση Συναισθημάτων, Ρύθμιση Συναισθημάτων, Διδακτικές Στρατηγικές, Αποπροσωποποίηση και Προσωπική επίτευξη δεν ακολουθούν κανονική κατανομή.

Από την εφαρμογή του μη παραμετρικού τεστ Kruskal Wallis παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα που υπηρετούν στην Αποπροσωποποίηση (*Asymp. Sig. 2-tailed* < .05).

Εξαρτημένη μεταβλητή	Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	Και τα δύο	Kruskal Wallis	Asymp. Sig.
Επιφανειακή δράση	121.69	120.11	160.25	.66	.72
Βαθιά δράση	122.95	118.28	129.25	.26	.88
Φυσικό συναίσθημα	117.19	129.46	160.25	2.37	.31
Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού	122.14	118.97	168.25	1.02	.60
Εκτίμηση συναισθημάτων των άλλων	117.77	126.72	220.25	4.94	.09
Χρήση συναισθημάτων	123.69	114.60	213.00	4.39	.11
Ρύθμιση συναισθημάτων	121.03	121.28	168.00	.90	.64
Διδακτικές στρατηγικές	128.44	106.69	137.25	5.20	.07
Αποπροσωποποίηση	113.30	138.48	123.50	6.92	.03
Προσωπική επίτευξη	127.15	109.47	132.75	3.43	.18

**Πίνακας 36** Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με τη βαθμίδα που υπηρετούν

## Κεφάλαιο 8

### Συζήτηση

#### 8.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

##### Η Συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την Αυτοαποτελεσματικότητα

Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με αρκετές έρευνες (Rastegar & Memarpour, 2009; Chan, 2004; Moafian & Ghanizadeh, 2009; Sutton & Wheatley, 2003) όπου βρέθηκε μια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δυο εννοιών.

Όταν οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης βιώνουν ένα σημαντικό ή απρόσμενο αρνητικό γεγονός στη δουλειά τους, μπορούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους και να τα χρησιμοποιήσουν για να αναλύσουν αντικειμενικά τις αιτίες που οδήγησαν σε αυτό το γεγονός, καταλήγοντας με αυτόν τον τρόπο σε συμπεράσματα και συμπεριφορές που οδηγούν σε υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (George, 2000).

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η Συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει στατιστικά σημαντικά και θετικά και τις τρεις υποκλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή τις Διδακτικές στρατηγικές, τη Διαχείριση τάξης και την Εμπλοκή μαθητών. Συγκεκριμένα η Χρήση συναισθημάτων συνεισφέρει στην πρόβλεψη της αυτοαποτελεσματικότητας στις Διδακτικές στρατηγικές, στη Διαχείριση της τάξης και στην Εμπλοκή των μαθητών, ενώ η Εκτίμηση συναισθημάτων του εαυτού συνεισφέρει στην πρόβλεψη της αυτοαποτελεσματικότητας στη Διαχείριση της τάξης.

Η Χρήση των συναισθημάτων αναδεικνύεται σε ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης της Αυτοαποτελεσματικότητας και αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς η ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς τα συναισθήματά του με σωστό και ωφέλιμο τρόπο, αποτελεί πράγματι πολύ σημαντική δεξιότητα, τόσο στην καθημερινή ζωή, όσο και μέσα στην τάξη. Εξάλλου, αν μελετήσει κανείς τις ερωτήσεις του

ερωτηματολογίου που συνιστούν αυτή την υποκλίμακα, θα διαπιστώσει ότι αφορούν τα κίνητρα, την επιμονή στους στόχους, την αποφασιστικότητα και την αυτοπεποίθηση, παράγοντες που συνδέονται με την αίσθηση της Αυτοαποτελεσματικότητας.

Επίσης, η Εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού δικαιολογείται να προβλέπει την Αυτοαποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της τάξης, γιατί ένας εκπαιδευτικός που έχει καταφέρει να αναγνωρίζει και να εκφράζει τα συναισθήματά του, μπορεί ενδεχομένως να κάνει καλύτερα κατανοητές στους μαθητές τους τις προθέσεις του και τις απαιτήσεις του, θεμελιώνοντας ένα υγιές κλίμα μέσα στην τάξη και προλαμβάνοντας δυσάρεστες καταστάσεις.

Αλλά και σε παλιότερη έρευνα, οι Moafian και Ghanizadeh (2009) είχαν βρει ότι οι υποκλίμακες της Συναισθηματικής νοημοσύνης είναι δυνατοί προγνωστικοί δείκτες της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων. Το ίδιο ακριβώς επισημαίνει και ο Chan (2004) σε έρευνα σε Κινέζους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας, αλλά και οι Penrose et al. (2007) σε έρευνα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας της Αυστραλίας. Αντίθετα, οι Fabio and Palazzeschi (2008) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε Ιταλούς εκπαιδευτικούς βρήκαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα μπορούσε καλύτερα να εξηγηθεί από την Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων, ενώ μια σχετικά πρόσφατη έρευνα (Brackett et al., 2010) σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας της Αγγλίας, διαπίστωσε ότι μπορούσε καλύτερα να εξηγηθεί από τη Ρύθμιση των συναισθημάτων.

### **Η Συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την Επαγγελματική εξουθένωση**

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της Συναισθηματικής νοημοσύνης και της Επαγγελματικής εξουθένωσης. Η σχέση αυτή υποδεικνύει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τόσο μικρότερες οι πιθανότητες να βιώσουν την εμπειρία της Επαγγελματικής εξουθένωσης στο επάγγελμά τους.

Επίσης, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η Συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, με την Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων να συνεισφέρει στην πρόβλεψη της

Αποπροσωποποίησης, ενώ η Χρήση συναισθημάτων και η Ρύθμιση συναισθημάτων συνεισφέρουν στην πρόβλεψη της Έλλειψης προσωπικής επίτευξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με προηγούμενες θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες σχετικά με το ρόλο της Συναισθηματικής νοημοσύνης στην Επαγγελματική εξουθένωση. Εκείνοι που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στις συναισθηματικές δεξιότητες νοημοσύνης, είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις που συνδέονται με το επαγγελματικό στρες και τις επιπτώσεις στην υγεία σε σχέση με εκείνους που έχουν χαμηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής νοημοσύνης (Mendes, 2002).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή Συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των μαθητών τους, να αναπτύξουν θετικές συμπεριφορές απέναντί τους και αισθάνονται ότι είναι ικανοί να τους βοηθήσουν. Ένας εκπαιδευτικός που ξέρει πώς να διαχειριστεί και να ελέγξει τους στρεσογόνους παράγοντες δε θα βρεθεί σε κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης. Ένας εκπαιδευτικός με υψηλή προσαρμοστικότητα μπορεί να προσαρμοστεί στις καταστάσεις εργασίας και να εφαρμόσει χρήσιμες λύσεις με ευκολία. Ένα τέτοιο άτομο δεν είναι ευάλωτο σε αποπροσωποποίηση ή συναισθηματική εξάντληση (Mortiboys, 2005).

Η Πλατσίδου (2010), βρήκε ότι η Συναισθηματική νοημοσύνη έχει μέτρια, αλλά σημαντική συσχέτιση με τους τρεις παράγοντες της Επαγγελματικής εξουθένωσης και επομένως εκπαιδευτικοί με υψηλή Συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιθανό να νιώθουν σε μικρότερο βαθμό Συναισθηματική εξάντληση, Αποπροσωποποίηση και Προσωπική επίτευξη. Επίσης, ο Chan (2006) βρήκε ότι η Ρύθμιση των συναισθημάτων μειώνει την συναισθηματική εξάντληση, η Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων μειώνει την αίσθηση της αποπροσωποποίησης και η Χρήση των συναισθημάτων ενισχύει την αίσθηση της προσωπικής επίτευξης.

