

## *Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών*

*Ηλίας Φλάμπουρας Νιέτος #, Αθανάσιος Κουστέλιος \*, Ελένη  
Ζουρνατζή*

### *Περίληψη*

Σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν η μελέτη της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δημόσιων σχολείων στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 430 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της χώρας, οι οποίοι δίδασκαν σε δημόσια σχολεία. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια τα οποία αξιολογούσαν τη συναισθηματική νοημοσύνη και την επαγγελματική εξουθένωση. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης φανέρωσαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σημαντικό προβλεπτικό ρόλο σε όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως είναι πολύ σημαντικό να υπάρξουν συγκεκριμένες παρεμβάσεις και προγράμματα για την ενίσχυση και ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών όπως επίσης να υπάρχει πρόληψη ώστε να μην αναπτυχθούν συμπτώματα εξουθένωσης.

Λέξεις κλειδιά: *Συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική εξουθένωση, εκπαίδευση.*

---

# Διδάκτωρ ΤΕΦΑΑ- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

\* Καθηγήτριας ΤΕΦΑΑ- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

## Εισαγωγή

### (α) Συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη, ως στοιχείο της ανθρώπινης ύπαρξης, έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας, με αποτέλεσμα τη διατύπωση αρκετών θεωριών και τη διενέργεια δεκάδων ερευνών από ψυχολόγους και κοινωνιολόγους, για το πώς επιδρά στην ανθρώπινη ανάπτυξη και απόδοση. Μπορεί η πλατιά δημοσιότητα που απέκτησε η συναισθηματική νοημοσύνη στη δεκαετία του 1990 να οφείλεται στο Goleman, όμως η διαμόρφωση της ως επιστημονική έννοια ξεκίνησε αρκετά πριν. Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει τις ρίζες της πολύ βαθιά στο χρόνο, πιο συγκεκριμένα στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, που εισήγαγε ο Thorndike (1920). Ο Thorndike όρισε την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα να καταλαβαίνουμε και να κατευθύνουμε τους άντρες, τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, ώστε να ενεργούν με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις. Την όρισε δηλαδή ως την ικανότητα που έχει κανείς για να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις.

Αρκετές δεκαετίες αργότερα ο Gardner (1983) διατύπωσε τη θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη συμπεριλαμβάνοντας την κοινωνική νοημοσύνη ως ένα από τα επτά διαφορετικά είδη νοημοσύνης. Έτσι εκτός από την κοινωνική νοημοσύνη υπάρχει η γλωσσική, η λογικό-μαθηματική, η μουσική, η χωρική, η νατουραλιστική και η σωματική-κινησθητική νοημοσύνη. Επίσης έκανε λόγο για δύο νέες διαστάσεις της νοημοσύνης, την διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική, οι οποίες αφορούσαν την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων και την αυτογνωσία αντίστοιχα. Το 1990, εμφανίζεται και η πρώτη επιστημονική παρουσίαση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία είναι η ικανότητα να παρακολουθεί κανείς τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ατόμων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί τις σκέψεις και τις πράξεις του (Salovey & Mayer, 1990). Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε όμως ευρέως γνωστή το 1995 όταν ο Daniel Goleman δημοσίευσε το πρώτο του βιβλίο για την συναισθηματική νοημοσύνη, το οποίο προξένησε μεγάλο ενδιαφέρον στο γενικό κοινό.

Μελετώντας κανείς την βιβλιογραφία διαπιστώνει πως τα κυρίαρχα μοντέλα στο χώρο της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι τρία. Το πρώτο βασίζεται στην εργασία

του Bar-on (1997) ο οποίος πρότεινε ένα μοντέλο για την περιγραφή των ικανοτήτων οι οποίες χαρακτηρίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη και αποτελείται από πέντε κατηγορίες καθεμιά από τις οποίες περιλαμβάνει ένα αριθμό ειδικών δεξιοτήτων. Το δεύτερο μοντέλο προτάθηκε από τους Mayer και Salovey (1997) οι οποίοι υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων αλλά και η ικανότητα επεξεργασίας αυτών με σκοπό την ανάπτυξη και την προαγωγή της σκέψης του. Πάνω σε αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο οι ερευνητές τοποθέτησαν το μοντέλο τους που αποτελείται από τέσσερις βασικές διαστάσεις. Το τρίτο μοντέλο του Goleman χαρακτηρίζεται ως μεικτό μοντέλο γιατί περιλαμβάνει στοιχεία και από τα δυο προηγούμενα. Το μοντέλο της συναισθηματικής επάρκειας που πρότεινε για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο αριθμό ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Στην πρώτη του εκδοχή (Goleman, 1995), το μοντέλο περικλείει πέντε ικανότητες, οι οποίες αποτελούνταν από πέντε δεξιότητες η καθεμία (σύνολο είκοσιπέντε δεξιότητες). Στη συνέχεια οι κατηγορίες των γενικών συναισθηματικών ικανοτήτων μειώθηκαν σε τέσσερις και οι συναισθηματικές δεξιότητες σε είκοσι.

Οι Petrides και Furnham (2001) διακρίνουν δυο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγησή της, αυτό που θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (trait EI) και την αξιολογεί με τη μέθοδο της αυτό-αναφοράς και αυτό που θεωρεί ότι αποτελεί ικανότητα του ατόμου (ability EI) και την εξετάζει με την μέθοδο της αντικειμενικής επίδοσης. Σύμφωνα με τους ερευνητές όμως η συναισθηματική νοημοσύνη δεν μπορεί να αξιολογηθεί με αντικειμενικά κριτήρια, αφού η συναισθηματική εμπειρία είναι από τη φύση της υποκειμενική και δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια που να μπορούν να ορίσουν τις σωστές ή τις λάθος απαντήσεις. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας στην καλύτερη περίπτωση μπορεί να αξιολογήσει τις γνώσεις που έχει κάποιος σχετικά με τα συναισθήματά του και όχι τα ίδια τα συναισθήματα (Mavrouli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008). Οι Petrides, Furnham και Frederickson (2004) υποστηρίζουν ότι οι δύο εννοιολογικές προσεγγίσεις μπορούν να συνυπάρχουν και παρουσιάζουν τις δεκαπέντε όψεις/εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (trait): προσαρμοστικότητα, διεκδικητική συμπεριφορά, αντίληψη των συναισθημάτων, έκφραση των συναισθημάτων, διαχείριση των συναισθημάτων,

ρύθμιση των συναισθημάτων, χαμηλή παρορμητικότητα, διαπροσωπικές σχέσεις, αυτοεκτίμηση, εσωτερικά κίνητρα, κοινωνική αντίληψη, διαχείριση του άγχους, ευσυναίσθηση, ευτυχία και αισιοδοξία (Petrides, Sangareau, Furnham & Frederickson, 2006).

Εξαιτίας του τεραστίου ενδιαφέροντος που προκάλεσε η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε ένα σχετικά μικρό χρονικό διάστημα, πραγματοποιήθηκαν δεκάδες μελέτες ερευνώντας την επίδραση της στους τομείς της ανθρώπινης ζωής. Πολλοί ερευνητές ενδιαφέρθηκαν να μελετήσουν τις σχέσεις της με τη γνωστική νοημοσύνη, τις επιδράσεις της στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και των διαπροσωπικών σχέσεων, τη σχέση της με την ικανότητα προσαρμογής, την ηθική ανάπτυξη, την προσωπικότητα, την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη (Πλατσίδου, 2010). Από τις έρευνες αποδείχθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με την καθιέρωση θερμών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των εφήβων αλλά και αρνητικά με την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών στην εφηβική ηλικία (Brackett, Mayer & Warner, 2004).

