



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και**

**Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η κοινωνική συναισθηματική μάθηση από τη σκοπιά του  
Έλληνα εκπαιδευτικού γενικής και ειδικής αγωγής**

POST GRADUATE THESIS

**The social-emotional learning from the point of view of a general and  
special education Greek teacher**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**Αριάνθη Ναστογιάννη**

Arianthi Nastogianni

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Καλλιόπη Κουενού**

Kalliopi Kounenou

ΑΙΓΑΛΑΙΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

## **The social-emotional learning from the point of view of a general and special education Greek teacher**

NAME OF STUDENT

Arianthi Nastogianni

21862

[mscedt21862@uniwa.gr](mailto:mscedt21862@uniwa.gr)

FIRST SUPERVISOR

Kalliopi Kounenou

SECOND SUPERVISOR

Panagiotis Piliouras

AIGALEO 2024

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 4/10/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Καλλιόπη Κουνενού	
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	Παναγιώτης Πηλιούρας	

## **Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας**

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Αριάνθη Ναστογιάννη του Ιωάννη με αριθμό μητρώου 21862 φοιτητής/τρια το Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολο τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η Δηλούσα

## **Ευχαριστίες**

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια κυρία Καλλιόπη Κουνενού για την πολύτιμη βοήθεια και την καθοδήγηση της καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον κύριο Παναγιώτη Πηλιούρα, το δεύτερο επιβλέποντα της εργασίας, για τις παρατηρήσεις του και την άμεση ανταπόκριση.

## **Αφιερώσεις**

Η εργασία είναι αφιερωμένη στην οικογένεια μου. Στους γονείς μου, στις δυο αδερφές μου και στις δύο βαφτιστήρες μου Λήδα και Δήμητρα.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση αποτελεί βασικό παράγοντα για την πνευματική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Χρειάζεται συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αλλά και καλά οργάνωση από τις σχολικές μονάδες. Βέβαια η επιπλέον επιμόρφωση όσο άμεσης ανάγκης και να είναι, αποτελεί και ένα επιπλέον φόρτο στους εκπαιδευτικούς στο ήδη επιβαρυνόμενο έργο τους. Με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έχουν σε γενικότερο πλαίσιο έντονο εργασιακό στρες που κάποιες φορές εκδηλώνεται και ψυχοσωματικά και κατά συνέπεια αυτό μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση.

**Σκοπός:** Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, αλλά και τη σχέση αυτής με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση.

**Μεθοδολογία:** Πραγματοποιήθηκε μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια διαμοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω των εκάστοτε διευθύνσεων. Μετά τη συγκέντρωση των απαντήσεων, αναλύθηκαν 329 ερωτηματολόγια μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS με στόχο να καταλήξουμε σε ένα ποσοτικό αποτέλεσμα των ζητούμενων.

**Αποτελέσματα:** Μέσα από τα αποτελέσματα τις έρευνας βλέπουμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν έχει παρακολουθήσει τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Ωστόσο το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί πως είναι πολύ σημαντικό να παρέχεται στους μαθητές κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Από την άλλη πλευρά οι σχολικές μονάδες δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια ενημέρωσης ή επιμόρφωσης για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και παράλληλα οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν πως είναι δύσκολη η εφαρμογή από τις σχολικές μονάδες. Σημαντικό στοιχείο που πρέπει να αναφέρουμε είναι πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούν πως δεν είναι ατομική ευθύνη η εφαρμογή των προγραμμάτων. Σε ότι αφορά τα επίπεδα άγχους οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι έχουν μεγάλο όγκο εργασίας και μειωμένο προσωπικό χρόνο εξαιτίας αυτού. Ωστόσο δεν έχουν αρνητικές συναισθηματικές και σωματικές εκδηλώσεις, που να υποδηλώνουν εργασιακό άγχος. Σε ότι αφορά την επαγγελματική εξουθένωση οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν αισθάνονται πίεση, εκτός από σωματική κούραση ορισμένες φορές και δηλώνουν μεγάλη αμεσότητα για την αντιμετώπιση προβλημάτων των μαθητών τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους

νιώθουν ότι προσφέρουν μέσα από τη δουλεία τους και δεν εκδηλώνουν συναισθήματα παραίτησης.

**Λέξεις κλειδιά:** κοινωνική-συναισθηματική μάθηση, εργασιακό άγχος , επαγγελματική εξουθένωση



## **Abstract**

**Introduction:** Social and emotional learning is a key factor in children's intellectual, cognitive and emotional development. It needs continuous information and training on the part of the teachers, but also good organization by the school units. Of course, additional training, no matter how urgent it may be, it is also an additional burden on teachers in their already burdened work. As a result, teachers have, in a more general context, intense work stress that sometimes manifests itself psychosomatically and, consequently, this can lead to professional burnout.

**Purpose:** This research examines teachers' views on social and emotional learning, but also its relationship with work stress and burnout.

**Methodology:** A quantitative survey was carried out using electronic questionnaires. The questionnaires were distributed to teachers of secondary and primary education, through the respective addresses. After collecting the responses, 329 questionnaires were analyzed through the statistical program SPSS with the aim of arriving at a quantitative result of the respondents.

**Results:** Through the results of the research, we see that the largest percentage of teachers have not attended social and emotional learning programs. However, the majority consider it very important to provide students with social and emotional learning. On the other hand, the school units do not have any special effort to inform or train about the social and emotional learning programs and at the same time the teachers consider that it is difficult to implement by the school units. An important point to mention is that the majority of teachers consider that it is not their individual responsibility to implement the programs. In terms of stress levels teachers feel they have a large workload and reduced personal time because of this. However, they do not have negative emotional and physical manifestations, which indicate work stress. Regarding burnout, the teachers state that they do not feel pressure, apart from physical fatigue at times, and they state great directness in dealing with their students' problems. According to their answers, they feel that they are contributing through their work and do not express feelings of resignation.

**Key words:** social emotional learning, work stress, burnout

## Περιεχόμενα

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας .....	iv
Ευχαριστίες .....	v
Αφιέρωσεις.....	vi
Περίληψη.....	vii
Abstract .....	ix
Συνοτομογραφίες .....	xii
Πρόλογος.....	1
<b>Κεφάλαιο 1. Η κοινωνική συναισθηματική μάθηση .....</b>	<b>3</b>
1.1 Τι είναι η κοινωνική συναισθηματική μάθηση .....	3
1.2 Η αξία της κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης στη ζωή των παιδιών.....	6
1.3 Ενίσχυση ενσυναίσθησης μέσω των προγραμμάτων ΚΣΜ.....	8
<b>Κεφάλαιο 2. Προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.....</b>	<b>10</b>
2.1 Τι εννοούμε με τον όρο ΚΣΜ προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.....	10
2.2 Στάδια εφαρμογής προγραμμάτων .....	11
2.3 Πλεονεκτήματα προγραμμάτων ΚΣΜ.....	13
2.4 Δυσκολία εφαρμογής προγραμμάτων .....	14
2.5 Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων.....	15
<b>Κεφάλαιο 3. Η κοινωνική συναισθηματική μάθηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών .....</b>	<b>18</b>
3.1 Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών.....	18
3.2 Η στάση και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών.....	19
3.4 Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή των προγραμμάτων .....	21
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Το stress των εκπαιδευτικών.....</b>	<b>25</b>
4.1 Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών .....	25
4.2 Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.....	27
4.3 Πηγές άγχους των εκπαιδευτικών.....	27
4.4 Συνέπειες του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.....	29
4.4 Αντιμετώπιση εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών .....	29
<b>Κεφάλαιο 5. Επαγγελματική εξουθένωση (burnout).....</b>	<b>31</b>
5.1 Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.....	31
5.1 Τα αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης .....	32
5.3 Συνέπειες επαγγελματικής εξουθένωσης .....	34

5.4 Πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών .....	35
<b>Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία.....</b>	<b>37</b>
6.1 Σκοπός της έρευνας .....	37
6.2 Μεθοδολογία.....	37
6.3 Το δείγμα της έρευνας .....	37
<b>Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της έρευνας .....</b>	<b>39</b>
<b>Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα – περαιτέρω ανάπτυξη .....</b>	<b>39</b>
<b>Αναφορές .....</b>	<b>79</b>

## Συντομογραφίες

### Αγγλική ορολογία

SEL: Social Emotional Learning

CASEL: Collaborate on Academic Social and Emotional Learning

NCSEAD: National Committee on Social Emotional Academic Development

### Ελληνική ορολογία

ΚΣΜ: Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση

Συνεργασία για την Ακαδημαϊκή Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση

Εθνική Επιτροπή Κοινωνικών Συναισθημάτων και η Ακαδημαϊκή Ανάπτυξη

## Πρόλογος

Στην παρούσα διπλωματική θα μελετήσουμε τη στάση και τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την κοινωνική συναισθηματική μάθηση και τη σχέση αυτής με το στρες και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγή. Η κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί βασικό παράγοντα για την πνευματική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Για αυτό το λόγο έχουν γίνει αρκετές έρευνες πάνω σε αυτό το θέμα τα τελευταία χρόνια.

Θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν πως το σχολείο δεν είναι ο χώρος που καλύπτει τα παιδιά μόνο σε μορφωτικό επίπεδο, αλλά είναι και ο χώρος όπου τα παιδιά περνάνε το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους μετά το σπίτι. Συνεπώς η οικογένεια και το σχολείο είναι οι πρωτογενείς φορείς που μπορούν να εξασφαλίσουν στα παιδιά την κοινωνικό-συναισθηματική επάρκεια που έχουν ανάγκη (Παύλου, 2008). Το σχολείο καθώς και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να αναβαθμίζουν συνεχώς το εκπαιδευτικό τους έργο και να προσαρμόζονται ανάλογα με τις ανάγκες τις κοινωνίας. Έτσι θα βοηθήσουν τα παιδιά να εξελιχθούν καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών χρόνων.

Βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνικό-συναισθηματικής μάθησης είναι: η αυτογνωσία, η κοινωνική γνώση και η ανάπτυξη σχέσεων, η αυτό διαχείριση και η λήψη αποφάσεων. Όλα αυτά αποτελούν βασικούς παράγοντες για τους μαθητές. Η κοινωνικό-συναισθηματική μάθηση και η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων συνδέονται άμεσα με την κοινωνική και προσωπική προσαρμογή, τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και τη συναισθηματική και ψυχική υγεία των παιδιών ( Cole & Cole, 2001).

Κατά τη διαδικασία της μάθησης συνδυάζονται μεταξύ τους διάφοροι παράγοντες όπως είναι οι διδακτικοί μέθοδοι και το αναλυτικό πρόγραμμα, το επίπεδο ανάπτυξης του κάθε παιδιού καθώς και οι κοινωνικό πολιτισμικοί παράγοντες. Επίσης πολύ σημαντικά θεωρούνται τα προγράμματα παρέμβασης όπου το άτομο μπορεί να διαχειριστεί τα συναισθήματα του και να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον αυτοεπίγνωσης, το οποίο οδηγεί σε ένα ποιοτικότερο τρόπο ζωής (Zilva,D.R.,2013).

Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας σημαντικό ρόλο αποτελεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Καθώς ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος και καταρτισμένος, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται τόσο στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, όσο και στο μαθησιακό και γνωστικό επίπεδο ( Brackett, et al., 2012).

Αυτή η ανάγκη κρίνεται επιτακτική σε όλες τις σχολικές μονάδες και από όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε ότι αφορά μαθητές με ειδικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες (Al-Jbouri, et al., 2022). Καθώς η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, παίζει σημαντικό ρόλο για την εξέλιξη του μαθητή. Η δημιουργία ενός κατάλληλου κοινωνικού-ψυχολογικού κλίματος και αίσθησης ασφάλειας από πλευρά του εκπαιδευτικού παρέχει τη δυνατότητα ενός αποτελεσματικότερου μαθήματος. Συνεπώς το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, εκτός από τις καθημερινές δυσκολίες, απαιτεί συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση. Επομένως μπορεί να εξελιχθεί σε έντονο εργασιακό άγχος, το οποίο αν δεν ελεγχθεί ή δεν ληφθούν τα κατάλληλα μέτρα αγνοώντας τα σημάδια μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση το λεγόμενο burnout. Το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση γίνονται αντιληπτά στις περισσότερες περιπτώσεις όταν το άτομο εκδηλώσει σωματικά συμπτώματα (Geving, 2007). Εκτός από τις πολλές υποχρεώσεις που μπορεί να οδηγήσουν σε αυτό το αποτέλεσμα υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στο εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση, οι οποίοι οφείλονται σε ελλιπή υποστήριξη των εκπαιδευτικών από το εργασιακό περιβάλλον, είτε σε οργανωτικά θέματα.

Στην παρούσα εργασία θα μελετήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνικό-συναισθηματική μάθηση. Θα δούμε ποιες είναι οι αιτίες που προκαλούν στρες και κατά συνέπεια επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Πραγματοποιήσαμε μια ποσοτική έρευνα με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο στάλθηκε στους εκπαιδευτικούς μέσω των διευθύνσεων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

# **Κεφάλαιο 1. Η κοινωνική συναισθηματική μάθηση**

## **1.1 Τι είναι η κοινωνική συναισθηματική μάθηση**

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση περιγράφεται ως τη διαδικασία που ενσωματώνει τη σκέψη, το συναίσθημα και τη συμπεριφορά για την κατάκτηση σημαντικών κοινωνικών αναγκών, την κάλυψη αναγκών σε προσωπικό και κοινωνικό και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι σημαντικές καθώς δημιουργούν παραγωγικά μέλη στην κοινωνία (Babalís et al., 2013). Παιδιά και ενήλικες κατακτούν αποτελεσματικά γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες είναι χρήσιμες για την κατανόηση και τη διαχείριση συναισθημάτων, για τη θέσπιση και την κατάκτηση θετικών στόχων, για την ενσυναίσθηση και την εκδήλωση της, καθώς και για την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (CASEL, 2020).

Τα παιδιά που έχουν λάβει γνώσεις Κοινωνικής Συναισθηματικής Μάθησης, βρίσκονται σε θέση να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους, να δημιουργούν υγιείς σχέσεις, να στοχεύουν σε θετικά πράγματα, να ικανοποιούν τις ανάγκες τους σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο και η λήψη των αποφάσεων τους να χαρακτηρίζεται με ηθική και υπευθυνότητα (Zins, et al, 2004). Για τους μαθητές που έχουν λάβει κοινωνικό συναισθηματική εκπαίδευση είναι πιο εύκολο να δημιουργήσουν υγιείς σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και με τους ενήλικες. Επίσης είναι διαθέσιμοι να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες για το κοινό καλό Παρατηρείται επίσης πως οι μαθητές με κοινωνικό συναισθηματική μάθηση έχουν πολύ καλή ακαδημαϊκή επίδοση και αυτό οφείλεται στην καλή ψυχική υγεία που δημιουργείται. Ενώ αντίθετα οι μαθητές που δεν έχουν λάβει επαρκή κοινωνικό συναισθηματική μάθηση εμφανίζουν υψηλά ποσοστά άγχους και κατάθλιψης.

Το ινστιτούτο Fetzer το 1994, μια ομάδα ειδικών ερευνητών και εκπαιδευτικών δημιούργησε 'έναν καινούριο οργανισμό με την ονομασία «Συνεργατική Ένωση» για τη Σχολική (Ακαδημαϊκή) Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning – CASEL), ο οποίος παραμένει μέχρι και σήμερα ο σημαντικότερος φορέας παγκοσμίως, για την προώθηση των σκοπών της Κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, ο όρος κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL, Social Emotional Learning) έγινε γνωστός πρώτη φορά από αυτή την ομάδα (Greenberg, et al., 2003).

Με τον όρο κοινωνική συναισθηματική μάθηση περιγράφουμε τη μέθοδο της όπου τα άτομα αναπτύσσουν την ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης δικών τους συμπεριφορών και συναισθημάτων, καθώς και των άλλων. Η κοινωνικό συναισθηματική μάθηση περιλαμβάνει την ανάπτυξη κάποιων ικανοτήτων όπως είναι: η αυτογνωσία, η αυτορρύθμιση, η κοινωνική ευαισθητοποίηση και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Αυτές οι δεξιότητες εξυπηρετούν σε επαγγελματικές και προσωπικές σχέσεις. Η κοινωνικό συναισθηματική μάθηση διδάσκει δεξιότητες αυτορρύθμισης, οι οποίες εξυπηρετούν καλά το σχολείο και διατηρούν την συγκέντρωση και τον ενθουσιασμό των μαθητών. Τα άτομα με κοινωνικό συναισθηματική ικανότητα μπορούν να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τα συναισθήματα τους, να αισθανθούν και δείξουν φροντίδα, να δημιουργήσουν υγιείς σχέσεις, να λαμβάνουν αποφάσεις με υπευθυνότητα, να θέτουν θετικούς στόχους και να είναι ικανοί να τους πετυχαίνουν (Kounenou, et al., 2021)

Οι άξονες της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, όπως περιγράφονται στον οδηγό της CASEL ‘GUIDE SEL’ είναι οι παρακάτω:

- αυτογνωσία ( Self-awareness): το άτομο έχει την ικανότητα να αναγνωρίσει τα συναισθήματα του, τις σκέψεις και τις αξίες του και να καταφέρει να αντιληφθεί τις επιδράσεις που έχουν στη συμπεριφορά του. Το άτομο με αυτογνωσία αντιλαμβάνεται ακριβώς τα πλεονεκτήματα του, αλλά και τα μειονεκτήματα του. Αυτό οδηγεί σε ένα ισχυρό αίσθημα εμπιστοσύνης και αισιοδοξίας,
- αυτοδιαχείριση (Self- management): το άτομο έχει την ικανότητα να ρυθμίζει αποτελεσματικά το πως αισθάνεται και το πως συμπεριφέρεται σε διάφορες καταστάσεις που βιώνει όπως είναι το άγχος και η θέσπιση στόχων,
- κοινωνική επίγνωση (social awareness): το άτομο διακρίνεται από βαθύτατη ενσυναίσθηση και σεβασμό προς τους άλλους, καθώς έχει την ικανότητα να κατανοεί την οπτική των ανθρώπων, ακόμα και αυτών που ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα,
- δεξιότητες σχέσης ( Relationships skills): η ικανότητα που έχει το άτομο να συνάπτει και να διατηρεί αμοιβαίες και υγιείς σχέσεις. Η επικοινωνία του ατόμου με σαφήνεια και ενεργητική ακρόαση μπορεί εύκολα να συνεργάζεται με τους άλλους, να έρχεται σε εποικοδομητική αντιπαράθεση, αλλά και να διαπραγματεύεται, επίσης ζητά βοήθεια όταν το χρειάζεται,
- υπεύθυνη λήψη αποφάσεων ( Responsible decision making): το άτομο είναι σε θέση να κάνει σωστές επιλογές σχετικά με τη συμπεριφορά του και τις αλληλεπιδράσεις



στην κοινωνία Με βασική προϋπόθεση το σεβασμό απέναντι στους άλλους, με βάση τα πρότυπα ηθικής, την ασφάλεια, τους κανόνες της κοινωνίας, την αληθινή εκτίμηση των συνεπειών και την ηρεμία του εαυτού του και των γύρω του.

Βελτιώνοντας αυτές τις ικανότητες τα παιδιά και οι έφηβοι διευκολύνουν τις προκοινωνικές τους συμπεριφορές, παρουσιάζουν θετικές κοινωνικές σχέσεις και υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα και παράλληλα μειώνουν προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικής δυσφορίας ( Kim,D.,2022).

Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή ( Social and Emotional Education) στοχεύει στην εκπαίδευση των μαθητών σε όλες τις παραπάνω δεξιότητες, οι οποίες είναι κατάλληλες να τους βοηθήσουν, έτσι ώστε να καταφέρουν να πετύχουν ως μαθητές, αλλά και στη μετέπειτα ζωή τους. Σύμφωνα με τους Zins & Elias, 2007 αυτές οι δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν στους μαθητές και να γίνουν πράξη. Ακόμα είναι πολύ πιθανό να ενσωματωθούν και να χρησιμοποιηθούν και εκτός σχολείου, στην καθημερινή ζωή των μαθητών (Kourmousi, et al., 2017, Κουρμούση, 2012). Τα παιδιά δεν έρχονται στον κόσμο έχοντας έμφυτες αυτές τις δεξιότητες, αλλά γεννιούνται με τη δυνατότητα να τις αποκτήσουν. Αυτό συνδέει άμεσα την Συναισθηματική Μάθηση με την εκπαίδευση και τη χρήζει αναγκαία για τη λειτουργία της (Μαρκογιαννάκης, 2020).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των μελών της Εθνικής Επιτροπής Κοινωνικών Συναισθηματικών του ινστιτούτου Aspen και η ακαδημαϊκή ανάπτυξη (NCSEAD) μιας ομάδας ηγετών από την εκπαίδευση και την έρευνα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι κοινωνικό συναισθηματικές ικανότητες (SEC) είναι απαραίτητες για τη μάθηση, την ομαλή ανάπτυξη και την επιτυχία στο σχολείο (Jones et al.(2017).

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει κοινωνικό συναισθηματική μάθηση ( ΚΣΜ) έχει τη δυνατότητα να προετοιμάσει παιδιά και ενήλικες για την κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων τους, θέτοντας στόχους και δείχνοντας ενσυναίσθηση στους άλλους. Η ΚΣΜ μπορεί να ενισχύσει τους νέους να δημιουργήσουν στάσεις και δεξιότητες που τους κάνουν ενεργούς και υπεύθυνους. Με αυτές τις δεξιότητες μπορούν να προωθήσουν την ανθεκτικότητα τους, την ικανότητα αντιμετώπισης αντιξοοτήτων και την ενίσχυση της κοινωνικής ευημερίας. Οι συστημικές προσεγγίσεις της ΚΣΜ πραγματοποιούνται στο πλαίσιο μιας πολυεπίπεδης εκπαίδευσης, που υποστηρίζει και ενσωματώνει συνεργατικά την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση( Mahoney, 2019). Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζεται ότι είναι κατάλληλη για όλους τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να δημιουργήσει σκόπιμα συνθήκες που ενισχύουν την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη όλων των παιδιών. Η ΚΣΜ μπορεί να λαμβάνει χώρα σε πολλά περιβάλλοντα.

Για παράδειγμα σε επίπεδο τάξης μπορεί να ενσωματωθεί συντονισμένα και συστημικά. Πέρα από το χώρο του σχολείου μπορεί να λάβει χώρα και στο σπίτι μέσω αλληλεπιδράσεων των μελών της οικογένειας. Ακόμα και σε εξωσχολικές δραστηριότητες, οι οποίες παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά να εξασκήσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Wigelsworth, et al.,2022).

## **1.2 Η αξία της κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης στη ζωή των παιδιών**

Το σχολικό περιβάλλον είναι ο πρώτος χώρος, μετά την οικογένεια, όπου τα παιδιά κοινωνικοποιούνται. Μέσα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και μαθαίνουν πως να τις αξιοποιούν, αξιολογούνται, μαθαίνουν πως να είναι υπεύθυνα άτομα, με αυτογνωσία και αυτοεκτίμηση με σεβασμό για τον εαυτό τους και τους άλλους. Μέσα από την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δημιουργείται ένα σχολικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να βρουν θετικά πρότυπα με τα οποία θα ήθελαν να ταυτιστούν, με αυτό τον τρόπο αυξάνονται οι πιθανότητες να έχουν ευχαριστημένους μαθητές με ποικίλα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα και άτομα ικανά να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της ζωής (Greenberg, et al., 2017).

Οι μαθητές με την ένταξη τους στο σχολικό περιβάλλον αποκτούν την αίσθηση ότι κάπου ανήκουν. Αυτό θεωρείται ένας από τους βασικότερους στόχους πρόληψης παρεμβατικών προγραμμάτων στο σχολείο, που έχουν ως στόχο τη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς και το να δημιουργήσουν θετικά πρότυπα και αξίες (Greenberg, 2017). Τα προγράμματα εφαρμόζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και έχουν ως στόχο να δημιουργήσουν σχολεία που θα λειτουργούν ως κοινότητες και οι μαθητές θα χαρακτηρίζονται από σχέσεις αλληλοσεβασμού, αλληλοϋποστήριξης και συνεργασίας μεταξύ τους.

Γενικότερα δημιουργείται ένα περιβάλλον, όπου τα μέλη του έχουν κοινούς στόχους και αξίες, με προτεραιότητα τις ανάγκες των παιδιών και έχοντας την αίσθηση δικαίου και ευθύνης ( Doll, Zucker & Brehm, 2009, Henderson & Milstein, 2008). Επίσης τα προγράμματα δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και να εμπλέκονται στην κοινωνική και πνευματική ζωή της τάξης και του σχολείου. Αυτό διαπιστώνεται από τα θετικά αποτελέσματα των προγραμμάτων. Συγκεκριμένα οι μαθητές που συμμετείχαν στα προγράμματα ΚΣΜ παρουσίασαν σημαντική πρόοδο στις δεξιότητες, στις στάσεις, στη συμπεριφορά τους, καθώς και στα

ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα σε σύγκριση με εκείνους τους μαθητές που δεν έλαβαν ΚΣΜ. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη της ΚΣΜ στα σχολεία και συμφωνούν ότι η διδασκαλία τους είναι απαραίτητη και πολύτιμη για την εκπαίδευση ( Atwell & Bridgeland, 2019, Bridgeland et al., 2013).

Η εκπαιδευτική έρευνα και η πολιτική έχουν δείξει αύξηση στην εστίαση της προώθησης της συνολικής ευημερίας των παιδιών μέσω της χρήσης της κοινωνικό συναισθηματικής μάθησης (ΚΣΜ) και των προγραμμάτων σε περιβάλλοντα τάξης (Atwell & Bridgeland, 2019). Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ευημερία των νέων στο σχολείο υπογραμμίζεται από την αυξανόμενη συνειδητοποίηση των προκλήσεων εσωτερικοποίησης και εξωτερίκευσης που αντιμετωπίζουν οι νέοι συμπεριλαμβανομένου του άγχους, της κατάθλιψης, του εκφοβισμού και της επιθετικότητας (Jones et al., 2019). Σε κάποιες χώρες όπως ο Καναδάς η επιτροπή ψυχικής υγείας της χώρας όχι μόνο αναγνωρίζει την ψυχική υγεία των παιδιών ως προτεραιότητα, αλλά παράλληλα προσδιορίζει τα σχολεία ως σημαντικό πλαίσιο για την προώθηση των κοινωνικό συναισθηματικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για την κοινωνική, νοητική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών.

Τα παιδιά και οι νέοι με μεγαλύτερη κοινωνική συναισθηματική ικανότητα μπορούν να αναπτύξουν πιο υγιείς σχέσεις με συνομηλίκους και ενήλικες και να έχουν μια σωστή συμπεριφορά (Trentacosta & Fine, 2010). Τα προγράμματα ΚΣΜ έχει αποδειχθεί, ότι επηρεάζουν τους μαθητές με θετικά αποτελέσματα στην ευεξία και την ψυχικής του υγεία (Durlak et al., 2011, Weare & Nind, 2011). Επίσης επηρεάζουν θετικά την αυτό-εικόνα και τη συμπεριφορά των μαθητών, πολύ σημαντικό είναι ότι παρατηρείται μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και των ψυχικών διαταραχών, καθώς και πρόληψη της χρήσης ουσιών (Sklad et al., 2012). Παρουσιάζουμε κάποιες από τις θετικές επιπτώσεις που έχουν τα προγράμματα ΚΣΜ για τα παιδιά:

1. αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση. Φυσικά αυτά τα αποτελέσματα μεταφέρονται και στην ενήλικη ζωή, επηρεάζοντας θετικά την επιτυχία των ενηλίκων στο χώρο της εργασίας, την οικογενειακή τους κατάσταση και τη μείωση εμφάνισης κατάθλιψης (Moffitt et al., 2011). Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες οι επιδράσεις διαρκούν από γενιά σε γενιά ( Hill et al., 2020),
2. θετικό σχολικό κλίμα. Ένα θετικό περιβάλλον μάθησης, στο οποίο οι μαθητές νιώθουν ασφάλεια, σεβασμό, σύνδεση, εμπλέκονται και υποστηρίζονται αποτελούν τη βάση κατάλληλων συνθηκών για μάθηση (Garibaldi et al., 2015). Αυτές οι συνθήκες αντανακλώνονται στο σχολικό κλίμα, τις

αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του σχολείου και την ευρύτερη κοινότητα. Σχολικά χαρακτηριστικά όπως είναι η δομή, ο πολιτισμός και οι πόροι, η εμπειρία των ατόμων από αυτές τις αλληλεπιδράσεις και τα χαρακτηριστικά,

3. επιπτώσεις στη δημόσια υγεία. Υπάρχουν επιπτώσεις των προγραμμάτων ΚΣΜ και στην υγιή ανάπτυξη και ευημερία και την ακαδημαϊκή εκπαίδευση των μαθητών. Το σχολικό περιβάλλον έχει συνδεθεί ευρύτερα με τα οφέλη για την κοινωνία. Το σχολικό κλίμα και τα προγράμματα ΚΣΜ αναγνωρίζεται ότι το ένα επηρεάζει το άλλο ( Osher & Berg,2017). Η επιτυχημένη εφαρμογή ΚΣΜ σχετίζεται με τη θετική στάση που έχουν οι μαθητές για το σχολικό περιβάλλον.

