



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΘΕΜΑ:

«Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ικανοποίηση των Βασικών
Ψυχολογικών Αναγκών των Εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την Θεωρία του
Αυτοπροσδιορισμού»

Της Σταμπουλτζή Σωτηρίας- Ανδρομάχης

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρία Πλατσίδου

Μέλη Επιτροπής Αξιολόγησης: Βασίλειος Νεοφώτιστος

Ευθύμιος Βαλκάνος

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2023

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και της φοιτήτριας, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο, τη συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε., καθώς και την επιβλέπουσα Καθηγήτρια και τα μέλη της Επιτροπής Αξιολόγησης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα Καθηγήτριά μου,
την αγαπητή κυρία Μαρία Πλατσίδου,
που με την παρακίνηση, την καθοδήγησή και το έντονο ενδιαφέρον της για την
συνεχή πρόοδο έφτασε στο τέλος αυτή η εργασία.

Τιμή μου να συμμετέχουν
στην Εξεταστική Επιτροπή της διπλωματικής μου
ο εξαίρετος Καθηγητής μου, κύριος Βασίλειος Νεοφώτιστος
και ο αξιότιμος κύριος Ευθύμιος Βαλκάνος. Ευχαριστώ θερμά για τις υποδείξεις
τους.

Τέλος, είμαι ευγνώμων προς την συμφοιτήτριά και φίλη, Αναστασία Σταμίδου για
την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση της στην ερευνητική ανάλυση της
συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ	10
1.1 Η διαδικασία της παρακίνησης	10
1.2 Τα κίνητρα και οι κατηγορίες τους.....	11
1.3 Εργασιακή Παρακίνηση.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ	15
2.1 Οι υποθεωρίες της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού.....	16
2.1.1 Θεωρία ικανοποίησης γενικών βασικών ψυχολογικών αναγκών – Basic Psychological Needs Theory (BPNT) :	16
2.1.2 Θεωρία της Οργανισμικής ενσωμάτωσης – Organismic Integration Theory (OIT).	19
2.1.3 Θεωρία περιεχομένων και στόχων – Goal Contexts Theory (GCT):..	20
2.1.4 Θεωρία γνωστικής αξιολόγησης – Cognitive Evaluation Theory (CET):	20
2.1.5 Θεωρία αιτιωδών προσανατολισμών – General Causality Theory (COT):	22
2.2 Η εφαρμογή της θεωρίας των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών στο Εργασιακό Περιβάλλον.....	24
2.3 Η εφαρμογή της θεωρίας των Προσανατολισμών σε Εκπαιδευτικές Έρευνες.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	29
3.1 Τα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης – Περιγραφή του μοντέλου Mayer, Salovey & Caruso.....	30
3.2 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Εργασιακό Περιβάλλον.....	32
Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	35
4.1 Σκοπός της έρευνας	35
4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα- Υποθέσεις	35
4.3 Μέθοδος	36
4.3.1 Συμμετέχοντες	36
4.3.2 Ερευνητικά Εργαλεία.....	38
4.3.2.1 Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	39
4.3.2.2 Κλίμακα μέτρησης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών.....	39
4.3.3 Διαδικασία	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	41
5.1 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών: Αξιοπιστία Κλιμάκων, Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις .	41
5.2 Διαφοροποίηση των βασικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.	42
5.3 Συσχέτιση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ικανοποίησης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών.	44
5.4 Η επίδραση της θέσης ευθύνης στην αυτονομία των εκπαιδευτικών	45
5.5 Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με αυτόνομο προσανατολισμό.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	49
6.1. Τα επίπεδα της ικανοποίησης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	49
6.2. Η σχέση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών.....	50
6.3 Η συσχέτιση της θέσης ευθύνης με την ανάγκη για αυτονομία.....	52
6.4 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών με αυτόνομο προσανατολισμό.....	53
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	55
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	57
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	69

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού αναφέρεται στα κίνητρα και στους προσωπικούς στόχους που θέτει το άτομο. Η συγκεκριμένη θεωρία εξηγεί τους λόγους για τους οποίους τα άτομα ενεργούν με συγκεκριμένους τρόπους αλλά και τι επιθυμούν να πετύχουν με τις πράξεις και τη συμπεριφορά τους. Για να μπορέσει το άτομο να γνωρίσει τους λόγους για τους οποίους επιλέγει να δρα με τον εκάστοτε τρόπο, ικανοποιεί τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες: την αυτονομία, την ικανότητα και το αίσθημα του «ανήκειν». Με τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη αναφερόμαστε στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να χρησιμοποιεί, να αξιολογεί και να διαχειρίζεται τις πληροφορίες που αφορούν τα συναισθήματα. Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται η σχέση της ικανοποίησης Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών με την Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης μελετάται ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των αναγκών και ποια είναι η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών του. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικής φόρμας ερωτηματολογίου, δείγμα 152 Εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου - Μαρτίου 2023. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε δύο ερευνητικά εργαλεία: α) το Wong Law Emotional Intelligence Scale για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και β) το Basic Psychological Need Satisfaction at Work Scale για την μέτρηση της ικανοποίησης των Βασικών Ψυχολογικών αναγκών. Τα αποτελέσματα έδειξαν χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του συνόλου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της ικανοποίησης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών. Ως εκ τούτου, προτείνεται να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν προγράμματα για τη διατήρηση της υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα προτείνεται η δημιουργία κατάλληλων βιωματικών επιμορφώσεων και παρεμβάσεων με στόχο την εμπάθυνση των εκπαιδευτικών στην κατανόηση των συναισθημάτων και στην διαχείριση των βασικών ψυχολογικών αναγκών.

ABSTRACT

The theory of Self Determination refers to the motivations and personal goals set by an individual. This theory explains why people act in specific ways and what they desire to achieve through their action and behavior. In order for an individual to understand the reasons behind their chosen actions, three basic psychological needs must be satisfied: autonomy, competence and a sense of belongingness. Emotional Intelligence refers to a person's ability to perceive, use, evaluate and manage emotions. This research examines the relationship between the satisfaction of Basic Psychological Needs and the Emotional Intelligence of Secondary Education Educators. It also explores the degree of needs satisfaction and the impact of participants demographic characteristics. The research data was collected through an electronic questionnaire form, with a sample of 152 Secondary Education Educators, during the period of February – March 2023. The participants responded to two research tools: a) the Wong Law Emotional Intelligence Scale for measuring Emotional Intelligence, and b) the Basic Psychological Needs. The results showed a low positive correlation between the overall Emotional Intelligence and the satisfaction of Basic Psychological Needs. Therefore, it is recommended to develop and implement programs to maintain high emotional intelligence among educators. Additionally, the creation of appropriate experiential training and interventions is proposed to deepen educators understanding emotions and the management of basic psychological needs.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αδιαμφισβήτητα η ανθρώπινη συμπεριφορά αποτελεί ένα τεράστιο και πολύπλοκο θέμα που επηρεάζεται από πολλές παραμέτρους όπως οι φιλοδοξίες, το κοινωνικό περιβάλλον, η ένταση των προσωπικών αναγκών κ.α. Για να μπορέσει να αντιληφθεί κανείς τον λόγο, το γιατί δηλαδή ένα άτομο ενεργεί και επιλέγει να πραγματοποιήσει μια δραστηριότητα, θα πρέπει να εξετάσουμε την αιτία, δηλαδή τα κίνητρα του. Με τον όρο κίνητρο αναφερόμαστε σε οτιδήποτε ωθεί τον άνθρωπο σε δράση. Αντιλαμβανόμαστε πως το άτομο τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική του ζωή καλείται να πραγματοποιήσει συγκεκριμένες δραστηριότητες και να λειτουργήσει με γνώμονα κίνητρα και στόχους που ο ίδιος έχει θέσει. Τα κίνητρα αυτά εξετάζονται σε συγκεκριμένες θεωρίες και ερμηνεύονται διαφορετικά ανάλογα με το εργασιακό περιβάλλον και τη προσωπικότητα του ατόμου.

Αναλυτικότερα, η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο πετυχαίνει το άτομο τους στόχους του και εστιάζει στην προσωπική του εξέλιξη και ανάπτυξη (Ryan & Deci, 2000). Η θεωρία αυτή σχετίζεται άμεσα με τα κίνητρα και με τους προσωπικούς στόχους που θέτει το άτομο. Ακόμη μέσα από τη συγκεκριμένη θεωρία μπορούμε να συλλέξουμε στοιχεία που εξηγούν τους λόγους για τους οποίους τα άτομα ενεργούν με συγκεκριμένους τρόπους αλλά και τι επιθυμούν να πετύχουν με τις πράξεις και τη συμπεριφορά τους. Για να μπορέσει το άτομο να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει, αναζητά διαρκώς τρόπους για να καλύψει τις βασικές ψυχολογικές του ανάγκες. Βασικός πυλώνας της Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού αποτελεί η θεωρία των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών, σύμφωνα με την οποία το άτομο για να αναπτύξει κίνητρα πρέπει να ικανοποιεί την ανάγκη για αυτονομία (autonomy), ικανότητα (competence) και να αισθάνεται πως αποτελεί μέρος μιας κοινωνική ομάδας ή ενός συνόλου (relatedness). Σε περίπτωση που οι συγκεκριμένες ανάγκες δεν ικανοποιηθούν τότε είναι πιθανό να δημιουργηθούν δυσπροσάρμοστα μοντέλα, παραβατικές συμπεριφορές ή και κατάθλιψη.

Μια ακόμη σημαντική υποθεωρία της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού που θα εξετάσουμε, είναι αυτή των αιτιωδών προσανατολισμών. Αναλυτικότερα, η θεωρία αυτή περιγράφει τις διαφορές που εντοπίζονται στα άτομα βάσει της προσωπικότητάς τους και στον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται και εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που τους δίνονται. Παράλληλα, διαχωρίζει τους τρόπους συμπεριφοράς των ατόμων σε τρεις βασικούς προσανατολισμούς, τον αυτόνομο προσανατολισμό (autonomous orientation), τον προσανατολισμό ελέγχου (control orientation) και τον απρόσωπο προσανατολισμό (impersonal orientation). Στον αυτόνομο προσανατολισμό γίνεται λόγος για άτομα που επιθυμούν να προκαλούν αλλαγές στο περιβάλλον τους και να αναλαμβάνουν περισσότερες πρωτοβουλίες. Στον ελεγχόμενο προσανατολισμό συναντούμε άτομα που ερμηνεύουν τα γεγονότα ως έλεγχο και πραγματοποιούν μια δραστηριότητα επειδή πρέπει και όχι επειδή το επιθυμούν. Τέλος στον απρόσωπο προσανατολισμό τα άτομα αισθάνονται ανίκανα και δεν μπορούν να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε πως για να ερμηνεύσει κανείς τη συμπεριφορά ενός ατόμου, τον τρόπο που ικανοποιεί τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες αλλά και τον προσανατολισμό που έχει υιοθετήσει, οφείλει να εξετάσει τις παραμέτρους και τις αιτίες που παρακινούν εξελίσσουν και δραστηριοποιούν το άτομο τόσο σε εργασιακό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Έρευνες έχουν δείξει πως όταν οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι υψηλές είναι πιθανό να σχετίζονται θετικά με την σύναψη κοινωνικών σχέσεων και δικτύων, με τη διαχείριση καταστάσεων αλλά και διαπροσωπικών σχέσεων με φίλους (Austin, Evans, Goldwater & Potter, 2005a: 1396-1397).

Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010, σ.19) η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως *«το σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον άνθρωπο να κατανοεί και να χειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις, τις δικές του και των άλλων, με σκοπό την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη»*. Η συναισθηματική νοημοσύνη, τα συναισθήματα δηλαδή, είναι εκείνα που παρακινούν και θέτουν σε λειτουργία το άτομο.

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών σε σχολικές μονάδες επηρεάζονται τόσο από ενδογενείς όσο και από εξωγενείς παράγοντες και μεταρρυθμίσεις με αποτέλεσμα να προκαλείται στην εκπαιδευτική διοίκηση ένα

ασταθές και συγκρουόμενο κλίμα. Δεν είναι λίγα τα παραδείγματα εκπαιδευτικών που μπροστά στις πιέσεις, στις αντιξοότητες αλλά και στην έλλειψη αυτονομίας που διακατέχει το εργασιακό τους περιβάλλον, παραιτούνται, δεν δείχνουν ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό τους έργο και τέλος δεν ενδιαφέρονται για την προσωπική και επαγγελματική τους ανέλιξη. Έχει λοιπόν αποδειχθεί από έρευνες πως το βαθμός ικανοποίησης των αναγκών των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το περιβάλλον και από τον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού (Karlan & Madjar, 2017). Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο αναφέρουμε πως η έρευνα μας έχει στόχο να μελετήσει και να εξετάσει την σχέση της ικανοποίησης των αναγκών και της συναισθηματικής νοημοσύνης υπό την Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού. Ειδικότερα στοχεύει στο να μελετήσει αν και σε ποιο βαθμό η ικανοποίηση των αναγκών, δηλαδή αν η προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη ή στασιμότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τα επίπεδα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου παρακίνηση, μια σύντομη παράθεση των κινήτρων και των κατηγοριών τους και αναφορά στην εργασιακή παρακίνηση. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο με την παράθεση της Θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού και των υποθεωριών της και σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Τέλος παρατίθεται το τρίτο κεφάλαιο με την ανάλυση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των μοντέλων της και η σχέση της με το εργασιακό περιβάλλον.

Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της μελέτης με την παράθεση στο τέταρτο κεφάλαιο της προβληματικής της έρευνας, του σκοπού αλλά και των ερευνητικών ευρημάτων. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στο δείγμα της έρευνας, στα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν, στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων αλλά και στη στατιστική ανάλυση. Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφονται τα αποτελέσματα που βρέθηκαν σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και ακολουθεί συζήτηση από την οποία προκύπτουν και πιθανές εφαρμογές της έρευνας στην πράξη, περιορισμοί και ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

Με τον όρο παρακίνηση αναφερόμαστε στην ψυχολογική διαδικασία που έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζει και συγχρόνως να μεταβάλλει τη συμπεριφορά του ατόμου ανάλογα με τους στόχους αλλά και με τις συνθήκες . Ο όρος παρακίνηση αναφέρεται στον αγγλικό όρο «motivation», που προέρχεται από την λατινική λέξη «movere» και στα νέα ελληνικά σημαίνει «κινώ» (Μπουραντάς, 2015).

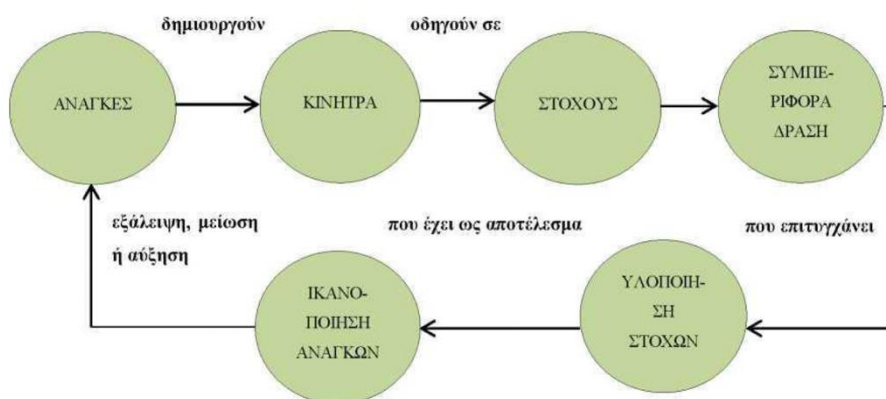
Μέσα στον όρο παρακίνηση, περιλαμβάνεται και η λέξη κίνητρο. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τους Belerson & Steiner κίνητρο είναι *«μια εσωτερική κατάσταση που ενεργοποιεί, δραστηριοποιεί ή κατευθύνει τη συμπεριφορά του ατόμου προς το στόχο του»*. Το κίνητρο προέρχεται από την ικανοποίηση μιας συγκεκριμένης ανάγκης, που άλλοτε μπορεί να είναι πρωτογενής όπως για παράδειγμα η πείνα, η δίψα και άλλοτε δευτερογενής όπως ο σεβασμός, το κύρος. Συμπεραίνουμε λοιπόν πως στόχος είναι η ικανοποίηση μιας ανάγκης, στη συνέχεια η σταδιακή μείωση και τέλος η εξάλειψη της ανάγκης που ενισχύει το συγκεκριμένο κίνητρο (Μπουραντάς, 2015).

Θα μπορούσαμε να ορίσουμε συνεπώς την παρακίνηση ως μια διαδικασία που στοχεύει στην ώθηση της συμπεριφοράς των ατόμων προς την υλοποίηση των στόχων τους και κατ' επέκταση την ικανοποίηση των αναγκών τους.

1.1 Η διαδικασία της παρακίνησης

Η διαδικασία της παρακίνησης αναφέρεται στην αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ των μερών της. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέραμε και παραπάνω για να μπορέσει το άτομο να αναπτύξει κίνητρα πρέπει να ικανοποιεί τις βασικές του ανάγκες. Για να μπορέσει να είναι επιτυχημένη η διαδικασία της παρακίνησης πρέπει τα μέρη της, δηλαδή οι ανάγκες, τα κίνητρα και οι στόχοι να αλληλοεπιδρούν και να αλληλοεπηρεάζονται. Η συγκεκριμένη διαδικασία ξεκινά όταν το άτομο αναγνωρίζει την ύπαρξη των αναγκών του. Με την σειρά τους οι ανάγκες αυτές που άλλοτε είναι

συνειδητές και άλλοτε υποσυνείδητες θα οδηγήσουν στην παραγωγή των αντίστοιχων κινήτρων για το άτομο, το οποίο θα προσδιορίσει το σχέδιο και την συμπεριφορά του ώστε να επιτύχει τους στόχους του. Στο Σχήμα 1 μπορούμε να δούμε αναλυτικά την διαδικασία της παρακίνησης:



Σχήμα 1: Απλοποιημένη διαδικασία της παρακίνησης (Μπουραντάς, 2015).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε πως η παρακίνηση αν και φαίνεται να αποτελεί μια απλή προσέγγιση, είναι τελικά μια πολυσύνθετη διαδικασία. Οφείλουμε να σημειώσουμε πως οι ανάγκες του κάθε ανθρώπου προσδιορίζονται από διαφορετικά κριτήρια και εξελίσσονται διαφορετικά μέσα στο χρόνο αλλά και στις εκάστοτε συνθήκες που ζουν οι ίδιοι και αναπτύσσονται. Τέλος, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως πολλές φορές οι ανάγκες ενός ατόμου συγκρούονται και η σύγκρουση αυτή μεταφέρεται και στο επίπεδο των κινήτρων του με αποτέλεσμα την διαρκή μεταβολή τους. Μπορούμε λοιπόν να αντιληφθούμε πως η σχέση μεταξύ των αναγκών, των κινήτρων αλλά και των στόχων ενός ατόμου δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν καθώς διαφοροποιούνται σημαντικά εξαιτίας των συνθηκών διαβίωσης του ατόμου (Μπουραντάς, 2015).