Η συναισθηματική νοημοσύνη δεν άφησε όμως ανεπηρέαστο ούτε το χώρο της εκπαίδευσης, όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Η διδασκαλία θεωρείται ως μία εργασία υψηλών συναισθηματικών απαιτήσεων (Hargreaves, 2001). Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι το επάγγελμα των εκπαιδευτικών περιλαμβάνεται μέσα στη λίστα των δέκα επαγγελμάτων που απαιτούν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Yate, 1997). Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τους μαθητές τους όχι μόνο από αυτά που διδάσκουν και από τον τρόπο που τα διδάσκουν, αλλά και από το πώς συνδέονται οι ίδιοι με τους μαθητές τους και πώς καταφέρνουν ως πρότυπα συμπεριφοράς να διαμορφώσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές βάσεις για την ανάπτυξη του χαρακτήρα των μαθητών τους (Jennings & Greenberg, 2009).

Σύμφωνα με τους ερευνητές οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη καταφέρνουν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και επικοινωνιακό πλαίσιο για τους μαθητές μέσα στη τάξη καθώς αναπτύσσουν υποστηρικτικές σχέσεις μαζί τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με τη συμπεριφορά τους προάγουν το σεβασμό και την κατάλληλη επικοινωνία μέσα στη τάξη, την παρακίνηση για την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών. Η καθημερινή αλληλεπίδραση των

εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους διευθυντές τους, τους γονείς και την ίδια εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργούν υψηλές συναισθηματικές απαιτήσεις (Brotheridge & Grandey, 2002).

Σε άλλες έρευνες εξετάζεται η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε διάφορες παραμέτρους που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι Yin, Chi Kin Lee, Zhang & Jin (2013), ερεύνησαν, τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ικανοποίηση από τη διδασκαλία, σε 1281 εκπαιδευτικούς στο Χονγκ Κονγκ. Τα αποτελέσματα της έρευνας τους έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Σημαντική σχέση βρέθηκε ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις εργασιακές αξίες των εκπαιδευτικών στην έρευνα των Hassan, Ishak & Bokhari (2011). Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως οι τέσσερις από τις επτά διαστάσεις που προέκυψαν από την έρευνά τους (προσωπικό κίνητρο, κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και πνευματικότητα) παίζουν σημαντικό ρόλο στις εργασιακές αξίες των εκπαιδευτικών. Κατέληξαν έτσι στο συμπέρασμα ότι βελτιώνοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και ειδικότερα τις τέσσερις αυτές διαστάσεις, μπορούμε να έχουμε εκπαιδευτικούς με υψηλές εργασιακές αξίες.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω έρευνες, διαπιστώνουμε την αναγκαιότητα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης σε όλους τους εργασιακούς χώρους όπως και στους εκπαιδευτικούς. Η συναισθηματική νοημοσύνη θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματικότερη εργασιακή τους απόδοση αλλά και στη βελτίωση της ικανότητας επικοινωνίας τους με όλους τους φορείς της εκπαίδευσης.

### *(β) Επαγγελματική εξουθένωση*

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) είναι μια σύνθετη, πολυπαραγοντική έννοια, η οποία εισήχθη για πρώτη φορά από το Freudenberger το 1974, ο οποίος την περιέγραψε ως μια κατάσταση κόπωσης, σωματικής και πνευματικής αποδυνάμωσης και φθοράς. Πρόκειται για ένα σύνδρομο που εμφανίζεται ως επακόλουθο του παρατεταμένου εργασιακού άγχους, έχει αρνητικές συνέπειες στην ατομική, οικογενειακή και στην επαγγελματική ζωή του εργαζόμενου. Επικρατέστερος, πάντως, έχει αναδειχθεί ο ορισμός των Maslach και Jackson, 1986 που περιγράφει την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα τριμερές ψυχολογικό σύνδρομο που αποτελεί απάντηση στο χρόνιο στρες το οποίο βιώνουν οι

εργαζόμενοι που ασχολούνται με επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών σε ανθρώπους και αποτελείται από τρεις διατάσεις, την συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη προσωπική εκπλήρωση. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τη χρόνια καταπόνηση που προκύπτει από την ασυμφωνία ή την έλλειψη ταιριάσματος ανάμεσα στον εργαζόμενο και στην εργασία του (Maslach, 2003).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών μελετούν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, ως προς τον ορισμό, την έναρξη και τη συνέχειά του, τις επιπτώσεις και τους τρόπους αντιμετώπισής του. Κατά τα προηγούμενα χρόνια για την ερμηνεία της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν αναπτυχθεί θεωρητικά μοντέλα που επιχειρούν να ερμηνεύσουν το συγκεκριμένο σύνδρομο. Τα σημαντικότερα μοντέλα ερμηνείας της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι τέσσερα: το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980), το μοντέλο των Edelwich και Brodsky (1980), το Μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982) και το μοντέλο της Pines και Aronson (1988).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται εντονότερο το ενδιαφέρον για τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό των εκπαιδευτικών που πλήττονται από στρες και επαγγελματική εξουθένωση. Η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006). Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διδασκαλία ιδιαίτερα πιεστικό επάγγελμα. Οι κυριότεροι λόγοι δημιουργίας στρες που έχουν αναφερθεί από αυτούς είναι η έλλειψη κινήτρων από πλευράς των μαθητών, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά, η έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων, ακόμη και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (Kloska & Raemasut, 1985). Το στρες του εκπαιδευτικού μπορεί να εκδηλώνεται με σύγχυση, επιθετικότητα, αποφευκτική συμπεριφορά, αυξημένη τάση για απουσίες, μείωση στην απόδοση τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών.

Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς περιγράφεται από τον Friedman (2000) ως μια διαδικασία κατά την οποία τα υψηλά επίπεδα ιδεαλισμού και δέσμευσης στο επάγγελμα των αρχαρίων εκπαιδευτικών που εισέρχονται στην εκπαίδευση αναμετρώνται με την πραγματικότητα της τάξης κάνοντας εμφανές το χάσμα μεταξύ της αναμενόμενης επαγγελματικής τους αποτελεσματικότητας και της παρατηρούμενης αποτελεσματικότητας και καλλιεργώντας μια αίσθηση

αναποτελεσματικότητας, απογοήτευσης και εξάντλησης που οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση.

Μελέτες σε διάφορες χώρες δείχνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα σημαντικό πρόβλημα στους δασκάλους και τους καθηγητές. Οι εκπαιδευτικοί είναι ευάλωτοι στο έντονο στρες κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, υπολογίζεται ότι το 15-25% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοιώθουν εξουθένωση σε κάποια στιγμή της καριέρας τους (Farber, 1991), ενώ ποσοστό 25% των εκπαιδευτικών εγκαταλείπει το πεδίο της διδασκαλίας πριν από το τρίτο έτος και σχεδόν το 40 % εγκαταλείπει το επάγγελμα κατά τα πέντε πρώτα χρόνια της διδασκαλίας (Milner & Woolfolk Hoy, 2003). Στη Μάλτα το 34% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αξιολόγησε την εργασία του ως αγχωτική ή ιδιαίτερα αγχωτική (Borg & Riding, 1991). Στη Γερμανία, λιγότερο από το 10 % των εκπαιδευτικών παραμένουν μέχρι τη συνταξιοδότησή τους και στη Βρετανία, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των εκπαιδευτικών που μένουν μέχρι τη συνταξιοδότηση (Macdonald, 1999). Η προκύπτουσα έλλειψη των εκπαιδευτικών έχει προκαλέσει όχι μόνο πρόβλημα στελέχωσης στα σχολεία αλλά και υποβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας στην τάξη, λόγω του υψηλού κύκλου εργασιών. Άλλες έρευνες στην Αυστραλία (Kyriacou, 1987) και την Νέα Ζηλανδία (Whitehead, Ryba & O'Driscoll, 2000) επιβεβαίωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί βίωναν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από το γενικό πληθυσμό.