### **1.3 Ενίσχυση ενσυναίσθησης μέσω των προγραμμάτων ΚΣΜ**

Η ΚΣΜ προωθεί την προκοινωνική συμπεριφορά. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση προωθεί την πιο ανιδιοτελή συμπεριφορά μέσω ενίσχυσης των συναισθημάτων και πνευματικών ικανοτήτων των μαθητών. Επίσης η ΚΣΜ προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως είναι η ενσυναίσθηση, που δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να λάβουν υπόψιν τους τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των άλλων και να συμπεριφέρονται κατάλληλα ( Martinez et al.,2020). Έτσι οι άνθρωποι να αισθάνονται περισσότερο και να παρακινούνται να βοηθήσουν τους άλλους. Τα μαθήματα ΚΣΜ επικεντρώνονται στις σχέσεις των μαθητών να εργάζονται φιλικά και να χτίζουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους άλλους ( Bierman & Sanders,2021). Με τα προγράμματα ΚΣΜ οι μαθητές είναι σε θέση να αποκτήσουν την ικανότητα να έχουν μια πιο αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά. Η ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό συστατικό της κοινωνικής και συναισθηματικής λειτουργίας σε όλη την ανάπτυξη (Eisenberg, Spinrad & Morris, 2014).

Η ενσυναίσθηση αντικατοπτρίζει την ικανότητα των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους μαθητές να αισθάνονται κατανοητοί και υποστηριζόμενοι. Καθώς η ενσυναίσθηση είναι μία ικανότητα με την οποία αντιλαμβανόμαστε με ακρίβεια τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και την αποτελεσματική επικοινωνία (Spreng,et al., 2009). Ακόμα περιλαμβάνει μια γνωστική διάσταση που αναφέρεται στη διανοητική αντίληψη της κατάστασης ή της ψυχικής υγείας του ατόμου (Howe, 2012) και συναισθηματική διάσταση που περιλαμβάνει την έκφραση της ενσυναίσθησης με την οποία κάποιος μπορεί να συνδεθεί συναισθηματικά με τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου (Howe 2012, Spreng,et al.,2009).

Η ικανότητα αποτελεσματικής εμπλοκής στην ενσυναίσθηση έχει αναγνωριστεί ως σημαντική δεξιότητα σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς που απαιτούν αποτελεσματική επικοινωνία (Kourmoussi et al 2017), όπως η συμβουλευτική και η κοινωνική εργασία, η υγειονομική περίθαλψη, οι πωλήσεις και η διαχείριση. Στην εκπαίδευση η ενσυναίσθηση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ποιοτικές σχέσεις με τους μαθητές τους και παράλληλα βελτιώνεται το κλίμα στην τάξη, η πορεία της μάθησης των μαθητών και τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Roorda, et al., 2011). Σε ότι αφορά τους μαθητές έχει βρεθεί ότι η ενσυναίσθηση μειώνει τη συμπεριφορά εκφοβισμού και τη σχολική βία. Σύμφωνα με το Collaborative on Academic Social and Emotional Learning (CASEL) η ενσυναίσθηση εξαρτάται από το επίπεδο κοινωνικής επίγνωσης κάποιου που ορίζεται ως η ικανότητα συμμετοχής στη λήψη προοπτικών.

Σύμφωνα με τους Hodgoes και Myers (2007) υπάρχουν τρεις συνιστώσες της ενσυναίσθησης. Στη πρώτη, όταν νιώθουμε ακριβώς το ίδιο συναίσθημα με το άλλο άτομο. Στη δεύτερη, η στάση του ατόμου σχετίζεται με το δικό του αίσθημα στεναχώριας ως απάντηση στα δυσφορία του άλλου. Και στην Τρίτη αναφέρεται το αίσθημα συμπόνιας για το άλλο άτομο. Η ενσυναίσθηση και η ενασχόληση με συμπονετική δράση δίνει τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να στέκεται πλάι στους μαθητές του (Molyneux, 2021).

Η ενσυναίσθηση έχει προταθεί ως ένα πολύ σημαντικό πλαίσιο που μπορεί να αντιμετωπίζει ζητήματα ρατσισμού (Claravall & Evans – Amalu, 2020). Οι Olsson and Spring (2018) προτείνουν ότι η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική μάθηση αλληλοενισχύονται και μάλιστα μπορεί να περιλαμβάνει κοινούς μηχανισμούς και εξελικτικά αποτελέσματα. Πολλά σχολεία σε διάφορες χώρες προσαρμόζουν στο πρόγραμμα τους δραστηριότητες ΚΣΜ και δραστηριότητες που ενισχύουν την ενσυναίσθηση. Με αυτές τις δραστηριότητες οι μαθητές μαθαίνουν για τις τεχνικές της ενσυναίσθησης, της επικοινωνίας και της αυτοαξιολόγησης.

Παρόλα τα θετικά στοιχεία που έχουν βρεθεί μέσα από διάφορες έρευνες και μελέτες, παρατηρούμε και μια άλλη πλευρά της ενσυναίσθησης, καθώς σύμφωνα με τον Bloom (2017) ανακαλύπτουμε και το στοιχείο πως η ενσυναίσθηση μπορεί να οδηγήσει και σε προσωπική εξάντληση. Ο Bloom υποστηρίζει πως η συμπόνια διαφέρει από την ενσυναίσθηση, δέχεται την ενσυναίσθηση με την έννοια της εκτίμησης των άλλων, αλλά χωρίς να νιώθουν τον πόνο. Πιστεύει ότι η ενσυναίσθηση πρακτικά είναι μια περιορισμένη ικανότητα, υποκινεί την καλοσύνη αλλά ταυτόχρονα μπορεί να προκαλέσει σκληρές και παράλογες αντιδράσεις. Την ίδια άποψη συναντάμε και στο Bregman (2020) καθώς πιστεύει ότι η ενσυναίσθηση δεν δημιουργεί πάντα έναν καλύτερο κόσμο. Μάλιστα υποστηρίζει ότι

έχει τη δυνατότητα να μας κάνει λιγότερο επιεικής, γι' αυτό όσο περισσότερο ταυτιζόμαστε με ανθρώπους που υποφέρουν τόσο πιο δύσκολα εντοπίζουμε το λάθος.

## **Κεφάλαιο 2. Προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης**

### **2.1 Τι εννοούμε με τον όρο ΚΣΜ προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης**

Τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ΚΣΜ, αναφέρονται στη διαδικασία απόκτησης, ανάπτυξης και εφαρμογής γνώσεων και δεξιοτήτων για τις στάσεις που θεωρούνται θεμελιώδης για την προώθηση της θετικής υγείας και ευεξίας (Weissberg et al., 2015). Η ΚΣΜ περιλαμβάνει δεξιότητες κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων, την ανάπτυξη της αυτογνωσίας και του αυτοελέγχου, την επίτευξη θετικών στόχων, τη δημιουργία και τη διατήρηση θετικών σχέσεων και τη συμμετοχή σε υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Τα προγράμματα ΚΣΜ παρέχουν δυνατότητες ανάπτυξης στους μαθητές και να επέκταση των γνώσεων τους (Taylor et al., 2017). Τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν για τους μαθητές είναι: 1) εμπλοκή σε μεγαλύτερη προκοινωνική συμπεριφορά, 2) βελτιωμένη ακαδημαϊκή δέσμευση και επίδοση, 3) μειωμένη επιθετικότητα, 4) μειωμένη συναισθηματική δυσφορία, 5) σχηματισμός και διατήρηση θετικών σχέσεων και 6) προαγωγή της γενικής ευημερίας.

Η ΚΣΜ στοχεύει στην εκπαίδευση των μαθητών να λύνουν προβλήματα σε κοινωνικά περιβάλλοντα με μεγάλη ευθύνη και κατανοώντας τους άλλους ανθρώπους. Επίσης η ΚΣΜ μπορεί να είναι διαθέσιμο σε μαθητές ανεξάρτητα από εθνότητες, φυλετικές, κοινωνικοοικονομικές ή γεωγραφικές διαφορές όπως διαπιστώθηκε από μετά αναλυτική έρευνα (Taylor et al., 2017). Έτσι ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί με εμπειρίες μαθητών από διαφορετικά υπόβαθρα, γεγονός που εξηγεί το μεγάλο μέγεθος επίδρασης των μαθητών σε ομάδες χωρίς αποκλεισμούς.

Επίσης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν αν πρόκειται για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόζουν και να προσαρμόζουν το πρόγραμμα για να μπορεί να ταιριάζει στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Ίσως οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος να εντοπίσουν και κάποιο πιθανό κίνδυνο που μπορεί να διατρέχει κάποιος μαθητής και να προσαρμόσουν αναλόγως το πρόγραμμα.

Τα προγράμματα ΚΣΜ ενδέχεται να είναι μοναδικά τοποθετημένα για την προώθηση των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητα για υγιή γνωστική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Durlak et al., 2011, Hough et al., 2017). Η σχολική ηλικία 4-14 ετών περίπου αντιπροσωπεύει μια περίοδο ανεκτίμητης κοινωνικής, συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης. Τα παιδιά παρουσιάζουν υψηλότερη πλαστικότητα εγκεφάλου σε σχέση με τους ενήλικες και είναι περισσότερο επιδεκτικοί στην ανάπτυξη ικανοτήτων ΚΣΜ (Bradshaw et al., 2012). Η κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών μειώνεται κατά τη διάρκεια του δημοτικού και διάφορες συμπεριφορές αυξάνονται σε συχνότητα και σοβαρότητα (Eccles.,2004, Murray-Close et al., 2007).

Τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τα προγράμματα έδειξαν ότι οι τύποι των προγραμμάτων δεν επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα κάθε προγράμματος. Συνιστάται τα προγράμματα ΚΣΜ να είναι ενσωματωμένα στην εκπαίδευση θεμάτων και να εφαρμόζονται ενεργά στο σχολικό περιβάλλον. Αρχικά γιατί τα προγράμματα ΚΣΜ στοχεύουν στη συνολική προσαρμογή συμπεριλαμβάνοντας την ακαδημαϊκή προσαρμογή και την κοινωνικό συναισθηματική. Επιπλέον τα προγράμματα ΚΣΜ εφαρμόζονται στη γενική εκπαίδευση που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και τις σχολικές ρυθμίσεις. Ένας καλός τρόπος να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων ΚΣΜ είναι να λειτουργήσουν σύμφωνα με άλλα μαθήματα γενικής εκπαίδευσης. Οι πιο αποτελεσματικές οδηγίες θα πρέπει να προγραμματιστούν στο χρόνο όπου οι μαθητές είναι πιο συνηθισμένοι και που τους επιτρέπει να συγκεντρώνονται. Σύμφωνα με τις έρευνες παρατηρούμε πως η επίδραση στις δεξιότητες σχέσεων ήταν μικρότερη σε σχέση με τις κοινωνικό συναισθηματικές δεξιότητες, όπως είναι η αυτογνωσία, ο αυτοέλεγχος και η κοινωνική επίγνωση. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός πως οι δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας με τους άλλους απαιτούν από τους μαθητές να κατανοήσουν την κοινωνική δυναμική μεταξύ των κοινωνικών ομάδων (Locke,et al., 2019).

## **2.2 Στάδια εφαρμογής προγραμμάτων**

Η υλοποίηση των προγραμμάτων δεν είναι εύκολη υπόθεση και αποτελείται από πολλά στοιχεία. Οι Dane & Schneider (1998) προσδιόρισαν πέντε στοιχεία υλοποίησης:

- 1) τήρηση, ακεραιότητα στην τήρηση του προγράμματος από τους προγραμματιστές,
- 2) έκθεση,

- 3) ποιότητα παράδοσης,
- 4) ανταπόκριση,
- 5) διαφοροποίηση.

Σε επόμενες μελέτες οι Durlak & Dupre (2008) επεκτάθηκαν περαιτέρω στον κατάλογο για να συμπεριλάβουν κάποια ακόμα στοιχεία:

- 1) παρακολούθηση συνθήκης ελέγχου και σύγκρισης. Με στόχο την προσοχή που δίνεται στο πρόγραμμα,
- 2) προσέγγιση προγράμματος, που αφορά τα ποσοστά συμμετοχής και τη συνολική εκπροσώπηση των συμμετεχόντων,
- 3) προσαρμογή, αναφέρεται στις αλλαγές του προγράμματος οι οποίες προσαρμόζονται στις ανάγκες της κάθε ομάδας.

Επίσης στα προγράμματα υλοποίησης ο Berkel et al., (2011) περιλάμβαναν συμπεριφορές διευκόλυνσης, όπως πιστότητα, ποιότητα παράδοσης και προσαρμογή. Αλλά και συμπεριφορές συμμετεχόντων, όπως δέσμευση, συμμετοχή και ανταπόκριση. Τα προγράμματα ψυχικής υγείας υλοποιούνται με σαφείς στόχους και χρειάζονται έναν ιδιαίτερο τρόπο εφαρμογής. Στην πρώτη φάση είναι το στάδιο της προεφαρμογής όπου οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο μαθαίνουν καλά το πρόγραμμα και οργανώνουν την υλοποίησή του. Σε αυτή τη φάση σύμφωνα με τον Han και τον Weiss (2005) οι παράγοντες του σχολείου σχετίζονται με τη υποστήριξη του διευθυντή και τη στάση των εκπαιδευτικών, τις προσωπικές πεποιθήσεις, τις πεποιθήσεις για το πρόγραμμα, τα κίνητρα και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν το πρόγραμμα.

Η δεύτερη φάση είναι η υποστηριζόμενη φάση υλοποίησης. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται με εκπαίδευση πάνω στα προγράμματα, διαβούλευση και ανατροφοδότηση απόδοσης. Όλο αυτό στοχεύει στην αύξηση των δεξιοτήτων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών, με σκοπό να υποστηρίξουν σωστά την εφαρμογή των προγραμμάτων και την προσαρμογή ανάλογα με αυτή που χρειάζονται οι μαθητές τους.

Τέλος συναντάμε τη φάση της βιωσιμότητας όταν πια οι εκπαιδευτικοί έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα και έχουν την ικανότητα να εφαρμόσουν σωστά το πρόγραμμα.

Οι Jones, Baily, Brush and Kahn (2018) προσφέρουν κάποιες συστάσεις για την αποτελεσματική υλοποίηση των προγραμμάτων ΚΣΜ. Η πρώτη τους σύσταση προσδιορίζει το πότε θα εφαρμοστεί το πρόγραμμα και πως θα ταιριάζει στις υπάρχουσες μορφές και συνθήκες.



Η δεύτερη σύσταση δίνει ευκαιρία στους μαθητές να εξασκήσουν ΚΣΜ εκτός του μαθήματος, κίνηση που αναγνωρίζει πως η ανάπτυξη της κοινωνικό συναισθηματικής ικανότητας χρειάζεται ιδιαίτερο χρόνο.

Κατά την τρίτη σύσταση οι εκπαιδευτικοί και όλο το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου πρέπει να βρουν τρόπους ώστε να εφαρμόσουν το πρόγραμμα και να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών εντός και εκτός τάξης.

Οι συστάσεις αφορούν το επίπεδο των εκπαιδευτικών και των σχολείων ώστε να υποστηρίξουν τα προγράμματα και να έχουν αποτελεσματικότητα. Γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί και τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου συνιστάται να έχουν συνεχή εκπαίδευση και υποστήριξη για τη δημιουργία γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και κοινωνικό συναισθηματικής τους ικανότητας. Τέλος συνιστάται η χρήση δεδομένων για τη λήψη των αποφάσεων σχετικά με την έγκριση του προγράμματος και περαιτέρω παρακολούθηση της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων. Οι Oberle, Domitrovich, Meyers & Weissberg (2016) υποστηρίζουν ότι οι προσεγγίσεις συστημικής εφαρμογής, έχουν περισσότερες πιθανότητες για θετικά αποτελέσματα.

### **2.3 Πλεονεκτήματα προγραμμάτων ΚΣΜ**

Τα οφέλη των προγραμμάτων ΚΣΜ σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει σε εκπαιδευτικούς: παράγουν θετικά οφέλη στη συμπεριφορά, ενισχύουν τα συναισθηματική συμπεριφορά και δίνουν ακαδημαϊκές παροχές. Όλα αυτά είναι εμφανή στο τέλος της παρέμβασης και επιμένουν σε διάφορες περιόδους παρακολούθησης ανάλογα με το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Φυσικά για να έχει αποτέλεσμα το πρόγραμμα πρέπει να βασίζεται σε κάποιες προϋποθέσεις, όπως στο να βασίζεται σε στοιχεία και να είναι πολύ καλά σχεδιασμένα, ώστε να παρέχουν εκπαίδευση υψηλής ποιότητας και να αξιολογούνται αυστηρά με σκοπό να υπάρχει εμπιστοσύνη στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Η ακαδημαϊκή επιτυχία, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η προκοινωνική συμπεριφορά μπορούν να προβλεφθούν από τις ικανότητες τους στην ΚΣΜ (Castro-Olivio, 2014). Τα κύρια πλεονεκτήματα της ΚΣΜ είναι ότι διδάσκουν στα παιδιά δεξιότητες αυτορρύθμισης που μπορούν να εξυπηρετήσουν καλά το σχολείο, διατηρώντας τη συγκέντρωση και τον ενθουσιασμό τους (Ramos, 2022). Έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και μπορούν να σχηματίσουν υγιείς σχέσεις με τους γύρω τους (Hough et al., 2017).

Τα προγράμματα ΚΣΜ παρέχουν εργαστήρια συμπεριφοράς, όπου οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν με ασφάλεια (Mahfouz & Anthony-Stevens, 2020). Μέσα από τις

έρευνες παρατηρούμε ότι τα προγράμματα ΚΣΜ παρακινούν τους μαθητές να συμπεριφέρονται υπεύθυνα παρέχοντας ευκαιρίες να εξασκήσουν την ενσυναίσθηση και άλλες προκοινωνικές δεξιότητες . Στα ΚΣΜ τονίζεται η θετική κοινωνική συμπεριφορά, η οποία έχει επίδραση στο σχολικό κλίμα και στα συναισθήματα των μαθητών. Επίσης προωθεί τη βελτιωμένη ψυχική υγεία. Τα παιδιά διδάσκονται τον τρόπο να επικοινωνούν με τους άλλους, αλλά και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Παρατηρούμε ότι έχει θετικές επιπτώσεις στη συναισθηματική τους και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Αρχικά με την προώθηση της αίσθησης της αυτογνωσίας και του αυτοελέγχου, τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα και συμπεριφορές. Τα πιθανά οφέλη για την ψυχική τους υγεία περιλαμβάνουν τη μείωση άγχους. Μέσω των προγραμμάτων οι μαθητές εξασκούν τεχνικές για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων (Waheed et al.,2020). Για παράδειγμα, οι ασκήσεις ενσυνειδητότητας και χαλάρωσης έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνουν τα επίπεδα άγχους και τη συνολική ψυχική υγεία των μαθητών. Σημαντικός στόχος της ΚΣΜ είναι η προώθηση θετικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η σχέση που θα αναπτύξουν μεταξύ τους βοηθάει τους μαθητές για επιτυχία στο σχολικό πλαίσιο. Τα προγράμματα ΚΣΜ στοχεύουν σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως είναι η επικοινωνία και οι ομαλές συγκρουσιακές σχέσεις που οδηγούν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Το πρόγραμμα ΚΣΜ μπορεί να μην ταιριάζει σε όλους τους πολιτισμούς καθώς διαφέρουν από άνθρωπο σε άνθρωπο με διαφορετική κουλτούρα και βιώματα. Ωστόσο μπορούν προσαρμοστούν, ώστε να ταιριάζουν σε ένα ευρύ φάσμα και να λειτουργούν σε καθολικό επίπεδο και όχι να είναι προσανατολισμένα σε συγκεκριμένες ανάγκες. Μέσα από αυτά τα προγράμματα μαθαίνουμε, πως τα σχολεία, οι οικογένειες και οι κοινότητες μπορούν καλύτερα να συντονίζουν τις προσπάθειες προσαρμογής των προγραμμάτων και των πρακτικών ΚΣΜ, για την αντιμετώπιση του κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των παιδιών διαφορετικών ηλικιών και κοινοτήτων. Επίσης οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμαστούν κατάλληλα για να καταφέρουν να εφαρμόσουν με αποτελεσματικότητα τα προγράμματα στους μαθητές τους (Cook,et al., 2018).

## **2.4 Δυσκολία εφαρμογής προγραμμάτων**

Όπως κάθε καινούριο πρόγραμμα έτσι και τα προγράμματα ΚΣΜ αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες κατά την υλοποίηση τους. Για παράδειγμα, το προσωπικό συχνά έχει έλλειψη χρόνο και δεν έχει την κατάλληλη εκπαίδευση να ασχοληθεί τον προγραμματισμό (Durlak

et al., 2011). Επίσης ο προγραμματισμός ΚΣΜ ασκεί πίεση στους διδάσκοντες και τα σχολεία δεν έχουν τους απαραίτητους πόρους που απαιτούνται για την υλοποίηση των προγραμμάτων. Ενώ οι έρευνες δείχνουν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός στην ΚΣΜ των μαθητών τους, παρατηρούνται απροσπέραστα εμπόδια καθώς υπάρχει έλλειψη προσβάσιμης κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ελλιπής γνώση και αυτοπεποίθηση. Γι' αυτό το λόγο ο Faith & Wellness σχεδίασαν εύκολους πόρους και πρακτικές με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τι ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους.

Οι ερευνητές έχουν εντοπίσει πολλούς παράγοντες που επιτρέπουν ή περιορίζουν την επιτυχή εφαρμογή των προγραμμάτων (Krauss et al.,2014):

- 1) εξωτερικοί καθοριστικοί παράγοντες ( όπως η πολιτική ηγεσία της περιφέρειας και η χρηματοδότηση),
- 2) καθοριστικοί παράγοντες εσωτερικού περιβάλλοντος όπως ηγετικά χαρακτηριστικά και σχολικό κλίμα,
- 3) καθοριστικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα άτομα που θα υιοθετήσουν αυτή την πρακτική, για παράδειγμα οι πεποιθήσεις, οι στάσεις και οι προθέσεις των εκπαιδευτικών και η εξάντληση,
- 4) καθοριστικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ίδια την πρακτική ή την παρέμβαση, δηλαδή πόσο εφικτό και κατάλληλο είναι να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη πρακτική.

Παρά τη σημασία των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, η ρύθμιση της εφαρμογής των ΚΣΜ, εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τους εκπαιδευτικούς που τα υλοποιούν. Αυτό αποδεικνύεται από την έρευνα των Locke et al. (2019) όπου διαπιστώθηκε ότι οι ατομικές στάσεις επηρέασαν περισσότερο την εφαρμογή ακόμα και από τους παράγοντες οργάνωσης.

## **2.5 Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων**

Σύμφωνα με τις έρευνες της ΚΣΜ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως προγνωστικός παράγοντας και ως παράγοντας για προσωπική και ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι μαθητές με καλή απόδοση στις μετρήσεις ΚΣΜ έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες για ακαδημαϊκή, κοινωνική και ψυχολογική επιτυχία. Επίσης έχει παρατηρηθεί ότι η ΚΣΜ αυξάνει σημαντικά συμπεριφορές όπως η ανθεκτικότητα και η ομαδική συνεργασία και μειώνει τις πιθανότητες κατάχρησης ουσιών και επιθετικής συμπεριφοράς. Τα σχολεία πρέπει να προσφέρουν ευκαιρίες για κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, λόγω του θετικού

αντίκτυπου που μπορεί να έχει στην ακαδημαϊκή και προσωπική επιτυχία των μαθητών. Ένα καλά εφαρμοσμένο πρόγραμμα πρέπει να ακολουθεί βήμα βήμα την κατάρτιση, να έχει ενεργές μορφές μάθησης, να εστιάζει στις δεξιότητες της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και να έχει σαφείς στόχους ΚΣΜ (State, et al., 2019) .

Αποτελέσματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης - Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών προγραμμάτων:

- βελτίωση της αυτοεκτίμησης,
- πρόληψη της κατάθλιψης και άλλων ψυχικών προβλημάτων,
- πρόληψη για τη χρήση ουσιών,
- ενίσχυση της διαχείρισης συναισθημάτων και του αυτοελέγχου,
- βοήθεια στους μαθητές, ώστε να είναι σε θέση να επιλύσουν διαπροσωπικά

προβλήματα και να διατηρήσουν υγιείς σχέσεις,

- μείωση στην εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών.

Σύμφωνα με τον Jones et al. (2018) τα προγράμματα ΚΣΜ είναι επιτυχημένα:

1. όταν δημιουργούνται σε υποστηρικτικά πλαίσια,
2. οικοδόμηση ικανοτήτων ενηλίκων,
3. δέσμευση στην οικογένεια και στη κοινότητα,
4. στοχευμένες βασικές συμπεριφορές και δεξιότητες,
5. θέτουν λογικούς στόχους.

Σύμφωνα με τον Zins (2007) τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου προγράμματος είναι:

1. προσεκτικά σχεδιασμένο με βάση τη θεωρία και την έρευνα,
2. διδάσκει δεξιότητες ΚΣΜ για εφαρμογή στην καθημερινή ζωή,
3. παρέχει συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις μάθησης,
4. οδηγεί σε ολοκληρωμένο και συντονισμένο ενιαίο πρόγραμμα που

συνδέεται με ακαδημαϊκά αποτελέσματα,

5. έχει βασικούς παράγοντες υλοποίησης και υποστήριξης,
6. περιλαμβάνει οικογενειακές και κοινωνικές συνεργασίες,
7. περιλαμβάνει στοιχεία βελτίωσης και αξιολόγησης αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με τους Proctor et al. 2011, τα αποτελέσματα εφαρμογής περιλαμβάνουν:

- 1) την αποδοχή,
- 2) την υιοθεσία,
- 3) την καταλληλότητα,
- 4) το κόστος,

- 5) τη σκοπιμότητα,
- 6) την πιστότητα,
- 7) τη διείδυση,
- 8) τη βιωσιμότητα.

## **Κεφάλαιο 3. Η κοινωνική συναισθηματική μάθηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών**

### **3.1 Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών**

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση αποτελεί σημαντικό κομμάτι για τα παιδιά, γι' αυτό και τα σχολεία εφαρμόζουν διάφορα προγράμματα, τα οποία έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά, έτσι ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν εύπλαστες δεξιότητες, ζωτικής σημασίας, με θετικά αποτελέσματα τα οποία θα διαρκούν. Για να επιτευχθούν αυτά τα θετικά αποτελέσματα απαιτείται ποιοτική εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Οι παράγοντες που συμβάλλουν ώστε να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα ΚΣΜ σχετίζονται με τα κίνητρα, την ετοιμότητα και την ικανότητα των εκπαιδευτών (Ransford et al., 2009) . Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών που σχετίζονται με στοχευμένες και εντατικές παρεμβάσεις για τους μαθητές που το έχουν ανάγκη. Τα βασικά στοιχεία ενός προγράμματος πρέπει να παραδοθούν με πιστότητα από τον εκπαιδευτικό, δηλαδή να εφαρμοστούν όπως σχεδιάστηκαν, είναι ένας κρίσιμος και καθοριστικός παράγοντας για την προώθηση θετικών αποτελεσμάτων (Biggs et al., 2008).

Οι έρευνες δείχνουν ότι τα προγράμματα που βασίζονται στο σχολείο μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων.(Sklad et al., 2012, Taylor et al., 2017). Γι' αυτό το λόγο οι έρευνες έχουν στραφεί στους παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν τα προγράμματα ΚΣΜ. Τα αποτελέσματα των προγραμμάτων σχετίζονται σημαντικά με την ποιότητα της εφαρμογής (Weare & Nind,2011), και τον τρόπο που τα προσαρμόζουν στην προκειμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί παίζει πολύ σημαντικό ρόλο πως παραδίδονται(Durlak & DuPre,2008).