1.2 Τα κίνητρα και οι κατηγορίες τους

Με τον όρο κίνητρο αναφερόμαστε σε εκείνη τη συμπεριφορά ή την κατάσταση που διεγείρει και οδηγεί το άτομο στο να πραγματοποιήσει μια πράξη, να επιτύχει τον στόχο του ή να συμπεριφερθεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Ειδικότερα,

τα κίνητρα αναφέρονται στο «γιατί» και όχι στο «πώς» κάνουμε κάτι ή στο «τι» κάνουμε.

Ως κίνητρο ορίζεται οτιδήποτε ωθεί τον άνθρωπο σε δράση. Σύμφωνα με τον Vroom (1964) «τα κίνητρα αποτελούν διαδικασίες, οι οποίες ερμηνεύουν και είναι υπεύθυνες για τις επιλογές που κάνει το άτομο μεταξύ διαφορετικών εναλλακτικών τύπων εκούσιας δράσης». Οι ερευνητές Berelson και Steiner (1964), απέδωσαν τον όρο κίνητρο ως μια εσωτερική κατάσταση που συμβαίνει στο άτομο και έχει ως άμεσο αποτέλεσμα τόσο την ενεργοποίηση του για μια δραστηριότητα όσο και την εκδήλωση μια συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Μπουραντάς, 2015). Τέλος, άλλος ένας ορισμός που έχει δοθεί για τα κίνητρα αναφέρει πως αποτελούν έναν σύγχρονο τρόπο επιρροής των δραστηριοτήτων – πράξεων του ατόμου αλλά και της επιμονής που δείχνει για την υλοποίηση τους (Atkinson, 1964).

Τις τελευταίες δεκαετίες ο όρος κίνητρα (motives) ή παρακίνηση (motivation) έχει αντικαταστήσει την χρήση του όρου βούληση. Η μεταβολή αυτή υποδηλώνει πως η συμπεριφορά των ανθρώπων δεν αποτελεί πάντα αντικείμενο συνειδητών επιλογών, προθέσεων ή αποφάσεων. Αποδεικνύεται όμως πως υπάρχουν περίπλοκες ψυχολογικές διαδικασίες με αποτέλεσμα οι πράξεις του ατόμου να μην επηρεάζονται ούτε μόνο από περιστασιακά γεγονότα ούτε όμως και μόνο από ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Ο όρος κίνητρα χρησιμοποιείται για να δηλώσει κάθε τι που μπορεί να «παρακινήσει» το άτομο, να το ωθήσει σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2002). Παράλληλα, μέσα από τα κίνητρα μας δίνεται η δυνατότητα να αντιληφθούμε τους λόγους που τα άτομα σκέφτονται και καταλήγουν να ενεργούν με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Αποτελούν δηλαδή όπως αναφέρει και η Κωσταρίδου - Ευκλείδη «μια ψυχολογική διαδικασία η οποία διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά προς έναν συγκεκριμένο στόχο». Ειδικότερα, η διέγερση ερμηνεύει την αιτία της δράσης, η κατεύθυνση την επιλογή της συγκεκριμένης δράσης και τέλος η διατήρηση συνάδει με την συνέχεια της δράσης (Πλατσίδου & Γωνίδα, 2005).

Συμπερασματικά το κίνητρο αναφέρεται στην έναρξη, την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή μιας συμπεριφοράς. Μέσα από τα κίνητρα μπορούμε να ερμηνεύσουμε γιατί το άτομο επιλέγει να συμπεριφερθεί με έναν συγκεκριμένο

τρόπο, τι επιδιώκει δηλαδή να πετύχει. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, πως είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τους στόχους που θέτει ένας άνθρωπος μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή της ζωής του (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1999).

Μετά τον ορισμό των κινήτρων κρίνεται σκόπιμο να τονίσουμε συνοπτικά και τις βασικές κατηγορίες στις οποίες χωρίζονται. Πιο συγκεκριμένα έχουμε τα εξωτερικά κίνητρα, τα εσωτερικά κίνητρα και τέλος την απουσία κινήτρων. Στα εξωτερικά κίνητρα αναφερόμαστε σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες που πραγματοποιεί το άτομο και επηρεάζονται από εξωτερικούς παράγοντες. Ειδικότερα τα άτομα επιλέγουν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες είτε λόγω ανταμοιβής είτε λόγω ελέγχου, περιμένουν δηλαδή ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Η έλλειψη κινήτρων συνδέεται με την εμφάνιση δυσλειτουργικών προτύπων συμπεριφοράς. Τα εσωτερικά κίνητρα είναι αυτά που δραστηριοποιούν το άτομο και αναφέρονται σε ένα βαθύ ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για την πράξη που έχουν επιλέξει να διεκπεραιώσουν. Αναλυτικότερα συνδέονται με την αίσθηση υπερηφάνειας για την άριστη εκτέλεση ενός έργου και η αίσθηση της ικανοποίησης που προέρχεται μέσα από αυτή. Τα εσωτερικά κίνητρα αποτελούν την κατηγορία εκείνη, που συνδέεται και με την ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών που θα αναλύσουμε παρακάτω.

1.3 Εργασιακή Παρακίνηση

Πολύ σημαντικό ρόλο για την εύρυθμη αλλά και επιτυχημένη λειτουργία ενός οργανισμού διαδραματίζει η παρακίνηση των εργαζομένων. Ειδικότερα, η παρακίνηση μέσα σε έναν οργανισμό σχετίζεται και με την απόδοση αλλά και με την στάση και την αντίληψη των εργαζομένων για τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί. Η διαδικασία αυτή, περιλαμβάνει το άτομο και τις ανάγκες του, ενώ παράλληλα αναφέρεται και στις στάσεις και τις συμπεριφορές που το ίδιο θα υιοθετήσει μέσα σε στον οργανισμό. Για τον λόγο αυτό και για να μπορέσουν να επιτευχθούν οι στόχοι ενός οργανισμού, κρίνεται σκόπιμο να λαμβάνονται υπόψιν οι ανάγκες των ατόμων αλλά και οι συνθήκες λειτουργίας του εκάστοτε οργανισμού ή επιχείρησης πριν την δημιουργία στόχων. Έτσι, για να μπορέσουν να ταυτιστούν οι

ανάγκες των εργαζομένων με αυτές των οργανισμών, θα πρέπει να δημιουργηθούν και στην συνέχεια να ενισχυθούν κίνητρα που ενισχύουν την απόδοση.

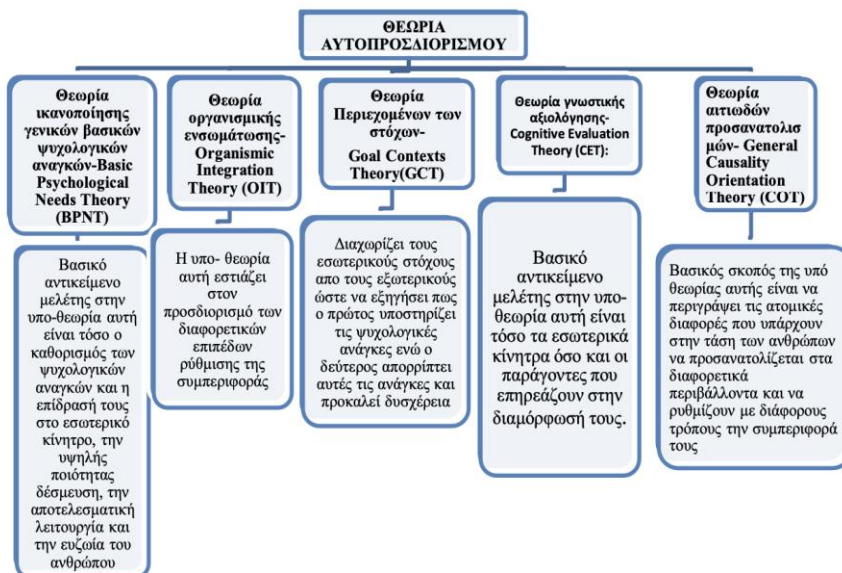
Μπορούμε να αντιληφθούμε από όσα αναφέραμε παραπάνω πως η παρακίνηση των εργαζομένων εξαρτάται τόσο από εσωτερικούς παράγοντες που αφορούν το ίδιο το άτομο ως εργαζόμενο αλλά και ως προσωπικότητα, όσο και από εξωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται με τον οργανισμό και την κοινωνία που τον περιβάλλει. Ειδικότερα, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ως εξωτερικό παράγοντα που επηρεάζει την απόδοση των εργαζομένων, το πλαίσιο οργάνωσης του οργανισμού, την κουλτούρα του, την επικοινωνία αλλά και την ανατροφοδότηση που παρέχει στα μέλη του. Παράλληλα η παρακίνηση ενισχύεται και από τις προσδοκίες και τους στόχους ενός οργανισμού σε σχέση με το κοινωνικό του περιβάλλον. Η προσπάθεια δηλαδή που καταβάλλουν τα μέλη για την σωστή και ιδανική παροχή υπηρεσιών αλλά και η ανάγκη διατήρησης της αλληλεπίδρασης των εργαζομένων με τους φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος αποτελούν ενισχυτικό παράγοντα της παρακίνησης τους (Franco, Bennett & Kanfer, 2002).

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να αναφέρουμε πως τα κίνητρα κρίνονται πολύ σημαντικά για να καταφέρει κανείς να υλοποιήσει τους στόχους του αλλά και να εξηγήσει τους πιθανούς λόγους που οδήγησαν είτε τον ίδιο είτε κάποιον συνάνθρωπό του σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, πράξη. Οι θεωρίες των κινήτρων είναι πολλές αλλά αυτή που θα μας απασχολήσει στην συγκεκριμένη διπλωματική εργασία είναι η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, η οποία θα αναλυθεί στη συνέχεια λεπτομερώς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ

Η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Self- Determination Theory), που θεμελιώθηκε από τους Deci και Ryan (2000), αποτελεί μια θεωρία παρακίνησης του ανθρώπου και εστιάζει στα συναισθήματά και στην προσωπική του εξέλιξη (Ryan & Deci, 2000). Η θεωρία αυτή στηρίζεται πάνω στην ιδέα πως το άτομο αποτελεί έναν αυτόνομο οργανισμό που από την φύση του έχει την τάση να καθοδηγείται από εγγενείς δυνάμεις που τον αναπτύσσουν και τον ωριμάζουν. Στην θεωρία του αυτοπροσδιορισμού λοιπόν, τα κίνητρα είναι ζωτικής σημασίας και χωρίζονται στις τρεις κατηγορίες που αναλύσαμε νωρίτερα: τα εσωτερικά κίνητρα, τα εξωτερικά κίνητρα και την απουσία κινήτρων.

Στην θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, εντάσσονται και πέντε υπό- θεωρίες, καθεμία από τις οποίες αναλύει και ερμηνεύει ένα συγκεκριμένο πεδίο παρακίνησης. Όπως γίνεται φανερό και από το Σχήμα 2 οι θεωρίες είναι: α) η θεωρία ικανοποίησης γενικών βασικών ψυχολογικών αναγκών, β) η θεωρία οργανισμικής ενσωμάτωσης, γ) η θεωρία περιεχομένων των στόχων, δ) η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης και, τέλος, ε) η θεωρία αιτιωδών προσανατολισμών.



Σχήμα 2: Θεωρία αυτοπροσδιορισμού και υποθεωρίες της. Πηγή: Reeve 2012, στο Μπομπολάκη 2018, σ.28.

2.1 Οι υποθεωρίες της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού

2.1.1 Θεωρία ικανοποίησης γενικών βασικών ψυχολογικών αναγκών – *Basic Psychological Needs Theory (BPNT)* :

Η θεωρία της ικανοποίησης βασικών ψυχολογικών αναγκών (Deci & Ryan, 1985. Ryan & Deci, 2000), αποτελεί τον πυλώνα της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού και στηρίζεται στην άποψη πως το κάθε άτομο αναζητά τρόπους που θα τον οδηγήσουν στην κάλυψη τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών. Ειδικότερα, οι ανάγκες αυτές είναι η αυτονομία (autonomy), η ικανότητα ή επάρκεια (competence) και το αίσθημα του «ανήκειν» (relatedness) με άλλους ανθρώπους και αναλύονται παρακάτω:

A) Αυτονομία (Autonomy)

Πιο αναλυτικά όσον αφορά την αυτονομία, το άτομο επιθυμεί να αισθάνεται πως μπορεί να προκαλεί αλλαγές στο περιβάλλον. Παράλληλα θέλει να ενεργεί σε πλήρη αρμονία με τον εαυτό του, νιώθοντας έτσι ελεύθερος (Vansteenkiste κ.ά., 2010). Επιθυμεί λοιπόν να έχει τον έλεγχο των πράξεων του και των επιλογών του. Η ελευθερία αυτή εμπεριέχεται στην αυτονομία και δίνει την δυνατότητα στο άτομο να εκπληρώσει τα καθήκοντά του, με τον τρόπο που το ίδιο επιθυμεί. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στην αίσθηση της ολοκλήρωσης μιας πράξης, χωρίς κάποια εξωτερική πίεση, ενώ η ελευθερία που έχει αποκτήσει του δίνει την δυνατότητα να λαμβάνει αποφάσεις βάσει των δικών του συμφερόντων και επιθυμιών (Vansteenkiste κ.ά., 2010).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, η αυτονομία εντοπίζεται σε άτομα που αναζητούν ευκαιρίες για αυτοκαθορισμό, επιθυμούν δηλαδή να προκαλούν αλλαγές στο περιβάλλον τους και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες που θα συμβάλλουν στην προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Deci & Ryan, 1985). Στον εργασιακό χώρο επιλέγουν θέσεις που τους επιτρέπουν να δρουν με μεγαλύτερη πρωτοβουλία και να νιώθουν υπεύθυνοι, ως έναν βαθμό, για τον εαυτό τους και τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι ίδιοι. Τέλος, οργανώνουν τις ενέργειες τους βάσει των προσωπικών στόχων που οι ίδιοι έχουν θέσει και όχι εξαιτίας κάποιου πιθανού ελέγχου (Deci & Ryan, 1985).

Όπως αναφέραμε και νωρίτερα, η σύνδεση της ανάγκης για αυτονομία συνδέεται με την προσωπική εξέλιξη του ατόμου, και κατ' επέκταση με του εκπαιδευτικού (Ryan & Deci, 2000a). Στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού οι εκπαιδευτικοί που ικανοποιούν τις βασικές τους ανάγκες φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο για την διδασκαλία, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και τις περισσότερες φορές βιώνουν θετικά συναισθήματα και μια εμπειρία ζωτικότητας και ενέργειας (Gagne & Deci, 2005). Τέλος, έρευνες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί που ικανοποιούν τις ανάγκες αντιλαμβάνονται και βιώνουν όχι μόνο την διδασκαλία, αλλά και το γενικότερο εκπαιδευτικό τους περιβάλλον ως κάτι πιο ουσιαστικό και βαθύ. Τέλος, η ικανοποίηση των βασικών αναγκών συμβάλλει ώστε οι εκπαιδευτικοί να υπομένουν περισσότερο και ίσως τελικά να ξεπερνούν περιστασιακές δυσκολίες απαλλαγμένοι από το αίσθημα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Eyal & Roth, 2011).

B) Ικανότητα (Competence)

Η δεύτερη βασική ανάγκη όπως αναφέρθηκε είναι η ικανότητα, κατά την οποία το άτομο επιθυμεί να αισθάνεται ικανός και να προχωρεί στην ολοκλήρωση εκείνων των έργων που θεωρεί σημαντικά για τον ίδιο (Βαρσάμης, 2016). Πιο αναλυτικά, ο όρος της ικανότητας έχει συνδεθεί με αρκετούς όρους, όπως αυτός της αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1977) και της επιτυχίας.

Ως βασική ανάγκη η ικανότητα συνδέεται με την αίσθηση της αποτελεσματικότητας και της επιτυχίας του ατόμου στο περιβάλλον που ζει και εξελίσσεται (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Ο καθένας αισθάνεται ικανός, όταν μπορεί να επηρεάσει συνειδητά το περιβάλλον στο οποίο αλληλεπιδρά και να επιλύσει τα προβλήματα που προκύπτουν. Θα μπορούσαμε να πούμε πως αποκτά με τον τρόπο αυτό το αίσθημα της προσωπικής ικανοποίησης και ευχαρίστησης.

Στους εκπαιδευτικούς η ανάγκη της ικανότητας βιώνεται όπως ακριβώς αναφέραμε και παραπάνω, δηλαδή ως προσωπική ικανοποίηση για την επίτευξη των εκπαιδευτικών και διδακτικών στόχων, που οι ίδιοι θέτουν μακροπρόθεσμα.

Γ) Αίσθημα του «ανήκειν» (*Relatedness*)

Μια ακόμη βασική ανάγκη των ανθρώπων είναι το αίσθημα του «ανήκειν», δηλαδή η επιθυμία για ενσωμάτωση στο κοινωνικό περιβάλλον και η δημιουργία κοινωνικών δεσμών. Αναμφίβολα, ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον έχει έμφυτη την ανάγκη για δημιουργία σχέσεων με άλλους ανθρώπους, την επικοινωνία και το αίσθημα του «ανήκειν»: να μπορεί δηλαδή να αισθάνεται ότι είναι μέλος μια ομάδας στην οποία κοινωνικοποιείται, αναπτύσσει δεσμούς και συνεισφέρει με την σειρά του (Deci & Vansteenkiste, 2004).