Στην Ελλάδα έχουν διαπιστωθεί χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, συγκρινόμενα με αντίστοιχα μεγέθη του εξωτερικού (Kantas & Vassilaki, 1997). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξέφρασαν λιγότερη προσωπική επίτευξη και περισσότερη αποπροσωποποίηση έναντι των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα των Κουστέλιου και Κουστέλιου (2001) σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε το βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί χαμηλό και μη συσχετιζόμενο ιδιαίτερα με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Αντίθετα, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αποπροσωποποίηση και τις πλευρές της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι Κουστέλιος και Tsigilis (2005) βρήκαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είχαν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης. Παράλληλα, φάνηκε ότι η προσωπική επίτευξη

και η συναισθηματική εξάντληση είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες για την εξουθένωση μεταξύ των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής.

Συχνά επικρατεί η πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να έχει προσωπικές ανάγκες, δεν πρέπει να επηρεάζεται από τα προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας του, αλλά να ασκεί με αυτοθυσία ένα «λειτουργήμα». Η πεποίθηση αυτή ενισχύει τον μύθο της παντοδυναμίας του και παραδόξως τον καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτο στην επαγγελματική εξουθένωση. Η πρόληψη και η αντιμετώπιση της εξουθένωσης προϋποθέτουν την αμφισβήτηση αυτής της πεποίθησης και την αναγνώριση ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να φροντίσει παράλληλα τον εαυτό του. Η ανάγκη να προληφθεί ή να αντιμετωπιστεί η επαγγελματική εξουθένωση έχει γίνει το αντικείμενο παρεμβάσεων στην πράξη αλλά δεν έχει υποστηριχθεί στο ίδιο εύρος από την έρευνα. Αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι οι περισσότερες παρεμβάσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης επικεντρώνονται στο άτομο μέσω ατομικών στρατηγικών όπως είναι η τροφοδότηση των εσωτερικών πόρων ή η αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου στο εργασιακό του περιβάλλον.

Κατά την Maslach (1982), οι τρόποι αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να εφαρμοστούν σε διάφορα επίπεδα (ατομικό, κοινωνικό, διοικητικό). Στο ατομικό επίπεδο ο επαγγελματίας μπορεί να εφαρμόσει τα μέτρα ο ίδιος. Σε κοινωνικό επίπεδο, απαιτείται η συνεργασία και οι προσπάθειες αρκετών ατόμων, όπως π.χ. των συνεργατών. Στον τομέα του οργανισμού, τα μέτρα αναφέρονται σε πολιτικές και διοικητικές λειτουργίες, οι οποίες θα πρέπει να εφαρμόζονται για να βοηθήσουν τον εργαζόμενο να αντιμετωπίσει το εργασιακό στρες. Αυτό που προτείνεται, πάντως, ως πιο δόκιμο για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι συνδυασμένες παρεμβάσεις που αφορούν το άτομο, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω στην αντιμετώπιση του στρες, αλλά και οι παρεμβάσεις που προσανατολίζονται στο περιβάλλον εργασίας, δηλαδή στους οργανωτικούς παράγοντες που συνδέονται με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης όπως η ρύθμιση του εργασιακού φόρτου, η εξασφάλιση του προσωπικού ελέγχου στην άσκηση του επαγγέλματος, οι ανταμοιβές, οι αξίες, η δικαιοσύνη και η τροφοδότηση της συλλογικότητας.



*(γ) Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική εξουθένωση*

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία σημαντική είναι η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι Duran, Extremera, Rey, Fernandez-Berrocal και Montalban (2006) μελέτησαν το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτό-αποτελεσματικότητας στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα 373 Ισπανών προπτυχιακών φοιτητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν την υψηλή συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτό-αποτελεσματικότητας στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των φοιτητών. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε ο Chan (2006) μελετώντας την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση σε 167 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χόνγκ Κόνγκ. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σε μια έρευνα με Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η Platsidou (2010) διαπίστωσε πως υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την επαγγελματική εξουθένωση, όπως και σχέση μετρίου βαθμού, ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην ικανοποίηση γενικά από το επάγγελμα. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης αυτών των εκπαιδευτικών συνδέονται με χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση και υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση καθώς και αντίστροφα. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική εξουθένωση και η χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία που μπορεί να προκύψουν κάποια στιγμή της καριέρας ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, μπορεί όμως να προληφθούν εάν έχει ενισχυθεί η συναισθηματική του νοημοσύνη. Κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα πως η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα είναι αρκετά υψηλή καθώς στη έρευνα της οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλά σκορ σε όλες τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σε άλλες έρευνες οι Saiiari, Moslehi και Valizadeh (2011) μελέτησαν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση σε 183 εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και οι Iqbal και Abbasi (2013) σε 100 καθηγητές Πανεπιστημίου. Τα αποτελέσματα και σε αυτές τις έρευνες έδειξαν την σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο εννοιών. Μάλιστα οι Saiiari et al. (2011) βρήκαν

συσχέτιση μεταξύ όλων των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση.

Από τα προηγούμενα γίνεται λοιπόν σαφές, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η επαγγελματική εξουθένωση έχουν καθοριστικό ρόλο στο χώρο των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας καταρχήν τους ίδιους και κατά συνέπεια την αποδοτικότητα στη δουλειά τους. Το γεγονός αυτό, σε συνάρτηση με τον κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών, οδηγεί στο συμπέρασμα πως η συναισθηματική τους νοημοσύνη αλλά και η επαγγελματική τους εξουθένωση μπορεί να έχει επιπτώσεις σε ολόκληρο το περιβάλλον του σχολείου όπως και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Για το λόγο αυτό γίνεται τα τελευταία χρόνια μια, πιο οργανωμένη επιστημονικά, προσπάθεια διερεύνησης αυτών των εννοιών. Η βιβλιογραφία εμφανίζεται περιορισμένη στο πεδίο που επικεντρώνεται η παρούσα εργασία. Γι' αυτό και η εργασία έχει σκοπό να εξετάσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική εξουθένωση εν ενεργεία εκπαιδευτικών δημόσιων σχολείων στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας).

Τα αποτελέσματα της μελέτης για την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική εξουθένωση αναμένεται να θέσουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών πάνω σε νέες βάσεις. Θα εξαχθούν πληροφορίες και θα αναδειχθούν δεξιότητες που θα επιτρέψουν στον εκπαιδευτικό να γίνει περισσότερο επαρκής συναισθηματικά στο διδακτικό του έργο. Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα είναι δυνατόν να σχεδιαστούν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, για την δημιουργία μιας ατμόσφαιρας στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα έχουν μια θετική πνευματική και συναισθηματική στάση για την εργασία τους ενώ παράλληλα θα βρεθούν τρόποι αντιμετώπισης του στρες, ώστε να προληφθούν φαινόμενα επαγγελματικής εξουθένωσης.

