

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ « ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΙΤΛΟΣ: *«ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΕΛΛΗΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ & ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»*

ΜΠΟΤΣΑΡΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ **ΦΟΥΝΤΑΛΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ**

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΣΠΥΡΙΔΑΚΟΣ

ΑΘΗΝΑ 2018

ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΤΟΣ: 2018-2019

Πρόλογος

Η παρούσα μεταπτυχιακή- ερευνητική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018.
Αποτελείται από δύο μέρη, θεωρητικό και ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος επιχειρείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση του φαινομένου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Με τη συσχέτιση των δύο όρων στοχεύουμε στην ανάδειξη του ρόλου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην πρόληψη και άμβλυνση των επιπτώσεων της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής.
Στο ερευνητικό μέρος αναπτύσσουμε τη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε και παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μας εργασίας, κ. Α.Σπυριδάκο, που πυροδότησε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο ασχοληθήκαμε, για τη βοήθεια και την υπομονή του καθ' όλη τη διάρκεια της διπλωματικής μας εργασίας καθώς και για την έμπρακτη υποστήριξή του με τις συμβουλές, τις παρατηρήσεις και τις διορθώσεις του.

Επίσης, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας σε όλους τους συναδέλφους που αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους για να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιό μας, βοηθώντας μας να ολοκληρώσουμε επιτυχώς το ερευνητικό κομμάτι.

« Με την καρδιά βλέπει κανείς σωστά. Το ουσιώδες είναι στο μάτι αόρατο.»

Antoine De Saint- Exupery

Ο Μικρός Πρίγκιπας

«Η ζωή είναι κωμωδία γι' αυτούς που σκέφτονται και τραγωδία γι' αυτούς που αισθάνονται»

Horace Walpole

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη μελέτη και συσχέτιση των εννοιών της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η έρευνα υλοποιήθηκε διαδικτυακά με τη συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Το υπό έρευνα δείγμα αποτελείται από 124 άτομα. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής βιώνουν ήπια Επαγγελματική Εξουθένωση, η οποία πιθανόν να προκαλείται από τις υφιστάμενες οικονομικές συνθήκες. Μεγαλύτερο πρόβλημα φαίνεται να υπάρχει στους νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς καθώς και στους αναπληρωτές. Η συνεισφορά ορισμένων διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης αποδείχτηκε υψίστης σημασίας.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική Εξουθένωση, Συναισθηματική Νοημοσύνη, Συσχέτιση Εννοιών, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Ενσυνειδητότητα.

Abstract

The purpose of this research is to study and correlate the concepts of Emotional Intelligence and Professional Burnout among Greek Special Education teachers of Elementary and Secondary Education. The research was carried out on the web with the collection of data through self-reference questionnaires. The sample under research consists of 124 people. The results obtained indicate that Special Education teachers experience a mild Professional Burnout probably due to the present financial situation. The problem seems to increase among younger as well as substitute teachers. The contribution of certain features of Emotional Intelligence to the prevention of and dealing with the Professional Burnout has proved to be of the highest importance.

Key words: Burn out, Emotional Intelligence, Concepts Correlation, Special Education, Mindfulness.

Πίνακας Περιεχομένων

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ 7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ 7
1.ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ 8
1.1.Εννοιολογική Διασάφηση 8
1.2.Ιστορική Αναδρομή 9
1.3. Τρόποι μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης 11
1.4.Τα σημαντικότερα θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης 12
1.4.1.Το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως Γνωστική Ικανότητα 12
1.4.2. Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Reuven Bar-On. 13
1.4.5. Το μοντέλο των συναισθηματικών δεξιοτήτων του Goleman. Η Νοημοσύνη της Καρδιάς. 15
1.4.6. Το μοντέλο των Petrides & Furnham. 16
1.5. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας. 17
1.6.Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. 23
2.ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ (BURN OUT) 26
2.1.Εννοιολογική Διασάφηση 26
2.2.Ιστορική αναδρομή. 27
2.3. Θεωρητικά Μοντέλα. 29
2.3.1 Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach. Maslach Burnout Inventory-General Scale (MBI-GS) 29
2.3.2. Το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων των Edelwich & Brodsky. 30
2.3.3. Το μοντέλο της Pines. BM- BURN OUT MEASURE 31
2.3.4. Το μοντέλο των Shirom- Melamed (SMBM). 32
2.3.5. Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss. 33
2.4. Άλλες προσεγγίσεις. 33
2.4.1 Υπαρξιστική Θεωρία. 33
2.4.2 Ψυχαναλυτική Θεωρία. 34
2.4.3. Διαπροσωπική Ψυχολογία. 34
2.5. Αίτια 35
2.6. Συμπτώματα- Συνέπειες 36
2.7. Αντιμετώπιση. 39
2.8. Το άγχος των εκπαιδευτικών. 42

3.ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ 45
3.1. Ιστορική αναδρομή. 45
3.2.Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα του σήμερα. 49
4. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ. 52
4.1. Συσχέτιση όρων 52
4.2.Το θετικό/αρνητικό συναίσθημα στην εργασία 53
4.3.Συναισθηματική Νοημοσύνη, Επαγγελματική Εξουθένωση & Εκπαιδευτικοί 54
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ 57
5.ΕΡΕΥΝΑ 57
5.1.Σκοπός Έρευνας 57
5.2. Μέθοδος & Εργαλεία 57
5.2.1.Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων 59
6.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 59
6.1.Δημογραφικά 59
6.2.Μελέτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Επαγγελματικής Εξουθένωσης .. 64
6.2.1.Συναισθηματική Νοημοσύνη 64
6.2.2. Επαγγελματική Εξουθένωση 76
7.ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ 85
7.1. Έλεγχος Ανεξαρτησίας x^2 85
7.2. Συνδέσεις (Joints) 86
7.3.Έλεγχος Συνάφειας- Crosstabulation 108
8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ 112
8.1. Συζήτηση- Συμπεράσματα 112
8.2. Περιορισμοί Έρευνας- Προτάσεις 114
8.2.1. Mindfulness/ Ενσυνειδητότητα 114
9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 118
10. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 125

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας, οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών έχουν αλλάξει δραματικά σε σχέση με το πρόσφατο παρελθόν. Η κοινωνία της πληροφορίας και η αυξημένη ανταγωνιστικότητα, ως σημεία της παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας, είναι κάποια από τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων εργασιακών συνθηκών. Σε αυτά μπορούμε να προσθέσουμε και τις υφιστάμενες οικονομικές συνθήκες που δημιουργούν αίσθημα ανασφάλειας, έντονη προσπάθεια ελαχιστοποίησης του κόστους και απαίτηση για αμείωτη αποδοτικότητα από τον κάθε εργαζόμενο. Συνδυάζοντας όλα τα παραπάνω με αναποτελεσματική ηγεσία ή με το γενικότερο κλίμα έλλειψης εύρυθμης λειτουργίας μέσα σε έναν οργανισμό, έχουμε ως αποτέλεσμα την καταγραφή ολοένα και πιο αυξημένων επιπέδων στρες και άγχους για τους εργαζόμενους. Το εκπαιδευτικό έργο καθίσταται εξαιρετικά απαιτητικό. Μοιάζει με αγώνα ταχύτητας, όπου πρέπει να καλυφθεί η διδακτέα ύλη, να τηρηθούν προθεσμίες, να υπάρχει χρόνος και για διοικητικά καθήκοντα, να βρεθεί επιπλέον χρόνος για ενημερώσεις και σεμινάρια, να αποκτηθούν μεταπτυχιακοί ή/και διδακτορικοί τίτλοι σπουδών, να αντιμετωπισθούν ειδικές περιπτώσεις μαθητών και γονέων, να γίνουν ανοίγματα στην τοπική κοινωνία. Ποτέ άλλοτε ένας εκπαιδευτικός, σε όποια βαθμίδα κι αν ανήκε κι από οποιαδήποτε θέση, δεν καλούταν να παίξει τόσους πολλούς και διαφορετικούς ρόλους.

Σύμφωνα με την κοινή αντίληψη, το επάγγελμα-λειτούργημα του εκπαιδευτικού θεωρείται το επάγγελμα της χαράς, της προσφοράς, της δημιουργίας, της επικοινωνίας και των πολλών του πλεονεκτημάτων, για όσους ασχοληθούν με αυτό. Στην πραγματικότητα όμως, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας εκπαιδευτικός είναι πάρα πολλά και τον κρατούν μακριά από το να αντλεί ικανοποίηση από το επάγγελμά του, αφού πολλές έρευνες δείχνουν ότι τα σχολεία αποτελούν έναν από τους πιο δύσκολους χώρους εργασίας, ενώ η διδασκαλία, είναι μια από τις πιο απαιτητικές δουλειές (Kyriakou, 1987• Borg, Riding, & Falzon, 1991• Kyriakou & Sutcliffe, 1978).

Οι περισσότερες από τις έρευνες, που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια σε παγκόσμιο επίπεδο, συμφωνούν στο ότι το 1/3 των εκπαιδευτικών θεωρεί τη διδασκαλία ως μια πάρα πολύ στρεσογόνο διαδικασία (Borg 1990). Ο βαθμός και η ένταση του στρες στους εκπαιδευτικούς μπορεί να σχετίζεται με τη χαμηλή τους αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα, με αρνητικές εμπειρίες από τον εργασιακό τους χώρο, με έλλειψη αισιοδοξίας, με οικονομικά προβλήματα, πίεση χρόνου, αδυναμία διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών, έλλειψη κινήτρων, σύγκρουση ρόλων, κριτική από όλη τη σχολική αλλά και τοπική κοινότητα (Milstein and Farkas 1988). Αυτοί οι παράγοντες αλλά και πολλοί άλλοι, δημιουργούν ψυχολογικά προβλήματα στους εκπαιδευτικούς που μπορεί να είναι από ένας ήπιος εκνευρισμός, στρες, άγχος έως συναισθηματική εξουθένωση και κατάθλιψη με έντονα ψυχοσωματικά συμπτώματα, δηλαδή Επαγγελματική Εξουθένωση (Burn Out).

Είναι επιτακτική ανάγκη να αναγνωριστούν οι καταστάσεις εκείνες που επιφορτίζουν με άγχος την καθημερινότητα στο εργασιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον, να γίνει προσπάθεια να βρεθούν τρόποι/μέθοδοι αντιμετώπισής τους, να εφαρμοστούν συγκεκριμένες πρακτικές για τη διαχείριση του άγχους, των οποίων η ορθή χρήση θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα, τόσο στην εργασιακή, όσο και στην προσωπική ζωή των συμμετεχόντων.

Σκοπός λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο συνδέονται οι τρεις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης,συναισθηματική εξάντληση,αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επίτευξη, με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και ειδικότερα με την αυτοεκτίμηση, την κατανόηση-διαχείριση και έλεγχο συναισθημάτων του εαυτού και την ενσυναίσθηση, στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

1.ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη μέσα από την εννοιολογική του διασάφηση καθώς και από μια σύντομη ιστορική αναδρομή. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τα σημαντικότερα θεωρητικά μοντέλα και τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούν. Καταλήγοντας, θα αναφερθούμε στον ρόλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον σύγχρονο εργασιακό χώρο με εστίαση στα περιβάλλοντα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

1.1.Εννοιολογική Διασάφηση

Είναι πολύ δύσκολο να διατυπωθεί ένας ορισμός για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη που να είναι κοινά αποδεκτός. Και αυτό είναι λογικό και γίνεται κατανοητό, αν λάβουμε υπόψη τους δύο προσδιοριστικούς όρους της έννοιας, Νοημοσύνη και Συναισθηματική. Είναι Νοημοσύνη, γιατί πρόκειται για λειτουργία του νου και είναι Συναισθηματική,γιατί αναφέρεται στο συναίσθημα και τη βούληση, στο θυμικό μέρος (Πλατσίδου, Η Συναισθηματική Νοημοσύνη,2010). Έτσι, έχουμε ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες δίνουν βαρύτητα σε έναν από τους δυο όρους ή και στους δύο ή σε κάποιες διαστάσεις του ενός ή και των δύο.

Σύμφωνα με τον Goleman, 1995, η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι *«ένα ευρύ σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, κατανοεί και να χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως, που αναφέρονται στον εαυτό του ή στους άλλους, με τρόπο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική ή και εξαιρετική επίδοση».*

Για τον Bar-On,2000, η Συναισθηματική-Κοινωνική Νοημοσύνη είναι *«μια διασταύρωση αλληλένδετων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και ευκολιών που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε και εκφραζόμαστε,*

πώς κατανοούμε τους άλλους και σχετιζόμαστε μαζί τους και πώς αντιμετωπίζουμε τις καθημερινές απαιτήσεις».

Οι Petrides & Furnham, 2001, θεωρούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη *«ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, ως ένα σύνολο από συναισθηματικές διαθέσεις και προσωπικές εκτιμήσεις που αφορούν σε συναισθήματα».*

Για τους Mayer, Salovey & Caruso,2002, είναι *«ένα είδος νοημοσύνης όπως και τα άλλα που περιγράφονται από τις διάφορες θεωρίες νοημοσύνης και αναφέρονται κυρίως σε γνωστικές ικανότητες και περιλαμβάνει τέσσερις τύπους ικανοτήτων (Αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, Αφομοίωση των συναισθημάτων στη σκέψη-συναισθηματική διαχείριση της σκέψης, Κατανόηση και ανάλυση των συναισθημάτων, Διαχείριση των συναισθημάτων)».*

Να επισημάνουμε ότι συχνά συγχέεται ο όρος «Συναισθηματική Νοημοσύνη» με τον όρο «συναισθηματική ικανότητα». Ως συναισθηματική ικανότητα ορίζουμε την ικανότητα που έχει ως βάση τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, αποτελεί προϊόν μάθησης και οδηγεί σε διακεκριμένη επίδοση. Η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν δομικά στοιχεία διαμόρφωσης της συγκεκριμένης ικανότητας. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί παράγοντα που καθορίζει την ικανότητά μας να μάθουμε δεξιότητες που αφορούν τα 5 στοιχεία της (Αυτεπίγνωση, Κίνητρα συμπεριφοράς, Αυτορρύθμιση, Ενσυναίσθηση, Ικανότητα στις σχέσεις με τους άλλους). Το άτομο έχει την ικανότητα να μάθει, αλλά αυτό δεν εγγυάται την εκμάθηση και κατάκτηση των δεξιοτήτων. Η συναισθηματική ικανότητα φανερώνει πόσο από το εν γένει δυναμικό μας, Συναισθηματική Νοημοσύνη, έχει μετουσιωθεί σε δεξιότητες.

1.2.Ιστορική Αναδρομή

Το 1920 ο αμερικανός ψυχολόγος Edvard Thorndike εισήγαγε την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης , έννοια-προπομπό της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Ο Thorndike όρισε την κοινωνική νοημοσύνη ως την *«ικανότητα που έχει κανείς να καταλαβαίνει τους άνδρες, τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, και να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις»*(Thorndike 1920,σ.228).

Το 1983 ο αμερικανός ψυχολόγος Howard Gardner απέρριψε την έννοια της μονοδιάστατης νοημοσύνης, που ήταν μέχρι τότε ο κανόνας, και πρότεινε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Με το βιβλίο του «*Frames of Mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*», υιοθετεί μια κριτική θέση απέναντι στην άποψη ότι γεννιόμαστε με μια μόνο νοημοσύνη, την οποία δεν έχουμε τη δυνατότητα να αλλάξουμε. Προσδιόρισε μάλιστα επτά διαφορετικές μορφές νοημοσύνης **(***γλωσσική, κιναισθητική, λογικομαθηματική, μουσική- ρυθμική, νατουραλιστική, χωροταξική , υπαρξιακή***)** και έκανε λόγο για δύο νέες διαστάσεις της :*τη διαπροσωπική* και την *ενδοπροσωπική* (Gardner H., 1983).

Η διαπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τις διαθέσεις, τα αισθήματα και τα κίνητρα των άλλων ατόμων καθώς και να

συνεργάζεται και να επικοινωνεί με τους άλλους. Η ενδοπροσωπική αναφέρεται στην αυτογνωσία, την ικανότητα αντίληψης των διαθέσεων, αισθημάτων και κινήτρων του εαυτού, καθώς και στην ικανότητα δράσης με βάση αυτή τη γνώση.

Η θεωρία του, που έγινε πολύ αγαπητή σε εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και παιδαγωγούς, επηρέασε το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Μερικά χρόνια αργότερα, βασισμένη στις θεωρίες του Thorndike και του Gardner,διαμορφώθηκε η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης . Η πρώτη επιστημονική της παρουσίαση έγινε στις αρχές τις δεκαετίας του ΄90 από δύο αμερικανούς ψυχολόγους, τον John Mayer και τον Peter Salovey. Το 1995 προστέθηκε στην ομάδα και ο David Caruso, ερευνητικός συνεργάτης στο YALE .

Όμως, η μεγάλη δημοτικότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο επιστημονικό αλλά και στο ευρύ κοινό οφείλεται στα δύο βιβλία, best seller στη διεθνή και ελληνική αγορά, του Daniel Goleman, διδάκτορα του πανεπιστημίου του Harvard, «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη», 1995 και « η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας», 1998. Ο όρος καθιερώνεται και η Συναισθηματική Νοημοσύνη προβάλλεται ως μια πολύ σημαντική έννοια με τη δυνατότητα να εφαρμοστεί και να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα στον χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας.

Από τότε έως σήμερα έχουν διατυπωθεί πολλά θεωρητικά μοντέλα για την περιγραφή και τη μέτρησή της. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη σε όλες τις θεωρίες ορίζεται ως μια σύνθετη έννοια, που περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις (ικανότητες, χαρακτηριστικά, δεξιότητες) και αναφέρεται σε διάφορα πεδία της ανθρώπινης φύσης (γνωστικό, προσωπικότητα, συμπεριφορά). Με βάση το πού εστιάζουν οι διάφορες θεωρίες και ποια εργαλεία χρησιμοποιούν για τη μέτρηση των ατομικών διαφορών στη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τις εφαρμογές της, τα θεωρητικά μοντέλα για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ταξινομούνται σε δυο κατηγορίες.

-τα μοντέλα ικανότητας (όπως των Mayer Salovey & Caruso) που θεωρούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως μια ικανότητα του νου, η οποία έχει αντιστοιχίες ως προς τη δομή και την οργάνωσή της με τα άλλα είδη νοημοσύνης που αναφέρονται σε γνωστικές ικανότητες.

-τα μικτά μοντέλα που θεωρούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως συνδυασμό από μη γνωστικές δυνατότητες, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, παράγοντες κινήτρου, ικανότητες και δεξιότητες που καθορίζουν το πόσο πετυχημένα αντιμετωπίζει κάποιος τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις (όπως του Bar – On,του Goleman και των Petrides and Furnham).

Η ύπαρξη διαφορετικών μοντέλων δηλώνει διαφορετικές προσεγγίσεις για τον προσδιορισμό της πολυσύνθετης αυτής έννοιας, όμως αυτές οι προσεγγίσεις λειτουργούν περισσότερο συμπληρωματικά παρά ανταγωνιστικά δίνοντας η καθεμιά έμφαση σε μια ή περισσότερες όψεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

1.3. Τρόποι μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Τα παραπάνω μοντέλα για τη μελέτη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης οδήγησαν και στη δημιουργία αντίστοιχων εργαλείων για τη μέτρησή της.

-Αυτοαναφορές. Είναι ο πιο συνηθισμένος και ο πιο εύκολος τρόπος για τη μέτρηση ικανοτήτων, προδιαθέσεων και χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που αφορούν στη Συναισθηματική Νοημοσύνη όπως ενσυναίσθηση, συναισθηματική αυτογνωσία, διαχείριση προσωπικών σχέσεων κλπ. Είναι ερωτηματολόγια που περιλαμβάνουν έναν αριθμό προτάσεων και ο συμμετέχων προσδιορίζει τον βαθμό στον οποίο συμφωνεί με την καθεμιά από αυτές. Η εκτίμηση της συμφωνίας/διαφωνίας γίνεται με βάση μια κλίμακα που είναι συνήθως τύπου Likert. Αυτή τη μέθοδο προτιμούν κυρίως τα μικτά μοντέλα .Η κριτική που έχει δεχτεί αυτός ο τρόπος μέτρησης αφορά στο κατά πόσο μπορεί να είναι αντικειμενικός, όταν παράγοντες όπως η κακή ψυχολογία, η τάση να δοθούν αρεστές απαντήσεις, το άγχος ,η κούραση κλπ, μπορούν πολύ εύκολα να αλλοιώσουν το αποτέλεσμα.

-Ετεροαναφορές. Ορισμένα άλλα πρόσωπα, για παράδειγμα γονείς, δάσκαλοι, φίλοι καλούνται να εκτιμήσουν τις συναισθηματικές ικανότητες και τα χαρακτηριστικά κάποιου. Συνήθως έχουν τη μορφή ερωτηματολογίου που αποτελείται από προτάσεις που αναφέρονται στο πρόσωπο που πρόκειται να αξιολογηθεί. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται από τα μικτά μοντέλα και κυρίως από το μοντέλο επίδοσης του Goleman. Οι ετεροαναφορές αντιμετωπίζουν παρόμοια κριτική με τις αυτοαναφορές ως προς την αντικειμενικότητά τους, αν και επιδιώκεται να υπάρχουν απαντήσεις από μεγάλο αριθμό ατόμων με διαφορετική προσωπική σχέση με τον αξιολογούμενο, ώστε να υπάρχει μια σχετικά αυξημένη αξιοπιστία. Φυσικά, δυσκολίες υπάρχουν και στον τρόπο που θα εντοπιστούν τα κατάλληλα άτομα που θα συμμετάσχουν στην αξιολόγηση.

-Αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων. Είναι ο τρόπος που εφαρμόζεται και στη μέτρηση των γνωστικών ικανοτήτων. Ο εξεταζόμενος καλείται να δώσει λύσεις σε προβλήματα ή να απαντήσει σε ερωτήσεις που έχουν συναισθηματικό περιεχόμενο. Στη συνέχεια βαθμολογείται ανάλογα με την επιτυχία που σημείωσε. Εδώ, κάθε πρόβλημα ή ερώτηση έχει μόνο μια σωστή απάντηση. Το σύνολο των βαθμών που συγκεντρώνει ο εξεταζόμενος αποτελεί τη μέτρηση της Συναισθηματικής του Νοημοσύνης. Αυτός ο τρόπος μέτρησης δεν έχει τα μειονεκτήματα που αντιμετωπίζουν οι δυο προηγούμενες μέθοδοι σε σχέση με τους παράγοντες που αλλοιώνουν την ακρίβεια και την αντικειμενικότητα των δεδομένων. Υπάρχει όμως άλλο πρόβλημα. Ποιός και πώς θα ορίσει, αν μια απάντηση είναι ορθή ή όχι σε ένα πρόβλημα με συναισθηματικό ή και κοινωνικό περιεχόμενο;

Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, προτάθηκαν από τους Mayer et al (1999) 3 τρόποι βαθμολόγησης:

- η βαθμολόγηση των λύσεων από ειδικούς επιστήμονες με θεωρητική και εμπειρική γνώση σε θέματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης.
- η συναινετική βαθμολόγηση. Οι σωστές απαντήσεις καθορίζονται από αυτό που οι περισσότεροι άνθρωποι θεωρούν ότι ισχύει.
- η βαθμολόγηση από άτομα στόχους. Εδώ καλούνται τα ίδια τα άτομα που είναι τα δρώντα πρόσωπα στα προβλήματα να δηλώσουν ποιες είναι οι σωστές λύσεις.

Οι Mayer et al συνέκριναν αυτούς τους 3 τρόπους βαθμολόγησης και διαπίστωσαν υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσά τους. Ωστόσο, παρά τη μεγάλη πρόοδο που έχει σημειωθεί, τα εργαλεία που έχουν κατασκευασθεί για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης παρουσιάζουν ακόμη ψυχομετρικές αδυναμίες που πρέπει να αντιμετωπιστούν (Petrides, Furnham & Frederickson, 2004).

1.4.Τα σημαντικότερα θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

1.4.1.Το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως Γνωστική Ικανότητα

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι Mayer & Salovey θεωρούνται οι πρώτοι που συστηματικά διερεύνησαν την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και πρότειναν ένα μοντέλο για την ερμηνεία της. Αργότερα, αφού προστέθηκε στην ομάδα και ο Caruso, διαμόρφωσαν μια τεκμηριωμένη θεωρία για την ερμηνεία και τη μέτρησή της.

Θεωρούν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι ένας τύπος κοινωνικής νοημοσύνης- ευφυΐας, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα ενός ατόμου να παρακολουθεί τα συναισθήματα του ίδιου και των άλλων, να τα διακρίνει και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να διευκολύνει τις σκέψεις και να καθοδηγεί τις ενέργειές του. Επίσης, το πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης περιλαμβάνει τη λεκτική και μη λεκτική εκτίμηση και έκφραση συναισθημάτων, τη ρύθμιση του συναισθήματος στον εαυτό μας και στους άλλους και την αξιοποίηση πληροφοριών συναισθηματικού περιεχομένου στην επίλυση προβλημάτων (Mayer & Salovey,1993, σ.433).

Σύμφωνα λοιπόν με τον ορισμό των Mayer, Salovey & Caruso,2002, η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι ένα είδος νοημοσύνης που περιλαμβάνει τέσσερα είδη ικανοτήτων:

-Αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων: η ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων και να μπορεί να τα εκφράζει.

-Αφομοίωση των συναισθημάτων στη σκέψη-συναισθηματική διαχείριση της σκέψης: η ικανότητα κάποιου να ανασύρει ή να παράγει τα κατάλληλα συναισθήματα που διευκολύνουν τη σκέψη και να μπορεί να αναλογίζεται με βάση αυτά.

-Κατανόηση και ανάλυση των συναισθημάτων: η ικανότητα κατανόησης των σύνθετων συναισθημάτων και της εκτίμησης των περίπλοκων σχέσεων ανάμεσα σε αυτά.

-Διαχείριση των συναισθημάτων: η ικανότητα κάποιου να διαχειρίζεται τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων ανθρώπων, ώστε να μπορεί να αντιλαμβάνεται τι κρύβεται πίσω από αυτά και να βρίσκει κάθε φορά τους πιο κατάλληλους τρόπους, ώστε να επιβάλλεται πλήρως πάνω στην εναλλασσόμενη διάθεσή του για να πετύχει τον σκοπό του.

Με βάση αυτή τη θεωρία, μετά από μια σειρά δοκιμών και βελτιώσεων, δημιουργήθηκε το ΄΄Mayer, Salovey & Caruso, Emotional Intelligence Test΄΄ (MSCEIT), (Mayer , Salovey & Caruso, 2002, 2004). Το τεστ περιλαμβάνει 4 μέρη που αναφέρονται στη μέτρηση των 4 κλάδων ικανοτήτων που περιγράφει η θεωρία. Αρχικά απευθύνονταν μόνο στον ενήλικο πληθυσμό, αργότερα προσαρμόστηκε, ώστε να απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους 10 έως 18 ετών. Έχει μεταφραστεί στα ελληνικά (Kafetsios 2004) και περιλαμβάνει 141 ερωτήσεις και προβλήματα.

Η κριτική που έχει ασκηθεί σε αυτό το μοντέλο αφορά στο αν και κατά πόσο πρόκειται για ένα νέο είδος νοημοσύνης διαφορετικό και ισότιμο με τη γνωστική. Ένα άλλο σημείο, στο οποίο ασκήθηκε κριτική, είναι ότι δόθηκε από τους εισηγητές του βαρύτητα στη θεωρητική στήριξή του αλλά ασχολήθηκαν πολύ λίγο με την πρακτική εφαρμογή του, για παράδειγμα στην εκπαίδευση και την εργασία. Πολλές κριτικές έχει επίσης, δεχθεί και ο τρόπος μέτρησης. Οι επικριτές του ισχυρίζονται ότι δεν υπάρχουν αντικειμενικά σωστές απαντήσεις, μιας και οι «σωστές» απαντήσεις μπορεί να αλλάξουν, αν αλλάξει το δείγμα των ερωτηθέντων. Επιπλέον, φαίνεται να ταυτίζεται το άριστο με τον μέσο όρο, κάτι τελείως ξένο προς την έννοια του IQ, αφού όσο υψηλότερα κοιτάμε σε μια κλίμακα IQ, τόσο μικρότερο ποσοστό ανθρώπων που το φτάνουν βρίσκουμε. Αντιθέτως, το MSCEIT βαθμολογεί ως συναισθηματικά ευφυή αυτόν που ταυτίζεται περισσότερο με τον μέσο όρο. Παρά την κριτική που του έχει ασκηθεί, το τεστ αυτό θεωρείται ως ένα από τα πιο αξιόπιστα ψυχομετρικά εργαλεία για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως γνωστικής ικανότητας.

1.4.2. Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Reuven Bar-On.

Ο Ισραλοαμερικανός ψυχολόγος REUVEN BAR-ON πρότεινε ένα μοντέλο για την ερμηνεία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης που ανήκει στην κατηγορία των μικτών μοντέλων (Bar-On 2000, 2006, 2007). Είναι από τους πρώτους που κατασκεύασε ένα ψυχομετρικό εργαλείο αυτοαναφορών για τη μέτρησή της και αυτός που εισήγαγε τον όρο Emotional Quotient(EQ) στη διδακτορική του διατριβή (Bar-On,1988).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το να είναι κάποιος συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυής σημαίνει να κατανοεί και να εκφράζεται αποτελεσματικά, να καταλαβαίνει και να συσχετίζεται καλά με τους άλλους και να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις καθημερινές απαιτήσεις, τις προκλήσεις και τις πιέσεις. Αυτό βασίζεται πρωτίστως στην ενδοπροσωπική ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί τον εαυτό του, να κατανοεί τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του και να εκφράζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του μη καταστρεπτικά (Bar-On, 2006). Πιστεύει ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη εξελίσσεται στο χρόνο και ότι μπορεί να βελτιωθεί μέσω προπόνησης, προγραμματισμού και ψυχοθεραπείας (Bar- On R., 2006:13-25). Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι πως ο Bar-On θεωρεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη εξίσου σημαντική με τη λογική νοημοσύνη (το IQ) ως δείκτες μέλλουσας επιτυχημένης ζωής.

Το μοντέλο του είναι πολύ δημοφιλές, έχει ευρεία διάδοση και εφαρμογές στον χώρο της εργασίας και της εκπαίδευσης και αποτελεί τη θεωρητική βάση για προγράμματα εκπαίδευσης στη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Αποτελείται από 5 κατηγορίες ικανοτήτων που η καθεμιά περιλαμβάνει έναν αριθμό ειδικών δεξιοτήτων. Ένας τρόπος κατάταξης αυτών των ικανοτήτων από τον Bar-On είναι σε 3 κατηγορίες ως εξής:

- βασικές ικανότητες πχ συναισθηματική αυτοεπίγνωση, ενσυναίσθηση
- υποστηρικτικές ικανότητες πχ αισιοδοξία, εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες κλπ
- επακολουθητικές ικανότητες πχ λύση προβλημάτων, ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων κλπ.

Το 1992 ο Bar-On κατασκεύασε ένα τεστ αυτοελέγχου για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, το Bar –On Emotional Quotient Inventory, το οποίο αργότερα αναθεώρησε και βελτίωσε (Bar-On,1997, 2000, 2004). Το Τεστ δίνει αποτελέσματα σε μονάδες Συναισθηματικής Ευφυΐας (EQ-i). Ο δείκτης EQ-i δε μετράει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας αλλά τη διανοητική ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίσει σωστά τις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντός του. Είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών από 133 προτάσεις, στις οποίες το άτομο δηλώνει το βαθμό στον οποίο ισχύει για τον ίδιο η κάθε πρόταση, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα Likert 5 σημείων. Είναι κατάλληλο για άτομα ηλικίας από 17 και πάνω. Έχει σταθμιστεί με βάση πολυάριθμα και πολυπολιτιστικά δείγματα και έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες καθώς και στα ελληνικά (Maridaki-Kassotaki & Koumoundourou, 2005). Επίσης, δίνει και 4 δείκτες χρήσιμους για τον προσδιορισμό της εγκυρότητάς του:

- Βαθμός παράληψης: αριθμός προτάσεων που δεν απαντήθηκαν.
- Δείκτης ασυνέπειας: βαθμός ασυνέπειας στις απαντήσεις ενός ατόμου σε προτάσεις που αναφέρονται στο ίδιο θέμα.
- Θετική εντύπωση: η τάση να δίνει κανείς υπερβολικά θετικές εκτιμήσεις,
- Αρνητική εντύπωση: η τάση να δίνει κανείς υπερβολικά αρνητικές εκτιμήσεις.

Οι κριτικές που έχει δεχτεί το μοντέλο του Bar-On είναι πολλές και εστιάζουν στο ότι βρίσκεται πολύ κοντά και συχνά αλληλεπικαλύπτεται με πολλές διαστάσεις της προσωπικότητας (Brackett & Mayer, 2003). Πολλοί επικριτές του υποστηρίζουν ότι πρόκειται για μια μετονομασία κάποιων ήδη γνωστών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Mayer et al,2008). Επίσης, θεωρούν ότι έφτιαξε ένα εργαλείο για τη μέτρηση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και όχι της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Ωστόσο το τεστ, παρά την κριτική που του ασκήθηκε, είναι πολύ δημοφιλές και χρησιμοποιείται για ερευνητικούς αλλά κυρίως για εφαρμοσμένους σκοπούς, αφού δημιουργήθηκε με στόχο την επίλυση πραγματικών προβλημάτων.

1.4.5. Το μοντέλο των συναισθηματικών δεξιοτήτων του Goleman. Η Νοημοσύνη της Καρδιάς.

Ο Daniel Goleman (1995,1998, 2002) είναι εκείνος που ανέδειξε τη σπουδαιότητα της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, τη δυνατότητά της να αναπτύσσεται διαρκώς, που πρότεινε τη διδασκαλία της στο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και έκανε την κατανόηση της έννοιας εφικτή στο πλατύ κοινό. Τα δύο του βιβλία ΄΄Συναισθηματική Νοημοσύνη΄΄1995 και ΄΄η Συναισθηματική Νοημοσύνη στις εργασιακές σχέσεις΄΄, 1998, απέκτησαν μεγάλη δημοτικότητα στο επιστημονικό αλλά και στο ευρύ κοινό. Ο Goleman μελετώντας τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη χρησιμοποιεί τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη ή Νοημοσύνη της Καρδιάς. Η βασική διαφορά της θεωρίας του Goleman απ' αυτές του Bar-on και των Salovey and Mayer είναι ότι, ενώ ο Bar-On βλέπει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη από την οπτική μιας θεωρίας προσωπικότητας και οι Salovey and Mayer ως μια θεωρία νοημοσύνης, ο Goleman την προτάσσει ως μια θεωρία απόδοσης (performance).Για να πετύχει κάποιος στη ζωή του, δεν αρκεί μόνο η εξυπνάδα. Θεωρεί ότι η νοημοσύνη, ως ένα σύνολο γνωστικών ικανοτήτων, μπορεί να προβλέψει μόνο ένα 20% της επαγγελματικής ή προσωπικής επιτυχίας και απέδωσε το 80% στην έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, της οποίας υπάρχει δυνατότητα εκμάθησης και βελτίωσής της. Αυτό δημιούργησε την πεποίθηση ότι η υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη οδηγεί σε «Συναισθηματική Επάρκεια», δυνατότητα διδακτή, που μπορεί να οδηγήσει σε άριστη επίδοση στον εργασιακό χώρο ή σε όποιον τομέα εφαρμοστεί. Για να αναπτύξει κάποιος συναισθηματική επάρκεια, πρέπει να διαθέτει σε υψηλό βαθμό βασικές συναισθηματικές ικανότητες, όπως κοινωνική επίγνωση και διαχείριση σχέσεων (Goleman 1998).

Το μοντέλο που πρότεινε για την ερμηνεία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι το ΄΄ The Emotional Competence Framework΄΄ και περικλείει ποικιλία ικανοτήτων και χαρακτηριστικών, όπως ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων, ελέγχου των παρορμήσεων, καθυστέρησης ικανοποίησης, ενσυναίσθησης, αισιοδοξίας κλπ (Goleman 1995, σ.34). Στην τελευταία του αναθεώρηση το μοντέλο αποτελείται από 20 συναισθηματικές δεξιότητες κατανεμημένες μέσα σε 4 γενικές συναισθηματικές κατηγορίες ικανοτήτων. Οι ικανότητες αυτές αφορούν στην αναγνώριση ή στη ρύθμιση των συναισθημάτων και έχουν προσανατολισμό είτε προς τον εαυτό είτε προς τους άλλους. Για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Επάρκειας ο Goleman

συνεργάστηκε με τον ελληνικής καταγωγής Richard Boyatzis και δημιούργησαν το ΄΄ Emotional Competence Inventory 360΄΄(ECI360). Είναι ένα τεστ ετεροαναφορών όπου ένας αριθμός ατόμων αξιολογεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη κάποιου με τον οποίο έχουν εργασιακή σχέση χρησιμοποιώντας μια κλίμακα 5 σημείων (1:δε συμβαίνει ποτέ και 5:συμβαίνει συνεχώς). Μετρώνται 4 κατηγορίες ικανοτήτων (αυτοεπίγνωση, διαχείριση εαυτού, κοινωνική επίγνωση, διαχείριση σχέσεων) που περικλείουν συνολικά 18 δεξιότητες. Επίσης, έχει κατασκευαστεί και μια έκδοση του τεστ που βασίζεται σε αυτοαναφορές με στόχο την προσωπική αξιολόγηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Στα ελληνικά το ECI έχει χρησιμοποιηθεί σε μικρό αριθμό ερευνών. Το μοντέλο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, έγινε δημοφιλές λόγω του εκλαϊκευτικού του χαρακτήρα και της θέσης του Goleman ότι το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ.Έτσι απέκτησε πολύ γρήγορα φανατικούς υποστηρικτές.

Κι εδώ βέβαια δεν λείπουν οι αρνητικές κριτικές, με κυριότερη αυτή των Mayer, Roberts και Barsade που χαρακτηρίζουν το έργο του Goleman ως απλή ποπ ψυχολογία, χωρίς ιδιαίτερο επιστημονικό βάρος, αφού ο Goleman ενδιαφέρεται περισσότερο για τις εφαρμογές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον εργασιακό χώρο και όχι στην επιστημονική τεκμηρίωση (Mayer et al ,2000b). Επίσης, ασκήθηκε η ίδια κριτική που ασκήθηκε και στο μοντέλο του Bar-On για τις ομοιότητες που παρουσιάζει με πολλές διαστάσεις και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Davies et al,1998). Αμφισβητήθηκε ακόμη η δυνατότητα να διδαχθεί. Ερευνητικά δεδομένα από το χώρο της προσωπικότητας υποστηρίζουν ότι πολλές από τις διαστάσεις που περιγράφει το μοντέλο του Goleman έχουν γενετική και βιολογική βάση ή έχουν διαμορφωθεί από τις πρώτες εμπειρίες της ζωής (Mayer et al, 2000b).

Παρά και πέρα από τις όποιες κριτικές, ο Goleman έφερε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του κοινού, των επαγγελματικών ομάδων και του επιστημονικού κόσμου (Cherniss, 2001).

1.4.6. Το μοντέλο των Petrides & Furnham.

Ο χρονικά τελευταίος τύπος μοντέλου που προσπαθεί να αποδώσει καλύτερα την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι αυτός που προτάθηκε από μία ερευνητική ομάδα με κύριο εκφραστή της τον ελληνικής καταγωγής K. V. Petrides (Θεσσαλονίκη, Ελλάδα 1972), διευθυντή του Εργαστηρίου Ψυχομετρίας του Λονδίνου και καθηγητή Ψυχολογίας και Ψυχομετρίας στο University College του Λονδίνου (UCL).

Εδώ, προτείνεται μια Συναισθηματική Νοημοσύνη που περικλείει τόσο τις συμπεριφορικές προδιαθέσεις που το άτομο έχει εκ γενετής (που όμως ξεφεύγει ολοκληρωτικά από τη γνωσιακή φύση της «Συναισθηματικής Νοημοσύνης» του Goleman), όσο και τις αντιλήψεις που κάποιος διαμορφώνει σχετικά με τις συναισθηματικές του ικανότητες. Διακρίνουν 2 είδη που αφορούν σε διαφορετικές πλευρές αυτής της σύνθετης έννοιας και χρησιμοποιείται διαφορετική μέθοδος μέτρησης για το καθένα.

-η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα. Αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, επεξεργάζεται και χρησιμοποιεί πληροφορίες με συναισθηματικό περιεχόμενο. Η κατάλληλη μέθοδος μέτρησης είναι η αντικειμενική μέτρηση.

-η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα. Αφορά στις προσωπικές εκτιμήσεις και διαθέσεις που έχει κάποιος για τη συναισθηματική κατάσταση και λειτουργικότητά του. Αυτό το είδος σχετίζεται αρκετά με την προσωπικότητα.

Οι Petrides & Furnham επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στο δεύτερο είδος, τη νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα. Στην πραγματικότητα δεν εισήγαγαν έναν νέο ορισμό ή διάσταση στην έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αλλά, αφού ενσωμάτωσαν με συστηματικό τρόπο πολλά από τα υπάρχοντα εμπειρικά ευρήματα και θεωρητικές απόψεις, τα ενέταξαν κάτω από τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα. Αναγνωρίζουν ότι δεν αποτελεί ένα είδος νοημοσύνης με την παραδοσιακή έννοια και θεωρούν ότι ο όρος Συναισθηματική Αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να περιγράψει καλύτερα τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα.

Για τη μέτρησή της ως Χαρακτηριστικό Γνώρισμα κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το ΄΄ Trait Emotional Intelligence Questionnaire΄΄ (TEIQue). Στη σημερινή του μορφή περιλαμβάνει 153 προτάσεις με τις οποίες ο εξεταζόμενος αξιολογείται ως προς τις 15 συναισθηματικές διαστάσεις που περιλαμβάνει το μοντέλο, ως προς 4 πιο γενικούς παράγοντες (ευζωία, αυτοέλεγχος, κοινωνικότητα, συναισθηματικότητα) και ως προς τη συνολική Συναισθηματική Νοημοσύνη (Petrides, 2009). Επίσης, έχει κατασκευαστεί και μια πιο σύντομη έκδοση, δύο ερωτηματολόγια για παιδιά και εφήβους καθώς και ένα ερωτηματολόγιο ετεροαναφορών.

Το TEIQue έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες και παρουσιάζει ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά. Έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες καθώς και στα ελληνικά (Petrides,Pita & Kokkinaki,2007).

1.5. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας.

Σύμφωνα με τον Goleman, τα πέντε στοιχεία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι:

1. Η αυτεπίγνωση
2. Τα κίνητρα συμπεριφοράς
3. Η αυτορρύθμιση
4. Η ενσυναίσθηση
5. Η ικανότητα στις σχέσεις με τους άλλους

Τα παραπάνω στοιχεία αφορούν την προσωπική ικανότητα, την κοινωνική ικανότητα αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Προσωπική Ικανότητα (ικανότητες χειρισμού του εαυτού μας)	Κοινωνική Ικανότητα (ικανότητα διαχείρισης σχέσεων)	Κοινωνικές Δεξιότητες (ικανότητα πρόκλησης επιθυμητών αντιδράσεων και συμπεριφορών)
1. Αυτεπίγνωση (αντίληψη του εσωτερικού κόσμου, αποθέματα, δυνάμεις-αδυναμίες, διαίσθηση) • Αξιολόγηση του εαυτού • Αυτοπεποίθηση • Γνώση συναισθημάτων	1. Ενσυναίσθηση (αντίληψη της συναισθηματικής κατάστασης, των επιθυμιών, των προσδοκιών και των αναγκών των άλλων) • Κατανόηση • Εστίαση στην παροχή υπηρεσιών • Ορθή διαχείριση της διαφορετικότητας • Ανάπτυξη των άλλων • Πολιτική Αντίληψη	• Επιρροή • Επικοινωνία • Ηγεσία • Δράση προς αλλαγή • Διαχείριση Συγκρούσεων • Δημιουργία δεσμών • Συνεργασία • Ομαδικές Ικανότητες
2. Αυτορρύθμιση (ικανότητα διαχείρισης εσωτερικού κόσμου και αποθεμάτων) • Αυτοέλεγχος • Αξιοπιστία • Ευσυνειδησία • Καινοτομία • Προσαρμοστικότητα		
3. Κίνητρα Συμπεριφοράς (εσωτερικές συναισθηματικές τάσεις που προωθούν την επίτευξη των τεθειμένων στόχων) • Τάση προς επίτευξη • Δέσμευση • Πρωτοβουλία • Αισιοδοξία		

(Πηγή: *" Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας", Goleman, D., 1998)*

Χαρακτηριστικά, που πλέον θεωρούνται συστατικά της επιτυχίας στον εργασιακό χώρο, είναι εκτός από τις γνωστικές δεξιότητες που διαθέτει το άτομο, η ενσυναίσθηση, η πρωτοβουλία, η ικανότητα πειθούς και προσαρμογής. Επιπλέον, εξέχουσα σημασία κατέχουν ο αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης των συναισθημάτων και του εαυτού για την επίτευξη στόχων αλλά και η ικανότητα αποδοτικής συνεργασίας και επικοινωνίας. Για την κατάλληλη αξιοποίηση των δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης του ατόμου θα πρέπει, μέσα στην εκάστοτε διαδικασία λήψης απόφασης, να ενταχθεί η διαισθητική μας αντίληψη. Η εσωτερική δηλαδή, φωνή που έχει μορφοποιηθεί πλήρως στο άτομο με την εργασιακή τριβή και την απόκτηση εμπειρίας, αποτελώντας τη φωνή που το οδηγεί να διακρίνει ποιο είναι το σωστό και ποιο το λάθος. Να σημειωθεί πως η συγκεκριμένη ικανότητα αποτελεί εξωτερίκευση του συστήματος προειδοποίησης που διαθέτει ο ανθρώπινος οργανισμός και έχει τις ρίζες του στα αρχικά εξελικτικά στάδια του ανθρωπίνου είδους. Η ικανότητα της διαίσθησης τοποθετείται στον πυρήνα της αυτεπίγνωσης, μια ικανότητα που με τη σειρά της είναι υπεύθυνη για την ύπαρξη των δεξιοτήτων της αυτοπεποίθησης, της αυτοαξιολόγησης και της συναισθηματικής επίγνωσης, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί και ως το αξιακό μας βαρόμετρο.