Αντιλαμβανόμαστε πως με την ανάγκη να αισθάνεται το άτομο ότι ανήκει κάπου αναφερόμαστε στην ανάγκη διαμόρφωσης ενός ζεστού και ασφαλούς κλίματος, μέσα στο οποίο το ίδιο θα μπορεί να αναπτύξει αλλά και να διατηρήσει καλές σχέσεις με τους γύρω του. Παράλληλα μέσα από αυτές θα μπορέσει να εξελιχθεί και αναπτύξει και άλλες βασικές δεξιότητες, όπως ο σεβασμός και η συνεργασία.

Στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα του «ανήκειν» αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι καθώς κρίνεται πολύ σημαντικό να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο ασφάλειας και φροντίδας για τους μαθητές, να τους βοηθήσουν να εξελιχθούν και να κοινωνικοποιηθούν. Εκτός όμως από τους μαθητές, μέσα στο σχολικό χώρο οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούν και για προσωπικό τους όφελος την ανάγκη αυτό, δηλαδή του αισθήματος του ανήκειν. Πιο συγκεκριμένα, επιθυμούν να αισθάνονται πως αποτελούν μέρος μιας ομάδας, πως ανήκουν κάπου όπου επικοινωνούν με τους άλλους εκπαιδευτικούς και αναπτύσσουν έτσι ένα ομαδικό πνεύμα με κοινούς στόχους και ενδιαφέροντα.

Οι εμπειρίες αποθάρρυνσης των βασικών ψυχολογικών αναγκών μπορούν να προκαλέσουν ανασφάλεια σχετικά με την αυτοεκτίμηση και την ομαλή ανάπτυξη και ενσωμάτωση του ατόμου στο περιβάλλον (Vansteenkiste et al., 2013). Αναλυτικότερα, τα προβλήματα που μπορούν να εμφανιστούν είναι διάφορα, όπως η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία, (Hein, Koka & Hagger, 2015), η αδυναμία ύπαρξης κοινωνικών δεσμών τόσο με τους συναδέλφους (Vandenkerckhove, Brenning, Vansteenkiste, Luyten & Soenens, 2019) όσο και με τους μαθητές (Van Petegem, Soenens, Vansteenkiste & Beyers, 2015).

Συμπερασματικά σύμφωνα με τους Ryan και Deci (2000), ο κάθε άνθρωπος ξεχωριστά προσπαθεί να αποκτήσει την ύψιστη αυτονομία σχετικά με τις αποφάσεις αλλά και τις ενέργειες που ο ίδιος θα διεκπεραιώσει. Επιδιώκει δηλαδή να θεωρεί τον εαυτό του ως τον αιτιώδη παράγοντα και να επιφέρει ο ίδιος αλλαγές στο περιβάλλον. Παράλληλα, οι άνθρωποι αγωνίζονται και για την «ικανότητα» που συχνά χαρακτηρίζει τις πράξεις τους και σε όσα τους περιβάλλουν, θέλουν να αισθάνονται ικανοί και αποτελεσματικοί σε ό,τι αναλαμβάνουν. Τέλος εξίσου σημαντική είναι η ανάγκη για το αίσθημα του «ανήκειν», την επιθυμία του ανθρώπου να αλληλοεπιδρά και να συνδέεται με τους άλλους, να αισθάνεται αποδοχή και ενδιαφέρον από τους γύρω του, εισπράττοντας αισθήματα ασφάλειας, ζεστασιάς, αναγνώρισης και αγάπης.

2.1.2 Θεωρία της Οργανισμικής ενσωμάτωσης – *Organismic Integration Theory (OIT)*:

Η θεωρία της οργανισμικής ενσωμάτωσης στηρίζεται στο γεγονός πως το άτομο από την φύση του έχει την τάση να αφουγκράζεται και να ενσωματώνει συνεχιζόμενες εμπειρίες τις οποίες βιώνει υπό την προϋπόθεση όμως πως έχει τα απαραίτητα μέσα για να το πετύχει μέσα από την διαδικασία της εσωτερίκευσης (Reeve, 2012). Στην θεωρία αυτή, η διαδικασία της εσωτερίκευσης αποτελεί τον πυλώνα καθώς όσο περισσότερο ενισχύεται η εσωτερίκευση μιας συμπεριφοράς, τόσο η συμπεριφορά αυτή υιοθετείται και γίνεται κομμάτι, μέρος του εαυτού του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, με τον τρόπο αυτό η συμπεριφορά μετατρέπεται από μη-αυτοπροσδιοριζόμενη σε αυτοπροσδιοριζόμενη. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις στις οποίες τα άτομα δεν αφομοίωσαν πλήρως τις ρυθμίσεις που έγιναν στην συμπεριφορά με αποτέλεσμα, αυτές να λαμβάνουν τον ρόλο του ελεγκτή τονίζοντας πως οι συμπεριφορές που παρακινούνται από εξωτερικούς παράγοντες μπορεί να αφομοιωθούν και στη συνέχεια να υιοθετηθούν σε κάποιο βαθμό, ανάλογα με τις συνθήκες και τις περιστάσεις.

2.1.3 Θεωρία περιεχομένων και στόχων – Goal Contexts Theory (GCT):

Η θεωρία των περιεχομένων και στόχων στηρίζεται στο ερώτημα «τι προσπαθεί να πετύχει ένα άτομο μέσω μιας συμπεριφοράς που τυχόν εκδηλώνει ή μέσω μιας δραστηριότητας που επιλέγει, ποιος είναι ο πραγματικός του στόχος; ». Η θεωρία αυτή έγκειται σε δύο βασικές κατηγορίες ή τύπους στόχων, τους εσωτερικούς, που αναφέρονται στις ενδογενείς προσδοκίες και τους εξωτερικούς, που αναφέρονται στις εξωγενείς προσδοκίες. Παράλληλα η θεωρία περιεχομένων και στόχων προκύπτει και από την διαπίστωση, ότι το περιεχόμενο των στόχων έχει διαφορετική επιρροή στα κίνητρα, στην προσωπική ανάπτυξη και την ευημερία του ατόμου (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006).

Συγκριτικά λοιπόν με τον εξωτερικό στόχο, ο εσωτερικός είναι αυτός που ωθεί το άτομο, το παρακινεί δηλαδή να λειτουργεί πιο αποτελεσματικά και παραγωγικά. Πιο συγκεκριμένα, ο εσωτερικός στόχος ενθαρρύνει την διαδικασία της μάθησης, συμβάλλει στην καλύτερη επίδοση και στην καλύτερη ψυχολογική ευημερία. (Vansteenkiste et al., 2006).

2.1.4 Θεωρία γνωστικής αξιολόγησης – Cognitive Evaluation Theory (CET):

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης εξηγεί και προβλέπει τη λειτουργία της εσωτερικής παρακίνησης και το πως οι άνθρωποι αξιοποιούν την ανατροφοδότηση των άλλων. Πιο συγκεκριμένα η θεωρία αυτή στηρίζεται σε τέσσερις βασικές προτάσεις που αναλύονται παρακάτω:

1^η Πρόταση: Οι δραστηριότητες που παρακινούν εσωτερικά το άτομο είναι αυτόνομες ή αυτοπροσδιοριζόμενες. Όταν τα άτομα συμμετέχουν σε δραστηριότητες που υφίσταται έλεγχος από εξωτερικούς παράγοντες τότε υπάρχει μείωση του εσωτερικού κινήτρου. Αντιθέτως, όταν τα άτομα αισθάνονται αυτόνομα, επιλέγουν οι ίδιοι τις δραστηριότητες που επιθυμούν και τις ολοκληρώνουν επιτυχώς, τότε το εσωτερικό τους κίνητρο ενισχύεται. Από έρευνα που έγινε από τους Goudas, Biddle, Fox και Underwood (1995), προέκυψε πως στο μάθημα της φυσικής αγωγής τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών ενισχύονταν όσο ο δάσκαλος τους έδινε επιλογές να αποφασίσουν ενώ τα κίνητρά τους αποδυναμώνονταν όταν αποφάσιζε ο ίδιος.

Παρόμοια ευρήματα έχουν προκύψει και από τις έρευνες του Grolnick και Ryan το 1989 και του Deci και Ryan το 1985.

2^η Πρόταση: Όταν το άτομο αισθάνεται επαρκές και ικανό τότε τα εσωτερικά του κίνητρα ενισχύονται. Η επάρκεια όπως αναφέρουν οι Weiss και Bressan (1985) σχετίζεται με την εικόνα που δημιουργεί το άτομο για τον ίδιο του τον εαυτό στηριζόμενο στις πτυχές και στις δραστηριότητες της καθημερινότητάς του, όπως για παράδειγμα τις μαθησιακές του ικανότητες. Έρευνες που έχουν γίνει τονίζουν πως όταν οι δραστηριότητες δεν είναι ούτε πολύ εύκολες αλλά ούτε και πολύ δύσκολες, τα άτομα «προκαλούνται» θετικά και αυξάνεται το αίσθημα της επάρκειας που θέλουν να ικανοποιήσουν.

3^η Πρόταση: Σε αυτή την πρόταση περιγράφεται πόσο σημαντικοί είναι οι εξωτερικοί παράγοντες για την ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου (Deci & Ryan, 1994). Οι εξωτερικοί παράγοντες που συνοδεύονται από θετική ανατροφοδότηση συμβάλλουν στην ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου. Αντίθετα οι εξωτερικοί παράγοντες, που συνοδεύονται από έλεγχο και αρνητική ανατροφοδότηση καταστέλλουν το εσωτερικό κίνητρο, καθώς δεν επιτρέπουν στο άτομο να λειτουργεί αυτόνομα. Πιο συγκεκριμένα οι Orlick και Mosher (1978) έδειξαν πως όταν ένα άτομο ξεκινά μια δραστηριότητα έχοντας στο νου του μονάχα την επιβράβευση ή τον έπαινο που θα αποκτήσει, όταν πλέον το κίνητρο δεν θα είναι κάποιος έπαινος πιθανόν να παραιτηθεί ή να μην επιλέξει ξανά δραστηριότητες που δεν του προσφέρουν τέτοιου είδους ανταμοιβή.

4^η Πρόταση: Τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου επηρεάζονται κυρίως από τις αιτίες που συνοδεύουν μια δραστηριότητα. Αναλυτικότερα, ο καθένας από εμάς πραγματοποιεί μια δραστηριότητα για έναν συγκεκριμένο λόγο. Μπορούμε να συναντήσουμε άτομα που επιλέγουν μια δραστηριότητα για να αποδείξουν ότι αξίζουν και είναι ικανοί ενώ από την άλλη πλευρά υπάρχουν και άτομα που επιλέγουν να υλοποιήσουν μια πράξη ή έναν στόχο για αισθανθούν προσωρινή ικανοποίηση. Αναλυτικότερα, τα άτομα που συμμετέχουν σε δραστηριότητες επειδή θέλουν να αποδείξουν την αξία τους είναι και τα άτομα που επικεντρώνονται περισσότερο στο εαυτό τους. Δεν αντιλαμβάνονται την πραγματική αξία της δραστηριότητας και επιθυμούν απλώς να αποδείξουν ότι είναι ικανοί. Από την άλλη πλευρά τα άτομα που επιλέγουν μια δραστηριότητα με στόχο να αισθανθούν κάποια

ευχαρίστηση μέσα από αυτήν και χωρίς κάποια εξωτερική ανταμοιβή (έπαινος, αναγνώριση) φαίνεται να είναι περισσότερο εσωτερικά παρακινούμενα. Μέσα λοιπόν από την γνωστική αξιολόγηση προκύπτει πως τα άτομα που αφιερώνονται στον εαυτό τους, δείχνουν μεγάλο ζήλο για να αποδείξουν την αξία τους και λειτουργούν πιο αποτελεσματικά μέσα σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα (Deci & Ryan, 2008).

2.1.5 Θεωρία αιτιωδών προσανατολισμών – *General Causality Theory (COT)*:

Η θεωρία αιτιωδών προσανατολισμών περιγράφει τις διαφορές που εντοπίζονται στα άτομα βάσει της προσωπικότητάς τους και στον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται αλλά και εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που τους δίνονται (Βαρσάμης, 2016). Πιο συγκεκριμένα, η συγκεκριμένη θεωρία που θα αποτελέσει και το αντικείμενο του ερευνητικού τμήματος της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας διαχωρίζει τους τρόπους συμπεριφοράς των ατόμων σε τρεις βασικούς προσανατολισμούς, τον αυτόνομο προσανατολισμό (*autonomous orientation*), τον προσανατολισμό ελέγχου (*control orientation*) και τον απρόσωπο προσανατολισμό (*impersonal orientation*). Η διαρκής αναζήτηση τρόπων από το άτομο για να ικανοποιήσει και να καλύψει τις βασικές ψυχολογικές του ανάγκες οδηγεί στους προσανατολισμούς, στον τρόπο δηλαδή με τον οποίο ερμηνεύουν και αξιοποιούν τις ευκαιρίες που του δίνονται.

Στον αυτόνομο προσανατολισμό παρατηρείται υψηλός βαθμός αυτονομίας σε σχέση με την επιλογή και τον σκοπό μιας δραστηριότητας και ικανοποιούνται και οι τρεις βασικές ανάγκες (Deci & Ryan, 2000). Ειδικότερα, το άτομο αναζητά ευκαιρίες τις οποίες επιλέγει αυτόνομα και μέσα από τις οποίες θα μπορεί να αυτοκαθοριστεί. Τα άτομα δηλαδή τείνουν να επιλέγουν δραστηριότητες μέσα από τις οποίες θα ωφεληθούν και θα εμβαθύνουν τις εμπειρίες τους. Επίσης, σε αυτήν την κατηγορία η επιλογή της εργασίας γίνεται με γνώμονα την αυτονομία που τους δίνεται από την συγκεκριμένη θέση, επιθυμούν δηλαδή να αισθάνονται ότι λαμβάνουν αποφάσεις. Ακόμη, οργανώνουν τις ενέργειές τους βάσει των προσωπικών στόχων που έχουν θέσει και όχι εξαιτίας κάποιου ελέγχου ή συμφέροντος (Deci & Ryan, 1985).

Στον ελεγχόμενο προσανατολισμό δεν παρατηρείται υψηλός βαθμός αυτονομίας σε σχέση με την επιλογή και τον σκοπό μιας δραστηριότητας, αντιθέτως η ανάγκη της αυτονομίας δεν ικανοποιείται πάρα μόνο της ικανότητας και του αισθήματος του «ανήκειν» (Deci & Ryan, 2000). Ο προσανατολισμός ελέγχου αναφέρεται σε εκείνη την κατηγορία ατόμων που επιλέγουν ή ερμηνεύουν τα γεγονότα ως μια διαδικασία ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά τείνουν να κάνουν πράγματα επειδή πιστεύουν ότι πρέπει να τα κάνουν. Η παρακίνηση λοιπόν στην συγκεκριμένη κατηγορία, όπως είναι φανερό, συμβαίνει είτε λόγω κάποιας προθεσμίας που υπάρχει για την συγκεκριμένη δραστηριότητα που έχει αναλάβει το άτομο είτε επειδή γνωρίζει πως θα ελεγχθεί το αποτέλεσμα της εργασίας του. Τέλος, τα άτομα που βρίσκονται στην συγκεκριμένη κατηγορία προσανατολισμού συχνά επιλέγουν μια θέση εργασίας εξαιτίας της αμοιβής που την συνοδεύει είτε του καθεστώτος που επικρατεί και αντιστοιχεί στην φιλοσοφία τους (Deci & Ryan, 1985).

Ούτε στον απρόσωπο προσανατολισμό παρατηρείται υψηλός βαθμός αυτονομίας σε σχέση με την επιλογή και τον σκοπό μιας δραστηριότητας και παράλληλα δεν ικανοποιείται καμία από τις τρεις ανάγκες (Deci & Ryan, 2000). Από την άλλη πλευρά περιλαμβάνει άτομα που αισθάνονται πως δεν μπορούν να ρυθμίσουν την συμπεριφορά τους και να οδηγηθούν στο αποτέλεσμα που επιθυμούν. Τα άτομα με απρόσωπο προσανατολισμό συχνά αισθάνονται ότι είναι ανίκανα και θεωρούν πως τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί είναι πολύ δύσκολα (Deci & Ryan, 1985). Τέλος τα άτομα με απρόσωπο προσανατολισμό είναι πιθανόν να αισθάνονται καταθλιπτικά συναισθήματα ή να βιώνουν έντονο άγχος για νέες καταστάσεις.

Η συγκεκριμένη θεωρία μπορεί να εφαρμοστεί και να ερμηνευθεί και μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με αυτόνομο προσανατολισμό υιοθετούν έναν τρόπο δράσης που σχετίζεται με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Επιθυμούν να εκπληρώσουν τους στόχους που έχουν θέσει, να εμβαθύνουν τις εμπειρίες τους και να οδηγηθούν στην ανάπτυξη του εαυτού τους, στην αυτοπραγμάτωση. Άλλωστε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τονίζουν πως όταν το εργασιακό περιβάλλον είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθεί την αυτονομία, τότε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την διαδικασία της διδασκαλίας, επιθυμούν να εξελισσονται ενώ

παράλληλα αισθάνονται ικανοποιημένοι και ενεργητικοί (Friedman & Farber, 1992; Kaplan & Madjar, 2017). Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί με ελεγχόμενο προσανατολισμό, τείνουν να κάνουν πράγματα επειδή πιστεύουν ότι πρέπει να τα κάνουν. Ειδικότερα, αναλαμβάνουν σχολικές δραστηριότητες με στόχο είτε να αποκομίσουν κάτι από αυτές (χρηματικές απολαβές, προαγωγή) είτε επειδή γνωρίζουν πως θα ελεγχθούν από κάποιον ανώτερο τους, ενώ τα αισθήματα εξάντλησης είναι αυξημένα. Τέλος, στον απρόσωπο προσανατολισμό μπορούμε να συναντήσουμε εκπαιδευτικούς που θεωρούν τα καθήκοντά τους πολύ δύσκολα ή βιώνουν έντονο άγχος με νέες καταστάσεις και αντικείμενα εργασίας που μπορεί να τους ζητηθούν. Έτσι συχνά επιλέγουν να μην πραγματοποιούν καθήκοντα στα οποία θεωρούν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν περιορίζοντας έτσι τον εαυτό τους και βιώνοντας το αίσθημα της παρέκκλισης. Συμπεραίνουμε πως και στον ελεγχόμενο αλλά και στον απρόσωπο προσανατολισμό, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από μειωμένα αισθήματα προσωπικής ολοκλήρωσης και έντονη συναισθηματική εξάντληση. Οι εκπαιδευτικοί αυτών των προσανατολισμών αισθάνονται, πως δεν μπορούν να εμπλακούν σωστά και εντατικά στην δουλειά, είναι ιδιαίτερα αγχωμένοι και υπερφορτωμένοι από τις σχολικές απαιτήσεις (Roth et al., 2007; Kaplan & Madjar, 2017).