## Μεθοδολογία

### Δείγμα

Για τη διεξαγωγή της έρευνας συμπληρώθηκαν 447 ερωτηματολόγια. Από αυτά τα 17 εξαιρέθηκαν από τον στατιστικό έλεγχο διότι δεν ήταν σωστά συμπληρωμένα ή ήταν ημισυμπληρωμένα. Συνεπώς διενεργήθηκε στατιστικός έλεγχος για 430

ερωτηματολόγια. Το δείγμα αποτελούνταν από 108 (25.3%) άνδρες εκπαιδευτικούς και 320 (74.4%) γυναίκες εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων οι 297 (69.1%) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μέσο όρο ηλικίας 44.46 και κυμαίνονταν από 28 έως 59 χρονών, ενώ οι 131 (30.5%) εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν μέσο όρο ηλικίας 38.68 και κυμαίνονταν από 25 έως 58 χρονών.

## Όργανα Μέτρησης

### *Ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης*

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form, TEIQue-SF) το οποίο ανήκει στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Petrides & Furnham, 2000; 2001). Πρόκειται για τη σύντομη έκδοση ενός μεγαλύτερου ερωτηματολογίου 153 ερωτήσεων. Από το ερωτηματολόγιο TEIQue-SF προκύπτουν τέσσερις παράγοντες (υπο-κλίμακες), που αξιολογούν τα εξής χαρακτηριστικά: ευημερία (well-being), αυτοέλεγχο (self-control), συναισθηματικότητα (emotionality) και κοινωνικότητα (sociability). Αυτή τη στιγμή, το ερωτηματολόγιο έχει ήδη μεταφραστεί σε 15 γλώσσες και στα ελληνικά (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). Έχει επίσης χρησιμοποιηθεί επιτυχώς για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε πλήθος μελετών (Austin, Farrelly, Black & Moore, 2007; Chamorro-Premuzic, Bennett & Furnham, 2007; Mikolajczak, Luminet & Menil, 2006; Mikolajczak & Luminet, 2008; Mikolajczak, Menil & Luminet, 2007; Petrides & Furnham, 2006; Sevdalis, Petrides & Harvey, 2007; Singh & Woods, 2008; Smith, Heaven & Ciarrochi, 2008).

### *Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης*

Προκειμένου να διερευνηθεί το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έγινε χρήση της κλίμακας (Maslach Burnout Inventory-Educators Survey, M.B.I.-E.S), των Maslach, Jackson και Leiter (1996). Πρόκειται για την πιο πρόσφατη έκδοση της κλίμακας από τη Maslach και τους συνεργάτες της προσαρμοσμένη στους εκπαιδευτικούς, δεδομένου του ενδιαφέροντος στο χώρο της εκπαίδευσης. Η κλίμακα αποτελείται από 22 δηλώσεις αυτοαξιολόγησης, οι οποίες κατανέμονται σε τρεις υποκλίμακες: (α) συναισθηματική εξάντληση, (β) αποπροσωποποίηση και (γ) προσωπική επίτευξη. Η συγκεκριμένη κλίμακα είναι

κατάλληλη για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και έχει ελεγχθεί η παραγοντική δομή και η εγκυρότητά της και σε ελληνικό δείγμα από παλαιότερους ερευνητές (Kantas & Vassilaki 1997; Kokkinos, 2006; Koustelios, 2001; Platsidou, 2010).

### Διαδικασία Μέτρησης

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλης της επικράτειας. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με την αποστολή των ερωτηματολογίων σε ηλεκτρονική μορφή. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή της Google, το Google Docs. Η διανομή των ερωτηματολογίων σε όλη την επικράτεια πραγματοποιήθηκε κυρίως από τη διαδικτυακή πλατφόρμα moodle “Δικτυακός τόπος online σεμιναρίων εκπαιδευτικών σχετικά με τις ΤΠΕ” αλλά και μέσω αρκετών Διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

### Στατιστικές Αναλύσεις

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων διενεργήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου S.P.S.S. 18.0. Πρωταρχική εργασία για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων ήταν ο έλεγχος της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν. Αυτό έγινε με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) ενώ η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που εμφανίστηκαν αξιολογήθηκε με το συντελεστή α του Cronbach.

Για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και την επαγγελματική εξουθένωση έγινε χρήση της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης και του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Στην ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκαν τρεις αναλύσεις για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης (εξαρτημένες μεταβλητές) από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ανεξάρτητες μεταβλητές).

## Αποτελέσματα

Για την διερεύνηση της εγκυρότητας (construct validity) στο ερωτηματολόγιο, εφαρμόστηκε το μοντέλο της παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών (principal components). Πραγματοποιήθηκε η τεχνική της ορθογωνικής περιστροφής (rotation) της μέγιστης διακύμανσης (varimax) για να υπάρξει μεγιστοποίηση των φορτίων. Από τις παραγοντικές αναλύσεις τα αποτελέσματα αποκάλυψαν τέσσερις παράγοντες οι οποίοι ερμήνευαν το 47.76% της συνολικής διακύμανσης ( $KMO = .859$ , Bartlett's test of sphericity = 2715.23,  $p < .001$ ).

Στο πρώτο παράγοντα που εξηγούσε το 25.36% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.48-.70) επτά ερωτήσεις. Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε αυτόν τον παράγοντα πιστεύουν ότι έχουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, που σχετίζονται με τις δεξιότητες. Μπορούν να συνειδητοποιήσουν, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να χρησιμοποιούν αυτές τις ικανότητες, για να αναπτύξουν και να διατηρήσουν στενές σχέσεις με άλλα σημαντικά άτομα. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «Συναισθηματικότητα (Emotionality)».

Στο δεύτερο παράγοντα που εξηγούσε το 8.39% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.47-.75) έξι ερωτήσεις. Ο παράγοντας αυτός δίνει έμφαση στις κοινωνικές σχέσεις και στην κοινωνική επιρροή. Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε αυτόν τον παράγοντα ανταποκρίνονται καλύτερα στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Πιστεύουν επίσης ότι έχουν καλές δεξιότητες ακούσματος και μπορούν να επικοινωνούν με σαφήνεια και αυτοπεποίθηση με ανθρώπους από πολύ διαφορετικά κοινωνικά υπόβαθρα. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «Κοινωνικότητα (Sociability)».

Στο τρίτο παράγοντα που εξηγούσε το 7.27% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.51-.76) έξι ερωτήσεις. Υψηλές βαθμολογίες για τον εν λόγω παράγοντα αντανakλούν μια γενικευμένη αίσθηση της ευημερίας, που εκτείνεται από τα επιτεύγματα του παρελθόντος έως τις μελλοντικές προσδοκίες. Συνολικά, τα άτομα με υψηλή βαθμολογία νιώθουν ευτυχισμένα και ολοκληρωμένα. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «Ευημερία (Well-being)». Τέλος στο τέταρτο παράγοντα που εξηγούσε το 6.75% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.48-.70) έξι ερωτήσεις. Τα άτομα με υψηλή βαθμολογία έχουν υγιή βαθμό ελέγχου του θυμού τους και των επιθυμιών τους. Εκτός από τη ρύθμιση των παρορμήσεων τους είναι

καλά, καθώς επίσης και στη ρύθμιση των εξωτερικών πιέσεων και του άγχους. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «Αυτοέλεγχος (Self-control)» (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Οι φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης για κάθε παράγοντα στην διερευνητική παραγοντική ανάλυση

	F1	F2	F3	F4
Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους.	.70			
Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.	.67			
Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.	.63			
Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω.	.62			
Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.	.56			
Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.	.53			
Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του	.48			
Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.		.75		
Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους.		.71		
Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.		.65		
Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή.		.63		
Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου.		.55		
Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.		.47		
Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου.			.76	
Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.			.73	
Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.			.67	
Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.			.65	
Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.			.56	
Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα.			.51	
Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου.				.70
Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.				.69
Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.				.57
Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.				.57
Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.				.56
Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».				.48
Ιδιότητες	6.34	2.09	1.81	1.68
% διακύμανσης	25.36	8.39	7.27	6.75

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων καθώς και του ίδιου του εργαλείου διενεργήθηκε έλεγχος με το Cronbach's alpha. Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  ήταν αρκετά υψηλός σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, για όλη την κλίμακα-ερωτηματολόγιο ο συντελεστής  $\alpha$  ήταν .87. Συνεχίζοντας, όσον αφορά στην κάθε διάσταση ξεχωριστά ο συντελεστής  $\alpha$  κυμαινόταν από .70 έως .79 (Πίνακας 2).