Η Συναισθηματική νοημοσύνη επομένως προβλέπει και την Αυτοαποτελεσματικότητα και την Επαγγελματική εξουθένωση. Λαμβάνοντας υπόψη τον ισχυρισμό του Bar-on (2000), ότι αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου και μπορεί να βελτιωθεί μέσα από εκπαίδευση και ειδικά προγράμματα, ένα βασικό μέτρο για να αυξηθεί η Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, θα ήταν να

ενσωματωθεί σχετικό βιωματικό μάθημα στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών των Παιδαγωγικών σχολών. Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν, να ερμηνεύσουν και να αμφισβητήσουν τις αποφάσεις που διέπουν τα συναισθήματά τους, θα βοηθηθούν να κατανοήσουν καλύτερα πώς οι αποφάσεις τους επηρεάζονται από αυτά και θα μπορούν να τα ρυθμίζουν με ωφελιμότερο τρόπο (Chang, 2009).

Ανάλογα μαθήματα θα μπορούσαν ενδεχομένως να επαναλαμβάνονται στα μετέπειτα χρόνια για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς υπό μορφή ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Επιπλέον, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να διεξάγονται έρευνες στο εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε το υπουργείο να γνωρίζει ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο εργασιακό χώρο οι εκπαιδευτικοί, ώστε να προβεί στην πρόληψη και επίλυσή τους. Φυσικά, δεδομένου ότι επικρατεί μια καχυποψία από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση και τις συνέπειές της, οι έρευνες αυτές θα πρέπει να γίνονται ανώνυμα και τα συμπεράσματα να μην είναι προσωπικά, αλλά να αφορούν το εκπαιδευτικό σώμα ως σύνολο.

### **Η Συναισθηματική εργασία προβλέπει την Αυτοαποτελεσματικότητα**

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι η Συναισθηματική εργασία προβλέπει στατιστικά σημαντικά την Αυτοαποτελεσματικότητα στις Διδακτικές στρατηγικές, στη Διαχείριση της τάξης και στην Εμπλοκή των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η στρατηγική της Επιφανειακής δράσης συνεισφέρει στην πρόβλεψη των Διδακτικών Στρατηγικών, της Διαχείρισης Τάξης και της Εμπλοκής Μαθητών. Επομένως, εκπαιδευτικοί που καταφεύγουν στην στρατηγική της Επιφανειακής δράσης είναι αρκετά πιθανό να νιώθουν λιγότερο αποτελεσματικοί μέσα στην τάξη και στις τρεις διαστάσεις της εκπαιδευτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Η αρνητική επίδραση της επιφανειακής δράσης έχει επιβεβαιωθεί πολλές φορές στη βιβλιογραφία. Η Hochschild (1983) είχε υποστηρίξει ότι ενώ η βαθιά δράση μπορεί να ωφελήσει, η επιφανειακή δράση δημιουργεί τύψεις και απογοήτευση, καθώς οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι δεν ανταποκρίνονται στο ρόλο τους. Έτσι, μειώνεται η αυτοαποτελεσματικότητά τους.



Αντίθετα, τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τη συναισθηματική ασυμφωνία σε σχέση με τα άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς δεν επηρεάζεται το σθένος, η απορρόφηση και η αφοσίωση των συναισθημάτων τους (Hauven, 2006). Τα ευρήματα συμφωνούν με εκείνα των Jex και Bliese (1999) που βρήκαν ότι τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα παρέμεναν αφοσιωμένα στις υψηλές απαιτήσεις της δουλειάς τους.

Η μελέτη της συναισθηματικής εργασίας αποδεικνύεται πολύ σημαντική και ελπιδοφόρα για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας (Hauven, 2006).

## **Η Συναισθηματική εργασία προβλέπει την Επαγγελματική εξουθένωση**

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η Συναισθηματική εργασία, και συγκεκριμένα η Επιφανειακή δράση προβλέπει στατιστικά σημαντικά τη Συναισθηματική εξάντληση, την Αποπροσωποποίηση και την Προσωπική επίτευξη. Επομένως, όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί προσποιούνται τα συναισθήματά τους στο χώρο της δουλειάς τους, τόσο πιθανότερο είναι να εκδηλώσουν συμπτώματα Επαγγελματικής εξουθένωσης.

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, καθώς φαίνεται να υπάρχει μια ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της Συναισθηματικής εργασίας και της Επαγγελματικής εξουθένωσης (Goldberg & Grandey, 2007; Kruml & Geddes, 2000; Mikolajczak, Menil, & Luminet, 2007; Näring et al., 2006) με την εξουθένωση να θεωρείται το υψηλό προσωπικό τίμημα που φέρνει η προσποίηση ψεύτικων συναισθημάτων (Hochschild, 1983).

Επίσης, ο Carson (2006) είχε βρει ότι η επαγγελματική εξουθένωση συσχετίζεται με τους συναισθηματικούς κανόνες έκφρασης, άρα και με η Συναισθηματική εργασία, ενώ οι Ybema και Smulders (2002) ότι η συναισθηματική εξάντληση συνδέεται θετικά με τις συναισθηματικές απαιτήσεις εργασίας.

Σε αρκετές έρευνες τονίστηκε η σχέση της Επιφανειακής δράσης με έναν συγκεκριμένο παράγοντα της Επαγγελματικής εξουθένωσης, τη Συναισθηματική εξάντληση (Brotheridge & Grandey, 2002; Brotheridge & Lee, 1998; Grandey, 2003;

Goldberg & Grandey, 2007; Mikolajczak, Menil, & Luminet, 2007) καθώς η συναισθηματική εξάντληση είναι το αποτέλεσμα στη διαρκής ανάγκη για τη συναισθηματική ρύθμιση. Σε παλιότερες έρευνες (Abraham 1999; Morris and Feldman 1997) είχε βρεθεί ότι η συναισθηματική ασυμφωνία (ασυμφωνία ανάμεσα στα συναισθήματα που πραγματικά νιώθει κάποιος και σε αυτά που εκφράζει) που παρατηρείται κυρίως κατά την στρατηγική της Επιφανειακής δράσης, είναι προβλεπτικός παράγοντας της συναισθηματικής εξάντλησης.

Επίσης, σύμφωνα με τη Hochschild (1983), η παρατεταμένη μη αυθεντική συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει τον εργαζόμενο στην αίσθηση της αποξένωσης, όχι μόνο από τον ίδιο του τον εαυτό, αλλά και από τους άλλους ανθρώπους. Ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς, αυτό μεταφράζεται σε λιγότερο φιλική και περισσότερο κυνική στάση απέναντι τους μαθητές, δηλαδή Αποπροσωποποίηση.

Ακόμη, η αίσθηση ότι η προσποίηση των συναισθημάτων δεν πείθει και γίνεται φανερή, μπορεί να οδηγήσει σε Προσωπική επίτευξη (Ashforth & Humphrey, 1993; Brotheridge, 1999).