2.2 Η εφαρμογή της θεωρίας των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών στο Εργασιακό Περιβάλλον

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού υποστηρίζει πως όλα τα άτομα προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, την αυτονομία, την ικανότητα και την ανάγκη για το αίσθημα του «ανήκειν» (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Ειδικότερα όταν οι ανάγκες αυτές ικανοποιούνται, τότε τα άτομα βιώνουν ευεξία και εξελίσσονται και σε προσωπικό και σε εργασιακό επίπεδο. Οι έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον είναι είναι περιορισμένες και αναλυθούν παρακάτω.

Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα των Ryan & Deci (2017) αλλά και των Vansteenkiste et al. (2007), φάνηκε πως τόσο η ικανοποίηση των αναγκών συμβάλλει στην ανάπτυξη δεικτών ευεξίας από τα άτομα, ενώ η ματαίωση στην εμφάνιση δυσπροσαρμόστων προτύπων. Σε άλλη έρευνα φάνηκε πως η ματαίωση των ψυχολογικών αναγκών σχετίζεται κυρίως με την επαγγελματική εξουθένωση των ατόμων και την εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών από τους εργαζομένους (Unanue et al., 2017). Τέλος η ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών εκτός από τα θετικά αποτελέσματα και την εξέλιξη των ατόμων συμβάλλει και στην πρόβλεψη και στην ρύθμιση της εμφάνισης πιθανών δυσπροσαρμόστων προτύπων. Ειδικότερα μπορεί να προβλέψει και να ρυθμίσει καταστάσεις όπως η έλλειψη ενδιαφέροντος για την διδασκαλία, απροθυμία για συνεργασία τόσο με συναδέλφους όσο και με μαθητές (Vansteenkiste et al., 2020).

Η μελέτη των Van den Broeck et al. (2016), εξέτασε διάφορους κοινωνικούς παράγοντες σε σχέση με την ικανοποίηση των βασικών αναγκών. Αναλυτικότερα εξετάστηκαν παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά της εργασίας (εργασιακοί πόροι, απαιτήσεις) και το οργανωτικό πλαίσιο (υποστήριξη από τον διευθυντή, δικαιοσύνη). Από την έρευνα προέκυψε πως η ματαίωση των αναγκών σχετίστηκε με υψηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες και συναισθηματικής εξάντλησης. Επιπλέον οι Trépanier et al. (2015) έδειξαν πως η απογοήτευση των αναγκών σχετίζεται θετικά με τα ελεγχόμενα εργασιακά κίνητρα. Τα ελεγχόμενα κίνητρα σχετίζονται με τη σειρά τους θετικά με την ψυχολογική δυσφορία και αρνητικά με την εργασιακή δέσμευση και απόδοση. Αντιλαμβανόμαστε έτσι πως η ματαίωση των αναγκών σχετίζεται θετικά με την δυσφορία και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά μπορούμε να αντιληφθούμε την μέγιστη σημασία της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών για την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και την καλύτερη προσαρμογή του στο κοινωνικό αλλά και εργασιακό περιβάλλον. Έτσι λοιπόν και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι εκπαιδευτικοί όσο ικανοποιούν τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες εξελίσσονται περισσότερο τόσο οι ίδιοι όσο και το έργο που επιτελούν. Στον αντίποδα μπορούμε να συμπεράνουμε πως όταν οι ανάγκες αυτές ματαιώνονται οι εκπαιδευτικοί δεν απολαμβάνουν τη

διαδικασία της μάθησης, δεν εξελίσσονται και συχνά αισθάνονται ψυχολογική δυσφορία και επαγγελματική εξουθένωση.

2.3 Η εφαρμογή της θεωρίας των Προσανατολισμών σε Εκπαιδευτικές Έρευνες

Σύμφωνα με την Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού στην προσπάθεια του το άτομο να αναζητήσει τους τρόπους και τις ευκαιρίες για να ικανοποιήσει τις βασικές του ανάγκες (αυτονομία, ικανότητα, αίσθημα του «ανήκειν»), αναπτύσσει και τον αντίστοιχο προσανατολισμό, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο θα τις ερμηνεύσει και θα τις αξιοποιήσει. Στο σχολικό περιβάλλον, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν αυτόνομο προσανατολισμό, να είναι δηλαδή περισσότερο υποστηρικτικοί, με μεγαλύτερο όραμα και ενδιαφέρον για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας πρέπει να ικανοποιήσουν με την σειρά αυτές τις ανάγκες. Κρίνεται δηλαδή απαραίτητο στο εργασιακό περιβάλλον να παρέχεται αυτονομία και λιγότερος έλεγχος.

Μελέτες που έχουν γίνει επιβεβαιώνουν τη θεωρία αυτή και αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περιβάλλοντα με υποστήριξη και δεν ασκείται έλεγχος αναπτύσσουν αυτόνομο προσανατολισμό. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με αυτόνομο προσανατολισμό παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την διαδικασία της διδασκαλίας και επιχειρούν να την εμπλουτίσουν με νέο υποστηρικτικό υλικό. Παράλληλα θέτουν νέους εκπαιδευτικούς στόχους, εξελίσσονται και ενισχύουν την διαδικασία της μάθησης και για τους μαθητές τους (Roth et al., 2007). Ταυτόχρονα, οι Klassen, Perry και Frenzel (2012) έδειξαν πως όταν οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος του οργανισμού και έχουν να προσφέρουν μαζί με τους συναδέλφους, είναι περισσότερο αφοσιωμένοι, παραγωγικοί και αναπτύσσουν περισσότερα κίνητρα για την εξέλιξη τόσο των ίδιων όσο και του επαγγέλματός τους. Τέλος άλλη μια έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περιβάλλοντα όπου τα συναισθήματά τους γίνονται κατανοητά και κυριαρχεί περισσότερο το κλίμα της ελευθερίας παρά του ελέγχου, αναπτύσσουν

αυτόνομο προσανατολισμό και κατ' επέκταση δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την διδασκαλία.

Έχει αποδειχθεί πως τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές είναι περισσότερο πρόθυμοι και λειτουργούν πιο αποτελεσματικά όταν οι προϊστάμενοι τους υποστηρίζουν και τους εμπιστεύονται. Όταν τους παρέχουν δηλαδή περισσότερη αυτονομία και λιγότερη πίεση και έλεγχο (Maxwell & Riley, 2017). Η έρευνα των Chang, Leach και Anderman (2015) επιβεβαίωσε πως οι διευθυντές που είχαν προϊσταμένους με μεγαλύτερη αυτονομία και λιγότερο έλεγχο, παρουσίασαν μεγαλύτερη δέσμευση απέναντι στα εργασιακά τους καθήκοντα και λιγότερη συναισθηματική εξάντληση. Ακόμη έχει παρατηρηθεί πως οι εκπαιδευτικοί που πιέζονται για την αποτελεσματικότερη απόδοση των μαθητών τους έχουν χαμηλότερο αυτόνομο κίνητρο διδασκαλίας και αυξημένη συναισθηματική εξάντληση (Cuevas et al., 2018).

Όπως έχει επισημανθεί οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν αυτόνομα κίνητρα και είναι περισσότερο παραγωγικοί όταν το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται τους παρέχει αυτονομία, ικανοποιεί τις βασικές τους ανάγκες και δεν επικρατεί ο έλεγχος και ο φόβος. Μπορούμε λοιπόν να αντιληφθούμε πως το στυλ ηγεσίας, ο τρόπος δηλαδή που επιλέγει να διοικήσει κανείς έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, επηρεάζει και τα κίνητρα που θα αναπτύξουν οι υφιστάμενοί του. Μελέτη που έγινε από τους Eyal & Roth (2011) έδειξε βρέθηκε πως όταν οι διευθυντές δημιουργούν ένα πλαίσιο σαφούς οράματος, θέτουν ξεκάθαρους στόχους, που είναι υψηλά ακαδημαϊκοί και συχνά ζητούν τη συναίνεση του προσωπικού για τα επιθυμητά αποτελέσματα συζητώντας, τότε οι προσανατολισμοί που αναπτύσσουν είναι αυτόνομοι. Πιο συγκεκριμένα, το όραμα παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιθυμούν να υλοποιήσουν τους στόχους τους και ευελπιστούν για μια μελλοντική αλλαγή (Eyal & Roth, 2011). Βρέθηκε με την μελέτη αυτή θετική συσχέτιση ανάμεσα στον αυτόνομο προσανατολισμό και την μετασχηματιστική ηγεσία, ενώ αρνητική με τον παράγοντα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Από την άλλη πλευρά βρέθηκε πως η συναλλακτική ηγεσία, ακριβώς επειδή σχετίζεται με τις ανταμοιβές μειώνει τον αυτόνομο προσανατολισμό και συμβάλλει στην ανάπτυξη του ελεγχόμενου προσανατολισμού. Έτσι βρέθηκε θετική συσχέτιση του ελεγχόμενου

προσανατολισμού και με τη συναλλακτική ηγεσία και με την επαγγελματική εξουθένωση.

Αν και οι μελέτες που έχουν γίνει για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών δεν είναι πάρα πολλές μπορούμε να οδηγηθούμε σε συγκεκριμένα συμπεράσματα, από όσες αναφέραμε παραπάνω. Ειδικότερα, έχει δειχθεί πως οι προσανατολισμοί των εκπαιδευτικών και συνεπώς τα κίνητρα που θα αποκτήσουν επηρεάζονται και από εξωτερικούς αλλά και από εσωτερικούς παράγοντες. Ικανοποιώντας τις βασικές τους ανάγκες οι εκπαιδευτικοί και χωρίς να επικρατεί το αίσθημα του φόβου και του ελέγχου, μπορούν και ενδιαφέρονται περισσότερο για να εμπλουτίσουν την διδασκαλία, να θέσουν στόχους, να εμβαθύνουν τις εμπειρίες τους και να οδηγηθούν στην ανάπτυξη του εαυτού τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις πάντως συμφωνούν πως πρόκειται για μια νοητική ικανότητα, η οποία αφορά ή εφαρμόζεται σε καταστάσεις συναισθηματικού περιεχομένου. Αυτές είναι και οι δύο βασικές παραδοχές που δικαιολογούν και τους δυο προσδιοριστικούς όρους της έννοιας : νοημοσύνη, καθώς αποτελεί μια λειτουργία του νου και συναισθηματική, καθώς αναφέρεται στο θυμικό μέρος (Πλατσίδου, 2010).

Ανάλογα λοιπόν σε ποιόν ή ποιους όρους εστιάζει κανείς η συναισθηματική νοημοσύνη ερμηνεύεται και ορίζεται με διαφορετικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Mayer και Salovey η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ικανότητα του νου (1990), ο Bar-On τονίζει την ψυχολογική ευεξία (2006), ενώ ταυτόχρονα και ο ίδιος αλλά και άλλοι ερευνητές αναφέρουν πως αποτελεί έναν συνδυασμό στοιχείων της προσωπικότητας του ατόμου. Για τον λόγο αυτό στον ορισμό της συμπεριλαμβάνουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η αισιοδοξία, η αυτοεκτίμηση και τέλος η αυτοδιαχείριση (Bar-On, 2004. Boyatzis & Sala, 2004).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε κάποιους ορισμούς για τον όρο αυτό. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί *«μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του»* (Mayer & Salovey 1993, σ.433) Ένας άλλος ορισμός σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010, σ.19) αναφέρει πως η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως *«το σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον άνθρωπο να κατανοεί και να χειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις, τις δικές του και των άλλων, με σκοπό την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη»*.

Από τους ορισμούς που μόλις δόθηκαν μπορούμε να αντιληφθούμε πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που

συνοδεύουν το άτομο, συμβάλλουν στο να κατανοεί τα συναισθήματα τόσο του ίδιου όσο και των συνανθρώπων του και τέλος τον βοηθούν να προοδεύει και να εξελίσσεται διαρκώς. Για να μπορέσει να λειτουργήσει ο άνθρωπος αποτελεσματικά μέσα στο περιβάλλον οφείλει να δείχνει κατανόηση και σεβασμό στα συναισθήματα των γύρω του, να αντιλαμβάνεται τη θέση του συνανθρώπου του και να συμπάσχει (Goleman,1995).

3.1 Τα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης – Περιγραφή του μοντέλου Mayer, Salovey & Caruso

Όλες οι θεωρίες που αναφέρονται στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ερμηνεύουν την αντιμετωπίζουν ως μια σύνθετη έννοια που ενσωματώνει διάφορες διαστάσεις, όπως ικανότητες, δεξιότητες και χαρακτηριστικά και αναφέρεται σε πολλαπλά επίπεδα της ανθρώπινης φύσης, όπως στο γνωστικό δυναμικό, στην προσωπικότητα και τέλος στην συμπεριφορά (Πλατσίδου, 2010). Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα ανάλογα με το πού αναφέρονται οι θεωρίες αυτές ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα έχουμε τις θεωρίες ικανότητας, τις θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα και τέλος τις θεωρίες επίδοσης.

- 1) Θεωρίες ικανότητας: εξηγούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα του νου. Πιο συγκεκριμένα η ικανότητα αυτή αντιστοιχεί τόσο στη δομή όσο και στην οργάνωσή της, με τα υπόλοιπα είδη νοημοσύνης και αναφέρεται κυρίως στις γνωστικές δεξιότητες, όπως η θεωρία των Mayer, Salovey & Caruso (Πλατσίδου, 2010).
- 2) Θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα: εξηγούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως έναν συνδυασμό χαρακτηριστικών και ικανοτήτων του ατόμου. Ειδικότερα αναφερόμαστε σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου, όπως η αυτοεκτίμηση και σε ικανότητες που σχετίζονται με την προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον, όπως η θεωρία του Bar-On (Πλατσίδου, 2010).
- 3) Θεωρίες επίδοσης: εξηγούν τη συναισθηματική νοημοσύνη και προσπαθούν να προβλέψουν την αποτελεσματικότητα και την επίδοση κάποιου στην

εργασία του ανάλογα όμως με τον τρόπο που οι ίδιοι διαμορφώνουν τη προσωπικότητά τους, όπως η θεωρία του Goleman (Πλατσίδου,2010).

Στη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία η συναισθηματική νοημοσύνη θα εξεταστεί ως ικανότητα του νου, θα αναφερθούμε δηλαδή στις θεωρίες ικανότητας και πιο συγκεκριμένα στη θεωρία των Mayer, Salovey & Caruso που θα αναλύσουμε πιο διεξοδικά παρακάτω.

Αναλυτικότερα οι Mayer, Salovey & Caruso μελέτησαν την συναισθηματική νοημοσύνη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και τόνισαν πως αυτή αποτελεί ένα είδος νοημοσύνης ανάλογο με εκείνα τα είδη που αναφέρονται σε γνωστικές ικανότητες (Mayer & Salovey,1993; Πλατσίδου, 2010). Ειδικότερα, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ικανότητες που σχετίζονται τόσο με το συναισθηματικό όσο και με το γνωστικό σύστημα που οργανώνει και τον ανθρώπινο νου. Οι ικανότητες αυτές χωρίζονται σε τέσσερις διαστάσεις (Mayer Salovey & Caruso, 1999. Mayer ,Salovey,Caruso & Starenios, 2001):

- 1) Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων : αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιληφθεί τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων, τα οποία συνήθως εκφράζονται στο πρόσωπο του ατόμου ή στον τόνο της φωνή του κ.ά. (Πλατσίδου, 2010).
- 2) Αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης: αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα συναισθήματα που συμβάλλουν στην λειτουργική σκέψη. Έτσι το άτομο μπορεί να επεξεργαστεί την πληροφορία που του δημιουργεί το συναίσθημα ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει και τη γνωστική του κατάσταση (Πλατσίδου, 2010).
- 3) Κατανόηση των συναισθημάτων: αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται και να κατανοεί τα συναισθήματα αλλά και το πως το ένα συναίσθημα μπορεί να οδηγήσει σε ένα άλλο (Πλατσίδου, 2010).
- 4) Διαχείριση των συναισθημάτων: αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί το συναίσθημα που τυχόν βιώνει είτε ο ίδιος είτε κάποιος συνάνθρωπός του, αλλά και να αντιλαμβάνεται τι μπορεί να κρύβεται πίσω από αυτό το συναίσθημα. Ταυτόχρονα, το άτομο είναι ικανό να εφεύρει τους

καταλληλότερους τρόπους να αντιμετωπίσει πιθανόν «αρνητικά» συναισθήματα όπως ο φόβος, ο θυμός, η στεναχώρια κ.ά. (Πλατσίδου,2010).

3.2 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Εργασιακό Περιβάλλον

Όπως έχει αναφερθεί η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τόσο τα συναισθήματά του όσο και των συνανθρώπων του ενώ παράλληλα συνεχίζει να εξελίσσεται κοινωνικά. Αναμφίβολα, όπως φαίνεται και από τον ορισμό, η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει στην αποτελεσματική προσαρμογή του ατόμου στις απαιτήσεις του κοινωνικού αλλά και του εργασιακού περιβάλλοντος. Έρευνες έχουν αποδείξει πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στους οργανισμούς όσο και στα ίδια τα άτομα.

Έρευνες που έχουν γίνει σε εκπαιδευτικούς έχουν δείξει (Ghanizadeh & Moafian, 2010) πως όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών τόσο αποδοτικότεροι και επιτυχημένοι αισθάνονται στην εργασία τους, καθώς αντιλαμβάνονται τα συναισθήματά τους και εκφράζουν υψηλή ενσυναίσθηση και πιο αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες (Arnold, 2005).