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

	M.O	T.A	Cronbach's alpha
Συναισθηματικότητα (Emotionality)	5.37	.95	.77
Κοινωνικότητα (Sociability)	4.62	.99	.76
Ευημερία (Well-being)	5.44	.98	.79
Αυτοέλεγχος (Self-control)	4.66	1.04	.71
Συνολικά η Συναισθηματική Νοημοσύνη	5.06	.68	.87

Οι διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις των 22 ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης φανέρωσαν 3 παράγοντες όπου ερμηνεύουν το 50.97% της συνολικής διακύμανσης ( $KMO = .890$ , Bartlett's test of sphericity = 3275.97,  $p < .001$ ). Εξέταση των φορτίσεων των ερωτήσεων στους παράγοντες έδειξε ότι όλες οι ερωτήσεις είχαν φόρτιση πάνω του .40.

Στο πρώτο παράγοντα που εξηγούσε το 31.93% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.47-.84) εννέα ερωτήσεις. Ο παράγοντας αυτός αναφέρετε στο αίσθημα της εξάντλησης όπως και την αδικαιολόγητη κόπωση που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός και ονομάζεται «συναισθηματική εξάντληση». Στο δεύτερο παράγοντα που εξηγούσε το 11.03% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.48-.76) οκτώ ερωτήσεις. Ο παράγοντας αυτός αφορά τα συναισθήματα ικανότητας και επίτευξης σε σχέση με την εργασία και ονομάζεται «προσωπική επίτευξη». Τέλος στο τρίτο παράγοντα που εξηγούσε το 8.01% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (.51-.76) πέντε ερωτήσεις. Ο παράγοντας αυτός αναφέρεται στην αρνητική και συχνά κυνική στάση απέναντι στους μαθητές και ονομάζεται «αποπροσωποποίηση» (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Οι φορτίσεις των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης για κάθε παράγοντα στην διερευνητική παραγοντική ανάλυση

	F1	F2	F3
Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου.	.84		
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	.82		
Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας.	.73		
Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.	.72		
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο.	.66		
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	.65		
Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια.....νιώθω πως ο κόμπος έφτασε στο χτένι.	.64		
Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	.58		
Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	.47		
Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου.		.76	
Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.		.73	
Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ' αυτή τη δουλειά.		.71	
Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.		.64	
Μπορώ να δημιουργώ μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.		.60	
Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.		.58	
Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.		.53	
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.		.48	
Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.			.76
Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.			.76
Στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.			.61



Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα.	.60		
Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.	.51		
Ιδιότητες	7.02	2.42	1.76
% διακύμανσης	31.93	11.03	8.01

Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας της επαγγελματικής εξουθένωσης έδειξε ότι η κλίμακα έχει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας,  $\alpha=.88$ . Συνεχίζοντας, όσον αφορά στην κάθε διάσταση ξεχωριστά ο συντελεστής  $\alpha$  κυμαινόταν από .71 έως .87 (Πίνακας 4). Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Πίνακας 4: Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και Cronbach's alpha σε κάθε διάσταση και σε όλο το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής εξουθένωσης

	M.O	T.A	Cronbach's alpha
Συναισθηματική εξάντληση	1.96	1.14	.87
Προσωπική επίτευξη	4.75	.77	.80
Αποπροσωποποίηση	.87	.95	.71
Συνολικά η Επαγγελματική Εξουθένωση	1.45	.75	.89

Για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και την επαγγελματική εξουθένωση έγινε χρήση της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης και του συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Από τον έλεγχο του συντελεστή συσχέτισης του Pearson (Πίνακας 5) βρέθηκε ότι σχεδόν όλες οι μεταβλητές συσχετίζονται και με τις τέσσερις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Πίνακας 5: Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις μεταβλητές/διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

	Συναισθηματικότητα	Κοινωνικότητα	Ευημερία	Αυτοέλεγχος
Συναισθηματική εξάντληση	-.266**	-.241**	-.301**	-.283**
Προσωπική επίτευξη	.337**	.353**	.447**	.224**
Αποπροσωποποίηση	-.361**	-.047	-.213**	-.145*

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης της συναισθηματικής εξάντλησης (εξαρτημένη μεταβλητή) από τις Συναισθηματικότητα, Ευημερία, Αυτοέλεγχος και Κοινωνικότητα (ανεξάρτητες μεταβλητές). Το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .37 που είναι στατιστικά διαφορετικό από το μηδέν,  $F(4,425)= 16.914$ ,  $p<.001$ . Συνολικά 13.4% της μεταβλητότητας της συναισθηματικής εξάντλησης εξηγήθηκε από τις Ευημερία,  $\beta=-.183$ , ( $t=-3.51$ ,  $p=.001$ ), Αυτοέλεγχος,  $\beta=-.164$ , ( $t=-3.22$ ,  $p=.001$ ) και Συναισθηματικότητα,  $\beta=-.112$ , ( $t=-2.33$ ,  $p=.020$ ). Και οι τρεις αυτές ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισφέρανε σημαντικά στην πρόβλεψη της συναισθηματικής εξάντλησης ενώ η Κοινωνικότητα δεν ήταν σημαντική στη πρόβλεψη,  $\beta=-.071$ , ( $t=-1.33$ ,  $p=.182$ ). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η σχέση της συναισθηματικής εξάντλησης με όλες τις μεταβλητές ήταν αρνητική (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Συναισθηματική εξάντληση»

Περιγραφή μοντέλων			Τυποποιημένοι συντελεστές τελικού μοντέλου				
Model	R	R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	Μεταβλητές	Beta	t	Sig.
				(Constant)		13.469	.000
1	.301a	.091	.089	Ευημερία	-.183	-3.506	.001
2	.350b	.123	.119	Αυτοέλεγχος	-.164	-3.222	.001
3	.366c	.134	.128	Συναισθηματικότητα	-.122	-2.333	.020

a. Predictors: (Constant), Ευημερία

b. Predictors: (Constant), Ευημερία, Αυτοέλεγχος

c. Predictors: (Constant), Ευημερία, Αυτοέλεγχος, Συναισθηματικότητα

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης της προσωπικής επίτευξης (εξαρτημένη μεταβλητή) από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ανεξάρτητες μεταβλητές). Το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .49 που είναι στατιστικά διαφορετικό από το μηδέν,  $F(4,425)= 33.835$ ,  $p<.001$ . Συνολικά 24.4% της μεταβλητότητας της προσωπικής επίτευξης εξηγήθηκε από τις Ευημερία,  $\beta=.316$ , ( $t=6.21$ ,  $p=.000$ ), Κοινωνικότητα,  $\beta=.150$ , ( $t=3.08$ ,  $p=.002$ ) και Συναισθηματικότητα,  $\beta=.145$ , ( $t=3.03$ ,  $p=.003$ ). Και οι τρεις αυτές ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισφέρανε σημαντικά στην πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης ενώ ο Αυτοέλεγχος δεν ήταν σημαντικός στη πρόβλεψη,  $\beta=-.013$ , ( $t=-.261$ ,  $p=.794$ ) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Προσωπική επίτευξη»