Συναισθηματική επίγνωση

Η συναισθηματική επίγνωση αποτελεί την ουσιαστικότερη δεξιότητα για τη συναισθηματική ικανότητα του ατόμου καθώς, άνθρωποι που την κατέχουν είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τι νιώθουν αλλά και για ποιο λόγο έχουν το εκάστοτε συναίσθημα. Έχουν πλήρη γνώση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στα συναισθήματα και τις πράξεις ή τις πεποιθήσεις τους, ενώ είναι σε θέση να τη χρησιμοποιούν ως οδηγό με σκοπό την επίτευξη των στόχων τους. Στη σημερινή εποχή, η σημασία της επίγνωσης των συναισθημάτων μας παίρνει ακόμα μεγαλύτερη αξία, καθώς οι γοργοί ρυθμοί ζωής αλλά και εργασίας μας αφήνουν ελάχιστα ή και καθόλου χρονικά περιθώρια για σκέψη, αντίδραση και συναισθηματική ενδοσκόπηση. Έτσι, τα συναισθήματά μας τις περισσότερες φορές καταπνίγονται, με αποτέλεσμα αντί να εκφράζονται, να ακολουθούν εναλλακτικές υπόγειες διαδρομές δημιουργώντας συναισθηματική πίεση και συμφόρηση στο άτομο. Αυτό έχει ως κατάληξη την προσπάθεια εξωτερίκευσης της συναισθηματικής πίεσης, που βιώνεται μέσω ψυχοσωματικών συμπτωμάτων όπως πονοκέφαλοι, κρίσεις άγχους ή πόνοι στη μέση.

Αυτοαξιολόγηση

Δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τα όριά του, τα εσωτερικά του αποθέματα, τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του. Άτομα που κατέχουν τη δεξιότητα της αυτοαξιολόγησης δέχονται την ευεργετική ανατροφοδότηση, ενώ είναι σε θέση να κρίνουν τον εαυτό τους λειτουργικά μαθαίνοντας από την εμπειρία τους. Είναι πολλές οι φορές που οι άνθρωποι κάνουν χρήση συναισθηματικής άμυνας με σκοπό την αποφυγή δυσάρεστων συναισθημάτων. Η πολιτική αυτή εφαρμόζεται, όταν το άτομο αγνοεί σημαντικές πληροφορίες χαρακτηρίζοντάς τες ως ανούσιες, όταν εκλογικεύει τα γεγονότα που βιώνει, καθώς και όταν υποτιμά τις καταστάσεις. Με τον

συγκεκριμένο τρόπο καταφέρνει να μη βιώνει θλίψη, πόνο ή ματαίωση μέσω της εξουδετέρωσης της συναισθηματικής του αλήθειας και την επικράτηση απατηλών δικαιολογιών. Η ουτοπική αυτή οχύρωση του εαυτού πίσω από ψευδή πορίσματα οδηγεί σε σύγχυση και απώλεια του νοήματος και της προσωπικής ταυτότητας. Για την πραγματική και ουσιαστική θωράκιση και γνώση του εαυτού και των συναισθημάτων, το άτομο θα πρέπει να καταφεύγει σε μια αντικειμενική αυτοαξιολόγηση από την οποία θα λαμβάνει εποικοδομητική ανατροφοδότηση.

Αυτοπεποίθηση

«Η ικανότητα του ατόμου να έχει ισχυρή αίσθηση των αξιών και των ικανοτήτων του». Μέσω αυτής αποπνέει ένα γενικότερο αίσθημα σιγουριάς και σταθερότητας, ενώ επιδεικνύει την κατάλληλη αποφασιστικότητα, ώστε να στηρίξει ακόμα και τις ιδέες του που δεν είναι αρεστές στους υπόλοιπους. Παράλληλα, είναι σε θέση να προβαίνει σε σημαντικές αποφάσεις τη σωστή στιγμή χωρίς να υπολογίζει εναντιώσεις. Η αυτοπεποίθηση αποτελεί την κινητήριο δύναμη του ατόμου, ώστε να αντιμετωπίζει όποιες προκλήσεις προκύπτουν στον δρόμο του, βοηθώντας το να αποφύγει αισθήματα διστακτικότητας και ανικανότητας. Ο εργαζόμενος που έχει αυτοπεποίθηση, δε θα διστάσει να έχει το θάρρος της γνώμης του, ώστε να υποδείξει τυχόν λάθη, αδικίες ή παραλείψεις. Αναλαμβάνει δράση, ώστε να γίνουν βήματα βελτίωσης οποιασδήποτε προβληματικής κατάστασης.

Αυτοέλεγχος

«Η ικανότητα να διατηρεί κάποιος υπό έλεγχο τις παρορμήσεις και τα διασπαστικά συναισθήματα». Το άτομο που διαθέτει τη συγκεκριμένη ικανότητα είναι σε θέση να εκδηλώνει ψυχραιμία και αισιοδοξία ακόμα και υπό πιεστικές καταστάσεις. Μπορεί επίσης, να διατηρεί την καθαρότητα της σκέψης του παραμένοντας επικεντρωμένο στον στόχο και όχι στην απειλή. Τα άτομα που έχουν τον έλεγχο του εαυτού τους φαίνεται ότι συχνά κάνουν χρήση τεχνικών χαλάρωσης (μπάνιο μεγάλης διάρκειας, γιόγκα κλπ).

Έχει διαπιστωθεί πως, όταν ένα άτομο βιώνει στρες, το κομμάτι του εγκεφάλου, που αφορά στον συναισθηματικό τομέα, δρα με τρόπο που εμποδίζει την ομαλή λειτουργία του εκτελεστικού κέντρου του εγκεφάλου (Προμετωπιαίοι λοβοί : εκτελεστικό κέντρο, μέρος όπου στεγάζεται η μνήμη εργασίας ,η οποία αφορά στην ικανότητα μας να αντιλαμβανόμαστε, να κατανοούμε, να συγκρατούμε σημαντικές πληροφορίες, να προγραμματίζουμε, να λαμβάνουμε αποφάσεις αλλά και να μαθαίνουμε). Αυτή η αντίδραση επιβίωσης του εγκεφάλου, αφαιρεί την ικανότητα αυτοελέγχου από το άτομο, κάθε φορά που βιώνει στρες, φέρνοντάς το αντιμέτωπο με συναισθήματα ανησυχίας, ευερεθιστότητας, πανικού, θυμού και οργής. Η συγκεκριμένη αντίδραση δυσχεραίνει την κριτική σκέψη αλλά και τη δυνατότητα επεξεργασίας των πληροφοριών. Σε περιπτώσεις παρατεταμένων συνθηκών στρες το άτομο είναι πιθανό να εκδηλώσει και κρίσεις πανικού, ενώ θα πρέπει να σημειωθεί πως ο ιππόκαμπος (εγκεφαλικό κέντρο που ευθύνεται για τη μνήμη) υφίσταται σημαντική καταστροφή και συρρίκνωση . Για τον έλεγχο της παραπάνω αντίδρασης-επιβίωσης του εγκεφάλου μας θα πρέπει να διαθέτουμε εσωτερικούς πόρους

(αποθέματα), ώστε να διαχειριζόμαστε τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται από το στρες. Δεξιότητα κλειδί αποτελεί η προσαρμοστικότητα. Ειδικότερα, τα άτομα που προσαρμόζονται εύκολα στην αλλαγή είναι σε θέση να διαχειριστούν αποτελεσματικά και άμεσα τα αρνητικά συναισθήματα που εκδηλώνονται στον οργανισμό τους από την έκθεση στους στρεσογόνους παράγοντες. Με αυτόν τον τρόπο, αναχαιτίζουν άμεσα την απειλή και όλα τα δυσάρεστα επακόλουθά της. Η προσαρμοστικότητα ευνοεί τις ικανότητες του αυτοελέγχου και της αυτορρύθμισης (πρόκληση επιθυμητού συναισθήματος).

Ψυχική ανθεκτικότητα

Η ικανότητα που επιτρέπει στο άτομο να αντιλαμβάνεται πως έχει τον έλεγχο του εαυτού του, να παραμένει προσηλωμένο και να μεταφράζει τις προκλητικές καταστάσεις ως ευκαιρία για επίδειξη δημιουργικότητας και εξέλιξης.

Ευσυνειδησία

Τίμια και συνεπής δράση με πίστη στις προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις. Ικανότητα που συμβάλλει στην επίτευξη διακεκριμένης επίδοσης. Μπορεί όμως και να αποτελέσει τροχοπέδη, καθώς άτομα που διακρίνονται από ευσυνειδησία συχνά έχουν μεγάλες προσδοκίες και απαιτήσεις από τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να ασκούν ιδιαίτερα αυστηρή κριτική που συχνά οδηγεί στη ψυχολογική φθορά και ματαίωση.

Προσαρμοστικότητα

Η ικανότητα που θα πρέπει να διαθέτει το σύνολο των εργαζομένων των σημερινών εργασιακών χώρων. Τα ευπροσάρμοστα άτομα είναι σε θέση να απολαμβάνουν την αλλαγή και να προωθούν τις καινοτόμες δράσεις. Διακατέχονται από ευέλικτο τρόπο σκέψης και δράσης, καθώς και αυτοπεποίθηση, ώστε να επιφέρουν άμεσα τις απαραίτητες αλλαγές ή να εφαρμόζουν τολμηρές αποφάσεις σε απαιτητικές, μεταβαλλόμενες καταστάσεις.

Καινοτομία

Η ικανότητα ένταξης της δημιουργικής πράξης στον χώρο εργασίας. Προσφέρει ευφάνταστες και ανατρεπτικές λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις τη στιγμή που οι συμβατικοί εργαζόμενοι οπισθοχωρούν και βλέπουν μόνο εμπόδια. Εχθροί της εφαρμογής καινοτομιών στον εργασιακό χώρο είναι ο αυστηρός έλεγχος, τα περιοριστικά χρονικά περιθώρια εκτέλεσης εργασιών, η επικριτική αξιολόγηση αλλά και η εποπτεία.

Δέσμευση

Η ικανότητα του ατόμου να έρχεται σε πλήρη αρμονία και συμφωνία με τους στόχους και τις αξίες της ομάδας ή του οργανισμού που υπηρετεί. Το άτομο νιώθει αναπόσπαστο και λειτουργικό μέλος της ομάδας και είναι πρόθυμο να κάνει προσωπικές θυσίες για την επίτευξη του κοινού στόχου. Η δέσμευση επιτυγχάνεται, όταν οι προσωπικές αξίες και στόχοι συμφωνούν με όσα πρεσβεύει ο οργανισμός. Με

αυτόν τον τρόπο το άτομο λειτουργεί με πάθος και ενέργεια, αφού μέσω της επίτευξης των ομαδικών στόχων νιώθει να πραγματώνονται και οι δικοί του στόχοι. Για να υπάρξει δέσμευση, προϋποτίθεται η ύπαρξη αυτεπίγνωσης, καθώς το άτομο θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τις αξίες και τους στόχους του. Η στάση του οργανισμού απέναντι στους εργαζόμενούς του αποτελεί κομβικό σημείο για την επίτευξη δέσμευσης. Ειδικότερα, όταν οι εργαζόμενοι νιώθουν αποκομμένοι, χωρίς ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή στην εκδήλωση πρωτοβουλιών, τότε λαμβάνουν τον εαυτό τους ως προσωρινό επισκέπτη, άρα δεν δείχνουν καμία αφοσίωση.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Ενσυναίσθηση

Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα φανερά και αφανή συναισθήματα των γύρω του. Τα άτομα που είναι εξοπλισμένα με τη συγκεκριμένη ικανότητα, είναι σε θέση εκτός από το να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων, να ενδιαφέρονται και για την ανάπτυξη των συνεργατών τους, καθώς, αφού είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις ανάγκες τους, μπορούν να τους ενθαρρύνουν να αναλάβουν δράση, ώστε να βελτιωθούν. Παράλληλα, διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να χειριστούν αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα, που αναμφισβήτητα υπάρχει σε κάθε οργανισμό, δημιουργώντας τις ιδανικές ευκαιρίες για να εναρμονιστούν οι διαφορές. Τέλος, εργαζόμενοι με ικανότητα ενσυναίσθησης διαθέτουν πολιτική αντίληψη, έχοντας γνώση των κοινωνικών και πολιτικών τάσεων που εκδηλώνονται εντός του οργανισμού.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Οι κοινωνικές δεξιότητες που διαθέτει το άτομο και του επιτρέπουν να χειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των άλλων, αποτελούν κοιτίδα για την εμφάνιση πρόσθετων δεξιοτήτων, όπως είναι η επιρροή, η αποτελεσματική ηγεσία, η κατάλληλη επικοινωνία αλλά και ο σωστός χειρισμός συγκρούσεων και διαφωνιών. Πρέπει να σημειωθεί πως οι κοινωνικές δεξιότητες κατέχουν εξέχουσα θέση για μια διακεκριμένη εργασιακή επίδοση αφού, όσο αυξημένη ευφυΐα και να διαθέτει ένα άτομο, αν δεν πείθει, δε θα μπορέσει να αναδειχθεί.

Σύμφωνα με πληθώρα μελετών ο δείκτης νοημοσύνης έρχεται δεύτερος, ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της διακεκριμένης επίδοσης, ενώ την πρώτη θέση κατέχει η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Ο δείκτης νοημοσύνης δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα επιτυχίας στην επαγγελματική του ζωή. Τα άτομα με εξαιρετικές επιδόσεις εμφανίζουν αλληλεπίδραση και συνδυασμό των δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των δεξιοτήτων του γνωστικού τομέα. Η έλλειψη δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης, οδηγεί τα άτομα στη μερική αξιοποίηση του πραγματικού δυναμικού που διαθέτουν.

Η νέα τάξη πραγμάτων στον σύγχρονο εργασιακό χώρο ενισχύει ολοένα και περισσότερο την αξία που κατέχει η ανεπτυγμένη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως αναγνωριστικό γνώρισμα επαγγελματικής επιτυχίας. Η τεχνολογική πρόοδος, η

παγκοσμιοποίηση της αγοράς εργασίας, η αύξηση του ανταγωνισμού, των απαιτήσεων αλλά και των επενδυτικών πιέσεων, είναι μόνο κάποιοι από τους παράγοντες που επιτείνουν την ανασφάλεια αλλά και τη ρευστότητα. Η επικρατούσα εργασιακή αστάθεια, που επέρχεται από τις σαρωτικές αλλαγές που επιβάλλονται στους εργασιακούς χώρους με σκοπό την μεγιστοποίηση των κερδών ή και την ελαχιστοποίηση των δαπανών, φέρνει τους εργαζόμενους αντιμέτωπους είτε με την πιθανότητα απώλειας της εργασίας, είτε με την πιθανότητα υπερέκθεσης λόγω της αύξησης των ευθυνών που θα κληθούν να αναλάβουν όσοι διατηρήσουν τις θέσεις τους. Με αυτό τον τρόπο, αναδεικνύεται η ανάγκη για εργαζόμενους που θα διαθέτουν ανεπτυγμένη τη δεξιότητα προσαρμογής στις αλλαγές, οπτιμιστική στάση, ανθεκτικότητα αλλά και ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για εξέλιξη και αυτοβελτίωση.

Οι σύγχρονοι εργοδότες φαίνεται να αναζητούν εργαζόμενους που διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον εαυτό και τον συναισθηματικό τους κόσμο για την επίτευξη των τεθειμένων επαγγελματικών στόχων. Εργαζόμενους που να είναι ευπροσάρμοστοι και δημιουργικοί, να έχουν ανεπτυγμένη τη δεξιότητα της ομαδικής εργασίας αλλά και της προσεκτικής ακρόασης. Με άλλα λόγια, ζητούν άτομα που δεν κατέχουν απλά το γνωστικό τους αντικείμενο σε υψηλό βαθμό, αλλά άτομα που βλέπουν την αλλαγή ως ευκαιρία για εξέλιξη και όχι ως πιθανότητα καταστροφής και πηγή υπέρμετρου άγχους. Κομβικό σημείο για την επιθυμητή διακεκριμένη επίδοση αποτελεί η κατάλληλη αναλογία των δεξιοτήτων που προαναφέρθηκαν, καθώς είναι ιδιαίτερα σημαντική η σωστή και κατάλληλη επεξεργασία τους αλλά και ο ιδανικός τρόπος και χρόνος επίδειξής τους. Συνηθέστεροι παράγοντες εργασιακής αποτυχίας των ατόμων είναι η ακαμψία, η έλλειψη δηλαδή, προσαρμοστικότητας και η αδυναμία λειτουργικής ακρόασης, όπως και οι ανεπαρκείς ή δυσλειτουργικές σχέσεις.

Εξειδίκευση.

Συστατικά στοιχεία της εξειδίκευσης είναι η κοινή λογική, το σύνολο των γνώσεων σε συγκεκριμένο τομέα, αλλά και όλες εκείνες οι δεξιότητες που αποκτάει κάποιος μέσα από τη συστηματική ενασχόληση με το αντικείμενό του. Ως εκ τούτου, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ένα προϊόν μάθησης.

1.6.Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.

Όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί καθημερινά, σε σύγκριση με άλλους επαγγελματίες, αντιμετωπίζουν ένα πλήθος προκλήσεων στον εργασιακό τους χώρο . Για να τις αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά, πρέπει να διαθέτουν πολλές από τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Brotheridge & Grandey, 2002). Υπάρχει η θεώρηση ότι η εξουθένωση στον συγκεκριμένο επαγγελματικό κλάδο προκύπτει ως συνέπεια των πιέσεων που δέχεται καθημερινά ο εκπαιδευτικός λόγω των σύνθετων επαγγελματικών απαιτήσεων που καλείται να διαχειριστεί. Πιο ευάλωτος πληθυσμός αποδεικνύεται αυτός που δε διαθέτει τους κατάλληλους εσωτερικούς μηχανισμούς και πόρους για την αντιμετώπιση αυτών των απαιτήσεων (Brief & Weiss, 2002, Gulielmi & Tatrow, 1998, Klusmann, Kunter,

Trautwein, Ludtke & Baumert, 2008, Schwarzer & Greenglass, 1999, Schwarzer et al., 2008, Vandenberghe & Huberman, 1999).

Έχουν γίνει αρκετές έρευνες για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και έχει διαπιστωθεί ότι, όσοι διαθέτουν υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη, επιδεικνύουν εξαιρετική απόδοση (performance), γιατί εκφράζουν υψηλή ενσυναίσθηση και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες (Hayashi & Ewert, 2006• Arnold, 2005). Όπως αναφέρεται και από τους Schwarzer et al. (2008), οι οποίοι μελέτησαν τη σχέση του μοντέλου «*αυτο-αποτελεσματικότητα → άγχος εργασίας →εξουθένωση»,* η αυξημένη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού φαίνεται να λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στην εργασιακή εξουθένωση, καθώς το άτομο υιοθετεί μια θετική στάση αναφορικά με την ικανότητά του στη διαχείριση αντιξοοτήτων. Η αυτο-αποτελεσματικότητα, κατά τον Bandura (1997), μπορεί να γίνει αντιληπτή από την επιμονή των ατόμων μπροστά στα ενδεχόμενα εμπόδια, που θα παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια της πορείας προς την επίτευξη των τεθειμένων στόχων. Το άτομο με αυξημένη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας δεν αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις που προκύπτουν ως απειλή, καθώς έχει την ικανότητα να προσαρμόζεται σε στρεσογόνες καταστάσεις, κάτι που αποτρέπει επιτυχώς την εκδήλωση Εργασιακής Εξουθένωσης (Caprara et al., 2003, Schmitz & Schwarzer, 2002, Schwarzer & Greenglass, 1999, Skaavik, 2007).

Έρευνες επίσης, έδειξαν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους τούς βοηθά να είναι πιο αποτελεσματικοί στην επίτευξη των στόχων τους, στη δημιουργία ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων στον χώρο εργασίας, στη διατήρηση καλής διαχείρισης της τάξης και στην αποτελεσματική εφαρμογή πρακτικών πειθαρχίας (Sutton, 2004). Επιπροσθέτως, η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δική τους Συναισθηματική Νοημοσύνη καθώς και των επιπτώσεών της στις εργασιακές τους εμπειρίες, έχει γίνει τα τελευταία χρόνια αντικείμενο αρκετών μελετών (Wong & Law, 2002, Kafetsios & Zampetakis, 2008,Kafetsios & Loumakou, 2007, Kafetsios, Nezlek & Vassiou, 2011).

Αποτελέσματα άλλων ερευνών δείχνουν ότι σταθερά συστατικά της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, όπως η συναισθηματική αποτίμηση και η θετική ρύθμιση των συναισθημάτων, προλαβαίνουν τη συναισθηματική εξουθένωση, που συνήθως οδηγεί στην αποπροσωποποίηση και στη χαμηλή αντίληψη της προσωπικής ολοκλήρωσης (Chan, 2006). Επίσης, και η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων μπορεί να προβλέπει τις προσωπικές εκτιμήσεις για την Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Chan, 2004• Nikolaou & Tsaousis, 2002).

Σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης και του συναισθήματος στην εργασία τους (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Στην ίδια έρευνα, μεταξύ των τεσσάρων παραμέτρων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, βρέθηκε ότι η ρύθμιση και η χρήση των συναισθημάτων ήταν οι σημαντικότεροι παράγοντες πρόβλεψης για το συναίσθημα στην εργασία.

Επιπλέον, η αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη βρέθηκε ότι συσχετίζεται σημαντικά με το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και με την ικανοποίηση από την εργασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη εκφράζουν λιγότερη εξουθένωση και μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Platsidou, 2010).

Οι εργασιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζονται όχι μόνο από τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των ίδιων αλλά και από αυτή των προϊσταμένων τους, δηλαδή των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Μια πρόσφατη μελέτη έδειξε ότι η αντιληπτή χρήση του συναισθήματος των διευθυντών συσχετίστηκε θετικά με το συναίσθημα στην εργασία και με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αρνητικά με την Επαγγελματική Εξουθένωση και το αρνητικό τους συναίσθημα στην εργασία (Kafetsios, Nezlek, & Vassiou 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα μέχρι στιγμής έχουμε αναφέρει για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, θεωρούμε ότι ένας συναισθηματικά έξυπνος εκπαιδευτικός έχει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τα εξής χαρακτηριστικά:

-τον διακρίνει υψηλή αυτογνωσία, αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμός.

-είναι κοινωνικός.

-παίρνει πρωτοβουλίες, έχει φιλοδοξίες, υψηλούς στόχους, όραμα και μπορεί να παρακινήσει τους ανθρώπους γύρω του για την υλοποίηση ενός κοινού στόχου.

- επιδιώκει την επιτυχία αλλά και μια πιθανή αποτυχία λειτουργεί ως έναυσμα για νέα προσπάθεια.

-υπερασπίζεται τα δικαιώματά του.

- έχει διορατικότητα και ελέγχει την παρόρμηση να υποκύψει στις στιγμιαίες κρίσεις.

- προσπαθεί να κατανοήσει τις απόψεις των άλλων και να δει τα πράγματα από τη δική τους οπτική γωνία (ενσυναίσθηση).

-είναι ανοιχτός στον διάλογο και την κριτική.

-μπορεί και ελέγχει τις προσωπικές του στάσεις και εκτιμήσεις χωρίς να τις αφήνει να γίνουν τροχοπέδη στην κρίση και την εκτίμησή του για τις ικανότητες των άλλων.

-αισθάνεται ικανοποίηση από την εργασία του.

-προσαρμόζεται εύκολα σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις.

-είναι αισιόδοξος και γενικά ευχαριστημένος από τη ζωή του.

-βρίσκει τους κατάλληλους τρόπους για τη διαχείριση συναισθημάτων όπως ο θυμός, η ανησυχία κλπ.

-αποφεύγει τις αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές όπως αλκοόλ, ναρκωτικά κλπ.

2.ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ (BURN OUT)

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα γίνει μια εκτενής παρουσίαση των σημαντικότερων θεωρητικών μοντέλων και των εργαλείων τους. Έπειτα, θα παρουσιαστούν τα αίτια, τα συμπτώματα, οι συνέπειες και η αντιμετώπιση του συνδρόμου, όπως αυτά καταγράφονται στη βιβλιογραφία. Τέλος, θα γίνει μια αναφορά στην Εργασιακή Εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

2.1.Εννοιολογική Διασάφηση

Σύμφωνα με τους Freundenberger & Richelson, 1990, η Επαγγελματική Εξουθένωση είναι *"Μια κατάσταση κόπωσης ή απογοήτευσης, η οποία οφείλεται στην αφοσίωση σε έναν σκοπό, ένα τρόπο ζωής ή μια σχέση η οποία δεν κατόρθωσε να δώσει την αναμενόμενη ανταμοιβή"*.

Ο Farber, 1983, την ορίζει ως «*το αποτέλεσμα του να είναι κανείς στρεσαρισμένος και να μην έχει διέξοδο».*

Ο Cary Cherniss την περιγράφει ως την «αρρώστια των υπεραφοσιωμένων» (Rogers et al.,1988).

Ο A.Shirom,1989, θεωρεί την Επαγγελματική Εξουθένωση ως *«μια συναισθηματική αντίδραση στο συνεχιζόμενο στρες. Το βασικό περιεχόμενο αυτής της συναισθηματικής αντίδρασης είναι η βαθμιαία μείωση των εσωτερικών ενεργειακών πόρων του ατόμου με την πάροδο του χρόνου, η οποία προκαλεί αισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης, σωματικής κούρασης και γνωσιακής κόπωσης».*

Σύμφωνα με τους Leiter et al.,1998, η Επαγγελματική Εξουθένωση *«συνιστά μία χρόνια κατάσταση κατά την οποία ο εργαζόμενος χάνει κάθε ενδιαφέρον για την εργασία του, γεγονός που μπορεί να επιφέρει σοβαρή κρίση στη ζωή του. Τα επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης αποκαλύπτουν το πόσο καλή είναι η σχέση του εργαζόμενου με τη δουλειά του αλλά και οι σχέσεις του με τον οργανισμό.»*

Η Pines, 1993, αντιλαμβάνεται το Burn Out ως «το τελικό αποτέλεσμα μιας διαδικασίας σταδιακής απογοήτευσης στην προσπάθεια του ατόμου να αντλήσει υπαρξιακό νόημα από την εργασία».

Τέλος, η κοινωνική ψυχολόγος Maslach, 1982, θεωρεί ότι η Επαγγελματική Εξουθένωση είναι "*η απώλεια ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους με τους οποίους κάποιος εργάζεται. Χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση όπου ο επαγγελματίας δεν έχει πλέον καθόλου θετικά αισθήματα συμπάθειας ή σεβασμού για τους πελάτες ή ασθενείς»*

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να γίνει ένας διαχωρισμός του όρου «Επαγγελματική Εξουθένωση» (Burn Out) από την «εργασιακή πίεση» (job stress) και το «άγχος», γιατί η κατάχρηση του όρου τις τελευταίες δεκαετίες οδήγησε σε σύγχυση όρων και ορισμών. Οι όροι άγχος και στρες, αν και πολλές φορές χρησιμοποιούνται ο ένας στη θέση του άλλου και έχουν και μερικά συμπτώματα κοινά, στη βιβλιογραφία δε θεωρούνται ταυτόσημοι. Το εργασιακό στρες αφορά στις εξωτερικές συνθήκες και στον τρόπο που αντιδρούμε σε αυτές. Είναι η φυσιολογική αντίδραση του οργανισμού σε ένα νέο και απαιτητικό ερέθισμα. Προκαλεί την απελευθέρωση αδρεναλίνης, η οποία μας επιτρέπει να παίρνουμε γρήγορες αποφάσεις, να ανταποκρινόμαστε στις προκλήσεις και να παραμένουμε σε εγρήγορση. Διαρκεί τόσο όσο και το εξωτερικό ερέθισμα. Αντιθέτως, το άγχος θεωρείται μια εσωτερική και διαρκής κατάσταση αγωνίας που δημιουργεί ψυχοσωματικά προβλήματα στον άνθρωπο. Όσο για την Επαγγελματική Εξουθένωση φαίνεται ότι προκαλείται από δυσανάλογα υψηλή προσπάθεια (με επένδυση σε χρόνο και συναισθηματική εμπλοκή), και χαμηλή ικανοποίηση (αρνητικά αποτελέσματα) σε συνδυασμό με πιεστικές εργασιακές συνθήκες (υψηλές απαιτήσεις).

2.2.Ιστορική αναδρομή.

Ο όρος «Επαγγελματική Εξουθένωση» (Burn Out) χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει μια κατάσταση συναισθηματικής και σωματικής εξάντλησης στο εργασιακό πλαίσιο. Είναι φαινόμενο που παρατηρείται αρκετά συχνά στις δυτικές κοινωνίες. Είναι ένα σύνδρομο που εμφανίστηκε αρχικά σε άρθρα μέσω περιγραφικών και ποιοτικών παρατηρήσεων από πρώιμους ερευνητές στον τομέα των ανθρώπινων υπηρεσιών και της υγειονομικής περίθαλψης στα μέσα της δεκαετίας του '70 (Chang, 2009). Το 1974 ο Γερμανός ψυχολόγος Herbert Freudenberger, για να περιγράψει την κατάσταση εξάντλησης των επαγγελματιών ψυχικής υγείας στο εργασιακό τους περιβάλλον, χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο «Επαγγελματική Εξουθένωση» (Burn Out). Ο Freudenberger αντιλαμβάνεται αυτή την κατάσταση ως αδυναμία του εργαζόμενου για επίδοση ή ως εξουθένωση λόγω υπερβολικών απαιτήσεων. Απότοκο αυτής της κατάστασης είναι το άτομο να γίνεται δύσκαμπτο και αδιάλλακτο εμποδίζοντας την πρόοδο και τις δομικές αλλαγές, αφού οι αλλαγές αυτές απαιτούν προσπάθεια για προσαρμογή. Ο Freudenberger θεωρεί ότι περισσότερο ευάλωτοι να αναπτύξουν Επαγγελματική Εξουθένωση είναι οι αφοσιωμένοι και οι απορροφημένοι από την εργασία τους, εκείνοι δηλαδή που αισθάνονται τόσο μια εσωτερική πίεση να προσφέρουν όσο και μια εξωτερική να αποδώσουν(Freudenberger,1975).

Από την πρώτη παρουσίαση της έννοιας και μετά, πολλοί προσπάθησαν να την ορίσουν με περισσότερη σαφήνεια. Επίσης, πολλές μελέτες έχουν γίνει, για να δείξουν τη σημασία της σε διαφορετικούς τομείς. Κάποιοι συγγραφείς περιγράφουν την Επαγγελματική Εξουθένωση ως την «προοδευτική απώλεια του ιδεαλισμού, της ενέργειας και του σκοπού, η οποία βιώνεται από ανθρώπους που εργάζονται σε επαγγέλματα προσφοράς, ως αποτέλεσμα της εργασίας τους» (Sturgess et al.,1983).

Πολλοί επίσης ορισμοί έχουν διατυπωθεί και για την Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Παρότι ακόμη δεν είναι κανείς ορισμός κοινά αποδεκτός, οι περισσότεροι μελετητές χρησιμοποιούν τον ορισμό της Maslach σύμφωνα με τον οποίο υπάρχουν τρεις διαστάσεις της Εξουθένωσης, η συναισθηματική εξουθένωση, η αποπροσωποποίηση και η χαμηλή επίτευξη.

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών στις ΗΠΑ και την Ευρώπη (Maslach &Jackson,1986;Pines & Aronson,1981,1988,κ.ά.) μελέτησαν το σύνδρομο, ως προς τον ορισμό, την έναρξη και τη συνέχειά του, την αιτιοπαθογένεια, τις επιπτώσεις και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Πολλοί (Antoniou, 1999; Dekker & Schaufeli, 1995; Leiter & Maslach, 1988) τονίζουν τη σημασία των ατομικών παραγόντων, υποστηρίζοντας, ότι η Επαγγελματική Εξουθένωση εξαρτάται από τις προσδοκίες που ο επαγγελματίας έχει από τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και από τον χώρο στον οποίο εργάζεται (Firth-Cozens & Payne, 1999). Στους ατομικούς παράγοντες περιλαμβάνονται δημογραφικές μεταβλητές ή μεταβλητές προσωπικότητας όπως ηλικία, φύλο, χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας, προσωπικότητα κλπ (Chang, 2009, Friedman and Farber 1992, Greenglass και Burke 1988, Maslach and Jackson,1981). Οι μελέτες, που εντοπίζουν τις πηγές εξάντλησης στους ατομικούς παράγοντες, παρέχουν απαντήσεις στο "ποιός" βιώνει υψηλότερα επίπεδα Burn Out. Σε πρώιμη κλινική μελέτη του, ο Freudenberger (1974) δήλωσε ότι οι άνθρωποι που είναι αφιερωμένοι και αφοσιωμένοι στη δουλειά τους είναι αυτοί που είναι πιο επιρρεπείς (Chang, 2009). Πολλοί ερευνητές επίσης, υποστηρίζουν ότι η Επαγγελματική Εξουθένωση οφείλεται κυρίως σε κοινωνικούς – οργανωτικούς παράγοντες, όπως οι στρεσογόνες και δυσμενείς επαγγελματικές συνθήκες, το ιδιαίτερα φορτωμένο πρόγραμμα, η έλλειψη αυτονομίας και εξουσίας, η ανεπαρκής ψυχολογική υποστήριξη και η αυταρχική διοίκηση του οργανισμού (Pines, 1986). Αυτές οι μελέτες παρέχουν απαντήσεις στο "τι" κάνει τους εργαζόμενους να εξουθενώνονται (Chang,2009).

Ωστόσο, τα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα επιχειρούν να ερμηνεύσουν το σύνδρομο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης υπό το πρίσμα μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος (Vachon, 1987). Η Mei-Lin Chang (2009) αναφέρει αυτή την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος με τον όρο: συναλλακτικοί παράγοντες, με βάση το μοντέλο συναλλαγής που πρότειναν οι Lazarus and Folkman (1984). Οι συναλλακτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις αλληλεπιδράσεις των ατομικών με τους οργανωτικούς και / ή κοινωνικούς παράγοντες, όπως οι αντιλήψεις του εργαζόμενου για το στυλ ηγεσίας ή η άποψη των εκπαιδευτικών για την κακή συμπεριφορά των μαθητών (Bibou-Nakou et al, Chang, 2009, Evers et al., 2004, Friedman 1995, Van Horn et al., 1999). Οι μελέτες αυτές παρέχουν απαντήσεις στο "ποιος" βιώνει υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης και σε "ποιες" καταστάσεις.

2.3. Θεωρητικά Μοντέλα.

2.3.1 Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach. Maslach Burnout Inventory- General Scale (MBI-GS)

Η προσέγγιση των Maslach & Jackson,1981;Maslach,1982;Maslach & Leiter,1997 θεωρεί την Επαγγελματική Εξουθένωση ως ένα σύνδρομο που προϋποθέτει τρία στοιχεία:

-τη Συναισθηματική Εξάντληση, που αποτελεί τον ατομικό παράγοντα πρόκλησης άγχους(Maslach et al, 2001). Είναι η αίσθηση της σωματικής και ψυχικής εξάντλησης του εργαζόμενου λόγω της δουλειάς του. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, η συναισθηματική εξάντληση που νιώθουν εκδηλώνεται με την αίσθηση ότι δεν μπορούν να προσφέρουν άλλο στην εργασία και τους μαθητές τους.

- την Αποπροσωποποίηση, που αποτελεί τον διαπροσωπικό παράγοντα και εκφράζεται με αρνητισμό, κυνισμό και αποστασιοποίηση από τον εργασιακό περίγυρο. Είναι ο μηχανισμός άμυνας απέναντι στη συναισθηματική εξάντληση (Κάντας,1995). Συχνά, ο όρος της αποπροσωποποίησης εκλείπει και τη θέση του παίρνει ο κυνισμός, τα αρνητικά δηλαδή, αισθήματα της απογοήτευσης, της έλλειψης εμπιστοσύνης προς τον οργανισμό και τους εργαζομένους, τη διάλυση των ψευδαισθήσεων (Andersson & Bateman,1997;Dean et al.1998). Όπως υποστηρίζει και η Abraham (2000), υπάρχει σύνδεση μεταξύ εργασιακού κυνισμού και Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

- τη Μειωμένη Προσωπική Επίτευξη, που αποτελεί τον παράγοντα αξιολόγησης του εαυτού και των επιτευγμάτων του. Αντικατοπτρίζει το αίσθημα μειωμένης αποδοτικότητας το οποίο οδηγεί σε έλλειψη αυτοπεποίθησης και σε χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Για τη μέτρηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης η Maslach πρότεινε το Maslach Burnout Inventory- General Scale (MBI-GS). Είναι το πιο δημοφιλές εργαλείο για τη μέτρηση του Burn Out. Πάνω από το 90% των ερευνών που έχουν γίνει χρησιμοποιούν αυτό το εργαλείο, το οποίο «*μετράει τις 3 διαστάσεις του συνεχούς φάσματος εξουθένωσης – δέσμευσης: εξάντληση- ενέργεια, κυνισμός- συμμετοχή, αναποτελεσματικότητα- αποτελεσματικότητα*» (Schaufeli et al.,1996). Ενώ αρχικά το μοντέλο αφορούσε σε ανθρωπιστικά επαγγέλματα, αργότερα, με διάφορες τροποποιήσεις, χρησιμοποιήθηκε σε περισσότερα εργασιακά περιβάλλοντα (Maslach,2001). Χρησιμοποιεί μια κλίμακα 7 διαβαθμίσεων σχετικά με τις απαντήσεις (0=ποτέ, 6=κάθε μέρα) και η αξιολόγηση των συμπερασμάτων γίνεται με τη βοήθεια του καταλόγου Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach (MBI). Οι υψηλές βαθμολογίες στον κυνισμό και την εξάντληση και οι χαμηλές στην αποτελεσματικότητα καθορίζουν τον βαθμό της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Σε αρχικό στάδιο η Maslach υποστήριξε ότι, όταν το άτομο εργάζεται και αλληλεπιδρά συναισθηματικά με άλλα άτομα έχοντας μια σχέση παροχής φροντίδας

και βοήθειας, τότε οι πιθανότητες έκθεσης του εργαζομένου σε κατάσταση εξουθένωσης πολλαπλασιάζονται (Maslach,1993 σελ.23). Αυτός ήταν ο λόγος που κυριότερη κατεύθυνση του BMI θεωρήθηκε η συναισθηματική εξάντληση. Στη συνέχεια, η συναισθηματική διάσταση υποχώρησε και έτσι η Επαγγελματική Εξουθένωση ορίστηκε ως «*κρίση στη σχέση του ατόμου με την εργασία και όχι απαραίτητα ως κρίση ενός ατόμου στη σχέση του με κάποιους ανθρώπους στον χώρο εργασίας του»,*Maslach et al.,1996, σ.20.

Πάνω στο συγκεκριμένο μοντέλο έχουν διατυπωθεί ενστάσεις αναφορικά με το κατά πόσο οι τρεις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, καθώς δεν έχουν παρατεθεί αξιόπιστα θεωρητικά επιχειρήματα για την απόδειξή του. Αντίθετα, όπως υποστηρίχθηκε από τους Golembiewski & Boss,1992˙; Golembiewski et al.,1986; Golembiewski & Munzenrider,1988, ένα άτομο μπορεί να βιώνει Επαγγελματική Εξουθένωση αναφορικά με το κομμάτι της συναισθηματικής εξάντλησης, όμως δεν παρατηρήθηκε εμφάνιση συμπτωμάτων από τις άλλες δύο, κατά Maslach, κατηγορίες. Κατά συνέπεια, προτάθηκε η κάθε κατεύθυνση της εξουθένωσης να είναι ανεξάρτητη από τις υπόλοιπες. Υποστηρικτές του εργαλείου ανίχνευσης και μέτρησης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach θεωρούν πως η τρισδιάστατη μορφή του έχει καλύτερη προσαρμογή στα ερευνητικά δεδομένα και φαίνεται να είναι περισσότερο εμπεριστατωμένη από ένα μονοδιάστατο ή δισδιάστατο εργαλείο (Boles et al. 2000˙Schutte et al.,2000). Τέλος, ερευνητές όπως οι Schaufeli & Enzmann,1998 καθώς και Lee & Ashforth, 1996, σημειώνουν πως η σημασία της συναισθηματικής εξάντλησης είναι ιδιαίτερα ισχυρή, αφού αποτελεί τον συνεκτικότερο και σταθερότερο παράγοντα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

2.3.2. Το μοντέλο των τεσσάρων σταδίων των Edelwich & Brodsky.

Το 1980, οι Edelwich και Brodsky υποστήριξαν ότι η Επαγγελματική Εξουθένωση αποτελεί μια προοδευτική διαδικασία αποτελούμενη από τέσσερα στάδια, τα οποία ακολουθεί ο εργαζόμενος από την αρχή της καριέρας του:

-το στάδιο του Ενθουσιασμού. Ο νεοεισαχθείς στον επαγγελματικό στίβο εργαζόμενος ξεκινά την καριέρα του με ενθουσιασμό, με υπερβολικά υψηλούς στόχους και συχνά με μη ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό του και τη δουλειά του. Επενδύει στην εργασία του αφιερώνοντας ψυχή και πολύτιμο χρόνο. Επίσης, επενδύει στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους πελάτες/ασθενείς/μαθητές και με τους συναδέλφους του. Από τον χώρο αυτό προσπαθεί να αντλήσει κάθε δυνατή ικανοποίηση και, αν αυτό δε συμβεί, τότε περνά στο δεύτερο στάδιο, αυτό της αμφιβολίας και της αδράνειας.

-το στάδιο της Αμφιβολίας και της Αδράνειας. Καθώς ο εργαζόμενος διαπιστώνει ότι το έργο που παράγει δεν ανταποκρίνεται ούτε στις προσδοκίες ούτε και στις ανάγκες του, απογοητεύεται. Παράλληλα, αρχίζει να ενοχλείται από πράγματα που στην αρχή δεν τον απασχολούσαν και να συνειδητοποιεί ότι η εργασία του δεν είναι ικανή να καλύψει ούτε τα κενά της προσωπικής του ζωής. Έτσι, σταδιακά, αντιλαμβάνεται πως δεν είναι ιδανική, μη έχοντας όμως ακόμα αναθεωρήσει τις προσδοκίες του.

-το στάδιο της Απογοήτευσης και της Ματαίωσης. Την αμφιβολία και την αδράνεια διαδέχονται η απογοήτευση και η ματαίωση. Ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι δουλεύει σε μια εργασία που του δημιουργεί πολύ άγχος και πιστεύει ότι οτιδήποτε προσφέρει είναι μάταιο. Έτσι, απογοητεύεται και αρχίζει να αμφισβητεί τις προσωπικές του ικανότητες. Η φάση αυτή είναι μεταβατική. Για να ξεφύγει από το αδιέξοδο πρέπει ή να αναθεωρήσει τους μη ρεαλιστικούς του στόχους ή να φθάσει στο σημείο να απομακρυνθεί από τον εργασιακό του χώρο, από την πηγή δηλαδή του στρες.

-το στάδιο της Απάθειας. Σε αυτό το τελευταίο στάδιο ο εργαζόμενος αποφεύγει κάθε υπευθυνότητα. Προσπαθεί να αντιμετωπίσει τις χρόνιες αναβολές και ματαιώσεις που βιώνει. Συνεχίζει να εργάζεται για βιοποριστικούς λόγους αλλά επενδύει ελάχιστη ενέργεια στα καθήκοντά του και αγνοεί τις ανάγκες των ασθενών/μαθητών/πελατών του, καλύπτοντας έτσι την ανεπάρκεια που νιώθει απέναντί τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνονται οι εντάσεις στις σχέσεις του με τους άλλους σημαντικούς του προσωπικού και κοινωνικού του περίγυρου και ταυτόχρονα να μη βρίσκει υποστηρικτικό πλαίσιο σε μια τόσο δύσκολη και αδιέξοδη φάση της ζωής του.

2.3.3. Το μοντέλο της Pines. BM- BURN OUT MEASURE

Η Pines ορίζει την Επαγγελματική Εξουθένωση ως *«μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και ψυχικής εξάντλησης που προκαλείται από τη μακροχρόνια συμμετοχή σε συναισθηματικά απαιτητικές καταστάσεις»(* Pines & Aronson1988 σελ.9). Η διαφοροποίηση του συγκεκριμένου μοντέλου από αυτό της Maslach έγκειται στο γεγονός πως δεν αναφέρεται μόνο στην εξουθένωση, που καταγράφεται σε σχετιζόμενα με τον άνθρωπο επαγγέλματα, ούτε στην εξουθένωση που εκδηλώνεται στους εργασιακούς χώρους. Στον όρο Εξουθένωση συμπεριλαμβάνει και την εξουθένωση στις συζυγικές σχέσεις (Pines,1988,1996) αλλά και την εξουθένωση που κάνει την εμφάνισή της ως επακόλουθο πολιτικών συγκρούσεων (Pines, 1993).

Η Pines θεωρεί ότι οι περισσότερο αφοσιωμένοι εργαζόμενοι εμφανίζουν βαρύτερες μορφές εξουθένωσης και, κατά τη γνώμη της, η αιτία αυτής της εξουθένωσης είναι υπαρξιακή και οφείλεται στην ανάγκη του ανθρώπου να δώσει νόημα στη ζωή του. Όταν η εργασία αποτυγχάνει να το κάνει, η Επαγγελματική Εξουθένωση είναι αναπόφευκτη (Pines, 1989). Αν αυτό είναι αλήθεια, τότε αυτό το σύνδρομο τείνει να εμφανίζεται σε ανθρώπους που διαλέγουν ιδιαίτερα ιδεαλιστικά επαγγέλματα και αντανακλά την αποτυχία της εργασίας να λειτουργήσει ως λύση σε ένα υπαρξιακό δίλημμα. Τα συμπτώματα που εκδηλώνονται είναι η απόγνωση, η έλλειψη ενθουσιασμού, το αίσθημα εγκλωβισμού. Κανένα σύμπτωμα δε θεωρείται ότι προκύπτει ως απόρροια των πιεστικών εργασιακών συνθηκών. Το τεστ μέτρησης που δημιούργησε, το BM, αξιολογεί τρεις πτυχές της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, τη σωματική, την πνευματική και τη συναισθηματική. Η αξιολόγηση της κάθε υποκλίμακας γίνεται χωριστά. Στην Ελλάδα δεν έχει ακόμη χρησιμοποιηθεί σε έρευνες. Παρότι είναι το δεύτερο δημοφιλέστερο, στις διεθνείς έρευνες, κατατάσσεται στα μονοδιάστατα εργαλεία μέτρησης της εξουθένωσης και αμφισβητείται (Shirom & Ezrachi,2003) για την εγκυρότητα διάκρισης της

εξουθένωσης από διαταραχές όπως η κατάθλιψη και το στρες, καθώς εύκολα παρατηρείται αλληλοεπικάλυψη.

2.3.4. Το μοντέλο των Shirom- Melamed (SMBM).

