



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
Π.Μ.Σ.: «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**«Η Επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των  
Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων στη Διδακτική  
Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής»**

**“The Influence of Emotional Intelligence and Dysfunctional Beliefs  
on Special Education Teachers’ Instructional Self-Efficacy”**

ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΤΖΙΟΥΝΑ

Vasiliki Tziouna

(ΑΜ: 89)

**Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:**

1. Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Παν. Ιωαννίνων (επιβλέπων)
2. Μορφίδη Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Παν. Ιωαννίνων
3. Ευαγγέλου Φίλιππος, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Παν. Ιωαννίνων

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2025 – 2026

## **Έγκριση Έρευνας**

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Διατριβή εγκρίθηκε από την αρμόδια Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

**Αριθμός Πρωτοκόλλου Έγκρισης:** 58731/2025

**Ημερομηνία Έγκρισης:** 19 Δεκεμβρίου 2025

### **Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή**

1. Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος, Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Επιβλέπων)
2. Μορφίδη Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3. Ευαγγέλου Φίλιππος, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όσους συνέβαλαν στην πραγματοποίησή της και με στήριξαν σε αυτή την απαιτητική αλλά δημιουργική διαδρομή.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες προς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Σούλη, για την πολύτιμη καθοδήγηση, την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και τον χρόνο που διέθεσε για την επιστημονική μου υποστήριξη. Η συμβολή του στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας ήταν καθοριστική.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τα μέλη της τριμελούς εξεταστικής επιτροπής, τον κ. Ευαγγέλου και την κ. Μορφίδη, για τις παρατηρήσεις και τις καίριες υποδείξεις τους, οι οποίες βελτίωσαν σημαντικά το τελικό αποτέλεσμα της εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στους εκπαιδευτικούς και τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι με προθυμία διέθεσαν τον χρόνο τους, προσφέροντας τα δεδομένα που κατέστησαν δυνατή τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου και στους δικούς μου ανθρώπους. Η συμπαράσταση, η υπομονή και η ενθάρρυνσή τους καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών αποτέλεσαν για μένα το σημαντικότερο στήριγμα και την πηγή δύναμης για να φτάσω στον στόχο μου.

## Περίληψη

Η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά επηρεάζεται βαθιά από τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες που φέρει και αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός. Η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτοαποτελεσματικότητα και οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις αποτελούν τρεις κρίσιμες ψυχολογικές διαστάσεις που επηρεάζουν άμεσα την επαγγελματική απόδοση, την ψυχική ανθεκτικότητα και τη γενικότερη ευημερία των εκπαιδευτικών. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο, και ιδιαίτερα στην Ειδική Αγωγή, οι απαιτήσεις είναι υψηλές και οι προκλήσεις πολυδιάστατες, γεγονός που καθιστά απαραίτητη τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική τους λειτουργία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και αυτοαποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς Γενικής και Ειδικής Αγωγής, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Η μελέτη πραγματοποιήθηκε με ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε δημογραφικά στοιχεία και τρεις ψυχομετρικές κλίμακες: WLEIS-16 για τη συναισθηματική νοημοσύνη, DAS-40 για τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και TSES-12 για την αυτοαποτελεσματικότητα. Το δείγμα αποτελούνταν από 200 εκπαιδευτικούς (50% γενικής αγωγής, 50% ειδικής αγωγής) που εργάζονται στην Ήπειρο. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο 2025 έως τον Φεβρουάριο 2026 και η ανάλυση έγινε με τη χρήση στατιστικών μεθόδων περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, σχετικά αυξημένα επίπεδα δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπλέον, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, ενώ η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας φάνηκαν να σχετίζονται θετικά με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα. Ως προς τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας στο μοντέλο παλινδρόμησης, με αρνητική κατεύθυνση της σχέσης. Αντίθετα, οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική προβλεπτική επίδραση.

Συμπερασματικά, η έρευνα αναδεικνύει τη σημασία ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς και της μείωσης των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, μέσω στοχευμένων επιμορφωτικών και υποστηρικτικών προγραμμάτων. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης και της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις, Αυτοαποτελεσματικότητα, Εκπαιδευτικοί, Ειδική Αγωγή, Γενική Αγωγή

## Abstract

Education extends beyond knowledge transmission and is profoundly influenced by the psychosocial characteristics that teachers possess and develop. Emotional intelligence, self-efficacy, and dysfunctional beliefs constitute three critical psychological dimensions that directly affect teachers' professional performance, resilience, and overall well-being. In contemporary educational contexts, particularly in Special Education, demands are high and challenges are multifaceted, highlighting the need to investigate the factors that influence teachers' professional functioning.

This study aimed to examine the levels of emotional intelligence, dysfunctional beliefs, and self-efficacy among teachers in General and Special Education, as well as the relationships among these variables.

A quantitative research design was employed, using a questionnaire that included demographic information and three psychometric instruments: the WLEIS-16 for emotional intelligence, the DAS-40 for dysfunctional beliefs, and the TSES-12 for self-efficacy. The sample consisted of 200 teachers (50% General Education and 50% Special Education) working in the Epirus region of Greece. Data were collected between October 2025 and February 2026 and analyzed using descriptive and inferential statistical methods.

The results indicated that teachers demonstrated moderate levels of emotional intelligence, relatively elevated levels of dysfunctional beliefs, and high levels of teaching self-efficacy. No statistically significant gender differences were found, while age and years of teaching experience were positively associated with self-efficacy, with more experienced teachers reporting higher levels. Significant correlations were identified among the study variables. Furthermore, emotional intelligence emerged as a statistically significant predictor of teaching self-efficacy in the regression model, exhibiting a negative association. In contrast, dysfunctional beliefs did not show a statistically significant predictive effect.

In conclusion, the findings highlight the importance of enhancing emotional intelligence and self-efficacy, as well as reducing dysfunctional beliefs, through targeted training and support programs. Such interventions may substantially contribute to improving teachers' professional performance and psychosocial well-being.

**Keywords:** Emotional Intelligence, Dysfunctional Beliefs, Self-efficacy, Teachers, Special Education, General Education

## Πίνακας περιεχομένων

Έγκριση Έρευνας.....	2
Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη .....	4
Abstract.....	5
Πίνακας περιεχομένων.....	6
Κατάλογος Πινάκων .....	8
Κατάλογος Σχημάτων.....	9
Εισαγωγή .....	10
<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....</b>	<b>13</b>
Λειτουργικοί Ορισμοί Εννοιών.....	14
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : Διασαφήνιση όρων .....</b>	<b>15</b>
1.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη .....	15
1.1.1. Ορισμός και εννοιολογική προσέγγιση .....	15
1.1.2. Κύρια θεωρητικά μοντέλα.....	16
1.1.3. Ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση.....	18
1.1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη .....	19
1.2. Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις.....	20
1.2.1. Θεωρητικά θεμέλια (CBT, REBT).....	20
1.2.2. Εννοιολογική προσέγγιση και κατηγορίες δυσλειτουργικών πεποιθήσεων .....	21
1.2.3. Επιπτώσεις σε Επαγγελματική και Ψυχοσυναισθηματική λειτουργία.....	22
1.3. Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών.....	24
1.3.1. Εννοιολογική προσέγγιση και θεωρητικά μοντέλα.....	24
1.3.2. Αυτοαποτελεσματικότητα στο σχολικό περιβάλλον.....	26
1.3.3. Διαστάσεις της Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών.....	27
1.3.4 Σχέση Αυτοαποτελεσματικότητας με τη Συναισθηματική και Επαγγελματική Ευημερία.....	28
<b>Κεφάλαιο 2ο: Συναισθηματική Νοημοσύνη και Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις στους Εκπαιδευτικούς .....</b>	<b>29</b>
2.1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών .....	29
2.1.1. Επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε ειδικούς και γενικούς εκπαιδευτικούς.....	30
2.1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη στους εκπαιδευτικούς.....	31

2.1.3. Ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη διαχείριση στρες και επαγγελματικών προκλήσεων.....	32
2.2. Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις στους Εκπαιδευτικούς.....	33
2.2.1. Είδη και συχνότητα εμφάνισης δυσλειτουργικών πεποιθήσεων στους εκπαιδευτικούς.....	34
2.2.2. Επιπτώσεις Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων στη διδασκαλία και στην ψυχική ευημερία.....	35
2.2.3. Σχέση Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων με Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση (burnout).....	36
2.3. Αλληλεπίδραση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων.....	37
2.3.1. Μελέτες για τη σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων στους εκπαιδευτικούς.....	38
2.3.2. Δυνατότητα παρεμβάσεων για ενίσχυση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και μείωση των Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων.....	39
<b>Κεφάλαιο 3ο: Αυτοαποτελεσματικότητα στους Εκπαιδευτικούς.....</b>	<b>40</b>
3.1. Επίπεδα Αυτοαποτελεσματικότητας σε Ειδικούς και Γενικούς Εκπαιδευτικούς.....	40
3.1.1. Προσδιοριστικοί Παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας στο Εκπαιδευτικό Πλαίσιο.....	42
3.1.2. Σχέση Αυτοαποτελεσματικότητας με Επαγγελματικές Δεξιότητες και Απόδοση.....	43
3.2. Σχέση Αυτοαποτελεσματικότητας με Συναισθηματική Νοημοσύνη και Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις.....	45
3.2.1. Μελέτες για τη σχέση Αυτοαποτελεσματικότητας και Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς.....	45
3.2.2. Μελέτες για τη σχέση Αυτοαποτελεσματικότητας και Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων στους εκπαιδευτικούς.....	47
3.2.3. Αυτοαποτελεσματικότητα ως προγνωστικός ή προστατευτικός παράγοντας.....	47
3.3. Προτάσεις για ενίσχυση της Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών.....	48
3.3.1. Παρεμβάσεις και στρατηγικές σε σχολικά πλαίσια.....	49
3.3.2. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών.....	49
<b>Κεφάλαιο 4ο : Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....</b>	<b>51</b>
4.1 Εμπειρικές Μελέτες για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών.....	51
4.2 Εμπειρικές Μελέτες για τις Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών.....	52
4.3 Εμπειρικές Μελέτες για την Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών.....	53
4.4 Μελέτες για τη Σχέση των Μεταβλητών Μεταξύ τους.....	55

<b>Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>59</b>
<b>Κεφάλαιο 5ο : Μεθοδολογία Έρευνας .....</b>	<b>60</b>
5.1 Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα .....	60
5.2 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	61
5.3 Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων .....	61
5.3.1 Ερωτηματολόγιο δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων.....	62
5.3.2 Ψυχομετρικά εργαλεία.....	62
5.3.2.1 Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης - Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-16) .....	63
5.3.2.2 Κλίμακα Δυσλειτουργικών Στάσεων - Dysfunctional Attitude Scale (DAS-40) .....	64
5.3.2.3 Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών – Teachers’ Sense of Efficacy Scale (TSES-12).....	65
5.4 Συλλογή δεδομένων .....	67
5.5 Περιγραφή δείγματος .....	67
5.6 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων.....	68
<b>Κεφάλαιο 6ο : Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....</b>	<b>70</b>
6.1 Αποτελέσματα .....	70
6.1.1 Επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας .....	70
6.1.2 Διαφοροποιήσεις σε σχέση με δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά. ....	72
6.1.3 Συσχετίσεις μεταξύ Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων και Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας .....	91
6.1.4 Σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής .....	93
6.1.5 Προβλεπτικοί παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας .....	95
6.2 Συζήτηση ευρημάτων .....	100
6.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	114
6.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	115
<b>Κεφάλαιο 7ο : Συμπεράσματα.....</b>	<b>115</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>118</b>
<b>Παράρτημα Α: Το Ερωτηματολόγιο της Έρευνας .....</b>	<b>126</b>
<b>Παράρτημα Β: Πίνακες Περιγραφικής Στατιστικής (Συχνότητες) .....</b>	<b>142</b>

## Κατάλογος Πινάκων

<b>Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά των βασικών μεταβλητών της έρευνας .....</b>	<b>71</b>
---	-----------

<b>Πίνακας 2.</b> Περιγραφικά στατιστικά και αποτελέσματα T-Τεστ για ανεξάρτητα δείγματα ανά φύλο στις μεταβλητές Συναισθηματική Νοημοσύνη, Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις και Διδακτική Αυτό-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών.....	72
<b>Πίνακας 3.</b> Περιγραφικά στοιχεία και αποτελέσματα ANOVA των μεταβλητών Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ), Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις (ΔΠ) και Αυτόαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών (ΔΑ) ανά ηλικιακή ομάδα.....	74
<b>Πίνακας 4.</b> Δοκιμές Ομοιογένειας Διακυμάνσεων (Levene's Test) για τις μεταβλητές ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ.....	75
<b>Πίνακας 5.</b> Περιγραφικά στοιχεία και αποτελέσματα ANOVA για τις μεταβλητές ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά έτη προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση.....	76
<b>Πίνακας 6.</b> Έλεγχος Ομοιογένειας Διακυμάνσεων για ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ (έτη προϋπηρεσίας). .....	78
<b>Πίνακας 7.</b> Περιγραφικά στοιχεία και αποτελέσματα ANOVA για τις μεταβλητές ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά μέγεθος τάξης. ....	79
<b>Πίνακας 8.</b> Έλεγχος Ομοιογένειας Διακυμάνσεων για τις μεταβλητές ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά μέγεθος τάξης.....	80
<b>Πίνακας 9.</b> Περιγραφικά στοιχεία και αποτελέσματα ANOVA για τις μεταβλητές ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης. ....	82
<b>Πίνακας 10.</b> Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων για ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά επίπεδο εκπαίδευσης. ....	82
<b>Πίνακας 11.</b> Περιγραφικά στοιχεία και αποτελέσματα ANOVA για ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά οικογενειακή κατάσταση. ....	84
<b>Πίνακας 12.</b> Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων για ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά οικογενειακή κατάσταση. ....	84
<b>Πίνακας 13.</b> Περιγραφικά στοιχεία και αποτελέσματα ANOVA για ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά επίπεδο στήριξης από οικογενειακό/φιλικό περιβάλλον.....	86
<b>Πίνακας 14.</b> Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων για ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά επίπεδο στήριξης από οικογενειακό/φιλικό περιβάλλον. ....	87
<b>Πίνακας 15.</b> Correlation Matrix για τις μεταβλητές ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ. ....	91
<b>Πίνακας 16.</b> T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων για τις μεταβλητές ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.....	94
<b>Πίνακας 17.</b> Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων για ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. ....	94
<b>Πίνακας 18.</b> Μέτρα Προσαρμογής Μοντέλου για τη Γραμμική Παλινδρόμηση. ....	96
<b>Πίνακας 19.</b> Συντελεστές Μοντέλου (Model Coefficients) για τη Διδακτική Αυτόαποτελεσματικότητα (TSE_total) στη Γραμμική Παλινδρόμηση. ....	96
<b>Πίνακας 20.</b> Στατιστικά Πολυσυγγραμμικότητας (Collinearity Statistics) για τις μεταβλητές ΣΝ και ΔΠ. ....	97

## Κατάλογος Σχημάτων

<b>Σχήμα 1.</b> Διάγραμμα καταλοίπων ως προς τις προσαρμοσμένες τιμές (Fitted values) του μοντέλου.....	97
<b>Σχήμα 2.</b> Διάγραμμα καταλοίπων ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή Συναισθηματική Νοημοσύνη (EI_total). ....	98

## Εισαγωγή

Η διδασκαλία αποτελεί ένα πολυσύνθετο και απαιτητικό επάγγελμα, στο οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί όχι μόνο στις γνωστικές ανάγκες των μαθητών, αλλά και στις συναισθηματικές, κοινωνικές και ψυχολογικές τους προκλήσεις. Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο, με αυξανόμενες απαιτήσεις και ποικίλες μορφές πίεσης, η ποιότητα της διδασκαλίας και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζονται καθοριστικά από ένα πλέγμα προσωπικών και επαγγελματικών ψυχοκοινωνικών παραγόντων (Day & Gu, 2014).

Μεταξύ αυτών, η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ), η αυτοαποτελεσματικότητα και οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις (ΔΠ) αναδεικνύονται ως τρεις καθοριστικές μεταβλητές που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, την ψυχική ανθεκτικότητα και την εκπαιδευτική απόδοση. Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων, τόσο του ίδιου του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών του (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008). Η αυτοαποτελεσματικότητα, όπως ορίστηκε από τον Bandura (1997), αφορά την πεποίθηση του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του να φέρει εις πέρας συγκεκριμένες εργασίες και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις προκλήσεις. Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, όπως περιγράφονται στο πλαίσιο της γνωστικής-συμπεριφορικής θεωρίας, αποτελούν άκαμπτα και μη ρεαλιστικά γνωστικά σχήματα που μπορούν να περιορίσουν την προσαρμοστική συμπεριφορά (Ellis, 1994).

Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συνδέεται με αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση και μειωμένα επίπεδα άγχους (Brackett et al., 2010), ενώ η ενισχυμένη αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με αποτελεσματικότερες διδακτικές πρακτικές, αυξημένη ανθεκτικότητα και μεγαλύτερη προθυμία για καινοτομία στην τάξη (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Επιπλέον, πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και μπορεί να επηρεάζει έμμεσα την επαγγελματική εξουθένωση μέσω αυτής (Geraci et al., 2026; Pikić Jugović et al., 2024).

Αντίθετα, η ύπαρξη έντονων δυσλειτουργικών πεποιθήσεων έχει συσχετιστεί με επαγγελματική εξουθένωση (burnout), μειωμένη ευελιξία στη διδασκαλία και αυξημένα επίπεδα άγχους (David et al. (2019). Παρά τα παραπάνω, η ταυτόχρονη διερεύνηση των τριών αυτών μεταβλητών παραμένει περιορισμένη στη διεθνή βιβλιογραφία, ιδιαίτερα στον ελληνικό εκπαιδευτικό πληθυσμό και ειδικότερα στο πλαίσιο σύγκρισης μεταξύ Ειδικής και Γενικής Αγωγής.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό, εξετάζοντας συστηματικά τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοαποτελεσματικότητας και

δυσλειτουργικών πεποιθήσεων σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις. Ειδικότερα, η έρευνα εστιάζει:

1. Στη σύγκριση των επιπέδων των τριών μεταβλητών μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.
2. Στη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοαποτελεσματικότητας και δυσλειτουργικών πεποιθήσεων.
3. Στη μελέτη της επίδρασης δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων (π.χ. φύλο, έτη προϋπηρεσίας, τύπος σύμβασης) στις τρεις μεταβλητές.

Η μεθοδολογία της έρευνας βασίστηκε σε ποσοτική προσέγγιση, με τη χρήση ερωτηματολογίων που περιλάμβαναν δημογραφικά στοιχεία και τρεις σταθμισμένες ψυχομετρικές κλίμακες (WLEIS-16, DAS-40 και TSES-12). Το δείγμα αποτελούνταν από 200 εκπαιδευτικούς από την περιοχή της Ηπείρου, εκ των οποίων το 50% εργάζεται στη γενική και το 50% στην ειδική αγωγή.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, σχετικά αυξημένα επίπεδα δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, ενώ η επαγγελματική εμπειρία φάνηκε να σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπλέον, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας στο μοντέλο παλινδρόμησης, με αρνητική κατεύθυνση της σχέσης. Αντίθετα, οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική προβλεπτική επίδραση. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν την πολυπαραγοντική φύση της επαγγελματικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών και υπογραμμίζουν τη σημασία της συνδυαστικής εξέτασης γνωστικών και συναισθηματικών παραμέτρων.

Η συμβολή της παρούσας μελέτης είναι διττή: αφενός, ενισχύει την κατανόηση της δυναμικής μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοαποτελεσματικότητας και δυσλειτουργικών πεποιθήσεων στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο· αφετέρου, παρέχει εμπειρικά δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό επιμορφωτικών και υποστηρικτικών παρεμβάσεων για τους εκπαιδευτικούς.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο Α΄ Μέρος, το θεωρητικό πλαίσιο, παρουσιάζονται οι βασικές έννοιες που αποτελούν το αντικείμενο της μελέτης. Στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται οι τρεις κεντρικές μεταβλητές της έρευνας —η Συναισθηματική Νοημοσύνη, οι Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις και η Αυτοαποτελεσματικότητα— με αναφορά στους ορισμούς, τα θεωρητικά μοντέλα, τους παράγοντες που τις επηρεάζουν και τη σημασία τους στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στα επόμενα δύο κεφάλαια, εξετάζονται αναλυτικά η συναισθηματική νοημοσύνη και οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις στους

εκπαιδευτικούς, η μεταξύ τους σχέση, καθώς και η αυτοαποτελεσματικότητα στον εκπαιδευτικό χώρο. Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όπου παρουσιάζονται εμπειρικές μελέτες για καθεμία από τις μεταβλητές και για τις μεταξύ τους συσχετίσεις.

Στο Β΄ Μέρος, το ερευνητικό πλαίσιο, περιγράφεται η μεθοδολογία της μελέτης, συμπεριλαμβανομένων του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων, των εργαλείων συλλογής δεδομένων, της διαδικασίας συλλογής και της στατιστικής επεξεργασίας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και αναλύονται οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, καθώς και οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής. Το τελικό κεφάλαιο συνοψίζει τα κύρια συμπεράσματα της μελέτης και προτείνει κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα.

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## Λειτουργικοί Ορισμοί Εννοιών

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται τρεις βασικές ψυχοκοινωνικές μεταβλητές που θεωρούνται καθοριστικές για την επαγγελματική και ψυχοσυναισθηματική λειτουργία των εκπαιδευτικών: η συναισθηματική νοημοσύνη, οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και η αυτοαποτελεσματικότητα. Ακολουθούν οι ορισμοί τους, όπως επιχειρείται να μετρηθούν και να ερμηνευτούν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης.

### Συναισθηματική Νοημοσύνη - Emotional Intelligence (EI)

Η συναισθηματική νοημοσύνη (Emotional Intelligence - EI) ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να εκφράζει και να ρυθμίζει τα συναισθήματα του εαυτού και των άλλων (Mayer & Salovey, 1997). Η ΣΝ περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η αυτοεπίγνωση, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση συναισθημάτων και η χρήση συναισθηματικών πληροφοριών για την υποστήριξη της σκέψης και της συμπεριφοράς (Goleman, 1995).

Στο επαγγελματικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, η ΣΝ συνδέεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να δημιουργεί θετικό κλίμα στην τάξη, να χειρίζεται συγκρούσεις, να παρακινεί τους μαθητές και να διαχειρίζεται το άγχος της δουλειάς (Brackett et al., 2010). Στην παρούσα εργασία, η ΣΝ μετράται με την **Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-16)** (Wong & Law, 2002), ένα αξιόπιστο και ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο που εξετάζει τέσσερις βασικές διαστάσεις: αυτο-συναίσθηση, αυτορρύθμιση συναισθημάτων, κοινωνική επίγνωση και διαχείριση σχέσεων.

### Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις – Dysfunctional / Irrational Beliefs (ΔΠ)

Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις (Dysfunctional or Irrational Beliefs) αναφέρονται σε βαθιά ριζωμένες και συνήθως άκαμπτες γνωστικές στάσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από υπερβολικές, μη ρεαλιστικές και αρνητικές αξιολογήσεις για τον εαυτό, τους άλλους και τον κόσμο (Ellis, 1962; Beck, 1976). Στην εκπαιδευτική πράξη, οι ΔΠ μπορεί να εκδηλωθούν ως υπερβολικός φόβος αποτυχίας, τελειομανία, δυσανεξία στην απογοήτευση, ανάγκη για συνεχή έγκριση ή αρνητικές προσδοκίες απέναντι στους μαθητές και στους συναδέλφους.

Οι ΔΠ σχετίζονται με αυξημένο άγχος, burnout και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση (Bernard, 1990; Stamonlasis et al., 2021). Στην παρούσα μελέτη αξιολογούνται μέσω της **Dysfunctional Attitudes Scale (DAS-40)** (Weissman & Beck, 1978), η οποία μετρά γνωστικά μοτίβα όπως η τελειομανία, η υπεργενίκευση, η εξάρτηση από την αποδοχή των άλλων και η τάση για αυτοϋποτίμηση. Το εργαλείο έχει επαρκή ψυχομετρικά χαρακτηριστικά και έχει χρησιμοποιηθεί σε μελέτες τόσο στο γενικό πληθυσμό όσο και σε επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

## **Αυτοαποτελεσματικότητα - Self-Efficacy**

Η αυτοαποτελεσματικότητα (Self-Efficacy), σύμφωνα με τον Bandura (1997), ορίζεται ως η πεποίθηση του ατόμου στις ικανότητές του να οργανώσει και να εκτελέσει τις απαιτούμενες ενέργειες ώστε να πετύχει συγκεκριμένους στόχους, ακόμα και σε δύσκολες συνθήκες. Στους εκπαιδευτικούς, η ΔΑ αφορά την εμπιστοσύνη στις διδακτικές ικανότητες, στη διαχείριση της τάξης, στη μαθησιακή καθοδήγηση και στη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους μαθητές (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Η υψηλή ΔΑ έχει συνδεθεί με αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής απόδοσης, ανθεκτικότητας, δημιουργικότητας και χαμηλότερα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης (Klassen & Chiu, 2010). Στην παρούσα μελέτη, η ΔΑ μετράται μέσω της σύντομης μορφής του **Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES-12)**, που αξιολογεί τρεις διαστάσεις: διαχείριση τάξης, διδασκαλία και μαθησιακή εμπλοκή.

Συμπερασματικά, οι τρεις παραπάνω έννοιες αποτελούν βασικά ψυχολογικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, οι έννοιες αυτές ορίζονται επιχειρησιακά μέσω αξιόπιστων και έγκυρων ψυχομετρικών εργαλείων, επιτρέποντας την ερευνητική διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης και της επίδρασής τους στις επαγγελματικές πρακτικές των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

## **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> : Διασαφήνιση όρων**

### **1.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη**

#### **1.1.1. Ορισμός και εννοιολογική προσέγγιση**

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) - Emotional Intelligence εισήχθη για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία από τους Mayer και Salovey (1990), οι οποίοι την περιέγραψαν ως μια μορφή κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας διακριτής από τη γενική νοημοσύνη. Οι ίδιοι τη διατύπωσαν ως «την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα, να τα ενσωματώνει στη σκέψη, να κατανοεί τα συναισθήματα και να τα διαχειρίζεται αποτελεσματικά» (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Η ΣΝ θεωρείται ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων που επιτρέπουν στα άτομα να κατανοούν τα δικά τους συναισθήματα και των άλλων, να χρησιμοποιούν τα συναισθήματα ως πληροφορία στη λήψη αποφάσεων και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους προς όφελος της ψυχοκοινωνικής τους προσαρμογής (Petrides et al., 2016). Η έμφαση στη διαχείριση των συναισθημάτων καθιστά τη συναισθηματική

νοημοσύνη έναν σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Σε αντίθεση με τον δείκτη νοημοσύνης (IQ), ο οποίος αναφέρεται κυρίως σε γνωστικές και λογικές ικανότητες, η ΣΝ περιλαμβάνει συναισθηματικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, συμβάλλοντας σημαντικά στην κοινωνική ένταξη, την ψυχική ανθεκτικότητα και την επαγγελματική επιτυχία (Goleman, 1995; Bar-On, 1997). Ο Goleman (1998) τόνισε ότι η ΣΝ είναι εξίσου σημαντική – αν όχι σημαντικότερη – από το IQ για την επαγγελματική επιτυχία, καθώς καθορίζει την ικανότητα συνεργασίας, την ηγεσία και την αποτελεσματική επικοινωνία.

Στη βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Από τη μία πλευρά, τα μοντέλα ικανοτήτων (ability-based models), όπως αυτό των Mayer και Salovey, (1997) αντιμετωπίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο γνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την επεξεργασία συναισθηματικών πληροφοριών. Από την άλλη πλευρά, τα μοντέλα χαρακτηριστικών προσωπικότητας (trait models), όπως αυτό του Petrides (2009), θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως διάσταση της προσωπικότητας που συνδέεται με τη συναισθηματική αυτοαντίληψη. Η διάκριση αυτή έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη διαφορετικών εργαλείων αξιολόγησης, όπως το MSCEIT (για το μοντέλο ικανοτήτων) και το TEIQue (για το μοντέλο χαρακτηριστικών).

Τέλος, η ΣΝ έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμος παράγοντας ευεξίας, ψυχικής υγείας και κοινωνικής προσαρμογής. Μελέτες έχουν δείξει ότι συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης, καλύτερη ποιότητα σχέσεων και αυξημένη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Schutte et al., 2007). Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο σε ερευνητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

### **1.1.2. Κύρια θεωρητικά μοντέλα**

Η μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης οδήγησε στην ανάπτυξη τριών βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων: (α) του μοντέλου ικανοτήτων (ability model), (β) των μικτών μοντέλων (mixed models) και (γ) του μοντέλου χαρακτηριστικών (trait model). Κάθε προσέγγιση δίνει διαφορετική έμφαση στη φύση και στις διαστάσεις της ΣΝ.

#### **Μοντέλο Ικανοτήτων (Ability Model) – Mayer & Salovey**

Το μοντέλο ικανοτήτων, που εισήχθη από τους Mayer και Salovey (1997), θεωρεί τη ΣΝ ως ένα σύνολο γνωστικών ικανοτήτων που σχετίζονται με την επεξεργασία συναισθηματικών πληροφοριών. Το μοντέλο αυτό οργανώνεται γύρω από τέσσερις βασικές συναισθηματικές ικανότητες:

- Αντίληψη συναισθημάτων: η ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων στον εαυτό και στους άλλους, μέσω εκφράσεων, τόνου φωνής ή συμπεριφοράς.

- Χρήση συναισθημάτων: η ικανότητα ενσωμάτωσης των συναισθημάτων στη σκέψη και λήψη αποφάσεων.
- Κατανόηση συναισθημάτων: η ικανότητα ανάλυσης των συναισθημάτων, των αιτίων τους και των πιθανών εξελίξεών τους.
- Ρύθμιση συναισθημάτων: η ικανότητα ελέγχου και διαχείρισης των συναισθημάτων με σκοπό την προσαρμοστική συμπεριφορά.

### **Μικτά Μοντέλα (Mixed Models) – Goleman και Bar-On**

Τα μικτά μοντέλα περιλαμβάνουν προσεγγίσεις όπως το μοντέλο του Goleman (1995) και το μοντέλο του Bar-On (1997).

#### Μικτό Μοντέλο Goleman

Ο Goleman (1995) πρότεινε ένα μικτό μοντέλο, το οποίο συνδυάζει συναισθηματικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά προσωπικότητας, εστιάζοντας στη σημασία της ΣΝ στο χώρο εργασίας. Περιλαμβάνει πέντε βασικούς τομείς:

- Αυτογνωσία
- Αυτορρύθμιση
- Εσωτερικό κίνητρο
- Ενσυναίσθηση
- Κοινωνικές δεξιότητες

Το μοντέλο του Goleman είχε μεγάλη απήχηση στη διοίκηση και στην εκπαίδευση, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης και ηγεσίας.

#### Μοντέλο Bar-On (1997)

Ο Bar-On παρουσίασε το μοντέλο της ΣΝ ως ένα σύνολο συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην προσαρμοστική συμπεριφορά. Το εργαλείο EQ-i (Emotional Quotient Inventory), που βασίζεται στο μοντέλο αυτό, αξιολογεί πέντε ευρύτερες διαστάσεις: ενδοπροσωπικές δεξιότητες, διαπροσωπικές δεξιότητες, προσαρμοστικότητα, διαχείριση άγχους και γενική διάθεση.

### **Μοντέλο Χαρακτηριστικών (Trait Model) – Petrides**

Το μοντέλο χαρακτηριστικών (Petrides & Furnham, 2001) ορίζει τη ΣΝ ως ένα σύνολο συναισθηματικών αυτοαντιλήψεων που βρίσκονται στο χαμηλότερο επίπεδο της προσωπικότητας. Επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εκτιμήσεις του ατόμου για τις συναισθηματικές του ικανότητες και συνήθως μετράται μέσω αυτοαναφορικών εργαλείων.

Παρά τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των θεωρητικών προσεγγίσεων, υπάρχει γενική συμφωνία στη βιβλιογραφία ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με σημαντικές πτυχές της ανθρώπινης λειτουργικότητας, όπως η ψυχική υγεία, η επαγγελματική απόδοση και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων (Zeidner, Matthews & Roberts, 2009).

### 1.1.3. Ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί ένα πλαίσιο υψηλής συναισθηματικής αλληλεπίδρασης, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν όχι μόνο γνωστικές αλλά και συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Η ΣΝ έχει αποδειχθεί κρίσιμη για την αποτελεσματική διδασκαλία και τη διατήρηση θετικού κλίματος στην τάξη (Jennings & Greenberg, 2009). Εκπαιδευτικοί με υψηλή ΣΝ είναι ικανοί να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών, να διαχειρίζονται συγκρούσεις και να αντιμετωπίζουν αγχωτικές καταστάσεις με ψυχραιμία (Mérida-López & Extremera, 2017; Platsidou, 2010).

Ειδικότερα, η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό έργο εκδηλώνεται σε διάφορες διαστάσεις, όπως:

- Βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων με μαθητές και συναδέλφους, μέσω αυξημένης ενσυναίσθησης και αποτελεσματικής επικοινωνίας.
- Δημιουργία θετικού και υποστηρικτικού μαθησιακού, που προάγει την εμπιστοσύνη και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών.
- Αποτελεσματική διαχείριση τάξης, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ΣΝ εμφανίζουν μεγαλύτερη ικανότητα πρόληψης και επίλυσης προβλημάτων συμπεριφοράς.
- Μείωση επαγγελματικού άγχους και burnout, δεδομένου ότι η ΣΝ λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στις ψυχολογικές πιέσεις του επαγγέλματος (Mérida-López & Extremera, 2017).

Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει βρεθεί ότι σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή με την πεποίθησή τους ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Αυτό υποδηλώνει ότι η ΣΝ δεν αποτελεί μόνο εργαλείο διαχείρισης συναισθημάτων, αλλά και παράγοντα ενίσχυσης της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης και της δέσμευσης στον ρόλο.

Τα παραπάνω ευρήματα υποδεικνύουν ότι η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να αποτελέσει σημαντικό στόχο τόσο της αρχικής εκπαίδευσης όσο και της συνεχιζόμενης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα της διδασκαλίας, την ψυχική ανθεκτικότητα και την ευημερία στην εργασία.

#### **1.1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη**

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) δεν αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό, αλλά μια δυναμική ικανότητα που επηρεάζεται από βιολογικούς, κοινωνικούς, εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς παράγοντες. Η κατανόηση αυτών των παραγόντων είναι κρίσιμη, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση στρατηγικών για την ενίσχυση της ΣΝ σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο, ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης.

#### **1. Βιολογικοί και Αναπτυξιακοί Παράγοντες**

Έρευνες υποδεικνύουν ότι η ΣΝ έχει βιολογική βάση, καθώς συνδέεται με τη λειτουργία εγκεφαλικών δομών, όπως η αμυγδαλή και ο προμετωπιαίος φλοιός του εγκεφάλου, που εμπλέκονται στην αναγνώριση και ρύθμιση συναισθημάτων (LeDoux, 1998). Παράλληλα, η γενετική προδιάθεση μπορεί να επηρεάσει τις συναισθηματικές δεξιότητες, αν και δεν αποτελεί τον μοναδικό καθοριστικό παράγοντα. Η παιδική ηλικία θεωρείται κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη της ΣΝ, καθώς οι πρώιμες εμπειρίες συναισθηματικής αλληλεπίδρασης με γονείς και φροντιστές διαμορφώνουν τον τρόπο που το άτομο αναγνωρίζει και εκφράζει τα συναισθήματά του (Denham et al., 2003).

#### **2. Κοινωνικοπολιτισμικοί Παράγοντες**

Ο πολιτισμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι κοινωνικοί κανόνες καθορίζουν πώς εκφράζονται και ερμηνεύονται τα συναισθήματα, επηρεάζοντας έτσι τη ΣΝ (Matsumoto et al., 2008).

Για παράδειγμα, σε πολιτισμούς που δίνουν έμφαση στη συλλογικότητα, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες ενθαρρύνονται περισσότερο σε σύγκριση με ατομικιστικούς πολιτισμούς.

Επιπλέον, το φύλο αναφέρεται συχνά ως παράγοντας διαφοροποίησης, με έρευνες να δείχνουν ότι οι γυναίκες τείνουν να επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και δεξιοτήτων διαχείρισης συναισθημάτων, ενώ οι άνδρες παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε δεξιότητες ρύθμισης σε καταστάσεις στρες (Brackett et al., 2004). Ωστόσο, οι διαφορές αυτές μπορεί να αντανακλούν περισσότερο κοινωνικές προσδοκίες και πρότυπα παρά βιολογικές διαφορές.

#### **3. Εκπαιδευτικοί και Επαγγελματικοί Παράγοντες**

Η εκπαίδευση και η επαγγελματική εμπειρία αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες για την ανάπτυξη της ΣΝ. Εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης συναισθηματικής αγωγής εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων ΣΝ και καλύτερη διαχείριση των συναισθηματικών προκλήσεων στην τάξη (Brackett & Katulak, 2006).

Η επαγγελματική εμπειρία επίσης παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν αναπτύξει μεγαλύτερη ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων και διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων. Ωστόσο, η υπερβολική επαγγελματική πίεση και η έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος μπορούν να μειώσουν την αποτελεσματική χρήση της ΣΝ, οδηγώντας σε συναισθηματική εξουθένωση (burnout) (Mérida-López & Extremera, 2017).

#### **4. Οργανωσιακό και Περιβαλλοντικό Πλαίσιο**

Το σχολικό περιβάλλον, η κουλτούρα του οργανισμού και οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων επηρεάζουν άμεσα την έκφραση της ΣΝ. Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενθαρρύνει τη συνεργασία και παρέχει επαγγελματική αναγνώριση συμβάλλει στη θετική ανάπτυξη και χρήση της ΣΝ (Jennings & Greenberg, 2009). Αντίθετα, ένα τοξικό εργασιακό πλαίσιο με υψηλά επίπεδα σύγκρουσης μπορεί να περιορίσει τις δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων, ενισχύοντας το άγχος και τη δυσαρέσκεια.

#### **5. Προσωπικοί και Ψυχολογικοί Παράγοντες**

Τέλος, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η εξωστρέφεια, η ανοιχτότητα στην εμπειρία και η σταθερότητα, συνδέονται θετικά με υψηλότερη ΣΝ, ενώ ο νευρωτισμός συνδέεται αρνητικά (Petrides et al., 2016). Επίσης, η ψυχική ανθεκτικότητα και οι δεξιότητες αντιμετώπισης (coping strategies) αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που ενισχύουν την ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων σε στρεσογόνες καταστάσεις.

Συνεπώς, η συναισθηματική νοημοσύνη διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση βιολογικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, γεγονός που υποδηλώνει ότι μπορεί να ενισχυθεί μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών παρεμβάσεων.

## **1.2. Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις**

### **1.2.1. Θεωρητικά θεμέλια (CBT, REBT)**

Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις (ΔΠ – dysfunctional beliefs) αποτελούν βασική έννοια της Γνωσιακής-Συμπεριφορικής Θεραπείας (Cognitive Behavioral Therapy – CBT) και της Ορθολογικο-Συναισθηματικής Συμπεριφορικής Θεραπείας (Rational Emotive Behavioral Therapy – REBT). Η έννοια αυτή περιγράφει τις άκαμπτες, απόλυτες και μη ρεαλιστικές γνωστικές δομές που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο ερμηνεύει τις εμπειρίες του και αντιδρά στις προκλήσεις της ζωής (Ellis, 1962; Beck et al., 1979). Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις οδηγούν σε συναισθηματική δυσφορία και σε δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές (David et al., 2019).

Σύμφωνα με τον Ellis (1962, 1994), οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις εντάσσονται στο πλαίσιο του γνωστικού μοντέλου A-B-C (Activating event – Belief – Consequence).

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις δεν προκαλούνται άμεσα από το ίδιο το γεγονός, αλλά από τις ερμηνείες και τις αξιολογήσεις που το άτομο αποδίδει σε αυτό. Οι πεποιθήσεις αυτές εμφανίζονται συνήθως ως απόλυτες απαιτήσεις και υπεργενικεύσεις, όπως:

- «Πρέπει να τα καταφέρνω πάντα τέλεια» - απαιτητικότητα (demandingness),
- «Οι μαθητές μου πρέπει πάντα να με σέβονται» - τελειοθηρία,
- «Είναι φρικτό να κάνω λάθη» - καταστροφολογία.

Αντίστοιχα, ο Beck (1976) ανέπτυξε το γνωσιακό μοντέλο που εστιάζει στις δυσλειτουργικές στάσεις (dysfunctional attitudes), οι οποίες εκφράζονται μέσα από αρνητικά σχήματα (schemas) και γνωστικές παραμορφώσεις (cognitive distortions), όπως η διπολική σκέψη («όλα ή τίποτα»), η καταστροφολογία, η προσωποποίηση και η υπεργενίκευση. Οι γνωστικές αυτές διεργασίες λειτουργούν ως φίλτρα μέσω των οποίων το άτομο ερμηνεύει την πραγματικότητα, οδηγώντας σε συναισθηματική δυσφορία και δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές (Beck et al., 1979).

Η REBT και η CBT υποστηρίζουν ότι οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις δεν είναι απλώς «λάθος σκέψεις», αλλά βαθιά εδραιωμένες στάσεις που συνδέονται με τις αξίες και τις προσδοκίες του ατόμου. Στον χώρο της εκπαίδευσης, οι πεποιθήσεις αυτές συχνά διαμορφώνονται από κοινωνικές νόρμες, επαγγελματικά πρότυπα και προσωπικές αντιλήψεις περί «καλού δασκάλου». Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να πιστεύει ότι «αν οι μαθητές δεν πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις, είμαι αποτυχημένος», πεποίθηση που ενδέχεται να οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα άγχους, ενοχής και υπερβολικής αυτοκριτικής.