Στην ανάλυση των Wanless et al.(2015) της σχέσης μεταξύ των παραγόντων προεφαρμογής του εκπαιδευτικού, όπως είναι η παρατήρηση των εκπαιδευτικών και η συναισθηματική υποστήριξη που παρέχουν, η χρήση πρακτικών παρέμβασης που αξιολογείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, η αυτοαξιολόγηση, η συνολική ευθύνη, το μορφωτικό επίπεδο και τα χρόνια εμπειρίας, παρατηρήθηκε πιστότητα εφαρμογής δύο χρόνια μετά την αρχική εκπαίδευση. Μέσα από αυτή την έρευνα διαπιστώνουμε ότι η αποτελεσματική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, ώστε να παραδώσουν προγράμματα με πιστότητα. Επιπλέον παρατηρείται πως η αποδοχή κατάρτισης από τους εκπαιδευτικούς και η ποιότητα εφαρμογής σχετίζονται

με περισσότερα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Reyes et al., 2012). Πέρα από την αρχική κατάρτιση, η συνεχής καθοδήγηση είναι απαραίτητη και χρησιμοποιείται συχνά για τη διασφάλιση της ποιοτικής υλοποίησης από τους εκπαιδευτικούς.

Η ανάπτυξη σχετίζεται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να παραδίδουν τα προγράμματα ΚΣΜ με πιστότητα (Durlak et al.,2015, Jennings & Frank,2020). Αν και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες πριν την εφαρμογή, οι έρευνες δείχνουν ότι αυτοί οι παράγοντες είναι εύπλαστοι και ανταποκρίνονται στην εκπαίδευση και την καθοδήγηση (Wanless et al., 2015).Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν προγράμματα ΣΕΛ έχουν αυξημένη αποτελεσματικότητα και μειωμένη εξουθένωση και βελτιωμένες σχέσεις με τους μαθητές τους, τους συναδέλφους και τους γονείς τους ( Cain & Carnellor,2008). Έχουν επίσης χαμηλότερο άγχος που σχετίζεται με την εργασία και την κατάθλιψη και υψηλότερη ποιότητα αλληλεπίδρασης με μαθητές (Tyson et al., 2009,Castillo et al., 2013).

### **3.2 Η στάση και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών**

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι επηρεάζουν σημαντικά την πρακτική τους. Τρεις λειτουργίες για τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών:

- 1) φίλτρα για την ερμηνεία εμπειριών και περιεχομένου,
- 2) πλαίσια προς το να συμβάλλει ή να ορίσει ένα πρόβλημα ή μια εργασία,
- 3) οδηγούς δράσης.

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σημαντικά την πρακτική τους και είναι δύσκολο να αλλάξουν. Επίσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επιρροή της πρακτική και την εφαρμογή των προγραμμάτων ΚΣΜ για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι πεποιθήσεις λένε πως τα προγράμματα ΚΣΜ δεν είναι σημαντικά, δεν έχουν κίνητρο ώστε να εφαρμόσουν αποτελεσματικά το πρόγραμμα (Kallestad & Olweus, 2003). Αυτά τα ευρήματα τονίζουν τη σημασία να ληφθεί υπόψιν και οι πεποιθήσεις που έχουν γι' αυτά καθώς επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στα προγράμματα ΚΣΜ τα εφαρμόζουν στην καθημερινή τους διδασκαλία και προσπαθούν να τα εντάξουν σε αντίστοιχες δραστηριότητες, όπως παρατηρήθηκε και σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας (Zinsser et al., 2014).

Για την καλύτερη κατανόηση, των πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών εξετάζουμε το θέμα σε τρεις τομείς:

- 1) άνεση, αίσθηση εμπιστοσύνης στη διδασκαλία του σελ.,
- 2) δέσμευση, επιθυμία συμμετοχής στην κατάρτιση και τη διδασκαλία του σελ.,
- 3) κουλτούρα, αντιλήψεις για τη σχολική υποστήριξη.

Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή των προγραμμάτων οι Han and Weiss (2005) προσδιορίζουν ως υποστηριζόμενους και παρατεταμένους παράγοντες υλοποίησης. Ο πρώτος υποστηρίζει την αρχική ποιοτική εφαρμογή και ο δεύτερος τη διαρκή μακροπρόθεσμη εφαρμογή. Αξίζει να σημειωθεί πως η πιστότητα αποτελεί σημαντικό κομμάτι για την πρακτική των προγραμμάτων (Sanetti & Kratochwill, 2007). Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία του Bandura (1977) και την αντίληψη του για την αυτό-αποτελεσματικότητα, οι ικανότητες κάποιου να οργανώσει και να εκτελέσει τις πορείες δράσης είναι απαραίτητες για την επίτευξη δεδομένων. Οι Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) προσάρμοσαν στον ορισμό της αυτό-αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς, πως η πεποίθηση ενός εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητα είναι μια κρίση των δυνατοτήτων του για να επιφέρει επιθυμητά αποτελέσματα της δέσμευσης για τη μάθηση των μαθητών ακόμα και για εκείνους που μπορεί να μην έχουν κίνητρο.

Η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα επιμένουν περισσότερο με τους μαθητές τους και δεν τους επικρίνουν σε τυχόν λάθη, ενώ εκείνοι με χαμηλότερη αποτελεσματικότητα αναφέρονται σε περισσότερο συγκρουσιακές σχέσεις (Harme et al., 2012).

Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα συνήθως είναι καλύτερα οργανωμένοι, έχουν καλύτερο προγραμματισμό και επιδεικνύουν ενθουσιασμό για τη διδασκαλία (Allinder, 1994). Πειραματίζονται με νέες μεθόδους διδασκαλίας και εκπαιδευτικό υλικό και αναζητούν συνεχώς νέους τρόπους βελτίωσης της πρακτικής τους (Guskey, 1988). Σύμφωνα με τους Burley et al., (1991) οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί μένουν περισσότερο στο επάγγελμα από τους υπόλοιπους.

Σύμφωνα με έρευνες διαπιστώθηκε πως η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την καλή εφαρμογή των προγραμμάτων ΚΣΜ και πως οι ψυχολογικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα την εφαρμογή των προγραμμάτων. Επίσης οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή ποιότητα υλοποίησης των προγραμμάτων.



### **3.4 Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η εφαρμογή των προγραμμάτων**

Για να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές συναισθηματικές και συμπεριφορικές ανάγκες των μαθητών, έχει δημιουργηθεί ένα ευρύ φάσμα πρακτικών που βασίζονται σε στοιχεία τεκμηριωμένων πρακτικών (Owens et al., 2014). Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης είναι οι κύριοι φορείς υλοποίησης των καθολικών προγραμμάτων, που έχουν σχεδιαστεί για όλους τους μαθητές ενός σχολείου και στοχεύουν στην πρόληψη προβλημάτων και στην πρόωθηση παραγόντων που επιτρέπουν την επιτυχία (Reinke et al., 2011).

Η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων σημαίνει απόκτηση ικανότητας έξυπνης δράσης όσον αφορά τις προσωπικές και κοινωνικές συναισθηματικές εμπειρίες. Στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη χρήση πρακτικών που βασίζονται στην τάξη και σαφή διδασκαλία. Σημαντικός αρωγός σε αυτή τη διαδικασία φυσικά είναι ο εκπαιδευτικός, καθώς και το κατάλληλο υλικό που χρησιμοποιεί στην τάξη του (Reinke et al., 2008, Sanetti & Kratochwill, 2011). Παρέχεται ένα διαδοχικό πρόγραμμα σπουδών ή περιλαμβάνει μια σειρά από διαδοχικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα παιχνίδι, γνωστική μοντελοποίηση, αφήγηση, γραπτά φύλλα εργασίας, οδηγίες του εκπαιδευτικού ή ερεθίσματα πολυμέσων όπως για παράδειγμα βίντεο, ανάλογα με το εκάστοτε πρόγραμμα. Η γενική εκπαίδευση είναι σχεδιασμένη για όλα τα παιδιά. Οι μαθητές περνάνε τον περισσότερο χρόνο στις σχολικές μονάδες, όπου διδάσκονται και αξιολογούνται (Webster, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εφαρμογή της ΚΣΜ σε ένα πολυεπίπεδο σύστημα υποστήριξης. Τα προγράμματα ΚΣΜ περιλαμβάνουν, εκτός από θεραπείες και παρεμβάσεις, αξιολογήσεις, δομές και στρατηγικές, όπως λήψη αποφάσεων βάση δεδομένων (Kowalski & Lasley, 2009). Η ΚΣΜ στην εκπαίδευση περιλαμβάνουν μια συστημική προσέγγιση για τον προσδιορισμό, ποια προγράμματα, παρεμβάσεις ή διαδικασίες υποστηρίζονται.

Αναγνωρίζοντας τον αντίκτυπο που έχουν οι ικανότητες της ΚΣΜ στα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα οι επαγγελματικοί οργανισμοί (National Association of School Psychologists) και η ομοσπονδιακή νομοθεσία (Every Students Succeeds Act, 2015, Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004) ζητούν την υιοθέτηση και την παράδοση ΚΣΜ που στοχεύουν στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των αναγκών.

Οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης είναι οι κύριοι φορείς υλοποίησης λόγω της εγγύτητας και των τακτικών αλληλεπιδράσεων πρόσωπο με πρόσωπο με τους μαθητές (Reinke et al., 2011). Είναι γεγονός πως υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν μια συγκεκριμένη πρακτική, για παράδειγμα οι εξωτερικοί και εσωτερικοί παράγοντες ρύθμισης, όπως είναι η ηγεσία, το κλίμα και οι πηγές χρηματοδότησης (Lyon & Bruns, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν υποστηρικτική δομή που διευκολύνει την εφαρμογή των προγραμμάτων ΚΣΜ και μειώνει τα κοινά εμπόδια. Αυτά τα εμπόδια περιλαμβάνουν την έλλειψη χρόνου και μη υποστηρικτικούς διαχειριστές (Turri et al., 2016). Στρατηγικές υλοποίησης υπάρχουν για να στοχεύουν σε εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες ρύθμισης, όπως η εκπαίδευση ηγεσίας (Aarons et al., 2015), ο σχεδιασμός και η οικοδόμηση των ικανοτήτων, σχεδιασμός για την ετήσια ενσωμάτωση νέου προσωπικού, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών ως βασικών ενδιαφερομένων στις αποφάσεις εφαρμογής και διευκρίνισης του τρόπου.

Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που αποτελούν το βασικό παράγοντα εκείνων που θα αποφασίσουν τις πρακτικές της ΚΣΜ τις οποίες θα εφαρμόσουν (Locke et al., 2019, Ramos-Vidal et al., 2020). Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής μπορούν να παρατηρήσουν την επιρροή των αποτελεσμάτων μέσα από τις πρακτικές που υιοθετούν και παραδίδουν (George et al., 2009).

Για να έχουν αποτέλεσμα οι πρακτικές αυτές θα πρέπει η διδασκαλία των κοινωνικών συναισθηματικών ικανοτήτων να καθοδηγείται από το πρόγραμμα σπουδών, αναπτύσσοντας συστήματα αναγνώρισης για την αναμενόμενη συμπεριφορά των μαθητών, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά και με ενσυναίσθηση, καλλιεργώντας ένα θετικό κλίμα στην τάξη (Cook et al., 2018). Οι εκπαιδευτικοί όπως έχουμε ήδη αναφέρει αποτελούν το βασικό παράγοντα εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων. Ωστόσο οι έρευνες έχουν δείξει ότι μόνο το 40% τελικά εφαρμόζει αυτές τις νέες πρακτικές (O'Donnell, 2008, Sanetti et al., 2013). Οι πρακτικές εξασθενούν εντός δέκα ημερών από την έναρξη χωρίς συνεχή υποστήριξη. Αυτό συνήθως οφείλεται στην έλλειψη κινήτρων των εκπαιδευτικών, της αυτό-αποτελεσματικότητας, του διαθέσιμου χρόνου και της διοικητικής υποστήριξης (Collier – Meek et al., 2017, Long et al., 2016, Ransford et al., 2009).

Ερευνητές από το χώρο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών τονίζουν την ανάγκη για περισσότερη έρευνα σχετικά με την αποτελεσματική υποστήριξη εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς γύρω από αυτές τις πρακτικές (Darling-Hammond et al., 2017, State et al., 2019).

Οι ερευνητές έχουν δημιουργήσει τρεις διαφορετικούς τύπους στρατηγικών υλοποίησης:

- 1) διακριτές, δηλαδή μια ενιαία τακτική διαδικασία ή δράση,
- 2) πολύπλευρες, δηλαδή δύο οι περισσότερες διακριτές στρατηγικές,
- 3) συνδυασμένη ( Proctor et al., 2013).

Ωστόσο και πάλι οι έρευνες στρέφονται σε ατομικό επίπεδο και στη συμπεριφορά του εκάστοτε εκπαιδευτικού, γιατί όπως αναφέραμε και νωρίτερα είναι ο άμεσα εμπλεκόμενος που επηρεάζει τον τρόπο εφαρμογής των προγραμμάτων και την αποτελεσματικότητά τους, γίνεται και πάλι λόγος για την αυτοαποτελεσματικότητα, τις προσδοκίες έκβασης, τις προθέσεις και τα κίνητρα, μαζί με την επιθυμία για αλλαγή συμπεριφοράς σε ατομικό επίπεδο (Lobo et al., 2017).

Επιπλέον οι δραστηριότητες της ΚΣΜ μπορεί να συνοδεύονται με την ευρύτερη σχολική οικολογία, όπως διασύνδεση με στοιχεία ολόκληρου του σχολείου και συναντήσεις ή πολιτικές συμπεριφορές. Οι δραστηριότητες της ΚΣΜ απαιτούν αρκετό χρόνο από το πρόγραμμα σπουδών και χρειάζεται οργάνωση δραστηριοτήτων που διεξάγονται συνήθως κατά το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής χρονιάς.

Υπάρχουν προγράμματα που επικεντρώνονται στην ΚΣΜ. Το πρόγραμμα KIVA, το οποίο εστιάζει στις κοινωνικές δεξιότητες ( Salmivalli et al., 2009), και το πρόγραμμα FRIENDS που εστιάζει στη συναισθηματική ρύθμιση (Barret, 2005). Τα προγράμματα προτείνονται και αξιολογούνται ως ενιαία ενότητα , από την επίδραση ολόκληρου του προγράμματος σπουδών. Έτσι το βλέπουμε συγκεντρωτικά και είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν τα προγράμματα είναι αποτελεσματικά.

Γενικότερα η υλοποίηση προγραμμάτων υπόκειται στο επιχείρημα του δημοκρατικού ελλείμματος ( Biesta, 2007), δηλαδή μιλάμε για μια προδιαγεγραμμένη παρέμβαση που δεν ενισχύει απαραίτητα την επαγγελματική γνώση του δικού του εκπαιδευτικού πλαισίου

Η λογοτεχνία είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα όπου οι εκπαιδευτικοί το χρησιμοποιούν για την προσαρμογή προγραμμάτων ΚΣΜ (Lendrum & Askell-Williams, 2019). Επομένως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Για ένας εκπαιδευτικός θα μπορούσε να υιοθετήσει ένα πακέτο στρατηγικών και να επικεντρωθεί στις κοινωνικές δεξιότητες, ενάντια στα αντικοινωνικά περιστατικά και να δημιουργείται ένα πλήρες πακέτο προγράμματος σπουδών (Jones et al., 2017). Προερχόμενα από θεωρητικά ή εμπειρικά βασισμένες αρχές συγκεντρώνονται κοινές πρακτικές προκειμένου να εντοπιστούν δυνητικά πολύτιμες πυρήνες πρακτικής κοινά

στοιχεία ή βασικά συστατικά ((Boustani et al., 2015, Blasé & Fixsen,2013, Lawson et al., 2019). Η αναγνώριση βασικών στοιχείων επιτρέπει τη συσσώρευση γνώσεων με θετικά αποτελέσματα που στοχεύουν στον εντοπισμό αποτελεσματικών πρακτικών.

Έχουν εντοπιστεί κοινά στοιχεία της χρησιμότητας εκπαιδευτικού πλαισίου για την αντιμετώπιση διασπαστικών συμπεριφορών. Για παράδειγμα οι McLeod et al.(2017) έχουν εξετάσει πρακτικές που παραδίδονται από εκπαιδευτικούς στην τάξη. Σύμφωνα με τον Lawson, (2019) παρατηρήθηκε ότι σε σχέση με την αυτογνωσία δόθηκε έμφαση στην αναγνώριση των συναισθηματικών καταστάσεων στα επιλεγμένα προγράμματα και ελάχιστη στο αξιολογικό στοιχείο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Το stress των εκπαιδευτικών**

### **4.1 Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τους Sonnentag & Frese (2003), το σώμα αντιδρά σε αλλαγές που απαιτούν φυσική, ψυχική ή συναισθηματική προσαρμογή με άγχος και στρες. Το άγχος που προκαλείται από την εργασία ονομάζεται εργασιακό στρες και μπορεί να οριστεί ως επιβλαβής σωματική και συναισθηματική αντίδραση που συμβαίνει όταν οι εργαζόμενοι δεν είναι σε θέση να βγάλουν εις πέρας τις απαιτήσεις της εργασίας ( Anderson, et al., 2001). Το άγχος που βιώνει το άτομο στο περιβάλλον που εργάζεται μπορεί να θέσει και σε κίνδυνο την ευημερία του.

Ένα από τα πιο σημαντικά και απαιτητικά επαγγέλματα στη σύγχρονη κοινωνία, είναι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το οποίο, όπως έχει διαπιστωθεί μέσα από αρκετές έρευνες, τα επίπεδα εργασιακού στρες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι αυξημένα (Kalyva, 2013, Platsidou & Daniilidou, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, πως το μεγαλύτερο βαθμού εργασιακού στρες το βιώνουν, όταν διδάσκουν σε τάξεις πολλαπλών κατηγοριών, όταν πρέπει να ασχοληθούν με την υλοποίηση και την οργάνωση του προγράμματος σπουδών. Επίσης ένα ιδιαίτερα αγχωτικό κομμάτι είναι η αξιολόγηση των μαθητών κυρίως όταν πρέπει να συνεργαστούν με άλλους εκπαιδευτικούς, αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, καθώς και η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Πιο πρόσφατες μελέτες αναφέρουν ποικιλία παραγόντων, οι οποίοι προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σχετίζονται με τις ανεπαρκείς αμοιβές, τις αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές και την εργασιακή ανασφάλεια ( Mouza & Souchamvali, 2016).

Σύμφωνα με τους Anastasiou & Parakonstantinou (2014) οι παράγοντες για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, σχετίζονται με τις μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, στις επιβαλλόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ελέγξουν, στη μειωμένη αυτονομία, στις κακές συνθήκες εργασίας και στο υψηλό φόρτο εργασίας και επιπλέον στις λίγες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Το άγχος των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε μεγάλο όγκο προβλημάτων που έχουν να αντιμετωπίσουν καθημερινά. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πως δεν έχουν υποστήριξη από ειδικούς και παρά μόνο από την εμπειρία τους και την κρίση τους. Επομένως οι ίδιοι δεν μπορούν να ξέρουν αν ανταποκρίνονται με επιτυχία στις απαιτήσεις του επαγγέλματος τους.

Η αντίληψη που έχουν για τις ικανότητες τους να διαχειριστούν τις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου, με τις πραγματικές τους ικανότητες, τους οδηγεί σε εργασιακό άγχος (Μούζουρα,2005).

Το άγχος των εκπαιδευτικών είναι μια εμπειρία με αρνητικά συναισθήματα που ενεργοποιείται από την πεποίθηση ότι η εργασιακή κατάσταση αποτελεί μία απειλή για την αυτοεκτίμηση και την προσωπική εμπειρία του εκπαιδευτικού. Για τη μελέτη των συμπτωμάτων του άγχους θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν οι διαφορές στην κουλτούρα του κάθε έθνους, τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά του κάθε εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των διάφορων συνθηκών που επικρατούν σε κάθε σχολείο (Κυγιάκου, 2001).

Επίσης το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών θα πρέπει να παρατηρείται εξατομικευμένα, καθώς επηρεάζει το κάθε άτομο διαφορετικά. Επίσης τα συμπτώματα του άγχους διαφέρουν και στο ίδιο πρόσωπο, ανάλογα με τη χρονική στιγμή που θα τον πετύχει. Επιπλέον, ο Kokkinos (2007) αναφέρει ότι στις αιτίες εργασιακού άγχος των εκπαιδευτικών συμβάλλει, η έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς, η γραφειοκρατία, η έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης, η πίεση του χρόνου, η ποικιλία των απαιτούμενων καθηκόντων και η έλλειψη πόρων.

Οι Antoniou et al. (2006), αναφέρουν ότι το στρες δημιουργείται κυρίως από εσωτερικά θέματα της τάξης και όχι τόσο με τα οργανωτικά. Αυτά τα θέματα σχετίζονται με την έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών την ετερογένεια της τάξης και τον υπερβολικό φόρτο εργασίας.

Τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών επηρεάζονται επίσης από έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση, όταν δεν υπάρχει αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων και δεν χτίζονται υγιείς σχέσεις (Αντωνίου & Ντάλλα, 2008).

Σε έρευνα των (Τσιάκκιρος & Πασιαρδή, 2002) βρέθηκε ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες χωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες:

- σχέσεις με τους γονείς,
- σχέσεις με του συναδέλφους ή τη διεύθυνση,
- έλλειψη και πίεση χρόνου,
- ασάφεια οδηγιών του υπουργείου παιδείας,
- αλλαγή χώρου εργασίας,
- απειθαρχία μαθητών,
- υπεράριθμη τάξη.

## **4.2 Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής**

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν περισσότερο άγχος και παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό φθοράς συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής κυρίως στα έξι πρώτα χρόνια της εργασίας (Antonioni et al., 2000). Το άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής οφείλεται κυρίως στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, καθώς παρατηρείται αντίφαση, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι βρίσκονται εκεί για να διδάξουν σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, αυτό διαφέρει όμως από τις πραγματικές συνθήκες, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ένα μεγάλο όγκο γραφειοκρατίας, υπερβολικό φόρτο εργασίας, σπαταλάνε χρόνο σε διάφορες συνεδρίες, έχουν λίγες ευκαιρίες για εξατομίκευση και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο επίπεδο γνώσεων των μαθητών (Gersten et al., 2001). Επίσης οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στη συμπεριφορά των μαθητών, είναι δύσκολο να τηρήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και η συνεργασία με τους γονείς παρουσιάζει σοβαρές δυσκολίες, αλλά και με άλλους εκπαιδευτικούς. Ακόμα παρατηρείται πως κάποιοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν εργασιακό άγχος, χωρίς να έχει υπάρξει ιδιαίτερη τριβή στο επάγγελμα και αυτό οφείλεται, στην ελλιπή προετοιμασία για τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, αλλά και στις προσδοκίες που είχαν για το ρόλο τους, αλλά και το ρόλο των άλλων.

Σύμφωνα με τους Christodoulou et al. (2014) εντοπίστηκε πως κάποια οργανωτικά θέματα αφορούν τις πηγές άγχους των εκπαιδευτικών, όπως είναι οι επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις, η χαμηλού επιπέδου επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν ικανοποιούνται αρκετά, αποτυγχάνουν στο σχολείο, οι προσδοκίες σε σχέση με την πρόοδο των μαθητών δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, ο χρόνος είναι περιορισμένος, υπάρχει έντονη εργασιακή πίεση, οι μαθητές παρουσιάζουν συμπεριφορές, οι οποίες είναι δύσκολα διαχειρίσιμες και οι συνθήκες εργασίας που επικρατούν στα ειδικά σχολεία στην Ελλάδα είναι δύσκολες. Οι έρευνες δείχνουν πως το άγχος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής συνδέεται κυρίως με τις ευθύνες του επαγγέλματος.

## **4.3 Πηγές άγχους των εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τους Greenberg, Brown & Abenavoli (2016) προσδιόρισαν τρεις πηγές άγχους των εκπαιδευτικών:

- 1) η οργάνωση του σχολείου, που σχετίζεται με το κλίμα την ηγεσία και τον πολιτισμό,
- 2) απαιτήσεις εργασίας και πόροι εργασίας, όπως υποστήριξη και αυτονομία,
- 3) προσωπικοί πόροι για την κοινωνικό συναισθηματική ικανότητα των εκπαιδευτικών.

Οι περίοδοι παρατεταμένου στρες μπορεί να οδηγήσουν σε μια μορφή ακραίου στρες που είναι γνωστή ως επαγγελματική εξουθένωση (Maslach et al., 2001). Η επαγγελματική εξουθένωση εκτός από το ακραίο που μπορεί να επιφέρει εγκατάλειψη του επαγγέλματος, συνδέεται άμεσα με χαμηλή απόδοση, κακή υγεία και ευεξία, αυξημένη κατά συνήθεια απουσία (Greenberg et al., 2016). Επίσης η εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει και τις σχέσεις που έχουν με τους μαθητές τους ( Braun et al., 2019, Herman et al., 2018, Jennings & Greenberg, 2009).

Ο Geving (2007) επισήμανε πως οι αρνητικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που οφείλονται στο άγχος, όπως για παράδειγμα διακόπτουν τους μαθητές του ενώ μιλάνε ή δείχνουν αδιαφορία, προκάλεσα αρνητικές συμπεριφορές και των μαθητών, όπως καταστροφή της περιουσίας του σχολείου κριτική στους συνομηλίκους τους, ασέβεια απέναντι στους δασκάλους τους. Η επίδραση του άγχους των εκπαιδευτικών στους μαθητές βρίσκεται επίσης και σε βιολογικά αίτια. Οι Oberle & Schonert-Reichl (2016) εντόπισαν επίδραση στη μετάδοση του στρες, σημειώνοντας υψηλά επίπεδα της κορτιζόλης, της ορμόνης του στρες, σε μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα εξουθένωσης. Οι Oberle et al., (2020) επιβεβαιώνουν τις προηγούμενες έρευνες καθώς στην πρόσφατη έρευνας τους φαίνεται ότι οι μαθητές που παρατηρούν τους δασκάλους τους που έχουν υψηλά επίπεδα άγχους παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικό συναισθηματικής ικανότητας. Επίσης οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα άγχους η εξουθένωσης διαπιστώθηκε πως είναι λιγότερο ικανοί να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τα προγράμματα SEL.

Σε έρευνα των Collie, Shapka, Perry and Martin ( 2015) βρήκαν πως οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν άγχος ήταν περισσότερο ικανοί να εφαρμόσουν τα προγράμματα σελ. χωρίς δυσκολία. Ενώ οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα άγχους σύμφωνα με τους Ransford et al., (2009), ήταν λιγότερο πρόθυμοι και ικανοί να χρησιμοποιήσουν τις πρακτικές ΚΣΜ.



#### **4.4 Συνέπειες του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών**

Το άγχος εκδηλώνεται είτε σωματικά είτε ψυχολογικά. Το άγχος συνήθως εκδηλώνεται:

- με σωματικά συμπτώματα, διάφορων οργανικών διαταραχών όπως, πονοκεφάλους, υπέρταση, κόπωση, δύσπνοια κ.α.,
- με ψυχολογικές εκδηλώσεις, όπως ευερεθιστότητα, αρρωστοφοβίες, αδυναμία συγκέντρωσης κ.α.,
- με συμπεριφορικές εκδηλώσεις, όπως, αποφυγή εργασίας, επιθετικότητα, απουσίες από την εργασία, ροπή σε ατυχήματα κ.α.