Το συγκεκριμένο μοντέλο επηρεάστηκε τόσο από αυτό της Maslach όσο και από της Pines. Η εξουθένωση θεωρείται μια ψυχολογική κατάσταση όπου το άτομο νιώθει εξάντληση των ψυχικών, σωματικών και γνωστικών ενεργειακών του πόρων, κατάσταση που γίνεται έκδηλη, όταν το άτομο εκτεθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα σε συνθήκες έντονου στρες. Βάση του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελεί η Θεωρία Διατήρησης Πόρων (Conservation of Resources, COR- Hobfoll 1989,1998).

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η φύση του ανθρώπου υπαγορεύει την απόκτηση, διατήρηση και προστασία πόρων (υλικών, γνωστικών, ενεργειακών). Οι πόροι αυτοί έχουν ιδιαίτερη αξία για το άτομο. Έτσι, όταν νιώσουν ότι απειλούνται με απώλεια των ήδη υπαρχόντων πόρων ή όταν δεν έχουν λάβει τους προσδοκώμενους πόρους μετά από επένδυσή τους, κάνει την εμφάνισή του το στρες.

Κατά τους Hobfoll & Shirom,2000 «*η επαγγελματική εξουθένωση αντιπροσωπεύει έναν συνδυασμό σωματικής κούρασης, συναισθηματικής εξάντλησης και γνωσιακής κόπωσης, τριών στενά συνδεδεμένων παραγόντων που μπορούν να αντιπροσωπεύονται από μια μόνο βαθμολογία της επαγγελματικής εξουθένωσης».* Οι τρεις αυτοί παράγοντες αποτελούν το προσωπικό απόθεμα του κάθε ανθρώπου και θεωρούνται ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι μεταξύ τους, αφού η έλλειψη του ενός μπορεί να μαρτυρά και την έλλειψη ενός εκ των άλλων δύο.

Εξουθενωμένο είναι το άτομο που, μετά από χρόνιες πιέσεις, υφίσταται ενεργειακές απώλειες σε σωματικό, γνωσιακό και συναισθηματικό επίπεδο. Το άτομο, που αντιλαμβάνεται τις αλλεπάλληλες ενεργειακές απώλειες, προσπαθεί είτε να σταματήσει τη διαρροή είτε να αναπληρώσει την ενέργεια που χάνεται μέσω δανεισμού ή ενίσχυσης των ενεργειακών επενδύσεων. Όταν γίνεται αντιληπτό πως τα ενεργειακά ποσά που χάνονται, δεν είναι εφικτό να αντισταθμιστούν, το άτομο μπαίνει σε μια σπείρα απωλειών (Hobfoll & Shirom 2000) που γίνεται εμφανής με βαθιά αισθήματα θλίψης και απόσυρσης, κυνισμό και απουσία ενσυναίσθησης.

Σύμφωνα με την COR, τα στάδια που οδηγούν ένα άτομο στην εξουθένωση είναι τρία.

-η Εξάντληση των Πόρων.

-η Τήρηση Συναισθηματικής Απόστασης και Άμυνας.

-ο Κυνισμός και η Συναισθηματική Απόσυρση.

Το πρώτο ερωτηματολόγιο αυτού του μοντέλου αποτελούταν από 14 ερωτήσεις. Στην πορεία προστέθηκαν άλλες 8. Οι 22 αυτές ερωτήσεις εμπεριέχονται σε 4 κατηγορίες που αξιολογούν τη γνωστική φθορά, τη νωθρότητα, την ένταση και τη σωματική κόπωση των εργαζομένων.

2.3.5. Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss.

Σύμφωνα με τον Cherniss (1980), η Επαγγελματική Εξουθένωση είναι περισσότερο μια «διαδικασία» παρά ένα μεμονωμένο «συμβάν». Η διαδικασία αυτή ακολουθεί τρία στάδια:

- Φάση του «Εργασιακού Στρες»: το εργασιακό στρες είναι αποτέλεσμα της διατάραξης των απαιτούμενων και των διαθέσιμων πόρων στο εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον του εργαζόμενου. Αυτή η κατάσταση δημιουργείται, όταν οι διαθέσιμοι πόροι δεν επαρκούν για να ικανοποιήσουν με κατάλληλο τρόπο τους προσωπικούς στόχους και τα αιτήματα που προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον. Αυτό μπορεί να συμβεί σε οποιονδήποτε εργαζόμενο, χωρίς να οδηγήσει απαραίτητα σε Επαγγελματική Εξουθένωση.

- Φάση της «Εξάντλησης»: πρόκειται για τη συγκινησιακή ανταπόκριση στην προηγούμενη διατάραξη της ισορροπίας, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή συναισθηματικής εξάντλησης, στρες, κόπωσης, ανίας, έλλειψης ενδιαφέροντος και απάθειας. Ο εργασιακός χώρος αποτελεί για τον εργαζόμενο πηγή εξάντλησης. Ο εργαζόμενος βρίσκεται συνεχώς σε μια κατάσταση έντασης που, αν δεν καταφέρει να τη διαχειριστεί σωστά, ενδέχεται να οδηγήσει σε απογοήτευση και παραίτηση.

- Φάση της «Αμυντικής Κατάληξης»: εδώ πραγματοποιούνται αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά του εργαζομένου, ο οποίος σταδιακά δεν επενδύει συναισθηματικά στην εργασία του και εκδηλώνει κυνισμό και απάθεια για τους άλλους.

2.4. Άλλες προσεγγίσεις.

2.4.1 Υπαρξιστική Θεωρία.

Κύρια αιτία της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, σύμφωνα με την Υπαρξιστική θεωρία, είναι η ανάγκη του ανθρώπου να προσδίδει νόημα στις δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνεται. Με αυτόν τον τρόπο, νιώθει ότι η ζωή του έχει αξία και ο ίδιος λόγο ύπαρξης. Σε αυτήν την παραδοχή μπορεί να αιτιολογηθεί το γεγονός πως εργαζόμενοι με υψηλότερα ιδανικά και φιλοδοξίες, όταν αισθανθούν πως οι στόχοι τους δεν εκπληρώνονται και πως η εργασία τους είναι ασήμαντη, είναι περισσότερο ευάλωτοι στο να βιώσουν Επαγγελματική Εξουθένωση. Ο Ernest Becker,1973,στο βιβλίο του «The Denial of Death»,θεωρεί ότι η ανάγκη των ανθρώπων να πιστεύουν πως τα πράγματα που κάνουν έχουν νόημα, είναι ο τρόπος τους για να αντιμετωπίσουν το άγχος του θανάτου.

2.4.2 Ψυχαναλυτική Θεωρία.

Τα άτομα επιλέγουν το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν, ώστε να μπορέσουν να αναβιώσουν εμπειρίες της παιδικής τους ηλικίας. Επιδιώκουν να κάνουν πραγματικότητα επαγγελματικά όνειρα και φιλοδοξίες που τους μεταδόθηκαν σαν οικογενειακή κληρονομιά (Pines & Yanai, 2000). Συνήθως οι εμπειρίες που επιδιώκουν να αναβιώσουν έχουν αρνητική χροιά. Προσπαθούν να τις επαναφέρουν στη ζωή τους, ώστε αυτή τη φορά να τις αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά και να τις μετατρέψουν σε θετικά βιώματα, επιβεβαιώνοντας την αξία τους ως όντα. Προσδίδοντας ιδιαίτερη αξία στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες, προσδοκούν να αποδείξουν την ατομική τους αξία. Σε τέτοιες καταστάσεις, όπου το εγώ του ατόμου εμπλέκεται και ταυτίζεται τόσο βαθιά με τις επαγγελματικές του επιδιώξεις, υπάρχει μεγάλος κίνδυνος, σε περιπτώσεις αποτυχίας, να προκληθεί πλήγμα της αυτοπεποίθησης οδηγώντας σε εξάντληση των ατομικών πόρων και σταδιακά στην Επαγγελματική Εξουθένωση.

2.4.3. Διαπροσωπική Ψυχολογία.

Το νόημα που προσδίδει ένα άτομο στις εργασιακές αλλά και προσωπικές του υποθέσεις είναι αυτό που το βοηθά να αντιμετωπίσει οτιδήποτε δυσχεραίνει την πορεία του προς την επίτευξη των στόχων του. Το «νόημα» αντικατοπτρίζει το σύνολο των αξιών και των πεποιθήσεων ενός ατόμου. Όταν ο άνθρωπος λαμβάνει ανταμοιβή και αναγνωρίζεται η προσφορά του μέσα στον οργανισμό όπου εργάζεται, το «νόημα» της εργασίας του ισχυροποιείται, επιτυγχάνει στόχους και θωρακίζεται έναντι της εξουθένωσης. Το νόημα αποτελεί ασπίδα έναντι της εξουθένωσης και συμβάλει στην διασφάλιση της αποτελεσματικότητας αλλά και την επαγγελματική πρόοδο. Οι Neck & Milliman, 1994, θεωρούν ότι τα άτομα επιζητούν να προσδώσουν νόημα σε κάθε πτυχή της ύπαρξης τους, καθώς έτσι θα επέλθει η πνευματική τους ολοκλήρωση.

Η Διαπροσωπική Ψυχολογία αποτελεί εργαλείο για τη μέτρηση της πνευματικότητας. Μέσω αυτής μπορεί να σημειωθεί βελτίωση στην ατομική ανάπτυξη, καθώς και ελάττωση των επιπέδων του στρες αλλά και της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

Ο Αμερικανός ψυχολόγος Abraham Maslow το1968,αποφάνθηκε ότι η Διαπροσωπική Ψυχολογία είναι η ψυχολογία της «τέταρτης δύναμης», αφού αποτελεί τον συνδυασμό των προηγούμενων τομέων ψυχολογίας και των διαπροσωπικών εμπειριών. Ο στόχος της είναι η αποκάλυψη αλλά και η αποδοχή των μερών που απαρτίζουν τον εαυτό, ώστε να επιτευχθεί ένα υγιές και συνεκτικό όλον.

Ο Ιταλός ψυχίατρος Assagioli το 1965,υποστήριξε ότι η ολόπλευρη, συνολική και υγιής ανάπτυξη ενός ενήλικου ατόμου διαφαίνεται μέσω της ολοκλήρωσης της προσωπικότητας του ατόμου στους τομείς της Προσωπικής και της Πνευματικής Ψυχοσύνθεσης. Η έννοια της Προσωπικής Ψυχοσύνθεσης αφορά στην εξερεύνηση και ανακάλυψη από το άτομο εκείνων των στοιχείων που απαρτίζουν τον ψυχισμό του, τη σύνθεση της προσωπικότητάς του, την εξοικείωση με το υποσυνείδητο και

τη χαλιναγώγησή του. «*Κυριαρχούμαστε από κάθε τι με το οποίο ταυτιζόμαστε. Μπορούμε να κυριαρχήσουμε και να ελέγξουμε κάθε τι με το οποίο δεν ταυτιζόμαστε*» Assagioli, 1965. Η Πνευματική Ψυχοσύνθεση αφορά στην ολοκλήρωση του βαθύτερου πνευματικού εαυτού. Το άτομο επιζητά να ανακαλύψει το νόημα της ζωής.

2.5. Αίτια

Αίτια του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης με βάση την ψυχαναλυτική θεωρία μπορούν να αποτελέσουν:

-το αξιακό υπόβαθρο του εργαζόμενου. Η μη ταύτιση των προσωπικών αξιών του εργαζόμενου με την πολιτική που πρεσβεύει ο οργανισμός, τον αναγκάζει να καταπιέσει αυθόρμητες συναισθηματικές εκδηλώσεις αλλά και να παραμείνει σιωπηλός ακόμα και σε συνθήκες που δεν συμφωνεί. Έτσι, αυξάνονται οι πιθανότητες εμφάνισης του συνδρόμου (Grandey 2003 ; Leiter,& Maslach,2004 ; Antoniou & Couper 2005).

-οι τεχνικές που μεταχειρίζεται τόσο ο εργαζόμενος όσο και ο οργανισμός, ώστε να επιτευχθούν οι τεθειμένοι επαγγελματικοί στόχοι.

- η εκδήλωση ή μη σεβασμού και εκτίμησης από τον οργανισμό προς τους εργαζομένους, η συνολικότερη αντιμετώπιση του φορέα προς το εργατικό δυναμικό, η οποία αναδεικνύει ή καταπνίγει την ατομική αριστεία αλλά και οι σχέσεις που αναπτύσσονται, αποτελούν αιτίες που οδηγούν στην κατάσταση αποπροσωποποίησης και σταδιακά στην Επαγγελματική Εξουθένωση (Mc Carter,2007).

-η μη παροχή κινήτρων, η διαιώνιση της στασιμότητας, η αύξηση του αισθήματος της πλήξης (Haley-Lock 2007), αλλά και ο περιορισμός της ελεύθερης δράσης των εργαζομένων εντός του οργανισμού, μέσω της επιβολής ασφυκτικής πίεσης (Karasek, & Theorell, 1990), μπορούν να οδηγήσουν στην Εξουθένωση, όταν τα άτομα δεν εκπληρώνουν τον αυτοσκοπό τους μέσω της εργασίας τους.

-το αυταρχικό περιβάλλον εργασίας, η σύγχυση του εργασιακού ρόλου, η μονοτονία.

-η ανάγκη άσκησης ελέγχου. Τα άτομα με αυτή την ροπή χρησιμοποιούν τον έλεγχο ως μέσο για επιβεβαίωση του εαυτού τους. Παράλληλα, καθίστανται πιο ανταγωνιστικά, προσηλωμένα και ευερέθιστα, αυξάνοντας τις πιθανότητες να εκδηλώσουν συμπτώματα Εξουθένωσης (Lavanco,1997).

Σύμφωνα με το Μοντέλο της Διαμεσολάβησης, φαίνεται πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του εσωτερικού στρες που βιώνει ένας εργαζόμενος με την Επαγγελματική Εξουθένωση. Το στρες μεσολαβεί ανάμεσα στον τρόπο επίδρασης των εξωτερικών παραγόντων στρες, που προκαλούνται από την εργασία και των αποτελεσμάτων που σχετίζονται με αυτή (απουσίες, μείωση αποδοτικότητας).

Οι Maslach et al.,2001;Schaufeli & Enzmann,1998, μέσα από έρευνες, κατέληξαν πως το φαινόμενο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης είναι τρισδιάστατο: Εξάντληση

- Κυνισμός - Έλλειψη Αποτελεσματικότητας. Η εξουθένωση αποτελεί την έκβαση των τριών αυτών διαστάσεων και φαίνεται να επηρεάζεται καθοριστικά και από τις συνθήκες που επικρατούν στο εργασιακό περιβάλλον. Συνθήκες όπως είναι *«ο φόρτος εργασίας, ο έλεγχος, η ανταμοιβή, η κοινότητα, η δικαιοσύνη και οι αξίες» (*Maslach & Leiter,1997˙Leiter & Maslach,1999˙; Leiter & Maslach,2004). Ως Ανταμοιβή νοείται η ενθάρρυνση και η αναγνώριση (οικονομική- κοινωνική- εσωτερική) που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι για τα επιτεύγματα και την αποδοτικότητά τους. Η Κοινότητα είναι η αποδοχή από τον περίγυρο, η ενίσχυση και η ανάπτυξη υγιών σχέσεων στον εργασιακό χώρο. Ως Δικαιοσύνη θεωρείται η απουσία επικριτικού πνεύματος, η κατανόηση και η ισότητα. Ο Φόρτος Εργασίας & ο Έλεγχος αναφέρονται *« στο μοντέλο Απαιτήσεων-Ελέγχου για το εργασιακό στρες»* (Karasek & Theorell,1990). Τέλος, με τον όρο Αξίες δηλώνεται η συναισθηματική βαρύτητα που προσδίδει ο κάθε εργαζόμενος στους εργασιακούς στόχους, οι οποίοι αποτελούν τον συνεκτικό κρίκο μεταξύ του εργασιακού περιβάλλοντος και των άλλων τομέων της ζωής του ατόμου. Κυρίαρχος φαίνεται ο ρόλος που διαδραματίζει ο Έλεγχος στην εκδήλωση του φαινομένου. Άτομα που έχουν την ευκαιρία να εργαστούν σε λιγότερο πιεστικά ελεγχόμενα περιβάλλοντα, όπου έχουν τη δυνατότητα προσωπικών επιλογών και την ελευθερία αυτόνομης δράσης, εμφανίζουν μεγαλύτερη εργασιακή δέσμευση χωρίς να επιβαρύνονται αρνητικά από ευθύνες και με λιγότερες πιθανότητες εκδήλωσης εξουθένωσης.

Η Επαγγελματική Εξουθένωση θα πρέπει να εξετάζεται ως σχέση των ατομικών αλλά και των οργανωσιακών χαρακτηριστικών. Σύμφωνα με το Μοντέλο Διαμεσολάβησης, όσο μεγαλύτερη αντιλαμβάνεται το άτομο την ασυμβατότητα τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες για εκδήλωση εξουθένωσης. Το κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν οι εργαζόμενοι με τη στάση, τις πολιτικές και το όραμα της οργάνωσης, όπου απασχολούνται, μπορεί να ενθαρρύνει ή να αποτρέψει την εμφάνιση του φαινομένου. Για τη μέτρηση της συμφωνίας ή διαφωνίας εργαζομένων- οργάνωσης δημιουργήθηκε η Κλίμακα Περιοχών Εργασιακής Ζωής (areas of worklife scale) από τους Leiter & Maslach το 2000.

Όπως αναδεικνύεται από την εφαρμογή του μοντέλου, κυρίαρχος είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο Φόρτος Εργασίας και ο Έλεγχος. Δεν αρκούν όμως, ώστε να επιφέρουν Επαγγελματική Εξουθένωση στο εργαζόμενο άτομο. Ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης των τριών διαστάσεων της εξουθένωσης αποτελεί το αξιακό σύστημα του εργαζομένου, το οποίο όπως προαναφέρθηκε, παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο.

2.6. Συμπτώματα- Συνέπειες

Τα συμπτώματα που παρατηρούνται στην Επαγγελματική Εξουθένωση είναι κοινά σε όλους τους πάσχοντες και συνήθως δεν αντιμετωπίζονται, όπως θα έπρεπε, από την αρχή, καθώς πολλοί θεωρούν πως πρόκειται για κάτι περαστικό. Τα συμπτώματα διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες:

- Σωματικά συμπτώματα: χρόνια κόπωση, χαμηλά επίπεδα ενέργειας, μυοσκελετικοί πόνοι, διαταραχές στον ύπνο, υψηλή αρτηριακή πίεση, γαστρεντερικά προβλήματα (Gorter et al., 2000), καρδιαγγειακές παθήσεις, ημικρανίες, αύξηση της εφίδρωσης, μείωση της κυτταρικής ανοσίας (Nakamura et al.,1999) αλλά και φλεγμονές/ συσσώρευση λευκοκυττάρων (Rotstein et al).

- Αλλαγές στη συμπεριφορά: τάση για απομόνωση, αδιαφορία για δημιουργία σχέσεων, απρόσωπη επικοινωνία, προσφώνηση των άλλων με υποτιμητικές φράσεις, συχνές συγκρούσεις με συνεργάτες και μέλη της οικογενείας ακόμη και απόπειρες αυτοκτονίας.
-Ψυχολογικές επιπτώσεις: θυμός, πλήξη, απογοήτευση, αποθάρρυνση, αδιαφορία, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη. Το άτομο βιώνει την παντελή έλλειψη νοήματος για την ίδια τη ζωή, αμφισβητώντας τον σκοπό για τον οποίο ζει, χάνοντας την ελπίδα του και τη σύνδεσή του με τη δυνατότητα αποτίμησης της κατάστασής του.
Όπως διαπιστώνουμε, η Επαγγελματική Εξουθένωση είναι μια κατάσταση που επιδρά αρνητικά τόσο στην ψυχική όσο και στη σωματική υγεία (Burke & Richardson,2000˙; Cordes & Dougherty,1993) καθώς και στη συμπεριφορά.

Συνοψίζοντας, η Επαγγελματική Εξουθένωση επιδρά αρνητικά στη σωματική υγεία στους παρακάτω τομείς:

-Υιοθέτηση ανθυγιεινών συνηθειών

-Αποχή από ευεργετικές για την υγεία τακτικές

-Αυξημένοι βιοχημικοί και αιματολογικοί δείκτες που ενέχουν κινδύνους για καρδιοπάθειες

-Σακχαρώδης Διαβήτης

-Διαταραχές ύπνου

-Διαταραχές φλεγμονώδους διαδικασίας

-Διαταραχές ανοσοποιητικού

-Λοιμώδη νοσήματα

-Κακή ποιότητα σπέρματος

Συνέπειες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης είναι επίσης:

-αυτοκτονικές τάσεις (Samuelson et al., 1997)

-παραιτήσεις και συχνές απουσίες από την εργασία (Jackson et al., 1986˙ Parker & Kulik,1995)

-έλλειψη κινήτρων

-ευερεθιστότητα

-μείωση αφοσίωσης και ταύτισης με τον οργανισμό εργασίας (Maslach & Leiter , 1997)

Το σύμπτωμα των χαμηλών επιπέδων ενέργειας είναι αυτό που οδήγησε ορισμένους επιστήμονες στην ταύτιση της κατάθλιψης με την Επαγγελματική Εξουθένωση (Schaufeli & Buunk,2003). Ωστόσο, η κλινική κατάσταση της κατάθλιψης δεν ταυτίζεται με την καταθλιπτική συμπτωματολογία που αναφέρθηκε παραπάνω. Άτομα με καταθλιπτική συμπτωματολογία έρχονται αντιμέτωπα με χαμηλά επίπεδα ενέργειας, με αισθήματα κενού, θλίψης, απόγνωσης, ματαιότητας και δυσφορίας. Κάνοντας μια σύντομη ανασκόπηση στους αιτιολογικούς παράγοντες κατάθλιψης και Επαγγελματικής Εξουθένωσης, διαπιστώνουμε πως οι δύο καταστάσεις συμπίπτουν σε τρία σημεία:

-καταθλιπτική συμπτωματολογία

-χρόνιο στρες

-μείωση ενεργειακών αποθεμάτων και αίσθημα κόπωσης (Leiter & Durup 1994)

Μπορεί αυτές οι δύο καταστάσεις να συνδέονται εμπειρικά και να εμφανίζουν κοινούς αιτιολογικούς παράγοντες, όμως δεν ταυτίζονται, διότι δεν αντιπροσωπεύουν την ίδια δυσλειτουργική κατάσταση (Schaufeli & Enzmann, 1998).Το ίδιο πιστεύουν και οι Corrigan et al.,1994˙; Leiter &Durup,1994, αφού γι αυτούς «η κατάθλιψη, το άγχος και η εξουθένωση αποτελούν διαφορετικά φαινόμενα και δεν πρέπει να συγχέονται, καθώς διαφοροποιούνται σε επίπεδο περιεχομένου και νομολογικού δικτύου».

Η κατάσταση που ταυτίζεται με την Επαγγελματική Εξουθένωση είναι η ζωτική εξάντληση (vital exhaustion- VE), κατάσταση που μπορεί να μετρηθεί με το ερωτηματολόγιο Maastrict. Σύμφωνα με τους Apples & Mulder,1988, τα άτομα με ζωτική εξάντληση παρουσιάζουν «*πτώση του ηθικού, έντονη ευερεθιστότητα και ασυνήθιστη κόπωση».* Σε μελέτες που ακολούθησαν διαπιστώθηκε πως η VE ήταν προάγγελος εμφράγματος του μυοκαρδίου και αιφνίδιου καρδιακού θανάτου (Apples & Mulder 1988,1989˙; Apples & Otten 1992˙;Apples et al.,1993) καθώς επίσης συνδέθηκε με στηθάγχη, διαταραχές ύπνου, επίπεδα χοληστερόλης (Apples & Mulder,1988).

Η Επαγγελματική Εξουθένωση συνδέεται και με υιοθέτηση βλαβερών για την ανθρώπινη υγεία συνηθειών, όπως το κάπνισμα και η αποχή από τη σωματική άσκηση (Gorter et al.,2000).

Πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο σύνδρομο έχει αρνητικές συνέπειες και κόστος τόσο για το άτομο όσο και για τους δικούς του ανθρώπους σε σωματικό, ψυχικό και συναισθηματικό επίπεδο. Παραιτήσεις, συχνές απουσίες, μείωση της παραγωγικότητας και της ποιότητας της εργασίας είναι κάποιες συνέπειες που αναφέρονται από τον Paoli 1997. Επίσης, μπορούμε να προσθέσουμε και τα ατυχήματα και τους τραυματισμούς που συμβαίνουν στον εργασιακό χώρο λόγω έντασης και κούρασης. Έρευνες δείχνουν ότι η κύρια αιτία για το 18% όλων των

ατυχημάτων και τραυματισμών στους χώρους εργασίας είναι η κούραση των εργαζομένων.

2.7. Αντιμετώπιση.

Οι παρεμβάσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης εστιάζουν σε δύο επίπεδα, στο ατομικό και στο οργανωτικό-διοικητικό.

Οι ατομικές παρεμβάσεις αφορούν στις παρεμβάσεις και στις επιλογές του ίδιου του ατόμου. Ο Cherniss, 1995, θεωρεί ότι το Burn Out μπορεί να προληφθεί αλλά και να αντιμετωπιστεί, όταν το άτομο στραφεί στην άσκηση ενός επαγγέλματος που το εμπνέει. Ο Zellmer, 2005, πιστεύει ότι οι παρεμβάσεις, που θα επιχειρηθούν, πρέπει να στοχεύουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς-λειτουργίας, τόσο του ατόμου όσο και του οργανισμού. Θα πρέπει επίσης, να συμβάλλουν στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων, που θα θωρακίζουν το άτομο και θα αποτρέπουν τη διαιώνιση προβληματικών συμπεριφορών. Κατά τον Zellmer,η Ψυχοθεραπεία μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά με σκοπό τα άτομα να διαχειρίζονται ορθότερα τα συναισθήματά τους. Όπως έγινε φανερό και από τις μελέτες των Gross & John,2003, αυτό μπορεί να επιφέρει ευεργετικά αποτελέσματα στα άτομα και κατ΄επέκταση και στους οργανισμούς.

Ωστόσο, οι περισσότερες μελέτες υποδεικνύουν ότι οι ατομικές παρεμβάσεις είναι λιγότερο δραστικές στον εργασιακό χώρο, γιατί εκεί το άτομο έχει μικρότερο έλεγχο στους παράγοντες που του προκαλούν στρες απ΄ ότι σε άλλους τομείς της ζωής του. Οι Maslach et al.,2001, μέσα από τις έρευνές τους, κατέληξαν στο ότι είναι θεμιτό και βοηθητικό μέσα στους οργανισμούς να λειτουργούν ομάδες παρέμβασης. Επιπλέον, θεωρούν ότι είναι ζωτικής σημασίας η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εργαζομένων πάνω σε θέματα διαχείρισης συναισθημάτων, άγχους και διαπροσωπικών σχέσεων, ώστε να δημιουργούνται υγιείς σχέσεις που θα προσφέρουν αλληλοϋποστήριξη. Και βέβαια, ορισμένοι από τους παράγοντες, που σχετίζονται με την εργασία και τον οργανισμό, θεωρούνται ότι παίζουν μεγαλύτερο ρόλο στην εμφάνιση του συνδρόμου απ' ό,τι οι ατομικοί. Το 2004, οι Leiter & Maslach, προτείνουν ένα εργασιακό περιβάλλον, που θα παρέχει δικαιοσύνη, ωφέλιμη ανατροφοδότηση και αναγνώριση. Παράλληλα, θα προωθεί τις λειτουργικές σχέσεις εμπνέοντας εμπιστοσύνη και προάγοντας το κλίμα θετικής συνεργασίας και αλληλοσεβασμού (Ramajan & Barsade,2006). Και ο Smith, 2005, συμφωνεί ότι η εξασφάλιση ενός κλίματος υποστήριξης και κατανόησης μπορεί να συμβάλλει θετικά στην εξάλειψη αγχογόνων παραγόντων, αποτρέποντας την εκδήλωση μη λειτουργικών συμπεριφορών.

Ένας ακόμη παράγοντας, σύμφωνα με έρευνες, που μπορεί να βοηθήσει τόσο στην αντιμετώπιση όσο και στην πρόληψη του φαινομένου, είναι η αλλαγή στη συμπεριφορά του οργανισμού. Η συγκεκριμένη αλλαγή θα πρέπει να βασίζεται σε στρατηγικές επιλογές προσεκτικά σχεδιασμένες, οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από συνέχεια, ευελιξία και διαρκή επαναξιολόγηση. Η αλλαγή, που θα επιχειρείται, θα πρέπει να γίνεται αισθητή στους εργαζομένους, ώστε να επιτυγχάνεται άμεσα αύξηση της παραγωγικότητάς τους. Τομείς, των οποίων η αλλαγή μπορεί να επιφέρει

ευεργετικά οφέλη, αποτελούν «*η εργασιακή ασφάλεια, η λήψη αποφάσεων, η εκπαίδευση, οι προσλήψεις, οι αποζημιώσεις, η επικοινωνία και ο περιορισμός των διακρίσεων λόγω κοινωνικής θέσης*» Pfeffer, 1998.

Η Pines θεωρεί ότι η θεραπευτική προσέγγιση του συνδρόμου αποτελείται από τρία στάδια

-στο πρώτο στάδιο, πρέπει να προσδιοριστούν οι συνειδητοί και ασυνείδητοι παράγοντες που οδήγησαν το άτομο στην επιλογή επαγγέλματος. Να καθοριστεί επίσης, ο τρόπος με τον οποίο το επάγγελμα νοηματοδοτεί τη ζωή του ατόμου

-στο δεύτερο στάδιο, πρέπει να προσδιοριστούν οι λόγοι που το επάγγελμα παύει να είναι πηγή άντλησης νοήματος για το άτομο καθώς και πώς αυτό συνδέεται με την εξουθένωση

-τέλος, πρέπει να προσδιοριστούν οι τρόποι και τα μέσα που θα βοηθήσουν το άτομο να ανακτήσει τη δυνατότητα άντλησης νοήματος μέσα από το επάγγελμα που ασκεί (Pines, 2000a).

Η συμβολή της Διαπροσωπικής Ψυχολογίας στην πρόληψη και αντιμετώπιση του προβλήματος είναι αναμφισβήτητα πολύ σημαντική. Προτείνει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκείνων των εργαλείων, που θα εφοδιάζουν τα άτομα με όλα τα απαραίτητα όπλα, ώστε να ανταπεξέρχονται με επιτυχία σε κάθε είδους απαίτηση στον εργασιακό χώρο. Με αυτόν τον τρόπο, οι εργαζόμενοι θα αυξήσουν τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη, θα αναπτύξουν υγιείς τρόπους αντιμετώπισης των προκλήσεων, που τους παρουσιάζονται, μέσω της αύξησης της πνευματικότητάς τους και θα είναι περισσότερο ανθεκτικοί στην εκδήλωση Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Μακροπρόθεσμα, παρατηρείται μια θετική μεταστροφή αναφορικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη ζωή καθώς και αύξηση της αποδοχής του εαυτού με παράλληλη ανάπτυξη μιας πιο διεκδικητικής στάσης. Η χρήση διανοητικών ασκήσεων όπως ο διαλογισμός και η καθοδηγούμενη δημιουργία εικόνων, συμβάλει στην επίτευξη ισχυρότερης αυτογνωσίας, στη βαθύτερη και λειτουργικότερη αντίληψη και κατανόηση του κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς και στην ενθάρρυνση του διαλόγου μεταξύ συνειδητού και ασυνείδητου.

Τα προγράμματα που αναπτύσσονται με βάση τη Διαπροσωπική Ψυχολογία, αποτελούν προγράμματα πρόληψης της εμφάνισης Επαγγελματικής Εξουθένωσης και συνεισφέρουν στη βελτίωση πεδίων, όπως η ικανότητα αντιμετώπισης της κριτικής που ασκείται στον εργασιακό χώρο, η αναγνώριση και η λειτουργική διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων και η αύξηση της εσωτερικής δύναμης. Έτσι, έχουμε ως αποτέλεσμα τη μείωση του άγχους αλλά και του αισθήματος εξουθένωσης. Επιπροσθέτως, στα προληπτικά μέτρα αντιμετώπισης εντάσσεται η συμμετοχή των εργαζομένων σε επιμορφωτικά προγράμματα με στόχο την ανάπτυξη και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της θετικής αντιμετώπισης των πραγμάτων, την ενίσχυση της αίσθησης του χιούμορ, την ενδυνάμωση της κοινωνικότητας και την υιοθέτηση ενεργητικότερης στάσης- αντιμετώπισης των εργασιακών απαιτήσεων. Επίσης, εξίσου σημαντικά είναι η ανάπτυξη κλίματος κατανόησης και αλληλοβοήθειας, η

εκμάθηση τεχνικών διαχείρισης και ελέγχου του άγχους και άλλων αρνητικών συναισθημάτων, η θωράκιση των εργαζομένων στη ματαίωση, ο εξοπλισμός του εργασιακού χώρου με συστήματα ψυχαγωγίας, οι ομάδες αλληλοϋποστήριξης συναδέλφων με σκοπό την αύξηση του αισθήματος κοινωνικής υποστήριξης, ενσυναίσθησης και κλίματος συνεργασίας. Με τους παραπάνω τρόπους θα επιτευχθεί η κατάλληλη διαχείριση των αρνητικών- πιεστικών συναισθημάτων που μπορούν να οδηγήσουν σε εξουθένωση, θα ελαχιστοποιηθούν οι ενεργειακές απώλειες και θα υπάρξουν κύκλοι ανανέωσης των ενεργειακών πόρων των εργαζομένων. Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να δοθεί στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στις προκλήσεις, καθώς σύμφωνα με τον Seligman, 1998, εκείνο που προάγει την ψυχική υγεία είναι το να έχει κάποιος την ικανότητα να νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του (θετικές-αρνητικές). Παράλληλα, άτομα με ενισχυμένο αίσθημα αυταξίας και θετικής αντιμετώπισης της ζωής είναι σε θέση να έχουν καλύτερες και περισσότερες κοινωνικές συναναστροφές, άρα λαμβάνουν και την αντίστοιχη κοινωνική υποστήριξη.

Η ενισχυμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και η πίστη στον εαυτό, μπορούν να λειτουργήσουν ως ασπίδα ενάντια στις πιέσεις που ασκεί ένα απαιτητικό και στρεσογόνο εργασιακό περιβάλλον. Την παραπάνω θέση απορρίπτει ο Leiter, 1991, ο οποίος υποστηρίζει πως η Επαγγελματική Εξουθένωση δεν προκαλείται ευκολότερα σε άτομα με χαμηλή αυτοπεποίθηση, αντίθετα, άτομα υψηλής λειτουργικότητας και αποδοτικότητας αδυνατούν να συνεχίσουν την παραγωγική τους δράση, εφόσον βιώσουν εξουθένωση.

Η ουσία στην καταπολέμηση του συνδρόμου βρίσκεται στη λήψη προληπτικών μέτρων και στην εκπόνηση νέων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης. Όπως επισημαίνουν οι Pines & Aronson,1998, «*σκοπός των προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης που έχουν χρησιμοποιηθεί μέχρι σήμερα ήταν η γνωσιακή αναδόμηση, η διδακτική διαχείριση του στρες και η χαλάρωση καθώς επικεντρώνονταν μόνο στο γνωστικό - συμπεριφορικό κομμάτι».* Αν μια οργάνωση υιοθετήσει μέτρα εξάλειψης του στρες, τότε θα μπορεί να απολαμβάνει αποδοτικούς εργαζομένους, με ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, ενδυναμωμένο ηθικό, μείωση αναρρωτικών αδειών και παραιτήσεων. Στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, η προληπτική αντιμετώπιση της εξουθένωσης μπορεί να ωφελήσει το κοινωνικό σύνολο καθώς θα μειωθούν τα ποσοστά αναπηρίας (εμφράγματα, εγκεφαλικά), τα ποσοστά πρόωρης συνταξιοδότησης, ακόμα και οι πρόωροι θάνατοι.

Στην εποχή μας, το γενικώς αποδεκτό είναι ότι ο Αντιδραστικός (reactive) χαρακτήρας των μεθόδων, που χρησιμοποιούνταν στο παρελθόν για την αντιμετώπιση του στρες και της εξουθένωσης, δεν είναι πλέον αποτελεσματικός. Όπως αποδείχθηκε, η Προδραστική Αντιμετώπιση είναι αυτή που φέρνει θετικά αποτελέσματα, καθώς το άτομο δε χρειάζεται να εκτεθεί πρώτα στις στρεσογόνες καταστάσεις, ώστε να μάθει πώς να τις διαχειρίζεται εκ των υστέρων. Η Προδραστική Αντιμετώπιση *«ενσωματώνει τις διεργασίες της προσωπικής ποιότητας διαχείρισης της ζωής με εκείνες της αυτορρυθμιστικής επίτευξης στόχων»,*Greenglass, Schwartzer, Jakubiec, Fiksenbaum &Taubert,1999. Έχοντας μελλοντικό

προσανατολισμό, προετοιμάζει και εξοπλίζει τους εργαζόμενους με δεξιότητες, που τους επιτρέπουν να οραματίζονται τόσο τις ευκαιρίες όσο και τις απαιτήσεις/απειλές, δρώντας προκαταβολικά ενάντια στις επερχόμενες στρεσογόνες καταστάσεις. Με αυτή τη μέθοδο το άτομο έχει τον έλεγχο του εαυτού και των κινήσεών του, δε βρίσκεται αιφνίδια εκτεθειμένο σε απειλητικές συνθήκες στρες και έτσι είναι σε θέση να αποφύγει τη δαπάνη σημαντικών ποσών ενέργειας. *«Όταν κανείς αισθάνεται αρκετά ικανός να ελέγξει τις προκλήσεις ή τις απειλές είναι πιθανότερο να δράσει με επιτυχία» Schwarze,1993*. Επίτευγμα της Προδραστικής Αντιμετώπισης αποτελεί η προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης καθώς και η απόκτηση δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο την επίτευξη απαιτητικών στόχων. Οι προδραστικοί εργαζόμενοι έχουν την τάση να εμφανίζουν λιγότερες πιθανότητες εξουθένωσης, ενώ παράλληλα επιδεικνύουν και ισχυρότερη εργασιακή δέσμευση (Schwarzer & Taubert, 2002).

2.8. Το άγχος των εκπαιδευτικών.

Είναι αποδεκτό και ερευνητικά τεκμηριωμένο ότι κάποια επαγγέλματα θεωρούνται ως επαγγέλματα υψηλού άγχους. Ως τέτοια θεωρούνται αυτά των γιατρών, των νοσηλευτών, των αστυνομικών, των ελεγκτών εναέριας κυκλοφορίας και των εκπαιδευτικών. Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί ειδικά με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και την εξουθένωση που αντιμετωπίζουν. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε τους Blasé,1982; Byrne,1994 ;Cedoline,1982 ; Farber,1984,1991; Friedman,1992,2000 ; Pines, 2002b ; Schaufeli,1998 ; Shirom,1986 ; Van Horn et al.,1999. Οι μελέτες τους υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους σε σύγκριση με άλλους επαγγελματίες. Σύμφωνα με τον Black (2003), το άγχος έχει γίνει τρόπος ζωής για τους εκπαιδευτικούς και είναι ο αναμενόμενος κανόνας. Το άγχος δε, είναι ακόμη μεγαλύτερο στους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής λόγω της έλλειψης αποτελεσματικής στήριξής τους από τις υποστηρικτικές δομές (Nuri,Tezer,2018). Το μακροχρόνιο άγχος μπορεί να επηρεάσει τη σωματική και ψυχική τους υγεία. Πιθανόν να παρουσιάσουν ορμονικές αλλαγές, όπως απώλεια βάρους ή απώλεια ενέργειας, αυξημένη αρτηριακή πίεση, διατροφικές αλλαγές, πονοκεφάλους, αλλαγή των καρδιακών ρυθμών. Πολλά επίσης, είναι και τα ψυχοσωματικά συμπτώματα που πιθανόν να εμφανιστούν. Συναισθήματα όπως αυτά της κατωτερότητας, της παραίτησης, της αδυναμίας, της νευρικότητας, του θυμού, κάνουν την εμφάνισή τους στους εξουθενωμένους εκπαιδευτικούς (Bauer et al.,2006).

Η εκδήλωση άγχους από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να επηρεάσει δυσμενώς όλη τη σχολική κοινότητα. Οι έχοντες υψηλό άγχος είναι λιγότερο προσανατολισμένοι στις εργασίες, χρησιμοποιούν ελάχιστα ή καθόλου θετική ενίσχυση, δε συγκεντρώνονται εύκολα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, γίνονται απόμακροι, κυνικοί, λιγότερο ευέλικτοι και ενδιαφέρονται ελάχιστα για τους μαθητές και την πρόοδό τους. Δεν μπορούν να τροποποιήσουν ή να προσαρμόσουν τις διδακτικές τους παρεμβάσεις, ώστε να είναι εποικοδομητικές, αποτελεσματικές και προς το συμφέρον των μαθητών (Patterson,Collins & Abbott,2004). Ο στόχος τους είναι μόνο να περάσει επιτέλους και αυτή η ημέρα (Friedman,2000). Μεταδίδουν την

αρνητικότητά τους παρουσιάζοντας μια υπερβολικά σκληρή στάση απέναντι στους μαθητές τους. Αυτό βέβαια, οι μαθητές το αντιλαμβάνονται και αισθάνονται ότι δεν έχουν από τους δασκάλους τους την υποστήριξη που χρειάζονται ή το εκμεταλλεύονται δημιουργώντας μέσα στην τάξη συνθήκες απαγορευτικές για τη διδασκαλία. Οι σχέσεις των εξουθενωμένων εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και τους γονείς επηρεάζονται επίσης. Όλα αυτά οδηγούν σε αισθήματα κοινωνικής ανεπάρκειας και απομόνωσης (Gaitan, 2009).

Εργαζόμενοι μόνοι τους στις τάξεις τους οι εκπαιδευτικοί διστάζουν να αναζητήσουν βοήθεια ή συμβουλές. Κάποιοι πιθανόν να οδηγηθούν σε παραίτηση. Οι περισσότεροι παραμένουν λόγω οικονομικών προβλημάτων και όλο αυτό επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα (Dworkin, 2001).

Πολλοί είναι οι παράγοντες πίεσης που δημιουργούν στρες και άγχος στους εκπαιδευτικούς και μερικούς τους οδηγούν και στην εξουθένωση. Οι Brenner & Bantall,1984 ; Cedoline,1982˙; Ursprung,1986˙ Malanowski & Wood,1984, ανέφεραν ως πιθανές αιτίες την «*έλλειψη ανατροφοδότησης από τους συναδέλφους και τη διοίκηση, τον φόρτο εργασίας καθώς και το μέγεθος της τάξης».* Όπως αναφέρει και η Chang, (2009), οι δάσκαλοι φορούν πολλά καπέλα, όπως του φίλου, του προστάτη, του μέντορα, αυτού που επιβάλλει την πειθαρχία και του φύλακα, στην ακαδημαϊκή τους καριέρα» (Davis 2001, σελ. 431). Η διδασκαλία προσφέρει ευκαιρίες για να νιώσουν την εγγύτητα και την οικειότητα στις σχέσεις μαθητών και συναδέλφων, που με τη σειρά της προσφέρει ευκαιρίες για πολλές ευχάριστες συναισθηματικές εμπειρίες, όπως πάθος, ενθουσιασμό, χαρά, υπερηφάνεια και ελπίδα. Ωστόσο, η διδασκαλία συχνά κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ανήσυχοι, ματαιωμένοι, ένοχοι, θυμωμένοι, ανίσχυροι, φοβισμένοι, ευάλωτοι και απογοητευμένοι. Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αλλάζουν μέρα με τη μέρα, τάξη με τάξη, μερικές φορές ακόμη και ανά στιγμή. Πιο συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός, που έχει υψηλά ιδανικά και προσδοκίες και αγαπά το επάγγελμά του, ταυτίζει την προσωπική του επιτυχία με την επίτευξη των μαθησιακών στόχων που έχει θέσει. Όταν όμως βρίσκεται αντιμέτωπος με μια απείθαρχη τάξη, στην οποία αδυνατεί να επιβληθεί, νιώθει ματαίωση και αδυνατεί να αποδώσει το προσδοκώμενο νόημα στη ζωή του μέσω του επαγγέλματος που διάλεξε, ώστε να ολοκληρωθεί ως ύπαρξη. Η δυσκολία επιβολής γίνεται ακόμη πιο έντονη, όταν το μέγεθος της τάξης και ο φόρτος εργασίας είναι μεγάλος. Με αυτό τον τρόπο, βλέπει τον εαυτό του έρμαιο των συνθηκών καθώς οι λειτουργικές ώρες διδασκαλίας (μέσω απόδοσης νοήματος) μειώνονται, ενώ τη θέση τους παίρνουν οι άκαρπες προσπάθειες επιβολής στην τάξη και ανάκτησης του ελέγχου της.

Εκτός από τον φόρτο εργασίας, το μέγεθος της τάξης και την αδυναμία επιβολής στους μαθητές, υπάρχουν και άλλοι λόγοι που εξαντλούν τις ενεργειακές αποθήκες των εκπαιδευτικών οδηγώντας τους στην εξουθένωση. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, ανεπαρκή κτίρια και εγκαταστάσεις (Buckley et al., 2004), την έλλειψη ποιοτικού χρόνου, τον καθημερινό αγώνα προσαρμογής στην ολοένα και μεταβαλλόμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα

(Κυριακού,2001), τις πολλές και συχνά ανούσιες γραφειοκρατικές διαδικασίες. Σημαντικότατο πρόβλημα επίσης δημιουργείται, όταν δεν λαμβάνουν την αναγκαία

γι αυτούς διοικητική και παιδαγωγική στήριξη-καθοδήγηση από τους προϊσταμένους και τους συμβούλους τους. Επιπλέον, αιτίες δημιουργίας άγχους είναι οι κακές σχέσεις με τους συναδέλφους, η έλλειψη ανατροφοδότησης και συναδελφικής αλληλεγγύης (Troman, 2000), οι χαμηλές απολαβές (Tye & O'Brien, 2002) , οι περιορισμένες προοπτικές εξέλιξης καθώς και οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Day και Leitch 2001, Hargreaves and Tucker 1991, Zembylas and Barker 2007). Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άσχημα, όταν αυτές χαρακτηρίζονται από συγκρούσεις, αλλαγές και ασάφειες (Chang, 2009, Schmidt και Datnow 2005). Οι Day and Leitch (2001) σε συνέντευξη με καθηγητές στην Αγγλία και την Ολλανδία διαπίστωσαν ότι πολλοί μοιράζονται έναν κοινό αγώνα με αλλαγές και μεταρρυθμίσεις με αποτέλεσμα να εξαντλούνται. Οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία έχουν πολύ λίγο χρόνο για να υιοθετήσουν τις αλλαγές. Ως εκ τούτου, αναφέρουν συναισθήματα όπως "να βρίσκονται σε κυλιόμενη σκάλα και να μην μπορούν να κατεβούν, μέχρι να πραγματοποιηθεί η επόμενη αλλαγή" (σελ. 409). Ομοίως, ο Calderhead (2001) πίστευε ότι τα μεταρρυθμιστικά κινήματα συχνά προκαλούν αβεβαιότητα και αγωνία για τους εκπαιδευτικούς. Μερικοί μπορεί να αισθάνονται ότι χάνουν τη διαβεβαίωση ότι κάνουν καλή δουλειά, επειδή δεν μπορούν πλέον να αξιολογήσουν την απόδοσή τους με τους συνήθεις δείκτες. Η μεταρρύθμιση προκαλεί επίσης άγχος και αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς λόγω έλλειψης ταυτότητας, αίσθησης σκοπού και αποτελεσματικότητας κατά τη διάρκειά της. Επιπλέον, πολλοί δάσκαλοι συχνά αισθάνονται ότι εξουθενώνονται εξαιτίας των εκτεταμένων προσπαθειών, που απαιτούνται για την ικανοποίηση των προσδοκιών των γονέων ή των προϊσταμένων εξαιτίας της μεταρρύθμισης.