Περιγραφή μοντέλων				Τυποποιημένοι συντελεστές τελικού μοντέλου			
Model	R	R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	Μεταβλητές	Beta	t	Sig.
				(Constant)		16.894	.000
1	.451a	.204	.202	Ευημερία	.316	6.205	.000
2	.477b	.228	.224	Κοινωνικότητα	.150	3.076	.002
3	.494c	.244	.239	Συναισθηματικότητα	.145	3.028	.003

a. Predictors: (Constant), Ευημερία

b. Predictors: (Constant), Ευημερία, Κοινωνικότητα

c. Predictors: (Constant), Ευημερία, Κοινωνικότητα, Συναισθηματικότητα

Ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η δυνατότητα πρόβλεψης της αποπροσωποποίησης (εξαρτημένη μεταβλητή) από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (ανεξάρτητες μεταβλητές). Το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .39 που είναι στατιστικά διαφορετικό από το μηδέν,  $F(4,425)= 18.519$ ,  $p<.001$ . Συνολικά 14.8% της μεταβλητότητας της αποπροσωποποίησης εξηγήθηκε από τις Συναισθηματικότητα,  $\beta=-.357$ , ( $t=-7.04$ ,  $p=.000$ ), Κοινωνικότητα,  $\beta=.138$ , ( $t=2.67$ ,  $p=.008$ ) και Ευημερία,  $\beta=-.121$ , ( $t=-2.24$ ,  $p=.025$ ). Και οι τρεις αυτές ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισφέρανε σημαντικά στην πρόβλεψη της αποπροσωποποίησης ενώ ο Αυτοέλεγχος δεν ήταν σημαντικός στη πρόβλεψη,  $\beta=-.011$ , ( $t=-.21$ ,  $p=.827$ ). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η σχέση της αποπροσωποποίησης ήταν αρνητική με την Συναισθηματικότητα και την Ευημερία (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Μοντέλο Πρόβλεψης της Μεταβλητής «Αποπροσωποποίηση»

Περιγραφή μοντέλων				Τυποποιημένοι συντελεστές τελικού μοντέλου			
Model	R	R <sup>2</sup>	Adj. R <sup>2</sup>	Μεταβλητές	Beta	t	Sig.
				(Constant)		9.615	.000
1	.361a	.131	.129	Συναισθηματικότητα	-.357	-7.036	.000
2	.372b	.138	.134	Κοινωνικότητα	.138	2.665	.008
3	.385c	.148	.142	Ευημερία	-.121	-2.244	.025

a. Predictors: (Constant), Συναισθηματικότητα

b. Predictors: (Constant), Συναισθηματικότητα, Κοινωνικότητα

c. Predictors: (Constant), Συναισθηματικότητα, Κοινωνικότητα, Ευημερία

## Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν να διερευνήσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών δημόσιων σχολείων στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας). Οι αναλύσεις των συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων των παραπάνω εννοιών έδειξαν ότι σχεδόν όλες οι μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους. Η μεγαλύτερη σχέση εντοπίστηκε ανάμεσα στη «Προσωπική επίτευξη» και στην «Ευημερία» (.45) και η μικρότερη ανάμεσα στην «Αποπροσωποποίηση» και στον «Αυτοέλεγχος» (.15) ενώ δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην «Αποπροσωποποίηση» και στην «Κοινωνικότητα». Πρέπει να επισημανθεί ότι οι συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης με τους τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν αρνητικές σε αντίθεση με τη θετικές συσχετίσεις της προσωπική επίτευξης και των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης βιώνουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και υψηλά επίπεδα προσωπική επίτευξης και αντίστροφα.

Από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης εμφανίστηκαν ορισμένα ενδιαφέροντα αποτελέσματα ως προς την πρόβλεψη και των τριών διαστάσεων της

επαγγελματικής εξουθένωσης από την συναισθηματική νοημοσύνη. Αναλυτικότερα, οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, Συναισθηματικότητα, και Ευημερία συνεισφέρανε σημαντικά στην πρόβλεψη όλων των παραγόντων της εξουθένωσης, ενώ παράλληλα η Κοινωνικότητα στην πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης και της αποπροσωποποίησης. Τέλος, ο Αυτοέλεγχος βοήθησε στη πρόβλεψη μόνο της συναισθηματικής εξάντλησης. Το μεγαλύτερο ποσοστό πρόβλεψης της μεταβλητότητας παρατηρήθηκε για την διάσταση «προσωπική επίτευξη» (24.2), που σημαίνει ότι το 24.2% της συνολικής διακύμανσης της παραπάνω μεταβλητής κριτηρίου ερμηνεύεται από τις προβλεπτικές μεταβλητές/ διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, και το μικρότερο για την διάσταση «συναισθηματική εξάντληση» (13.7). Ο παράγοντας Συναισθηματικότητα εξήγησε από μόνος του τα μεγαλύτερα ποσοστά πρόβλεψης της μεταβλητότητας και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και επομένως θεωρείται ο πλέον σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας.

Επιπροσθέτως, τα άτομα με υψηλή βαθμολογία σε αυτόν τον παράγοντα πιστεύουν ότι έχουν ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων, που σχετίζονται με τις δεξιότητες. Μπορούν να συνειδητοποιήσουν, δηλαδή, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να χρησιμοποιούν αυτές τις ικανότητες, για να αναπτύξουν και να διατηρήσουν στενές σχέσεις με άλλα σημαντικά άτομα. Τα άτομα με χαμηλές βαθμολογίες σε αυτόν τον παράγοντα είναι δύσκολο να αναγνωρίσουν την εσωτερική συναισθηματική τους κατάσταση και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε άλλους. Επομένως, η Συναισθηματικότητα αλλά και οι υπόλοιπες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται να συνδέονται σημαντικά με την πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε ο Chan (2006) μελετώντας την σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χόνγκ Κόνγκ. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν υψηλή συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης, η Platsidou (2010), σε έρευνα με Έλληνες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, διαπίστωσε πως υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την επαγγελματική εξουθένωση. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης αυτών των εκπαιδευτικών συνδέονται με χαμηλή επαγγελματική

εξουθένωση καθώς και αντίστροφα. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική εξουθένωση από την εργασία που μπορεί να προκύψουν σε κάποια στιγμή της καριέρας ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, μπορεί να προληφθούν εάν έχει ενισχυθεί η συναισθηματική του νοημοσύνη. Κατέληξε, επίσης, στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην Ελλάδα είναι αρκετά υψηλή καθώς στην έρευνα της σημείωσαν υψηλά σκορ σε όλες τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σε άλλες έρευνες οι Saiiari, Moslehi & Valizadeh (2011) μελέτησαν την παραπάνω σχέση σε εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής και οι Iqbal & Abbasi (2013) σε καθηγητές Πανεπιστημίου. Τα αποτελέσματα και σε αυτές τις έρευνες έδειξαν την σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο εννοιών. Μάλιστα οι Saiiari et al. (2011) βρήκαν συσχέτιση μεταξύ όλων των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι Duran et al. (2006) μελέτησαν το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτό-αποτελεσματικότητας στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα προπτυχιακών φοιτητών στην Ισπανία. Τα αποτελέσματα έδειξαν την υψηλή συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτό-αποτελεσματικότητας στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των φοιτητών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, εκτός από θεωρητικό ενδιαφέρον οδηγούν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα τα οποία μπορεί να έχουν πρακτική εφαρμογή στο χώρο της εκπαίδευσης. Σημαντικό εύρημα είναι το γεγονός ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης. Είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δε βιώνουν ιδιαίτερα συμπτώματα εξουθένωσης, ενώ ταυτόχρονα είχαν ικανοποιητικά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρξουν συγκεκριμένες παρεμβάσεις και προγράμματα για την ενίσχυση και ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης με ταυτόχρονη πρόληψη, ώστε να μην αναπτυχθούν συμπτώματα εξουθένωσης.