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαφαίνεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η Συναισθηματική εργασία, και κυρίως η Επιφανειακή δράση, στο έργο των εκπαιδευτικών, αλλά και στις αρνητικές συνέπειες για τους ίδιους (Hargreaves, 2000; Sutton, 2005). Για ακόμη μια φορά λοιπόν προτείνεται η διενέργεια προγραμμάτων που θα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στην διαχείριση των συναισθημάτων τους και στην ανάπτυξη συναισθηματικών ορίων μεταξύ εργασίας και σπιτιού. Πράγματι έχει βρεθεί ότι οι εργαζόμενοι που είναι πιο ικανοί στο να αποστασιοποιούνται συναισθηματικά από την εργασία, έχουν μεγαλύτερη προστασία από τις αρνητικές επιπτώσεις της Συναισθηματικής εργασίας (Sonnentag, Kuttler & Fritz, 2009). Επίσης, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια σημαντική προσωπική πηγή που βοηθά τους εργαζόμενους να αντιμετωπίσουν με επιτυχία η Συναισθηματική εργασία και να ανταπεξέλθουν στο άγχος (Giardini & Frese, 2006; Kinman & Grant, 2011; Mikolajczak et al., 2007). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι προγράμματα εκπαίδευσης για την ενίσχυση της συναισθηματικής επάρκειας θα μπορούσαν να είναι ωφέλιμα και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν η Συναισθηματική εργασία και άλλες μορφές άγχους.

Ωστόσο, έχουν εκφραστεί αμφιβολίες σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα οι πιο έμπειροι, θα ήταν ανοιχτοί σε τέτοιου είδους προγράμματα, δεδομένου ότι φοβούνται ότι το να μιλήσουν για τα «μη αποδεκτά» συναισθήματα σε συναδέλφους, τους καθιστά λιγότερο επιτυχημένους και χάνουν την αξιοπιστία τους (Beatty, 2000). Ειδικότερα στην χώρα μας, που ακόμη και η επίσκεψη σε ψυχολόγο θεωρείται ταμπού, θεωρώ ότι πράγματι υπάρχει αυτό το πρόβλημα, καθώς δύσκολα κανείς μιλάει για τα αληθινά του συναισθήματα και ακόμη πιο δύσκολα παραδέχεται τις δυσκολίες που συναντά, καθώς συνήθως όχι μόνο δεν εκτιμάται η ειλικρίνεια, αλλά σε πολλές περιπτώσεις θεωρείται και αδυναμία.

Γενικά πάντως, επειδή το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται υψηλού κινδύνου για επαγγελματική εξουθένωση (Brouwers & Tomic, 2000; Schaufeli & Enzman, 1998), η διερεύνηση του ρόλου που παίζει η Συναισθηματική εργασία στη διαδικασία της εξουθένωσης μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη και μείωση του φαινομένου.

## **Η Αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει την Επαγγελματική Εξουθένωση**

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι η Αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει στατιστικά σημαντικά τη Συναισθηματική εξάντληση, την Αποπροσωποποίηση και την Προσωπική επίτευξη. Συγκεκριμένα η Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης συνεισφέρει στην πρόβλεψη της Έλλειψης προσωπικής επίτευξης και Συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ η Αυτοαποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών συνεισφέρει στην πρόβλεψη της Έλλειψης προσωπικής επίτευξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με τη βιβλιογραφία. Ήδη από αρκετά παλιά είχε γίνει έκδηλη η σχέση μεταξύ των δυο εννοιών. Οι Chwalisz, Altmaier και Russell (1992) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, δήλωναν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, σε σχέση με τους συναδέλφους τους με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης, οι Greenglass και Burke (1988) ανέφεραν ότι η ανασφάλεια σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα συνεισφέρει σημαντικά στην

ανάπτυξη επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικά στους άντρες. Πιο συγκεκριμένα εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν τον εαυτό τους λιγότερο ικανό στη διαχείριση της τάξης, εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους (Friedman & Farber, 1992). Τέλος, οι Brissie et al. (1988), διαπίστωσαν ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προβλέπει το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Η ικανότητα της διαχείρισης της τάξης είναι πολύ σημαντική για κάθε εκπαιδευτικό, γιατί αποτελεί προϋπόθεση για να διεξαχθεί σωστά η διδασκαλία. Όσο μεταδοτικός και καλός γνώστης του αντικειμένου του και να είναι ένας εκπαιδευτικός, αν δεν καταφέρει να εγκαθιδρύσει το κατάλληλο κλίμα μέσα στην τάξη, ώστε να υπάρχει ηρεμία, προσοχή και ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών του, δυστυχώς θα είναι καταδικασμένος να αποτύχει και στην επίτευξη των γνωστικών στόχων. Η αποτυχία του να διδάξει το μάθημά του με τον τρόπο που θα ήθελε, οδηγεί επομένως στο αίσθημα της Έλλειψης προσωπικής επίτευξης.

Η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα όμως στη διαχείριση της τάξης οδηγεί σταδιακά και σε Συναισθηματική εξάντληση. Όπως είχε υποστηρίξει και ο Bandura (1997) υπάρχει μια τάση του ανθρώπου να αποφεύγει τις δραστηριότητες στις οποίες νιώθει ότι δεν είναι ιδιαίτερα ικανός. Όταν όμως πρόκειται για την ίδια του την εργασία, δεν μπορεί να την αποφύγει. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που δεν εμπιστεύονται τις ικανότητές τους για διαχείριση της τάξης, έρχονται αντιμέτωποι με τον φόβο τους κάθε μέρα. Επιπλέον, τα συναισθήματα της αναποτελεσματικότητας επιτείνονται, καθώς συγκρίνουν τον εαυτό τους με συναδέλφους που καταφέρνουν να διατηρούν ένα ευχάριστο περιβάλλον μέσα στην τάξη. Όλο αυτό το ψυχολογικό βάρος, οδηγεί σταδιακά στην Συναισθηματική εξάντληση.

Τέλος, είναι λογικό και αναμενόμενο η Εμπλοκή των μαθητών να προβλέπει την Προσωπική επίτευξη, γιατί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στοχεύει στη μάθηση των μαθητών. Όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, διατυπώνουν ερωτήσεις και απορίες, εκφράζουν την άποψή τους, τότε το μάθημα «κυλάει» ευχάριστα και ο εκπαιδευτικός νιώθει ικανοποιημένος από το αποτέλεσμα. Αντίθετα, όταν οι μαθητές δεν συμμετέχουν, εκδηλώνουν απάθεια και αδιαφορία,

τότε ο εκπαιδευτικός νιώθει μη αποτελεσματικός και βιώνει μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης.

### **Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους**

Από την στατιστική ανάλυση προέκυψαν διαφορές μεταξύ των αντρών και γυναικών σε δυο παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας: στην Αυτοαποτελεσματικότητα των διδακτικών στρατηγικών και της διαχείρισης της τάξης. Συγκεκριμένα, οι άντρες φαίνεται να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αποτελεσματικότητα και στους δυο παράγοντες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, καθώς συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι άντρες δηλώνουν κατά μέσο όρο 5% υψηλότερη αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (Klassen & Chiu, 2010) και δηλώνουν ότι δεν αντιμετωπίζουν συχνά φαινόμενα προβληματικής συμπεριφοράς (Hopf & Hatzichristou, 1999).

Το αποτέλεσμα αυτό δεν εκπλήσσει, καθώς οι άντρες εκπαιδευτικοί είναι συνήθως πιο αυστηροί, με πιο επιβλητική παρουσία σε σχέση με αυτή των γυναικών και θέτουν ξεκάθαρα από την αρχή τα όριά τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να συμμορφώνονται ευκολότερα με τους κανόνες της τάξης και να δείχνουν μεγαλύτερη πειθαρχία.