Αιτιολογικοί παράγοντες επίσης, για την εμφάνιση του συνδρόμου αποτελούν τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου, όπως η προσωπικότητα, τα προσωπικά βιώματα, η συναισθηματική ωριμότητα και το προσωπικό στυλ καθώς και δημογραφικοί παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, η προϋπηρεσία, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και η οικογενειακή κατάσταση. Μια σύνθεση των μελετών του Burn Out των τελευταίων δύο δεκαετιών δείχνει ότι η καταστροφική/προβληματική συμπεριφορά των μαθητών είναι ο κορυφαίος παράγοντας που συμβάλλει στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Bibou-Nakou et al., 1999, Chang, 2009, Evers et al., 2004, Gold, 1985, Pines 2002). Ωστόσο, παρόλο που η συμπεριφορά των μαθητών θεωρείται ο καθοριστικός παράγοντας δημιουργίας άγχους ή και Burn Out στους εκπαιδευτικούς, η Chang, 2009, υποστηρίζει ότι δε μπορεί να είναι ο μόνος παράγοντας που συμβάλλει σε αυτό και ότι η κατανόηση των «πεποιθήσεων» των διδασκόντων σχετικά με τα αίτια της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών μπορεί να μας δώσει περισσότερες πληροφορίες. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο αυτοί σκέπτονται και ενεργούν στην τάξη (Woolfolk Hoy et al., 2006, 2009). Συνεπώς, είναι σημαντικό να αναζητήσουμε στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και στις γνωστικές διαδικασίες, που επηρεάζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, τις πηγές εξουθένωσης. Γιατί, εάν η συμπεριφορά

των μαθητών εντοπίζεται ως η κύρια πηγή του Burn Out των εκπαιδευτικών, πώς μπορεί ένας να κατορθώνει να επιβιώνει, ενώ ένας άλλος όχι; Όλοι οι ανωτέρω παράγοντες λοιπόν, πιθανόν και αρκετοί άλλοι, καταρρακώνουν τους εκπαιδευτικούς, τους δημιουργούν άγχος και κάποιες φορές οδηγούν στην εξουθένωση. Οι παράγοντες αυτοί δυστυχώς, δεν οδηγούν μόνο σε Εργασιακή Εξουθένωση αλλά και σε μια γενικότερη κατάσταση συναισθηματικής και ψυχολογικής αποστράγγισης (Korkeila et al.,2003). Σύμφωνα με τον Farber (1991),αν και το άγχος και η εξάντληση μπορεί να πλήξουν και άλλα επαγγέλματα, οι εκπαιδευτικοί αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής, ακόμη και αν δεν έχουν τόσο έντονο πρόβλημα εξουθένωσης όπως άλλοι επαγγελματίες, και αυτό γιατί «στους δασκάλους εμπιστευόμαστε τα παιδιά μας και επομένως το μέλλον τους» (Farber ,1991,σελ. 44).

3.ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

3.1. Ιστορική αναδρομή.

Το πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα άρχισε να αναπτύσσεται δειλά στις αρχές του περασμένου αιώνα. Εξελίχθηκε και συνεχίζει να εξελίσσεται παράλληλα με τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις. Η μελέτη της πορείας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης είναι «*στην ουσία μια μελέτη της ιστορίας των κοινωνικών αλλαγών και των επιπτώσεων αυτών των αλλαγών στις στάσεις, στην αντιμετώπιση, στην εκπαίδευση και την κοινωνική συμμετοχή των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες*» (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000, σ. 156).

Η αντιμετώπιση και η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο πέρασμα των χρόνων έχει περάσει από διαφορετικά στάδια, ξεκινώντας από την εποχή της απόρριψης, της περιθωριοποίησης, της κοινωνικής απομόνωσης -ακόμα και της κακοποίησης- στη βάση της πεποίθησης ότι το άτομο με αναπηρία δεν είναι εκπαιδεύσιμο και ως εκ τούτου η θέση του είναι σε κάποιο ίδρυμα, εκτός κοινωνικού συνόλου.

Στη σύγχρονη εποχή η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση εντάσσεται στις άμεσες προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής των ανεπτυγμένων χωρών και μπορούμε να μιλάμε για διεκδίκηση ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης και κοινωνικής συμμετοχής (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000, Στασινός, 1999).

Στην Ελλάδα αρχίζουν να διαφαίνονται κάποιες πρώτες αλλαγές στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με τον Νόμο 227/1975. Συγκροτείται η Επιτροπή Μελέτης και Προγραμματισμού Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και εισάγεται ο θεσμός του Ειδικού Επιθεωρητή. Τονίζεται επίσης, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσής τους, αφού η ειδική μετεκπαίδευση των δασκάλων επεκτείνεται από ένα σε δύο έτη (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998, 2004; Στασινός, 1999). Το ίδιο έτος αρχίζει για πρώτη φορά η εκπαίδευση δασκάλων Ειδικής Αγωγής στο Μαράσλειο Διδασκαλείο.

Το 1981 ψηφίζεται ο πρώτος ολοκληρωμένος Νόμος για την Ειδική Αγωγή, στα πρότυπα νόμων άλλων χωρών (Ν. 1143/1981, «Περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μέριμνας των

αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων»). Με αυτόν τον νόμο καθορίστηκε η παροχή ειδικής εκπαίδευσης και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες, προβλέφθηκαν ειδικές σχολικές δομές και η φοίτηση σε αυτές ορίστηκε ως υποχρεωτική. Θεσμοθετήθηκαν επίσης, θέσεις εκπαιδευτικού και λοιπού προσωπικού και ορίστηκαν τα απαιτούμενα προσόντα αυτών (Ζώνιου Σιδέρη, 1998, 2004; Στασινός, 1999).

Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 ιδρύονται τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα και το γνωστικό αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής ξεκινά να αναπτύσσεται στην Ελλάδα.

Η σημερινή θεσμική πραγματικότητα στον τομέα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει διαμορφωθεί με βάση τους Νόμους 2817/2000 και 3699/2008, προσεγγίζοντας σε μεγάλο βαθμό τα πρότυπα άλλων ευρωπαϊκών χωρών στην κατεύθυνση της ένταξης του μαθητικού πληθυσμού που αντιμετωπίζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στο εκπαιδευτικό σύστημα (Σκουλίδης & συν., 2015). Ειδικότερα, με τον Ν. 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις» θεσπίζονται τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Η φοίτηση μαθητών με αναπηρίες ή/και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θα γίνεται σε τάξεις γενικού σχολείου είτε σε Τμήμα Ένταξης είτε με παροχή Παράλληλης Στήριξης. Επιπλέον, ορίζονται ειδικότερα θέματα αναφορικά με τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και το εκπαιδευτικό προσωπικό που τις στελεχώνει. Επίσης, ορίζεται ως προαπαιτούμενη η εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ειδικά σχολεία ή ΚΔΑΥ. Η εξειδίκευση εξασφαλίζεται είτε με σχετικό μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών είτε με προϋπηρεσία πενταετούς διάρκειας στον χώρο. Παράλληλα, καθορίζονται οι δυνατότητες μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), στο Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πολύ σημαντικό είναι ότι στο πλαίσιο του Ν. 2817/2000 ως ομάδα στόχος της Ειδικής Αγωγής ορίζονται τα «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Με τον τρόπο αυτό, δίνεται έμφαση στην ανάγκη εκπαίδευσης και παρατηρείται απομάκρυνση από τους αρνητικά και συναισθηματικά φορτισμένους όρους του παρελθόντος (ανώμαλα άτομα, απροσάρμοστα, άτομα που αποκλίνουν από το φυσιολογικό κλπ). Το 2008 ψηφίζεται νέο νομοθετικό πλαίσιο για την Ειδική Αγωγή (Ν. 3699/2008: «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»). Ο όρος «Ειδική Αγωγή» αντικαθίσταται από τον όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση». Τα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) μετονομάζονται σε Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και επαναπροσδιορίζεται το πλαίσιο φοίτησης των μαθητών-τριών με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, όπως ορίζεται στο άρθρο 1, «*Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*». Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, ορίζονται και

διευρύνονται οι ειδικότητες εκείνων που μπορούν να στελεχώσουν τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Επίσης, επαναπροσδιορίζονται τα απαιτούμενα προσόντα και προστίθεται ως τυπικό προσόν η παρακολούθηση ετήσιων προγραμμάτων κατάρτισης στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση διάρκειας 400 ωρών.

Στο άρθρο 28 του 4186/2013 ορίζονται σαφώς οι δομές φοίτησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι κατηγορίες των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, καθώς και η υποχρέωση της πολιτείας να εφαρμόσει ειδικά προγράμματα και μεθόδους, ώστε να γίνει εφικτή η εκπαίδευσή τους. Επίσης, τα ισχύοντα στη Γενική Εκπαίδευση για τις προσλήψεις, τους διορισμούς, τις μεταθέσεις, τις αποσπάσεις και τις τοποθετήσεις εκπαιδευτικών, ισχύουν και στην ειδική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με το άρθρο 48 του νόμου 4415/2016, «Ρύθμιση θεμάτων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης», δίνεται προβάδισμα στους εκπαιδευτικούς με αναπηρία 67% και άνω για την κάλυψη οργανικών θέσεων σε ΣΜΕΑΕ, έναντι των υπολοίπων εκπαιδευτικών που διαθέτουν τα τυπικά προσόντα, όπως αυτά περιγράφονται στο υφιστάμενο νομικό πλαίσιο.

Αναφορικά με τη φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε σχολικές δομές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεσπίζεται ότι, *«όλα τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια μετατρέπονται από το σχολικό έτος 2017-2018 σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια»*. Συνεπώς ορίζεται ότι, τα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια θα περιλαμβάνουν τέσσερις τάξεις, Α΄, Β΄, Γ΄ Δ΄ Γυμνασίου και Λυκείου. Στις συγκεκριμένες σχολικές δομές εγγράφονται μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μετά από έκδοση γνωμάτευσης από το ΚΕ.Δ.Δ.Υ, *«οι οποίοι επωφελούνται από τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα της συγκεκριμένης δομής, και μέσα από την ακαδημαϊκή και επαγγελματική εκπαίδευση μπορούν να οδηγηθούν σε μεταλυκειακές δομές εκπαίδευσης και σε ανεξάρτητη ή εποπτευόμενη εργασία»*.

Δικαίωμα εγγραφής στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου έχουν οι απόφοιτοι Γενικού ή Ειδικού Δημοτικού Σχολείου καθώς και οι απόφοιτοι της Α΄ ή Β΄ τάξης των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. χωρίς να έχουν ξεπεράσει το 16^{ο} έτος της ηλικίας τους. Αποφοιτώντας από τη Δ΄ τάξη, είναι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου, Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου- Λυκείου και είναι σε θέση να συνεχίσουν τη φοίτησή τους: «*α) στην Α΄τάξη Λυκείου του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου - Λυκείου, β) στην Α΄τάξη του Γενικού Λυκείου, γ) στην Α΄τάξη του Επαγγελματικού Λυκείου, δ) στην Α΄τάξη του Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου και ε) σε ΔΙΕΚ ενηλίκων αποφοίτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης»*.

Δικαίωμα εγγραφής στην Α΄ τάξη Λυκείου του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου-Λυκείου έχουν οι κάτοχοι απολυτηρίου Γυμνασίου του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου-Λυκείου, καθώς και κάτοχοι απολυτηρίου των Ειδικών και Γενικών Γυμνασίων. Ολοκληρώνοντας τη Δ΄ τάξη τούς «*χορηγείται απολυτήριο Λυκείου, ισότιμο του Γενικού Λυκείου, και Επαγγελματικό πτυχίο ειδικότητας επιπέδου 4»*. Παράλληλα, μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο «Μεταλυκειακό έτος-

τάξη μαθητείας». Θα πρέπει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τον συγκεκριμένο νόμο οι μαθητές των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων-Λυκείων απολαμβάνουν Εξατομικευμένα Προγράμματα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ).

Τέλος, στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) εγγράφονται οι μαθητές που έχουν αποφοιτήσει από δημοτικά σχολεία γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και δεν έχουν ξεπεράσει το 16ο έτος της ηλικίας τους. Το διδακτικό έτος στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. χωρίζεται σε δύο τετράμηνα. Στην ΣΤ΄ τάξη (τάξη επαγγελματικής εξειδίκευσης) των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. πραγματοποιείται πρακτική άσκηση για τους μαθητές, σε πλαίσιο ανάλογο των αναγκών και των δυνατοτήτων τους. Αφού αποφοιτήσουν, έχουν τη δυνατότητα να εγγραφούν σε ΔΙΕΚ ενηλίκων.

Επόμενος νόμος που έθιξε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, είναι ο νόμος 4452 του 2017 στο άρθρο 11, *«Ρύθμιση θεμάτων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης»*. Ειδικότερα, ορίστηκε πως για τις σχολικές μονάδες γενικής αγωγής, ο αριθμός των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν μπορεί να είναι μεγαλύτερος του ενός (1) ανά τμήμα. Σε περίπτωση που η κατανομή των μαθητών ξεπερνάει τον ένα μαθητή με αναπηρία ανά τμήμα, δίνεται η δυνατότητα της μείωσης του συνολικού αριθμού του τμήματος κατά τρεις (3) μαθητές.

Ειδική αναφορά γίνεται και στον μαθητικό πληθυσμό με διαγνωσμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία). Σε κάθε τμήμα του γενικού σχολείου ο αριθμός μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορεί να υπερβαίνει τους τέσσερις (4). Σε περίπτωση που, μετά την κατανομή των μαθητών στα τμήματα, αυτό δεν καταστεί εφικτό , ο συνολικός αριθμός του τμήματος μειώνεται κατά τρεις (3) μαθητές μόνο εφόσον στη σχολική μονάδα δε λειτουργεί Τμήμα Ένταξης.

Όπως αναφέρεται στην παράγραφο 3.Α. για τους μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η βαθμολογία τους στη δεύτερη ξένη γλώσσα δεν προσμετράται στον γενικό βαθμό προαγωγής ή απόλυσης , αν το ζητήσουν με αίτηση οι γονείς ή κηδεμόνες.

Τέλος, σύμφωνα με τον Νόμο 4547/12-6-2018 ΄΄περί αναδιοργάνωσης των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις΄΄, τα ΚΕ.Δ.ΔΥ καταργούνται και ιδρύονται τα Κ.Ε.Σ.Υ (Άρθρο 6, Ίδρυση Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης). Αποστολή τους είναι η υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των Ε.Κ. της περιοχής αρμοδιότητάς τους, για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου. Μια από τις αρμοδιότητες των Κ.Ε.Σ.Υ είναι η αξιολόγηση και η διαπίστωση των εκπαιδευτικών ή άλλων δυσκολιών και αναγκών των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η έκδοση σχετικής αξιολογικής έκθεσης-γνωμάτευσης.

Από όσα αναφέρθηκαν, γίνεται φανερό ότι ουσιαστικές ρυθμίσεις για την παροχή ποιοτικής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη χώρα μας έχουν πραγματοποιηθεί μόλις τα τελευταία χρόνια. Παράλληλα, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία του εγχειρήματος, οπότε ορίζονται με σαφήνεια τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα και παράλληλα δίνονται ευκαιρίες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

3.2.Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα του σήμερα.

Όπως φανερώνουν τα στοιχεία του 2016, η Ελλάδα βρίσκεται μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών με τις εντονότερες ανισότητες αναφορικά με την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση (ηλικίας 16 ετών & άνω). Έτσι προκύπτει σημαντική μείωση του βαθμού εκπροσώπησης των ατόμων με αναπηρία όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης. Ειδικότερα, όπως απεικονίζεται και με τα αριθμητικά δεδομένα, το ποσοστό των ΑμεΑ που ολοκλήρωσαν την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 2016 ανέρχεται στο 42,8%, ενώ τα στοιχεία παρουσιάζονται ιδιαίτερα αποκαρδιωτικά, όταν μελετάται η παρουσία των ΑμεΑ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς μόνο 1 στα 10 (12,3%) άτομα που αποφοιτούν ανήκουν στην κατηγορία των ατόμων με αναπηρία.

Η χώρα μας φαίνεται να υπερεκπροσωπείται από άτομα με αναπηρία στην κατώτερη μορφωτική βαθμίδα, κάτι που την κατατάσσει στην 2^{η} θέση μεταξύ των υπόλοιπων ευρωπαϊκών χωρών. Όμως στη μεσαία και ανώτερη/ανώτατη μορφωτική βαθμίδα τα πράγματα είναι εντελώς διαφορετικά καθώς η Ελλάδα καταλαμβάνει την 26 θέση μεταξύ των 28 κρατών μελών της Ε.Ε.

Εξετάζοντας την πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ένα φλέγον φαινόμενο της σημερινής κοινωνίας, διαπιστώνουμε πως η Ελλάδα κατέχει την 11^{η} θέση μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών καθώς ο πληθυσμός των ατόμων με αναπηρία που εγκαταλείπουν το σχολείο υπερέχει του γενικού πληθυσμού με ποσοστό που ανέρχεται στο 211%. Καθίσταται λοιπόν, φανερό πως υπάρχει άνιση πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση, καθώς η συγκεκριμένη πληθυσμιακή κατηγορία μαθητών εμφανίζει υψηλότερες πιθανότητες να διακόψει τη φοίτησή της ακόμα και στις χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης.

Καθώς λοιπόν, τα άτομα με αναπηρία παρουσιάζουν ποσοστά υπερεκπροσώπησης στις χαμηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες αλλά και αυξημένες πιθανότητες οριστικής διακοπής της σχολικής τους φοίτησης, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως αντικατοπτρίζουν έναν πληθυσμό χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Ποιά λοιπόν να είναι η επικρατούσα κατάσταση για τον συγκεκριμένο πληθυσμό στο αμέσως επόμενο στάδιο, αυτό της εργασίας; Σύμφωνα με τις μετρήσεις που αφορούν στην περίοδο 2008- 2013, η Ελλάδα είναι η πρώτη ευρωπαϊκή χώρα μεταξύ των 28 με τον υψηλότερο δείκτη ανεργίας, 37,2%. Παράλληλα, σημειώνει αρνητικό ρεκόρ

κατακτώντας τον δεύτερο χαμηλότερο δείκτη απασχολησιμότητας των ατόμων με αναπηρία στην Ευρώπη, με ποσοστό 30,5%.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις μορφές απασχόλησης που απευθύνονται στα άτομα με αναπηρία καθώς, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του 2011, η Ελλάδα κατακτά την 26η θέση μεταξύ των υπόλοιπων ευρωπαϊκών χωρών, αφού μόνο το 4,3% των ΑμεΑ απασχολείται με πλήρες ωράριο εργασίας. Περνώντας στους τομείς απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία, διαπιστώνουμε πως προβάδισμα έχουν οι κλάδοι της γεωργίας- αλιείας- κτηνοτροφίας με 20,9%, κατατάσσοντας την Ελλάδα στις πέντε κορυφαίες χώρες της Ευρώπης (4η θέση). Ακολουθεί ο τομέας της μεταποίησης, όπου απασχολείται το 9,6% των ατόμων με αναπηρία και ο κλάδος των κατασκευών με ποσοστό 6,4%. Κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης και των επερχόμενων μεταρρυθμίσεων και αλλαγών, που σκοπό είχαν την εξυγίανση του κρατικού μηχανισμού, αλλαγές όμως που οδήγησαν στην ποδηγέτηση του κράτους πρόνοιας, η Ελλάδα καταλαμβάνει την 3η υψηλότερη θέση μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, καθώς τα άτομα με αναπηρία καταγράφονται ως νοικοκυριά με πολύ χαμηλή ένταση εργασίας (33,8%). Επιπρόσθετα, τα νοικοκυριά που περιλαμβάνουν άτομα με αναπηρία εμφανίζουν υλική αποστέρηση σε ποσοστό 33,5%, φέρνοντας τη χώρα μας στη δεύτερη υψηλότερη θέση. Τέλος, αρνητικά πρωτεία καταγράφονται για την Ελλάδα στον κίνδυνο φτώχειας που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία καθώς τα ποσοστά ανέρχονται στο 61,7%.

Όπως σημειώθηκε και από την ερευνητική ομάδα του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, θεωρούμε πως είναι σκόπιμο να καταγραφούν και να μελετηθούν όλα τα παραπάνω «*στοιχεία που αφορούν τα κοινωνικά εξαγόμενα της εκπαίδευσης στην απασχόληση και στο επίπεδο διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία»*. Σκοπός όλων θα πρέπει να είναι η κατάθεση ουσιαστικών προτάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και η λήψη σημαντικών αποφάσεων για την ουσιαστική στήριξη και καθοδήγηση των λειτουργών της εκπαίδευσης ΑμεΑ με τελικό στόχο την αποφυγή κρουσμάτων Επαγγελματικής Εξουθένωσης, την αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, τη μείωση της σχολικής διαρροής για τα άτομα με αναπηρία και την αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου του συγκεκριμένου πληθυσμού. Όλα τα παραπάνω προοδευτικά θα οδηγήσουν στη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής τους και στη μείωση εξάρτησής τους από την κοινωνική πρόνοια σηματοδοτώντας μια συνολική κοινωνική ευημερία, αφού *«η Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση, μπορεί να αποτελεί υποτιμημένο μέγεθος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά κατέχει ποιότητα σημαντική για την ποιοτική αναβάθμιση ολόκληρου του συστήματος»*.

3.3. Προβλήματα.

Στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης υπάρχουν πολλές εγγενείς δυσκολίες και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι εφοδιασμένοι με εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες (Σκουλίδης & συν. ,2015). Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα με αυτά των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων αλλά επιπλέον αντιμετωπίζουν και άλλα όπως:

-η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα γίνεται με τρόπο αποσπασματικό και χωρίς σαφές νομοθετικό πλαίσιο (Σωμαρά & Ανδριώτη, 2011). Ειδικότερα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις σχολικές μονάδες αλλά και τις δομές Ειδικής Αγωγής είναι αναπληρωτές, οι οποίοι δεν τοποθετούνται πάντα από την έναρξη του διδακτικού έτους. Επιπλέον, λόγω της ιδιαιτερότητας αυτών των εργασιακών σχέσεων, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, αναγκάζονται να αλλάζουν συνεχώς περιβάλλοντα εργασίας με αποτέλεσμα να μην υπάρχει συνέχεια στο διδακτικό τους έργο.

-το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο είναι ασαφές και νεφελώδες. Πλήθος εγκυκλίων και νόμων δημιουργούν ένα σύνολο δομών, οργάνων και λειτουργιών με ιδιαίτερες δυσκολίες στην άσκηση αποτελεσματικής καθοδήγησης, εποπτείας και διαχείρισης.

- η «ελλειμματική επιμορφωτική πολιτική σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης από την πλευρά της επίσημης πολιτείας» (Σκουλίδης & συν, 2015, σ. 21). Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών συχνά δεν επαρκούν για την αποτελεσματική και ποιοτική άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου παρά τη συνεχή τους επιμόρφωση και την παροχή δυνατότητας σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση μέσω μεταπτυχιακών και επιμορφωτικών προγραμμάτων (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000).

-δεδομένης της πολυπλοκότητας του ρόλου του και των πολλαπλών προκλήσεων που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, φαίνεται να χρειάζεται επιπλέον προσόντα από εκείνα των εκπαιδευτικών της Γενικής Αγωγής (Μαστροδήμου, Μιχαλαρέα & Μπόνια). Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός καλείται, εκτός της άσκησης του «κλασικού» διδακτικού του έργου, να καταρτίζει εξειδικευμένα και εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Επίσης, να εφαρμόζει τεχνικές διαγνωστικής αξιολόγησης και βάσει αυτών να επαναδιατυπώνει τους εκπαιδευτικούς στόχους και να αναπροσαρμόζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, να αναλαμβάνει συμβουλευτικό ρόλο, να συνεργάζεται με δομές και φορείς και να αναπτύσσει συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών. Απαραίτητο επίσης, είναι να αξιοποιεί μια μεγάλη ποικιλία διδακτικών μέσων και εργαλείων ανάλογα με το είδος και τη φύση της αναπηρίας και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών του (Περσίδου, 2000).

- σύμφωνα με τον Deno (1994), ο ρόλος του εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής απαιτεί να είναι παράλληλα ψυχολόγος, κοινωνιολόγος, σχεδιαστής εκπαιδευτικών

προγραμμάτων και πολύ καλός γνώστης του πλαισίου στο οποίο εργάζεται, ώστε να βοηθήσει τον μαθητή σε μια όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητη διαβίωση και ομαλή ένταξη στην κοινωνία. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Toth και Matsuishi, υποστηρίζουν ότι η ιδιαιτερότητα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής έγκειται στο ότι πρέπει να εργάζονται συγχρόνως τόσο ακαδημαϊκά όσο και θεραπευτικά, και αυτό ακριβώς τους διαφοροποιεί από τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης.

4. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ.

4.1. Συσχέτιση όρων

Όπως πιστοποιείται και από διάφορες μελέτες (Cuidetti, 2017, Lodolo D'Oria et al., 2006, Stoeber & Rennert, 2008) τα επαγγέλματα που είναι προσανατολισμένα στην παροχή υπηρεσιών και έχουν ως κέντρο τους τον άνθρωπο, μαρτυρούν τα υψηλότερα επίπεδα άγχους μεταξύ των λειτουργών τους, καθώς αυτοί καλούνται να αντιμετωπίσουν προκλήσεις σε κοινωνικό, οργανωτικό αλλά και διαπροσωπικό επίπεδο.

Είναι απαραίτητο να εξεταστεί η σχέση του επαγγελματικού άγχους με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, αφού, σύμφωνα με τον Καφέτσιο (2003), οι ικανότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σχετίζονται και με άλλες πλευρές της συμπεριφοράς στα εργασιακά πλαίσια, όπως η ψυχική υγεία των εργαζομένων (στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος, στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων κα.). Ο Marsella (1994) υποθέτει ότι το στρες εμπεριέχει μια συναισθηματική αντίδραση και ειδικότερα μια αντίδραση που περιέχει αρνητικά συναισθηματικά επίπεδα. Εξάλλου, το μοντέλο του Bar-On (1997a,b) για τη μη γνωστική νοημοσύνη ορίζεται ως ένα σύνολο από συναισθηματικές, προσωπικές και κοινωνικές ικανότητες που επηρεάζουν τη δυνατότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις επιταγές και τις πιέσεις του περιβάλλοντος. Το μοντέλο του, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνει στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες (ικανότητα αντιμετώπισης του στρες και ελέγχου δυνατών συναισθημάτων) και γενικότερων εργαλείων της διάθεσης (αισιοδοξία, διάθεση για διασκέδαση, βίωση και εκδήλωση θετικών συναισθημάτων). Η ρύθμιση του συναισθήματος και η αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων μπορούν να ρυθμίσουν το στρες και τα αρνητικά συναισθήματα, ώστε να αυξηθεί η απόδοση στην εργασία. Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν πως τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε κλίμακες αυτό-αναφοράς για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (π.χ. Bar-On EQi) βιώνουν λιγότερο άγχος (Slaski & Cartwright, 2002; Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002; Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 1999; Gerits, Derksen, Verbruggen, & Katzko, 2005). Εξάλλου, πρόσφατες μελέτες αναφέρουν αρνητική συσχέτιση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με το περιστασιακό άγχος και τη μοναξιά (Gerits, Derksen, Verbruggen, & Katzko, 2005; Slaski & Cartwright, 2002; Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 1999; Palmer, Donaldson, & Stough, 2002). Η ρύθμιση του συναισθήματος και η

αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων μπορούν να ρυθμίσουν το στρες και τα αρνητικά συναισθήματα, ώστε να αυξηθεί η απόδοση στην εργασία. Συγκεκριμένα, εργαζόμενοι με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορεί να είναι καλύτεροι στο να αναγνωρίσουν συναισθήματα απογοήτευσης και στρες και ακολούθως να ρυθμίσουν αυτά τα συναισθήματα για να μειώσουν το στρες. Επιπλέον, εργαζόμενοι με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη έχουν μεγαλύτερες αντοχές, γιατί είναι ικανοί να αντιλαμβάνονται τις αιτίες του στρες και να αναπτύσσουν στρατηγικές και επιμονή, για να αντιμετωπίσουν τις αρνητικές επιπτώσεις του (Cooper & Sawaf, 1997). Αντίθετα, εργαζόμενοι με χαμηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορούν να είναι λιγότερο γνώστες των συναισθημάτων τους και να κατέχουν λιγότερες ικανότητες να χειριστούν τα συναισθήματά τους, όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις. Ως εκ τούτου αυξάνουν τα επίπεδα του στρες και μειώνουν τα επίπεδα επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Sy et al., 2006).

4.2.Το θετικό/αρνητικό συναίσθημα στην εργασία

Ο διαχωρισμός σε θετική-αρνητική συναισθηματικότητα {positive/negative affectivity) αναφέρεται στον συναισθηματικό κόσμο του ατόμου και ειδικότερα στο είδος και την ένταση των συναισθημάτων τα οποία τείνει να αισθάνεται. Η θετική συναισθηματικότητα {positive affectivity) είναι η τάση του ατόμου να βιώνει έντονα ευχάριστα συναισθήματα, ενώ η αρνητική συναισθηματικότητα (negative affectivity) είναι η τάση βίωσης έντονων δυσάρεστων συναισθημάτων (Cropanzano, James, & Konovsky, 1993). Ο άνθρωπος που βιώνει θετικά συναισθήματα, είναι γενικά δραστήριος, ενθουσιώδης και σε εγρήγορση, ενώ αυτός που βιώνει αρνητικά συναισθήματα έχει ένταση και αρνητική φόρτιση (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Ένα σημαντικό μέρος της έρευνας σχετικά με τη θετική και την αρνητική συναισθηματικότητα έχει αφιερωθεί στον ρόλο που παίζουν αυτές στην εργασία. Η θεωρία της οργανωτικής συμπεριφοράς των Weiss και Cropanzano (1996) προτείνει ότι οι αθροιστικές συναισθηματικές εμπειρίες στο εργασιακό περιβάλλον σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες (συμπεριλαμβανομένης της προσωπικότητας) μπορούν να διαμορφώσουν τη στάση των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους.

Βέβαια, οι συναισθηματικές αντιδράσεις στο εργασιακό περιβάλλον θεωρήθηκαν αρχικά κοντά στην επαγγελματική ικανοποίηση (Locke, 1976), αλλά εμπειρικά αποδείχθηκε ότι το συναίσθημα στην εργασία δεν μπορεί να εξισωθεί με αυτήν. Παρόλο που η επαγγελματική ικανοποίηση εμπεριέχει μια αποτίμηση της εργασιακής κατάστασης, δεν περιέχει μια ψυχολογική αντίδραση με αντικειμενική εμπειρία, δεν είναι μια κατάσταση (Brief & Robertson, 1989; Weiss, 2002). Είναι ευρέως αποδεκτό ότι το συναίσθημα στην εργασία δεν μπορεί να εξισωθεί με την επαγγελματική ικανοποίηση, εφόσον η στάση απέναντι στην εργασία απεικονίζει επίσης τις γνωστικές αποτιμήσεις και πεποιθήσεις (Weiss, 2002). Σύμφωνα εξάλλου με τους Brief και Weiss (2002), το συναίσθημα στην εργασία μπορεί να επηρεαστεί από εξωγενείς οργανωτικούς παράγοντες (π.χ. στρεσογόνες συνθήκες).

Από την άλλη πλευρά, ποικίλα δεδομένα αποδεικνύουν τη μεγάλη επίδραση που έχει το συναίσθημα στην ικανοποίηση από την εργασία. Ο Moyle (1995) έχει προτείνει ότι άτομα με υψηλή αρνητική συναισθηματικότητα αντιλαμβάνονται το περιβάλλον με αρνητικό τρόπο, επομένως μπορεί να αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο και την εργασία τους, κάτι που μεταφράζεται σε χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία. Οι Connolly και Viswesvaran (2000) βρήκαν ότι το 10-25% της διακύμανσης στην ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να εξηγηθεί από την συναισθηματικότητα του υποκειμένου, με τη θετική συναισθηματικότητα να σχετίζεται περισσότερο με την εξαρτημένη μεταβλητή απ΄ ό,τι η αρνητική.

Τα συναισθήματα, που βιώνουν οι εργαζόμενοι στο χώρο της εργασίας τους, επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για το εργασιακό/οργανωσιακό πλαίσιο και γενικότερα τη συμπεριφορά τους. Έχει βρεθεί ότι η προσωπικότητα με υψηλή αρνητική συναισθηματικότητα επηρεάζει τις αντιλήψεις για το περιβάλλον εργασίας (Ferguson, Daniels, & Jones, 2006), ενώ η θετική συναισθηματικότατα είναι στοιχειωδώς συνδεδεμένη με την ενεργή ενασχόληση του ατόμου με το αντικείμενό του, με την επιδίωξη στόχων και με κοινωνικές διεργασίες ιδιαίτερα κρίσιμες στις οργανωσιακές αλληλεπιδράσεις (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Συγχρόνως, το συναίσθημα στην εργασία είναι προβλεπτικός παράγοντας για πολλές πλευρές της οργανωτικής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων ανάμεσα σε άλλα της οργανωσιακής δέσμευσης (Cropanzano, et al., 1993), της λήψης αποφάσεων και της αναπαραγωγικής συμπεριφοράς των εργαζομένων (Barsade, Brief, & Spataro, 2003). Επιπλέον, υπάρχουν θεωρίες και έρευνες για τη σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με το συναίσθημα στην εργασία. Για παράδειγμα, η έρευνα του Bar-On και των συνεργατών του (2000) για τα γνωρίσματα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε τρεις επαγγελματικές ομάδες, έδειξε ότι ένα γενικό θετικό συναίσθημα ήταν διακριτά υψηλότερος παράγοντας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Εξάλλου, σε πρόσφατη έρευνα των Kafetsios και Loumakou (2006) βρέθηκε ότι ανάμεσα στις πτυχές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης μόνο η γενική διάθεση είχε μοναδική προβλεπτική αξία για το θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία.

4.3.Συναισθηματική Νοημοσύνη, Επαγγελματική Εξουθένωση & Εκπαιδευτικοί

Ιδιαίτερα αυξημένα επίπεδα άγχους καταγράφονται και για τους εκπαιδευτικούς, αφού η πολυπλοκότητα του ρόλου που καλούνται να εξυπηρετήσουν τους επιφορτίζει με αρνητικά συναισθήματα άγχους και πίεσης. Συγκεκριμένα, από κοινωνικής πλευράς, καλούνται να λογοδοτούν τόσο στους ανωτέρους τους όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο για τις ενέργειες που οι ίδιοι επιλέγουν να κάνουν, ενώ παράλληλα, απαιτείται να φέρουν εις πέρας καθήκοντα που βρίσκονται εκτός της διδακτικής διαδικασίας (Van Droogenbroeck & Spruyt, 2015). Επιπλέον, βιώνουν πίεση ακόμα και από τις υφιστάμενες κοινωνικές και εργασιακές αλλαγές .Για παράδειγμα, η αύξηση των ηλικιακών ορίων συνταξιοδότησης και η εργασιακή

ανασφάλεια (Converso et al., 2015, Cuidetti, 2017, Viotti et al., 2016) αλλά και τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, όπως εντάσεις και έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων αλλά και των γονέων, η απείθαρχη συμπεριφορά μαθητών και ο φόρτος εργασίας δημιουργούν επιπρόσθετη πίεση (Cuidetti, 2017, Grayson & Alvarez, 2006, Otero- Lopez et al.,2010, Skaalvik, 2009).

Ειδικότερα το άγχος των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει το ερευνητικό ενδιαφέρον. Οι Kyriakou και Sutcliffe (1977,1978) ορίζουν το στρες του εκπαιδευτικού ως μια εκδήλωση αρνητικού συναισθήματος, όπως οργή ή κατάθλιψη, που ενδεχομένως συνοδεύεται από παθογόνες φυσιολογικές μεταβολές ,όπως ταχυπαλμία, ως αποτέλεσμα απαιτήσεων από τον διδάσκοντα αναφορικά με τον επαγγελματικό του ρόλο. Σύμφωνα με την Παππά (2006), το στρες του εκπαιδευτικού εμπίπτει στη γενική κατηγορία του άγχους που δημιουργείται από το επάγγελμα. Η ίδια συμπληρώνει ότι το στρες μπορεί να προκληθεί, όταν ο εργαζόμενος δεν ταιριάζει αρκετά με την εργασία ή όταν η εργασία του ενέχει υπευθυνότητα για την ασφάλεια, την ευημερία ή τη συμπεριφορά των άλλων, στοιχεία που συγκεντρώνονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τους Travers και Cooper (1996) πέντε είναι οι κατηγορίες πηγών άγχους για τους εκπαιδευτικούς:

1. ενδογενείς παράγοντες στην εργασία (εργασιακές συνθήκες, φόρτος εργασίας)

2. ο ρόλος του εκπαιδευτικού (ασάφεια ρόλου, σύγκρουση ρόλων)

3. η επαγγελματική ανάπτυξη (εξέλιξη, ασφάλεια, διάσταση προσδοκιών και απονεμόμενου κύρους)

4. η οργανωτική δομή και το κλίμα (συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, κλίμα και

κουλτούρα της οργάνωσης)

5. η διασύνδεση σπιτιού και εργασίας

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό από τα παραπάνω χαρακτηριστικά του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, η Συναισθηματική Νοημοσύνη και οι συνακόλουθες δεξιότητές της μπορούν να εξοπλίσουν έναν εκπαιδευτικό με όλα τα απαραίτητα μέσα προκειμένου να αμβλύνει τις εργασιακές πιέσεις που δέχεται. Επίσης, θα μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα τις εκάστοτε προκλήσεις, που αποτελούν πηγή άγχους και που, όταν έχουν παρατεταμένη διάρκεια, μπορούν να οδηγήσουν στην Επαγγελματική Εξουθένωση. Σύμφωνα με τους Brown et al. (2010), όλα τα συμπτώματα που βιώνει ο εκπαιδευτικός, που έχει βρεθεί σε κατάσταση Επαγγελματικής Εξουθένωσης, μπορούν να παρουσιάσουν αισθητή μείωση, όταν η Συναισθηματική Νοημοσύνη και ειδικότερα η ενσυναίσθηση είναι αυξημένες και μάλιστα έχουν πρακτική εφαρμογή στην καθημερινή του δράση με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς και τους ανωτέρους του.

Συγκεκριμένα, η συναισθηματική εξάντληση που, σύμφωνα με την Maslach (2001), εκδηλώνεται στους εκπαιδευτικούς ως μια αίσθηση ανικανότητας προσφοράς στην εργασία συνολικότερα αλλά και στους μαθητές τους ειδικότερα, σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν, διαχειρίζονται και ελέγχουν τα συναισθήματα τους, ώστε να βρίσκουν κάθε φορά τα αποτελεσματικότερα μέσα για την επίτευξη των στόχων τους. Η ενσυναίσθηση ως πτυχή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, σύμφωνα με έρευνες, φαίνεται να παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με μια διάσταση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, την αποπροσωποποίηση (Abraham, 2000), που εκδηλώνεται με τη μορφή εργασιακού κυνισμού, αισθημάτων απογοήτευσης και διάλυσης ψευδαισθήσεων (Andersson & Bateman, 1997, Dean et al., 1998). Το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης, ως συνέπεια της μειωμένης αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών στο διδακτικό, διοικητικό και διαπροσωπικό τομέα, οδηγεί σε πλήγμα της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και αυτοεικόνας τους.

Είναι εμφανές λοιπόν, ότι η αυξημένη Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας πρόβλεψης και αντιμετώπισης της συγκεκριμένης διάστασης της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Παράλληλα, όπως αποδεικνύεται από έρευνες, η κατανόηση και ο έλεγχος των συναισθημάτων του εαυτού φαίνεται επίσης να συσχετίζεται αρνητικά με τη μειωμένη προσωπική επίτευξη (Chan, 2004, Platsidou, 2010).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

5.ΕΡΕΥΝΑ

5.1.Σκοπός Έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε σχέση με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Ελλήνων Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, εξετάστηκε, αν συγκεκριμένες μεταβλητές-διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης ή διαστάσεών της. Επίσης, ελέγχθηκε, αν υπάρχει συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις υπό μελέτη έννοιες.

Ερευνητικά Ερωτήματα

-Σχετίζεται η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών με την Επαγγελματική Εξουθένωση;

-Μπορούν κάποιες διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Αυτοεκτίμηση, Κατανόηση και Έλεγχος Συναισθημάτων, Ενσυναίσθηση) να ευνοήσουν ή να αποτρέψουν την εμφάνιση Επαγγελματικής Εξουθένωσης ή κάποιων εκ των διαστάσεών της (Αποπροσωποποίηση, Προσωπική Επίτευξη-Συναισθηματική Εξάντληση) στους Εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής;

5.2. Μέθοδος & Εργαλεία

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της επαγωγικής στατιστικής, σύμφωνα με την οποία συλλέχθηκε ένα δείγμα από τον υπό μελέτη πληθυσμό και βάσει αυτού, μέσω στατιστικών μεθόδων, εξάγονται συμπεράσματα για τον πληθυσμό. Στη περίπτωση της εν λόγω ανάλυσης συλλέχθηκε δείγμα μεγέθους n= 124 από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, μέσω της πλατφόρμας Google Forms.

Για το διαθέσιμο δείγμα σχεδιάστηκαν διάφορα διαγράμματα, υπολογίστηκαν διάφοροι πίνακες συνάφειας και διεξήχθησαν στατιστικοί έλεγχοι, όπως ο έλεγχος ανεξαρτησίας x^2. Για τη δημιουργία όλων των γραφημάτων, τον υπολογισμό των πινάκων συνάφειας και την εξαγωγή στατιστικών ελέγχων, όπως οι έλεγχοι x^2, χρησιμοποιήθηκαν τα στατιστικά πακέτα R έκδοση 3.4.4 (https://www.r-project.org/) και SPSS$^{\S c}$ έκδοση 25.0. Πιο συγκεκριμένα, για τον σχεδιασμό των ραβδογραμμάτων που ακολουθούν, χρησιμοποιήθηκε η βιβλιοθήκη ggplot2 του πακέτου R.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης συλλέχθηκε μια πλειάδα κατηγορικών μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, οι μεταβλητές που συλλέχθηκαν χωρίζονται σε 3 κατηγορίες:

(α) μεταβλητές, που αφορούν στο δημογραφικό και εργασιακό προφίλ κάθε ατόμου, που συμπεριλήφθηκε στο δείγμα.

(β) μεταβλητές/ερωτήσεις, που σχετιζονται με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις αυτοαναφοράς και συντάχθηκε με βάσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Οι απαντήσεις δίνονται σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert με διαβάθμιση- κλιμάκωση από 1(καθόλου)- 5 (πάρα πολύ). Ερευνήθηκαν και συσχετίστηκαν με τις τρεις διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης οι παρακάτω διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Ενσυναίσθηση, Έλεγχος & Κατανόηση Συναισθημάτων, Αυτοεκτίμηση.

(γ) μεταβλητές/ερωτήσεις, που σχετίζονται με την Εργασιακή Εξουθένωση, βάσει του ερωτηματολογίου που πάρθηκε από τη διπλωματική εργασία των Κυριακάκη-Λούπη (Δεκέμβριος 2016, *Η επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα).* Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 15 ερωτήσεις. Οι απαντήσεις δίνονται σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert με διαβάθμιση- κλιμάκωση από 1(καθόλου)- 5 (πάρα πολύ). Ερευνήθηκαν οι παρακάτω διαστάσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης: Προσωπική Επίτευξη, Αποπροσωποποίηση, Συναισθηματική Εξάντληση.

Οι μεταβλητές που σχετίζονται με το δημογραφικό προφίλ κάθε ατόμου, που συμπεριλήφθηκε στο δείγμα, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Μεταβλητή	***Τιμές***	***Τύπος***
Φύλο	Άνδρας/ Γυναίκα	Κατηγορική
Ηλικιακή ομάδα	[20,30]/[31-40]/[41-50] /[50+	Κατηγορική
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/Έγγαμος/Διαζευγμένος/Χήρος	Κατηγορική
Ύπαρξη παιδιών	Ναι/Όχι	Κατηγορική
Αριθμός παιδιών	0/1/2/3/4+	Κατηγορική
Σχέση εργασίας	Αναπληρωτής/Ωρομίσθιος/Μόνιμος	Κατηγορική
Έτη προϋπηρεσίας	[1,5]/[6-10]/[11-19]/[20+	Κατηγορική
Επιπλέον σπουδές	Καμία/Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό/Δεύτερο πτυχιό	Κατηγορική
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Α/βάθμια/Β/βαθμία	Κατηγορική.

5.2.1.Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ανώνυμη έρευνα συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια που τους απεστάλησαν μέσω της εφαρμογής Google Forms. Η ηλεκτρονική φόρμα που δημιουργήθηκε, δεν επέτρεπε την ελλιπή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων καθώς και την επανασυμπλήρωσή τους. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2018.

6.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

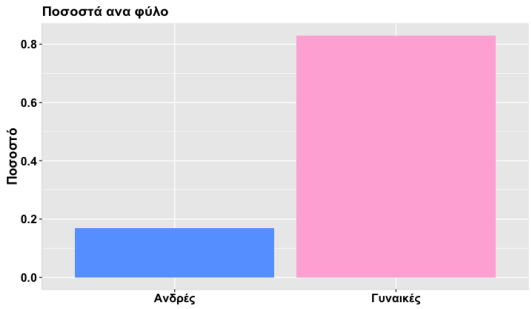
6.1.Δημογραφικά

Τα ποσοστά ανδρών και γυναικών στο διαθέσιμο δείγμα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Γυναίκα	Άνδρας
83%	17%

Πίνακας 1: Ποσοστά φύλου στο δείγμα.