### 1.2.2. Εννοιολογική προσέγγιση και κατηγορίες δυσλειτουργικών πεποιθήσεων

Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις (ΔΠ) αποτελούν βασικό στοιχείο των γνωσιακών θεωριών της ψυχολογίας, όπως αυτές αναπτύχθηκαν κυρίως μέσα από τη Λογικοθυμική Γνωσιακή Συμπεριφορική Θεραπεία (REBT) του Albert Ellis. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι ΔΠ ορίζονται ως άκαμπτα, παράλογα και μη ρεαλιστικά γνωστικά σχήματα, τα οποία εμποδίζουν το άτομο να πετύχει τους στόχους του και προκαλούν έντονο ψυχικό πόνο (Ellis & Dryden, 2007).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι δυσλειτουργικές αυτές πεποιθήσεις δεν περιορίζονται στην προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού, αλλά επηρεάζουν και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον επαγγελματικό του ρόλο, τους μαθητές και το σχολικό περιβάλλον. Η θεωρία (Bernard, 2016; DiGiuseppe et al., 2014) ταξινομεί αυτές τις πεποιθήσεις σε τέσσερις κύριες κατηγορίες:

1. **Απόλυτες Απαιτήσεις (Demandingness):** Πρόκειται για τη χρήση δογματικών «πρέπει» και «οφείλω» προς τον εαυτό, τους άλλους ή τις συνθήκες. Στους εκπαιδευτικούς, αυτό εκφράζεται συχνά ως **τελειομανία**, όπου το άτομο

πιστεύει ότι πρέπει να είναι αλάνθαστο και να έχει τον απόλυτο έλεγχο της τάξης (π.χ. «Πρέπει πάντα να προετοιμάζω το τέλειο μάθημα»).

2. **Καταστροφοποίηση (Awfulizing/Catastrophizing):** Η τάση του ατόμου να αξιολογεί μια αρνητική κατάσταση ως «τρομερή» ή «καταστροφική», πέρα από κάθε έλεγχο. Για έναν εκπαιδευτικό, η αποτυχία μιας διδακτικής δραστηριότητας ή μια απειθαρχία στην τάξη ερμηνεύεται ως μια ανυπόφορη καταστροφή που ακυρώνει την επαγγελματική του αξία.
3. **Χαμηλή Ανεκτικότητα στη Ματαίωση (Low Frustration Tolerance):** Η πεποίθηση ότι το άτομο δεν μπορεί να αντέξει μια δυσκολία ή μια καθυστέρηση στην ικανοποίηση των αναγκών του (π.χ. «Δεν αντέχω να με αμφισβητούν οι μαθητές μου»). Η έλλειψη γνωστικής ευελιξίας σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσει σε έντονα αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό, απογοήτευση ή τάσεις αποφυγής.
4. **Αυτοαπόρριψη και Καταδίκη (Self-Downing/Global Damning):** Η τάση για καθολική αρνητική αξιολόγηση του εαυτού ή των άλλων με βάση ένα μεμονωμένο γεγονός. Αντί ο εκπαιδευτικός να κρίνει μια συγκεκριμένη πράξη του, κρίνει ολόκληρη την προσωπικότητά του ως «ανεπαρκή» ή «αποτυχημένη» (Beck et al., 1979· Bernard, 2016).

Αυτές οι κατηγορίες δυσλειτουργικών πεποιθήσεων λειτουργούν ως ένας «γνωστικός φακός» που παραμορφώνει την πραγματικότητα, οδηγώντας σε δυσπροσαρμοστικές συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως το υπερβολικό άγχος, η ενοχή και η επαγγελματική εξουθένωση.

### 1.2.3. Επιπτώσεις σε Επαγγελματική και Ψυχοσυναισθηματική λειτουργία

Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, εξαιτίας της άκαμπτης και παράλογης φύσης τους, επηρεάζουν σημαντικά την επαγγελματική απόδοση, την ψυχική υγεία και τη συνολική ευημερία των εκπαιδευτικών. Η διεθνής βιβλιογραφία (Ellis & Dryden, 2007; Bernard, 2016; Samfira & Sava, 2021) τεκμηριώνει ότι οι επιπτώσεις αυτές εκδηλώνονται τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο. Παρακάτω παρουσιάζονται οι κυριότερες διαστάσεις:

#### α) Επιπτώσεις στην ψυχολογική ευημερία και την ψυχική υγεία

Η υιοθέτηση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων έχει συσχετιστεί με αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης, θυμού και γενικευμένης συναισθηματικής δυσφορίας (Beck et al., 1979; Ellis, 1994). Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλή γνωστική ακαμψία δυσκολεύονται να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις αναπόφευκτες αποτυχίες και ματαιώσεις που συναντούν στην εκπαιδευτική πράξη (David et al., 2019). Η ανάγκη για καθολική αποδοχή ή η υπερβολική τελειομανία οδηγεί σε αυτοκριτική, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυξημένη ευαλωτότητα σε ψυχικές διαταραχές.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η χαμηλή ανεκτικότητα στη ματαίωση σχετίζεται με συναισθηματική εξάντληση και αίσθημα αδυναμίας ελέγχου, τα οποία αποτελούν πυρηνικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) (Stamovlasis et al., 2021).

### **β) Επιπτώσεις στην επαγγελματική εξουθένωση (burnout)**

Το burnout, όπως περιγράφεται από τους Maslach και Leiter (1997), περιλαμβάνει τρεις βασικές διαστάσεις: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επίτευξη. Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις ενισχύουν την εκδήλωση αυτών των διαστάσεων, καθώς δημιουργούν μη ρεαλιστικές προσδοκίες και αυξάνουν την αίσθηση ανεπάρκειας (Bernard, 2016).

Για παράδειγμα, η πεποίθηση «πρέπει πάντα να ελέγχω την τάξη απόλυτα» ή «δεν αντέχω να με αμφισβητούν οι μαθητές» μπορεί να οδηγήσει σε διαρκές άγχος, απογοήτευση και συναισθηματική εξάντληση όταν οι προσδοκίες αυτές δεν εκπληρώνονται (Samfira & Sava, 2021). Η αίσθηση προσωπικής αποτυχίας ενισχύεται, τροφοδοτώντας έναν φαύλο κύκλο άγχους και μειωμένης επαγγελματικής ικανοποίησης.

### **γ) Επίδραση στην ποιότητα διδασκαλίας και στις σχέσεις στην τάξη**

Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις δεν περιορίζονται στο εσωτερικό ψυχολογικό επίπεδο, αλλά επηρεάζουν άμεσα την εκπαιδευτική πρακτική. Εκπαιδευτικοί με άκαμπτες γνωστικές στάσεις συχνά εμφανίζουν μειωμένη ευελιξία στη διδασκαλία, περιορισμένη ικανότητα διαφοροποίησης της διδασκαλίας και δυσκολίες στην προσαρμογή σε μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες (Gkontelos & Stamovlasis, 2022). Επιπλέον, οι αρνητικές πεποιθήσεις επηρεάζουν τη διαχείριση συγκρούσεων και τη συναισθηματική υποστήριξη προς τους μαθητές, δημιουργώντας ένα κλίμα έντασης που μπορεί να υπονομεύσει τη μαθησιακή διαδικασία (Sava, 2002). Σε μακροπρόθεσμο επίπεδο, αυτό μπορεί να επιφέρει χαμηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα και μείωση της ποιότητας της σχολικής ζωής.

### **δ) Επιπτώσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην καινοτομία**

Η ύπαρξη άκαμπτων γνωστικών σχημάτων συνδέεται με μειωμένη προθυμία για αλλαγή και συμμετοχή σε καινοτόμες πρακτικές (Bernard, 2016). Οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται από δυσλειτουργικές πεποιθήσεις είναι πιο πιθανό να αποφεύγουν την υιοθέτηση νέων τεχνολογιών ή παιδαγωγικών προσεγγίσεων, καθώς οι απόλυτες απαιτήσεις και ο φόβος αποτυχίας λειτουργούν ανασταλτικά. Αυτό περιορίζει την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενισχύοντας την αίσθηση στασιμότητας και απογοήτευσης και επηρεάζοντας αρνητικά την ψυχοσυναισθηματική τους ισορροπία.

Συμπερασματικά, οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις αποτελούν σημαντικό παράγοντα κινδύνου όχι μόνο για την ψυχολογική ισορροπία του εκπαιδευτικού, αλλά και για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και της μαθησιακής εμπειρίας.

Η έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπισή τους μέσω ψυχοεκπαιδευτικών παρεμβάσεων, επιμόρφωσης και συμβουλευτικής υποστήριξης κρίνεται επιβεβλημένη για την προαγωγή της ψυχικής υγείας, της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας και της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών.

### **1.3. Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών**

#### **1.3.1. Εννοιολογική προσέγγιση και θεωρητικά μοντέλα**

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις πυλώνες της κοινωνικογνωστικής θεωρίας του Bandura (1977, 1997). Ο Bandura όρισε την αυτοαποτελεσματικότητα ως «την πίστη ενός ατόμου στην ικανότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει τις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων». Η αυτοαποτελεσματικότητα, συνεπώς, δεν είναι μια γενική αίσθηση αυτοπεποίθησης, αλλά αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ατόμου να ανταποκριθεί επιτυχώς σε συγκεκριμένα πλαίσια και καθήκοντα. (Bandura, 1997).

Η σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας έγκειται στον καθοριστικό της ρόλο στη διαμόρφωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, της κινητοποίησης και της συναισθηματικής ρύθμισης. Τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα επιδεικνύουν αυξημένη επιμονή, ανθεκτικότητα και προσαρμοστικότητα όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, ενώ όσοι έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα συχνά αποφεύγουν προκλήσεις και υποκύπτουν ευκολότερα στο άγχος (Schunk & DiBenedetto, 2020).

#### **Θεωρητικές βάσεις**

Η θεωρία του Bandura αναφέρει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει:

- Τις γνωστικές διεργασίες (πώς σκέφτεται το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητές του).
- Τη συναισθηματική αντίδραση (διαχείριση άγχους, φόβου, απογοήτευσης).
- Το επίπεδο προσπάθειας και επιμονής που καταβάλλει σε απαιτητικές συνθήκες.

Αυτοί οι μηχανισμοί δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει όχι μόνο τη συμπεριφορά, αλλά και τη συναισθηματική και γνωστική διαχείριση των προκλήσεων.

Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται άρρηκτα με τρεις μηχανισμούς:

1. Κινητοποίηση: Τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα θέτουν υψηλότερους στόχους και παραμένουν προσηλωμένα σε αυτούς.
2. Στρατηγική επίλυσης προβλημάτων: Υιοθετούν πιο δημιουργικές και αποτελεσματικές στρατηγικές όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

3. Ρύθμιση συναισθημάτων: Παρουσιάζουν μειωμένα επίπεδα άγχους και καλύτερη συναισθηματική ανθεκτικότητα.

### **Πηγές Αυτοαποτελεσματικότητας**

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), οι τέσσερις κύριες πηγές που διαμορφώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα είναι:

- Άμεσες εμπειρίες επιτυχίας (Mastery Experiences): Η προσωπική επιτυχία σε παρόμοια καθήκοντα ή προκλήσεις ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα.
- Έμμεσες εμπειρίες (Vicarious Experiences): Η παρατήρηση επιτυχημένων προσπαθειών άλλων που μοιράζονται παρόμοια χαρακτηριστικά ή ρόλο λειτουργεί ως πρότυπο (μοντελοποίηση).
- Λεκτική πειθώ (Verbal Persuasion): Ενθαρρυντικά σχόλια από πρόσωπα κύρους μπορούν να ενισχύσουν την πίστη στις ικανότητες.
- Φυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις (Physiological & Affective States): Χαμηλό άγχος και θετικά συναισθήματα συμβάλλουν στην αύξηση της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας.

### **Αυτοαποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση**

Στο σχολικό πλαίσιο, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (ΔΑ) του εκπαιδευτικού ορίζεται ως η πίστη του ότι μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση, τη συμπεριφορά και την πρόοδο των μαθητών, ακόμα και σε συνθήκες δυσκολίας (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα:

- Εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας.
- Επενδύουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια στη μάθηση των μαθητών.
- Αντιμετωπίζουν το άγχος και το burnout πιο αποτελεσματικά.
- Δημιουργούν θετικό κλίμα τάξης και ενθαρρύνουν τη συνεργασία.

Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ικανότητα διαχείρισης δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, ενισχύοντας την ψυχοσυναισθηματική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Μελέτες δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ποιότητα της διδασκαλίας, την εμπλοκή των μαθητών και την επαγγελματική ικανοποίηση (Klassen & Chiu, 2010). Επιπλέον, θεωρείται προστατευτικός παράγοντας έναντι του επαγγελματικού στρες και της συναισθηματικής εξουθένωσης (Aloe et al., 2014).

### **1.3.2. Αυτοαποτελεσματικότητα στο σχολικό περιβάλλον**

Η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την απόδοση και την επαγγελματική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτως του αν εργάζονται στη γενική ή στην ειδική εκπαίδευση. Ωστόσο, η φύση των καθηκόντων και οι απαιτήσεις κάθε πλαισίου διαφοροποιούν τις προκλήσεις και, κατά συνέπεια, επηρεάζουν τον τρόπο διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας (Sharma et al., 2012).

#### **Γενική Εκπαίδευση**

Στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να δημιουργεί θετικό μαθησιακό κλίμα, να υιοθετεί διαφοροποιημένες διδακτικές στρατηγικές και να ανταποκρίνεται στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να:

- Επενδύουν χρόνο στον σχεδιασμό μαθημάτων.
- Ενσωματώνουν καινοτόμες πρακτικές και τεχνολογίες στη διδασκαλία.
- Επιμένουν στην αντιμετώπιση δυσκολιών των μαθητών, αντί να τις αποδίδουν σε εγγενείς αδυναμίες (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Επιπλέον, η αυτοαποτελεσματικότητα στην τάξη συνδέεται με υψηλότερη εμπλοκή των μαθητών και καλύτερη διαχείριση της συμπεριφοράς, γεγονός που μειώνει τα επίπεδα άγχους του εκπαιδευτικού (Klassen & Chiu, 2010).

#### **Ειδική Εκπαίδευση**

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν πιο σύνθετες και απαιτητικές συνθήκες, καθώς εργάζονται με μαθητές που παρουσιάζουν ποικίλες αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες και συμπεριφορικές προκλήσεις. Αυτό συνεπάγεται υψηλότερα επίπεδα γνωστικού και συναισθηματικού φόρτου, καθώς και την ανάγκη για εξειδικευμένες διδακτικές παρεμβάσεις (Woodcock, 2013).

Παρά τις αυξημένες δυσκολίες, έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συχνά αναπτύσσουν ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα. Αυτό αποδίδεται κυρίως στην εξειδικευμένη εκπαίδευση, τη συνεχιζόμενη επιμόρφωση, τη συνεργασία με πολυεπιστημονικές ομάδες και τη συνεχή εμπειρία σε εξατομικευμένη διδασκαλία (Sharma et al., 2012).

Ωστόσο, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε αυξημένο κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης, ιδιαίτερα όταν συνυπάρχουν ελλείψεις πόρων, ανεπαρκής υποστήριξη από τη διοίκηση και υψηλές προσδοκίες από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών (Brunsting, Sreckovic, & Lane, 2014).

## Συγκριτικά ευρήματα

Μελέτες που συνέκριναν τις δύο ομάδες δείχνουν ότι:

- Οι ειδικοί παιδαγωγοί συχνά αναφέρουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση συμπεριφορών, αλλά υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.
- Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση τάξης, αλλά συχνά χαμηλότερη στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες (Emmer & Hickman, 1991; Sharma et al., 2012).

Η διαφοροποίηση αυτή υπογραμμίζει τη σημασία στοχευμένων επιμορφώσεων και παρεμβάσεων για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας και των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών, ειδικά σε τομείς όπου εμφανίζουν ελλείψεις.

### 1.3.3. Διαστάσεις της Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη έννοια, αλλά μια πολυεπίπεδη γνωστική κατασκευή που αντανακλά τις ποικίλες και συχνά αντικρουόμενες απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Η σύγχρονη βιβλιογραφία, με σημείο αναφοράς το επιδραστικό μοντέλο των Tschannen-Moran και Hoy (2001), διακρίνει τρεις κύριες διαστάσεις, οι οποίες αλληλεπιδρούν και καθορίζουν το συνολικό προφίλ επαγγελματικής επάρκειας:

1. Αυτοαποτελεσματικότητα στις Διδακτικές Στρατηγικές (Efficacy for Instructional Strategies): Αφορά την πίστη του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να επιστρατεύει εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, να προσαρμόζει το επίπεδο δυσκολίας του μαθήματος στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και να παρέχει σαφείς επεξηγήσεις. Εκπαιδευτικοί με υψηλή επάρκεια σε αυτή τη διάσταση επιδεικνύουν μεγαλύτερη γνωστική ευελιξία και είναι πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία.
2. Αυτοαποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης (Efficacy for Classroom Management): Σχετίζεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να θέτει σαφή όρια, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την απειθαρχία και να διατηρεί ένα ήρεμο, υποστηρικτικό και ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον. Η διάσταση αυτή θεωρείται κρίσιμη για την ψυχολογική ισορροπία του ίδιου του εκπαιδευτικού, καθώς η αίσθηση απώλειας ελέγχου της τάξης αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους παράγοντες εργασιακού στρες και πρόωρης επαγγελματικής εξουθένωσης.
3. Αυτοαποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητών (Efficacy for Student Engagement): Αναφέρεται στην πίστη του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να παρακινήσει τους μαθητές, να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή τους και να κινητοποιήσει ακόμη και εκείνους που επιδεικνύουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση ή έλλειψη ενδιαφέροντος. Η διάσταση αυτή βασίζεται στην ικανότητα

οικοδόμησης ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων και στην ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

### **Η Ιδιαιτερότητα της Ειδικής Αγωγής και οι Πηγές Διαμόρφωσης**

Η διάκριση αυτών των διαστάσεων καθίσταται ακόμη πιο σύνθετη στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ).

Οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα πλαίσια καλούνται να επιδείξουν εξειδικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση σοβαρών συμπεριφορικών προκλήσεων και στην εφαρμογή εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ΕΕΠ), μια ανάγκη που αναδεικνύει τη σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας στις διδακτικές στρατηγικές και στη διαχείριση της τάξης, ιδιαίτερα υπό συνθήκες υψηλού συναισθηματικού φόρτου (Sharma et al., 2012).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η ανάπτυξη αυτών των διαστάσεων τροφοδοτείται από τέσσερις πηγές: τις προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας, την έμμεση μάθηση μέσω προτύπων, τη λεκτική πειθώ από συναδέλφους και τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Συνεπώς, η αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι ένα στατικό χαρακτηριστικό, αλλά μια δυναμική αντίληψη που εξελίσσεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τις προκλήσεις της καθημερινής σχολικής πράξης και ανατροφοδότηση από τους μαθητές και συναδέλφους, ενισχύοντας έτσι τη συνεχή προσαρμογή και βελτίωση των διδακτικών πρακτικών (Woolfolk Hoy & Burke Spero, 2005).

Η κατανόηση των διαστάσεων και των πηγών της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανθεκτικότητας και της ποιότητας της διδασκαλίας.

#### **1.3.4 Σχέση Αυτοαποτελεσματικότητας με τη Συναισθηματική και Επαγγελματική Ευημερία**

Η αυτοαποτελεσματικότητα (ΔΑ) των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται μόνο στη διδακτική δεινότητα, αλλά αποτελεί έναν κρίσιμο δείκτη της ψυχολογικής τους υγείας και της επαγγελματικής τους ανθεκτικότητας. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επάρκειά τους καθορίζει τόσο το συναισθηματικό τους φορτίο όσο και τη διάθεση να παραμείνουν στο επάγγελμα.

#### **Συναισθηματική Ευημερία και Διαχείριση Άγχους**

Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως ισχυρός «γνωστικός μηχανισμός άμυνας» απέναντι στο στρες. Σύμφωνα με τον Bandura (1997), τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να ερμηνεύουν τις προκλήσεις ως ευκαιρίες για μάθηση αντί ως απειλές. Στο σχολικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός που αισθάνεται ικανός

βιώνει λιγότερο φόβο αποτυχίας και χαμηλότερα επίπεδα άγχους, καθώς διαθέτει στρατηγικές για να ανακάμψει από δυσκολίες.

### **Πρόληψη Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Burnout)**

Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται αντιστρόφως με την εμφάνιση του burnout, το οποίο χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη αίσθηση προσωπικού επιτεύγματος. Εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα νιώθουν ανίσχυροι να επηρεάσουν το μαθησιακό αποτέλεσμα, αυξάνοντας τον κίνδυνο εξουθένωσης. Αντίθετα, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύει την αίσθηση προσωπικού επιτεύγματος και προσφέρει την ικανοποίηση ότι η εργασία έχει νόημα και αντίκτυπο, προστατεύοντας τον εκπαιδευτικό από ψυχική κόπωση και πρόωρη επαγγελματική αποχώρηση (Skaalvik & Skaalvik, 2010-2014).

### **Επαγγελματική Ικανοποίηση και Δέσμευση**

Οι εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Η πεποίθηση ότι μπορούν να διαχειριστούν την τάξη και να παρακινήσουν ακόμη και τους πιο «δύσκολους» μαθητές οδηγεί σε μεγαλύτερη επαγγελματική δέσμευση (commitment). Η ενίσχυση της ευημερίας αυτής μεταφράζεται σε θετική στάση προς το σχολικό περιβάλλον, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και την προθυμία για υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Συμπερασματικά, η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί θεμέλιο της ψυχοκοινωνικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, εξασφαλίζοντας ότι η επαγγελματική τους πορεία χαρακτηρίζεται από ψυχική ισορροπία, δημιουργικότητα και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

## **Κεφάλαιο 2ο: Συναισθηματική Νοημοσύνη και Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις στους Εκπαιδευτικούς**

### **2.1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών**

Η συναισθηματική νοημοσύνη (Emotional Intelligence) αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Ο όρος εισήχθη από τους Salovey και Mayer (1990) και έγινε ευρύτερα γνωστός μέσω του έργου του Goleman (1995), αναφερόμενος στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να κατανοεί, να αξιοποιεί και να ρυθμίζει τα συναισθήματα τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η

συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει ουσιαστικά τις διαπροσωπικές σχέσεις, το κλίμα της τάξης, τη διαχείριση του άγχους, καθώς και την ποιότητα της διδασκαλίας και την επαγγελματική ικανοποίηση (Jennings & Greenberg, 2009). Η αποτελεσματική ρύθμιση των συναισθημάτων αποτελεί βασική δεξιότητα των εκπαιδευτικών και επηρεάζει τη διαχείριση της τάξης και τη διδακτική αποτελεσματικότητα (Taxer & Gross, 2018).

### **2.1.1. Επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε ειδικούς και γενικούς εκπαιδευτικούς**

Ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, γεγονός που αποδίδεται κυρίως στις αυξημένες συναισθηματικές απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου και στη συχνότερη αλληλεπίδραση με μαθητές που χρήζουν ενισχυμένης υποστήριξης (Platsidou, 2010). Ενδεικτικά, η μελέτη των Katsora et al. (2022) κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερη ικανότητα συναισθηματικής διαχείρισης, η οποία σχετίζεται θετικά με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και την αποτελεσματική ένταξη μαθητών με αναπηρίες.

Ωστόσο, η διαφοροποίηση αυτή δεν μπορεί να αποδοθεί μονοσήμαντα σε ατομικά χαρακτηριστικά, καθώς φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από την επαγγελματική εμπειρία. Συγκεκριμένα, η συστηματική έκθεση σε απαιτητικές εκπαιδευτικές συνθήκες φαίνεται να ενισχύει σταδιακά τις δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω βιωματικής μάθησης (Guo et al., 2021).

Παράλληλα, πολιτισμικοί και οργανωσιακοί παράγοντες διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης. Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από αυξημένες απαιτήσεις και περιορισμένη διοικητική υποστήριξη, παρατηρούνται χαμηλότερες επιδόσεις στις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mérida-López & Extremera, 2017).

Επιπλέον, η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν αποτελεί αποκλειστικά εγγενές χαρακτηριστικό, αλλά συνδέεται στενά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η συμμετοχή σε προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού πλαισίου (Platsidou & Salavera, 2013· Jennings & Greenberg, 2009).

Τέλος, δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας, φαίνεται να επηρεάζουν τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι πιο έμπειροι επαγγελματίες τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερη συναισθηματική επίγνωση και αποτελεσματικότερη διαχείριση

συναισθημάτων (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005). Αντίθετα, η έλλειψη επαρκούς υποστήριξης και η αυξημένη εργασιακή πίεση μπορούν να περιορίσουν την αξιοποίηση των σχετικών δεξιοτήτων στην πράξη, οδηγώντας σε αυξημένα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης (Brackett et al., 2010).

### **2.1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη στους εκπαιδευτικούς**

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) στους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται από ένα σύνολο ατομικών, επαγγελματικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους.

Σε ατομικό επίπεδο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, το φύλο, η προσωπικότητα και η ψυχική ανθεκτικότητα. Έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής επίγνωσης και ενσυναίσθησης, γεγονός που σχετίζεται με αυξημένη ικανότητα διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων (Extremera et al., 2006). Παράλληλα, η ηλικία και η επαγγελματική εμπειρία συνδέονται θετικά με την ανάπτυξη της ΣΝ, καθώς οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας διαθέτουν μεγαλύτερη συναισθηματική ωριμότητα και αποτελεσματικότερες στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων τους (Platsidou, 2010). Επιπλέον, χαρακτηριστικά όπως η εσωτερική παρακίνηση, η ανθεκτικότητα και τα χαμηλά επίπεδα δυσλειτουργικών πεποιθήσεων ενισχύουν την ανάπτυξη της ΣΝ (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005).

Σε επαγγελματικό επίπεδο, η επιμόρφωση και η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες. Εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ΣΝ και αυξημένη ανθεκτικότητα απέναντι στο εργασιακό άγχος (Brackett et al., 2010). Ιδιαίτερα, η εκπαίδευση σε στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης και διαχείρισης άγχους συμβάλλει στη βελτίωση τόσο της συναισθηματικής όσο και της επαγγελματικής τους απόδοσης (Jennings & Greenberg, 2009). Επιπλέον, η πολυετής εμπειρία και η συμμετοχή σε σχετικές επιμορφώσεις συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα ΣΝ (Marinaci & Papadopoulou, 2022).

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί επίσης κρίσιμο παράγοντα. Ένα υποστηρικτικό εργασιακό κλίμα, που χαρακτηρίζεται από θετικές σχέσεις με τη διοίκηση και τους συναδέλφους, καθώς και από αίσθημα σεβασμού και αναγνώρισης, ενισχύει τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, ένα τοξικό ή πιεστικό περιβάλλον μπορεί να την υπονομεύσει (Jennings & Greenberg, 2009). Παράλληλα, η έντονη εργασιακή πίεση και τα αυξημένα επίπεδα στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης συνδέονται αρνητικά με τη ΣΝ, καθώς περιορίζουν τη διαθεσιμότητα γνωστικών και συναισθηματικών πόρων για την αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων (Mérida-López & Extremera, 2017; Chang, 2009).

Τέλος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι πολιτισμικοί παράγοντες, καθώς η αντίληψη, η έκφραση και η διαχείριση των συναισθημάτων επηρεάζονται από τις κοινωνικές νόρμες και τις πολιτισμικές προσδοκίες (Mayer et al., 2008). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνοδεύεται από αυξημένες κοινωνικές απαιτήσεις αλλά συχνά περιορισμένη θεσμική υποστήριξη, η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω στοχευμένων επιμορφώσεων καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική.

### **2.1.3. Ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη διαχείριση στρες και επαγγελματικών προκλήσεων**

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους προστατευτικούς παράγοντες απέναντι στο εργασιακό στρες και στις επαγγελματικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Σε επαγγέλματα υψηλής συναισθηματικής επιβάρυνσης, όπως η διδασκαλία, η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων συνδέεται με αυξημένη ψυχολογική ανθεκτικότητα και μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Jennings & Greenberg, 2009; Mérida-López & Extremera, 2017).

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ΣΝ διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις στην τάξη, όπως προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών, συγκρούσεις με γονείς και απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Παράλληλα, αναπτύσσουν πιο θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους μαθητές, γεγονός που συμβάλλει στη μείωση των συγκρούσεων και των επιπέδων άγχους (Jennings & Greenberg, 2009). Επιπλέον, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Platsidou, 2010).

Η αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διατηρούν μια σταθερή και θετική συναισθηματική κατάσταση ακόμη και υπό πίεση, διευκολύνοντας τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων και την προσαρμογή σε απαιτητικές καταστάσεις (Palmer et al., 2006). Παράλληλα, η ΣΝ ενισχύει την υιοθέτηση ενεργητικών στρατηγικών αντιμετώπισης, όπως η επίλυση προβλημάτων, σε αντίθεση με παθητικές ή αποφευκτικές στρατηγικές που σχετίζονται με αυξημένο κίνδυνο εξουθένωσης (Ciarrrochi et al., 2002).

Επιπλέον, η ΣΝ δεν λειτουργεί μόνο προληπτικά αλλά και αποκαταστατικά, συμβάλλοντας στην ταχύτερη ανάκαμψη των εκπαιδευτικών μετά από στρεσογόνες εμπειρίες ή επαγγελματικές δυσκολίες. Εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ΣΝ εμφανίζουν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα και είναι πιο ικανοί να διαχειρίζονται αποτυχίες ή συγκρούσεις χωρίς να επηρεάζεται μακροπρόθεσμα η ψυχική τους ισορροπία (Chang, 2009).

Ιδιαίτερα στον χώρο της ειδικής αγωγής, όπου οι επαγγελματικές απαιτήσεις είναι αυξημένες, η σημασία της ΣΝ είναι ακόμη μεγαλύτερη. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής

αγωγής με υψηλή ΣΝ παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, γεγονός που επιβεβαιώνει τον ρόλο της ως παράγοντα ανθεκτικότητας (Platsidou, 2010; Kokkinos, 2007). Παράλληλα, σύμφωνα με τους Guo et al. (2021), η ΣΝ ενισχύει την επαγγελματική ευημερία και συμβάλλει στη διατήρηση της επαγγελματικής δέσμευσης ακόμη και σε ιδιαίτερα απαιτητικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα ενισχύουν περαιτέρω τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης ως βασικού προστατευτικού παράγοντα στην επαγγελματική λειτουργία των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών συνδέονται άμεσα με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, τα οποία με τη σειρά τους συμβάλλουν στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, υποδηλώνοντας έναν σημαντικό διαμεσολαβητικό μηχανισμό (Pikić Jugović et al., 2024). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από συστηματικές ανασκοπήσεις, σύμφωνα με τις οποίες η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί βασικό σύνδεσμο μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών (Geraci et al., 2026).

Συνολικά, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω στοχευμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης αποτελεί κρίσιμη στρατηγική για την πρόληψη του εργασιακού στρες, τη βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης και την ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ευεξίας των εκπαιδευτικών. Όπως επισημαίνει και ο Goleman (1995), η ΣΝ είναι εξίσου σημαντική με τη γνωστική νοημοσύνη για την επαγγελματική επιτυχία και μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω συστηματικής εκπαίδευσης και πρακτικής.

## **2.2. Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις στους Εκπαιδευτικούς**

Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις (irrational or dysfunctional beliefs) αναφέρονται σε άκαμπτες, μη ρεαλιστικές και συχνά αυτοϋπονομευτικές σκέψεις, οι οποίες οδηγούν σε αρνητικά συναισθήματα και δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές (Ellis, 1994). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι πεποιθήσεις αυτές εκδηλώνονται μέσα από μη ρεαλιστικές απαιτήσεις από τον εαυτό ή τους μαθητές, απόλυτες προσδοκίες για επιτυχία, καθώς και υπερευαισθησία απέναντι στην αποτυχία και την κριτική. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά τη διδακτική τους πρακτική και την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, καθώς διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τις διδακτικές εμπειρίες (Fives & Buehl, 2012).

Η θεωρία της Ορθολογικοσυναισθηματικής Συμπεριφορικής Θεραπείας (REBT) του Ellis (1962), καθώς και η Γνωστική Θεραπεία του Beck (1976), έχουν αναδείξει τον καθοριστικό ρόλο των γνωσιακών παραμορφώσεων στη γένεση ψυχολογικών δυσκολιών, όπως το άγχος, η κατάθλιψη και η επαγγελματική εξουθένωση (burnout). Οι εκπαιδευτικοί, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων και της συναισθηματικής επιβάρυνσης του επαγγέλματός τους, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα επιρρεπείς στην ανάπτυξη τέτοιων δυσλειτουργικών μοτίβων σκέψης (Bernard, 2016).

### 2.2.1. Είδη και συχνότητα εμφάνισης δυσλειτουργικών πεποιθήσεων στους εκπαιδευτικούς

Σε συνέχεια της εννοιολογικής ανάλυσης των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων (βλ. ενότητα 1.2.2), η παρούσα ενότητα εξετάζει τη συχνότητα εμφάνισης και τα βασικά είδη τους στον εκπαιδευτικό πληθυσμό. Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν συχνά συγκεκριμένα σχήματα παράλογης σκέψης, τα οποία σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική τους λειτουργικότητα.

Σύμφωνα με τους Stamonvlasis et al. (2021), ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (περίπου 30%–50%) εμφανίζει τουλάχιστον μία μορφή δυσλειτουργικής πεποίθησης σε υψηλό βαθμό. Οι έρευνες (Bernard, 2016; Kalkan & Ersanlı, 2009) αναδεικνύουν ως συχνότερες τις ακόλουθες κατηγορίες:

1. Τελειομανία και υψηλές απαιτήσεις επιτυχίας: Πρόκειται για μία από τις πιο διαδεδομένες πεποιθήσεις. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να είναι αλάνθαστοι και να επιτυγχάνουν σε κάθε διδακτική δραστηριότητα. Η τάση αυτή συνδέεται άμεσα με αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς δημιουργεί συνεχή πίεση για αποφυγή του λάθους (Sava, 2002).
2. Χαμηλή ανεκτικότητα στη ματαίωση (Low Frustration Tolerance): Οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιλαμβάνονται ως «ανυπόφορες» καταστάσεις όπου οι μαθητές δεν συμμορφώνονται ή το μάθημα δεν εξελίσσεται σύμφωνα με τον σχεδιασμό. Η πεποίθηση αυτή σχετίζεται με μειωμένη γνωστική ευελιξία και αυξημένες συγκρούσεις στην τάξη (David et al., 2019).
3. Ανάγκη για καθολική αποδοχή και έγκριση: Η αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι αγαπητός και αποδεκτός από όλους (μαθητές, γονείς και συναδέλφους). Η μη ικανοποίηση αυτής της ανάγκης οδηγεί συχνά σε έντονα συναισθήματα απογοήτευσης, άγχους ή ενοχής (Ellis & Dryden, 2007).
4. Ανάγκη για απόλυτο έλεγχο και συμμόρφωση: Η πεποίθηση ότι κάθε απώλεια ελέγχου στην τάξη ισοδυναμεί με προσωπική αποτυχία. Η στάση αυτή οδηγεί σε άκαμπτες διδακτικές πρακτικές και αυξημένο επαγγελματικό στρες (Stamonvlasis et al., 2021).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διαφοροποιήσεις που καταγράφονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι Gkontelos και Stamonvlasis (2022) διαπίστωσαν ότι οι συχνότερες δυσλειτουργικές πεποιθήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετίζονται κυρίως με τη χαμηλή ανεκτικότητα στη ματαίωση και την τελειομανία. Ωστόσο, εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην ειδική αγωγή φαίνεται να εμφανίζουν ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα ορισμένων δυσλειτουργικών πεποιθήσεων σε σύγκριση με εκείνους της γενικής αγωγής. Το εύρημα αυτό αποδίδεται πιθανώς στην εξειδικευμένη κατάρτισή τους, η οποία συμβάλλει στη διαμόρφωση πιο ρεαλιστικών προσδοκιών και μεγαλύτερης προσαρμοστικότητας.

Επιπλέον, οι Samfira και Sava (2021) επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες παρουσιάζουν συχνότερα δυσλειτουργικές γνωστικές στάσεις, γεγονός που ενισχύει έναν φαύλο κύκλο άγχους και αρνητικής αυτοαξιολόγησης (self-downing). Η κατανόηση της συχνότητας και της φύσης αυτών των πεποιθήσεων αναδεικνύει την ανάγκη εφαρμογής παρεμβάσεων γνωστικής αναδόμησης, με στόχο την αντικατάσταση άκαμπτων απαιτήσεων από πιο ευέλικτες και λειτουργικές στάσεις.

### **2.2.2. Επιπτώσεις Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων στη διδασκαλία και στην ψυχική ευημερία**

Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις (ΔΠ) αποτελούν σημαντικό παράγοντα κινδύνου τόσο για την ψυχοσυναισθηματική ισορροπία των εκπαιδευτικών όσο και για την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν άκαμπτες και μη ρεαλιστικές στάσεις, δημιουργούνται γνωστικές στρεβλώσεις που επηρεάζουν τη συναισθηματική τους κατάσταση και, κατ' επέκταση, τη συμπεριφορά τους στην τάξη (Ellis & Dryden, 2007).

Οι στρεβλώσεις αυτές περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, καταστροφολογικές σκέψεις και απόλυτες απαιτήσεις, όπως η πεποίθηση ότι η απώλεια ελέγχου της τάξης συνεπάγεται προσωπική αποτυχία ή ότι οι μαθητές οφείλουν να συμμορφώνονται πλήρως χωρίς εξαιρέσεις. Τέτοιου είδους αντιλήψεις αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης αρνητικών συναισθημάτων, όπως άγχος, ενοχή και θυμός (Beck et al., 1979).

Σε επίπεδο διδασκαλίας, οι ΔΠ συνδέονται με αυξημένα επίπεδα άγχους και στρες, καθώς η εμμονή σε απόλυτες απαιτήσεις οδηγεί σε διαρκή συναισθηματική ένταση (Bernard, 2016). Παράλληλα, επηρεάζουν αρνητικά τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, καθώς η προσδοκία «άψογης» συμπεριφοράς συχνά οδηγεί σε συγκρούσεις και επιβαρυνμένο παιδαγωγικό κλίμα (Samfira & Sava, 2021). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με έντονες δυσλειτουργικές πεποιθήσεις εμφανίζουν μειωμένη γνωστική και διδακτική ευελιξία, γεγονός που περιορίζει την ικανότητά τους να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών και να επιλύουν προβλήματα με δημιουργικό τρόπο (Sava, 2002; Bernard, 2016).

Σε ψυχολογικό επίπεδο, οι ΔΠ σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout), μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα και χαμηλότερη εργασιακή ικανοποίηση (Gkontelos & Stamovlasis, 2022; Stamovlasis et al., 2021). Η συνεχής αυτοκριτική και η αίσθηση ανεπάρκειας που απορρέουν από αυτές τις πεποιθήσεις οδηγούν σε συναισθηματική εξάντληση, η οποία συχνά συνοδεύεται από σωματικά συμπτώματα, όπως κόπωση και πονοκεφάλους, καθώς και από ψυχολογικές δυσκολίες, όπως άγχος και καταθλιπτική διάθεση (Bernard, 2016; Samfira & Sava, 2021).

Συνολικά, η παρουσία δυσλειτουργικών πεποιθήσεων μειώνει την ανθεκτικότητα και την προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθιστώντας τους περισσότερο ευάλωτους σε επαγγελματικές δυσκολίες και διαπροσωπικές συγκρούσεις. Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η αναγνώριση και η γνωσιακή αναδόμηση αυτών των πεποιθήσεων μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική στρατηγική για την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης και την ενίσχυση της ψυχολογικής ευημερίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Ellis & Dryden, 2007; David et al., 2019).

### **2.2.3. Σχέση Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων με Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική Εξουθένωση (burnout)**

Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις (ΔΠ) επηρεάζουν σημαντικά τόσο την επαγγελματική ικανοποίηση όσο και την εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) στους εκπαιδευτικούς. Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των ΔΠ και του burnout, καθώς και αρνητικές συσχετίσεις με την επαγγελματική ικανοποίηση (Gkontelos & Stamonlasis, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν άκαμπτες και μη ρεαλιστικές προσδοκίες, όπως τελειοθηρικές απαιτήσεις από τον εαυτό τους ή τους μαθητές, είναι περισσότερο επιρρεπείς σε συναισθηματική εξάντληση και κυνισμό (Bernard, 2016). Παράλληλα, η τάση για αρνητική αυτοαξιολόγηση (self-downing) οδηγεί συχνά σε συναισθηματική απόσυρση και αρνητική αποτίμηση της επαγγελματικής τους πορείας.

Η αρνητική επίδραση των ΔΠ στην επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τη σύγκρουση μεταξύ των υψηλών εσωτερικών απαιτήσεων και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν μη ρεαλιστικές προσδοκίες βιώνουν συχνά απογοήτευση και ματαίωση, γεγονός που μειώνει το αίσθημα επιτυχίας και ικανοποίησης από το επάγγελμά τους (Kalkan & Ersanli, 2009; Bernard, 2016).

Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση, αυτή χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επίτευξη (Maslach & Jackson, 1981). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ΔΠ τείνουν να ερμηνεύουν τις επαγγελματικές δυσκολίες ως προσωπική αποτυχία και να μεγαλοποιούν τις αρνητικές καταστάσεις, γεγονός που ενισχύει την ψυχική κόπωση και την αποξένωση από το επάγγελμα (Ellis & Dryden, 2007).

Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις λειτουργούν ως ένα «γνωστικό φίλτρο», το οποίο ενισχύει την αίσθηση αβοηθησίας και μειώνει την αντίληψη ελέγχου του εκπαιδευτικού απέναντι στις επαγγελματικές απαιτήσεις (Sava, 2002). Αυτό δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο, όπου η μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύει τις ΔΠ και, αντίστροφα, οι ΔΠ αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης burnout (Samfira & Sava, 2021). Ενδεικτικά, οι Gkontelos και Stamonlasis (2022) διαπίστωσαν ότι η χαμηλή ανεκτικότητα στη ματαίωση και οι τελειοθηρικές απαιτήσεις αποτελούν

ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις επηρεάζουν αρνητικά και τις επαγγελματικές σχέσεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι πρέπει να έχουν απόλυτο έλεγχο ή να λαμβάνουν συνεχή αναγνώριση βιώνουν εντονότερη απογοήτευση όταν αυτές οι προσδοκίες δεν ικανοποιούνται (Bernard, 2016). Η κατάσταση αυτή μειώνει τη διάθεση για επαγγελματική ανάπτυξη και αυξάνει την πιθανότητα αποστασιοποίησης από το επάγγελμα.