Μπορεί όμως η αιτία πίσω από αυτή τη διαφορά, να μην αφορά τη διαφορετική συμπεριφορά των μαθητών, αλλά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Πιθανότατα να έγκειται στο γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους άντρες, ανεξάρτητα από την ηλικία τους και τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Antonioni et al., 2006; Chaplain, 2008). Τα υψηλότερα επίπεδα άγχους μπορούν να αποδοθούν στον μεγάλο φόρτο εργασίας (οι σχολικές υποχρεώσεις έρχονται να προστεθούν στις αντίστοιχες οικογενειακές και οικιακές) και στην υψηλότερη σύγκρουση ρόλου μεταξύ εργασίας και οικογένειας (Greenglass & Burke, 2003).

## Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία τους

Από τα αποτελέσματα προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την ηλικία στη Συναισθηματική εξάντληση, στη Χρήση των συναισθημάτων και στην Προσωπική επίτευξη.

Όσο αφορά τη Συναισθηματική εξάντληση παρατηρήθηκε ότι ήταν σε χαμηλά επίπεδα στους μικρότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς (μέχρι 30), αυξήθηκε στην ηλικία των 31-40 και στη συνέχεια άρχισε πάλι σταδιακά να ελαττώνεται. Τα ευρήματα ταιριάζουν με αυτά των Tye and O'Brien (2002), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί ήταν πιο επιρρεπείς στις επιπτώσεις τους άγχους και επομένως πιο πιθανό να υποφέρουν από υψηλά επίπεδα Επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με του μικρότερους.

Η πρώτη ηλικιακή ομάδα (μέχρι 30) περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς με ελάχιστα χρόνια προϋπηρεσίας, οπότε δεν έχουν προλάβει να φθαρούν από τις απαιτήσεις του επαγγέλματος. Αυτό δικαιολογεί το γεγονός ότι δεν αισθάνονται ακόμη συμπτώματα συναισθηματικής εξάντλησης. Ενδιαφέρον έχει όμως ότι στην αμέσως επόμενη ηλικιακή ομάδα (30-40), παρατηρείται η μεγαλύτερη εξάντληση. Μια λογική εξήγηση είναι σε αυτή τη δεκαετία ο καθένας προσπαθεί να είναι παραγωγικός, να εξελιχθεί, να επιτύχει τους στόχους τους και έτσι προσπαθεί πολύ προκειμένου να ανταποκριθεί στο πρότυπο του ιδανικού δασκάλου που υπάρχει στο μυαλό. Οι αυξημένες απαιτήσεις και προσδοκίες σε συνδυασμό με την ματαίωση, οδηγούν σε μεγαλύτερα επίπεδα εξουθένωσης και Προσωπική επίτευξη. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός αποκτά πείρα, μαθαίνει να χειρίζεται καλύτερα τις διάφορες στρεσογόνες καταστάσεις και αρχίζει σταδιακά η Συναισθηματική Εξάντληση να μειώνεται. Επίσης, ας μην ξεχνάμε ότι η δεκαετία 31-40 είναι μια περίοδος της ζωής του ανθρώπου που παράλληλα με την εργασία συνυπάρχουν συνήθως και πολλές οικογενειακές υποχρεώσεις (π.χ. συζυγική ζωή, παιδιά προσχολικής ή σχολικής ηλικίας) που σίγουρα επηρεάζουν τις συναισθηματικές αντοχές του εκπαιδευτικού.

Όσο αφορά τη θετική σχέση μεταξύ ηλικίας και χρήσης συναισθημάτων, αυτή υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία. Ο Bar-on (2000) είχε υποστηρίξει ότι η Συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται με το πέρασμα του χρόνου και μάλιστα μπορεί να βελτιωθεί μέσω εκπαίδευσης, προγραμμάτων και συνεδριών. Πολλοί

ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτή αναπτύσσεται μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής (Bar-On, 2000; Mayer, Salovey & Caruso, 2000) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την άσκηση (Goleman, 1998; Zeidner et al., 2003). Επιστημονικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα μεγαλύτερα άτομα είχαν περισσότερο αναπτυγμένες τις δεξιότητες της Συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τα νεαρά άτομα (Extremera, Berrocal & Salovey, 2006; Καφέτσιος, 2005; Bissessar, 2011; Van Rooy, Alonso & Viswesvaran, 2005).

### **Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια υπηρεσίας**

Από τη στατιστική ανάλυση παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας στη Διαχείριση της τάξης και στην Προσωπική επίτευξη. Συγκεκριμένα, όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας, αυξάνεται η Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και μειώνεται η Προσωπική επίτευξη.

Τα ευρήματα συμφωνούν με άλλες έρευνες που έδειξαν ότι η Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ξεκινάει από χαμηλότερα επίπεδα και αυξάνεται με την εμπειρία (Chester & Beaudin, 1996; Wolters & Daugherty, 2007) καθώς αυξάνονται τα κίνητρα και η αφοσίωση (Day & Gu, 2007). Σύμφωνα με τους Chester και Beaudin (1996) οι μεγαλύτερης εμπειρίας εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο σίγουροι για τον εαυτό τους και για την αφοσίωσή τους στη διδασκαλία σε σχέση με αυτούς με μικρότερη εμπειρία. Πίστευαν ότι η διδασκαλία επηρεάζει θετικά στους μαθητές και κατ' επέκταση συμβάλλει στην επιτυχία της κοινότητας και στο μέλλον του κόσμου γενικότερα.

Η πλειονότητα των ερευνών δείχνει ότι η εμπειρία λειτουργεί θετικά στις αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητα. Κάποιες από αυτές διαφοροποιούνται λίγο καθώς δεν θεωρούν την αύξηση της Αυτοαποτελεσματικότητας γραμμική, αλλά λίγο πιο πολύπλοκη. Πιο συγκεκριμένα θεωρείται ότι η Αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνεται για ένα συγκεκριμένο στάδιο της καριέρας (πρώτα και μεσαία χρόνια), κορυφώνεται γύρω στα 23 χρόνια υπηρεσίας, ενώ τα επίπεδα της αυτοπεποίθησης αρχίζουν να πέφτουν καθώς οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στο τελικό στάδιο της καριέρας τους (Klassen & Chiu, 2010). Επίσης, σύμφωνα με τον Bandura (1997)

μόλις εγκατασταθούν οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας, παραμένουν σχετικά σταθερές.

### **Διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα που υπηρετούν**

Από τη στατιστική ανάλυση παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση τη βαθμίδα στην Αυτοαποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της τάξης και στην Εμπλοκή των μαθητών, αλλά και στην Αποπροσωποποίηση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Αυτοαποτελεσματικότητας και χαμηλότερα επίπεδα Αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας.

Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας αναλαμβάνουν μια συγκεκριμένη τάξη μέσα στην οποία συμπληρώνουν συνήθως ολόκληρο το διδακτικό τους ωράριο (21-24 ώρες). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γνωρίζουν πολύ καλά τις ιδιαιτερότητες και τις αδυναμίες των μαθητών και τους τρόπους με τους οποίους θα διαχειριστούν την τάξη. Επιπλέον, αναπτύσσεται ένα ξεχωριστό συναισθηματικό δέσιμο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές και από τις δυο πλευρές (Hargreaves, 1999) τόσο λόγω των πολλών ωρών που βρίσκονται μαζί, όσο και λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας μπαίνουν για λίγες ώρες σε κάθε τάξη, με αποτέλεσμα οι σχέσεις τους με τους μαθητές να είναι πιο απρόσωπες (Αποπροσωποποίηση). Χαρακτηριστικό εξάλλου είναι ότι στη Δευτεροβάθμια, πολλοί καθηγητές προσφωνούν τους μαθητές με τα επίθετά τους, κάτι που προσδίδει ακόμη πιο απρόσωπο χαρακτήρα. Επιπλέον, η μεγαλύτερη ηλικία των μαθητών σε συνδυασμό με τις λίγες ώρες του κάθε μαθήματος, δυσκολεύει περισσότερο τη Διαχείριση της τάξης, ενώ η φιλοσοφία της Δευτεροβάθμιας είναι περισσότερο δασκαλοκεντρική και δε διευκολύνει την Εμπλοκή των μαθητών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το τι συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας (π.χ. Γυμναστές, καθηγητές Αγγλικών, Θεατρικής αγωγής, Εικαστικών, Μουσικής) οι οποίοι ασχολούνται με μικρότερες ηλικίες σε σχέση με τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας, αλλά και αυτοί μπαίνουν στην τάξη για λίγες μόνο ώρες την εβδομάδα. Εμφανίζουν δηλαδή κοινά χαρακτηριστικά και με



τους δασκάλους και με τους καθηγητές. Η συγκεκριμένη υποομάδα δεν αποτέλεσε ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης της συγκεκριμένης έρευνας, αλλά θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας.

Ανάλογα αποτελέσματα είχαν βρεθεί από άλλες έρευνες όσο αφορά την Αυτοαποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των μαθητών (Wolters & Daugherty, 2007). Οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν στα Δημοτικά είχαν κατά μέσο όρο 7% υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της τάξης σε σχέση με εκείνους που δούλευαν σε Γυμνάσιο και Λύκειο (Klassen & Chiu, 2010). Οι συγκεκριμένοι μάλιστα ερευνητές βρήκαν κάτι πολύ ενδιαφέρον. Υπάρχουν διαφορές στην Αυτοαποτελεσματικότητα και μέσα στην ίδια βαθμίδα, με τους εκπαιδευτικούς των μικρότερων τάξεων του Δημοτικού να έχουν υψηλότερα επίπεδα στη Διαχείριση της τάξης και στην Εμπλοκή των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των μεγαλύτερων τάξεων.

Τα αποτελέσματα που δείχνουν τη σχέση μεταξύ των εξεταζόμενων εννοιών και των δημογραφικών στοιχείων, αν και πολλές φορές τα προσπερνάμε, έχουν ιδιαίτερη σημασία και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, τόσο για τυχόν διενέργεια ειδικών προγραμμάτων, όσο και για την πρόληψη αρνητικών φαινομένων. Μελετώντας κανείς τις ξεχωριστές υποομάδες, μπορεί να διαπιστώσει ποιες είναι περισσότερο ευάλωτες και χρήζουν ιδιαίτερης μέριμνας.

## **8.2 Περιορισμοί της έρευνας**

Αν και τα ευρήματα της έρευνας ήταν αρκετά σημαντικά, δεν μπορούν να γενικευθούν, παρά μόνο να καταδείξουν κάποιες πιθανές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, λόγω των περιορισμών που θέτει η έρευνα.

Ο πρώτος περιορισμός, αφορά το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, που ήταν «δείγμα ευκολίας», δηλαδή τα άτομα που συμμετείχαν ήταν εκείνα στα οποία υπήρχε εύκολη πρόσβαση λόγω φιλικής ή επαγγελματικής σχέσης, και ήταν κυρίως από αστικές περιοχές της Θεσσαλονίκης και της Πιερίας.

Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν, αν και αποτελούν ευρέως χρησιμοποιούμενα ερωτηματολόγια και έχουν καλή αξιοπιστία, είναι ερωτηματολόγια αυτοαναφορών. Αυτό σημαίνει ότι δεν αξιολογούν με βάση

αντικειμενικά κριτήρια, αλλά με βάση τις προσωπικές κρίσεις των ερωτώμενων. Αυτό δεν επηρεάζει τα αποτελέσματα της Αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς η ίδια η έννοια από μόνη της εμπεριέχει τη διάσταση της προσωπικής αντίληψης και διαφοροποιείται από την αντικειμενική Αποτελεσματικότητα. Ασφαλώς όμως, δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί με σιγουριά ότι τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια μπορούν να δώσουν μετρήσεις που ανταποκρίνονται στα αντικειμενικά χαρακτηριστικά.

Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς είναι ιδιαίτερα διαδεδομένα, κυρίως σε έρευνες που αφορούν χαρακτηριστικά που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμα και μετρήσιμα, όπως π.χ. στάσεις και πεποιθήσεις, κίνητρα και συναισθήματα. Ωστόσο, κάθε ερευνητής πρέπει να έχει υπόψη του ότι οι απαντήσεις που δίνει ένας συμμετέχοντας, μπορεί να διαφέρουν από αυτές που θα έδινε κάποιος αντικειμενικός παρατηρητής, ειδικά όταν αυτές αφορούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα, ή ερωτήσεις που επηρεάζονται από τις προκαταλήψεις για το κοινωνικά αρεστό (Spector, 1994). Επομένως, θα πρέπει να γνωρίζουμε ότι η Συναισθηματική εργασία, για παράδειγμα, που προκύπτει ότι παράγουν οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνη που οι ίδιοι πιστεύουν/δηλώνουν ότι παράγουν.

### **8.3 Προτάσεις**

Κάθε έρευνα παράλληλα με τα αποτελέσματα που προσφέρει, αποτελεί έναυσμα για προβληματισμό και καινούρια ερευνητικά ταξίδια. Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε τη σημασία της Συναισθηματικής εργασίας και συγκεκριμένα της Επιφανειακής δράσης στο ρόλο του εκπαιδευτικού, τόσο στην Αυτοαποτελεσματικότητα, όσο και στην Επαγγελματική εξουθένωση.

Ωστόσο, η συγκεκριμένη έρευνα εστίασε το ενδιαφέρον της μόνο σε εκπαιδευτικούς Δημοσίων σχολείων. Ενδιαφέρον πιστεύω ότι παρουσιάζει η μελέτη των συγκεκριμένων μεταβλητών σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ιδιωτικά σχολεία, καθώς οι διαφορετικές συνθήκες εργασίας μπορεί να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο.

Επίσης, αντικείμενο έρευνας μπορεί να αποτελέσει η σύγκριση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, τόσο λόγω της διαφορετικής φύσης των γνωστικών αντικειμένων, όσο και λόγω των συνολικών ωρών που αφιερώνονται μέσα στην ίδια τάξη.

Τέλος, αξίζει να γίνουν περαιτέρω έρευνες πάνω στις επιπτώσεις της Συναισθηματικής εργασίας που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο απέναντι στους μαθητές, όσο και απέναντι στους γονείς, τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου.

## **8.4 Συμπέρασμα**

Οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας δεν παρουσιάζουν σε μεγάλο ποσοστό το φαινόμενο της Επαγγελματικής εξουθένωσης, συγκριτικά με τα ποσοστά που εμφανίζονται σε ξένες χώρες. Αν και αυτό είναι πολύ ενθαρρυντικό, οι διαρκώς δυσκολότερες προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί (μείωση μισθών, περισσότερες ώρες διδασκαλίας, περισσότερα χρόνια εργασίας κ.ά.) είναι ένας βασικός λόγος που καθιστά την πρόληψη του φαινομένου αναγκαία.

