



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —



Δ.Π.Μ.Σ. Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση
[Social Neuroscience, Social Pedagogy
and Education]

**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιατρική Σχολή, Τμήμα
Βιολογίας**

**Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ)
«Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση»
(Social Neuroscience, Social Pedagogy & Education)**

**Η ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ
ΤΗΝ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΟΥΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ηρούς Ηλέκτρας Ζώτου

A.M. 7981200221013

Τριμελής Επιτροπή:

- 1) Ιωάννης Μιχόπουλος, Καθηγητής Ιατρικής, ΕΚΠΑ (Επιβλέπων)
- 2) Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
- 3) Μαρία Βασιλειάδου, Αν. Καθηγήτρια Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας, ΕΚΠΑ

Η Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο ΔΠΜΣ για τη χορήγηση Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (Δ.Μ.Σ.) στην Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση του Ε.Κ.Π.Α

Αθήνα, Ιανουάριος 2025



HELLENIC REPUBLIC

**National and Kapodistrian
University of Athens**

EST. 1837



Δ.Π.Μ.Σ. Κοινωνική Νευροεπιστήμη,
Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση
[Social Neuroscience, Social Pedagogy
and Education]

**Department of Pedagogy and Primary Education
School of Medicine-Department of Biology**

**Interdepartmental Master's degree Program in
“Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education”**

**THE SELF-PERCEPTION OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS
AND ITS CORRELATION WITH THEIR EMOTIONS AND BURNOUT**

A MASTER'S THESIS

Iro Ilektra Zotou

I.N. 7981200221013

Examination Committee:

- 1) Ioannis Michopoulos, Professor of Medicine, NKUA (Supervisor)
- 2) Iro Mylonakou-Keke, Professor DPPE , NKUA
- 3) Maria Vasileiadou, Associate Professor of Social Theology, NKUA

A Master's thesis submitted to the Interdepartmental Master Degree Programme in “Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education” at the N.K.U.A. for the award of the Master of Science in Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education

Athens, January 2025

**Η ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΤΗΣ ΜΕ
ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΟΥΣ**

Ηρώ Ηλέκτρα Ζώτου

A.M. 7981200221013

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής Αξιολόγησης:

- 1) Ιωάννης Μιχόπουλος, Καθηγητής Ιατρικής, ΕΚΠΑ (Επιβλέπων)
- 2) Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
- 3) Μαρία Βασιλειάδου, Αν. Καθηγήτρια Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας, ΕΚΠΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Αυτή η διπλωματική εργασία υποβάλλεται από τη συγγραφέα της ως μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Υπεύθυνα δηλώνεται ότι η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία έχει συγγραφεί από την υπογράφουσα και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει αξιολογηθεί σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο (π.χ. άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών κ.ά.), στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: Ζώτου Ηλέκτρα Ηρώ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ:

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © (Ηρώ Ηλέκτρα Ζώτου, 2025)

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» (Social Neuroscience, Social Pedagogy and Education) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δεν δηλώνει απαραίτητως την αποδοχή των απόψεων της συγγραφέως.

Αφιέρωση

Στους/Στις εκπαιδευτικούς που με την ψυχική τους δύναμη,
παρακινούν τα παιδιά να ονειρεύονται και να δημιουργούν...

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	14
Περίληψη	16
Abstract.....	18
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	19
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	21
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	23
ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ.....	23
1.1. Εισαγωγή	23
1.2. Ορισμός.....	23
1.3. Αυτοαντίληψη Εκπαιδευτικών	24
1.4. Αυτοαντίληψη- Αυτοαποτελεσματικότητα.....	25
1.5. Αυτοαντίληψη και Εκτίμηση της Μάθησης ως Παράγοντες Πρόβλεψης.....	26
1.6. Εκτίμηση της Μάθησης	27
1.7. Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πεποιθήσεις για τους Μαθητές.....	27
1.8. Πεποιθήσεις Εκπαιδευτικών	28
1.9. Επίδραση στους Μαθητές	28
1.10. Σύνοψη	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	30
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ.....	30
2.1. Εισαγωγή	30
2.2. Ορισμός.....	30
2.3 Κατηγορίες - Ταξινόμηση Συναισθημάτων	30
2.4. Συναισθήματα Εκπαιδευτικών	33
2.5. Θετικά Συναισθήματα και Μάθηση.....	34

2.6. Συναισθήματα και Νευροεπιστήμη	37
2.6.1. Συναισθήματα και Μνήμη Εργασίας	38
2.7. Σύνοψη	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	39
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ	39
3.1. Εισαγωγή	39
3.2. Επαγγελματική Εξουθένωση	39
3.3. Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών	40
3.4. Επαγγελματική Ικανοποίηση- Διαστάσεις	44
3.5. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	45
3.6. Σύνοψη	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	50
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	50
4.1. Εισαγωγή	50
4.2. Ορισμός	50
4.3. Αρχές και Προτεραιότητες Κοινωνικής Παιδαγωγικής	52
4.4. Θεμελιώδεις Κοινωνικοπαιδαγωγικές Διαστάσεις - Χαρακτηριστικά	55
4.5. Ο Κοινωνικός Παιδαγωγός και ο Ρόλος του	57
4.6. Το Κοινό Τρίτο	58
4.7. Βασικές Έννοιες Κοινωνικής Παιδαγωγικής	59
4.8. Κοινωνική Νευροεπιστήμη	61
4.8.1. Κοινωνική Νευροεπιστήμη και Συναισθήματα	62
4.8.2. Η Αλληλεπίδραση Μεταξύ Συναισθημάτων και Γνώσης	63
4.9. Σύνοψη	65
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	67
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ, ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ	67
5.1. Εισαγωγή	67

5.2. Σημαντικότητα και Πρωτοτυπία της Έρευνας	67
5.3. Σκοπός Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα	68
5.4. Δείγμα	68
5.5. Η Μεθοδολογία της Έρευνας.....	69
5.6. Ερευνητικά Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	69
5.7. Διαδικασία Συγκέντρωσης Ερευνητικών Δεδομένων- Χρονοδιάγραμμα	71
5.8. Αναγκαιότητα της Έρευνας.....	71
5.9. Περιορισμοί της Έρευνας.....	71
5.10. Σύνοψη	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	73
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	73
6.1. Εισαγωγή	73
6.2. Δείγμα	73
6.3. Ανάλυση.....	75
6.3.2. Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)	77
6.3.3. Job Affect Scale (JAS)	81
6.3.4. Maslach Burnout Inventory (MBI).....	83
6.4. Συσχετίσεις	85
6.4.1. Συσχετίσεις με τα Δημογραφικά Δεδομένα.....	90
6.5. Παλινδρομήσεις.....	98
6.6. Σύνοψη	108
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7.....	109
ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	109
7.1. Εισαγωγή	109
7.2. Συζήτηση- Συμπεράσματα	109
7.3. Ο Κοινωνικοπαιδαγωγικός Χαρακτήρας Της Έρευνας.....	113
7.4. Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες.....	115

7.5. Σύνοψη	115
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	131

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Φύλο	73
Πίνακας 2. Ηλικιακή ομάδα.....	73
Πίνακας 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο - Προϋπηρεσία - Σχέση εργασίας.....	74
Πίνακας 4 Αριθμός μαθητών - Περιοχή σχολείου	75
Πίνακας 5. Αξιοπιστία κλιμάκων και υποκλιμάκων	75
Πίνακας 6 Υποκλίμακες QTI	80
Πίνακας 7 Μέσος όρος και Τυπική απόκλιση κλίμακας Job Affect Scale	81
Πίνακας 8 Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση MBI.....	84
Πίνακας 9. Συσχέτιση Υποκλίμακες αυτοαντίληψης - Συναισθήματα.....	86
Πίνακας 10. Συσχέτιση αυτοαντίληψης και Συναισθηματικής εξάντλησής.....	87
Πίνακας 11. Συσχέτιση Συναισθηματικής εξάντλησης και συναισθημάτων * $p < 0.05$	89
Πίνακας 12. Απονα - Υποκλίμακες συναισθημάτων, συναισθηματικής εξάντλησης με ηλικιακή ομάδα	91
Πίνακας 13. Απονα Υποκλίμακες συναισθημάτων και Συναισθηματικής εξάντλησης με τόπο εργασίας	93
Πίνακας 14. Απονα Υποκλίμακες συναισθημάτων και Συναισθηματικής εξουθένωσης με Προϋπηρεσία.....	95
Πίνακας 15 . Απονα Υποκλίμακες συναισθημάτων και Συναισθηματικής εξουθένωσης με αριθμό μαθητών	97
Πίνακας 17 . Παλινδρόμηση Συναισθηματική εξάντληση - φύλο	98
Πίνακας 18. Μοντέλου για Προσωπικό Επίτευγμα	99
Πίνακας 19. Συντελεστές για Προσωπικό Επίτευγμα.....	100
Πίνακας 20. Σύνοψη Μοντέλου για Αποπροσωποποίηση	100
Πίνακας 21. Συντελεστές για Αποπροσωποποίηση	101
Πίνακας 22. Σύνοψη Μοντέλου για Συναισθηματική Εξάντληση.....	101
Πίνακας 23. Συντελεστές για Συναισθηματική Εξάντληση	102
Πίνακας 24. Σύνοψη Μοντέλου για Προσωπικό Επίτευγμα	103

Πίνακας 25. Συντελεστές Προσωπικό επίτευγμα	103
Πίνακας 26. Αποτελέσματα Θετικό συναίσθημα -φύλο	104
Πίνακας 27. Αποτελέσματα Αρνητικό συναίσθημα-ηλικία	105
Πίνακας 28. Πίνακας Αποτελέσματα Θετικό συναίσθημα ηλικία	106
Πίνακας 29. Αποτελέσματα Παλινδρόμησης: Θετικό Συναίσθημα (Positive) και Εμπειρία (Experience).....	107
Πίνακας 30. Αποτελέσματα Παλινδρόμησης: Αρνητικό Συναίσθημα (Positive) και Εμπειρία (Experience).....	108

Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι μεταπτυχιακές μου σπουδές στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΔΠΜΣ) «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος, της Ιατρικής σχολής και του τμήματος Βιολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται ένα μεγάλο, δύσκολο και συνάμα γοητευτικό ταξίδι. Σε αυτό το ταξίδι γνώρισα, έμαθα, προβληματίστηκα, κουράστηκα, πείσμωσα, αναθεώρησα, άλλαξα, έγινα πιο δυνατή, αμφισβήτησα, έκανα δεσμούς ζωής, γνώρισα υπέροχους ανθρώπους, υπέροχους καθηγητές, υπέροχους συμφοιτητές και συμφοιτήτριες και υπέροχες φίλες. Όλα αυτά θα μείνουν αλησμόνητα.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες αξίζουν στον επιβλέποντα αυτής μου της εργασίας, τον κύριο Ι. Μιχόπουλο. Από την πρώτη στιγμή ήταν πρόθυμος να με αναλάβει και να με βοηθήσει. Ήταν εκεί όποτε και αν τον χρειάστηκα να με βοηθήσει, να με συμβουλέψει και να με υποστηρίξει, με την ευγένειά του και τις γνώσεις του. Τον ευχαριστώ θερμά!

Γνώρισα καθηγητές και καθηγήτριες τους/τις οποίους/οίες θα θυμάμαι για τα ερεθίσματα, τις γνώσεις και τις ευκαιρίες που μου έδωσαν να δοκιμάσω καινούργια πράγματα, μεθόδους και εργαλεία και ελπίζω να τους/ τις ξανασυναντήσω στο μέλλον, στα επόμενα, ακαδημαϊκά ή όχι, βήματά μου. Ευχαριστώ λοιπόν, την κυρία Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, τη διευθύντρια του μεταπτυχιακού προγράμματος, και όλους/ες τους/τις καθηγητές/τριες, καθώς μου άνοιξαν νέους δρόμους προς τη γνώση και την αλλαγή.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι/ες συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα και που χωρίς αυτούς/ες και το πολύτιμο χρόνο τον οποίο αφιέρωσαν δεν θα μπορούσα να έχω ολοκληρώσει την έρευνά μου.

Μέσω αυτού του μεταπτυχιακού γνώρισα εξαιρετικούς ανθρώπους που παρόλο που είχαμε την ίδια σκέψη να ξεκινήσουμε αυτό το μεταπτυχιακό διαφέραμε τόσο ως προς αυτά που φέραμε μαζί μας, την ιστορία μας, αλλά και στην εξέλιξή μας μέσα σε αυτό. Όλοι/ες όμως έδιναν κάθε φορά μια υπέροχη ποικιλία και γοητεία στις κοινές δραστηριότητές μας στο ΔΠΜΣ.

Έτσι γνώρισα και τις μοναδικά υπέροχες φίλες μου. Καθεμία ξεχωριστά έκανε τόσο μοναδική την εμπειρία αυτή, προσφέροντας την ασύγκριτη αύρα και ενέργειά τους στο καθετί. Ευγενία, Αριάδνη, Νάσια, Σοφία, Σταματία, Ιωάννα, Άννα. Σας ευχαριστώ!!!

Ξεχωριστές ευχαριστίες στην οικογένεια μου, η οποία χωρίς να το καταλάβει με υποστήριξε τόσο πολύ και μου έστρωσε το έδαφος για να μπορέσω να ακολουθήσω τις επιλογές μου, να πραγματοποιήσω τα όνειρά μου και να ζήσω κάτι τόσο σημαντικό και σπουδαίο.

Τέλος, ευχαριστώ τον φίλο μου Ανδρέα και τις φίλες μου, που τόσο με υποστήριξαν συναισθηματικά σε αυτή μου την προσπάθεια και χαίρονταν με τη χαρά μου και ανησυχούσαν με την ανησυχία μου και που θέλω να συνεχίσουν να είναι δίπλα μου στα επόμενα βήματά μου.

Με εκτίμηση και ευγνωμοσύνη
Ζώτου Ηλέκτρα Ηρώ

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη, εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης και Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Η παρούσα μελέτη, διερευνά την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί βασικό παράγοντα για την επαγγελματική τους συμπεριφορά και την ψυχική τους ευημερία και εξετάζει τη συσχέτιση της αυτοαντίληψης, των συναισθημάτων και της επαγγελματικής εξουθένωσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στοχεύοντας στην κατανόηση των ψυχολογικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και πώς αυτές επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Διεξήχθη κατά την περίοδο 2023-2024 και η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων σε 313 εκπαιδευτικούς από σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα, ενώ η ανάλυσή τους έγινε με τη χρήση στατιστικών μεθόδων ανάλυσης.

Σκοπός της εργασίας ήταν να αναδειχθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική και συναισθηματική ευημερία των εκπαιδευτικών και να προταθούν στρατηγικές υποστήριξης για την ενίσχυση της ψυχολογικής τους κατάστασης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται να αποδίδουν μεγάλη σημασία στη σημασία της αυτοαντίληψης και των συναισθημάτων στην επαγγελματική τους ζωή και να επιθυμούν την ενίσχυση αυτών των παραμέτρων για την καλύτερη εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσω της παρούσας έρευνας διαφαίνεται ότι η καλή ηγεσία, η κατανόηση και η βοήθεια διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας την επαγγελματική τους ικανοποίηση και μειώνοντας τη συναισθηματική εξάντληση. Αντίθετα, η δυσαρέσκεια και η έλλειψη υποστήριξης σχετίζονται έντονα με αρνητικά συναισθήματα, τα οποία επιδεινώνουν την επαγγελματική εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν υψηλή αίσθηση προσωπικής επίτευξης βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα και εμφανίζουν μικρότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης, γεγονός που υποδηλώνει την προστατευτική λειτουργία της επαγγελματικής αυτοεκτίμησης. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, καθώς και όσοι εργάζονται σε μικρότερες σχολικές μονάδες ή αγροτικές περιοχές, βιώνουν λιγότερη συναισθηματική εξάντληση και θετικότερες συναισθηματικές εμπειρίες.

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της ενίσχυσης της αυτοαντίληψης, της συναισθηματικής υποστήριξης και της επαγγελματικής καθοδήγησης ως βασικών παραμέτρων για τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών και

στην ενίσχυση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, με σκοπό την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαντίληψη, συναισθήματα, εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ψυχική ευημερία, Κοινωνική Παιδαγωγική.

Abstract

This study falls within the scientific field of Social Neuroscience and Social Pedagogy. The present study investigates teachers' self-perception, which is a key factor for their professional behavior and mental well-being, and examines the correlation between self-perception, emotions, and professional burnout in primary education, aiming to understand the psychological challenges faced by teachers and how these affect the quality of their teaching. It was conducted during the period 2023-2024, and data collection was carried out through questionnaires administered to 313 educators from primary education institutions across Greece, while their analysis was performed using statistical analysis methods.

The purpose of the study was to highlight the factors that contribute to the professional and emotional well-being of teachers and to propose support strategies to enhance their psychological state. Specifically, the educators who participated in the research seem to place great importance on the significance of self-perception and emotions in their professional lives and wish to strengthen these parameters for a better educational process.

Through this research, it appears that good leadership, understanding, and assistance play a crucial role in shaping positive emotions among educators, enhancing their professional satisfaction and reducing emotional exhaustion. Conversely, dissatisfaction and lack of support are strongly associated with negative emotions, which exacerbate professional burnout. Educators who maintain a high sense of personal achievement experience more positive emotions and exhibit lower levels of de-personalization, indicating the protective function of professional self-esteem. Additionally, it was found that older educators, as well as those working in smaller school units or rural areas, experience less emotional exhaustion and more positive emotional experiences.

The findings underscore the importance of enhancing self-awareness, emotional support, and professional guidance as key parameters for reducing professional burnout and improving the quality of life for educators. The research results can help in the development of educational practices and the enhancement of teachers' professional well-being, with the aim of improving the quality of education.

Keywords: self-perception, emotions, burnout, educators, primary education, mental well-being, Social Pedagogy.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους πορεία, τα συναισθήματα και την ψυχολογική τους ευημερία. Καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε καθημερινές προκλήσεις, η εσωτερική τους αντίληψη για τον εαυτό τους και το επαγγελματικό τους έργο έχει καθοριστική σημασία για την ποιότητα της διδασκαλίας και την ευημερία τους. Με την επίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης να είναι ιδιαίτερα έντονη, η αυτοαντίληψη τους συνδέεται στενά με τα συναισθήματά τους, τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά.

Η πρόκληση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι μια από τις πιο σημαντικές πτυχές που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί βιώνουν αυξημένη πίεση και συναισθηματική κούραση λόγω των πολλών καθηκόντων και απαιτήσεων που συνοδεύουν το επαγγελματικό τους έργο. Οι επιπτώσεις της εξουθένωσης δεν περιορίζονται μόνο στην επαγγελματική απόδοση, αλλά επηρεάζουν και την ψυχική και συναισθηματική ευημερία τους. Παράλληλα, η κατανόηση των συναισθημάτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και ο τρόπος που τα διαχειρίζονται είναι κρίσιμη για την επίτευξη μιας θετικής και υποστηρικτικής επαγγελματικής εμπειρίας.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να κατανοήσει τη σύνδεση μεταξύ της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών, των συναισθημάτων τους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ειδικότερα, επιδιώκω να καταγράψω πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον επαγγελματικό τους ρόλο, ποια συναισθήματα αναδύονται μέσα από αυτή την αντίληψη, και πώς όλα αυτά συμβάλλουν στην εκδήλωση ή πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η σημασία αυτής της έρευνας δεν έγκειται μόνο στην ακαδημαϊκή κατανόηση αυτών των φαινομένων, αλλά και στην πρακτική εφαρμογή της για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην καθημερινή τους εργασία.

Το προσωπικό μου ενδιαφέρον για τη σύνδεση μεταξύ της αυτοαντίληψης και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών προέρχεται από τις σπουδές μου και την επαφή μου με το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και από την παρατήρηση των ψυχολογικών και συναισθηματικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους εργασία. Μέσα από τη διπλωματική αυτή εργασία, επιθυμώ να προσφέρω μια ευρύτερη εικόνα για το πώς οι ψυχολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών αλληλοεπιδρούν με την αυτοαντίληψή τους και πώς αυτές οι διεργασίες επηρεάζουν τη συνολική τους επαγγελματική πορεία.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική συνδέεται άμεσα με την έρευνά μου, καθώς επικεντρώνεται στην κατανόηση των κοινωνικών και συναισθηματικών παραμέτρων που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς

και τους μαθητές τους. Με βάση την Κοινωνική Παιδαγωγική, η ανάπτυξη θετικών σχέσεων, η ενσυναίσθηση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τους ρόλο είναι θεμελιώδη στοιχεία για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης και την ενίσχυση της ψυχολογικής τους ευημερίας. Η κοινωνική διάσταση της παιδαγωγικής συμβάλλει στην κατανόηση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών και των συναισθημάτων τους, αναδεικνύοντας τη σημασία της υποστήριξης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για την επαγγελματική τους ευημερία.

Αντικείμενο αυτής της έρευνας είναι η συσχέτιση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική εξουθένωση και τα συναισθήματα που βιώνουν, προκειμένου να αναδειχθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός υγιούς και υποστηρικτικού επαγγελματικού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχος είναι να προσδιοριστούν οι αιτίες που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση και πώς η αυτοαντίληψη μπορεί να ενισχύσει την επαγγελματική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Η έρευνά μου επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και βασίζεται σε ποσοτικές μεθόδους έρευνας, ώστε να κατανοήσουμε βαθύτερα τις ψυχολογικές συνθήκες που συνδέονται με την καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών και να βρούμε τρόπους για να υποστηρίξουμε την ευημερία τους τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αυτοαντίληψη αποτελεί κρίσιμο παράγοντα ο οποίος επηρεάζει την επαγγελματική συμπεριφορά, τα συναισθήματα και την ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η κατανόηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαντίληψης, της εξουθένωσης και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών είναι καίρια για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της συναισθηματικής ευημερίας τους. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συνεχείς προκλήσεις, όπως αυξημένες επαγγελματικές απαιτήσεις και συναισθηματική πίεση, που μπορεί να οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την ψυχική τους κατάσταση και τη συναισθηματική τους ανταπόκριση.

Η παρούσα έρευνα διερευνά τη συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών και των συναισθημάτων τους, καθώς και την επίδραση αυτής της συσχέτισης στην επαγγελματική εξουθένωση. Η μελέτη εστιάζει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου οι συναισθηματικές και επαγγελματικές πιέσεις είναι έντονες λόγω των πολλών ρόλων και απαιτήσεων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Μέσω ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, η έρευνα επιδιώκει να προσδιορίσει τις ψυχολογικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και να προτείνει στρατηγικές για την υποστήριξη της επαγγελματικής και συναισθηματικής τους ευημερίας. Συγκεκριμένα, η έρευνα έχει ως στόχο την ανίχνευση των παραγόντων που επηρεάζουν και προσδιορίζουν την αυτοαντίληψή τους και το πώς αυτή συμβάλλει και επηρεάζει τα συναισθήματα και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα μπορεί να αναδείξει τους τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα και να παράσχει στοιχεία για την ανάπτυξη προγραμμάτων υποστήριξης και κατάρτισης, ενώ επίσης μπορεί να οδηγήσει σε προτάσεις για βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και της υποστήριξης που λαμβάνουν.

Η καλή ψυχολογική κατάσταση και η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν στους μαθητές και για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί γνώση που θα συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στην αύξηση της ψυχολογικής ευημερίας. Η έρευνα λοιπόν αυτή, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη καλύτερων εκπαιδευτικών πρακτικών.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

1.1. Εισαγωγή

Το πρώτο κεφάλαιο αναλύει την έννοια της αυτοαντίληψης και τη σημασία της για τους εκπαιδευτικούς. Εξετάζει τους ορισμούς, τις σχέσεις με την αυτοαποτελεσματικότητα και τον ρόλο της αυτοαντίληψης στην εκτίμηση της μάθησης. Περιγράφει επίσης τις διδακτικές προσεγγίσεις, τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τους μαθητές.

1.2. Ορισμός

Η αυτοαντίληψη παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιρροή της συμπεριφοράς ενός ατόμου, γεγονός που έχει σημασία στον τομέα της ψυχολογίας.

Η αυτοαντίληψη είναι η γνώση που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του, ερμηνευμένη από το περιβάλλον στο οποίο ανήκει. Γενικά, αποτελείται από συναισθήματα, ιδέες και στάσεις που αναφέρονται στον εαυτό του. Η αυτοαντίληψη ενός ατόμου είναι μια περίπτωση που διαφέρει και εξαρτάται από την κατάσταση ή τις φάσεις που βιώνει σε σχέση με τους άλλους. Αυτές οι έννοιες επηρεάζονται κυρίως από διάφορους παράγοντες όπως η αξιολόγηση σημαντικών άλλων, οι ενισχύσεις και οι αποδόσεις συμπεριφοράς. Προσκολλάται ως σημεία αναφοράς για τον εαυτό του: ένα σύνολο χαρακτηριστικών, γνωρισμάτων, ποιοτήτων και ελλείψεων, ικανοτήτων και ορίων, αξιών και σχέσεων, τα οποία βλέπει ως πληροφορίες που σχετίζονται με την ταυτότητά του. (Nalah, 2014).

Είναι η συγκέντρωση στάσεων και απόψεων προς τον εαυτό που επηρεάζει την ακαδημαϊκή απόδοση, την ταυτότητα φύλου, τη σεξουαλική προσωπικότητα και τη φυλετική ταυτότητα. Κατά κύριο λόγο, η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει την απάντηση στην ερώτηση "Ποιος είμαι;". (Leflot, Onghena, Colpin, 2010).

Οι Kaur et all (2009) δήλωσαν ότι το αυτοαντίληψη έχει τρία κύρια στοιχεία: την αυτοεικόνα ή την αυτοταυτότητα ενός ατόμου, την αυτοεκτίμηση ή την αξία που αποδίδει ένα άτομο στον εαυτό του/της, και το συμπεριφορικό στοιχείο όπου η αυτοαντίληψη επηρεάζει και διαμορφώνει τη συμπεριφορά ενός ατόμου. Η αυτοαντίληψη διακρίνεται από την αυτοεκτίμηση, η οποία αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο η αυτομάθηση χαρακτηρίζεται, είναι προβλέψιμη και σχετική με τις ψυχικές καταστάσεις και τις στάσεις ενός ατόμου. Η αυτο-ιδέα διαφέρει επίσης από την αυτοπεποίθηση: η αυτο-έννοια είναι ένα ψυχολογικό ή αναγνωρίσιμο στοιχείο του εαυτού, ενώ η αυτοεκτίμηση είναι γνώμη και αξιολόγηση (Ayduk, Gyurak, & Luerssen, 2009).

1.3. Αυτοαντίληψη Εκπαιδευτικών

Η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών μπορεί να οριστεί ως η πεποίθησή τους σχετικά με τη δική τους διδακτική αποτελεσματικότητα. Έρευνες έχουν δείξει, ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους (συχνά αποκαλούμενες αυτοαποτελεσματικότητα) επηρεάζουν τις ψυχολογικές μεταβλητές που σχετίζονται με τη διδασκαλία (Devos, Dupriez, & Raquay, 2012). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών να εξασφαλίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν θετικές αντιλήψεις για τις διδακτικές τους ικανότητες, όχι μόνο ως αυτοσκοπός, αλλά και ως βασικός παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει θετικά άλλα επιθυμητά αποτελέσματα στον τομέα της διδασκαλίας (Roche & Marsh, 2000).

Η πρόσφατη έρευνα έχει δείξει ότι οι αυτοπεποιθήσεις και οι αντιληπτές αξίες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της απόδοσης ενός ατόμου (Wang, 2000). Για τους εκπαιδευτικούς, οι πεποιθήσεις τους για τις διδακτικές τους ικανότητες και η εκτίμησή τους για τη μάθηση είναι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες που πιθανότατα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών τους. Παρά τη σημαντικότητα αυτών των παραγόντων, η έρευνα που έχει διερευνήσει τη σχέση μεταξύ των αυτοπεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των αξιών τους (Schwartz & Bilsky, 1987) παραμένει περιορισμένη, με αποτέλεσμα η επίδραση αυτών των κατασκευών στις διδακτικές πρακτικές και στις αντιλήψεις για τους μαθητές να παραμένει σχετικά ανεξερεύνητη.

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να εξετάσει ευρύτερα τη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους και των αντιληπτών αξιών, ερευνώντας πώς αυτές οι κατασκευές μπορεί να επηρεάσουν τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις αντιλήψεις τους για τις ικανότητες των μαθητών. Ειδικότερα, εξετάζουμε πώς η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι πεποιθήσεις τους για τις δικές τους ικανότητες, καθώς και η εκτίμησή τους για τη μάθηση, επηρεάζουν τις διδακτικές προσεγγίσεις, τα συναισθήματα και την εξουθένωση- ικανοποίηση που νιώθουν μέσω της εργασίας τους.

Είναι λοιπόν σημαντικό η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να περιλαμβάνει στοιχεία βελτίωσης της αυτοαντίληψης, προκειμένου να αποκομίσουν βιώσιμα οφέλη από τα προγράμματα που τους προετοιμάζουν για αποτελεσματική διδασκαλία. Παρά τη σημασία της αυτοαντίληψης, η σχέση της με άλλες κατασκευές, όπως οι αξίες και οι διδακτικές προσεγγίσεις, δεν έχει ακόμη κατανοηθεί πλήρως. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους και τη διδασκαλία τους μπορούν να επηρεάσουν την πραγματική παιδαγωγική τους πρακτική μέσα στην τάξη, καθώς η

διδασκαλία τους διαμορφώνεται και εξελίσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ αντιλήψεων και πρακτικών (Gow & Kember, 1993).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι πλέον γενικά αποδεκτό ότι πρέπει να ξεκινά με την αλλαγή των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Gow & Kember, 1993). Σε αυτό το πλαίσιο, ο όρος «αυτοαντίληψη» χρησιμοποιείται για να δηλώσει τη γενική αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους ικανότητα, αντί να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες πτυχές της διδακτικής αποτελεσματικότητας, όπως η διαχείριση της τάξης ή οι μεθοδολογικές δεξιότητες (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

1.4. Αυτοαντίληψη- Αυτοαποτελεσματικότητα

Η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί γενικά να οριστεί ως μια πεποίθηση για την ικανότητα κάποιου να επιτύχει ένα δεδομένο επίπεδο απόδοσης (Bandura, 1986). Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν τη λειτουργία των ανθρώπων διαμορφώνοντας τις προσδοκίες τους για το αποτέλεσμα και τις αιτιώδεις αποδόσεις επιτυχιών και αποτυχιών, το κίνητρό τους να επιμείνουν ακόμη και όταν αντιμετωπίζουν εμπόδια, τις ικανότητές τους αντιμετώπισης και τους μηχανισμούς ρύθμισης των συναισθημάτων τους, καθώς και τις επιλογές της ζωής τους (Bandura, 2012). Στον τομέα της διδασκαλίας, η αυτοαποτελεσματικότητα είναι καλύτερα κατανοητή ως πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους να διδάξουν το αντικείμενό τους, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την τάξη και να παρακινούν και να εμπλέκουν τους μαθητές να μάθουν ακόμα και όταν αυτή η εργασία είναι δύσκολη (Tschannen-Moran and Hoy, 2001).

Σύμφωνα με το μοντέλο των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran et al., 1998), οι κρίσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εμφανίζονται ως αλληλεπίδραση μεταξύ της αξιολόγησης παραγόντων που κάνουν μια συγκεκριμένη διδακτική εργασία εύκολη ή δύσκολη στην ολοκλήρωση και της αυτοαξιολόγησης των προσωπικών δυνατοτήτων διδασκαλίας και των περιορισμών που σχετίζονται με την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που προκύπτουν διαμορφώνουν τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους και το επίπεδο των φιλοδοξιών τους, καθορίζουν την προσπάθεια που θα επενδύσουν για την επίτευξη αυτών των στόχων καθώς και την επιμονή στην επίτευξη αυτών των στόχων, ακόμη και όταν αντιμετωπίζουν εμπόδια και αποτυχίες. (Tschannen-Moran και Hoy, 2001). Με ρίζες κοινωνικο-γνωστικής θεωρία (Bandura, 1997), το μοντέλο των πεποιθήσεων για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (TSE) ορίζει περαιτέρω ότι οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν τις πεποιθήσεις τους για την αυτόαποτελεσματικότητα ερμηνεύοντας πληροφορίες που προέρχονται από τέσσερις πηγές - εμπειρία κυριαρχίας, εμπειρία αντικαταστάτη, λεκτική πειθώ και φυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις. Οι εμπειρίες δεξιοτεχνίας των

εκπαιδευτικών δημιουργούνται σε μια πραγματική τάξη παρέχοντας γνήσια στοιχεία σχετικά με το εάν οι εκπαιδευτικοί απέτυχαν ή θα επιτύχουν σε μια συγκεκριμένη εργασία. Οι αναπληρωματικές εμπειρίες μπορούν να αποκτηθούν μέσω της παρατήρησης αξιόπιστων μοντέλων, όπως οι μέντορες, που μπορεί να έχουν ιδιαίτερη σημασία για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς για τη διαμόρφωση των πεποιθήσεων τους για την αυτοαποτελεσματικότητα (Roychoudhury, 2003). Οι μέντορες, αλλά και οι συνάδελφοι ή οι μαθητές, μπορούν να λειτουργήσουν ως α πηγή λεκτικής και κοινωνικής πειθούς, η οποία μπορεί περιστασιακά να τονώσει την αυτοαποτελεσματικότητα. Τέλος, μια ερμηνεία φυσιολογικών και συναισθηματικών καταστάσεων (δηλαδή, συναισθήματα ενθουσιασμού ή άγχους) που συνοδεύουν διαφορετικές διδακτικές εργασίες, χρησιμεύει ως πληροφορία σχετικά με την κυριαρχία ή την ανικανότητα και, ως εκ τούτου, συμβάλλει στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Hoy et al., 2009). Οι υποθέσεις σχετικά με τις πηγές πληροφοριών που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας επιβεβαιώθηκαν εμπειρικά σε μια μελέτη σε δείγματα εκπαιδευτικών (Pfitzner-Eden, 2016).

Παρόλο που οι εμπειρίες κυριαρχίας θεωρούνται η ισχυρότερη πηγή πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997;Hoy et al., 2009;Pfitzner-Eden, 2016), φυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις μπορεί επίσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κρίσης και της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, εάν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται νευρικοί και αγχωμένοι ενώ προσπαθούν να κρατήσουν τους μαθητές τους ήσυχους και συγκεντρωμένους στη μάθηση, μπορεί να ερμηνεύσουν τέτοιες φυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις όπως δείκτες της αποτυχίας τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά την τάξη, γεγονός που κατά συνέπεια μπορεί να μειώσει την εμπιστοσύνη και την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν ενθουσιασμό παρατηρώντας τους μαθητές τους που προσεγγίζουν και λύνουν με ενθουσιασμό ακόμη και τις δύσκολες εργασίες, μπορεί να ερμηνεύσουν τον ενθουσιασμό τους ως ένδειξη της διδακτικής τους ικανότητας, η οποία, με τη σειρά της, ενισχύει τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

1.5. Αυτοαντίληψη και Εκτίμηση της Μάθησης ως Παράγοντες Πρόβλεψης

Στην ακαδημαϊκή έρευνα, η αυτοαντίληψη έχει καθιερωθεί ως σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης συμπεριφοράς και απόδοσης. Συχνά, οι αμοιβαίες επιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής επίδοσης και αυτοαντίληψης είναι ενισχυτικές, γεγονός που σημαίνει ότι η αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει τις διδακτικές πρακτικές και τις αντιλήψεις που σχετίζονται με τη μάθηση. Βάσει της θεωρίας προσδοκίας-αξίας (Wigfield & Eccles, 2000), η εκτίμηση της μάθησης από τον εκπαιδευτικό, σε συνδυασμό με μια θετική πεποίθηση στις ικανότητές του, μπορεί να οδηγήσει σε θετικές διδακτικές συμπεριφορές. Παρόλα αυτά, ελάχιστες μελέτες έχουν εξετάσει τη

σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών και αξιών (π.χ. Schwartz & Bilsky, 1987), με αποτέλεσμα να γνωρίζουμε λιγότερα για τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι κατασκευές επηρεάζουν τις διδακτικές συμπεριφορές.

1.6. Εκτίμηση της Μάθησης

Οι αξίες ορίζονται ως οι αρχές ή τα πρότυπα που καθοδηγούν τη συμπεριφορά ενός ατόμου. Επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούμε καταστάσεις και επιλέγουμε ενέργειες για να επιτύχουμε σημαντικούς στόχους. Οι αξίες περιλαμβάνουν γενικές πεποιθήσεις για το επιθυμητό ή μη επιθυμητό τρόπο συμπεριφοράς και αποτελέσματα (Corey, Corey, & Callahan, 2003). Ο Hofstede (1980) όρισε τις αξίες ως «μια ευρεία τάση να προτιμάται μια συγκεκριμένη κατάσταση από κάποια άλλη». Οι αξίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν όχι μόνο τους μαθητές τους, αλλά και τις μαθησιακές συμπεριφορές και τα επιτεύγματα αυτών. Ο Loughran (2006) υποστηρίζει ότι οι αξίες των εκπαιδευτικών και ο τρόπος που εφαρμόζονται στην πράξη έχουν αντίκτυπο στην ανάπτυξη των αξιών των μαθητών.

Οι προσωπικές και επαγγελματικές αξίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής πρακτικής, και η προτίμηση ενός εκπαιδευτικού για συγκεκριμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά την πρακτική του στην τάξη (Hofstede, 1980). Οι αξίες των εκπαιδευτικών όχι μόνο καθοδηγούν τη σκέψη τους και τις αποφάσεις τους, αλλά επίσης μεταφράζονται στη διδακτική τους συμπεριφορά και την αποτελεσματικότητά τους (Huang, 2006).

Αν οι εκπαιδευτικοί δείχνουν θετικές στάσεις απέναντι στις μαθησιακές διαδικασίες που οδηγούν σε αποτελέσματα, είναι πιο πιθανό να ενθαρρύνουν τους μαθητές να εμπλακούν σε μαθησιακές δραστηριότητες που προωθούν τη βαθιά μάθηση, ενισχύοντας έτσι τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις. Αντιθέτως, αν επικεντρώνονται περισσότερο στις διδακτικές διαδικασίες, ενδέχεται να ακολουθήσουν δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, οι οποίες μπορεί να είναι λιγότερο αποδοτικές (Huang, 2012).

1.7. Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πεποιθήσεις για τους Μαθητές

Είναι φανερό ότι οι αυτοαντιλήψεις και η εκτίμηση της μάθησης από τους εκπαιδευτικούς μπορούν να επηρεάσουν διάφορες πτυχές της διδακτικής πρακτικής. Ωστόσο, οι ακριβείς επιδράσεις της αυτοαντίληψης και των αξιών στις διδακτικές προσεγγίσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών παραμένουν άγνωστες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι διδακτικές προσεγγίσεις μπορούν να εξεταστούν από μια διχοτομική προοπτική, είτε ως μαθητοκεντρικές είτε ως δασκαλοκεντρικές, ενώ οι πεποιθήσεις σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ικανότητες των μαθητών, συχνά μέσα από παραδοσιακές ή βιολογικές οπτικές.