Βάσει αυτών των ποσοστών, κατασκευάζουμε το αντίστοιχο ραβδόγραμμα, όπου απεικονίζονται τα εν λόγω ποσοστά και γραφικά (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Ποσοστά φύλου στο δείγμα

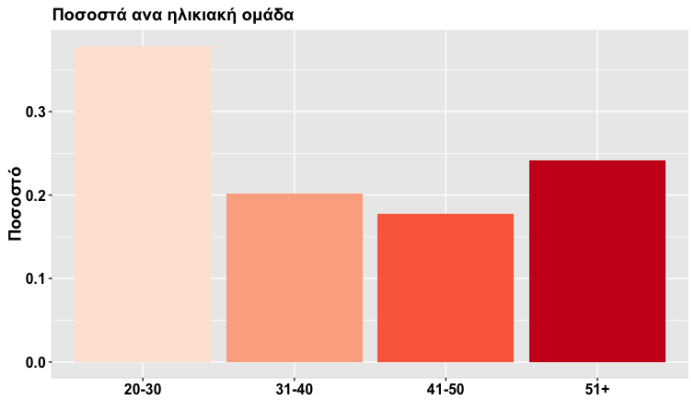
Εύκολα μπορεί κάποιος να παρατηρήσει πως το διαθέσιμο δείγμα μας αποτελείται κυρίως από γυναίκες. Περνάμε στην εξέταση των συχνοτήτων εμφάνισης διαφόρων χαρακτηριστικών εξετάζοντας τις ηλικιακές ομάδες, οι οποίες υπάρχουν στο διαθέσιμο δείγμα μας. Για τον λόγο αυτό παρουσιάζουμε τον αντίστοιχο πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 2).

20-30 ετών	31- 40 ετών	41-50 ετών	άνω των 51
37,90%	20,16%	17,74%	24,19%

Πίνακας 2: Ποσοστά ηλικιακών ομάδων

Βάσει του παραπάνω πίνακα, εμφανίζουμε το αντίστοιχο ραβδόγραμμα για τις διάφορες ηλικιακές ομάδες στο Σχήμα 2.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, που περιγράφει αριθμητικά τα ποσοστά των εκάστοτε ηλικιακών ομάδων, αλλά και τη γραφική τους αναπαράσταση, που δίνεται στο Σχήμα 2, μπορούμε να αντιληφθούμε πολύ εύκολα ότι το δείγμα μας αποτελείται κυρίως από άτομα νεαρής ηλικίας (< 30 ετών).

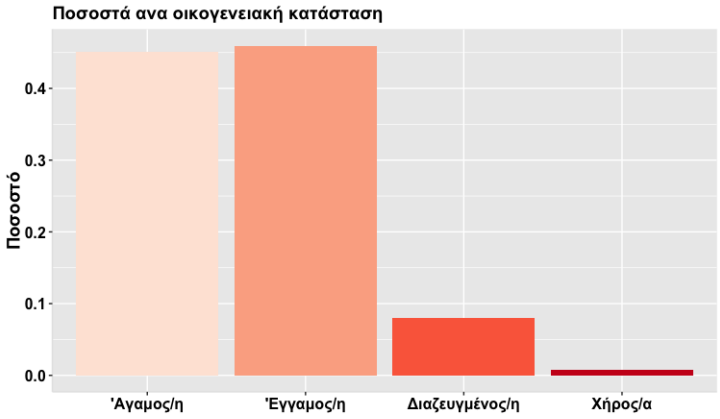


Σχήμα 2: Ηλικιακές ομάδες

Μελετώντας την οικογενειακή κατάσταση των μελών του διαθέσιμου δείγματος, προκύπτει ο παρακάτω πίνακας συχνοτήτων (Πίνακας 3) και βάσει αυτού, το αντίστοιχο ραβδόγραμμα (Σχήμα 3).

Άγαμος/η	Έγγαμος/η	Διαζευγμένος/η	Χήρος/α
45,16%	45,96%	8,064%	0,08%

Πίνακας 3: Ποσοστά ανά οικογενειακή κατάσταση



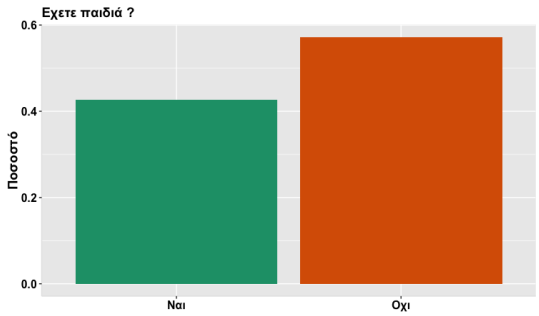
Σχήμα 3: Οικογενειακή κατάσταση

Ο Πίνακας 3 αλλά και το Σχήμα 3, συνηγορούν στο συμπέρασμα ότι στο διαθέσιμο δείγμα υπάρχουν, κατά συντριπτική πλειοψηφία, άγαμοι αλλά και έγγαμοι, όχι όμως διαζευγμένοι ή χήροι, γεγονός που εξηγείται από το ότι το δείγμα μας αποτελείται κυρίως από νεαρής ηλικίας άτομα.

Στη συνέχεια, εξετάζουμε την ύπαρξη παιδιών των ατομών του διαθέσιμου δείγματος. Παρουσιάζουμε αρχικά τις αντίστοιχες συχνότητες (Πίνακας 4) αλλά και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα (Σχήμα 4).

Ναι	Όχι
42,75%	57,25%

Πίνακας 4: Έχετε παιδιά ;

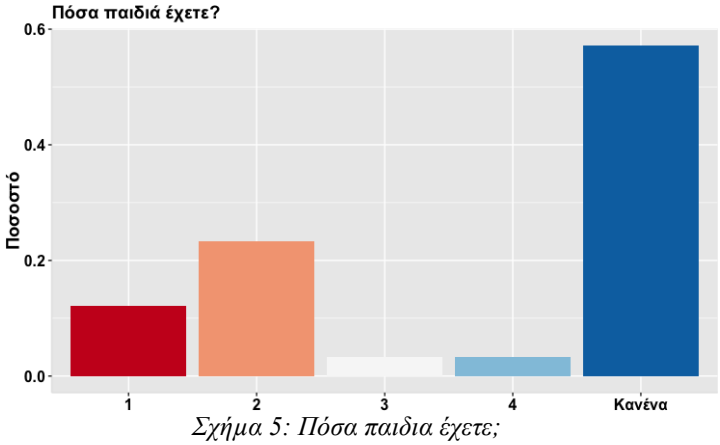


Σχήμα 4: Έχετε παιδιά ;

Θέλοντας να εξετάσουμε περισσότερο την ύπαρξη παιδιών, παρουσιάζουμε τα ποσοστά του αριθμού των παιδιών που έχουν τα άτομα που συμπεριλήφθηκαν στο διαθέσιμο δείγμα στον Πίνακα 5 και το Σχήμα 5.

Κανένα	1	2	3	Άνω των 3
57,25%	12,09%	23,38%	3,22%	3,22%

Πίνακας 5: Πόσα παιδιά έχετε ;



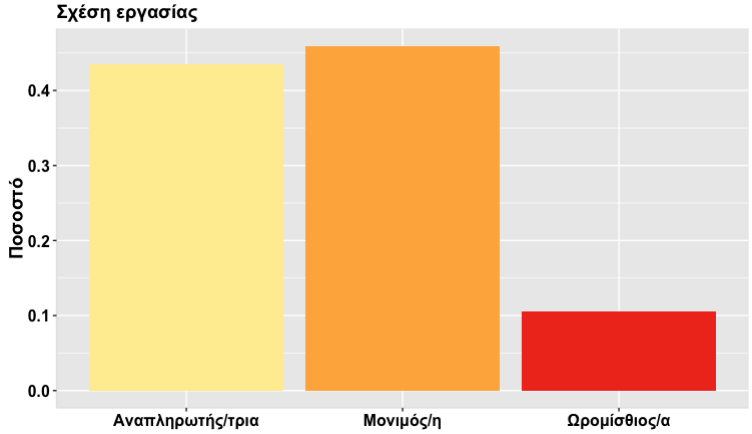
Σχήμα 5: Πόσα παιδια έχετε;

Παρατηρούμε ότι ως επί το πλείστον τα άτομα που συμπεριλήφθηκαν στο διαθέσιμο δείγμα έχουν κανένα ή 2 παιδιά και λιγότεροι περισσότερα από 2 παιδιά.

Επίσης, μελετάμε το εργασιακό καθεστώς στο οποίο βρίσκεται το κάθε άτομο που συμπεριλήφθηκε στο δείγμα. Οι αντίστοιχες συχνότητες εμφανίζονται στον Πίνακα 6 και στο Σχήμα 6.

Αναπληρωτής/τρια	Μόνιμος/η	Ωρομίσθιος/α
43,54%	45,96%	10,48%

Πίνακας 6: Σχέση εργασίας



Σχήμα 6: Σχέση εργασίας

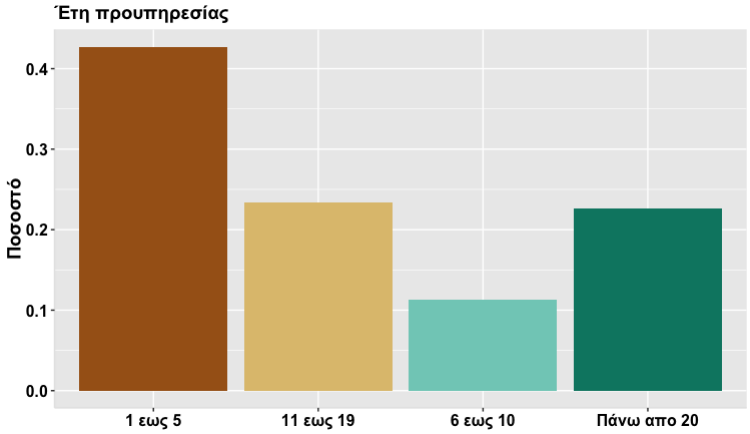
Παρατηρώντας τον Πίνακα 6 και το Σχήμα 6, διαπιστώνουμε ότι τα άτομα του διαθέσιμου δείγματος έχουν ένα αρκετά καλό εργασιακό καθεστώς, δεδομένου ότι η πλειοψηφία είναι είτε αναπληρωτές είτε μόνιμοι, εν αντιθέσει με τους ωρομίσθιους που αποτελούν μονάχα το 10 % του δείγματος.

Εξετάζοντας τα έτη προϋπηρεσίας των ατόμων του δείγματος, προκύπτει ο παρακάτω πίνακας συχνοτήτων (Πίνακας 7) όπως και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα

(Σχήμα 7). Ο Πίνακας 7 και το Σχήμα 7 συνηγορούν στο συμπέρασμα ότι στο διαθέσιμο δείγμα συμπεριλήφθηκαν περισσότερα άτομα με μικρή προϋπηρεσία (<20 ετών) και λιγότερα με μεγαλύτερη (>20 ετών).

1-5 έτη	6-10 έτη	11-19 έτη	Άνω των 20
42,74%	11,29%	22,58%	23,38%

Πίνακας 7: Έτη προϋπηρεσίας

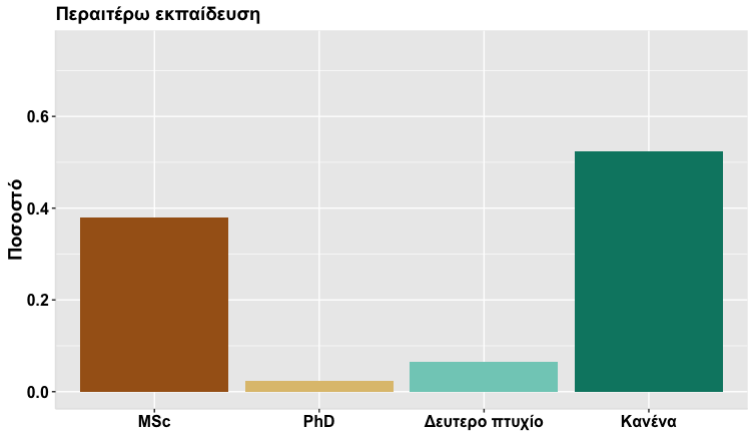


Σχήμα 7: Έτη προϋπηρεσίας

Μελετώντας τις επιπλέον σπουδές των ατόμων που απαρτίζουν το διαθέσιμο δείγμα, προκύπτει ο Πινάκας 8 και το Σχήμα 8, με τις συχνότητες σε αριθμητική και σχηματική μορφή.

Κανένα	Δεύτερο Πτυχίο	Μεταπτυχιακό	Διδακτορικό
52,42%	6,45%	37,90%	2.42%

Πίνακας 8: Περαιτέρω Εκπαίδευση



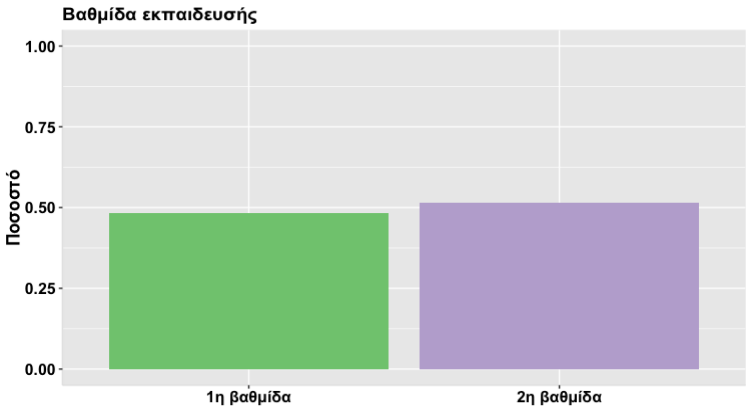
Σχήμα 8: Περαιτέρω Εκπαίδευση

Βάσει του Πίνακα 8 και του Σχήματος 8, παρατηρείται ότι ως επί το πλείστον, τα άτομα που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα είτε δε θα έχουν κάνει επιπλέον σπουδές είτε θα έχουν κάνει σπουδές μεταπτυχιακού επιπέδου, και λιγότερο σε άλλες μορφές όπως διδακτορικό ή δεύτερο πτυχίο.

Τέλος, εξετάζοντας την εκάστοτε βαθμίδα στην οποία εργάζεται κάθε μέλος του διαθέσιμου δείγματος, προκύπτουν οι αντίστοιχες συχνότητες που παρουσιάζονται στο Πίνακα 9 και το Σχήμα 9

Πρωτοβάθμια	Δευτεροβάθμια
48,39%	51,61%

Πίνακας 9: Βαθμίδα εκπαίδευσης



Σχήμα 9: Βαθμίδα εκπαίδευσης

6.2.Μελέτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Επαγγελματικής Εξουθένωσης

6.2.1.Συναισθηματική Νοημοσύνη

Ξεκινάμε τη μελέτη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του διαθέσιμου δείγματος μέσω των ποσοστών των απαντήσεων στην εκάστοτε ερώτηση.

Για την ερώτηση Q1 προκύπτουν τα παρακάτω:

1	2	3	4	5
5.64 %	11.30 %	39.51 %	31.45 %	12.10 %

Πίνακας 10: Q1



Σχήμα 10: Q1

Όπως παρατηρούμε στις απαντήσεις που δόθηκαν, η μεγαλύτερη μάζα συγκεντρώνεται στις επιλογές 3 και 4 με ποσοστό 70,96% αποδεικνύοντας ότι οι ερωτηθέντες έχουν μια αισιόδοξη αντιμετώπιση της ζωής.

1	2	3	4	5
43.54 %	31.45%	16.93%	8.06%	0.00 %

Πίνακας 11: Q2

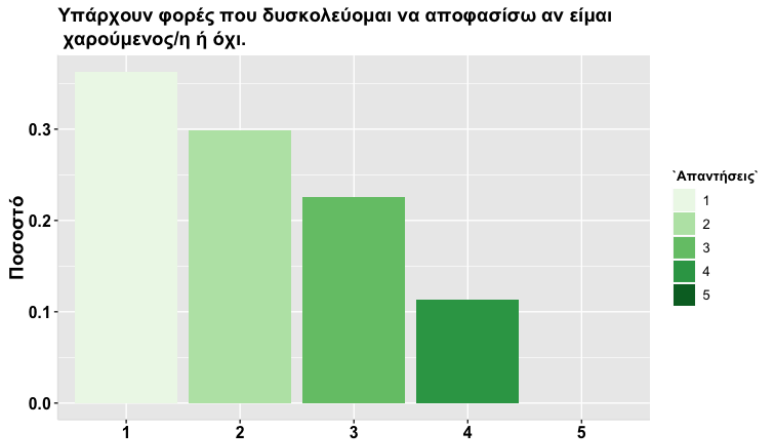


Σχήμα 11: Q2

Εδώ η μεγαλύτερη μάζα συγκεντρώνεται στις επιλογές 1 και 2 με ποσοστά 43,54% και 31,45% αντίστοιχα. Η πλειοψηφία δηλαδή των ερωτηθέντων δηλώνει ότι οι κοντινοί τους άνθρωποι δεν έχουν κανένα παράπονο από τη συμπεριφορά τους. Δεν υπήρξε αρνητική απάντηση.

1	2	3	4	5
36.30%	29.83 %	22.58 %	11.29 %	0.00 %

Πίνακας 12: Q3



Σχήμα 12: Q3

Κανείς από τους ερωτηθέντες δεν έχει δυσκολία στο να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του, αφού το 36,30 % των απαντήσεων συγκεντρώνεται στην πρώτη επιλογή (καθόλου),το 29.83% στη δεύτερη (λίγο) και το 22,58% στην τρίτη (μέτρια).

1	2	3	4	5
38.72 %	23.38 %	19.35 %	16.13 %	2.42 %

Πίνακας 13: Q4

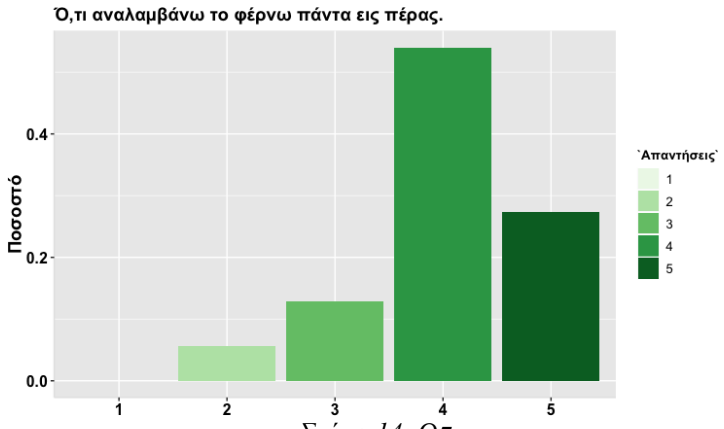


Σχήμα 13: Q4

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων στην Q4 θεωρεί ότι συχνά εκφράζει τα συναισθήματά της με ποσοστό 62,10%, μια ουδέτερη στάση τηρεί το 19,35%, ενώ το 18,55% εκφράζεται σπανιότερα.

1	2	3	4	5
0.00%	5.65%	12.90%	54.03%	27.42%

Πίνακας 14: Q5



Σχήμα 14: Q5

Παρατηρούμε ότι η συγκέντρωση των απαντήσεων εντοπίζεται στην επιλογή 4(αρκετά), ποσοστό 54,03% δείχνοντας ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών είναι σε θέση να διεκπεραιώνει το έργο που αναλαμβάνει.

1	2	3	4	5
75.00%	16.12%	8.08%	0.80%	0.00%

Πίνακας 15: Q6

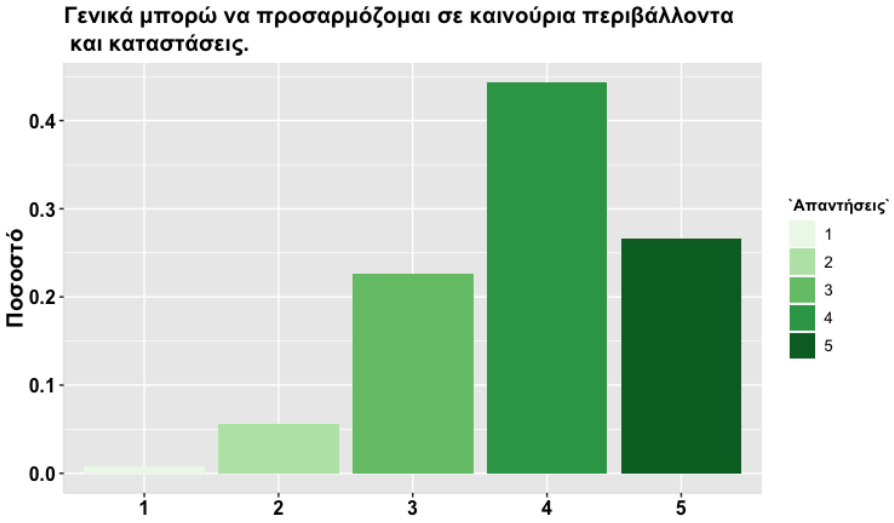


Σχήμα 15:Q6

Η συντριπτική πλειοψηφία του διαθέσιμου δείγματος (75%) θεωρεί πως χαίρει της εκτίμησης των άλλων.Δεν υπήρξε αρνητική απάντηση.

1	2	3	4	5
0.82%	5.64%	22.58%	44.35%	26.61%

Πίνακας 16: Q7



Σχήμα 16: Q7

Μια μέτρια ικανότητα προσαρμογής σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις φαίνεται να έχει το 22,58% των ερωτηθέντων. Η πλειοψηφία κινείται στις επιλογές 4 και 5 (αρκετά, πάρα πολύ),ποσοστό 70,96%, παρουσιάζοντας μεγάλη ευκολία προσαρμογής.

1	2	3	4	5
22.58 %	16.13 %	20.16%	26.61%	14.52%

Πίνακας 17: Q8



Σχήμα 17: Q8

Στην ερώτηση , αν υπάρχει δυσκολία στο να έχουν σχέσεις με ανθρώπους διαφορετικούς από τους ίδιους, οι ερωτηθέντες απάντησαν ως εξής: καμία ή ελάχιστη δυσκολία αντιμετωπίζει το 41,13%. Μέτρια είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζει το 20,16% και μεγάλη ή αρκετή δυσκολία αντιμετωπίζει το 38,71%.

1	2	3	4	5
12.09%	36.29%	30.66%	11.29%	9.67%

Πίνακας 18: *Q9*

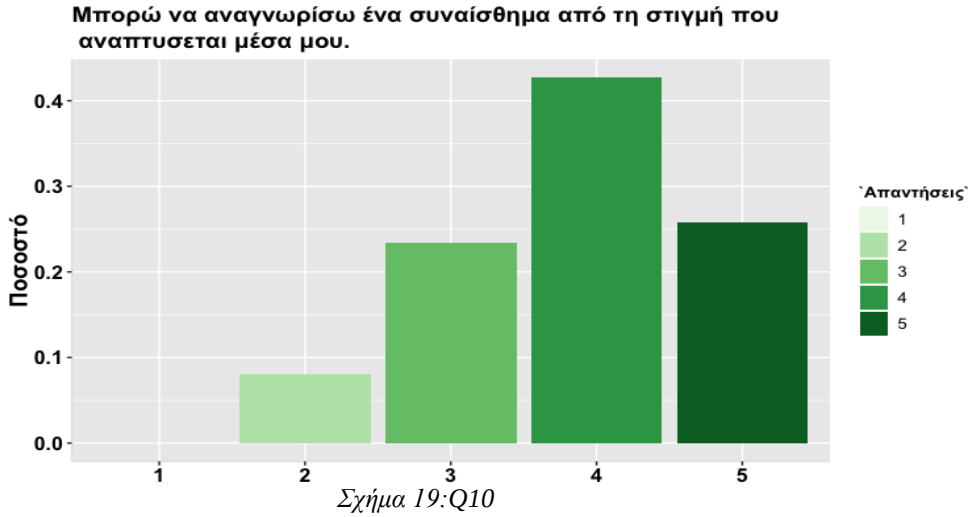


Σχήμα 18:Q9

Οι περισσότεροι εκ του διαθέσιμου δείγματος θεωρούν ότι είναι σε θέση να διαχειρίζονται άμεσα τα αρνητικά τους συναισθήματα με ποσοστό 36,29%, ενώ το 30,66% των εκπαιδευτικών χρειάζεται λίγο περισσότερο χρόνο για τη διαχείριση του θυμού .

1	2	3	4	5
0.00%	8.06%	23.38%	42.74 %	25.82 %

Πίνακας 19: Q10



Σχήμα 19:Q10

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται πως είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα συναισθήματα τη στιγμή που αναπτύσσονται με ποσοστό 68,56%.

1	2	3	4	5
0.80%	8.87%	41.13%	39.51%	9.69%

Πίνακας 20: Q11



Σχήμα 20:Q11

Στη συγκεκριμένη ερώτηση το 90.33% των εκπαιδευτικών εμφανίζεται να έχει μια θετική έως πολύ θετική εικόνα για τον εαυτό του.

1	2	3	4	5
1.61 %	12.90 %	33.87%	39.51%	12.11 %

Πίνακας 21: Q12



Σχήμα 21:Q12

Οι μισοί από τους ερωτηθέντες (51,62%) φαίνεται πως είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων μόνο και μόνο κοιτώντας τους.

1	2	3	4	5
3.22%	13.71%	35.48%	29.83%	17.74%

Πίνακας 22: Q13

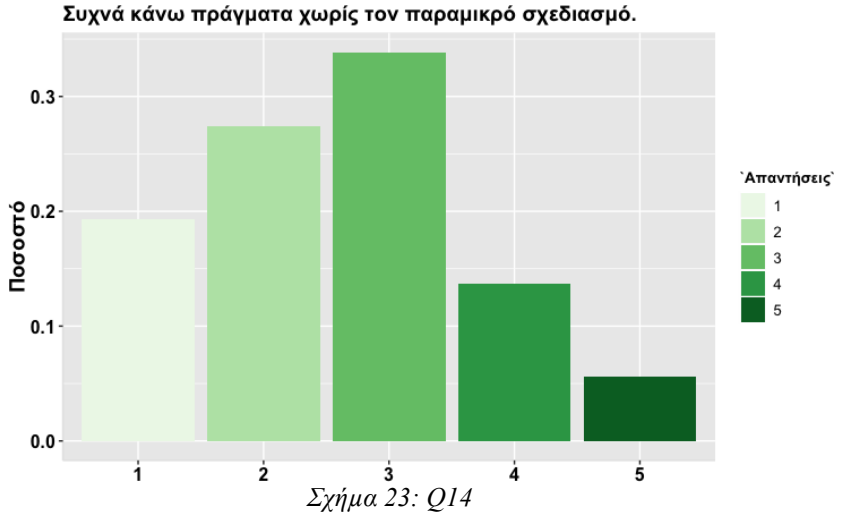


Σχήμα 22: Q13

Οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται στην επιλογή 3 (μέτρια) με ποσοστό 35,48% και μόνο ένα ποσοστό 3,22% (καθόλου) θεωρεί ότι διαφέρει από έναν απλό συνηθισμένο άνθρωπο.

1	2	3	4	5
19.35%	27.42 %	33.87%	13.71%	5.65%

Πίνακας 23: Q14

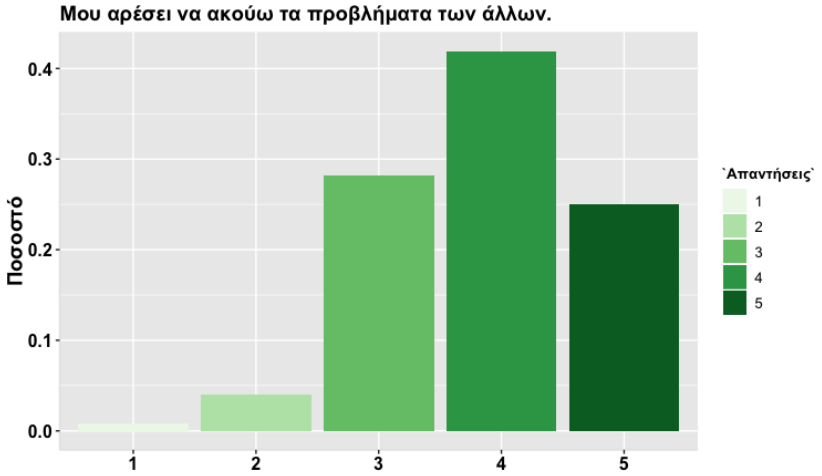


Σχήμα 23: Q14

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που δρουν χωρίς τον παραμικρό σχεδιασμό, 5.65%.Η επιλογή 3 (μέτρια) συγκεντρώνει τις περισσότερες απαντήσεις με ποσοστό 33,87% . Τέλος, αρκετά μεγάλο ποσοστό 27,42%, απαντά ότι συχνά προγραμματίζει τις δράσεις του.

1	2	3	4	5
0.80%	4.03%	28.22%	41.95%	25.00%

Πίνακας 24: Q15

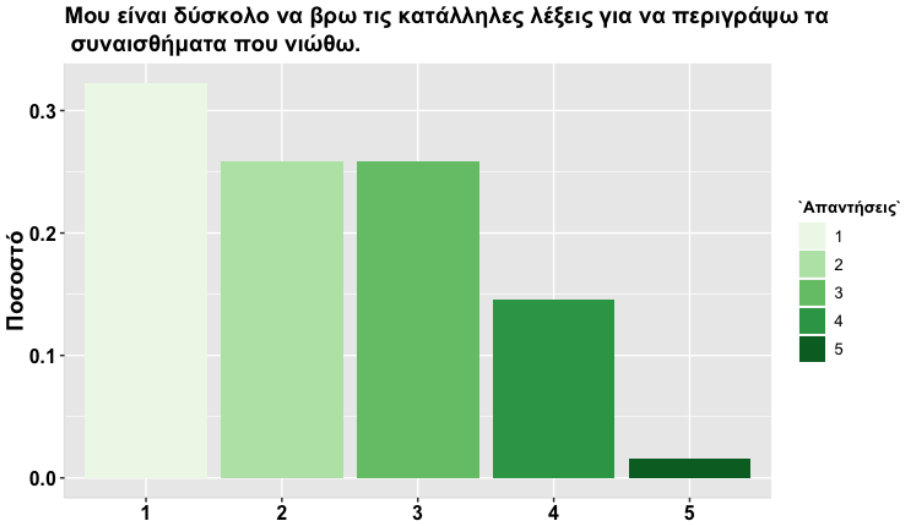


Σχήμα 24:Q15

Το 67% των εκπαιδευτικών δηλώνουν πρόθυμοι ακροατές των προβλημάτων των άλλων.

1	2	3	4	5
32.28%	25.80%	25.80%	14.51%	1.61%

Πίνακας 25: Q16

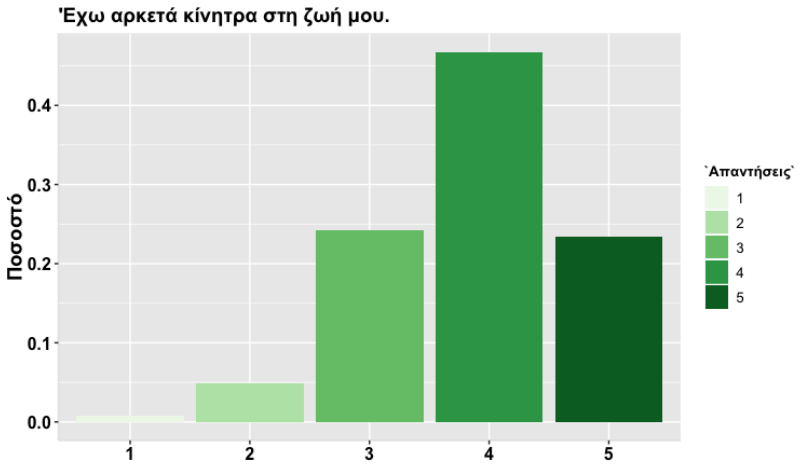


Σχήμα 25: Q16

Περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες, 58,08%, δηλώνουν ότι δεν έχουν δυσκολία στην εξέρευση των κατάλληλων λέξεων για την περιγραφή των συναισθημάτων τους. Ένα ελάχιστο ποσοστό ,1,61%, εμφανίζει δυσκολία.

1	2	3	4	5
0.80%	4.83%	24.19%	46.80%	23.38%

Πίνακας 26: Q17



Σχήμα 26: Q17

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 70,18% δηλώνει ότι έχει αρκετά κίνητρα στη ζωή.

1	2	3	4	5
1.61%	4.83%	20.16%	43.54%	29.86%

Πίνακας 27: Q18

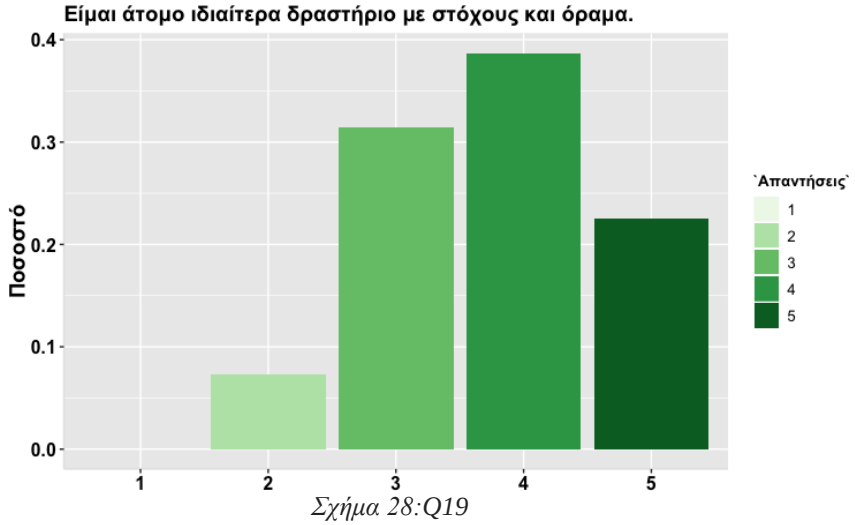


Σχήμα 27: Q18

Το 73,4% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι είναι σε θέση να παρηγορεί τους ανθρώπους, όταν νιώθουν άσχημα. Μόνο το 1,61% απάντησε ότι αδυνατούν να συμπαρασταθούν στους άλλους.

1	2	3	4	5
0.00%	7.25%	31.45%	38.72 %	22.58%

Πίνακας 28: Q19

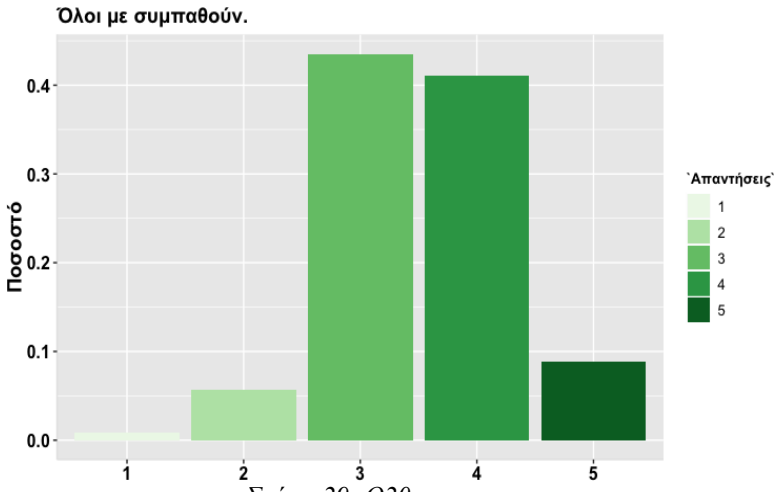


Σχήμα 28:Q19

Το 61,3% του δείγματος παρουσιάζεται δραστήριο με στόχους και όραμα. Να σημειωθεί ότι δε δόθηκε αρνητική απάντηση.

1	2	3	4	5
0.80%	5.64%	43.54%	41.13%	8.89%

Πίνακας 29: Q20



Σχήμα 29: Q20

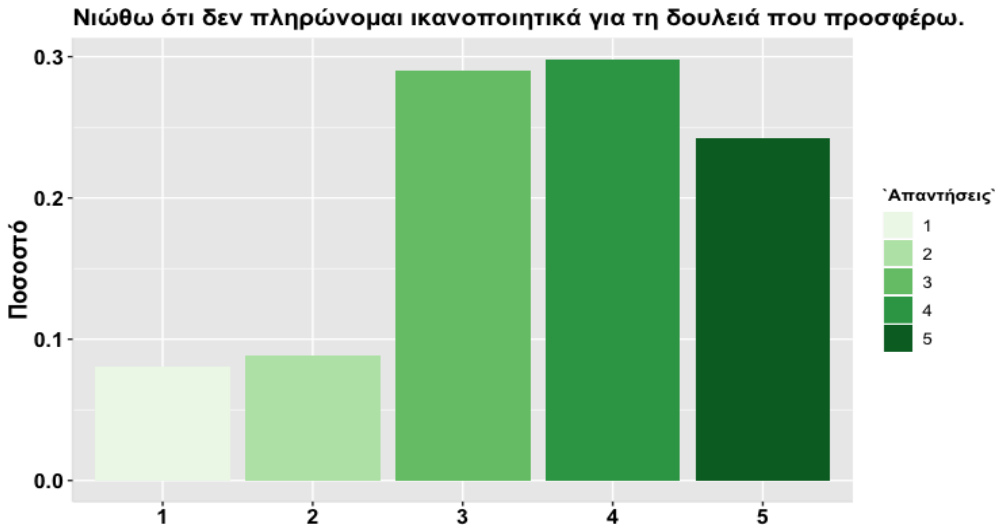
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει μια μέτρια έως πολύ θετική αυτοεικόνα καθώς οι απαντήσεις συγκεντρώνονται στις επιλογές 3 (43,54%), 4 (41,13%), 5 (8,89%).

6.2.2. Επαγγελματική Εξουθένωση

Οι επόμενοι πίνακες και σχήματα αφορούν στη μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης.

1	2	3	4	5
8.06%	8.87%	29.03%	29.85%	24.19%

Πίνακας 30: Q21



Σχήμα 30: Q21.

Ένα μικρό ποσοστό 8,06% είναι ικανοποιημένο από την αμοιβή για τη δουλειά που προσφέρει. Αντίθετα, η μάζα δηλώνει ότι η αμοιβή για την προσφερόμενη εργασία δεν είναι ικανοποιητική. Συγκεκριμένα, μέτρια ικανοποίηση αισθάνεται το 29,03% ενώ το 54,04% δηλώνει ελάχιστα έως καθόλου ικανοποιημένο.

1	2	3	4	5
16.93%	17.74%	26.63%	19.35%	19.35%

Πίνακας 31: Q22

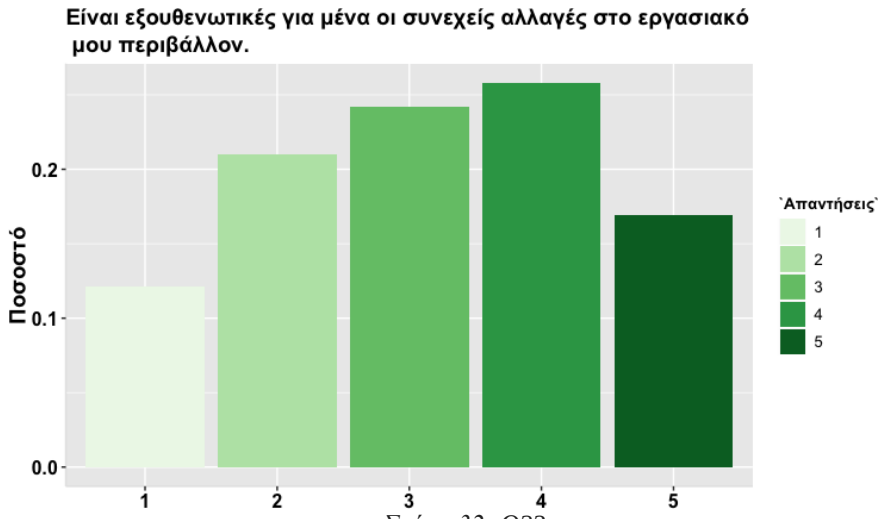


Σχήμα 31:Q22

Η εργασιακή ανασφάλεια δημιουργεί αρκετό έως πάρα πολύ στρες στο 38,7% των ερωτηθέντων ενώ μέτρια ανασφάλεια αισθάνεται το 26,63%.Το 17,74% αισθάνεται λίγο στρες ενώ το 16,93% δε βιώνει στρες και ένταση .

1	2	3	4	5
12.10 %	20.96%	24.19%	25.80%	16.95%

Πίνακας 32: Q23



Σχήμα 32: Q23

Αναφορικά με τις συνεχείς αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον το 25,80% τις θεωρεί αρκετά εξουθενωτικές, ακολουθεί το 24,19% που τις θεωρεί μέτρια εξουθενωτικές, το 20,96% δηλώνει μικρή επιρροή, το 16,95% δηλώνει την ισχυρότερη επιρροή, ενώ μόνο το 12,10% μένει ανεπηρέαστο.

1	2	3	4	5
8.06%	17.74%	25.00%	29.04%	20.16%

Πίνακας 33: Q24

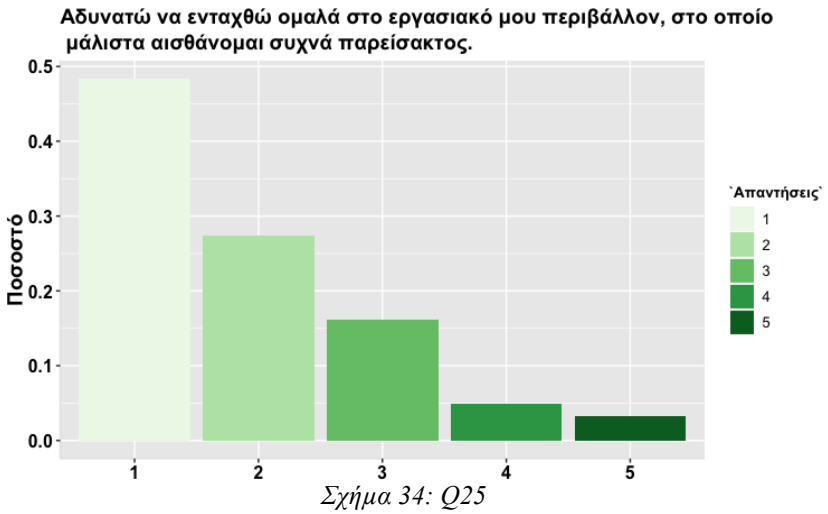


Σχήμα 33: Q24

Το 8,06% δε νιώθει απογοήτευση από τις προσφερόμενες ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης, το 17,74% νιώθει ελάχιστη απογοήτευση. Μέτρια στάση εκφράζει το 25% του δείγματος. Το 49,20% νιώθει αρκετά έως πάρα πολύ απογοητευμένο.

1	2	3	4	5
48.42%	27.41%	16.12%	4.83%	3.22%

Πίνακας 34: Q25

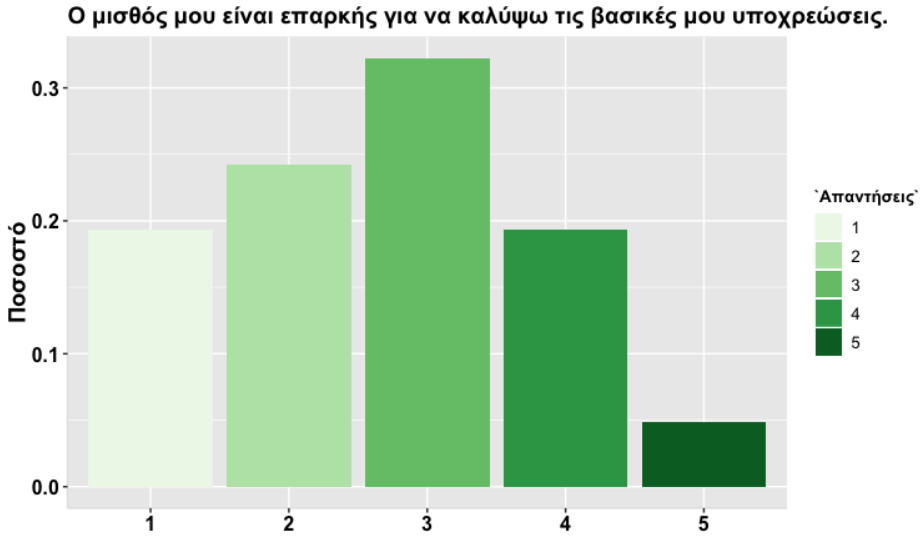


Σχήμα 34: Q25

Η πλειοψηφία δηλώνει ευκολία ένταξης στο εργασιακό περιβάλλον με ποσοστό 48,42%, ενώ μόλις το 3,22% έχει δυσκολίες προσαρμογής.

1	2	3	4	5
19.35%	24.19%	32.25%	19.35%	4.86%

Πίνακας 35: Q26



Σχήμα 35: Q26

Το 32,25% θεωρεί ότι ο μισθός επαρκεί οριακά για την κάλυψη των βασικών του υποχρεώσεων, ενώ μόλις το 4,86% του δείγματος εκφράζει απόλυτη ικανοποίηση από τον μισθό που λαμβάνει.

1	2	3	4	5
52.44%	20.96%	18.54%	6.45%	1.61 %

Πίνακας 36: Q27

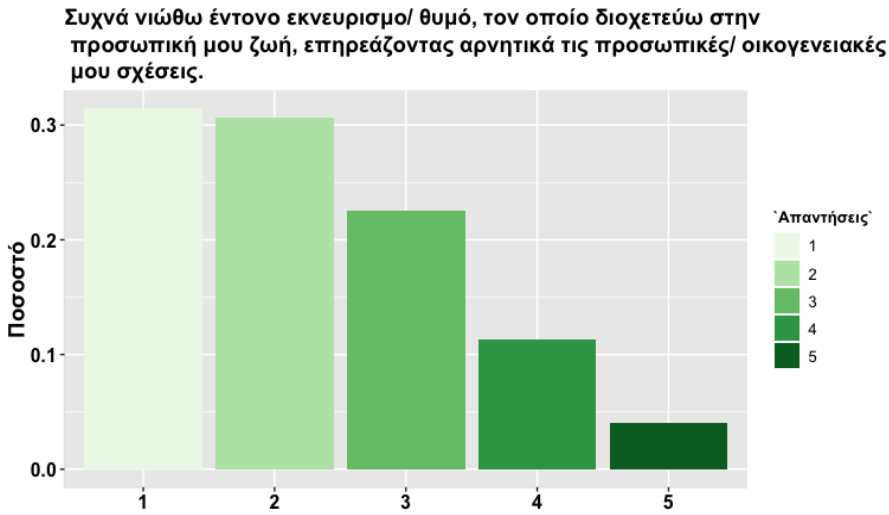


Σχήμα 36: Q27

Παραπάνω από τους μισούς ερωτηθέντες (52,44%) θεωρούν τον εαυτό τους αναπόσπαστο κομμάτι του Συλλόγου Διδασκόντων εισπράττοντας συναδελφική αλληλεγγύη. Ένα ελάχιστο ποσοστό (1,61%) δηλώνει αποκομμένο από τον Σύλλογο.