Όσον αφορά τις επιμέρους ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης έρευνες έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς τον τρόπο στον οποίο εκφράζουν όσα αισθάνονται αλλά και ως προς τον βαθμό που τα βιώνουν, με τους περισσότερους να σημειώνουν δυσκολία στην ρύθμιση των συναισθημάτων τους (Sutton, 2007). Σε παλαιότερη έρευνα του Sutton (2004), φάνηκε πως η ρύθμιση των συναισθημάτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς κρίνεται αναγκαία, καθώς συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων αλλά και στην δημιουργία ποιοτικών σχέσεων με τους μαθητές. Ακόμη μια έρευνα επιβεβαιώνει πως η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους κατά την διάρκεια της εργασίας τους και κυρίως μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί πολύ σημαντική παράμετρο στην εύρυθμη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία (Kremenitzer, 2005).

Αναφορικά με την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων αντιλαμβανόμαστε πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην κατανόηση των συναισθημάτων των μαθητών κρίνεται καίριος (Sutton, 2004). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την κατανόηση του τι αισθάνονται οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πάρουν διδακτικές αποφάσεις και να διαμορφώσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές που κρίνουν αποτελεσματικές. Παράλληλα η έρευνα του Zembylas (2007) έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αντιλαμβάνονται και ρυθμίζουν καλύτερα τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των μαθητών τους.

Όπως ήδη αναφέρθηκε οι ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όταν είναι υψηλές, είναι πιο πιθανό να σχετίζονται θετικά με την σύναψη κοινωνικών σχέσεων και δικτύων, με τη διαχείριση εργασιακών καταστάσεων αλλά και διαπροσωπικών σχέσεων με φίλους (Austin, Evans, Goldwater & Potter, 2005a: 1396-1397). Αναλυτικότερα, έρευνες έχουν αποδείξει πως οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης δεν κινδυνεύουν τόσο πολύ από το εργασιακό άγχος και την εργασιακή εξουθένωση, καθώς απολαμβάνουν την εργασία τους αλλά ταυτόχρονα γνωρίζουν και πώς να διαχειριστούν προς όφελός τους τα συναισθήματά τους (O'Boyle & al., 2011). Παράλληλα έχει παρατηρηθεί πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη εκτός από το μειωμένο εργασιακό άγχος, βιώνουν λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση και μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση (Πλατσιδίου, 2010).

Άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε μεγάλο βαθμό απαλλαγμένοι από δυσάρεστα συναισθήματα, όπως η απαισιοδοξία, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη βεβαιότητας για τις ικανότητές τους. Από την άλλη πλευρά όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί ακριβώς επειδή γνωρίζουν τα συναισθήματά τους, συνειδητοποιούν τα μειονεκτήματά τους στις ικανότητες τους και επιθυμούν να τις βελτιώσουν και να τις εξελίσουν. Ακόμη, αναπτύσσουν συναδελφικές σχέσεις με σεβασμό, απολαμβάνοντας έτσι τον επαγγελματικό τους βίο σε όλα τα επίπεδα (Χούτα, 2010).

Ακόμη, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη εκτός από το μειωμένο εργασιακό άγχος συμβάλλει και στην ανάπτυξη υψηλότερων και αποδοτικότερων

επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Αναλυτικότερα, έρευνα έδειξε πως διευθυντές που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες και επιτυγχάνουν να περάσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια και αποτελεσματικότητα το μήνυμά τους από ότι οι διευθυντές με χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη (Χριστοφορίδου & Πλατσίδου, 2020).

Συμπεραίνουμε λοιπόν πως η συναισθηματική νοημοσύνη και τα προσόντα που την συνοδεύουν, όπως η επιμονή, η συνεργασία και η επικοινωνία αλλά και η ευελιξία αποτελούν βασικό εφόδιο για την επαγγελματική ανέλιξη και επιτυχία (Πλατσίδου,2010). Ακόμη, σημειώνουμε πως στη σημερινή κοινωνία που μεταβάλλεται διαρκώς και δημιουργεί ολοένα και περισσότερες ανάγκες και απαιτήσεις εκείνο που θα διαχωρίσει το άτομο από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, είναι η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη (Καραδήμας & Καραδήμα, 2016).

Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναζητηθεί η σχέση της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών με την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με την θεωρία του αυτοπροσδιορισμού. Αναλυτικότερα, σκοπός είναι να εξεταστεί η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τις τρεις κατηγορίες αναγκών (αυτονομίας, ικανότητας και αισθήματος του «ανήκειν» και παράλληλα να αναζητηθεί αν και ποιοι παράγοντες (ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, θέση ευθύνης) σχετίζονται με τις ανάγκες που ικανοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος έγινε μια προσπάθεια να εξεταστούν οι προσανατολισμοί που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τις ανάγκες που ικανοποιούν.

4.2 Ερευνητικά Ερωτήματα- Υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας ήταν έξι και είναι τα εξής:

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των βασικών αναγκών των εκπαιδευτικών και αν και κατά πόσον κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η εκπαιδευτική κατάρτιση (σπουδές), η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση επηρεάζουν την ικανοποίηση των βασικών αναγκών αλλά και των προσανατολισμών που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1α) Οι εκπαιδευτικοί χωρίς θέση ευθύνης είναι λιγότερο αυτόνομοι από τους προϊσταμένους τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης αναπτύσσουν αυτόνομο προσανατολισμό καθώς παρακινούνται από το ενδιαφέρον για τη βελτίωση των συνθηκών τόσο της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού οργανισμού και από το αίσθημα της προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης (Deci & Ryan, 1999).

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Εάν και κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανοποίηση των βασικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη να ικανοποιούν σε υψηλό βαθμό τις βασικές τους ανάγκες (O' Boyle & al., 2011. Πλατσίδου, 2010).

Με βάση τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, η ικανοποίηση συγκεκριμένων συνδυασμών αναγκών από τους εκπαιδευτικούς δηλώνει και τον προσανατολισμό που οι ίδιοι αναπτύσσουν. Ειδικότερα, αυτόνομο προσανατολισμό αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί που ικανοποιούν και τις τρεις βασικές ανάγκες ενώ απρόσωπο όσοι δεν ικανοποιούν καμία από αυτές. Ελεγχόμενο προσανατολισμό αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί που ικανοποιούν την ικανότητα και τη σχετικότητα, αλλά όχι την ανάγκη της αυτονομίας. (Deci & Ryan, 2008). Με βάση λοιπόν τη θεωρία αυτή, διαμορφώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις που ακολουθούν:

1^η Ερευνητική υπόθεση: Αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί με αυτόνομο προσανατολισμό έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με όσους αναπτύσσουν απρόσωπο προσανατολισμό (Roth et al., 2007. Χούτα, 2010).

2^η Ερευνητική υπόθεση: Αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί με απρόσωπο και ελεγχόμενο προσανατολισμό έχουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με όσους αναπτύσσουν αυτόνομο προσανατολισμό.

4.3 Μέθοδος

4.3.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 152 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα αποτελείται από 106 γυναίκες (69,7%) και από 46 άνδρες (30,3%). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός στον οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος χωρίστηκε σε 4 κατηγορίες, δηλαδή σε όσους εργάζονται σε Γυμνάσια, Λύκεια, σε Ειδικά σχολεία και σε Σχολεία Ειδικοτήτων (Μουσικά, Αθλητικά, ΕΠΑΛ). Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε Γυμνάσιο ήταν 77 (50,7%) και σε Λύκειο ήταν 66

(43,4%). Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 3 (2%) εργάζονταν σε Ειδικό σχολείο και 6 (3,9%) σε Σχολείο Ειδικοτήτων (Μουσικό, Αθλητικό, ΕΠΑΛ). Οι βασικές σπουδές χωρίστηκαν σε όσους έχουν βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό και τέλος μεταδιδακτορικό. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος Πτυχίο κατείχαν 48 (31,6%) και Μεταπτυχιακό 93 (61,2%). Διδακτορικές σπουδές είχαν μόλις 10 (6,6%) και Μεταδιδακτορικές 1 (0,7%). Τέλος η θέση ευθύνης χωρίστηκε σε δύο κατηγορίες, στους Καθηγητές/-τριες 134 (88,2%), και σε όσους είχαν θέση εξουσίας δηλαδή, στους Υποδιευθυντές/-τριες 8 (5,3%) και στους Διευθυντές 10 (6,6%) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1 : Δημογραφικά στοιχεία ποιοτικών μεταβλητών του δείγματος

		N=152	Ποσοστό %
Φύλο	Άντρες	46	30,3
	Γυναίκες	106	69,7
Εκπαιδευτικός Οργανισμός	Γυμνάσιο	77	50,7
	Λύκειο	66	43,4
	Ειδικό Σχολείο	3	2,0
	Σχολείο Ειδικοτήτων (Μουσικό, Αθλητικό, ΕΠΑΛ)	6	3,9
Βασικές Σπουδές	Πτυχίο	48	31,6
	Μεταπτυχιακό	93	61,2
	Διδακτορικό	10	6,6
	Μεταδιδακτορικό	1	0,7
Θέση Ευθύνης - Αρμοδιότητα	Καθηγητής - τρια	134	88,2

Εκπαιδευτικοί με θέση
ευθύνης

18

11,9

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνεται από 25 έως 65 έτη με τον μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων να εντοπίζεται στις ηλικίες 45-65. Η προϋπηρεσία τους στο χώρο της Εκπαίδευσης κυμαίνεται από 10 έως 29 έτη.

Πίνακας 2 : Δημογραφικά στοιχεία ποσοτικών μεταβλητών του δείγματος

	Ηλικιακή Ομάδα	Πλήθος (N)
Ηλικία	25-34	7
	35-44	35
	45-54	56
	55-65	54
Χρόνια Προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση	1-9	33
	10-19	47
	20-29	48
	30 και άνω	24

4.3.2 Ερευνητικά Εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας διακρίνεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την Κλίμακα «Wong Law Emotional Intelligence Scale» των Wong & Law (2002). Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει την Κλίμακα μέτρησης

των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών των Εκπαιδευτικών «Basic Psychological Need Satisfaction at Work Scale» των Deci & Ryan (2000).

4.3.2.1 Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης έγινε με την Κλίμακα Wong Law Emotional Intelligence Scale των Wong & Law (2002). Αναλυτικότερα, το εργαλείο περιλαμβάνει 16 δηλώσεις που απαντώνται σε κλίμακα τύπου Likert 7 βαθμών που κυμαίνεται από 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως το 7 (Συμφωνώ Απόλυτα). Αποδόθηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Kafetsios & Zampetakis, (2008). Η κλίμακα εξετάζει τέσσερις υποκλίμακες/ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, η καθεμία από τις οποίες αποτελείται από 4 διαφορετικά στοιχεία. Οι υποκλίμακες είναι οι α) Εκτίμηση των Συναισθημάτων του εαυτού (Self – Emotion Appraisal), που αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του (1,5,9,13), β) Κατανόηση των Συναισθημάτων των άλλων (Others Emotion Appraisal), που αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων (2,6,10,14), γ) Χρήση των Συναισθημάτων (Use of Emotion), που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να παρακινεί τους άλλους μέσω της διαχείρισης των συναισθημάτων (3,7,11,15) και τέλος δ) Ρύθμιση (Regulation of Emotion), που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του (4,8,12,16).

4.3.2.2 Κλίμακα μέτρησης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών

Η μέτρηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών έγινε με την κλίμακα Basic Psychological Need Satisfaction at Work Scale των Deci & Ryan (2000). Το εργαλείο περιλαμβάνει 21 δηλώσεις που απαντώνται σε κλίμακα τύπου Likert 7 βαθμών που κυμαίνεται από 1 (Καθόλου Αληθινό) σε 4 (Σχεδόν Αληθινό) ως 7 (Πολύ Αληθινό). Η κλίμακα αξιολογεί την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών (αυτονομίας, ικανότητας και το αίσθημα του «ανήκειν») στον εργασιακό χώρο α) Αυτονομία 7 στοιχεία (1,5,8,11,13,17,20), β) Ικανότητα 6 στοιχεία (3,4,10,12,14,19) και γ) Το αίσθημα του «ανήκειν» 8 στοιχεία (2,6,7,9,15,16,18,21)

4.3.3 Διαδικασία

Η συλλογή δεδομένων διεξήχθη από τις 20/02/23 έως τις 03/03/23. Τα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε εκπαιδευτικούς σε όλη τη χώρα. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν με εισαγωγικό σημείωμα για τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας και για την αποκλειστική χρήση των δεδομένων για ερευνητικούς σκοπούς. Επίσης, διαβεβαιώθηκαν ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία τους, καθώς αποθηκεύτηκαν μόνον οι απαντήσεις τους και δεν τηρήθηκε κανένα άλλο στοιχείο που θα μπορούσε να αποκαλύψει την ταυτότητά τους (π.χ. διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, στοιχεία υπολογιστή, χρησιμοποιούμενος φυλλομετρητής κ.λπ.). Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε σε ηλεκτρονική μορφή Google Forms και συμπληρώθηκαν 152 φόρμες, ενώ δεν διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών: Αξιοπιστία Κλιμάκων, Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις

Για τον έλεγχο εσωτερικής συνοχής των δύο κλιμάκων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Alpha Cronbach. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, όλοι οι δείκτες κυμαίνονται σε ικανοποιητικά επίπεδα.

Πίνακας 3: Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha), Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις των κλιμάκων και των υποκλιμάκων τους

	N	Cronbach's Alpha	M.O.	T.A.
Σύνολο_ Συναισθηματικής Νοημοσύνης			5,33	,677
A. Εκτίμηση των Συναισθημάτων του εαυτού (SEA)	4	,818	5,68	,830
B. Κατανόηση των Συναισθημάτων των άλλων (OEA)	4	,748	5,46	,786
Γ. Χρήση των Συναισθημάτων (UOE)	4	,800	5,35	,922
Δ. Ρύθμιση (ROE)	4	,827	4,83	1,00
Σύνολο_ Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών			4,27	,397
A. Αυτονομία	7	,739	4,56	,631
B. Ικανότητα	6	,739	4,01	,570
Γ. Αίσθημα του «ανήκειν»	8	,788	4,23	,466

**Η κλίμακα μέτρησης και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της ικανοποίησης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών κυμαίνεται από το 1 έως το 7*

Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων για το σύνολο της κάθε κλίμακας καθώς και τις υποκλίμακες που

αναλύεται η κάθε μία. Στην κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Μ.Ο. =5,33, Τ.Α.=,677) και στις υποκλίμακές της οι μέσοι όροι κυμαίνονται πολύ κοντά στο 5.5 σε μια κλίμακα τύπου Likert, με τιμές από 1 έως 7, δείχνοντας ότι τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μέτρια προς υψηλά. Υψηλότερη βαθμολογία παρατηρείται στην υποκλίμακα «Κατανόηση των Συναισθημάτων των Άλλων, SEA» (Μ.Ο.=5,68, Τ.Α.=,830) ενώ χαμηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα «Ρύθμιση, ROE» (Μ.Ο. =4,83, Τ.Α. = 1,00).

Στην κλίμακα των «Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών» (Μ.Ο.= 4,27, Τ.Α.=,397) και στις υποκλίμακές της παρατηρούνται μέτριες προς υψηλές βαθμολογίες καθώς οι τιμές βρίσκονται πάνω από το 4 σε μια κλίμακα τύπου Likert με τιμές από το 1 έως το 7. Τον χαμηλότερο μέσο όρο συγκεντρώνει η υποκλίμακα «Ικανότητα» (Μ.Ο.= 4,01, Τ.Α.=,570), ενώ τον υψηλότερο η υποκλίμακα «Αυτονομία» (Μ.Ο. =4,56, Τ.Α.=,631).

5.2 Διαφοροποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά

Ένας από τους στόχους της έρευνας είναι να αξιολογηθεί η επίδραση που έχουν οι ποιοτικές και ποσοτικές δημογραφικές μεταβλητές στις υποκλίμακες των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών. Για το λόγο αυτό διεξήχθησαν μια σειρά από αναλύσεις t-test και One Way -Ανοva για τις ποιοτικές μεταβλητές (φύλο, εκπαιδευτικός οργανισμός, θέση ευθύνης, ηλικία και βασικές σπουδές) και αναλύσεις One- Way Ανοva για τις ποσοτικές μεταβλητές (έτη προϋπηρεσίας) με τις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες και τις υποκλίμακες της. Πιο συγκεκριμένα, η υποκλίμακα της Ικανότητας, η υποκλίμακα του αισθήματος του «ανήκειν» και τέλος το Σύνολο των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών αναλύθηκαν με μη παραμετρικά T-test Mann-Whitney και One Way Ανοva Kruskal-Wallis, καθώς διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει κανονικότητα, χρησιμοποιώντας τον έλεγχο Shapiro Wilk.

Όσον αφορά το όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση των δύο βασικών ψυχολογικών αναγκών (της αυτονομίας και της ικανότητας) ούτε στο Σύνολο τους. Μόνο στην υποκλίμακα της Σχετικότητας βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε

άνδρες και γυναίκες με τους άνδρες να υπερέχουν (Μ.Ο=4,46, Τ.Α.=,457) σε σχέση με τις γυναίκες (Μ.Ο = 4,13, Τ.Α.=,434) σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,0001$.

Πίνακας 4: Ατομικές διαφορές ως προς το ρόλο του φύλου στην Ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών.

	Μ.Ο.	Τ.Α.	F (152)	p
A. Αυτονομία				
Άντρες	4,59	,584	,408	,684
Γυναίκες	4,54	,652		
B. Ικανότητα				
Άντρες	3,93	,673	2082	,151
Γυναίκες	4,04	,539		
Γ. Αίσθημα του «ανήκειν»				
Άντρες	4,46	,457	1410	<,001
Γυναίκες	4,13	,434		
Σύνολο Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών				
Άντρες	4,33	,413	2270	,050
Γυναίκες	4,24	,389		

Η ηλικία φαίνεται να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο με την υποκλίμακα της αυτονομίας ($F(3,148)=3.82$ με $p=.011$)(Πίνακας 5). Πιο αναλυτικά, τα άτομα άνω των 45 ετών να παρουσιάζουν υψηλότερους Μ.Ο (4,60, 4,64) σε σχέση με τους κάτω των 45 με Μ.Ο (3,82, 4,52)

Πίνακας 5: Ατομικές διαφορές ως προς το ρόλο της ηλικίας στην Ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών.