1.8. Πεποιθήσεις Εκπαιδευτικών

Οι πεποιθήσεις διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τόσο τον εαυτό τους όσο και τους μαθητές τους. Αυτές οι πεποιθήσεις μπορεί να έχουν μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στον τρόπο που διδάσκουν και σχετίζονται με τις προσδοκίες τους για τις ικανότητες των μαθητών. Όπως αναφέρεται, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υιοθετούν μια οντολογική προσέγγιση (δηλαδή, σταθερές πεποιθήσεις για τις ικανότητες), ενώ άλλοι ακολουθούν μια αυξητική προσέγγιση (δηλαδή, αντιλαμβάνονται τις ικανότητες ως εύπλαστες και εξελισσόμενες). Οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν και αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους, με τις πρώτες να ενισχύουν παγιωμένες αντιλήψεις για την ικανότητα και τις δεύτερες να ενθαρρύνουν τη συνεχή βελτίωση και πρόοδο.

1.9. Επίδραση στους Μαθητές

Η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν πεποιθήσεις ότι οι ικανότητες των μαθητών παραμένουν στάσιμες, τείνουν να μειώνουν το κίνητρο και τις επιδόσεις των μαθητών, ειδικά όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Αντίθετα, η ενθάρρυνση και η προώθηση της αντίληψης ότι η ικανότητα μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της προσπάθειας (αυξητική θεωρία) ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη δέσμευση των μαθητών στη μάθηση.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και στην επίδοση των μαθητών. Το εκπαιδευτικό σύστημα ωφελείται από μια ισορροπημένη προσέγγιση που συνδυάζει δασκαλοκεντρικά και μαθητοκεντρικά στοιχεία, με έμφαση στην προσαρμοστικότητα και στην ενίσχυση της μάθησης.

Ο Dambudzo (2009) τόνισε τη σημασία της ακαδημαϊκής απόδοσης και της αυτοαντίληψης ως ουσιώδεις παράγοντες για την αποκατάσταση των μαθητών που μπορεί να είναι θύματα των ανεπιθύμητων αντιλήψεών τους για τον εαυτό τους. Η αυτοαντίληψη σε σχέση με την ακαδημαϊκή απόδοση καταλήγει να είναι ουσιαστική στις δραστηριότητες ενός ατόμου. Δεδομένου ότι οι μαθητές είναι το στοίχημα των μελλοντικών γενεών, το μοτίβο αυτοαντίληψης τους σχετικά με την ακαδημαϊκή τους απόδοση είναι σημαντικό (Meerah και ο Mazlan 2017).

Σε μελέτη του Chamundeswari (2014), αποδείχθηκε μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης των φοιτητών, της ακαδημαϊκής τους απόδοσης και των συνηθειών μελέτης και ότι η ρίζα όλων των συμπεριφορών που είναι κινητοποιημένες είναι η αυτοαντίληψη. Επιπλέον, οι Anitha και Parameswari (2013) δήλωσαν ότι οι οικογενειακές εμπειρίες ήταν η βάση της αυτοαντίληψης και ότι υπήρχε μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κινήτρου, της αυτοαντίληψης και της ακαδημαϊκής απόδοσης των φοιτητών. Τέλος, σύμφωνα με τον Naghebzadeh (2014),

υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών όχι στην ακαδημαϊκή κίνητρο, αλλά στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη.

1.10. Σύνοψη

Το κεφάλαιο καλύπτει τη θεωρητική βάση της αυτοαντίληψης, τη συσχέτισή της με την αυτοαποτελεσματικότητα, τη σημασία της στη μάθηση και τις εκπαιδευτικές πεποιθήσεις που επηρεάζουν τους μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

2.1. Εισαγωγή

Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στα συναισθήματα και περιλαμβάνει ορισμούς, κατηγορίες και ταξινόμηση συναισθημάτων, με έμφαση στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Εξετάζονται η θετική επίδραση των συναισθημάτων στη μάθηση και η σχέση τους με τη νευροεπιστήμη, όπως η μνήμη εργασίας και ο ρόλος του προμετωπιαίου φλοιού.

2.2. Ορισμός

Η δυσκολία στον ακριβή ορισμό των συναισθημάτων έγκειται στην πραγματικότητα ότι οποιοσδήποτε ορισμός θα εξαρτηθεί από την οπτική του ερευνητή, είτε αυτή είναι βιολογική, γνωστική, πολιτισμική, δομική ή συμπεριφορική. Τα συναισθήματα είναι εξαιρετικά αόριστες κατασκευές που είναι δύσκολο να προσδιοριστούν επιστημονικά και να αποτυπωθούν εμπειρικά. Σύμφωνα με την πλειονότητα των ερευνητών συναισθημάτων, θεωρούμε τα συναισθήματα ως τη διεπαφή μεταξύ ενός ατόμου και του περιβάλλοντός του, διαμεσολαβώντας συνεχώς μεταξύ γεγονότων και κοινωνικών πλαισίων και των απαντήσεων και εμπειριών του ατόμου. Υιοθετείται ένας πολυδιάστατος ορισμός, ο οποίος προτείνει ότι τα συναισθήματα μπορούν να γίνουν κατανοητά ως συγχρονισμένα, συνεκτικά μοτίβα κεντρικών νευρικών και περιφερειακών-φυσιολογικών αντιδράσεων που αντανακλώνται στις τάσεις δράσης και στις εκφράσεις του προσώπου, της φωνής και των χειρονομιών που ενσωματώνονται σε υποκειμενικές εμπειρίες (Mulligan & Scherer,2012; Scherer & Moors,2019).

2.3 Κατηγορίες - Ταξινόμηση Συναισθημάτων

Τα συναισθήματα έχουν κατηγοριοποιηθεί με πολλούς τρόπους, οι οποίοι θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε διχοτομικές και πολλαπλές κατηγορίες. Η διχοτομική ταξινόμηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών σε θετικά και αρνητικά είναι κοινή στη βιβλιογραφία (π.χ., Csikszentmihalyi & Larson, 1987; Diener, 1999; Larson et al., 1990; Torquati & Raffaelli, 2004; Watson & Clark, 1988; Watson & Tellegen, 1985), αν και αυτό ισχυρίζεται ότι περιορίζει τη φύση των συναισθημάτων ή ότι είναι πολύ απλοϊκή (Kristjansson, 2007; Sutton & Wheatley, 2003). Οι θετικές συναισθηματικές καταστάσεις περιλαμβάνουν γενικά τη χαρά, την ικανοποίηση, την περηφάνια και τον ενθουσιασμό, ενώ οι αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις περιλαμβάνουν την οργή, την απογοήτευση, το άγχος και τη θλίψη (Hargreaves, 1998; Kristjansson, 2007; Sutton & Wheatley, 2003). Αυτή η διχοτομική κατηγορία έχει σχηματίσει μια θεμελιώδη βάση για τη

μεταγενέστερη έρευνα στην ταξινόμηση των συναισθημάτων. Σε μια πιο σύνθετη πολλαπλή κατηγοριοποίηση, οι Plutchik και Kellerman (1980) προτείνουν το σύστημα τροχού για την αναγνώριση διαφορετικών ανθρώπινων συναισθημάτων. Το επίπεδο διαμέτρου αντιπροσωπεύει πόσο ισχυρή είναι κάθε συναισθηματική κατάσταση, ενώ ολόκληρος ο κύκλος υποδεικνύει τις ομοιότητες μεταξύ διαφορετικών συναισθημάτων. Συνολικά, οκτώ ενότητες χαρακτηρίζουν οκτώ βασικά συναισθήματα, διαρθρωμένα ως τέσσερα ζεύγη αντιθέτων. Ο Gross και η Barrett (2011) θεωρούν ότι υπάρχουν τέσσερις κύριες προοπτικές των συναισθημάτων και τις τοποθετούν σε μια συνέχεια συναισθημάτων που περιλαμβάνει βασικά συναισθήματα, αξιολόγηση, ψυχολογική κατασκευή και κοινωνική κατασκευή από τα αριστερά προς τα δεξιά.

Ο Parrott (2001) περιγράφει μια ολοκληρωμένη λίστα που οργανώνει τα συναισθήματα σε μια διαστατική δομή δέντρου όπου τα βασικά συναισθήματα χωρίζονται σε δευτερεύοντα συναισθήματα, τα οποία με τη σειρά τους υποδιαιρούνται σε τριτεύοντα. Έξι βασικά συναισθήματα περιλαμβάνονται στο πρώτο επίπεδο, δηλαδή η αγάπη, η χαρά, η έκπληξη, η οργή, η λύπη και ο φόβος. Το δεύτερο επίπεδο περιέχει περισσότερα συναισθήματα μέσα σε κάθε ομάδα βασικών συναισθημάτων.

Η αγάπη, για παράδειγμα, ακολουθείται από τρυφερότητα, επιθυμία, νοσταλγία, χαρά ως δευτερεύουσες συναισθήματα. Κάθε συναισθηματική αίσθηση από την ομάδα των δευτερευόντων συναισθημάτων έχει τριτογενείς διακρίσεις. Ο Parrott (2001) αναφέρει ότι πολλές πτυχές των συναισθημάτων συχνά αντιμετωπίζονται ξεχωριστά, αν και μπορούν να κατανοηθούν πλήρως μόνο ως σύνολο. Δίνει ένα παράδειγμα αυτού, υποστηρίζοντας ότι τα δύο δευτερεύοντα συναισθήματα της απογοήτευσης και της ντροπής προέρχονται από το πρωταρχικό συναίσθημα της λύπης, αν και πολλοί άνθρωποι που τα βιώνουν δεν αναγνωρίζουν ότι συνδέονται με τη λύπη. Η δομή δέντρου του Parrott, που περιγράφει μια εκτενή λίστα συγκεκριμένων και επιφανειακών τριτογενών συναισθημάτων και βαθύτερων δευτερογενών και πρωτογενών συναισθημάτων, μπορεί να αποδειχθεί ένα υποσχόμενο ερευνητικό εργαλείο επειδή παρέχει μια πλήρη αναφορά των ανθρώπινων συναισθημάτων και προσφέρει μια διεισδυτική επίγνωση του τρόπου με τον οποίο τα συναισθήματα συνδέονται με βαθύτερες κατηγορίες.

Η κοινωνιολογική θεωρία των συναισθημάτων του Turner (2009) υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα είναι μία από τις πιο κρίσιμες κοινωνικές δυνάμεις σε μικροεπίπεδο που επηρεάζουν όχι μόνο τη δυναμική των συναντήσεων όπου παράγονται αλλά και τις μεγαλύτερης κλίμακας κοινωνικές δομές και τις συνακόλουθες κουλτούρες τους. Ο Turner (2009) συνοψίζει τη βιβλιογραφία της έρευνας εντοπίζοντας τέσσερα βασικά συναισθήματα που βιώνουν όλοι οι άνθρωποι: ικανοποίηση–ευτυχία, αποστροφή–φόβο, επιβεβαίωση–οργή και απογοήτευση–λύπη. Οι παραλλαγές των πρωταρχικών συναισθημάτων εμφανίζονται όταν οι άνθρωποι τα βιώνουν σε

διάφορα επίπεδα έντασης· για παράδειγμα, η χαρά είναι υψηλής έντασης ευτυχία–λύπη, ενώ η απογοήτευση είναι μέτριας έντασης απογοήτευση–λύπη (Turner, 2009). Οι συνδυασμοί αυτών των πρωταρχικών συναισθημάτων παράγουν πιο σύνθετα πρώτης τάξης συναισθήματα όπως η υπερηφάνεια (οργή συν χαρά). Οι δευτερογενείς επεξεργασίες παράγονται όταν όλα τα τρία αρνητικά συναισθήματα συνδυάζονται για να παράγουν ντροπή, ενοχή και αποξένωση.

Ο Turner (2009) υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα διεγείρονται από δύο βασικές συνθήκες: « η εκπλήρωση ή η αποτυχία εκπλήρωσης των προσδοκιών και η λήψη θετικών ή αρνητικών κυρώσεων από τους άλλους». Τα άτομα θα βιώσουν θετική συναισθηματική διέγερση σε μια συνάντηση αν οι προσδοκίες για τον εαυτό τους, τους άλλους και την κατάσταση εκπληρώνονται. Όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται ότι έχουν λάβει θετικές επιδοκίμασιες από άλλους, θα βιώσουν θετικά συναισθήματα και, επομένως, θα είναι πιο πιθανό να δώσουν θετικές επιδοκίμασιες οι ίδιοι, δημιουργώντας έναν κύκλο που αυξάνει τα τελετουργικά αλληλεπίδρασης. Η συγχρονισμένη ομιλία και η γλώσσα του σώματος, η αίσθηση κοινωνικής αλληλεγγύης, η χρήση συμβόλων για την εκπροσώπηση της αλληλεγγύης και οι ενέργειες προς αυτά τα σύμβολα (Turner, 2009). Όταν οι προσδοκίες δεν εκπληρώνονται και τα άτομα λαμβάνουν αρνητικές κυρώσεις, θα βιώσουν αρνητικά συναισθήματα και θα απελευθερώσουν αμυντικές στρατηγικές (σε μια προσπάθεια να προστατεύσουν τον εαυτό τους) και μηχανισμούς που μειώνουν την αλληλεγγύη.

Ο Turner (2007) εντόπισε πέντε συναλλακτικές ανάγκες που οι άνθρωποι αναμένουν να ικανοποιούνται σε μια συνάντηση—επαλήθευση του εαυτού, κερδοφόρες ανταλλαγές, ένταξη στην ομάδα, εμπιστοσύνη και την αίσθηση ότι οι συμμετέχοντες βιώνουν και μοιράζονται έναν κοινό πραγματικό κόσμο (πραγματικότητα). Αν αυτές οι συναλλακτικές ανάγκες δεν ικανοποιηθούν, τα άτομα θα αντιληφθούν αυτή την αποτυχία ως αρνητικές κυρώσεις από τους άλλους, οδηγώντας στην πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων και στην ενεργοποίηση αμυντικών μηχανισμών όπως η καταστολή, η ενίσχυση, η μετατροπή, η προβολή και η αποδοχή. Κατά τη διάρκεια της συναισθηματικής διέγερσης, τα άτομα θα αποδίδουν τα αποτελέσματα των συναντήσεων στον εαυτό, στους άλλους, στη δομή της συνάντησης ή στις πολιτιστικές και κοινωνικές δομές στις οποίες είναι ενσωματωμένες οι συναντήσεις. Ο Lawler (2001) θεωρεί ότι η διέγερση θετικών συναισθημάτων πιθανώς οδηγεί τα άτομα να βλέπουν τον εαυτό τους ως υπεύθυνο για τα θετικά αποτελέσματα και, επομένως, να κάνουν αυτοαποδόσεις για αυτά τα αποτελέσματα, ενώ ταυτόχρονα αυξάνουν την αλληλεγγύη με τους άλλους και τη δέσμευση προς τις πολιτιστικές και κοινωνικές δομές. Η διέγερση αρνητικών συναισθημάτων, από την άλλη πλευρά, οδηγεί τα άτομα να βιώνουν ντροπή και ενοχή, και να κάνουν εξωτερικές αποδόσεις για τα αποτελέσματα, γεγονός που μειώνει την αλληλεγγύη.

2.4. Συναισθήματα Εκπαιδευτικών

Τα συναισθήματα αποτελούν μέρος της καθημερινής ζωής των ανθρώπων και παίζουν σημαντικό ρόλο στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην τάξη. Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την επαγγελματική τους υγεία και ευημερία (Taxer & Frenzel, 2015) αλλά και μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών (Klusmann et al., 2016). Έτσι γίνεται όλο και πιο προφανές ότι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και των μαθητών δεν μπορούν να θεωρηθούν χωριστά το ένα από το άλλο αλλά στην πραγματικότητα είναι αλληλένδετα (π.χ. Frenzel et al., 2018).

Το να είσαι εκπαιδευτικός συχνά περιγράφεται ως ένα παθιασμένο επάγγελμα και η διδασκαλία ως μια έντονη και συναισθηματική δραστηριότητα (Hargreaves, 1998β). Επομένως, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι βιώνουν μια ποικιλία διακριτών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Frenzel, 2014), το πιο σημαντικό μεταξύ αυτών η απόλαυση (π.χ. Frenzel et al., 2018) και τον ενθουσιασμό (Keller, Goetz et al., 2014), θυμός και απογοήτευση (Sutton, 2007), άγχος (Frenzel et al., 2016) και υπερηφάνεια (Prawat et al., 1983). Ωστόσο, δεν θεωρούνται πάντα κατάλληλα όλα αυτά τα συναισθήματα στην τάξη: Οι εκπαιδευτικοί συνήθως προσπαθούν να παρουσιάσουν μια θετική συναισθηματική εικόνα στους μαθητές τους και να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους για να επιτύχουν αυτόν τον στόχο (Sutton, 2004). Στην πραγματικότητα, τα συναισθήματα θεωρούνται ότι αποτελούνται από πολλά συστατικά (Izard, 2010), συμπεριλαμβανομένου ενός συναισθήματος (δηλαδή του συναισθηματικού) συστατικού - το οποίο συνήθως θεωρείται το απαραίτητο και κεντρικό στοιχείο-συναίσθημα- και ένα εξωτερικά ορατό εκφραστικό συστατικό. Η έρευνα έχει βρει ότι οι εκπαιδευτικοί ρυθμίζουν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους, όπως ο θυμός, μεταξύ άλλων στρατηγικών, καταστέλλοντας την έκφραση συναισθημάτων (Taxer & Frenzel, 2015). Η καταστολή, ωστόσο, οδηγεί σε μια ασυμφωνία μεταξύ της εμπειρίας του συναισθήματος και της συναισθηματικής έκφρασης, τη λεγόμενη συναισθηματική ασυμφωνία ή έλλειψη συναισθηματικής αυθεντικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν, μεταξύ άλλων, με μαθητές, γονείς, συναδέλφους και ανωτέρους για να αναλάβουν ένα ευρύ φάσμα απαιτήσεων εργασιών, όπως ομαλή λειτουργία των τάξεων, οι μαθητές να συμμετέχουν και να επιτύχουν, οι γονείς να είναι ικανοποιημένοι και υποστηρικτικοί και οι ανώτεροι και οι συνάδελφοι να είναι ικανοποιημένοι και συνεργάσιμοι (Schutz et al., 2006)

Τα τελευταία χρόνια, τα συναισθήματα έχουν αναγνωριστεί ως αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τους μαθητές και τη μάθησή τους, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία, καθώς και με

παράγοντες συμφραζομένων όπως συλλογικές σχέσεις, κύρια υποστήριξη, προσδοκίες γονέων, εκπαιδευτικές πολιτικές (Wu και Chen, 2016). Παρόλο που μπορεί να προκύψουν συναισθήματα των εκπαιδευτικών από παράγοντες στο σχολείο (π.χ. συνάδελφοι και διοίκηση), την κοινότητα (π.χ. γονείς) και από κοινωνικό επίπεδο (π.χ. πολιτισμός και πολιτική), συναισθήματα που πηγάζουν από τη διδασκαλία και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές είναι η πιο συχνή και έντονη (Chen, 2019b). Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αρκετά συχνά μια μεγάλη ποικιλία διακριτών συναισθημάτων κατά τη διδασκαλία και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές, όπως χαρά, ικανοποίηση, περηφάνια, αγάπη, θυμός, εξάντληση, απελπισία, άγχος, ντροπή ή πλήξη (Sutton & Wheatley, 2003; Frenzel et al., 2016). Τέτοια συναισθήματα προκαλούνται από μια ποικιλία καταστάσεων και γεγονότων στην τάξη. Για παράδειγμα, η παραβίαση των κανόνων της τάξης από τους μαθητές ή η ασέβεια συμπεριφορά προς άλλους μαθητές μπορεί να προκαλέσει θυμό στους εκπαιδευτικούς (Buric and Frenzel, 2019). Αντίθετα, όταν οι μαθητές προσπαθούν και πετυχαίνουν ακαδημαϊκά, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βιώσουν χαρά ή υπερηφάνεια (Buric et al., 2018). Αυτά τα δύο παραδείγματα δείχνουν ξεκάθαρα ότι οι διδακτικές δραστηριότητες και οι αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές είναι ισχυρές πηγές συναισθημάτων των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, η κατανόηση των αιτιών και των πυροδοτήσεων των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, αλλά και των συνεπειών τους, έχει μεγάλη σημασία για τη βέλτιστη λειτουργία των εκπαιδευτικών στις τάξεις.

2.5. Θετικά Συναισθήματα και Μάθηση

Τα θετικά συναισθήματα διευκολύνουν τη μάθηση και προάγουν περαιτέρω τη μάθηση και την ακαδημαϊκή επίδοση. Αυτό διευκολύνεται τόσο από τη βελτίωση της μνήμης εργασίας και τα αυξημένα επίπεδα ικανοποίησης και κινήτρου όσο και από τα διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνται (Um et al., 2012). Οι παράγοντες προσοχής και κινήτρου περιλαμβάνουν επίσης την περιέργεια, η οποία ενθαρρύνει περαιτέρω ερωτήσεις, εξερεύνηση και ενδιαφέρον για τη μάθηση, όλα τα οποία ανοίγουν το δρόμο για μακροχρόνια διατήρηση. (Oudeyer et al., 2016). Η προσοχή πάντα τείνει προς συναισθηματικά θετικά γεγονότα και διδασκαλία, και με τη σειρά της, αυτό αυξάνει την πιθανότητα συναισθηματικών πληροφοριών να αποθηκεύονται και να ανακτώνται επιτυχώς από τη μακροπρόθεσμη μνήμη (Vuilleumier, 2005). Όταν εξετάζουμε τη συναισθηματική ευημερία και τις επιδράσεις των σχέσεων, της οικογένειας και του σχολικού περιβάλλοντος, η έρευνα έχει δείξει ότι τα θετικά συναισθήματα και η ευημερία ενεργοποιούν γενετικούς δείκτες που προάγουν την υγιή ανάπτυξη του εγκεφάλου, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος και η μοναξιά λειτουργούν στην αντίθετη κατεύθυνση και καταστéλλουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου (Immordino-Yang et al., 2019; Zilkha & Kimchi, 2018). Η απειλητική συναισθηματική ευημερία επηρεάζει άμεσα τη νευρική λειτουργία και τη φυσιολογία του εγκεφάλου και απορροφά πόρους από τις εκτελεστικές λειτουργίες

και τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, οι οποίοι με τη σειρά τους θα επηρεάσουν άμεσα την ακαδημαϊκή απόδοση. (Beilock et al., 2007)

Τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές όταν βρίσκονται στην τάξη επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών και της επίδειξής τους (Pekrun,2014). Στην πραγματικότητα, τα άτομα αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα του συντρόφου τους, μια διαδικασία που ονομάζεται συναισθηματική μετάδοση στο πλαίσιο διδασκαλίας (Frenzel et al.,2018) και εκτός του διδακτικού πλαισίου που διερευνήθηκε ως συναισθηματική μετάδοση (Hatfield et al.,1994) ή συναισθηματική διασταύρωση (Bakker & Demerouti,2013). Τα τελευταία χρόνια, έχουν συσσωρευτεί εμπειρικά στοιχεία ότι αυτή η διαδικασία συμβαίνει και μέσα στις τάξεις (Frenzel et al.,2018).

Η καλή σχέση με τον εκπαιδευτικό η οποία βασίζεται σε θετικές συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις και αμοιβαία εμπιστοσύνη συμβάλλει στη μάθηση (Reyes et al.,2012), και επομένως οι κοινωνικο-συναισθηματικές πτυχές της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή είναι εγγενείς σε πολλά μοντέλα διδασκαλίας στην τάξη (Kunter et al.,2011; Pianta & Hamre,2009).

Η διαχείριση ενός τόσο θετικού κλίματος στην τάξη απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας και ρύθμισης των συναισθημάτων (Jennings & Greenberg,2009). Για να είναι πιο αποτελεσματικοί, να έχουν καλύτερη σχέση με τους μαθητές και να παρουσιάζουν μια θετική συναισθηματική εικόνα στους μαθητές τους, οι εκπαιδευτικοί ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και τις εκφράσεις των συναισθημάτων τους (Sutton,2004). Αυτή η ρύθμιση των συναισθημάτων συμβαίνει σε καθημερινή βάση, ακόμη και από μάθημα σε μάθημα (Keller, Chang et al.,2014). Έτσι, σε καταστάσεις όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις λεγόμενες στρατηγικές επιφανειακής δράσης (Grandey,2003), οι συναισθηματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών δεν ταιριάζουν πλέον με τις συναισθηματικές τους εκφράσεις. Ονομάζουμε αυτή την αναντιστοιχία μεταξύ συναισθηματικής εμπειρίας και έκφρασης έλλειψη συναισθηματικής αυθεντικότητας (που ονομάζεται αλλού συναισθηματική ασυμφωνία, Keller, Chang et al.,2014), και, αντίστροφα, η αντιστοιχία μεταξύ εμπειρίας και έκφρασης συναισθηματικής αυθεντικότητας. Αν και η έλλειψη συναισθηματικής αυθεντικότητας έχει αποδειχθεί ότι είναι επιζήμια για τους εκπαιδευτικούς (Hülshager & Schewe,2011), η προοπτική του μαθητή είναι ανεξερεύνητη. Μια ποιοτική μελέτη από τους Jiang et al. (2016) διαπίστωσε ότι ο εκπαιδευτικός που οι μαθητές θεωρούσαν ότι βιώνουν συχνά αρνητικά συναισθήματα ήταν επίσης ο εκπαιδευτικός που χρησιμοποιούσε στρατηγικές επιφανειακής δράσης, οδηγώντας στην υπόθεση ότι οι μαθητές γνωρίζουν τότε ένας εκπαιδευτικός δεν εκφράζει αυθεντικά τα συναισθήματά του. Από πειραματικές εργαστηριακές μελέτες, είναι γνωστό ότι όχι μόνο τα άτομα μπορούν να διαφοροποιήσουν αυθεντικά και μη αυθεντικά συναισθήματα στην έκφραση του προσώπου των άλλων (McLellan et al.,2010), αλλά και ότι η

αντιληπτή συναισθηματική αυθεντικότητα επηρεάζει τις συναισθηματικές αντιδράσεις και τη συμπεριφορά των αποδεκτών (Johnston et al., 2010; Surakka & Hietanen, 1998). Δεδομένων αυτών των ευρημάτων, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση καθορίζουν τη συναισθηματική αυθεντικότητα των εκπαιδευτικών τους, αλλά απαιτούνται εμπειρικά αποτελέσματα για να υποστηρίξουν αυτήν την υπόθεση. Η κατανόηση του αντίκτυπου που έχει η ρύθμιση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών στους μαθητές είναι σημαντική για την καθοδήγηση μελλοντικών συστάσεων για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με βιώσιμες και ωφέλιμες για όλους (δηλαδή όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές) στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων.

Ξέρουμε ότι τα συναισθήματα έχουν σημαντική επιρροή στους μαθητές κατά τη διαδικασία της μάθησης. Ο Pekrun, ο Goetz, ο Titz και ο Perry (2002) έχουν διερευνήσει σε βάθος την επίδραση των συναισθημάτων στη μάθηση, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ενώ τα αρνητικά απενεργοποιητικά συναισθήματα από την πλευρά του εκπαιδευτικού έχουν αρνητική επίδραση στην τάξη, τα θετικά ενεργοποιητικά συναισθήματα έχουν θετική επίδραση στη μάθηση των μαθητών. Με τον ίδιο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί είναι επιρρεπείς στην επιρροή που ασκούν τα συναισθήματα πάνω τους (Day & Leitch, 2001). Ωστόσο, όχι μόνο τα συναισθήματα ασκούν επιρροή στη δουλειά τους, αλλά και διάφορες πτυχές της δουλειάς τους επηρεάζουν τα συναισθήματά τους. Ο Hagenauer, ο Hascher και ο Volet (2015) ανέλυσαν τα συναισθήματα τόσο θετικά όσο και αρνητικά που προκύπτουν από τη διαπροσωπική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, την πειθαρχία στην τάξη, καθώς και τη συμμετοχή του μαθητή στις δραστηριότητες της τάξης, διαπιστώνοντας ότι αυτές οι σημαντικές σχέσεις συνδυάζονται με την εμπειρία των συναισθημάτων της χαράς, του θυμού και του άγχους.

Ο Frenzel, ο Götz, ο Stephens και ο Jacob (2009) περιγράφουν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών και των συμπεριφορικών αντιδράσεων των μαθητών. Το μοντέλο τους προτείνει ότι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, που επηρεάζονται από τις συμπεριφορές των μαθητών, με τη σειρά τους επηρεάζουν τη διδασκαλία· έτσι συνεχίζεται ο κυκλικός αντίκτυπος των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών στις συμπεριφορές και τα αποτελέσματα των μαθητών. Παρά την ελάχιστη ποσότητα έρευνας σε αυτό το θέμα, είναι δυνατό να βρει κανείς στη επιστημονική βιβλιογραφία έναν σχετικά σημαντικό αριθμό εργασιών που αναφέρονται στο πώς παράγονται τα συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς (Chen, 2016) και πώς οι μαθητές επηρεάζουν αυτά τα συναισθήματα (Hagenauer, Hascher & Volet, 2015); αλλά τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει σχετικά με τις επιδράσεις που ασκούνται στους μαθητές λόγω των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών είναι λίγα.

2.6. Συναισθήματα και Νευροεπιστήμη

Τα συναισθήματα είναι ζωτικής σημασίας για την επιβίωση, ασκώντας ισχυρές και επίμονες επιρροές σε γνωστικές διαδικασίες όπως η αντίληψη, η προσοχή, η μνήμη και η λήψη αποφάσεων (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Μια κατάσταση που έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει συναισθηματική αντίδραση θα δημιουργήσει αλλαγές τόσο στο σώμα όσο και στο μυαλό (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Νευροβιολογικά στοιχεία υποδεικνύουν ότι τα χαρακτηριστικά της γνωστικής διαδικασίας που χρησιμοποιούνται κυρίως στην εκπαίδευση, δηλαδή η μάθηση, η προσοχή, η μνήμη, η λήψη αποφάσεων και η ικανότητα λειτουργίας σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, επηρεάζονται βαθιά από την κοινωνική γνωστική διαδικασία μαζί με τους μηχανισμούς στον εγκέφαλο που επεξεργάζονται τα συναισθήματα, που μερικές φορές αναφέρονται ως «συναισθηματικός εγκέφαλος» (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Η αμυγδαλή και ο έσω προμετωπιαίος φλοιός, που αποτελείται από τον κοιλιακό έσω προμετωπιαίο φλοιό και τον ραχιαίο έσω προμετωπιαίο φλοιό, καθώς και ο πρόσθιος κροταφικός φλοιός, τα βασικά γάγγλια και ο ιππόκαμπος, είναι κεντρικές δομές στον συναισθηματικό εγκέφαλο (Phillips et al., 2003; Le Doux, 2000; 2012). Ο έσω μετωπιαίος φλοιός συνδέεται με πιο ακούσια επεξεργασία ερεθισμάτων που σχετίζονται με τον εαυτό, ενώ ο έξω μετωπιαίος φλοιός συνδέεται με πιο γνωσιακές και ενδοσκοπικές διαδικασίες (Schmitz & Johnson, 2007) και οι δύο περιοχές εμπλέκονται στη διαδικασία αυτοαναφοράς και αυτοπαράστασης (Fossat et al., 2004; Lemongne et al., 2011).

Ο Damasio (1996) υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα παίζουν ρόλο στη λήψη αποφάσεων, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών αποφάσεων, και υποστηρίζει ότι τα συναισθηματικά σήματα, μπορούν να προκαλούνται από την προσδοκία ή τη σκέψη των μελλοντικών αποτελεσμάτων των ενεργειών ενός ατόμου. Αυτά τα σήματα, τα οποία μπορεί να είναι ή να μην είναι συνειδητά (Bechara et al., 2005), καθοδηγούν την τελική απόφαση που λαμβάνεται. Πριν μπορέσει να προταθεί ένα πλαίσιο για τις διαδικασίες του εγκεφάλου που εμπλέκονται στο συναίσθημα και την ανταμοιβή, πρέπει πρώτα να συζητηθεί πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι. Η μάθηση απαιτεί έναν συνδιασμό αρκετών ζωτικών στοιχείων: Η προσοχή, η κινητοποίηση και το συναίσθημα οδηγούν στην ιεράρχηση και την επιλογή της πληροφορίας (Raymond, 2009). Η προσοχή μπορεί να περιγραφεί ως ένα σύνολο μηχανισμών που επιτρέπουν την αντιληπτική επεξεργασία των ερεθισμάτων και μπορεί να θεωρηθεί ως ο κύριος φρουρός της οπτικής συνείδησης (Raymond, 2009). Η κινητοποίηση καθορίζει έναν στόχο, ή τη σειρά των στόχων που απαιτούνται για την εκτέλεση μιας σύνθετης εργασίας, και καθοδηγεί την προσοχή. Το συναίσθημα μπορεί να επηρεάσει και να αλλάξει τις διαδικασίες τόσο της προσοχής όσο και της κινητοποίησης (Raymond, 2009). Έχει γενικά αποδειχθεί ότι τα συναισθηματικά ερεθίσματα προσελκύουν και κρατούν την προσοχή περισσότερο από τα ουδέτερα ή νέα ερεθίσματα (Raymond, 2009). Επιπλέον, τόσο το συναίσθημα όσο και η κίνητρο παίζουν

κρίσιμους ρόλους στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς, και έχει προταθεί ότι τα σήματά τους ενσωματώνονται με τις εκτελεστικές λειτουργίες (Pessoa, 2009).

2.6.1. Συναισθήματα και Μνήμη Εργασίας

Ο προμετωπιαίος φλοιός συνδέεται με γνωστικές λειτουργίες όπως η επίλυση προβλημάτων, ο προγραμματισμός, η λογική σκέψη και η επιλεκτική προσοχή (Barbey et al., 2009). Ο προμετωπιαίος φλοιός είναι επίσης στενά συνδεδεμένος με υποφλοιώδεις περιοχές του εγκεφάλου, συμπεριλαμβανομένης και της αμυγδαλής, επιτρέποντας στη συναισθηματική επεξεργασία να παίζει έναν ουσιαστικό ρόλο στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, τη μακροπρόθεσμη μνήμη και την ανάκτηση (Simons & Spiers, 2003). Η αμυγδαλή κωδικοποιεί συναισθηματικές πληροφορίες, ενισχύει τις διαδικασίες μνήμης και καθιστά την ανάκτηση πιο αποτελεσματική (Richter-Levin & Akirav, 2000). Ο προμετωπιαίος φλοιός έχει αποδειχθεί ότι όταν ενεργοποιείται μέσω συναισθηματικά διεγερτικών γεγονότων, οι πληροφορίες ανακαλούνται καλύτερα κατά τη διάρκεια συναισθηματικά ουδέτερων γεγονότων (McGaugh, 2004). Αυτός ο σύνδεσμος μεταξύ της μνήμης εργασίας, της ανάκλησης και του συναισθήματος έχει τεράστιες επιπτώσεις στις μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας μας, καθώς τα συναισθήματα φαίνεται να εμπλέκονται άμεσα στις εκτελεστικές λειτουργίες οι οποίες ενεργοποιούν την προσοχή και το ενδιαφέρον, και κατ' επέκταση, την ακρίβεια της ανάκλησης πληροφοριών με συναισθηματικό φορτίο. Αυτό επιβεβαιώνεται περαιτέρω από έρευνα του Vuilleumier (2005) που υποστηρίζει ότι κατά τη διάρκεια της συναισθηματικής επεξεργασίας, η αμυγδαλή ενεργοποιεί τα μετωπιαία τμήματα και μέρη του βρεγματικού λοβού που εμπλέκονται στον έλεγχο της προσοχής, ενισχύοντας έτσι την ικανότητα εστίασης. Αυτό υποδηλώνει ότι τα συναισθηματικά ερεθίσματα προκαλούν πιο ενεργή προσοχή ενεργοποιώντας τα συστήματα της μνήμης εργασίας, επιτρέποντας την αποτελεσματική επεξεργασία και ανάκληση ακριβών πληροφοριών.

2.7. Σύνοψη

Το κεφάλαιο αναλύει τη σημασία των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση, προσφέροντας διεπιστημονική προοπτική μέσω της κατηγοριοποίησης και της σχέσης τους με τη Νευροεπιστήμη, ενώ υπογραμμίζει τον ρόλο τους στην εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

3.1. Εισαγωγή

Το τρίτο κεφάλαιο εξετάζει το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, με ιδιαίτερη έμφαση στους εκπαιδευτικούς. Περιγράφονται οι αιτίες και οι συνέπειες της εξουθένωσης, καθώς και οι διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης που σχετίζονται με αυτή.

3.2. Επαγγελματική Εξουθένωση

Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης έχει αναγνωριστεί από τον ΠΟΥ (WHO, 2019), στη Διεθνή Ταξινόμηση Νοσημάτων (ICD-11), ως ένα σύνδρομο που σχετίζεται με προβλήματα χρόνιου στρες που προκαλούνται από την εργασία όταν αυτά τα προβλήματα δεν έχουν διαχειριστεί επιτυχώς. Είναι ένα τριδιάστατο σύνδρομο που έχει τα εξής χαρακτηριστικά: συναισθηματική εξάντληση—EE (το αίσθημα της εξάντλησης ή της έλλειψης ενέργειας που μπορεί να εκδηλωθεί σωματικά, ψυχολογικά ή και τα δύο)· αποπροσωποποίηση—DE (αρνητικά ή κινικά συναισθήματα σχετικά με την εργασία) και χαμηλή προσωπική επίτευξη—PA (μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα, καθώς και η αποφυγή προσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων) (Maslach & Jackson, 1986). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι, σε εννέα από τις 23 ευρωπαϊκές χώρες, το burnout δεν θεωρείται ακόμη επαγγελματική ασθένεια. Στην πραγματικότητα, είναι δυνατόν να αναγνωριστεί η εξάντληση ως επαγγελματική ασθένεια μόνο στο 39% των χωρών (Lastovkova et al., 2018).

Η εξουθένωση παραδοσιακά νοείται ως ένα σύνδρομο που αποτελείται από τρεις διαστάσεις: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση ή κυνισμό, και μειωμένη αίσθηση επιτυχίας (Maslach & Jackson, 1981). Περιγράφεται επίσης ως μια διάβρωση της εμπλοκής (Maslach & Leiter, 1997). Συναισθηματική (και σωματική) εξάντληση, το βασικό στοιχείο της επαγγελματικής εξουθένωσης, χαρακτηρίζεται από απώλεια ενέργειας και χρόνια κόπωση (Pines et al., 1988; Schwarzer et al., 2000). Στο επαγγελματικό περιβάλλον της διδασκαλίας, ο κυνισμός εκδηλώνεται μέσω αρνητικών στάσεων προς τους μαθητές καθώς και μειωμένης ικανότητας να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους. (Maslach et al., 2001). Η μειωμένη επίτευξη αναφέρεται σε μια αρνητική αυτοαξιολόγηση και σε ένα αίσθημα ότι δεν γίνεται καλή δουλειά. (Maslach & Jackson, 1981).

Οι Llorens-Gumbau και Salanova-Soria (2014) προτείνουν ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να ξεκινήσει από χρόνιες απαιτήσεις ή παράγοντες άγχους στην εργασία, οι οποίοι με τη σειρά τους μπορεί να εξαντλήσουν τους ενεργειακούς πόρους των εργαζομένων και να οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση. Πολλές μελέτες υποστηρίζουν την άποψη ότι η εξουθένωση προκύπτει από αγχωτικές συνθήκες εργασίας.