1	2	3	4	5
31.45%	30.65%	22.58%	11.29%	4.03%

Πίνακας 37: Q28

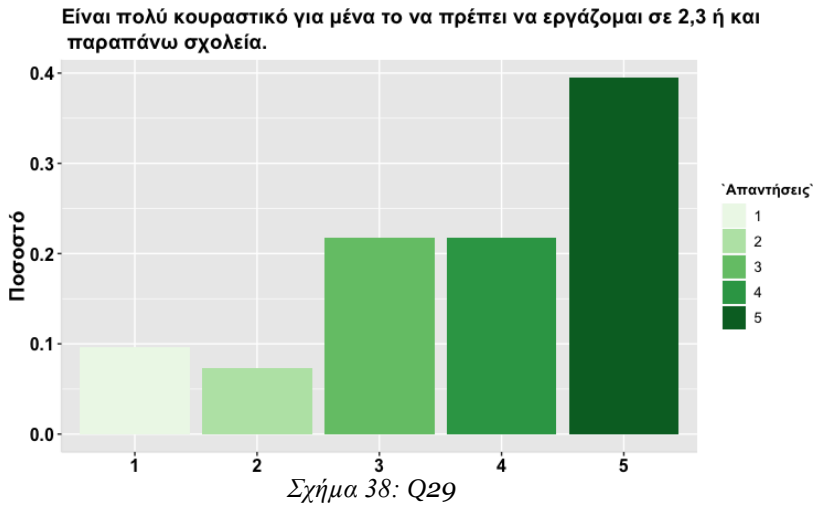


Σχήμα 37: Q28

Το 62,10% δε νιώθει ότι διοχετεύει στην προσωπική του ζωή οποιοδήποτε αρνητικό συναίσθημα, ενώ το 4,03% αδυνατεί να διατηρήσει ανεπηρέαστη την προσωπική του ζωή.

1	2	3	4	5
9.67%	7.25%	21.77%	21.77%	39.54%

Πίνακας 38: Q29

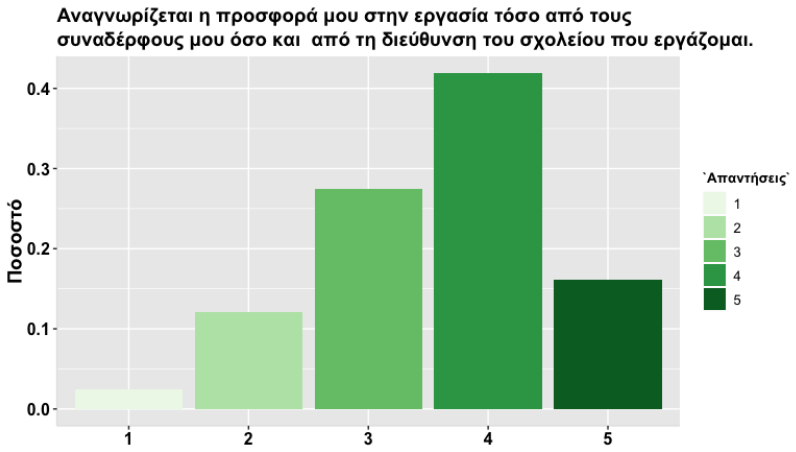


Σχήμα 38: Q29

Η μεγαλύτερη μάζα του δείγματος συγκεντρώνεται στην επιλογή 5 δηλώνοντας ότι είναι πάρα πολύ κουραστικό το να εργάζεται σε περισσότερα από ένα σχολεία. Μόνο το 7,27 % δηλώνει ότι δεν έχει πρόβλημα.

1	2	3	4	5
2.41%	12.10%	27.41%	41.93%	16.15%

Πίνακας 39: Q30

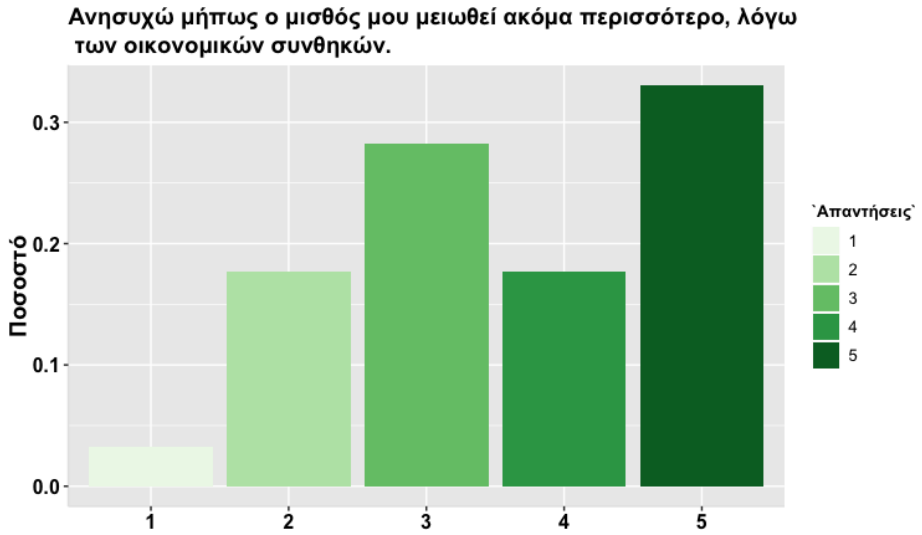


Σχήμα 39: Q30

Το 58,08% των ερωτηθέντων εκτιμά ότι η προσφορά του αναγνωρίζεται αρκετά έως πάρα πολύ από τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου. Μόλις ένα 2,41% αισθάνεται πως δε λαμβάνει καμία αναγνώριση στο εργασιακό του περιβάλλον.

1	2	3	4	5
3.23 %	17.74 %	28.23%	17.74%	33.06 %

Πίνακας 40: Q31

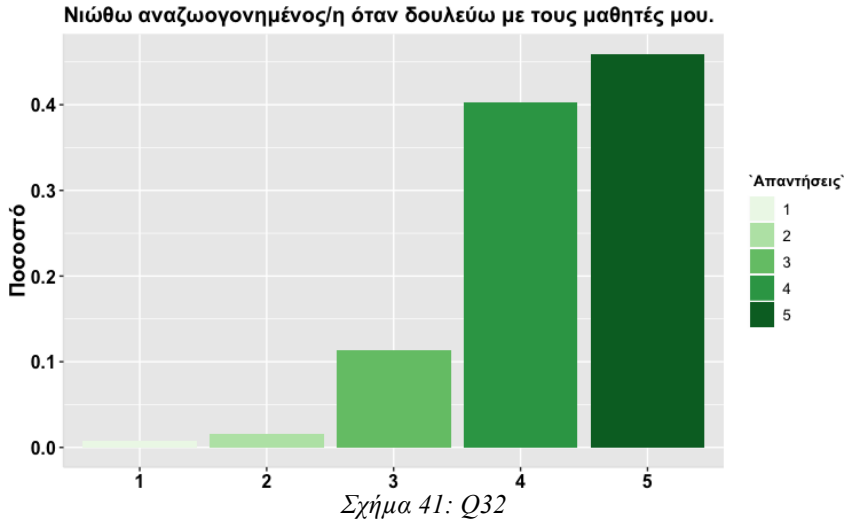


Σχήμα 40: Q31

Οι μισοί ερωτηθέντες (50,8%) εκφράζουν αρκετό ή πάρα πολύ φόβο για ενδεχόμενη μείωση του μισθού τους, ενώ μόλις το 3,23% δεν εκφράζει καμία ανησυχία.

1	2	3	4	5
0.81 %	1.61 %	11.29 %	40.32%	45.97 %

Πίνακας 41: Q32



Σχήμα 41: Q32

Οι περισσότεροι των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (86,29%) φαίνονται αρκετά ή πάρα πολύ αναζωογονημένοι, όταν δουλεύουν με τους μαθητές τους.

1	2	3	4	5
53.23 %	25.00 %	12.10 %	8.87 %	0.80 %

Πίνακας 42: Q33

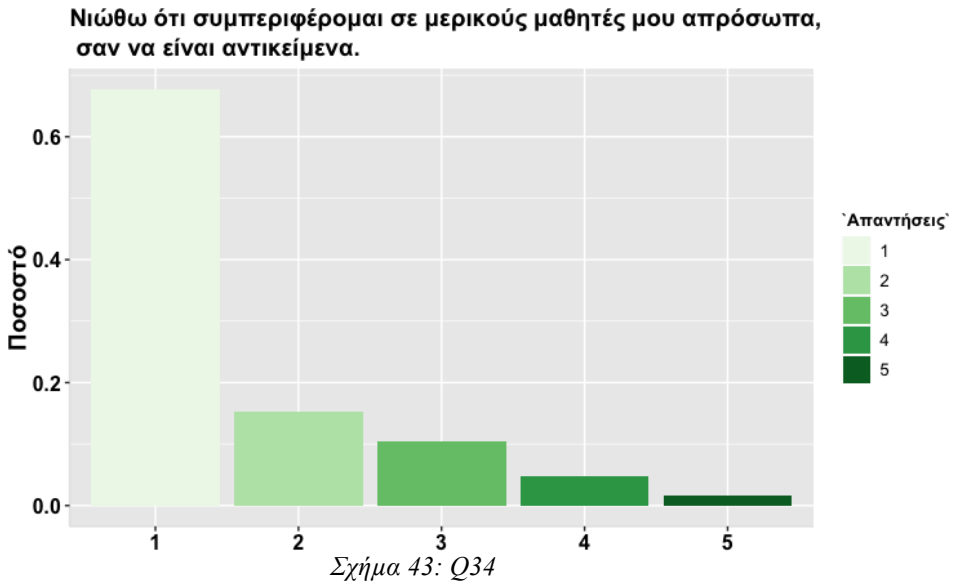


Σχήμα 42: Q33

Το 78,23% δηλώνει ελάχιστο έως καθόλου άγχος στη συνεργασία του με τις άλλες ειδικότητες.

1	2	3	4	5
67.75 %	15.32 %	10.48 %	4.84 %	1.61 %

Πίνακας 43: Q34

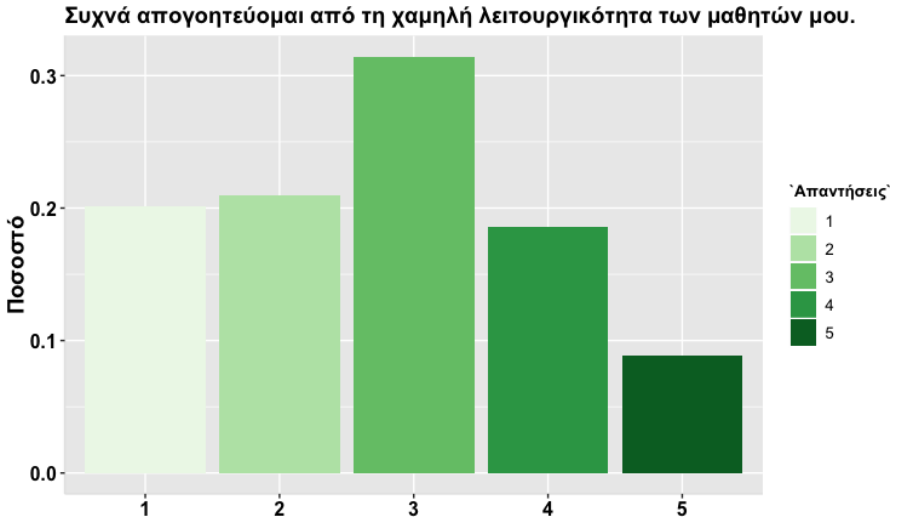


Σχήμα 43: Q34

Το 83,07% των απαντήσεων συγκεντρώνονται στις επιλογές 1 και 2, δηλώνοντας το ενδιαφέρον και την αγωνία των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους.

1	2	3	4	5
20.16 %	20.97 %	31.45 %	18.55 %	8.87%

Πίνακας 44: Q35



Σχήμα 44: Q35

Η τάση των απαντήσεων εντοπίζεται στην επιλογή 3, ποσοστό 31,45%, δηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές απογοητεύονται, ενώ κάποιες άλλες όχι από τη χαμηλή λειτουργικότητα των μαθητών τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (41,13%) νιώθει λίγη ή καθόλου απογοήτευση από τη χαμηλή λειτουργικότητα των μαθητών τους.

7.ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

Τα σχήματα 10 έως 44 που απεικονίζουν τα ραβδογράμματα συχνοτήτων των απαντήσεων των διαφόρων ερωτήσεων, υποδεικνύουν ενδιαφέρουσες σχέσεις μεταξύ των υπό έρευνα όρων. Θέλοντας να ελέγξουμε στατιστικά περαιτέρω την εν λόγω σχέση, διεξάγουμε στατιστικούς ελέγχους ανεξαρτησίας x^2 καθεμιάς ερώτησης που περιγράφει χαρακτηριστικά της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως προς καθεμία ερώτηση που περιγράφει χαρακτηριστικά της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Οι συγκεκριμένοι έλεγχοι διεξήχθησαν σε επίπεδο εμπιστοσύνης α= 0,05. Πιο συγκεκριμένα, αν Q1 & Q2 είναι δύο ερωτήσεις, αντίστοιχα ο έλεγχος υπόθεσης θα είναι:

H0: Οι Q1 &Q2 είναι ανεξάρτητες.

H1: Οι Q1 &Q2 δεν είναι ανεξάρτητες.

7.1. Έλεγχος Ανεξαρτησίας x^2

Ερώτηση Q25: « *Αδυνατώ να ενταχθώ ομαλά στο εργασιακό μου περιβάλλον, στο οποίο μάλιστα αισθάνομαι συχνά παρείσακτος»*. Burn Out: Αποπροσωποποίηση.

Έχουμε ενδείξεις ότι οι απαντήσεις που έδωσαν τα άτομα του υπό μελέτη δείγματος στη συγκεκριμένη ερώτηση, δεν είναι στατιστικά ανεξάρτητες με τις απαντήσεις που αφορούν στις ακόλουθες διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης:

Ενσυναίσθηση: Q2: *« Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δε συμπεριφέρομαι σωστά».*

Κατανόηση & Έλεγχος Συναισθημάτων: Q3: *« Υπάρχουν φορές που δυσκολεύομαι να αποφασίσω αν είμαι χαρούμενος ή όχι»* και Q4: *« Οι άλλοι μου λένε ότι σπάνια μιλάω για τα συναισθήματά μου».*

Αυτοεκτίμηση: Q5: *«Οι άλλοι με θεωρούν άχρηστο»* και Q6*: « Γενικά μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις»*.

Ερώτηση Q30: *« Αναγνωρίζεται η προσφορά μου στην εργασία τόσο από τους συναδέλφους μου όσο και από τη διεύθυνση του σχολείου που εργάζομαι».* Burn out: *Προσωπική Επίτευξη.*

Έχουμε ενδείξεις ότι οι απαντήσεις που έδωσαν τα άτομα του υπό μελέτη δείγματος στη συγκεκριμένη ερώτηση, δεν είναι στατιστικά ανεξάρτητες με τις απαντήσεις που αφορούν στις ακόλουθες διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης:

Ενσυναίσθηση: Q15: *« Μου αρέσει να ακούω τα προβλήματα των άλλων»* και Q18: *«Είμαι καλός στο να παρηγορώ τους ανθρώπους, όταν νιώθουν άσχημα»*

Κατανόηση & Έλεγχος Συναισθημάτων: Q16: *«Μου είναι δύσκολο να βρω τις κατάλληλες λέξεις για να περιγράψω τα συναισθήματα που νιώθω».*

Αυτοεκτίμηση: Q17: *«Έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου»*, Q19*: «Είμαι άτομο ιδιαίτερα δραστήριο με στόχους και όραμα»* και Q20: *«Όλοι με συμπαθούν».*

	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35
Q1	0.201	**0.042**	**0.013**	**0.024**	0.353	0.159	0.623	**0.013**	0.066	0.086	0.424	0.379	0.083	0.950	0.543
Q2	0.463	0.390	0.568	0.704	**0.031**	0.608	0.058	**0.010**	0.495	0.105	0.067	0.167	**0.020**	**0.018**	**0.012**
Q3	0.792	**0.001**	0.471	0.178	< **0.001**	0.180	0.188	< **0.001**	0.550	**0.039**	**0.012**	0.305	**0.008**	0.422	0.548
Q4	0.281	0.105	0.402	0.789	< **0.001**	0.360	< **0.001**	0.209	0.777	0.061	0.392	0.702	0.556	**0.016**	0.283
Q5	**0.029**	0.278	0.899	0.743	**0.003**	**0.008**	0.197	0.319	0.698	**0.006**	0.987	0.092	0.323	0.094	0.123
Q6	0.869	0.561	0.652	0.824	< **0.001**	**0.036**	0.194	0.547	0.357	**0.003**	0.416	< **0.001**	0.059	**0.003**	0.128
Q7	0.419	0.299	0.966	0.520	0.053	**0.003**	0.100	0.181	0.369	0.053	0.847	< **0.001**	**0.001**	0.052	0.370
Q8	0.182	0.466	0.629	0.134	0.675	0.891	0.286	0.615	0.887	0.967	0.544	0.393	0.480	0.724	**0.043**
Q9	0.839	0.691	0.550	0.076	0.056	0.337	0.345	0.141	0.268	0.141	0.219	0.325	0.324	0.117	0.467
Q10	0.212	**0.007**	0.270	0.913	**0.001**	0.993	0.037	0.136	**0.004**	**0.021**	0.333	0.401	**0.006**	0.238	0.370
Q11	0.154	**0.036**	0.597	0.577	< **0.001**	0.267	**0.008**	0.345	0.733	**0.004**	0.522	< **0.001**	0.062	0.300	0.242
Q12	0.475	0.689	**0.048**	0.587	0.617	0.060	0.065	0.777	0.216	0.065	0.183	0.130	**0.006**	0.834	0.773
Q13	0.305	0.869	**0.037**	0.121	0.792	0.386	0.059	0.195	0.102	0.490	**0.031**	0.377	0.128	0.605	0.098
Q14	0.634	0.159	0.104	0.090	0.282	**0.002**	0.530	0.185	0.449	0.504	0.164	**0.037**	0.051	0.934	0.408
Q15	0.493	0.609	0.191	0.613	0.775	0.268	0.245	0.303	**0.001**	**0.025**	0.398	0.075	0.170	**0.012**	0.423
Q16	0.741	0.152	0.155	0.877	**0.005**	0.548	0.182	0.847	0.056	**0.007**	0.378	0.564	0.154	0.293	0.149
Q17	0.248	0.477	0.181	0.415	< **0.001**	0.347	0.323	0.093	0.706	**0.027**	0.897	0.173	0.598	0.297	0.102
Q18	0.267	0.185	0.711	0.612	0.240	0.303	**0.015**	0.522	0.652	**0.036**	0.508	0.403	0.053	0.374	0.174
Q19	< **0.001**	0.399	0.204	0.260	**0.0176**	0.651	**0.029**	0.063	0.460	**0.005**	0.080	0.195	**0.030**	0.720	0.119
Q20	0.545	0.698	0.750	0.502	**0.037**	**0.002**	0.068	0.436	0.398	**0.002**	0.164	0.997	0.118	0.895	0.141

Πίνακας 45: Πινάκας p-values ελέγχων ανεξαρτησίας X 2 ερωτήσεων EQ ως προς το burnout.

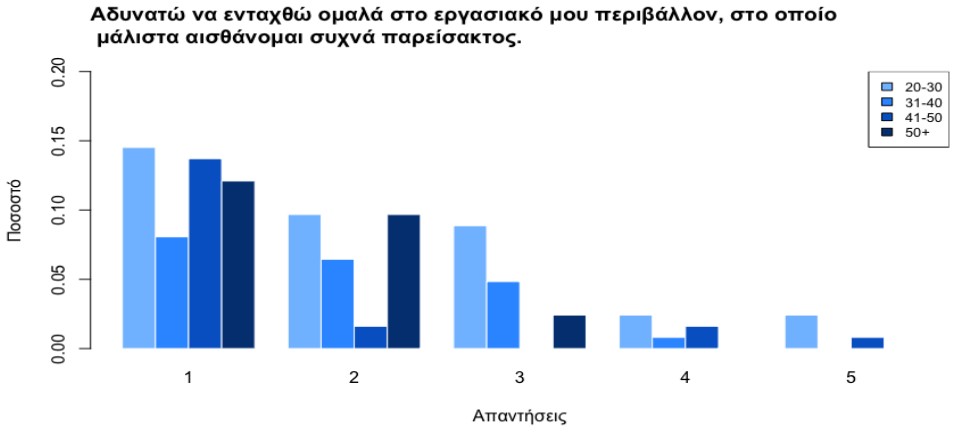
7.2. Συνδέσεις (Joints)

Θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε περαιτέρω τις ερωτήσεις που παραπάνω εμφάνισαν συνάφεια ως προς κάποια δημογραφικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουμε ανά δύο τα ραβδογράμματα παρατηρώντας την τάση των απαντήσεων.

Ηλικιακή Ομάδα

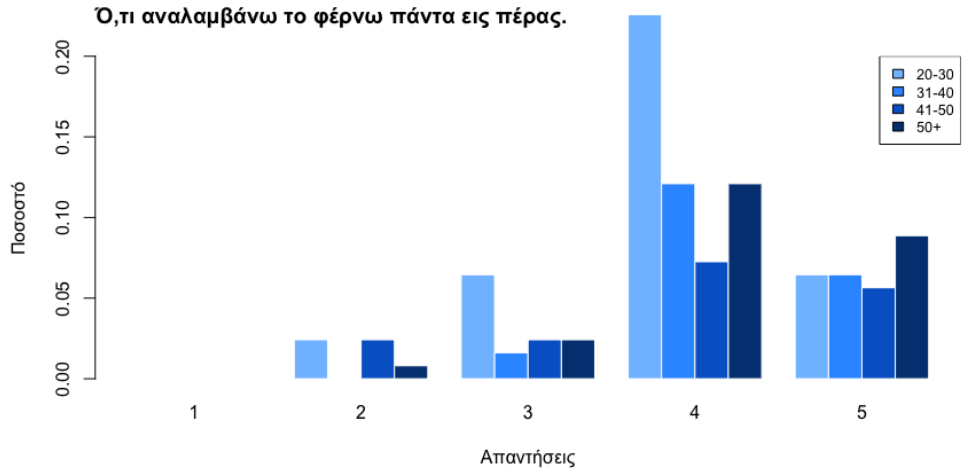


Σχήμα 46: Q2

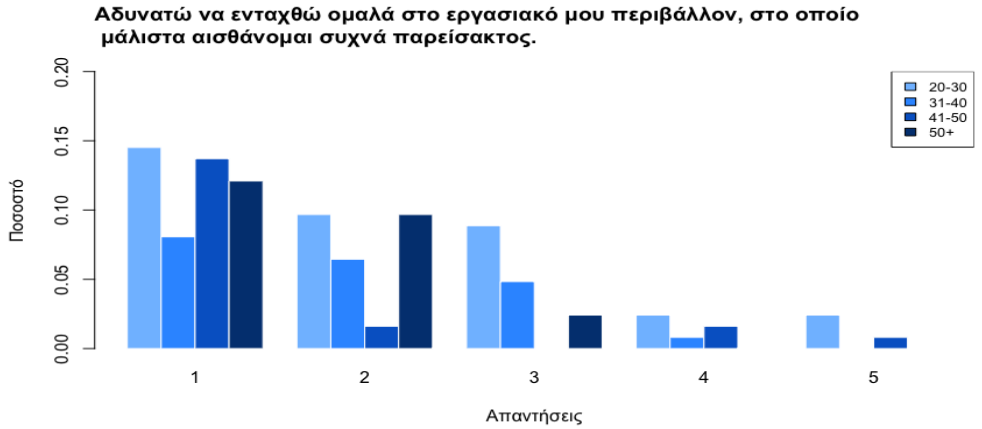


Σχήμα 47: Q25

Όπως παρατηρούμε τα δύο γραφήματα των ερωτήσεων Q2 & Q25 σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων έχουν την ίδια κατανομή μάζας. Οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται στις επιλογές 1, 2 (καθόλου, λίγο).

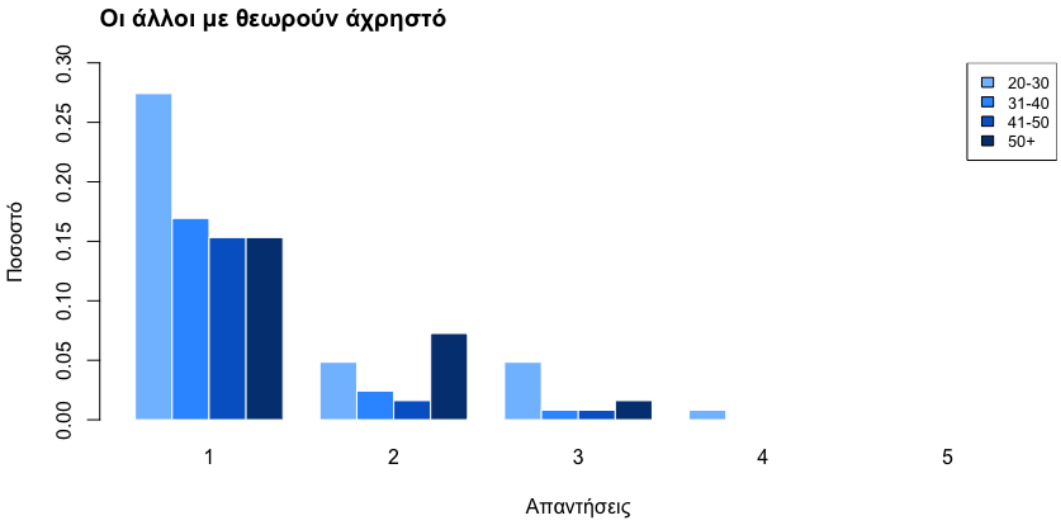


Σχήμα 48: Q5

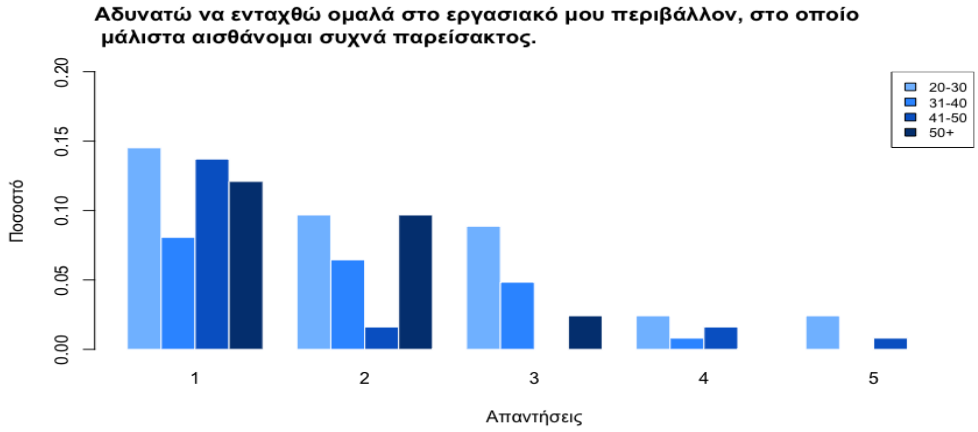


Σχήμα 49: Q25

Τα δύο γραφήματα των ερωτήσεων Q5 & Q25 δείχνουν ότι η ηλικιακή ομάδα 20-30 διεκπεραιώνει επιτυχώς ό,τι της ανατίθεται και δεν αντιμετωπίζει κανένα πρόβλημα προσαρμογής στο εργασιακό της περιβάλλον.

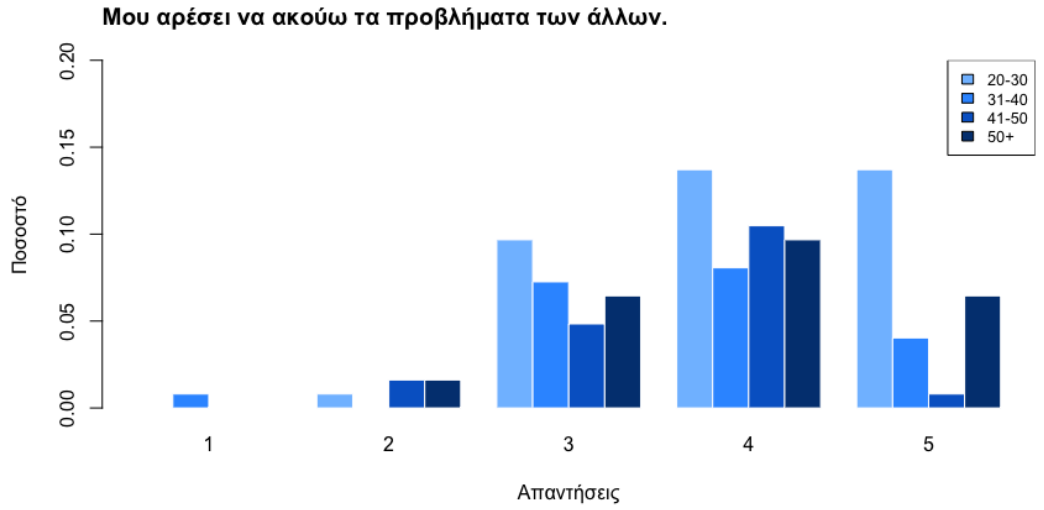


Σχήμα 50: Q6

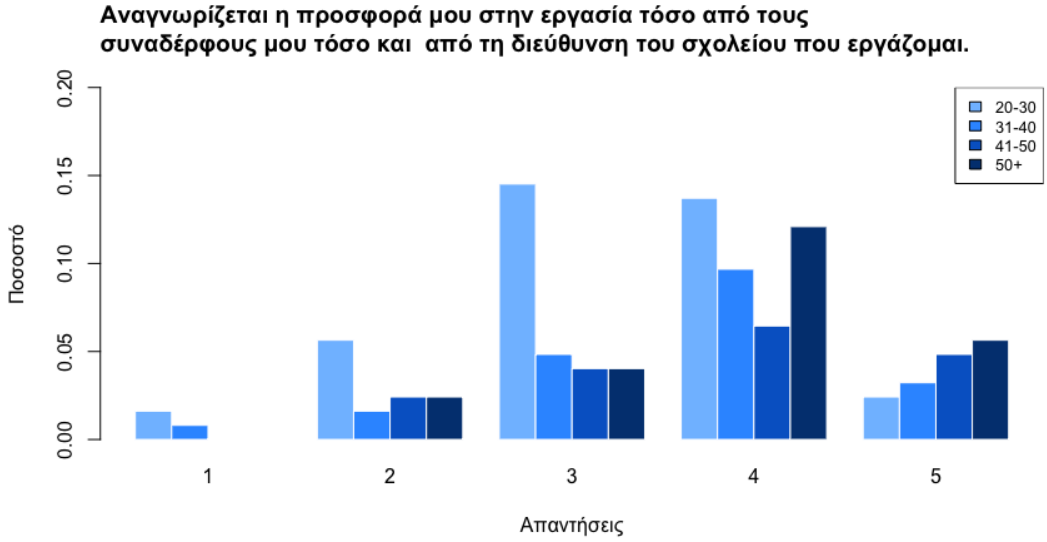


Σχήμα 51:Q25

Τα γραφήματα των ερωτήσεων Q6 & Q25 σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων έχουν την ίδια τάση. Οι περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται στην επιλογή 1 (καθόλου).

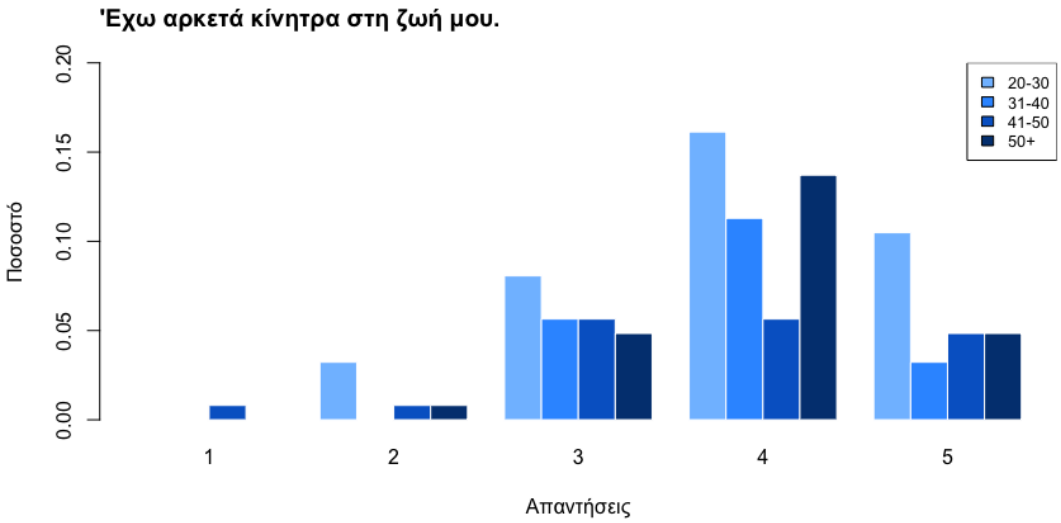


Σχήμα 52:Q15

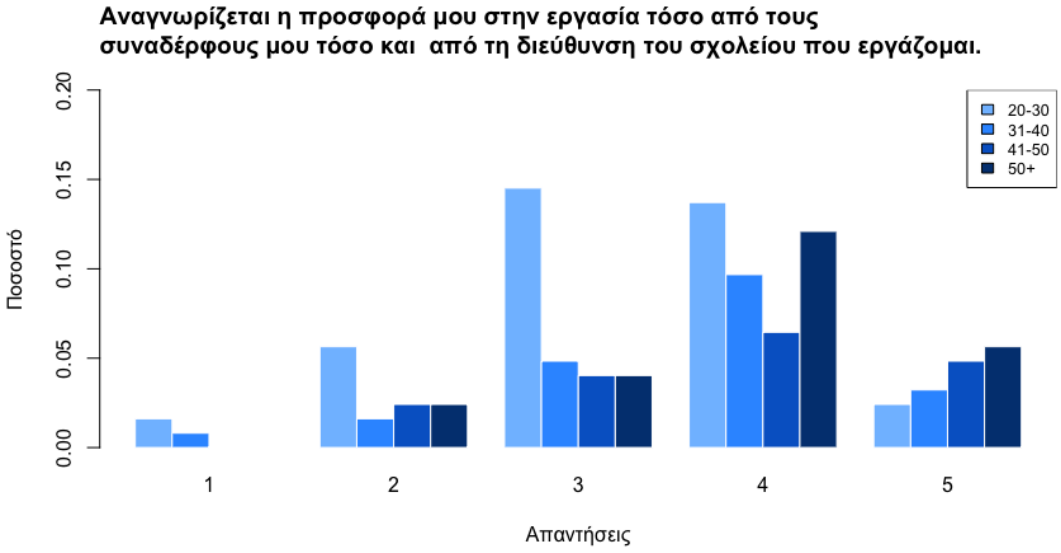


Σχήμα 53:Q30

Τα δύο γραφήματα των ερωτήσεων Q15 & Q30 σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων έχουν παρόμοια συστηματική συμπεριφορά, καθώς η πλειοψηφία των απαντήσεων συγκεντρώνεται στις επιλογές 3,4,5 (μέτρια, αρκετά, πάρα πολύ) .

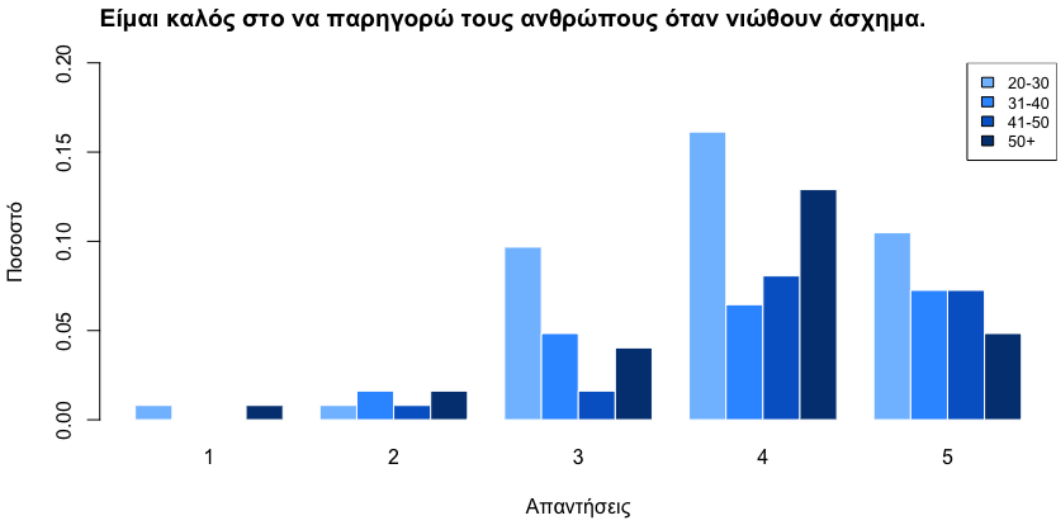


Σχήμα 54:Q17

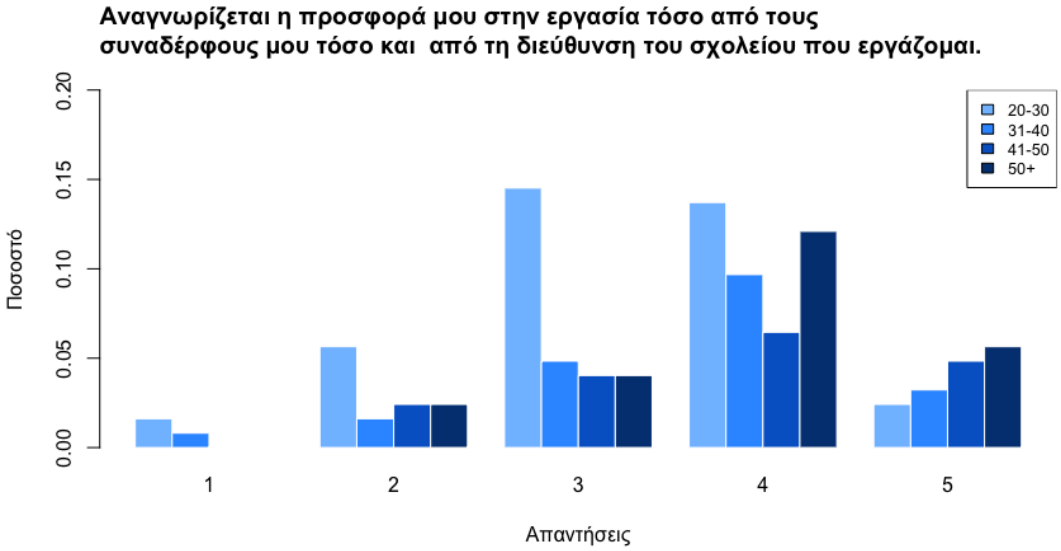


Σχήμα 55:Q30

Τα γραφήματα των ερωτήσεων Q17 & Q30 σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων έχουν παρόμοια τάση καθώς η πλειοψηφία των απαντήσεων συγκεντρώνεται στις επιλογές 3,4,5 (μέτρια, αρκετά, πάρα πολύ) .

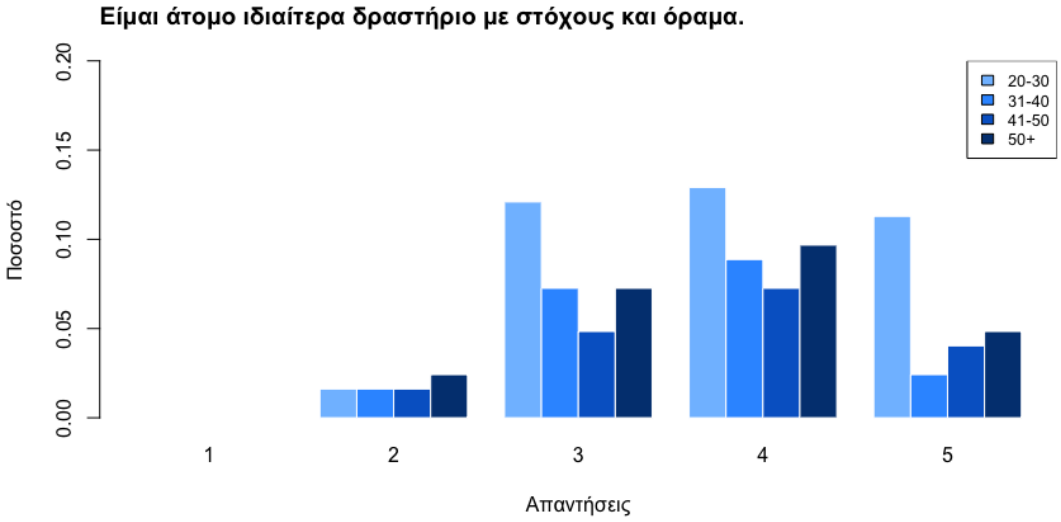


Σχήμα 56:Q18

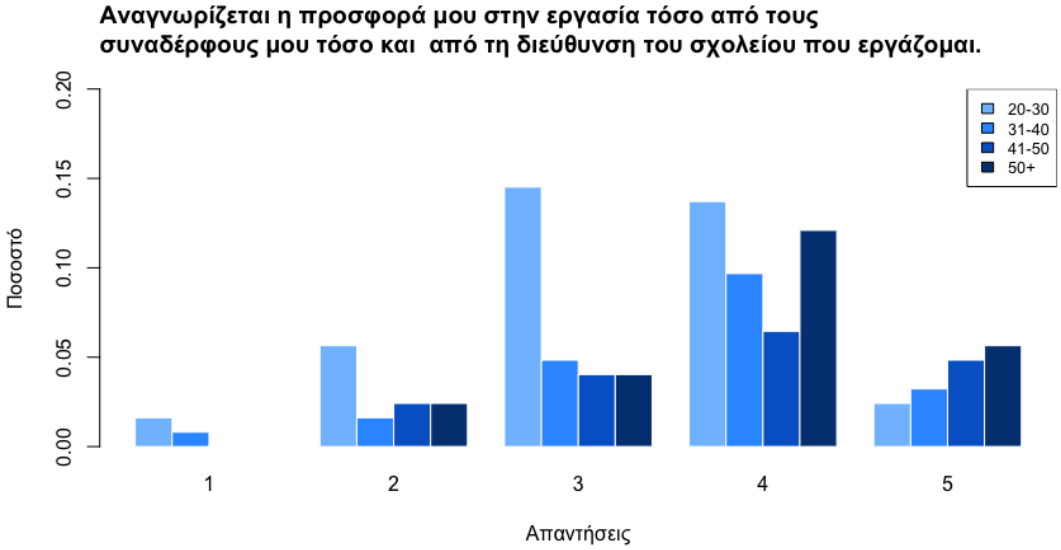


Σχήμα 57:Q30

Τα γραφήματα των ερωτήσεων Q18 & Q30 σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων έχουν ίδια μάζα, καθώς η πλειοψηφία των απαντήσεων συγκεντρώνεται στις επιλογές 3,4,5 (μέτρια, αρκετά, πάρα πολύ) .

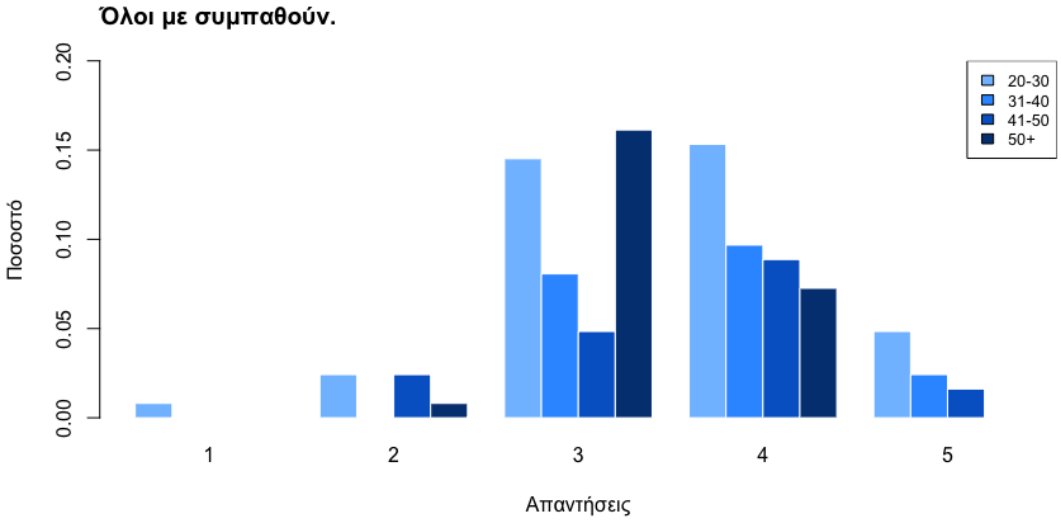


Σχήμα 58:Q19

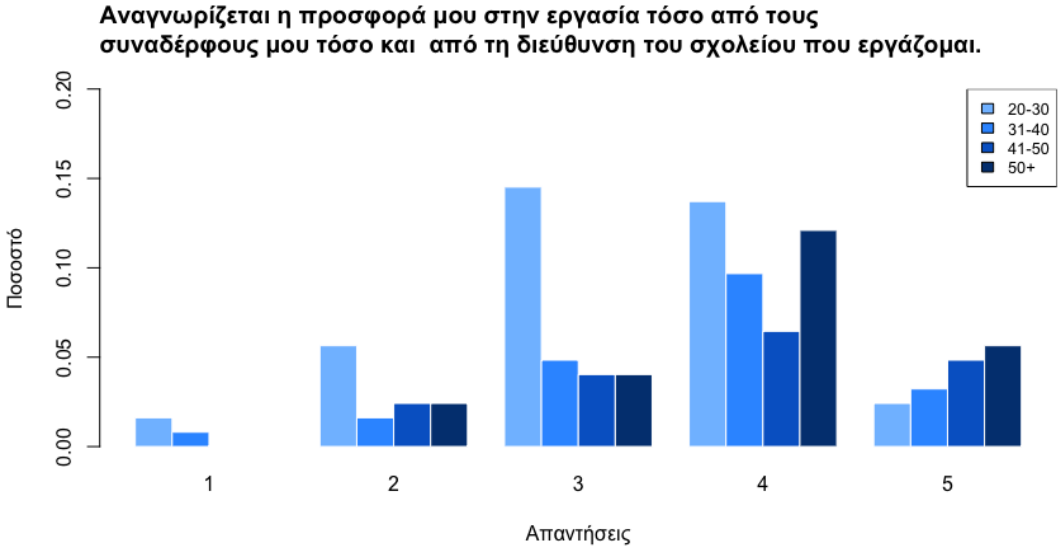


Σχήμα 59:Q30

Τα δύο γραφήματα των ερωτήσεων Q19 & Q30 σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων έχουν ίδια τάση, αφού οι απαντήσεις κατανέμονται στις επιλογές 3,4,5 (μέτρια, αρκετά, πάρα πολύ) .