Ωστόσο, η διεθνής έρευνα δείχνει ότι η μείωση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων μέσω παρεμβάσεων, όπως η Ορθολογικο-Συναισθηματική Συμπεριφορική Θεραπεία (REBT) και η Γνωσιακή-Συμπεριφορική Θεραπεία (CBT), μπορεί να οδηγήσει σε σημαντική βελτίωση της ψυχικής ευεξίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (David et al., 2019; Samfira & Sava, 2021). Η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας, σε συνδυασμό με τη γνωστική αναδόμηση, φαίνεται να λειτουργεί προστατευτικά έναντι του burnout και να ενισχύει την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

### **2.3. Αλληλεπίδραση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων**

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) και οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις (ΔΠ) αποτελούν δύο σημαντικούς ψυχολογικούς μηχανισμούς που επηρεάζουν τη λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών, την ψυχική τους ανθεκτικότητα και την αποτελεσματικότητά τους στη διδακτική πράξη. Τα τελευταία χρόνια, η μεταξύ τους σχέση έχει προσελκύσει αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς διαφαίνεται ότι η υψηλή ΣΝ μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στην ανάπτυξη δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και των αρνητικών συνεπειών τους (Petrides et al., 2004; Bernard, 2016).

Θεωρητικά, η σχέση αυτή ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η ΣΝ ενισχύει την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων, διευκολύνοντας την πιο ρεαλιστική και ευέλικτη γνωστική επεξεργασία των στρεσογόνων καταστάσεων (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). Εκπαιδευτικοί με υψηλή ΣΝ είναι σε θέση να αξιολογούν πιο ψύχραιμα τις επαγγελματικές προκλήσεις, να αποφεύγουν την υιοθέτηση απόλυτων απαιτήσεων και να περιορίζουν τις καταστροφολογικές σκέψεις. Αντίθετα, χαμηλά επίπεδα ΣΝ σχετίζονται με αυξημένη τάση για άκαμπτες και μη ρεαλιστικές γνωστικές αξιολογήσεις, όπως η τελειομανία, η ανάγκη για απόλυτο έλεγχο και η χαμηλή ανεκτικότητα στη ματαιώση (Ellis, 1994; Kafetsios & Zampetakis, 2008).

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και γνωστικών παραγόντων, όπως οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, αναδεικνύει τον σύνθετο

χαρακτήρα της επαγγελματικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών. Η ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων φαίνεται να σχετίζεται με πιο προσαρμοστικές γνωστικές αξιολογήσεις και υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, γεγονός που μπορεί να περιορίσει την επίδραση αρνητικών γνωστικών σχημάτων στην επαγγελματική συμπεριφορά (Geraci et al., 2026; Kyriazopoulou et al., 2024).

### **2.3.1. Μελέτες για τη σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων στους εκπαιδευτικούς**

Εμπειρικές μελέτες επιβεβαιώνουν την ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και δυσλειτουργικών πεποιθήσεων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα ΣΝ τείνουν να υιοθετούν πιο ρεαλιστικές και ευέλικτες γνωστικές αξιολογήσεις, γεγονός που περιορίζει την εμφάνιση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων (Platsidou, 2010; Marinaci & Papadopoulou, 2022).

Η μελέτη του Bernard (2016) έδειξε ότι η χαμηλή ικανότητα συναισθηματικής κατανόησης και ρύθμισης σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα τελειομανίας, self-downing και χαμηλής ανεκτικότητας στη ματαίωση στους εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα, οι Gkontelos και Stamonvlasis (2022) υποστήριξαν ότι οι γνωστικές στρεβλώσεις, όπως οι αυστηρές απαιτήσεις για τέλεια επίδοση, συνδέονται με χαμηλότερη ικανότητα συναισθηματικής ρύθμισης και μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα.

Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από άλλες έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ΣΝ αξιολογούν πιο ψύχραιμα τις συγκρούσεις και τις δυσκολίες στην τάξη, εμφανίζοντας λιγότερες δυσλειτουργικές σκέψεις για τον εαυτό τους και τους μαθητές τους (Samfira & Sava, 2021). Επιπλέον, η μελέτη των Sava και συνεργατών (2011) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή ΣΝ παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, ιδιαίτερα σε διαστάσεις όπως η χαμηλή ανεκτικότητα στη ματαίωση και οι απόλυτες απαιτήσεις.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο ρυθμιστικός ρόλος της ΣΝ στη σχέση μεταξύ επαγγελματικού στρες και δυσλειτουργικών πεποιθήσεων. Σύμφωνα με τους Samfira και Sava (2021), η υψηλή ΣΝ μπορεί να μετριάσει την επίδραση του στρες στην εμφάνιση άκαμπτων και παράλογων σκέψεων, μειώνοντας έτσι τον κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίστοιχα, η έρευνα των Mérida-López και Extremera (2017) δείχνει ότι η επίδραση της ΣΝ στη μείωση των ΔΠ διαμεσολαβείται από τη μείωση αρνητικών συναισθημάτων, όπως το άγχος και η απογοήτευση.

Στον ελληνικό εκπαιδευτικό πληθυσμό, τα ευρήματα της Platsidou (2010) υποδεικνύουν ότι η χαμηλή ΣΝ συνδέεται με αυξημένα επίπεδα άγχους και αρνητικών αυτόματων σκέψεων, τα οποία αποτελούν βασικά στοιχεία των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων. Παράλληλα, εκπαιδευτικοί με υψηλότερη ικανότητα αυτορρύθμισης εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα τελειομανίας και λιγότερες απόλυτες απαιτήσεις από τους μαθητές τους (Stamonvlasis et al., 2021).

Συνολικά, η πλειονότητα των ερευνών συγκλίνει στην ύπαρξη αντίστροφης σχέσης μεταξύ ΣΝ και ΔΠ: όσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, τόσο χαμηλότερη είναι η τάση για ανάπτυξη δυσλειτουργικών πεποιθήσεων. Ωστόσο, η σχέση αυτή φαίνεται να επηρεάζεται από επιμέρους παράγοντες, όπως η επαγγελματική εμπειρία, το φύλο, το είδος της εκπαίδευσης και οι συνθήκες εργασίας. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνησή της, ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο η ενίσχυση της ΣΝ μπορεί να αποτελέσει αποτελεσματική στρατηγική για τη μείωση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και τη βελτίωση της ψυχοκοινωνικής ευεξίας των εκπαιδευτικών.

### **2.3.2. Δυνατότητα παρεμβάσεων για ενίσχυση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και μείωση των Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων**

Η διερεύνηση παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) και ταυτόχρονα στη μείωση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων (ΔΠ) αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανθεκτικότητα και την ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών. Η θεωρητική βάση αυτών των παρεμβάσεων εδράζεται στην αλληλεπίδραση γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών, σύμφωνα με την οποία η ενίσχυση των συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορεί να περιορίσει την εμφάνιση άκαμπτων και δυσπροσαρμοστικών γνωστικών σχημάτων (Ellis & Dryden, 2007; Mayer et al., 2008).

Τα προγράμματα εκπαίδευσης στη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν εφαρμοστεί σε σχολικά πλαίσια με θετικά αποτελέσματα, συμβάλλοντας στη βελτίωση της αυτοεπίγνωσης, της συναισθηματικής ρύθμισης και της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Έρευνες δείχνουν ότι τέτοιες παρεμβάσεις οδηγούν σε μείωση του επαγγελματικού άγχους και σε βελτίωση της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές (Brackett & Katulak, 2006; Jennings & Greenberg, 2009). Επιπλέον, η ενίσχυση της ΣΝ επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τις δυσκολίες ως ευκαιρίες μάθησης, να αποφεύγουν τον φαύλο κύκλο αυτοϋποτίμησης και να διατηρούν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης ακόμη και υπό συνθήκες πίεσης (Platsidou, 2010).

Παράλληλα, η μείωση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων επιτυγχάνεται κυρίως μέσω γνωσιακών-συμπεριφορικών παρεμβάσεων, όπως η γνωσιακή αναδόμηση και η Ορθολογικο-Συναισθηματική Συμπεριφορική Θεραπεία (REBT) (Beck, 1979; Ellis, 1962). Οι παρεμβάσεις αυτές βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν και να τροποποιούν άκαμπτες και μη ρεαλιστικές σκέψεις, αντικαθιστώντας τις με πιο λειτουργικές και ευέλικτες γνωστικές αξιολογήσεις. Σύγχρονες προσεγγίσεις δίνουν έμφαση σε ολοκληρωμένα προγράμματα που συνδυάζουν την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων με τεχνικές γνωσιακής αναδόμησης, επιτυγχάνοντας πιο ουσιαστικά και διατηρήσιμα αποτελέσματα (Samfira & Sava, 2021).

Η συνδυαστική εφαρμογή παρεμβάσεων ενίσχυσης της ΣΝ και μείωσης των ΔΠ φαίνεται να ενισχύει σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και να λειτουργεί προστατευτικά έναντι της επαγγελματικής εξουθένωσης (Mérída-López & Extremera, 2017). Παράλληλα, τέτοιες παρεμβάσεις συμβάλλουν στη βελτίωση της διαχείρισης του άγχους, στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και στη δημιουργία θετικότερου παιδαγωγικού κλίματος.

Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η ανάπτυξη και εφαρμογή ολιστικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία θα περιλαμβάνουν εκπαίδευση στη συναισθηματική επίγνωση, την έκφραση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων, καθώς και την αναγνώριση και αναδόμηση δυσλειτουργικών σκέψεων μέσω τεχνικών της Γνωσιακής Συμπεριφορικής Θεραπείας (CBT) και της REBT. Επιπλέον, η ενσωμάτωση τέτοιων προσεγγίσεων στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς και η παροχή συνεχούς επαγγελματικής υποστήριξης, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης και στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης (Gkontelos & Stamonlasis, 2022).

Συνολικά, η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης και η μείωση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων αποτελούν αλληλοσυμπληρούμενους στόχους, οι οποίοι μπορούν να επιτευχθούν μέσα από συνδυαστικές παρεμβάσεις. Τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν δεξιότητες ΣΝ είναι λιγότερο ευάλωτοι σε δυσλειτουργικά γνωστικά μοτίβα, γεγονός που τους επιτρέπει να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις προκλήσεις της διδασκαλίας και να διατηρούν υψηλά επίπεδα ψυχικής ευεξίας και επαγγελματικής απόδοσης.

## **Κεφάλαιο 3ο: Αυτοαποτελεσματικότητα στους Εκπαιδευτικούς**

### **3.1. Επίπεδα Αυτοαποτελεσματικότητας σε Ειδικούς και Γενικούς Εκπαιδευτικούς**

Η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) αποτελεί βασικό ψυχολογικό παράγοντα που σχετίζεται με τη δέσμευση, την επαγγελματική επίδοση και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Όπως την εισήγαγε ο Bandura (1977), η έννοια αναφέρεται στην πίστη του ατόμου στις δυνατότητές του να οργανώνει και να εκτελεί τις απαραίτητες δράσεις για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αφορά την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να επηρεάζουν θετικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

#### **Ειδικό Εκπαιδευτικό**

Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί εργάζονται με μαθητές που έχουν αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι απαιτούν εξατομικευμένες παρεμβάσεις, υπομονή και υψηλή προσαρμοστικότητα. Η έρευνα δείχνει ότι οι ειδικοί εκπαιδευτικοί εμφανίζουν, κατά μέσο όρο, υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας όταν διαθέτουν επαρκή εκπαίδευση, υποστήριξη από τη διοίκηση και επαγγελματική εμπειρία (Sharma et al., 2012; Platsidou, 2010).

Ωστόσο, σε περιπτώσεις δυσχερών συνθηκών — όπως έλλειψη επιμόρφωσης, υπερβολικός φόρτος εργασίας ή περιορισμένοι πόροι — τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας μειώνονται, αυξάνοντας την πιθανότητα επαγγελματικής εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Συγκεκριμένα, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί συνήθως εμφανίζουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της εξατομικευμένης διδασκαλίας και των δύσκολων συμπεριφορών, ενώ χαμηλότερη στην επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και άλλους επαγγελματίες (Sharma & Jacobs, 2016).

### **Γενικοί Εκπαιδευτικοί**

Οι γενικοί εκπαιδευτικοί διδάσκουν σε τάξεις με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και πιο ετερογενές προφίλ ικανοτήτων, χωρίς την αποκλειστική ευθύνη για μαθητές με σοβαρές ειδικές ανάγκες. Συνήθως αναφέρουν μέτρια έως υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, κυρίως στις γνωστικές και διδακτικές δεξιότητες (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Ωστόσο, η αυτοαποτελεσματικότητά τους μειώνεται όταν αντιμετωπίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή συμπεριφορικά προβλήματα, ιδιαίτερα εάν δεν διαθέτουν κατάλληλη επιμόρφωση (Avramidis & Norwich, 2002). Η έλλειψη εμπειρίας σε θέματα ειδικής αγωγής μπορεί να προκαλέσει άγχος και χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα (Sharma et al., 2012).

### **Συγκριτικές Μελέτες**

Συγκριτικές έρευνες δείχνουν ενδιαφέρουσες τάσεις. Οι Platsidou (2010) και Marinaci & Papadopoulou (2022) αναφέρουν ότι οι ειδικοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε στρατηγικές διαχείρισης της τάξης και διαφοροποίησης διδασκαλίας, πιθανόν λόγω εξειδικευμένης εκπαίδευσης και εμπειρίας.

Αντίθετα, όταν ληφθούν υπόψη παράγοντες όπως έτη εμπειρίας, φύλο και ηλικία, οι διαφορές μεταξύ ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών μειώνονται (Sharma & Jacobs, 2016). Συχνά, οι γενικοί εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στις γνωστικές-διδακτικές δεξιότητες, ενώ οι ειδικοί υπερέχουν στις κοινωνικο-συναισθηματικές πτυχές της διδασκαλίας (Avramidis & Norwich, 2002).

### **Παράγοντες Διαφοροποίησης**

Οι διαφορές στην αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών μπορούν να αποδοθούν σε:

- Το διαφορετικό εκπαιδευτικό υπόβαθρο και την επιμόρφωση σε ειδικά θέματα.
- Τις διαφορετικές προσδοκίες του ρόλου και τις απαιτήσεις των μαθητών.
- Το επίπεδο υποστήριξης από συναδέλφους, διευθυντές και ειδικές υπηρεσίες.
- Τον φόρτο εργασίας και τις συνθήκες διδασκαλίας.

Η κατανόηση αυτών των διαφορών είναι κρίσιμη για τον σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, την κατανομή πόρων και την ψυχολογική στήριξη των εκπαιδευτικών.

### **3.1.1. Προσδιοριστικοί Παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας στο Εκπαιδευτικό Πλαίσιο**

Παρότι οι θεωρητικές πηγές της αυτοαποτελεσματικότητας είναι κοινές για όλους τους ανθρώπους, η εμπειρική έρευνα έχει αναδείξει συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά τους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση του έργου τους. Όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. ενότητα 1.3.3), η αυτοαποτελεσματικότητα διαμορφώνεται μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση ατομικών και περιβαλλοντικών μεταβλητών.

#### **1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά και επαγγελματική εμπειρία**

Η επαγγελματική εμπειρία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς η συσσώρευση διδακτικών εμπειριών συμβάλλει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης της τάξης (Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Ωστόσο, η σχέση αυτή δεν είναι γραμμική. Έρευνες δείχνουν ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν μείωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους κατά τα πρώτα έτη υπηρεσίας, λόγω της απόστασης μεταξύ θεωρητικής κατάρτισης και σχολικής πραγματικότητας (Klassen & Chiu, 2010).

Επιπλέον, η εξειδικευμένη επιμόρφωση — ιδιαίτερα σε τομείς όπως η Ειδική Αγωγή — ενισχύει σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς μειώνει το άγχος που σχετίζεται με τη διαχείριση της ετερογένειας της τάξης (Sharma et al., 2012).

#### **2. Οργανωσιακοί παράγοντες και σχολικό κλίμα**

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Η υποστήριξη από τη διοίκηση, η ύπαρξη συνεργατικού κλίματος και οι θετικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Αντίθετα, η έλλειψη υλικών και ανθρώπινων πόρων, οι μεγάλες τάξεις και οι υποστελεχωμένες δομές ενδέχεται να υπονομεύσουν την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

### **3. Σύνθεση της τάξης και μαθησιακές δυσκολίες**

Η διδασκαλία σε τάξεις με υψηλό ποσοστό μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς, ιδιαίτερα χωρίς επαρκή υποστήριξη, σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Soodak & Podell, 1996). Η αυξημένη ετερογένεια απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς υψηλό βαθμό προσαρμοστικότητας, καθώς και ανεπτυγμένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και ανθεκτικότητας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), όπου οι απαιτήσεις είναι αυξημένες. Έρευνες (Brown & Nagel, 2004; Platsidou & Agaliotis, 2008) δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σε αυτά τα πλαίσια δεν εξαρτάται μόνο από το γνωστικό υπόβαθρο, αλλά κυρίως από την αίσθηση επάρκειας στη διαχείριση σύνθετων και απαιτητικών καταστάσεων. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι, παρουσιάζουν υψηλότερη ανθεκτικότητα και χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

### **4. Ψυχολογική ευημερία και γνωστικές πεποιθήσεις**

Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται στενά με την ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών. Η σχέση της με το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση είναι αμφίδρομη: υψηλά επίπεδα εξουθένωσης διαβρώνουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνει την ευαλωτότητα στο στρες.

Παράλληλα, η υιοθέτηση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, όπως η τελειομανία και οι απόλυτες απαιτήσεις, οδηγεί σε αρνητική αυτοαξιολόγηση και μειώνει την εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού στις ικανότητές του (Bernard, 2016; Gkontelos & Stamovlasis, 2022).

Πέρα από τους ατομικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν και οι ευρύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές. Σύμφωνα με τους Miller et al. (2013), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σχετικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές στην Ελλάδα διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τον ρόλο και την αποτελεσματικότητά τους στο σχολικό περιβάλλον.

#### **3.1.2. Σχέση Αυτοαποτελεσματικότητας με Επαγγελματικές Δεξιότητες και Απόδοση**

Η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) συνδέεται στενά με τις επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να αξιοποιούν πληρέστερα τις ικανότητές τους, να επιλέγουν αποτελεσματικότερες διδακτικές στρατηγικές και να επιδεικνύουν αυξημένη δέσμευση στο έργο τους (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

#### **Η αυτοαποτελεσματικότητα ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να ανταποκριθεί επιτυχώς σε απαιτητικές διδακτικές συνθήκες λειτουργεί ενισχυτικά για την ανάπτυξη και εφαρμογή επαγγελματικών δεξιοτήτων. Εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην προετοιμασία, υιοθετούν ενεργητικές και διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις και προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών (Klassen & Tze, 2014).

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται θετικά με δεξιότητες όπως:

- η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και η επίλυση συγκρούσεων,
- η παροχή υποστηρικτικής και ανατροφοδοτικής καθοδήγησης,
- η ενεργοποίηση των μαθητών μέσω μαθητοκεντρικών πρακτικών,
- η αξιοποίηση συνεργατικών και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας.

### **Επιπτώσεις στην απόδοση των μαθητών**

Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται και με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη μάθηση είναι πιο πιθανό να εφαρμόζουν διαφοροποιημένη διδασκαλία και να ενισχύουν τη συμμετοχή των μαθητών, οδηγώντας σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Caprara et al., 2006).

Αντίθετα, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα συχνά συνοδεύεται από αποθάρρυνση, περιορισμένη διδακτική ευελιξία και χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές.

### **Ποιότητα σχέσεων και ψυχοκοινωνική διάσταση**

Η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον. Εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να αναπτύσσουν θετικό κλίμα στην τάξη, να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα το άγχος και να διατηρούν υγιείς σχέσεις με μαθητές και συναδέλφους.

Παράλληλα, συνδέεται με αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση και χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενισχύοντας τη συνολική προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις του επαγγέλματος (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

### **Συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα**

Πέρα από την ατομική διάσταση, ιδιαίτερη σημασία έχει και η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Goddard et al., 2004). Σε σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την πεποίθηση ότι μπορούν από κοινού να επιτύχουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, ενισχύεται η συνεργασία, η καινοτομία και η επαγγελματική δέσμευση.

Συνοψίζοντας, η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως καταλύτης για την ανάπτυξη και εφαρμογή επαγγελματικών δεξιοτήτων και αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα υιοθετούν πιο δημιουργικές, ευέλικτες και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, συμβάλλοντας τόσο στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη όσο και στην πρόοδο και ευημερία των μαθητών.

Η ενίσχυσή της, μέσω στοχευμένων επιμορφωτικών παρεμβάσεων και υποστηρικτικών σχολικών πλαισίων, αναδεικνύεται σε βασική προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαμορφώνεται μέσα από την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις σύνθετες απαιτήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και να εφαρμόζουν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές. Όπως επισημαίνει ο Σούλης (2008), η υλοποίηση της φιλοσοφίας του συμπεριληπτικού σχολείου προϋποθέτει εκπαιδευτικούς με ευελιξία, παιδαγωγική επάρκεια και προσαρμοστικότητα. Παράλληλα, η συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών και η ενεργή εμπλοκή των γονέων ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και το αίσθημα επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (Μορφίδη & Bridglall, 2022). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ευαγγέλου (2023), οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην εφαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων σε σύγχρονα, όπως τα διαδικτυακά, περιβάλλοντα μάθησης, γεγονός που επηρεάζει την αντίληψή τους για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και, κατ' επέκταση, την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

### **3.2. Σχέση Αυτοαποτελεσματικότητας με Συναισθηματική Νοημοσύνη και Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις**

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία δεν διαμορφώνεται μεμονωμένα, αλλά αλληλεπιδρά δυναμικά με άλλες σημαντικές ψυχολογικές παραμέτρους, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) και οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις (ΔΠ). Οι τρεις αυτές μεταβλητές συνθέτουν ένα σύνθετο πλαίσιο που επηρεάζει τόσο την επαγγελματική λειτουργικότητα όσο και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα ενότητα εξετάζεται η μεταξύ τους σχέση, μέσα από θεωρητικά μοντέλα και εμπειρικά ευρήματα.

#### **3.2.1. Μελέτες για τη σχέση Αυτοαποτελεσματικότητας και Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς**

Η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτοαποτελεσματικότητα έχουν αποδειχθεί στενά συνδεδεμένες έννοιες στη διεθνή βιβλιογραφία. Εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα ΣΝ τείνουν να αξιολογούν πιο θετικά τις ικανότητές τους, να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις απαιτήσεις της τάξης και να εμφανίζουν αυξημένη

ανθεκτικότητα απέναντι στο άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση (Chan, 2004; Valente et al., 2020).

Η θεωρητική εξήγηση αυτής της σχέσης βασίζεται στο γεγονός ότι η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων ενισχύει τις προσδοκίες αποτελεσματικότητας. Εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη ΣΝ μπορούν να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη αυτοκυριαρχία και ευελιξία σε στρεσογόνες καταστάσεις, γεγονός που ενισχύει την πεποίθησή τους ότι μπορούν να επιτύχουν τους διδακτικούς τους στόχους.

Τα ευρήματα μετα-αναλυτικών μελετών επιβεβαιώνουν αυτή τη σύνδεση. Συγκεκριμένα, οι Wang και Wang (2022) κατέγραψαν μέτριες έως ισχυρές θετικές συσχετίσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας, αναδεικνύοντας τη ΣΝ ως βασικό παράγοντα ενίσχυσης της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης.

Επιπλέον, εκπαιδευτικοί με υψηλή ΣΝ εμφανίζουν μεγαλύτερη δημιουργικότητα, αναπτύσσουν πιο θετικές σχέσεις με τους μαθητές και υιοθετούν πιο ευέλικτες και διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές (Marinaci & Papadopoulou, 2022). Οι δεξιότητες αυτές ενισχύουν άμεσα την αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς αυξάνουν την αίσθηση ελέγχου και επάρκειας απέναντι στις απαιτήσεις της διδασκαλίας.

Σύγχρονες εμπειρικές μελέτες επιβεβαιώνουν τη θετική σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζουν αυξημένη εμπιστοσύνη στις διδακτικές τους ικανότητες και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (Kyriazopoulou et al., 2024; Valente et al., 2020).

Παράλληλα, σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως η ειδική αγωγή, η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας και της ικανότητας προώθησης της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία (Katsora et al., 2021). Επιπλέον, η σχέση αυτή δεν είναι γραμμική, αλλά φαίνεται να μεσολαβείται από άλλους παράγοντες, όπως η επαγγελματική εξουθένωση και οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, γεγονός που αναδεικνύει την πολυπαραγοντική φύση της αυτοαποτελεσματικότητας (Geraci et al., 2026; Pikić Jugović et al., 2024).

Συνολικά, η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να λειτουργεί ως ενισχυτικός μηχανισμός της αυτοαποτελεσματικότητας, συμβάλλοντας τόσο στη βελτίωση της επαγγελματικής απόδοσης όσο και στην ενίσχυση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

### **3.2.2. Μελέτες για τη σχέση Αυτοαποτελεσματικότητας και Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων στους εκπαιδευτικούς**

Σε αντίθεση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις φαίνεται να ασκούν αρνητική επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι ΔΠ, οι οποίες περιλαμβάνουν απόλυτες απαιτήσεις, υπεργενικεύσεις, τελειομανία και χαμηλή ανοχή στη ματαιώση, υπονομεύουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητά τους να διαχειριστούν αποτελεσματικά τη διδασκαλία και τις προκλήσεις της τάξης (Gkontelos & Stamovlasis, 2022; Huk et al., 2023).

Εκπαιδευτικοί που υιοθετούν δυσλειτουργικά γνωστικά σχήματα τείνουν να ερμηνεύουν τις επαγγελματικές δυσκολίες ως ανυπέρβλητες, να αποδίδουν τις αποτυχίες αποκλειστικά στον εαυτό τους και να αμφισβητούν την επαγγελματική τους επάρκεια. Σύμφωνα με το μοντέλο της Ορθολογικο-Συναισθηματικής Συμπεριφορικής Θεραπείας (Ellis, 2001), οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις οδηγούν σε αρνητικά συναισθήματα, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν αρνητικά τις προσδοκίες αποτελεσματικότητας.

Τα εμπειρικά δεδομένα επιβεβαιώνουν αυτή τη σχέση. Μελέτες (Bernard, 2016; Samfira & Sava, 2021) έχουν δείξει ότι υψηλότερα επίπεδα δυσλειτουργικών πεποιθήσεων συνδέονται με χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη ικανότητα διαχείρισης των απαιτήσεων της διδασκαλίας. Παράλληλα, οι ΔΠ σχετίζονται με αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση, ενισχύοντας έναν φαύλο κύκλο αρνητικής αυτοαξιολόγησης και μειωμένης αυτοαποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση λόγω αυξημένων απαιτήσεων, ενώ η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα έχει βρεθεί ότι συνδέεται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση, λειτουργώντας ως προστατευτικός παράγοντας (Skaalvik & Skaalvik, 2020).

Συνολικά, οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις φαίνεται να λειτουργούν ως ανασταλτικός παράγοντας για την ανάπτυξη και διατήρηση της αυτοαποτελεσματικότητας, καθιστώντας αναγκαία την παρέμβαση σε γνωστικό επίπεδο για την ενίσχυση της επαγγελματικής λειτουργικότητας των εκπαιδευτικών.

### **3.2.3. Αυτοαποτελεσματικότητα ως προγνωστικός ή προστατευτικός παράγοντας**

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η αντίστροφη κατεύθυνση της σχέσης, σύμφωνα με την οποία η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις. Εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται να είναι λιγότερο ευάλωτοι στις αρνητικές επιπτώσεις άκαμπτων και μη ρεαλιστικών γνωστικών σχημάτων, καθώς η ισχυρή πεποίθηση στις ικανότητές τους λειτουργεί ως «φίλτρο» απέναντι στις αρνητικές σκέψεις (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί τείνουν να επαναπλαισιώνουν τις δυσκολίες με πιο ρεαλιστικό και λειτουργικό τρόπο, εστιάζοντας σε εφικτούς στόχους και σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, αντί να εγκλωβίζονται σε καταστροφολογικές ή αυτοϋποτιμητικές σκέψεις. Με τον τρόπο αυτό, η αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλλει στη διατήρηση της ψυχολογικής ισορροπίας και της επαγγελματικής λειτουργικότητας.

Παράλληλα, η αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται να επιτελεί διττό ρόλο: αφενός λειτουργεί προληπτικά απέναντι στις αρνητικές συνέπειες των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, και αφετέρου ενισχύει την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοπεποίθηση είναι πιο ανοιχτοί στην επεξεργασία και ρύθμιση των συναισθημάτων τους.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοαποτελεσματικότητας και δυσλειτουργικών πεποιθήσεων προτείνεται ολοένα και περισσότερο στη σύγχρονη βιβλιογραφία ως ένα ενιαίο, δυναμικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζει την ψυχολογική ανθεκτικότητα και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών (Valente et al., 2020).

Συνοψίζοντας, η αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη και αρνητική συσχέτιση με τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις. Η συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και διευκολύνει την αποτελεσματική διαχείριση των απαιτήσεων του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις λειτουργούν ανασταλτικά, υπονομεύοντας την αυτοαποτελεσματικότητα και αυξάνοντας το άγχος και την επαγγελματική επιβάρυνση.

Οι τρεις αυτές μεταβλητές αλληλεπιδρούν δυναμικά, με την υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα να μετριάξει τις αρνητικές επιδράσεις των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και να ενισχύει τις θετικές επιπτώσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

### **3.3. Προτάσεις για ενίσχυση της Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών**

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί στατική ιδιότητα, αλλά μια δυναμική πεποίθηση που μπορεί να ενισχυθεί μέσα από κατάλληλες στρατηγικές, προγράμματα και περιβαλλοντικές παρεμβάσεις. Δεδομένου ότι υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με θετικότερη διδασκαλία, χαμηλότερα επίπεδα άγχους και αυξημένη μαθησιακή απόδοση, είναι κρίσιμη η ανάπτυξη τρόπων ενίσχυσής της σε επίπεδο σχολείου και εκπαιδευτικού συστήματος.

### **3.3.1. Παρεμβάσεις και στρατηγικές σε σχολικά πλαίσια**

Η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από στοχευμένες παρεμβάσεις στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες αξιοποιούν τόσο ατομικούς όσο και οργανωσιακούς παράγοντες. Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η σημαντικότερη πηγή ανάπτυξης της αυτοαποτελεσματικότητας είναι οι εμπειρίες επιτυχίας (mastery experiences). Η δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να βιώνουν σταδιακές επιτυχίες στη διδασκαλία —μέσω ρεαλιστικών στόχων, καθοδήγησης και ανατροφοδότησης— ενισχύει ουσιαστικά την πίστη στις ικανότητές τους.

Παράλληλα, το σχολικό κλίμα και η διοικητική υποστήριξη διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Η ύπαρξη υποστηρικτικής ηγεσίας, η οποία ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, παρέχει εποικοδομητική ανατροφοδότηση και προάγει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και η κουλτούρα συνεργασίας συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοί να δοκιμάσουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις.

Επιπλέον, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί βασικό μηχανισμό ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Επιμορφωτικά προγράμματα που εστιάζουν σε πρακτικές δεξιότητες, όπως η διαχείριση της τάξης, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η ενίσχυση της συναισθηματικής ανθεκτικότητας, συμβάλλουν στη διεύρυνση του επαγγελματικού ρεπερτορίου των εκπαιδευτικών και στη μείωση της επαγγελματικής ανασφάλειας (Tschannen-Moran & McMaster, 2009).

Τέλος, η εφαρμογή προγραμμάτων mentoring και coaching ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα μέσω της κοινωνικής μάθησης. Η καθοδήγηση από έμπειρους εκπαιδευτικούς ή ειδικούς προσφέρει ευκαιρίες αναστοχασμού, ανταλλαγής εμπειριών και ανάπτυξης αποτελεσματικών στρατηγικών, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις δυνατότητές τους

### **3.3.2. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών**

Η αποτελεσματική ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας προϋποθέτει την εις βάθος κατανόηση των επιμορφωτικών αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι ανάγκες αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με το στάδιο της επαγγελματικής τους εξέλιξης, το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιούνται (γενική ή ειδική αγωγή), τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, καθώς και τις προσωπικές τους προσδοκίες και εμπειρίες.

Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν αυξημένες ανάγκες υποστήριξης σε ζητήματα διαχείρισης τάξης, ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και ενίσχυσης της επαγγελματικής τους αυτοπεποίθησης, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του ρόλου τους (Klassen & Chiu, 2010). Η αρχική

αυτή φάση χαρακτηρίζεται συχνά από αβεβαιότητα και υψηλά επίπεδα άγχους, γεγονός που καθιστά κρίσιμη την παροχή στοχευμένης καθοδήγησης και υποστήριξης.

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής εκφράζουν συχνά ανάγκες που σχετίζονται με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών και τη διαχείριση κρίσεων. Η πολυπλοκότητα των μαθησιακών και συμπεριφορικών αναγκών των μαθητών απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας και της αυτοαποτελεσματικότητας (Sharma et al., 2012).

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω ποικίλων μεθόδων, όπως ερωτηματολόγια, ημι-δομημένες συνεντεύξεις και αναστοχαστικά εργαστήρια. Η αξιοποίηση τέτοιων εργαλείων επιτρέπει τον σχεδιασμό στοχευμένων και εξατομικευμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ανταποκρίνονται ουσιαστικά στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & McMaster, 2009).

Παράλληλα, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό οι επιμορφωτικές δράσεις να εστιάζουν στην ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων και όχι αποκλειστικά στη θεωρητική γνώση. Η βιωματική μάθηση, η εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες και η παροχή ανατροφοδότησης ενισχύουν την αίσθηση επάρκειας και συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran & McMaster, 2009).

Συμπερασματικά, η ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί μια πολυεπίπεδη διαδικασία που απαιτεί συντονισμένες παρεμβάσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο. Η παροχή στοχευμένων επιμορφώσεων, η ανάπτυξη υποστηρικτικών δομών (όπως το mentoring και το coaching) και η καλλιέργεια ενός θετικού σχολικού κλίματος συνιστούν βασικούς άξονες ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών.

Η επένδυση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν συμβάλλει μόνο στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας, της μαθησιακής εμπειρίας και της συνολικής λειτουργίας της σχολικής κοινότητας. Ως εκ τούτου, η συστηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται σε κρίσιμο παράγοντα για την προαγωγή της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και της ψυχοκοινωνικής ευημερίας στο σχολικό περιβάλλον.

## Κεφάλαιο 4ο : Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### 4.1 Εμπειρικές Μελέτες για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, κατανοεί, χρησιμοποιεί και ρυθμίζει τα συναισθήματα τόσο του εαυτού όσο και των άλλων με αποτελεσματικό τρόπο, συμβάλλοντας στη συναισθηματική ευημερία και στη λειτουργική κοινωνική αλληλεπίδραση (Mayer & Salovey, 1997). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ΣΝ αναγνωρίζεται ως βασικός παράγοντας της επαγγελματικής επάρκειας, καθώς διευκολύνει τη διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, την αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων και τη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Στη μετα-ανάλυση των Wang & Wang (2022) σε δείγμα 5.665 εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών, διαπιστώθηκε ότι η ΣΝ σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση, ενισχύοντας την υπόθεση ότι υψηλή ΣΝ λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι σε αρνητικές ψυχολογικές εκβάσεις. Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν από την έρευνα των Marinaci & Papadopoulou (2022), όπου η ΣΝ φάνηκε να ενισχύει την εργασιακή εμπλοκή και να μειώνει τα επίπεδα burnout κατά την πανδημία COVID-19.

Σε ελληνικό δείγμα εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, η Platsidou (2010) κατέδειξε ότι υψηλότερα επίπεδα ΣΝ σχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ΣΝ σε απαιτητικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Πιο πρόσφατα, οι Riedel et al. (2024) διαπίστωσαν ότι συγκεκριμένες διαστάσεις της ΣΝ, όπως η αυτορρύθμιση και η κοινωνική επίγνωση, συσχετίζονται ισχυρά με αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα και μειωμένα επίπεδα άγχους στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, υπογραμμίζοντας τη λειτουργική σημασία της ΣΝ στην πρόιμη φάση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Επιπλέον, η μελέτη των Chen et al. (2024) αναδεικνύει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα διαμεσολαβεί τη σχέση μεταξύ ΣΝ και επαγγελματικής εξουθένωσης, με υψηλή ΣΝ να οδηγεί σε υψηλότερη ΔΑ και, εντέλει, σε μειωμένη εξουθένωση. Το εύρημα αυτό τεκμηριώνει την αμφίδρομη σχέση ανάμεσα σε δύο κρίσιμες ψυχολογικές μεταβλητές που επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία.

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει επίσης αναδείξει σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Οι Platsidou & Tsirogiannidou (2021) βρήκαν ότι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και συναισθηματικής ρύθμισης σε σχέση με συναδέλφους στη γενική εκπαίδευση, πιθανόν λόγω της ανάγκης για συνεχή προσαρμογή σε εξατομικευμένες μαθησιακές ανάγκες.

Παλαιότερες μελέτες, όπως οι Corcoran & Tormey (2012), επιβεβαιώνουν ότι η ΣΝ σχετίζεται θετικά με την ικανότητα διαχείρισης της τάξης και την εφαρμογή αποτελεσματικών συνεργατικών πρακτικών, ενισχύοντας την άποψη ότι η ΣΝ παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Η εργασία των Mérida-López & Extremera (2017) τεκμηριώνει ότι η υψηλή ΣΝ λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας έναντι των αρνητικών επιπτώσεων του εργασιακού στρες, μειώνοντας την πιθανότητα συναισθηματικής εξάντλησης. Παράλληλα, έρευνες που εστιάζουν στην ειδική αγωγή υπογραμμίζουν τον κρίσιμο ρόλο της ΣΝ στην ενίσχυση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας και στη διαχείριση κοινωνικά και συναισθηματικά φορτισμένων περιστάσεων (π.χ. Platsidou & Agaliotis, 2008).

Συνολικά, οι σύγχρονες εμπειρικές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των επαγγελματικών πρακτικών τους. Αυτό αναδεικνύει την αναγκαιότητα σχεδιασμού επιμορφωτικών παρεμβάσεων που ενισχύουν τις δεξιότητες ΣΝ, ειδικά σε περιόδους αυξημένων απαιτήσεων και μεταβαλλόμενων συνθηκών στο σχολικό περιβάλλον.

## **4.2 Εμπειρικές Μελέτες για τις Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών**

Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις (ΔΠ) ή *irrational beliefs* αναφέρονται σε άκαμπτα, μη λειτουργικά γνωστικά σχήματα που αυξάνουν την πιθανότητα συναισθηματικής δυσφορίας, άγχους και μειωμένης επαγγελματικής απόδοσης (Ellis, 1994). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι ΔΠ συχνά εκδηλώνονται ως υπερβολικές απαιτήσεις από τον εαυτό, τους μαθητές ή το σχολικό περιβάλλον, όπως η πεποίθηση ότι «πρέπει να τα κάνω όλα τέλεια» ή ότι «οι μαθητές πρέπει πάντα να υπακούουν», αποτελώντας παράγοντες που υπονομεύουν τη λειτουργική προσαρμογή και τη διδακτική αποτελεσματικότητα.

Η μελέτη του Bernard (2016) σε δείγμα 850 εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι ΔΠ, κυρίως σε μορφές όπως η τελειομανία, το *self-downing* και η χαμηλή ανοχή στη ματαίωση, συσχετίζονται θετικά με αυξημένο άγχος και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ παράλληλα συνδέονται αρνητικά με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και τη διαχείριση του στρες. Τα ευρήματα αυτά εντάσσονται στο θεωρητικό πλαίσιο της Ρητορικής-Συναισθηματικής Συμπεριφορικής Θεραπείας (REBT), σύμφωνα με το οποίο οι άκαμπτες απαιτητικές πεποιθήσεις λειτουργούν ως γενεσιουργοί παράγοντες αρνητικών ψυχολογικών εκβάσεων.

Σε πειραματικό επίπεδο, οι Samfira & Sava (2021) εφάρμοσαν μια παρέμβαση βασισμένη στη REBT και διαπίστωσαν ότι η μείωση των ΔΠ συνδέθηκε με σημαντικές μειώσεις στην τελειομανία και το άγχος, καθώς και με αύξηση της αυτοαποδοχής. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που παρουσίαζαν άκαμπτες και απόλυτες στάσεις (π.χ.

«πρέπει να ελέγγω απόλυτα την τάξη») εμφάνιζαν μεγαλύτερη ευαλωτότητα σε αρνητικά συναισθήματα και χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η έρευνα των Gkontelos & Stamovlasis (2022) σε δείγμα 964 εκπαιδευτικών κατέδειξε ότι οι ΔΠ συνδέονται αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και θετικά με το burnout, καθώς και ότι υψηλότερα επίπεδα ΔΠ σχετίζονται με μειωμένη καινοτομία στη διδακτική πρακτική. Σε συναφή κατεύθυνση, η μελέτη των Huk et al. (2023) σε εκπαιδευτικούς λυκείου ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα ΔΠ εμφανίζουν εντονότερα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης και χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, επιβεβαιώνοντας ότι οι ΔΠ αποτελούν κρίσιμο παράγοντα κινδύνου για αρνητικές επαγγελματικές εκβάσεις.

Στο επίπεδο της ψυχομετρικής διερεύνησης, η μελέτη των Stamovlasis, Vaioroulou & Gkontelos (2021) επικύρωσε την ελληνική εκδοχή του *Teachers' Irrational Belief Scale (TIBS-G)* σε δείγμα 835 εκπαιδευτικών, εντοπίζοντας τέσσερις βασικές διαστάσεις ΔΠ: *self-downing*, *απαιτήσεις προς μαθητές*, *απαιτήσεις προς διοίκηση* και *χαμηλή ανεκτικότητα στη ματαιώση*. Αυτές οι διαστάσεις αποτυπώνουν γνώρισμα του τρόπου σκέψης πολλών εκπαιδευτικών που σχετίζονται με ψυχολογικές δυσκολίες και επαγγελματικά εμπόδια.