3.3. Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών

Σήμερα, τα εκπαιδευτικά μας συστήματα επηρεάζονται από υψηλά επίπεδα άγχους και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μερικά από τα υψηλότερα επίπεδα άγχους μεταξύ όλων των επαγγελματιών (Greenberg et al., 2017) και, από την εμφάνιση της πανδημίας COVID-19, αυτά τα επίπεδα έχουν εκτοξευθεί (Kurtz, 2021; Steiner & Woo, 2021). Ταυτόχρονα, η έκθεση των μαθητών σε τραύμα έχει επίσης αυξηθεί, μαζί με την αύξηση των προβλημάτων ψυχικής υγείας (Raccanello et al., 2022). Οι εκπαιδευτικοί συχνά αναπτύσσουν στενές σχέσεις με τους μαθητές τους και βρίσκονται στην πρώτη γραμμή όσον αφορά την παρακολούθηση και την ακρόαση των εμπειριών των μαθητών από αντιξοότητες και τραύματα (Hydon et al., 2015; Sizemore, 2016). Η έκθεση σε δυσκολίες και τραύματα των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε άγχος που βασίζεται στην ενσυναίσθηση, το οποίο ορίζεται ως «διαδικασία άγχους-φόρτισης από τραύμα στην εργασία, όπου η έκθεση σε δευτερογενές ή έμμεσο τραύμα, σε συνδυασμό με εμπειρία ενσυναίσθησης, έχει ως αποτέλεσμα τη φόρτιση που βασίζεται στην ενσυναίσθηση και πρόσθετα αποτελέσματα (δηλαδή, άλλα αποτελέσματα επαγγελματικής υγείας/φόρτισης· επιπτώσεις στην εργασία, συμπεριφορές και γνωστικές διαδικασίες)» (Rauvola et al., 2019). Αυτό μπορεί να προσθέσει στα ήδη υψηλά επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών και να συμβάλει περαιτέρω στην εξάντληση (Klimecki et al., 2014).

Τα σχολεία έχουν έλλειψη επαγγελματιών με εξειδίκευση για να παρέχουν εξειδικευμένη θεραπεία σε ευάλωτους μαθητές. (Lin et al., 2016). Το κενό στην υποστήριξη συναισθηματικής και ψυχικής υγείας που μπορεί να χρειάζονται οι μαθητές αλλά δεν λαμβάνουν από το σπίτι και μέσω επαγγελματιών ψυχικής υγείας συχνά καλύπτεται από τους εκπαιδευτικούς (Brunzell et al., 2015), οι οποίοι ήδη έχουν πολλές άλλες ευθύνες και απαιτήσεις στον χρόνο τους (Prilleltensky et al., 2016). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν είναι καλά προετοιμασμένοι να παρέχουν υποστήριξη στους πολλούς μαθητές που επηρεάζονται από τραύμα και αντιξοότητες και συχνά ταράζονται από το να παρακολουθούν τις επιπτώσεις των εμπειριών των μαθητών από τις αντιξοότητες (Fleckman et al., 2022). Σε αυτό το πλαίσιο, ορίζουμε την καλοσύνη ως «το συναίσθημα που προκύπτει από την παρακολούθηση της ταλαιπωρίας ενός άλλου και το οποίο κινητοποιεί μια επακόλουθη επιθυμία να βοηθήσουμε» (Goetz et al., 2010).

Σύμφωνα με τον Hydon, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν εκπαίδευση ώστε να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τις προκλήσεις ψυχικής υγείας μεταξύ των μαθητών. Αντιθέτως όμως πολλά σχολεία στερούνται των πόρων για να την παρέχουν (Hydon et al., 2015). Η αυξημένη πίεση που προκαλείται από τις επιπτώσεις των συμπεριφορών που σχετίζονται με το τραύμα στην τάξη μπορεί να επιδεινωθεί περαιτέρω όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκώς

προετοιμασμένοι να υποστηρίξουν τους μαθητές ή δεν έχουν εκπαίδευση στη διαχείριση της ψυχικής υγείας (Kidger et al., 2009; Rothi et al., 2008). Αυτό προσθέτει στο συναισθηματικό έργο, το άγχος και την ανησυχία των εκπαιδευτικών (Alisic et al., 2012; Blitz et al., 2016; Herman et al., 2018), το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συνέπειες όπως η συναισθηματική απομάκρυνση, η εξάντληση και υψηλότερα ποσοστά ανακύκλωσης προσωπικού (Caringi et al., 2015). Για να εκτελούν τους ρόλους τους ως εκπαιδευτικοί, να παρέχουν στους μαθητές κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη, και να αντιμετωπίζουν τις απαιτήσεις της εργασίας με μαθητές που έχουν εκτεθεί σε τραύμα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συγκεκριμένες κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες που μπορούν να αποκτηθούν μέσω ψυχοεκπαιδευτικής επαγγελματικής μάθησης. (Brown et al., 2020). Το θεωρητικό μοντέλο της προ-κοινωνικής τάξης (Jennings & Greenberg, 2009) προτείνει ότι η κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα και η ευημερία των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν την ικανότητά τους να δημιουργούν και να διατηρούν μαθησιακά περιβάλλοντα που συνδέονται με επιθυμητά ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά αποτελέσματα των μαθητών. Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και η αποτελεσματική εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης συμβάλλουν σε ένα υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη και σε επιθυμητά αποτελέσματα για τους μαθητές. Τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είναι ένα αποτελεσματικό μέσο για την οικοδόμηση κοινωνικά υποστηρικτικών μαθησιακών κοινοτήτων, ειδικά μετά την πανδημία COVID-19 (Cipriano et al., 2020), και η έρευνα έχει δείξει ότι η κοινωνική υποστήριξη μπορεί να προστατεύσει τα άτομα από τις δια βίου αρνητικές επιπτώσεις του τραύματος. (McLaughlin et al., 2020). Οι Jennings και Greenberg (2009) υποστήριξαν ότι κατά τη διάρκεια συναισθηματικά δύσκολων περιόδων, οι πιο κοινωνικά και συναισθηματικά ικανοί εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν τη φυσιολογική τους διέγερση με υγιείς τρόπους που δεν επηρεάζουν τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τους συναδέλφους, επιτρέποντάς τους να βλέπουν τη δουλειά τους ως πιο ευχάριστη (Goddard et al., 2004). Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί στερούνται αυτών των δεξιοτήτων, οι μαθητές δείχνουν χαμηλότερα επίπεδα συμπεριφοράς και απόδοσης στην εργασία τους (Marzano et al., 2003) και το κλίμα της τάξης επιδεινώνεται, προκαλώντας μια «καταρράκτη εξουθένωσης» (Jennings & Greenberg, 2009) στον εκπαιδευτικό.

Οι εκπαιδευτικοί γίνονται συναισθηματικά εξαντλημένοι καθώς προσπαθούν να διαχειριστούν τις αυξανόμενες προκλητικές συμπεριφορές, και μπορεί να καταφύγουν σε αντιδραστικές και τιμωρητικές απαντήσεις που δεν διδάσκουν αυτορρύθμιση, μπορεί να προκαλέσουν συμπτώματα τραύματος στους μαθητές (Jennings, 2018), και μπορεί να συμβάλουν σε έναν αυτοεπισχυόμενο κύκλο διαταραχής της τάξης (Osher et al., 2007).

Οι ερευνητές έχουν δείξει ότι η εξάντληση έχει πολλές συνέπειες για την ευημερία και την υγεία των εργαζομένων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών. Τα ψυχολογικά και σωματικά προβλήματα της εξουθένωσης συνεπάγονται έξοδα υγειονομικής περίθαλψης σε συνδυασμό με κόστη για τις εταιρείες (υψηλός κύκλος εργασιών, απώλεια των πιο ικανών ταλέντων, χαμηλή παραγωγικότητα, κ.λπ.). Είναι απαραίτητο να υποθέσουμε ότι οι μεγάλες φόρτοι εργασίας, η ανασφάλεια στην εργασία και οι απογοητευτικές ρουτίνες (π.χ., πάρα πολλές συναντήσεις) οδηγούν στην ανάπτυξη του burnout στον χώρο εργασίας (Salvagioni et al., 2017). Ομοίως, σύμφωνα με μια συστηματική ανασκόπηση που διεξήχθη με μια ευρεία ποικιλία οργανισμών και εταιρειών σε όλο τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, το επίπεδο ικανοποίησης είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ψυχική και σωματική υγεία των εργαζομένων. Οι εργαζόμενοι με χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση είναι πιο ευάλωτοι να βιώσουν εξάντληση, επίπεδα άγχους, κατάθλιψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Montgomery & Rupp, 2005). Συγκεκριμένα, το διδακτικό προσωπικό συνήθως έχει υψηλότερα ποσοστά εξουθένωσης, ειδικά οι νέοι εκπαιδευτικοί (Harmsen et al., 2019).

Έχει αποδειχθεί ότι συνήθως συμβαίνει σε διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα (Ferradas et al., 2019· Gallardo-López et al., 2019) και στην ειδική εκπαίδευση (Beer & Beer, 1992). Η ύπαρξη μέτριων επιπέδων ψυχολογικών συμπτωμάτων έχει αποδειχθεί, με τα σωματικά και κοινωνικά συμπτώματα να είναι μέτρια-υψηλά (Extremera et al., 2010). Η επαγγελματική εξουθένωση απειλεί τη σωματική και ψυχική ευημερία, την αυτοεκτίμηση και την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών.

Το άγχος στη δουλειά δημιουργεί απογοήτευση, αρνητικά συναισθήματα, δυσαρέσκεια (Martínez et al., 2020· Salmela-Aro et al., 2019), εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα απόδοσης, αισιοδοξίας και αντοχής (Ferradas et al., 2019), τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε συνέπειες ακόμη και στους μαθητές, όπως χαμηλή κίνητρα, σχολική ικανοποίηση και το επίπεδο φροντίδας που αντιλαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό (Rosenow, 2005).

Η συναισθηματική εξάντληση έχει συνδεθεί με υπερφόρτωση, διαπροσωπικές συγκρούσεις, λιγότερη κοινωνική υποστήριξη, λιγότερη αυτονομία και λιγότερη ικανοποίηση από τη δουλειά (Ferradas et al., 2019· Harmsen et al., 2019). Έτσι, οι λιγότερο αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί στη δουλειά είχαν υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης (Salmela-Aro et al., 2019).

Πολλές μελέτες σε συστηματικές ανασκοπήσεις έχουν αναφέρει μια συσχέτιση μεταξύ του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης και των καταθλιπτικών συμπτωμάτων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα με τη δοκιμασία Maslach Burnout Inventory (MBI) και την ανάλυση συστάδων (Bianchi et al., 2015; Koutsimani et al., 2019). Τα καταθλιπτικά συμπτώματα που σχετίζονται με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης δεν είναι μια αντίδραση

ή μια παροδική κατάσταση, αλλά μια σταθερή και παρατεταμένη κατάσταση με την πάροδο του χρόνου. Φαίνεται ότι είναι αλληλένδετα, μοιράζονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά και πιθανώς αναπτύσσονται μαζί. Μια σχέση μεταξύ της εξουθένωσης και των διαφόρων συμπτωμάτων της κατάθλιψης έχει αποδειχθεί: ανηδονία, διαταραγμένος ύπνος, ψυχοκινητική διαταραχή, κόπωση, κ.λπ. Οι διαχρονικές μελέτες έχουν δείξει ότι τα συμπτώματα της εξάντλησης και της κατάθλιψης είναι διαχωρίσιμα—δηλαδή, είναι αλληλένδετα. Έτσι, τα άτομα που παρουσίασαν αύξηση στις καταστάσεις εξουθένωσης οδήγησαν σε αύξηση της κατάθλιψης σε σύγκριση με εκείνα στα οποία μια ταυτόχρονη αλλαγή μείωσης της επαγγελματικής εξουθένωσης οδήγησε σε λιγότερη κατάθλιψη. Το τελικό στάδιο της εξάντλησης συνήθως συνδέεται με υψηλή κατάθλιψη—σε ορισμένες περιπτώσεις, με αυτοκτονικές σκέψεις (Bianchi et al., 2015).

Ωστόσο, η αυτοεκτίμηση έχει μια σχέση μεταξύ της εξουθένωσης και της κακής υγείας (Fu et al., 2019; Khezerlou, 2017). Έτσι, η αυτοεκτίμηση των ανθρώπων επηρεάζει τη δουλειά τους, με τη σειρά της, που σημαίνει καλύτερα ή χειρότερα αποτελέσματα (Blom et al., 2018). Η επαγγελματική επιτυχία σχετίζεται θετικά με την αυτοεκτίμηση (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Ωστόσο, οι άνθρωποι με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν μεγαλύτερη ευαλωτότητα· δείχνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, άγχους και παρορμητικότητας σε σύγκριση με τους ανθρώπους με υψηλή αυτοεκτίμηση (Koutsimani et al., 2019; Blom et al., 2018) και αποπροσωποποίηση, δημιουργώντας ακόμη και ένα αίσθημα ανικανότητας στις σχέσεις τους με τους άλλους (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Με αυτόν τον τρόπο, η αυτοεκτίμηση επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις. Τείνουν να δείχνουν λιγότερους πόρους για να μετριάσουν τις αγχωτικές επιπτώσεις που προκαλούνται από την εξάντληση και είναι συνήθως ευάλωτοι σε περιβάλλοντα γεμάτα με μεγαλύτερες αγχωτικές καταστάσεις (Ho, 2016; Bayani & Bagheri, 2020).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό επίπεδο εξουθένωσης μπορεί να παρουσιάσουν συμπτώματα κατάθλιψης. Η κατάθλιψη έχει καταστροφικές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, πρέπει να έχουμε υπόψη ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να έχει προστατευτικό ρόλο ενάντια στις επιπτώσεις της εξουθένωσης. Επομένως, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν τα προφίλ των εκπαιδευτικών με burnout για να εντοπιστούν τα επίπεδα των συμπτωμάτων κατάθλιψης που μπορεί να είναι σε κίνδυνο, καθώς και τα επίπεδα αυτοεκτίμησης που μπορούν να προστατεύσουν το άτομο.

Σε προηγούμενη μελέτη οι Aldrup και Klusmann, ανέλυσαν στρατηγικές αντιμετώπισης της εξάντλησης και της κατάθλιψης των εκπαιδευτικών, βρίσκοντας τρία προφίλ εκπαιδευτικών με χαμηλά, μέτρια και υψηλά επίπεδα άγχους (Aldrup et al., 2018). Οι διαχρονικές μελέτες δείχνουν ότι η επαγγελματικής εξουθένωση συνδέεται με τη διδασκαλία σε ετερογενείς τάξεις, καθιστώντας δύσκολη την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές ανάγκες των μαθητών (Shirom et al., 2009)

και με τα προβλήματα πειθαρχίας (González-Morales et al., 2010; Llorens-Gumbau & Salanova-Soria, 2014). Επιπλέον, η συναισθηματική εξάντληση έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται θετικά και ισχυρά με τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την υπερφόρτωση εργασίας (Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2017a), και σημαντικά αλλά ασθενώς με τη διαταραχή της συμπεριφοράς των μαθητών (Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2011) και τη χαμηλή κίνητρα των μαθητών. (Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Η εξάντληση των εκπαιδευτικών έχει, σε διάφορες χώρες, δείξει ότι προβλέπει χαμηλότερη αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών (Brouwers & Tomic, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2007), χαμηλότερη ικανοποίηση από τη δουλειά των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik, 2010), χαμηλότερη οργανωτική δέσμευση (Hakanen et al., 2006), χαμηλότερη αυτοαντίληψη της υγείας και της ικανότητας εργασίας (Hakanen et al. 2006), και ισχυρότερες προθέσεις αποχώρησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. (Leung & Lee, 2006).

3.4. Επαγγελματική Ικανοποίηση- Διαστάσεις

Προηγούμενες μελέτες δείχνουν ότι η ικανοποίηση από τη δουλειά συνδέεται με τον ενθουσιασμό (Chen, 2007) και με χαμηλότερη διατήρηση των εκπαιδευτικών ή κίνητρα για να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Ingersoll, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Συγκροτήσαμε την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη δουλειά τους ως ένα κίνητρο που δίνει έμφαση στις συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών προς τη δουλειά τους. (Locke, 1976; Weiss, 1999). Οι Skaalvik και Skaalvik (2011) συζητούν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση της ικανοποίησης από την εργασία: (α) τη μέτρηση της συνολικής ικανοποίησης από την εργασία και (β) τη μέτρηση της ικανοποίησης από συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας. Σε αξιολογικές μελέτες συγκεκριμένων χώρων εργασίας, με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας, η αξιολόγηση συγκεκριμένων πτυχών της εργασίας φαίνεται να είναι μια κατάλληλη προσέγγιση.

Η εξάντληση περιλαμβάνει συναισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης, μια αίσθηση αποπροσωποποίησης και την εμπειρία έλλειψης επιτευγμάτων στον χώρο εργασίας. (Kokkinos, 2006; Maslach & Jackson, 1981). Στους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένα, η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στο να αισθάνονται συναισθηματικά εξαντλημένοι από τις απαιτήσεις της δουλειάς· η αποπροσωποποίηση αντικατοπτρίζει την αποσύνδεση και τα συναισθήματα κυνισμού προς τους μαθητές και τους συναδέλφους· η προσωπική επίτευξη υποδηλώνει σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν τους προσωπικούς τους στόχους εργασίας και αισθάνονται αποτελεσματικοί ως εκπαιδευτικοί (Chang, 2009).

Μια σύνδεση μεταξύ της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, της εξάντλησης και των εμπειριών των μαθητών στην τάξη έχει θεωρηθεί στο μοντέλο της προνοητικής τάξης. (Jennings & Greenberg, 2009). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση τείνουν να αισθάνονται λιγότερη σύνδεση με τους μαθητές τους και χρησιμοποιούν λιγότερες ανταποκριτικές και προσανατολισμένες προς το κοινωνικό καλό προσεγγίσεις, και περισσότερες αντιδραστικές και τιμωρητικές προσεγγίσεις για να διαχειριστούν τις συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ένα «καταρρακτικό αποτέλεσμα εξουθένωσης» όπου οι κοινωνικο-συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών παραμένουν ανεκπλήρωτες, οι προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών αυξάνονται, το κλίμα της τάξης επιδεινώνεται περαιτέρω και το άγχος των εκπαιδευτικών εντείνεται.

Πολλοί ερευνητές έχουν δείξει ότι οι τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης είναι ασθενώς έως μέτρια συσχετισμένες και ότι δεν μπορούν να αθροιστούν σε ένα ενιαίο μέτρο (Byrne, 1994) και οι Schaufeli και Salanova (2007) θεωρούν τη συναισθηματική εξάντληση και τον κυνισμό ως τις κεντρικές διαστάσεις της εξουθένωσης. Επομένως, χρειάζεται περισσότερη έρευνα για να εξερευνηθούν ποιοι παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος ή οι συνθήκες εργασίας συνδέονται πιο ισχυρά με τις διάφορες διαστάσεις της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Περισσότερη έρευνα είναι επίσης απαραίτητη για να διερευνηθεί αν οι διαφορετικές διαστάσεις της εξάντλησης των εκπαιδευτικών συνδέονται διαφορετικά με πιθανά αποτελέσματα. Ορισμένες μελέτες υποδεικνύουν ότι οι διαστάσεις της εξουθένωσης μπορεί να σχετίζονται διαφορετικά με τους παράγοντες πίεσης στο σχολείο, καθώς και με τις μεταβλητές αποτελέσματος. Για παράδειγμα, οι Skaalvik και Skaalvik (2010) διαπίστωσαν, ότι η συναισθηματική εξάντληση ήταν ένας πολύ ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της ικανοποίησης από τη δουλειά μεταξύ των Νορβηγών εκπαιδευτικών από την αποπροσωποποίηση.

3.5. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Σύμφωνα με τους Shavelson, Hubner και Stanton (1976), η αυτοαντίληψη ενός ατόμου είναι η έννοια του εαυτού του/της και η γνώση του για τις ικανότητές του σε συγκεκριμένους τομείς. Ο James (1890) είχε διατυπώσει την αυτοαντίληψη ως «η σύνθεση των σκέψεων και των αισθημάτων που αποτελούν τη γνώση και την κατανόηση του ατόμου για τον εαυτό του, την αντίληψη, δηλαδή, του ποιος είναι». Ακόμη, αυτοαντίληψη είναι ο τρόπος με τον οποίο κάποιος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, δηλαδή την εσωτερική του εικόνα, τις πεποιθήσεις του για τον εαυτό του και την αξία που αποδίδει σε αυτόν. Η αυτοαντίληψη είναι ένα σύνολο πεποιθήσεων, αξιών και συναισθημάτων που σχετίζονται με τον εαυτό (Rosenberg, 1965), και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδράμε με τον κόσμο γύρω μας. Η αυτοαντίληψη είναι διαρθρωτική και εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια

της ζωής (Harter, 1999). Περιλαμβάνει πολλούς παράγοντες, όπως οι εμπειρίες, οι σχέσεις, ο πολιτισμός και άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με την ατομική ανάπτυξη (Coopersmith, 1967). Η αυτοαντίληψη επίσης, είναι διαφορετική της αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία ορίζεται ως η πεποίθηση του ατόμου για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης εργασίας (Bong & Skaalvik, 2003).

Ένας μεγάλος όγκος βιβλιογραφίας έχει μελετήσει σχετικά με την αυτοαντίληψη των μαθητών, όπως προτάθηκε αρχικά από τους Marsh and Shavelson (1985), αντίθετα λίγη προσοχή έχει δοθεί στην αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών. Δύο αξιοσημείωτες μελέτες πραγματοποιήθηκαν από τους Paulick, Grobschedl, Harms, και Moller (2016), και από τους Retelsdorf et al, (2014). Οι Paulick et al, (2016) εξέτασαν την παραγοντική δομή των αυτοενοιών των εκπαιδευτικών διαφοροποιώντας τη στη γνώση περιεχομένου, στη γνώση παιδαγωγικού περιεχομένου και την παιδαγωγική/ψυχολογική.

Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει αποδειχθεί ότι είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην εξήγηση των ατομικών διαφορών στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Geerlings et al, 2018, Kwon et al, 2019). Πιστεύοντας στην ικανότητά τους να βοηθούν ακόμη και τους πιο δύσκολους ή χωρίς κίνητρα μαθητές, οι αυτοαποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί μπορούν να ασκήσουν έλεγχο στα δικά τους κίνητρα, συμπεριφορά και κοινωνικό περιβάλλον (Arslan 2019, Bandura 1993, Cattellino et al, 2019). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει αποδειχθεί ότι είναι προστατευτικός παράγοντας κατά της εξουθένωσης σε μελέτες. Με άλλα λόγια, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως πηγή χαρακτηριστικών της προσωπικότητας μείωσε τα ποσοστά εξουθένωσης (Pérez-Chacón et al, , 2021, Prasojo et al, 2020, Saloviita και Pakarinen 2021, Shakeel et al, 2022).

Πολλά έχουν γραφτεί για τη ζωτική σημασία των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών και ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών έχει επικεντρωθεί σε αυτό το θέμα τις τελευταίες δεκαετίες λόγω της σημασίας του στη διαχείριση της τάξης και στη συμπεριφορά των μαθητών (Hagenauer, Hascher, & Volet, 2015) καθώς και τις σχέσεις του με την αυτοαντίληψη (Lohbeck, Hagenauer, & Frenzel, 2018). Τα συναισθηματικά κίνητρα που εμπλέκονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε διαφορετικά πλαίσια με διαφορετικές διδακτικές εμπειρίες και άλλες ψυχολογικές πτυχές οι οποίες εμπλέκονται στη βιωσιμότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, είναι ακόμα ανοιχτές σε συζήτηση.

Η σημασία των συναισθημάτων προέρχεται επίσης από το γεγονός ότι αποτελούν σημαντικό μέρος της προσωπικής ευημερίας (Gross & John, 2003) και ότι επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Valiente, Swanson, & Eisenberg, 2012). Προηγούμενη έρευνα σχετικά με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών έχει επικεντρωθεί στη σχέση μεταξύ διαφόρων δομών και συναισθημάτων που σχετίζονται με τη διδασκαλία. Η κύρια εστίαση έχει δοθεί στην απόλαυση, το

άγχος και τα συναισθήματα θυμού, καθώς συνήθως ξεχωρίζουν ως κρίσιμα συστατικά για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην τάξη (Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun, & Goetz, 2015, Hagenauer et al, , 2015; Scherer, Wranik, Sangsu, Tran, & Scherer, 2004). Τα κέρδη στην απόλαυση και οι μειώσεις του θυμού προβλέπονται από την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών για τις παιδαγωγικές δεξιότητες, ενώ η υψηλότερη γνώση του περιεχομένου του θέματος συνδέεται με χαμηλότερο άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών (Lohbeck et al, , 2018). Η απόλαυση του εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με τις καλές σχέσεις μαθητή-εκπαιδευτικού, τη συμμετοχή των μαθητών, την απόλαυση και τα κίνητρα των μαθητών και διαμεσολαβείται από τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού (Frenzel, Goetz, Lüdtke, Pekrun, & Sutton, 2009, Hagenauer et al, , 2015, Hargreaves, 2000). Τα αρνητικά συναισθήματα του θυμού και του άγχους μπορεί να προκύψουν από προβλήματα πειθαρχίας και διαχείρισης της τάξης, ειδικά μεταξύ άπειρων εκπαιδευτικών (Becker, Keller, Goetz, Frenzel και Taxer, 2015, Hagenauer et al, , 2015, Sutton & Wheatley, 2003).

Μια άλλη μελέτη τονίζει τη σημασία της στάσης των διευθυντών σχολείων απέναντι στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για μια ειρηνική ατμόσφαιρα εργασίας και προειδοποιεί ότι, αν και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εκδηλώνουν θετικά συναισθήματα, μπορεί στην πραγματικότητα να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό και άγχος ταυτόχρονα (Argon, 2015). Η διαχείριση του θυμού, το γλωσσικό εμπόδιο μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, η υποτίμηση των εκπαιδευτικών από τους γονείς και τους διευθυντές και η απομόνωση από άλλους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν επίσης ως προβλήματα σε μια ποιοτική μελέτη σχετικά με τα συναισθήματα των αρχαρίων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Kotaman, 2016). Το ακαδημαϊκό αντικείμενο και το προφίλ του μαθητή είναι άλλοι περιστασιακοί παράγοντες που επηρεάζουν τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού (Frenzel et al., 2015). Ένας άλλος εξωτερικός περιστασιακός παράγοντας που επηρεάζει τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών είναι το επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης. Η έρευνα δείχνει ότι η συναισθηματική ένταση μειώνεται καθώς αυξάνεται το επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης και παρατηρείται μεγαλύτερη συναισθηματική απόσταση.

Η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως μια δυσλειτουργική απάντηση σε ψυχολογικές και σχεσιακές πιέσεις στην εργασία (Maas et al, 2021; Prasojo et al, 2020), που μπορεί να συμβεί ακόμη και σε επαγγέλματα που απαιτούν διαπροσωπικές σχέσεις, όπως η διδασκαλία (Dormann και Zapf, 2004, Taylor et al, , 2019). Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται σε αισθήματα κόπωσης μετά την εξάντληση των συναισθηματικών πόρων κάποιου. Οι εργαζόμενοι μπορεί να βιώσουν συναισθηματική εξάντληση όταν έρχονται αντιμέτωποι με εκτεταμένη εξάντληση ενέργειας και περιορισμένες πηγές αναπλήρωσης (Grandey, 2000, Kim, 2016). Γενικά, η συναισθηματική εξάντληση πιστεύεται ότι είναι ένα μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα διαπροσωπικών συναισθημάτων

αλληλεπιδράσεις και συμβάλλει περαιτέρω στην εξοικονόμηση ενέργειας και την αποδέσμευση των εργαζομένων από την εργασία τους (Maslach & Jackson, 1986).

Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν σοβαρή επαγγελματική εξουθένωση δημιουργούν αρνητική ψυχολογική υπερφόρτωση για τους ίδιους και τους συναδέλφους τους (Carlotto και Câmara, 2019). Η επαγγελματική εξουθένωση καθιστά τους εκπαιδευτικούς αβοήθητους, απελπισμένους, κυνικούς και αγανακτισμένους, συνεπώς ουσιαστικά ανίκανους να βοηθήσουν τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν «καεί» (burnt out), επιδεικνύουν μειωμένη αφοσίωση στην εργασία τους, μειωμένη ανοχή σε συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές στην τάξη και έλλειψη αίσθησης ολοκλήρωσης (Gomez 2020, Méndez et al, 2020, Molero Jurado et al, ,2019). Οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν ασκούν μόνο αρνητικές ψυχολογικές, φυσιολογικές και ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς αλλά επηρεάζουν επίσης ανησυχητικά τους μαθητές και το εκπαιδευτικό σύστημα (Hester et al, 2020, Jin et al., 2015, Klusmann et al, 2016, Madigan και Kim, 2021). Έτσι, η εξέταση των προγνωστικών παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και, ως εκ τούτου, στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αιτιολογικά, η εμπειρία της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σχετίζεται εμπειρικά με διάφορες ατομικές και οργανωτικές μεταβλητές, όπως το φύλο, η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία, ο τύπος σχολείου, οι πεποιθήσεις, η οικογενειακή κατάσταση, ο βαθμός διδασκαλίας, οι ώρες διδασκαλίας, η γεωγραφική θέση και τα οικονομικά προβλήματα (Borman και Dowling 2008, Hester et al, ,2020, Saloviita και Pakarinen, 2021).

Μεταξύ των κύριων παραγόντων πρόβλεψης της επαγγελματικής εξουθένωσης, η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει αντικείμενο αυξανόμενων ερευνών (Cacciapani et al, 2022, Squires et al, 2022). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ισχυρή και θετική αυτοαντίληψη είναι πιο πιθανό να επιτύχουν στο επάγγελμά τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να αντιμετωπίσουν αυξημένο διδακτικό άγχος, με αποτέλεσμα την επαγγελματική εξουθένωση (Low et al, 2019, Méndez et al, ,2020). Σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ της ιδανικής και της πραγματικής αυτοεικόνας μπορούν να συμβάλουν στη δυσαρέσκεια με τη ζωή, με αποτέλεσμα μακροχρόνια προβλήματα ψυχικής υγείας (Griffiths et al, , 2018). Οι Friedman και Farber (1992) παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν ήταν ικανοποιημένοι με την καριέρα τους είχαν περισσότερες πιθανότητες να εξουθενωθούν (Friedman και Farber 1992).

Δύο κεντρικές θεωρητικές προσεγγίσεις που χρησιμεύουν για την πρόταση των σχέσεων μεταξύ αυτοενοιών και συναισθημάτων είναι η θεωρία προσδοκίας-αξίας (EVT) που αναπτύχθηκε από τον Eccles & Wigfield (2009) και η θεωρία τιμής ελέγχου (CVT) που προτείνεται από τον Pekrun (2006). Και οι δύο θεωρίες υποστηρίζουν ότι οι επιλογές των καθηκόντων, των συναισθημάτων και

της συμπεριφοράς των ατόμων επηρεάζονται σημαντικά από τον πολλαπλασιαστικό συνδυασμό δύο συστατικών: Στην EVT, ονομάζονται προσδοκίες και αξίες, ενώ στη CVT αναφέρονται ως έλεγχοι και αξιολογήσεις αξίας. Ενώ η EVT έχει χρησιμοποιηθεί πιο συχνά στην έρευνα αυτοαντίληψης, η CVT είναι πιο εμφανής στην έρευνα συναισθημάτων. Η EVT υποθέτει ότι οι επιλογές των καθηκόντων, η επιμονή, τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των ατόμων επηρεάζονται σημαντικά από τις προσδοκίες επιτυχίας των ατόμων και την υποκειμενική αξιολόγηση της αξίας που αποδίδουν σε μια συγκεκριμένη εργασία. Ομοίως, η CVT προβλέπει ότι τα συναισθήματα των ατόμων καθορίζονται από τις εκτιμήσεις ελέγχου και αξίας τους.

Μια άλλη θεωρητική προσέγγιση που προτείνει ισχυρές σχέσεις αυτοαντίληψης/ συναισθήματος είναι η έρευνα αυτοαποτελεσματικότητας (Goetz et al., 2010) καθώς η αυτοαντίληψη και η αυτοαποτελεσματικότητα είναι εννοιολογικά παρόμοιες κατασκευές· και οι δύο περιλαμβάνουν αυτοαντίληψη ελέγχου. Ενώ η αυτοαντίληψη περιγράφει την αντίληψη των ικανοτήτων του ίδιου του ατόμου, η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζει την πεποίθηση του ατόμου για την επιτυχή ολοκλήρωση μιας συγκεκριμένης εργασίας (Bong & Skaalvik, 2003). Η θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1997) υποστηρίζει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει τις σκέψεις, τις πράξεις και τα συναισθήματα. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας μπορεί να έχει ευχάριστες συναισθηματικές εμπειρίες σε συγκεκριμένες καταστάσεις στην τάξη, συμβάλλοντας έτσι στη μείωση των ενοχλητικών σκέψεων και διευκολύνοντας ενέργειες που υποστηρίζουν την ευημερία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας μπορούν να αντιληφθούν την ικανότητά τους να ελέγχουν τις αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες, συμβάλλοντας σε ένα πιο θετικό συναισθηματικό προφίλ και στη μείωση των αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων. Έτσι, η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένας μηχανισμός ρύθμισης των συναισθημάτων (Goetz et al., 2010).

3.6. Σύνοψη

Το κεφάλαιο εστιάζει στην επαγγελματική εξουθένωση, αναλύοντας πώς επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς και πώς συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση, προσφέροντας χρήσιμα εργαλεία κατανόησης και αντιμετώπισης του φαινομένου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο αναφέρονται ο ορισμός και τα αίτια δημιουργίας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, Αρχές και Προτεραιότητες της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, οι Θεμελιώδεις Διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η σύνδεση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής με το Σχολείο στη Σύγχρονη Εποχή και η Σημασία του Κοινωνικού Παιδαγωγού.

4.2. Ορισμός

Ο όρος αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τον Γερμανό παιδαγωγό Karl Mager (1810 – 1858), ο οποίος στα μέσα της δεκαετίας του 1840 ήθελε να υπογραμμίσει την ανάγκη για μια θεωρία της εκπαίδευσης που να αξιοποιεί τις κοινωνικές της συνδέσεις. Για αυτόν η Κοινωνική Παιδαγωγική αφορούσε την εκπαίδευση μέσα στην κοινωνία και ταυτόχρονα τη συμμετοχή σε αυτήν (Nivala, 2019). Αντίθετα για ένα σύγχρονο του Mager, τον Diesterweg, η Κοινωνική Παιδαγωγική αφορούσε κυρίως την καταπολέμηση της φτώχειας με παιδαγωγικά μέσα και βρισκόταν σε στενή σύνδεση με κοινωνικοπολιτικούς στόχους αύξησης της κοινωνικής ισότητας (Hämäläinen, 1995, 2012). Στη συνέχεια, άρχισε να αναφέρεται στη δέσμευση για βελτίωση και αλλαγή της εκπαιδευτικής και κοινωνικής κατάστασης όλων των ανθρώπων, με ιδιαίτερη έμφαση στις ευάλωτες και μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι μία «επαναστατική» επιστήμη με δυνατότητες πρόληψης και παρέμβασης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Είναι δύσκολο να οριστεί, να προσδιοριστεί και να χαρακτηριστεί η Κοινωνική Παιδαγωγική πλήρως και ικανοποιητικά. Η Κοινωνική Παιδαγωγική αλλάζει και εξελίσσεται συνεχώς όπως οι άνθρωποι, οι ομάδες και οι κοινότητες (Úcar, 2012). Σύμφωνα με την Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, (2003, 2013, 2021), η Κοινωνική Παιδαγωγική ορίζεται ως «η επιστήμη, η οποία «ενεργεί» ως λειτουργικό ενδιάμεσο» μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, είναι η οργανωμένη «διαμεσολάβηση» ανάμεσα στο βιοψυχοκοινωνικό σύστημα άνθρωπος και στο κοινωνικό (πολιτισμικό, οικονομικό, πολιτικό, τεχνολογικό) υπερσύστημα που τον περιβάλλει». Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί λειτουργικό ενδιάμεσο όχι μόνο στο σχολείο, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των ανθρώπων. Η Κοινωνική Παιδαγωγική ξεπερνά τα όρια του σχολείου και της τυπικής εκπαίδευσης φτάνοντας και στην άτυπη εκπαίδευση (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Όσον αφορά τα παιδιά, η Κοινωνική Παιδαγωγική ασχολείται με την εκπαίδευση, τη φροντίδα και την υποστήριξη

για την ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Η εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως μία ευρύτερη έννοια και το παιδί αντιμετωπίζεται ως ένας σκεπτόμενος, συναισθηματικός και δημιουργικός άνθρωπος. Το παιδί λαμβάνει υποστήριξη για την ολόπλευρη ανάπτυξή του. Παράλληλα, είναι ένα κοινωνικό ον το οποίο σχετίζεται με άλλους ανθρώπους και συνεισφέρει στην κοινωνία (Petrie, 2011).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί κλάδο της Παιδαγωγικής και ασχολείται με παιδαγωγικά προβλήματα που δεν περιορίζονται μόνο στον χώρο του σχολείου. Βασική της αφετηρία αποτελεί η άποψη ότι μέσα από την εκπαίδευση είναι δυνατόν να επηρεαστούν θετικά οι κοινωνικές συνθήκες που καθορίζουν τη ζωή των ανθρώπων. Για αυτόν τον λόγο προσπαθεί να αντιμετωπίσει με παιδαγωγικούς τρόπους παιδαγωγικούς τρόπους διάφορα κοινωνικά προβλήματα, διαμορφώνοντας συνθήκες και προγράμματα πρόληψης προβληματικών καταστάσεων, αλλά και παρέμβασης, όταν αυτές έχουν ήδη διαμορφωθεί.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική λαμβάνει υπόψη της τις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες, τις εξελίξεις στις κοινωνικές επιστήμες, την κατάσταση στην εκπαίδευση, ώστε να γνωρίζει τους παράγοντες που προσδιορίζουν κάθε χρονική περίοδο και να μπορεί να ανταποκριθεί με πληρότητα στις ανάγκες και στα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα που προκύπτουν, εστιάζοντας σε αυτά και προσεγγίζοντάς τα με διεπιστημονικές συνεργασίες, ενεργό συμμετοχή των εμπλεκομένων σε αυτά και με ισχυρή σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, και με επιθυμητό αποτέλεσμα τη διαμόρφωση ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους και την εδραίωση μίας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική διακρίνεται για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων υιοθετώντας μία προβληματο-κεντρική θεώρηση και εφαρμόζοντας μία μαχητική τακτική, επιδιώκοντας την αλλαγή προς το καλύτερο και, επομένως, τη βελτίωση των κοινωνικοπαιδαγωγικών καταστάσεων (Κουκουνάρας-Λιάγκης&Μυλωνάκου-Κεκέ, 2020).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει ποικίλες εφαρμογές, επικεντρώνεται σε διαφορετικούς τομείς που αφορούν τη ζωή του κάθε ανθρώπου κινείται προς τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος, χωρίς να περιορίζεται στα όρια της σχολικής ζωής, αλλά επεκτείνει το ενδιαφέρον και τις δράσεις της στην προσωπική ανάπτυξη, στην πρόοδο και ευημερία όλης της κοινωνίας και ιδιαίτερα των ευάλωτων ομάδων.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων η Κοινωνική Παιδαγωγική σχεδιάζει και εφαρμόζει ποικίλες κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις και προγράμματα που απευθύνονται σε όλους τους ανθρώπους και κάθε ηλικίας, δείχνοντας ιδιαίτερη ευαισθησία στα άτομα ή τις ομάδες που βιώνουν οποιασδήποτε φύσεως μειονεξία (π.χ. άτομα με αναπηρία, πρόσφυγες, μετανάστες κτλ) και ευρύτερες δράσεις, όπως για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας, την

καταπολέμηση της βίας κ.ά., Ωστόσο, τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα και οι δράσεις που περιλαμβάνουν απευθύνονται σε όλη την κοινωνία, σε όλους τους ανθρώπους επιδιώκοντας τη συνολική ανάπτυξη κάθε ανθρώπου, την αντιμετώπιση προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων, την ενδυνάμωση της κοινωνίας και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών της στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Ενδεικτικά ζητήματα που απασχολούν την Κοινωνική Παιδαγωγική είναι η περιθωριοποίηση και ο κοινωνικός αποκλεισμός παιδιών εντός και εκτός σχολείου, η αντικοινωνική συμπεριφορά, η σχολική διαρροή, τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα στην οικογένεια, η παραμέληση και η κακοποίηση του παιδιού, οι διάφορες μορφές βίας, ο εκφοβισμός, η κοινωνική μειονεξία, οι προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις, οι διακρίσεις, η αντιμετώπιση της ετερότητας (που αποτελεί αντικείμενο της εργασίας αυτής κ.ά. (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Παρά την ποικιλία των θεμάτων που αποτελούν αντικείμενο έρευνας και μελέτης της, η Κοινωνική Παιδαγωγική δεν κινδυνεύει από διάσπαση του γνωστικού της αντικειμένου καθώς υιοθετεί και στηρίζεται σε συγκεκριμένες θεμελιώδεις διαστάσεις, οι οποίες είναι κοινές σε κάθε κοινωνικοπαιδαγωγική δράση.