	M.O.	T.A.	F (152)	p
Αυτονομία				
Ηλικία 25-34	3,82	,643		
Ηλικία 35-44	4,52	,622	3,82	,011
Ηλικία 45-54	4,64	,546		
Ηλικία 55-65	4,60	,670		

Σε ότι αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας διαπιστώθηκε πως δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις υποκλίμακες των βασικών αναγκών. Συνεπώς μπορούμε να πούμε πως τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν διαφοροποιούν την ικανοποίησή του ως προς τις βασικές του ανάγκες.

5.3 Συσχέτιση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ικανοποίησης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών

Το δεύτερο ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορά στη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην Συναισθηματική Νοημοσύνη και την Ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών. Για το σκοπό αυτό διενεργήθηκε ανάλυση συσχέτισης (Δείκτης Pearson r) τόσο ανάμεσα στη ΣΝ και τις υποκλίμακες των δύο κλιμάκων καθώς και με το σύνολό τους. Οι συσχετίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 6: Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) μεταξύ των υποκλιμάκων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ικανοποίησης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών.

	Εκτίμηση των Συναισθημάτων του εαυτού	Κατανόηση των Συναισθημάτων των Άλλων	Χρήση των Συναισθημάτων	Ρύθμιση	Σύνολο Συναισθηματικής Νοημοσύνης
A) Αυτονομία	,267*	,125	,351**	,151	,329**
B) Ικανότητα	-,050	,073	-,125*	-,041	-,052
Γ) Αίσθημα του «ανήκειν»	,144	,060	,034	,112	,115
Δ) Σύνολο Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	,121	,125	,087	,104	,141

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Συνοπτικά αξίζει να σημειώσουμε πως το Σύνολο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την Συνολική Ικανοποίηση των Αναγκών των εκπαιδευτικών. Το Σύνολο της ΣΝ σχετίζεται μόνο με την υποκλίμακα της αυτονομίας, ,329 σε στάθμη σημαντικότητας $p < .01$.

Η αυτονομία παρουσιάζει μια χαμηλή αλλά στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση με την υποκλίμακα «Εκτίμηση των Συναισθημάτων του εαυτού» ($r = .267$, $p < .05$) και μια λίγο υψηλότερη στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με υποκλίμακα «Κατανόηση των Συναισθημάτων των Άλλων» ($r = .351$, $p < .01$). Όσον

αφορά την υποκλίμακα της «Χρήσης των Συναισθημάτων» βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλλά αρνητική συσχέτιση με την ανάγκη της ικανότητας ($r=-,125, p<.05$)

Συνεπώς βλέπουμε η ΣΝ τόσο στις υποκλίμακές της όσο και στο Σύνολό της σχετίζεται θετικά μόνο με την ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία.

5.4 Η επίδραση της θέσης ευθύνης στην αυτονομία των εκπαιδευτικών

Κατά τη διερεύνηση της επίδρασης της θέσης ευθύνης στην αυτονομία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας βρέθηκε ότι οι διευθυντές αλλά και οι υποδιευθυντές είναι περισσότερο αυτόνομοι σε σχέση με τους καθηγητές. Το αποτέλεσμα ήταν αναμενόμενο καθώς είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται λιγότερο αυτόνομοι, διότι ελέγχονται τακτικότερα από τους προϊσταμένους τους ενώ τα υψηλότερα διοικητικά στελέχη όχι, γεγονός που τους δίνει μεγαλύτερη αυτονομία στη διαχείριση καταστάσεων, μεγαλύτερα περιθώρια επιλογής και ελευθερίας έκφρασης μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως να εξηγεί την αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν υποστηρίζονται επαρκώς από τους προϊσταμένους τους (Maxwell & Riley, 2017).

Πίνακας 7: Ανάλυση διακύμανσης της Θέσης Ευθύνης με την Αυτονομία.

	N	M.O	T.A
A. Καθηγητές	134	4,51	,635
B. Εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης	18	4,94	,455

5.5 Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με αυτόνομο προσανατολισμό

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με αυτόνομο προσανατολισμό. Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι προσανατολισμοί των εκπαιδευτικών προκύπτουν από την ικανοποίηση συγκεκριμένων συνδυασμών αναγκών. Στον αυτόνομο προσανατολισμό οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούν όλες τις βασικές ψυχολογικές

ανάγκες, ενώ στον απρόσωπο δεν ικανοποιείται καμία από τις βασικές ανάγκες. Όσον αφορά τον ελεγχόμενο προσανατολισμό, οι εκπαιδευτικοί που τον αναπτύσσουν ικανοποιούν την ανάγκη της ικανότητας και του αισθήματος του «ανήκειν», ενώ δεν ικανοποιούν την αυτονομία (Deci & Ryan, 2008). Για τον σκοπό της έρευνας και με κάθε επιφύλαξη καθώς το δείγμα είναι μικρό και υπάρχει ανομοιομορφία στους εκπαιδευτικούς που αναπτύσσουν προσανατολισμούς, με βάση το πόσο υψηλά ή χαμηλά είχαν οι εκπαιδευτικοί τον συνδυασμό των επιθυμητών αναγκών δημιουργήθηκε η μεταβλητή των προσανατολισμών. Αναλυτικότερα με μια σειρά αναλύσεων One – Way Anova, στον Αυτόνομο Προσανατολισμό ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλά και τις τρεις βασικές ανάγκες, ενώ στον ελεγχόμενο προσανατολισμό όσοι έχουν υψηλά την ανάγκη της Ικανότητας και του Αισθήματος του «ανήκειν», ενώ έχουν χαμηλά την ανάγκη της Αυτονομίας. Στην προκειμένη περίπτωση, στον Απρόσωπο Προσανατολισμό ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν και τις τρεις ανάγκες σε χαμηλά επίπεδα (Πίνακας 8). Ειδικότερα, στον απρόσωπο προσανατολισμό προστέθηκαν και οι εκπαιδευτικοί που είχαν χαμηλά δύο από τις ανάγκες ενώ η τρίτη ανάγκη βρισκόταν σε μεσαία επίπεδα, μέχρι δηλαδή και την τυπική απόκλιση.

Πίνακας 8: Η συχνότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας στους προσανατολισμούς

	Αυτονομία	Ικανότητα	Αίσθημα του «ανήκειν»	Συχνότητα του
Αυτόνομος Προσανατολισμός	Υψηλά	Υψηλά	Υψηλά	109
Ελεγχόμενος Προσανατολισμός	Χαμηλά	Υψηλά	Υψηλά	10
Απρόσωπος Προσανατολισμός	Χαμηλά	Χαμηλά	Χαμηλά	13

**Υψηλές θεωρούνται οι τιμές πάνω από τον Μ.Ο. στην υποκλίμακα της αυτονομίας >4.56, στην υποκλίμακα της ικανότητας > 4.01 και στην υποκλίμακα του αισθήματος του «ανήκειν» > 4.23.*

Για να μπορέσουμε λοιπόν να εξετάσουμε αν οι εκπαιδευτικοί με αυτόνομο προσανατολισμό έχουν υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη διεξήχθησαν μια σειρά

από αναλύσεις One Way ANOVA (Πίνακας 7). Βρέθηκε ότι τα άτομα με αυτόνομο και προσανατολισμό κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματά τους αλλά και τα συναισθήματα των άλλων σε σχέση με τα άτομα που αναπτύσσουν απρόσωπο προσανατολισμό (Μ.Ο.= 5,76, Τ.Α.=,777). Επιπλέον τα άτομα με αυτόνομο προσανατολισμό και ρυθμίζουν με μεγαλύτερη ευκολία στρεσογόνες καταστάσεις από ότι οι εκπαιδευτικοί με απρόσωπο προσανατολισμό (Μ.Ο.=5,46, Τ.Α.=,932). Οι εκπαιδευτικοί με ελεγχόμενο προσανατολισμό βρέθηκε πως κατανοούν και διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματά τους σε σχέση με τους απρόσωπους. Τέλος τα άτομα με ελεγχόμενο προσανατολισμό βρέθηκαν με υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης γεγονός που είναι δείκτης αποτελεσματικότερων κοινωνικών δεξιοτήτων και υψηλότερης εργασιακής απόδοσης (Μ.Ο.=5,46, Τ.Α.=,460) (Hayashi & Ewert, 2006; Arnold, 2005).

Πίνακας 9: Η Διακύμανση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τους Προσανατολισμούς.

	M.O.	T.A.	F (152)	p
Εκτίμηση των Συναισθημάτων του εαυτού.				
Αυτόνομος	5,76	,777	,989	,039
Ελεγχόμενος	5,83	,541		
Απρόσωπος	5,23	1,416		
Κατανόηση των Συναισθημάτων των άλλων.				
Αυτόνομος	5,43	,817	2,114	,012
Ελεγχόμενος	5,72	,583		
Απρόσωπος	5,06	,701		
Χρήση των Συναισθημάτων				
Αυτόνομος	5,33	,895	,755	,047
Ελεγχόμενος	5,38	,659		
Απρόσωπος	5,00	1,381		

<hr/>				
Ρύθμιση				
Αυτόνομος	5,46	,932		
Ελεγχόμενος	4,90	,738	2,009	,138
Απρόσωπος	4,33	,986		
<hr/>				
Σύνολο Συναισθηματικής Νοημοσύνης				
Αυτόνομος	5,82	,633		
Ελεγχόμενος	5,46	,460	2,711	,050
Απρόσωπος	4,90	,932		
<hr/>				

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Για την επίτευξη των στόχων της η έρευνα μας εξέτασε την επίδραση των δημογραφικών στις Βασικές Ψυχολογικές Ανάγκες των εκπαιδευτικών, την σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την Ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών. Τέλος εξετάσθηκε η συσχέτιση των προσανατολισμών των εκπαιδευτικών με τα επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

6.1. Τα επίπεδα της ικανοποίησης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Πρώτος στόχος αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση των επιπέδων της ικανοποίησης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μέτρηση της ικανοποίησης των αναγκών έγινε με την κλίμακα «Basic Psychological Need Satisfaction at Work Scale» των (Deci & Ryan, 2000). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών το φύλο, η θέση ευθύνης και η ηλικία φαίνεται πως επηρεάζουν μόνο ως έναν βαθμό τις βασικές ανάγκες .

Αναλυτικότερα κατά την επίδραση της μεταβλητής του φύλου στην παρούσα έρευνα δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών ως προς την ικανοποίηση των βασικών αναγκών. Δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην υποκλίμακα της αυτονομίας και της ικανότητας σε σχέση με το φύλο. Ωστόσο όσον αφορά την ανάγκη για το αίσθημα του «ανήκειν», βρέθηκε πως οι άνδρες εμφανίζουν υψηλότερες τιμές από ότι οι γυναίκες κάτι που δεν επιβεβαιώνεται από κάποια άλλη έρευνα και θα ήταν σημαντικό να εξετασθεί περαιτέρω. Το γεγονός ότι δε διαπιστώθηκαν διαφορές ενδεχομένως να οφείλεται στο μέγεθος του δείγματος ή στο γεγονός ότι οι γυναίκες ήταν σημαντικά περισσότερες από τους άνδρες. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε πως τα αποτελέσματά μας δεν επιβεβαιώνονται από κάποια προηγούμενη έρευνα.

Επίσης ο εκπαιδευτικός οργανισμός, η θέση ευθύνης και οι βασικές σπουδές δε φαίνεται να επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τα επίπεδα των αναγκών, με εξαίρεση την αυτονομία που φαίνεται να επηρεάζεται μόνο από την θέση ευθύνης.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην θέση ευθύνης με την υποκλίμακα της αυτονομίας. Οι διευθυντές προωθούν περισσότερο την αυτονομία από τους υποδιευθυντές και τους εκπαιδευτικούς. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Eyal and Roth (2011), σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές που επιθυμούν την εξέλιξη του οργανισμού υιοθετούν και προωθούν την αυτονομία.

Τέλος η ηλικία φαίνεται να μην επηρεάζει την ικανότητα και το αίσθημα του «ανήκειν» αλλά την αυτονομία. Ειδικότερα από τις αναλύσεις προέκυψε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και στην αυτονομία με τα άτομα άνω των 45 να παρουσιάζουν υψηλότερους Μ.Ο σε σχέση με τους κάτω των 45. Στην έρευνα των Magson et al. (2022), φάνηκε πως η ηλικία σχετίζεται κυρίως με την ανάγκη της ικανότητας και όχι με τόσο με την αυτονομία, όπως φαίνεται στη δική μας έρευνα. Η συσχέτιση της αυτονομίας με την ηλικία είναι ενδιαφέρουσα, καθώς αποδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας και με τις γνώσεις και τον τρόπο διαχείρισης που έχουν υιοθετήσει μπορούν να προωθούν ευκολότερα την αυτονομία στον προσωπικό αλλά και στον εργασιακό τους χώρο.

6.2. Η σχέση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών

Πριν εξετάσουμε την σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών, κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε τα επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει πως οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική Συναισθηματική Νοημοσύνη από ότι οι άντρες (Bar-On, 2000; Petrides & Furnham, 2000). Ειδικότερα το εύρημα αυτό αποδίδεται στον τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, καθώς φαίνεται πως δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο συναίσθημα και στις διαπροσωπικές του σχέσεις. Στην παρούσα έρευνα οι άνδρες και οι γυναίκες δεν παρουσιάζουν διαφορές στα επίπεδα της ΣΝ. Ταυτόχρονα, σε άλλες έρευνες (Bar-On, 2000; Mayer et al., 1999, 2000) οι γυναίκες φαίνεται να είναι πιο ευαίσθητες στην υποκλίμακα «Εκτίμηση των Συναισθημάτων του εαυτού»,

και στην υποκλίμακα της «Κατανόησης των Συναισθημάτων των άλλων», κάτι που επιβεβαιώνεται και στην δική μας έρευνα. Αντιθέτως οι άνδρες φαίνεται πως είναι καλύτεροι στην «Διαχείριση» των συναισθημάτων, όπως για παράδειγμα στην διαχείριση του άγχους (Brackett et al., 2004). Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με την δική μας έρευνα, καθώς στο δείγμα μας οι γυναίκες φαίνεται να έχουν υψηλότερο μέσο όρο στην υποκλίμακα της «Διαχείρισης».

Αντιφατικά φαίνεται να είναι τα αποτελέσματα σε έρευνες Ελλήνων Εκπαιδευτικών ως προς το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Kafetsios και Zampetakis (2008), δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη δική μας έρευνα. Επιπρόσθετα στην έρευνα της Platsidou (2010), αν και οι γυναίκες εξέφρασαν πως κατά την προσωπική τους εκτίμηση είναι πιο ικανές στη διαχείριση των συναισθημάτων, τελικά δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των φύλων στην υποκλίμακα της Χρήσης των Συναισθημάτων, της Ρύθμισης και της Κατανόησης των Συναισθημάτων των άλλων.

Εκτός από το φύλο, έρευνες έχουν μελετήσει και τα χρόνια προϋπηρεσίας ως προς τα επίπεδα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορεί να βελτιώνεται με τα χρόνια μέσω της εξάσκησης και του προγραμματισμού (Goleman, 1996; Barn-On, 2006). Αναλυτικότερα σε έρευνα του Ghazal & Mofian (2010) βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τα χρόνια προϋπηρεσίας, βρέθηκε δηλαδή ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη τείνει να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και στην δική μας έρευνα καθώς φαίνεται πως η ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία άνω των τριάντα ετών συγκεντρώνουν τα υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Κατά τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της ικανοποίησης των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε πως το σύνολο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης παρουσιάζει χαμηλή θετική συσχέτιση με την Ικανοποίηση των Βασικών Αναγκών. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση με την υποκλίμακα της αυτονομίας. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί με συναισθηματική νοημοσύνη ικανοποιούν μεν ως ένα βαθμό την ανάγκη για αυτονομία, αλλά δεν ενεργούν σε

πλήρη αρμονία με τον εαυτό τους ούτε έχουν πάντα την δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα στο χώρο εργασίας τους.

Οι υποκλίμακες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης φαίνεται να επηρεάζουν την υποκλίμακα της αυτονομίας και πιο συγκεκριμένα η «Εκτίμηση των Συναισθημάτων του εαυτού» και η «Κατανόηση των Συναισθημάτων των άλλων», κάτι που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Sopherian (2017). Αναλυτικότερα, βλέπουμε πως οι υποκλίμακες αυτές επηρεάζουν την αυτονομία, δηλαδή το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενεργούν αυτόνομα και να φέρουν εις πέρας τις πράξεις και τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί, λαμβάνοντας περισσότερες πρωτοβουλίες και λιγότερες υποδείξεις.

Τέλος οι υποκλίμακες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης φαίνεται να μην επηρεάζουν τη συνολική ικανότητα με εξαίρεση την υποκλίμακα της χρήσης των συναισθημάτων του εαυτού. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η συγκεκριμένη συσχέτιση καθώς φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί παρά το γεγονός ότι κατανοούν καλύτερα και σε βάθος τα συναισθήματά τους και αντιλαμβάνονται για ποιο λόγο αισθάνονται με αυτόν τον τρόπο δεν αισθάνονται αποτελεσματικοί και ικανοί. Το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσε να μελετηθεί παραπάνω με μια σειρά συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς, ώστε να κατανοήσουμε γιατί απάντησαν με αυτόν τον τρόπο.

6.3 Η συσχέτιση της θέσης ευθύνης με την ανάγκη για αυτονομία

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην εξέταση της συσχέτισης της θέσης ευθύνης με την αυτονομία. Κατά τη διερεύνηση της επίδρασης της θέσης ευθύνης στην αυτονομία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας βρέθηκε ότι πρώτα οι διευθυντές και έπειτα οι υποδιευθυντές είναι περισσότερο αυτόνομοι σε σχέση με τους καθηγητές. Το αποτέλεσμα ήταν αναμενόμενο καθώς είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται λιγότερο αυτόνομοι, διότι ο έλεγχος που τους ασκείται είναι πιο τακτικός σε σύγκριση με πιο υψηλόβαθμα στελέχη. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως οι διευθυντές διακατέχονται από μεγαλύτερη αυτονομία στη διαχείριση καταστάσεων, μεγαλύτερα περιθώρια επιλογής και ελευθερίας έκφρασης μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως να εξηγεί την

αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν υποστηρίζονται επαρκώς από τους προϊσταμένους τους (Maxwell & Riley, 2017).