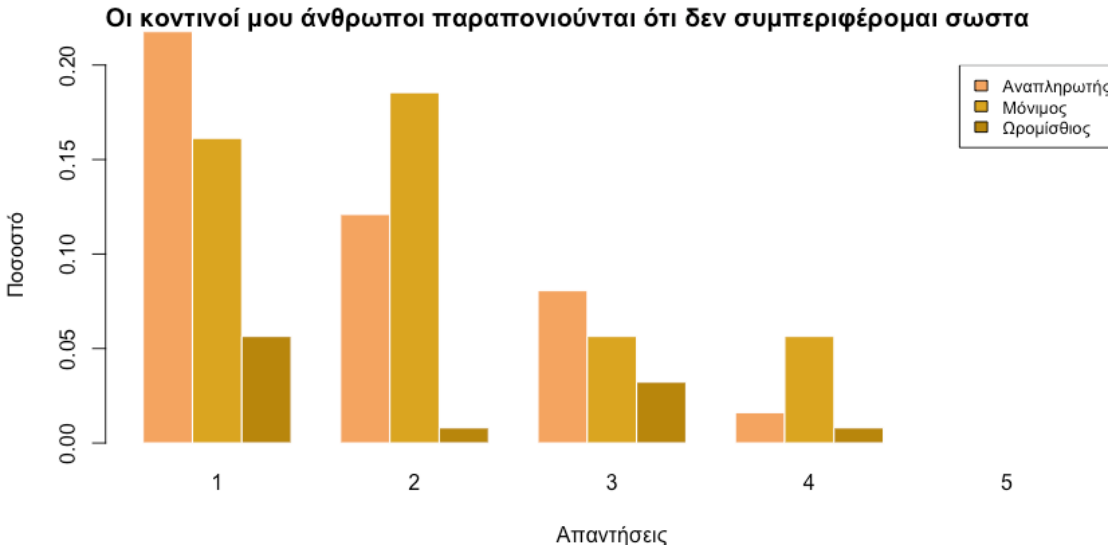
Σχήμα 60:Q20



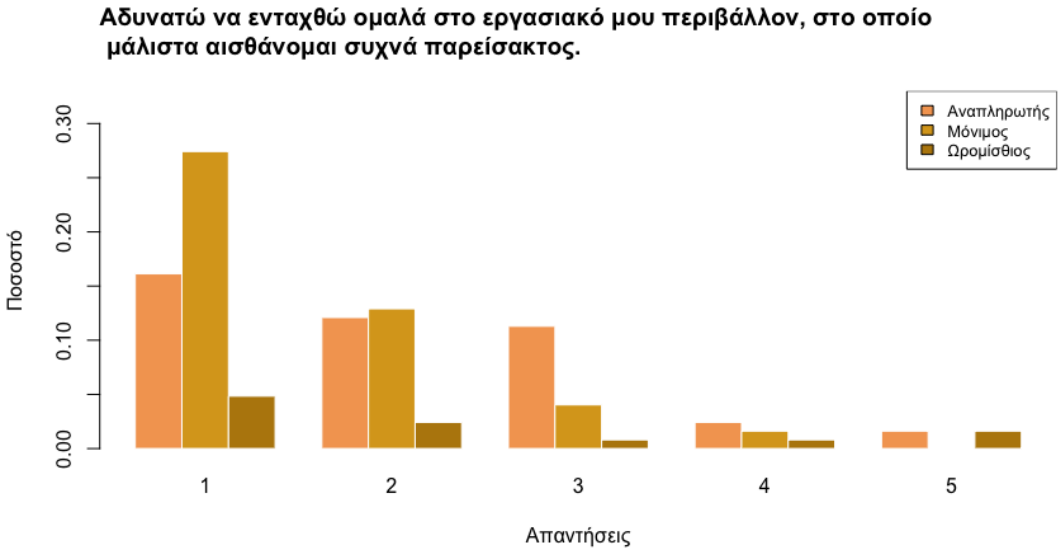
Σχήμα 61:Q30

Τα γραφήματα των ερωτήσεων Q20 & Q30 σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων έχουν ίδια τάση, αφού οι απαντήσεις κατανέμονται στις επιλογές 3,4 (μέτρια, αρκετά)

Σχέση Εργασίας

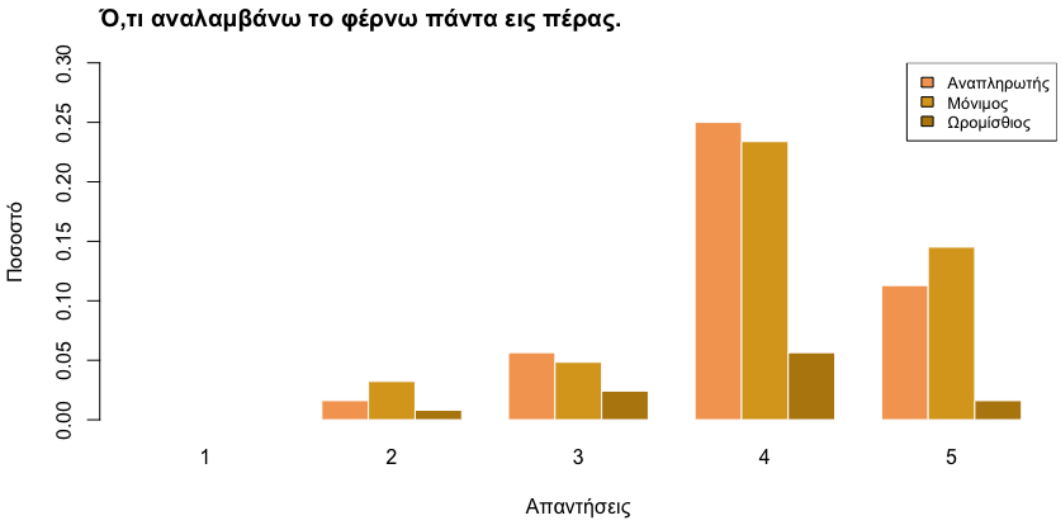


Σχήμα 62: Q2

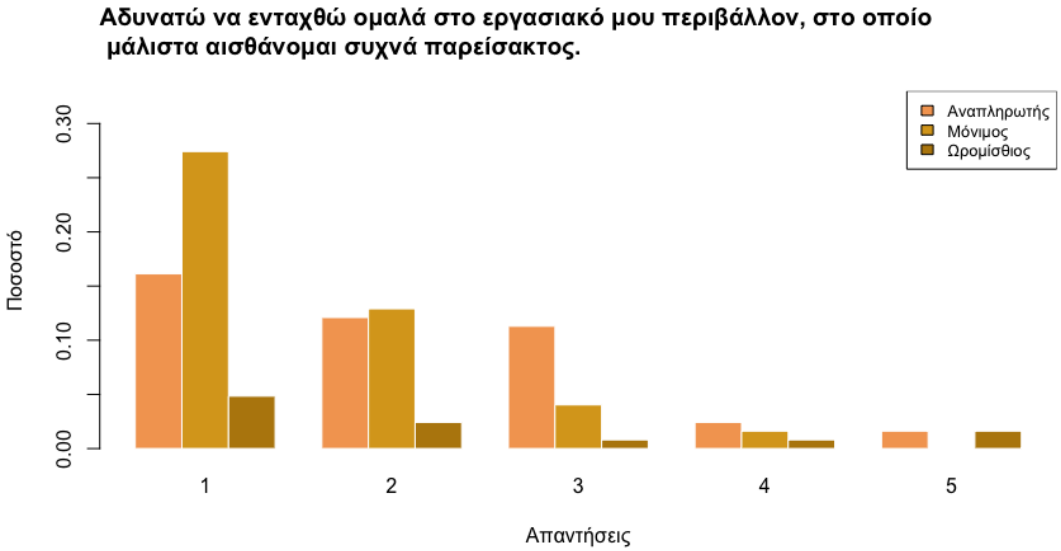


Σχήμα 63:Q25

Τα γραφήματα των ερωτήσεων Q2 & Q25 σε αντιπαραβολή με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, έχουν τη μεγαλύτερη συγκέντρωση στις επιλογές 1,2(καθόλου, λίγο).

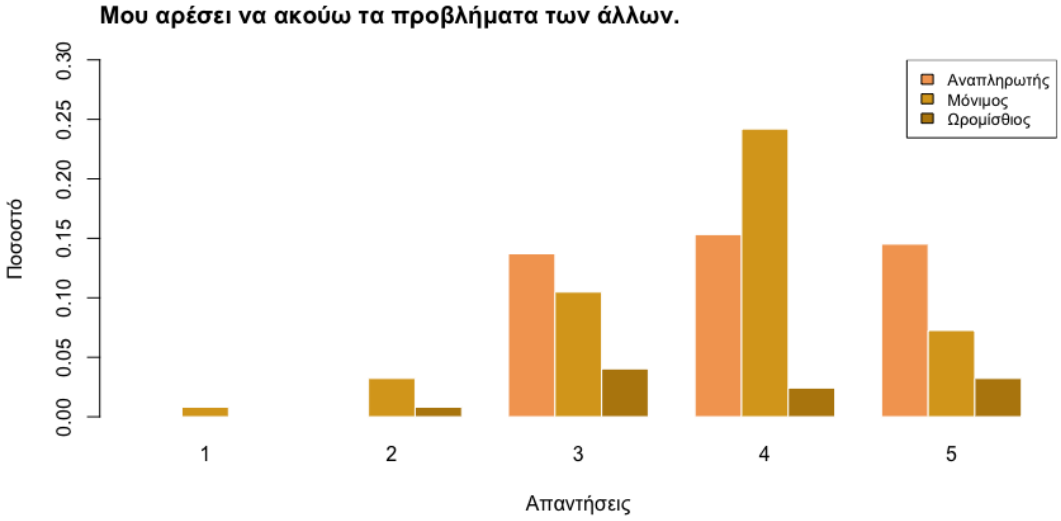


Σχήμα 64:Q5

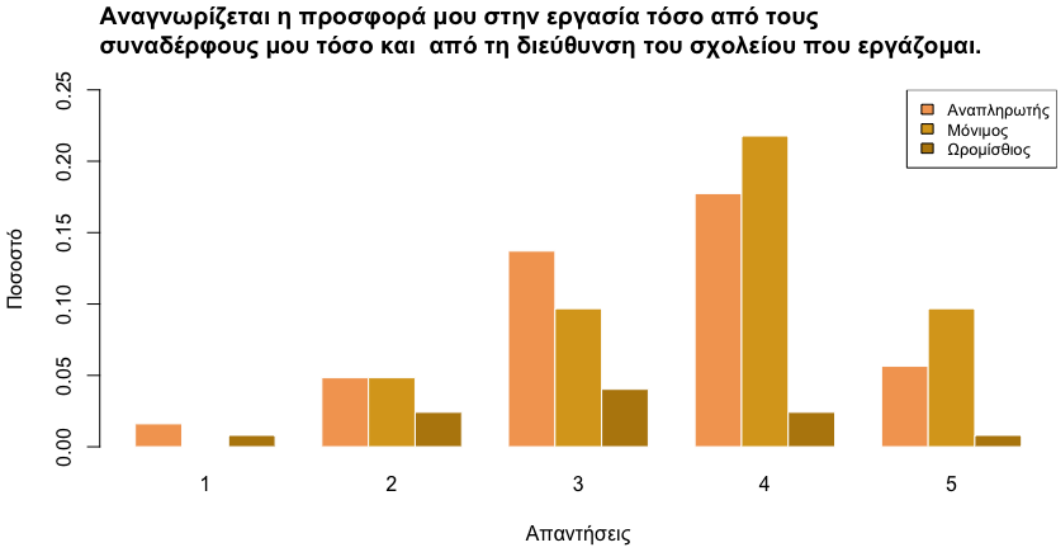


Σχήμα 65:Q25

Τα γραφήματα των Q5 & Q25 δείχνουν ότι τόσο οι αναπληρωτές όσο και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί διεκπεραιώνουν επιτυχώς ό,τι τους ανατίθεται και δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα προσαρμογής στο εργασιακό τους περιβάλλον.

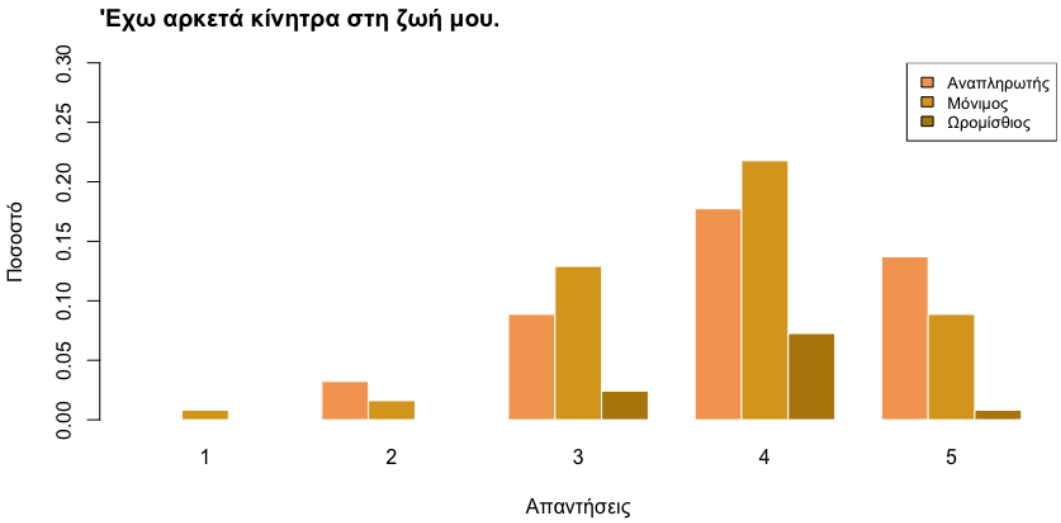


Σχήμα 66:Q15

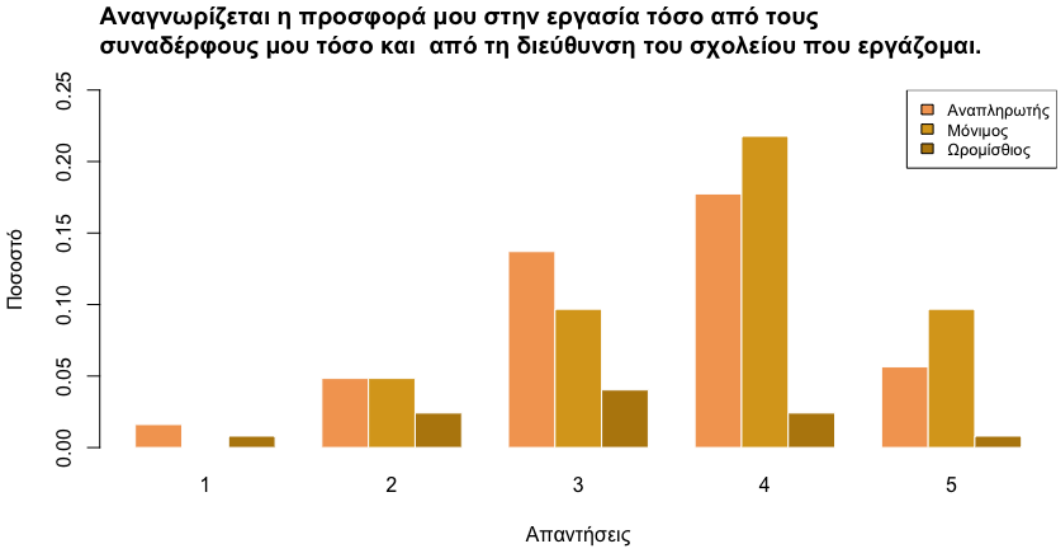


Σχήμα 67:Q30

Τα γραφήματα των Q15 & Q30 σε αντιπαραβολή με τη σχέση εργασίας έχουν παρόμοια συστηματική συμπεριφορά. Οι περισσότερες απαντήσεις κατανέμονται στις επιλογές 3,4,5 (μέτρια, αρκετά, πάρα πολύ) .

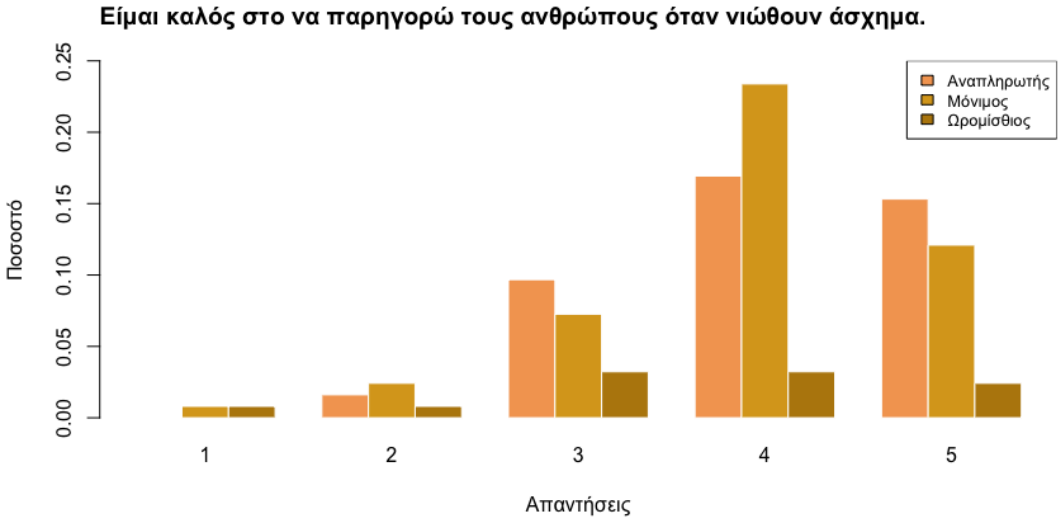


Σχήμα 68 :Q17

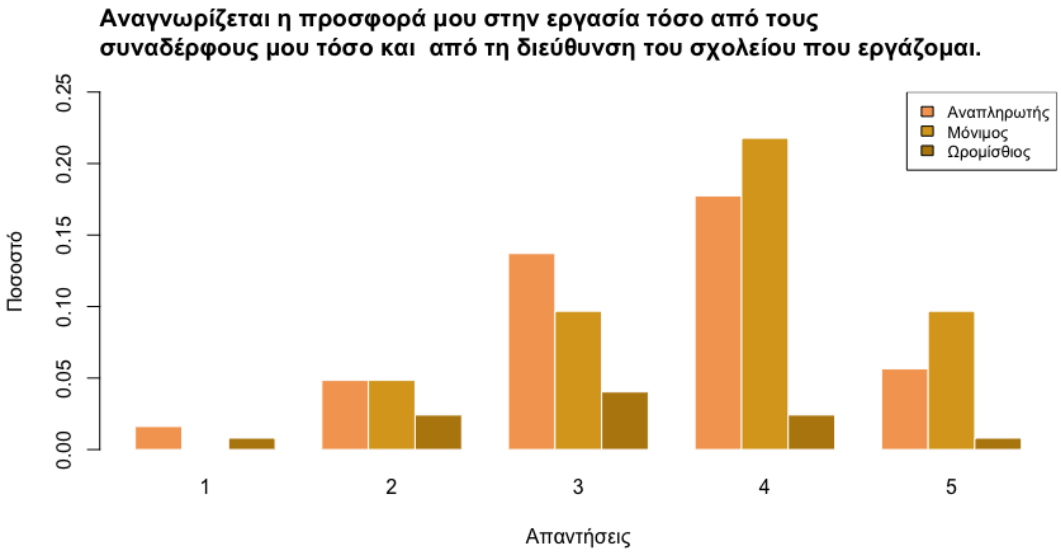


Σχήμα 69 :Q30

Τα δύο γραφήματα των ερωτήσεων Q17 & Q30 σε αντιπαραβολή με τη σχέση εργασίας έχουν παρόμοια συστηματική συμπεριφορά. Οι περισσότερες απαντήσεις κατανέμονται στις επιλογές 3,4,5 (μέτρια, αρκετά, πάρα πολύ) .



Σχήμα 70:Q18

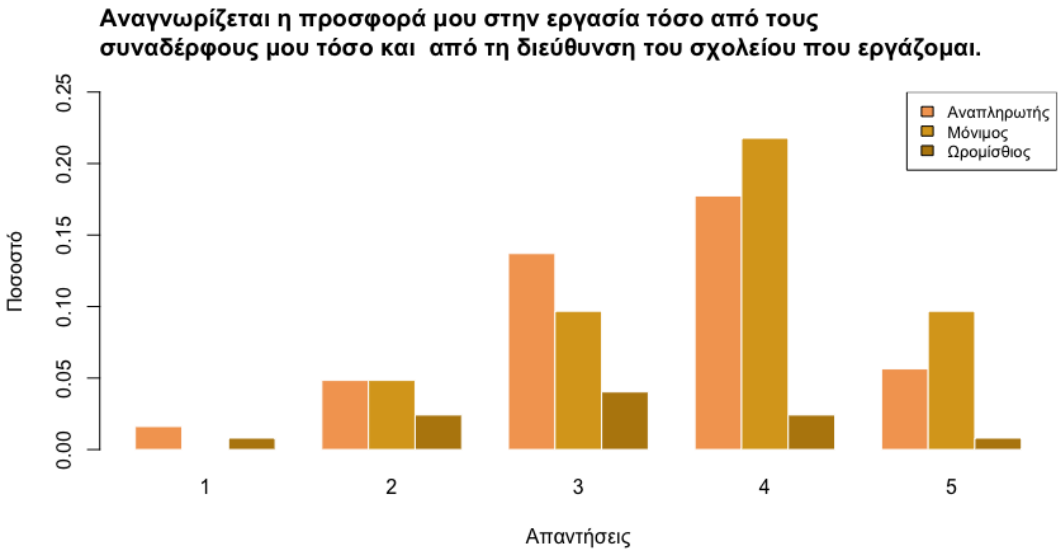


Σχήμα 71:Q30

Τα γραφήματα των ερωτήσεων Q18 & Q30 αναφορικά με τη σχέση εργασίας έχουν παρόμοια τάση, καθώς οι περισσότερες απαντήσεις κατανέμονται στις επιλογές 3,4,5 (μέτρια, αρκετά, πάρα πολύ) .

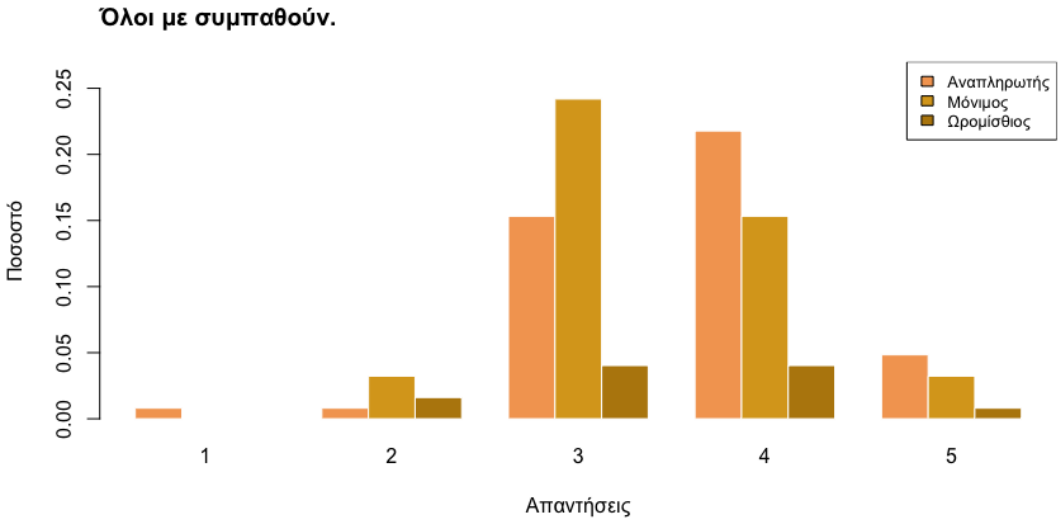


Σχήμα 72:Q19

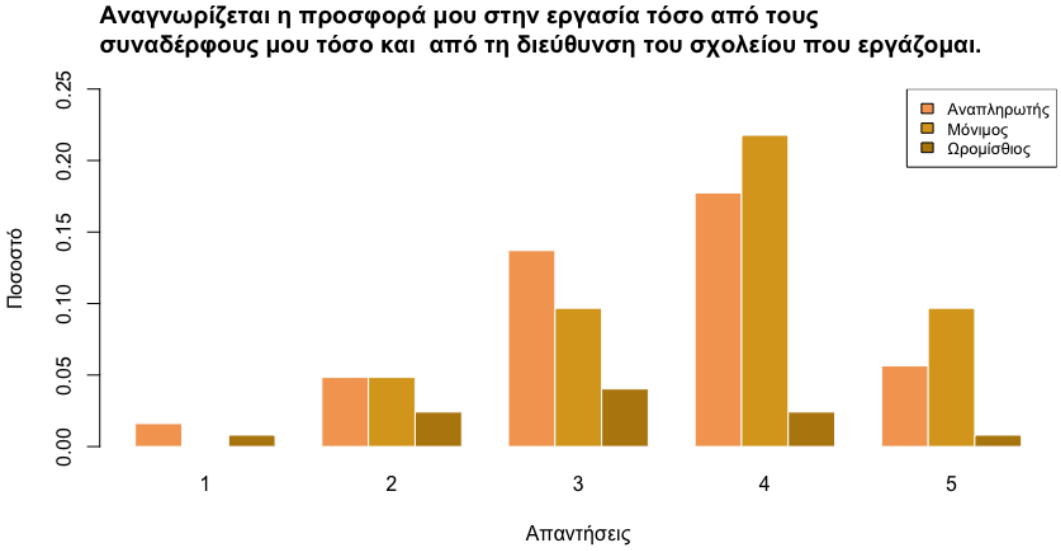


Σχήμα 73:Q30

Τα δύο γραφήματα των ερωτήσεων Q19 & Q30 αναφορικά με τη σχέση εργασίας έχουν ίδια μάζα με μεγαλύτερη συγκέντρωση απαντήσεων στις επιλογές 3,4 (μέτρια, αρκετά).



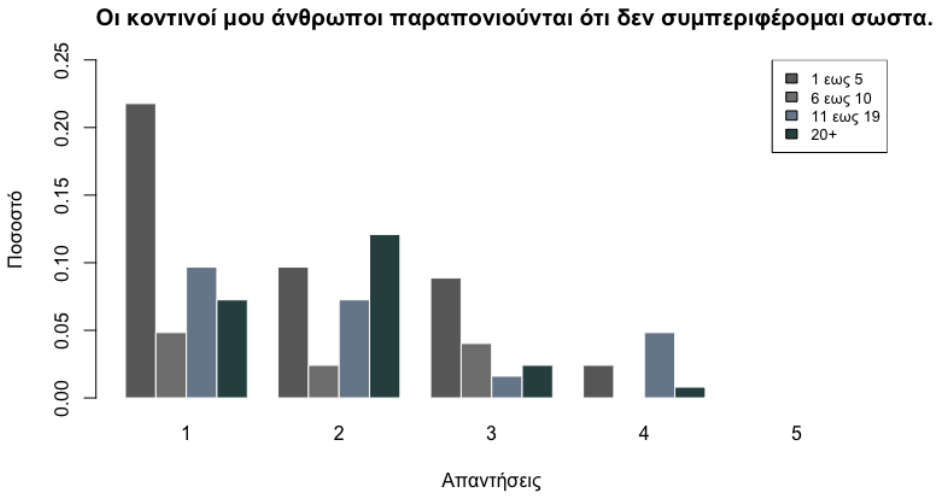
Σχήμα74:Q20



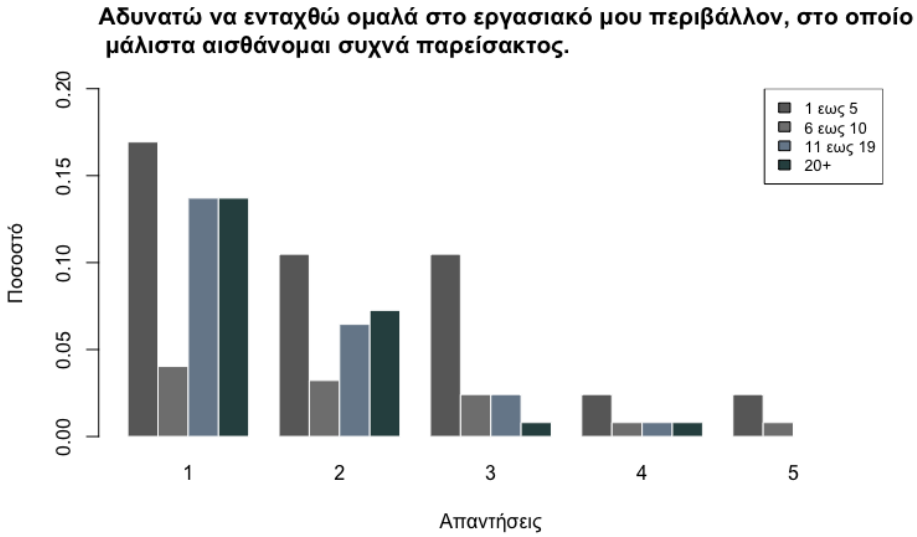
Σχήμα75:Q30

Τα γραφήματα των ερωτήσεων Q20 & Q30 αναφορικά με τη σχέση εργασίας έχουν παρόμοια συστηματική συμπεριφορά με μεγαλύτερη συγκέντρωση απαντήσεων στις επιλογές 3,4 (μέτρια, αρκετά).

Έτη Προϋπηρεσίας

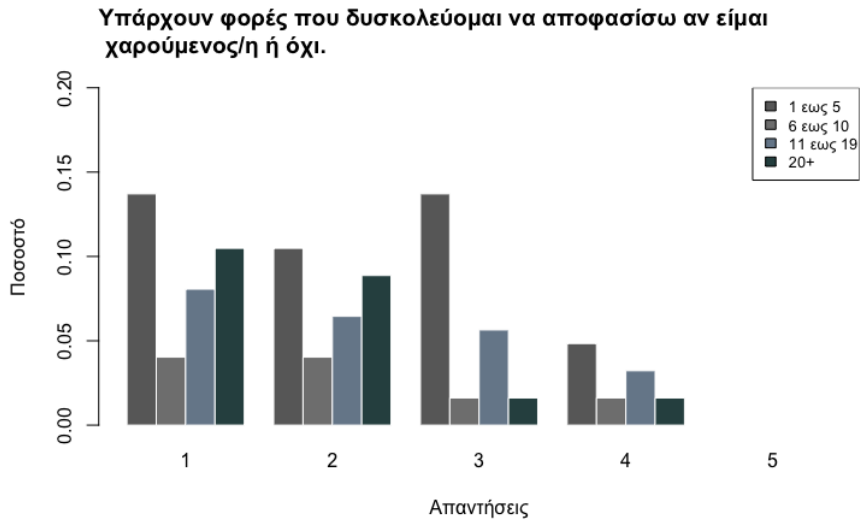


Σχήμα 76:Q2

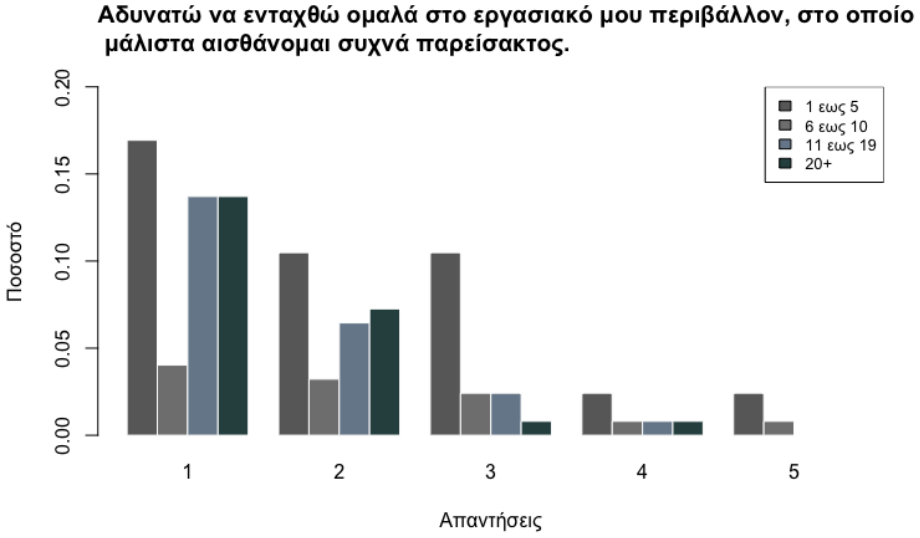


Σχήμα 77: Q25

Τα γραφήματα των ερωτήσεων Q2 & Q25 αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συγκέντρωση στις επιλογές 1,2(καθόλου, λίγο).



Σχήμα 78: Q3

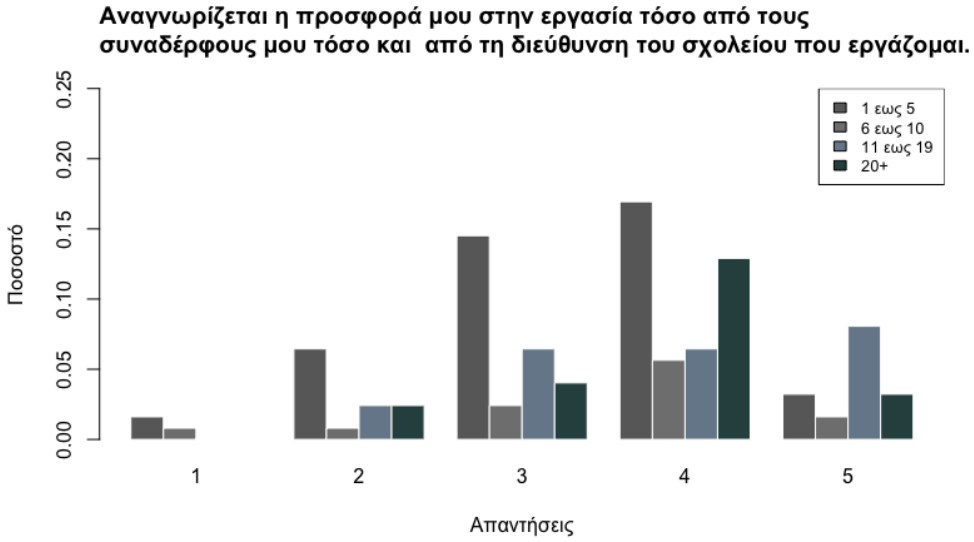


Σχήμα 79:Q25

Τα γραφήματα των ερωτήσεων Q3 & Q25 εμφανίζουν παρόμοια συστηματική συμπεριφορά με μεγαλύτερη συγκέντρωση απαντήσεων στις επιλογές 1,2,3 (καθόλου, λίγο, μέτρια).

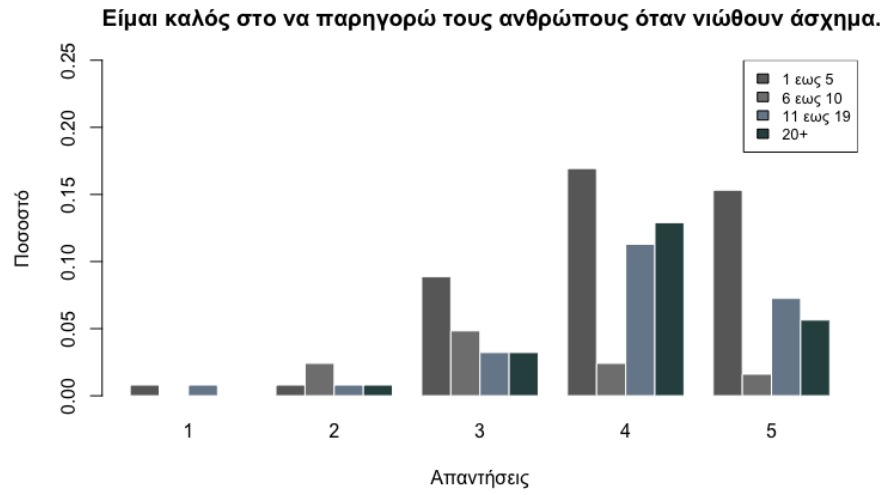


Σχήμα 80:Q17

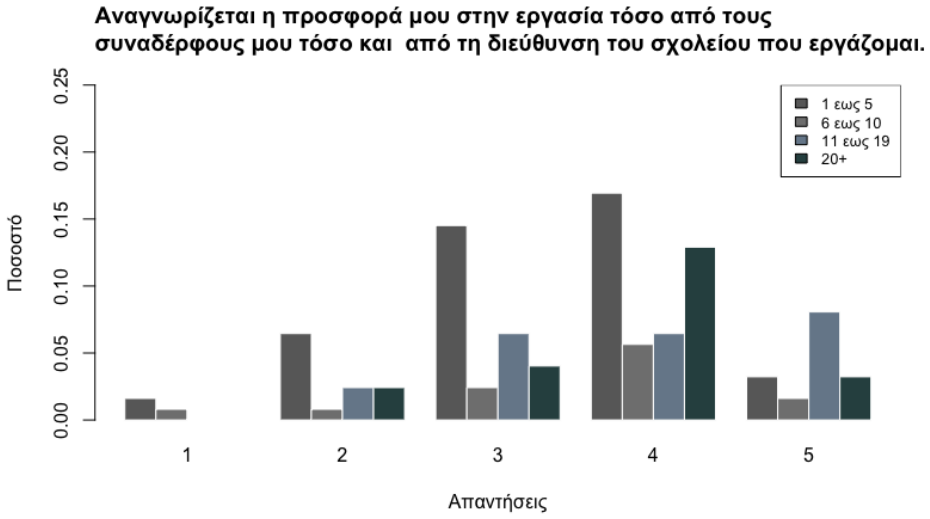


Σχήμα 81: Q30

Τα δύο γραφήματα των ερωτήσεων Q17 & Q30 εμφανίζουν παρόμοια συστηματική κατανομή με μεγαλύτερη συγκέντρωση απαντήσεων στις επιλογές 3,4,5 (μέτρια, αρκετά, πάρα πολύ).

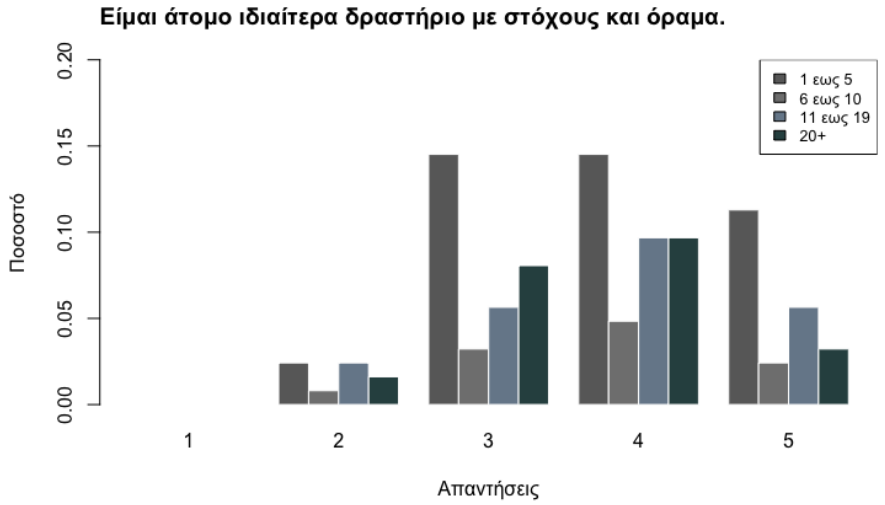


Σχήμα 82:Q18

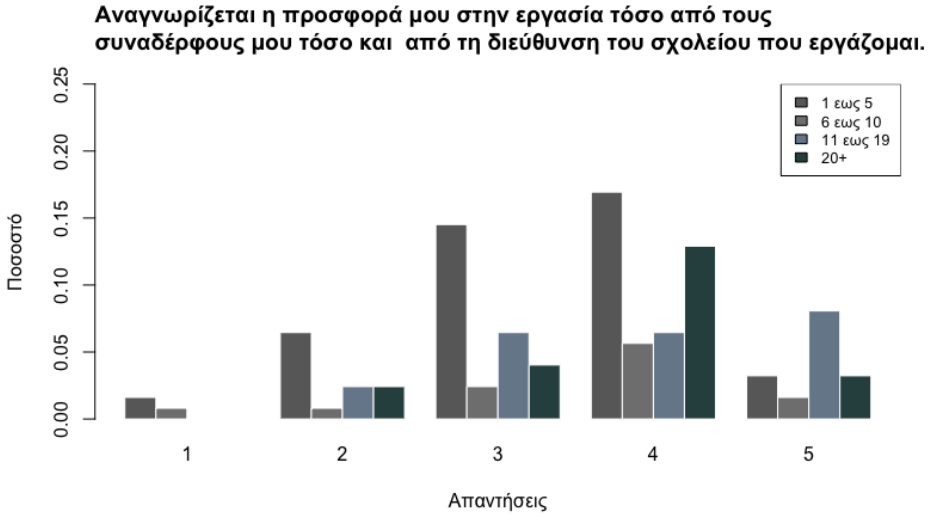


Σχήμα 83: Q30

Τα δύο γραφήματα των ερωτήσεων Q18 & Q30 εμφανίζουν τη μεγαλύτερη μάζα των απαντήσεων στις επιλογές 3,4,5 (μέτρια, αρκετά, πάρα πολύ).

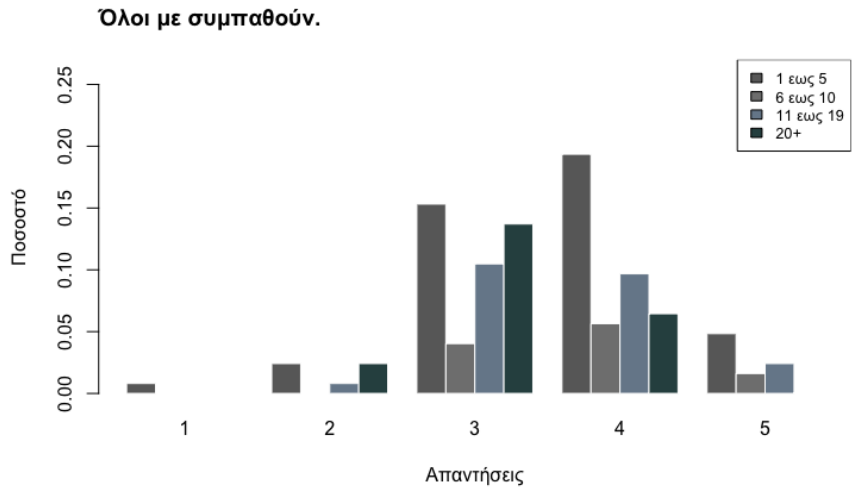


Σχήμα 84: Q19

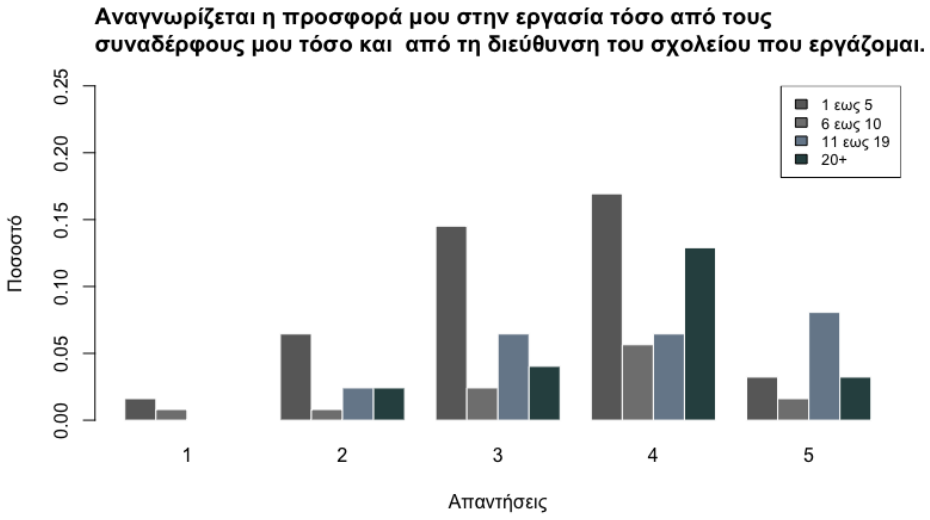


Σχήμα 85: Q30

Τα δύο γραφήματα των ερωτήσεων Q19 & Q30 εμφανίζουν παρόμοια τάση κατανομής των απαντήσεων.



Σχήμα 86: Q20



Σχήμα 87: Q30

Τα παραπάνω γραφήματα Q20 και Q30 εμφανίζουν παρόμοια συγκέντρωση απαντήσεων στις επιλογές 3,4 (μέτρια, αρκετά).