4.3. Αρχές και Προτεραιότητες Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Οι βασικές αξίες, αρχές και προτεραιότητες στις οποίες θεμελιώνεται, αλλά και τις οποίες ενισχύει (μέσα από την εφαρμογή τους) η Κοινωνική Παιδαγωγική είναι οι ακόλουθες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021):

Α) Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος: Η Κοινωνική Παιδαγωγική περιλαμβάνει αλληλένδετες και αλληλοενισχυόμενες αξίες, αρετές, στάσεις και πεποιθήσεις, οι οποίες συγκροτούν και οικοδομούν το λεγόμενο «κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021), το οποίο αποτελεί έναν ισχυρό κώδικα αξιών που πρέπει να διαθέτει ο κοινωνικός παιδαγωγός και να τον αναπτύσσει στις δράσεις του, να τον μεταδίδει σε κάθε πρόσωπο ξεχωριστά και στην κοινωνία ολόκληρη. Πρόκειται για ένα ισχυρό σύστημα αξιών από το οποίο επηρεάζεται ο χαρακτήρας και η ζωή κάθε ανθρώπου και οδηγεί στη διαμόρφωση μιας «κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας» στην κοινωνία. Θεμελιώδεις αξίες και αρχές που συγκροτούν το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος είναι: η αγάπη, η εντιμότητα, η αυτοπειθαρχία, ο σεβασμός της αξιοπρέπειας, η ανάδειξη της μοναδικότητας, η αποδοχή της ετερότητας, η ομαδικότητα, η ευσυνειδησία, οι δημοκρατικές αρχές κ.ά. Η διαμόρφωση του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους αποτελεί την ουσία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και τον απώτερο στόχο κάθε κοινωνικού παιδαγωγού.

Μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα και εφαρμοσμένα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα είναι δυνατόν το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος να καλλιεργηθεί στις ομάδες-στόχους, όπως σε μια

σχολική ομάδα, να γίνει βίωμα, τρόπος ζωής και δράσης της. Η ανάπτυξή του μέσα από ανάλογα προγράμματα φαίνεται ότι έχει βοηθήσει τα μέλη των ομάδων να συνεργάζονται, να αλληλοϋποστηρίζονται και να αντιμετωπίζουν από κοινού και συντονισμένα τα κοινωνικά προβλήματα που εμφανίζονται στη ζωή τους καθημερινά (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Β) Η προσωπική και κοινωνική ευημερία και πρόοδος: Βασικός στόχος της κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι η επίτευξη της ολοκλήρωσης κάθε ανθρώπου, της κοινωνικής χειραφέτησης και της ψυχοκοινωνικής ευημερίας όλων των μελών της κοινωνίας. Η εμπιστοσύνη του καθενός προς τον εαυτό του, η θετική διάθεση, η ενεργητική αντιμετώπιση ζητημάτων της καθημερινότητας θα μπορούσαν να θεωρηθούν δείκτες προσωπικής ευημερίας, ενώ η δυνατότητα να κάνουν επιλογές, να βιώνουν προσωπική ενδυνάμωση, να αναπτύσσονται ως πρόσωπα αποτελούν δείκτες κοινωνικής ευημερίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Για την επίτευξη της προσωπικής και κοινωνικής ευημερίας και πρόοδου η Κοινωνική Παιδαγωγική, αν και εστιάζει στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, απευθύνεται σε όλα τα μέλη της κοινωνίας, καθώς μέσα από την εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων προωθεί την ευημερία όλων των ανθρώπων.

Γ) Η κοινωνική δικαιοσύνη: Η Κοινωνική Παιδαγωγική μπορεί να προσφέρει στην επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης, βοηθώντας τους ανθρώπους να συνειδητοποιούν την αδικία, να απαιτούν και να αγωνίζονται για τη σωστή λειτουργία των κοινωνικών και εκπαιδευτικών θεσμών, να εκφράζουν την αλληλεγγύη μεταξύ τους. Έτσι, η επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτελεί βασική φροντίδα κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικής πρακτικής και στόχο αντίστοιχων κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Δ) Ο κριτικός αναστοχασμός: Αν και κριτικός αναστοχασμός αποτελεί αναγκαίο βήμα για κάθε εκπαιδευτική πρακτική, στην Κοινωνική Παιδαγωγική αποκτά ιδιαίτερη σημασία ειδικά όσον αφορά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων και για τον λόγο αυτό υπάρχει ως διακριτό βήμα στην αξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Ε) Η ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου: Στόχος της κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική) ανάπτυξη των ανθρώπων όλων των ηλικιών και φυσικά των αναπτυσσόμενων ανθρώπων (παιδιών και εφήβων). Έτσι, προσεγγίζει τον άνθρωπο ως όλον σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. άνθρωπο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Στ) Η ενίσχυση και η ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων: Συναφής με την ολόπλευρη (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική) ανάπτυξη του ανθρώπου είναι και η ανάπτυξη αντίστοιχων δεξιοτήτων του, ώστε να ενδυναμώνεται συναισθηματικά και κοινωνικά, να εξοπλίζεται γνωστικά για να μπορεί να ανταποκρίνεται με επάρκεια μαζί με τους άλλους στις

προκλήσεις της ζωής. Μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα και εφαρμοσμένα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα φαίνεται ότι επιτυγχάνεται η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της αυτεπάρκειας του μαθητή, η διεύρυνση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Ζ) Η ενίσχυση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας: Άλλο ένα ζητούμενο της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, η οποία για την Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί βασικό στόχο των δράσεών της και σημαντικό πυλώνα στη σχεδίαση και εφαρμογή κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Από τις καταγραφές και τα αποτελέσματα τέτοιων προγραμμάτων φαίνεται η σημαντικότητα της ενίσχυσης της δημιουργικότητας των συμμετεχόντων τόσο για την επίτευξη των 34 στόχων του κάθε προγράμματος όσο και για την προσωπική τους ανάπτυξη (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Η) Ο σεβασμός της μοναδικότητας και της ετερότητας του ανθρώπου: Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο σεβασμός της μοναδικότητας και της ετερότητας κάθε ανθρώπου για την Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελεί βασικό στόχο και στοίχημα. Η συνειδητοποίηση, η επανεξέταση και ο αναστοχασμός των αντιλήψεων, στάσεων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων που έχουν οι άνθρωποι για την ετερότητα και ο σεβασμός της όποιας μοναδικότητας (σωματικής, πολιτισμικής, γλωσσικής, εθνικής, θρησκευτικής κ.ά.) αποτελούν δράσεις κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που εστιάζουν στην αξία της μοναδικότητας και της ετερότητας κάθε ανθρώπου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Θ) Η υποστήριξη και αξιοποίηση του οικογενειακού πλαισίου: Για την Κοινωνική Παιδαγωγική η σύνδεση σχολείου και οικογένειας και της αγωγής που παρέχεται από τους δύο αυτούς φορείς πρέπει να είναι αυτονόητη και αξιοποιήσιμη. Κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις στοχεύουν στην ενίσχυση των δυνατοτήτων κάθε οικογένειας να παρέχει αγάπη, ασφάλεια, υποστήριξη στο παιδιά σε κάθε πτυχή της ανάπτυξής του. Σε πολλά κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα οι δράσεις δεν απευθύνονται μόνο στους μαθητές αλλά και στα υπόλοιπα μέλη των οικογενειών τους, έτσι ώστε μέσα από το δίκτυο αμοιβαιότητας, συνεργασίας και αλληλοεκτίμησης που δημιουργείται να αλληλοϋποστηρίζονται η οικογένεια και το σχολείο στο πλαίσιο μιας κοινά αποδεκτής κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας, προς όφελος όλων (παιδιού, οικογένειας, κοινωνίας) (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

Ι) Ο ισχυρός προσανατολισμός στην πράξη με την ανάληψη προληπτικών και παρεμβατικών δράσεων: Η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει έντονα πρακτικό χαρακτήρα, είναι δηλαδή Παιδαγωγική που εφαρμόζεται στην πράξη. Ξεκινά από τις θεωρητικές της αφετηρίες, εντοπίζει τα προβλήματα, σχεδιάζει, εφαρμόζει και αξιολογεί κοινωνικοπαιδαγωγικές δράσεις, με σκοπό την αντιμετώπισή

τους ή και την πρόληψή τους. Με αυτή την έννοια λειτουργεί προληπτικά και παρεμβατικά απέναντι σε αναδυόμενα ή υπάρχοντα προβλήματα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

ΙΑ) Η υποστήριξη της αλληλεπίδρασης, της ομαδικότητας, της συλλογικότητας, της συνεργασίας: Πρόκειται για τέσσερις έννοιες που επιδιώκουμε να αναπτύσσονται μέσα από την εκπαίδευση και να συνοδεύουν τους ανθρώπους σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής τους ζωής. Για την Κοινωνική Παιδαγωγική η ανάπτυξη των τεσσάρων αυτών εννοιών και πρακτικών αποτελεί θεμελιακή θέση σε κάθε κοινωνικοπαιδαγωγική δράση. Είναι, λοιπόν, φυσικό να συμπεριλαμβάνονται και στον σχεδιασμό και εφαρμογή των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, καθώς φαίνεται ότι η πραγμάτωσή τους οδηγεί στη συνειδητοποίηση της αξίας της αρμονικής συμβίωσης με τους άλλους και, φυσικά, στην επίτευξη των ιδιαίτερων στόχων κάθε προγράμματος (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

4.4. Θεμελιώδεις Κοινωνικοπαιδαγωγικές Διαστάσεις - Χαρακτηριστικά

Πέρα από τις αξίες, τις αρχές και τις προτεραιότητες της, η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει και θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις, που είναι κυρίως μεθοδολογικές και αποτελούν και τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της. Ουσιαστικά πρόκειται για τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνδέουν τη θεωρία και τη μεθοδολογία της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Οι διαστάσεις αυτές είναι οι ακόλουθες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021: 351-363):

Α) Η προβληματο-κεντρική θεώρηση: Η Κοινωνική Παιδαγωγική εστιάζει τις ενέργειές της σε συγκεκριμένα κάθε φορά κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα, τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει.

Β) Η ενότητα Θεωρίας και Πράξης: Η θεωρία με την πράξη συνυπάρχουν, αλληλεπιδραστικά στις δράσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής τόσο για την αντιμετώπιση του εκάστοτε υπό εξέταση προβλήματος γενικότερα όσο και στον σχεδιασμό των κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων ειδικότερα. Στη δική μας εργασία χρησιμοποιούμε το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής ικανότητας και διαμορφώνουμε κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης στη σχολική τάξη.

Γ) Οι ολιστικές - συστημικές προσεγγίσεις: Η Κοινωνική Παιδαγωγική για την καλύτερη αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων που προσεγγίζει χρησιμοποιεί τη Συστημική Επιστήμη.

Δ) Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις: Η Κοινωνική Παιδαγωγική χαρακτηρίζεται από την εφαρμογή διεπιστημονικών προσεγγίσεων αξιοποιώντας τα θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία

που αυτές μπορούν να παρέχουν, με σκοπό την καλύτερη και πληρέστερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που μελετά. Στην εργασία μας οι κύριες διεπιστημονικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούμε είναι με τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Ε) Η ύπαρξη ενός κοινού οράματος: Πρόκειται για το όραμα, τον τελικό σκοπό και τους στόχους που είναι κοινοί μεταξύ των άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων σε κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα και προγράμματα.

ΣΤ) Η συστηματική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή: Για την Κοινωνική Παιδαγωγική, τα άτομα και οι ομάδες επιδιώκουν να επιφέρουν βελτιώσεις και αλλαγές στα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, και μέσα από αυτή την προσπάθεια βελτιώνονται οι ίδιοι.

Ζ) Η ενεργός συμμετοχή και η οργανωμένη συλλογική και συνεργατική δράση στο πεδίο: Η προσπάθεια για βελτίωση και αλλαγή δε μένει μόνο σε θεωρητικό επίπεδο ή σε επίπεδο διαπιστώσεων και προτάσεων, αλλά εμπεριέχει την προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων, την ανάληψη προσωπικής και ομαδικής ευθύνης, την ανάπτυξη οργανωμένης συνεργατικής δράσης κατά την εφαρμογή της κοινωνικοπαιδαγωγικής παρέμβασης.

Η) Ο ισχυρά προληπτικός και μαχητικά παρεμβατικός ρόλος: Για να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προβλήματα χρειάζονται δυναμικές παρεμβάσεις και προληπτικές ενέργειες για την αποφυγή τόσο της υποτροπής τους όσο και της εμφάνισης άλλων.

Θ) Η διαρκής κριτική και αναστοχαστική διαδικασία: Η αναστοχαστική διαδικασία πρέπει να ενεργείται με κριτική διάθεση και καθ' όλη τη διάρκεια μελέτης και αντιμετώπισης ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού προβλήματος, ώστε να προκύπτουν 37 ιδέες σχετικά με την πορεία αντιμετώπισής του, να γίνονται αλλαγές και να βελτιώσεις που θα απολήγουν στην καλύτερη διαχείρισή του.

Ι) Η συστηματική συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση: Όλες οι δράσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, ειδικά στην περίπτωση εφαρμογής κοινωνικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων διαμορφώνουν ένα συνεργατικό και αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μάθησης, στο οποίο δίδεται η δυνατότητα σε όλους να μετασχηματίζουν τις αρχικές ιδέες και στάσεις τους, να τις ανανοηματοδοτούν και να τις επικαιροποιούν μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης.

ΙΑ) Η ενθάρρυνση και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργίας νέας γνώσης: Η συμμετοχή των εμπλεκομένων στην αντιμετώπιση ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού προβλήματος και πολύ περισσότερο στην εφαρμογή ενός κοινωνικοπαιδαγωγικού προγράμματος είναι αναγκαία για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους αφενός και για τη συνδημιουργία μιας νέας γνώσης.

IB) Το κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και η κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα: Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η ανάπτυξη του κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους αποτελεί βασικό στόχο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, η εξάσκησή του και η εφαρμογή του οδηγούν στη διαμόρφωση μιας κοινωνικοπαιδαγωγικής κουλτούρας.

Ο Κοινωνικοπαιδαγωγικός χαρακτήρας της παρούσας εργασίας συζητείται αναλυτικά στο κεφάλαιο 7 της παρούσας εργασίας.

4.5. Ο Κοινωνικός Παιδαγωγός και ο Ρόλος του

Το επιστημονικό πεδίο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ρόλων και δράσεων που επικεντρώνονται στην προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης σε άτομα και κοινότητες. Οι κοινωνικοί παιδαγωγοί εργάζονται για την πρόληψη κοινωνικό-παθολογικών φαινομένων στα παιδιά και τους νέους, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική ένταξη, την ενδυνάμωση και την ευημερία (Hroncová, 2019).

Στην Ευρώπη, η Κοινωνική Παιδαγωγική ιστορικά, επικεντρώνεται στην εφαρμογή προληπτικών μέτρων για την αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων μεταξύ των παιδιών και των νέων (Köngeter, 2022). Επιπλέον, το επάγγελμα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής περιλαμβάνει βασικές λειτουργίες, όπως η υποστήριξη ατόμων στην ανάπτυξη της αυτονομίας απέναντι στις προκλήσεις της ζωής και στην καλλιέργεια θετικών σχέσεων για τη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της μάθησης (Köngeter, 2022). Επίσης, εξελίσσεται διεθνώς με αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη σύνδεσή του με τον γενικό όρο «κοινωνικά επαγγέλματα». Αυτή η εξέλιξη περιλαμβάνει την εξέταση των ιστορικών διασυνδέσεων μεταξύ κοινωνικής εργασίας και Κοινωνικής Παιδαγωγικής, υπογραμμίζοντας τους δεσμούς μεταξύ τους, χωρίς όμως να ομογενοποιούν τα επαγγέλματα (Janer & Úcar, 2019). Τέλος, η κατάρτιση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής ποικίλλει από χώρα σε χώρα, με τα περισσότερα πανεπιστήμια να την ενσωματώνουν σε ευρύτερες σπουδές κοινωνικών και εκπαιδευτικών επιστημών αντί να την προσφέρουν ως αυτόνομο πτυχίο (Janer & Úcar, 2019).

Από την Επαγγελματική Ένωση Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Social Pedagogy Professional Association/ SPPA) δημιουργήθηκε μια «χάρτα για την Κοινωνική Παιδαγωγική το Ηνωμένο Βασίλειο και στην Ιρλανδία», η οποία συγκεντρώνει συνοπτικά δηλώσεις με τις αξίες, τις αρχές, τις φιλοδοξίες και τις προτεραιότητες του κοινωνικού παιδαγωγού (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021, σελ. 190). Ο στόχος κάθε κοινωνικοπαιδαγωγικής πρακτικής είναι η αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις ώστε τα άτομα αρχικά να καταφέρουν να αναπτύξουν τρόπους αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων, αποκτώντας μια ολιστική αντίληψη της Κοινωνίας (υπερσύστημα) στην οποία βρίσκονται. Καταλήγοντας, η κοινωνικόπαιδαγωγική πρακτική συνοψίζεται σε τέσσερις έννοιες:

το ανήκειν, την αναγνώριση, την αυτενέργεια και τη συμμετοχή (Ryynänen & Nivala, 2018).

Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2021, σ. 424): «Οι θεμελιώδεις, αλληλοεπιδρούσες και συλλειτουργούσες διαστάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής απαιτούν ολιστικές, συστημικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας των προβλημάτων, τη βελτίωση και την αλλαγή τους». Συνεπώς, αναγνωρίζεται η κοινωνική αλλαγή ως στόχευση της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, αλλά ταυτόχρονα επισημαίνεται η προϋπόθεση αλλαγής και σε ατομικό επίπεδο. Παρατηρούμε λοιπόν την άμεση σύνδεση μεταξύ ατομικής και συλλογικής εξέλιξης και την αναγκαιότητα ταυτόχρονης ανάπτυξης και των δύο μερών.

4.6. Το Κοινό Τρίτο

Μια κεντρική έννοια της πρακτικής της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι το «Κοινό Τρίτο» (Common Third). Πρόκειται για μία αρχή «κλειδί» της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, εμφανίστηκε στη Δανία στις αρχές του '80 στο πεδίο της κοινωνικής εργασίας και διαδόθηκε σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, όπως στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Ελλάδα και στη Δανία. Βασική ιδέα της πρακτικής αυτής είναι η αξιοποίηση μιας δραστηριότητας, προκειμένου να ενισχυθούν οι σχέσεις και παράλληλα να αναπτυχθούν νέες δεξιότητες των εμπλεκόμενων, συνήθως ενός ενήλικα κοινωνικού παιδαγωγού και παιδιών. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να περιλαμβάνει οτιδήποτε ευχαριστεί τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Μπορεί να είναι κάτι πολύ απλό, όπως ένα παιχνίδι, μία εκδρομή, μία κατασκευή κλπ, καθώς δεν είναι αυτή καθ' αυτή η δραστηριότητα σημαντική, αλλά οι προεκτάσεις και οι δυνατότητες που δύνανται να αναπτυχθούν στο πλαίσιο της. Το «Κοινό Τρίτο» δεν θέτει περιορισμούς στις δραστηριότητες. Δεν έχει σημασία ποιος κατέχει μεγαλύτερη γνώση, εμπειρία ή ταλέντο. Μπορεί να περιλαμβάνει ακόμα και δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη εμπειρία από τον/την ενήλικα ή κανένας δεν έχει αντίστοιχη εμπειρία, αναιρώντας την αυθεντία του ενήλικα. Όλα τα μέλη δρουν μαζί, δημιουργούν μαζί, μαθαίνουν μαζί, βιώνουν μαζί και χαίρονται μαζί. Κι αυτή είναι η σπουδαιότητα του «Κοινού Τρίτου»: η ισοτιμία των σχέσεων, δηλαδή ο διαμοιρασμός κοινών δυνατοτήτων και ευκαιριών για μάθηση, βελτίωση και ανάπτυξη (ThemPra, 2015-19). Συνεπώς, το «Κοινό Τρίτο» αφορά στο μοίρασμα μιας κοινής εμπειρίας/κατάστασης που λειτουργεί ως σύμβολο ανάμεσα στον/στην επαγγελματία κοινωνικό παιδαγωγό και σε όσους/ες συμμετέχουν σε αυτή, καθώς και μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών. Είναι ένας τρίτος πόλος που ενδυναμώνει τις σχέσεις τους, μέσω του διαμοιρασμού μιας ευχάριστης για όλους/ες δραστηριότητας, στο πλαίσιο της οποίας όλοι/ες είναι ισότιμοι/ες και δρουν μαζί (Mc Creadie, 2020; ThemPra, 2015- 19). Ωστόσο, θα ήταν παρανόηση να θεωρηθεί αυτομάτως οποιαδήποτε δραστηριότητα ως «Κοινό Τρίτο». Απαραίτητη προϋπόθεση για να μετατραπεί μια δραστηριότητα

σε «Κοινό Τρίτο» είναι η πρόθεση των ατόμων να βελτιώσουν τη σχέση τους, να συνεργαστούν και να μάθουν μαζί (ThemPra, 2015-19). Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι επικεντρώνεται στην ανάπτυξη πρακτικών, δημιουργικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν στη βελτίωση των σχέσεων μέσα από το διαμοιρασμό ευχάριστων θετικών εμπειριών, ενισχύοντας το αίσθημα του «ανήκειν» και οδηγώντας στην οικοδόμηση συλλογικής ταυτότητας (Hatton, 2013). Δεν εστιάζει τόσο στη θεραπεία ή τροποποίηση συμπεριφορών, όσο στην εμπλοκή των παιδιών, στη συνεργασία τους, στο διαμοιρασμό των ενδιαφερόντων τους και των ικανοτήτων τους, στη δημιουργία και διατήρηση φιλικών δεσμών. Συγχρόνως, έχει φανεί ότι το «Κοινό Τρίτο» βελτιώνει τις δεξιότητες διαπραγματεύσεως και συνεργασίας, καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης και υποστήριξης μεταξύ των συνομηλίκων, συμβάλλει στην καλλιέργεια της αυτό-έκφρασης, της αυτοεκτίμησης και της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, αυξάνει τα επίπεδα αυτοπειθαρχίας και την αίσθηση ευθύνης για τις πράξεις τους και τέλος δίνει την ευκαιρία να διασκεδάσουν και να χαλαρώσουν από την καθημερινότητα. Συνεπώς, το «Κοινό Τρίτο» φέρνει στην επιφάνεια τις εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες, δεξιότητες και θετικά στοιχεία των παιδιών και των νέων που είναι κρυμμένα. Σε συνδυασμό με το μοντέλο του Διαμαντιού της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, το οποίο αναγνωρίζει ότι κάθε άνθρωπος κρύβει μέσα του ένα ακατέργαστο διαμάντι με μεγάλες δυνατότητες ανάπτυξης (Eichsteller & Holthoff, 2012), αποτελεί βασικό κορμό της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά στην ενδυνάμωση της ομάδας, γι' αυτό και στην παρούσα έρευνα θα αξιοποιηθούν συνδυαστικά και αλληλεπιδραστικά οι δύο αυτές πρακτικές έννοιες.

4.7. Βασικές Έννοιες Κοινωνικής Παιδαγωγικής

Στην Κοινωνική Παιδαγωγική υπάρχει ένας συνδυασμός θεωρίας και πρακτικής που εμπεριέχεται σε όλες τις δράσεις των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων. Η όλη διαδικασία των πρακτικών εμπεριέχει έννοιες, μεθόδους, τρόπους σκέψης, ενέργειες και δράσεις οι οποίες έχουν όλες μεταξύ τους μια συνεχή ανάδραση η οποία μετασχηματίζει τις προσωπικές και ομαδικές διεργασίες και μετασχηματίζεται από αυτές (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Υπάρχουν εννιά βασικές έννοιες (Holthoff & Eichsteller, 2015-2023) της Κοινωνικής Παιδαγωγικής που σε συνδυασμό με τη θεωρία για τα συναισθήματα και τη θεωρία της νευροεπιστήμης που έχουμε αναλύσει παραπάνω, προάγουν τη συναισθηματική ρύθμιση.

1. Το μοντέλο του διαμαντιού της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Το διαμάντι αυτό συμβολίζει τη σημασία που έχει κάθε άνθρωπος και τις ικανότητες που εν δυνάμει μπορεί να αναπτύξει. Αυτές τις ικανότητες μπορεί να τις αναπτύξει αν στηριχθεί στους βασικούς πυλώνες του

διαμαντιού που είναι η ολιστική μάθηση, οι σχέσεις, η ενδυνάμωση των δυνατοτήτων του, οι θετικές εμπειρίες, η ευεξία και η ευτυχία.

2. Το ήθος και η νοοτροπία. Η παραπάνω έννοια αντιπροσωπεύει τις ενέργειες που κάνει ένα άτομο σύμφωνα με τις πεποιθήσεις του και το σκοπό αυτών των ενεργειών. Είναι οι πράξεις διαποτισμένες με όραμα, επαγγελματισμό και συναισθηματικότητα.

3. Επαγγελματισμός, προσωπικότητα και ιδιωτικότητα. Όσοι άνθρωποι θα αναλάβουν εκπαίδευση κάποιων άλλων ανθρώπων πρέπει να επιδεικνύουν επαγγελματισμό, να έχουν προσωπικότητα που να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις αυτού του επαγγέλματος και τέλος να μπορούν να θέτουν όρια και να διατηρούν την προσωπική τους ζωή σε πλαίσια σαφώς διαχωρισμένα από τον επαγγελματικό χώρο και τις δυσκολίες που θα προκύψουν εκεί.

4. Η καθολικότητα των σχέσεων. Όταν σκεφτόμαστε την παιδαγωγική η έννοια της καθολικότητας είναι σημαντική στην ανάλυση των σχέσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στους ανθρώπους. Το σύνολο είναι σημαντικότερο από το μέρος. Όταν μελετούμε και σχετιζόμαστε με ανθρώπους μελετούμε και αναλύουμε και τις σχέσεις που αυτοί αναπτύσσουν και έχουν αναπτύξει με την οικογένεια τους, το επαγγελματικό τους περιβάλλον και γενικά οτιδήποτε έχει μικρή ή μεγάλη επίδραση στη ζωή τους.

5. Το μοντέλο της μάθησης εκτός των ασφαλών περιοχών. Σημαντική προϋπόθεση για την εξέλιξη και την ανάπτυξη των συναισθημάτων είναι η μάθηση εκτός των ασφαλών περιοχών των ήδη εγκατεστημένων γνώσεων. Όπως έχουμε αναλύσει και παραπάνω, ο εγκέφαλος αναγνωρίζει και προβλέπει τις καταστάσεις που γνωρίζει ήδη και προτιμά αυτές τις στρεσογόνες καταστάσεις. Η συναισθηματική ρύθμιση όμως θα επέλθει αν επιλέξουμε να γνωρίσουμε νέες μορφές μάθησης και να τις προσεγγίσουμε με ψύχραιμο τρόπο και με περιέργεια για νέα μάθηση. Θα πρέπει να αντέξουμε τα δυσάρεστα συναισθήματα που θα δημιουργηθούν από την προσέγγιση του νέου, να διαχειριστούμε το φόβο που μπορεί να προκληθεί για να θεωρήσουμε ότι το νέο περιβάλλον είναι πρόσφορο για μάθηση.

6. Μάθηση σε Μη-απειλητικό περιβάλλον. Η έννοια της μάθησης σε μη-απειλητικό περιβάλλον προϋποθέτει η σχέση των ανθρώπων να δομηθεί στις συνθήκες της κατανόησης, της έκφρασης των αναγκών και των συναισθημάτων και της κατανόησης για τους άλλους ανθρώπους. Έτσι, ένας εκπαιδευτής πρέπει να είναι παρατηρητής συμπεριφορών, να δίνει σημασία στα συναισθήματα που αναπτύσσονται και να μπορεί να ζητάει ξεκάθαρα αυτό το οποίο θεωρεί σημαντικό για τη μάθηση.

7. Ο κοινός τόπος. Ο κοινός τόπος της εκπαίδευσης αναφέρεται στην πρακτική που χρησιμοποιείται ανάμεσα σε δύο μέρη (μπορεί να είναι ένας εκπαιδευτής και ένας εκπαιδευόμενος ή εκπαιδευτές και μέλη ομάδας κ.ο.κ.). Ο κοινός τόπος μπορεί να είναι μία εργασία, ένα παιχνίδι, μία πρακτική στην οποία συμμετέχουν από κοινού τα δύο μέρη και αποσκοπεί στην ενίσχυση των σχέσεων και την αλληλοϋποστήριξη.

8. Η ζώνη της βέλτιστης ανάπτυξης. Η ζώνη της βέλτιστης ανάπτυξης έχει αναπτυχθεί από το Ρώσο ψυχολόγο Vygotsky και αναφέρει πως η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική σε κοινωνικά πλαίσια. Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης προσφέρει εργαλεία που μπορεί να κατανοηθεί η ανάπτυξη, να μελετήσουμε τις διαδικασίες ωρίμανσης, να προβλέψουμε όσο είναι δυνατόν την πορεία και το δυναμικό της ανάπτυξης (Vygotsky, 2000, σ. 148). «Η πιο σημαντική συμβολή του Vygotsky στο χώρο των ψυχολογικών και παιδαγωγικών επιστημών ήταν οι επισημάνσεις που έκανε για τη διάκριση ανάμεσα στα πεδία της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής με την καθιέρωση της ανάπτυξης, που θεωρείται μια μορφή ολιστικών διαδικασιών ατομικών και πολιτιστικών διαστάσεων. Οι διαφοροποιήσεις και επεκτάσεις που έκανε στην επικείμενη ζώνη ανάπτυξης μέσω της συμβολής της εκπαίδευσης, των πολιτιστικών δεδομένων και του μεγαλοκοινωνικού περιγύρου, διαμόρφωσαν ένα πλαίσιο επιστημολογικής αντίστιξης ανάμεσα στην Ψυχολογία και την Παιδαγωγική» (Vygotsky, 2000).

9. Το δέντρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Το δέντρο της Κοινωνικής Παιδαγωγικής συμβολίζει όλα τα δυναμικά, είτε αυτά αφορούν επιστημονικές προσεγγίσεις, είτε έννοιες, είτε σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ διαφορετικών πρακτικών ή ανθρώπων και αναπτύσσουν τη μάθηση και την εκπαίδευση των ανθρώπων. Οι συνεργατικές δράσεις όλων των δυναμικών έχουν ως σκοπό την προσωπική ανάπτυξη και ευημερία όλων των ανθρώπων. Θεωρούμε ότι εκτός από τις ανθρωπιστικές επιστήμες που βρίσκονται στις ρίζες του παιδαγωγικού δέντρου, μπορούν πλέον να προστεθούν και οι βιολογικές επιστήμες καθώς συμβάλουν εξίσου στην ανάπτυξη της επιστημολογικής μεθοδολογίας της παιδαγωγικής.

4.8. Κοινωνική Νευροεπιστήμη

Η Νευροεπιστήμη ασχολείται με τη δομή και τη λειτουργία του νευρικού συστήματος και του εγκεφάλου (Cacioppo & Decety, 2011). Μελετά την ανατομία, τη φυσιολογία και τη λειτουργικότητα του εγκεφάλου. Μάλιστα, έχει γίνει μεγάλη πρόοδος στη Νευροεπιστήμη. Οι ηλεκτροφυσιολογικές μέθοδοι και οι νευροαπεικονίσεις έχουν συμβάλει στην έρευνα. Ακόμη, είναι αναγκαίο να αξιοποιούνται στην εκπαίδευση τα ευρήματα της Νευροεπιστήμης καθώς μπορεί να συμβάλλουν σε αυτόν τον χώρο δίνοντας απαντήσεις σε εκπαιδευτικά θέματα (Βλάχος, 2015). Το πεδίο για την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη Νευροεπιστήμη και την εκπαίδευση, ενημερώνει τις εκπαιδευτικές

προσεγγίσεις και ενθαρρύνει την επιστημονική γνώση για τη σχέση ανάμεσα στις νευρικές διεργασίες και τις περίπλοκες συμπεριφορές που παρατηρούνται στην τάξη (Howard-Jones, 2014). Από όλα τα αντικείμενα και τα είδη που έχουν ανακαλυφθεί στον πλανήτη, τίποτα δεν μπορεί να ανταγωνιστεί την πολυπλοκότητα του ανθρώπινου εγκεφάλου. Οι συνδέσεις ανάμεσα στους νευρώνες συνεχώς δημιουργούνται, πεθαίνουν και επαναδιαμορφώνονται συνδέσεις ανάμεσά τους. Όταν ο άνθρωπος μαθαίνει κάτι καινούριο, όπως είναι ένα νέο εθιστικό τραγούδι ή η τοποθεσία ενός εστιατορίου που του αρέσει, οι εγκεφαλός αλλάζει (Eagleman, 2020). Ο εγκεφαλός του ανθρώπου αναδιαμορφώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Bagarinao, et al., 2019; Eagleman, 2020). Προσαρμόζεται ώστε να αντιμετωπίζει προκλήσεις, ενώ και η εμπειρία αλλάζει τον εγκεφαλό ο οποίος έχει πλαστικότητα (νευροπλαστικότητα) (Eagleman, 2020). Η νευροπλαστικότητα μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εξάσκηση ακόμη και με περίπλοκες νοητικές ικανότητες όπως είναι η δημιουργικότητα (Sun, et al., 2016). Επίσης, τα νευρωνικά δίκτυα είναι σε ένα συνεχή ανταγωνισμό για επιβίωση (Eagleman, 2020). Παράλληλα, αναπτύσσεται ραγδαία και η Κοινωνική Νευροεπιστήμη (Cacioppo & Decety, 2011). Ειδικότερα, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη μελετά νευρικούς, κυτταρικούς, ορμονικούς γενετικούς και βιολογικούς μηχανισμούς και τη σχέση ανάμεσα στα βιολογικά και κοινωνικά επίπεδα του οργανισμού (Cacioppo & Decety, 2011; Decety & Cacioppo, 2011). Στόχος της Κοινωνικής Νευροεπιστήμης είναι να διερευνήσει τους βιολογικούς μηχανισμούς που διέπουν τις κοινωνικές δομές, διαδικασίες, τη συμπεριφορά και τις επιδράσεις ανάμεσα στις νευρωνικές και κοινωνικές δομές και διεργασίες. Ακόμη, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη ασχολείται με τις λειτουργίες που προκύπτουν ή μεταβάλλονται λόγω της αλληλεπίδρασης ή συσχέτισης των ειδών (Cacioppo & Decety, 2011). Ταυτόχρονα, η Κοινωνική Νευροεπιστήμη έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα (Decety & Cacioppo, 2011), όπως και η Κοινωνική Παιδαγωγική (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

4.8.1. Κοινωνική Νευροεπιστήμη και Συναισθήματα

Τα συναισθήματα έχουν ευρύ φάσμα επιπτώσεων σε πολλές πτυχές της διαδικασίας μάθησης (Fredrickson, 2013; Pekrun, 2006; Sommer, Glascher, Moritz, & Buchel, 2008). Τα συναισθήματα έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικοί πρόδρομοι της μάθησης και της επίδοσης των μαθητών (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014; Schutz & Pekrun, 2007). Παρά ταύτα, ακόμη και οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί με εκτενή κατανόηση των χαρών της μάθησης πιστεύουν ότι ένας βαθμός δυστυχίας στο σχολείο είναι αναπόφευκτος (Piotr, 2017). Ωστόσο, τα σύγχρονα ευρήματα της νευροεπιστήμης έχουν καταφέρει να ρίξουν φως στο νευρικό πλαίσιο του πώς επεξεργάζονται τα συναισθήματα και έχουν αποκαλύψει μια εκτενή διασύνδεση μεταξύ του συναισθηματικού και των γνωστικών διαδικασιών που είναι κεντρικές για τη μάθηση: κίνητρο, προσοχή και μνήμη. Θετικά συναισθήματα, όπως η ευτυχία, η περηφάνια και η ελπίδα, είναι τα βασικά συστατικά της μαθησιακής κίνησης

(Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002a) και σχετίζονται στενά με την ακαδημαϊκή απόδοση των μαθητών και μπορούν να επηρεάσουν τη μετέπειτα μαθησιακή τους συμπεριφορά (Goetz, Frenzel, Hall, & Pekrun, 2006). Μόνο όταν τα συναισθήματα των μαθητών είναι θετικά, η ικανότητά τους για αυτορρύθμιση μπορεί να μεταφραστεί αποτελεσματικά σε παράγοντες που προάγουν την ακαδημαϊκή επίδοση (Villavicencio & Bernardo, 2013a). Οι θετικές συναισθηματικές καταστάσεις μπορούν να έχουν ευεργετική επίδραση στις γνωστικές λειτουργίες και να ενθαρρύνουν τα άτομα να ξεπεράσουν τα όρια της σκέψης και να ενισχύσουν τη γνωστική ευελιξία, η οποία αυξάνει την αποτελεσματικότητα της επίλυσης προβλημάτων και είναι επίσης ευνοϊκές για την προώθηση των προσωπικών πόρων: πώς τα άτομα διαχειρίζονται τις συνήθειές τους, την υγεία τους, τις σκέψεις τους και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Fredrickson & Branigan, 2005).