Οι εκπαιδευτικούς μέσω του άγχους που βιώνουν οδηγούνται σε χαμηλή αυτοαντίληψη, σωματική κούραση και χαμηλές προσδοκίες του εργασιακού ρόλου. Οι στρεσογόνοι παράγοντες είναι ιδιαίτερα σοβαροί και επιδρούν άμεσα στο άτομο, αλλά επίσης από την άλλη μπορεί να περάσουν και απαρατήρητες. Οι συνέπειες του άγχους των εκπαιδευτικών σε προσωπικό επίπεδο αφορά προβλήματα υγείας, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, καθώς και φθορά των προσωπικών σχέσεων (Howard & Johnson,2004).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα στρες, έχουν χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση και βιώνουν υψηλά επίπεδα αρνητικού στρες. Όλα αυτά αποτελούν μεγάλο πρόβλημα για την εκπαίδευση, καθώς μπορεί να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε πνευματική και σωματική ασθένεια, επηρεάζει την απόδοσή τους στο σχολείο και την απόδοση της διδασκαλίας τους, τις σχέσεις με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τη διοίκηση, καθώς με την οικογένειά τους και τους φίλους τους. Το εργασιακό άγχος φαίνεται να αποτελεί κοινωνικό πρόβλημα, καθώς οι συνέπειες δεν απειλούν μόνο την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών, αλλά και το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς απουσιάζουν από το χώρο εργασίας, δείχνουν έλλειψη παραγωγικότητας και χαμηλή ποιότητα προσφερόμενων υπηρεσιών (Μούζουρα,2005)

#### **4.4 Αντιμετώπιση εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών**

Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών προκαλεί σοβαρές συνέπειες σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, γι' αυτό πρέπει να εφαρμοστούν τεχνικές, οι οποίες θα αντιμετωπίσουν ή θα μετριάσουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Μούζουρα,2005). Οι εκπαιδευτικοί για αντιμετωπίσουν το εργασιακό άγχος πρέπει :

- να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα στην πραγματική του διάσταση,

- να αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις,
- να χαλαρώνουν μετά τη δουλειά,
- να αναλαμβάνουν ενεργή δράση στα προβλήματα που προκύπτουν,
- να ελέγχουν τα συναισθήματα τους,
- να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε συγκεκριμένα θέματα,
- να συζητούν τα προβλήματα τους και να συζητούν τα συναισθήματα τους,
- να έχουν μια υγιή προσωπική ζωή,
- να κάνουν σωστό προγραμματισμό, με κατάλληλες προτεραιότητες,
- να αναγνωρίζουν τα όρια τους.

Σύμφωνα με τη McKenzie (2009) για να αντιμετωπιστεί το εργασιακό άγχος πρέπει να δημιουργηθεί και να διατηρηθεί ένα καλό σχολικό κλίμα. Αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί μέσω της δημοκρατικής συμμετοχής, μέσα από συνεργατικές σχέσεις, τη διατήρηση μιας ατμόσφαιρας αποδοχής, κατανόησης και κοινωνικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Ένα υγιές σχολικό περιβάλλον μπορεί να εφαρμόσει την κοινή λήψη αποφάσεων, τη σαφήνεια προς τους ρόλους και τις προσδοκίες, την είσπραξη θετικών σχολίων και επαίνων, την υλικοτεχνική υποδομή, την παροχή υποστήριξης και επίλυσης προβλημάτων τη μειωμένη γραφειοκρατία και την παροχή συμβουλευτικής στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα μέσα από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, πως οι συνέπειες του εργασιακού άγχους προκαλούν ψυχική φθορά στους εκπαιδευτικούς, αλλά και οικονομική φθορά στον οργανισμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αυξηθούν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης burnout. Σύμφωνα με τον Αντωνίου (2008) αξιολογείται ως ένας συγκεκριμένος τύπος εργασιακού άγχους που οφείλεται σε στρεσογόνους παράγοντες.

## **Κεφάλαιο 5. Επαγγελματική εξουθένωση (burnout)**

Ο Freudenberger χρησιμοποίησε τον όρο επαγγελματική εξουθένωση ή αλλιώς όπως θα το συναντήσουμε burnout για να περιγράψει τα συμπτώματα σωματικής και ψυχικής εξουθένωσης σε επαγγελματίες υπηρεσιών ψυχικής υγείας αλλά και σε χώρους όπου οι επαγγελματίες δημιουργούν στενές σχέσεις με τα άτομα που τους έχουν ανάγκη (Θεοφίλου, 2009).

Ο Rothman (2008) ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως μια επίπονη, αρνητική κατάσταση του μυαλού που σχετίζεται με την εργασία σε κανονικά άτομα και χαρακτηρίζεται από θλίψη, μειωμένη αποτελεσματικότητα, έλλειψη κινήτρων και εμφάνιση δυσλειτουργικών συμπεριφορών στο χώρο εργασίας. Οι Rada & Johnson – Leong (2004) περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση ως σταδιακή διάβρωση του ατόμου. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια μορφή στρες που προκύπτει από επανειλημμένες αποτυχίες στην αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων στον εργασιακό χώρο ( Αντωνίου & Ντάλλα, 2009).

### **5.1 Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών**

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών μπορεί να οριστεί και ως σύνδρομο και αυτό προκύπτει από χρόνιο εργασιακό στρες και έχει ως αποτέλεσμα τη φυσική, συναισθηματική και συμπεριφορική εξάντληση. Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική εξουθένωση, burnout, προκύπτει από:

1. από το χρόνιο εργασιακό στρες και έχει πιθανότητες να οδηγήσει σε ψυχική και σωματική ασθένεια,
2. από την ανάγκη που υπάρχει για βελτίωση της ποιότητας επαγγελματικών συνθηκών των εκπαιδευτικών,
3. και από τη σχέση μαθητών – εκπαιδευτικών και τη ποιότητα της διδασκαλίας.

Επίσης πρέπει να επισημανθεί πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που μπορεί να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση, καθώς έχουν από την αρχή μια αίσθηση ιδεολογικής δέσμευσης και το κίνητρο να βοηθήσουν και να επιφέρουν αλλαγές (Lavian,2012).

Σύμφωνα με την Pines το burnout προκαλείται από τη αδυναμία που έχουν οι άνθρωποι στο να δίνουν ένα νόημα στη ζωή τους και στην εργασία τους. Η προσωπικότητα του κάθε ατόμου επηρεάζει τη σοβαρότητα της κατάστασης και την επέκταση που θα πάρει.

Οι εκπαιδευτικοί με πιο ευάλωτο χαρακτήρα είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν σοβαρότερες μορφές burnout ( Platsidou & Daniilidou, 2016).

Η συναισθηματική εξουθένωση είναι η βασική πτυχή του burnout όπου εμφανίζεται, σωματική εξάντληση που χαρακτηρίζεται από χρόνια κόπωση και χαμηλή ενέργεια. Επίσης το burnout μπορεί να εμφανιστεί και με τη μορφή της αποπροσωποποίησης, που σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς αναφέρεται σε αρνητικές συμπεριφορές απέναντι στους μαθητές. Συνήθως σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν αρνητικά τους εαυτούς τους, εμφανίζουν μειωμένη αποτελεσματικότητα και δεν βρίσκουν πλέον κανένα νόημα στο επάγγελμά τους ( Skaalvik & Skaalvik, 2009).

## **5.1 Τα αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης**

Οι παράγοντες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης δεν προκύπτουν ως αποκλειστικές αιτίες, αλλά ως παράγοντες κινδύνου ανάμεσα σε πολλούς άλλους (Βασιλόπουλος, 2012).

Οι παράγοντες που δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς burnout είναι:

- δυσκολία στο να χειριστούν παιδιά με διάσπαση προσοχής και στο χειρισμό απροσάρμοστων μαθητών,

- σχολική βία,
- σχέση εκπαιδευτικών – μαθητών,
- ανίκανοι διευθυντές,
- έλλειψη υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς,
- χαμηλός μισθός,
- ακούσιες μετακινήσεις των εκπαιδευτικών,
- κοινωνική πίεση,
- συνεργασία με τους γονείς,
- υπερβολική γραφειοκρατία.

Σε αυτούς τους παράγοντες οι Αντωνίου και Ντάλλα (2008) προσθέτουν και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που θεωρούν ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση, οι οποίοι είναι:

- ο ρόλος του ατόμου στην οργάνωση,
- ανάπτυξη σταδιοδρομίας,
- παράγοντες εσωγενείς στην εργασία,
- αντιπαράθεση προσωπικής ζωής και εργασίας,
- το κλίμα και η δόμηση της οργάνωσης.

Σύμφωνα με τη Chang (2009) παρατηρούμε μια άλλη κατανομή των παραγόντων του συνδρόμου, που χωρίζονται στις εξής κατηγορίες:

Στους **ατομικούς παράγοντες** συμπεριλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαντίληψη, η αντοχή, οι στρατηγικές αντιμετώπισης και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η οικογενειακή κατάσταση, το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο,

Σε ότι αφορά το φύλο δεν είναι ξεκάθαρο κατά πόσο σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση, καθώς υπάρχουν αντιφάσεις στις έρευνες. Αυτό οφείλεται στα στερεότυπα της εκάστοτε κοινωνίας σχετικά με αυτό το ζήτημα. Επίσης τα δημογραφικά στοιχεία βρέθηκε ότι σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς και τους επηρεάζουν άμεσα όπως η οικογενειακή τους κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας που έχουν και το επίπεδο εκπαίδευσης στο οποίο βρίσκονται, πολλές έρευνες έρχονται σε αντίθεση και δεν είναι απόλυτα σαφές. Αυτό που φαίνεται όμως ότι επηρεάζει περισσότερο σχετίζεται με την προσωπικότητα και την αυτοεκτίμηση του κάθε ατόμου, καθώς οι σωστοί και αφοσιωμένοι επαγγελματίες έχουν υψηλές πιθανότητες να εμφανίσουν το σύνδρομο του burnout, καθώς έχουν περισσότερο στρες για να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει (Chang, 2009).

Σύμφωνα με τη Chang (2009) σχετικά με τους **οργανωτικούς παράγοντες** πως στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών συμβάλλουν:

- η ελλιπή υποστήριξη από τη διοίκηση και τους συναδέλφους,
- το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου,
- υψηλές απαιτήσεις στην εργασία,
- η χαμηλή αμοιβή,
- αποχή των εκπαιδευτικών από τη λήψη αποφάσεων,
- υπεράριθμες τάξεις,
- αντίξοες συνθήκες εργασίας.

Στους οργανωτικούς παράγοντες, αν και είναι μικρότερης σημασίας θα μπορούσαμε να προσθέσουμε τη δομική διάσταση του περιβάλλοντος εργασίας. Με δεδομένο ότι ο εκπαιδευτικός περνάει το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας μέσα στην αίθουσα μπορεί να επηρεάσει τη διάθεση του. Ανάλογα με την παλαιότητα της αίθουσας, την υλικοτεχνική κάλυψη, την καθαριότητα, τον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, τη φωτεινότητα, τα επίπεδα θορύβου και τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να κάνει αλλαγές σύμφωνα με τις

προσωπικές του ανάγκες, μπορεί να ρυθμίσει τη διάθεση του και να οδηγηθεί έμμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση.

Οι **παράγοντες συναλλαγής** οι οποίοι δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση των ατομικών και των οργανωτικών παραγόντων. Σε αυτή την κατηγορία συμπεριλαμβάνεται η γνώμη των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις που έχουν με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τη διοίκηση του σχολείου (Chang, 2009).

Γενικότερα οι πιεστικές και αντίξοες συνθήκες εργασίας οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση, ενώ σε ότι αφορά τους ατομικούς παράγοντες επηρεάζουν μόνο τη χρονική στιγμή εμφάνισης του συνδρόμου και την ένταση εκδήλωσης. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν τους ίδιους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Με διαφορά ότι στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής συμβάλλουν έντονα στο στρες που αντιμετωπίζουν η μεγάλη ευθύνη που έχουν απέναντι στους μαθητές, η συνεχή εποπτεία, η αβεβαιότητα για την κάλυψη των ειδικών αναγκών των μαθητών και η κοινωνικοποίηση τους ( Kokkinos & Davazoglou, 2007).

### **5.3 Συνέπειες επαγγελματικής εξουθένωσης**

Το παρατεταμένο εργασιακό άγχος οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση και έχει αρνητικές συνέπειες στην ατομική, οικογενειακή και επαγγελματική ζωή των εργαζομένων. Το δυσάρεστο είναι ότι η επαγγελματική εξουθένωση γίνεται αντιληπτή κατά το τελευταίο στάδιο, όταν το άτομο αρχίζει να βιώνει έντονη ματαίωση, απογοήτευση και απάθεια για τη ζωή του και την εργασία του (Αντωνίου & Ντάλλα, 2008).

Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να εμφανιστεί με σωματικά συμπτώματα τυπικών εκδηλώσεων άγχους όπως:

- πονοκέφαλοι,
- γαστρεντερικά προβλήματα,
- διαταραχές ύπνου και διατροφής,
- σεξουαλική δυσλειτουργία,
- μυοσκελετικοί πόνοι,
- υπερένταση.

Επίσης μπορεί να επιδράσει και στην ψυχική υγεία του ατόμου με βασικά συμπτώματα:

- το έντονο στρες,

- την άνια,
- το χαμηλό ηθικό,
- την ευερεθιστότητα και τον εκνευρισμό.

Επιπλέον επηρεάζεται η κοινωνική και προσωπική ζωή των ατόμων, με αποτέλεσμα να μεταφέρει τα προβλήματα στο οικογενειακό του περιβάλλον, έτσι ώστε να αυξάνονται οι εντάσεις και οι μείωση ενδιαφέροντος για κοινωνικές συναναστροφές. Επίσης η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να επηρεάσει την καθημερινή συμπεριφορά και την απόδοση, δημιουργώντας μειωμένη παραγωγικότητα, συχνές απουσίες, σταδιακή αποστασιοποίηση από την εργασία και τελικά την παραίτηση (Hogan & McKnight, 2007).

Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει ψυχική και σωματική εξάντληση που εμφανίζεται με χαμηλή απόδοση στο σχολικό περιβάλλον και την ειδική σχέση που διατηρεί ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές. Επίσης παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πεσμένο ηθικό, χαμηλή αυτοεκτίμηση, αρνητική στάση απέναντι στους αποδέκτες, καχυποψία, μειωμένο ενδιαφέρον, έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία, κατάθλιψη και απόσυρση.

Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν βλάπτουν μόνο το άτομο που τη βιώνει, αλλά αφορά και την κοινωνία με την ευρύτερη έννοια, καθώς επιδρά στην οικονομία και την παραγωγή, γι' αυτό πρέπει να επενδυθεί προσπάθεια για την πρόληψη του συνδρόμου (Αντωνίου & Ντάλλα, 2008). Έχει διαπιστωθεί πως η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει άμεσα και την ποιότητα της διδασκαλίας τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή εξουθένωση παρέχουν λιγότερες πληροφορίες στους μαθητές τους, δεν χρησιμοποιούν ιδιαίτερα την ενίσχυση, δεν δέχονται εύκολα τις ιδέες των μαθητών τους και παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης μαζί τους (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

#### **5.4 Πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών**

Για να μπορέσει να αντιμετωπιστεί το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, αρχικά θα πρέπει να αναγνωρισθεί η ύπαρξη του και οι πηγές από τις οποίες προέρχεται (Αντωνίου & Ντάλλα, 2008).

Σε ότι αφορά την αντιμετώπιση του burnout των εκπαιδευτικών συμβάλλει η ανάπτυξη της καλής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και η αίσθηση συναδελφικότητας, η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων την ενημέρωσή τους σχετικά

με την οργάνωση και την παροχή κινήτρων και δυνατοτήτων ψυχαγωγίας. Ένα υγιές σχολικό περιβάλλον για την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης πρέπει να:

- προσδιορίζει το ρόλο των προσδοκιών,
- υπάρχει έπαινος και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών με θετικά σχόλια,
- υπάρχει διαθέσιμη υποστήριξη για την επίλυση προβλημάτων,
- γίνεται εύκολα η τήρηση διαδικασιών,
- υπάρχει μειωμένη γραφειοκρατία,
- ανταποκρίνεται στα πρόσθετα καθήκοντα και στις ικανότητες των

εκπαιδευτικών,

- παρέχει σωστές κτιριακές υποδομές,
- υπάρχει καλός, μακροπρόθεσμος προγραμματισμός από την πλευρά της

διοίκησης,

- παρέχει συμβούλους για την ομαλή είσοδο και εξέλιξη στο επάγγελμα

(Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Όμως και οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους για να αντιμετωπίσουν τις πηγές τους άγχους τους και κατά συνέπεια την επαγγελματική εξουθένωση θα πρέπει να ακολουθήσουν τις εξής μεθόδους:

- να εστιάζουν στην πραγματική διάσταση των προβλημάτων,
- να μη δημιουργούν αντιπαραθέσεις,
- να είναι χαλαροί μετά την εργασία τους,
- να εστιάζουν τα προβλήματα τους,
- να διατηρούν συναισθηματικό έλεγχο,
- να διαθέτουν περισσότερο χρόνο σε συγκεκριμένα καθήκοντα,
- να μιλούν για τα προβλήματα τους και για τα συναισθήματα τους στους

άλλους,

- να δημιουργούν μια υγιή οικογενειακή ζωή,
- να έχουν σωστές προτεραιότητες και προγραμματισμό,
- να θέτουν τα όρια τους.

Στόχος λοιπόν είναι να καταφέρουμε να αντιμετωπιστεί το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης πριν εμφανιστεί (Hogan & McKnight, 2007).



## **Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία**

### **6.1 Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Αν τη θεωρούν σημαντική και κατά πόσο γίνονται προσπάθειες ενημέρωσης και επιμόρφωσης από την πλευρά τους, αλλά και από την πλευρά των σχολικών μονάδων. Επίσης στόχος της έρευνας είναι να αναλύσουμε τα επίπεδα του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών και αν αυτό έχει οδηγήσει στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Στο πρώτο μέρος της εργασίας αναλύθηκε το θεωρητικό κομμάτι σε ότι αφορά την κοινωνική συναισθηματική μάθηση, τα προγράμματα γύρω από αυτή και ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σύμφωνα με παρόμοιες έρευνες. Επίσης μέσα από τις θεωρία και αντίστοιχες έρευνες μελετήσαμε τις πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών και στο επόμενο στάδιο την επαγγελματική εξουθένωση το λεγόμενο burnout.

Σε δεύτερο στάδιο περάσαμε στην ανάλυση των δεδομένων, όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και τα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

### **6.2 Μεθοδολογία**

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ήταν η ποσοτική ανάλυση. Χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, τα οποία διαμοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω των αντίστοιχων διευθύνσεων. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε 329 ερωτηματολόγια με τη χρήση του προγράμματος SPSS καταλήγοντας σε ποσοτικό αποτέλεσμα. Το ερωτηματολόγιο που διαμοιράσαμε στους εκπαιδευτικούς αποτελείται από τέσσερα μέρη. Στο Α' μέρος ζητάμε τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών όπως ηλικία, έτη προϋπηρεσίας και άλλα δημογραφικά στοιχεία, στο Β' μέρος έχουν τεθεί ερωτήσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, στο Γ' μέρος τα ερωτήματα αφορούν το άγχος των εκπαιδευτικών και τέλος στο Δ' μέρος τα ερωτήματα αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση.

### **6.3 Το δείγμα της έρευνας**

Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 329 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων. Με το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων να

διατηρεί μόνιμη σχέση εργασίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης.

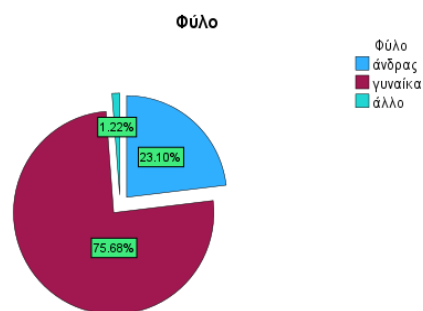
## Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα της έρευνας

### Α' Μέρος: Δημογραφικά στοιχεία

Στο πρώτο μέρος της εργασίας εξετάστηκαν τα δημογραφικά στοιχεία τα οποία αποτελούνται από οχτώ ερωτήσεις και συνολικά απαντήθηκαν από 329 εκπαιδευτικούς.

#### 1. Φύλο

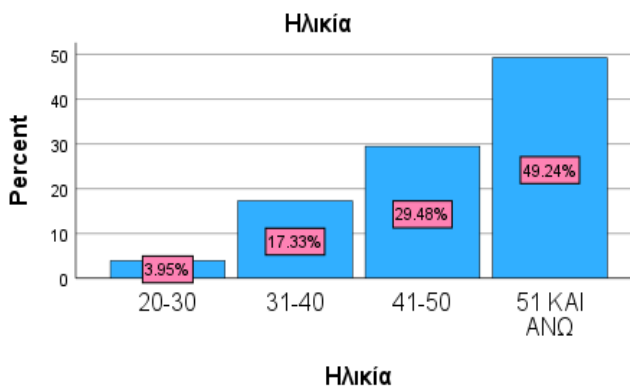
Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε 75.68% από γυναίκες εκπαιδευτικούς και 23.10% από άνδρες.



Εικόνα 1: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 1).

#### 2. Ηλικία

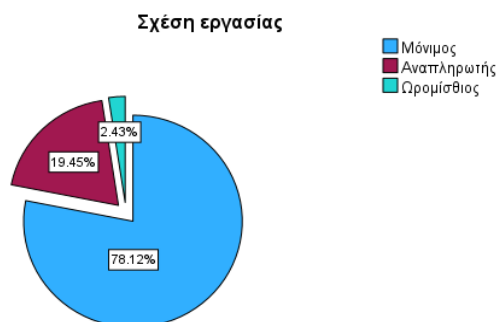
Το μεγαλύτερο ποσοστό του ερωτηματολογίου, το 49,24%, απαντήθηκε από εκπαιδευτικούς 51 και πάνω και πάνω.



Εικόνα 2: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 2).

### 3. Σχέση εργασίας

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 78.12%, είναι μόνιμοι και οι υπόλοιποι είναι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι.



Εικόνα 3: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 3).

### 4. Θέση εργασίας

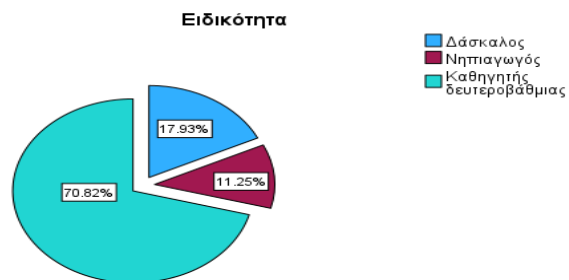
Το 93.92% των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο είναι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης.



Footnote  
Footnote  
Εικόνα 4: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 4).

### 5. Ειδικότητα

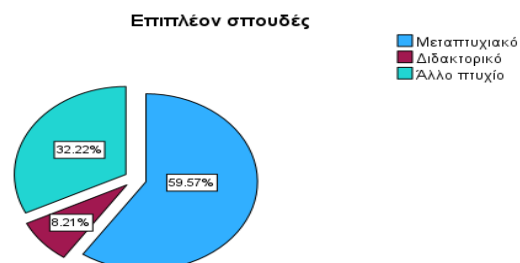
Το 70,82% των εκπαιδευτικών είναι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 17,93% δάσκαλοι και το 11,25% νηπιαγωγοί.



Εικόνα 5: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 5).

## 6. Επιπλέον σπουδές

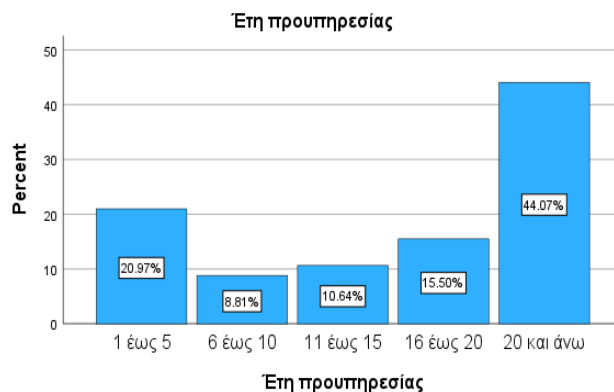
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, το 59.57% έχουν μεταπτυχιακό και επίσης ένα μεγάλο ποσοστό το 32,22% έχουν διδακτορικό.



Εικόνα 6: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 6).

## 7. Έτη προϋπηρεσίας

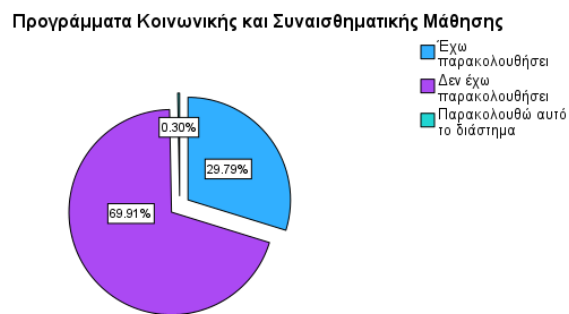
Το 44.07% των εκπαιδευτικών έχουν από 20 και άνω χρόνια προϋπηρεσίας.



Εικόνα 7: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 7).

## 8. Προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης

Σχετικά με τα προγράμματα κοινωνικής μάθησης το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 69.91% δεν έχει παρακολουθήσει προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Μόνο το 29.79% των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει τα προγράμματα.

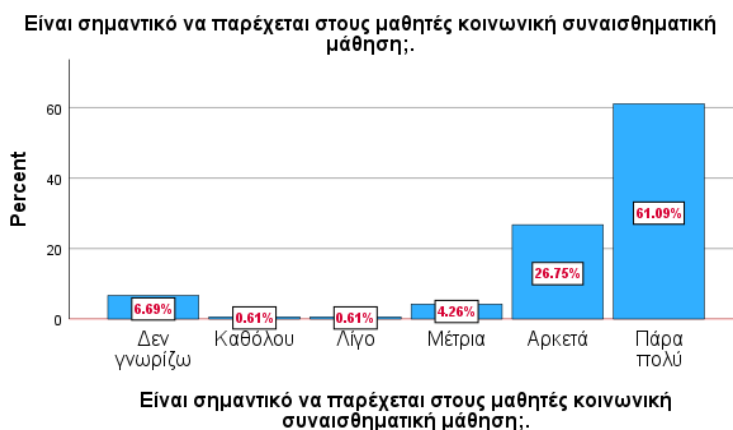


Εικόνα 8: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 8).

## **Β' Μέρος: Απόψεις εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση**

### **9. Είναι σημαντικό να παρέχεται στους μαθητές κοινωνική συναισθηματική μάθηση;**

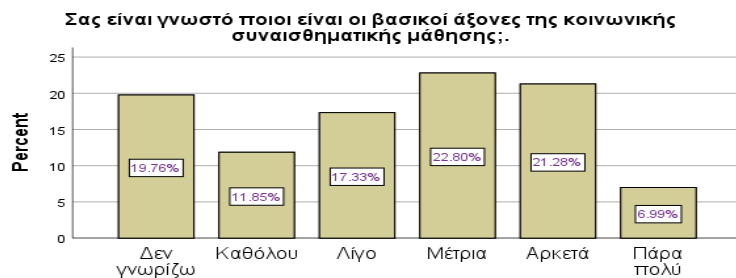
Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης, το 61.09% πιστεύει ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να παρέχεται στους μαθητές κοινωνική συναισθηματική μάθηση



Εικόνα 9: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 9).

### **10. Σας είναι γνωστό ποιοι είναι οι βασικοί άξονες της κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης;**

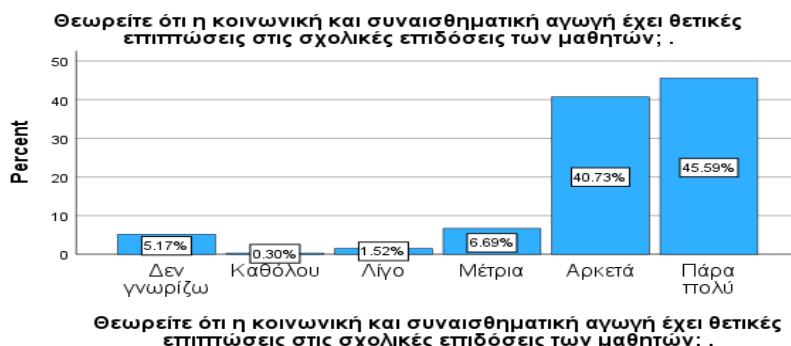
Παρατηρούμε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν καθόλου ή γνωρίζουν ελάχιστα για τους άξονες της κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης.



Εικόνα 10: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 10).

### 11. Θεωρείτε ότι η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή έχει θετικές επιπτώσεις στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών;

Το 86% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η συναισθηματική αγωγή έχει θετικές επιπτώσεις στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών καθώς αυτό το ποσοστό συμφωνεί αρκετά έως πάρα πολύ.

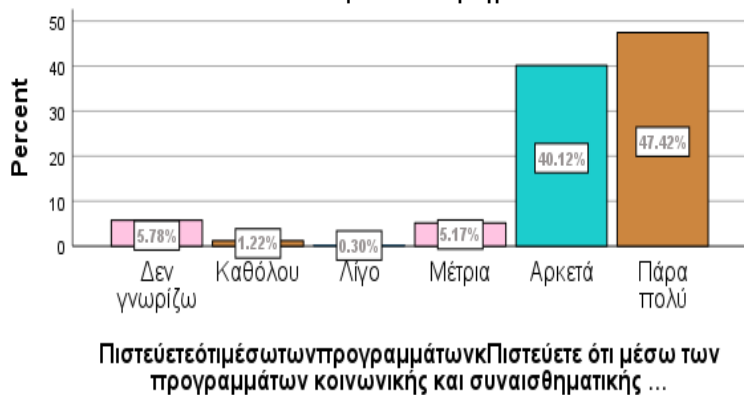


Εικόνα 11: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 11).