Ένας από τους παράγοντες που βρέθηκε να μπορεί να προβλέψει το φαινόμενο της Επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και κυρίως η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων. Αν και φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετά ικανοποιητική Συναισθηματική νοημοσύνη και Αυτοαποτελεσματικότητα, δυστυχώς, μέχρι πρόσφατα οι βασικές σπουδές και οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών ήταν προσανατολισμένες στα γνωστικά αντικείμενα και τη διδακτική τους, αφήνοντας στο περιθώριο θέματα διαχείρισης της τάξης, τεχνικών ρύθμισης συναισθημάτων και ψυχικής ενδυνάμωσης και ανθεκτικότητας. Γνωρίζοντας ότι η διδασκαλία είναι μια διαδικασία που βασίζεται στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, θα πρέπει να γίνει μια περισσότερο συστηματική προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να υποστηριχθούν στο δύσκολο έργο τους.

Επιπλέον, αποδείχθηκε ότι η Επιφανειακή δράση έχει αρνητικές συνέπειες και είναι ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης της Επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με την Συναισθηματική νοημοσύνη. Πρέπει επομένως να αποφεύγεται η προσποίηση των συναισθημάτων (επιφανειακή δράση) και να γίνεται προσπάθεια αληθινής αλλαγής των συναισθημάτων (βαθιά δράση). Αλλαγές που θα βοηθούσαν ενδεχομένως προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα και η αποχή από τη διδασκαλία ανά κάποιο χρονικό διάστημα (λόγω επιμόρφωσης όπως γινόταν παλιότερα με τα Διδασκαλεία). Μια κοινωνία που θέλει

να επενδύσει στη νεολαία και στην παιδεία, θα πρέπει να δείξει ενδιαφέρον στους ανθρώπους που προετοιμάζουν τους μαθητές, ώστε να γίνουν σωστοί και παραγωγικοί μελλοντικοί πολίτες, να τους στηρίζει και να επενδύει σε αυτούς.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of management review*, 18(1), 88-115.
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982, April). Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New York*.
- Austin, E. J., Dore, T. C., & O'Donovan, K. M. (2008). Associations of personality and emotional intelligence with display rule perceptions and emotional labour. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 679-688.
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer*, 16.
- Bar-On, R. (1997). Development of the BarOn EQ-i: A measure of emotional and social intelligence. In *105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago*.
- Bar-On, R. (1997). The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual. *Toronto, Canada: Multi-Health Systems*.
- Bar-On, R. E., & Parker, J. D. (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. Jossey-Bass.
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2004). Emotional and social intelligence. *Social neuroscience: key readings*, 223.
- Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 15(6), 713-724.
- Beatty, B. R. (2000). Teachers leading their own professional growth: Self-directed reflection and collaboration and changes in perception of self and work in secondary school teachers. *Journal of In-Service Education*, 26(1), 73-97.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational psychology*, 26(4), 519-539.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.

- Bissessar, C. (2011). Gender, age differences and emotional intelligences: Implications for workforce development.
- Black-Branch, J. L. (1996). The consequences of teaching and job satisfaction: Federation/union, remunerations, and career development, the most important factors. *Journal of Collective Negotiations in the Public Sector*, 25, 247-270.
- Boyatzis, R. E., & Sala, F. (2004). Assessing emotional intelligence competencies. *The measurement of emotional intelligence*, 147-180.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-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(4), 406-417.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 82(2), 106-112.
- Brotheridge, C. M. (2006). The role of emotional intelligence and other individual difference variables in predicting emotional labor relative to situational demands. *Psicothema*, 18(Suplemento), 139-144.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of vocational behavior*, 60(1), 17-39.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48(2), 187-202.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1042-1054.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195-209.

- Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K., & Adler, M. (1998). Bringing emotional intelligence to the workplace. *New Brunswick, NJ: Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, Rutgers University.*
- Chester, M. D., & Beaudin, B. Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal, 33*(1), 233-257.
- Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of social and clinical psychology, 11*(4), 377-400.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28*(3), 539-561.
- Claxton, G., & Carr, M. (2004). A framework for teaching learning: the dynamics of disposition. *Early Years, 24*(1), 87-97.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Emotional Intelligence in Business*. Orion.
- Dahling, J. J., & Perez, L. A. (2010). Older worker, different actor? Linking age and emotional labor strategies. *Personality and Individual Differences, 48*(5), 574-578.
- Damasio, A. R. (1994). Descartes' error: Emotion, rationality and the human brain.
- Daus, C. S., & Ashkanasy, N. M. (2003). Will the real emotional intelligence please stand up. *On deconstructing the emotional intelligence "debate."* *The Industrial-Organizational Psychologist, 41*(2), 69-72.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology, 75*(4), 989.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education, 33*(4), 423-443.
- Derksen, J., Kramer, I., & Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence?. *Personality and individual differences, 32*(1), 37-48.
- Deshpande, S. P., Joseph, J., & Shu, X. (2005). The impact of emotional intelligence on counterproductive behaviour in China. *Management Research News, 28*(5), 75-85.
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2001). *Emotional Intelligence Questionnaire: General and General 3600: User Guide*. NFER-Nelson.
- Ekkekakis, P. (2013). *The measurement of affect, mood, and emotion: A guide for health-behavioral research*. Cambridge University Press.
- Erickson, R. J., & Ritter, C. (2001). Emotional labor, burnout, and inauthenticity: Does gender matter?. *Social Psychology Quarterly, 146*-163.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, *18*(Suplemento), 42-48.
- Fabio, A. D., & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *36*(3), 315-326.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Stress, positive emotion, and coping. *Current directions in psychological science*, *9*(4), 115-118.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, *86*(1), 28-35.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, W. L., & Martinko, M. J. (1988). Impression management: An observational study linking audience characteristics with verbal self-presentations. *Academy of Management Journal*, *31*(1), 42-65.
- Gavora, P. E. T. E. R. (2011). Measuring the self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis scholae*, *5*(2), 79-94.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human relations*, *53*(8), 1027-1055.
- Gibbs, N., & Epperson, S. E. (1995). The EQ factor, *Time*, *146* (14), 60-68
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, *37*(2), 479-507.
- Gohm, C. L. (2004). Moving forward with emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, *15*(3), 222-227.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence, why it can matter more than IQ* (No. 152.4/G625).
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The emotionally intelligent workplace*, *13*, 26.
- Gosserand, R. H., & Diefendorff, J. M. (2005). Emotional display rules and emotional labor: the moderating role of commitment. *Journal of Applied Psychology*, *90*(6), 1256.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of occupational health psychology*, *5*(1), 95.
- Greenberg, L. S. (2002). Integrating an emotion-focused approach to treatment into psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy integration*, *12*(2), 154.



- Grove, S., Fisk, R., & Laforge, M. (2004). Developing the impression management skills of the service worker: an application of Stanislavsky's principles in a services context. *The Service Industries Journal*, 24(2), 1-14.
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*, 31(3), 627-643.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M., & Brockmeier, L. (1992, April). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. In *annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco*.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1056-1080.
- Hennig-Thurau, T., Groth, M., Paul, M., & Gremler, D. D. (2006). Are all smiles created equal? How emotional contagion and emotional labor affect service relationships. *Journal of Marketing*, 70(3), 58-73.
- Heuven, E., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., & Huisman, N. (2006). The role of self-efficacy in performing emotion work. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 222-235.
- Hirschhorn, L. (1989). Professionals, authority, and group life: A case study of a law firm. *Human Resource Management*, 28(2), 235-252.
- Holman, D., Chissick, C., & Totterdell, P. (2002). The effects of performance monitoring on emotional labor and well-being in call centers. *Motivation and Emotion*, 26(1), 57-81.
- Hopf, D., & Hatzichristou, C. (1999). Teacher gender-related influences in Greek schools. *British Journal of Educational Psychology*, 69(1), 1-18.
- Hülshager, U. R., & Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: a meta-analysis of three decades of research. *Journal of occupational health psychology*, 16(3), 361.
- Imants, J. G., & De Brabander, C. J. (1996). Teachers' and principals' sense of efficacy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 12(2), 179-195.
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and teacher education*, 22(1), 120-134.
- Jex, S. M., & Bliese, P. D. (1999). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: a multilevel study. *Journal of applied psychology*, 84(3), 349.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 86(1), 80.