4.8.2. Η Αλληλεπίδραση Μεταξύ Συναισθημάτων και Γνώσης

Τα συναισθήματα ορίζονται ως περιοδικές και συγχρονισμένες μεταβολές σε έναν οργανισμό που αντικατοπτρίζουν την ταχεία αναγνώριση σημαντικών ερεθισμάτων στο περιβάλλον, παράγοντας προσαρμοστικές και φυσιολογικές αντιδράσεις (Fossati, 2012). Το μοντέλο διαδρομής του εγκεφάλου για την επεξεργασία των συναισθημάτων προτείνει ότι υπάρχουν δύο διαδρομές για την επεξεργασία των συναισθημάτων: η φλοιώδης διαδρομή και η υποφλοιώδης διαδρομή (Garvert, Friston, Dolan, & Garrido, 2014; Tamietto & de Gelder, 2010). Η φλοιώδης οδός διαχειρίζεται τις οπτικές πληροφορίες αφού εισέλθουν στον αμφιβληστροειδή και μεταδοθούν από τον πλάγιο γονατοειδή πυρήνα στον πρωτογενή οπτικό φλοιό, στη συνέχεια περνά στις κατώτερες περιοχές του κροταφικού λοβού και έπειτα στην αμυγδαλή. Αυτός ο δρόμος εμπλέκεται κυρίως στη συνειδητή επεξεργασία των συναισθημάτων. Εναλλακτικά, η υποφλοιώδης οδός συνδέεται με την αυτόματη και υποσυνείδητη επεξεργασία των συναισθημάτων. Σε αυτή τη διαδρομή, οι οπτικές πληροφορίες μπορούν να μεταφερθούν στην αμυγδαλή μέσω του επιθάλαμου και μεταδίδει γρήγορα πληροφορίες στην αμυγδαλή, επιτρέποντας γρήγορες συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις (De Gelder, van Honk, & Tamietto, 2011; Tamietto et al., 2009).

Τα συναισθήματα είναι ζωτικής σημασίας για την επιβίωση, ασκώντας ισχυρές και επίμονες επιρροές σε γνωστικές διαδικασίες όπως η αντίληψη, η προσοχή, η μνήμη και η λήψη αποφάσεων (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Μια κατάσταση που έχει την ικανότητα να προκαλέσει συναισθηματική αντίδραση θα δημιουργήσει αλλαγές τόσο στο σώμα όσο και στο μυαλό. (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Νευροβιολογικά αποδεικτικά στοιχεία υποδεικνύουν ότι τα χαρακτηριστικά της γνωστικής διαδικασίας που χρησιμοποιούνται κυρίως στην εκπαίδευση, δηλαδή η μάθηση, η προσοχή, η μνήμη, η λήψη αποφάσεων και η ικανότητα να λειτουργούμε σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, επηρεάζονται βαθιά από την κοινωνική γνωστική διαδικασία (Immordino-

Yang & Damasio, 2007). Η αμυγδαλή και ο μεσαίος προμετωπιαίος φλοιός, που αποτελείται από τον κοιλιακό μεσαίο προμετωπιαίο φλοιό και τον ραχιαίο μεσαίο προμετωπιαίο φλοιό, καθώς και ο πρόσθιος κροταφικός φλοιός, οι βασικοί γάγγλιοι και ο υπόκαμπος, είναι κεντρικοί για τον συναισθηματικό εγκέφαλο (Phillips et al., 2003; Le Doux, 2000; 2012).

Η μάθηση απαιτεί μια συνεργασία αρκετών ζωτικών στοιχείων: Η προσοχή, η κίνητρο και το συναίσθημα δίνουν ώθηση στην ιεράρχηση και την επιλογή της πληροφορίας (Raymond, 2009). Η προσοχή μπορεί να περιγραφεί ως ένα σύνολο μηχανισμών που επιτρέπουν την αντιληπτική επεξεργασία των ερεθισμάτων και μπορεί να θεωρηθεί ως ο κύριος φρουρός της οπτικής συνείδησης. (Raymond, 2009). Η κινητοποίηση καθορίζει έναν στόχο, ή τη σειρά των στόχων που χρειάζονται για να εκτελεστεί μια σύνθετη εργασία, και καθοδηγεί την προσοχή. Το συναίσθημα μπορεί να επηρεάσει και να αλλάξει τις διαδικασίες τόσο της προσοχής όσο και της κίνησης. (Raymond, 2009). Έχει γενικά αποδειχθεί ότι τα συναισθηματικά ερεθίσματα εμπλέκουν και κρατούν την προσοχή περισσότερο από τα ουδέτερα ή νέα ερεθίσματα. (Raymond, 2009).

Τα συναισθήματα επηρεάζουν επίσης τις διαδικασίες της μνήμης (Hamann, 2001; Sommer et al., 2008), ένα άλλο βασικό στοιχείο της μάθησης. Υπάρχουν διάφορες μορφές τόσο της μάθησης όσο και της μνήμης. Δηλωτική μάθηση, μάθηση που περιλαμβάνει ρητές μνήμες, και μη δηλωτική μάθηση, μάθηση που δεν απαιτεί συνειδητή επίγνωση, είναι απλώς δύο τύποι μάθησης και οι δύο βασίζονται στη μνήμη για να λειτουργήσουν (Gilbert, Sigman, & Crist, 2001). Η επεισοδιακή μνήμη είναι η μνήμη για γεγονότα και επηρεάζεται επίσης από συναισθηματικά ερεθίσματα (La Bar & Cabeza, 2006). Ορισμένες μορφές μνήμης επικεντρώνονται στον κροταφικό λοβό, όπως η οπτική μνήμη, ενώ άλλοι τύποι μνήμης συνδέονται με έναν μεγάλο αριθμό περιοχών του εγκεφάλου πέρα από τον κροταφικό λοβό, ιδιαίτερα η έμμεση μνήμη. Η αντιληπτική μάθηση, δηλαδή η ικανότητα διάκρισης διαφορών στις ποιότητες των βασικών ερεθισμάτων, είναι μια μορφή έμμεσης μνήμης και περιλαμβάνει περιοχές της οπτικής οδού από τον κροταφικό λοβό μέχρι τον πρωτογενή αισθητηριακό φλοιό. (Gilbert et al., 2001). Η αμυγδαλή παίζει ρόλο εδώ επίσης και μεσολαβεί άμεσα σε πτυχές της συναισθηματικής μάθησης και επιτρέπει τις λειτουργίες της μνήμης σε περιοχές του εγκεφάλου όπως ο υπόκαμπος και ο προμετωπιαίος φλοιός. (La Bar & Cabeza, 2006).

Αυτές οι γνωστικές λειτουργίες—προσοχή, κίνητρο, συναίσθημα και μνήμη—είναι όλες στενά συνδεδεμένες με μορφές ευχαρίστησης και ανταμοιβής, και η κατανόηση του πώς ο εγκέφαλος επεξεργάζεται ευχάριστα ερεθίσματα, και κατά συνέπεια ανταμοιβές, παρέχει μια εικόνα του νευρολογικού πλαισίου των ευχάριστων μαθησιακών εμπειριών. Ένα τέτοιο πλαίσιο, που προτάθηκε από τον Berridge (2015), ενεργοποιείται από προηγμένη μεσοφλοιβική κυκλωματική διάταξη και εξυπηρετεί προσαρμοστικούς σκοπούς, ενώ μια ποικιλία απολαύσεων ενεργοποιεί εκπληκτικά παρόμοια κυκλώματα. Για να κατανοήσουμε αυτό το υποκείμενο κυκλωματικό σύστημα, είναι

σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η ανταμοιβή περιλαμβάνει μια συνένωση αρκετών βασικών στοιχείων: την αρέσκεια (μια αντίδραση σε ευχάριστα ερεθίσματα), την επιθυμία (την επιθυμία για ευχάριστα ερεθίσματα) και τη μάθηση (Berridge & Robinson, 2003). Αυτά τα τρία συστατικά μπορούν να ενεργοποιηθούν ταυτόχρονα σε οποιοδήποτε σημείο κατά τη διάρκεια του κύκλου ανταμοιβής–συμπεριφοράς, αλλά με την επιθυμία να συμβαίνει κατά τη φάση της αρχικής επιθυμίας, την αρέσκεια να συμβαίνει κατά τη φάση της κατανάλωσης και τη μάθηση να συμβαίνει πιο συχνά σε όλο αυτόν τον κύκλο.

Τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και τα θετικά συναισθήματα μπορούν όχι μόνο να προάγουν ικανοποιητικές καταστάσεις για τη μελέτη του υλικού, αλλά και να υποστηρίξουν τις γνωστικές διαδικασίες που βοηθούν τους μαθητές να αποδίδουν καλύτερα κατά τη μελέτη και να αυξάνουν την ικανοποίησή τους. Οι θετικές συναισθήματα και τα συναισθήματα εκδηλώνονται κυρίως σε αυξημένες ευκαιρίες μάθησης (Schutz & Pekrun, 2007)—δημιουργώντας μια κατάσταση όπου μπορεί να πραγματοποιηθεί περισσότερη μάθηση—και αυτή η αύξηση ολοκληρώνεται μέσω διαδοχικών ενεργοποιήσεων ενισχυμένων ψυχολογικών σχημάτων, ένα μοτίβο σκέψης ή συμπεριφοράς γνωστό για την οργάνωση πληροφοριών και την εμφάνιση σχέσεων. Με απλά λόγια, επειδή μια διαδικασία μάθησης πηγαίνει καλά, ο μαθητής μπορεί να την οπτικοποιήσει να συνεχίζει να πηγαίνει καλά και έτσι συνεχίζει με αυτόν τον τρόπο. Επιπλέον, οι μαθητές που βιώνουν τη μάθηση με πιο θετικά συναισθήματα τείνουν να χρησιμοποιούν ωφέλιμα την αυτοπαρακολούθηση, τον προγραμματισμό και τις αξιολογικές συνήθειες κατά τη διάρκεια της μάθησης (Toegel, Anand, & Kilduff, 2007; Villavicencio & Bernardo, 2013a). Οι μαθητές που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα τείνουν να είναι λιγότερο αυτοδύναμοι και να βασίζονται σε παθητική εξωτερική παρακολούθηση—να τους λέει κάποιος άλλος να εκτελούν (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002b; Villavicencio & Bernardo, 2013b). Αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ θετικού συναισθήματος και πιο επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων πρέπει να ληφθεί υπόψη στο μέλλον.

4.9. Σύνοψη

Το κεφάλαιο αναλύει τη σημασία των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση, προσφέροντας διεπιστημονική προοπτική μέσω της κατηγοριοποίησης και της σχέσης τους με τη νευροεπιστήμη, και την κοινωνική παιδαγωγική, ενώ υπογραμμίζει τον ρόλο τους στην εκπαίδευση.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ, ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ

ΈΡΕΥΝΑΣ

5.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η ταυτότητα της έρευνας και γίνεται μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στην συνέχεια, αναφέρεται και εξηγείται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ακολουθούν η αναγκαιότητα, η σημαντικότητα και η πρωτοτυπία της έρευνας. Έπειτα, παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της έρευνας και ειδικότερα η μεθοδολογία, η δειγματοληψία, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και ο τρόπος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν. Τέλος, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, καθώς και στο χρονοδιάγραμμα μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε και ολοκληρώθηκε η έρευνα.

5.2. Σημαντικότητα και Πρωτοτυπία της Έρευνας

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας κρίνεται στο γεγονός ότι είναι αναγκαία μια προσπάθεια προσέγγισης της σχέσης αυτής μεταξύ της αυτοαντίληψης και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών και τη συσχέτισή τους με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς ορίζει ένα θέμα που διερευνά τις συναισθηματικές και ψυχολογικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής εργασίας. Η κατανόηση αυτών των πτυχών, μπορεί να φωτίσει τις δυσκολίες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, μπορεί να οδηγήσει σε βελτιώσεις στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, την υποστήριξή τους και την προσφορά καλύτερης εκπαιδευτικής εμπειρίας στους μαθητές. Τέλος, μπορεί να οδηγήσει σε προγράμματα εκπαίδευσης και υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις προκλήσεις της εργασίας τους, με στόχο να διασαφηνιστούν οι συνθήκες που επικρατούν, να συγκριθούν με την προηγούμενη υφιστάμενη κατάσταση, να αναγνωριστούν τυχόν αδυναμίες, μεταβολές και προβλήματα και έτσι να εφαρμοστούν αντίστοιχα πρακτικές για τη βελτίωση της νέας αυτής κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα, να δημιουργηθεί γνώση που θα συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στην αύξηση της ψυχολογικής ευημερίας.

Συνεπώς, η έρευνα αυτή μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη βελτιωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών στον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όλα αυτά αναδεικνύουν την κοινωνική σημασία της έρευνάς και μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της εκπαιδευτικής κοινότητας συνολικά.

5.3. Σκοπός Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο προσδιορισμός της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συσχέτισή της με ψυχολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα συναισθήματα και το αίσθημα εξουθένωσής τους. Συγκεκριμένα, η έρευνα έχει ως στόχο την ανίχνευση των παραγόντων που επηρεάζουν και προσδιορίζουν την αυτοαντίληψή τους και το πώς αυτή συμβάλλει και επηρεάζει τα συναισθήματα και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Τα ερωτήματα που θα γίνει προσπάθεια προσέγγισης και απάντησης μέσω της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- ✓ Πώς η αντίληψή τους για τον εαυτό τους επηρεάζει τα συναισθήματά τους και την ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών;
- ✓ Ποιες είναι οι διαφορές στα συναισθήματα και στην εξουθένωση μεταξύ εκπαιδευτικών, ανάλογα με την περιοχή του σχολείου ή την ηλικία τους;
- ✓ Ποια είναι τα κύρια συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και πώς αυτά συσχετίζονται με την αυτοαντίληψή τους;
- ✓ Πώς η εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την αυτοαντίληψή τους και τα συναισθήματά τους;

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, 313 εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων δημοτικών ελληνικών σχολείων με βολική δειγματοληψία.

5.4. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η ποσοτική προσέγγιση, με χρήση βολικής τυχαίας δειγματοληψίας. Το δείγμα αποτελούνταν από 313 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες σχολικές μονάδες ελληνικών δημοτικών σχολείων και από τμήματα όλων των τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο συνολικός πληθυσμός των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στον οποίο αναφέρεται η έρευνα, εκτιμάται περίπου στους 10.000 εκπαιδευτικούς. Ως μέσο συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτυακών πλατφορμών, όπως μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook) και εφαρμογές επικοινωνίας, όπως το Viber, τα οποία χρησιμοποιούνται

ευρέως από τους εκπαιδευτικούς. Αυτές οι πλατφόρμες επιλέχθηκαν καθώς διευκόλυναν την πρόσβαση στους συμμετέχοντες και την εξασφάλιση του δείγματος. Μέσω αυτών των εργαλείων συλλέχθηκαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Στόχος ήταν να μελετηθούν και να διασαφηνιστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους βασικούς άξονες του θέματος της έρευνας.

5.5. Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας βασίστηκε στην ποσοτική προσέγγιση, με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των συναισθημάτων τους, καθώς και της συσχέτισής τους με την επαγγελματική εξουθένωση. Η μελέτη υιοθέτησε μια ποσοτική ερευνητική προσέγγιση μέσω της χρήσης δομημένων ερωτηματολογίων, προκειμένου να επιτευχθεί μια αντικειμενική και αξιόπιστη ανάλυση των δεδομένων. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού λογισμικού SPSS. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν: περιγραφική στατιστική (Υπολογισμός μέσων όρων, τυπικών αποκλίσεων και ποσοστών για την περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών του δείγματος), ανάλυση συσχετίσεων (Pearson's correlation) και πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της αυτοαντίληψης, των συναισθημάτων και της εξουθένωσης.

5.6. Ερευνητικά Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Ως ερευνητικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια ειδικά σχεδιασμένα για χορήγηση σε εκπαιδευτικούς (βλ. παράρτημα). Αρχικά, στην ενότητα 1 υπήρχαν τα απαραίτητα δημογραφικά στοιχεία για τους/τις ερωτώμενους/-ες. Στη συνέχεια, το ερευνητικό εργαλείο στην ενότητα 2 το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών, είναι το Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) των Wubbels, Creton και Hooymayers (1985).

Διαθέτει 59 ερωτήσεις και μια κλίμακα μέτρησης Likert, η οποία περιλαμβάνει πέντε επιλογές που κυμαίνονται από «ποτέ» μέχρι «πάντα». Διαιρείται σε 8 κλίμακες προκειμένου να αξιολογήσει τους 8 τύπους συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, εκ των οποίων οι 4 πρώτες κλίμακες προσδίδουν θετική χροιά στη συμπεριφορά και οι υπόλοιπες εκδηλώνουν αρνητική χροιά. Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε μία έκδοση του ερωτηματολογίου, η οποία εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά, μεταφρασμένη στα ελληνικά (Wubbels, et.al., 1985, όπ. αναφ. σε Γεωργίου, 2010).

ΜΟΡΦΕΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΗΓΕΣΙΑ	3, 30, 34,38,43,50,57
ΒΟΗΘΕΙΑ/ΦΙΛΙΚΟΤΗΤΑ	5,14,25,28,33,35,45,48,55
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	4,6,10,12,16,17,31
ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ/ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	8,20,24,26,46,47,59
ΜΑΘΗΤΩΝ	22,32,37,40,42,44,51
ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΑ	7,11,18,27,29,53
ΔΥΣΑΡΕΣΚΕΙΑ	15,23,36,39,41,49,54,58
ΕΠΙΠΛΗΞΗ	1, 2,9,13,19,21,52,56
ΑΥΣΤΗΡΟΤΗΤΑ	

Το ερευνητικό εργαλείο στην ενότητα 3, χρησιμοποιήθηκε για την ανίχνευση του θετικού και αρνητικού συναισθήματος και επρόκειτο για την κλίμακα Job Affect Scale (JAS· Brief, Burke, George, Robinson, & Webster, 1988· προσαρμογή στα Ελληνικά με τη μέθοδο της απευθείας και της αντίστροφης μετάφρασης με τροποποίηση κάποιων στοιχείων για ενίσχυση της φυσικότητας του λόγου από τους Kafetsios et al, ., 2011), που αποτελείται από μια σειρά 20 επιθέτων που δηλώνουν το πώς αισθάνονταν τα άτομα στην εργασία (θετικά ή αρνητικά) την προηγούμενη εβδομάδα.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 17 από αυτά τα επίθετα, όπως και στις άλλες έρευνες με Έλληνες εκπαιδευτικούς: 9 θετικά (Δραστήριος, Συνεπαρμένος, Ενθουσιασμένος, Χαλαρός, Χαρούμενος, Γεμάτος ενέργεια, Ήρεμος, Γαλήνιος, Δυνατός) και 8 αρνητικά (Νευρικός, Λυπημένος, Φοβισμένος, Περιφρονητικός, Εχθρικός, Εκνευρισμένος, Νυσταγμένος, Αδρανής). Σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Οι συμμετέχοντες σημείωναν αν βιώνουν τα συγκεκριμένα συναισθήματα και σε ποιο βαθμό (1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Αρκετά, 5: Πολύ). Οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν για το θετικό συναίσθημα $\alpha=0,86$ και για το αρνητικό συναίσθημα $\alpha=0,79$.

Τέλος στην ενότητα 4 για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986 στα Ελληνικά Anagnostopoulos & Papadatou, 1992), η οποία αποτελείται από 22 προτάσεις που μετρούν το συγκεκριμένο είδος αντίδρασης στο επαγγελματικό στρες. Χρησιμοποιεί μια κλίμακα Likerttype που κυμαίνεται από 0 (ποτέ) έως 6 (κάθε μέρα). Το MBI περιλαμβάνει τρεις παράγοντες, με βάση τρεις υποθετικές συνιστώσες του Συνδρόμου Burnout: Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση και Προσωπική Επίτευξη. Οι ερωτήσεις 5, 10, 11, 15, 22 αναφέρονται στην αποπροσωποποίηση, οι ερωτήσεις 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 στα προσωπικά επιτεύγματα και οι υπόλοιπες στη συναισθηματική εξάντληση. Τα επίπεδα άλφα Cronbach για το τρεις υποκλίμακες είναι γενικά στο εύρος 0,70 έως 0,90.

5.7. Διαδικασία Συγκέντρωσης Ερευνητικών Δεδομένων- Χρονοδιάγραμμα

Η έρευνα υλοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο του 2024 και μέχρι τις αρχές του Μαΐου 2024, διάστημα κατά το οποίο χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς προς συμπλήρωση. Προτού όμως, είχε πραγματοποιηθεί η δόμηση της έρευνας και η τελική μορφοποίηση των ερωτηματολογίων τον Δεκέμβριο του 2023. Ακολούθησε η συγγραφή του υπομνήματος μέχρι τον Ιανουάριο του 2024. Έπειτα από τη συλλογή των δεδομένων έγινε η επεξεργασία αυτών και η σύνταξη της τελικής εργασίας με τα θεωρητικά δεδομένα με βάση τη βιβλιογραφία και τέλος τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά της ανάλυσης των δεδομένων.

5.8. Αναγκαιότητα της Έρευνας

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας προσανατολίζεται κυρίως και έχει ως επίκεντρο τους εκπαιδευτικούς καθώς είναι εκείνοι που αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις στην εκπαίδευση. Η εξοικείωση με την αυτοαντίληψη και τα συναισθήματά τους μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Η έρευνα μπορεί να αναδείξει τους τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα και να παράσχει στοιχεία για την ανάπτυξη προγραμμάτων υποστήριξης και κατάρτισης, ενώ επίσης μπορεί να οδηγήσει σε προτάσεις για βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και της υποστήριξης που λαμβάνουν. Τέλος, η καλή ψυχολογική κατάσταση και η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν στους μαθητές. Η έρευνα λοιπόν αυτή, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη καλύτερων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Καθώς το κλίμα της τάξης βελτιώνεται, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί επίσης να ενισχυθεί, προσφέροντας μια πιο θετική εκπαιδευτική εμπειρία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Αν στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και την αίσθηση εξουθένωσης, αυτό μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού τους επαγγελματισμού. Η έρευνά σας μπορεί να συμβάλει στη μεγαλύτερη κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και στη δημιουργία καλύτερων πρακτικών για τη δημιουργία θετικού κλίματος στις τάξεις.

5.9. Περιορισμοί της Έρευνας

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφερθούν οι περιορισμοί και οι κίνδυνοι της έρευνας η οποία διεξήχθη. Η παρούσα έρευνα βασίζεται σε αυτοαναφορές των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε προκαταλήψεις ή ανακρίβειες, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα αντικειμενικοί σχετικά με τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους. Επιπλέον, οι εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι συνθήκες εργασίας και η πολιτική του σχολείου, μπορεί να επηρεάσουν την ψυχολογία των

εκπαιδευτικών, καθιστώντας δύσκολη την απομόνωση της επίδρασης του κλίματος της τάξης. Υπάρχει επίσης ο κίνδυνος υπεργενίκευσης των αποτελεσμάτων, αγνοώντας την ποικιλομορφία των συνθηκών που επηρεάζουν την αυτοαντίληψη, τα συναισθήματα και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν πολλοί εξωγενείς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τα συναισθήματα και την αυτοαντίληψη, όπως οι συνθήκες εργασίας και η πολιτική του σχολείου.

Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα της έρευνας αντικατοπτρίζουν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο κατά την οποία διεξήχθη. Τα συναισθήματα και η αυτοαντίληψη μπορεί να μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου, και διάφοροι εξωγενείς παράγοντες μπορούν να επιδράσουν στη διάθεση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας είναι το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο απαιτούσε σημαντικό χρόνο από τους συμμετέχοντες για να το συμπληρώσουν. Αυτό μπορεί να έχει οδηγήσει σε κόπωση ή έλλειψη συγκέντρωσης κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσής του, επηρεάζοντας έτσι την ακρίβεια των απαντήσεων αλλά ακόμη και το ίδιο το δείγμα και το ποιοι και ποιες επιλέγουν να αφιερώσουν χρόνο σε ένα ψηφιακό ερωτηματολόγιο, μπορεί να επηρεάσει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και να διαστρεβλώσει τα εξαγόμενα συμπεράσματα.

5.10. Σύνοψη

Συνοψίζοντας, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάστηκε λεπτομερώς η ταυτότητα και ο σχεδιασμός της έρευνας. Πρόκειται για σημαντικά στοιχεία της έρευνας που είναι απαραίτητο να αναφερθούν και να εξηγηθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται τα ποσοτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο. Αναλυτικά, τα στοιχεία του δείγματος, οι συσχετίσεις μεταξύ της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών όπως αυτή πρόκυψε από τα ερωτηματολόγια, με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και την επίδραση στην εξουθένωσή τους.

6.2. Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται κυρίως από γυναίκες, με το ποσοστό τους να φτάνει το 89.45%. Οι άνδρες αντιπροσωπεύουν μόλις το 10.55% του δείγματος. Αυτό το γεγονός μπορεί να αντικατοπτρίζει τη μεγαλύτερη συμμετοχή των γυναικών στον εκπαιδευτικό τομέα.

Πίνακας 1. Φύλο

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστά
Γυναίκα	280	89,46
Άνδρας	33	10,54
Σύνολο	313	100,0

Η πλειοψηφία του δείγματος είναι νέοι εκπαιδευτικοί. Οι περισσότεροι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 28-37 ετών (42.49%), ενώ μια σημαντική μερίδα είναι έως 28 ετών (37.38%). Πολύ λίγοι είναι άνω των 57 ετών (2.24%).

Πίνακας 2. Ηλικιακή ομάδα

Ηλικιακή ομάδα	Συχνότητα	Ποσοστ ά
εως 28	118	37,70
29-37	135	43,13
38-47	32	10,22
48-57	21	6,71
58 και άνω	7	2,24
Σύνολο	313	100,0

Το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων είναι υψηλό. Πάνω από τους μισούς κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο (59.42%), ενώ ένα μικρό ποσοστό έχει διδακτορικό (1.28%). Το 39.30% έχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων έχει σχετικά μικρή προϋπηρεσία, με το 66.77% να έχει έως 5 χρόνια εμπειρίας. Λίγοι είναι εκείνοι με 21-25 χρόνια προϋπηρεσίας (7.03%). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες είναι αναπληρωτές (70.93%), ενώ οι μόνιμοι αντιπροσωπεύουν το 26.52% του δείγματος. Ένα μικρό ποσοστό είναι ωρομίσθιοι (1.92%).

Πίνακας 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο - Προϋπηρεσία - Σχέση εργασίας

Εκπαιδευτικό επίπεδο	Συχνότητα	Ποσοστά
Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	123	39,30
Μεταπτυχιακό	186	59,42
Διδακτορικό	4	1,28
Σύνολο	313	100,0

Προϋπηρεσία	Συχνότητα	Ποσοστά
εως 5 έτη	208	66,45
6-10	50	15,97
11-15	26	8,31
16-20	7	2,24
21-25	22	7,03

Σχέση εργασίας	Συχνότητα	Ποσοστά
Μόνιμος	83	26,52
Αναπληρωτής	222	70,93
Ωρομίσθιος	5	1,60
Σύνολο	313	100,0

Οι συμμετέχοντες εργάζονται κυρίως σε σχολεία με έως 100 μαθητές (38.66%). Ένα σχεδόν ισοβαρές ποσοστό εργάζεται σε σχολεία με περισσότερους από 200 μαθητές (32.58%). Όσον αφορά τον τόπο εργασίας των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι εργάζονται σε σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές (49.20%), ενώ σημαντικός αριθμός εργάζεται σε αγροτικές (26.20%) και ημιαστικές περιοχές (24.60%).

Πίνακας 4 Αριθμός μαθητών - Περιοχή σχολείου

Περιοχή σχολείου	Συχνότητα	Ποσοστά
Αγροτική(έως15.000)	82	26,20
Ημιαστική(15.000-50.000)	77	24,60
Αστική(50.000 και πάνω)	154	49,20
Σύνολο	313	100

Αριθμός μαθητών	Συχνότητα	Ποσοστά
ως 100	127	40,58
100-200	84	26,84
200 και πάνω	101	32,27
Σύνολο	313	100,0

6.3. Ανάλυση

6.3.1. Αξιοπιστία

Το ερωτηματολόγιο Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου QTI αξιολογείται χρησιμοποιώντας τον δείκτη Cronbach's Alpha, ο οποίος μετρά την εσωτερική συνοχή των προτάσεων. Για το σύνολο της κλίμακας QTI, η τιμή του Cronbach's Alpha είναι 0,74, γεγονός που υποδεικνύει ικανοποιητική εσωτερική συνοχή για τις 59 προτάσεις που περιλαμβάνονται.

Πίνακας 5. Αξιοπιστία κλιμάκων και υποκλιμάκων

Κλίμακα και υποκλίμακες	Cronbach's Alpha
QTI	0,74
Αυστηρότητα	0,66
Ηγεσία	0,77
Κατανόηση	0,68
Βοήθεια	0,76
Δυσαρέσκεια	0,70
Ελευθερία	0,73

Επίπληξη	0,75
Αβεβαιότητα	0,71
Job Affect Scale - Θετικά συναισθήματα	0,87
Job Affect Scale - Αρνητικά συναισθήματα	0,78
MBI	0,79
Συναισθηματική εξάντληση	0,88
Προσωπικά επιτεύγματα	0,85
Αποπροσωποποίηση	0,68

Οι τιμές του Cronbach's Alpha για τις περισσότερες υποκλίμακες δείχνουν ότι το ερωτηματολόγιο QTI διαθέτει ικανοποιητική αξιοπιστία. Παρόλο που ορισμένες υποκλίμακες, όπως η Αυστηρότητα και η Κατανόηση, εμφανίζουν μέτρια αξιοπιστία, το ερωτηματολόγιο στο σύνολό του θεωρείται αξιόπιστο εργαλείο για την αξιολόγηση της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών. Συνολικά, οι υποκλίμακες παρέχουν χρήσιμα στοιχεία για την κατανόηση της δυναμικής της τάξης και της επίδρασης των εκπαιδευτικών αλληλεπιδράσεων στους μαθητές.

Η Job Affect Scale χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των συναισθημάτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στον εργασιακό τους χώρο. Η αξιοπιστία αυτής της κλίμακας αξιολογείται μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha, ο οποίος μετρά την εσωτερική συνοχή των συναισθηματικών κατηγοριών.

Για τη μέτρηση των θετικών συναισθημάτων, η Job Affect Scale παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία με τιμή Cronbach's Alpha 0,87. Αυτή η τιμή δείχνει πολύ καλή εσωτερική συνοχή και συνεπώς την ικανότητα της κλίμακας να αξιολογεί με ακρίβεια τα θετικά συναισθήματα των εργαζομένων, όπως η ευχαρίστηση, η ικανοποίηση και ο ενθουσιασμός.

Για τη μέτρηση των αρνητικών συναισθημάτων, όπως το άγχος, η δυσαρέσκεια και η απογοήτευση, η κλίμακα δείχνει εξαιρετικά υψηλή αξιοπιστία με τιμή Cronbach's Alpha 0,78. Αυτή η τιμή δείχνει καλή εσωτερική συνοχή, υποδηλώνοντας ότι η κλίμακα είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο για την αποτύπωση των αρνητικών συναισθημάτων των εργαζομένων.

Οι υψηλές τιμές του Cronbach's Alpha για την Job Affect Scale υποδηλώνουν ότι το ερωτηματολόγιο είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο για την αξιολόγηση τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο. Η πολύ καλή εσωτερική συνοχή για τις θετικές συναισθηματικές καταστάσεις και η ικανοποιητική συνοχή για τις αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις καθιστούν την κλίμακα αυτή χρήσιμη για την κατανόηση της συναισθηματικής

κατάστασης των εργαζομένων και την επίδραση που μπορεί να έχουν αυτές οι καταστάσεις στην απόδοσή τους και στη συνολική εργασιακή τους ικανοποίηση.

Η **Maslach Burnout Inventory (MBI)** είναι ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο για την αξιολόγηση του επαγγελματικού άγχους και της εξουθένωσης (burnout) στους επαγγελματίες. Αποτελείται από τρεις κύριες διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τα προσωπικά επιτεύγματα. Η αξιοπιστία της MBI αξιολογείται μέσω του δείκτη **Cronbach's Alpha**, ο οποίος μετρά την εσωτερική συνοχή των στοιχείων κάθε διάστασης. Η συνολική τιμή του Cronbach's Alpha για την κλίμακα MBI είναι 0,73, υποδηλώνοντας ότι το εργαλείο έχει ικανοποιητική εσωτερική συνοχή και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιόπιστη μέτρηση της εξουθένωσης στους επαγγελματίες. Η υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης αξιολογεί το επίπεδο εξάντλησης που βιώνουν οι επαγγελματίες. Με Cronbach's Alpha 0,88, η υποκλίμακα παρουσιάζει εξαιρετική αξιοπιστία, υποδεικνύοντας υψηλή εσωτερική συνοχή και συνέπεια στις μετρήσεις της.

Η υποκλίμακα “προσωπικά επιτεύγματα” εξετάζει την αίσθηση των προσωπικών επιτευγμάτων και την επαγγελματική ικανοποίηση. Η αξιοπιστία της με τιμή 0,85 είναι εξαιρετική, δείχνοντας υψηλή συνοχή στις ερωτήσεις της. Τέλος η “Υποκλίμακα Αποπροσωποποίηση” αξιολογεί το βαθμό αποπροσωποποίησης, δηλαδή την αποστασιοποίηση από τους άλλους. Η τιμή 0,68 υποδηλώνει μέτρια αξιοπιστία. Η Maslach Burnout Inventory (MBI) εμφανίζει ικανοποιητική αξιοπιστία συνολικά, με τις υποκλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και των προσωπικών επιτευγμάτων να δείχνουν εξαιρετική εσωτερική συνοχή. Η υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης, αν και παρουσιάζει μέτρια αξιοπιστία, εξακολουθεί να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για την κατανόηση των αποστασιοποιημένων συμπεριφορών στους επαγγελματίες.

6.3.2. Questionnaire on Teacher Interaction (QTI)

Από τη λεπτομερή μελέτη όλων των απαντήσεων προκύπτει ότι οι υψηλότερες βαθμολογίες στο ερωτηματολόγιο σχετίζονται με την κατανόηση και την υποστήριξη που δείχνουν οι διδάσκοντες προς τους μαθητές.

- Ενδιαφέρομαι όταν βλέπω πως δεν με καταλαβαίνουν: 4,64 (TA: 0,60)
- Αν οι μαθητές/τριες διαφωνούν μαζί μου, μπορούν να το συζητήσουν: 4,66 (TA: 0,57)
- Είμαι πρόθυμος/η να εξηγήσω ξανά κάποια πράγματα: 4,79 (TA: 0,47)
- Αν οι μαθητές μου θέλουν κάτι, είμαι πρόθυμος/η να τους βοηθήσω: 4,76 (TA: 0,51)
- Βοηθάω τους μαθητές όταν κάνουν τις εργασίες: 4,26 (TA: 0,73)
- Συμπάσχω μαζί τους μαθητές/τριες: 4,33 (TA: 0,73)
- Δείχνω προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές: 4,45 (TA: 0,74)
- Είμαι φιλικός/ή μαζί τους μαθητές: 4,54 (TA: 0,61)

- Ενεργώ με εμπιστευτικότητα όταν χειρίζομαι προσωπικά θέματα των μαθητών: 4,76 (TA: 0,59)

Οι διδάσκοντες είναι πολύ πρόθυμοι να υποστηρίξουν τους μαθητές και να τους προσφέρουν την απαραίτητη βοήθεια όταν τη χρειάζονται. Οι τυπικές αποκλίσεις είναι μικρές, γεγονός που δείχνει συνέπεια στις απαντήσεις των μαθητών και ομοιογένεια στην εμπειρία τους.

Η αυστηρότητα αναδεικνύεται με διάφορους τρόπους, αλλά οι μέσες βαθμολογίες δείχνουν μια μέτρια εφαρμογή αυτής της προσέγγισης.

- Είμαι αυστηρός/ή μέσα στην τάξη: 3,08 (TA: 0,66)
- Οι μαθητές πρέπει να είναι ήσυχοι στο μάθημά μου: 3,72 (TA: 0,69)
- Είμαι απαιτητικός/ή: 3,27 (TA: 0,82)
- Χρειάζεται η άδεια μου πριν μιλήσουν μέσα στην τάξη: 3,75 (TA: 0,85)
- Είμαι αυστηρός/ή όταν βαθμολογώ τις εργασίες και τα διαγωνίσματα: 2,33 (TA: 0,91)

Οι διδάσκοντες εφαρμόζουν μια σχετικά ήπια μορφή αυστηρότητας, με πιο αυστηρές προσδοκίες να εφαρμόζονται κυρίως στη σιωπή και την πειθαρχία της τάξης. Οι μέσες βαθμολογίες υποδηλώνουν ότι οι μαθητές αισθάνονται ότι υπάρχει αυστηρότητα, αλλά δεν είναι υπερβολική ή άκαμπτη.

Οι χαμηλές βαθμολογίες στις κλίμακες επίπληξη και δυσαρέσκεια δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά δεν αισθάνονται δυσαρέσκεια ή ότι δεν επιπλήττουν συχνά τους μαθητές τους

- Απειλώ πως θα τους τιμωρήσω: 2,24 (TA: 0,88)
- Θυμώνω ξαφνικά, χωρίς να το περιμένουν οι μαθητές: 1,64 (TA: 0,82)
- Νομίζω ότι οι μαθητές δεν ξέρουν τίποτα: 1,85 (TA: 0,90)
- Υποτιμώ τους μαθητές: 1,17 (TA: 0,49)
- Μειώνω τους μαθητές, προσβάλλοντάς τους: 1,10 (TA: 0,43)
- Εκνευρίζομαι εύκολα: 2,29 (TA: 0,81)
- Είναι εύκολο για τους μαθητές να μαλώσουν μαζί μου: 1,62 (TA: 0,72)

Αυτές οι χαμηλές βαθμολογίες δείχνουν ότι οι διδάσκοντες δεν υποτιμούν τους μαθητές και αποφεύγουν να τους τιμωρούν άδικα. Οι τυπικές αποκλίσεις είναι μικρές, επιβεβαιώνοντας την ομοιογένεια των εμπειριών των μαθητών σχετικά με τη δυσαρέσκεια και την επίπληξη.

Οι διδάσκοντες παρέχουν μια μέτρια ποσότητα ελευθερίας στους μαθητές, επιτρέποντάς τους να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση του μαθήματος.

- Οι μαθητές μπορούν να αποφασίζουν για κάποια πράγματα στο μάθημα: 3,21 (TA: 0,90)
- Οι μαθητές μπορούν να με επηρεάσουν: 3,42 (TA: 0,88)
- Δίνω αρκετές επιλογές στους μαθητές ως προς το τι θα μελετήσουν: 3,25 (TA: 1,00)
- Αφήνω αρκετό ελεύθερο χρόνο μέσα στην τάξη: 3,02 (TA: 0,87)
- Επιτρέπω στους μαθητές να έχουν τον έλεγχο στο μάθημα: 2,57 (TA: 0,89)

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές φαίνεται να έχουν ένα βαθμό ελευθερίας να συμμετέχουν ενεργά και να επηρεάζουν τη δομή του μαθήματος, αν και αυτό περιορίζεται από παράγοντες όπως η πειθαρχία και οι προσδοκίες. Οι τυπικές αποκλίσεις στα δεδομένα υποδηλώνουν διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ελευθερία που θεωρούν ότι παρέχεται στους μαθητές.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι επιδεικνύουν ισχυρή ηγεσία στην τάξη, ενώ εκτιμούν ότι οι μαθητές γενικά βρίσκουν το μάθημα ευχάριστο και αποτελεσματικό.