Άλλωστε και σε άλλες έρευνες που έχουν γίνει φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης έχουν υψηλά την ανάγκη της αυτονομίας. Διατηρώντας την κάθε επιφύλαξη, καθώς το δείγμα των εκπαιδευτικών με θέση ευθύνης είναι μικρό, τα άτομα με θέσεις εξουσίας, εκτός από την προσωπική τους εξέλιξη και τον αυτόνομο τρόπο λειτουργίας τους στα ζητήματα που προκύπτουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό, επιθυμούν να αναπτύξουν και ένα περιβάλλον που κυριαρχεί η αυτονομία για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εμπλουτίσουν την διδασκαλία, να θέσουν στόχους, να εμβαθύνουν τις εμπειρίες τους και να οδηγηθούν στην ανάπτυξη του εαυτού τους (Eyal & Roth, 2011, Chang, Leach και Anderman, 2015).

Τέλος, η έρευνα των Chang, Leach και Anderman (2015) επιβεβαίωσε πως οι διευθυντές που είχαν προϊσταμένους με μεγαλύτερη αυτονομία και λιγότερο έλεγχο, παρουσίασαν μεγαλύτερη δέσμευση απέναντι στα εργασιακά τους καθήκοντα και λιγότερη συναισθηματική εξάντληση. Ακόμη έχει παρατηρηθεί πως οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές που πιέζονται για την αποτελεσματικότερη απόδοση των μαθητών τους έχουν χαμηλότερο αυτόνομο κίνητρο διδασκαλίας και αυξημένη συναισθηματική εξάντληση (Cuevas et al., 2018).

6.4 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών με αυτόνομο προσανατολισμό.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στην εξέταση της συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης με τον αυτόνομο προσανατολισμό που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα από τις αναλύσεις προέκυψε πως υψηλότερες τιμές και στις υποκλίμακες αλλά και στο σύνολο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί με ελεγχόμενο προσανατολισμό. Ενδεχομένως αυτό να εξηγείται από το γεγονός πως η μεγαλύτερη εμβάθυνση στο κομμάτι των συναισθημάτων οδηγεί σε υψηλότερη αντίληψη του ελέγχου που τους ασκείται. Παράλληλα και οι εκπαιδευτικοί με αυτόνομο

προσανατολισμό φαίνεται να έχουν υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη, γεγονός που επιβεβαιώνει την ερευνητική μας υπόθεση. Άλλωστε οι Klassen, Perry και Frenzel (2012) έδειξαν πως όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος του οργανισμού, βοηθούν αλληλεπιδρούν και κατανοούν τους συναδέλφους, είναι περισσότερο αφοσιωμένοι, παραγωγικοί και αναπτύσσουν περισσότερα κίνητρα για την εξέλιξη τόσο των ίδιων και των συναδέλφων τους, όσο και του επαγγέλματός τους.

Παρά το μέγεθος του δείγματος, καθώς μόνο δέκα (10) από τους ερωτηθέντες ανέπτυξαν ελεγχόμενο προσανατολισμό, εντύπωση προκαλεί πως οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Αναλυτικότερα, η έρευνα των Chang, Leach και Anderman (2015) επιβεβαίωσε πως οι διευθυντές που είχαν προϊσταμένους με μεγαλύτερη αυτονομία και λιγότερο έλεγχο, παρουσίασαν μεγαλύτερη δέσμευση απέναντι στα εργασιακά τους καθήκοντα και λιγότερη συναισθηματική εξάντληση, κάτι που επιβεβαιώνεται και στην Platsidou (2010). Ακόμη έχει παρατηρηθεί πως οι εκπαιδευτικοί που πιέζονται για την αποτελεσματικότερη απόδοση των μαθητών τους έχουν χαμηλότερο αυτόνομο κίνητρο διδασκαλίας και αυξημένη συναισθηματική εξάντληση (Cuevas et al., 2018).

Όσον αφορά μας τους εκπαιδευτικούς με ελεγχόμενο και απρόσωπο προσανατολισμό βρέθηκε πως παρουσιάζουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Πιθανώς εξαιτίας το μεγέθους του δείγματος στους προσανατολισμούς, δέκα (10) εκπαιδευτικοί με ελεγχόμενο προσανατολισμό και δεκατρείς (13) με απρόσωπο, η ερευνητική υπόθεση έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες των Chang, Leach & Anderman (2015) , και Cuevas et al., (2018). Από τις αναλύσεις προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων προσανατολισμών δεν παρουσιάζουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη ούτε στις υποκλιμακές της αλλά ούτε και στο σύνολό της. Συνεπώς η υπόθεση μας απορρίπτεται.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε με στόχους (α) τη διερεύνηση της ικανοποίησης των βασικών αναγκών των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (β) την εξέταση της συσχέτισης μεταξύ των βασικών ψυχολογικών αναγκών και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας, (γ) την εξέταση αν η θέση ευθύνης σχετίζεται με την αυτονομία, (δ) την εξέταση της συσχέτισης του αυτόνομο προσανατολισμού με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και (δι) τη συσχέτιση του απρόσωπου και του ελεγχόμενου προσανατολισμού με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η χρήση των δύο ερευνητικών εργαλείων Wong Law Emotional Intelligence Scale (Kafetsios & Zampetakis, 2008 και Basic Psychological Need Satisfaction at Work Scale (Deci & Ryan, 2000), αποτέλεσε μια πρωτοτυπία για την ελληνική βιβλιογραφία. Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα ικανοποιούν τις βασικές ψυχολογικές τους ανάγκες και παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Η θέση ευθύνης, η ηλικία και το φύλο δεν έδειξαν να είναι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όπως αναμέναμε. Παράλληλα, η Συναισθηματική Νοημοσύνη φαίνεται να σχετίζεται θετικά και χαμηλά με την ικανοποίηση των αναγκών τους. Αντιλαμβανόμαστε δηλαδή πως τα επίπεδα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν την ικανοποίηση των βασικών τους αναγκών. Τέλος φάνηκε πως ανεξάρτητα από τον προσανατολισμό που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα επίπεδα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης παραμένουν υψηλά.

Οι περιορισμοί τους οποίους αντιμετώπισε η συγκεκριμένη έρευνα με βάση το δείγμα εμποδίζουν την γενίκευση κάποιων αποτελεσμάτων. Η έρευνα θα παρουσίαζε μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αν υπήρχε μεγαλύτερο χρονικό περιθώριο για τη συλλογή δεδομένων και αν συμμετείχαν περισσότεροι εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης. Αντιλαμβανόμαστε δηλαδή πως κάποιοι από τους κυριότερους περιορισμούς της συγκεκριμένης εργασίας αποτέλεσαν το σύντομο χρονικό περιθώριο συλλογής δεδομένων και η ανομοιομορφία του δείγματος όσον αφορά το

φύλο και τη θέση ευθύνης. Ταυτόχρονα θα πρέπει να αναφέρουμε πως η μελέτη της συσχέτισης των μεταβλητών είναι πολύ περιορισμένη ενώ τέλος τα αποτελέσματα που προέκυψαν δεν αποτελούν αποτελέσματα σχέσεων αιτίου - αποτελέσματος αλλά συσχετίσεων.

Όσον αφορά τις πρακτικές εφαρμογές της έρευνας προτείνεται η δημιουργία ομάδων υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τους προϊσταμένους τους (εκπαιδευτικοί με θέση ευθύνης). Μέσα από τις ομάδες αυτές θα μπορέσει να επιτευχθεί η διατήρηση της υψηλής Συναισθηματικής Νοημοσύνης και η υψηλή ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών αναγκών, προωθώντας κυρίως την αυτονομία. Ταυτόχρονα προτείνεται η δημιουργία δικτύων συνεργασίας εκπαιδευτικών εντός των σχολικών μονάδων για αλληλοϋποστήριξη και προώθηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αλλά και των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών, με στόχο την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας και της εργασιακής απόδοσης. Ακόμη συστήνεται η δημιουργία κατάλληλων βιωματικών επιμορφώσεων και παρεμβάσεων με στόχο την εμπάθυνση των εκπαιδευτικών στην κατανόηση των συναισθημάτων και στην διαχείριση των Βασικών Αναγκών. Επιπλέον προτείνεται ο σχεδιασμός πολιτικής του αρμόδιου υπουργείου να εστιάσει στην ενίσχυση της ικανοποίησης των αναγκών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό θα μπορούσε να γίνει με πολλούς τρόπους, όπως α) κατάλληλες βιωματικές επιμορφώσεις, β) ξεκάθαρους εκπαιδευτικούς στόχους τόσο ποσοτικούς όσο και ποιοτικούς, γ) ανάληψη ευθύνης με αντίστοιχο βαθμό εξουσίας- πρωτοβουλίας δ) αύξηση των δυνατοτήτων εξέλιξης και νέων προοπτικών ε) δυνατότητα αυτοαξιολόγησης παράλληλη με τα ετήσια φύλλα αξιολόγησης χωρίς όμως επιπτώσεις στη βαθμολογία της ετήσιας έκθεσης. Σχετικά με τους προσανατολισμούς προτείνεται να διερευνηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα η συσχέτιση τους με την συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να μελετούν την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και τους προσανατολισμούς των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Εκτός από τις πρακτικές εφαρμογές η έρευνα μας έχει και εκπαιδευτική εφαρμογή. Πιο συγκεκριμένα αντιλαμβανόμαστε πως η διατήρηση των υψηλών επιπέδων Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών κρίνεται αναγκαία, ώστε να μπορέσει να γίνει ο εκπαιδευτικός οργανισμός πιο

αποδοτικός και αποτελεσματικός. Μέσα από την προώθηση της αυτονομίας, την κατανόηση και τη διαχείριση της ικανοποίησης των αναγκών, αυξάνεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών τόσο για τη διδασκαλία όσο και για την προσωπική τους εξέλιξη. Ειδικότερα φαίνεται να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας, δημιουργούν σχέσεις με τους συναδέλφους αλλά και με τους μαθητές και δεν λειτουργούν ως αυθεντίες αλλά ως καθοδηγητές. Παράλληλα ενισχύεται και το ενδιαφέρον για την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη, στοχεύοντας στην πολύπλευρη ανάπτυξη μέσα από επιμορφώσεις αλλά και βιωματικές πρακτικές ενώ μειώνεται το αίσθημα της εξουθένωσης. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε πως τόσο η Συναισθηματική Νοημοσύνη όσο και η Ικανοποίηση των Βασικών Ψυχολογικών αναγκών συμβάλλουν στην διαμόρφωση ενός καλύτερου και πιο αποτελεσματικού εκπαιδευτικού οργανισμού, επηρεάζοντας θετικά τόσο τα μέλη της όσο και το προϊόν του, δηλαδή τη διαδικασία της διδασκαλίας.

Με βάση τα αποτελέσματα αλλά και τη σημασία της έρευνας μας κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε πως θα ήταν ωφέλιμο να ερευνηθεί και η συσχέτιση των προσανατολισμών με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα μετά την κατανόηση της ικανοποίησης των αναγκών, η μελέτη των κινήτρων των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να συμβάλλει σε μια πιο ολοκληρωμένη άποψη του γιατί οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με συγκεκριμένους τρόπους και γιατί επιλέγουν συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας και πως αυτή επηρεάζει τη διαδικασία της μάθησης. Τέλος θα μπορούσαν να μελετηθούν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς όπως είδαμε και στη δική μας έρευνα η ματαίωση των αναγκών (η απουσία δηλαδή κινήτρων) συνδέεται με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και εγκατάλειψης της εργασίας τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Assor, A., & Kaplan, H. (2001). Mapping the Domain of Autonomy Support. In *Kluwer Academic Publishers eBooks*(pp.101–120). https://doi.org/10.1007/0-306-47676-2_7

Austin, E. J., Evans, P. A., Goldwater, R., & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences*, 39(8), 1395–1405. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.014>

Atkinson J.W. (1964). *Introduction to Motivation*, Princeton. NJ: Van Nostrand.

Self-efficacy: the exercise of control. (1997). *Choice Reviews Online*, 35(03), 35–1826. <https://doi.org/10.5860/choice.35-1826>

Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, Description and Psychometric Properties. In G. Geher (Ed.), *Measuring Emotional Intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science.

Baron, R. M. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *PubMed*, 18 *Suppl*, 13–25. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17295953>

Bell, G.N. (2010). *Self-Determination Theory and Therapeutic Recreation: The Relevance of Autonomy, Competence, and Relatedness to Participant Intrinsic Motivation*.https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/559/

Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In Bar-On, R. & J.D. Parker (Ed's.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Boyatzis, R. E., & Sala, F. (2004). The Emotional Competence Inventory (ECI). In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 147–180). Nova Science Publishers.

Caruso, D. R., & Wolfe, C. (2001). *Emotional intelligence in everyday life: Emotional intelligence in the workplace*. Philadelphia: Psychology Press.

Cavallo, K., & Brienza, D. (2006). Emotional Competence and Leadership Excellence at Johnson & Johnson [Dataset]. In *PsycEXTRA Dataset*. <https://doi.org/10.1037/e677682011-004>

Chang, Y., Leach, N., & Anderman, E. M. (2015). The role of perceived autonomy support in principals' affective organizational commitment and job satisfaction. *Social Psychology of Education*, 18(2), 315–336. [https://doi.org/10.1007/s11218-014-9289-](https://doi.org/10.1007/s11218-014-9289-z)

[z](#)

- Cuevas, R., Ntoumanis, N., Bustos, J. G. F., & Bartholomew, K. J. (2018). Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being, and ill-being? *Journal of School Psychology, 68*, 154–162. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.005>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*(2), 109–134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 38*(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/0031383940380101>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). “Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains”: Correction to Deci and Ryan (2008). *Canadian Psychology, 49*(3), 262. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.3.262>
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche Di Psicologia, 27*, 17–34. <https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/113911>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. In *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic Motivation. In *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals’ leadership and teachers’ motivation. *Journal of Educational Administration, 49*(3), 256–275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 514–525. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013>
- Ferreira, M. L., Cardoso, A. R., & Abrantes, J. L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 1707–1714. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.416>

Franco, L. M., Bennett, S., & Kanfer, R. (2002). Health sector reform and public sector health worker motivation: a conceptual framework. *Social Science & Medicine*, 54(8), 1255–1266. [https://doi.org/10.1016/s0277-9536\(01\)00094-6](https://doi.org/10.1016/s0277-9536(01)00094-6)

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>

George, J. M. (2000). Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027–1055. <https://doi.org/10.1177/001872670053800>

Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64(4), 424–435. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp084>

Gohm, C. L. (2004). Moving forward with emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 15(3), 222–227.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA28658620>

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. https://stephanehaefliger.com/campus/biblio/017/17_39.pdf

Gonida, E. (2012). *Gonida, E. N. (2012). Motivation to learn: The role of the school and the family. In C. Hatzichristou & E. Besevegis (Eds.), Children's development and adaptation in family and school (pp. 129-173). Athens: Pedio Books (in Greek) (σ. 129–173).* <https://doi.org/10.13140/2.1.4520.0321>

Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.

Hagay, G., & Baram-Tsabari, A. (2015). A strategy for incorporating students' interests into the high-school science classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(7), 949–978. <https://doi.org/10.1002/tea.21228>

Hamachek, D. E. (2000). Dynamics of Self-Understanding and Self-Knowledge: Acquisition, Advantages, and Relation to Emotional Intelligence. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 38(4), 230–242. <https://doi.org/10.1002/j.2164-490x.2000.tb00084.x>

Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of adolescence*, 42, 103-114.

Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175-1188. [doi:10.1037/a0028089](https://doi.org/10.1037/a0028089)

Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A New Autonomy-Supportive Way of Teaching That Increases Conceptual Learning: Teaching in Students' Preferred Ways. *Journal of Experimental Education*, 84(4), 686-701. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>

Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 712-722. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>

Kaplan, H., & Madjar, N. (2017). The Motivational Outcomes of Psychological Need Support among Pre-Service Teachers: Multicultural and Self-determination Theory Perspectives. *Frontiers in Education*, 2. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00042>

Kremenitzer, J. P. (2005). The Emotionally Intelligent Early Childhood Educator: Self-Reflective Journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 3-9. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0014-6>

Martela, F., Ryan, R. M., & Steger, M. F. (2018). Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: Comparing the Four Satisfaction and Positive Affect as Predictors of Meaning in Life. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1261-1282. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9869-7>

Maxwell, A., & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 484-502. <https://doi.org/10.1177/1741143215607878>

Mayer, J. E., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

Mayer, J. E., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/s0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/s0160-2896(99)00016-1)

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>

Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Michou, A., & Lens, W. (2013). Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect

and the mediating role of competence need satisfaction. *Learning and Individual Differences*, 23, 179–186. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.001>

O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. R. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788–818. <https://doi.org/10.1002/job.714>

Orlick, T., & Mosher, R. A. (1978). Extrinsic awards and participant motivation in a sport related task. *International Journal of Sport Psychology*. <https://psycnet.apa.org/record/1980-20749-001>

Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. G. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896–915. <https://doi.org/10.1037/a0019545>

Patiwael, J. A., Douma, A. H., Bezakova, N., Kusrkar, R. A., & Daelmans, H. E. M. (2021). Collaborative testing in physical examination skills training and the autonomous motivation of students: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02618-7>

Petrides, K. & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, Vol 36, (No 2) 552 – 569. Ανακτήθηκε από: [http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/JASP%20-%20EI%20\(2006\).pdf](http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/JASP%20-%20EI%20(2006).pdf)

Petrides, K., Furnham, A., & Frederickson, N. (2004). Emotional intelligence. *The psychologist*, Vol 17 (No.10), 574-577.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *The Psychological Monographs*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Mayer, J. E., & Salovey, P. (1993b). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. <http://cds.cern.ch/record/1012042/>

Shunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2010). Τα κίνητρα στην εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Sutton, R. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA20262819>

Sutton, R. (2007). Teachers' Anger, Frustration, and Self-Regulation. In *Elsevier eBooks* (pp. 259–274). <https://doi.org/10.1016/b978-012372545-5/50016-2>

Tsai, Y., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 460–472. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.460>

Vandenkerckhove, B., Brenning, K., Vansteenkiste, M., Luyten, P., & Soenens, B. (2019). The explanatory role of basic psychological need experiences in the relation between dependency, self-criticism and psychopathology in adolescence. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 41(4), 574-588.