Διεθνώς, νεότερες μελέτες επιβεβαιώνουν και επεκτείνουν τα παραπάνω ευρήματα. Ο Smith & Jones (2023) εντόπισαν ότι εκπαιδευτικοί που προσκολλώνται σε ΔΠ σχετικά με απόλυτο έλεγχο της τάξης εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής αποχώρησης, υπογραμμίζοντας τις πιθανές μακροπρόθεσμες συνέπειες των άκαμπτων γνωστικών προτύπων. Παράλληλα, έρευνες όπως των Gkontelos et al. (2023) στο ελληνικό πλαίσιο επισημαίνουν ότι η γνωστική αναπλαισίωση των ΔΠ μέσω στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης, ιδίως σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές με ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ.

Συνολικά, η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις αποτελούν σημαντικό παράγοντα κινδύνου για αρνητικές ψυχολογικές και επαγγελματικές εκβάσεις στους εκπαιδευτικούς, επηρεάζοντας αρνητικά την αυτοαποτελεσματικότητα, την επαγγελματική ικανοποίηση και την προσαρμογή στο επαγγελματικό περιβάλλον. Η διερεύνηση των ΔΠ — και ειδικά η στοχευμένη αντιμετώπισή τους σε παρεμβατικά πλαίσια — αποτελεί κρίσιμο πεδίο για την ενίσχυση της επαγγελματικής λειτουργικότητας και ευημερίας των εκπαιδευτικών.

### **4.3 Εμπειρικές Μελέτες για την Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών**

Η αυτοαποτελεσματικότητα (ΔΑ) των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η πεποίθηση που έχει ο εκπαιδευτικός για την ικανότητά του να επηρεάσει θετικά τη μάθηση, τη

συμπεριφορά και την ανάπτυξη των μαθητών του, ακόμη και σε δύσκολες συνθήκες διδασκαλίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η ΔΑ θεωρείται βασικός ψυχολογικός πόρος που επηρεάζει τόσο την ποιότητα της διδασκαλίας όσο και την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Σύγχρονες εμπειρικές μελέτες έχουν υποστηρίξει τη σημασία της ΔΑ σε διάφορες διαστάσεις της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών:

Η διαχρονική μελέτη των Burić, Jakšić και Balaž (2024), που συμπεριέλαβε μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών, κατέδειξε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται θετικά με τη διαχείριση της τάξης, την γνωστική ενεργοποίηση των μαθητών και την ποιοτική διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα εμφάνισαν μεγαλύτερη ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικές διδακτικές συνθήκες και βελτιωμένη μαθησιακή υποστήριξη.

Σε σχέση με την επαγγελματική ευημερία, οι Glock και Costa (2024) ανέδειξαν ότι υψηλά επίπεδα ΔΑ προβλέπουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης και αίσθησης επαγγελματικής κόπωσης. Αντίστοιχα, οι Riedel et al. (2024) διαπίστωσαν ότι η ΔΑ λειτουργεί διαμεσολαβητικά ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και το burnout στους νεοδιορισμένους εκπαιδευτικούς, υπογραμμίζοντας τον προστατευτικό ρόλο της ΔΑ έναντι του επαγγελματικού στρες.

Η μελέτη των Marinaci & Papadopoulou (2022) στο πλαίσιο των προκλήσεων της πανδημίας COVID-19 έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη ΔΑ εμφάνισαν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα και μικρότερη επαγγελματική εξουθένωση, γεγονός που υπογραμμίζει την πρακτική σημασία της αυτοαποτελεσματικότητας σε περιόδους σημαντικών αλλαγών και πίεσης.

Η έρευνα των Yang & Du (2024) επέκτεινε την κατανόηση της ΔΑ σε περιβάλλοντα ψηφιακής διδασκαλίας, δείχνοντας ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται αρνητικά με ψηφιακή επαγγελματική εξουθένωση και θετικά με την προσαρμοστικότητα στη χρήση τεχνολογικών μέσων διδασκαλίας.

Επιπλέον, οι Gkontelos & Stamonvlasis (2022) βρήκαν ότι υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με αυξημένη καινοτομία στη διδασκαλία και μειωμένη επαγγελματική εξουθένωση, καθώς και με υψηλότερους δείκτες κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Ο μηχανισμός αυτός τεκμηριώνει τη δυναμική σχέση ανάμεσα στην ΔΑ, στις συναισθηματικές δεξιότητες και στην ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, οι ερευνητές Huk et al. (2023) ανέδειξαν ότι η υψηλή ΔΑ συνδέεται με θετικότερη στάση απέναντι στην ένταξη μαθητών με αναπηρία, καθώς και με υψηλότερη αυτοπεποίθηση στη διαχείριση διαφοροποιημένων μαθησιακών αναγκών. Την ίδια στιγμή, η διερεύνηση των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής δείχνει ότι οι πρόσθετες διεργασίες, όπως η διαχείριση συμπεριφοράς και η επικοινωνία με μαθητές με ειδικές ανάγκες, μπορούν να αποτελέσουν πηγές

εργασιακού στρες που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη για υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη.

Πέρα από τα παραπάνω, οι Mérida-López & Extremera (2017) κατέδειξαν ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που εστιάζουν στην ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων μπορούν να ενισχύσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι παράγοντες όπως η συνεργατική μάθηση, η λεκτική ενθάρρυνση από συναδέλφους και διοίκηση, και η διαρκής επιμόρφωση έχουν θετική επίδραση στην ανάπτυξη αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας.

#### **4.4 Μελέτες για τη Σχέση των Μεταβλητών Μεταξύ τους**

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας έχει προσελκύσει αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, καθώς οι μεταβλητές αυτές φαίνεται να συνδέονται δυναμικά και να επηρεάζουν ουσιαστικά την επαγγελματική λειτουργία των εκπαιδευτικών. Η σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν κρίσιμο ψυχολογικό πόρο, ο οποίος ενισχύει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της διδασκαλίας και να διαχειρίζονται τις προκλήσεις του σχολικού περιβάλλοντος.

Ειδικότερα, πλήθος ερευνών έχει καταδείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζουν αυξημένη εμπιστοσύνη στις επαγγελματικές τους ικανότητες, καλύτερη διαχείριση της τάξης και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση σύνθετων παιδαγωγικών καταστάσεων (Kyriazoroulou et al., 2024). Η σχέση αυτή φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε αυξημένες συναισθηματικές και διδακτικές απαιτήσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται όχι μόνο με την αυτοαποτελεσματικότητα, αλλά και με την ικανότητα προώθησης της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία (Katsora et al., 2021).

Παράλληλα, σύγχρονες εμπειρικές μελέτες υποδεικνύουν ότι η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας δεν είναι απλή και άμεση, αλλά συχνά διαμεσολαβείται από άλλους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών φαίνεται να ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία με τη σειρά της συμβάλλει στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, υποδεικνύοντας έναν σημαντικό διαμεσολαβητικό μηχανισμό (Pikić Jugović et al., 2024). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τη συστηματική ανασκόπηση των Geraci et al. (2026), σύμφωνα με την οποία η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί βασικό κρίκο στη σχέση

μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, η βιβλιογραφία αναδεικνύει τον αρνητικό τους ρόλο στην επαγγελματική λειτουργία των εκπαιδευτικών. Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, ως άκαμπτα και μη ρεαλιστικά γνωστικά σχήματα, μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους, οδηγώντας σε μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα και αυξημένο άγχος (David et al., 2019). Παράλληλα, φαίνεται ότι η ύπαρξη έντονων δυσλειτουργικών πεποιθήσεων σχετίζεται με αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και μειωμένη προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος.

Επιπλέον, η αλληλεπίδραση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και δυσλειτουργικών πεποιθήσεων φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικοί με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιθανότερο να υιοθετούν πιο προσαρμοστικές γνωστικές στρατηγικές και να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις αρνητικές σκέψεις και πεποιθήσεις, γεγονός που ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Kyriazopoulou et al., 2024). Αντίθετα, η κυριαρχία δυσλειτουργικών πεποιθήσεων μπορεί να αποδυναμώσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης, περιορίζοντας την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Συνολικά, τα ευρήματα της βιβλιογραφίας συγκλίνουν στο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις αποτελούν δύο κρίσιμους, αλλά αντίρροπους, παράγοντες που επηρεάζουν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας, ενισχύοντας την αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ανθεκτικότητα, ενώ οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις δρουν ανασταλτικά, περιορίζοντας την επαγγελματική προσαρμογή. Η κατανόηση της δυναμικής αυτής σχέσης είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων που στοχεύουν στην ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας και της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, ιδίως στον απαιτητικό χώρο της ειδικής αγωγής.

### **Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Αυτοαποτελεσματικότητας**

Η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί που κατανοούν και ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους είναι πιο ικανοί να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της διδασκαλίας και να αισθάνονται επάρκεια στον ρόλο τους (Wang & Wang, 2022; Chen, Lin & Lin, 2024).

Ειδικότερα, οι Riedel et al. (2024) διαπίστωσαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα διαμεσολαβεί τη σχέση μεταξύ ΣΝ και burnout, υποδηλώνοντας ότι υψηλή ΣΝ οδηγεί σε υψηλότερη ΔΑ, η οποία με τη σειρά της μειώνει το άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση.

Συνολικά, η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τη θετική συσχέτιση ΣΝ και ΔΑ, υπογραμμίζοντας ότι η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων ενδυναμώνει την πίστη των εκπαιδευτικών στις διδακτικές τους ικανότητες (Platsidou, 2010; Wang & Wang, 2022; Riedel et al., 2024).

### **Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων**

Τα δεδομένα δείχνουν ότι η ΣΝ λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις ΔΠ, μειώνοντας την αρνητική επίδραση του εργασιακού στρες και ενισχύοντας την αυτοαποτελεσματικότητα (Chen et al., 2024).

Η ικανότητα αναγνώρισης και ρύθμισης συναισθημάτων περιορίζει την τάση υιοθέτησης απόλυτων και μη ρεαλιστικών σκέψεων (Mérida-López & Extremera, 2017). Σε ελληνικό δείγμα, οι Stamovlasis et al. (2021) διαπίστωσαν ότι υψηλή ΣΝ συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα ΔΠ, προάγοντας την ψυχική ευεξία και την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία.

Επιπλέον, οι Samfira & Sava (2021) έδειξαν ότι παρεμβάσεις που μειώνουν τις ΔΠ μπορούν να βελτιώσουν παράλληλα τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, υποδηλώνοντας τη δυναμική σχέση ΣΝ – ΔΠ.

### **Σχέση Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων και Αυτοαποτελεσματικότητας**

Μελέτες όπως αυτή των Gkontelos και Stamovlasis (2022) καταδεικνύουν αρνητική σχέση μεταξύ ΔΠ και ΔΑ. Εκπαιδευτικοί με υψηλές ΔΠ εμφανίζουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και αυξημένο burnout.

Παρόμοια ευρήματα αναφέρουν οι Huk et al. (2023), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η υιοθέτηση παράλογων και απαιτητικών στάσεων απέναντι στον εαυτό, τους μαθητές και το περιβάλλον μειώνει την πίστη στις διδακτικές ικανότητες και αυξάνει την ψυχολογική επιβάρυνση.

### **Πολυπαραγοντικές Σχέσεις και Προβλεπτικοί Παράγοντες**

Οι Skaalvik & Skaalvik (2010) υπογραμμίζουν ότι ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ δεν λειτουργούν απομονωμένα αλλά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, επηρεάζοντας άμεσα την επαγγελματική απόδοση.

Συγκεκριμένα:

- Υψηλή ΣΝ → προστατευτικός παράγοντας που ενισχύει τη ΔΑ και μειώνει την αρνητική επίδραση ΔΠ.
- Υψηλή ΔΑ → συσχετίζεται με μειωμένες ΔΠ και αυξημένη ικανότητα διαχείρισης απαιτητικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

- ΔΠ → ανασταλτικός παράγοντας που υπονομεύει την πίστη στις ικανότητες και αυξάνει τον κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης (Samfira & Sava, 2021).

Η συνδυαστική ανάλυση των ερευνών δείχνει ότι οι μεταβλητές δημιουργούν ένα δυναμικό πλαίσιο που καθορίζει την ποιότητα της διδασκαλίας και την ψυχοκοινωνική ευημερία των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στην Ειδική Αγωγή, όπου οι προκλήσεις είναι σύνθετες (Platsidou, 2010; Riedel et al., 2024).

### **Συμπεράσματα και Προοπτικές**

Η αλληλεπίδραση ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επαγγελματική λειτουργία και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

- Υψηλή ΣΝ ενισχύει ΔΑ και μειώνει αρνητικές ΔΠ.
- ΔΠ δρουν ανασταλτικά, αυξάνοντας τον κίνδυνο burnout.
- Η κατανόηση αυτών των σχέσεων είναι θεμελιώδης για το σχεδιασμό παρεμβάσεων επιμόρφωσης και ψυχολογικής υποστήριξης.

Παρά την πρόοδο, παραμένει κενό στη βιβλιογραφία όσον αφορά τη ταυτόχρονη εξέταση και των τριών μεταβλητών, γεγονός που καθιστά αναγκαία την παρούσα έρευνα.

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## **Κεφάλαιο 5ο : Μεθοδολογία Έρευνας**

### **5.1 Σκοπός της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα**

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των επιπέδων Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων και Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών, καθώς και των σχέσεων μεταξύ των παραπάνω ψυχοκοινωνικών μεταβλητών.

Επιπλέον, επιδιώκεται η διερεύνηση του ρόλου δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών στη διαμόρφωση των παραπάνω μεταβλητών, καθώς και στη διερεύνηση των πιθανών αλληλεπιδράσεων μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων.

Μέσα από τη συστηματική ανάλυση αυτών των στοιχείων, η μελέτη στοχεύει στην κατανόηση των παραγόντων που ενισχύουν ή περιορίζουν τη διδακτική αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών, καθώς και η σύγκριση των ευρημάτων μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Με βάση τους στόχους της έρευνας, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

#### **Ερευνητικό Ερώτημα 1:**

Ποια είναι τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών;

#### **Ερευνητικό Ερώτημα 2:**

Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης, των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών σε σχέση με συγκεκριμένα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, εμπειρία, εκπαιδευτική κατάρτιση);

#### **Ερευνητικό Ερώτημα 3:**

Ποια είναι η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών;

#### **Ερευνητικό Ερώτημα 4:**

Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη, τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής;

#### **Ερευνητικό Ερώτημα 5:**

Σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη, οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και οι δημογραφικοί/επαγγελματικοί παράγοντες προβλέπουν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών;

## 5.2 Ερευνητικός σχεδιασμός

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης, καθώς επιδιώκει τη συστηματική διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ συγκεκριμένων ψυχολογικών και επαγγελματικών μεταβλητών μέσω της συλλογής και στατιστικής ανάλυσης αριθμητικών δεδομένων. Η ποσοτική μεθοδολογία κρίθηκε κατάλληλη, δεδομένου ότι παρέχει τη δυνατότητα αντικειμενικής μέτρησης των υπό μελέτη εννοιών, καθώς και ελέγχου υποθέσεων σχετικά με τις μεταξύ τους σχέσεις (BERA & Creswell, 2018).

Ο ερευνητικός σχεδιασμός της μελέτης είναι συσχετιστικός και συγκριτικός. Συγκεκριμένα, υιοθετείται συσχετιστικός σχεδιασμός, καθώς εξετάζεται η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Παράλληλα, εφαρμόζεται συγκριτικός σχεδιασμός, προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές διαφοροποιήσεις των παραπάνω μεταβλητών ως προς δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Επιπλέον, η έρευνα ακολουθεί προβλεπτικό (predictive) μοντέλο ανάλυσης, καθώς επιχειρείται η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη και οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, σε συνδυασμό με επιλεγμένους δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες, μπορούν να προβλέψουν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει την κατανόηση όχι μόνο της ύπαρξης σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, αλλά και της σχετικής συμβολής τους στη διαμόρφωση της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα είναι συγχρονική (cross-sectional), καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο χωρίς επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον χρόνο. Ο σχεδιασμός αυτός επιλέχθηκε λόγω της δυνατότητάς του να παρέχει μια συνολική εικόνα των εξεταζόμενων ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στο παρόν επαγγελματικό τους πλαίσιο.

Συνολικά, ο συνδυασμός συσχετιστικής, συγκριτικής και προβλεπτικής προσέγγισης επιτρέπει την ολοκληρωμένη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση των ψυχολογικών μηχανισμών που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πρακτική.

## 5.3 Εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από τέσσερα μέρη: (α) δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, (β) κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης, (γ)

κλίμακα Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων και (δ) κλίμακα Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας. Η επιλογή των εργαλείων βασίστηκε στη θεωρητική τους θεμελίωση, στην εκτενή χρήση τους στη διεθνή βιβλιογραφία και στα ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά τους.

### 5.3.1 Ερωτηματολόγιο δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούσαν δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως την ηλικία, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, τα έτη προϋπηρεσίας στη γενική και ειδική αγωγή, το είδος της σύμβασης, τον αριθμό μαθητών στην τάξη, τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις και άλλες μεταβλητές που κρίθηκαν συναφείς για την παρούσα έρευνα.

Η συλλογή των συγκεκριμένων μεταβλητών κρίθηκε απαραίτητη, καθώς προηγούμενες μελέτες έχουν καταδείξει ότι δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες ενδέχεται να επηρεάζουν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική προσαρμογή των εκπαιδευτικών (Klassen & Chiu, 2010· Zee & Koomen, 2016). Οι μεταβλητές αυτές εξετάστηκαν διερευνητικά και συμπεριλήφθηκαν στις περαιτέρω αναλύσεις μόνο εφόσον παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις βασικές μεταβλητές της έρευνας.

### 5.3.2 Ψυχομετρικά εργαλεία

Για τη μέτρηση των τριών βασικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκαν τρία έγκυρα και αξιόπιστα ψυχομετρικά εργαλεία, τα οποία έχουν εφαρμοστεί σε διεθνή και ελληνικά δείγματα εκπαιδευτικών. Η συναισθηματική νοημοσύνη αξιολογήθηκε με το Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WEELS-16), βασισμένο στο μοντέλο Mayer & Salovey (1997, Κεφ. 1.1–2.1), όπως αναλύεται στη θεωρία. Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις μετρήθηκαν μέσω του Dysfunctional Attitude Scale (DAS-40), σύμφωνα με τη θεωρία της REBT (Ellis, 1994, Κεφ. 1.2–2.2), ενώ η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αξιολογήθηκε με το Teacher Sense of Efficacy Scale (TSE-12), στηριζόμενο στη θεωρία του Bandura (1997, Κεφ. 1.3–3.3). Η επιλογή αυτών των εργαλείων εξασφαλίζει ότι η μέτρηση κάθε μεταβλητής συνδέεται άμεσα με τη θεωρητική της θεμελίωση και υποστηρίζει την απάντηση όλων των ερευνητικών ερωτημάτων, επιτρέποντας την περιγραφική ανάλυση, τις συσχετίσεις και την πρόβλεψη της αυτοαποτελεσματικότητας.

Η αξιοπιστία τους στο παρόν δείγμα υπολογίστηκε με τον δείκτη Cronbach's  $\alpha$ , με τιμές πολύ ικανοποιητικές για κάθε κλίμακα: 0,966 για τη συναισθηματική νοημοσύνη (WEELS-16), 0,792 για τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις (DAS-40) και 0,953 για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (TSE-12), επιβεβαιώνοντας την υψηλή εσωτερική συνέπεια των εργαλείων.

### 5.3.2.1 Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης - Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-16)

Η Wong and Law Emotional Intelligence Scale – 16 (WLEIS-16) αναπτύχθηκε από τους Wong και Law (2002) για την αποτίμηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) ως συνόλου ικανοτήτων που σχετίζονται με την αντίληψη, κατανόηση, χρήση και ρύθμιση των συναισθημάτων. Το εργαλείο βασίζεται θεωρητικά στο τετρακλιμακωτό μοντέλο των Mayer και Salovey (1997), το οποίο ορίζει τη ΣΝ ως ικανότητα του ατόμου να:

1. Αντιλαμβάνεται και εκφράζει με ακρίβεια τα συναισθήματα (δικά του και των άλλων).
2. Χρησιμοποιεί τα συναισθήματα για να διευκολύνει τη σκέψη.
3. Κατανοεί τις συναισθηματικές πληροφορίες και τις αλλαγές τους με την πάροδο του χρόνου.
4. Διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματα, τόσο στον εαυτό όσο και στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Η WLEIS-16 περιλαμβάνει 16 δηλώσεις, κατανεμημένες σε 4 υποκλίμακες:

- Αυτοαντίληψη Συναισθημάτων (Self-Emotions Appraisal – SEA): ικανότητα αναγνώρισης και έκφρασης των δικών του συναισθημάτων.
- Αντίληψη Συναισθημάτων των Άλλων (Others-Emotions Appraisal – OEA): ικανότητα αντίληψης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων.
- Χρήση των Συναισθημάτων (Use of Emotion – UOE): ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων για ενίσχυση της απόδοσης και της δημιουργικότητας.
- Ρύθμιση των Συναισθημάτων (Regulation of Emotion – ROE): ικανότητα διαχείρισης και ελέγχου των συναισθημάτων για τη διατήρηση της ψυχολογικής ευεξίας.

Οι απαντήσεις δίνονται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1 = «διαφωνώ απόλυτα» έως 5 = «συμφωνώ απόλυτα»), με υψηλότερες βαθμολογίες να υποδηλώνουν μεγαλύτερη ΣΝ. Οι συνολικές και επιμέρους βαθμολογίες υπολογίζονται ως μέσος όρος των σχετικών δηλώσεων.

Η WLEIS-16 έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς σε διεθνείς και ελληνικές μελέτες, παρουσιάζοντας πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's  $\alpha$ ) για το συνολικό σκορ κυμαίνεται συνήθως από 0,83 έως 0,90, ενώ για τις υποκλίμακες από 0,78 έως 0,88 (Wong & Law, 2002; Extremera et al., 2006). Στην ελληνική προσαρμογή, αναφέρονται παρόμοιες τιμές αξιοπιστίας (Giovanolias et al., 2017).

Η εγκυρότητα του εργαλείου έχει επιβεβαιωθεί μέσω ανάλυσης παραγόντων, υποστηρίζοντας τη διάκριση των τεσσάρων υποκλιμάκων. Επίσης, η WLEIS-16

συσχετίζεται θετικά με δείκτες ψυχολογικής ευεξίας, επαγγελματικής ικανοποίησης και διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ενώ συσχετίζεται αρνητικά με δείκτες άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στο παρόν δείγμα, η εσωτερική συνέπεια της WLEIS-16 ήταν εξαιρετική, με Cronbach's  $\alpha = 0,966$  για το συνολικό σκορ, επιβεβαιώνοντας την αξιοπιστία και τη σταθερότητα του εργαλείου στην καταγραφή της ΣΝ των ειδικών παιδαγωγών.

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει συσχετιστεί με καλύτερη διαχείριση τάξης, αποτελεσματικότερη επικοινωνία με μαθητές και γονείς, καθώς και με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Brackett et al., 2010· Jennings & Greenberg, 2009).

Στην παρούσα έρευνα, η WLEIS-16 χρησιμοποιείται για την αποτίμηση της ΣΝ των εκπαιδευτικών τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή, παρέχοντας τη δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ ομάδων και διερεύνησης σχέσεων με άλλες ψυχοκοινωνικές μεταβλητές.

### **5.3.2.2 Κλίμακα Δυσλειτουργικών Στάσεων - Dysfunctional Attitude Scale (DAS-40)**

Η Dysfunctional Attitude Scale – 40 (DAS-40) αποτελεί σύντομη εκδοχή της αρχικής DAS που αναπτύχθηκε από τους Weissman και Beck (1978) για την αξιολόγηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και στάσεων, οι οποίες θεωρούνται γνωσιακές δομές-κλειδιά στη διαμόρφωση και διατήρηση καταθλιπτικών και δυσπροσαρμοστικών προτύπων σκέψης, σύμφωνα με το γνωσιακό μοντέλο του Beck (Beck, 1967, 1976). Η κλίμακα βασίζεται στην αρχή ότι οι σταθερές και άκαμπτες γνωσιακές πεποιθήσεις επηρεάζουν αρνητικά τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται σε γεγονότα της ζωής.

Η DAS-40 περιλαμβάνει 40 δηλώσεις που καλύπτουν ευρύ φάσμα γνωσιακών διαστρεβλώσεων και δυσλειτουργικών προτύπων σκέψης, όπως:

- Τελειομανία
- Υπεργενίκευση
- Εξάρτηση από εξωτερική αποδοχή
- Υπερβολικές απαιτήσεις για έλεγχο και επιτυχία
- Διχοτομική σκέψη («όλα ή τίποτα»)

Οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με κάθε πρόταση σε κλίμακα Likert 7 βαθμών (1 = διαφωνώ απόλυτα έως 7 = συμφωνώ απόλυτα). Υψηλότερες συνολικές βαθμολογίες υποδηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό δυσλειτουργικών πεποιθήσεων.

Η δομή της κλίμακας αντανακλά διάφορους παράγοντες που συνδέονται με τις βασικές γνωσιακές πεποιθήσεις, όπως:

1. Αναζήτηση αποδοχής και έγκρισης
2. Υπευθυνότητα και έλεγχος
3. Ανταγωνισμός και επίτευξη υψηλών προτύπων
4. Εξάρτηση και φόβος απόρριψης

Η DAS-40 έχει αποδειχθεί ότι διαθέτει υψηλή εσωτερική συνέπεια (Cronbach's  $\alpha = 0,84-0,92$ ) και ικανοποιητική επαναληπτική αξιοπιστία (test-retest reliability) σε διάφορες πληθυσμιακές ομάδες (de Graaf et al., 2009· Oliver & Baumgart, 1985). Στην ελληνική της προσαρμογή, έχει επίσης επιβεβαιωθεί η καλή της ψυχομετρική εγκυρότητα και αξιοπιστία (Mouskounti et al., 2013).

Στο δείγμα της παρούσας έρευνας, η εσωτερική συνέπεια του εργαλείου ήταν ικανοποιητική (Cronbach's  $\alpha = 0,792$ ), επιβεβαιώνοντας τη σταθερότητα των μετρήσεων και την καταλληλότητά του για τη διερεύνηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων των ειδικών παιδαγωγών.

Στο εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών έχουν συσχετιστεί με τελειοθηρικές τάσεις, φόβο αποτυχίας ή υπεργενικεύσεις σχετικά με τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι δυσπροσαρμοστικές γνωστικές δομές συνδέονται με επαγγελματικό στρες, χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα και αυξημένη συναισθηματική εξάντληση (Flett et al., 2016).

Η χρήση της DAS-40 στην παρούσα έρευνα στοχεύει στην αποτύπωση του βαθμού υιοθέτησης δυσλειτουργικών πεποιθήσεων από τους εκπαιδευτικούς και στη διερεύνηση της σχέσης τους με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Αυτοαποτελεσματικότητα, συμβάλλοντας στην κατανόηση ψυχοκοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική τους πορεία.

### **5.3.2.3 Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών – Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES-12)**

Η Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), αναπτυγμένη από τους Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001), αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα και ψυχομετρικά έγκυρα εργαλεία για την αξιολόγηση της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η αυτοαποτελεσματικότητα, όπως ορίστηκε αρχικά από τον Bandura (1977, 1997), αναφέρεται στις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί τις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αφορά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να διαχειρίζονται την τάξη, να εφαρμόζουν αποτελεσματικές

διδασκτικές στρατηγικές και να ενισχύουν τη μαθησιακή εμπλοκή των μαθητών (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Ιδιαίτερα στην ειδική αγωγή, η αυτοαποτελεσματικότητα θεωρείται κρίσιμος παράγοντας επαγγελματικής ανθεκτικότητας και ποιότητας διδασκαλίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες (Zee & Koomen, 2016).

Η πλήρης έκδοση της κλίμακας περιλαμβάνει 24 θέματα, ωστόσο η σύντομη μορφή των 12 θεμάτων (TSES-12) έχει αναπτυχθεί για να μειώσει τον χρόνο χορήγησης χωρίς να θυσιάζει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Η TSES-12 αποτελείται από τρεις υποκλίμακες, καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει τέσσερα θέματα:

1. **Αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση Τάξης** (Classroom Management) : ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης θετικού μαθησιακού κλίματος, χειρισμού προβληματικών συμπεριφορών και διατήρησης της πειθαρχίας.
2. **Αποτελεσματικότητα στη Διδασκαλία** (Instructional Strategies) : ικανότητα επιλογής και εφαρμογής κατάλληλων διδασκτικών στρατηγικών ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών.
3. **Αποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητών** (Student Engagement) : ικανότητα να παρακινεί, να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει τους μαθητές ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα Likert 9 βαθμών (1 = καθόλου, 9 = πάρα πολύ), όπου οι υψηλότερες βαθμολογίες υποδηλώνουν μεγαλύτερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας.

Η TSES-12 έχει αποδειχθεί ότι παρουσιάζει εξαιρετική εσωτερική συνέπεια (Cronbach's  $\alpha$  συνήθως  $> 0,85$  για τις υποκλίμακες και συνολικά  $> 0,90$ ) και καλή εγκυρότητα σε ποικίλα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά πλαίσια (Klassen et al., 2009). Η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς για τη μελέτη παραγόντων που ενισχύουν ή μειώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα, όπως η επαγγελματική εμπειρία, η επιμόρφωση, η υποστήριξη από συναδέλφους και η σχολική κουλτούρα.

Η προσαρμογή της κλίμακας στα ελληνικά έχει γίνει με επιτυχία, επιδεικνύοντας ικανοποιητική ψυχομετρική αξιοπιστία και εγκυρότητα (Γεωργίου & Βλάχος, 2018), ενώ έχει χρησιμοποιηθεί σε μελέτες που διερευνούν την αυτοαποτελεσματικότητα τόσο σε εκπαιδευτικούς γενικής όσο και ειδικής αγωγής.

Στο δείγμα της παρούσας έρευνας, η εσωτερική συνέπεια της TSES-12 ήταν υψηλή (Cronbach's  $\alpha = 0,953$ ), επιβεβαιώνοντας την αξιοπιστία της για τη μέτρηση της διδασκτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών.

Η χρήση της TSES-12 στην παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην αποτύπωση των επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στην κατανόηση της σχέσης της με τις υπόλοιπες μεταβλητές (Συναισθηματική Νοημοσύνη και

Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις), αλλά και με δημογραφικούς/επαγγελματικούς παράγοντες. Η ανάλυση αυτών των δεδομένων μπορεί να οδηγήσει σε χρήσιμα συμπεράσματα για την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

## 5.4 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα: Οκτώβριο 2025 έως Φεβρουάριο 2026 μέσω δομημένου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε έντυπα και διαδικτυακά σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Η επιλογή της ηλεκτρονικής μορφής συλλογής δεδομένων κρίθηκε κατάλληλη, καθώς διευκολύνει την πρόσβαση σε ευρύτερο γεωγραφικά δείγμα συμμετεχόντων, διασφαλίζοντας παράλληλα ταχύτητα συλλογής και ανωνυμία των απαντήσεων (Wright, 2005).

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε ψηφιακή πλατφόρμα (π.χ. Google Forms) και κοινοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και επαγγελματικών δικτύων εκπαιδευτικών, καθώς και μέσω ομάδων κοινωνικής δικτύωσης που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν απολύτως εθελοντική και δεν παρείχε κανενός είδους οικονομικό ή επαγγελματικό κίνητρο.

Πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν για τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία συμμετοχής, καθώς και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας των δεδομένων. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θεωρήθηκε ως ένδειξη ενημερωμένης συγκατάθεσης (informed consent), σύμφωνα με τις αρχές δεοντολογίας της επιστημονικής έρευνας (BERA, 2018).

Δεν συλλέχθηκαν προσωπικά αναγνωρίσιμα στοιχεία, ενώ οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα αποχώρησης από την έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιο χωρίς καμία συνέπεια. Τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για ερευνητικούς και ακαδημαϊκούς σκοπούς και αποθηκεύτηκαν με τρόπο που συμμορφώνεται με τις αρχές προστασίας προσωπικών δεδομένων και τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR).

## 5.5 Περιγραφή δείγματος

Ο πληθυσμός αναφοράς της παρούσας έρευνας αποτελείται από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δομές γενικής και ειδικής αγωγής στην Ελλάδα. Η επιλογή του συγκεκριμένου πληθυσμού θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι εκπαιδευτικοί, και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, καλούνται να ανταποκριθούν σε αυξημένες διδακτικές,

συναισθηματικές και κοινωνικές απαιτήσεις, οι οποίες συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική αποτελεσματικότητα και την ψυχολογική τους λειτουργικότητα (Klassen & Chiu, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Για τη συλλογή των δεδομένων εφαρμόστηκε μη πιθανοκρατική δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling), καθώς η συμμετοχή των εκπαιδευτικών βασίστηκε στην εθελοντική ανταπόκριση και στη δυνατότητα πρόσβασης των ερευνητών στο δείγμα. Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιστήμες, ιδιαίτερα όταν η πρόσβαση στον συνολικό πληθυσμό είναι πρακτικά περιορισμένη ή χρονοβόρα (Etikan et al., 2016; Creswell & Creswell, 2018).

Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από **200 εκπαιδευτικούς**, εκ των οποίων **100 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής** και **100 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής**, γεγονός που επιτρέπει τη συγκριτική διερεύνηση των υπό μελέτη μεταβλητών μεταξύ των δύο επαγγελματικών ομάδων. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν ανώνυμη και εθελοντική, ενώ οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και τη χρήση των δεδομένων αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς, σύμφωνα με τις αρχές δεοντολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας (BERA, 2018).

Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά που συλλέχθηκαν περιλάμβαναν μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, το επίπεδο σπουδών, η μορφή εργασιακής σχέσης, η εκπαιδευτική βαθμίδα και ο τύπος σχολικής μονάδας απασχόλησης. Η συλλογή των μεταβλητών αυτών κρίθηκε αναγκαία, καθώς προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι δημογραφικοί και επαγγελματικοί παράγοντες δύνανται να επηρεάζουν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και την επαγγελματική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Zee & Koomen, 2016).

Το μέγεθος του δείγματος θεωρείται επαρκές για την εφαρμογή παραμετρικών στατιστικών αναλύσεων, όπως συσχετίσεις και πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση, καθώς δείγματα άνω των 150–200 συμμετεχόντων παρέχουν ικανοποιητική στατιστική ισχύ για τη διερεύνηση πολυμεταβλητών σχέσεων στις κοινωνικές επιστήμες (Field, 2018).

## 5.6 Στατιστική επεξεργασία δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού **Jamovi (Version 2.6.22)**, το οποίο βασίζεται στο στατιστικό πακέτο R και χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές επιστήμες για την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο  **$p < .05$** .

Αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος ποιότητας των δεδομένων, ο οποίος περιλάμβανε τον εντοπισμό ελλειπουσών τιμών, τον έλεγχο ακραίων παρατηρήσεων και την εξέταση της κανονικότητας των κατανομών των βασικών μεταβλητών μέσω δεικτών ασυμμετρίας και κύρτωσης (Field, 2018).

Στη συνέχεια εφαρμόστηκαν οι ακόλουθες στατιστικές αναλύσεις:

#### Έλεγχος αξιοπιστίας

Η εσωτερική συνέπεια των κλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης, των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας αξιολογήθηκε μέσω του δείκτη **Cronbach's alpha**, ο οποίος χρησιμοποιείται ευρέως για την εκτίμηση της αξιοπιστίας ψυχομετρικών εργαλείων (Tavakol & Dennick, 2011).

#### Περιγραφική στατιστική

Υπολογίστηκαν μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστες και μέγιστες τιμές για τις βασικές μεταβλητές της έρευνας, προκειμένου να αποτυπωθούν τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

#### Έλεγχοι διαφορών

Για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων ως προς δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά εφαρμόστηκαν:

- **t-test ανεξάρτητων δειγμάτων**, όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή περιλάμβανε δύο κατηγορίες,
- **ανάλυση διακύμανσης μίας κατεύθυνσης (One-way ANOVA)** όταν υπήρχαν περισσότερες από δύο ομάδες.

Στην περίπτωση στατιστικά σημαντικών διαφορών πραγματοποιήθηκαν μεταγενέστεροι έλεγχοι (post hoc tests). Παράλληλα υπολογίστηκαν δείκτες μεγέθους επίδρασης (effect size), όπως ο δείκτης Cohen's d και ο δείκτης  $\eta^2$ , για την εκτίμηση της πρακτικής σημασίας των διαφορών (Lakens, 2013).

#### Ανάλυση συσχετίσεων

Η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των βασικών μεταβλητών πραγματοποιήθηκε μέσω του συντελεστή συσχέτισης **Pearson (r)**, ο οποίος επιτρέπει την εκτίμηση της κατεύθυνσης και της έντασης της γραμμικής σχέσης μεταξύ συνεχών μεταβλητών (Field, 2018).

#### Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση

Για την εξέταση του βαθμού πρόβλεψης της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εφαρμόστηκε **ιεραρχική πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση**. Στο μοντέλο εισήχθησαν αρχικά οι δημογραφικές και επαγγελματικές μεταβλητές που εμφάνισαν

στατιστικά σημαντικές σχέσεις και στη συνέχεια οι ψυχολογικές μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης και των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων.

Η καταλληλότητα του μοντέλου ελέγχθηκε μέσω των δεικτών πολυσυγγραμμικότητας (VIF), της κανονικότητας και της ομοσκεδαστικότητας των καταλοίπων, σύμφωνα με τις προτεινόμενες στατιστικές προϋποθέσεις (Hair et al., 2019).

## **Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> : Παρουσίαση των αποτελεσμάτων**

### **6.1 Αποτελέσματα**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, οργανωμένα σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Αρχικά, παρουσιάζονται τα επίπεδα των βασικών μεταβλητών — συναισθηματική νοημοσύνη, δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα — μέσω περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης. Στη συνέχεια, εξετάζονται πιθανές διαφοροποιήσεις των μεταβλητών αυτών σε σχέση με δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του λογισμικού Jamovi (Version 2.6.22) και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο  $\alpha = .05$ .

#### **6.1.1 Επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας**

##### **Ερευνητικό Ερώτημα 1:**

Ποια είναι τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών;

Για τη διερεύνηση των επιπέδων των βασικών μεταβλητών της έρευνας υπολογίστηκαν δείκτες περιγραφικής στατιστικής, συμπεριλαμβανομένων του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης. Οι τιμές των μεταβλητών κυμαίνονται από 1 έως 7, με υψηλότερες τιμές να υποδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα της εκάστοτε μεταβλητής. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 και απαντούν στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

**Πίνακας 1.** Περιγραφικά στατιστικά των βασικών μεταβλητών της έρευνας

<b>Μεταβλητές</b>	<b>N</b>	<b>Μέσος όρος (Mean)</b>	<b>Τυπική απόκλιση (SD)</b>	<b>Ελάχιστη τιμή (Min)</b>	<b>Μέγιστη τιμή (Max)</b>
Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS-16)	200	2.82	1.24	1.00	7.00
Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις (DAS-40)	200	4.59	0.49	1.98	6.13
Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών (TSE-12)	200	5.34	1.01	2.33	7.00

### **Συναισθηματική Νοημοσύνη**

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ( $M = 2.82$ ,  $SD = 1.24$ ). Η σχετικά αυξημένη τυπική απόκλιση υποδηλώνει σημαντική διακύμανση μεταξύ των συμμετεχόντων, γεγονός που δείχνει ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί με χαμηλά αλλά και υψηλά επίπεδα συναισθηματικής επάρκειας. Το εύρος τιμών (1.00–7.00) επιβεβαιώνει τη μεγάλη διασπορά των απαντήσεων.

### **Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις**

Ο μέσος όρος των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων ανήλθε σε  $M = 4.59$  ( $SD = 0.49$ ). Η σχετικά χαμηλή τυπική απόκλιση υποδηλώνει ότι οι απαντήσεις συγκεντρώνονται γύρω από τον μέσο όρο, γεγονός που υποδεικνύει σχετική ομοιογένεια στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

### **Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα**

Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίζεται σε υψηλά επίπεδα ( $M = 5.34$ ,  $SD = 1.01$ ). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαθέτουν ισχυρή πεποίθηση στην ικανότητά τους να διαχειρίζονται τη μαθησιακή διαδικασία και τις απαιτήσεις της σχολικής τάξης. Το εύρος τιμών (2.33–7.00) υποδηλώνει ότι, παρά τα υψηλά επίπεδα, παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των συμμετεχόντων (περιπτώσεις χαμηλότερης αυτοπεποίθησης).

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι:

- η συναισθηματική νοημοσύνη κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα,
- οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις εμφανίζονται σε σχετικά αυξημένα επίπεδα,
- η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα καταγράφεται σε υψηλά επίπεδα.

Συγκριτικά, η υψηλότερη μέση τιμή παρατηρείται στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ η χαμηλότερη στη συναισθηματική νοημοσύνη. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διατηρούν ισχυρή επαγγελματική αυτοπεποίθηση, παρά την παρουσία ορισμένων γνωστικών πεποιθήσεων που ενδέχεται να λειτουργούν περιοριστικά.

### **6.1.2 Διαφοροποιήσεις σε σχέση με δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.**

#### **Ερευνητικό Ερώτημα 2:**

Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης, των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε σχέση με δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά;

Για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις βασικές μεταβλητές της έρευνας (Συναισθηματική Νοημοσύνη, Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις και Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα) πραγματοποιήθηκαν συγκριτικές στατιστικές αναλύσεις με βάση επιλεγμένα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Η επιλογή του κατάλληλου στατιστικού ελέγχου πραγματοποιήθηκε ανάλογα με τον αριθμό των κατηγοριών κάθε δημογραφικής μεταβλητής.

#### **1. Διαφορές ως προς το φύλο**

Για τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ ανδρών και γυναικών εφαρμόστηκε t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, καθώς η μεταβλητή του φύλου αποτελεί διχοτομική κατηγορική μεταβλητή. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

**Πίνακας 2.** Περιγραφικά στατιστικά και αποτελέσματα T-Τεστ για ανεξάρτητα δείγματα ανά φύλο στις μεταβλητές Συναισθηματική Νοημοσύνη, Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις και Διδακτική Αυτό-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών

Μεταβλητή	Ομάδα	N	M	SD	t	df	p	d
Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS-16)	Άντρας	71	2.75	1.41	-0.60	198	0.55	-0.09
	Γυναίκα	129	2.86	1.14				

Μεταβλητή	Ομάδα	N	M	SD	t	df	p	d
Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις (DAS-40)	Άντρας	71	4.59	0.58	-0.04	198	0.97	-0.01
	Γυναίκα	129	4.59	0.44				
Αυτό-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών (TSE-12)	Άντρας	71	5.44	1.07	1.08	198	0.28	0.16
	Γυναίκα	129	5.28	0.98				

**Σημείωση 1.** M = μέση τιμή, SD = τυπική απόκλιση, t = τιμή του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα, df = βαθμοί ελευθερίας, p = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, d = μέγεθος επίδρασης (Cohen's d).