- Μιλώ με ενθουσιασμό για το μάθημα μου: 4,11 (TA: 0,80)
- Εξηγώ τα πράγματα με σαφήνεια: 4,37 (TA: 0,64)
- Οι μαθητές μπορούν να βασίζονται σε μένα: 4,65 (TA: 0,52)
- Είμαι γενικά καλός/ή ηγέτης της τάξης: 3,85 (TA: 0,68)
- Το μάθημά μου είναι ευχάριστο: 4,02 (TA: 0,61)

Αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι διδάσκοντες είναι αποτελεσματικοί ηγέτες και ότι οι μαθητές απολαμβάνουν και μαθαίνουν από τα μαθήματα. Οι χαμηλές τυπικές αποκλίσεις υποδεικνύουν ότι αυτή είναι μια γενική εμπειρία μεταξύ των μαθητών.

Τέλος, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες προκύπτουν από τις απαντήσεις τους, οι μαθητές τους δεν αισθάνονται ότι οι διδάσκοντες είναι ανασφαλείς ή αβέβαιοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

- Φαίνομαι αβέβαιος/η για αυτά που λέω: 1,81 (TA: 0,76)
- Είναι εύκολο για τους μαθητές να με κοροϊδέψουν: 1,73 (TA: 0,70)
- Ενεργώ σαν να μη ξέρω τι να κάνω: 1,41

Πίνακας 6 Υποκλίμακες QTI

Υποκλίμακες	Μέσος Όρος	ΤΑ
Αυστηρότητα	2,92	,44
Ηγεσία	4,12	,46
Κατανόηση	4,45	,36
Δυσαρέσκεια	3,10	,49
Βοήθεια	4,39	,38
Επίπληξη	2,16	,42
Ελευθερία	3,10	,49
Αβεβαιότητα	1,90	,48

Μελετώντας τον πίνακα 6 διαπιστώνουμε ότι η υποκλίμακα “Κατανόηση” καταγράφει τον υψηλότερο μέσο όρο από όλες τις υποκλίμακες, που υποδηλώνει ότι οι διδάσκοντες θεωρούνται πολύ κατανοητικοί. Αυτό περιλαμβάνει στοιχεία όπως η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ακούει, να υποστηρίζει και να κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι μαθητές τους νιώθουν σιγουριά και στήριξη από εκείνους. Η υποκλίμακα “Βοήθεια” είναι επίσης εξαιρετικά υψηλή, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους μαθητές σε εκπαιδευτικά και προσωπικά θέματα. Αυτό το στοιχείο υποδηλώνει μια συνεργατική προσέγγιση στη μάθηση, όπου οι μαθητές μπορούν να εμπιστευτούν τους εκπαιδευτικούς τους για καθοδήγηση και υποστήριξη. Η υποκλίμακα “Ηγεσία” δείχνει ότι οι διδάσκοντες θεωρούνται καλοί ηγέτες μέσα στην τάξη. Έχουν την ικανότητα να καθοδηγούν τους μαθητές και να διατηρούν τον έλεγχο, δημιουργώντας ένα θετικό και οργανωμένο περιβάλλον μάθησης. Η υποκλίμακα “Αυστηρότητα” έχει έναν μέτριο μέσο όρο, δείχνοντας ότι οι διδάσκοντες εφαρμόζουν μια ισορροπημένη αυστηρότητα μέσα στην τάξη. Δεν είναι υπερβολικά αυστηροί, αλλά διατηρούν ένα επίπεδο πειθαρχίας που είναι απαραίτητο για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι διδάσκοντες είναι απαιτητικοί, αλλά όχι σε υπερβολικό βαθμό, επιτρέποντας στους μαθητές να εκφράζονται και να συμμετέχουν ενεργά. Η υποκλίμακα “Ελευθερία” δείχνει ότι οι μαθητές έχουν κάποιο βαθμό ελευθερίας και αυτονομίας στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν σε αποφάσεις σχετικά με το μάθημα, αν

και η ελευθερία αυτή είναι περιορισμένη. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι οι μαθητές αισθάνονται ότι έχουν λόγο στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Η υποκλίμακα “Δυσαρέσκεια” παρουσιάζει μέτριες βαθμολογίες, γεγονός που μπορεί να υποδηλώνει ότι υπάρχουν στιγμές όπου οι εκπαιδευτικοί νιώθουν κάποια δυσαρέσκεια. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εκφράζουν ανησυχία ή απογοήτευση, αλλά αυτό δεν είναι γενικευμένο. Οι μέσες βαθμολογίες δείχνουν ότι η δυσαρέσκεια υπάρχει, αλλά δεν είναι έντονα παρούσα στη μαθησιακή εμπειρία. Η υποκλίμακα “Επίπληξη” έχει χαμηλή βαθμολογία, υποδηλώνοντας ότι οι διδάσκοντες αποφεύγουν να επιπλήττουν τους μαθητές συχνά ή με ένταση. Αυτό δείχνει μια προσέγγιση που αποφεύγει την αρνητική ενίσχυση, εστιάζοντας σε πιο θετικά μέσα διόρθωσης και καθοδήγησης. Η υποκλίμακα “Αβεβαιότητα” έχει τον χαμηλότερο μέσο όρο, κάτι που υποδηλώνει ότι οι διδάσκοντες δεν εμφανίζονται αβέβαιοι ή ανασφαλείς στα μάτια των μαθητών, δημιουργώντας ένα αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης.

6.3.3. Job Affect Scale (JAS)

Ο πίνακας που παρουσιάζεται αποτελεί μια ανάλυση δεδομένων από την κλίμακα Job Affect Scale, η οποία μετρά την επίδραση των συναισθημάτων σε ένα εργασιακό περιβάλλον. Κάθε γραμμή αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση και παρέχει στατιστικές πληροφορίες σχετικά με το πόσο έντονα βιώνεται αυτή η κατάσταση από ένα δείγμα 313 ατόμων. Οι στήλες του πίνακα περιλαμβάνουν τον μέσο όρο (Μέσος Όρος) και την τυπική απόκλιση (ΤΑ) για κάθε συναίσθημα, με τιμές σε κλίμακα από το 1 έως το 5.

Πίνακας 7 Μέσος όρος και Τυπική απόκλιση κλίμακας Job Affect Scale

Συναίσθημα	Μέσος Όρος	ΤΑ
Δραστήριος/α	3,94	,87
Συνεπαρμένος/η	3,24	1,05
Νευρικός/η	2,35	1,10
Ενθουσιασμένος/η	3,69	,96
Χαλαρός/η	3,19	1,09
Φοβισμένος/η	1,46	,84
Χαρούμενος/η	3,88	,90
Λυπημένος/η	1,65	,92
Περιφρονητικός/η	1,21	,49
Γεμάτος/η Ενέργεια	3,52	1,00
Εχθρικός/η	1,17	,48
Ήρεμος/η	3,63	1,08
Εκνευρισμένος/η	1,97	1,01
Νυσταγμένος/η	2,37	1,21
Γαλήνιος/α	3,24	1,13
Αδρανής	1,50	,80
Δυνατός/η	3,77	,91
Θετικά συναισθήματα	3,67	,74

Συναίσθημα	Μέσος Όρος	ΤΑ
Αρνητικά συναισθήματα	1,71	,56

Μελετώντας τον παραπάνω πίνακα εξάγονται χρήσιμα δεδομένα που σχετίζονται με την έρευνα. Ο μέσος όρος της κατάστασης "Δραστήριος" είναι 3,94, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες αισθάνονται ενεργοί και δραστήριοι στη δουλειά τους. Η σχετικά χαμηλή τυπική απόκλιση (0,87) δείχνει μια συνεκτική απάντηση μεταξύ των ατόμων. Η μέση τιμή για την κατάσταση "Συνεπαρμένος" είναι 3,24, με μια πιο διασκορπισμένη κατανομή στις απαντήσεις, καθώς η τυπική απόκλιση είναι 1,05. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι ορισμένα άτομα νιώθουν έντονα συνεπαρμένα, ενώ άλλα όχι. Η κατάσταση "Νευρικός" έχει μέσο όρο 2,35, πράγμα που δείχνει ότι τα άτομα συνήθως δεν αισθάνονται πολύ νευρικά στην εργασία τους. Η τυπική απόκλιση 1,10 υποδηλώνει διαφορές στις προσωπικές εμπειρίες. Η κατάσταση "Ενθουσιασμένος" εμφανίζει μέσο όρο 3,69, δείχνοντας υψηλά επίπεδα ενθουσιασμού στο εργασιακό περιβάλλον, με μια μέτρια συγκέντρωση των απαντήσεων γύρω από τον μέσο όρο. Ο μέσος όρος 3,19 για το συναίσθημα "Χαλαρός" υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μια σχετικά ήρεμη αίσθηση στην εργασία τους, με διαφοροποίηση στις απαντήσεις, όπως φαίνεται από την τυπική απόκλιση 1,09. Ο μέσος όρος 1,46 στην κατάσταση "Φοβισμένος" δείχνει ότι τα άτομα σπάνια νιώθουν φόβο στην εργασία τους, με τη σχετικά χαμηλή τυπική απόκλιση να επιβεβαιώνει αυτή την ομοιογένεια. Το συναίσθημα "Χαρούμενος" έχει μέσο όρο 3,88, καταδεικνύοντας υψηλά επίπεδα ευτυχίας μεταξύ των εργαζομένων. Η τυπική απόκλιση 0,90 υποδεικνύει μια συνεπή αίσθηση χαράς. Το μέσο 1,65 για την κατάσταση "Λυπημένος" δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν νιώθουν λυπημένοι. Η τυπική απόκλιση 0,92 υποδεικνύει κάποια ποικιλία στις απαντήσεις. Ο χαμηλός μέσος όρος 1,21 για το συναίσθημα "Περιφρονητικός" φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια νιώθουν περιφρόνηση στην εργασία τους. Η πολύ χαμηλή τυπική απόκλιση (0,49) υποδηλώνει συνέπεια στις απαντήσεις. Η "Ενέργεια" εμφανίζει μέσο όρο 3,52, δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αρκετά ενεργητικοί στην εργασία τους, με τυπική απόκλιση 1,00 να δείχνει μια μέτρια ποικιλία στις εμπειρίες. Η κατάσταση "Εχθρικός" έχει έναν πολύ χαμηλό μέσο όρο 1,17, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια βιώνουν αισθήματα εχθρότητας. Η τυπική απόκλιση 0,48 υποδεικνύει ελάχιστη διαφοροποίηση στις απαντήσεις.

Ο μέσος όρος για την κατάσταση "Ήρεμος" είναι 3,63, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αρκετά ήρεμοι. Η τυπική απόκλιση 1,08 φανερώνει μια σχετική ποικιλία στις απαντήσεις. Η κατάσταση "Εκνευρισμένος" έχει μέσο όρο 1,97, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν συχνά εκνευρισμένοι. Η τυπική απόκλιση 1,01 δείχνει κάποια διαφοροποίηση στις απαντήσεις. Το συναίσθημα "Νυσταγμένος" έχει μέσο όρο 2,37, υποδηλώνοντας ότι η αίσθηση νύστας είναι παρούσα, αλλά όχι έντονη. Η τυπική απόκλιση 1,21 υποδεικνύει σημαντική ποικιλία στις απαντήσεις. Το συναίσθημα "Γαλήνιος" παρουσιάζει μέσο όρο 3,24,

δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σχετικά γαλήνιοι. Η τυπική απόκλιση 1,13 υποδηλώνει κάποια διαφοροποίηση στις απαντήσεις. Το συναίσθημα "Αδρανής" έχει μέσο όρο 1,50, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν συχνά αδρανείς. Η τυπική απόκλιση 0,80 υποδεικνύει ελάχιστη ποικιλία στις απαντήσεις. Η κατάσταση "Δυνατός" έχει υψηλό μέσο όρο 3,77, υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ισχυροί και δυνατοί στην εργασία τους. Η τυπική απόκλιση 0,91 δείχνει μια μέτρια συνέπεια στις απαντήσεις.

Από τον πίνακα, μπορούμε να συναγάγουμε ότι οι συμμετέχοντες βιώνουν κυρίως θετικά συναισθήματα όπως "Δραστήριος", "Χαρούμενος", "Ενθουσιασμένος" και "Δυνατός", ενώ αρνητικά συναισθήματα όπως "Φοβισμένος", "Εχθρικός", και "Περιφρονητικός" εμφανίζονται σπάνια. Τα συναισθήματα "Ηρεμος", "Γαλήνιος" και "Χαλαρός" δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επίσης μια σχετική ηρεμία στην εργασία τους. Η τυπική απόκλιση στις περισσότερες καταστάσεις υποδηλώνει μια υγιή ποικιλία στις συναισθηματικές εμπειρίες, αν και σε κάποιες περιπτώσεις η διαφοροποίηση είναι μεγαλύτερη, όπως στα συναισθήματα "Συνεπαρμένος" και "Νευρικός".

6.3.4. Maslach Burnout Inventory (MBI)

Το MBI περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις: Συναισθηματική Εξάντληση, Αποπροσωποποίηση και Προσωπική Επίτευξη. Κάθε μία από αυτές τις διαστάσεις έχει διαφορετικές ερωτήσεις, που μας δίνουν πληροφορίες για την ψυχολογική κατάσταση και την επαγγελματική ικανοποίηση των συμμετεχόντων.

Πίνακας 8 Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση MBI

Ερώτηση	Μέσος Όρος	ΤΑ
1.Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	3,93	1,64
2. Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος μιας σχολικής ημέρας.	2,75	1,66
3. Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο.	3,45	1,77
4. Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.	5,86	1,30
5.Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.	1,62	1,17
6. Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.	2,74	1,62
7. Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.	5,57	1,35
8. Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	3,57	1,74
9.Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου.	5,80	1,27
10. Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.	2,26	1,79
11.Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.	2,26	1,56
12. Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.	5,16	1,50
13. Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	2,75	1,69
14. Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	5,26	1,80
15. Στην ουσία, δε με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	1,47	1,12
16.Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	2,49	1,71
17. Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	6,14	1,23
18. Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.	5,97	1,18
19. Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ' αυτή τη δουλειά.	5,80	1,36
20. Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	2,70	1,51
21.Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.	5,19	1,61
22. Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.	2,13	1,58
Συναισθηματική εξάντληση	3,36	1,22
Προσωπικό επίτευγμα	5,69	,94
Αποπροσωποποίηση	1,95	,97

Η διάσταση “Συναισθηματική Εξάντληση” μετρά την αίσθηση της εξάντλησης που νιώθει κάποιος εξαιτίας της εργασίας του. Οι ερωτήσεις που σχετίζονται με αυτήν τη διάσταση περιλαμβάνουν την ψυχική και σωματική εξάντληση που προκαλεί η εργασία, καθώς και το αίσθημα ότι κάποιος δεν έχει τίποτα να δώσει. Οι απαντήσεις δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έναν

σχετικά υψηλό βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης, με τον μέσο όρο της Συναισθηματικής Εξάντλησης να κυμαίνεται από 2,70 έως 3,93. Το υψηλότερο σκορ αφορά την ψυχική εξάντληση, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται καταπονημένοι από τη διδασκαλία. Ωστόσο, οι απαντήσεις δεν δείχνουν έναν εξαιρετικά υψηλό βαθμό εξάντλησης ή απογοήτευσης, υποδηλώνοντας ότι υπάρχει χώρος για διαχείριση του άγχους και της επαγγελματικής επιβάρυνσης.

Η διάσταση “Αποπροσωποποίηση” μετρά την τάση των επαγγελματιών να αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους με απρόσωπο τρόπο, σαν να είναι αντικείμενα παρά άνθρωποι. Αυτή η διάσταση μπορεί να αντανακλά μια συναισθηματική απομάκρυνση και απώλεια ενδιαφέροντος για την εργασία. Η υποκλίμακα Αποπροσωποποίηση δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται έντονα αποπροσωποποιημένοι προς τους μαθητές τους, με βαθμολογίες που κυμαίνονται από 1,47 έως 2,49. Οι χαμηλότερες βαθμολογίες υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια προσωπική σύνδεση με τους μαθητές τους και ενδιαφέρονται για αυτούς. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες ενδείξεις ότι η εργασία μπορεί να προκαλεί ένταση και να δημιουργεί συναισθηματική απομάκρυνση σε κάποιες περιπτώσεις.

Η διάσταση “Προσωπικό επίτευγμα” αξιολογεί την αίσθηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επιτυχίας που βιώνει κάποιος στη δουλειά του. Περιλαμβάνει την αντίληψη του ατόμου για την επίδραση και την αξία του έργου του. Η υποκλίμακα “Προσωπική Επίτευξη” δείχνει μια θετική εικόνα, με υψηλές βαθμολογίες που κυμαίνονται από 5,16 έως 6,14. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν μια σημαντική επίδραση στη ζωή των μαθητών τους και ότι καταφέρνουν να δημιουργήσουν μια υποστηρικτική και θετική ατμόσφαιρα στην τάξη. Επίσης, η αίσθηση της προσωπικής επίτευξης φαίνεται να συμβάλλει στην ικανοποίηση από την εργασία και στην καλή διάθεση στο τέλος της ημέρας.

6.4. Συσχετίσεις

Ο πίνακας συσχετίσεων (πίνακας 9) περιέχει τις συσχετίσεις μεταξύ υποκλιμάκων της αυτοαντίληψης και των συναισθημάτων. Οι συσχετίσεις αυτές παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για το πώς οι διάφορες διαστάσεις της αυτοαντίληψης σχετίζονται με τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα.

Πίνακας 9. Συσχέτιση Υποκλίμακες αυτοαντίληψης - Συναισθήματα

	Ηγεσία	Κατανόηση	Δυσανεμία	Βοήθεια	Επίπληξη	Ελευθερία	Αβεβαιότητα	Θετικά συναισθήματα	Αρνητικά συναισθήματα
Αυστηρότητα	,05	-,10	-,42*	-,18*	,27*	-,42*	-,12*	-,01	,09
Ηγεσία		,65*	,09	,64*	-,38*	,09	-,62*	,50*	-,47*
Κατανόηση			,25*	,71*	-,38*	,25*	-,44*	,41*	-,44*
Δυσανεμία				,25*	-,16*	1,00	,16*	,23	-,08*
Βοήθεια					-,36*	,25*	-,42*	,39*	-,38*
Επίπληξη						-,16*	,42*	-,42*	,52*
Ελευθερία							,16*	,23*	-,08
Αβεβαιότητα								-,36*	,46*
Θετικά συναισθήματα									-,60*

*p<0.05

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων με τις μεταβλητές του ίδιου εργαλείου και της κλίμακας της αυτοαντίληψης. Συγκεκριμένα, η ηγεσία είναι ένας κρίσιμος παράγοντας στην αποτελεσματική λειτουργία των ομάδων και των οργανισμών. Η ανάλυση των συσχετίσεων μπορεί να μας δώσει χρήσιμες πληροφορίες για το πώς η ηγεσία επηρεάζει διάφορες πτυχές της εργασιακής ζωής και της ψυχολογικής κατάστασης των εργαζομένων. Η ισχυρή θετική συσχέτιση με την “κατανόηση” (0,65) υποδεικνύει ότι η καλή ηγεσία συμβάλλει στην ενίσχυση της κατανόησης μεταξύ των μελών μιας ομάδας, εν προκειμένω της τάξης. Η “κατανόηση” στον εργασιακό χώρο παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των σχέσεων και της συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας ή ενός οργανισμού. Η ισχυρή θετική συσχέτιση με τη “βοήθεια” (0,71*) δείχνει ότι όταν υπάρχει κατανόηση μεταξύ των εργαζομένων, ενισχύεται η διάθεση για αλληλοβοήθεια και συνεργασία. Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα είναι πιο πρόθυμα να στηρίζουν ο ένας τον άλλο, κάτι που οδηγεί σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας. Η αρνητική συσχέτιση με την “επίπληξη” (-0,38*) υποδηλώνει ότι η κατανόηση μειώνει την ανάγκη για επιπληξεις και συγκρούσεις, καθώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται καλύτερα τις

προκλήσεις και τις ανάγκες των άλλων. Η “δυσαρέσκεια” στον εργασιακό χώρο σχετίζεται αρνητικά με την “ελευθερία”, υποδηλώνοντας ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται δυσαρεστημένοι, είναι πιθανό να νιώθουν ότι οι μαθητές αισθάνονται λιγότερο ελεύθερη μέσα στην τάξη. Αυτή η αρνητική συσχέτιση, αν και μέτρια, μπορεί να σηματοδοτεί έναν κύκλο όπου η έλλειψη ελευθερίας αυξάνει τη δυσαρέσκεια και, αντιστρόφως, η δυσαρέσκεια μειώνει την αίσθηση ελευθερίας, δημιουργώντας έτσι μια πιο περιορισμένη εργασιακή εμπειρία. Η αρνητική συσχέτιση μεταξύ της διάθεσης για “βοήθεια” και της “επίπληξης” (-0,36*) υποδηλώνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους, μειώνονται οι πιθανότητες να υποστούν επιπλήξεις. Αυτό πιθανώς οφείλεται στο ότι η κουλτούρα συνεργασίας και υποστήριξης μειώνει τις συγκρούσεις και τα λάθη, οδηγώντας σε λιγότερες αρνητικές αξιολογήσεις από την πλευρά των προϊσταμένων.

Όσον αφορά στα συναισθήματα, τα θετικά συναισθήματα παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με την ηγεσία (0,09) και αρνητική συσχέτιση με τα αρνητικά συναισθήματα (-0,60*). Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα έχουν αρνητική συσχέτιση με την ηγεσία (-0,47*), την κατανόηση (-0,44*), τη βοήθεια (-0,38*), την επίπληξη (-0,42*), και την αβεβαιότητα (-0,36*), ενώ παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τη δυσαρέσκεια (1,00) και την ελευθερία (0,23).

Πίνακας 10. Συσχέτιση αυτοαντίληψης και Συναισθηματικής εξάντλησής

	Ηγ εσί α	Κατα νόηση	Δυσαρ έσκεια	Βοή θεια	Επίπ ληξη	Ελευ θερία	Αβεβαι ότητα	Συναισθη ματική εξάντλησ η	Προσ ωπικό επίτευ γμα	Αποπροσω ποποίηση
Αυστηρ ότητα	,05	-,10	-,42*	- ,18*	,27*	-,42*	-,12*	,03	-,11	,12*
Ηγεσία		,65*	,09	,64*	-,38*	,09	-,62*	-,29*	,55*	-,45*
Κατανό ηση			,25*	,71*	-,38*	,25*	-,44*	-,27*	,53*	-,51*
Δυσαρέ σκεια				,25*	-,16*	1,00*	,16*	-,09	,17*	-,14*
Βοήθει α				1,00	-,36*	,25*	-,42*	-,19*	,54*	-,49*
Επίπλη					1,00	-,16*	,42*	,38*	-,34*	,41*

ξη

Ελευθερία	,16*	-,09	,17*	-,14*
Αβεβαιότητα		,29*	-,43*	,40*
Συναιθηματική ή εξάντληση			-,27*	,49*
Προσωπικό επίτευγμα				-,51*

* $p < 0.05$

Όσον αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες της αυτοαντίληψης με αυτές της συναισθηματικής εξάντλησης φαίνεται ότι παρουσιάζονται επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 10). Πιο συγκεκριμένα η αρνητική συσχέτιση της ηγεσίας με την αποπροσωποποίηση (-0,45) υποδεικνύει ότι η καλή ηγεσία μπορεί να μειώσει το αίσθημα αποπροσωποποίησης. Η ισχυρή αρνητική συσχέτιση της “κατανόησης” με την “αποπροσωποποίηση” (-0,51*) δείχνει ότι η κατανόηση συμβάλλει στη μείωση της αποξένωσης και του αισθήματος ότι τα άτομα δεν αναγνωρίζονται. Η ενίσχυση της κατανόησης μεταξύ των εργαζομένων μπορεί να μειώσει την απομόνωση και να ενισχύσει την αίσθηση του ανήκειν, οδηγώντας σε μια πιο ενσωματωμένη και ενωμένη ομάδα. Επιπλέον, η ελαφριά θετική συσχέτιση της “δυσαρέσκειας” με την “αποπροσωποποίηση” δείχνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι, μπορεί να νιώθουν πιο αποξενωμένοι και μη αναγνωρισμένοι μέσα στον οργανισμό. Αυτή η αποπροσωποποίηση μπορεί να επιδεινώσει περαιτέρω τη δυσαρέσκεια, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο όπου η δυσαρέσκεια εντείνει την αίσθηση απομόνωσης, επηρεάζοντας αρνητικά την εργασιακή ικανοποίηση και την αφοσίωση.

Η μέτρια αρνητική συσχέτιση της διάθεσης για “βοήθεια” με τη “συναισθηματική εξάντληση” (-0,49*) δείχνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να παρέχουν βοήθεια, η συναισθηματική εξάντληση μειώνεται. Η αλληλοβοήθεια μπορεί να δημιουργεί ένα πιο υποστηρικτικό και φιλικό εργασιακό περιβάλλον, μειώνοντας έτσι τα επίπεδα άγχους και κόπωσης

των εργαζομένων.

Η μέτρια θετική συσχέτιση της “επίπληξης” με την “αποπροσωποποίηση” (0.38*) υποδηλώνει ότι οι συχνές επιπλήξεις αυξάνουν την αίσθηση αποπροσωποποίησης. Όταν οι μαθητές δέχονται τακτικές επιπλήξεις, μπορεί να νιώσουν ότι δεν εκτιμώνται και ότι είναι απλά ένας αριθμός, χωρίς αναγνώριση της προσωπικής τους αξίας, οδηγώντας έτσι σε αποξένωση από το εργασιακό περιβάλλον. Η ελαφριά θετική συσχέτιση της “ελευθερίας” με την “αποπροσωποποίηση” (0.17*) δείχνει ότι αυξημένη ελευθερία ενδέχεται να σχετίζεται με την αποπροσωποποίηση. Αν και φαίνεται αντιφατικό, αυτό μπορεί να συμβεί όταν οι μαθητές αισθάνονται ελεύθεροι αλλά ταυτόχρονα δεν λαμβάνουν την απαραίτητη καθοδήγηση και αναγνώριση, οδηγώντας τους να νιώθουν αποκομμένοι ή παραμελημένοι.

Η μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της “αβεβαιότητας” και της “συναισθηματικής εξάντλησης” (0.40*) υποδηλώνει ότι η αβεβαιότητα αυξάνει τη συναισθηματική εξάντληση. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σίγουροι για τις προσδοκίες, τους στόχους ή την κατεύθυνση του οργανισμού, μπορεί να βιώνουν περισσότερο άγχος και στρες, οδηγώντας σε αυξημένη κόπωση και συναισθηματική εξάντληση.

Η μέτρια αρνητική συσχέτιση της “αβεβαιότητας” με την “αποπροσωποποίηση” (-0.43*) υποδηλώνει ότι όταν υπάρχει περισσότερη αβεβαιότητα, η αποπροσωποποίηση τείνει να μειώνεται. Αυτή η φαινομενική αντίφαση μπορεί να εξηγηθεί αν λάβουμε υπόψη ότι σε περιόδους αβεβαιότητας, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να συσπειρώνονται και να αναπτύσσουν πιο στενές σχέσεις για να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις, κάτι που μπορεί να ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν και να μειώνει την αποξένωση.

Ο πίνακας 11 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ συναισθηματικής εξάντλησης, προσωπικού επιτεύγματος, αποπροσωποποίησης, θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις επισημαίνονται με αστερίσκους.

Πίνακας 11. Συσχέτιση Συναισθηματικής εξάντλησης και συναισθημάτων * $p < 0.05$

	Προσωπικό επίτευγμα	Αποπροσωποποί ηση	Θετικά συναισθήματα	Αρνητικά συναισθήματα
Συναισθηματική εξάντληση	-,27*	,49*	-,45*	,48*
Προσωπικό επίτευγμα		-,51*	,61*	-,52*

Αποπροσωποίηση	-,41*	,51*
Θετικά συναισθήματα		-,60*

Ο πίνακας δείχνει ότι η συναισθηματική εξάντληση σχετίζεται αρνητικά με το προσωπικό επίτευγμα (-0,27*) και τα θετικά συναισθήματα (-0,45*), ενώ σχετίζεται θετικά με την αποπροσωποποίηση (0,49*) και τα αρνητικά συναισθήματα (0,48*). Αυτό σημαίνει ότι η αυξημένη συναισθηματική εξάντληση συνδέεται με μειωμένα αισθήματα προσωπικής επιτυχίας και θετικών συναισθημάτων, ενώ ταυτόχρονα σχετίζεται με αυξημένη αποπροσωποποίηση και αρνητικά συναισθήματα. Το προσωπικό επίτευγμα παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση (-0,51*) και τα αρνητικά συναισθήματα (-0,52*), αλλά θετική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα (0,61*), δείχνοντας ότι η αίσθηση προσωπικής επιτυχίας σχετίζεται με λιγότερα αρνητικά συναισθήματα και περισσότερα θετικά συναισθήματα. Η αποπροσωποποίηση συνδέεται αρνητικά με τα θετικά συναισθήματα (-0,41*) και θετικά με τα αρνητικά συναισθήματα (0,51*), υποδηλώνοντας ότι η αυξημένη αποπροσωποποίηση συνοδεύεται από μειωμένα θετικά και αυξημένα αρνητικά συναισθήματα. Τέλος, τα θετικά συναισθήματα έχουν ισχυρή αρνητική συσχέτιση με τα αρνητικά συναισθήματα (-0,60*), επισημαίνοντας ότι τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα είναι αντιστρόφως συσχετισμένα.

6.4.1. Συσχετίσεις με τα Δημογραφικά Δεδομένα

Ο πίνακας 13 παρουσιάζει τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις για διάφορες υποκλίμακες συναισθημάτων και επαγγελματικής κατάστασης ανά ηλικιακή ομάδα. Σχετικά με τα θετικά συναισθήματα, παρατηρείται αυξητική τάση από τις νεότερες προς τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, με τη μέση τιμή να κυμαίνεται από 3,50 (TA=0,84) για την ηλικιακή ομάδα έως 28 ετών, έως 4,10 (TA=0,20) για την ομάδα 58 και άνω. Για τα αρνητικά συναισθήματα, παρατηρείται μείωση στις μέσες τιμές καθώς αυξάνεται η ηλικία, από 1,84 (TA=0,65) για την ομάδα έως 28 ετών, έως 1,29 (TA=0,25) για την ομάδα 58 και άνω.

Η υποκλίμακα αποπροσωποποίησης δείχνει επίσης μια τάση μείωσης με την ηλικία, με τις μέσες τιμές να κυμαίνονται από 2,15 (TA=1,08) για την ομάδα έως 28 ετών, έως 1,74 (TA=1,00) για την ομάδα 58 και άνω. Οι μέσες τιμές για το προσωπικό επίτευγμα αυξάνονται με την ηλικία, με τιμές από 5,62 (TA=0,95) για την ομάδα έως 28 ετών, έως 6,43 (TA=0,24) για την ομάδα 58 και άνω. Τέλος, για τη συναισθηματική εξάντληση, οι μέσες τιμές είναι σχετικά παρόμοιες για τις περισσότερες ηλικιακές ομάδες, με μικρή αύξηση στην ηλικιακή ομάδα 38-47 ετών (M=3,65,

TA=1,12) και μείωση στην ομάδα 48-57 ετών (M=2,90, TA=1,01).

Η ανάλυση διασποράς (ANOVA) χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υποκλίμακες θετικού συναισθήματος, αρνητικού συναισθήματος, αποπροσωποποίησης και προσωπικού επιτεύγματος σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία, ξεκινώντας την ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 12. Ανοva - Υποκλίμακες συναισθημάτων, συναισθηματικής εξάντλησης με ηλικιακή ομάδα

		N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	F
	εως 28	118	3,50	,84	
Θετικά συναισθήματα	29-37	135	3,70	,70	F (4,308)=0,009 <0,05
	38-47	32	3,84	,55	
	48-57	21	3,94	,61	
	58 και άνω	7	4,10	,20	
	εως 28	118	1,84	,65	
Αρνητικά συναισθήματα	29-37	135	1,68	,50	F (4,308)=0,002 <0,05
	38-47	32	1,48	,41	
	48-57	21	1,65	,47	
	58 και άνω	7	1,29	,25	
	εως 28	118	2,15	1,08	
Αποπροσωποποίησηση	29-37	135	1,86	,91	F (4,308)=0,049 <0,05
	38-47	32	1,73	,82	
	48-57	21	1,72	,71	
	58 και άνω	7	1,74	1,00	
	εως 28	118	5,62	,95	
Προσωπικό επίτευγμα	29-37	135	5,68	,97	F (4,308)=0,246 >0,05
	38-47	32	5,70	,88	
	48-57	21	5,83	,82	
	58 και άνω	7	6,43	,24	

	έως 28	118	3,38	1,27	
	29-37	135	3,33	1,22	
Συναισθηματική εξάντληση	38-47	32	3,65	1,12	F (4,308)=0,293 >0,05
	48-57	21	2,90	1,01	
	58 και άνω	7	3,50	1,43	

p<0.05

Ο έλεγχος ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές του θετικού συναισθήματος ανάμεσα στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ($F(4, 308) = 0,009, p < 0,05$). Οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες τείνουν να βιώνουν πιο έντονα θετικά συναισθήματα (π.χ., οι άνω των 58 έχουν μέσο όρο 4,10, ενώ οι έως 28 έχουν 3,50). Αυτό δείχνει μια πιθανή θετική συσχέτιση της ηλικίας με τα θετικά συναισθήματα. Ο έλεγχος ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές του αρνητικού συναισθήματος ανάμεσα στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ($F(4, 308) = 0,002, p < 0,05$). Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι η εμπειρία ή η ωριμότητα μειώνουν τα αρνητικά συναισθήματα. Ο έλεγχος ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της αποπροσωποποίησης ανάμεσα στις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες ($F(4, 308) = 0,049, p < 0,05$). Οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες τείνουν να εμφανίζουν λιγότερη αποπροσωποποίηση (π.χ., οι 58 και άνω έχουν μέσο όρο 1,74, ενώ οι έως 28 έχουν 2,15). Αυτό υποδηλώνει ότι οι νεότεροι ίσως αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συναισθηματική αποστασιοποίηση από την εργασία τους. Όσον αφορά στο προσωπικό επίτευγμα και τη συναισθηματική εξάντληση δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Παρόλο που δεν είναι στατιστικά σημαντικό, οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (58 και άνω) εμφανίζουν τον υψηλότερο μέσο όρο (6,43) ως προς τη το προσωπικό επίτευγμα, κάτι που ίσως συνδέεται με τη μεγαλύτερη εμπειρία και αυτοπεποίθηση. Από την άλλη όσον αφορά στη συναισθηματική εξάντληση, αν και οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές, οι ηλικίες 38-47 εμφανίζουν τον υψηλότερο μέσο όρο (3,65), ενώ οι 48-57 τον χαμηλότερο (2,90). Αυτό ίσως αντικατοπτρίζει διαφορές στις επαγγελματικές απαιτήσεις ή την ανθεκτικότητα.

Ο πίνακας 13 παρουσιάζει τις μέσες τιμές (M) και τις τυπικές αποκλίσεις (TA) για διάφορες υποκλίμακες συναισθημάτων και επαγγελματικής κατάστασης σε σχέση με τον τόπο εργασίας (αγροτική, ημιαστική, αστική περιοχή). Τα θετικά συναισθήματα είναι υψηλότερα στις αγροτικές περιοχές (M=3,87, TA=0,66) και μειώνονται στις ημιαστικές (M=3,67, TA=0,82) και αστικές περιοχές (M=3,55, TA=0,73). Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα είναι χαμηλότερα στις αγροτικές περιοχές (M=1,60, TA=0,52) και αυξάνονται στις αστικές (M=1,78, TA=0,60). Η αποπροσωποποίηση είναι χαμηλότερη στις αγροτικές περιοχές (M=1,72, TA=0,90) και υψηλότερη στις ημιαστικές (M=2,08, TA=1,00). Το προσωπικό επίτευγμα είναι υψηλότερο στις αγροτικές περιοχές (M=5,95, TA=0,87) και μειώνεται στις ημιαστικές (M=5,63, TA=0,97) και αστικές περιοχές

(M=5,58, TA=0,94). Τέλος, η συναισθηματική εξάντληση είναι χαμηλότερη στις αγροτικές περιοχές (M=3,10, TA=1,35) και υψηλότερη στις ημιαστικές (M=3,50, TA=1,08) και αστικές περιοχές (M=3,43, TA=1,20).

Πίνακας 13. Ανονα Υποκλίμακες συναισθημάτων και Συναισθηματικής εξάντλησης με τόπο εργασίας

		N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	F
Θετικά συναισθήματα	Αγροτική (ως 15.000)	82	3,87	,66	F (2,310) = 0,007 p<0,05
	Ημιαστική (15.000 – 50.000)	77	3,67	,82	
	Αστική και (50.000 πάνω)	154	3,55	,73	
Αρνητικά συναισθήματα	Αγροτική (ως 15.000)	82	1,60	,52	F (2,310) = 0,055 p>0,05
	Ημιαστική (15.000 – 50.000)	77	1,68	,50	
	Αστική και (50.000 πάνω)	154	1,78	,60	
Αποπροσωποποίηση	Αγροτική (ως 15.000)	82	1,72	,90	F (2,310) = 0,045 p<0,05
	Ημιαστική (15.000 – 50.000)	77	2,08	1,00	
	Αστική και (50.000 πάνω)	154	2,00	,97	

Προσωπικό επίτευγμα	Αγροτική (ως 82 15.000)	5,95	,87	F (2,310) = 0,013 p<0,05
	Ημιαστική (77 15.000 – 50.000)	5,63	,97	
	Αστική (50.000 154 και πάνω)	5,58	,94	
Συναισθηματική εξάντληση	Αγροτική (ως 82 15.000)	3,10	1,35	F (2,310) = 0,07 p>0,05
	Ημιαστική (77 15.000 – 50.000)	3,50	1,08	
	Αστική (50.000 154 και πάνω)	3,43	1,20	

Ο έλεγχος ANOVA ανέδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές του θετικού συναισθήματος ανάμεσα στους τρεις τρόπους εργασίας ($F(2, 310) = 0,007, p < 0,05$). Αυτό σημαίνει ότι ο τόπος εργασίας επηρεάζει το θετικό συναίσθημα των εργαζομένων. Επιπλέον, έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της αποπροσωποποίησης ανάμεσα στους τρεις τρόπους εργασίας ($F(2, 310) = 0,045, p < 0,05$). Αυτό υποδηλώνει ότι ο τόπος εργασίας έχει σημαντική επίδραση στην αποπροσωποποίηση των εργαζομένων. Τέλος, έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές του προσωπικού επιτεύγματος ανάμεσα στους τρεις τρόπους εργασίας ($F(2, 310) = 0,013, p < 0,05$). Αυτό υποδηλώνει ότι ο τόπος εργασίας επηρεάζει σημαντικά το προσωπικό επίτευγμα των εργαζομένων.

Τέλος, ο έλεγχος ANOVA επίσης δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές του αρνητικού συναισθήματος ανάμεσα στους τρεις τρόπους εργασίας ($F(2, 310) = 0,055, p > 0,05$) καθώς επίσης και της συναισθηματικής εξάντλησης ($F(2,310) = 0,07 p > 0,05$). Αυτό υποδηλώνει ότι ο τόπος εργασίας δεν επηρεάζει σημαντικά το αρνητικό συναίσθημα των εργαζομένων.