### 12. Πιστεύετε ότι μέσω των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ενισχύονται οι ικανότητες της αυτογνωσίας-αναγνώρισης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, της αξιολόγησης, της αυτοδιαχείρισης και της συνεργασίας;

Παρατηρούμε πως μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών αν και δεν γνωρίζει τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης θεωρούν πως αυτά τα προγράμματα ενισχύουν την αυτογνωσία, την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, την ευαισθητοποίηση, καθώς το 85.54% είναι σύμφωνο με αυτή την άποψη.

Πιστεύετε ότι μέσω των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ενισχύονται οι ικανότητες της αυτογνωσίας-αναγνώρισης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, της Πιστεύετε ότι μέσω των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ενισχύονται οι ικανότητες της αυτογνωσίας-αναγνώρισης, της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, της υπεύθυνης λήψης αποφάσεων, της

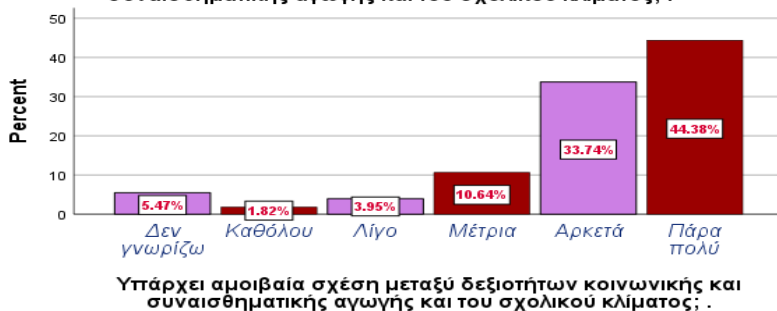


Εικόνα 12: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 12).

### 13. Υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και του σχολικού κλίματος;

Και πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ δεξιοτήτων κοινωνικής αγωγής και σχολικού κλίματος.

Υπάρχει αμοιβαία σχέση μεταξύ δεξιοτήτων κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και του σχολικού κλίματος; .

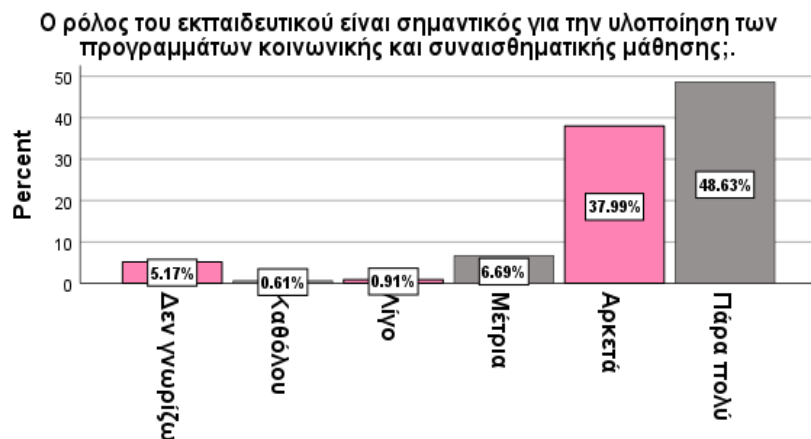


Εικόνα 13: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 13).

### 14. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για την υλοποίηση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης;



Το 86.62% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός για την υλοποίηση των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.

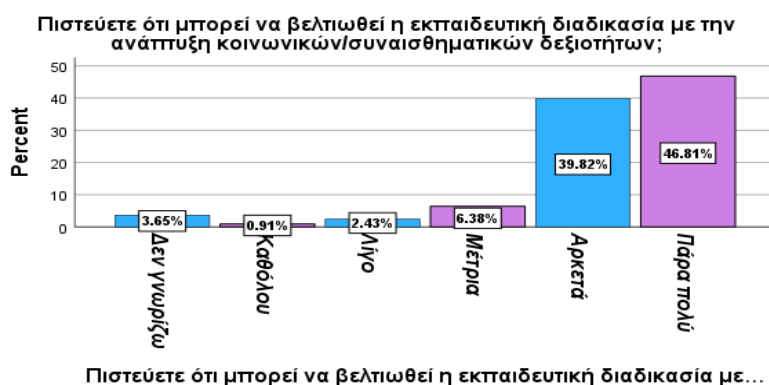


Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για την υλοποίηση...

Εικόνα 14: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 14).

### 15. Πιστεύετε ότι μπορεί να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία με την ανάπτυξη κοινωνικών/συναισθηματικών δεξιοτήτων;

Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να βελτιωθεί με την ανάπτυξη των κοινωνικών συναισθηματικών δεξιοτήτων. Καθώς με αυτή την άποψη συμφωνεί το 86.63% των εκπαιδευτικών.

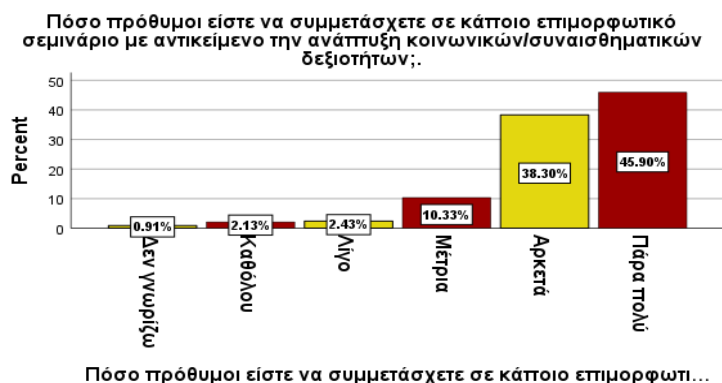


Πιστεύετε ότι μπορεί να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία με...

Εικόνα 15: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 15).

**16. Πόσο πρόθυμοι είστε να συμμετάσχετε σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο με αντικείμενο την ανάπτυξη κοινωνικών/συναισθηματικών δεξιοτήτων;**

Είναι αρκετά σημαντικό το ποσοστό του 84.20% των εκπαιδευτικών το οποίο είναι πρόθυμο να συμμετάσχει σε σεμινάρια με αντικείμενο την ανάπτυξη κοινωνικών/συναισθηματικών δεξιοτήτων.

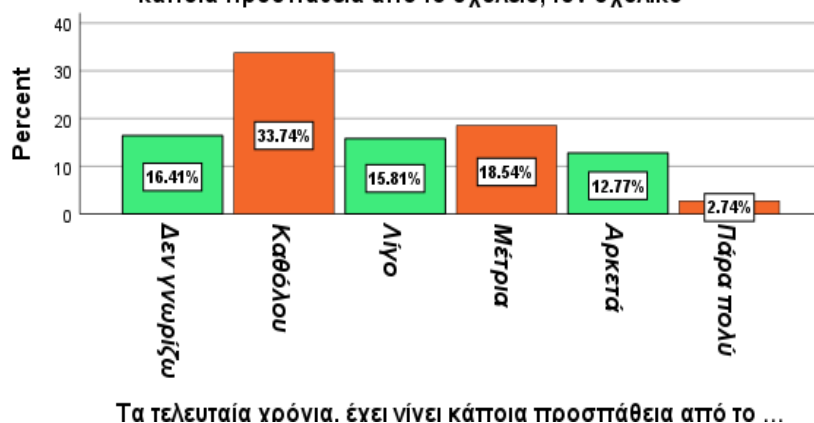


Εικόνα 16: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 16).

**17. Τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει κάποια προσπάθεια από το σχολείο, τον σχολικό σύμβουλο ή την διεύθυνση εκπαίδευσης που εργάζεστε για την οργάνωση/συμμετοχή σε σχετικά σεμινάρια;**

Στην ερώτηση αν έχει γίνει κάποια προσπάθεια από τα σχολεία για την οργάνωση σχετικών σεμιναρίων, οι απαντήσεις ήταν αρνητικές καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν από καθόλου έως μέτρια. Ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 16.41% δεν είχα καν σχετική γνώση για το θέμα.

Τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει κάποια προσπάθεια από το σχολείο, τον σχολικό σύμβουλο ή την διεύθυνση εκπαίδευσης που εργάζεστε για την οργάνωση/συμμετοχή σε σχετικά σεμινάρια; Τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει κάποια προσπάθεια από το σχολείο, τον σχολικό

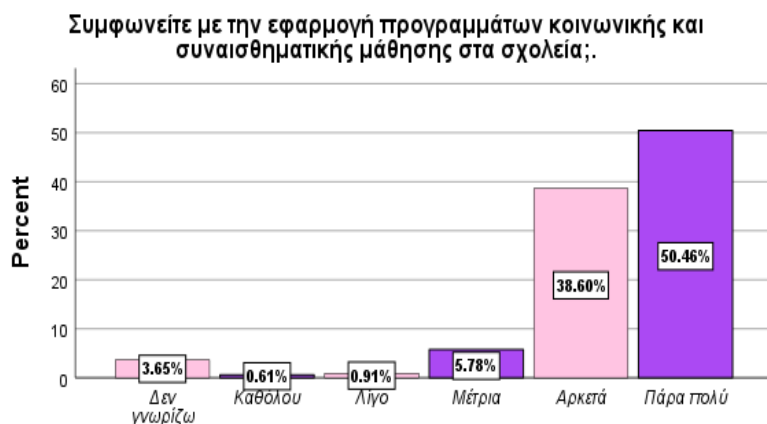


Τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει κάποια προσπάθεια από το ...

Εικόνα 17: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 17).

**18. Συμφωνείτε με την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στα σχολεία;**

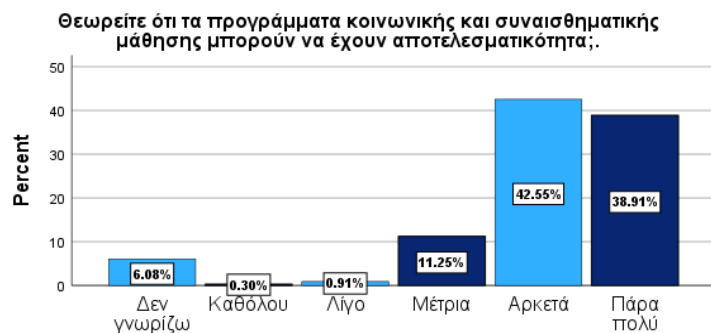
Οι εκπαιδευτικοί είναι σύμφωνοι για την εφαρμογή των προγραμμάτων κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης στα σχολεία καθώς συμφωνεί το 89.06%.



Συμφωνείτε με την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στα σχολεία;.   
 Εικόνα 18: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 18).

**19. Θεωρείτε ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης μπορούν να έχουν αποτελεσματικότητα;**

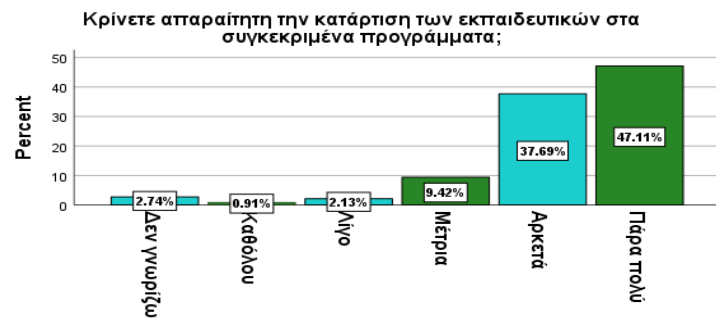
Επίσης το 81.46 των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι τα προγράμματα μπορούν να έχουν αποτελεσματικότητα.



Θεωρείτε ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης μπορούν να έχουν αποτελεσματικότητα;.   
 Εικόνα 19: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 19).

**20. Κρίνετε απαραίτητη την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα προγράμματα;**

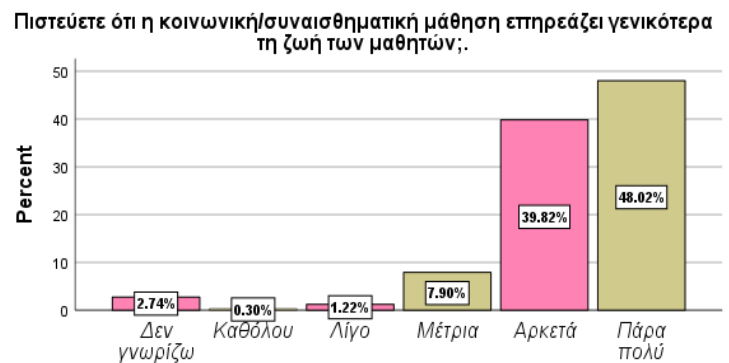
Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών κρίνει απαραίτητη την κατάρτιση τους για το συγκεκριμένα προγράμματα. Καθώς με αυτή την άποψη συμφωνεί το 84,8%.



Εικόνα 20: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 20).

**21. Πιστεύετε ότι η κοινωνική/συναισθηματική μάθηση επηρεάζει γενικότερα τη ζωή των μαθητών;**

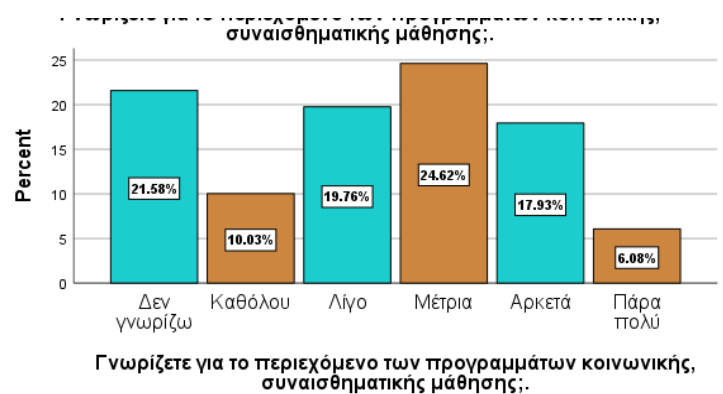
Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, το 87.84% συμφωνούν με την άποψη πως κοινωνική/συναισθηματική μάθηση επηρεάζει σε γενικότερο πλαίσιο τη ζωή των μαθητών.



Εικόνα 21: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 21).

**22. Γνωρίζετε για το περιεχόμενο των προγραμμάτων κοινωνικής, συναισθηματικής μάθησης;**

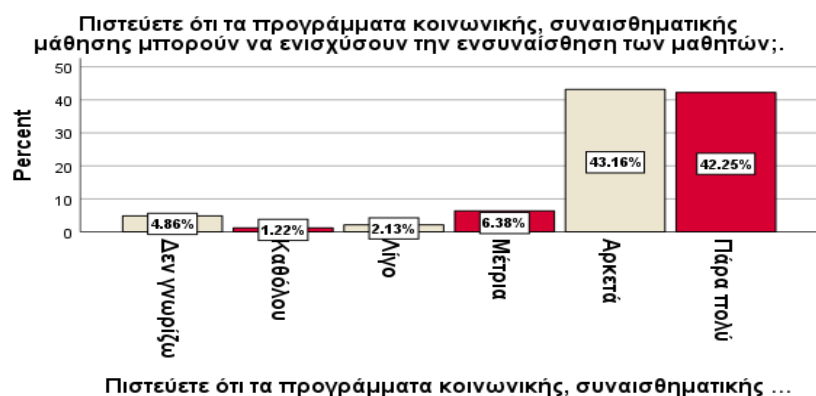
Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης το 31,61% δεν γνωρίζει καθόλου, το 44,38% γνωρίζει λίγο, ενώ μόλις το 24,01% γνωρίζει το περιεχόμενο των προγραμμάτων



Εικόνα 22: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 22).

**23. Πιστεύετε ότι τα προγράμματα κοινωνικής, συναισθηματικής μάθησης μπορούν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση των μαθητών;**

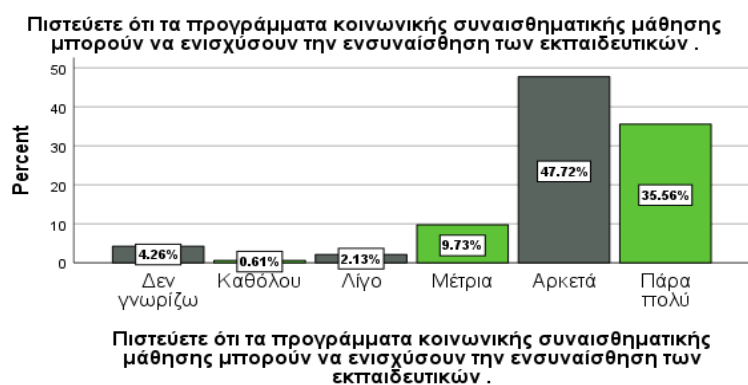
Σε ότι αφορά την ερώτηση για το αν τα προγράμματα μπορούν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση των μαθητών, το 85,41% των εκπαιδευτικών συμφωνεί αρκετά έως πάρα πολύ με αυτή την άποψη.



Εικόνα 23: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 23).

#### 24. Πιστεύετε ότι τα προγράμματα κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης μπορούν να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών

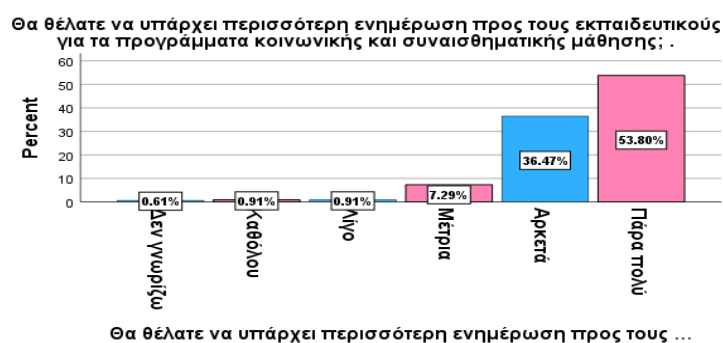
Επίσης οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως τα προγράμματα ενισχύουν και την ενσυναίσθηση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το 83,28%.



Εικόνα 24: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 24).

#### 25. Θα θέλατε να υπάρχει περισσότερη ενημέρωση προς τους εκπαιδευτικούς για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης;

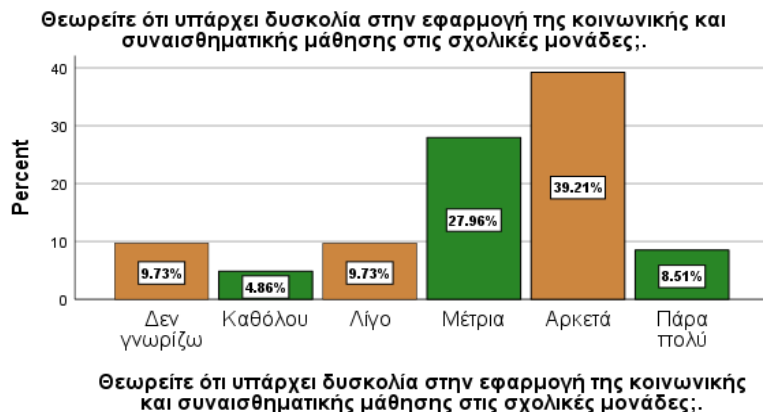
Το 90,27% των εκπαιδευτικών θα ήθελε να υπάρχει περισσότερη ενημέρωση για τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης.



Εικόνα 25: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 25).

**26. Θεωρείτε ότι υπάρχει δυσκολία στην εφαρμογή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στις σχολικές μονάδες;**

Ένα μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν πως υπάρχει δυσκολία στην εφαρμογή της κοινωνικής συναισθηματικής μάθησης στα σχολεία, σύμφωνα με το 47,2%. Ενώ το υπόλοιπο ποσοστό θεωρεί πως η δυσκολία είναι μετρίου βαθμού.



Εικόνα 26: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 26).

**27. Η εφαρμογή των προγραμμάτων πιστεύετε ότι είναι ατομική ευθύνη του εκάστοτε εκπαιδευτικού;**

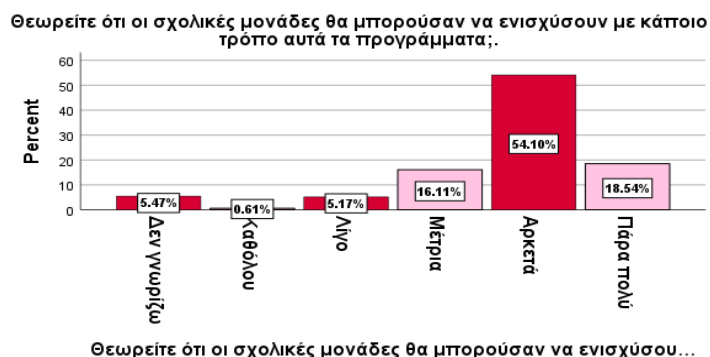
Στην ερώτηση αν η εφαρμογή των προγραμμάτων είναι ατομική ευθύνη των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί πως είναι λίγο δική τους ευθύνη έως καθόλου.



Εικόνα 27: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 27).

**28. Θεωρείτε ότι οι σχολικές μονάδες θα μπορούσαν να ενισχύσουν με κάποιο τρόπο αυτά τα προγράμματα;**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι σχολικές μονάδες θα μπορούσαν να ενισχύσουν τα προγράμματα.

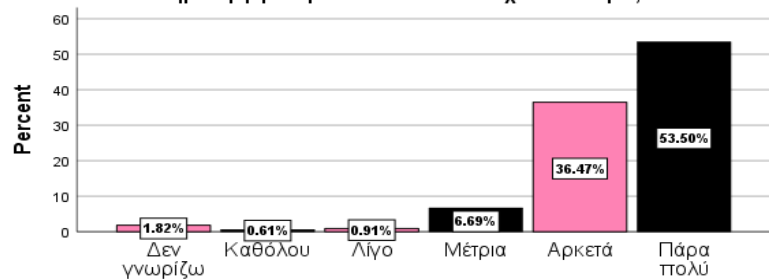


Εικόνα 28: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 28).

## 29. Πιστεύετε ότι με την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα πιο θετικό σχολικό κλίμα;

Για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών το 89,97% των εκπαιδευτικών, πιστεύει ότι μπορεί να δημιουργήσει ένα πιο θετικό σχολικό κλίμα.

Πιστεύετε ότι με την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα πιο θετικό σχολικό κλίμα;.



Πιστεύετε ότι με την ενίσχυση της ενσυναίσθησης των μαθητών μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα πιο θετικό σχολικό κλίμα;.

Εικόνα 29: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 29).

## Γ' Μέρος - Το στρες των εκπαιδευτικών

### Διαχείριση χρόνου

Με πόση ένταση αισθάνεστε ότι:

### 30. Αναλαμβάνω με ευκολία υπερβολικά πολλές δεσμεύσεις

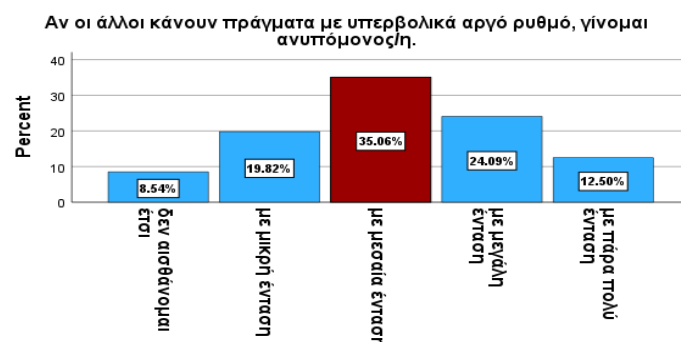
Το 43,16% των εκπαιδευτικών αισθάνεται έντονα ότι πρέπει να κάνει περισσότερα πράγματα κάθε φορά. Ενώ το 46,2 το αισθάνεται αυτό με μικρή ή μεσαία ένταση.



Εικόνα 30: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 30).

### 31. Αν οι άλλοι κάνουν πράγματα με υπερβολικά αργό ρυθμό, γίνομαι ανυπόμονος/η

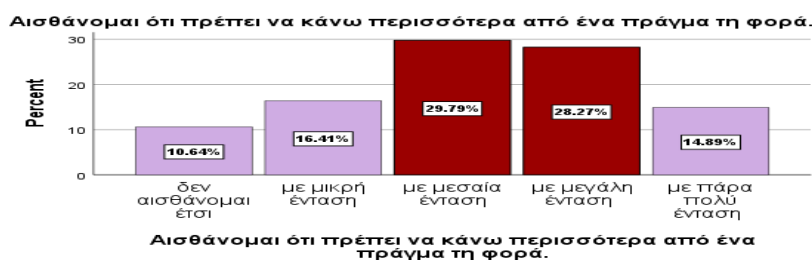
Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται με τον αργό ρυθμό των άλλων με μικρή ή μεσαία ένταση. Ενώ το 36,59% επηρεάζεται με μεγάλη ένταση.



Εικόνα 31: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 31).

### 32. Αισθάνομαι ότι πρέπει να κάνω περισσότερα από ένα πράγμα τη φορά

Το 47,69% αισθάνεται με μεσαία ένταση ότι αναλαμβάνει πολλές δεσμεύσεις. Ενώ το 40,14% αισθάνεται το ίδιο με μεγάλη ένταση.

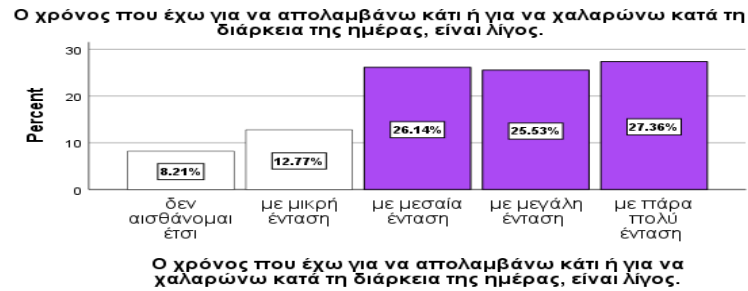


Εικόνα 32: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 32).

### 33. Ο χρόνος που έχω για να απολαμβάνω κάτι ή για να χαλαρώνω κατά τη διάρκεια της ημέρας, είναι λίγος



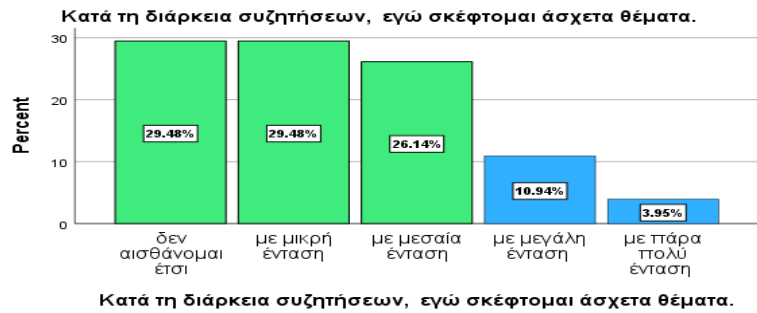
Επίσης μεγάλο ποσοστό αισθάνεται πως έχει λίγο χρόνο κατά τη διάρκεια της ημέρας για να χαλαρώσει, δηλαδή το 52,89%. Το 38,91% νιώθει αυτό το συναίσθημα με μικρή ή μεσαία ένταση. Ενώ μόνο το 8,21% δεν νιώθει έτσι.



Εικόνα 33: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 33).

### 34. Κατά τη διάρκεια συζητήσεων, εγώ σκέφτομαι άσχετα θέματα

Κατά τη διάρκεια συζητήσεων δεν νιώθουν ότι σκέφτονται άσχετα θέματα και αν συμβαίνει, συμβαίνει με μικρή ένταση.



Εικόνα 34: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 34).

### 35. Όταν σπαταλώ το χρόνο μου, δεν νιώθω καλά

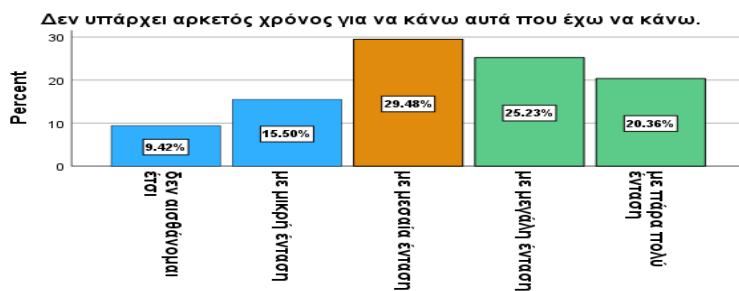
Το 42,86% δεν νιώθει καλά, όταν σπαταλάει χρόνο, ενώ το 26,75% έχει το ίδιο συναίσθημα με μεσαία ένταση.



Εικόνα 35: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 35).