**Σημείωση 2.** H<sub>a</sub>: μ'Άντρας ≠ μΓυναίκα.

### Συναισθηματική Νοημοσύνη

Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών:  $t(198) = -0.60$ ,  $p = .55$ . Το μέγεθος επίδρασης ήταν πολύ μικρό (Cohen's  $d = -0.09$ ), γεγονός που υποδηλώνει πρακτικά αμελητέα διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων. Οι γυναίκες εμφάνισαν οριακά υψηλότερο μέσο όρο ( $M = 2.86$ ) σε σχέση με τους άνδρες ( $M = 2.75$ ), χωρίς όμως η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική.

### Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις

Αντίστοιχα, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις:  $t(198) = -0.04$ ,  $p = .97$ . Το μέγεθος επίδρασης ήταν πρακτικά μηδενικό (Cohen's  $d = -0.01$ ), γεγονός που δείχνει ότι άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν παρόμοια επίπεδα δυσλειτουργικών γνωστικών σχημάτων.

### Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα

Η ανάλυση δεν ανέδειξε επίσης στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα:  $t(198) = 1.08$ ,  $p = .28$ . Παρότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο ( $M = 5.44$ ) σε σχέση με τις γυναίκες ( $M = 5.28$ ), το μέγεθος επίδρασης ήταν μικρό (Cohen's  $d = 0.16$ ).

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το φύλο δεν αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης για τη συναισθηματική νοημοσύνη, τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επομένως, οι ψυχολογικές και επαγγελματικές αυτές μεταβλητές φαίνεται να διαμορφώνονται ανεξάρτητα από το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

## 2. Διαφορές ως προς ηλικιακή ομάδα

Δεδομένου ότι η μεταβλητή της ηλικίας περιλάμβανε περισσότερες από δύο κατηγορίες, εφαρμόστηκε **ανάλυση διακύμανσης μίας κατεύθυνσης (One-Way ANOVA)** προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη, τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 3-4

Πριν την εφαρμογή της ανάλυσης εξετάστηκε η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων μέσω του ελέγχου Levene.

**Πίνακας 3.** Περιγραφικά στοιχεία και αποτελέσματα ANOVA των μεταβλητών Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ), Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις (ΔΠ) και Αυτόαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών (ΔΑ) ανά ηλικιακή ομάδα

Μεταβλητή	Ηλικία	N	M	SD	F(4,195)	p	Post hoc (Tukey)
<b>ΣΝ (EI_total)</b>	Έως 30	81	2.91	1.37	1.32	.26	-
	31-40	49	2.94	1.29			
	41-50	37	2.54	1.03			
	51-60	26	2.63	0.89			
	Άνω των 60	7	3.22	1.38			
<b>ΔΠ (DB_total)</b>	Έως 30	81	4.66	0.41	0.84	.50	-
	31-40	49	4.56	0.52			
	41-50	37	4.57	0.58			
	51-60	26	4.56	0.44			
	Άνω των 60	7	4.16	0.65			
<b>ΔΑ (TSE_total)</b>	Έως 30	81	4.93	1.12	6.48	< .001	31-40 < 41-50*, 31-40 < 51-60*, 31-40 < Άνω των 60*
	31-40	49	5.21	0.92			
	41-50	37	5.83	0.61			

Μεταβλητή Ηλικία	N	M	SD	F(4,195) p	Post hoc (Tukey)
51–60	26	6.01	0.59		60**, 51–60 < Έως 30**
Άνω των 60	7	5.77	0.91		

**Σημείωση.** ΣΝ = Συναισθηματική Νοημοσύνη, ΔΠ = Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις, ΔΑ = Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### Έλεγχοι Προϋποθέσεων (Assumption Checks)

**Πίνακας 4.** Δοκιμές Ομοιογένειας Διακυμάνσεων (Levene's Test) για τις μεταβλητές ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ

Μεταβλητή	Levene's F	df1	df2	p
ΣΝ (EI_total)	2.49	4	195	.05
ΔΠ (DB_total)	0.87	4	195	.49
ΔΑ (TSE_total)	8.05	4	195	< .001

#### Συναισθηματική Νοημοσύνη (EI\_total)

Ο έλεγχος Levene έδειξε οριακή παραβίαση της υπόθεσης ομοιογένειας των διακυμάνσεων ( $p = .045$ ). Ωστόσο, η ανάλυση διακύμανσης δεν ανέδειξε **στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις** μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Οι μεταγενέστερες συγκρίσεις (Tukey post-hoc) επιβεβαίωσαν ότι **καμία ηλικιακή ομάδα δεν διαφοροποιείται σημαντικά** ως προς τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Συνεπώς, η ηλικία δεν φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.

#### Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις (DB\_total)

Η προϋπόθεση ομοιογένειας διακυμάνσεων ικανοποιήθηκε (Levene  $p = .485$ ). Η ανάλυση ANOVA έδειξε ότι **δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές** στις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, ενώ και οι post-hoc συγκρίσεις δεν ανέδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Τα επίπεδα δυσλειτουργικών πεποιθήσεων εμφανίζονται παρόμοια ανεξαρτήτως ηλικίας.

### Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα (TSE\_total)

Για τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα παρατηρήθηκε **παραβίαση της ομοιογένειας διακυμάνσεων** (Levene  $p < .001$ ), γεγονός που υποδηλώνει διαφοροποίηση της διασποράς μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Η ανάλυση και οι μεταγενέστερες συγκρίσεις (Tukey) ανέδειξαν **στατιστικά σημαντικές διαφορές** μεταξύ συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων.

Ειδικότερα:

- Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας **41–50 ετών** και **51–60 ετών** παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας **έως 30 ετών** ( $p < .001$ ).
- Η ομάδα **51–60 ετών** εμφάνισε τις υψηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας ( $M = 6.01$ ), ενώ η νεότερη ηλικιακή ομάδα, έως 30 ετών, παρουσίασε τις χαμηλότερες ( $M = 4.93$ ).

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ηλικία δεν αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης για τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, ενώ διαφοροποιεί σημαντικά τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διδακτική αυτοπεποίθηση αυξάνεται με την ηλικία και πιθανώς με τη συσσωρευμένη επαγγελματική εμπειρία.

### 3. Διαφορές ως προς τα έτη υπηρεσίας

Για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις βασικές μεταβλητές της έρευνας ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης μίας κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Πριν την εφαρμογή της ανάλυσης εξετάστηκε η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων μέσω του ελέγχου Levene. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 5-6.

**Πίνακας 5.** Περιγραφικά στοιχεία και αποτελέσματα ANOVA για τις μεταβλητές ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά έτη προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση.

Μεταβλητή	Προϋπηρεσία	N	M	SD	F(6,193)	p	Post hoc (Tukey)
	Καθόλου (0 έτη)	95	2.81	1.23			
<b>ΣΝ (EI_total)</b>	< 1 έτος	28	3.11	1.55	2.41	.03	1–5 έτη > 6–10 έτη
	1–5 έτη	28	3.30	1.25			

Μεταβλητή	Προϋπηρεσία	N	M	SD	F(6,193) p	Post hoc (Tukey)	
	6–10 έτη	23	2.15	0.80			
	11–15 έτη	14	2.64	0.91			
	16–20 έτη	10	2.76	1.04			
	> 20 έτη	2	2.13	1.59			
	Καθόλου (0 έτη)	95	4.60	0.54			
	< 1 έτος	28	4.72	0.38			
	1–5 έτη	28	4.51	0.34			
<b>ΔΠ (DB_total)</b>	6–10 έτη	23	4.53	0.52	1.12	.35	–
	11–15 έτη	14	4.63	0.39			
	16–20 έτη	10	4.28	0.51			
	> 20 έτη	2	5.08	0.71			
	Καθόλου (0 έτη)	95	5.35	1.01			
	< 1 έτος	28	4.95	1.10			
	1–5 έτη	28	5.04	1.09			
<b>ΔΑ (TSE_total)</b>	6–10 έτη	23	5.74	0.70	1.45	.20	–
	11–15 έτη	14	5.71	0.76			
	16–20 έτη	10	5.48	1.09			
	> 20 έτη	2	6.17	0.59			

**Σημείωση.** ΣΝ = Συναισθηματική Νοημοσύνη, ΔΠ = Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις, ΔΑ = Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

## Έλεγχοι Προϋποθέσεων (Assumption Checks)

**Πίνακας 6.** Έλεγχος Ομοιογένειας Διακυμάνσεων για ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ (έτη προϋπηρεσίας).

Μεταβλητή	Levene's F	df1	df2	p
ΣΝ (EI_total)	2.97	6	193	.01
ΔΠ (DB_total)	1.41	6	193	.21
ΔΑ (TSE_total)	1.89	6	193	.08

### Συναισθηματική Νοημοσύνη (EI\_total)

Ο έλεγχος Levene έδειξε παραβίαση της ομοιογένειας διακυμάνσεων ( $p = .01$ ). Παρά τη διαφοροποίηση αυτή, η ανάλυση και οι μεταγενέστερες συγκρίσεις (Tukey post-hoc) ανέδειξαν **περιορισμένες διαφοροποιήσεις** μεταξύ συγκεκριμένων ομάδων. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με **1–5 έτη προϋπηρεσίας** και εκείνων με **6–10 έτη προϋπηρεσίας** ( $p = .02$ ), με τους εκπαιδευτικούς μικρότερης εμπειρίας να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Καμία άλλη σύγκριση δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

### Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις (DB\_total)

Η προϋπόθεση ομοιογένειας διακυμάνσεων ικανοποιήθηκε (Levene  $p = .21$ ). Η ανάλυση ANOVA έδειξε ότι **δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές** στις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών επαγγελματικής εμπειρίας, ενώ και οι post-hoc συγκρίσεις δεν ανέδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Τα επίπεδα δυσλειτουργικών πεποιθήσεων φαίνεται να παραμένουν σταθερά ανεξαρτήτως ετών υπηρεσίας.

### Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα (TSE\_total)

Η προϋπόθεση ομοιογένειας διακυμάνσεων ικανοποιήθηκε (Levene  $p = .08$ ). Η ανάλυση διακύμανσης δεν ανέδειξε **στατιστικά σημαντικές διαφορές** στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ των ομάδων επαγγελματικής εμπειρίας, ενώ οι μεταγενέστερες συγκρίσεις Tukey επιβεβαίωσαν την απουσία σημαντικών διαφοροποιήσεων. Συνεπώς, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα δεν φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά από τα έτη υπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση.

Τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας διαφοροποιούν **μερικώς** τη συναισθηματική νοημοσύνη, δεν διαφοροποιούν τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, δεν διαφοροποιούν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η επαγγελματική εμπειρία δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τις περισσότερες

ψυχολογικές και διδακτικές μεταβλητές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Η κατηγορία «Πάνω από 20 έτη» περιλαμβάνει πολύ μικρό αριθμό συμμετεχόντων (N=2), γεγονός που απαιτεί προσεκτική ερμηνεία των διαφορών. Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται με επιφύλαξη λόγω άνισης κατανομής των συμμετεχόντων μεταξύ των ομάδων εμπειρίας.

#### 4. Διαφορές ως προς τον αριθμό μαθητών στην τάξη

Για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις βασικές μεταβλητές της έρευνας ως προς τον αριθμό μαθητών στην τάξη εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης μίας κατεύθυνσης (One-Way ANOVA), καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή περιλάμβανε περισσότερες από δύο κατηγορίες. Πριν την ανάλυση ελέγχθηκε η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων μέσω του ελέγχου Levene. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 7-8.

**Πίνακας 7.** Περιγραφικά στοιχεία και αποτελέσματα ANOVA για τις μεταβλητές ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά μέγεθος τάξης.

Μεταβλητή	Μαθητές	N	M	SD	F(5,194)	p	Post hoc
<b>ΣΝ (EI_total)</b>	Έως 6	67	2.57	1.06	3.12	.01	21-25 > 7-10**, 21-25 > έως 6**
	7-10	19	2.19	0.70			
	11-15	19	2.67	1.31			
	16-20	40	2.93	1.30			
	21-25	48	3.36	1.33			
	> 25	7	3.13	1.57			
<b>ΔΠ (DB_total)</b>	Έως 6	67	4.60	0.48	2.36	.04	11-15 > περισσότεροι από 25*, 16-20 > περισσότεροι από 25**, 21-25 > 7-10*
	7-10	19	4.78	0.44			
	11-15	19	4.73	0.59			
	16-20	40	4.63	0.41			
	21-25	48	4.39	0.52			
	> 25	7	4.63	0.40			
Έως 6	67	5.57	0.89	1.27	.28	-	

Μεταβλητή	Μαθητές	N	M	SD	F(5,194)	p	Post hoc
	7–10	19	5.41	1.02			
	11–15	19	5.49	0.64			
ΔΑ (TSE_total)	16–20	40	5.20	0.96			
	21–25	48	5.09	1.21			
	> 25	7	4.94	1.40			

**Σημείωση.** ΣΝ = Συναισθηματική Νοημοσύνη, ΔΠ = Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις, ΔΑ = Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### Έλεγχοι Προϋποθέσεων (Assumption Checks)

**Πίνακας 8.** Έλεγχος Ομοιογένειας Διακυμάνσεων για τις μεταβλητές ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά μέγεθος τάξης.

Μεταβλητή	Levene's F	df1	df2	p
ΣΝ (EI_total)	2.49	5	194	.033
ΔΠ (DB_total)	0.79	5	194	.556
ΔΑ (TSE_total)	3.71	5	194	.003

### Συναισθηματική Νοημοσύνη (EI\_total)

Ο έλεγχος Levene έδειξε παραβίαση της ομοιογένειας διακυμάνσεων ( $p = .003$ ), ωστόσο οι μεταγενέστερες συγκρίσεις Tukey ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ συγκεκριμένων ομάδων. Συγκεκριμένα:

- Οι εκπαιδευτικοί με 21–25 μαθητές στην τάξη παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε σύγκριση με εκείνους που είχαν 7–10 μαθητές ( $p = .005$ ).
- Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με 21–25 μαθητές εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με όσους είχαν έως 6 μαθητές ( $p = .007$ ).

Το εύρημα υποδηλώνει ότι η διαχείριση μεγαλύτερου αριθμού μαθητών ενδέχεται να συνδέεται με αυξημένη συναισθηματική επάρκεια.

### **Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις (DB\_total)**

Η προϋπόθεση ομοιογένειας διακυμάνσεων ικανοποιήθηκε ( $p = .556$ ). Οι μεταγενέστερες συγκρίσεις ανέδειξαν μία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση:

- Οι εκπαιδευτικοί με 21–25 μαθητές παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα δυσλειτουργικών πεποιθήσεων σε σύγκριση με εκείνους που είχαν 7–10 μαθητές ( $p = .036$ ).

Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι το πλαίσιο μεγαλύτερης τάξης ενδέχεται να σχετίζεται με πιο λειτουργικές γνωστικές στάσεις.

### **Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα (TSE\_total)**

Παρά την παραβίαση της ομοιογένειας διακυμάνσεων ( $p = .003$ ), οι μεταγενέστερες συγκρίσεις δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων. Συνεπώς, ο αριθμός μαθητών στην τάξη δεν φαίνεται να επηρεάζει ουσιαστικά τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα.

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο αριθμός μαθητών στην τάξη σχετίζεται με διαφοροποιήσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη και, σε μικρότερο βαθμό, με τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, ενώ δεν φαίνεται να διαφοροποιεί τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα.

Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, καθώς υποδηλώνει ότι οι συναισθηματικές και γνωστικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών ενδέχεται να επηρεάζονται από το μέγεθος της τάξης, χωρίς όμως να μεταφράζονται απαραίτητα σε διαφοροποίηση της αντιλαμβανόμενης διδακτικής αποτελεσματικότητας.

Η κατηγορία «Περισσότερους από 25 μαθητές» περιλαμβάνει μικρό αριθμό συμμετεχόντων ( $N = 7$ ), γεγονός που περιορίζει τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων και απαιτεί προσεκτική ερμηνεία.

## **5. Διαφορές ως προς επίπεδο σπουδών**

Για τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικού επιπέδου εκπαίδευσης (πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό κ.λπ.) εφαρμόστηκε **ανάλυση διακύμανσης μίας κατεύθυνσης (One-Way ANOVA)**, καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή περιλάμβανε περισσότερες από δύο κατηγορίες. Πριν την ανάλυση εξετάστηκε η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων μέσω του ελέγχου Levene. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 9-10.

**Πίνακας 9.** Περιγραφικά στοιχεία και αποτελέσματα ANOVA για τις μεταβλητές ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης.

Μεταβλητή	Εκπαίδευση	N	M	SD	F(3,196)	p	Post hoc
<b>ΣΝ</b> (EI_total)	Άλλο	5	2.11	0.71	1.87	.14	–
	Διδακτορικό	11	2.62	1.15			
	Μεταπτυχιακό	85	2.70	1.09			
	Πτυχίο	99	2.99	1.37			
<b>ΔΠ</b> (DB_total)	Άλλο	5	4.57	0.44	0.42	.74	–
	Διδακτορικό	11	4.61	0.45			
	Μεταπτυχιακό	85	4.52	0.53			
	Πτυχίο	99	4.64	0.46			
<b>ΔΑ</b> (TSE_total)	Άλλο	5	5.40	1.09	3.21	.03	Διδακτορικό Πτυχίο*
	Διδακτορικό	11	6.09	0.50			
	Μεταπτυχιακό	85	5.41	0.95			
	Πτυχίο	99	5.18	1.07			>

**Σημείωση.** ΣΝ = Συναισθηματική Νοσημοσύνη, ΔΠ = Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις, ΔΑ = Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

### Έλεγχοι Προϋποθέσεων (Assumption Checks)

**Πίνακας 10.** Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων για ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά επίπεδο εκπαίδευσης.

Μεταβλητή	Levene's F	df1	df2	p
ΣΝ (EI_total)	3.46	3	196	.02
ΔΠ (DB_total)	0.06	3	196	.98
ΔΑ (TSE_total)	3.16	3	196	.03

### Συναισθηματική Νοημοσύνη (EI\_total)

Ο έλεγχος Levene έδειξε παραβίαση της ομοιογένειας διακυμάνσεων ( $p = .02$ ). Ωστόσο, η ανάλυση ANOVA και οι μεταγενέστερες συγκρίσεις Tukey δεν ανέδειξαν **στατιστικά σημαντικές διαφορές** μεταξύ των ομάδων εκπαιδευτικού επιπέδου. Συνεπώς, το επίπεδο σπουδών δεν φαίνεται να σχετίζεται με διαφοροποιήσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.

### Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις (DB\_total)

Η προϋπόθεση ομοιογένειας διακυμάνσεων ικανοποιήθηκε (Levene  $p = .98$ ). Η ανάλυση διακύμανσης δεν έδειξε **στατιστικά σημαντικές διαφορές** στις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων σπουδών, ενώ και οι post-hoc συγκρίσεις επιβεβαίωσαν την απουσία διαφοροποιήσεων. Οι γνωστικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζονται ανεξάρτητες από το μορφωτικό επίπεδο.

### Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα (TSE\_total)

Ο έλεγχος Levene έδειξε παραβίαση της ομοιογένειας διακυμάνσεων ( $p = .03$ ). Παρά ταύτα, οι μεταγενέστερες συγκρίσεις Tukey ανέδειξαν **στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση** μεταξύ συγκεκριμένων ομάδων. Ειδικότερα:

- Οι εκπαιδευτικοί με **διδασκτορικό δίπλωμα** παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που κατείχαν **μόνο πτυχίο** ( $p = .02$ ).

Η ομάδα κατόχων διδασκτορικού εμφάνισε τον υψηλότερο μέσο όρο αυτοαποτελεσματικότητας ( $M = 6.09$ ), γεγονός που υποδηλώνει πιθανή επίδραση της προχωρημένης επιστημονικής κατάρτισης στην επαγγελματική αυτοπεποίθηση.

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το επίπεδο σπουδών δεν αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης για τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, ενώ διαφοροποιεί τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Ορισμένες κατηγορίες περιλαμβάνουν μικρό αριθμό συμμετεχόντων (π.χ. «Άλλο»,  $N = 5$  και «Διδασκτορικό»,  $N = 11$ ), γεγονός που περιορίζει τη στατιστική ισχύ των συγκρίσεων και απαιτεί προσεκτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

## 6. Οικογενειακή κατάσταση

Για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στις βασικές μεταβλητές της έρευνας ως προς την οικογενειακή κατάσταση εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης μίας κατεύθυνσης (**One-Way ANOVA**), καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή περιλάμβανε περισσότερες από δύο κατηγορίες. Πριν την ανάλυση εξετάστηκε η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων μέσω του ελέγχου Levene. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 11-12.

Η μεταβλητή της οικογενειακής κατάστασης κωδικοποιήθηκε ως εξής: 0 = άγαμος/η, 1 = σε σχέση (χωρίς γάμο), 2 = έγγαμος/η, 3 = διαζευγμένος/η

**Πίνακας 11.** Περιγραφικά στοιχεία και αποτελέσματα ANOVA για ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά οικογενειακή κατάσταση.

Μεταβλητή	Οικογενειακή κατάσταση	N	M	SD	F(3,196)	p	Post hoc (Tukey)
<b>ΣΝ</b> (EI_total)	Άγαμος/η	43	3.28	1.59	2.98	.03	Άγαμος < Έγγαμος*
	Σε σχέση	49	2.89	1.37			
	Έγγαμος/η	78	2.62	0.93			
	Διαζευγμένος/η	30	2.59	1.00			
<b>ΔΠ</b> (DB_total)	Άγαμος/η	43	4.61	0.67	0.66	.58	—
	Σε σχέση	49	4.56	0.45			
	Έγγαμος/η	78	4.63	0.38			
	Διαζευγμένος/η	30	4.50	0.52			
<b>ΔΑ</b> (TSE_total)	Άγαμος/η	43	4.71	1.07	1.54	.21	Άγαμοι < Έγγαμοι***, Άγαμοι < Διαζευγμένοι***, Σε σχέση ≠ Διαζευγμένοι*
	Σε σχέση	49	5.16	1.06			
	Έγγαμος/η	78	5.60	0.83			
	Διαζευγμένος/η	30	5.84	0.77			

**Σημείωση.** ΣΝ = Συναισθηματική Νοσημοσύνη, ΔΠ = Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις, ΔΑ = Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

### Έλεγχοι Προϋποθέσεων (Assumption Checks)

**Πίνακας 12.** Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων για ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά οικογενειακή κατάσταση.

Μεταβλητή	F	df1	df2	p
ΣΝ (EI_total)	10.43	3	196	< .001

Μεταβλητή	F	df1	df2	p
ΔΠ (DB_total)	1.95	3	196	.12
ΔΑ (TSE_total)	4.15	3	196	.01

### Συναισθηματική Νοημοσύνη (EI\_total)

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν **στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις** μεταξύ ορισμένων ομάδων οικογενειακής κατάστασης. Οι πολλαπλές συγκρίσεις Tukey ανέδειξαν σημαντική διαφορά μεταξύ της ομάδας **0**- άγαμος/η και της ομάδας **2** – έγγαμος/η ( $p = .03$ ), με τους εκπαιδευτικούς της πρώτης κατηγορίας να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, οι υπόλοιπες συγκρίσεις δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, γεγονός που υποδηλώνει ότι η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στη συναισθηματική νοημοσύνη είναι περιορισμένη.

### Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις (DB\_total)

Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών οικογενειακής κατάστασης ( $p > .05$  σε όλες τις συγκρίσεις). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι γνωστικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να παραμένουν σχετικά σταθερές ανεξάρτητα από την οικογενειακή τους κατάσταση.

### Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα (TSE\_total)

Αντίθετα, εντοπίστηκαν **σημαντικές διαφοροποιήσεις** στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, Συγκεκριμένα:

- Η ομάδα **0** - άγαμοι παρουσίασε σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με:
  - την ομάδα **2** - έγγαμους ( $p < .001$ )
  - την ομάδα **3** - διαζευγμένους ( $p < .001$ )
- Επιπλέον, διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων **1** - εκπαιδευτικών σε σχέση και **3** - διαζευγμένων ( $p = .01$ ).

Παρότι εντοπίστηκαν ορισμένες διαφορές στις post hoc συγκρίσεις, η συνολική ανάλυση διακύμανσης δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $F(3,196) = 1.54$ ,  $p = .21$ ), επομένως τα ευρήματα αυτά δεν ερμηνεύονται περαιτέρω.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ορισμένες μορφές οικογενειακής κατάστασης συνδέονται με αυξημένη αντιλαμβανόμενη διδακτική επάρκεια.

Συνολικά, η οικογενειακή κατάσταση φαίνεται να σχετίζεται κυρίως με τη **διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα** και σε μικρότερο βαθμό με τη **συναισθηματική**

**νοημοσύνη**, ενώ δεν επηρεάζει σημαντικά τις **δυσλειτουργικές πεποιθήσεις** των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι παράγοντες κοινωνικής και προσωπικής σταθερότητας ενδέχεται να ενισχύουν την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να μεταβάλλουν ουσιαστικά τις βαθύτερες γνωστικές τους πεποιθήσεις. Δεδομένης της παραβίασης της ομοιογένειας των διακυμάνσεων σε ορισμένες περιπτώσεις, τα αποτελέσματα θα πρέπει να ερμηνεύονται με προσοχή.

## 7. Υποστήριξη από το οικογενειακό και το φιλικό περιβάλλον

Για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης, των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τον βαθμό αντιλαμβανόμενης υποστήριξης από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης μίας κατεύθυνσης (**One-Way ANOVA**), καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή περιλάμβανε περισσότερες από δύο κατηγορίες.

Η προϋπόθεση της ομοιογένειας των διακυμάνσεων ελέγχθηκε μέσω του ελέγχου Levene. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στους Πίνακες 13-14.

**Πίνακας 13.** Περιγραφικά στοιχεία και αποτελέσματα ANOVA για ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά επίπεδο στήριξης από οικογενειακό/φιλικό περιβάλλον.

Μεταβλητή	Στήριξη	N	M	SD	F (Welch)	df	p	Post hoc
<b>ΣΝ</b> <b>(EI_total)</b>	Καθόλου	3	5.60	1.21	10.21	(4,14.70)	< .001	Απόλυτα < Μέτρια*, Καθόλου > Μέτρια*
	Λίγο	28	3.18	1.02				
	Μέτρια	53	3.26	1.33				
	Πολύ	76	2.59	1.15				
	Απόλυτα	40	2.22	0.85				
<b>ΔΠ</b> <b>(DB_total)</b>	Καθόλου	3	4.58	1.21	12.80	(4,14.30)	< .001	Απόλυτα > χαμηλές ομάδες***, Μέτρια > Υψηλή*
	Λίγο	28	4.25	0.40				
	Μέτρια	53	4.44	0.55				
	Πολύ	76	4.62	0.36				
	Απόλυτα	40	4.96	0.39				

Μεταβλητή	Στήριξη	N	M	SD	F (Welch)	df	p	Post hoc
	Καθόλου	3	4.11	1.64				
	Λίγο	28	5.20	0.98				
<b>ΔΑ (TSE_total)</b>	Μέτρια	53	5.03	1.25	2.54	(4,14.40)	.09	–
	Πολύ	76	5.57	0.77				
	Απόλυτα	40	5.50	0.90				

**Σημείωση.** ΣΝ = Συναισθηματική Νοημοσύνη, ΔΠ = Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις, ΔΑ = Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

### Έλεγχοι Προϋποθέσεων (Assumption Checks)

**Πίνακας 14.** Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων για ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ ανά επίπεδο στήριξης από οικογενειακό/φιλικό περιβάλλον.

Μεταβλητή	F	df1	df2	p
ΣΝ (EI_total)	2.85	4	195	.02
ΔΠ (DB_total)	3.98	4	195	.004
ΔΑ (TSE_total)	6.47	4	195	< .001

### Συναισθηματική Νοημοσύνη (EI\_total)

Ο έλεγχος Levene έδειξε παραβίαση της ομοιογένειας διακυμάνσεων ( $p = .03$ ), ωστόσο οι post-hoc συγκρίσεις Tukey ανέδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων. Ειδικότερα:

- Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν **απόλυτη υποστήριξη** εμφάνισαν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συγκριτικά με όσους δήλωσαν μέτρια επίπεδα υποστήριξης.
- Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν **καθόλου υποστήριξη** παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερες τιμές, εύρημα που ωστόσο πρέπει να ερμηνευθεί με προσοχή λόγω πολύ μικρού μεγέθους ομάδας ( $N=3$ ).

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αντιλαμβανόμενη κοινωνική υποστήριξη σχετίζεται σημαντικά με διαφοροποιήσεις στη συναισθηματική λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών.

### **Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις (DB\_total)**

Η προϋπόθεση ομοιογένειας διακυμάνσεων παραβιάστηκε ( $p = .004$ ), ωστόσο οι πολλαπλές συγκρίσεις κατέδειξαν σαφείς διαφοροποιήσεις:

- Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν **απόλυτη υποστήριξη** εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα δυσλειτουργικών πεποιθήσεων σε σχέση με ομάδες χαμηλότερης υποστήριξης ( $p < .001$ ).
- Σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν επίσης μεταξύ των κατηγοριών μέτριας και υψηλής υποστήριξης. Το εύρημα υποδηλώνει ότι η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη δεν λειτουργεί γραμμικά ως προστατευτικός παράγοντας γνωστικών πεποιθήσεων.

### **Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα (TSE\_total)**

Παρά την παραβίαση της ομοιογένειας διακυμάνσεων ( $p < .001$ ), οι post-hoc αναλύσεις ανέδειξαν περιορισμένες διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα:

- Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με χαμηλότερη και μέτρια αντιλαμβανόμενη υποστήριξη ( $p = .02$ ).
- Δεν εντοπίστηκαν συστηματικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των υπολοίπων ομάδων.

Συνεπώς, η κοινωνική υποστήριξη φαίνεται να επηρεάζει σε μικρό βαθμό τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα.

Συνολικά, τα ευρήματα υπογραμμίζουν τον ρόλο των εξωσχολικών υποστηρικτικών δικτύων στη διαμόρφωση της ψυχολογικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον:

- **διαφοροποιεί τη συναισθηματική νοημοσύνη**
- **διαφοροποιεί τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις**
- **επηρεάζει περιορισμένα τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα**

Η σχέση αυτή δεν εμφανίζεται γραμμική, γεγονός που υποδηλώνει ότι η κοινωνική υποστήριξη λειτουργεί με πιο σύνθετο τρόπο στη διαμόρφωση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών.

### **Συμπερασματικά**

Ο έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών:

- Συναισθηματική Νοημοσύνη:  $t(198) = -0.60, p = .55$
- Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις:  $t(198) = -0.04, p = .97$

- Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα:  $t(198) = 1.08, p = .28$

Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι το φύλο δεν αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα των εξεταζόμενων ψυχοεκπαιδευτικών χαρακτηριστικών.

Η ανάλυση One-Way ANOVA έδειξε ότι:

- Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη και στις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις ( $p > .05$ ).
- Αντίθετα, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, με εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με νεότερους εκπαιδευτικούς.

Το εύρημα αυτό υποδηλώνει πιθανή επίδραση της επαγγελματικής ωρίμανσης και εμπειρίας.

Η ανάλυση ANOVA ανέδειξε:

- Περιορισμένες διαφοροποιήσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη, με σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών με 1–5 έτη και 6–10 έτη υπηρεσίας.
- Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις.
- Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα δεν διαφοροποιήθηκε σημαντικά μεταξύ των ομάδων προϋπηρεσίας.

Συνεπώς, η επαγγελματική εμπειρία φαίνεται να επηρεάζει μερικώς μόνο τη συναισθηματική διάσταση και όχι τις γνωστικές ή αντιληπτικές πεποιθήσεις.

Η One-Way ANOVA έδειξε ότι:

- Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη και στις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις.
- Παρατηρήθηκε όμως στατιστικά σημαντική διαφορά στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, με κατόχους διδακτορικού τίτλου να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με αποφοίτους προπτυχιακών σπουδών ( $p = .02$ ).

Το αποτέλεσμα αναδεικνύει τη συμβολή της προχωρημένης ακαδημαϊκής κατάρτισης στην επαγγελματική αυτοπεποίθηση.

Η ανάλυση ANOVA έδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη, με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τάξεις 21–25 μαθητών να εμφανίζουν υψηλότερες τιμές συγκριτικά με μικρότερες τάξεις.

Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές:

- στις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις
- στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα.

Η οικογενειακή κατάσταση συνδέθηκε:

- με διαφοροποιήσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη
- και κυρίως στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, όπου ορισμένες ομάδες παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής επάρκειας.

Δεν εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις στις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις.

Η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον παρουσίασε τη ισχυρότερη διαφοροποιητική επίδραση:

- σημαντικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη,
- σημαντικές διαφορές στις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις,
- καθώς και διαφοροποιήσεις στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα.

Εκπαιδευτικοί που δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα υποστήριξης εμφάνισαν γενικά ευνοϊκότερο ψυχοεκπαιδευτικό προφίλ.

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (όπως φύλο) δεν φαίνεται να επηρεάζουν ουσιαστικά τις βασικές ψυχολογικές μεταβλητές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Αντίθετα, παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική εμπειρία, το μορφωτικό επίπεδο και κυρίως την κοινωνική υποστήριξη παρουσιάζουν μεγαλύτερη επίδραση, ιδιαίτερα στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται περισσότερο μέσα από εμπειρικούς και κοινωνικο-υποστηρικτικούς μηχανισμούς παρά από σταθερά δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Συγκεκριμένα, το φύλο δεν φάνηκε να διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τη συναισθηματική νοημοσύνη, τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις ή τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα, η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας δεν συνδέθηκαν με διαφοροποιήσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη και στις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, ωστόσο η ηλικιακή ομάδα εμφάνισε σημαντική σχέση με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης διδακτικής επάρκειας. Παρόμοια, το επίπεδο σπουδών δεν επηρέασε τη συναισθηματική νοημοσύνη ούτε τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, αλλά διαφοροποίησε τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη ακαδημαϊκή εξειδίκευση εμφάνισαν αυξημένη επαγγελματική αυτοπεποίθηση. Συνεπώς, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι ατομικές ψυχολογικές μεταβλητές των εκπαιδευτικών εμφανίζουν σχετική σταθερότητα ανεξαρτήτως δημογραφικών χαρακτηριστικών, ενώ η επαγγελματική εμπειρία και η ακαδημαϊκή εξέλιξη φαίνεται να συνδέονται κυρίως με την ενίσχυση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

### 6.1.3 Συσχετίσεις μεταξύ Συναισθηματικής Νοημοσύνης, Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων και Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας

#### Ερευνητικό Ερώτημα 3.

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής;

Για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των βασικών μεταβλητών της έρευνας εφαρμόστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (Pearson's r), καθώς οι μεταβλητές ήταν συνεχείς και μετρώνται σε διαστημική κλίμακα.

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε μεταξύ των συνολικών δεικτών:

- Συναισθηματική Νοημοσύνη (EI\_total)
- Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις (DB\_total)
- Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα (TSE\_total)

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 15.

**Πίνακας 15.** Correlation Matrix για τις μεταβλητές ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ.

		ΣΝ (EI_total)	ΔΠ (DB_total)	ΔΑ (TSE_total)
ΣΝ (EI_total)	Pearson's r	—		
	df	—		
	p-value	—		
	N	—		
ΔΠ (DB_total)	Pearson's r	-0.35***	—	
	df	198	—	
	p-value	<.001	—	
	N	200	—	

		ΣΝ (EI_total)	ΔΠ (DB_total)	ΔΑ (TSE_total)
ΔΑ (TSE_total)	Pearson's r	-0.60***	0.28***	—
	df	198	198	—
	p-value	<.001	<.001	—
	N	200	200	—

**Σημείωση.** ΣΝ = Συναισθηματική Νοημοσύνη, ΔΠ = Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις, ΔΑ = Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

#### Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας

Παρατηρήθηκε **ισχυρή και στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση** μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας:

$$r(198) = -0.60, p < .001$$

Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι οι μεταβλητές σχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους, υποδηλώνοντας ότι υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέονται με χαμηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

#### Σχέση Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων και Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας

Επιπλέον, διαπιστώθηκε **θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση** μεταξύ δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας:

$$r(198) = 0.28, p < .001$$

Η συσχέτιση αυτή είναι χαμηλής προς μέτριας έντασης, υποδηλώνοντας ότι οι δύο μεταβλητές παρουσιάζουν περιορισμένο αλλά στατιστικά σημαντικό βαθμό συνάφειας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι υψηλότερα επίπεδα δυσλειτουργικών πεποιθήσεων σχετίζονται με ελαφρώς αυξημένα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

#### Σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων

Τα αποτελέσματα έδειξαν **στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση** μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και δυσλειτουργικών πεποιθήσεων:

$$r(198) = -0.35, p < .001$$

Η σχέση αυτή υποδηλώνει ότι όσο αυξάνονται τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, τόσο μειώνεται η παρουσία δυσλειτουργικών γνωστικών πεποιθήσεων. Το μέγεθος της συσχέτισης χαρακτηρίζεται ως **μέτριο**.

Συνολικά, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών σχέσεων μεταξύ όλων των βασικών μεταβλητών της έρευνας.

- Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με **χαμηλότερα επίπεδα δυσλειτουργικών πεποιθήσεων**
- Παρουσιάζει **ισχυρή αρνητική σχέση με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα**
- Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις σχετίζονται **θετικά αλλά ασθενώς** με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα

Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι οι συναισθηματικές και γνωστικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται μεταξύ τους με σύνθετο τρόπο, επηρεάζοντας διαφορετικά την αντίληψη επαγγελματικής επάρκειας.

#### **6.1.4 Σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής**

##### **Ερευνητικό Ερώτημα 4.**

Διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής

Για τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στη συναισθηματική νοημοσύνη, τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής εφαρμόστηκε έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων (**Independent Samples t-test**), καθώς η ανεξάρτητη μεταβλητή (τύπος εκπαίδευσης) περιλάμβανε δύο ανεξάρτητες ομάδες. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 16-17.

Πριν την εφαρμογή της ανάλυσης εξετάστηκε η προϋπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων μέσω του ελέγχου Levene.

##### **T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων (Independent Samples T-Test)**

**Πίνακας 16.** T-Test Ανεξάρτητων Δειγμάτων για τις μεταβλητές ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Μεταβλητή	Ομάδα	N	M	SD	t	df	p	d
ΣΝ (EI_total)	Γενική Αγωγή	100	2.82	1.20	-0.10	198	.92	-0.01
	Ειδική Αγωγή	100	2.83	1.28				
ΔΠ (DB_total)	Γενική Αγωγή	100	4.60	0.54	0.48	198	.63	0.07
	Ειδική Αγωγή	100	4.57	0.44				
ΔΑ (TSE_total)	Γενική Αγωγή	100	5.42	0.97	1.20	198	.23	0.17
	Ειδική Αγωγή	100	5.25	1.05				

**Σημείωση.** ΣΝ = Συναισθηματική Νοημοσύνη, ΔΠ = Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις, ΔΑ = Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα. M = Μέσος όρος, SD = Τυπική απόκλιση,  $t$  = στατιστική τιμή του ελέγχου  $t$ ,  $df$  = βαθμοί ελευθερίας,  $p$  = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας,  $d$  = μέγεθος επίδρασης (Cohen's  $d$ ).  $H_a$   $\mu_{\text{Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής}} \neq \mu_{\text{Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής}}$

### Έλεγχος Προϋποθέσεων (Assumptions Check)

**Πίνακας 17.** Έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων για ΣΝ, ΔΠ και ΔΑ μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Μεταβλητή	F	df1	df2	p
ΣΝ (EI_total)	0.46	1	198	.50
ΔΠ (DB_total)	2.80	1	198	.10
ΔΑ (TSE_total)	0.84	1	198	.36

### Συναισθηματική Νοημοσύνη

Τα αποτελέσματα δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής:  $t(198) = -0.10$ ,  $p = .92$ .

Οι δύο ομάδες παρουσίασαν σχεδόν ταυτόσημους μέσους όρους (Μγενικής = 2.82, Μειδικής = 2.83).

Το μέγεθος επίδρασης ήταν πρακτικά μηδενικό (Cohen's  $d = -0.01$ ).

### **Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις**

Αντίστοιχα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις:  $t(198) = 0.48, p = .63$ .

Οι εκπαιδευτικοί γενικής ( $M = 4.60$ ) και ειδικής αγωγής ( $M = 4.57$ ) εμφάνισαν παρόμοια επίπεδα δυσλειτουργικών γνωστικών πεποιθήσεων, με πολύ μικρό μέγεθος επίδρασης (Cohen's  $d = 0.07$ ).

### **Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα**

Η ανάλυση δεν ανέδειξε επίσης στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα:  $t(198) = 1.20, p = .23$ .

Παρότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής παρουσίασαν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο ( $M = 5.42$ ) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ( $M = 5.25$ ), η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική και το μέγεθος επίδρασης ήταν μικρό (Cohen's  $d = 0.17$ ).

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι **ο τύπος εκπαιδευτικού πλαισίου (γενική ή ειδική αγωγή) δεν διαφοροποιεί σημαντικά:**

- τη συναισθηματική νοημοσύνη,
- τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις,
- τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Συνεπώς, οι εξεταζόμενες ψυχολογικές και επαγγελματικές διαστάσεις φαίνεται να αποτελούν κοινά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού τομέα απασχόλησης. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι απαιτήσεις και οι ψυχολογικές διεργασίες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού παρουσιάζουν ομοιότητες μεταξύ των δύο πλαισίων, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις του εκπαιδευτικού έργου.

## **6.1.5 Προβλεπτικοί παράγοντες της Αυτοαποτελεσματικότητας**

### **Ερευνητικό Ερώτημα 5.**

Σε ποιο βαθμό η Συναισθηματική Νοημοσύνη και οι Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις προβλέπουν τη Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;

Η διερεύνηση της προβλεπτικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών πραγματοποιήθηκε μέσω **πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Multiple Linear Regression)**, η οποία επιτρέπει την ταυτόχρονη εκτίμηση της συμβολής πολλαπλών ανεξάρτητων μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στους Πίνακες 18 - 20.