Van Petegem, S., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2015). Rebels with a cause? Adolescent defiance from the perspective of reactance theory and self-determination theory. *Child Development*, 86(3), 903-918.

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>

Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L., & Soenens, B. (2019). Seeking Stability in Stormy Educational Times: A Need-based Perspective on (De)motivating Teaching Grounded in Self-determination Theory. In *Advances in motivation and achievement* (pp. 53–80). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/s0749-742320190000020004>

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19–31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4

Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. In *Emerald Group Publishing Limited eBooks* (pp. 105–165). [https://doi.org/10.1108/s0749-7423\(2010\)000016a007](https://doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016a007)

Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010b). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. In *Emerald Group Publishing Limited eBooks* (pp. 105–165). [https://doi.org/10.1108/s0749-7423\(2010\)000016a007](https://doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016a007)

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA04836203>

Weiss, M. R., & Bressan, E. S. (1985). Connections – Relating Instructional Theory to Children’s Psychosocial Development. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 56(9), 34-36. <https://doi.org/10.1080/07303084.1985.10603823>

Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>

Ελληνόγλωσση

Αδαμίδου Ε. (2015). Η επίδραση διαφορετικών διαστάσεων κλίματος κινήτρων στην διαμόρφωση αντιλήψεων για εξωσχολική φυσική δραστηριότητα σε μαθητές λυκείου. Σχολή επιστήμης φυσικής αγωγής και αθλητισμού, πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Φυσική δραστηριότητα και ποιότητα ζωής», Θεσσαλονίκη.

Βαρσάμης Π. (2016). Η θεωρία του αυτοκαθορισμού στην εκπαίδευση, Σεμινάριο Β΄ ΚΕΔΔΥ, Θεσσαλονίκη 2016-2017.

Δημητρακοπούλου Γ. (2022). *Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Διπλωματική Εργασία.

Καρρά Σ. (2018). *Η χρήση του gamification και της θεωρίας του Αυτοπροσδιορισμού για ανάπτυξη κινήτρων σε ενήλικες εκπαιδευόμενους*. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς, Αθήνα. Διπλωματική εργασία.

Καπετάνου Α. (2020). *Η συναισθηματική Νοημοσύνη ως παράγοντας ενίσχυσης της ικανοποίησης και της απόδοσης των εργαζομένων στις επιχειρήσεις φιλοξενίας*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Διπλωματική Εργασία.

Κυριατζάκου Κ. Κ. (2019). *Ο ρόλος των κινήτρων εργασίας και η επίδραση ψυχολογικών χαρακτηριστικών στη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών*

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Διδακτορική Διατριβή.

Καραδήμας, Θ. & Καραδήμα, Π. (2016). Η ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ. e- Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α.(1999) Ψυχολογία Κινήτρων. Αθηνά: Ελληνικά Γράμματα

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (2012). Ψυχολογία κινήτρων. Αθήνα: Πεδίο.

Μπουραντάς, Δ. (2015). Μάνατζμεντ, Πλήρες Θεωρητικό Υπόβαθρο-Σύγχρονες Προσεγγίσεις & Μέθοδοι, Διοικητικές & Ηγετικές Ικανότητες. Αθήνα: Νέα Έκδοση, Μπένου.

Πλατσίδου, Μ. (2010), Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Πλατσίδου, Μ & Γωνίδα, Ε (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Α. Καψάλη(Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών Μονάδων* (σελ 159-181). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Σμπιλή Ε. (2018). Συναισθηματική Νοημοσύνη και Παρακίνηση στον Δημόσιο Τομέα Μελέτη Περίπτωσης στο δήμο Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Διπλωματική Εργασία.

Goleman D. (1995), Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Χούτα, Α. (2010), *Διερεύνηση Του Επιπέδου Συναισθηματικής Νοημοσύνης Σε Επιλεγμένο Δείγμα Στελεχών Του Ευρύτερου Δημοσίου Τομέα-Θεωρητικο Υποβαθρο Και Εμπειρική Διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Διπλωματική Εργασία.

Χριστοφορίδου Ε., & Πλατσίδου Μ. (2020). Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επικοινωνιακή Ικανότητα: Μια Εμπειρική Διερεύνηση σε Διευθυντές/ντριες Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(1), 41–61. ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/768>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Αγαπητέ

εκπαιδευτικέ,

Η παρούσα έρευνα μελετά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης τους και τη μεταξύ τους συσχέτιση υπό τη θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού. Η συμμετοχή σου σε αυτή την έρευνα είναι πολύτιμη και γι' αυτό το λόγο παρακαλώ να απαντήσεις στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια, ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες. Η ανωνυμία των απαντήσεων σου διασφαλίζεται σε όλες τις φάσεις της έρευνας και τα στοιχεία που συλλέγονται είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους. Θυμήσου ότι ο προϊστάμενος (ή ο Διευθυντής) σου, δεν θα μάθει ποτέ πώς απάντησες στις συγκεκριμένες ερωτήσεις. Σε ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σου.

1.Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2.Ηλικία: 25-34 35-44 45-54 55-65

3.Χρόνια προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση: 1-9

10-19

20-29

30 και άνω

4. Εκπαιδευτικός Οργανισμός: Γυμνάσιο Λύκειο Ειδικό Σχολείο
Σχολείο Ειδικοτήτων (Μουσικό, Αθλητικό, ΕΠΑΛ)

5. Βασικές Σπουδές: Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
Μεταδιδακτορικό

6. Θέση Ευθύνης – Αρμοδιότητα: Καθηγητής/ -τρια Υποδιευθυντής/ -τρια
Διευθυντής/ -τρια

B ΜΕΡΟΣ

Με βάση την παρακάτω διαβάθμιση κυκλώστε την απάντηση που θεωρείτε ότι σας εκφράζει περισσότερο επιλέγοντας τον ανάλογο αριθμό, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα, από το 1-7, όπου το 1 αντιστοιχεί στο “Διαφωνώ Απόλυτα” και το 7 στο “Συμφωνώ Απόλυτα”. ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΚΑΘΕ ΔΗΛΩΣΗ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ ΠΡΙΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ. Απαντήστε όσο πιο ειλικρινά μπορείτε. Ευχαριστώ.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4	Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7	Πάντα ‘λέω στον εαυτό μου’ ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
10	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
11	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
12	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
16	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Γ ΜΕΡΟΣ

Στη συνέχεια καλείστε να επιλέξετε το βαθμό που αντιπροσωπεύει καλύτερα πόσο συμφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις που περιγράφουν τα συναισθήματά σας για την εργασία σας κατά τη διάρκεια του περασμένου χρόνου. (Αν είστε σε αυτή την εργασία για λιγότερο από ένα χρόνο, τότε αυτές αφορούν όλο τον χρόνο που βρίσκεστε σε αυτή τη δουλειά). Στην κλίμακα αυτή επιλέγεται από 1-7, όπου το 1 αντιπροσωπεύει το “Καθόλου αληθινό” το 4 το “Σχεδόν αληθινό” και το 7 "Πολύ Αληθινό".

	Όταν είμαι στον χώρο εργασίας....	Καθόλου Αληθινό	Σχεδόν αληθινό	Πολύ Αληθινό
1	Νιώθω πως συνεισφέρω ιδιαίτερα στις αποφάσεις για το πώς γίνεται η δουλειά μου.	1	4	7
2	Συμπαθώ ιδιαίτερα τα άτομα με τα οποία συνεργάζομαι.	1	4	7
3	Δεν νιώθω πολύ ικανός-ή όταν είμαι στο χώρο εργασίας μου.	1	4	7
4	Οι συνάδελφοί μου λένε πως είμαι καλός-ή σε αυτό που κάνω.	1	4	7
5	Νιώθω πιεσμένος-η στη δουλειά	1	4	7
6	Τα πάω καλά με τους/τις συναδέλφους μου	1	4	7
7	Είμαι κυρίως μόνος-η όταν είμαι στη δουλειά.	1	4	7
8	Είμαι ελεύθερος-η να εκφράσω τις σκέψεις και τις ιδέες μου στη δουλειά.	1	4	7
9	Θεωρώ φίλους μου, τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζομαι	1	4	7
10	Έχω αποκτήσει ενδιαφέρουσες νέες δεξιότητες στη δουλειά μου.	1	4	7
11	Όταν είμαι στη δουλειά, πρέπει να κάνω αυτό που μου λένε.	1	4	7
12	Τις περισσότερες ημέρες νιώθω μια αίσθηση επίτευξης από τη δουλειά	1	4	7
13	Στο χώρο εργασίας μου, υπολογίζουν το πώς νιώθω/τα αισθήματα μου.	1	4	7
14	Στην εργασία μου δεν έχω πολλές ευκαιρίες να δείξω πόσο ικανός-ή είμαι	1	4	7

15	Οι συνάδελφοί μου νοιάζονται για μένα.	1	4	7
16	Δεν υπάρχουν πολλοί άνθρωποι στη δουλειά με τους οποίους είμαι κοντά	1	4	7
17	Νιώθω πως μπορώ να είμαι ο εαυτός μου στο χώρο εργασίας.	1	4	7
18	Οι συνάδελφοί μου δε φαίνεται να με συμπαθούν πολύ.	1	4	7
19	Όταν εργάζομαι, συχνά δεν νιώθω πολύ ικανός-ή.	1	4	7
20	Δεν έχω μεγάλα περιθώρια επιλογής, για να αποφασίσω πώς να κινηθώ στη δουλειά μου	1	4	7
21	Οι άνθρωποι στο χώρο της εργασίας μου είναι αρκετά φιλικοί προς εμένα.	1	4	7

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Cronbach a

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	4.44	0.970	0.739

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	5.28	0.969	0.739

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	4.94	0.923	0.788

Descriptives

	Αυτονομία_M O	Ικανότητα_M O	Σχετικότητα_M O
Mean	4.56	4.01	4.23
Standard deviation	0.631	0.570	0.466

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	5.68	0.830	0.818

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	5.46	0.786	0.748

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach' s α
scale	5.35	0.922	0.800

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	4.83	1.00	0.827

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	5.35	0.922	0.800

Scale Reliability Statistics

	mean	sd	Cronbach's α
scale	4.87	0.781	0.867

Descriptives

	SEA	OEA	UOE	ROE	Σύνολο_ Συναισθηματικής Νοημοσύνης
Mean	5.68	5.46	5.35	4.83	5.33
Standard deviation	0.830	0.786	0.922	1.00	0.677

Descriptives

	Αυτονομία_Μ Ο	Ικανότητα_Μ Ο	Σχετικότητα_Μ Ο	Σύνολο_ Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών
Mean	4.56	4.01	4.23	4.27
Standard deviation	0.631	0.570	0.466	0.397

Correlation Matrix

	Σύνολο_ Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	Αυτονομία_ΜΟ	Ικανότητα_ΜΟ	Σχετικότητα_ΜΟ	Χρόνια Προϋπηρεσί ας στην Εκπαίδευση
Σύνολο_ Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	—				
Αυτονομία_ΜΟ	0.753 ***	—			
Ικανότητα_ΜΟ	0.743 ***	0.300 ***	—		
Σχετικότητα_ΜΟ	0.628 ***	0.204 *	0.269 ***	—	
Χρόνια Προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση	0.031	0.096	-0.066	0.030	—

Correlation Matrix

	Σύνολο_Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	Αυτονομία_ΜΟ	Ικανότητα_ΜΟ	Σχετικότητα_ΜΟ	Χρόνια Προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση
--	--	--------------	--------------	----------------	--

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p
Αυτονομία_ΜΟ	Student's t	0.408	150	0.684
	Welch's t	0.426	94.9	0.671

One-Way ANOVA

		F	df1	df2	p
Αυτονομία_ΜΟ	Welch's	0.170	3	7.38	0.913
	Fisher's	0.211	3	148	0.888

Group Descriptives

	Εκπαιδευτικός Οργανισμός	N	Mean	SD	SE
Αυτονομία_ΜΟ	1	77	4.55	0.646	0.0737
	2	66	4.58	0.617	0.0759
	3	3	4.29	0.655	0.3780
	4	6	4.52	0.710	0.2897

Homogeneity of Variances Test (Levene's)

	F	df1	df2	p
Αυτονομία_Μ Ο	0.216	3	148	0.885

One-Way ANOVA

		F	df1	df2	p
Αυτονομία_Μ Ο	Welch's	12.7	1	26.8	0.001
	Fisher's	7.66	1	150	0.006

One-Way ANOVA

		F	df1	df2	p
Αυτονομία_Μ Ο	Welch's	3.40	3	26.8	0.032
	Fisher's	3.82	3	148	0.011

Group Descriptives

	Ηλικία	N	Mean	SD	SE
Αυτονομία_Μ Ο	1	7	3.82	0.643	0.2429
	2	35	4.52	0.622	0.1051
	3	56	4.64	0.546	0.0730
	4	54	4.60	0.670	0.0911

Homogeneity of Variances Test (Levene's)

	F	df1	df2	p
Αυτονομία_Μ Ο	0.511	3	148	0.675

Descriptives

	Σύνολο_Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	Αυτονομία_Μ Ο	Ικανότητα_Μ Ο	Σχετικότητα_Μ Ο
N	152	152	152	152
Mean	4.27	4.56	4.01	4.23
Standard deviation	0.397	0.631	0.570	0.466
Shapiro-Wilk W	0.980	0.988	0.974	0.975
Shapiro-Wilk p	0.028	0.202	0.005	0.007

Descriptives

	Φύλο	Ηλικία	Χρόνια Προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση	Εκπαιδευτικός Οργανισμός	Βασικές Σπουδές	Θέση Ευθύνης - Αρμοδιότητα
Mean	1.70	3.03	2.41	1.59	1.76	1.12
Standard deviation	0.461	0.880	1.000	0.722	0.595	0.324
Shapiro-Wilk W	0.577	0.840	0.877	0.700	0.746	0.376
Shapiro-Wilk p	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001

One-Way ANOVA

		F	df1	df2	p
Αυτονομία_Μ Ο	Welch's	2.24	3	71.8	0.091

One-Way ANOVA

	F	df1	df2	p
Fisher's	2.45	3	148	0.066

Group Descriptives

	Χρόνια Προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση	N	Mean	SD	SE
Αυτονομία_ΜΟ	1	33	4.33	0.697	0.1213
	2	47	4.71	0.568	0.0828
	3	48	4.55	0.655	0.0945
	4	24	4.60	0.543	0.1108

Homogeneity of Variances Test (Levene's)

	F	df1	df2	p
Αυτονομία_ΜΟ	0.962	3	148	0.412

Independent Samples T-Test

	Statistic	p
Ικανότητα_ΜΟ	Mann-Whitney U 2082	0.151
Σχετικότητα_ΜΟ	Mann-Whitney U 1410	< .001
Σύνολο_Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	Mann-Whitney U 2270	0.500

Normality Test (Shapiro-Wilk)

	W	p
Ικανότητα_ΜΟ	0.974	0.006
Σχετικότητα_ΜΟ	0.979	0.020
Σύνολο_Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	0.985	0.107

Normality Test (Shapiro-Wilk)

	W	p
--	---	---

Note. A low p-value suggests a violation of the assumption of normality

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
Ικανότητα_MO	1	46	3.93	3.83	0.637	0.0939
	2	106	4.04	4.00	0.539	0.0523
Σχετικότητα_MO	1	46	4.46	4.38	0.457	0.0674
	2	106	4.13	4.13	0.434	0.0422
Σύνολο_ Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	1	46	4.33	4.27	0.413	0.0609
	2	106	4.24	4.28	0.389	0.0378

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Ικανότητα_MO	0.239	3	0.971
Σχετικότητα_MO	0.222	3	0.974
Σύνολο_ Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	0.497	3	0.920

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Ικανότητα_MO	1.245	1	0.265
Σχετικότητα_MO	0.513	1	0.474
Σύνολο_ Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	3.340	1	0.068

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Ικανότητα_MO	4.38	3	0.223
Σχετικότητα_MO	6.34	3	0.096

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Σύνολο_ Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	10.34	3	0.016

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Ικανότητα_MO	0.485	3	0.922
Σχετικότητα_MO	0.817	3	0.845
Σύνολο_ Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	2.160	3	0.540
Αυτονομία_MO	6.793	3	0.079

Kruskal-Wallis

	χ^2	df	p
Ικανότητα_MO	1.055	3	0.788
Σχετικότητα_MO	0.140	3	0.987
Σύνολο_ Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών	1.623	3	0.654

tion Matrix

	SEA	OEA	UOE	ROE	Σύνολο_ Συναισθηματικ ής Νοημοσύνης	Αυτονομία_M O	Ικανότητα_M O	Σχετικότητα_M O	Σύνολο Βασικ Ψυχολο ν Αναγ
	—								
	0.536 ***	—							
	0.524 ***	0.307 ***	—						
	0.556 ***	0.311 ***	0.432 ***	—					
λο_ ισθηματική ημοσύνης	0.847 ***	0.674 ***	0.751 ***	0.779 ***	—				
νομία_MO	0.267 *	0.125	0.351 **	0.151	0.329 **	—			
τητα_MO	- 0.050	0.073	- 0.125 *	- 0.041	-0.052	0.300 ***	—		

Correlation Matrix

	SEA	OEA	UOE	ROE	Σύνολο_Συναισθηματικής_Νοημοσύνης	Αυτονομία_ΜΟ	Ικανότητα_ΜΟ	Σχετικότητα_ΜΟ	Σύνολο_Βασικών_Ψυχολογικών_Αναγκών
Ικανότητα_ΜΟ	0.144	0.060	0.034	0.112	0.115	0.204 *	0.269 ***	—	
Σύνολο_Βασικών_Ψυχολογικών_Αναγκών	0.121	0.125	0.087	0.104	0.141	0.753 ***	0.743 ***	0.628 ***	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Independent Samples T-Test

	Statistic	df	p	
Αυτονομία_ΜΟ	Student's t	-2.77 ^a	150	0.006

Levene's test is significant (p < .05), suggesting a violation of the assumption of equal variances

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD
Αυτονομία_ΜΟ	1	134	4.51	4.57	0.635
	2	18	4.94**	4.93	0.455

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