### 36. Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για να κάνω αυτά που έχω να κάνω

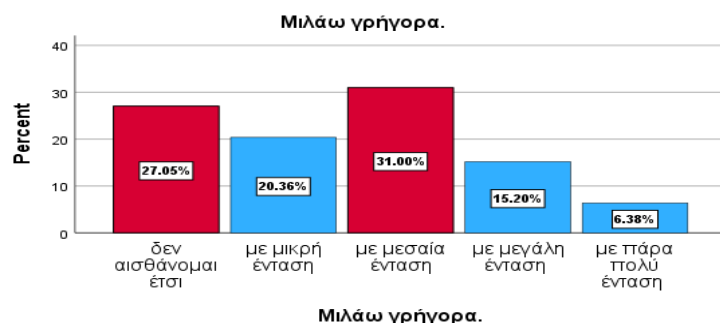
Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό, το 45,59%, αισθάνεται με μεγάλη ένταση, ότι δεν έχει χρόνο να κάνει αυτά που έχει να κάνει, όπως και το 29,48% αισθάνεται το ίδιο πράγμα με μεσαία ένταση.



Εικόνα 36: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 36).

### 37. Μιλώ γρήγορα

Το 31% νιώθει με μεσαία ένταση ότι μιλάει γρήγορα. Ενώ το 47,41% δεν αισθάνεται έτσι ή το αισθάνεται με μικρή ένταση.



Εικόνα 37: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 37).

### Εργασιακοί παράγοντες στρες

#### Με πόση ένταση αισθάνεστε ότι:

**38. Ο χρόνος που έχω, για να προετοιμαστώ για τα μαθήματα και τις υποχρεώσεις μου, είναι λίγος**

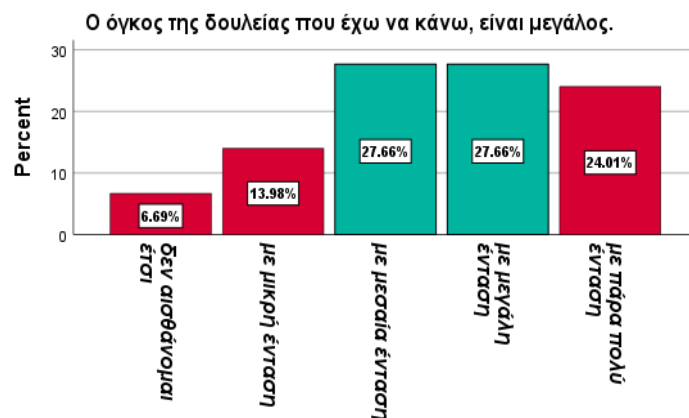
Το 53,50% αισθάνεται με αρκετή έως μεγάλη ένταση, πως δεν έχει χρόνο να προετοιμαστεί για τις υποχρεώσεις.



Εικόνα 38: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 38).

**39. Ο όγκος της δουλειάς που έχω να κάνω, είναι μεγάλος**

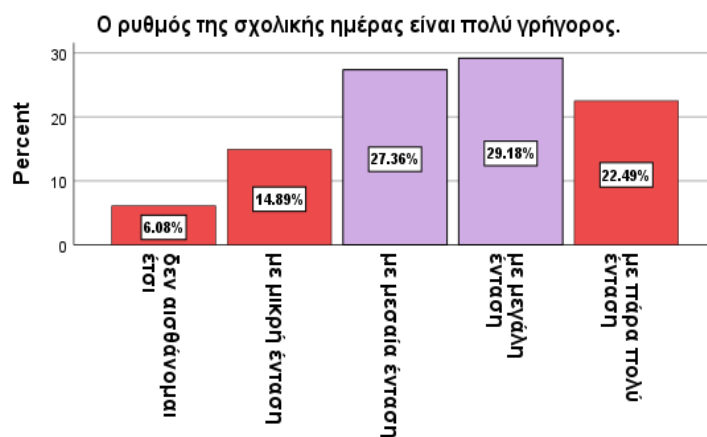
Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται με μεσαία ένταση έως πάρα πολύ έντονα πως ο όγκος της δουλειάς είναι μεγάλος. Η αίσθηση αυτή αντιπροσωπεύει το 79,33%.



Εικόνα 39: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 39).

#### 40. Ο ρυθμός της σχολικής ημέρας είναι πολύ γρήγορος

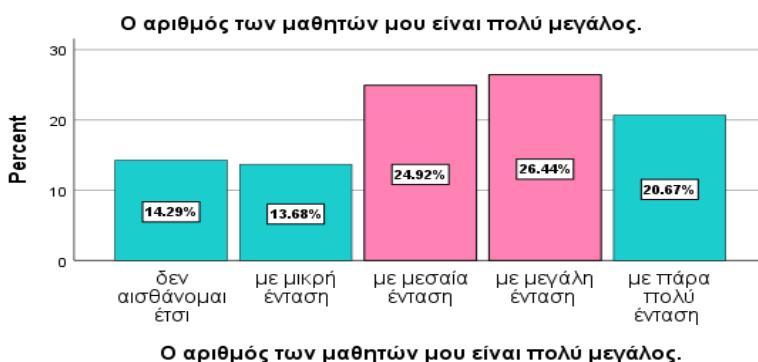
Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως ο ρυθμός τη σχολικής ημέρας είναι γρήγορος, σύμφωνα με το 79,03%.



Εικόνα 40: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 40).

#### 41. Ο αριθμός των μαθητών μου είναι πολύ μεγάλος

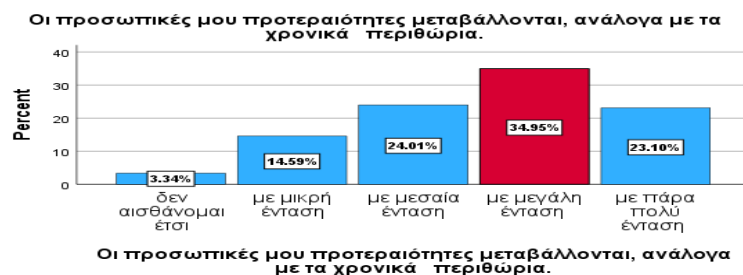
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο αριθμός των μαθητών είναι πολύ μεγάλος.



Εικόνα 41: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 41).

#### 42. Οι προσωπικές μου προτεραιότητες μεταβάλλονται, ανάλογα με τα χρονικά περιθώρια

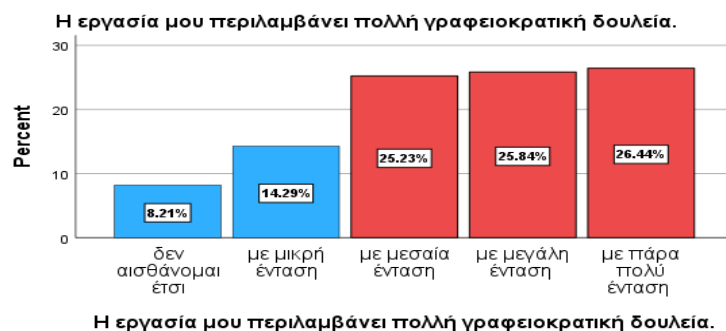
Το 58,05 των εκπαιδευτικών μεταβάλλει έντονα τις προσωπικές του προτεραιότητες ανάλογα με τα χρονικά περιθώρια.



Εικόνα 42: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 42).

#### 43. Η εργασία μου περιλαμβάνει πολλή γραφειοκρατική δουλειά

Επίσης το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει πως αντιμετωπίζουν πολλή γραφειοκρατία στη δουλειά τους.



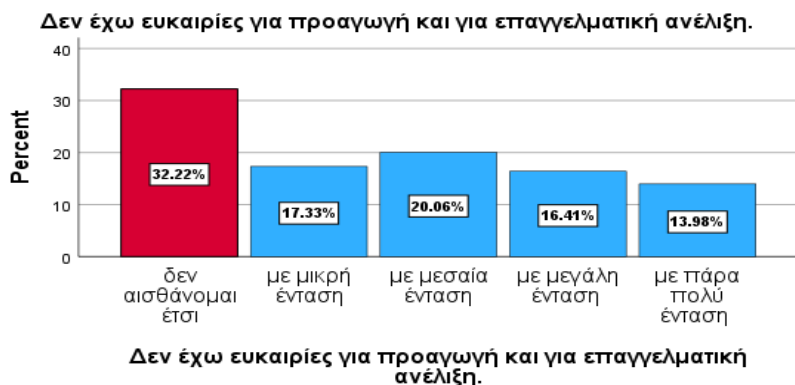
Εικόνα 43: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 43).

#### Επαγγελματικοί παράγοντες

Με πόση ένταση αισθάνεστε ότι:

#### 44. Δεν έχω ευκαιρίες για προαγωγή και για επαγγελματική ανέλιξη

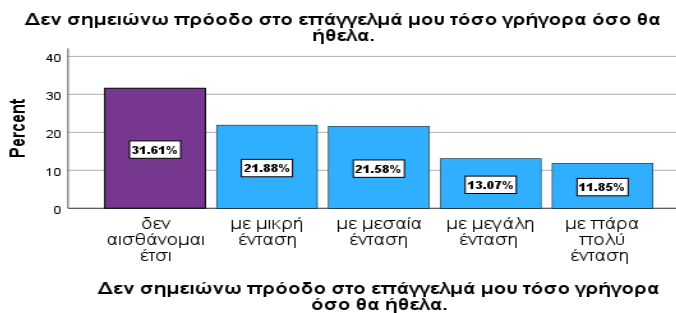
Στην ερώτηση αν υπάρχουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη το 32,22% δήλωσε πως αισθάνεται έτσι. Το 37,36% το νιώθει αυτό σε μικρό βαθμό, ενώ το 30,39% το αισθάνεται έντονα.



Εικόνα 44: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 44).

#### 45. Δεν σημειώνω πρόοδο στο επάγγελμά μου τόσο γρήγορα όσο θα ήθελα

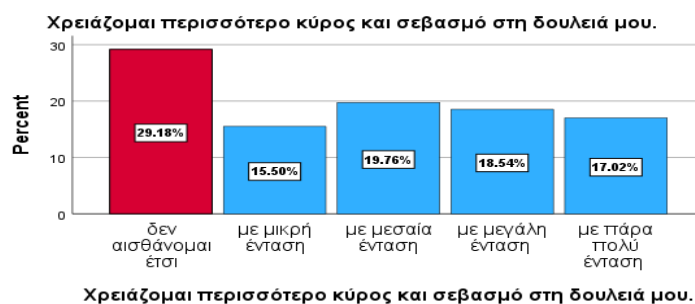
Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που νιώθει ότι δεν σημειώνει πρόοδο στο επάγγελμά του είναι μικρό. Το 53,49% δεν αισθάνεται έτσι ή το αισθάνεται σε πάρα πολύ μικρό βαθμό.



Εικόνα 45: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 45).

#### 46. Χρειάζομαι περισσότερο κύρος και σεβασμό στη δουλειά μου

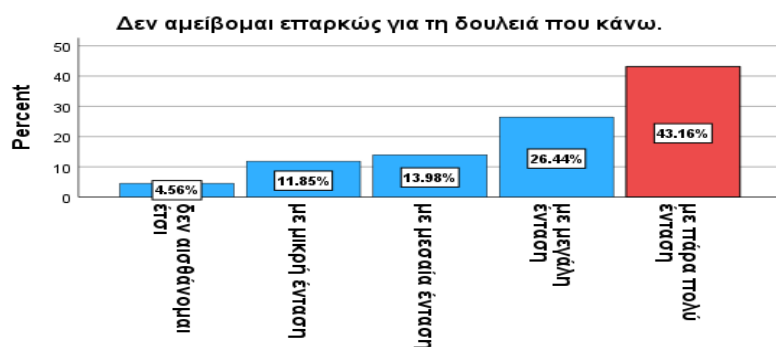
Για το αν χρειάζονται περισσότερο κύρος και σεβασμό το 29,18% των εκπαιδευτικών δήλωσε πως δεν νιώθει έτσι, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έχουν νιώσει κάποια στιγμή αυτό το συναίσθημα. Μάλιστα το 35,56% το αισθάνεται με μεγάλη ένταση.



Εικόνα 46: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 46).

#### 47. Δεν αμείβομαι επαρκώς για τη δουλειά που κάνω

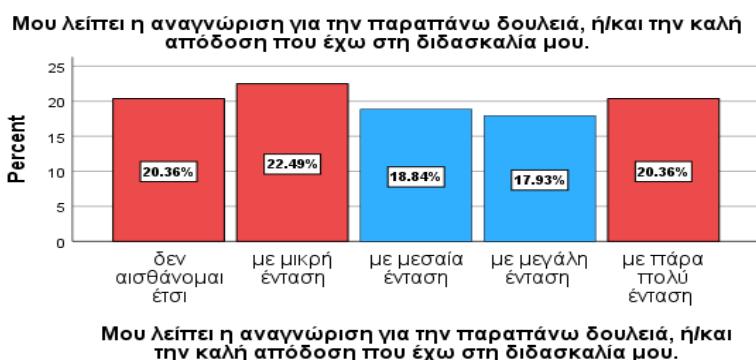
Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών νιώθει πως δεν αμείβεται επαρκώς για την εργασία του, καθώς με την άποψη αυτή συμφωνεί το 69,6% των εκπαιδευτικών.



Εικόνα 47: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 47).

**48. Μου λείπει η αναγνώριση για την παραπάνω δουλειά, ή/και την καλή απόδοση που έχω στη διδασκαλία μου**

Στην ερώτηση αν τους λείπει η αναγνώριση, παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί, έχουν νιώσει αυτό το συναίσθημα κάποια στιγμή με μικρή ή με μεγάλη ένταση, μόνο το 20,36% δεν αισθάνεται έτσι.

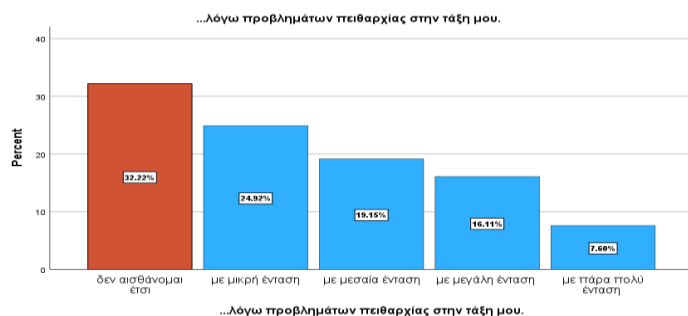


Εικόνα 48: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 48).

**Πειθαρχία και κινητοποίηση των μαθητών  
Αισθάνομαι απογοητευμένος/η...**

**49. ...λόγω προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη μου**

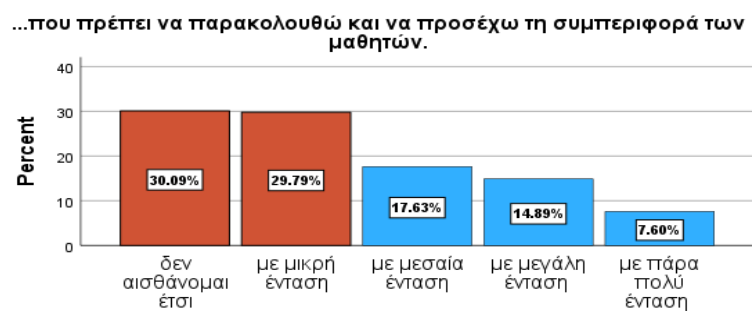
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ότι αντιμετωπίζουν θέματα πειθαρχίας μέσα στην τάξη και το 43% το αισθάνεται με μικρή ή μεσαία ένταση.



Εικόνα 49: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 49).

**50. ...που πρέπει να παρακολουθώ και να προσέχω τη συμπεριφορά των μαθητών**

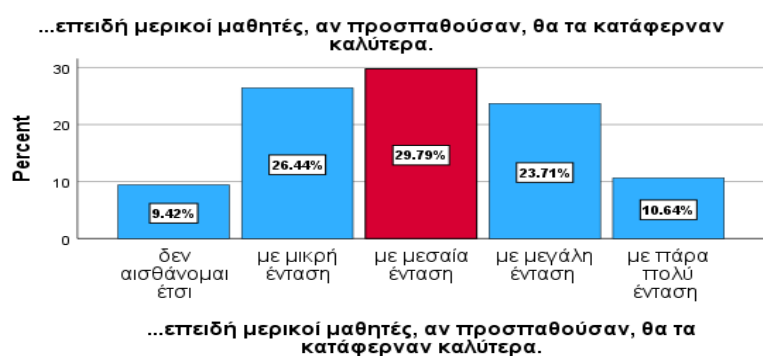
Το 56% των εκπαιδευτικών δεν πιέζεται που πρέπει να παρακολουθεί τη συμπεριφορά των μαθητών, ωστόσο το 40,12% έχει νιώσει αυτό το συναίσθημα με μεσαία ή μεγάλη ένταση.



Εικόνα 50: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 50).

### 51. ...επειδή μερικοί μαθητές, αν προσπαθούσαν, θα τα κατάφερναν καλύτερα

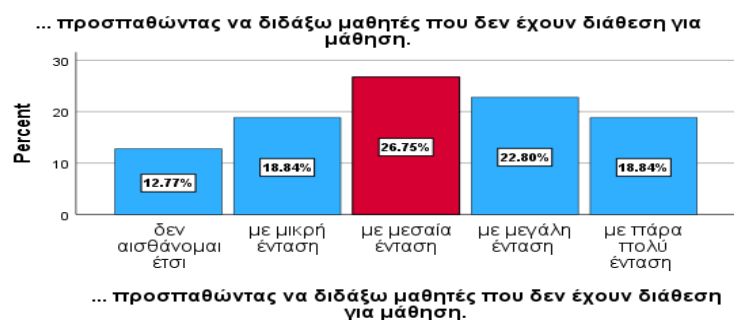
Το 79,94% των εκπαιδευτικών έχουν νιώσει απογοήτευση με μικρή η μεγάλη ένταση, επειδή πιστεύουν πως κάποιοι μαθητές τους αν προσπαθούσαν θα τα κατάφερναν καλύτερα.



Εικόνα 51: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 51).

### 52. ... προσπαθώντας να διδάξω μαθητές που δεν έχουν διάθεση για μάθηση

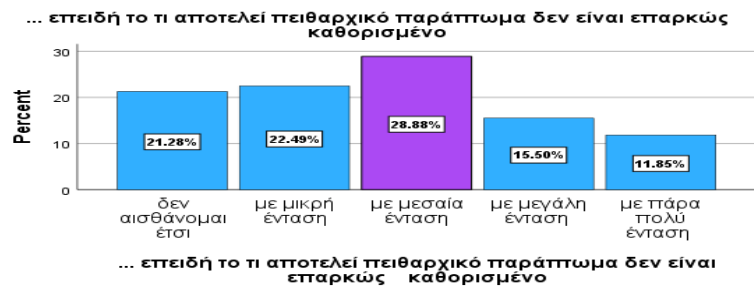
Επίσης μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει νιώσει απογοήτευση επειδή προσπαθεί να διδάξει σε μαθητές που δεν έχουν διάθεση, καθώς το 68,39, έχει νιώσει αυτό το συναίσθημα.



Εικόνα 52: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 52).

### 53. ... επειδή το τι αποτελεί πειθαρχικό παράπτωμα δεν είναι επαρκώς καθορισμένο

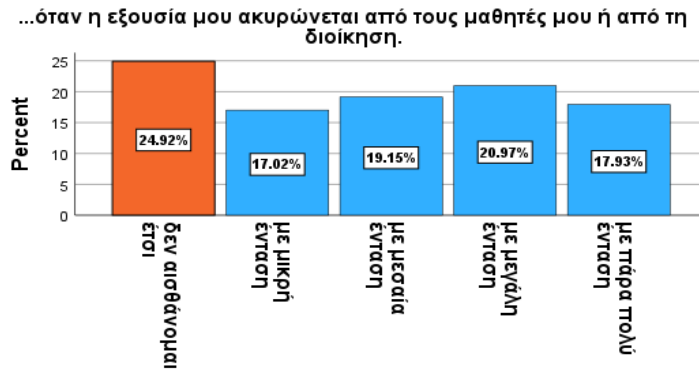
Στην ερώτηση για το τι αποτελεί πειθαρχικό παράπτωμα μόνο το 21,28% των εκπαιδευτικών δεν έχει νιώσει απογοήτευση. Το υπόλοιπο ποσοστό έχει νιώσει αυτό το συναίσθημα με μικρή ή μεγάλη ένταση.



Εικόνα 53: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 53).

### 54. ...όταν η εξουσία μου ακυρώνεται από τους μαθητές μου ή από τη διοίκηση

Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν απογοήτευση για τον αν ακυρώνεται η εξουσία τους, το 24,92% δεν νιώσει αυτό το συναίσθημα. Το υπόλοιπο ποσοστό έχει αισθανθεί έτσι με μικρή ή μεγάλη ένταση.



Εικόνα 54: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 54).

### Επένδυση στο επάγγελμα

Με πόση ένταση αισθάνεστε ότι:

### 55. Οι προσωπικές μου απόψεις δεν ακούγονται σε ικανοποιητικό βαθμό.

Το 30,40% των εκπαιδευτικών δεν νιώθουν ότι οι προσωπικές τους απόψεις δεν ακούγονται, το 52% των εκπαιδευτικών έχει νιώσει αυτό το συναίσθημα, αλλά με μικρή ή μεσαία ένταση.

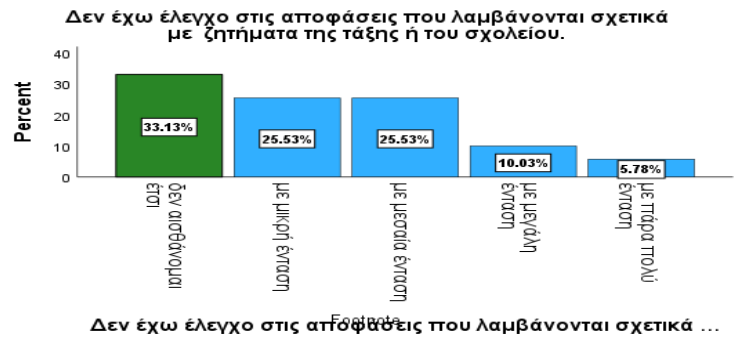


Εικόνα 55: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 55).



**56. Δεν έχω έλεγχο στις αποφάσεις που λαμβάνονται σχετικά με ζητήματα της τάξης ή του σχολείου**

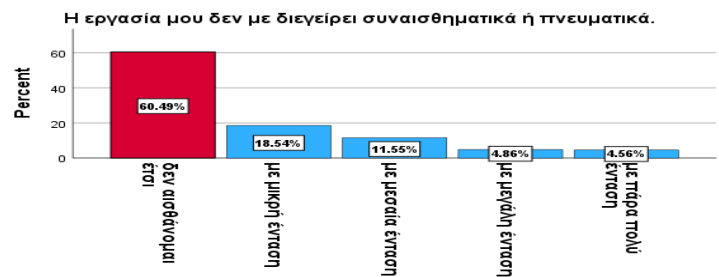
Σχετικά με το αν έχουν έλεγχο στη λήψη αποφάσεων οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν νιώσει αυτό το συναίσθημα, ότι δηλαδή δεν συμμετέχουν ή το έχουν νιώσει με μικρή ή μεσαία ένταση.



Εικόνα 56: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 56).

**57. Η εργασία μου δεν με διεγείρει συναισθηματικά ή πνευματικά**

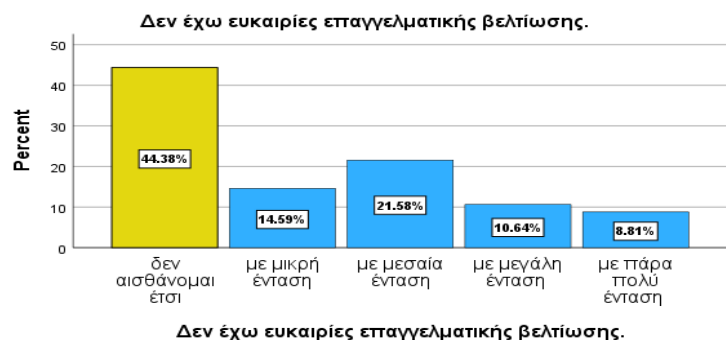
Το 60,49% των εκπαιδευτικών δεν έχουν την αίσθηση ότι δεν διεγείρονται συναισθηματικά ή πνευματικά από την εργασία του. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έχουν αυτό το συναίσθημα το αισθάνονται σε μικρό βαθμό.



Εικόνα 57: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 57).

**58. Δεν έχω ευκαιρίες επαγγελματικής βελτίωσης**

Το 44,38% των εκπαιδευτικών δεν νιώθει πως δεν έχει ευκαιρίες επαγγελματικής βελτίωσης. Ενώ το 36% έχει αισθανθεί έτσι με μικρή ή μεσαία ένταση.



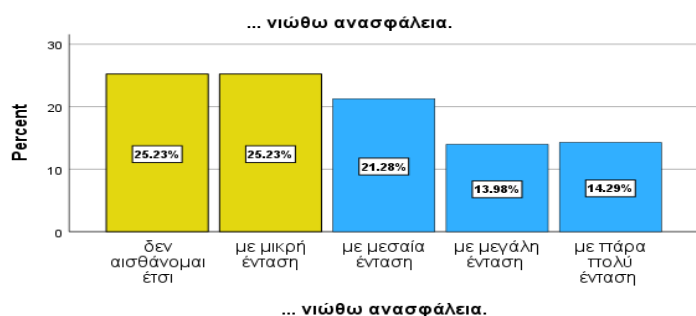
Εικόνα 58: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 58).

## Συναισθηματικές εκδηλώσεις

### Όταν έχω στρες ...

#### 59. ... νιώθω ανασφάλεια

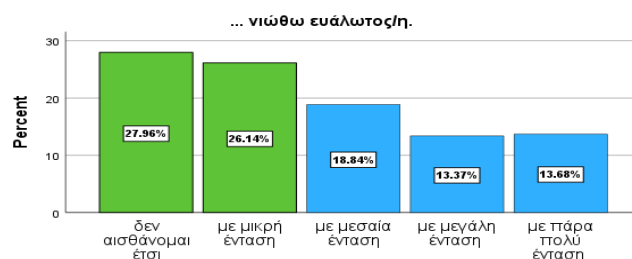
Σε ότι αφορά για το αν νιώθουν ανασφάλεια το 25,23% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως δεν αισθάνονται έτσι. Το 56% έχει αυτή την αίσθηση με μικρή ή μεσαία ένταση. Ενώ το 27% νιώθει έντονα αυτό το συναίσθημα.



Εικόνα 59: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 59).

#### 60. ... νιώθω ευάλωτος/η

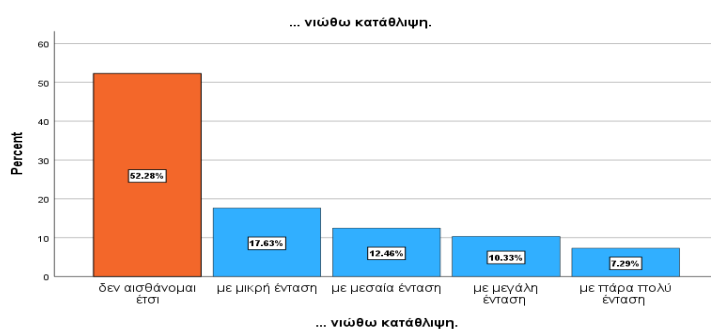
Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ευάλωτοι με μικρή ή μεγάλη ένταση, μόνο το 27,96% δεν έχει νιώσει αυτό το συναίσθημα.



Εικόνα 60: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 60).

### 61. ...νιώθω ότι δεν μπορώ να τα καταφέρω

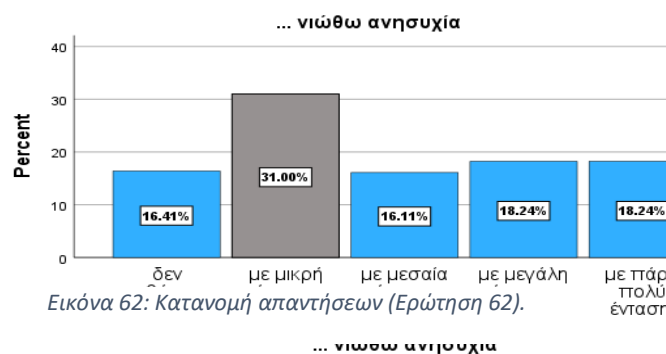
Το 59% δεν έχει νιώσει την αίσθηση ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει ή το έχει αισθανθεί με μικρή ένταση. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έχουν νιώσει αυτό το συναίσθημα με μεσαία ή μεγάλη ένταση.



Εικόνα 61: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 61).