### **Γραμμική Παλινδρόμηση (Linear Regression)**

**Πίνακας 18.** Μέτρα Προσαρμογής Μοντέλου για τη Γραμμική Παλινδρόμηση.

Model Fit Measures

Model	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>
1	0.60	0.36	0.35

Note. Models estimated using sample size of N=200

**Πίνακας 19.** Συντελεστές Μοντέλου (Model Coefficients) για τη Διδακτική Αυτόαποτελεσματικότητα (TSE\_total) στη Γραμμική Παλινδρόμηση.

Predictor	Estimate	SE	t	p	Stand. Estimate (β)	95% Confidence Interval	
						Lower	Upper
Intercept	5.91	0.64	9.21	<.001			
ΣΝ	-0.46	0.05	-9.32	<.001	-0.57	-0.69	-0.45
EI_total							
ΔΠ	0.16	0.13	1.28	0.20	0.08	-0.04	0.20
DB_total							

**Σημείωση.** ΣΝ = Συναισθηματική Νοημοσύνη, ΔΠ = Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις.

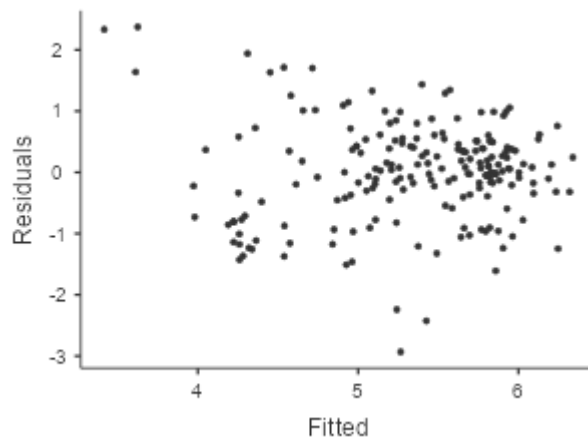
### Έλεγχος Προϋποθέσεων (Assumption Checks)

**Πίνακας 20.** Στατιστικά Πολυσυγγραμμικότητας (Collinearity Statistics) για τις μεταβλητές ΣΝ και ΔΠ.

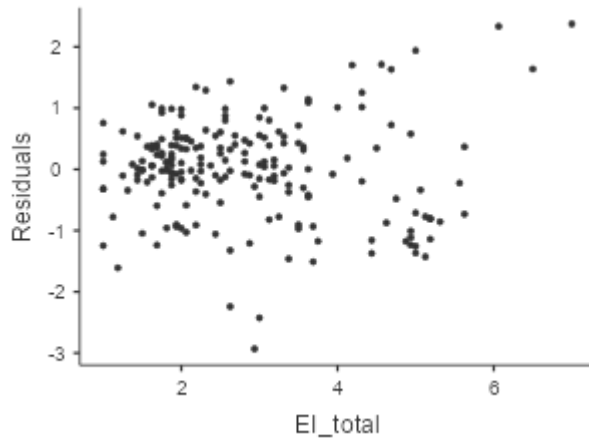
#### Στατιστικά Πολυσυγγραμμικότητας (Collinearity Statistics)

	VIF	Tolerance
ΣΝ EI_total	1.14	0.88
ΔΠ DB_total	1.14	0.88

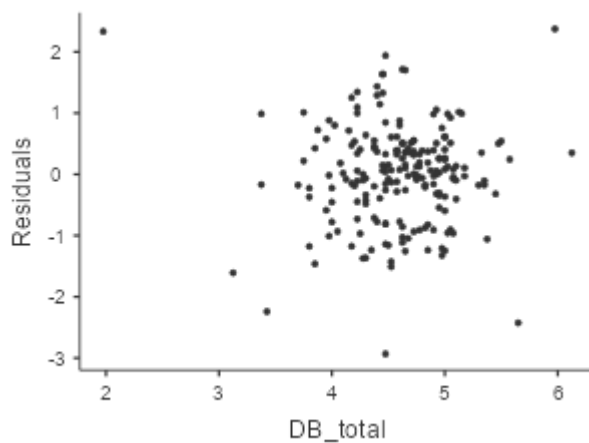
### Διαγράμματα Υπολειμμάτων (Residuals Plots)



**Σχήμα 1.** Διάγραμμα καταλοίπων ως προς τις προσαρμοσμένες τιμές (Fitted values) του μοντέλου.



**Σχήμα 2.** Διάγραμμα καταλοίπων ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή Συναισθηματική Νοημοσύνη (EI\_total).



**Σχήμα 3.** Διάγραμμα καταλοίπων ως προς την ανεξάρτητη μεταβλητή Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις (DB\_total).

### Έλεγχος καταλληλότητας μοντέλου

Το συνολικό μοντέλο παλινδρόμησης παρουσίασε:

$$R = 0.60, R^2 = 0.36$$

γεγονός που υποδηλώνει ότι οι ανεξάρτητες μεταβλητές εξηγούν περίπου **36% της διακύμανσης** της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Η τιμή του προσαρμοσμένου συντελεστή προσδιορισμού (Adjusted  $R^2$ ) ήταν χαμηλή, γεγονός που δείχνει αρκετά περιορισμένη αλλά υπαρκτή προβλεπτική ισχύ του μοντέλου.

### **Προβλεπτικός ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης**

Η συναισθηματική νοημοσύνη αναδείχθηκε στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, με αρνητική επίδραση:

$$\beta = -0.57, t = -9.32, p < .001$$

Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι η αύξηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σχετίζεται με μείωση της Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας. Το 95% διάστημα εμπιστοσύνης (-0.69 έως -0.45) δεν περιλαμβάνει το μηδέν, γεγονός που επιβεβαιώνει τη στατιστική σημαντικότητα της επίδρασης. Η ισχυρή τιμή του  $t$  δείκτη και το πολύ χαμηλό επίπεδο σημαντικότητας ( $p < .001$ ) υποδηλώνουν ότι πρόκειται για έναν ισχυρό και αξιόπιστο προβλεπτικό παράγοντα.

### **Προβλεπτικός ρόλος των Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων**

Αντίθετα, οι Δυσλειτουργικές Πεποιθήσεις δεν αποτέλεσαν στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα:

$$\beta = 0.08, t = 1.28, p = .20$$

Το διάστημα εμπιστοσύνης (-0.04 έως 0.20) περιλαμβάνει το μηδέν, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η συγκεκριμένη μεταβλητή δεν συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής στο συγκεκριμένο μοντέλο. Παρόλο που η κατεύθυνση της σχέσης είναι θετική, το αποτέλεσμα δεν είναι στατιστικά αξιόπιστο και δεν μπορεί να υποστηριχθεί ερευνητικά.

### **Έλεγχος πολυσυγγραμμικότητας**

Οι δείκτες πολυσυγγραμμικότητας ήταν εντός αποδεκτών ορίων ( $VIF = 1.14$ ,  $Tolerance = 0.88$ ), γεγονός που υποδεικνύει απουσία προβλημάτων συσχέτισης μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, παρότι η συναισθηματική νοημοσύνη και οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις σχετίζονται μεταξύ τους και με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (Ερευνητικό Ερώτημα 3), μόνο η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να αποτελεί στατιστικά σημαντικό ανεξάρτητο προβλεπτικό παράγοντα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας όταν εξετάζονται ταυτόχρονα στο ίδιο μοντέλο, ενώ οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική επίδραση.

Συνεπώς, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα πιθανόν επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως η επαγγελματική εμπειρία, το σχολικό περιβάλλον ή οργανωσιακές μεταβλητές, οι οποίοι δεν συμπεριλήφθηκαν στο παρόν μοντέλο.

## 6.2 Συζήτηση ευρημάτων

### Γενικά επίπεδα των μεταβλητών

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς και η εξέταση των πιθανών διαφοροποιήσεων των μεταβλητών αυτών σε σχέση με δημογραφικούς και επαγγελματικούς παράγοντες. Επιπλέον, επιχειρήθηκε η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των τριών αυτών ψυχολογικών παραμέτρων, οι οποίες σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία αποτελούν κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν τόσο την επαγγελματική λειτουργικότητα όσο και την ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η οποία χαρακτηρίζεται από αυξημένες απαιτήσεις, πολυπλοκότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης και ανάγκη προσαρμογής σε διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες. Στο πλαίσιο αυτό, παράγοντες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, οι γνωστικές πεποιθήσεις και η αυτοαποτελεσματικότητα θεωρούνται καθοριστικοί για την επαγγελματική προσαρμογή των εκπαιδευτικών και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### Επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσίασαν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, σχετικά αυξημένα επίπεδα δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ο συνδυασμός αυτός παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς υποδηλώνει ότι, παρά την παρουσία μη λειτουργικών γνωστικών σχημάτων, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ισχυρή πεποίθηση στις διδακτικές τους ικανότητες.

Η παρουσία μέτριων επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σε γενικές γραμμές συμβατή με ευρήματα προηγούμενων ερευνών στον εκπαιδευτικό χώρο. Η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων τόσο του εαυτού όσο και των άλλων, συμβάλλοντας στη βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επαγγελματικής προσαρμογής (Mayer & Salovey, 1997). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η συγκεκριμένη δεξιότητα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται καθημερινά να διαχειριστούν πολύπλοκες κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον.

Σύγχρονες εμπειρικές μελέτες επιβεβαιώνουν τον σημαντικό ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική λειτουργία των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η μετα-ανάλυση των Wang και Wang (2022) έδειξε ότι υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέονται με αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα και

μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίστοιχα, οι Riedel et al. (2024) διαπίστωσαν ότι συγκεκριμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αυτορρύθμιση και η κοινωνική επίγνωση, σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν στη διαχείριση του άγχους που συνδέεται με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος .

Το εύρημα της παρούσας έρευνας ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να αποδοθεί στην πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού ρόλου. Παρότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μέσα από την επαγγελματική εμπειρία σημαντικές κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, η έλλειψη συστηματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης που να εστιάζουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να περιορίζει την περαιτέρω ενίσχυση των δεξιοτήτων αυτών.

Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σχετικά αυξημένα επίπεδα δυσλειτουργικών πεποιθήσεων. Οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις αποτελούν άκαμπτα και μη ρεαλιστικά γνωστικά σχήματα που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις καταστάσεις που βιώνουν. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι πεποιθήσεις αυτές συχνά εκδηλώνονται με τη μορφή υπερβολικών απαιτήσεων από τον εαυτό ή από τους μαθητές, καθώς και με την τάση για τελειομανία ή ανάγκη απόλυτου ελέγχου της τάξης.

Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Bernard (2016), οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν άκαμπτες γνωστικές στάσεις παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα άγχους και χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση. Παρόμοια ευρήματα προκύπτουν και από πρόσφατες έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις συνδέονται θετικά με την επαγγελματική εξουθένωση και αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα (Gkontelos & Stamovlasis, 2022; Huk et al., 2023) .

Ωστόσο, παρά την παρουσία σχετικά αυξημένων δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφάνισαν υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να οργανώσει και να εκτελέσει αποτελεσματικά τις απαιτούμενες ενέργειες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Bandura, 1997). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με την εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού στις ικανότητές του να επηρεάζει θετικά τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών.

Τα υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας που καταγράφηκαν στο δείγμα είναι σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους ψυχολογικούς πόρους των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Buric et al. (2024), οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίζουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη

διδασκαλία και συμβάλλουν στην ενίσχυση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στο επαγγελματικό στρες και συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2010, 2014).

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας εμφανίζουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, παρά την παρουσία δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, μπορεί να ερμηνευθεί με βάση την επαγγελματική εμπειρία και την καθημερινή πρακτική διδασκαλίας. Η συνεχής αλληλεπίδραση με τους μαθητές, η επιτυχής αντιμετώπιση διδακτικών προκλήσεων και η θετική ανατροφοδότηση από το σχολικό περιβάλλον μπορούν να ενισχύσουν την αντίληψη επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, ακόμη και όταν συνυπάρχουν ορισμένες μη λειτουργικές γνωστικές στάσεις.

Συνολικά, τα ευρήματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος αναδεικνύουν μια σύνθετη εικόνα της ψυχολογικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαθέτουν ισχυρή επαγγελματική αυτοπεποίθηση, ενώ από την άλλη πλευρά παρατηρείται η παρουσία γνωστικών προτύπων που ενδέχεται να επηρεάζουν αρνητικά τη συναισθηματική τους ευημερία. Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της ανάπτυξης παρεμβάσεων που θα στοχεύουν τόσο στην ενίσχυση των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων όσο και στη γνωστική αναδόμηση δυσλειτουργικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

### **Διαφορές ως προς δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο και ηλικία)**

Ένα από τα βασικά ερευνητικά ζητήματα της παρούσας μελέτης αφορούσε τη διερεύνηση πιθανών διαφοροποιήσεων στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Η εξέταση των δημογραφικών παραγόντων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στη διεθνή βιβλιογραφία, καθώς επιτρέπει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ενδέχεται να επηρεάζουν την επαγγελματική τους λειτουργία και τις ψυχολογικές διεργασίες που σχετίζονται με τη διδασκαλία.

### **Διαφορές ως προς το φύλο**

Αναφορικά με το φύλο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι **δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών** ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη, τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι τα συγκεκριμένα ψυχολογικά χαρακτηριστικά διαμορφώνονται ανεξάρτητα από το φύλο των εκπαιδευτικών και πιθανόν να επηρεάζονται περισσότερο από επαγγελματικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Το αποτέλεσμα αυτό είναι σε μεγάλο βαθμό σύμφωνο με αρκετές σύγχρονες εμπειρικές μελέτες στον χώρο της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, η έρευνα των Brackett et al. (2011) έδειξε ότι οι διαφορές φύλου στη συναισθηματική νοημοσύνη των

εκπαιδευτικών είναι συνήθως περιορισμένες και δεν εμφανίζουν συστηματικά στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζεται περισσότερο από εμπειρικούς παράγοντες, όπως η επαγγελματική εμπειρία και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο σχολικό περιβάλλον, παρά από δημογραφικές μεταβλητές όπως το φύλο.

Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν και από τη μελέτη των Mérida-López και Extremera (2017), οι οποίοι διερεύνησαν τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης σε δείγμα εκπαιδευτικών και διαπίστωσαν ότι το φύλο δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι, παρότι σε ορισμένες περιπτώσεις έχουν παρατηρηθεί μικρές διαφορές υπέρ των γυναικών, οι διαφορές αυτές δεν είναι σταθερές και συχνά εξαρτώνται από το πολιτισμικό και επαγγελματικό πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η έρευνα.

Αντίστοιχα, σε σχέση με τη **διδασκτική αυτοαποτελεσματικότητα**, αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι το φύλο δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαφοροποίησης. Συγκεκριμένα, οι Klassen και Tze (2014) υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται περισσότερο με παράγοντες όπως η επαγγελματική εμπειρία, η επιμόρφωση και οι συνθήκες εργασίας, παρά με δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Το εύρημα της παρούσας έρευνας μπορεί να ερμηνευθεί στο πλαίσιο της σύγχρονης επαγγελματικής πραγματικότητας των εκπαιδευτικών, όπου άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν παρόμοιες επαγγελματικές απαιτήσεις και καλούνται να ανταποκριθούν σε αντίστοιχες παιδαγωγικές και κοινωνικοσυναισθηματικές προκλήσεις. Ως αποτέλεσμα, οι επαγγελματικές εμπειρίες που αποκτούν στο σχολικό περιβάλλον ενδέχεται να οδηγούν στην ανάπτυξη παρόμοιων δεξιοτήτων και γνωστικών στάσεων, ανεξάρτητα από το φύλο.

### **Διαφορές ως προς την ηλικία**

Ένα δεύτερο σημαντικό δημογραφικό χαρακτηριστικό που εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η ηλικία των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι **παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις κυρίως στη διδασκτική αυτοαποτελεσματικότητα**, με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τη θεωρία της κοινωνικογνωστικής μάθησης του Bandura, σύμφωνα με την οποία η αυτοαποτελεσματικότητα αναπτύσσεται κυρίως μέσα από εμπειρίες επιτυχίας και επαγγελματικής πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν συνήθως περισσότερα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, γεγονός που τους επιτρέπει να αναπτύξουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στις διδασκτικές τους ικανότητες και στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Η ερμηνεία αυτή υποστηρίζεται και από σύγχρονες εμπειρικές έρευνες. Για παράδειγμα, η μελέτη των Tschannen-Moran και Hoy (2007) έχει δείξει ότι η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυξάνεται σταδιακά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποκτούν εμπειρία στην αντιμετώπιση διδακτικών προκλήσεων και στην εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας.

Πιο πρόσφατα, οι Zee και Koomen (2023), μέσα από μετα-αναλυτική προσέγγιση, επιβεβαίωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και μεγαλύτερη ικανότητα διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εμπειρία διδασκαλίας λειτουργεί ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα, όσον αφορά τη **συναισθηματική νοημοσύνη**, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν έδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί με το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σε μεγάλο βαθμό προσωπικό χαρακτηριστικό που διαμορφώνεται μέσα από μακροχρόνιες κοινωνικές εμπειρίες και δεν επηρεάζεται απαραίτητα άμεσα από την ηλικία ή την επαγγελματική πορεία.

Παρόμοια ευρήματα έχουν αναφερθεί και σε άλλες έρευνες στον εκπαιδευτικό χώρο. Συγκεκριμένα, οι Valente et al. (2020) διαπίστωσαν ότι οι ηλικιακές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες και συχνά μη στατιστικά σημαντικές. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων επηρεάζεται περισσότερο από ατομικά χαρακτηριστικά και εμπειρίες ζωής παρά από την ηλικία καθαυτή.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδεικνύουν ότι η ηλικία φαίνεται να συνδέεται κυρίως με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ δεν επηρεάζει σημαντικά τη συναισθηματική νοημοσύνη ή τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι η επαγγελματική εμπειρία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ανάπτυξης της αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ άλλες ψυχολογικές διαστάσεις ενδέχεται να επηρεάζονται από πιο σύνθετους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

### **Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών**

Πέρα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η παρούσα έρευνα εξέτασε και την επίδραση ορισμένων επαγγελματικών παραγόντων στις μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης, των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Η διερεύνηση αυτών των παραγόντων είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η επαγγελματική εμπειρία, η επιμόρφωση και οι συνθήκες διδασκαλίας αποτελούν βασικά στοιχεία που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

## Έτη υπηρεσίας και ψυχολογικές μεταβλητές

Ένας από τους σημαντικότερους επαγγελματικούς παράγοντες που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν τα **έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών**. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, γεγονός που υποδηλώνει ότι η επαγγελματική εμπειρία αποτελεί σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στις διδακτικές τους ικανότητες .

Το εύρημα αυτό συνάδει με τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τείνει να αυξάνεται σταδιακά με την επαγγελματική εμπειρία. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικογνωστικής μάθησης του Bandura (1997), οι εμπειρίες επιτυχούς εκτέλεσης μιας δραστηριότητας αποτελούν τον σημαντικότερο παράγοντα ανάπτυξης της αυτοαποτελεσματικότητας. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί που έχουν αντιμετωπίσει με επιτυχία ποικίλες διδακτικές προκλήσεις αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στην ικανότητά τους να οργανώνουν και να υλοποιούν αποτελεσματικά τη διδακτική διαδικασία.

Η σχέση μεταξύ επαγγελματικής εμπειρίας και αυτοαποτελεσματικότητας έχει επιβεβαιωθεί και από αρκετές σύγχρονες εμπειρικές μελέτες. Για παράδειγμα, Όπως επισημαίνεται και σε μετα-αναλυτική μελέτη των Klassen και Tze (2014) η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνεται σημαντικά κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί αποκτούν πρακτική εμπειρία στη διαχείριση της τάξης και στην εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών.

Αντίστοιχα, η μετα-ανάλυση των Zee και Koomen (2016) έδειξε ότι η επαγγελματική εμπειρία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εμπειρία διδασκαλίας επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης των καθημερινών προκλήσεων της τάξης, γεγονός που ενισχύει την αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας.

Ωστόσο, όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν έδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια πολυδιάστατη δεξιότητα που διαμορφώνεται μέσα από ευρύτερες κοινωνικές εμπειρίες και προσωπικά χαρακτηριστικά, τα οποία δεν επηρεάζονται αποκλειστικά από την επαγγελματική εμπειρία.

Παρόμοια αποτελέσματα έχουν αναφερθεί και σε άλλες έρευνες στον εκπαιδευτικό χώρο. Συγκεκριμένα, οι Dolev και Leshem (2017) διαπίστωσαν ότι, αν και η επαγγελματική εμπειρία μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση ορισμένων κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, δεν αποτελεί απαραίτητα καθοριστικό παράγοντα διαφοροποίησης των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων και όχι αποκλειστικά από τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την αντίληψη επαγγελματικής επάρκειας, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις διδακτικές τους ικανότητες και στη διαχείριση της τάξης (Kyriazopoulou et al., 2024). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης ενδέχεται να εκδηλώνεται κυρίως έμμεσα και ποιοτικά, παρά άμεσα μετρήσιμη σε στατιστικά μοντέλα.

### **Επίπεδο σπουδών και επαγγελματική λειτουργία**

Ένας ακόμη παράγοντας που εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το **επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών**. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, δυσλειτουργικών πεποιθήσεων ή διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων.

Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι η ακαδημαϊκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται κυρίως στην ανάπτυξη γνωστικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων, ενώ η ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και επαγγελματικών πεποιθήσεων διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από την πρακτική εμπειρία διδασκαλίας.

Η διεθνής βιβλιογραφία καταγράφει αντίστοιχα ευρήματα. Οι Tschannen-Moran και Hoy (2001) υποστηρίζουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται περισσότερο από τις εμπειρίες διδασκαλίας και την αλληλεπίδραση με το σχολικό περιβάλλον παρά από το επίπεδο τυπικών σπουδών. Αντίστοιχα, οι Caprara et al. (2006) επισημαίνουν ότι η επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται κυρίως με τις καθημερινές εμπειρίες διδασκαλίας και τις κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο.

### **Χαρακτηριστικά της τάξης και διδακτική λειτουργία**

Η παρούσα έρευνα εξέτασε επίσης την επίδραση ορισμένων χαρακτηριστικών της τάξης, όπως ο αριθμός των μαθητών, στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση των συνθηκών διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι απαιτήσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση μεγάλων ή ετερογενών τάξεων μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Η διεθνής βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι η διαχείριση μεγάλων τάξεων μπορεί να αυξήσει το επίπεδο επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών και να επηρεάσει την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Σύμφωνα με τους Blatchford, Russell και Webster (2012), οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών συχνά αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και στην παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης.

Παράλληλα, σύμφωνα με τον OECD (2020) οι συνθήκες διδασκαλίας, όπως το μέγεθος της τάξης και η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών πόρων, μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο της επαγγελματικής εμπειρίας στην ανάπτυξη της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα υποδεικνύουν ότι άλλοι παράγοντες, όπως το επίπεδο σπουδών ή ορισμένα χαρακτηριστικά της τάξης, ενδέχεται να ασκούν πιο περιορισμένη ή έμμεση επίδραση στις εξεταζόμενες ψυχολογικές μεταβλητές

### **Σχέσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας**

Ένα από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης αφορούσε τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών, επιβεβαιώνοντας ότι οι γνωστικές και συναισθηματικές διεργασίες των εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετες, όπως υποστηρίζεται και από την κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura.

Ωστόσο, η κατεύθυνση ορισμένων συσχετίσεων διαφοροποιείται από τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, γεγονός που προσδίδει ιδιαίτερο ερμηνευτικό ενδιαφέρον.

Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ισχυρή και στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες έχουν αναδείξει θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Συγκεκριμένα, οι Brackett et al. (2011) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις συναισθηματικές προκλήσεις της τάξης, γεγονός που ενισχύει την αντίληψη επαγγελματικής επάρκειας. Παρομοίως, οι Mérida-López και Extremera (2017) επισημαίνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ευημερία και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Η απόκλιση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης μπορεί να ερμηνευτεί λαμβάνοντας υπόψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με αυξημένη αυτογνωσία και ενσυναίσθηση. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ενδέχεται να αξιολογούν πιο αυστηρά την επαγγελματική τους απόδοση, καθώς αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τις δυσκολίες της διδακτικής διαδικασίας και τις ανάγκες των μαθητών. Η αυξημένη αυτή επίγνωση μπορεί να οδηγεί σε χαμηλότερη αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους, χωρίς αυτό να συνεπάγεται απαραίτητα χαμηλότερη πραγματική απόδοση.

Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται και από σύγχρονες μελέτες που δείχνουν ότι η αυξημένη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών μπορεί να συνδέεται με αυξημένο επαγγελματικό φορτίο, συναισθηματική επιβάρυνση και και πιο απαιτητική αυτοαξιολόγηση (Schönfeld et al., 2016; Wang et al., 2020).

Επιπλέον, το πλαίσιο της ειδικής αγωγής ενδέχεται να ενισχύει τη συγκεκριμένη τάση, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε αυξημένες συναισθηματικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει την αντίληψη της επαγγελματικής τους επάρκειας (Mérida-López & Extremera, 2017; Wang et al., 2020).

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, τα αποτελέσματα έδειξαν θετική αλλά ασθενή συσχέτιση, εύρημα που επίσης διαφοροποιείται από τη θεωρητική προσέγγιση. Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία της συναισθηματικής διαταραχής του Ellis (1962), οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις συνδέονται με αρνητικά συναισθήματα και μειωμένη αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας. Παράλληλα, οι Bernard (2016) και οι Fives και Buehl (2012) υποστηρίζουν ότι οι πιο ευέλικτες και ρεαλιστικές πεποιθήσεις συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Η διαφοροποίηση των ευρημάτων της παρούσας μελέτης ενδέχεται να σχετίζεται με τον ρόλο της τελειομανίας και των υψηλών προσωπικών απαιτήσεων. Οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν πιο άκαμπτες και απαιτητικές γνωστικές στάσεις μπορεί να εμφανίζουν αυξημένη αίσθηση ελέγχου και ευθύνης απέναντι στο διδακτικό τους έργο, γεγονός που ενισχύει την υποκειμενική τους αντίληψη περί αποτελεσματικότητας. Η τάση αυτή έχει συνδεθεί στη βιβλιογραφία με χαρακτηριστικά τελειομανίας, τα οποία συχνά συνυπάρχουν με αυξημένη αντίληψη προσωπικής αποτελεσματικότητας (Flett & Hewitt, 2002). Επιπλέον, η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί υποκειμενική εκτίμηση των ικανοτήτων και όχι απαραίτητα αντικειμενικό δείκτη απόδοσης (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), γεγονός που μπορεί να συμβάλλει στην ερμηνεία των συγκεκριμένων ευρημάτων.

Αντίθετα, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και δυσλειτουργικών πεποιθήσεων, εύρημα που συνάδει με τη θεωρία. Η σχέση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί βάσει της προσέγγισης του Ellis (1962), σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη πιο ορθολογικών και ευέλικτων τρόπων σκέψης συνδέεται με καλύτερη συναισθηματική ρύθμιση και μείωση των δυσλειτουργικών γνωστικών σχημάτων.

Συνολικά, τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ συναισθηματικών δεξιοτήτων, γνωστικών πεποιθήσεων και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Η μερική απόκλιση από τη διεθνή βιβλιογραφία υπογραμμίζει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των συγκεκριμένων σχέσεων, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, όπου οι επαγγελματικές απαιτήσεις είναι αυξημένες και πολυδιάστατες.

## Σύγκριση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη, τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι τα βασικά ψυχολογικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών εμφανίζουν σχετική ομοιογένεια, ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο εργάζονται.

Η απουσία διαφοροποιήσεων μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τις κοινές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Ανεξάρτητα από τον τομέα απασχόλησης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν σύνθετες διδακτικές καταστάσεις, να ρυθμίσουν συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις στην τάξη και να ανταποκριθούν σε ποικίλες ανάγκες μαθητών. Οι κοινές αυτές εμπειρίες φαίνεται να συμβάλλουν στη διαμόρφωση παρόμοιων δεξιοτήτων και επαγγελματικών πεποιθήσεων (OECD, 2020; Collie, 2021).

Ειδικότερα, η μη διαφοροποίηση στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύει την άποψη ότι η συγκεκριμένη μεταβλητή διαμορφώνεται κυρίως μέσα από την επαγγελματική εμπειρία και τις εμπειρίες επιτυχίας στη διδασκαλία, όπως υποστηρίζεται από τη θεωρία της κοινωνικογνωστικής μάθησης (Bandura, 1997) και επιβεβαιώνεται από σύγχρονες μετα-αναλύσεις (Klassen & Tze, 2014; Zee & Koomen, 2016). Οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως πλαισίου, αναπτύσσουν την αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας μέσα από την καθημερινή πρακτική και την αλληλεπίδραση με το σχολικό περιβάλλον.

Παράλληλα, η συναισθηματική νοημοσύνη δεν διαφοροποιήθηκε μεταξύ των δύο ομάδων, γεγονός που συμφωνεί με μελέτες που την προσεγγίζουν ως σχετικά σταθερό και πολυπαραγοντικό χαρακτηριστικό, το οποίο επηρεάζεται περισσότερο από ατομικές και εμπειρικές διεργασίες παρά από το είδος του εκπαιδευτικού πλαισίου (Mérida-López & Extremera, 2017; Valente et al., 2020). Επιπλέον, πρόσφατες έρευνες υπογραμμίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σχετίζεται περισσότερο με την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και την επαγγελματική ευημερία παρά με τυπικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος (Wang & Wang, 2022).

Αναφορικά με τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, η απουσία διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων υποδηλώνει ότι τα γνωστικά σχήματα των εκπαιδευτικών ενδέχεται να διαμορφώνονται μέσα από ευρύτερες προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες και όχι αποκλειστικά από το επαγγελματικό πλαίσιο. Η σχετική σταθερότητα των πεποιθήσεων αυτών έχει επισημανθεί και στη διεθνή βιβλιογραφία (David et al., 2019; Huk et al., 2023).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι το πλαίσιο της ειδικής αγωγής χαρακτηρίζεται από αυξημένες συναισθηματικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις. Παρόλο που αυτό δεν αποτυπώθηκε σε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην παρούσα μελέτη, έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συχνά βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού στρες και συναισθηματικής επιβάρυνσης (Hascher & Waber, 2021;

McLean & Connor, 2015). Το γεγονός ότι οι διαφορές αυτές δεν εμφανίστηκαν στα αποτελέσματα ενδέχεται να υποδηλώνει την ύπαρξη μηχανισμών προσαρμογής ή επαγγελματικής ανθεκτικότητας.

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν ότι οι ομοιότητες μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής υπερτερούν των διαφορών, επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη ενός κοινού πυρήνα επαγγελματικών δεξιοτήτων και ψυχολογικών χαρακτηριστικών. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύει την άποψη ότι η επαγγελματική λειτουργία των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται περισσότερο από την καθημερινή διδακτική εμπειρία και το σχολικό περιβάλλον παρά από τον τύπο του εκπαιδευτικού πλαισίου.

### **Προβλεπτικοί παράγοντες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας**

Ένα από τα σημαντικότερα ερευνητικά ζητήματα της παρούσας μελέτης αφορούσε τη διερεύνηση των παραγόντων που προβλέπουν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης, προκειμένου να εξεταστεί κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη και οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως προβλεπτικοί παράγοντες της αντίληψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι εξεταζόμενες μεταβλητές εξηγούν ένα μέρος της διακύμανσης της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας στο τελικό μοντέλο, παρουσιάζοντας ωστόσο αρνητική σχέση με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Το εύρημα αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς διαφοροποιείται από μεγάλο μέρος της προηγούμενης βιβλιογραφίας, όπου η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται συνήθως θετικά με την επαγγελματική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό ότι οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την αντίληψη της επαγγελματικής τους επάρκειας. Για παράδειγμα, ο Chan (2008) διαπίστωσε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων εμφανίζουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν και από τους Hen και Sharabi-Non (2014), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να λειτουργήσει ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στο επαγγελματικό στρες και να ενισχύσει την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών.

Παρά τα παραπάνω, το εύρημα της αρνητικής σχέσης στην παρούσα μελέτη μπορεί να ερμηνευτεί υπό το πρίσμα σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων. Τα ευρήματα

υποδεικνύουν ότι η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας είναι συχνά πολυπαραγοντική και όχι αποκλειστικά γραμμική. Συγκεκριμένα, πρόσφατες μελέτες (Geraci et al., 2026; Pikić Jugović et al., 2024) έχουν δείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα μέσω ενδιάμεσων μηχανισμών, όπως οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και η επαγγελματική εξουθένωση.

Υπό αυτό το πρίσμα, μια πιθανή ερμηνεία του ευρήματος είναι ότι τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης διαθέτουν αυξημένη αυτογνωσία και τείνουν να αξιολογούν πιο αυστηρά τις επαγγελματικές τους ικανότητες, γεγονός που μπορεί να οδηγεί σε χαμηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας. Η ερμηνεία αυτή ευθυγραμμίζεται με θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως αυτές των Peter Salovey και John D. Mayer, οι οποίες αναδεικνύουν τον κεντρικό ρόλο της συναισθηματικής επίγνωσης στη ρύθμιση της συμπεριφοράς και της αυτοαντίληψης (Salovey & Mayer, 1990).

Μια δεύτερη εναλλακτική ερμηνεία σχετίζεται με τη φύση της έννοιας της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικογνωστικής μάθησης του Albert Bandura (1997), η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζεται κυρίως από τις εμπειρίες επιτυχίας, τη μάθηση μέσω παρατήρησης, τη λεκτική ενίσχυση και τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Από αυτές τις πηγές, οι άμεσες εμπειρίες επιτυχίας θεωρούνται ο σημαντικότερος παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Επομένως, είναι πιθανό η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών να ασκεί ισχυρότερη επίδραση στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες.

Η ερμηνεία αυτή υποστηρίζεται και από τη μελέτη των Klassen και Tze (2014), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται περισσότερο από παράγοντες που σχετίζονται με την πρακτική εμπειρία διδασκαλίας και τις επαγγελματικές συνθήκες παρά από ατομικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας.

Τέλος, ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να συμβάλει στην ερμηνεία του συγκεκριμένου ευρήματος αφορά πιθανές μεθοδολογικές ιδιαιτερότητες της έρευνας, όπως το μέγεθος του δείγματος, τα χρησιμοποιούμενα ερευνητικά εργαλεία ή το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η μελέτη. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει επισημάνει ότι τα αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα με το πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν σύνθετες συναισθηματικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις. Σύμφωνα με σχετικές μελέτες, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και με την ικανότητα προώθησης της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία (Katsora et al., 2021). Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας

μελέτης, τα οποία ανέδειξαν μια στατιστικά σημαντική αλλά αρνητική σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, υποδηλώνουν ότι η επίδραση της συγκεκριμένης μεταβλητής ενδέχεται να εκδηλώνεται μέσα από πιο σύνθετους και μη γραμμικούς μηχανισμούς στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Από την άλλη πλευρά, η διερεύνηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων ως πιθανών προβλεπτικών παραγόντων της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζει επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Παρόλο που οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις δεν αναδείχθηκαν ως στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας στο παρόν μοντέλο, οι γνωστικές θεωρίες της συμπεριφοράς υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις των ατόμων σχετικά με τις ικανότητές τους και τον τρόπο λειτουργίας του κόσμου επηρεάζουν σημαντικά τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές τους αντιδράσεις. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις μπορούν να συνδέονται με αυξημένο άγχος, τελειομανία και αρνητική αξιολόγηση της επαγγελματικής επίδοσης.

Οι Bernard (2016) και David et al. (2019) υποστηρίζουν ότι οι μη ρεαλιστικές ή άκαμπτες γνωστικές στάσεις μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την επαγγελματική λειτουργία των εκπαιδευτικών, μειώνοντας την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις της διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάπτυξη πιο ευέλικτων και ρεαλιστικών πεποιθήσεων μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, ακόμη και όταν η άμεση προβλεπτική τους επίδραση δεν επιβεβαιώνεται εμπειρικά.

Συνολικά, τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μια σύνθετη ψυχολογική κατασκευή, η οποία διαμορφώνεται από ένα ευρύ φάσμα ατομικών και επαγγελματικών παραγόντων. Παρόλο που η συναισθηματική νοημοσύνη αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας, η αρνητική κατεύθυνση της σχέσης υποδεικνύει ότι οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών δεν επιδρούν με μονοδιάστατο τρόπο, αλλά ενδέχεται να συνδέονται με πιο απαιτητικές μορφές αυτοαξιολόγησης και επαγγελματικής επίγνωσης.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη ευθυγραμμίζεται με τη σύγχρονη βιβλιογραφική τάση που προσεγγίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως έναν δυναμικό και πολυδιάστατο παράγοντα, η επίδραση του οποίου δεν είναι πάντα γραμμική ούτε άμεσα προβλέψιμη. Η θεώρηση της αυτοαποτελεσματικότητας ως προϊόντος αλληλεπίδρασης μεταξύ συναισθηματικών, γνωστικών και επαγγελματικών παραμέτρων ενισχύεται από πρόσφατες έρευνες (Geraci et al., 2026; Pikić Jugović et al., 2024), ενώ παράλληλα επιβεβαιώνεται ότι η επαγγελματική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από ένα σύνολο συναισθηματικών και γνωστικών παραγόντων (Hascher & Waber, 2021). Τα αποτελέσματα αυτά υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των υποκείμενων μηχανισμών που συνδέουν τις παραπάνω μεταβλητές, προσφέροντας μια πιο σφαιρική κατανόηση του εκπαιδευτικού έργου.

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας υπογραμμίζουν την ανάγκη περαιτέρω ερευνητικής διερεύνησης των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική λειτουργία των εκπαιδευτικών. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν πιο σύνθετα μοντέλα σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών, συμπεριλαμβάνοντας παράγοντες όπως η επαγγελματική εξουθένωση, η εργασιακή ικανοποίηση ή η οργανωσιακή υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον.

### **Συνολική ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας**

Συνοψίζοντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, προκύπτει ότι η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συνιστά μια πολυδιάστατη ψυχολογική κατασκευή που επηρεάζεται από ένα σύνθετο σύνολο ατομικών, γνωστικών και επαγγελματικών παραγόντων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν σχετικά υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, γεγονός που υποδηλώνει ότι διαθέτουν ισχυρή πεποίθηση στην ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας και να επηρεάζουν θετικά τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών.

Ένα από τα βασικά ευρήματα της έρευνας αφορά τον ρόλο της επαγγελματικής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, γεγονός που επιβεβαιώνει τη σημασία των εμπειριών διδασκαλίας στη διαμόρφωση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με τη θεωρία της κοινωνικογνωστικής μάθησης του Bandura, σύμφωνα με την οποία οι εμπειρίες επιτυχίας αποτελούν τον σημαντικότερο παράγοντα ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας, η συστηματική αντιμετώπιση διδακτικών προκλήσεων και η επιτυχής διαχείριση της σχολικής τάξης μπορούν να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στις επαγγελματικές τους ικανότητες.

Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, δεν φαίνεται να επηρεάζουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι ψυχολογικές διεργασίες που σχετίζονται με την επαγγελματική λειτουργία των εκπαιδευτικών ενδέχεται να διαμορφώνονται κυρίως μέσα από την επαγγελματική εμπειρία και το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιούνται, παρά από δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας στο μοντέλο παλινδρόμησης, παρουσιάζοντας ωστόσο αρνητική κατεύθυνση της σχέσης. Αν και η διεθνής βιβλιογραφία συχνά υποστηρίζει την ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν ότι η σχέση αυτή ενδέχεται να είναι πιο σύνθετη και να μην ακολουθεί απαραίτητα γραμμική κατεύθυνση.

Είναι πιθανό η συναισθηματική νοημοσύνη να επηρεάζει τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα μέσω διαφορετικών ή και αντικρουόμενων μηχανισμών. Για παράδειγμα, υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής επίγνωσης ενδέχεται να οδηγούν σε πιο απαιτητική αυτοαξιολόγηση και αυξημένη ευαισθησία απέναντι στις επαγγελματικές προκλήσεις, γεγονός που μπορεί να σχετίζεται με χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα. Παράλληλα, δεν αποκλείεται η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης να διαμεσολαβείται από άλλες ψυχολογικές μεταβλητές, όπως η διαχείριση του στρες, η επαγγελματική ικανοποίηση ή η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Επιπλέον, η διερεύνηση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων ανέδειξε τη σημασία των γνωστικών παραγόντων στη διαμόρφωση της επαγγελματικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών. Οι γνωστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι οι πεποιθήσεις που υιοθετούν τα άτομα σχετικά με τις ικανότητές τους και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές τους αντιδράσεις. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι άκαμπτες ή μη ρεαλιστικές πεποιθήσεις ενδέχεται να αυξάνουν το άγχος των εκπαιδευτικών και να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν ότι η επαγγελματική λειτουργία των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά μέσα από έναν μεμονωμένο ψυχολογικό παράγοντα. Αντίθετα, φαίνεται να αποτελεί το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ προσωπικών χαρακτηριστικών, γνωστικών πεποιθήσεων, κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων και επαγγελματικών εμπειριών. Η κατανόηση της πολυπλοκότητας αυτής είναι ιδιαίτερα σημαντική για τον σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα παραπάνω, η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να εστιάσει όχι μόνο στην απόκτηση παιδαγωγικών γνώσεων και διδακτικών δεξιοτήτων, αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων και στη διαμόρφωση πιο ευέλικτων και ρεαλιστικών γνωστικών πεποιθήσεων. Τέτοιες παρεμβάσεις δύνανται να συμβάλουν ουσιαστικά τόσο στη βελτίωση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών όσο και στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνολικά.

### **6.3 Περιορισμοί της έρευνας**

Παρά τη συνεισφορά της μελέτης, ορισμένοι περιορισμοί επιβάλλουν προσεκτική ερμηνεία των ευρημάτων. Πρώτον, η χρήση δείγματος ευκολίας και το περιορισμένο μέγεθός του δυσχεραίνουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού. Δεύτερον, η συλλογή δεδομένων μέσω αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων ενδέχεται να ενέχει υποκειμενικότητα ή το φαινόμενο της κοινωνικής επιθυμητότητας.