Παράλληλα, η ενσωμάτωση συναισθηματικών ικανοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ζωτικής σημασίας για τον καλό εκπαιδευτικό. Αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα την αναγκαιότητα για ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων ώστε να γίνει πεποίθηση στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης. Θα ήταν χρήσιμο λοιπόν να σχεδιαστούν με

συστηματικό τρόπο προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης με σκοπό να στηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους, της επικοινωνιακής τους ικανότητας, των κοινωνικών συναισθηματικών τους ικανοτήτων γενικότερα, με ιδιαίτερη έμφαση στην ικανότητα προσαρμογής. Η ένταξη των προγραμμάτων συναισθηματικής ανάπτυξης στις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών και η ενσωμάτωσή τους στην επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών θα βοηθούσε στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου.

Επιπλέον, τα προγράμματα που συσχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν ως στόχο να διδάξουν τους εκπαιδευτικούς πώς να κάνουν καλύτερη χρήση των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Στην αρχή, τα προγράμματα αυτά βασίζονταν σε μια σειρά από διαλέξεις, ομαδικές συζητήσεις και παιχνίδια ρόλων, για την άσκηση των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων. Στη συνέχεια, άρχισαν να εφαρμόζονται πιο ειδικόι, εξατομικευμένοι τρόποι άσκησης των ικανοτήτων που συνδυάζουν την παρατήρηση προτύπου, τις γραπτές και προφορικές ασκήσεις, τη βιωματική μάθηση, το παιχνίδι ρόλων, την ενίσχυση και την επανατροφοδότηση (Ciarrochi & Mayer, 2007). Συνήθως, τα προγράμματα ξεκινούν με τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα κατάλληλα ψυχομετρικά εργαλεία, ώστε να εντοπιστούν οι ικανότητες στις οποίες είναι καλοί και εκείνες στις οποίες υστερούν.

Από την άλλη, δεδομένης της μεγάλης σημασίας της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών όχι μόνο στην εξασφάλιση μιας ποιότητας ζωής και προσωπικής ευημερίας αλλά και τη βελτίωση της λειτουργικότητας του εκπαιδευτικού τους ρόλου και ολόκληρης της εκπαιδευτικής λειτουργίας και λαμβάνοντας υπόψη, την ύπαρξη νέων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και ηθικών προβλημάτων που παρατηρούνται σήμερα, λόγω του σύγχρονου τρόπου ζωής, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η πρόληψη, αποτελεί ένα νευραλγικό τομέα πρόνοιας που οφείλει να λάβει η πολιτεία, σύμφωνα με τη ρήση ότι η πρόληψη αποτελεί την καλύτερη θεραπεία. Πιο συγκεκριμένα, τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει έγκαιρα να λαμβάνουν προληπτικά μέτρα, όπως η παροχή βοήθειας στους νέους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες, κατά την προετοιμασία για την εργασία και την περιβαλλοντική προσαρμογή τους και να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της εξουθένωσης.



Στην πραγματικότητα παρατηρείται ότι το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα έχει όλα τα στοιχεία που συνδέονται με την εξουθένωση και ενισχύει μια σειρά αρνητικών παραγόντων οι οποίοι σχετίζονται με τον τρόπο και τους όρους οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων. Αυτοί έχουν σχέση με τον αριθμό των μαθητών στις σχολικές τάξεις, οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, ειδικά όταν συνδυάζονται με αυξημένες προβληματικές καταστάσεις (μαθησιακά προβλήματα, παραβατικές συμπεριφορές μαθητών), ενώ παράλληλα διαμορφώνουν ασφυκτικό περιβάλλον για το διδακτικό έργο. Ακόμη, οι παράγοντες που αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό των σχολείων, όπως άσχημες συνθήκες στέγασης, θέρμανσης, υγιεινής και ασφάλειας, μικρές και ακατάλληλες αίθουσες, ακατάλληλος φωτισμός, έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία των εκπαιδευτικών, όπως εξάλλου και των μαθητών. Τέλος, ο τρόπος οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των σχολείων χαρακτηρίζεται από αύξουσα ένταση των τεχνικών και γραφειοκρατικών διαδικασιών όπως και τις εντατικές διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και την κοινωνία.

Όλα αυτά βέβαια σε συνδυασμό με τα υψηλά επίπεδα υπευθυνότητας των εκπαιδευτικών και το χαμηλό βαθμό υποδομών και κοινωνικής υποστήριξης, έχουν ως αποτέλεσμα τις δυσλειτουργικές συμπεριφορές με επιπτώσεις στην ευεξία των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών (Dorman, 2003). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιρρεπείς στη συναισθηματική εξάντληση και τις αποθαρρυντικές εμπειρίες. Η εξουθένωση που βιώνουν επηρεάζει αρνητικά τους ίδιους, τους μαθητές τους και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι ώστε να κρίνεται απαραίτητο να αναπτυχθεί και να προωθηθεί έγκυρη και έγκαιρη αξιολόγηση και παρέμβαση.

Βέβαια καμία πρόταση βελτίωσης των σχολείων δεν μπορεί να διατυπωθεί, χωρίς να περιέχει την αναβάθμισή του σε γνώσεις και ικανότητες. Μια πρώτη παράμετρος που εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό τον παραπάνω στόχο είναι η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με ευθύνη της πολιτείας. Στην κατεύθυνση ενίσχυσης της ικανότητας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ενταχθούν -σε όλα τα πανεπιστημιακά τμήματα που τροφοδοτούν με εκπαιδευτικούς τις σχολικές μονάδες- γνωστικά αντικείμενα που να σχετίζονται με την συναισθηματική νοημοσύνη, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την επάρκεια και την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού που μελλοντικά θα αναλάβει εκπαιδευτικά καθήκοντα στο σχολείο. Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ή επιμόρφωση θα πρέπει να

αποτελούν δυο σκέλη μιας ενιαίας και συνεχούς διαδικασίας, που αρχίζει με την έναρξη της θητείας του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση και ολοκληρώνεται με την έξοδό του από την ενεργό υπηρεσία.

Επιπλέον, θεωρείται σημαντική η εμπλοκή των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε ερευνητικά προγράμματα, τα οποία θα δίνουν τη δυνατότητα επίσκεψης σε προηγμένες, εκπαιδευτικά, χώρες και συμμετοχές σε διεθνή συνέδρια. Φυσικά, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη αυτό-βελτίωσης, θα πρέπει να δίνεται η δυνατότητα εύκολης πρόσβασης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε συναφή μεταπτυχιακά προγράμματα πανεπιστημίων, με στόχο την εξειδίκευση σε εκπαιδευτικά θέματα, για την απόκτηση συναισθηματικών ικανοτήτων/δεξιοτήτων. Απώτερος σκοπός μια ποιοτική διδασκαλία που δεν θα δημιουργήσει επαγγελματικά εξουθενωμένους εκπαιδευτικούς.