- Judge, T. A., Woolf, E. F., & Hurst, C. (2009). Is emotional labor more difficult for some than for others? A multilevel, experience-sampling study. *Personnel Psychology, 62*(1), 57-88.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and individual Differences, 37*(1), 129-145.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and individual differences, 44*(3), 712-722.
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology, 31*(7), 843-856.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology, 102*(3), 741.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress, 19*(3), 192-207.
- Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000). Exploring the Dimensions of Emotional Labor The Heart of Hochschild's Work. *Management communication quarterly, 14*(1), 8-49.
- Kunnanatt, J. T. (2004). Emotional intelligence: The new science of interpersonal effectiveness. *human resource development quarterly, 15*(4), 489.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M. E. G. A. N., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools, 46*(10), 973-988.
- Landy, F. J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 411-424.
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual review of neuroscience, 23*(1), 155-184.
- Leeper, R. W. (1948). A motivational theory of emotion to replace 'emotion as disorganized response.'. *Psychological review, 55*(1), 5.
- Liu, Y., Prati, L. M., Perrewe, P. L., & Ferris, G. R. (2008). The relationship between emotional resources and emotional labor: An exploratory study. *Journal of Applied Social Psychology, 38*(10), 2410-2439.
- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 425-431.
- MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2003). Psychological assessment of emotional intelligence: A review of self-report and performance-

- based testing. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11(3), 247-274.
- Mann, S. (1999). Emotion at work: to what extent are we expressing, suppressing, or faking it?. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(3), 347-369.
- Mann, S., & Cowburn, J. (2005). Emotional labour and stress within mental health nursing. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 12(2), 154-162.
- Matarazzo, J. D. (1972). Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence.
- Matthews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2004). Seven myths about emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15(3), 179-196.
- Mayer, J. D. (2006). A new field guide to emotional intelligence. *Emotional intelligence in everyday life*, 3-26.
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense?. *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., & Stevens, A. A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of research in personality*, 28(3), 351-373.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of personality assessment*, 54(3-4), 772-781
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 507-536.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits?. *American psychologist*, 63(6), 503.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2. 0. *Emotion*, 3(1), 97.
- McCrae, R. R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality.
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(1), 71-82.

- Mendes, J. (2002). The Relationship between emotional intelligence and occupational burnout in secondary school teachers. *Dissertation Abstracts International*, 63, (10), 4951A.
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: Exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41(5), 1107-1117.
- Moafian, F., & Ghanizadeh, A. (2009). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in Language Institutes. *System*, 37(4), 708-718.
- Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of management review*, 21(4), 986-1010.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters?. *The Journal of Classroom Interaction*, 3-15.
- Murphy, K. R., & Sideman, L. (2006). *The Fadification of Emotional Intelligence*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2007). Validation of the Dutch questionnaire on emotional labor (D-QEL) in nurses and teachers. *Psychosocial resources in human services work*, 135-145.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion. Developing emotional intelligence: Selfintegration; relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203A.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological science*, 8(3), 162-166.
- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.
- Petrides, K. V. (2009). Trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). URL: <http://www.eiconsortium.org/measures/teique.html> [accessed on 1st October 2011].
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European journal of personality*, 17(1), 39-57.

- Pugh, S. D. (2001). Service with a smile: Emotional contagion in the service encounter. *Academy of management journal*, 44(5), 1018-1027.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of management review*, 12(1), 23-37.
- Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1989). The expression of emotion in organizational life. *Research in organizational behavior*, 11(1), 1-42.
- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37(4), 700-707.
- Ree, M. J., & Earles, J. A. (1992). Intelligence is the best predictor of job performance. *Current directions in psychological science*, 1(3), 86-89.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2009). *Organizational Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently. *Coping*, 141-164.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. *Emotion, disclosure, and health*, 125, 154.
- Schaubroeck, J., & Jones, J. R. (2000). Antecedents of workplace emotional labor dimensions and moderators of their effects on physical symptoms. *Journal of Organizational Behavior*, 163-183.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC press.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational psychology review*, 1(3), 173-208.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 71-96.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.

- Sloan, M. M. (2007). The “real self” and inauthenticity: The importance of self-concept anchorage for emotional experiences in the workplace. *Social Psychology Quarterly*, 70(3), 305-318.
- Sonnetag, S., Kuttler, I., & Fritz, C. (2010). Job stressors, emotional exhaustion, and need for recovery: A multi-source study on the benefits of psychological detachment. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 355-365.
- Spector, P. E. (1994). Using self-report questionnaires in OB research: A comment on the use of a controversial method. *Journal of organizational behavior*, 15(5), 385-392.
- Steinberg, R. J., & Figart, D. M. (1999). Emotional labor since the managed heart. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 561(1), 8-26.
- Sternberg, R. J. (1988). The triarchic mind: A new theory of human
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, stress, and coping*, 21(1), 37-53.
- 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.
- Taylor, S. E., Pham, L. B., Rivkin, I. D., & Armor, D. A. (1998). Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American psychologist*, 53(4), 429.
- TenHouten, W. D., Hoppe, K. D., Bogen, J. E., & Walter, D. O. (1985). Alexithymia and the split brain. *Psychotherapy and psychosomatics*, 44(3), 113-121.
- Tett, R. P., Fox, K. E., & Wang, A. (2005). Development and validation of a self-report measure of emotional intelligence as a multidimensional trait domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(7), 859-888.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*.
- Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34(5), 275.
- Totterdell, P., & Holman, D. (2003). Emotion regulation in customer service roles: testing a model of emotional labor. *Journal of occupational health psychology*, 8(1), 55.
- Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and health*, 21(2), 77-86.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

- Tye, B. B., & O'brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession?. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 24-32.
- Vakola, M., Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. *Journal of managerial psychology*, 19(2), 88-110.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual differences*, 38(3), 689-700.
- VanMaanen, J., & Kunda, G. (1989). Real feelings-emotional expression and organizational culture. *Research in organizational behavior*, 11, 43-103.
- Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is...?. *Personality and individual differences*, 37(5), 1091-1100.
- Wechsler, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence. Baltimore, MD: Williams & Wilkins
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181.
- Ybema, J. F., & Smulders, P. (2002). Emotionele belasting en de noodzaak tot het verbergen van emoties op het werk. *Gedrag en Organisatie*.
- Yin, H. (2012). Adaptation and validation of the teacher emotional labour strategy scale in China. *Educational Psychology*, 32(4), 451-465.
- Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H., & Holz, M. (2001). Emotion work and job stressors and their effects on burnout. *Psychology & Health*, 16(5), 527-545.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an "elusive" intelligence, *Emotion*, 1(3), 265-275
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology*, 53(3), 371-399.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human development*, 46(2-3), 69-96.
- Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational psychologist*, 37(4), 215-231.
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40-87.