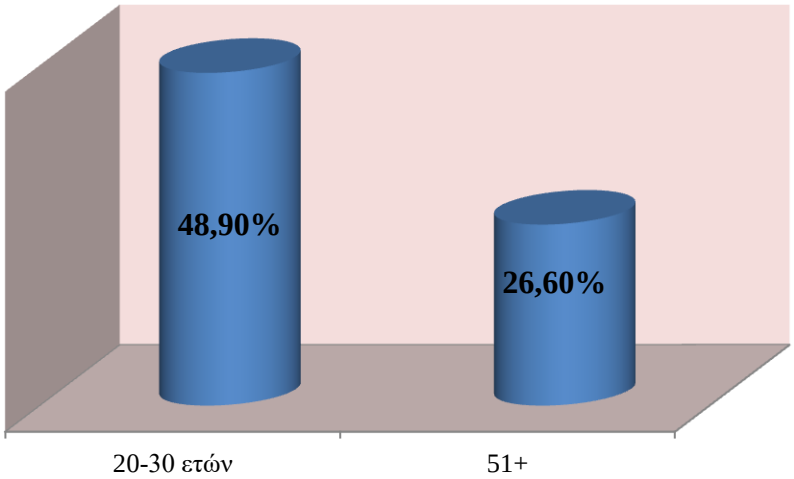
7.3.Έλεγχος Συνάφειας- Crosstabulation

Μετά τον απαιτούμενο έλεγχο συνάφειας (Crosstabulation) και το x^2 test αναδείχθηκαν ως στατιστικά σημαντικές τρεις (3) ερωτήσεις, μια (1) από τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και δυο (2) από την Εργασιακή Εξουθένωση. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται η στατιστική συνάφεια ανάμεσα στην ηλικιακή ομάδα με μια (1) της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Επίσης, συνάφεια παρατηρείται ανάμεσα στην σχέση εργασίας με δυο (2) ερωτήσεις της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Τέλος, αποδεικνύεται συνάφεια ανάμεσα στην προϋπηρεσία και σε μια (1) ερώτηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Ερώτηση 22: *«Μου δημιουργεί μεγάλο στρες και ένταση η εργασιακή ανασφάλεια που βιώνω».*

Crosstab								
			«Μου δημιουργεί μεγάλο στρες και ένταση η εργασιακή ανασφάλεια που βιώνω»					
			Καθόλου	*Πολύ Λίγο*	*Μέτρια*	*Αρκετά*	*Πάρα Πολύ*	Total
Ηλικιακή Ομάδα	**20-30 ετών**	Count	4	6	14	9	14	47
		% within VAR00002	8,5%	12,8%	29,8%	**19,1%**	**29,8%**	100,0%
	51+	Count	7	10	5	7	1	30
		% within VAR00002	23,3%	33,3%	16,7%	**23,3%**	**3,3%**	100,0%

Πίνακας 46



Σχήμα 88

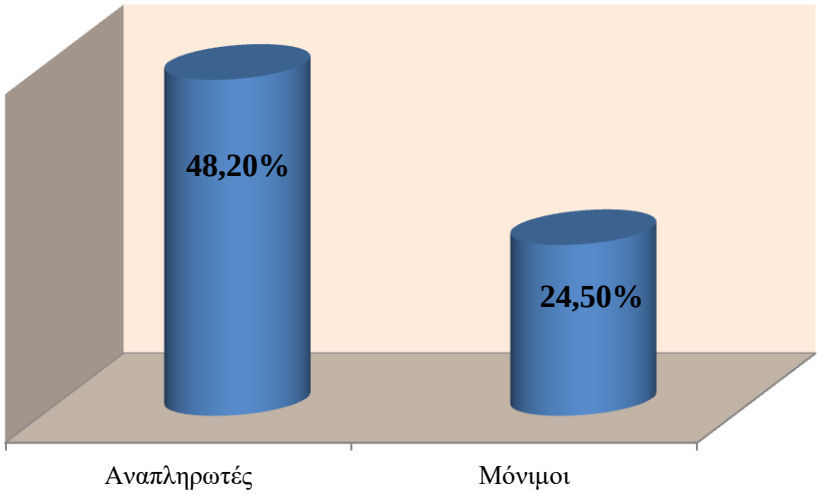
Παρατηρούμε ότι οι ανήκοντες στην πρώτη ηλικιακή ομάδα (20-30 ετών) βιώνουν εντονότερο στρες λόγω της υπάρχουσας εργασιακής ανασφάλειας.

Σχέση Εργασίας (Μόνιμοι/ Αναπληρωτές)

Ερώτηση 22: *«Μου δημιουργεί μεγάλο στρες και ένταση η εργασιακή ανασφάλεια που βιώνω».*

Crosstab								
			«Μου δημιουργεί μεγάλο στρες και ένταση η εργασιακή ανασφάλεια που βιώνω»					
			Καθόλου	*Πολύ Λίγο*	*Μέτρια*	*Αρκετά*	*Πάρα Πολύ*	Total
Σχέση Εργασίας	***Αναπληρωτές***	Count	6	5	17	11	15	54
		% within VAR00006	11,1%	9,3%	31,5%	**20,4%**	**27,8%**	100,0%
	Μόνιμοι	Count	15	15	13	10	4	57
		% within VAR00006	26,3%	26,3%	22,8%	**17,5%**	**7,0%**	100,0%

Πίνακας 47



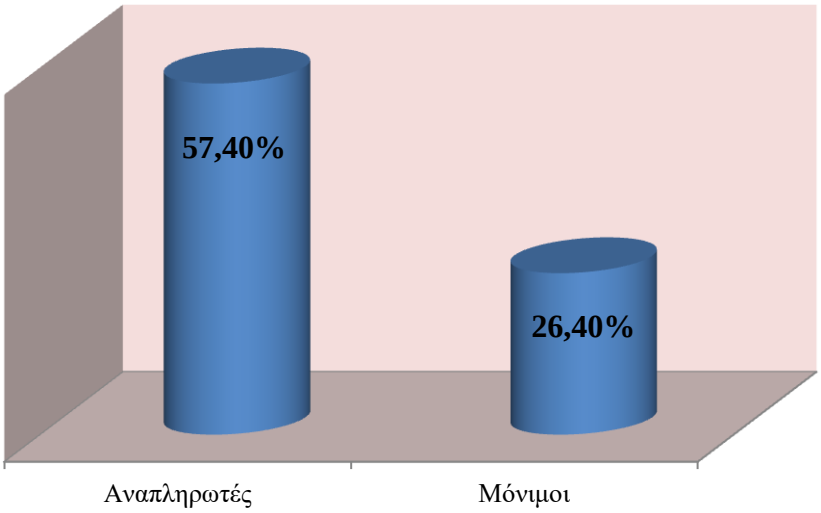
Σχήμα 89

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, οι αναπληρωτές βιώνουν εντονότερο στρες λόγω της εργασιακής τους ανασφάλειας, με ποσοστό που ανέρχεται στο 48,2%, συγκριτικά με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς το ποσοστό των οποίων ανέρχεται στο 24,5%.

Ερώτηση 23: *«Είναι εξουθενωτικές για μένα οι συνεχείς αλλαγές στο εργασιακό μου περιβάλλον»*

Crosstab								
			«Είναι εξουθενωτικές για μένα οι συνεχείς αλλαγές στο εργασιακό μου περιβάλλον»					
			Καθόλου	*Πολύ Λίγο*	*Μέτρια*	*Αρκετά*	*Πάρα Πολύ*	Total
Σχέση Εργασίας	***Αναπληρωτές***	Count	4	7	12	17	14	54
		% within VAR00006	7,4%	13,0%	22,2%	**31,5%**	**25,9%**	100,0%
	Μόνιμοι	Count	10	17	15	12	3	57
		% within VAR00006	17,5%	29,8%	26,3%	**21,1%**	**5,3%**	100,0%

Πίνακας 48



Σχήμα 90

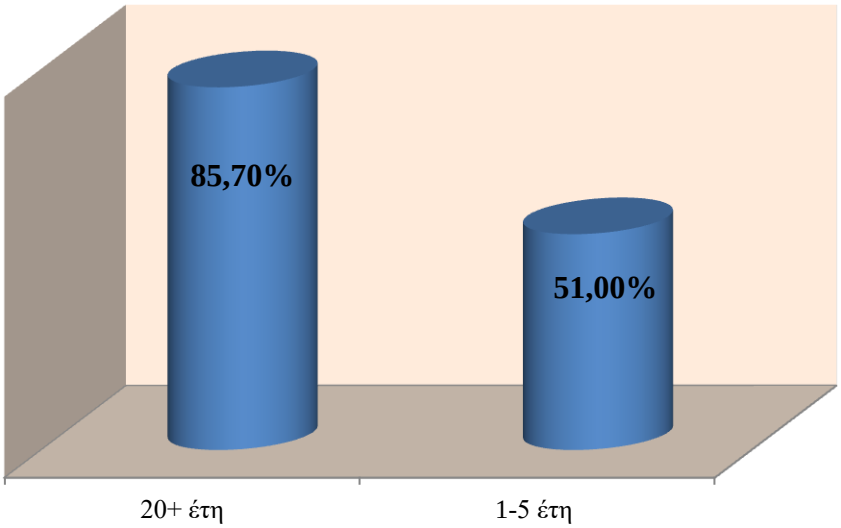
Παρατηρούμε ότι οι συνεχείς αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο εξουθενωτικές για τους αναπληρωτές, με ποσοστό 57,4% σε σύγκριση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αισθάνονται εξουθενωμένοι λόγω των αλλαγών με ποσοστό 26,4%.

Έτη Προϋπηρεσίας

Ερώτηση 10: *«Μπορώ να αναγνωρίσω ένα συναίσθημα από τη στιγμή που αναπτύσσεται μέσα μου.»*

Crosstab							
			«Μπορώ να αναγνωρίσω ένα συναίσθημα από τη στιγμή που αναπτύσσεται μέσα μου.»				
			Πολύ Λίγο	*Μέτρια*	*Αρκετά*	*Πάρα Πολύ*	Total
Έτη Προϋπηρεσίας	***1με 5 έτη***	Count	7	19	18	9	53
		% within VAR00007	13,2%	35,8%	**34,0%**	**17,0%**	100,0%
	20+ έτη	Count	0	4	16	8	28
		% within VAR00007	,0%	14,3%	**57,1%**	**28,6%**	100,0%

Πίνακας 49



Σχήμα 91

Όπως φαίνεται από τα στοιχεία του πίνακα οι έχοντες περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας έχουν μεγαλύτερη ευκολία στο να αντιληφθούν τα συναισθήματα που αναπτύσσονται μέσα τους από την πρώτη στιγμή, 85,7%. Οι εκπαιδευτικοί με τα λιγότερα έτη προϋπηρεσίας δεν αναγνωρίζουν με την ίδια ευκολία τα συναισθήματά τους, 51%.

8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Από τη στατιστική ανάλυση, που έγινε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μας εργασίας, προκύπτει ότι αναφορικά με την Αποπροσωποποίηση, διάσταση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν υψηλά επίπεδα προσαρμοστικότητας στο εργασιακό τους περιβάλλον (76,3% ,Σχήμα και Πίνακας 34) και να νιώθουν αναπόσπαστο κομμάτι του Συλλόγου Διδασκόντων (73,4%,Σχήμα & Πίνακας 36). Επίσης, νιώθουν αναζωογονημένοι, όταν εργάζονται με τους μαθητές τους (86,29 %, Σχήμα & Πίνακας 41) ενώ εκδηλώνουν έντονο και ουσιαστικό ενδιαφέρον γι΄ αυτούς (83.07%, Σχήμα & Πίνακας 43). Τέλος το 41,13% (Σχήμα & Πίνακας 44) δηλώνει ότι δε βιώνει συναισθήματα απογοήτευσης από τη χαμηλή λειτουργικότητα των μαθητών.

Σε σχέση με τη δεύτερη διάσταση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης, την Προσωπική Επίτευξη, το 43,54% θεωρεί ότι ο μισθός του δεν επαρκεί για την κάλυψη των βασικών υποχρεώσεων (Σχήμα & Πίνακας 35).Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο, αν είναι ικανοποιημένοι από την αμοιβή τους σε σχέση με τη δουλειά που προσφέρουν, καθώς το 54,04% δηλώνει ελάχιστα έως καθόλου ικανοποιημένο (Σχήμα & Πίνακας 30).Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 61,31% (Σχήμα & Πίνακας 38) θεωρούν εξοντωτικό το να πρέπει να εργάζονται σε 2 ή και περισσότερα σχολεία. Τέλος, το 58.08% (Σχήμα & Πίνακας 39) δηλώνει πως η προσφορά του στην εργασία αναγνωρίζεται τόσο από τους συναδέλφους όσο και από τον διευθυντή και το 62,10% ισχυρίζεται ότι δε διοχετεύει τα αρνητικά του συναισθήματα στην προσωπική του ζωή (Σχήμα & Πίνακας 37).

Όσον αφορά στη τρίτη διάσταση, τη Συναισθηματική Εξάντληση,το 38,7% του δείγματος βιώνει μεγάλο στρες εξαιτίας της εργασιακής ανασφάλειας (Σχήμα & Πίνακας 31). Παράλληλα, το 50,8% εκφράζει ανησυχίες για περαιτέρω μείωση του μισθού του λόγω των οικονομικών συνθηκών (Σχήμα & Πίνακας 40) και ένα 49,20 % δηλώνει απογοητευμένο από την έλλειψη ευκαιριών επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης (Σχήμα & Πίνακας 33). Επίσης, οι συνεχείς αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον εξουθενώνουν το 42,75 % των ερωτηθέντων (Σχήμα & Πίνακας 32).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι ερωτηθέντες βιώνουν ήπια Επαγγελματική Εξουθένωση ως προς τις διαστάσεις της Συναισθηματικής Εξάντλησης και της Προσωπικής Επίτευξης ,κάτι που, με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν, μπορεί να αποδοθεί στις υφιστάμενες οικονομικές συνθήκες και στο εργασιακό καθεστώς που δημιουργήθηκε ως απόρροια αυτής.

Όσον αφορά στη μελέτη των τριών διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν ανεπτυγμένη τη διάσταση της Ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα το 74,99% (Σχήμα & Πίνακας 11) συμπεριφέρεται σωστά στους κοντινούς του ανθρώπους, παράλληλα το

73,4% (Σχήμα & Πίνακας 27) θεωρεί ότι είναι σε θέση να παρηγορεί τους ανθρώπους, όταν νιώθουν άσχημα. Επίσης, το 67% (Σχήμα & Πίνακας 24) δήλωσε ότι πρόθυμα ακούει τα προβλήματα των άλλων. Τέλος, λίγο παραπάνω από τους μισούς ερωτηθέντες θεωρούν ότι και μόνο κοιτώντας κάποιον μπορούν να αντιληφθούν πως αισθάνεται (51,62%, Σχήμα & Πίνακας 21).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν επίσης αρκετά υψηλά ποσοστά Αυτοεκτίμησης ($2^{η}$ υπό μελέτη διάσταση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης). Ειδικότερα, πιστεύουν ότι είναι πάντα σε θέση να φέρουν εις πέρας τα έργα που αναλαμβάνουν με ποσοστό 81,45% (Σχήμα & Πίνακας 14). Επίσης, η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί ότι χαίρει της εκτίμησης των άλλων (75%, Σχήμα & Πίνακας 15) και το 50% των ερωτηθέντων εκτιμά ότι όλοι τους συμπαθούν (Σχήμα & Πίνακας 29).

Τέλος, στη διάσταση του Ελέγχου και της Κατανόησης των Συναισθημάτων οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εμφανίζουν αρκετά υψηλά ποσοστά. Το 68,56% (Σχήμα & Πίνακας 19) θεωρεί πως είναι σε θέση να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του από την πρώτη στιγμή ανάπτυξής τους. Περισσότεροι από τους μισούς 58,8% (Σχήμα & Πίνακας 25) δεν έχουν καμία δυσκολία στο να βρουν τις κατάλληλες λέξεις, ώστε να περιγράψουν τα συναισθήματά τους ,ενώ ,παράλληλα, τους είναι εύκολο να αποφασίσουν, αν είναι χαρούμενοι ή όχι (66,13%, Σχήμα & Πίνακας 12).

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αρκετά υψηλά ποσοστά και στις τρεις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Συσχετίζοντας τις δύο έννοιες της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης διαπιστώσαμε ότι οι τρεις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης ως προς τις διαστάσεις της Αποπροσωποποίησης (Q2,Q3,Q4,Q5,Q6 –Q25) και της Προσωπικής Επίτευξης (Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20- Q30), (*Πίνακας 45*).

Τέλος, με τον έλεγχο συνάφειας (Crosstabulation) διαπιστώσαμε ότι περισσότερο ευάλωτοι στην Επαγγελματική Εξουθένωση είναι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, οι μικρότεροι σε ηλικία και οι με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας.Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν πρόβλημα Εξουθένωσης και έχουν περισσότερο αναπτυγμένη τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη ως προς τη διάσταση του Ελέγχου και Κατανόησης των συναισθημάτων (Πίνακες 46-49,Σχήματα 88-91).

8.2. Περιορισμοί Έρευνας- Προτάσεις

Ένας μεθοδολογικός περιορισμός, που πρέπει να ληφθεί υπόψη, είναι η χρησιμοποίηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Τα ερωτηματολόγια αυτά αποτελούν τον πιο συνηθισμένο και εύκολο τρόπο για την έρευνα. Έχουν ωστόσο, δεχτεί κριτική που αφορά στο κατά πόσο μπορεί να είναι αντικειμενικά, όταν παράγοντες όπως η κακή ψυχολογία, η τάση να δίνονται αρεστές απαντήσεις κλπ, μπορούν να αλλοιώσουν το αποτέλεσμα.Επίσης, περιορισμό της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός πως το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ήταν γυναίκες– εκπαιδευτικοί, κάτι που δεν επέτρεψε τη συσχέτιση των δύο υπό μελέτη εννοιών με το φύλο. Επιπλέον, θεωρούμε σημαντικό περιορισμό ότι η έρευνα διεξήχθη στις αρχές του σχολικού έτους. Τα αποτελέσματα πιθανόν να ήταν διαφορετικά, αν το ερωτηματολόγιο χορηγούταν στα μέσα ή στο τέλος του σχολικού έτους.

Ως εκ τούτου λοιπόν, προτείνουμε ως μελλοντικό αντικείμενο έρευνας τη διαχρονική μελέτη του συνδρόμου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε σχέση με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής.

Όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί, που έχουν υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη, δε βιώνουν Επαγγελματική Εξουθένωση. Θεωρούμε λοιπόν, αναγκαία την ενίσχυση των δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Μια νέα για τις δυτικές κοινωνίες τεχνική ενίσχυσης των συγκεκριμένων δεξιοτήτων αποτελεί το Mindfulness/ Ενσυνειδητότητα.

8.2.1. Mindfulness/ Ενσυνειδητότητα

Ερμηνευτική Προσέγγιση

Το Mindfulness, η Ενσυνειδητότητα,σε μια προσπάθεια απόδοσης του όρου στα ελληνικά, ισοδυναμεί με την ικανότητά μας, μέσα από ένα γενικό πρίσμα, να συνειδητοποιούμε κάθε στιγμή τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις σωματικές αισθήσεις μας και το περιβάλλον. Συνεπάγεται επίσης, την αποδοχή, που σημαίνει ότι δίνουμε προσοχή στις σκέψεις και τα συναισθήματά μας χωρίς να τα κρίνουμε. Χωρίς να πιστεύουμε, για παράδειγμα, ότι υπάρχει ένας "σωστός" ή "λάθος" τρόπος σκέψης ή αίσθησης σε μια δεδομένη στιγμή.

Όταν εξασκούμε το Mindfulness, οι σκέψεις μας συντονίζονται σε αυτό που αισθανόμαστε στην παρούσα στιγμή παρά στην αναμάσηση του παρελθόντος ή στο να φανταζόμαστε το μέλλον. Η ζωή μπορεί γρήγορα να μας προσπεράσει, όταν δεν είμαστε επικεντρωμένοι σε ό,τι έχει σημασία, όταν συνηθίζουμε να τονίζουμε το αρνητικό και να παραβλέπουμε το θετικό. Το Mindfulness μπορεί να βοηθήσει. Είναι

μια κατάσταση ενεργητικής, ανοικτής προσοχής στο παρόν. Σε αυτή την κατάσταση παρατηρούμε προσεκτικά τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας, χωρίς να τα κρίνουμε ως καλά ή κακά. Μπορεί να είναι ένας υγιής τρόπος για τον εντοπισμό και τη διαχείριση κρυφών συναισθημάτων, που προκαλούν προβλήματα στις προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις μας. Σημαίνει ότι ζούμε τη στιγμή προσηλωμένοι στην τρέχουσα εμπειρία, αντί να μιλάμε για το παρελθόν ή να περιμένουμε το μέλλον.Χρησιμοποιείται συχνά στον διαλογισμό και σε ορισμένα είδη θεραπείας. Έχει πολλά θετικά οφέλη, όπως μείωση των επιπέδων άγχους, βελτίωση της συνολικής υγείας μας και προστασία από την κατάθλιψη και το άγχος. Επίσης, μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν καλύτερα την απόρριψη και την κοινωνική απομόνωση.

Αν και έχει τις ρίζες του στον βουδιστικό διαλογισμό, μια κοσμική πρακτική του έχει εισέλθει στην Αμερική τα τελευταία χρόνια, κυρίως μέσω του έργου του Jon Kabat-Zinn και του προγράμματος Μείωσης του Στρες (MBSR) που ξεκίνησε στο Πανεπιστήμιο της Ιατρικής Σχολής της Μασαχουσέτης το 1979. Από τότε, χιλιάδες μελέτες έχουν τεκμηριώσει τα οφέλη σωματικής και ψυχικής υγείας του Mindfulness εν γένει και ειδικότερα του MBSR, εμπνέοντας αμέτρητα προγράμματα προσαρμογής του μοντέλου MBSR σε σχολεία, φυλακές, νοσοκομεία και αλλού.

Η κλινική ψυχολογία και η ψυχιατρική από τη δεκαετία του '70 έχουν αναπτύξει μια σειρά θεραπευτικών εφαρμογών, που βασίζονται στο Mindfulness, για να βοηθήσουν τους ανθρώπους που βιώνουν μια ποικιλία ψυχολογικών προβλημάτων. Η πρακτική αυτή έχει χρησιμοποιηθεί για να μειώσει τα συμπτώματα της κατάθλιψης, το στρες, το άγχος ακόμη και για τη θεραπεία του εθισμού στα ναρκωτικά. Προγράμματα βασισμένα σε μοντέλα Kabat-Zinn και παρόμοια έχουν υιοθετηθεί σε σχολεία, φυλακές, νοσοκομεία, κέντρα βετεράνων και σε άλλα περιβάλλοντα, ενώ έχουν εφαρμοστεί προγράμματα Mindfulness για επιπρόσθετα αποτελέσματα, όπως για την υγιή γήρανση, τη διαχείριση βάρους, την αθλητική επίδοση, την παροχή βοήθειας στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και ως παρέμβαση κατά την περιγεννητική περίοδο (πριν και μετά τη γέννηση). Οι ερευνητικές μελέτες έχουν δείξει σταθερά μια θετική σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών του Mindfulness και της ψυχικής υγείας. Η πρακτική του φαίνεται να παρέχει θεραπευτικά οφέλη σε άτομα με ψυχιατρικές διαταραχές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με ψύχωση. Περαιτέρω, μπορεί να είναι μια προληπτική στρατηγική, για να σταματήσει η ανάπτυξη προβλημάτων ψυχικής υγείας.

Mindfulness & Εκπαίδευση

Οι πρακτικές Mindfulness γίνονται όλο και πιο κοινές στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, συμπεριλαμβανομένων τόσο των σχολείων πρωτοβάθμιας όσο και αυτών της δευτεροβάθμιας. Αυτό έχει αναφερθεί ως μέρος μιας «στοχαστικής τροχιάς» στην εκπαίδευση που έχει προκύψει από την αρχή της χιλιετίας. Οι εφαρμογές του στα σχολεία στοχεύουν στην ηρεμία και χαλάρωση των μαθητών, στη μείωση του άγχους και του στρες μαθητών και εκπαιδευτικών καθώς και στην εξάσκησή τους στο

χτίσιμο συμπόνιας και ενσυναίσθησης για τους άλλους. Η εφαρμογή της πρακτικής του Mindfulness ενισχύει τους στόχους της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα, που περιλαμβάνει την προσαρμογή σε έναν ταχέως μεταβαλλόμενο κόσμο και τη δυνατότητα να γίνουμε ευαίσθητοι και αφοσιωμένοι πολίτες. Μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, η εφαρμογή αυτών των πρακτικών βελτιώνει την προσοχή και εστίαση των μαθητών, συντελεί στη συναισθηματική ρύθμιση, τη δημιουργικότητα και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Όπως αναφέρθηκε από τους Ergas & Todd (2015), η ανάπτυξη αυτού του πεδίου από τη νέα χιλιετία έχει φέρει ποικίλες δυνατότητες αλλά και πολυπλοκότητες, δεδομένης της προέλευσης του Mindfulness από τον Βουδισμό και των διαδικασιών της εκκοσμίκευσής του καθώς και των μετρήσεών του που βασίζονται στην επιστήμη. Οι Renshaw & Cook, (2017), σημειώνουν ότι «*σε αντίθεση με τις περισσότερες άλλες προσεγγίσεις της σύγχρονης σχολικής παρέμβασης οι οποίες βασίζονται πλήρως στις θεωρίες συμπεριφοράς, σε γνωστικές- συμπεριφορικές και οικολογικών συστημάτων θεωρίες, οι MBI θεωρίες έχουν την προέλευσή τους στις ανατολικές θρησκευτικές παραδόσεις*».

Η διαθέσιμη έρευνα αποκαλύπτει μια σχέση μεταξύ Mindfulness και προσοχής. Οι Semple,Lee,Rosa & Miller,(2010), υποστηρίζουν ότι «*το άγχος μπορεί να βλάψει την προσοχή και να προωθήσει συναισθηματικά αντιδραστικές συμπεριφορές που εμποδίζουν την ανάπτυξη καλών δεξιοτήτων μελέτης, έτσι, φαίνεται λογικό ότι η αυξημένη ενσυνειδητότητα θα συνδέεται με λιγότερο άγχος*».

Το Mindfulness στην υπηρεσία των εκπαιδευτικών

Το Mindfulness μπορεί να περιγραφεί ως *«προσοχή στην παρούσα στιγμή, χωρίς κριτική»*, (Kebat- Zinn, 1994). Οι ρίζες του εντοπίζονται στη διαλογιστική βουδιστική παράδοση αλλά τα τελευταία χρόνια διδάσκεται με κοσμική χροιά. Η συγκεκριμένη διαδικασία έχει βρεθεί πως ενεργοποιεί τις εγκεφαλικές περιοχές, που είναι υπεύθυνες για *«τη ρύθμιση της προσοχής και των θετικών συναισθηματικών καταστάσεων συμπεριλαμβανομένης και της ενσυναίσθησης»,* Davidson et al., Lutz, Greischar, Rawlings, Richard, 2004, Lutz, Slagter, Dunne & Davidson, 2008). Αν λάβουμε υπόψη μας, πως τα συναισθήματα και η προσοχή αποτελούν *«ευμετάβλητες διαδικασίες, που μπορούν να κατανοηθούν και να μελετηθούν ως δεξιότητες»*, τότε μπορούμε να αντιληφθούμε ότι πρόκειται για διδάξιμες δεξιότητες.

Η καλλιέργεια του Mindfulness έχει καταγράψει «*αυξημένη αριστερή, πλευρική, πρόσθια ενεργοποίηση του εγκεφάλου, κατάσταση που συνδέεται με την ευημερία»* (Tomarken, Davidson, Wheeler & Kinney, 1994, Urryet, 2004). Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να παρουσιάζουν ενίσχυση του ανοσοποιητικού τους, αλλά και μείωση των επιπέδων στρες (Davidson et. al., 2003). Η εκπαίδευση στο Mindfulness μπορεί επίσης, να ενισχύσει την προσοχή, επικεντρώνοντας στο αντίστοιχο σημείο ενδιαφέροντος (αναπνοή, σωματικές αισθήσεις, σκέψεις), ενώ παράλληλα έχει αποδειχθεί ότι *«αυξάνει την ικανότητα να διατηρεί τη δέσμευση των αυτορυθμιζόμενων νευρικών κυκλωμάτων στον προμετωπιαίο φλοιό, βελτιώνοντας έτσι τη συνεχή προσοχή και συγκίνηση»,* (Lutz & Slagter et al., 2008).

Όλες οι παραπάνω πρακτικές οδηγούν σε *«μεγαλύτερη επίγνωση των αισθητηριακών εμπειριών αλλά και σε καλλιέργεια θετικών συμπεριφορών που προωθούν την ενσυναίσθηση»*, (Lutz, Brefczynski- Lewis, Johnstone & Davidson, 2008). Το Mindfulness διαφέρει από τις υπόλοιπες τεχνικές διαχείρισης άγχους, καθώς δεν καταστέλλει απλά τις προβληματικές συμπεριφορές και πεποιθήσεις, αντίθετα στοχεύει στην αντικατάστασή τους από εποικοδομητικές στάσεις, κάτι που απαιτεί *«προσοχή και παρατήρηση χωρίς αντίδραση ή σκόπιμη αλλαγή της άμεσης εμπειρίας την ίδια στιγμή»*, (Segal, Williams & Teasdale, 2002).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από έντονο άγχος. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τόσο στη διδακτική διαδικασία όσο και στην ικανότητά τους για διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών μαθητών ή γονέων, αλλά και στη δυσκολία αντιμετώπισης των προκλήσεων που δέχονται από συναδέλφους και ανωτέρους. Όπως ισχυρίστηκε ο Farber (1991), η αποτελεσματική αντιμετώπιση των πολλαπλών κοστών, (κοινωνικά, προσωπικά, οικονομικά), που προκύπτουν από την Εργασιακή Εξουθένωση των εκπαιδευτικών, μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη συμμετοχή των ίδιων. Το Mindfulness μπορεί να προσφέρει στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πολλούς από τους απαραίτητους πόρους, ώστε να αυξήσουν το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητάς τους, μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες διαχείρισης των πιέσεων που δέχονται, ενώ μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν και διαχειρίζονται το άγχος. Οι απαιτήσεις των σημερινών σχολικών τάξεων μεταβάλλονται συνεχώς, καθιστώντας επιτακτική την ευελιξία και προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών. Το Mindfulness μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην οικοδόμηση και ισχυροποίηση της συγκεκριμένης απαιτούμενης δεξιότητας, αφού εκπαιδεύει το άτομο στο να επικεντρώνει την προσοχή και το ενδιαφέρον του στις παρούσες διαδικασίες και συναισθηματικές διεργασίες (Bishop et al., 2004). Το Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR, Kebat- Zinn, 1990) είναι μία φόρμα, που, όπως αποδεικνύεται μέσα από μελέτες, προκαλεί μείωση του στρες, της κατάθλιψης ,του άγχους (Grossman, Niemann, Schmidt & Walach, 2004, Hofmann, Sawyer, Witt & Oh, 2010) και προβλημάτων ψυχικής υγείας που πολύ συχνά αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς (Κυριάκου, 2001).

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

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.

Ashkanasy, N.M., Ashton-James, C. E., & Jordan, P.J. (2004). *Performance impacts of appraisal and coping with stress in workplace settings: the role of affect and emotional intelligence.* In P. Perrewe & D. Ganster (Eds.), *Research in occupational Stress and well Being* (1-43). Greenwich, CT: JAI Press.

Bar-On, R. (2005). *The impact of emotional intelligence on subjective well- being. Perspectives in Education,* 23 (2), 41-61.

Bar-On, R. (2006). *The Bar- On model of emotional- social intelligence (ESI). Psichothema,* 18, supl., 13-25.

Bar- On, R. (2007). *The impact of emotional intelligence on giftedness. Giftesd Education International,* 23 (2).

Burke, R.J., & Greenglass, E.R. (1995). Job stressors, type A behavior, coping responses and psychological burnout among teachers. *International Journal of Stress Management, 2,* 45–57.

Cartwright S. & Cooper C. (1997). *Managing workplace stress.* Thousand Oaks: Sage Publications

Chan, K.B., Lai, G., Ko, Y.C., Boey, K.W. (2000). Work stress among six professional groups: the Singapore experience. *Social Science & Medicine, 50,* 1415-1432.

Chang, M. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Springer Science + Business Media, 21,* (3), σελ.193–218. Ανακτήθηκε από: https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-009-9106-y

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

Cherniss, C., & Adler, M. (2000). *Promoting Emotional Intelligence in Organisations.* Alexandria: Virgins ASTD.

Devos, G., Bouckenooghe, D., Engels, N., Hotton, G., Aelterman, A. (2006). An assessment of wellbeing of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration, 45 (1),* 33 – 61. 227.

Dunham J. (1992). *Stress in teaching.* Rutledge. New York.

Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burrn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Services Press.

Eisenberg, N. (2000). *Emotion, Regulation, and moral development.* Annual Review of Psychology, 51, 665-697.

Farber, A. (2000). *Understanding and Treating Burnout in a Changing Culture JCLP/InSession: Psychotherapy in Practice*. Syndrome: A Theory of inner Exhaustion. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Fessler R. & Christiensen J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.

Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind Brain and Education, 7*, (3), p. 182-195. doi: https://doi.org/10.1111/mbe.12026

Frank, J., Jennings, P., Greenberg, M. (2015). Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness, 7*, (1), p. 155-163. Ανακτήθηκε από: https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-015-0461-0

Friedman, I.A. (1991). High- and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, *84(6)*, 325–333.

Gavish, B., Friedman, I., (2010). Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, *13*, (2), p. 141-167. Ανακτήθηκε από: https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-009-9108-0

Gkorezis, P., & Petridou, E. (2012). The Effect of Extrinsic Rewards on Public and Private Sector Employees' Psychological Empowerment: a collaborative approach. *The International Journal of Human Resource Management, 23(17).*

Gold, Y. & Roth, R. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout. The professional health solution*. London: The Falmer press.

Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., Hulland, Ch. (2010). Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal of Child and Family Studies,19,* (2), p. 184-189. Ανακτήθηκε από: https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-009-9344-0

Golebiewski R.T. & Munzenrider R.I. (1988). *Phases of burnout developments in concepts and applications.* New York: Praegent.

Goeman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ";.* (Παπασταύρου, Α., μετάφρ.) . Αθήνα: Πεδίο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1995).

Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας.* (Φ. Μεγαλούδη*)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε, 1998)

Hubert J., Gable R. & Iwanicki E. (1990). The relationship of teacher stress to school organizational health. *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy, 1,* 185-207.

Kafetsios, K. (2004). *The Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test, Greek version.* Toronto: MHS International.

Kahn, R. (1986). Job burnout: Prevention and remedies. *Educational Research Quarterly, 11(1),* 33.

Kleiner, A., Roberts, Ch., Ross, R., Senge, P., Smith, B. (1994). *The fifth discipline: Fieldbook.* Great Britain: Nicholas Brealey Publishing.

Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology, 77 (1),* 229-243

Leiter, M. & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In A.-S.Antoniou & C.L. Cooper (Eds.*): Research Companion to Organizational Health Psychology.* Edward Elgar: Northampton, MA.

Leiter, M. & Maslach, C. (2005a). *Banishing burnout: Six strategies for improving you relationships with work*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leiter, P. & Maslach, C. (2004). Areas of worklife: a structured approach to organizational predictors of job burnout. I n Perrewe´, P.L. and Ganster, D.C. (Eds), *Emotional and Physiological Processes and Positive Interventions Strategies Research in Occupational Stress and Well Being*. Amsterdam: JAI Press, 3, 91-134.

Leiter, P. & Maslach, C. (2000). *Preventing Burnout and Building Engagement: A Complete Program for Organizational Renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leiter, P, & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior, 9,* 297–308.

Leiter, M. (1990). The impact of family resources, control coping and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations, 43,* 1067-1083.

Linde, B., Schalk, M. & Linde, H. (2005). *Do clarity and trust in regulations influence the experience of the employment relationship during a merger*?. Paper presented at EAWOP congress in Istanbul, May, 1-31.

Maphalala, C.M. (2014). The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5 (1),* 77-88.

Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensions perspective. In W. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek. *Professional burnout: recent developments in theory and research.* London: Taylor & Francis, 17-32.

Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. New Jersey: Prentice Hall.
Maslach, C., & Leiter, M. P. (2005). Stress and burnout: The critical research in Cooper, C.L. (Ed.), *Handbook of Stress Medicine and Health*, Lancaster: CRC Press.

Maslach, C., Jackson, S.E. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. California.: Consulting Psychologists Press.

Maslach C. & Jackson, S. (1981). *The Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto: Consulting psychologists press.

Maslach, C., Jackson, S.E and Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout inventory* Manual (3rd ed.). Yalo Alte. CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., & Leiter, M.P. (1997). *The Truth about Burnout.* New York, NY: Jossey-Bass.

Maslach, C. & Schaufeli, W. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In C. Maslach, W. Scaufeli & T. Marek: *Professional burnout: recent developments in theory and practise.* London: Taylor & Francis, 1-16.

Maslach, C. & Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52,* 397-422.

Nuri, C., Tezer, M., (2018), The relationship between burn-out and psychological resiliency levels of special education teachers in a developing economy. Quality & Quantity. p. 1-13. Doi: https://doi.org/10.1007/s11135-018-0703-

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

Petrides, K. V. , Furnham, A., & Frederickson, N. (2004). *Emotional Intelligence.* The Psychologist, 17, 574-577.

Pillay, H., Goddard, R., Wilss, L. (2005). Well-being, Burnout and Competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 30 (2*), 22-33.

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

Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction, *School Psychology International, 31*, (1), p. 60-76. Doi: https://doi.org/10.1177%2F0143034309360436

Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health, 18 (4),* 537-550.

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

Rajesh, J.I, & Suganthi, L. (2013). The satisfaction of teachers with their supervisors' interpersonal communication skills in relation to job burn-out and growth satisfaction in southern India. *Management in Education, 27, 1*28-137.

Rinke, R. (2013). Teaching as exploration? The difficult road out of the classroom. *Teaching and Teacher Education, 34,* 98-106.

Schaufelli, W. & Buunk, B. (2003). Burnout: an overview of 25 years of research and theorizing, in M. Schabracq, J. Winnubst & C. Cooper: *The handbook of work and health psychology.* Chister Wiley, 383-429.

Schaufelli, W. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice, acritical analysis.* U.K: Taylor & Francis.

Schussler, D., Jennings, P., Sharp, J., Frank, J. (2016). Improving Teacher Awareness and Well-Being Through CARE: a Qualitative Analysis of the Underlying Mechanisms. *Mindfulness, 7,* (1), p. 130-142. Ανακτήθηκε από: https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-015-0422-7

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self‐efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*, 152–171. Doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Vavrus, M. (1987). Reconsidering Teacher Alienation: A Critique of Teacher Burnout in the Public Schools. *The Urban Review, 19 (3),* 179-188. 249

Warwick. J., & Nettelbeck, T. (2004). *Emotional Intelligence is…? Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.

Ελληνική

Αντωνίου, Σ. (2006). *Εργασιακό Στρες*. Αθήνα : Παρισιάνου.

Αντωνίου, Σ. (2008). *BURN OUT: Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γκοτοβός, Α., Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα,* στο: Α. Γκοτοβός, Γ. Μαυρογιώργος, & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη.* Gutenberg: Αθήνα, 85-103.

Δεμερούτη, *Ε. (*2001*). Επαγγελματική εξουθένωση: ορισμός και σχέση της με τις εργασιακές συνθήκες σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς.* Στο: Ε. Βασιλάκη,

Κάντας Α. (2001). *Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στουςεκπαιδευτικούς.* Στο Τριλίβα, Σ. &. Μπεζεβέγκη, Η. (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Κ.ΑΝ.ΕΠ Γ.Σ.Ε.Ε (2018). *ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2017-2018 Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια ειδική αγωγή & εκπαίδευση Μέρος Α : πρόσβαση των ατόμων με αναπηρία στην εκπαίδευση και την απασχόληση (2005-2016)*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από: https://www.kanep-gsee.gr/ekdoseis/-/etisia-ekthesi-2017-2018-gia-tin-ekpaidefsi-tou-kentrou-anaptyksis-ekpaideftikis-politikis-tis-gsee-se-synergasia-me-to-paratiritirio-thematon-anapirias-tis-ethnikis-synomospondias-atom/

Καραδήμας, Χ. (2008*). Στρες: Οι επιπτώσεις του στην υγεία και οι ενδιάμεσοι μηχανισμοί.* Στο Φ. Αναγνωστόπουλος & Ε.Χ. Καραδήμας (Επιστ. Επιμ), *Υγεία και ασθένεια: Ψυχολογικές διεργασίες* Αθήνα: Λιβάνης.

Κατσουλάκης Σ. (1999). *Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών*, στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα., Σ Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, τ.2, ΕΑΠ. Πάτρα

Καφέτσιος, Κ., Βούζας, Φ., Πετρούλια, Ι., & Τζίμα, Γ. (2006). *Διαπροσωπικέςσχέσεις στην εργασία: η επίδραση της κοινωνικής στήριξης στο συναίσθημα και την ικανοποίηση από την εργασία. Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων, 4(1),* 6-17.

Κυριακάκη, Γ., Λούπη, Αι. (2016). *Η επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.* (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Α.Ε.Ι. Τ.Τ. Πειραιά, Αθήνα, Ελλάδα), Ανακτήθηκε από: http://okeanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3257/%CE%94%CE%99%CE%A0%CE%9B%CE%A9%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%9A%CE%A5%CE%A1%CE%99%CE%91%CE%9A%CE%91%CE%9A%CE%97-%CE%9B%CE%9F%CE%A5%CE%A0%CE%97%2024-1-17.pdf?sequence=1

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας Η. & Μακρή-Μπότσαρη Ε. (2003). *Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης*. *Κίνητρο, 5,* 157-172.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). *Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης*. Στο Μπαγάκης, Γ. *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Παπαναούμ Ζ (2005). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως*. Στο Γ. Μπαγάκης: *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πλατσίδου, Μ. (2010). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά Μοντέλα, Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία. Αθήνα: Gutenberg

Πλωμαρίτου, Β. (2004). *Πρόγραμμα ανάπτυξης Συναισθηματικής Νοημοσύνης.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992α). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992β). *Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρης

Τριλίβα, Σ. &. Μπεζεβέγκη, Η. (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους*. 233-258. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

10. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγια

Προσωπικές Πληροφορίες

Φύλο

ο Άντρας

ο Γυναίκα

Ηλικία

ο 20-30

ο 31-40

ο 41-50

ο 51 και άνω

Οικογενειακή κατάσταση

ο Άγαμος/η

ο Έγγαμος/η

ο Διαζευγμένος/η

ο Χήρος/α

Έχετε παιδιά;

ο Όχι

ο Ναι

Αν ναι, πόσα;

ο 1

ο 2

ο 3

ο Περισσότερα από 3

Σχέση εργασίας

ο Μόνιμος/η

ο Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου

ο Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου

ο Ωρομίσθιος/α

Έτη προϋπηρεσίας

ο 1 -5 έτη

ο 6 -10 έτη

ο 11 - 19 έτη

ο 20 και άνω

Επιπλέον σπουδές

ο Δεύτερο πτυχίο

ο Μεταπτυχιακό

ο Διδακτορικό

Ειδικότητα *

……

Βαθμίδα Εκπαίδευσης

ο Πρωτοβάθμια

ο Δευτεροβάθμια

Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης

		Καθόλου	Πολύ λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πάρα Πολύ
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_1	«Είμαι άτομο που βλέπει το ποτήρι μισογεμάτο»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_2	«Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δε συμπεριφέρομαι σωστά»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_3	«Υπάρχουν φορές που δυσκολεύομαι να αποφασίσω αν είμαι χαρούμενος ή όχι»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_4	«Οι άλλοι μου λένε ότι σπάνια μιλάω για τα συναισθήματά μου»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_5	«Ό,τι αναλαμβάνω το φέρνω πάντα εις πέρας»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_6	«Οι άλλοι με θεωρούν άχρηστο»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_7	«Γενικά μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_8	«Δε δυσκολεύομαι να έχω σχέσεις με ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από εμένα»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_9	«Όταν είμαι θυμωμένος, χρειάζομαι αρκετό χρόνο μέχρι να ηρεμήσω»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_10	«Μπορώ να αναγνωρίσω ένα συναίσθημα από τη στιγμή που αναπτύσσεται μέσα μου»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_11	«Θεωρώ πως έχω πολλά χαρίσματα ως άνθρωπος»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_12	«Μόνο και μόνο κοιτώντας κάποιον μπορώ να καταλάβω πως αισθάνεται»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_13	«Είμαι ένας απλός συνηθισμένος άνθρωπος»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_14	«Συχνά κάνω πράγματα χωρίς τον παραμικρό σχεδιασμό»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_15	«Δε μου αρέσει να ακούω τα προβλήματα των άλλων»					

ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_16	«Μου είναι δύσκολο να βρω τις κατάλληλες λέξεις για να περιγράψω τα συναισθήματα που νοιώθω»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_17	«Έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_18	«Δεν είμαι καλός στο να παρηγορώ τους ανθρώπους, όταν νοιώθουν άσχημα»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_19	«Είμαι άτομο ιδιαίτερα δραστήριο με στόχους και όραμα»					
ΣΥΝ_ΝΟΗΜ_20	«Όλοι με συμπαθούν»					

Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης

		Καθόλου	*Πολύ λίγο*	*Μέτρια*	*Αρκετά*	*Πάρα Πολύ*
ΕΡΓ_ΣΥΝ_1	«Νιώθω ότι δεν πληρώνομαι ικανοποιητικά για τη δουλειά που προσφέρω»					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_2	«Μου δημιουργεί μεγάλο στρες και ένταση η εργασιακή ανασφάλεια που βιώνω»					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_3	«Είναι εξουθενωτικές για μένα οι συνεχείς αλλαγές στο εργασιακό μου περιβάλλον»					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_4	«Νιώθω απογοητευμένος/η που στη δουλειά μου δε μου προσφέρονται ευκαιρίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης»					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_5	«Αδυνατώ να ενταχθώ ομαλά στο εργασιακό μου περιβάλλον, στο οποίο μάλιστα αισθάνομαι συχνά «παρείσακτος»					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_6	«Ο μισθός μου είναι επαρκής για να καλύψω τις βασικές μου υποχρεώσεις»					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_7	«Νιώθω «αποκομμένος» από τον σύλλογο διδασκόντων και στην πραγματικότητα δεν αισθάνομαι καμία συναδελφική αλληλεγγύη για τους συναδέλφους μου»					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_8	«Συχνά, νιώθω έντονο εκνευρισμό / θυμό, τον οποίο διοχετεύω στην προσωπική μου ζωή, επηρεάζοντας αρνητικά τις προσωπικές/οικογενειακές μου σχέσεις»					
ΕΡΓ_ΣΥΝ_9	«Είναι πολύ κουραστικό για μένα το να πρέπει να εργάζομαι σε 2, 3					

	ή και παραπάνω σχολεία»					
ΕΡΓ_ ΣΥΝ_10	«Αναγνωρίζεται η προσφορά μου στην εργασία τόσο από τους συναδέλφους μου, όσο και από τη διεύθυνση του σχολείου που εργάζομαι»					
ΕΡΓ_ ΣΥΝ_11	«Ανησυχώ μήπως ο μισθός μου μειωθεί ακόμα περισσότερο, λόγω των οικονομικών συνθηκών»					
ΕΡΓ_ ΣΥΝ_12	«Νιώθω αναζωογονημένος/η, όταν δουλεύω με τους μαθητές μου»					
ΕΡΓ_ ΣΥΝ_13	«Αγχώνομαι, όταν εργάζομαι με διαφορετικές ειδικότητες»					
ΕΡΓ_ ΣΥΝ_14	«Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα»					
ΕΡΓ_ ΣΥΝ_15	«Συχνά απογοητεύομαι από τη χαμηλή λειτουργικότητα των μαθητών μου»					