### 62. ... νιώθω κατάθλιψη

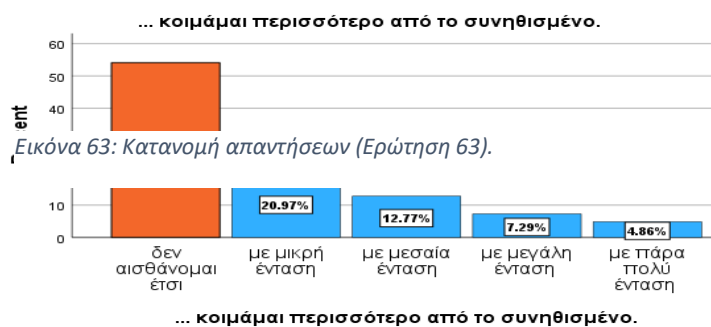
Το 52,28% δεν έχει νιώσει να βιώνει κατάθλιψη, ωστόσο το υπόλοιπο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει αισθανθεί με μικρή ή μεγάλη ένταση.



Εικόνα 62: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 62).

### 63. ... νιώθω ανησυχία

Για το αν αισθάνονται ανησυχία όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν αυτό το συναίσθημα, κυρίως με μικρή ή μεσαία ένταση.



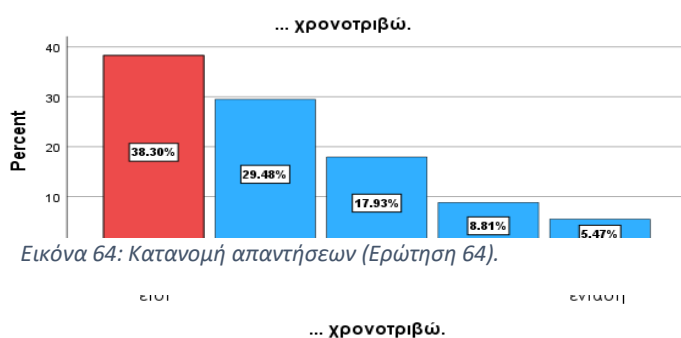
Εικόνα 63: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 63).

### Εκδηλώσεις κόπωσης

Όταν έχω στρες ...

64.... κοιμάμαι περισσότερο από το συνηθισμένο

Το 54% των εκπαιδευτικών δεν έχουν την ανάγκη για περισσότερο ύπνο από το συνηθισμένο και το υπόλοιπο ποσοστό έχει αυτή την ανάγκη με μικρή ή μεσαία ένταση.



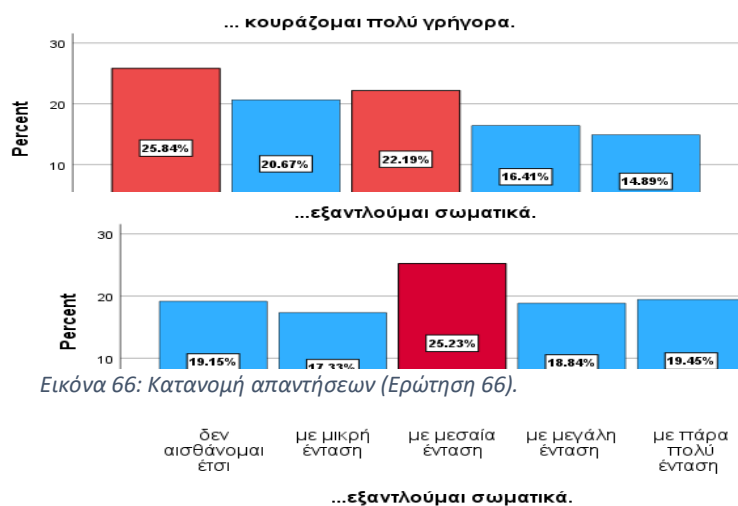
### 65.... χρονοτριβώ

Το 38,30% των εκπαιδευτικών δεν νιώθει ότι χρονοτριβεί, και το υπόλοιπο ποσοστό το αισθάνεται κατά κύριο λόγο σε μικρή ένταση.

Εικόνα 65: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 65).

### 66.... κουράζομαι πολύ γρήγορα

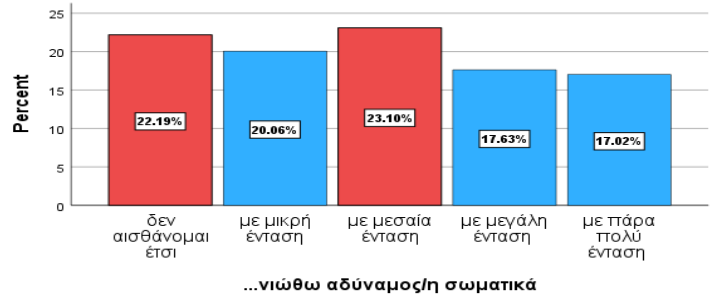
Όλοι οι εκπαιδευτικοί εκτός από το 25,84% που δεν νιώθει αυτό το συν αίσθημα, νιώθουν να κουράζονται με μικρή ή μεσαία, κατά κύριο λόγο, ένταση.



### 67...εξαντλούμαι σωματικά

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σωματικοί εξάντληση, καθώς το 26,23% το νιώθει με μεσαία ένταση το 37% με μεγάλη ένταση. Το 17,33% με μικρή ένταση, ενώ μόνο το 19,15% δεν αισθάνεται σωματική εξάντληση.

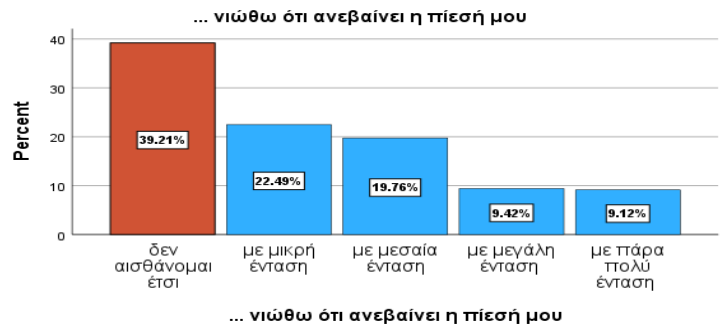
Εικόνα 67: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 67).



### 68. ...νιώθω αδύναμος/η σωματικά

Επίσης όλοι οι εκπαιδευτικοί σωματική αδυναμία με μικρή ή μεγάλη ένταση. Μόνο το 22,19% δεν αισθάνεται έτσι.

Εικόνα 68: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 68).



### Καρδιαγγειακές εκδηλώσεις

Όταν έχω στρες...

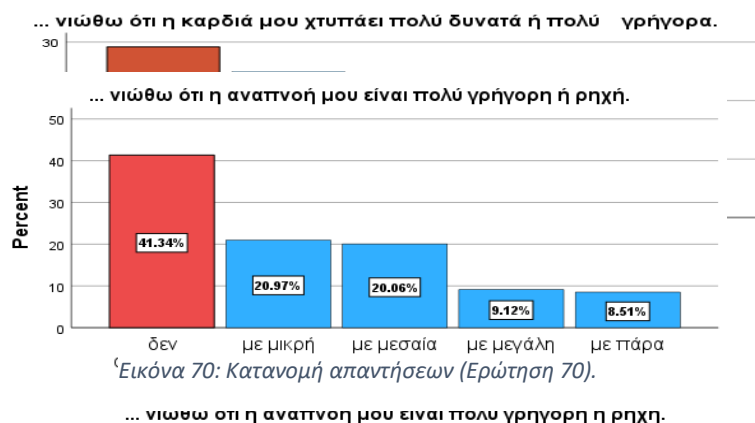
### 69. ... νιώθω ότι ανεβαίνει η πίεσή μου

Η αίσθηση ότι ανεβαίνει η πίεση επηρεάζει κυρίως με μικρή ή μεσαία ένταση το 41%, ενώ το 39,21% δεν έχει αυτή την αίσθηση.

Εικόνα 69: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 69).

### 70. ... νιώθω ότι η καρδιά μου χτυπάει πολύ δυνατά ή πολύ γρήγορα

Το 29,18% των εκπαιδευτικών δεν νιώθουν έντονο καρδιακό χτύπο. Ενώ το υπόλοιπο ποσοστό έχει αυτή την αίσθηση είτε με μικρή, είτε με μεγάλη ένταση.



### 71. ... νιώθω ότι η αναπνοή μου είναι πολύ γρήγορη ή ρηχή

Το 41,34% δεν έχει την αίσθηση ότι η αναπνοή τους είναι πολύ γρήγορη ή ρηχή και το 40% που το αισθάνεται είναι με μικρή ή μεσαία ένταση.

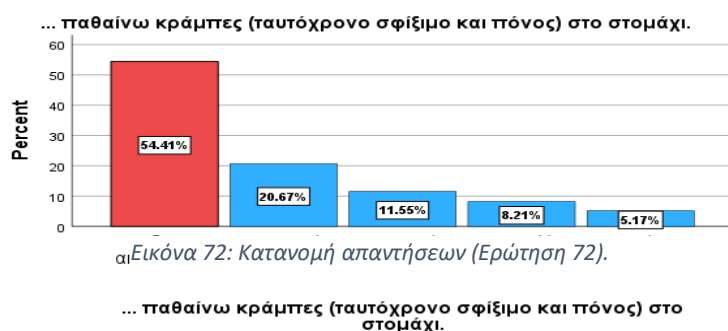


### Στομαχικές εκδηλώσεις

#### Όταν έχω στρες...

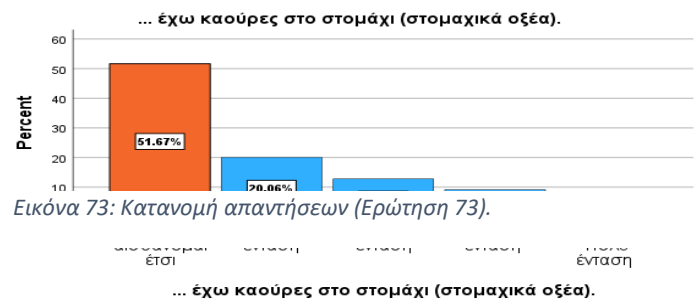
### 72. ... πονάει το στομάχι μου (ή η κοιλιά μου) για πολλή ώρα.....

Επίσης το 41,95% δεν αισθάνεται πόνο στο στομάχι και το 34% έχει αυτή την αίσθηση με μικρή ή μεσαία ένταση.



### 73. ... παθαίνω κράμπες (ταυτόχρονο σφίξιμο και πόνος) στο στομάχι

Το 54,41% δεν παθαίνει κράμπες στο στομάχι. Το 31% έχει αυτή την αίσθηση με μικρή ή μεσαία ένταση. Ενώ το 13% το αισθάνεται έντονα.



**74. ... έχω καούρες στο στομάχι (στομαχικά οξέα)**

Επίσης το 51,67% δεν έχει καούρες στο στομάχι και στο 32% εμφανίζεται με μικρή ή μεσαία ένταση.

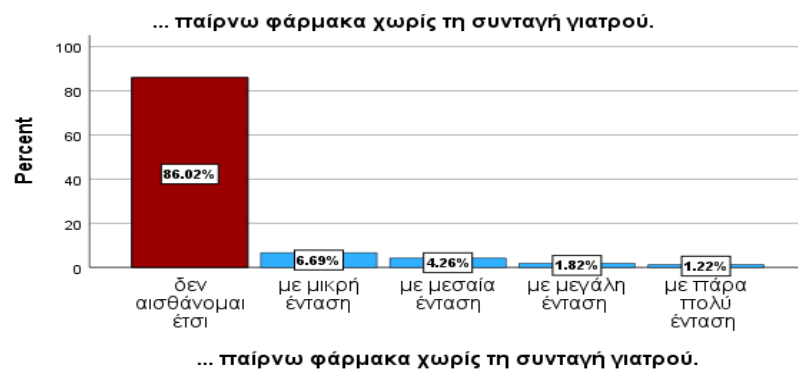
Εικόνα 74: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 74).

**Συμπεριφορικές εκδηλώσεις**

**Όταν έχω στρες...**

**75. ... παίρνω φάρμακα χωρίς τη συνταγή γιατρού**

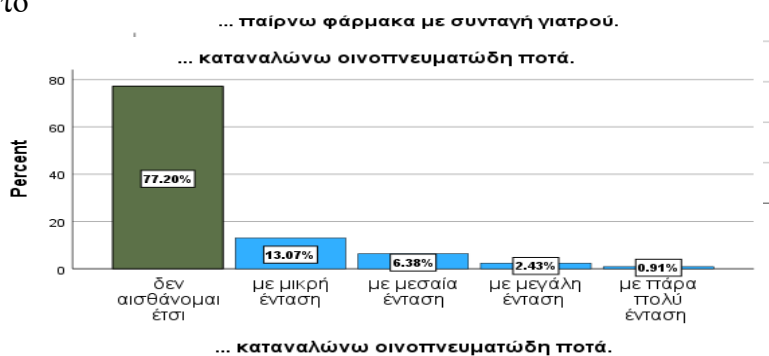
Στην ερώτηση αν παίρνουν φάρμακα χωρίς συνταγή γιατρού το 86,02% των εκπαιδευτικών απάντησαν πως δεν παίρνουν, και ένα μικρό ποσοστό απάντησε θετικά, κατά κύριο λόγο με μικρή ένταση.



Εικόνα 75: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 75).

**76. ... παίρνω φάρμακα με συνταγή γιατρού**

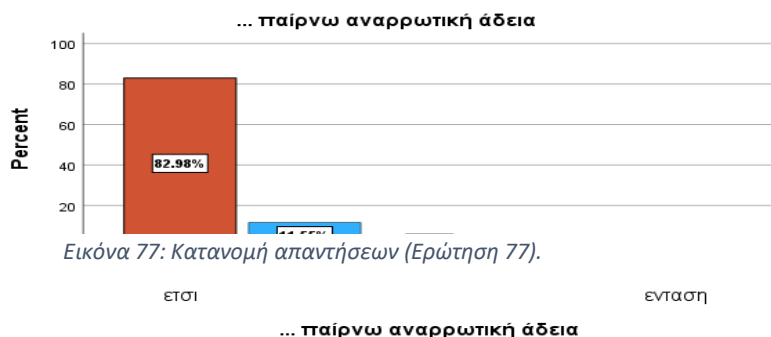
Ενώ για τη χορήγηση φαρμάκων πάλι το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε αρνητικά, δηλαδή το 78,82%, ωστόσο υπάρχει ένα 16% το οποίο κάνει χρήση με μικρή ένταση.



Εικόνα 76: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 76).

### 77. ... καταναλώνω οινοπνευματώδη ποτά

Για τη χρήση οινοπνευματωδών ποτών το 77,20% απάντησε αρνητικά, ενώ το 19% καταναλώνει οινοπνευματώδη ποτά με μικρή ένταση.



Εικόνα 77: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 77).

### 78. ... παίρνω αναρρωτική άδεια

Για την αναρρωτική άδεια το 82,98%, δεν παίρνει, ενώ στο υπόλοιπο ποσοστό το συναντάμε κατά κύριο λόγο με μικρή ένταση.

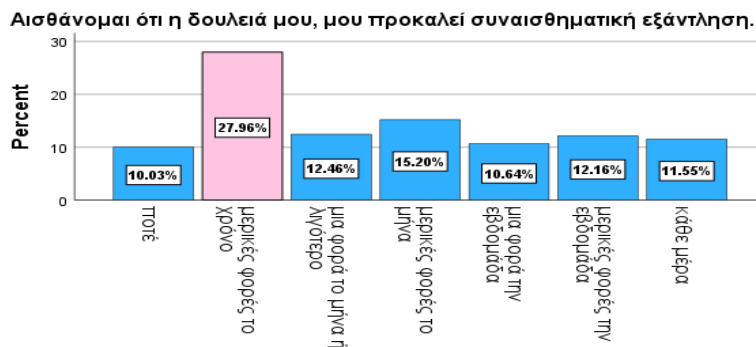
Εικόνα 78: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 78).



## Δ' Μέρος – Επαγγελματική εξουθένωση

### 79. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου, μου προκαλεί συναισθηματική εξάντληση

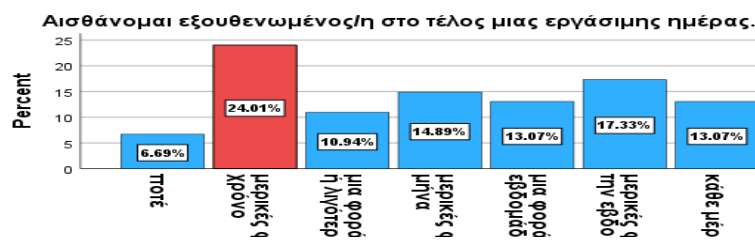
Το 37% των εκπαιδευτικών δεν αισθάνεται συναισθηματική εξάντληση από τη δουλειά τους, ή μερικές φορές το χρόνο μόνο. Το υπόλοιπο ποσοστό έχει αυτή την αίσθηση μερικές φορές ή μια φορά το μήνα. Ενώ σε μεγαλύτερη συχνότητα βλέπουμε ότι παρουσιάζεται στο 23% των εκπαιδευτικών.



Εικόνα 79: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 79).

### 80. Αισθάνομαι εξουθενωμένος/η στο τέλος μιας εργάσιμης ημέρας

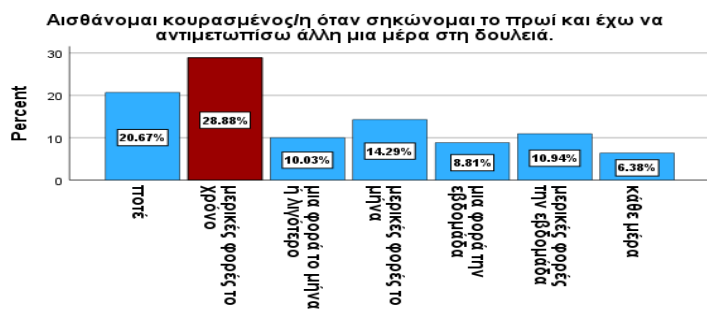
Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εξουθενωμένοι στο τέλος της ημέρας μερικές φορές το χρόνο, το 25% έχει αυτή την αίσθηση μία ή περισσότερες φορές μέσα στο μήνα, ενώ το 43% έχει αυτή την αίσθηση μία ή περισσότερες φορές μέσα στην εβδομάδα.



Εικόνα 80: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 80).

### 81. Αισθάνομαι κουρασμένος/η όταν σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα στη δουλειά

Το 48% των εκπαιδευτικών σε νιώθει κούραση στο να σηκωθεί το πρωί για δουλειά, ή το αισθάνεται κάποιες φορές μέσα στο χρόνο. Το

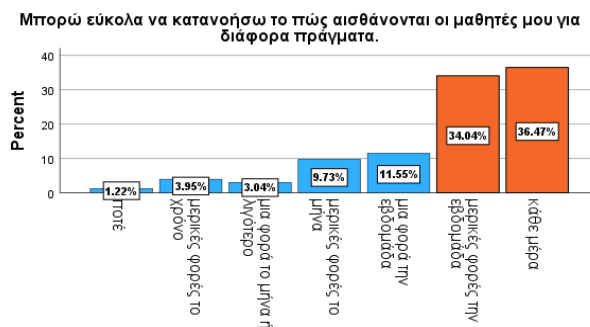


Εικόνα 81: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 81).

25% έχει αυτή την αίσθηση μια ή κάποιες φορές μέσα στο μήνα, ενώ το 24% το αντιμετωπίζει πιο συχνά μέσα στην ίδια εβδομάδα.

### 82. Μπορώ εύκολα να κατανοήσω το πώς αισθάνονται οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα

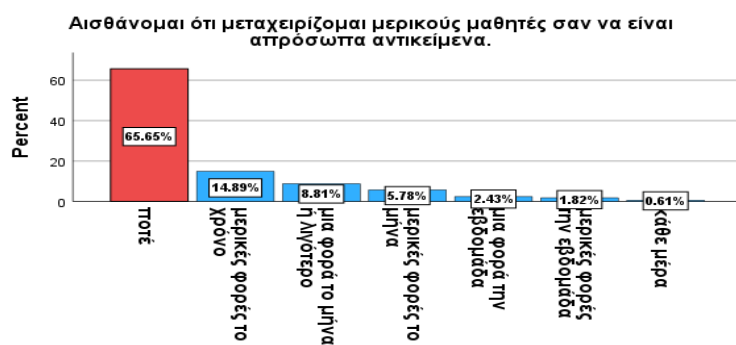
Το 70% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται σε καθημερινή βάση το πως αισθάνονται οι μαθητές τους. Ενώ για το υπόλοιπο ποσοστό γίνεται αντιληπτό κατά τα διάρκεια του μήνα.



Εικόνα 82: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 82).

### 83. Αισθάνομαι ότι μεταχειρίζομαι μερικούς μαθητές σαν να είναι πρόσωπα αντικείμενα

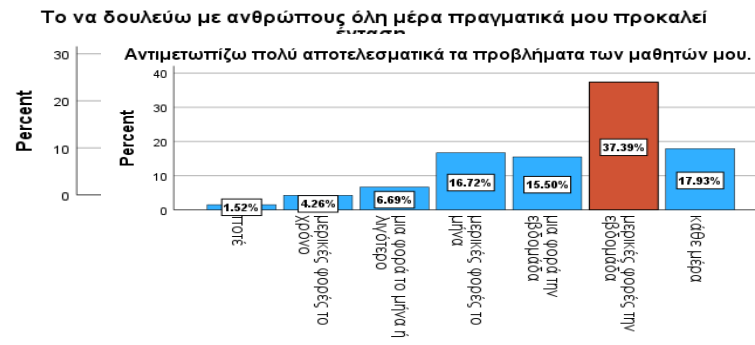
Στην ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μεταχειρίζονται τους μαθητές τους σαν πρόσωπα αντικείμενα το 65,65% απάντησε πως δεν συμβαίνει αυτό, ενώ σύμφωνα με το 22% συμβαίνει κάποιες φορές το χρόνο.



Εικόνα 83: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 83).

#### 84. Το να δουλεύω με ανθρώπους όλη μέρα πραγματικά μου προκαλεί ένταση

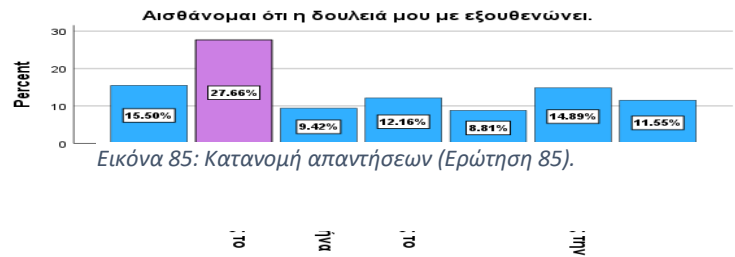
Το 28,57% των εκπαιδευτικών δεν νιώθει ένταση να δουλεύει όλη μέρα με ανθρώπους, το 39% το αισθάνεται κάποιες φορές μέσα στο χρόνο, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό σε μεγαλύτερη συχνότητα.



Εικόνα 84: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 84).

#### 85. Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου

Το 73% δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών σε καθημερινή βάση.



Εικόνα 85: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 85).

#### 86. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει

Το 33% απάντησε ότι νιώθει εξουθένωση από τη δουλειά σε μεγάλη συχνότητα. Το 48% κάποιες φορές μέσα στο χρόνο, ενώ μόνο το 15% δεν έχει αυτή την αίσθηση.

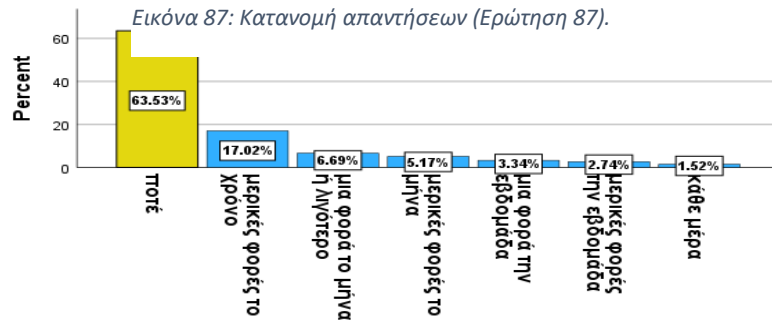
Εικόνα 86: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 86).



#### 87. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου επιδρά θετικά στη ζωή των άλλων ανθρώπων

Το 74% αισθάνεται σε καθημερινή βάση ότι η δουλειά τους επιδρά θετικά στη ζωή των άλλων.

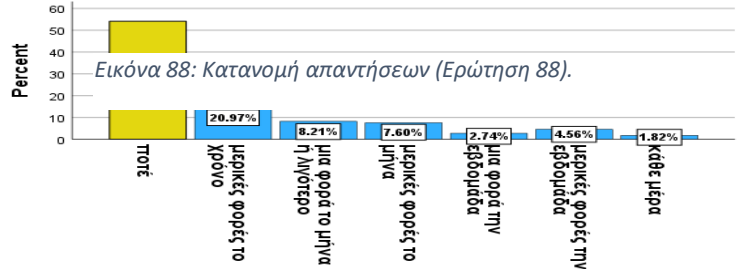
**Έχω γίνει εμπαθής με τους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα αυτή τη δουλειά.**



**88. Έχω γίνει εμπαθής με τους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα αυτή τη δουλειά**

Οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι έχουν γίνει εμπαθής με τους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησαν αυτή τη δουλειά, σύμφωνα με το 63,53%. Το υπόλοιπο ποσοστό έχει αυτή την αίσθηση κάποιες φορές μέσα στο χρόνο.

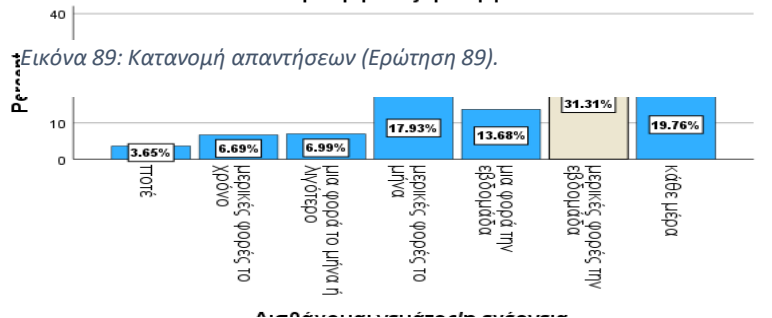
**Ανησυχώ ότι η δουλειά με κάνει όλο και πιο σκληρό/ή συναισθηματικά.**



**89. Ανησυχώ ότι η δουλειά με κάνει όλο και πιο σκληρό/ή συναισθηματικά**

Το 54,10% δεν θεωρεί ότι έχουν γίνει πιο σκληροί συναισθηματικά εξαιτίας της δουλειάς. Και πάλι το υπόλοιπο έχει αυτή την αίσθηση κάποιες φορές μέσα στο χρόνο.

**Αισθάνομαι γεμάτος/η ενέργεια.**



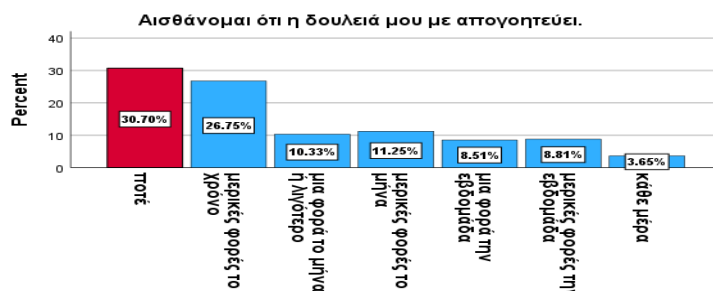
**90. Αισθάνομαι γεμάτος/η ενέργεια**

Αισθάνονται γεμάτοι ενέργεια σε καθημερινή βάση, σύμφωνα με το 63%. Ενώ το υπόλοιπο ποσοστό έχει αυτή την αίσθηση κάποιες φορές μέσα στο μήνα.

Εικόνα 90: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 90).

### 91. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου με απογοητεύει

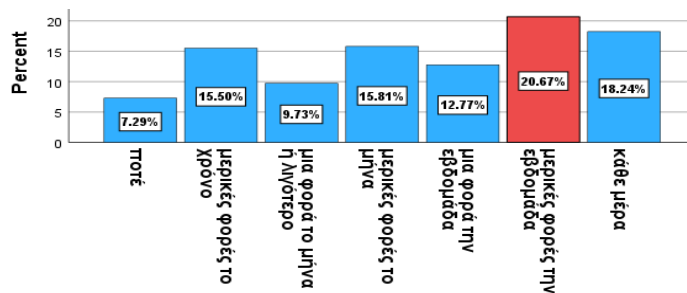
Στην δήλωση ότι νιώθουν απογοήτευση από τη δουλειά τους, το 30,70% δεν νιώθει έτσι ποτέ, ενώ το 36% το αισθάνεται κάποιες φορές μέσα στο χρόνο. Το υπόλοιπο ποσοστό το νιώθει σε μεγαλύτερη συχνότητα.