Επιπλέον, ο διαστρωματικός σχεδιασμός της έρευνας εμποδίζει τη συναγωγή αιτιωδών συμπερασμάτων, καθώς οι συσχετίσεις αφορούν μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Παράλληλα, το εύρος των μεταβλητών ήταν περιορισμένο, παραλείποντας παράγοντες όπως η επαγγελματική εξουθένωση ή το σχολικό κλίμα. Τέλος, η αποκλειστικά ποσοτική προσέγγιση και οι πιθανές πολιτισμικές αποκλίσεις των εργαλείων περιορίζουν την εις βάθος κατανόηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών.

#### **6.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Με βάση τους περιορισμούς της μελέτης, μελλοντικές έρευνες προτείνεται να εστιάσουν σε μεγαλύτερα και πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα από διαφορετικές βαθμίδες και περιοχές, ενισχύοντας την εξωτερική εγκυρότητα των ευρημάτων. Η υιοθέτηση διαχρονικών (longitudinal) σχεδιασμών κρίνεται απαραίτητη για τη διερεύνηση αιτιωδών σχέσεων και της εξέλιξης των μεταβλητών στον χρόνο. Παράλληλα, η χρήση μικτών μεθοδολογιών (mixed methods), με την προσθήκη ποιοτικών δεδομένων (συνεντεύξεις), θα προσφέρει βαθύτερη κατανόηση των βιωμάτων των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, είναι σημαντικό να εξεταστούν διαμεσολαβητικοί παράγοντες (π.χ. εργασιακή ικανοποίηση, σχολικό κλίμα) που επηρεάζουν τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς και ο έμμεσος ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τέλος, προτείνεται η σχεδίαση και αξιολόγηση παρεμβατικών προγραμμάτων για τη γνωστική αναδόμηση των πεποιθήσεων, καθώς και η διεξαγωγή διαπολιτισμικών μελετών για τη διερεύνηση της επίδρασης του κοινωνικού πλαισίου στις υπό μελέτη έννοιες.

### **Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup> : Συμπεράσματα**

Η παρούσα μελέτη είχε ως βασικό στόχο τη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής, καθώς και την εξέταση των μεταξύ τους σχέσεων. Παράλληλα, επιδιώχθηκε η διερεύνηση της επίδρασης δημογραφικών και επαγγελματικών παραγόντων στις παραπάνω μεταβλητές, συμβάλλοντας στην κατανόηση της επαγγελματικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, σχετικά αυξημένα επίπεδα δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Το αποτέλεσμα αυτό αναδεικνύει μια ενδιαφέρουσα δυναμική, καθώς, παρά την ύπαρξη γνωστικών σχημάτων που ενδέχεται να λειτουργούν ανασταλτικά, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής αυτοπεποίθησης. Η διαπίστωση αυτή

ενισχύει την άποψη ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συγκροτείται κυρίως μέσα από την επαγγελματική εμπειρία και τις επιτυχείς διδακτικές πρακτικές, παρά αποκλειστικά από ενδοπροσωπικά χαρακτηριστικά.

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής ως προς τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, παρά τις διαφοροποιημένες απαιτήσεις των δύο εκπαιδευτικών πλαισίων, οι βασικές ψυχοκοινωνικές διεργασίες που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, τις πεποιθήσεις και την αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίζουν συγκλίσεις. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα των κοινών επαγγελματικών απαιτήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ειδίκευσης.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι το φύλο δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαφοροποίησης, ενώ η επαγγελματική εμπειρία συνδέεται θετικά με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναπτύσσουν υψηλότερη αίσθηση επάρκειας, γεγονός που επιβεβαιώνει τον καθοριστικό ρόλο των εμπειριών επιτυχίας στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας. Το εύρημα αυτό συνάδει με τις βασικές αρχές της κοινωνικογνωστικής θεωρίας, σύμφωνα με τις οποίες η επαγγελματική εμπειρία αποτελεί τον σημαντικότερο μηχανισμό ενίσχυσης της αυτοαποτελεσματικότητας.

Αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, τα αποτελέσματα ανέδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη αναδείχθηκε ως στατιστικά σημαντικός άμεσος προβλεπτικός παράγοντας της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας στο πλαίσιο της ανάλυσης παλινδρόμησης, παρουσιάζοντας αρνητική κατεύθυνση της σχέσης. Αντίθετα, οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική προβλεπτική επίδραση.

Το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς υποδηλώνει ότι η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο σύνθετη από ό,τι αναμένεται. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει την πολυπλοκότητα των μηχανισμών που διέπουν τη διαμόρφωση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και υπογραμμίζει την ανάγκη υιοθέτησης πολυπαραγοντικών ερμηνευτικών προσεγγίσεων. Παρά το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται σημαντικός παράγοντας για τη διαχείριση των συναισθηματικών απαιτήσεων της διδασκαλίας, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υποδηλώνουν ότι η επίδρασή της δεν είναι μονοδιάστατη, αλλά ενδέχεται να επηρεάζεται από το ευρύτερο πλαίσιο επαγγελματικής εμπειρίας, αυτογνωσίας και γνωστικών διεργασιών.

Παράλληλα, ο ρόλος των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων παρουσιάζει ιδιαίτερο θεωρητικό ενδιαφέρον, καθώς τα γνωστικά αυτά σχήματα φαίνεται να συνδέονται με την επαγγελματική λειτουργία των εκπαιδευτικών. Παρόλο που οι δυσλειτουργικές πεποιθήσεις δεν αναδείχθηκαν ως στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας

στη συγκεκριμένη μελέτη, η ύπαρξη σχετικά αυξημένων επιπέδων τους, σε συνδυασμό με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να λειτουργούν αποτελεσματικά παρά την παρουσία εσωτερικών γνωστικών περιορισμών. Η παρατήρηση αυτή ενισχύει την άποψη ότι η επαγγελματική συμπεριφορά δεν καθορίζεται αποκλειστικά από γνωστικές δομές, αλλά διαμορφώνεται μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση εμπειρίας, δεξιοτήτων και αντιλήψεων.

Η συμβολή της παρούσας μελέτης έγκειται κυρίως στη συνδυαστική διερεύνηση των τριών αυτών μεταβλητών στον ελληνικό εκπαιδευτικό πληθυσμό, ένα πεδίο που παραμένει σχετικά περιορισμένα διερευνημένο. Μέσα από την ανάλυση των μεταξύ τους σχέσεων, η έρευνα συμβάλλει στην εμβάθυνση της κατανόησης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τη σημασία της αλληλεπίδρασης γνωστικών και συναισθηματικών διεργασιών.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης έχουν σημαντικές πρακτικές προεκτάσεις για τον σχεδιασμό επιμορφωτικών και υποστηρικτικών παρεμβάσεων στον εκπαιδευτικό χώρο. Συγκεκριμένα, αναδεικνύεται η ανάγκη ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών μέσω προγραμμάτων που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνώρισης, κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων. Παράλληλα, ιδιαίτερη σημασία αποκτά η παρέμβαση σε επίπεδο γνωστικών σχημάτων, με στόχο τη μείωση των δυσλειτουργικών πεποιθήσεων και την ενίσχυση πιο ευέλικτων και προσαρμοστικών τρόπων σκέψης.

Επιπλέον, η ανάδειξη της επαγγελματικής εμπειρίας ως καθοριστικού παράγοντα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας υποδηλώνει την ανάγκη δημιουργίας υποστηρικτικών πλαισίων για τους νεότερους εκπαιδευτικούς, όπως προγράμματα καθοδήγησης (mentoring), συνεργατικής μάθησης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Τέτοιες πρωτοβουλίες μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη σταδιακή ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης και της αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία.

Ταυτόχρονα, η απουσία διαφοροποιήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής υποδεικνύει ότι οι παρεμβάσεις μπορούν να σχεδιαστούν σε ένα ενιαίο πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη τις κοινές ανάγκες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, παραμένει σημαντικό οι παρεμβάσεις αυτές να είναι ευέλικτες και προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες κάθε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν την ανάγκη υιοθέτησης ολιστικών προσεγγίσεων στην κατανόηση και ενίσχυση της επαγγελματικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών. Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα δεν αποτελεί μια μεμονωμένη δεξιότητα, αλλά το αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης γνωστικών, συναισθηματικών και επαγγελματικών παραγόντων. Η κατανόηση της πολυπλοκότητας αυτής μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά τόσο στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής όσο και στην ενίσχυση της ψυχοκοινωνικής ευημερίας των εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. University of Pennsylvania Press.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. Guilford Press.
- Bernard, M. E. (1990). *Taking the stress out of teaching*. Collins Dove.
- Bernard, M. E. (2016). Teacher beliefs and stress. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 34*(3), 209–224. <https://doi.org/10.1007/s10942-016-0231-3>
- Blatchford, P., Russell, A., & Webster, R. (2012). Reassessing the impact of class size on teaching and learning. *International Journal of Educational Research, 53*, 231–245. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.06.002>
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom. In J. Ciarrochi et al. (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (2nd ed., pp. 1–27). Psychology Press.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406–417. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for success. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Burić, I., Jakšić, K., & Balaž, B. (2024). Teacher self-efficacy and teaching quality: A three-wave longitudinal investigation. *International Journal of Psychology, 59*(6), 1317–1325. <https://doi.org/10.1002/ijop.13255>

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473–490.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among teachers. *Personality and Individual Differences, 36*(8), 1781–1795.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007>
- Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among teachers. *Educational Psychology, 28*(7), 797–808.  
<https://doi.org/10.1080/01443410802323292>
- Chen, J., Lin, C., & Lin, F. (2024). Emotional intelligence, self-efficacy, and burnout. *Acta Psychologica, 240*, 103961. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103961>
- David, D., Lynn, S. J., & Ellis, A. (2019). *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice*. Oxford University Press.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools*. Routledge.
- de Graaf, L. E., Roelofs, J., & Huibers, M. J. H. (2009). Dysfunctional attitudes scale. *Cognitive Therapy and Research, 33*(4), 345–355.  
<https://doi.org/10.1007/s10608-009-9229-y>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development, 21*(1), 21–39.  
<https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy* (Rev. ed.). Citadel Press.
- Ellis, A., & Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy* (2nd ed.). Springer Publishing.
- Evangelou, F. (2023). Views of Greek teachers on the implementation of teaching approaches in online classrooms. *International Journal of Technology in Education and Science, 7*(2), 159–173. <https://doi.org/10.46328/ijtes.441>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 39*(5), 937–948.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012>
- Extremera, N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2006). Validation of WLEIS. *Psychological Reports, 98*(3), 693–706. <https://doi.org/10.2466/pr0.98.3.693-706>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). *Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they*

*tell us?* Review of Educational Research, 82(4), 471–499.  
<https://doi.org/10.3102/0034654312436988>

- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5–31). Academic Press.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching. *Social Psychology of Education, 6*(3), 191–215. <https://doi.org/10.1023/A:1024723124467>
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675–686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Γεωργίου, Α., & Βλάχος, Δ. (2018). Ψυχομετρική αξιολόγηση της ελληνικής έκδοσης της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών TSES-12. *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Έρευνας, 11*(2), 45–62.
- Giovozoliyas, T., Leontopoulou, S., & Triliva, S. (2017). Adaptation of WLEIS in Greek adults. *Hellenic Journal of Psychology, 14*(2), 123–143.
- Gkontelos, A., Vaiopoulou, J., & Stamovlasis, D. (2023). Teachers' innovative work behavior as a function of self-efficacy, burnout, and irrational beliefs: A structural equation model. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 13*(2), 403–418.  
<https://doi.org/10.3390/ejihpe13020030>
- Gkontelos, A., & Stamovlasis, D. (2022). Teachers' innovative work behavior. *Psychology, 13*(2), 30. <https://doi.org/10.3390/psychology13020030>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs. *Educational Researcher, 33*(3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Guo, Y., Wang, S., Johnson, V., & Diaz, K. (2021). Emotional intelligence and well-being of teachers. *Frontiers in Psychology, 12*, 729210.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.729210>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). *Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000 to 2019*. Educational Research Review, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Huk, O., Terzi, Ö., & Eker, H. (2023). The role of self-efficacy beliefs and inclusive education beliefs on teacher burnout. *Frontiers in Psychology, 14*, 1148434.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1148434>
- 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>
- Kalkan, M., & Ersanlı, E. (2009). The effects of irrational beliefs on teachers' burnout. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1973–1977.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.346>
- Kalkan, M., & Ersanlı, K. (2009). Dysfunctional attitudes as a predictor of job stress. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 278–283.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.050>
- Katsora, K., Kaprinis, G., & Strigas, A. (2022). The role of special educators' emotional intelligence in self-efficacy and social inclusion of students with disabilities. *Frontiers in Education*, 7, 857209.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.857209>
- Katsora, K., Kaprinis, S., & Strigas, A. (2021). *The role of special educators' emotional intelligence in self-efficacy and social inclusion of students with disability*. *European Journal of Special Education Research*, 7(4), 1–16.  
<https://doi.org/10.46827/ejse.v8i1.4157>
- Klassen, R. M. (2004). Optimism and realism: A review of self-efficacy from a cross-cultural perspective. *International Journal of Psychology*, 39(3), 205–230.  
<https://doi.org/10.1080/00207590344000330>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R. M., Tze, V., Betts, S., & Gordon, K. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2009). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *Journal of Experimental Education*, 77(4), 407–432. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.4.407-432>
- Kyriazopoulou, M., Metsäpelto, R.-L., Varis, S., Poikkeus, A.-M., Tolvanen, A., Galanaki, E. P., & Mikkilä-Erdmann, M. (2024). *Emotional intelligence and teacher self-efficacy*. *Current Psychology*. Advance online publication.  
<https://doi.org/10.1007/s12144-024-06999-y>
- Marinaci, T., & Papadopoulou, M. (2022). Teachers' emotional intelligence, burnout, work engagement, and self-efficacy during COVID-19 lockdown. *Frontiers in Psychology*, 13, 10135634. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.10135634>

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, *15*(3), 197–215. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503\\_02](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02)
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, *63*(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, *85*, 121–130. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.011>
- Miller, K., Morfidi, E., & Soulis, S.-G. (2013). Teachers' perceptions of Greek special education policies and practices. *Journal of the International Association of Special Education*, *16*(1), 53–65. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-16.1.53>
- Morfidi, E., & Bridglall, B. (2022). Parental involvement in literacy instruction: The perspectives of Greek special educators. *Educational Review*, *74*(3), 1–15.
- Mouskounti, T., Ferentinos, P., & Papadimitriou, G. (2013). Validation of the Greek version of the Dysfunctional Attitude Scale (DAS-40). *Psychiatriki*, *24*(2), 123–132.
- OECD. (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing.. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, *8*(4), 335–341. <https://doi.org/10.1177/1754073916650493>
- Pikić Jugović, I., Marušić, I., & Matić Bojić, J. (2024). *Early career teachers' social and emotional competencies, self-efficacy and burnout: A mediation model*. *BMC Psychology*, *12*, Article 232. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2>
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, *31*(1), 60–76. <https://doi.org/10.1177/0143034309360436>
- Rebecca J. Collie. (2021). Teacher well-being and professional engagement: The role of job demands and resources. *Educational Psychology Review*, *33*, 123–146.

- Riedel, S., Zimmermann, J., & Thomas, J. (2024). Emotional intelligence, self-efficacy, and burnout among novice teachers: The moderating role of social awareness. *Teaching and Teacher Education*, *136*, 104455. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104455>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211.
- Samfira, E. M., & Sava, F. A. (2021). Examining the incremental validity of dysfunctional beliefs in predicting teacher burnout beyond the big five personality factors. *Teaching and Teacher Education*, *97*, 103208. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103208>
- Samfira, E. M., & Sava, F. A. (2021). The effectiveness of a rational-emotive intervention on teachers' unconditional self-acceptance, perfectionism, and pupil control ideology. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *39*, 476–492. <https://doi.org/10.1007/s10942-021-00393-3>
- Samfira, E. M., & Sava, F. A. (2021). The effectiveness of a rational-emotive intervention on teachers' unconditional self-acceptance, perfectionism, and pupil control ideology. *Psychology in the Schools*, *58*(4), 737–750. <https://doi.org/10.1002/pits.22486>
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among special education teachers. *Educational Research and Reviews*, *9*(24), 1394–1400. <https://doi.org/10.5897/ERR2014.1981>
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher burnout in Romanian schools. *School Psychology International*, *23*(1), 67–76. <https://doi.org/10.1177/0143034302023001735>
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher stress. *Cognition, Brain, Behavior*, *6*(3), 415–434.
- Schönfeld, P., Brailovskaia, J., Zhang, X. C., & Margraf, J. (2016). Is perfectionism good or bad? The role of perfectionism in the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, *99*, 365–370. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.014>
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*(1), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., & Jacobs, D. (2016). Predicting in-service teachers' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, *55*, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611–625.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059–1069.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports, 114*(1), 68–77.  
<https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w4>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). *Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations*. *Teaching and Teacher Education, 86*, 102926.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102926M>
- Soulis, S.-G. (2008). *Ένα σχολείο για όλους*. Gutenberg.
- Stamovlasis, D., Gkontelos, A., & Tsorbatzoudis, C. (2021). Teachers’ irrational beliefs and burnout: A structural equation modeling approach. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 39*(3), 357–377.  
<https://doi.org/10.1007/s10942-020-00377-0>
- Stamovlasis, D., Vaiopoulou, J., & Gkontelos, A. (2021). Teachers’ irrational belief scale: Psychometric properties of the Greek version. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 39*(1), 60–80.  
<https://doi.org/10.1007/s10942-020-00373-w>
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). *Emotion regulation in teachers: The “why” and “how”*. *Teaching and Teacher Education, 74*, 180–189.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal, 110*(2), 228–245. <https://doi.org/10.1086/605771>
- Valente, S., Veiga-Branco, A., Rebelo, H., Lourenço, A. A., & Cristóvão, A. M. (2020). The relationship between emotional intelligence ability and teacher efficacy. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 15*(5), 1277–1289.  
<https://doi.org/10.18844/cjes.v15i5.5156>

- Wang, Y., & Wang, H. (2022). The interrelationship between emotional intelligence, self-efficacy, and burnout among foreign language teachers: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology, 13*, 913638.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913638>
- Wang, Y., Xie, G., & Cui, X. (2020). Effects of emotional intelligence and self-efficacy on teachers' work engagement. *Frontiers in Psychology, 11*, 573527.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.573527>
- Weissman, A. N., & Beck, A. T. (1978). Development and validation of the Dysfunctional Attitude Scale: A preliminary investigation. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto, Canada.
- Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes and efficacy towards children with disabilities. *Educational Psychology, 33*(3), 320–331.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785061>
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 343–356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2023). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes and student outcomes. *Educational Psychology Review, 35*, Article 27.

## Παράρτημα Α: Το Ερωτηματολόγιο της Έρευνας

Αγαπητή/έ εκπαιδευτική,

Το παρόν ερωτηματολόγιο διανέμεται στο πλαίσιο μεταπτυχιακής εργασίας και έχει αποκλειστικά ερευνητικό σκοπό.

Η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη και τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για επιστημονικούς σκοπούς, με απόλυτη εχεμύθεια και σεβασμό στην ιδιωτικότητά σας.

Εάν έχετε οποιαδήποτε απορία ή χρειάζεστε περισσότερες πληροφορίες, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο παρακάτω email: [pel100089@uoi.gr](mailto:pel100089@uoi.gr)

Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο και τη συμβολή σας!

Με εκτίμηση,

Βασιλική Τζιούνα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

---

Βάλτε ένα  $\surd$  στο αντίστοιχο τετραγωνάκι που σας αντιπροσωπεύει.

### 1. Ποιο είναι το φύλο σας;

- Άντρας  
 Γυναίκα  
 Άλλο

### 2. Ποια είναι η ηλικία σας;

- Έως 30 ετών  
 31–40 ετών  
 41–50 ετών  
 51–60 ετών  
 Άνω των 60 ετών

### 3. Ποιο είναι το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει;

- Πτυχίο  
 Μεταπτυχιακό δίπλωμα (Master)  
 Διδακτορικό δίπλωμα  
 Άλλο

**4. Ποια είναι η εργασιακή σας σχέση με το σχολείο;**

- Ωρομίσθιος
- Αναπληρωτής
- Μόνιμος
- Άλλο

**5. Σε ποιον κλάδο εργάζεστε;**

- Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής
- Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής

**6. Έχετε σπουδές στην Ειδική αγωγή;**

- Ναι
- Όχι

**7. Σε περίπτωση που εργάζεστε ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, βρίσκεστε σε:**

- Παράλληλη στήριξη
- Τμήμα ένταξης
- Ειδικό σχολείο
- Εκπαιδευτικός σε ΚΕΔΑΣΥ
- Άλλο

**8. Πόσα έτη προϋπηρεσίας έχετε στη γενική εκπαίδευση;**

- Καθόλου (0 έτη)
- Λιγότερο από 1 έτος
- 1–5 έτη
- 6–10 έτη
- 11–15 έτη
- 16–20 έτη
- Πάνω από 20 έτη

**9. Πόσα έτη προϋπηρεσίας έχετε στην ειδική εκπαίδευση;**

- Καθόλου (0 έτη)
- Λιγότερο από 1 έτος
- 1–5 έτη
- 6–10 έτη
- 11–15 έτη
- 16–20 έτη
- Πάνω από 20 έτη

**10. Πόσοι μαθητές βρίσκονται στην τάξη σας;**

- Έως 6 μαθητές
- 7 –10 μαθητές
- 11–15 μαθητές
- 16–20 μαθητές
- 21–25 μαθητές
- Περισσότερους από 25 μαθητές

**11. Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε βρίσκεται σε:**

- Αστικό κέντρο
- Ημιαστική περιοχή
- Αγροτική/ορεινή περιοχή

**12. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;**

- Άγαμος/η
- Σε σχέση (χωρίς γάμο)
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Χήρος/α
- Δεν επιθυμώ να απαντήσω

**13. Έχετε παιδιά;**

- Όχι
- Ναι, 1 παιδί
- Ναι, 2 παιδιά
- Ναι, περισσότερα από 2 παιδιά
- Δεν επιθυμώ να απαντήσω

**14. Αν έχετε παιδιά, έχει κάποιο από αυτά διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία;**

- Ναι
- Όχι
- Δεν επιθυμώ να απαντήσω

**15. Πόσο θρησκευόμενο άτομο θεωρείτε τον εαυτό σας;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ
- Δεν επιθυμώ να απαντήσω

**16. Ποιες δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο σας σας βοηθούν περισσότερο να χαλαρώνετε ή να ανανεώνεστε;» (επιλέξτε μία απάντηση)**

- Σωματική άσκηση (π.χ. περπάτημα, γυμναστήριο, χορός)
- Δημιουργικές δραστηριότητες (π.χ. ζωγραφική, μουσική, χειροτεχνίες)
- Κοινωνικές επαφές (π.χ. συναντήσεις με φίλους, εκδηλώσεις)
- Ήσυχες/ατομικές δραστηριότητες (π.χ. διάβασμα, τηλεόραση, χαλάρωση)
- Ψηφιακή ψυχαγωγία (π.χ ταινίες, σειρές, YouTube, social media, gaming)
- Δεν έχω χρόνο / Δεν ασχολούμαι ιδιαίτερα
- Άλλο

**17. Πόσο ικανοποιημένος/η νιώθετε από την οικονομική σας κατάσταση;**

- Καθόλου ικανοποιημένος/η
- Λίγο ικανοποιημένος/η
- Μέτρια ικανοποιημένος/η
- Πολύ ικανοποιημένος/η
- Απόλυτα ικανοποιημένος/η

**18. Ποιος ήταν ο βασικός λόγος που σας οδήγησε στην επιλογή του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού;**

- Αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία
- Επιθυμία να βοηθήσω/προσφέρω
- Επαγγελματική σταθερότητα και ασφάλεια
- Τυχαία επιλογή / έλλειψη άλλων επιλογών
- Οικονομικοί λόγοι
- Άλλο

**19. Συμμετέχετε σε εθελοντικές δράσεις που σχετίζονται με άτομα με αναπηρία;**

- Όχι
- Ναι
- Όχι, αλλά θα ήθελα στο μέλλον

**20. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι λαμβάνετε υποστήριξη από τον/την διευθυντή/ρια του σχολείου σας;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα Πολύ

**21. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι λαμβάνετε υποστήριξη από τους συναδέλφους σας;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

**22. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η συνολικά από την εργασία σας ως εκπαιδευτικός;**

- Καθόλου ικανοποιημένος/η
- Λίγο ικανοποιημένος/η
- Μέτρια ικανοποιημένος/η
- Πολύ ικανοποιημένος/η
- Απόλυτα ικανοποιημένος/η

**23. Πόσο ικανοποιημένος/η νιώθετε συνολικά με τον εαυτό σας;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια

- Πολύ
- Πάρα πολύ

**24. Πόσο καλές θεωρείτε ότι είναι οι σχέσεις σας με τους μαθητές;**

- Καθόλου καλές
- Λίγο καλές
- Μέτρια
- Πολύ καλές
- Εξαιρετικές

**25. Αναζητώ συχνά καινοτόμες ιδέες ή πρακτικές για να βελτιώσω τη διδασκαλία μου.**

- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Απόλυτα

**26. Σε ποιο βαθμό απολαμβάνετε και σας αρέσει η δουλειά που κάνετε ως εκπαιδευτικός;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

**27. Αισθάνεστε συχνά κουρασμένος/η ή εξαντλημένος/η από την εργασία σας;**

- Καθόλου
- Σπάνια
- Μερικές φορές
- Συχνά
- Πάντα

**28. Νιώθετε ότι έχετε επαρκή στήριξη από το οικογενειακό ή φιλικό σας περιβάλλον για να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις της δουλειάς;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Απόλυτα

**29. Έχω την ελευθερία να επιλέγω τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιώ στην τάξη μου.**

- Διαφωνώ Απόλυτα
- Διαφωνώ
- Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ
- Συμφωνώ
- Συμφωνώ Απόλυτα

**30. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εφαρμόζετε μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία σας;**

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Απόλυτα

**31. Έχετε συμμετάσχει σε μακροχρόνια επιμόρφωση/σεμινάριο σχετιζόμενο με την ειδική αγωγή τα τελευταία δύο χρόνια;**

- Ναι
- Όχι
- Δεν με ενδιαφέρει

**32. Έχετε λάβει μακροχρόνια επιμόρφωση στη Συναισθηματική Νοημοσύνη;**

- Ναι  
 Όχι  
 Δεν με ενδιαφέρει

**33. Έχετε παρακολουθήσει ψυχοπαιδαγωγικά σεμινάρια ή προγράμματα σχετικά με πεποιθήσεις, αυτογνωσία ή γνωστική-συμπεριφορική θεωρία;**

- Ναι  
 Όχι  
 Δεν με ενδιαφέρει

**34. Πως θα περιγράφατε την συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών;**

- Καθόλου καλή  
 Λίγο καλή  
 Μέτρια  
 Πολύ καλή  
 Εξαιρετική

**35. Νιώθω συχνά επαγγελματική πίεση/άγχος εξαιτίας των υποχρεώσεών/απαιτήσεων της δουλειάς μου στο σχολείο.**

- Διαφωνώ Απόλυτα  
 Διαφωνώ  
 Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ  
 Συμφωνώ  
 Συμφωνώ Απόλυτα

**36. Το σχολείο/μονάδα διαθέτει επαρκή διδακτικά υλικά (βιβλία, εκπαιδευτικό υλικό) για τις ανάγκες μου.**

- Διαφωνώ Απόλυτα  
 Διαφωνώ  
 Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ  
 Συμφωνώ  
 Συμφωνώ Απόλυτα

Οι παρακάτω προτάσεις σας δίνουν την ευκαιρία να περιγράψετε τον εαυτό σας. Διαβάστε προσεκτικά την κάθε πρόταση και στη συνέχεια δηλώστε με ένα √ στο δεξιό μέρος του πίνακα το κατά **πόσο συμφωνείτε** με κάθε πρόταση.

	<b>1=Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7=Συμφωνώ απόλυτα</b>
<b>37.</b> Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί νοιώθω τα συναισθήματα που νοιώθω.							
<b>38.</b> Μπορώ πάντα να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου μέσω της συμπεριφορά τους.							
<b>39.</b> Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.							
<b>40.</b> Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες.							
<b>41.</b> Καταλαβαίνω καλά τα συναισθήματά μου.							
<b>42.</b> Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.							
<b>43.</b> Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.							
<b>44.</b> Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου.							
<b>45.</b> Πάντα καταλαβαίνω πώς πραγματικά αισθάνομαι.							
<b>46.</b> Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.							

	1 Διαφωνώ απόλυτα	2	3	4	5	6	7=Συμφωνώ απόλυτα
47. Όταν είμαι πολύ θυμωμένος μπορώ πάντα να ηρεμήσω γρήγορα.							
48. Πάντα καταλαβαίνω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.							
49. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.							
50. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ.							
51. Ελέγχω καλά τα συναισθήματά μου.							

Διαβάστε προσεκτικά **κάθε** δήλωση και αποφασίστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτή. Για κάθε μία από τις στάσεις που αναφέρονται, δείξτε την απάντησή σας τοποθετώντας ένα τικ (✓) κάτω από τη στήλη που **περιγράφει καλύτερα το πως σκέφτεστε**. Βεβαιωθείτε ότι έχετε επιλέξει μόνο μία απάντηση για κάθε στάση. Επειδή οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί μεταξύ τους, δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση για αυτές τις δηλώσεις. Για να αποφασίσετε αν μια δεδομένη στάση είναι χαρακτηριστική του τρόπου με τον οποίο βλέπετε τα πράγματα, απλά να έχετε κατά νου τι σας εκφράζει **τον περισσότερο καιρό**.

ΣΤΑΣΕΙΣ	1 Συμφωνώ πάρα πολύ	2 Συμφωνώ πολύ	3 Συμφωνώ λίγο	4 Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5 Διαφωνώ λίγο	6 Διαφωνώ πολύ	7 Διαφωνώ πάρα πολύ
52. Είναι δύσκολο να είναι κάποιος ευτυχισμένος/η εκτός αν είναι εμφανίσσιμος, έξυπνος, πλούσιος και δημιουργικός.							
53. Η ευτυχία είναι περισσότερο θέμα της στάσης μου προς τον εαυτό μου παρά του τρόπου που οι άλλοι νιώθουν για μένα.							

	<b>1</b> Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>2</b> Συμφωνώ πολύ	<b>3</b> Συμφωνώ λίγο	<b>4</b> Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	<b>5</b> Διαφωνώ λίγο	<b>6</b> Διαφωνώ πολύ	<b>7</b> Διαφωνώ πάρα πολύ
<b>54.</b> Αν δεν τα πηγαίνω καλά συνεχώς, οι άνθρωποι δε θα με σέβονται.							
<b>55.</b> Το να πάρεις έστω και ένα μικρό ρίσκο είναι ανόητο, επειδή η απώλεια πιθανώς να είναι καταστροφική.							
<b>56.</b> Είναι πιθανό να κερδίσεις το σεβασμό ενός άλλου ανθρώπου χωρίς να είσαι ιδιαίτερα ταλαντούχος σε τίποτα.							
<b>57.</b> Δεν μπορώ να είμαι ευτυχισμένος/η δίχως οι περισσότεροι άνθρωποι που ξέρω να με θαυμάζουν.							
<b>58.</b> Αν κάποιος άνθρωπος ζητήσει βοήθεια σε κάτι, αυτό είναι ένα δείγμα αδυναμίας.							
<b>59.</b> Αν δεν τα πάω τόσο καλά όσο οι άλλοι άνθρωποι, σημαίνει ότι είμαι ένα κατώτερο ανθρώπινο ον.							
<b>60.</b> Αν αποτύχω στη δουλειά μου, τότε είμαι μία αποτυχία ως άνθρωπος.							

	<b>1</b> Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>2</b> Συμφωνώ πολύ	<b>3</b> Συμφωνώ λίγο	<b>4</b> Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	<b>5</b> Διαφωνώ λίγο	<b>6</b> Διαφωνώ πολύ	<b>7</b> Διαφωνώ πάρα πολύ
<b>61.</b> Το να κάνω λάθη είναι εντάξει, επειδή μπορώ να μάθω από αυτά.							
<b>62.</b> Αν κάποιος διαφωνεί μαζί μου, αυτό πιθανώς δείχνει ότι δεν με συμπαθεί.							
<b>63.</b> Αν αποτύχω μερικώς, είναι το ίδιο κακό με το να έχω αποτύχει πλήρως.							
<b>64.</b> Αν οι άλλοι άνθρωποι γνωρίζουν πως είσαι πραγματικά, θα σε εκτιμούν λιγότερο.							
<b>65.</b> Είμαι ένα τίποτα αν ένας άνθρωπος που αγαπώ δεν με αγαπάει.							
<b>66.</b> Κάποιος μπορεί να ευχαριστηθεί μια δραστηριότητα ανεξαρτήτως του αποτελέσματος αυτής.							
<b>67.</b> Οι άνθρωποι θα έπρεπε να έχουν αρκετές πιθανότητες επιτυχίας προτού επιχειρήσουν να αναλάβουν το οτιδήποτε.							
<b>68.</b> Η αξία μου ως άτομο εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το τι πιστεύουν οι άλλοι για εμένα.							

	<b>1</b> Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>2</b> Συμφωνώ πολύ	<b>3</b> Συμφωνώ λίγο	<b>4</b> Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	<b>5</b> Διαφωνώ λίγο	<b>6</b> Διαφωνώ πολύ	<b>7</b> Διαφωνώ πάρα πολύ
<b>69.</b> Αν πρόκειται να είμαι ένας αξιόλογος άνθρωπος, πρέπει να είμαι πραγματικά εξαιρετικός/η σε έναν τουλάχιστον σημαντικό τομέα.							
<b>70.</b> Οι άνθρωποι που έχουν καλές ιδέες είναι πιο αξιόλογοι από όσους δεν έχουν.							
<b>71.</b> Θα έπρεπε να είμαι αναστατωμένος αν κάνω κάποιο λάθος.							
<b>72.</b> Οι προσωπικές μου απόψεις για τον εαυτό μου είναι πιο σημαντικές από τις απόψεις των άλλων ατόμων για μένα.							
<b>73.</b> Για να είμαι ένας καλός, ηθικός, αξιόλογος άνθρωπος, πρέπει να βοηθώ οποιονδήποτε το έχει ανάγκη.							
<b>74.</b> Αν κάνω μια ερώτηση, αυτό με κάνει να δείχνω κατώτερος/η.							
<b>75.</b> Είναι απαίσιο να απορρίπτεσαι από άτομα που είναι σημαντικά για σένα.							

	<b>1</b> Συμφωνώ πάρα πολύ	<b>2</b> Συμφωνώ πολύ	<b>3</b> Συμφωνώ λίγο	<b>4</b> Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	<b>5</b> Διαφωνώ λίγο	<b>6</b> Διαφωνώ πολύ	<b>7</b> Διαφωνώ πάρα πολύ
<b>76.</b> Μπορώ να πετύχω σημαντικούς στόχους χωρίς να καταπιέσω υπερβολικά τον εαυτό μου.							
<b>77.</b> Είναι πιθανό ένα άτομο να επιληχθεί για κάτι και να μην αναστατωθεί.							
<b>78.</b> Δεν μπορώ να εμπιστευτώ τους άλλους ανθρώπους επειδή μπορεί να είναι σκληροί μαζί μου.							
<b>79.</b> Αν οι άλλοι σε αντιπαθούν, δεν μπορείς να είσαι ευτυχισμένος.							
<b>80.</b> Είναι καλύτερο να εγκαταλείψεις τα ενδιαφέροντά σου, προκειμένου να ευχαριστήσεις τους άλλους ανθρώπους.							
<b>81.</b> Η ευτυχία μου εξαρτάται περισσότερο από άλλους ανθρώπους, παρά από εμένα.							
<b>82.</b> Δεν χρειάζομαι την έγκριση των άλλων ανθρώπων για να είμαι ευτυχισμένος.							

	1 Συμφωνώ πάρα πολύ	2 Συμφωνώ πολύ	3 Συμφωνώ λίγο	4 Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5 Διαφωνώ λίγο	6 Διαφωνώ πολύ	7 Διαφωνώ πάρα πολύ
83. Μπορώ να είμαι ευτυχισμένος ακόμα και αν χάσω πολλά από τα καλά πράγματα που έχω στη ζωή μου.							
84. Το τι πιστεύουν οι άλλοι άνθρωποι για μένα είναι πολύ σημαντικό.							
85. Το να είσαι απομονωμένος από τους άλλους ανθρώπους, πρόκειται να οδηγήσει στη δυστυχία.							
86. Μπορώ να βρω την ευτυχία χωρίς να αγαπιέμαι από κάποιον άλλο άνθρωπο.							

Διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και αποφασίστε αν αισθάνεστε έτσι όπως περιγράφεται. Κατόπιν, καθορίστε την ένταση με την οποία βιώνετε αυτό το συναίσθημα, όταν εμφανίζεται, τοποθετώντας ένα τικ ( ✓ ) κάτω από τον κατάλληλο βαθμό στην εφτάβαθμη κλίμακα. Εάν δεν έχετε ποτέ βιώσει αυτό το συναίσθημα ή εάν θεωρείται ότι η δήλωση δεν ανταποκρίνεται στη δική σας περίπτωση, επιλέξτε τον αριθμό 1. Η διαβάθμιση της κλίμακας εμφανίζεται στην κορυφή της κάθε σελίδας.

[ 1 = Καθόλου, 2 = Πολύ λίγο, 3 = Λίγο, 4 = Μέτρια, 5 = Αρκετά, 6 = Πολύ, 7 = Σε πολύ μεγάλο βαθμό / Πάρα πολύ ]

Σε ποιο βαθμό μπορείς...	1	2	3	4	5	6	7
87. ...να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπών τη συνοχή της τάξης;							

	1	2	3	4	5	6	7
88. ...να ηρεμείς ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;							
89. ...να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;							
90. ...να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;							
91. ...να κάνεις τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;							
92. ...να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;							
93. ...να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;							
94. ...να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;							
95. ...να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;							
96. ...να βοηθάς τις οικογένειες ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;							
97. ...να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου							

**Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο και τη συμμετοχή σας!**

## Παράρτημα Β: Πίνακες Περιγραφικής Στατιστικής (Συχνότητες)

Πίνακας Β 1. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το φύλο.

1. Ποιο είναι το φύλο σας;	Counts	% of Total	Cumulative %
Άντρας	71	35.5%	35.5%
Γυναίκα	129	64.5%	100.0%

Πίνακας Β 2. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την ηλικιακή ομάδα.

2. Ποια είναι η ηλικία σας;	Counts	% of Total	Cumulative %
31–40 ετών	49	24.5%	24.5%
41–50 ετών	37	18.5%	43.0%
51–60 ετών	26	13.0%	56.0%
Άνω των 60 ετών	7	3.5%	59.5%
Έως 30 ετών	81	40.5%	100.0%

Πίνακας Β 3. Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης.