Ο πίνακας 14 παρουσιάζει τις μέσες τιμές (M) και τις τυπικές αποκλίσεις (TA) για διάφορες υποκλίμακες συναισθημάτων και επαγγελματικής κατάστασης σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας. Τα

θετικά συναισθήματα αυξάνονται με την αύξηση των ετών υπηρεσίας, από $M=3,58$ ($TA=0,78$) για έως 5 έτη, σε $M=4,11$ ($TA=0,46$) για 21-25 έτη. Τα αρνητικά συναισθήματα μειώνονται με την αύξηση των ετών υπηρεσίας, από $M=1,80$ ($TA=0,60$) για έως 5 έτη, σε $M=1,41$ ($TA=0,32$) για 21-25 έτη. Η αποπροσωποποίηση είναι υψηλότερη για τους εργαζόμενους με έως 5 έτη υπηρεσίας ($M=2,02$, $TA=1,02$) και μειώνεται σε $M=1,37$ ($TA=0,47$) για 16-20 έτη, με μια μικρή αύξηση σε $M=1,64$ ($TA=0,77$) για 21-25 έτη. Το προσωπικό επίτευγμα αυξάνεται με τα έτη υπηρεσίας, από $M=5,61$ ($TA=0,96$) για έως 5 έτη, σε $M=6,27$ ($TA=0,60$) για 16-20 έτη, με μικρή μείωση σε $M=6,10$ ($TA=0,62$) για 21-25 έτη. Τέλος, η συναισθηματική εξάντληση παραμένει σχετικά σταθερή με μια μικρή αύξηση για 6-10 έτη ($M=3,53$, $TA=1,22$) και 16-20 έτη ($M=3,61$, $TA=1,10$). Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι με την αύξηση των ετών υπηρεσίας, οι εργαζόμενοι βιώνουν πιο θετικά συναισθήματα, λιγότερα αρνητικά συναισθήματα και υψηλότερο προσωπικό επίτευγμα, ενώ η αποπροσωποποίηση και η συναισθηματική εξάντληση δεν ακολουθούν τόσο ξεκάθαρες τάσεις.

Πίνακας 14. Ανονα Υποκλίμακες συναισθημάτων και Συναισθηματικής εξουθένωσης με Προϋπηρεσία

		N	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Ανονα
Θετικά συναισθήματα	εως 5 έτη	208	3,58	,78	F (4,308)= 0,012<0,05
	6-10	50	3,71	,70	
	11-15	26	3,83	,62	
	16-20	7	3,88	,47	
	21-25	22	4,11	,46	
Αρνητικά συναισθήματα	εως 5 έτη	208	1,80	,60	F (4,308)= 0,001<0,05
	6-10	50	1,57	,44	
	11-15	26	1,55	,42	
	16-20	7	1,52	,42	
	21-25	22	1,41	,32	
Αποπροσωποποίηση	εως 5 έτη	208	2,02	1,02	F (4,308)= 0,088>0,05
	6-10	50	1,78	,90	
	11-15	26	2,08	,86	
	16-20	7	1,37	,47	

	21-25	22	1,64	,77	
Προσωπικό επίτευγμα	εως 5 έτη	208	5,61	,96	F (4,308)= 0,016<0,05
	6-10	50	5,87	,74	
	11-15	26	5,45	1,22	
	16-20	7	6,27	,60	
	21-25	22	6,10	,62	
Συναισθηματική εξάντληση	εως 5 έτη	208	3,36	1,23	F (4,308)= 0,634>0,05
	6-10	50	3,53	1,22	
	11-15	26	3,18	1,18	
	16-20	7	3,61	1,10	
	21-25	22	3,14	1,25	

*p<0.05

Η ανάλυση διασποράς (ANOVA) που πραγματοποιήθηκε για να διερευνηθούν οι διαφορές στις υποκλίμακες θετικών συναισθημάτων, αρνητικών συναισθημάτων και προσωπικού επιτεύματος σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, για τα θετικά συναισθήματα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφόρων ομάδων προϋπηρεσίας ($F(4, 308) = 0,012, p < 0,05$). Αυτό δείχνει ότι τα έτη προϋπηρεσίας επηρεάζουν θετικά τα συναισθήματα των εργαζομένων, με τα θετικά συναισθήματα να αυξάνονται με την προϋπηρεσία. Για τα αρνητικά συναισθήματα, η ανάλυση ANOVA έδειξε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(4, 308) = 0,001, p < 0,05$), υποδηλώνοντας ότι τα αρνητικά συναισθήματα μειώνονται σημαντικά με την αύξηση των ετών προϋπηρεσίας. Επιπλέον, για το προσωπικό επίτευγμα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(4, 308) = 0,016, p < 0,05$), υποδηλώνοντας ότι οι εργαζόμενοι με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα προσωπικού επιτεύματος. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η προϋπηρεσία έχει θετική επίδραση στα θετικά συναισθήματα και στο προσωπικό επίτευγμα, ενώ μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα των εργαζομένων.

Ο πίνακας 15 παρουσιάζει τις μέσες τιμές (M) και τις τυπικές αποκλίσεις (TA) για διάφορες υποκλίμακες συναισθημάτων και επαγγελματικής κατάστασης σε σχέση με τον αριθμό μαθητών στο σχολείο. Αναλυτικά, τα θετικά συναισθήματα μειώνονται ελαφρά καθώς αυξάνεται ο αριθμός μαθητών, με τη μέση τιμή να είναι 3,81 (TA=0,70) για σχολεία με έως 100 μαθητές, 3,59 (TA=0,80) για σχολεία με 100-200 μαθητές και 3,56 (TA=0,71) για σχολεία με πάνω από 200 μαθητές. Τα αρνητικά συναισθήματα παραμένουν σχετικά σταθερά ανεξαρτήτως του αριθμού μαθητών, με τις μέσες τιμές να κυμαίνονται από 1,68 (TA=0,56) έως 1,73 (TA=0,55). Η αποπροσωποποίηση δείχνει

ελαφρά αύξηση στα σχολεία με περισσότερους μαθητές, με τη μέση τιμή να είναι 1,87 (TA=0,90) για σχολεία με έως 100 μαθητές, 2,02 (TA=1,03) για σχολεία με 100-200 μαθητές και 1,94 (TA=0,94) για σχολεία με πάνω από 200 μαθητές. Το προσωπικό επίτευγμα μειώνεται ελαφρώς με την αύξηση του αριθμού μαθητών, από M=5,74 (TA=0,96) για σχολεία με έως 100 μαθητές, σε M=5,64 (TA=0,94) για σχολεία με πάνω από 200 μαθητές. Η συναισθηματική εξάντληση είναι χαμηλότερη σε σχολεία με έως 100 μαθητές (M=3,12, TA=1,28) και αυξάνεται σε σχολεία με 100-200 μαθητές (M=3,64, TA=1,21), αλλά μειώνεται ελαφρώς σε σχολεία με πάνω από 200 μαθητές (M=3,43, TA=1,12).

Πίνακας 15 . Ανονα Υποκλίμακες συναισθημάτων και Συναισθηματικής εξουθένωσης με αριθμό μαθητών

		N	Μέσος Όρος	Τυπ. Αποπροσωποποίηση κλίση	Ανονα
Θετικά συναισθήματα	ως 100	127	3,81	,70	F(2,309)= 0,021<0,05
	100-200	84	3,59	,80	
	200 και πάνω	101	3,56	,71	
Αρνητικά συναισθήματα	ως 100	127	1,68	,56	F(2,309)= 0,830<0,05
	100-200	84	1,70	,53	
	200 και πάνω	101	1,73	,55	
Αποπροσωποποίηση	ως 100	127	1,87	,90	F(2,309)= 0,563<0,05
	100-200	84	2,02	1,03	
	200 και πάνω	101	1,94	,94	
Προσωπικό επίτευγμα	ως 100	127	5,74	,96	F(2,309)= 0,726<0,05
	100-200	84	5,69	,88	
	200 και πάνω	101	5,64	,94	
Συναισθηματική εξάντληση	ως 100	127	3,12	1,28	F(2,309)= 0,007<0,05
	100-200	84	3,64	1,21	
	200 και πάνω	101	3,43	1,12	

*p<0.05

Η ανάλυση διασποράς (ANOVA) που πραγματοποιήθηκε για να διερευνηθούν οι διαφορές στις υποκλίμακες θετικών συναισθημάτων και συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τον αριθμό

μαθητών στο σχολείο έδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, για τα θετικά συναισθήματα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφόρων ομάδων σχολείων με διαφορετικό αριθμό μαθητών ($F(2, 309) = 0,021, p < 0,05$). Αυτό δείχνει ότι ο αριθμός των μαθητών επηρεάζει τα θετικά συναισθήματα των εργαζομένων, με τα θετικά συναισθήματα να μειώνονται ελαφρώς καθώς αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών στο σχολείο. Επιπλέον, για τη συναισθηματική εξάντληση παρατηρήθηκε επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά ($F(2, 309) = 0,007, p < 0,05$), υποδηλώνοντας ότι η συναισθηματική εξάντληση είναι υψηλότερη σε σχολεία με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών.

6.5. Παλινδρομήσεις

Προκειμένου να κατανοήσουμε βαθύτερα τους παράγοντες που συντελούν στις διαδοχές που προέκυψαν στις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης, πραγματοποιήθηκε ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης. Η γραμμική παλινδρόμηση, ως συμπληρωματική μέθοδος, επιτρέπει την αξιολόγηση των σχέσεων μεταξύ των δημογραφικών παραμέτρων (όπως φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, προϋπηρεσία κ.λπ.) και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στη συνέχεια, παρατίθενται τα αποτελέσματα των γραμμικών μοντέλων για κάθε υποκλίμακα της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα οποία παρέχουν μια πιο σαφή εικόνα των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση των συμμετεχόντων.

Η παρακάτω σύνοψη του μοντέλου παρέχει πληροφορίες σχετικά με την καταλληλότητα της παλινδρόμησης και την εξηγητική δύναμη των ανεξάρτητων μεταβλητών ως προς τη συναισθηματική εξάντληση.

Πίνακας 17 . Παλινδρόμηση Συναισθηματική εξάντληση - φύλο

R	R ²	Προσαρμοσμένο R ²	Τυπικό Σφάλμα Εκτίμησης
0,12	0,01	0,01	1,21

Συντελεστής	Αστάθμιστοι Συντελεστές (B)	Τυπικό Σφάλμα	Σταθμισμένοι Συντελεστές (β)	t	p
(Σταθερά)	3,91	0,26		15,30	<0,001

Συντελεστής	Αστάθμιστοι Συντελεστές (B)	Τυπικό Σφάλμα	Σταθμισμένοι Συντελεστές (β)	t	p
Ηλικία	-0,47	0,22	-0,12	2,13	0,034

Το $R = 0,12$ δείχνει ότι η συσχέτιση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής (φύλο) και της εξαρτημένης μεταβλητής (συναισθηματική εξάντληση) είναι χαμηλή. Το $R^2 (0,01)$ σημαίνει ότι μόλις το 1% της μεταβλητότητας της συναισθηματικής εξάντλησης εξηγείται από το φύλο, κάτι που δείχνει ότι η ηλικία δεν είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για την εξήγηση της συναισθηματικής εξάντλησης. Το Προσαρμοσμένο R^2 παραμένει 0,01, που υποδεικνύει ότι η επίδραση του φύλου δεν αυξάνει σημαντικά την εξηγητική δύναμη του μοντέλου. Το Τυπικό Σφάλμα Εκτίμησης (1,21) είναι σχετικά υψηλό, υποδεικνύοντας ότι υπάρχει σημαντική διακύμανση μεταξύ των πραγματικών και των προβλεπόμενων τιμών της συναισθηματικής εξάντλησης.

Στον πίνακα των συντελεστών η σταθερά (3,91) υποδεικνύει την προβλεπόμενη τιμή της συναισθηματικής εξάντλησης όταν το φύλο είναι μηδέν. Ο σταθμισμένος συντελεστής ($\beta = -0,12$) δείχνει ότι το φύλο έχει μια μικρή, αλλά σημαντική αρνητική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή. Ο αρνητικός συντελεστής για το φύλο (-0,47) υποδηλώνει ότι οι άνδρες εμφανίζουν κατά μέσο όρο χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σύγκριση με τις γυναίκες. Αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική, με Στ. Σημ. = 0,034.

Συμπερασματικά, όσον αφορά στο φύλο φαίνεται ότι είναι στατιστικά σημαντικό ως παράγοντας πρόβλεψης για τη συναισθηματική εξάντληση, αν και η επίδρασή της είναι μικρή. Το μοντέλο εξηγεί μόλις το 1% της μεταβλητότητας.

Στη συνέχεια, παρατίθενται τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης και οι ερμηνείες κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με την ηλικία

Πίνακας 18. Μοντέλου για Προσωπικό Επίτευγμα

Μετρ.	Τιμή
R	0,09
R^2	0,01

Μετρ.	Τιμή
Προσαρμοσμένο R ²	0,01
Τυπικό Σφάλμα Εκτίμησης	0,93

Η τιμή R υποδηλώνει μια πολύ χαμηλή συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και του προσωπικού επιτεύγματος. Αυτό σημαίνει ότι η ηλικία δεν εξηγεί σε μεγάλο βαθμό την αλλαγή στα επίπεδα του προσωπικού επιτεύγματος. Ως προς την τιμή στο Προσαρμοσμένο R² (0,01) αυτή δείχνει ότι, ακόμα και όταν προσαρμόζουμε για τον αριθμό των μεταβλητών, η ηλικία δεν έχει σημαντική επίδραση στο προσωπικό επίτευγμα.

Πίνακας 19. Συντελεστές για Προσωπικό Επίτευγμα

Μεταβλητή	Αστάθμιστοι Συντελεστές (B)	Τυπικό Σφάλμα	Σταθμισμένοι Συντελεστές (β)	t	Στ.Σημ.
(Σταθερά)	5,52	0,12		47,4	<0,00
Ηλικία	0,09	0,05	0,09	1,66	0,097

Ο σταθερός συντελεστής υποδεικνύει ότι όταν η ηλικία είναι 0, το προσωπικό επίτευγμα είναι 5,52. Όσον αφορά στην Ηλικία (0,09): Ο συντελεστής για την ηλικία είναι 0,09, που σημαίνει ότι με κάθε αύξηση της ηλικίας κατά ένα έτος, το προσωπικό επίτευγμα αυξάνεται κατά 0,09 μονάδες. Παρά το γεγονός ότι ο συντελεστής είναι θετικός, η τιμή του $t = 1,66$ με Στ.Σημ. = 0,097 δείχνει ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικός.

Πίνακας 20. Σύνοψη Μοντέλου για Αποπροσωποποίηση

Μετρ.	Τιμή
R	0,15
R ²	0,02
Προσαρμοσμένο R ²	0,02

Μετρ.	Τιμή
Τυπικό Σφάλμα Εκτίμησης	0,94

Η τιμή R υποδεικνύει μια μέτρια συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της αποπροσωποποίησης. Το R^2 (0,02) δείχνει ότι μόνο το 2% της μεταβλητότητας της αποπροσωποποίησης εξηγείται από την ηλικία. Το προσαρμοσμένο R^2 (0,02) για την ηλικία εξηγεί το πολύ μικρό ποσοστό της μεταβλητότητας της αποπροσωποποίησης.

Πίνακας 21. Συντελεστές για Αποπροσωποποίηση

Μεταβλητή	Αστάθμιστοι Συντελεστές (B)	Τυπικό Σφάλμα	Σταθμισμένοι Συντελεστές (β)	t	Στ.Σημ.
(Σταθερά)	2,21	0,12		18,7	<0,00
Ηλικία	-0,14	0,05	-0,15	2,59	0,010

Ο συντελεστής για την ηλικία είναι -0,14, υποδεικνύοντας ότι με κάθε αύξηση της ηλικίας κατά ένα έτος, η αποπροσωποποίηση μειώνεται κατά 0,14 μονάδες. Η τιμή $t = -2,59$ με Στ.Σημ. = 0,010 είναι στατιστικά σημαντική, υποδεικνύοντας ότι η ηλικία έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην αποπροσωποποίηση.

Πίνακας 22. Σύνοψη Μοντέλου για Συναισθηματική Εξάντληση

Μετρ.	Τιμή
R	0,02
R^2	0,00
Προσαρμοσμένο R^2	0,00

Μετρ.	Τιμή
Τυπικό Σφάλμα Εκτίμησης	1,22

Η τιμή R υποδηλώνει πολύ χαμηλή συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της συναισθηματικής εξάντλησης. Το ίδιο ισχύει και για το προσαρμοσμένο R^2 , δηλώνοντας ότι η ηλικία δεν εξηγεί την αλλαγή στη συναισθηματική εξάντληση.

Πίνακας 23. Συντελεστές για Συναισθηματική Εξάντληση

Μεταβλητή	Αστάθμιστοι Συντελεστές (B)	Τυπικό Σφάλμα	Σταθμισμένοι Συντελεστές (β)	t	Στ.Σημ.
(Σταθερά)	3,43	0,15		22,3	<0,00
Ηλικία	-0,02	0,07	-0,02	0,29	0,7

Ο συντελεστής για την ηλικία είναι -0,02, πράγμα που δείχνει ότι η ηλικία δεν έχει σημαντική σχέση με τη συναισθηματική εξάντληση. Η τιμή $t = -0,29$ με Στ.Σημ. = 0,7 υποδεικνύει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας στη συναισθηματική εξάντληση.

Συνολικά, δεν παρατηρείται σημαντική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και προσωπικού επιτεύγματος, καθώς τα αποτελέσματα των συντελεστών δείχνουν ότι η ηλικία δεν εξηγεί τη μεταβλητότητα του προσωπικού επιτεύγματος. Η ηλικία έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην αποπροσωποποίηση, με αυξανόμενη ηλικία να συνδέεται με μικρότερη αποπροσωποποίηση. Από την άλλη δεν φαίνεται να έχει σημαντική επίδραση στη συναισθηματική εξάντληση, καθώς τα αποτελέσματα των αναλύσεων δείχνουν μη σημαντική συσχέτιση.

Στις παλινδρομήσεις που πραγματοποιήθηκαν με εξαρτημένες μεταβλητές την αποπροσωποποίηση, τη συναισθηματική εξάντληση και το προσωπικό επίτευγμα και ανεξάρτητες

τα δημογραφικά στοιχεία, διαφάνηκε ότι η μοναδική μεταβλητή που έχει σημαντική επίδραση στο προσωπικό επίτευγμα είναι η μεταβλητή “Τοποθεσία σχολείου”.

Πίνακας 24. Σύνοψη Μοντέλου για Προσωπικό Επίτευγμα

Μετρ.	Τιμή
R	0,19
R ²	0,04
Προσαρμοσμένο R ²	0,02
Τυπικό Σφάλμα Εκτίμησης	0,92

Πίνακας 25. Συντελεστές Προσωπικό επίτευγμα

Μεταβλητή	Αστάθμ ιτοι Συντελεστές (B)	Τυπι κό Σφάλμα	Σταθμισμ ένοι Συντελεστές (β)	t	Στ.Σ ημ.
	5,84	0,41		14,1	<0,00
Education	-0,03	0,10	-0,01	0,25	0,802
Experience	0,09	0,06	0,11	1,59	0,113
Work	0,04	0,14	0,02	0,27	0,786
Number_of_Students	0,04	0,07	0,04	0,56	0,578
Place_of_school	-0,18	0,07	-0,16	-2,49	0,013

Από τον πίνακα διαφαίνεται ότι η τιμή $R = 0,19$ δείχνει μια χαμηλή συσχέτιση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών και του προσωπικού επιτεύγματος. Η τοποθεσία του σχολείου (Place of school) είναι η μοναδική μεταβλητή που έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στο προσωπικό επίτευγμα με $p = 0,013$. Η Εκπαίδευση, Εμπειρία, Εργασία, Αριθμός Μαθητών δεν δείχνουν στατιστικά σημαντική επίδραση ($p > 0,05$). Καμία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές δεν αποδεικνύεται σημαντική για την εξήγηση της μεταβλητότητας των άλλων δύο εξαρτημένων μεταβλητών.

Η διαδικασία της γραμμικής παλινδρόμησης ακολουθήθηκε και για το θετικό και αρνητικό συναίσθημα όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 26. Αποτελέσματα Θετικό συναίσθημα -φύλο

Μέτρο	Τιμή
Σύνοψη Μοντέλου	
RRR	0.13
R^2	0.02
Τυπικό Σφάλμα Εκτίμησης	0.70
Συντελεστές Παλινδρόμησης	
Σταθερά (BBB)	3.24
Gender (BBB)	0.30
Σταθμισμένος Συντελεστής (β)	0.13
t	2.32
Στ. Σημαντικότητα (p)	0.021

Όπως φαίνεται το $R=0.13$. Η συσχέτιση μεταξύ του φύλου (Gender) και του θετικού συναισθήματος (Positive) είναι χαμηλή. Το $R^2=0.02$. Αυτό σημαίνει ότι το φύλο εξηγεί μόνο το 2% της μεταβλητότητας του θετικού συναισθήματος. Η εξίσωση του μοντέλου είναι: $\text{Positive} = 3.24 + 0.30 \cdot \text{Gender}$ όπου Gender: 0 για το ένα φύλο και 1 για το άλλο. Ο συντελεστής $B = 0.30$ για το Gender σημαίνει ότι το φύλο επηρεάζει το θετικό συναίσθημα κατά

0.30 μονάδες (όταν μεταβαίνουμε από το ένα φύλο στο άλλο). Τέλος, $p=0.021$ $p = 0.021$ $p=0.021$: Η επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0.05$). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι το φύλο έχει μικρή αλλά στατιστικά σημαντική επίδραση στο θετικό συναίσθημα. Το μοντέλο συνολικά εξηγεί μικρό μέρος της μεταβλητότητας (2%). Για το αρνητικό συναίσθημα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντικός δείκτης.

Όσον αφορά το αρνητικό συναίσθημα, για το οποίο υπήρξαν στατιστικά σημαντικά δεδομένα, παρακάτω παρουσιάζεται η παλινδρόμηση ως προς τον παράγοντα ηλικία.

Πίνακας 27. Αποτελέσματα Αρνητικό συναίσθημα-ηλικία

Μέτρο	Τιμή
Σύνοψη Μοντέλου	
RRR	0.20
R^2	0.04
Τυπικό Σφάλμα Εκτίμησης	0.55
Συντελεστές Παλινδρόμησης	
Σταθερά (BBB)	1.93
Age (BBB)	-0.12
Σταθμισμένος Συντελεστής (β)	-0.20
t	-3.62
Στ. Σημαντικότητα (p)	<0.001

Το $R=0.20$, η συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας (Age) και του αρνητικού συναισθήματος (Negative) είναι μέτρια. $R^2=0.04$: Η ηλικία εξηγεί το 4% της μεταβλητότητας του αρνητικού συναισθήματος. Ως προς τον συντελεστή παλινδρόμησης η εξίσωση του μοντέλου είναι αρνητική για την ηλικία, κάτι που σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία κατά 1 έτος, το αρνητικό συναίσθημα μειώνεται κατά 0.12 μονάδες. Τέλος, επειδή $p<0.001$ $p < 0.001$ $p<0.001$, η επίδραση της ηλικίας είναι στατιστικά σημαντική ($p < 0.05$). Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η ηλικία (Age) φαίνεται να

επηρεάζει σημαντικά το αρνητικό συναίσθημα (Negative), καθώς η στατιστική σημαντικότητα $p < 0.001$. Όσο αυξάνεται η ηλικία, το αρνητικό συναίσθημα μειώνεται (αρνητικός συντελεστής $B = -0.12$). Τέλος, το μοντέλο εξηγεί το 4% της μεταβλητότητας, που είναι μέτριο για κοινωνικές επιστήμες, ενώ το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό.

Όσον αφορά στο θετικό συναίσθημα, η παλινδρόμηση αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 28. Πίνακας Αποτελέσματα Θετικό συναίσθημα ηλικία

Μέτρο	Τιμή
Σύνοψη Μοντέλου	
RRR	0.16
R^2	0.03
Τυπικό Σφάλμα Εκτίμησης	0.69
Συντελεστές Παλινδρόμησης	
Σταθερά (BBB)	3.34
Age (BBB)	0.12
Σταθμισμένος Συντελεστής (β)	0.16
t	2.89
Στ. Σημαντικότητα (p)	0.004

Η εξίσωση του μοντέλου είναι: $Positive = 3.34 + 0.12 \cdot \text{Ηλικία (Age)}$ φαίνεται να επηρεάζει θετικά και σημαντικά το θετικό συναίσθημα (Positive), καθώς $p = 0.004$ (στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα). Όσο αυξάνεται η ηλικία, το θετικό συναίσθημα αυξάνεται (θετικός συντελεστής $B = 0.12$). Το μοντέλο εξηγεί το 3% της μεταβλητότητας, που είναι σχετικά μικρό, αλλά η επίδραση είναι στατιστικά σημαντική.

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζεται η παλινδρόμηση του θετικού συναισθήματος με τη μεταβλητή εμπειρία.

Πίνακας 29. Αποτελέσματα Παλινδρόμησης: Θετικό Συναίσθημα (Positive) και Εμπειρία (Experience)

Μέτρο	Τιμή
Σύνοψη Μοντέλου	
RRR	0.25
R^2	0.06
Τυπικό Σφάλμα Εκτίμησης	0.68
Συντελεστές Παλινδρόμησης	
Σταθερά (BBB)	3.60
Experience (BBB)	0.10
Σταθμισμένος Συντελεστής (β)	0.17
t	2.39
Στ. Σημαντικότητα (p)	0.017

Ο αστάθμητος συντελεστής $B = 0.10$ σημαίνει ότι για κάθε μία επιπλέον μονάδα εμπειρίας, το θετικό συναίσθημα αυξάνεται κατά 0.10 μονάδες, όταν οι υπόλοιποι παράγοντες παραμένουν σταθεροί. Ο σταθμισμένος συντελεστής $\beta = 0.17$ δείχνει ότι η εμπειρία έχει μέτρια θετική επίδραση στο θετικό συναίσθημα, σε σύγκριση με τις άλλες μεταβλητές. Η εμπειρία (Experience) είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει θετικά το θετικό συναίσθημα (Positive). Καθώς αυξάνεται η εμπειρία, το θετικό συναίσθημα ενισχύεται, με την επίδραση αυτή να είναι και στατιστικά σημαντική. Το μοντέλο παρέχει ενδείξεις ότι η εμπειρία είναι ένας σημαντικός παράγοντας για το θετικό συναίσθημα, αλλά το 6% υποδηλώνει ότι το μοντέλο δεν επαρκεί για να προβλέψει το θετικό συναίσθημα με ακρίβεια. Θα ήταν χρήσιμο να εξεταστούν και άλλες πιθανές μεταβλητές.

Όσον αφορά στο αρνητικό συναίσθημα, η εμπειρία (Experience) έχει αρνητική και στατιστικά σημαντική επίδραση στο αρνητικό συναίσθημα (Negative). Όσο αυξάνεται η εμπειρία, τόσο μειώνεται το αρνητικό συναίσθημα, υποδεικνύοντας ότι η εμπειρία μπορεί να λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας για την ψυχολογική κατάσταση.

Πίνακας 30. Αποτελέσματα Παλινδρόμησης: Αρνητικό Συναίσθημα (Positive) και Εμπειρία (Experience)

Μέτρο	Τιμή
Σύνοψη Μοντέλου	
RRR	0.25
R ²	0.06
Τυπικό Σφάλμα Εκτίμησης	0.54
Συντελεστές Παλινδρόμησης	
Σταθερά (BBB)	1.96
Experience (BBB)	-0.11
Σταθμισμένος Συντελεστής (β)	-0.24
t	-3.31
Στ. Σημαντικότητα (p)	0.001

Το αρνητικό πρόσημο στο συντελεστή της εμπειρίας ($B = -0.11$) δείχνει ότι η εμπειρία συσχετίζεται με μείωση του αρνητικού συναισθήματος. Η στατιστική σημαντικότητα ($p = 0.001$) υποδεικνύει ότι η σχέση είναι αξιόπιστη. Σε γενικές γραμμές, το R^2 6% θεωρείται σχετικά χαμηλό, πράγμα που σημαίνει ότι το μοντέλο δεν εξηγεί μεγάλο μέρος της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής. Αυτό μπορεί να υποδεικνύει ότι υπάρχουν άλλοι παράγοντες εκτός από την εμπειρία που επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή και δεν περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο μοντέλο.

6.6. Σύνοψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα, οι συσχετίσεις και οι παλινδρομήσεις οι οποίες προέκυψαν από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας με τη χορήγηση των ερωτηματολογίων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΥΝΘΕΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, εστιάζοντας στη σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών, των συναισθημάτων τους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές μελέτες που θα μπορούσαν να επεκτείνουν τα ευρήματα και να προσφέρουν νέες προοπτικές.

7.2. Συζήτηση- Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν ο προσδιορισμός της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συσχέτισή της με τη ψυχολογία των εκπαιδευτικών, τα συναισθήματα και την αίσθηση εξουθένωσής τους. Συγκεκριμένα, η έρευνα είχε ως στόχο την ανίχνευση των παραγόντων που επηρεάζουν και προσδιορίζουν την αυτοαντίληψή τους και το πώς αυτή συμβάλλει και επηρεάζει τα συναισθήματα και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Ενθαρρυντικά ήταν τα αποτελέσματα σχετικά με τα επίπεδα κατανόησης και βοήθειας προς τους μαθητές, τα οποία και ήταν ιδιαίτερα υψηλά. Οι μαθητές αισθάνονται ότι έχουν την υποστήριξη και την κατανόηση από τους διδάσκοντες, με τις υποκλίμακες «Κατανόηση» και «Βοήθεια» να σημειώνουν τις υψηλότερες βαθμολογίες. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι προσιτοί και έτοιμοι να παρέχουν βοήθεια. Αντίστοιχα και η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναγνωρίζει τη σημασία των συναισθημάτων στην προσωπική ευημερία και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και πως η σημασία των συναισθημάτων προέρχεται επίσης από το γεγονός ότι αποτελούν σημαντικό μέρος της προσωπικής ευημερίας (Gross & John, 2003) και ότι επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών καθώς η κατανόηση και η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς είναι κρίσιμες για την ευημερία των μαθητών (Valiente, Swanson, & Eisenberg, 2012).

Ακόμη, αναδείχθηκε η σημαντικά «Αποτελεσματική ηγεσία». Η υποκλίμακα «Ηγεσία» σημειώνει υψηλά ποσοστά και αναδεικνύει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να καθοδηγούν τους μαθητές και να διατηρούν έναν καλό έλεγχο στην τάξη. Συνδυαστικά με την «αυστηρότητα» και την «ελευθερία» σημειώνεται μια μέτρια τιμή. Οι βαθμολογίες για τις υποκλίμακες «Αυστηρότητα» και «Ελευθερία» δείχνουν ότι υπάρχει μια ισορροπία μεταξύ αυστηρότητας και ελευθερίας, με χαμηλή αβεβαιότητα από τους εκπαιδευτικούς. Οι διδάσκοντες κρατούν μια πειθαρχημένη τάξη, αλλά

επιτρέπουν και κάποια αυτονομία στους μαθητές. Γεγονός το οποίο συνδέεται με τη χαμηλή βαθμολογία στην «Αβεβαιότητα» η οποία επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σίγουροι για το ρόλο τους και δεν δίνουν την εντύπωση ανασφάλειας στους μαθητές.

Συνεχίζοντας, υπάρχει μία χαμηλή δυσαρέσκεια και επίπληξη προς τους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς. Οι υποκλίμακες «Δυσαρέσκεια» και «Επίπληξη» είναι χαμηλές, υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές/-τριες δεν αισθάνονται συχνά δυσαρεστημένοι/-ες ή επιπλήττονται άδικα.

Συνολικά, το ερωτηματολόγιο δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί παρέχουν σημαντική υποστήριξη και κατανόηση, και διατηρούν μια ισορροπία μεταξύ αυστηρότητας και ελευθερίας. Οι χαμηλές βαθμολογίες στις υποκλίμακες δυσαρέσκεια και αβεβαιότητα δείχνουν ότι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές αισθάνονται άνετα και ασφαλείς στο μαθησιακό τους περιβάλλον. Συγκριτικά και με τον Goetz (2010), πράγματι οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας μπορούν να αντιληφθούν την ικανότητά τους να ελέγχουν τις αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες, συμβάλλοντας σε ένα πιο θετικό συναισθηματικό προφίλ και στη μείωση των αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων. Έτσι, η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένας μηχανισμός ρύθμισης των συναισθημάτων (Goetz et al., 2010).

Κατά την ανάλυση των δεδομένων από το MBI, διαπιστώθηκε ότι ως προς την Συναισθηματική Εξάντληση, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έναν μέτριο προς υψηλό βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης. Οι βαθμολογίες υποδεικνύουν ότι, αν και η εργασία είναι απαιτητική και καταπονητική, δεν έχει οδηγήσει σε πλήρη επαγγελματική εξάντληση. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρειάζονται στρατηγικές για τη διαχείριση του άγχους και τη βελτίωση της ισορροπίας εργασίας-ζωής. Σημαντικός είναι ο χαμηλός βαθμός αποπροσωποποίησης, πράγμα που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν συναισθηματική σύνδεση με τους μαθητές τους. Αυτό υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να ενδιαφέρονται για τη δουλειά τους και έχουν επιτυχία στη διατήρηση της επαγγελματικής ανθρωπιάς.

Σε αντιπαράθεση και σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι Friedman και Farber (1992) παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν ήταν ικανοποιημένοι με την καριέρα τους είχαν περισσότερες πιθανότητες να εξουθενωθούν (Friedman και Farber 1992). Σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ της ιδανικής και της πραγματικής αυτοεικόνας μπορούν να συμβάλουν στη δυσαρέσκεια με τη ζωή, με αποτέλεσμα μακροχρόνια προβλήματα ψυχικής υγείας (Griffiths et al, 2018). Η εξουθένωση ορίζεται ως δυσλειτουργική απάντηση σε ψυχολογικές πιέσεις, υποδεικνύοντας την ανάγκη για υποστήριξη και στρατηγικές διαχείρισης. Η εξουθένωση ορίζεται ως μια δυσλειτουργική απάντηση σε ψυχολογικές και σχεσιακές πιέσεις στην εργασία (Maas et al, 2021; Prasojo et al, 2020), που μπορεί να συμβεί ακόμη και σε επαγγέλματα που απαιτούν διαπροσωπικές σχέσεις, όπως η

διδασκαλία (Dormann και Zapf, 2004, Taylor et al, 2019). Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται σε αισθήματα κόπωσης μετά την εξάντληση των συναισθηματικών πόρων κάποιου. Οι εργαζόμενοι μπορεί να βιώσουν συναισθηματική εξάντληση όταν έρχονται αντιμέτωποι με εκτεταμένη εξάντληση ενέργειας και περιορισμένες πηγές αναπλήρωσης (Grandey, 2000, Kim, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια ισχυρή αίσθηση προσωπικής επίτευξης, με τις υψηλές βαθμολογίες να δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι και επιτυχημένοι στη δουλειά τους. Αυτό είναι ένα σημαντικό προστατευτικό στοιχείο κατά της επαγγελματικής εξάντλησης, και υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη διδασκαλία ως έναν τομέα όπου μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο. Αυτό τονίζεται και από τους Grandey και Kim, (2000,2016) για τη σημασία της συναισθηματικής εξάντλησης και την ανάγκη για στρατηγικές διαχείρισης άγχους. Οι εργαζόμενοι μπορεί να βιώσουν συναισθηματική εξάντληση όταν έρχονται αντιμέτωποι με εκτεταμένη εξάντληση ενέργειας και περιορισμένες πηγές αναπλήρωσης (Grandey, 2000, Kim, 2016). Γενικά, η συναισθηματική εξάντληση πιστεύεται ότι είναι ένα μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα διαπροσωπικών συναισθημάτων αλληλεπιδράσεις και συμβάλλει περαιτέρω στην εξοικονόμηση ενέργειας και την αποδέσμευση των εργαζομένων από την εργασία τους (Maslach & Jackson, 1986).

Στην ανασκόπηση αναφέρεται ότι η επαγγελματική εξουθένωση έχει αρνητικές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, επηρεάζοντας την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν ασκούν μόνο αρνητικές ψυχολογικές, φυσιολογικές και ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς αλλά επηρεάζουν επίσης ανησυχητικά τους μαθητές και το εκπαιδευτικό σύστημα (Hester et al, 2020, Jin et al., 2015, Klusmann et al, 2016, Madigan και Kim, 2021). Έτσι, η εξέταση των προγνωστικών παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να βοηθήσει στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και, ως εκ τούτου, στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η συναισθηματική εξάντληση θεωρείται αποτέλεσμα διαπροσωπικών συναισθημάτων και μπορεί να οδηγήσει σε αρνητική ψυχολογική υπερφόρτωση.

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέτριο προς υψηλό βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης, αλλά δεν έχουν φτάσει σε πλήρη επαγγελματική εξάντληση. Σε αντίθεση με τους Carlotto και Câmara (2019), όπου οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν σοβαρή εξουθένωση δημιουργούν αρνητική ψυχολογική υπερφόρτωση για τους ίδιους και τους συναδέλφους τους. Η εξουθένωση καθιστά τους εκπαιδευτικούς αβοήθητους, απελπισμένους, κυνικούς και αγανακτισμένους, συνεπώς ουσιαστικά ανίκανους να βοηθήσουν τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν «καεί» (burnt out), επιδεικνύουν μειωμένη αφοσίωση στην εργασία τους, μειωμένη ανοχή σε

συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές στην τάξη και έλλειψη αίσθησης ολοκλήρωσης (Gomez 2020, Méndez et al, 2020, Molero Jurado et al, ,2019).

Σε συνέχεια, αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ηγεσία και η κατανόηση συνδέονται θετικά με τα θετικά συναισθήματα, ενώ η δυσαρέσκεια είναι απόλυτα συσχετισμένη με τα αρνητικά συναισθήματα, υποδηλώνοντας ότι όταν οι άνθρωποι αισθάνονται δυσαρέσκεια, τείνουν να βιώνουν έντονα αρνητικά συναισθήματα. Επιπλέον, η αρνητική συσχέτιση των αρνητικών συναισθημάτων με την ηγεσία, την κατανόηση και τη βοήθεια υποδηλώνει ότι η έλλειψη αυτών των παραγόντων μπορεί να εντείνει τα αρνητικά συναισθήματα. Αντίστοιχα, η αρνητική συσχέτιση της επίπληξης και της αβεβαιότητας με τα αρνητικά συναισθήματα υποδεικνύει ότι η ύπαρξη επίπληξης και αβεβαιότητας μπορεί να αυξήσει τα αρνητικά συναισθήματα στους ανθρώπους.

Έντονη είναι η αρνητική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα και το προσωπικό επίτευγμα. Σημειώνεται ότι όταν κάποιος είναι συναισθηματικά εξαντλημένος, τείνει να νιώθει λιγότερα θετικά συναισθήματα και να έχει χαμηλότερη αίσθηση προσωπικής επιτυχίας. Αντίστοιχα η θετική συσχέτιση με την αποπροσωποποίηση και τα αρνητικά συναισθήματα, οδηγεί στο ότι η συναισθηματική εξάντληση συνδέεται με αυξημένη αποπροσωποποίηση (δηλαδή αποστασιοποίηση από τους άλλους) και αυξημένα αρνητικά συναισθήματα.