Η παρούσα έρευνα, έχοντας ως στόχο την διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, επικεντρώθηκε μόνο στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων. Έτσι, η έρευνα δεν έλαβε υπόψη τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων καθώς και των εκπαιδευτικών που δεν διδάσκουν. Επίσης, δεν έλαβε υπόψη τις αντιλήψεις των γονέων και των μαθητών· η ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων, των γονέων και μαθητών για την σημαντικότητα των εξεταζόμενων παραγόντων στους εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να αποτελεί ερευνητικό σχεδιασμό μελλοντικών ερευνών. Όπως επίσης, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των στελεχών εκπαίδευσης, όπως διευθυντών σχολείων, διευθυντών εκπαίδευσης και σχολικών συμβούλων για τη σχολική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία.

Μια πολύ καλή μελλοντική έρευνα είναι η διεξαγωγή συγκριτικών ερευνών μεταξύ σχολείων από διαφορετικές περιοχές, ή μεταξύ διαφόρων χωρών σε ευρωπαϊκό επίπεδο και μη. Επιπλέον, η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας μέσα από διαχρονικές έρευνες θα βοηθήσει στον εντοπισμό κατάλληλων παραγόντων, οι οποίοι παρακινούν τους εκπαιδευτικούς, ενισχύουν την συναισθηματική νοημοσύνη τους, μεταξύ διαφορετικών ακαδημαϊκών χρόνων ή και σε διάφορες χρονικές στιγμές της ίδιας σχολικής χρονιάς. Οι διαχρονικές έρευνες μπορούν να μετρήσουν στο χρόνο μεταβολές των εξαρτημένων τους μεταβλητών, να εντοπίσουν επιδράσεις των σχολείων και των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου (long term effects) και να

εξετάσουν το βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα κάποιας έρευνας δεν προκύπτουν μόνο από μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά συνάγονται κατά τη θέασή τους ως σύνολο μέσα από διαφορετικές χρονικές στιγμές.

Συνοψίζοντας όσα προαναφέρθηκαν συμπεραίνουμε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την επαγγελματική τους εξουθένωση. Επίσης, φαίνεται ότι τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών είναι υψηλά, ενώ τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα. Οι δύο αυτές έννοιες, συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική εξουθένωση αποτελούν σημεία κλειδιά τα οποία μπορούν να διαχειριστούν και να αναπτυχθούν με σκοπό την υψηλότερη παρακίνηση των εκπαιδευτικών και την καλύτερη απόδοση τους στο εκπαιδευτικό χώρο. Πάντως, κανένας δεν αμφισβητεί το γεγονός, ότι ο εκπαιδευτικός και οι διαδικασίες που ακολουθεί είναι ο σημαντικότερος παράγοντας επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, είναι αρκετά σημαντικό να γνωρίζουμε πως ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον εργασιακό του χώρο, τι αισθάνεται και με ποιον τρόπο μπορούμε να τον υποστηρίξουμε στο έργο του.

## Βιβλιογραφία

- Austin, E. J., Farrelly, D., Black, C., & Moore, M., 2007. Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? *Personality and Individual Differences*, 43, pp.179-189.
- Bar-On, R., 1997. *Bar-on emotional quotient inventory technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Borg, M. G., & Riding, R. J., 1991. Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Education Research Journal*, 17, pp.263-281.
- Brackett, M, Mayer, J. D, & Warner, R.M., 2004. Emotional intelligence and the prediction of behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, pp.1387-1402.
- Brotheridge, C., & Grandey, A., 2002. Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, pp.17-39.
- Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., & Furnham, A., 2007. The happy personality: Mediation role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 42, pp.1633-1639.
- Chan, D. W., 2006. Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp.1042-1054.
- Cherniss, C., 1980. *Professional burnout in the human service organizations*. New York: Praeger.
- Ciarrochi, J., & Mayer, J., 2007. *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. New York: Psychology Press.
- Dorman, J., 2003. Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Development Psychology*, 3, pp.35-47.
- Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernandez-Berrocal, P., & Montalban, M., 2006. Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, pp.158-164.
- Edelwich, J., & Brodsky, A., 1980. *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions*. New York: Human Services Press.
- Farber, B. A., 1991. *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass
- Freudenberger, H. J., 1974. Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, pp.159-165.
- Friedman, I. A., 2000. Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in practice*, 56(5), pp.595-606.

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D., 1995. *Η συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., 1995. *Η συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hakanen, J. J., Bakker, A., & Schaufeli, W., 2006. Burnout and engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, pp.495-513.
- Hargreaves, A., 2001. The emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record, 103*(6), pp.1056-1080.
- Hassan, S. N. S., Ishak, N. M., & Bokhari, M., 2011. Impacts of Emotional Intelligence (EQ) on Work Values of High School Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 30*, pp.1688-1692.
- Iqbal, F., & Abbasi, F., 2013. Relationship between emotional intelligence and job burnout among universities professors. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities, 2* (2), pp.219-229.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T., 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*, pp.491-525.
- Kantas, A., & Vassilaki, E., 1997. Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress, 11*, pp.94-100.
- Kloska, A., & Raemasut, A., 1985. Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education, 3*(2), pp.19-26
- Kokkinos, C. M., 2006. Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health, 22* (1), pp.25-33.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N., 2005. Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review, 11*, pp.189-203.
- Koustelios, A., 2001. Organizational factors as predictors of teachers' burnout. *Psychological Reports, 88*(3), pp.627-634.
- Kyriacou, C., 1987. Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research, 29*(2), pp.146-152.
- Macdonald, D., 1999. Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education, 15*, pp.835-848.
- Maslach, C., & Jackson, S. E., 1986. *Maslach Burnout Inventory: Manual Research Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., 1982. *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.

- Maslach, C., 2003. Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), pp.189-192.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P., 1996. *Maslach Burnout Inventory Manual (3rd Edition)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press, Inc.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A., 2008. Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, pp.516- 526.
- Mayer, J. D., & Salovey, P., 1997. What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D., 2000. Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). New York: Cambridge University Press.
- Mikolajczak, M., & Luminet, O., 2008. Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44, pp.1445-1453.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., & Menil, M., 2006. Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, pp.79-88.
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O., 2007. Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41, pp.1107-1117.
- Milner, H. R., & Woolfolk Hoy, A., 2003. Teacher self-efficacy and retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education*, 19, pp.263-276.
- Petrides, K. V., & Furnham, A., 2000. On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, pp.313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A., 2001. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, pp.425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A., 2006. The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, pp.552-569.
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A., 2004. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36, pp.277-293.

- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F., 2007. The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, pp.273-289.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N., 2006. Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, pp.537-547.
- Pines, A., & Aronson, E., 1988. *Career Burnout. Causes and 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), pp.60-76.
- Saiiari, A., Moslehi, M., & Valizadeh, R., 2011. Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, pp.1786-1791.
- Salovey, P., & Mayer, J. D., 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, pp.185-211.
- Sevdalis, N., Petrides, K. V., & Harvey, N., 2007. Trait emotional intelligence and decision-related emotions. *Personality and Individual Differences*, 42, pp.1347-1358.
- Singh, M., & Woods, S. A., 2008. Predicting general Well Being from Emotional Intelligence and Three Broad Personality Traits. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(3), pp.635-646.
- Smith, L., Heaven, P., & Ciarrochi, J., 2008. Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 44, pp.1314-1325.
- Thorndike, E. L., 1920. Intelligence and its uses. *Harper's magazine*, 140, pp.227-235.
- Whitehead, A., Ryba, K., & O'Driscoll, M., 2000. Burnout among New Zealand primary school teachers. *New Zealand Journal of Psychology*, 29, pp.52-60.
- Yate, M. J., 1997. *Career smart: Jobs with a future*. New York: Ballantine.
- Yin, H., Chi Kin Lee, J., Zhang, Z., & Jin, Y., 2013. Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, pp.137-145.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι., 2001. Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), pp.30-39.