3. Ποιο είναι το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει;	Counts	% of Total	Cumulative %
Άλλο	5	2.5%	2.5%
Διδακτορικό δίπλωμα	11	5.5%	8.0%
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	85	42.5%	50.5%
Πτυχίο	99	49.5%	100.0%

**Πίνακας Β 4.** Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την εργασιακή σχέση με τη σχολική μονάδα.

<b>4. Ποια είναι η εργασιακή σας σχέση με το σχολείο;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
Άλλο	23	11.5%	11.5%
Αναπληρωτής	81	40.5%	52.0%
Μόνιμος	86	43.0%	95.0%
Ωρομίσθιος	10	5.0%	100.0%

**Πίνακας Β 5.** Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τον κλάδο/ειδικότητα εκπαιδευτικού.

<b>5. Σε ποιον κλάδο εργάζεστε;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής	100	50.0%	50.0%
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής	100	50.0%	100.0%

**Πίνακας Β 6.** Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την ύπαρξη σπουδών στην Ειδική Αγωγή.

<b>6. Έχετε σπουδές στην Ειδική Αγωγή;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
Όχι	107	53.5%	53.5%
Ναι	93	46.5%	100.0%

**Πίνακας Β 7.** Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το πλαίσιο απασχόλησης στην Ειδική Αγωγή.

<b>7. Σε περίπτωση που εργάζεστε ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, βρίσκεστε σε:</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
Άλλο	17	14.8%	14.8%
Ειδικό σχολείο	43	37.4%	52.2%
Παράλληλη στήριξη	36	31.3%	83.5%
Τμήμα ένταξης	19	16.5%	100.0%

**Πίνακας Β 8.** Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στη Γενική Εκπαίδευση.

<b>8. Πόσα έτη προϋπηρεσίας έχετε στη γενική εκπαίδευση;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
11–15 έτη	14	7.0%	7.0%
16–20 έτη	19	9.5%	16.5%
1–5 έτη	54	27.0%	43.5%
6–10 έτη	16	8.0%	51.5%
Καθόλου (0 έτη)	49	24.5%	76.0%
Λιγότερο από 1 έτος	30	15.0%	91.0%
Πάνω από 20 έτη	18	9.0%	100.0%

**Πίνακας Β 9.** Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ).

<b>9. Πόσα έτη προϋπηρεσίας έχετε στην ειδική εκπαίδευση;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
11–15 έτη	14	7.0%	7.0%
16–20 έτη	10	5.0%	12.0%
1–5 έτη	28	14.0%	26.0%
6–10 έτη	23	11.5%	37.5%
Καθόλου (0 έτη)	95	47.5%	85.0%
Λιγότερο από 1 έτος	28	14.0%	99.0%
Πάνω από 20 έτη	2	1.0%	100.0%

**Πίνακας Β 10.** Συνολικός αριθμός μαθητών στην τάξη.

<b>10. Πόσοι μαθητές βρίσκονται στην τάξη σας;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
11–15 μαθητές	19	9.5%	9.5%

<b>10. Πόσοι μαθητές βρίσκονται στην τάξη σας;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
16–20 μαθητές	40	20.0%	29.5%
21–25 μαθητές	48	24.0%	53.5%
7–10 μαθητές	19	9.5%	63.0%
Έως 6 μαθητές	67	33.5%	96.5%
Περισσότερους από 25 μαθητές	7	3.5%	100.0%

**Πίνακας Β 11.** Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την γεωγραφική περιοχή της σχολικής μονάδας.

<b>11. Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε βρίσκεται σε:</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
Αγροτική/ορεινή περιοχή	17	8.5%	8.5%
Αστικό κέντρο	107	53.5%	62.0%
Ημιαστική περιοχή	76	38.0%	100.0%

**Πίνακας Β 12.** Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση

<b>12. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
Άγαμος/η	42	21.0%	21.0%
Έγγαμος/η	75	37.5%	58.5%
Δεν επιθυμώ να απαντήσω	4	2.0%	60.5%
Διαζευγμένος/η	29	14.5%	75.0%
Σε σχέση (χωρίς γάμο)	49	24.5%	99.5%
Χήρος/α	1	0.5%	100.0%

**Πίνακας Β 13.** Ύπαρξη τέκνων στο οικογενειακό περιβάλλον των ερωτηθέντων

<b>13. Έχετε παιδιά;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Όχι</b>	105	52.5%	52.5%
<b>Δεν επιθυμώ να απαντήσω</b>	1	0.5%	53.0%
<b>Ναι, 1 παιδί</b>	38	19.0%	72.0%
<b>Ναι, 2 παιδί</b>	5	2.5%	74.5%
<b>Ναι, 2 παιδιά</b>	41	20.5%	95.0%
<b>Ναι, περισσότερα από 2 παιδιά</b>	10	5.0%	100.0%

**Πίνακας Β 14.** Ύπαρξη διάγνωσης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή αναπηρίας στα τέκνα των συμμετεχόντων

<b>14. Αν έχετε παιδιά, έχει κάποιο από αυτά διαγνωστεί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Όχι</b>	104	81.9%	81.9%
<b>Δεν επιθυμώ να απαντήσω</b>	8	6.3%	88.2%
<b>Ναι</b>	15	11.8%	100.0%

**Πίνακας Β 15.** Βαθμός θρησκευτικότητας των συμμετεχόντων

<b>15. Πόσο θρησκευόμενο άτομο θεωρείτε τον εαυτό σας;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Δεν επιθυμώ να απαντήσω</b>	6	3.0%	3.0%
<b>Καθόλου</b>	13	6.5%	9.5%
<b>Λίγο</b>	29	14.5%	24.0%
<b>Μέτρια</b>	58	29.0%	53.0%
<b>Πάρα πολύ</b>	33	16.5%	69.5%

15. Πόσο θρησκευόμενο άτομο θεωρείτε τον εαυτό σας;	Counts	% of Total	Cumulative %
Πολύ	61	30.5%	100.0%

**Πίνακας Β 16.** Κύριες δραστηριότητες χαλάρωσης και ανανέωσης στον ελεύθερο χρόνο

16. Ποιες δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο σας σας βοηθούν περισσότερο να χαλαρώνετε ή να ανανεώνεστε; (επιλέξτε μία απάντηση)	Counts	% of Total	Cumulative %
Ήσυχες/ατομικές δραστηριότητες (π.χ. διάβασμα, διαλογισμός, χαλάρωση)	31	15.5%	15.5%
Δεν έχω χρόνο / Δεν ασχολούμαι ιδιαίτερα	14	7.0%	22.5%
Δημιουργικές δραστηριότητες (π.χ. ζωγραφική, μουσική, χειροτεχνίες)	16	8.0%	30.5%
Κοινωνικές επαφές (π.χ. συναντήσεις με φίλους, εκδηλώσεις)	55	27.5%	58.0%
Σωματική άσκηση (π.χ. περπάτημα, γυμναστήριο, χορός)	37	18.5%	76.5%
Ψηφιακή ψυχαγωγία (π.χ. ταινίες, σειρές, YouTube, social media, gaming)	47	23.5%	100.0%

**Πίνακας Β 17.** Βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων από την οικονομική τους κατάσταση

17. Πόσο ικανοποιημένος/η νιώθετε από την οικονομική σας κατάσταση;	Counts	% of Total	Cumulative %
Απόλυτα ικανοποιημένος/η	5	2.5%	2.5%
Καθόλου ικανοποιημένος/η	16	8.0%	10.5%
Λίγο ικανοποιημένος/η	28	14.0%	24.5%
Μέτρια ικανοποιημένος/η	108	54.0%	78.5%
Πολύ ικανοποιημένος/η	43	21.5%	100.0%

**Πίνακας Β 18.** Βασικό κίνητρο επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

18. Ποιος ήταν ο βασικός λόγος που σας οδήγησε στην επιλογή του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού;	Counts	% of Total	Cumulative %
Άλλο	1	0.5%	0.5%
Αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία	71	35.5%	36.0%
Αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία, Επαγγελματική σταθερότητα / ασφάλεια	15	7.5%	43.5%
Αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία, Επαγγελματική σταθερότητα / ασφάλεια, Επιρροή οικογένειας ή περιβάλλοντος	1	0.5%	44.0%
Αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία, Επιθυμία για προσφορά και υποστήριξη άλλων	21	10.5%	54.5%
Αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία, Επιθυμία για προσφορά και υποστήριξη άλλων, Επαγγελματική σταθερότητα / ασφάλεια	4	2.0%	56.5%
Αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία, Επιθυμία για προσφορά και υποστήριξη άλλων, Επαγγελματική σταθερότητα / ασφάλεια, Οικονομικοί λόγοι	2	1.0%	57.5%
Αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία, Επιθυμία για προσφορά και υποστήριξη άλλων, Επιρροή οικογένειας ή περιβάλλοντος	1	0.5%	58.0%
Αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία, Επιρροή οικογένειας ή περιβάλλοντος	12	6.0%	64.0%
Αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία, Οικονομικοί λόγοι	1	0.5%	64.5%
Αγάπη για τα παιδιά και τη διδασκαλία, Τυχαία επιλογή / έλλειψη άλλων επιλογών	1	0.5%	65.0%
Επαγγελματική σταθερότητα / ασφάλεια	22	11.0%	76.0%
Επαγγελματική σταθερότητα / ασφάλεια, Επιρροή οικογένειας ή περιβάλλοντος	4	2.0%	78.0%
Επιθυμία για προσφορά και υποστήριξη άλλων	13	6.5%	84.5%
Επιθυμία για προσφορά και υποστήριξη άλλων, Άλλο	1	0.5%	85.0%

<b>18. Ποιος ήταν ο βασικός λόγος που σας οδήγησε στην επιλογή του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Επιθυμία για προσφορά και υποστήριξη άλλων, Επαγγελματική σταθερότητα / ασφάλεια</b>	2	1.0%	86.0%
<b>Επιθυμία για προσφορά και υποστήριξη άλλων, Επαγγελματική σταθερότητα / ασφάλεια, Τυχαία επιλογή / έλλειψη άλλων επιλογών</b>	1	0.5%	86.5%
<b>Επιθυμία για προσφορά και υποστήριξη άλλων, Επιρροή οικογένειας ή περιβάλλοντος, Οικονομικοί λόγοι</b>	1	0.5%	87.0%
<b>Επιθυμία για προσφορά και υποστήριξη άλλων, Τυχαία επιλογή / έλλειψη άλλων επιλογών</b>	1	0.5%	87.5%
<b>Επιρροή οικογένειας ή περιβάλλοντος</b>	17	8.5%	96.0%
<b>Οικονομικοί λόγοι</b>	4	2.0%	98.0%
<b>Τυχαία επιλογή / έλλειψη άλλων επιλογών</b>	4	2.0%	100.0%

**Πίνακας Β 19.** Συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις για άτομα με αναπηρία

<b>19. Συμμετέχετε σε εθελοντικές δράσεις που σχετίζονται με άτομα με αναπηρία;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Όχι</b>	89	44.5%	44.5%
<b>Όχι, αλλά θα ήθελα στο μέλλον</b>	50	25.0%	69.5%
<b>Ναι</b>	60	30.0%	99.5%
<b>Ναι,</b>	1	0.5%	100.0%

**Πίνακας Β 20.** Βαθμός υποστήριξης από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας

<b>20. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι λαμβάνετε υποστήριξη από τον/την διευθυντή/ρια του σχολείου σας;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Καθόλου</b>	6	3.0%	3.0%
<b>Λίγο</b>	44	22.0%	25.0%
<b>Μέτρια</b>	67	33.5%	58.5%
<b>Πάρα πολύ</b>	24	12.0%	70.5%
<b>Πολύ</b>	59	29.5%	100.0%

**Πίνακας Β 21.** Βαθμός υποστήριξης από τον σύλλογο διδασκόντων (συναδέλφους)

<b>21. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι λαμβάνετε υποστήριξη από τους συναδέλφους σας;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Καθόλου</b>	1	0.5%	0.5%
<b>Λίγο</b>	19	9.5%	10.0%
<b>Μέτρια</b>	53	26.5%	36.5%
<b>Πάρα πολύ</b>	32	16.0%	52.5%
<b>Πολύ</b>	95	47.5%	100.0%

**Πίνακας Β 22.** Επίπεδο συνολικής ικανοποίησης από το εκπαιδευτικό επάγγελμα

<b>22. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η συνολικά από την εργασία σας ως εκπαιδευτικός;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Απόλυτα ικανοποιημένος/η</b>	19	9.5%	9.5%
<b>Καθόλου ικανοποιημένος/η</b>	1	0.5%	10.0%
<b>Λίγο ικανοποιημένος/η</b>	13	6.5%	16.5%

<b>22. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η συνολικά από την εργασία σας ως εκπαιδευτικός;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Μέτρια ικανοποιημένος/η</b>	76	38.0%	54.5%
<b>Πολύ ικανοποιημένος/η</b>	91	45.5%	100.0%

**Πίνακας Β 23.** Επίπεδο συνολικής αυτο-ικανοποίησης των συμμετεχόντων

<b>23. Πόσο ικανοποιημένος/η νιώθετε συνολικά με τον εαυτό σας;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Λίγο</b>	5	2.5%	2.5%
<b>Μέτρια</b>	70	35.0%	37.5%
<b>Πάρα πολύ</b>	20	10.0%	47.5%
<b>Πολύ</b>	105	52.5%	100.0%

**Πίνακας Β 24.** Ποιοτική αξιολόγηση των σχέσεων εκπαιδευτικού - μαθητών

<b>24. Πόσο καλές θεωρείτε ότι είναι οι σχέσεις σας με τους μαθητές;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Εξαιρετικές</b>	49	24.5%	24.5%
<b>Λίγο καλές</b>	2	1.0%	25.5%
<b>Μέτρια</b>	19	9.5%	35.0%
<b>Πολύ καλές</b>	130	65.0%	100.0%

**Πίνακας Β 25.** Συχνότητα αναζήτησης καινοτόμων ιδεών και διδακτικών πρακτικών

<b>25. Αναζητώ συχνά καινοτόμες ιδέες ή πρακτικές για να βελτιώσω τη διδασκαλία μου.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Διαφωνώ</b>	2	1.0%	1.0%
<b>Διαφωνώ Απόλυτα</b>	1	0.5%	1.5%

<b>25. Αναζητώ συχνά καινοτόμες ιδέες ή πρακτικές για να βελτιώσω τη διδασκαλία μου.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ</b>	41	20.5%	22.0%
<b>Συμφωνώ</b>	130	65.0%	87.0%
<b>Συμφωνώ Απόλυτα</b>	26	13.0%	100.0%

**Πίνακας Β 26.** Βαθμός απόλαυσης και ικανοποίησης από το εκπαιδευτικό έργο

<b>26. Σε ποιο βαθμό απολαμβάνετε και σας αρέσει η δουλειά που κάνετε ως εκπαιδευτικός;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Λίγο</b>	1	0.5%	0.5%
<b>Μέτρια</b>	38	19.0%	19.5%
<b>Πάρα πολύ</b>	33	16.5%	36.0%
<b>Πολύ</b>	128	64.0%	100.0%

**Πίνακας Β 27.** Συχνότητα αισθήματος κόπωσης ή επαγγελματικής εξάντλησης

<b>27. Αισθάνεστε συχνά κουρασμένος/η ή εξαντλημένος/η από την εργασία σας;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Καθόλου</b>	2	1.0%	1.0%
<b>Μερικές φορές</b>	92	46.0%	47.0%
<b>Πάντα</b>	16	8.0%	55.0%
<b>Σπάνια</b>	28	14.0%	69.0%
<b>Συχνά</b>	62	31.0%	100.0%

**Πίνακας Β 28.** Βαθμός υποστήριξης από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον

<b>28. Νιώθετε ότι έχετε επαρκή στήριξη από το οικογενειακό ή φιλικό σας περιβάλλον για να ανταποκριθείτε στις απαιτήσεις της δουλειάς;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Απόλυτα</b>	40	20.0%	20.0%
<b>Καθόλου</b>	3	1.5%	21.5%
<b>Λίγο</b>	28	14.0%	35.5%
<b>Μέτρια</b>	53	26.5%	62.0%
<b>Πολύ</b>	76	38.0%	100.0%

**Πίνακας Β 29.**Βαθμός διδακτικής αυτονομίας και ελευθερίας επιλογής μεθόδων

<b>29. Έχω την ελευθερία να επιλέγω τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιώ στην τάξη μου.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Διαφωνώ</b>	3	1.5%	1.5%
<b>Διαφωνώ Απόλυτα</b>	2	1.0%	2.5%
<b>Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ</b>	55	27.5%	30.0%
<b>Συμφωνώ</b>	113	56.5%	86.5%
<b>Συμφωνώ Απόλυτα</b>	27	13.5%	100.0%

**Πίνακας Β 30.** Βαθμός εφαρμογής μαθητοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία

<b>30. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εφαρμόζετε μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία σας;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Απόλυτα</b>	.	.	.
<b>Καθόλου</b>	.	.	.
<b>Λίγο</b>	.	.	.
<b>Μέτρια</b>	.	.	.

30. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι εφαρμόζετε μαθητοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία σας;	Counts	% of Total	Cumulative %
Πολύ	.	.	.

**Πίνακας B 31.** Συμμετοχή σε μακροχρόνια επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή (τελευταία διετία)

31. Έχετε συμμετάσχει σε μακροχρόνια επιμόρφωση/σεμινάριο σχετιζόμενο με την ειδική αγωγή τα τελευταία δύο χρόνια;	Counts	% of Total	Cumulative %
Όχι	.	.	.
Δεν με ενδιαφέρει	.	.	.
Ναι	.	.	.

**Πίνακας B 32.** Συμμετοχή σε μακροχρόνια επιμόρφωση στη Συναισθηματική Νοημοσύνη

32. Έχετε λάβει μακροχρόνια επιμόρφωση στη συναισθηματική νοημοσύνη;	Counts	% of Total	Cumulative %
Όχι	177	88.5%	88.5%
Δεν με ενδιαφέρει	11	5.5%	94.0%
Ναι	12	6.0%	100.0%

**Πίνακας B 33.** Συμμετοχή σε μακροχρόνια ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα (αυτογνωσία/γνωστική-συμπεριφορική θεωρία)

33. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο μακροχρόνιο ψυχοπαιδαγωγικό σεμινάριο ή πρόγραμμα σχετικά με πεποιθήσεις, αυτογνωσία ή γνωστική-συμπεριφορική θεωρία;	Counts	% of Total	Cumulative %
Όχι	166	83.0%	83.0%
Δεν με ενδιαφέρει	13	6.5%	89.5%
Ναι	21	10.5%	100.0%

**Πίνακας Β 34.** Ποιοτική αξιολόγηση της συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών

<b>34. Πως θα περιγράφατε την συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
Εξαιρετική	10	5.0%	5.0%
Καθόλου καλή	2	1.0%	6.0%
Λίγο καλή	20	10.0%	16.0%
Μέτρια	73	36.5%	52.5%
Πολύ καλή	95	47.5%	100.0%

**Πίνακας Β 35.** Συχνότητα βιώματος επαγγελματικής πίεσης και άγχους λόγω εργασιακών απαιτήσεων

<b>35. Νιώθω συχνά επαγγελματική πίεση/άγχος εξαιτίας των υποχρεώσεων/απαιτήσεων της δουλειάς μου στο σχολείο.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
Διαφωνώ	26	13.0%	13.0%
Διαφωνώ Απόλυτα	1	0.5%	13.5%
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	60	30.0%	43.5%
Συμφωνώ	98	49.0%	92.5%
Συμφωνώ Απόλυτα	15	7.5%	100.0%

**Πίνακας Β 36.** Βαθμός επάρκειας διδακτικών μέσων και εκπαιδευτικού υλικού στη σχολική μονάδα

<b>36. Το σχολείο/μονάδα διαθέτει επαρκή διδακτικά υλικά (βιβλία, εκπαιδευτικό υλικό) για τις ανάγκες μου.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
Διαφωνώ	43	21.5%	21.5%
Διαφωνώ Απόλυτα	9	4.5%	26.0%
Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	73	36.5%	62.5%
Συμφωνώ	71	35.5%	98.0%

<b>36. Το σχολείο/μονάδα διαθέτει επαρκή διδακτικά υλικά (βιβλία, εκπαιδευτικό υλικό) για τις ανάγκες μου.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>Συμφωνώ Απόλυτα</b>	4	2.0%	100.0%

**Πίνακας Β 37.** Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των προτάσεων της Κλίμακας Συναισθηματικής Νοημοσύνης (WEILS- 12)

<b>37. Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί νιώθω τα συναισθήματα που νιώθω.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>1</b>	59	29.5%	29.5%
<b>2</b>	56	28.0%	57.5%
<b>3</b>	32	16.0%	73.5%
<b>4</b>	21	10.5%	84.0%
<b>5</b>	24	12.0%	96.0%
<b>6</b>	4	2.0%	98.0%
<b>7</b>	4	2.0%	100.0%

<b>38. Μπορώ πάντα να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου μέσω της συμπεριφορά τους.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>1</b>	36	18.0%	18.0%
<b>2</b>	49	24.5%	42.5%
<b>3</b>	50	25.0%	67.5%
<b>4</b>	31	15.5%	83.0%
<b>5</b>	23	11.5%	94.5%
<b>6</b>	8	4.0%	98.5%
<b>7</b>	3	1.5%	100.0%

<b>39. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	67	33.5%	33.5%
2	42	21.0%	54.5%
3	41	20.5%	75.0%
4	22	11.0%	86.0%
5	23	11.5%	97.5%
6	4	2.0%	99.5%
7	1	0.5%	100.0%

<b>40. Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	37	18.5%	18.5%
2	46	23.0%	41.5%
3	52	26.0%	67.5%
4	19	9.5%	77.0%
5	25	12.5%	89.5%
6	13	6.5%	96.0%
7	8	4.0%	100.0%

<b>41. Καταλαβαίνω καλά τα συναισθήματά μου.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	63	31.5%	31.5%
2	49	24.5%	56.0%
3	38	19.0%	75.0%
4	22	11.0%	86.0%

<b>41. Καταλαβαίνω καλά τα συναισθήματά μου.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
5	20	10.0%	96.0%
6	5	2.5%	98.5%
7	3	1.5%	100.0%

<b>42. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	36	18.0%	18.0%
2	47	23.5%	41.5%
3	40	20.0%	61.5%
4	37	18.5%	80.0%
5	28	14.0%	94.0%
6	9	4.5%	98.5%
7	3	1.5%	100.0%

<b>43. Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	46	23.0%	23.0%
2	50	25.0%	48.0%
3	41	20.5%	68.5%
4	33	16.5%	85.0%
5	23	11.5%	96.5%
6	5	2.5%	99.0%
7	2	1.0%	100.0%

<b>44. Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	42	21.0%	21.0%
2	44	22.0%	43.0%
3	49	24.5%	67.5%
4	25	12.5%	80.0%
5	27	13.5%	93.5%
6	10	5.0%	98.5%
7	3	1.5%	100.0%

<b>45. Πάντα καταλαβαίνω πώς πραγματικά αισθάνομαι.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	53	26.5%	26.5%
2	45	22.5%	49.0%
3	41	20.5%	69.5%
4	30	15.0%	84.5%
5	25	12.5%	97.0%
6	5	2.5%	99.5%
7	1	0.5%	100.0%

<b>46. Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	45	22.5%	22.5%
2	41	20.5%	43.0%
3	44	22.0%	65.0%

**46. Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.**

	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>4</b>	32	16.0%	81.0%
<b>5</b>	19	9.5%	90.5%
<b>6</b>	14	7.0%	97.5%
<b>7</b>	5	2.5%	100.0%

**47. Παρακινώ τον εαυτό μου.**

	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>1</b>	52	26.0%	26.0%
<b>2</b>	54	27.0%	53.0%
<b>3</b>	54	27.0%	80.0%
<b>4</b>	14	7.0%	87.0%
<b>5</b>	18	9.0%	96.0%
<b>6</b>	6	3.0%	99.0%
<b>7</b>	2	1.0%	100.0%

**48. Όταν είμαι πολύ θυμωμένος μπορώ πάντα να ηρεμήσω γρήγορα.**

	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>1</b>	25	12.5%	12.5%
<b>2</b>	32	16.0%	28.5%
<b>3</b>	27	13.5%	42.0%
<b>4</b>	28	14.0%	56.0%
<b>5</b>	51	25.5%	81.5%
<b>6</b>	23	11.5%	93.0%

<b>48. Όταν είμαι πολύ θυμωμένος μπορώ πάντα να ηρεμήσω γρήγορα.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
7	14	7.0%	100.0%

<b>49. Πάντα καταλαβαίνω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	78	39.0%	39.0%
2	55	27.5%	66.5%
3	40	20.0%	86.5%
4	11	5.5%	92.0%
5	10	5.0%	97.0%
6	5	2.5%	99.5%
7	1	0.5%	100.0%

<b>50. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	43	21.5%	21.5%
2	41	20.5%	42.0%
3	59	29.5%	71.5%
4	23	11.5%	83.0%
5	25	12.5%	95.5%
6	8	4.0%	99.5%
7	1	0.5%	100.0%

<b>51. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	61	30.5%	30.5%
2	50	25.0%	55.5%
3	52	26.0%	81.5%
4	13	6.5%	88.0%
5	18	9.0%	97.0%
6	4	2.0%	99.0%
7	2	1.0%	100.0%

<b>52. Ελέγγω καλά τα συναισθήματά μου.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	51	25.5%	25.5%
2	40	20.0%	45.5%
3	52	26.0%	71.5%
4	20	10.0%	81.5%
5	25	12.5%	94.0%
6	10	5.0%	99.0%
7	2	1.0%	100.0%

**Πίνακας Β 38.** Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των προτάσεων της Κλίμακας Δυσλειτουργικών Πεποιθήσεων (DAS- 40)

<b>53. Είναι δύσκολο να είναι κάποιος ευτυχισμένος/η εκτός αν είναι εμφανίσιμος, έξυπνος, πλούσιος και δημιουργικός.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	4	2.0%	2.0%
2	6	3.0%	5.0%

<b>53. Είναι δύσκολο να είναι κάποιος ευτυχισμένος/η εκτός αν είναι εμφανίσιμος, έξυπνος, πλούσιος και δημιουργικός.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
3	18	9.0%	14.0%
4	47	23.5%	37.5%
5	25	12.5%	50.0%
6	43	21.5%	71.5%
7	57	28.5%	100.0%

<b>54. Η ευτυχία είναι περισσότερο θέμα της στάσης μου προς τον εαυτό μου παρά του τρόπου που οι άλλοι νιώθουν για μένα.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	66	33.0%	33.0%
2	57	28.5%	61.5%
3	37	18.5%	80.0%
4	25	12.5%	92.5%
5	8	4.0%	96.5%
6	4	2.0%	98.5%
7	3	1.5%	100.0%

<b>55. Οι άνθρωποι πιθανώς θα σκεφτούν αρνητικά για μένα αν κάνω κάποιο λάθος.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	4	2.0%	2.0%
2	21	10.5%	12.5%
3	58	29.0%	41.5%
4	32	16.0%	57.5%

<b>55. Οι άνθρωποι πιθανώς θα σκεφτούν αρνητικά για μένα αν κάνω κάποιο λάθος.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
5	34	17.0%	74.5%
6	28	14.0%	88.5%
7	23	11.5%	100.0%

<b>56. Αν δεν τα πηγαίνω καλά συνεχώς, οι άνθρωποι δε θα με σέβονται.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	3	1.5%	1.5%
2	13	6.5%	8.0%
3	42	21.0%	29.0%
4	42	21.0%	50.0%
5	30	15.0%	65.0%
6	31	15.5%	80.5%
7	39	19.5%	100.0%

<b>57. Το να πάρεις έστω και ένα μικρό ρίσκο είναι ανόητο, επειδή η απώλεια πιθανώς να είναι καταστροφική.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	3	1.5%	1.5%
2	6	3.0%	4.5%
3	22	11.0%	15.5%
4	50	25.0%	40.5%
5	23	11.5%	52.0%
6	38	19.0%	71.0%
7	58	29.0%	100.0%

<b>58. Είναι πιθανό να κερδίσεις το σεβασμό ενός άλλου ανθρώπου χωρίς να είσαι ιδιαίτερα ταλαντούχος σε τίποτα.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	38	19.0%	19.0%
2	51	25.5%	44.5%
3	41	20.5%	65.0%
4	30	15.0%	80.0%
5	23	11.5%	91.5%
6	9	4.5%	96.0%
7	8	4.0%	100.0%

<b>59. Δεν μπορώ να είμαι ευτυχημένος/η δίχως οι περισσότεροι άνθρωποι που ξέρω να με θαυμάζουν.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	2	1.0%	1.0%
2	3	1.5%	2.5%
3	28	14.0%	16.5%
4	34	17.0%	33.5%
5	50	25.0%	58.5%
6	53	26.5%	85.0%
7	30	15.0%	100.0%

<b>60. Αν κάποιος άνθρωπος ζητήσει βοήθεια σε κάτι, αυτό είναι ένα δείγμα αδυναμίας.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	2	1.0%	1.0%
2	2	1.0%	2.0%

<b>60. Αν κάποιος άνθρωπος ζητήσει βοήθεια σε κάτι, αυτό είναι ένα δείγμα αδυναμίας.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
3	2	1.0%	3.0%
4	17	8.5%	11.5%
5	16	8.0%	19.5%
6	33	16.5%	36.0%
7	128	64.0%	100.0%

<b>61. Αν δεν τα πάω τόσο καλά όσο οι άλλοι άνθρωποι, σημαίνει ότι είμαι ένα κατώτερο ανθρώπινο ον.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	.	.	.
2	.	.	.
3	.	.	.
4	.	.	.
5	.	.	.
6	.	.	.
7	.	.	.

<b>62. Αν αποτύχω στη δουλειά μου, τότε είμαι μία αποτυχία ως άνθρωπος.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	1	0.5%	0.5%
2	3	1.5%	2.0%
3	11	5.5%	7.5%
4	7	3.5%	11.0%
5	34	17.0%	28.0%

<b>62. Αν αποτύχω στη δουλειά μου, τότε είμαι μία αποτυχία ως άνθρωπος.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
6	40	20.0%	48.0%
7	104	52.0%	100.0%

<b>63. Αν δεν μπορείς να κάνεις κάτι πραγματικά καλά, τότε δεν έχει νόημα να το κάνεις καθόλου.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	4	2.0%	2.0%
2	2	1.0%	3.0%
3	18	9.0%	12.0%
4	24	12.0%	24.0%
5	41	20.5%	44.5%
6	42	21.0%	65.5%
7	69	34.5%	100.0%

<b>64. Το να κάνω λάθη είναι εντάξει, επειδή μπορώ να μάθω από αυτά.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	104	52.0%	52.0%
2	47	23.5%	75.5%
3	16	8.0%	83.5%
4	21	10.5%	94.0%
5	7	3.5%	97.5%
6	2	1.0%	98.5%
7	3	1.5%	100.0%

<b>65. Αν κάποιος διαφωνεί μαζί μου, αυτό πιθανώς δείχνει ότι δεν με συμπαθεί.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	3	1.5%	1.5%
2	1	0.5%	2.0%
3	9	4.5%	6.5%
4	29	14.5%	21.0%
5	42	21.0%	42.0%
6	73	36.5%	78.5%
7	43	21.5%	100.0%

<b>66. Αν αποτύχω μερικώς, είναι το ίδιο κακό με το να έχω αποτύχει πλήρως.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	3	1.5%	1.5%
2	1	0.5%	2.0%
3	11	5.5%	7.5%
4	23	11.5%	19.0%
5	34	17.0%	36.0%
6	56	28.0%	64.0%
7	72	36.0%	100.0%

<b>67. Αν οι άλλοι άνθρωποι γνωρίζουν πως είσαι πραγματικά, θα σε εκτιμούν λιγότερο.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	4	2.0%	2.0%
2	2	1.0%	3.0%
3	14	7.0%	10.0%

<b>67. Αν οι άλλοι άνθρωποι γνωρίζουν πως είσαι πραγματικά, θα σε εκτιμούν λιγότερο.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
4	30	15.0%	25.0%
5	34	17.0%	42.0%
6	63	31.5%	73.5%
7	53	26.5%	100.0%

<b>68. Είμαι ένα τίποτα αν ένας άνθρωπος που αγαπώ δεν με αγαπάει.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	3	1.5%	1.5%
2	2	1.0%	2.5%
3	6	3.0%	5.5%
4	48	24.0%	29.5%
5	38	19.0%	48.5%
6	45	22.5%	71.0%
7	58	29.0%	100.0%

<b>69. Κάποιος μπορεί να ευχαριστηθεί μια δραστηριότητα ανεξαρτήτως του αποτελέσματος αυτής.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	60	30.0%	30.0%
2	50	25.0%	55.0%
3	38	19.0%	74.0%
4	33	16.5%	90.5%
5	8	4.0%	94.5%
6	6	3.0%	97.5%

<b>69. Κάποιος μπορεί να ευχαριστηθεί μια δραστηριότητα ανεξαρτήτως του αποτελέσματος αυτής.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
7	5	2.5%	100.0%

<b>70. Οι άνθρωποι θα έπρεπε να έχουν αρκετές πιθανότητες επιτυχίας προτού επιχειρήσουν να αναλάβουν το οτιδήποτε.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	10	5.0%	5.0%
2	15	7.5%	12.5%
3	15	7.5%	20.0%
4	80	40.0%	60.0%
5	37	18.5%	78.5%
6	26	13.0%	91.5%
7	17	8.5%	100.0%

<b>71. Η αξία μου ως άτομο εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το τι πιστεύουν οι άλλοι για εμένα.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	3	1.5%	1.5%
2	5	2.5%	4.0%
3	9	4.5%	8.5%
4	35	17.5%	26.0%
5	34	17.0%	43.0%
6	60	30.0%	73.0%
7	54	27.0%	100.0%

**72. Αν δεν θέσω τους υψηλότερους στόχους για τον εαυτό μου, είναι πιθανό να καταλήξω ένα άτομο «δεύτερης ποιότητας».**

	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>1</b>	2	1.0%	1.0%
<b>2</b>	9	4.5%	5.5%
<b>3</b>	14	7.0%	12.5%
<b>4</b>	17	8.5%	21.0%
<b>5</b>	22	11.0%	32.0%
<b>6</b>	47	23.5%	55.5%
<b>7</b>	89	44.5%	100.0%

**73. Αν πρόκειται να είμαι ένας αξιόλογος άνθρωπος, πρέπει να είμαι πραγματικά εξαιρετικός/η σε έναν τουλάχιστον σημαντικό τομέα.**

	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>1</b>	4	2.0%	2.0%
<b>2</b>	21	10.5%	12.5%
<b>3</b>	42	21.0%	33.5%
<b>4</b>	45	22.5%	56.0%
<b>5</b>	34	17.0%	73.0%
<b>6</b>	31	15.5%	88.5%
<b>7</b>	23	11.5%	100.0%

**74. Οι άνθρωποι που έχουν καλές ιδέες είναι πιο αξιόλογοι από όσους δεν έχουν.**

	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
<b>1</b>	11	5.5%	5.5%

<b>74. Οι άνθρωποι που έχουν καλές ιδέες είναι πιο αξιόλογοι από όσους δεν έχουν.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
2	34	17.0%	22.5%
3	25	12.5%	35.0%
4	39	19.5%	54.5%
5	30	15.0%	69.5%
6	31	15.5%	85.0%
7	30	15.0%	100.0%

<b>75. Θα έπρεπε να είμαι αναστατωμένος αν κάνω κάποιο λάθος.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	2	1.0%	1.0%
2	5	2.5%	3.5%
3	43	21.5%	25.0%
4	51	25.5%	50.5%
5	28	14.0%	64.5%
6	32	16.0%	80.5%
7	39	19.5%	100.0%

<b>76. Οι προσωπικές μου απόψεις για τον εαυτό μου είναι πιο σημαντικές από τις απόψεις των άλλων ατόμων για μένα.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	81	40.5%	40.5%
2	50	25.0%	65.5%
3	17	8.5%	74.0%
4	28	14.0%	88.0%

**76. Οι προσωπικές μου απόψεις για τον εαυτό μου είναι πιο σημαντικές από τις απόψεις των άλλων ατόμων για μένα.**

	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
5	12	6.0%	94.0%
6	7	3.5%	97.5%
7	5	2.5%	100.0%

**77. Για να είμαι ένας καλός, ηθικός, αξιόλογος άνθρωπος, πρέπει να βοηθώ οποιονδήποτε το έχει ανάγκη.**

	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	11	5.5%	5.5%
2	26	13.0%	18.5%
3	32	16.0%	34.5%
4	79	39.5%	74.0%
5	37	18.5%	92.5%
6	11	5.5%	98.0%
7	4	2.0%	100.0%

**78. Αν κάνω μια ερώτηση, αυτό με κάνει να δείχνω κατώτερος/η.**

	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	1	0.5%	0.5%
2	2	1.0%	1.5%
3	8	4.0%	5.5%
4	11	5.5%	11.0%
5	12	6.0%	17.0%
6	30	15.0%	32.0%

<b>78. Αν κάνω μια ερώτηση, αυτό με κάνει να δείχνω κατώτερος/η.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
7	136	68.0%	100.0%

<b>79. Είναι απαίσιο να απορρίπτεσαι από άτομα που είναι σημαντικά για σένα.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	22	11.0%	11.0%
2	42	21.0%	32.0%
3	74	37.0%	69.0%
4	33	16.5%	85.5%
5	13	6.5%	92.0%
6	9	4.5%	96.5%
7	7	3.5%	100.0%

<b>80. Αν δεν έχεις άλλους ανθρώπους να βασιστείς σε αυτούς, πρόκειται να είσαι δυστυχισμένος.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	2	1.0%	1.0%
2	16	8.0%	9.0%
3	20	10.0%	19.0%
4	69	34.5%	53.5%
5	32	16.0%	69.5%
6	39	19.5%	89.0%
7	22	11.0%	100.0%

<b>81. Μπορώ να πετύχω σημαντικούς στόχους χωρίς να καταπιέσω υπερβολικά τον εαυτό μου.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	45	22.5%	22.5%
2	30	15.0%	37.5%
3	34	17.0%	54.5%
4	45	22.5%	77.0%
5	27	13.5%	90.5%
6	13	6.5%	97.0%
7	6	3.0%	100.0%

<b>82. Είναι πιθανό ένα άτομο να επιπληχθεί για κάτι και να μην αναστατωθεί.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	12	6.0%	6.0%
2	31	15.5%	21.5%
3	47	23.5%	45.0%
4	63	31.5%	76.5%
5	28	14.0%	90.5%
6	15	7.5%	98.0%
7	4	2.0%	100.0%

<b>83. Δεν μπορώ να εμπιστευτώ τους άλλους ανθρώπους επειδή μπορεί να είναι σκληροί μαζί μου.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	3	1.5%	1.5%
2	3	1.5%	3.0%
3	9	4.5%	7.5%

<b>83. Δεν μπορώ να εμπιστευτώ τους άλλους ανθρώπους επειδή μπορεί να είναι σκληροί μαζί μου.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
4	54	27.0%	34.5%
5	43	21.5%	56.0%
6	53	26.5%	82.5%
7	35	17.5%	100.0%

<b>84. Αν οι άλλοι σε αντιπαθούν, δεν μπορείς να είσαι ευτυχισμένος.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	2	1.0%	1.0%
2	4	2.0%	3.0%
3	12	6.0%	9.0%
4	47	23.5%	32.5%
5	31	15.5%	48.0%
6	50	25.0%	73.0%
7	54	27.0%	100.0%

<b>85. Είναι καλύτερο να εγκαταλείψεις τα ενδιαφέροντά σου, προκειμένου να ευχαριστήσεις τους άλλους ανθρώπους.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	1	0.5%	0.5%
2	2	1.0%	1.5%
3	4	2.0%	3.5%
4	23	11.5%	15.0%
5	11	5.5%	20.5%
6	26	13.0%	33.5%

<b>85. Είναι καλύτερο να εγκαταλείψεις τα ενδιαφέροντά σου, προκειμένου να ευχαριστήσεις τους άλλους ανθρώπους.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
7	133	66.5%	100.0%

<b>86. Η ευτυχία μου εξαρτάται περισσότερο από άλλους ανθρώπους, παρά από εμένα.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	4	2.0%	2.0%
2	6	3.0%	5.0%
4	29	14.5%	19.5%
5	17	8.5%	28.0%
6	46	23.0%	51.0%
7	98	49.0%	100.0%

<b>87. Δεν χρειάζομαι την έγκριση των άλλων ανθρώπων για να είμαι ευτυχισμένος.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	72	36.0%	36.0%
2	48	24.0%	60.0%
3	24	12.0%	72.0%
4	35	17.5%	89.5%
5	4	2.0%	91.5%
6	10	5.0%	96.5%
7	7	3.5%	100.0%

<b>88. Αν ένα άτομο αποφεύγει τα προβλήματα, τα προβλήματα εξαφανίζονται.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	5	2.5%	2.5%
2	2	1.0%	3.5%
3	4	2.0%	5.5%
4	58	29.0%	34.5%
5	32	16.0%	50.5%
6	43	21.5%	72.0%
7	56	28.0%	100.0%

<b>89. Μπορώ να είμαι ευτυχισμένος ακόμα και αν χάσω πολλά από τα καλά πράγματα που έχω στη ζωή μου.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	11	5.5%	5.5%
2	17	8.5%	14.0%
3	17	8.5%	22.5%
4	62	31.0%	53.5%
5	32	16.0%	69.5%
6	39	19.5%	89.0%
7	22	11.0%	100.0%

<b>90. Το τι πιστεύουν οι άλλοι άνθρωποι για μένα είναι πολύ σημαντικό.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	4	2.0%	2.0%
2	8	4.0%	6.0%
3	54	27.0%	33.0%

<b>90. Το τι πιστεύουν οι άλλοι άνθρωποι για μένα είναι πολύ σημαντικό.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
4	69	34.5%	67.5%
5	42	21.0%	88.5%
6	13	6.5%	95.0%
7	10	5.0%	100.0%

<b>91. Το να είσαι απομονωμένος από τους άλλους ανθρώπους, πρόκειται να οδηγήσει στη δυστυχία.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	20	10.0%	10.0%
2	21	10.5%	20.5%
3	27	13.5%	34.0%
4	48	24.0%	58.0%
5	29	14.5%	72.5%
6	35	17.5%	90.0%
7	20	10.0%	100.0%

<b>92. Μπορώ να βρω την ευτυχία χωρίς να αγαπιέμαι από κάποιον άλλο άνθρωπο.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	25	12.5%	12.5%
2	22	11.0%	23.5%
3	12	6.0%	29.5%
4	60	30.0%	59.5%
5	44	22.0%	81.5%
6	25	12.5%	94.0%

<b>92. Μπορώ να βρω την ευτυχία χωρίς να αγαπιέμαι από κάποιον άλλο άνθρωπο.</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
7	12	6.0%	100.0%

**Πίνακας Β 39.** Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των προτάσεων της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας (TSES - 12)

<b>93. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να ελέγχετε συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
2	3	1.5%	1.5%
3	20	10.0%	11.5%
4	26	13.0%	24.5%
5	42	21.0%	45.5%
6	77	38.5%	84.0%
7	31	15.5%	99.5%
8	1	0.5%	100.0%

<b>94. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παρακινείτε τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
2	.	.	.
3	.	.	.
4	.	.	.
5	.	.	.
6	.	.	.
7	.	.	.

<b>95. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να ηρεμείτε ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	1	0.5%	0.5%
2	1	0.5%	1.0%
3	18	9.0%	10.0%
4	26	13.0%	23.0%
5	60	30.0%	53.0%
6	67	33.5%	86.5%
7	27	13.5%	100.0%

<b>96. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να βοηθάτε τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
3	18	9.0%	9.0%
4	32	16.0%	25.0%
5	46	23.0%	48.0%
6	72	36.0%	84.0%
7	32	16.0%	100.0%

<b>97. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να θέτετε εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	1	0.5%	0.5%
2	1	0.5%	1.0%
3	9	4.5%	5.5%
4	21	10.5%	16.0%
5	40	20.0%	36.0%

<b>97. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να θέτετε εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
6	76	38.0%	74.0%
7	52	26.0%	100.0%

<b>98. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να κάνετε τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	1	0.5%	0.5%
2	1	0.5%	1.0%
3	18	9.0%	10.0%
4	21	10.5%	20.5%
5	48	24.0%	44.5%
6	80	40.0%	84.5%
7	31	15.5%	100.0%

<b>99. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να κάνετε τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
2	2	1.0%	1.0%
3	13	6.5%	7.5%
4	18	9.0%	16.5%
5	44	22.0%	38.5%
6	80	40.0%	78.5%
7	43	21.5%	100.0%

<b>100. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να καθιερώσετε ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	1	0.5%	0.5%
2	6	3.0%	3.5%
3	28	14.0%	17.5%
4	32	16.0%	33.5%
5	54	27.0%	60.5%
6	52	26.0%	86.5%
7	27	13.5%	100.0%

<b>101. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να χρησιμοποιείτε διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
2	2	1.0%	1.0%
3	19	9.5%	10.5%
4	25	12.5%	23.0%
5	55	27.5%	50.5%
6	70	35.0%	85.5%
7	29	14.5%	100.0%

<b>102. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να δίνετε εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξε;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
2	2	1.0%	1.0%
3	12	6.0%	7.0%
4	16	8.0%	15.0%

<b>102. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να δίνετε εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξε;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
5	36	18.0%	33.0%
6	77	38.5%	71.5%
7	57	28.5%	100.0%

<b>103. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να βοηθάτε τις οικογένειες ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	2	1.0%	1.0%
2	3	1.5%	2.5%
3	18	9.0%	11.5%
4	27	13.5%	25.0%
5	66	33.0%	58.0%
6	63	31.5%	89.5%
7	21	10.5%	100.0%

<b>104. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να εφαρμόζετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
1	2	1.0%	1.0%
2	17	8.5%	9.5%
3	11	5.5%	15.0%
4	32	16.0%	31.0%
5	42	21.0%	52.0%
6	72	36.0%	88.0%

<b>104. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;</b>	<b>Counts</b>	<b>% of Total</b>	<b>Cumulative %</b>
7	24	12.0%	100.0%