- Καφέτσιος, Κ. & Πετράτου, Α. (2005). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής. *Ελεύθερα: Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, Πανεπιστημίου Κρήτης, 1, 129-150*
- Κουμάντου, Κ. (2010). *Συναισθηματική νοημοσύνη και συμπεριφορά καταναλωτή: ορισμός, μέτρηση και στρατηγικές επιπτώσεις μάρκετινγκ* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Μπουσάκη, Α. (2013). Συναισθηματική εργασία στις σχέσεις με πελάτες και συναδέλφους: εξετάζοντας τις επιπτώσεις της σε διαστάσεις της εργασιακής ευημερίας (Μεταπτυχιακή διατριβή), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της αγωγής, 1, 27-39.*
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Εκδόσεις Gutenberg.
-



# **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

# ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι, το παρακάτω ερωτηματολόγιο αφορά μια μεταπτυχιακή έρευνα και οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και ανώνυμες. Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, γι' αυτό διαλέξτε εκείνη που σας εκφράζει περισσότερο. Ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο σας!

## ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: Άντρας  Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: .....

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: .....

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ: .....

Παιδαγωγική ακαδημία	
ΑΕΙ	
ΤΕΙ	
Εξομοίωση	
Διδασκαλείο	

2ο πτυχίο	
Μεταπτυχιακό	
Διδακτορικό	
ΑΣΠΕΤΕ/ΣΕΛΕΤΕ	
Άλλο	.....

ΕΡΓΑΖΟΜΑΙ ΣΤΗΝ:

ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ:

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ:

Κυκλώστε σε ποιο βαθμό **συμφωνείτε ή διαφωνείτε** με τις παρακάτω προτάσεις:

1: Διαφωνώ απόλυτα  
 2: Διαφωνώ  
 3: Διαφωνώ αρκετά  
 4: Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

5: Συμφωνώ αρκετά  
 6: Συμφωνώ  
 7: Συμφωνώ απόλυτα

		Διαφωνώ απόλυτα						Συμφωνώ απόλυτα
1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
2	Πάντα μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους.	1	2	3	4	5	6	7
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.	1	2	3	4	5	6	7
4	Μπορώ με τη λογική να ελέγξω το θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.	1	2	3	4	5	6	7
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	1	2	3	4	5	6	7
6	Είμαι καλός παρατηρητής/τρια των συναισθημάτων των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
7	Πάντα «λέω στον εαυτό μου» ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1	2	3	4	5	6	7
8	Είμαι απόλυτα ικανός/ή να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
9	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.	1	2	3	4	5	6	7
10	Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα και στην συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5	6	7
11	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1	2	3	4	5	6	7
12	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.	1	2	3	4	5	6	7
13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος/η.	1	2	3	4	5	6	7
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	1	2	3	4	5	6	7
15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1	2	3	4	5	6	7
16	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1	2	3	4	5	6	7

Σημειώστε με (X) πόσο συχνά αισθάνεστε αυτό που εκφράζουν οι παρακάτω προτάσεις.

	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΠΑΝΤΑ
Στο σχολείο αντιστέκομαι για να μην εκφράσω τα αληθινά μου συναισθήματα.					
Στο σχολείο προσποιούμαι ότι διακατέχομαι από συναισθήματα που την πραγματικότητα δεν έχω.					
Στο σχολείο κρύβω τα αληθινά μου συναισθήματα για κάποιες καταστάσεις.					
Στο σχολείο καταβάλλω προσπάθεια για να αισθανθώ τα συναισθήματα που απαιτείται να δείχνω στους άλλους.					
Στο σχολείο προσπαθώ να βιώσω πραγματικά τα συναισθήματα που πρέπει να δείχνω.					
Στο σχολείο προσπαθώ πραγματικά να αισθανθώ τα συναισθήματα που πρέπει να δείχνω ως μέρος της εργασίας μου.					
Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου ταιριάζουν με αυτά που αισθάνομαι.					
Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυτά που μου έρχονται φυσικά.					
Τα συναισθήματα που εκφράζω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά.					

Κυκλώστε πόσο συχνά νιώθετε αυτό που εκφράζει κάθε πρόταση, με βάση την παρακάτω κλίμακα:

0: Ποτέ

1: Μερικές φορές το χρόνο

2: Μια φορά το μήνα

3: Μερικές φορές το μήνα

4: Μια φορά την εβδομάδα

5: Μερικές φορές την εβδομάδα

6: Κάθε μέρα

	Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς.	0	1	2	3	4	5	6
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.	0	1	2	3	4	5	6
Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα.	0	1	2	3	4	5	6
Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων.	0	1	2	3	4	5	6
Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6

Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους.	0	1	2	3	4	5	6
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή σχέση με τους μαθητές μου.	0	1	2	3	4	5	6
Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά.	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	0	1	2	3	4	5	6
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου.	0	1	2	3	4	5	6
Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.	0	1	2	3	4	5	6

**Εκφράστε τη γνώμη σας για καθεμία από τις παρακάτω ερωτήσεις βάζοντας σε κύκλο έναν αριθμό από το 1 έως το 9.**

	Τίποτα		Πολύ λίγα		Μπορώ να καταφέρω κάποια πράγματα		Αρκετά		Πάρα πολλά
Πόσα μπορείτε να κάνετε για να πλησιάσετε τους πιο δύσκολους μαθητές;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσα μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε τους μαθητές να σκέφτονται με κριτικό τρόπο;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσα μπορείτε να κάνετε για να ελέγξετε τις περιπτώσεις διασπαστικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσα μπορείτε να κάνετε για να αυξήσετε το κίνητρο των μαθητών που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για τα μαθήματά τους;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Σε ποιο βαθμό μπορείτε να κάνετε στους μαθητές σας ξεκάθαρες τις προσδοκίες σας ως προς τη συμπεριφορά τους;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσα μπορείτε να κάνετε για να πιστέψουν οι μαθητές ότι μπορούν να τα πάνε καλά στο σχολείο;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσο καλά μπορείτε να απαντάτε στις δύσκολες ερωτήσεις που σας κάνουν οι μαθητές σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Πόσο καλά μπορείτε να καθιερώσετε καθημερινές ρουτίνες ώστε να διεξάγονται ομαλά οι δραστηριότητες;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσα μπορείτε να κάνετε για να εκτιμήσουν οι μαθητές τη μάθηση;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσο καλά μπορείτε να καταλάβετε αν οι μαθητές σας έχουν κατανοήσει όσα τους έχετε διδάξει;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Σε ποιο βαθμό μπορείτε να διατυπώνετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσα μπορείτε να κάνετε για να καλλιεργήσετε τη δημιουργικότητα των μαθητών σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσα μπορείτε να κάνετε προκειμένου τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσα μπορείτε να κάνετε για να βελτιώσετε το επίπεδο κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσα μπορείτε να κάνετε για να ηρεμήσει ένας μαθητής που διακόπτει συνέχεια και κάνει φασαρία;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσο καλά μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσα μπορείτε να κάνετε για να προσαρμόζετε το μάθημά σας σε τέτοιο επίπεδο που να είναι κατάλληλο για κάθε μαθητή χωριστά;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσο μπορείτε να χρησιμοποιείτε διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσο καλά μπορείτε να τα καταφέρετε έτσι ώστε οι λίγοι μαθητές που δημιουργούν προβλήματα να μην καταστρέφουν ένα ολόκληρο μάθημα;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Σε ποιο βαθμό μπορείτε να δίνετε εναλλακτικές εξηγήσεις ή παραδείγματα όταν οι μαθητές δεν καταλαβαίνουν κάτι;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσο καλά μπορείτε να αντιδράτε στους προκλητικούς μαθητές;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσο μπορείτε να υποστηρίξετε τις οικογένειες των μαθητών σας στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους για να τα πάνε καλά στο σχολείο;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σας;	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Πόσο καλά τα καταφέρνετε στο να δίνετε τη δυνατότητα στους πολύ ικανούς μαθητές να ασχολούνται με έργα που προκαλούν το ενδιαφέρον;	1	2	3	4	5	6	7	8	9