Τέλος, η θετική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα υποδηλώνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση προσωπικής επιτυχίας, τόσο περισσότερα θετικά συναισθήματα βιώνει κάποιος. Συνολικά, η συναισθηματική εξάντληση επηρεάζει αρνητικά την ψυχολογική κατάσταση ενός ατόμου, μειώνοντας τα θετικά συναισθήματα και το προσωπικό επίτευγμα, ενώ αυξάνει την αποπροσωποποίηση και τα αρνητικά συναισθήματα. Αντίθετα, το αίσθημα προσωπικής επιτυχίας βελτιώνει την ψυχολογική κατάσταση, αυξάνοντας τα θετικά συναισθήματα και μειώνοντας την αποπροσωποποίηση και τα αρνητικά συναισθήματα.

Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις υποκλίμακες θετικού και αρνητικού συναισθήματος, καθώς και αποπροσωποποίησης σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα. Επίσης, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι ο τόπος εργασίας επηρεάζει το θετικό αλλά όχι το αρνητικό συναίσθημα των εργαζομένων. Οι εργαζόμενοι σε αγροτικές περιοχές φαίνεται να βιώνουν θετικότερη συναισθηματική κατάσταση και μεγαλύτερο προσωπικό επίτευγμα σε σχέση με τους εργαζόμενους σε ημιαστικές και αστικές περιοχές.

Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι εργαζόμενοι σε μικρότερα σχολεία βιώνουν ελαφρώς θετικότερες συναισθηματικές εμπειρίες και μικρότερη συναισθηματική εξάντληση σε σύγκριση με αυτούς που εργάζονται σε μεγαλύτερα σχολεία, έτσι φαίνεται ότι ο αριθμός των μαθητών στο σχολείο έχει σημαντική επίδραση τόσο στα θετικά συναισθήματα όσο και στη συναισθηματική εξάντληση

των εργαζομένων, με τις μεγαλύτερες σχολικές μονάδες να σχετίζονται με χαμηλότερα θετικά συναισθήματα και υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση.

Η καλή ψυχολογική κατάσταση και η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν στους μαθητές και για τον λόγο αυτό είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί γνώση που θα συμβάλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στην αύξηση της ψυχολογικής ευημερίας.

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της ενίσχυσης της αυτοαντίληψης, της συναισθηματικής υποστήριξης και της επαγγελματικής καθοδήγησης ως βασικών παραμέτρων για τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, με σκοπό την ενίσχυση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

7.3. Ο Κοινωνικοπαιδαγωγικός Χαρακτήρας Της Έρευνας

Σε αυτό το υποκεφάλαιο αναφέρεται η σύνδεση των θεμελιωδών διαστάσεων/χαρακτηριστικών της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2021: 359- 363, βλ. αναλυτικά υποκεφάλαιο 4.4) με την παρούσα εργασία η οποία εξετάζει τη σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των συναισθημάτων τους και της επαγγελματικής εξουθένωσης, ευθυγραμμίζεται με τις θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις, καθώς επικεντρώνεται στην κατανόηση και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών μέσω της ανάδειξης κρίσιμων παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ευημερία. Η διασύνδεση αυτή αναδεικνύει τον κοινωνικοπαιδαγωγικό χαρακτήρα της παρούσας έρευνας. Αναλυτικότερα:

A) Προβληματο-κεντρική θεώρηση: Η έρευνα επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπαιδαγωγικό πρόβλημα, δηλαδή την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, και επιχειρεί να αναδείξει τους παράγοντες που σχετίζονται με την αυτοαντίληψη και τα συναισθήματα τους. Η αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος αποτελεί βασικό στόχο, καθώς η εξουθένωση επηρεάζει την απόδοση των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της εκπαίδευσης.

B) Ενότητα Θεωρίας και Πράξης: Η παρούσα έρευνα συνδυάζει τη θεωρητική προσέγγιση της αυτοαντίληψης και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών με την πρακτική εφαρμογή μέσω της ανάλυσης δεδομένων από ερωτηματολόγια. Η σύνδεση θεωρίας και πράξης επιτρέπει τη διαμόρφωση προτάσεων που μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη για τη βελτίωση του επαγγελματικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών.

Γ) Ολιστικές - Συστημικές προσεγγίσεις: Η μελέτη προσεγγίζει το θέμα από μια ολιστική σκοπιά, λαμβάνοντας υπόψη πολλαπλούς παράγοντες, όπως το επαγγελματικό περιβάλλον, τις προσωπικές πεποιθήσεις και τις κοινωνικές επιδράσεις, ώστε να εξασφαλιστεί μια ολοκληρωμένη κατανόηση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Δ) Διεπιστημονικές προσεγγίσεις: Η έρευνα αξιοποιεί τη γνώση από διάφορους επιστημονικούς τομείς, όπως η εκπαιδευτική ψυχολογία, η κοινωνιολογία και η παιδαγωγική, προκειμένου να κατανοήσει εις βάθος τις δυναμικές που επηρεάζουν την αυτοαντίληψη και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.

Ε) Κοινό όραμα: Το κοινό όραμα της έρευνας αφορά τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος τους και να επιτυγχάνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Στ) Συστηματική επιδίωξη βελτίωσης και αλλαγής: Η έρευνα στοχεύει να συμβάλει στην κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, παρέχοντας χρήσιμα δεδομένα για τη διαμόρφωση στρατηγικών υποστήριξης που θα οδηγήσουν στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους.

Ζ) Ενεργός συμμετοχή και συνεργατική δράση: Η συλλογή των δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν ενεργά στην έρευνα, εκφράζοντας τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, γεγονός που ενισχύει τη συνεργασία και την ομαδική δράση στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Η) Προληπτικός και παρεμβατικός ρόλος: Η ανάλυση των αποτελεσμάτων μπορεί να οδηγήσει στη λήψη προληπτικών μέτρων για τη διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης και την ενίσχυση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Θ) Κριτική και αναστοχαστική διαδικασία: Η έρευνα υιοθετεί μια κριτική και αναστοχαστική προσέγγιση, προκειμένου να εντοπιστούν πιθανά προβλήματα και να αναπτυχθούν στρατηγικές για την καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Ι) Συνεργατική και μετασχηματιστική μάθηση: Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των φορέων της εκπαίδευσης, επιτρέποντας τη μετασχηματιστική αλλαγή στις διδακτικές πρακτικές.

ΙΑ) Ανάπτυξη δημιουργικότητας και συν-δημιουργίας νέας γνώσης: Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, η έρευνα προάγει την ανάπτυξη νέων πρακτικών που μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του επαγγέλματός τους.

IB) Κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος και κουλτούρα: Η έρευνα προωθεί ένα κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος, ενισχύοντας την αντίληψη ότι η ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα ενσωματώνει τις θεμελιώδεις κοινωνικοπαιδαγωγικές διαστάσεις, στοχεύοντας στην ανάδειξη της σημασίας της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών, της συναισθηματικής τους κατάστασης και της ανάγκης για μέτρα πρόληψης και υποστήριξης που θα συμβάλουν στην επαγγελματική τους ευημερία και στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

7.4. Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Όσον αφορά έρευνες οι οποίες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν στο μέλλον, μία πρόταση είναι η διερεύνηση των παραγόντων επαγγελματικής εξουθένωσης. Να γίνει εμβάθυνση στους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και τη σχέση τους με την αυτοαντίληψη και τα συναισθήματα. Ακόμη, μπορεί να πραγματοποιηθεί μία μελέτη σύνδεσης της αυτοαντίληψης και της εκπαιδευτικής ποιότητας. Μία έρευνα για το πώς η αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας και τις επιδόσεις των μαθητών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε ακόμη η μελέτη της επιρροής των εξωτερικών παραγόντων στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών, εξετάζοντας τις επιπτώσεις των εξωτερικών παραγόντων, όπως η σχολική πολιτική και οι συνθήκες εργασίας, στην ψυχολογία και τις διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών και την επίδραση στη μεταβολή των συναισθημάτων και της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου.

Αυτές οι έρευνες θα μπορούσαν να προσφέρουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών και να βοηθήσουν στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους.

7.5. Σύνοψη

Σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αυτής αναλύθηκαν τα συμπεράσματα και τα αποτελέσματα της έρευνας έγινε αναφορά στους κινδύνους και τους περιορισμούς της και προτάθηκαν έρευνες οι οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν στο μέλλον. Έρευνες οι οποίες θα έχουν ως στόχο και κεντρικό άξονα τους την Κοινωνική Παιδαγωγική. Θα έχουν στόχο την αλλαγή και την πρόοδο, μέχρις ότου να έχουν δημιουργηθεί υγιή και συμπεριληπτικά περιβάλλοντα με πυρήνα την εκπαίδευση παντού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Βασιλειάδου, Μ. (2008). *Προαγωγή Ψυχικής Υγείας και Εκπαίδευση, «Επίκτητος»: Στρατηγικές Αξιολογικής Γνωσιακής Εκπαίδευσης*. (Ε. Χριστινάκη - Γλάρου, Μετάφρ.). Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουκουνάρας- Λιάγκης, Μ., & Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2020). Η διεπιστημονική συνέργεια της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (εκπαίδευση και έρευνα) και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την ανάπτυξη ενός πεδίου έρευνας και θεωρίας. *Νέα Παιδεία*, 175, 23-41

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2016). Ο Επιστημολογικός Χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής στο Μπάρος, Β., Δημάση, μ., Γκαμπράνη, Θ. & Κωνσταντινίδου, Γ.Κ. (Επιμ.), *Παιδαγωγική της Μετανάστευσης και Διαπολιτισμικός Γραμματισμός: Παιδική Ηλικία και Μεταναστεύση· Προκλήσεις για την Παιδαγωγική της Ετερογένειας*, 215-250. Αθήνα: Διάδραση.

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 84-113.

Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Ηρ. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ξενογλώσση

Aldrup, K., Klusmann, U., Ludtke, O., Gollner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>

Alisic, E., Bus, M., Dulack, W., Pennings, L., & Splinter, J. (2012). Teachers' experiences supporting children after traumatic exposure. *Journal of Traumatic Stress*, 25(1), 98–101. <https://doi.org/10.1002/jts.20709>

Anitha, J., & Parameswari, G. (2013). Correlates of Self-Concept among High School Students in Chennai City, Tamilnadu, India. *International Journal of Current Research and Academic Review*, 1(4), 30.

Arslan A (2019) The mediating role of prospective teachers' teaching self-efficacy between self-efcacy sources and attitude towards teaching profession. *Int J Educ Methodol* 5(1):87–96. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.1.101>.

Ayduk, O., Gyurak, A., & Luerssen, A. (2009) Rejection Sensitivity Moderates the Impact of Rejection on Self-Concept Clarity. *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol 35(11), 1467 – 1478. <https://doi.org/10.1177/0146167209343969>

Bagarinao, E., Watanabe, H., Maesawa, S., Mori, D., Hara, K., Kawabata, K., . . . Sobue, G. (2019). Reorganization of brain networks and its association with general cognitive performance over the adult lifespan. *Sci Rep* 9, 11352. doi:10.1038/s41598-019-47922-x

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). *The spillover-crossover model*. In J. Grzywacz & E.

Bandura A (1993) Perceived self-efcacy in cognitive development and functioning. *Educ Psychol* 28(2):117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3.

Bandura, A. (1986). From thought to action: mechanisms of personal agency. *NZ. J. of Psychol.* 15, 1–17.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: Exercise Control*. New York, NY: Henry Holt & Co.
Bandura, A. (2009). “Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness,” in *Handbook of Principles of Organization Behavior*, 2nd Edn, ed. E. A. Locke (Oxford: Blackwell), 179–200. doi: 10.1002/9781119206422.ch10

Barrett, F. L., Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (Eds.). (2016).

Bayani, A. A., & Bagheri, H. (2020). Exploring the influence of self-efficacy, school context and self-esteem on job burnout of Iranian Muslim teachers: A path model approach. *Journal of Religion and Health*, 59, 154–162. <https://doi.org/10.1007/s10943-019-00929-7>

Beer, J.; Beer, J. Burnout and stress, depression, and self-esteem of teachers. *Psychol. Rep.* 1992, 71, 1331–1336.

Beilock, S. L., Rydell, R. J., & McConnell, A. R. (2007). Stereotype threat and working memory: Mechanisms, alleviation, and spillover. *Journal of experimental psychology: General*, 136(2), 256–276

Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2015). Burnout–depression overlap: A review. *Clinical Psychology Review*, 36, 28–41. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.01.003>

Blom, V., Richter, A., Hallsten, L., & Svedberg, P. (2018). The associations between job insecurity, depressive symptoms, and burnout: The role of performance-based self-esteem. *Economic and Industrial Democracy*, 39(1), 48–63. <https://doi.org/10.1177/0143831X17734777>

Brown, J. A., Russell, S., Hattouni, E., & Kincaid, A. (2020). Psychoeducation. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.974>

Buric, I., & Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>

Buric, I., Sliskovic, A., & Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: Development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology*, 38(3), 325–325. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682>

Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of the causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645–673. <https://doi.org/10.3102/00028312031003645>

Cacciamani S, Cesareni D, Fiorilli C, Ligorio MB (2022) Teachers' Work engagement, burnout, and interest toward ICT training: school level differences. *Educ Sci* 12(7). <https://doi.org/10.3390/educsci12070493>

Cacioppo, J. T., & Decety, J. (2011). Social neuroscience: challenges and opportunities in the study of complex behavior. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1224(1), 162-173. doi:10.1111/j.1749-6632.2010.05858.x

Caringi, J. C., Stanick, C., Trautman, A., Crosby, L., Devlin, M., & Adams, S. (2015). Secondary traumatic stress in public school teachers: Contributing and mitigating factors. *Advances in School Mental Health Promotion*, 8(4), 244–256. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2015.1080123>

Carlotto MS, Câmara SG (2019) Prevalence and predictors of Burnout Syndrome among public elementary school teachers. *Análise Psicológica* 37(2):135–146 <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/1471>

Cattelino E, Morelli M, Baiocco R, Chirumbolo A (2019) From external regulation to school achievement: the mediation of self-efficacy at school. *J Appl Dev Psychol* 60:127–133. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.09.007>

Chamundeswari, D., Sridevi, V., & Kumari, A. (2014). Self-Concept, Study Habit and Academic performance of Students. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(10), 47

Chen, W. (2007). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society*, 40(5), 17–31. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400503>

Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>

Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68–77. doi: 10.1016/j.tate.2016.01.001

Chen, J. (2019a). Efficacious and positive teachers achieve more: Examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum performance. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 327–337. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0427-9>

Chen, J. (2019b). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 57–74. <https://doi.org/10.1111/bjep.12220>

Cipriano, C., Rappolt-Schlichtmann, G., & Brackett, M. A. (2020). *Supporting school community wellness with social and emotional learning (SEL) during and after a pandemic*. Edna Bennet Pierce Prevention Research Center, The Pennsylvania State University. <https://prevention.psu.edu/wp-content/uploads/2022/09/PSU-SEL-Crisis-Brief.pdf>

Corey, G., Corey, M.S., & Callahan, P. (2003). *Issues and ethics in helping professions* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Damasio, A. R. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex. *Transactions of the Royal Society (London)*, 351, 1413–1420.

Dambudzo, I. (2009) The relationship between learner self-concept and achievement in secondary schools in Zimbabwe, University of South Africa, Pretoria, <http://hdl.handle.net/10500/2393>

Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415.

Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 206-217

Dormann C, Zapf D (2004) Customer-related social stressors and burnout. *J Occupational Health Psychol* 9(1):61

Eagleman, D. (2020). *Livewired: The Inside Story of the Ever-Changing Brain*. New York: NY: Pantheon Books

Ferradas, M. M., Freire, C., García-Bértoa, A., Nuñez, J. C., & Rodriguez, S. (2019). Teacher profiles of psychological capital and their relationship with burnout. *Sustainability*, 11(5096). <https://doi.org/10.3390/su11185096>

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.218>

Fredrickson, B. L. (2013). Chapter one – Positive emotions broaden and build. In P. G. Devine & A. Plant (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 47, pp. 1–53). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>

Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., & Goetz, T. (2015). Teaching this class drives me nuts! – Examining the person and context specificity of teacher emotions. *PLoS One*, 10(6), 630. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129630>

Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628–639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101, 705e716.

Frenzel, A. C., Götz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: an integrative perspective and empirical test. In P. A. Schutz and M. Zembylas (Eds.) *Advances in Teacher Emotions Research: The Impact on Teachers Lives* (pp. 129–148). New York: Springer.

Friedman, IA (2003) Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal relations efficacy. *Social Psychol Educ* 6(3):191–215. <https://doi.org/10.1023/A:1024723124467>

Friedman IA, Farber BA (1992) Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *J Educ Res* 86(1):28–35. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941824>

Gallardo-López, J.A.; López-Noguero, F.; Gallardo-Vázquez, P. Analysis of Burnout Syndrome in Teachers of Preschool, Middle School and High School for Prevention and Treatment. *Educ. Electron. J.* **2019**, 23, 1–20.

Geerlings J, Thijs J, Verkuyten M (2018) Teaching in ethnically diverse classrooms: examining individual differences in teacher self-efficacy. *J School Psychol* 67:134–147. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.001>

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>

Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351–374. <https://doi.org/10.1037/a0018807>

Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Ludtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 44–58. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.10.001>

Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education*, 75(1), 5–29. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.1.5-29>

Gomez K (2020) Elementary Teachers' Self Perceptions of Professional Quality of Life University of Nebraska at Omaha].

Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Education Psychology*, 63, 20-22

Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110.

Grandey, A. A. (2003). When “the show must go on”: Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. *Academy of Management Journal*, 46(1), 80–96. <https://doi.org/10.5465/30040678>

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348e362.

Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Hargreaves, A. (1998a). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*.

Hargreaves, A. (1998b). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7).

Harmsen, R.; Helms-Lorenz, M.; Ridwan, M.; Van Veen, K. The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *Br. J. Educ. Psychol.* **2019**, 89, 259–287.

Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). Emotional contagion. Cambridge University Press.

Hester OR, Bridges SA, Rollins LH (2020) Overworked and underappreciated': special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development* 24(3):348–365. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1767189>

Ho, S. K. (2016). Relationships among humor, self-esteem, and social support burn out in schoolteachers. *Social Psychology of Education*, 19(1), 41–59. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9319-3>

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage

Howard-Jones, P. A. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817–824. doi:10.1038/nrn381

Hoy, W. A., Hoy, W. K., and Davis, H. A. (2009). “Teacher’s self-efficacy beliefs,” in *Handbook of Motivation at School*, eds K. Wentzel, and A. Wigfield (New York, NY: Routledge) 627–653

Hülshager, U. R., & Schewe, A. F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(3), 361–389. <https://doi.org/10.1037/a0022876>

Hydon, S., Wong, M., Langley, A. K., Stein, B. D., & Kataoka, S. H. (2015). Preventing secondary traumatic stress in educators. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24(2), 319–333. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.11.003>

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational psychology*, 54(3), 185–204.

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(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Kaur, J., & Kaur, R. (2009). Home Environment and Academic performance as Correlates of Self-concept among Adolescents [Abstract]. *Stud Home Comm Sci*, 3(1), 13.

Keller, M. M., Goetz, T., Becker, E., Morger, V., & Hensley, L. (2014). Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction, 33*, 29–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.03.001>

Kidger, J., Gunnell, D., Biddle, L., Campbell, R., & Donovan, J. (2009). Part and parcel of teaching? Secondary school staff's views on supporting student emotional health and well-being. *British Educational Research Journal, 36*(6), 919–935. <https://doi.org/10.1080/01411920903249308>

Kim, J. (2020). The quality of social relationships in schools and adult health: Differential effects of student–student versus student–teacher relationships. *School Psychology, No Pagination Specified-No Pagination Specified, 36*(1), 6–16. <https://doi.org/10.1037/spq0000373> Klein, R. A., Ratliff, K., Vianello, M., Adams, R. B. Jr, Bahník, S., Bernstein, M. J., ..., Nosek, B. A. (2014). Investigating variation in replicability: A “many labs” replication project. *Social Psychology of*

Kim, Y. (2016). *Emotional labour and burnout among public middle school teachers in South Korea* (Unpublished master's thesis). Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.

Klimecki, O. M., Leiberg, S., Ricard, M., & Singer, T. (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 9*(6), 873–879. <https://doi.org/10.1093/scan/nst060>

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1193–1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>

Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health, 22*(1), 25–33. <https://doi.org/10.1002/smi.1079>

Kotaman, H. (2016). Turkish prospective early childhood teachers' emotional intelligence level and its relationship to their parents' parenting styles. *Teacher Development, 20*(1), 106e122.

Koutsimani, P., Montgomery, A., & Georganta, K. (2019). The relationship between burnout, depression, and anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 10*, 284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00284>

Kunter, M., Frenzel, A. C., Nagy, G., Baumert, J., & Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 289–301. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.07.001>

Kurtz, H. (2021, May 14). Teachers are more stressed out than ever, even amid promising developments, the survey shows. *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/teachers-are-more-stressed-out-than-ever-even-amid-promising-developments-survey-shows/2021/05>

Lastovkova, A.; Cardner, M.; Rasmussen, H.M.; Sjoberg, L.; de Groene, G.J.; Sauni, R.; Vevoda, J.; Vevodova, S.; Lasfargues, G.; Svartengren, M.; et al. Burnout syndrome as an occupational disease in the European Union: An exploratory study. *Ind. Health* **2018**, *56*, 160–165.

Lawler, E. J. (2001). An affect theory of social exchange. *American Journal of Sociology*, *107*, 321–352.

Leflot, G., van Lier, P.A.C., Onghena, P. et al. (2010). The Role of Teacher Behavior Management in the Development of Disruptive Behaviors: An Intervention Study with the Good Behavior Game. *J Abnorm Child Psychol* *38*: 869. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9411-4>

Lin, V. W., Lin, J., & Zhang, X. (2016). US social worker workforce report card: Forecasting nationwide shortages. *Social Work*, *61*(1), 7–15. <https://doi.org/10.1093/sw/swv047>

Llorens-Gumbau, M., & Salanova-Soria, M. (2014). Loss and gain Cycles? A longitudinal study about burnout, engagement, and self-efficacy. *Burnout Research*, *1*(1), 3–11. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.02.001>

Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Frenzel, A. C. (2018). Teachers' self-concepts and emotions: Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education*, *70*, 111e120.

Low EL, Ng PT, Hui C, Cai L (2019) How do teacher affective and cognitive self-concepts predict their willingness to teach challenging students? *Australian J Teacher Educ* (Online) *44*(10):18–34 <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.895059111709820>

Maas J, Schoch S, Scholz U, Rackow P, Schüler J, Wegner M, Keller R (2021) Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social support from the school principal. *Social Psychol Educ* *24*(2):441–464. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09605-8>

Martínez, J.P.; Méndez, I.; Ruiz-Esteban, C.; Fernández-Sogorb, A.; García-Fernández, J.M. Profiles of Burnout, Coping Strategies and Depressive Symptomatology. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 591.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *MBI: Maslach burnout inventory*. Palo Alto, CA: University of California

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

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

McLaughlin, K. A., Colich, N. L., Rodman, A. M., & Weissman, D. G. (2020). Mechanisms linking childhood trauma exposure and psychopathology: A transdiagnostic model of risk and resilience. *BMC Medicine*, 18, 96. <https://doi.org/10.1186/s12916-020-01561-6>

Molero Jurado MM, Pérez-Fuentes MC, Atria L, Oropesa Ruiz NF, Gázquez Linares JJ (2019) Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: perception of the educational context in high school *Journal of Public Health 1 3 teachers. BioMed Res Int* 2019:1021408. <https://doi.org/10.1155/2019/1021408>

Montgomery, C.; Rupp, A. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers.

Mulligan, K., & Scherer, K. R. (2012). Toward a working definition of emotion. *Emotion Review*, 4(4), 345–357. <https://doi.org/10.1177/1754073912445818>

Nalah, B. (2014). Self-Concept and Students' Academic Performance In College Of Education, Akwanga, Nasarawa State, Nigeria. *Young*. 3. 31-37. 10.1037/Rnsap0000005.

Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K., et al. (2007). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 1263–1278). National Association of School Psychologists. Papay, J. P., Bacher-Hicks, A., P

Oudeyer, P.-Y., Gottlieb, J., & Lopes, M. (2016). Intrinsic motivation, curiosity, and learning: Theory and applications in educational technologies. *Progress in brain research*, 229, 257–284.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (Eds). (2014). *International handbook of emotions in education*.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Journal of Educational Psychology*, 37, 91–106.

Pérez-Chacón M, Chacón A, Borda-Mas M, Av argues-Navarro ML (2021) Sensory processing sensitivity and compassion satisfaction as risk/protective factors from burnout and compassion fatigue in healthcare and education professionals. *Int J Environ Res Public Health* 18(2). <https://doi.org/10.3390/ijerph18020611>

Pfzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Front. Psychol.* 7:1486. Doi: 10.3389/fpsyg.2016.01486

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>

Prasojo L D, Habibi A, Mohd Yaakob M F, Pratama R, Yusof M R, Mukminin A, Suyanto and Hanum F (2020). *Teachers' burnout: a SEM analysis in an Asian context*. *Heliyon*, 6(1), e03144. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e03144>

Roche, L.A., & Marsh, H.W. (2000). Multiple dimensions of university teacher self-concept: Construct validation and the influence of students' evaluations of teaching. *Instructional Science*, 28, 439–468.

Rosenow, D. (2005). Stress, burnout and self-esteem among educators. *Journal of Border Educational Research*, 4(1), 1–6.

Salmela-Aro, K.; Hietajärvi, L.; Lonka, K. Work Burnout and Engagement Profiles Among Teachers.

Saloviita T, Pakarinen E (2021) Teacher burnout explained: teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teach Teacher Educ* 97:103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>

Salvagioni, D.A.J.; Melanda, F.N.; Mesas, A.E.; González, A.D.; Gabani, F.L.; Andrade, S.M.D. Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: A systematic review of prospective studies. *PLoS ONE* 2017, 12, e0185781.

Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that is the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal*, 20(2), 177–196. <https://doi.org/10.1080/10615800008549268>

Scherer, K. R., & Moors, A. (2019). The emotion process: Event appraisal and component differentiation. *Annual Review of Psychology*, 70, 719–745. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216011854>

Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review*, 18(4), 343–360. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9030-3>

Schwartz, S.H., & Bilsky, W. (1987). Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407e441.

Shirom, A., Oliver, A., & Stein, E. (2009). Teachers' stressors and strains: A longitudinal study of their relationships. *International Journal of Stress and Management*, 16(4), 312–332. <https://doi.org/10.1037/a0016842>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teacher and Teacher Education*, 25(3), 518–524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher Self-Efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785–1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017a). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67(October), 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017b). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>

Surakka, V., & Hietanen, J. K. (1998). Facial and emotional reactions to Duchenne and non-Duchenne smiles. *International Journal of Psychophysiology*, 29(1), 23–33. [https://doi.org/10.1016/S0167-8760\(97\)00088-3](https://doi.org/10.1016/S0167-8760(97)00088-3)

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>

Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. pp. 259–274). Academic Press.

Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78–88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and Measure. *Rev. Educ. Res.* 68, 202–248. doi: 10.3102/ 00346543068002202

Turner, J. H. (2007). *Human emotions: A sociological theory*. New York, NY: Routledge.

Turner, J. H. (2009). The sociology of emotions: Basic theoretic arguments. *Emotion Review*, 1, 340–354.

Um, E., Plass, J. L., Hayward, E. O., & Homer, B. D. (2012). Emotional design in multimedia learning. *Journal of educational psychology*, 104, 485–498

Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: *When and why emotions matter*. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129e135. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x>.

Vuilleumier, P. (2005). How brains beware: Neural mechanisms of emotional attention. *Trends in cognitive sciences*, 9, 585–594

Wang, G.J. (2000). Exploring the relationship between teaching beliefs and teaching practices of teachers. *Educational Research & Information*, 8(2), 84-98

Wang, H., Hall, N. C., & Taxer, J. L. (2019). Antecedents and consequences of teachers' emotional labor: A systematic review and meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 31(3), 663–698. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09475-3>

WHO. *Mental Health in the Workplace. Information Sheet*; World Health Organization: Geneva, Switzerland, 2019; Available online: https://www.who.int/mental_health/in_the_workplace/en/ (accessed on 30 June 2024).

Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.

Zilkha, N., & Kimchi, T. (2018). Social isolation's molecular signature. *Nature*, 559(7712), 38–40.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερευνητικά Εργαλεία

Δοθέν ερωτηματολόγιο:

Ερωτηματολόγιο προς Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο του ΔΠΜΣ «Κοινωνική Νευροεπιστήμη, Κοινωνική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση» του ΕΚΠΑ με επιβλέποντα τον καθηγητή της Ψυχιατρικής Σχολής του ΕΚΠΑ, κ. Μιχόπουλο Ιωάννη και αφορά τη διερεύνηση της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη διερεύνηση της συσχέτισης αυτής με τη ψυχολογία των εκπαιδευτικών, τα συναισθήματα και την αίσθηση εξουθένωσής τους. Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι να συμβάλει στη μεγαλύτερη κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και στη δημιουργία καλύτερων πρακτικών για τη δημιουργία θετικού κλίματος στις σχολικές τάξεις.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τις κλίμακες:

- Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) των Wubbels, Creton και Hooymayers, (1985)
- Job Affect Scale (JAS) των Brief, Burke, George, Robinson, & Webster, (1988)
- Maslach Burnout Inventory (MBI) των Maslach & Jackson, (1986)

Βεβαιωθείτε ότι μπορείτε να αφιερώσετε 10-15' από τον χρόνο σας για τη συμπλήρωση των ερωτήσεων.

- Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.
- Οι αυθόρμητες και ειλικρινείς απαντήσεις συμβάλλουν στην εγκυρότητα της έρευνας.
- Μην επιλέγετε την απάντηση που θεωρείτε πως είναι η «σωστή», αλλά εκείνη που δείχνει αυτό που πραγματικά σας εκφράζει.
- Διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων.
- Οι απαντήσεις προστατεύονται από τη νομοθεσία περί προσωπικών δεδομένων, θεωρούνται εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τον σκοπό της έρευνας.

Η συμβολή σας στην έρευνα είναι σημαντική.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Ζώτου Ηλέκτρα Ηρώ

Email: ilektrazotou98@gmail.com

Ενότητα 1.

A. ΦΥΛΟ: Άνδρας

Γυναίκα

Άλλο

B. ΗΛΙΚΙΑ:

έως 28 28-37 38-47 48-57 57 και πάνω

Γ. Επίπεδο σπουδών (παρακαλώ επιλέξτε το ανώτερο επίπεδο σπουδών σας):

- Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

Δ. ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΕΤΗ:

έως 5 6 – 10 11 – 15 16-20 21-25

26 και πάνω

Ε. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

1. Μόνιμος/η 2. Αναπληρωτής/τρια 3. Ωρομίσθιος/α

ΣΤ. ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: (αριθμός εκπαιδευτικών)

Ζ. ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:

έως 100 100 – 200 200 και πάνω

Η. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:

1. Αστική 2. Ημιαστική 3. Αγροτική
 (από 50.000 και πάνω) (15.000 - 50.000)
(εως 15.000)

Ενότητα 2. Συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που νιώθετε ότι εκφράζει καλύτερα τη συμπεριφορά σας μέσα στην τάξη.

	Ποτέ	σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
2.1 Είμαι αυστηρός/ή μέσα στην τάξη					
2.2 Οι μαθητές πρέπει να είναι ήσυχοι στο μάθημά μου					
2.3 Μιλώ με ενθουσιασμό για το μάθημα μου					
2.4 Εμπιστεύομαι τους μαθητές					
2.5 Ενδιαφέρομαι όταν βλέπω πως δεν με καταλαβαίνουν					
2.6 Αν οι μαθητές/τριες διαφωνούν μαζί μου, μπορούν να το συζητήσουν					
2.7 Απειλώ πως θα τους τιμωρήσω					
2.8 Οι μαθητές μπορούν να αποφασίζουν για κάποια πράγματα στο μάθημα (π.χ. ημ/μν διαγωνισμάτων)					
2.9 Είμαι απαιτητικός/ή					
2.10 Είμαι πρόθυμος/η να εξηγήσω ξανά κάποια πράγματα					
2.11 Νομίζω ότι οι μαθητές δεν ξέρουν τίποτα					
2.12 Αν οι μαθητές μου θέλουν κάτι, είμαι πρόθυμος/η να τους βοηθήσω					
2.13 Τα διαγωνίσματα μου είναι δύσκολα					
2.14 Βοηθάω τους μαθητές όταν κάνουν τις εργασίες					
2.15 Θυμώνω ξαφνικά, χωρίς να το περιμένουν οι μαθητές					
2.16 Αν οι μαθητές/τριες έχουν κάτι να πουν, τους/τις ακούω προσεκτικά					
2.17 Συμπάσχω μαζί τους μαθητές/τριες					
2.18 Κάνω τους μαθητές να φαίνονται ανόητοι					
2.19 Το επίπεδο και οι στόχοι μου για το μάθημα είναι πολύ υψηλά					
2.20 Οι μαθητές μπορούν να με επηρεάσουν					
2.21 Χρειάζεται η άδεια μου πριν μιλήσουν μέσα στην τάξη					

- 2.22 Φαίνομαι αβέβαιος/η για αυτά που λέω
- 2.23 Υποτιμώ τους μαθητές
- 2.24 Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία στο μάθημα να επιλέξουν εργασίες, που είναι πιο ενδιαφέρουσες γι' αυτούς
- 2.25 Είμαι χαρούμενος/η και χαμογελαστός/ή στην τάξη
- 2.26 Αφήνω τους μαθητές να περιφέρονται άσκοπα στην τάξη
- 2.27 Μειώνω τους μαθητές, προσβάλλοντάς τους
- 2.28 Δείχνω προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές
- 2.29 Νομίζω ότι οι μαθητές δεν μπορούν να κάνουν κάποια πράγματα καλά
- 2.30 Εξηγώ τα πράγματα με σαφήνεια
- 2.31 Αντιλαμβάνομαι πότε δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές
- 2.32 Είμαι διστακτικός/ή όταν πρέπει να αποφασίσω για κάτι
- 2.33 Είμαι φιλικός/ή μαζί τους μαθητές
- 2.34 Οι μαθητές μαθαίνουν πολλά, έχω μεταδοτικότητα
- 2.35 Οι μαθητές μπορούν να βασίζονται σε μένα
- 2.36 Εκνευρίζομαι εύκολα
- 2.37 Ενεργώ σαν να μη ξέρω τι να κάνω
- 2.38 Διατηρώ αμείωτο ενδιαφέρον-προσοχή στο μάθημα
- 2.39 Αμέσως διορθώνω τους μαθητές όταν παραβαίνουν έναν κανόνα, που ισχύει στην τάξη
- 2.40 Επιτρέπω στους μαθητές να έχουν τον έλεγχο στο μάθημα
- 2.41 Είμαι ανυπόμονος/η
- 2.42 Δεν ξέρω πως να ενεργήσω, όταν οι μαθητές περιφέρονται στην τάξη
- 2.43 Γνωρίζω τα πάντα που συμβαίνουν μέσα στην τάξη
- 2.44 Είναι εύκολο για τους μαθητές να με κοροϊδέψουν
- 2.45 Έχω την αίσθηση του χιούμορ
- 2.46 Δίνω αρκετές επιλογές στους μαθητές ως προς το τι θα μελετήσουν
- 2.47 Αφήνω αρκετό ελεύθερο χρόνο μέσα στην τάξη
- 2.48 Δέχομαι αστεία από τους μαθητές
- 2.49 Έχω κακή διάθεση
- 2.50 Είμαι γενικά καλός/ή ηγέτης της τάξης
- 2.51 Είμαι άτολμος/η, χωρίς αυτοπεποίθηση
- 2.52 Είμαι αυστηρός/ή όταν βαθμολογώ τις εργασίες και τα διαγωνίσματα

- 2.53 Είμαι καχύποπτος/η
 2.54 Είναι εύκολο για τους μαθητές να μαλώσουν μαζί μου
 2.55 Το μάθημά μου είναι ευχάριστο
 2.56 Οι μαθητές με φοβούνται
 2.57 Ενεργώ με εμπιστευτικότητα όταν χειρίζομαι προσωπικά θέματα των μαθητών
 2.58 Είμαι σαρκαστικός/ή
 2.59 Είμαι επιεικής

Ενότητα 3. Συναισθήματα

Παρακαλούμε επιλέξτε τον αριθμό που εκφράζει πώς αισθανθήκατε στην εργασίασας την προηγούμενη εβδομάδα σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1. Καθόλου 2. Λίγο 3. Μέτρια 4. Αρκετά 5. Πολύ.

1. Δραστήριος/α..... 1..... 2..... 3..... 4... 5
 2. Συνεπαρμένος/η..... 1..... 2..... 3..... 4... 5
 3. Νευρικός/ή 1..... 2..... 3..... 4...5
 4. Ενθουσιασμένος/η 1..... 2..... 3..... 4... 5
 5. Χαλαρός/ή 1..... 2..... 3..... 4...5
 6. Φοβισμένος/η..... 1..... 2..... 3..... 4... 5
 7. Χαρούμενος/η..... 1..... 2..... 3..... 4... 5
 8. Λυπημένος/η..... 1..... 2..... 3..... 4... 5
 9. Περιφρονητικός/η 1..... 2..... 3..... 4... 5
 10. Γεμάτος/η ενέργεια 1..... 2..... 3..... 4...5
 11. Εχθρικός/ή1..... 2..... 3..... 4...5
 12. Ήρεμος/η 1..... 2..... 3..... 4...5
 13. Εκνευρισμένος/η..... 1..... 2..... 3..... 4... 5
 14. Νυσταγμένος/η 1..... 2..... 3..... 4... 5
 15. Γαλήνιος/α..... 1..... 2..... 3..... 4... 5
 16. Αδρανής 1..... 2..... 3..... 4...5
 17. Δυνατός/ή 1..... 2..... 3..... 4...5

Ενότητα 4. Εξουθένωση

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν τα συναισθήματα και τις στάσεις σας ως προς την εργασία σας. Κυκλώστε στο τέλος της κάθε πρότασης, με βάση την παρακάτω κλίμακα, πόσο συχνά νιώθετε αυτό που εκφράζει η κάθε πρόταση.

1	2	3	4	5	6	7				
Ποτέ	Μερικές φορές Τον χρόνο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα				
ME1.	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία			1	2	3	4	5	6	7
ME2.	Νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς			1	2	3	4	5	6	7
ME3.	Είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα			1	2	3	4	5	6	7
ME4.	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου			1	2	3	4	5	6	7
ME5.	Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου			1	2	3	4	5	6	7
ME6.	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο			1	2	3	4	5	6	7
ME7.	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές			1	2	3	4	5	6	7
ME8.	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου			1	2	3	4	5	6	7
ME9.	Νιώθω «άδειος/α» στο τέλος μιας σχολικής ημέρας			1	2	3	4	5	6	7
MP10.	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου			1	2	3	4	5	6	7
MP11.	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά			1	2	3	4	5	6	7
MP12.	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων			1	2	3	4	5	6	7
MP13.	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα			1	2	3	4	5	6	7
MP14.	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου			1	2	3	4	5	6	7
MP15.	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν την δουλειά			1	2	3	4	5	6	7
MP16.	Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου			1	2	3	4	5	6	7
MP17.	Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω με τους μαθητές μου			1	2	3	4	5	6	7
MA18.	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα			1	2	3	4	5	6	7
MA19.	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτήν την δουλειά			1	2	3	4	5	6	7
MA20.	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή			1	2	3	4	5	6	7
MA21.	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους			1	2	3	4	5	6	7
MA22.	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου			1	2	3	4	5	6	7