Εικόνα 91: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 91).

### 92. Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου

Το 51,68 αισθάνεται σε καθημερινή βάση ότι δουλεύει υπερβολικά σκληρά στη δουλειά. Το υπόλοιπο ποσοστό έχει αυτή την αίσθηση κάποιες φορές μέσα στο χρόνο.



Εικόνα 92: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 92).

### 93. Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ότι αδιαφορούν για το τι συμβαίνει στους μαθητές τους, σύμφωνα με το 69,60%.



Εικόνα 93: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 93).

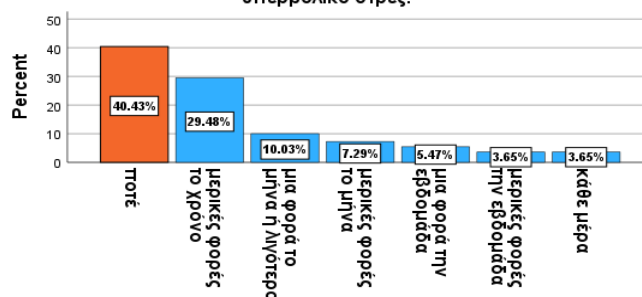
Το υπόλοιπο ποσοστό δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει κάποιες φορές μέσα στο χρόνο.

#### 94. Αισθάνομαι ότι το να δουλεύω άμεσα με τους ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό στρες

Δεν έχουν στρες οι εκπαιδευτικοί που χρειάζεται να δουλεύουν ανάμεσα σε ανθρώπους, σύμφωνα με το 40,43%.

Το 39% νιώθει να έχει στρες κάποιες φορές το χρόνο γι' αυτό το λόγο.

Αισθάνομαι ότι το να δουλεύω άμεσα με τους ανθρώπους μου προκαλεί υπερβολικό στρες.

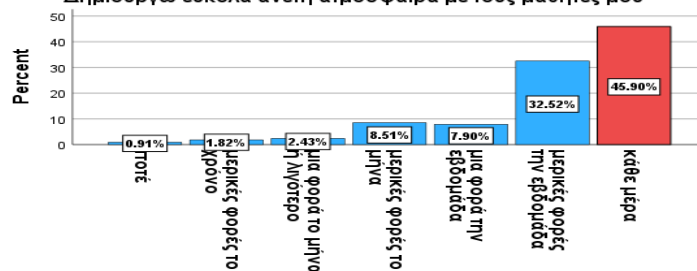


Εικόνα 94: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 94).

#### 95. Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου

Σε καθημερινή βάση το 86,41% των εκπαιδευτικών δημιουργεί εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές του.

Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου

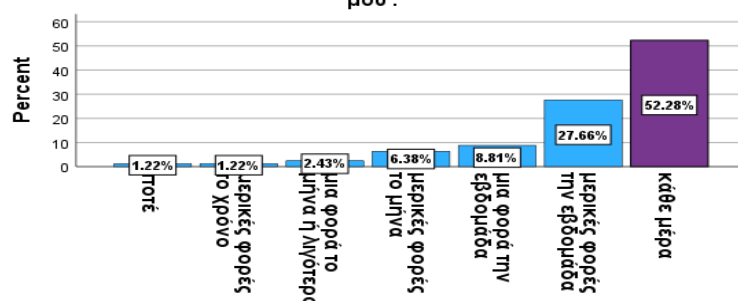


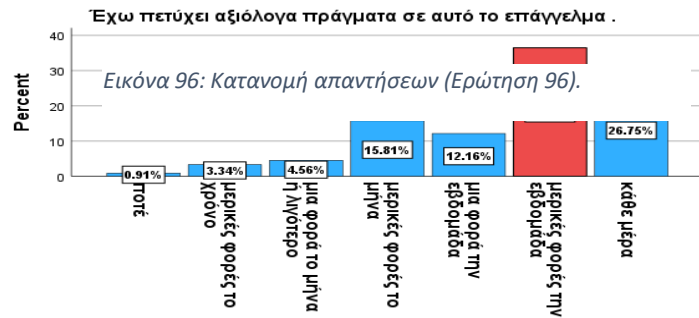
Εικόνα 95: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 95).

#### 96. Αισθάνομαι ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους μαθητές μου

Το 88,75% των εκπαιδευτικών αισθάνεται, σε καθημερινή βάση, ενθουσιασμό που συνεργάζεται στενά με μαθητές.

Αισθάνομαι ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους μαθητές μου.

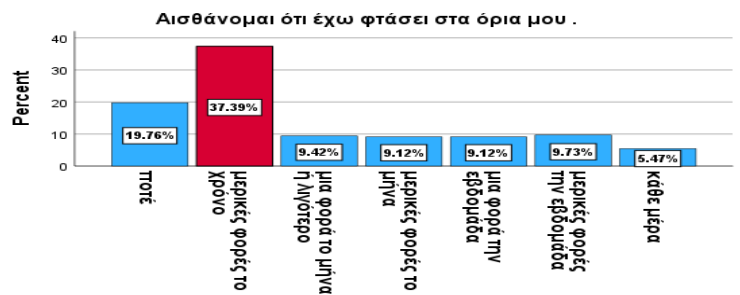




**97. Έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα σε αυτό το επάγγελμα**

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών αισθάνεται ότι έχει πετύχει αξιόλογα πράγματα στο επάγγελμα του σε καθημερινή συχνότητα.

Εικόνα 97: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 97).



**98. Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όρια μου**

Το 46% των εκπαιδευτικών κάποιες φορές μέσα στο χρόνο αισθάνεται ότι φτάνει στα όρια του.

Εικόνα 98: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 98).

**99. Στη δουλειά μου αντιμετωπίζω ήρεμα προβλήματα συναισθηματικής φύσης**

Τα προβλήματα συναισθηματικής φύσης αντιμετωπίζονται ήρεμα σε καθημερινή βάση από το 54,17% των εκπαιδευτικών.



### 100. Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου με κατηγορούν για μερικά προβλήματα τους

Το 48,33% των εκπαιδευτικών δεν έχουν αισθανθεί να τους κατηγορούν οι μαθητές τους για μερικά από τα προβλήματα τους. Το υπόλοιπο ποσοστό έχει αυτή την αίσθηση κάποιες φορές μέσα στο χρόνο.

Εικόνα 100: Κατανομή απαντήσεων (Ερώτηση 100).





## **Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα – περαιτέρω ανάπτυξη**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση παρατηρούμε, πως μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν έχει λάβει γνώση για το περιεχόμενο των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Επίσης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δεν έχουν γίνει αντίστοιχες ενέργειες από τα εκάστοτε σχολικά περιβάλλοντα. Όμως παρόλα αυτά το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί σημαντική την εφαρμογή των προγραμμάτων, καθώς πιστεύει πως ενισχύουν την ενσυναίσθηση των μαθητών και των ίδιων των εκπαιδευτικών και συμβάλλουν σημαντικά στην μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών.

Σε ότι αφορά τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό έχει την αίσθηση ότι δεν έχει αρκετό χρόνο για την υλοποίηση των υποχρεώσεων τους και δηλώνουν ότι σπαταλάνε αρκετό από τον προσωπικό τους χρόνο. Μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι ο όγκος της δουλειάς είναι πολύ μεγάλος, όπως και ο αριθμός των μαθητών κάθε τάξης, γεγονός που προκαλεί μεγαλύτερη δυσκολία. Παρόλα αυτά δεν αισθάνονται απογοήτευση σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως ένα μέρος των εκπαιδευτικών αισθάνεται πως δεν έχει ιδιαίτερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης και υπάρχει δυσαρέσκεια για την αμοιβή που λαμβάνουν. Ωστόσο δεν νιώθουν ότι δεν καλύπτονται συναισθηματικά ή πνευματικά από την εργασία τους.

Το 50% των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζει έντονες εκδηλώσεις στρες σε σωματικό επίπεδο, όπως στομαχικές, καρδιαγγειακές διαταραχές ή συμπεριφορικές διαταραχές, βέβαια ούτε σε συναισθηματικό επίπεδο. Στο ποσοστό που παρουσιάζεται είναι κυρίως μικρής έντασης. Μόνο στις εκδηλώσεις κόπωσης παρατηρούμε ότι το ποσοστό είναι διαφορετικά δομημένο, δηλαδή όλοι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σωματική κόπωση από μικρή έως πάρα πολύ μεγάλη ένταση και αυτό πιθανότατα οφείλεται στο μεγάλο όγκο των υποχρεώσεων που έχουν.

Σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση οι εκπαιδευτικοί βιώνουν κάποιες καταστάσεις άγχους και έντασης κάποιες φορές μέσα στο χρόνο. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει πως αντιλαμβάνεται σε καθημερινή βάση τα προβλήματα των μαθητών και το ίδιο ποσοστό δηλώνει διαθεσιμότητα και μεγάλη αποτελεσματικότητα για την επίλυση των προβλημάτων, καθώς δημιουργούν εύκολα άνετη ατμόσφαιρα. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σε μεγάλη συχνότητα πως η δουλειά τους επιδρά θετικά στη ζωή

τους και στη ζωή των άλλων. Η δουλεία τους τους δίνει ενέργεια. Το στρες και η πίεση εμφανίζεται κάποιες φορές το χρόνο.

Επομένως θα μπορούσαμε να πούμε πως οι εκπαιδευτικοί την Ελλάδα αντιμετωπίζουν κυρίως δυσκολίες με τον όγκο εργασίας που έχουν και τις χαμηλές απολαβές. Ωστόσο το άγχος σχετίζεται περισσότερο με τη σωματική κούραση. Επομένως το μεγαλύτερο ποσοστό δεν οδηγείται σε επαγγελματική εξουθένωση. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πρόθυμοι να επιλύσουν προβλήματα των μαθητών τους στην καθημερινότητα. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε πως με βάση τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών υπάρχει έντονα το στοιχείο της ενσυναίσθησης. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα τα θέματα των μαθητών, ωστόσο ελάχιστοι είναι εκείνοι που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, αν και δεν γνωρίζουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων έχουν θετική στάση και θεωρούν πως τα προγράμματα πρέπει να ενταχθούν στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται βοήθεια στο έργο τους, ωστόσο αυτό που υστερεί είναι η οργάνωση των σχολικών μονάδων, στις οποίες δεν γίνονται προσπάθειες εφαρμογής των προγραμμάτων με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί μέσα στον περιορισμένο χρόνο τους να προσπαθούν να εντάξουν και άλλα πράγματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο όγκος της εργασίας να αυξάνεται επομένως και η σωματική κούραση. Με την ένταξη των προγραμμάτων η δουλειά των εκπαιδευτικών θα γινόταν πιο εύκολη, καθώς θα έδινε στους εκπαιδευτικούς συμβολές κατεύθυνσης, αλλά και θα προλάμβανε τις συμπεριφορές των μαθητών.

## Αναφορές

- Aarons, G.A., Ehrhart, M.G., Farahnak, L.R., & Hurlburt, M. (2015). Leadership and organizational change for implementation (LOCI): A randomized mixed-method pilot study of a leadership and organization development intervention for evidence-based practice implementation. *Implementation Science*.
- Al-Jbouri, E., Andrew, N.C.Z., Peddigrew, E., Fortier, A., Weaver, T. (2022). Building elementary students' social and emotional skills: A randomized control trial to evaluate a teacher-led intervention.
- Allinder, R. M (1994). The relationship between efficacy and the instructional practice of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*.
- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*.
- Anderson, N., Ones, D.S., Sinangil, H.K., & Viswesvaran, C. (2001). *Handbook of industrial, work & organizational psychology: Volume 1: Personnel psychology*. London: Sage Publications.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special education needs in Greece. *International Special Education Congress 2000*, University of Manchester.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*.

- Atwell, M.N., & Bridgeland, J.M. (2019). Ready to lead: A 2019 update of principals' perspectives on how social and emotional learning can prepare children and transform schools. A report for the Collaborative for Social and Academic Learning (CASEL), . *Civic Enterprises, and Peter D. Hart Research Associates.*
- Babalís, T., Tsoli, K., Artiki, C., Mylonakou-Kele, I., & Xanthakou, Y. (2013). The impact of social and emotional learning programs on the emotional competence and academic achievement of children in Greek primary school. *World Journal of Education.*
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* Freeman.
- Barrett, P. (2005). *Friends for life: Group leaders' manual for children.* Barrett Research Resources Pty Ltd.
- Berkel, C., Mauricio, A.M., Schoenfelder, E., & Sandler, I.N. (2011). Putting the pieces together: An integrated model of program implementation.
- Bierman, K. L., & Sanders, M. T. (2021). Teaching Explicit Social-Emotional Skills With Contextual Supports for Students With Intensive Intervention Needs. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders.*
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won't work: Evidencebased practice and the democratic deficit in educational research.
- Biggs, B.K., Venberg, E.M., Twemlow, S.W., Fonagy, P., & Dill, E.J. (2008). Teacher adherence and its relation to teacher attitudes and student outcomes in an elementary school-based violence prevention program. *School Psychology Review.*
- Blase, K., & Fixsen, D.L. (2013). *Core intervention components: Identifying and operationalizing.* US Department of Health and Human Services.
- Bloom, P. (2017). *Against Empathy. The Case for Rational Compassion.* Vintage Digital.
- Boustani, M.M., Frazier, S.L., Becker, K.D., Bechor, M., Dinizulu, S.M., Hedemann, E.R., Ogle, R.R., & Pasalich, D.S. (2015). Common elements of adolescent prevention programs: Minimizing burden while maximizing reach. *Administration and Policy in Mental Health.*
- Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment.*
- Bradshaw, C.P., Goldweber, A., Fishbein, D., & Greenberg, M.T. (2012). Infusing developmental neuroscience into school-based preventive interventions: Implications and future directions. *Journal of Adolescent Health.*
- Braun, S.S., Roeser, R.W., Mashburn, A.J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness.*
- Bregman, R. (2020). *Humankind A Hopeful History.* London: Bloomsbury Publishing.

- Bridgeland, J.M., Bruce, M., & Hariharan, A. (2013). The missing piece: A national teacher survey on how social emotional learning can empower children and transform schools. A report for the Collaborative for Social and Academic Learning (CASEL), Civic Enterprises, and Peter D. Hart Research Associates.
- Burley, W.W., Hall, B.W., Villeme, M.G., & Brockmeier, L.L. (1991). A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Cain, G., & Carnellor, Y. (2008). 'Roots of Empathy': A research study on its impact on teachers in Western Australia. *Journal of Student Wellbeing*.
- CASEL. (2020). The CASEL guide to schoolwide social and emotional learning. CASEL.
- Castillo, R., Salguero, J.M., Fernandez-Berrocal, P., & Balluerka, M. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*.
- Castro-Olivo, S.M. (2014). Promoting social-emotional learning in adolescent latino ELLs: A study of the culturally adapted Strong Teens program. *School Psychology Quarterly*.
- Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*.
- Christodoulou, P., Soulis, S.-G., Fotiadou, E. & Stergiou, A. (2014). Quality of Professional Life of Special Educators in Greece: The Case of First-degree Education. *Education*.
- Claravall, E., & Evans-Amalu, K. (2020). Self-Regulation, Empathy, and Compassion: A Critical Triad to Develop Anti-Racist Digital Citizenship in the Time of Pandemic. *Journal of International Social Studies*.
- Cole, M., & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση ηλικία. (Μ. Σόλμαν, Μεταφρ.)*. Αθήνα.
- Collie, R.J., Shapka, J.D., Perry, N.E., & Martin, A.J. (2015). Teachers' beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction*.
- Collier-Meek, M.A., Fallon, L.M. & Defouw, E.R. (2017). Toward feasible implementation support: E-mailed prompts to promote teachers' treatment integrity. *School Psychology Review*.
- Cook, C.R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E.A., Renshaw, T. (2018). Positive greetings at the door: Evaluation of a low-cost, high-yield proactive classroom management strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*.
- Dane, A.V., & Schneider, B.H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.
- Doll, Zucker & Brehm (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα.*
- Durlak, J.A., & DuPre, E.P (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C., Weissberg, R., & Gullotta, T. (2015). Handbook of social and emotional learning: Research and practice. *Guilford Press*.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*.
- Eccles, J.S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner & Steiberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, Heidelberg: Wiley.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. (2014). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (2nd ed., 184–207). *New York, NY: Psychology Press*.
- Garibaldi, M., Ruddy, S., Osher, D., & Kendziora, K. (2015). Assessment of climate and conditions for learning. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice. Guilford Press*.
- George, H.P., Kincaid, D., & Pollard-Sage, J. (2009). Primary-tier interventions and supports. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support: Issues in clinical child psychology*.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M.K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional children*.
- Geving, A.M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*.
- Greenberg, M.T., Brown, J.L., & Abenavoli, R.M (2016). Teacher stress and health: Effects on teachers, students, and schools. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center: Pennsylvania State University.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Durlak, J.A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*.
- Guskey, T.R. (1998). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*.

- Han, S.S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Harme, B.K., Pianta, R.C., Mashburn, A., & Downer, J.T. (2012). Promoting young children's social competence through the preschool PATHS curriculum and MyTeachingPartner professional development resources. *Early Education and Development*.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα.*
- Herman, K.C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W.M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*.
- Hill, K.G., Bailey, J.A., Steeger, C.M., Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Epstein, M., & Abbott, R.D. (2020). Outcomes of childhood preventive intervention across 2 generations: A nonrandomized controlled trial. *JAMA Pediatrics*.
- Hodges, S., & Myers, M. (2007). *Empathy: The Encyclopedia of Social Psychology. California: Sage.*
- Hogan, R.L., & McKnight, M.A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education*.
- Hough, H., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2017). Using Surveys of Students' Social-Emotional Learning and School Climate for Accountability and Continuous Improvement.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*.
- Howe, D. (2012). *Empathy: What it is and why it matters. Macmillan International Higher Education.*
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*.
- Jennings, P., Frank, J., & Montgomery, M. (2020). Social and emotional learning for educators. In C.N. Singh, & A.K. Duraiappah (Eds.), *Rethinking learning: A review of social and emotional learning frameworks for education systems* (pp. 125-154). New Delhi. UNESCO MGIEP.
- Jones, S.M., Bailey, R., Brush, K., & Kahn, J. (2018). *Preparing for effective SEL implementation. Harvard Graduate School of Education.*
- Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Cuartas, J., & Bailey, R. (2017). *Navigating Sel from the inside out. EASEL Labs.*

- Jones, S.M., McGarrah, M.W., & Kahn, J. (2019). Social and emotional learning: A principled science of human development in context. *Educational Psychologist*.
- Kallestad, J.H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*.
- Kalyva, E. (2013). Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial Crisis. *Europe's Journal of Psychology*, .
- Kim D, Lim JH, An J. (2022). The quality and effectiveness of Social-Emotional Learning (SEL) intervention studies in Korea: A meta-analysis Dongil Kim ID.
- Kokkinos, C.M., & Davazoglou, A.M. (2007). Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*.
- Kokkinos, C.M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A.M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*.
- Kounenou, K., Kourmoussi, N., Ferrari, L., Hanako, S., Kanzaki, M., Andrei, A., Scoda, A-D., Marsay, G., Bacanlı, F., Ozdemir, N.K., Park, C.M., & Solberg, S.H. (2021). The Role of Empathy in Improving SEL Skills Among Educators and Students in the Era of COVID\_19.
- Kourmoussi, N., Amanaki, E., Tzavara, C., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2017). The Toronto empathy questionnaire: reliability and validity in a nationwide sample of Greek teachers. *Social Sciences*.
- Krause, J., Van Lieshout, J., Klomp, R., Huntink, E., Aakhus, E., Flottorp, S., Jaeger, C., Steinhäuser, J., Godycki-Cwirko, M., Kowalczyk, A., Agarwal, S., Wensing, W., & Baker, R (2014). Identifying determinants of care for tailoring implementation in chronic diseases: An evaluation of different methods. *Implementation Science*.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Direction for future research. *Educational Review*.
- Lavian, R.H. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (full classes/individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching*.
- Lawson, G.M., McKenzie, M.E., Becker, K.D., Selby, L., & Hoover, S.A. (2019). The core components of evidence-based Social Emotional Learning programs.
- Lendrum, A., & Askill-Williams, H. (2019). Types of knowledge teachers use when solving educational problems. A case study of the implementation of the promoting alternative thinking strategies (PATHS) Program. In H. Askill- Williams & J. Orrell (Eds), *Problem solving for teaching and learning*.
- Lobo, M.A., Moeyaert, M., Baraldi Cunha, A., & Babik, I. (2017). SCED, analysis, and quality assessment for intervention research. *Journal of Neurologic Physical Therapy*.
- Locke, J., Lawson, G.M., Beidas, R.S., Aarons, G.A., Xie, M., Lyon, A., Mandell, D.S. (2019). Individual and organizational factors that affect implementation of evidence-based



- practices for children with autism in public schools: A cross-sectional observational study. *Implementation Science*,.
- Long, A.C., Hagermoser Sanetti, L.M., Collier-Meek, M.A., Gallucci, J., Altschaeffl, M., & Kratochwill, T.R. (2016). An exploratory investigation of teachers' intervention planning and perceived implementation barriers. *Journal of School Psychology*.
- Lyon, A.R., & Bruns, E.J. (2019). User-centered redesign of evidence-based psychosocial interventions to enhance implementation—Hospitable soil or better seeds? *JAMA Psychiatry*.
- Mahfouz, J., & Anthony - Stevens, V. (2020). Why Trouble SEL? The Need for Cultural Relevance in SEL. Occasional Paper Series, 2020.
- Mahoney, J.L. (2019, July 13). Social and Emotional Learning In and Out of School View project Martínez, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., & Zych, I. Martínez, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., & Zych, I. International Study of Extended Education View project.
- Martínez, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., & Zych, I. (2020). Bullying and cyberbullying in adolescents from disadvantaged areas: Validation of questionnaires; prevalence rates; and relationship to self-esteem, empathy and social skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*.
- McKenzie, K.E. (2009). Teacher burnout: A laughing matter. Capella University.
- McLeod, B., Sutherland, K.S., Martinez, R.G., Conroy, M.A., Snyder, P.A., & Southam-Gerow, M.A. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavior outcomes of young children in early childhood classrooms.
- Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*.
- Molyneux, T. (2021, May). The relationship between teacher factors and social and emotional learning program implementation.
- Mouza, A.M., & Souchamvali, D. (2016). Effect of Greece's new reforms and unplanned organizational changes on the stress levels of primary school teachers. *Social Indicators Research*.
- Murray- Close, D., Ostrov, J., & Crick, N.R. (2007). A short-term longitudinal study of growth of relational aggression during middle childhood: Associations with gender, friendship intimacy, and internalizing problems. *Development and Psychopathology*.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K.A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Sciences & Medicine*.

- Oberle, E., Domitrovich, C.E., Meyers, D.C., & Weissberg, R.P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Educational*.
- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M.S., & Pinto, J.B.R. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social-emotional competence. *Psychology in Schools*.
- O'Donnell, C.L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*.
- Olsson, A., & Spring, V. (2018). The vicarious brain: Integrating empathy and emotional learning. In *Neuronal correlates of empathy. Academic Press*.
- Osher, D., & Berg, J. (2017). School climate and social and emotional learning: The integration of two approaches. Edna Bennet Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Owens, J.S., Lyon, A.R., Brandt, N.E., Warner, C.M., Nadeem, E., Spiel, C., & Wagner, M. (2014). Implementation science in school mental health: Key constructs in a developing research agenda. *School Mental Health*.
- Platsidou, M., & Daniilidou, A. (2016). Three scales to measure burnout of primary school teachers: empirical evidence on their adequacy. *International Journal of Educational Psychology*.
- Proctor, E.K., Powell, B.J., & McMillen, J.C. (2013). Implementation strategies: Recommendations for specifying and reporting. *Implementation Science*.
- Proctor, E.K., Silmere, H., Maghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunker, A., Griffey, R., & Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research: Conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*.
- Rada, R.E., & Johnson-Leong, C. (2004). Stress, burnout, anxiety and depression among dentists. *The Journal of the American Dental Association*.
- Ramos, J. (2022). Fleur de sel: How Does a Pinch of Suitable Choice Practices Value This Sustainable Natural Resource? *Resources*.
- Ramos-Vidal, I., Palacio, J., Villamil, I., & Uribe, A. (2020). Examining the effect of the individual characteristics of implementers and the interaction of multiple relationships on the structure of psychosocial intervention teams. *Implementation Science*.
- Ransford, C.R., Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Small, M., & Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*.

- Reinke, W.M., Palmer, T.L., & Merrell, K. (2008). The Classroom Check-Up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review*.
- Reinke, W.M., Stormont, M., Herman, K.C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*.
- Reyes, R.M., Brackett, M.A., Rivers, S.E., Elbertson, N.A., & Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student 112 outcomes for the RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*.
- Rothmann, S. (2008). Job satisfaction, occupational stress, burnout and work engagement as components of work-related wellbeing. *SA Journal of Industrial Psychology*.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Tikka, A., & Poyhonen, V. (2009). KiVa antibullying program: Teacher's manual. KiVA program & University of Turku.
- Sanetti, L.M.H., & Kratochwill, T.R. (2007). Treatment integrity in behavioral consultation: Measurement, promotion, and outcomes. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*.
- Sanetti, L.M.H., & Kratochwill, T.R. (2011). An evaluation of the Treatment Integrity Planning Protocol and two schedules of treatment integrity self-report: Impact on implementation 113 and report accuracy. *Journal of Educational and Psychology Consultation*.
- Sanetti, L.M.H., & Collier-Meek, M.A. (2013). Increasing the rigor of procedural fidelity assessment: An empirical comparison of direct observation and permanent product review methods. *Journal of Behavioral Education*.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*.
- Sklad, M., Diekstra, R.E.N.E., Ritter, M.D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior and Psychology in the Schools.
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2003). Stress in organizations. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*.
- Spreng, N.R., McKinnon, M., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*.

- State, T., Simonsen, B., Hirn, R.G., & Wills, H. (2019). Bridging the research-to-practice gap through effective professional development for teachers working with students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*.
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*.
- Trentacosta, C.J., & Fine, S.E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*.
- Turri, M., Mercer, S., McIntosh, K., Nese, R., Strickland-Cohen, M., & Hoselton, R. (2016). Examining barriers to sustained implementation of school-wide prevention practices. *Assessment for Effective Intervention*.
- Tyson, O., Roberts, C.M., & Kane, R. (2009). Can implementation of a resilience program for primary school children enhance the mental health of teachers? *Australian Journal of Guidance & Counselling*.
- Waheed, A., Goyal, M., Gupta, D., Khanna, A., Al-Turjman, F., & Pinheiro, P.R. (2020). CovidGAN: Data Augmentation Using Auxiliary Classifier GAN for Improved Covid-19 Detection. *IEEE Access*.
- Wanless, S.B., & Domitrovich, C. (2015). Readiness to implement school-based social-emotional learning interventions: Using research on factors related to implementation to maximize quality.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*.
- Webster, J. (2019, February 16). What is general education? *ThoughtCo.*
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. Guilford Press.
- Wigelsworth, M., Mason, C., Verity, L., Qualter, P., & Humphrey, N. (2022). Making a Case for Core Components: *New Frontiers in SEL Theory, Research,*
- Zilva, D. R. (2023). The Role of Social and Emotional Learning in Student Success. *Journal of Education Review Provision*.
- Zins, J., & Elias, M. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?* 6. New York: Teacher's College Press.

- Zinsser, K.M., Shewark,E.A., Denham,S.A., & Curby,T.W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*.
- Αντωνίου, Α-Σ. & Ντάλλα, Μ. (2008). Επαγγελματική Εξουθένωση και Ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων Δασκάλων (Ειδικής και Γενικής Αγωγής) και Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Συγκριτική Μελέτη. *Εργασία και Κοινωνία*.
- Βασιλόπουλος, Σ.Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*.
- Θεοφίλου, Π. (2009). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στον χώρο της υγείας. *E- journal of Science & Technology*.
- Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο Doctoral dissertation*. . Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών.
- Μαρκογιαννάκης, Γ. (2020). *Εκπαίδευση σε Ατομικές και Κοινωνικές Δεξιότητες στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας στην Α' και Β' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου*.
- Μούζουρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Ψυχολογίας).
- Παύλου, Μ. (2008). *Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση: μια προσέγγιση πρόληψης και αντιμετώπισης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών των μαθητών στο σχολείο. Σχολική Ψυχολογία. Εφαρμογές στο σχολικό περιβάλλον. (Νικολόπουλος, Επιμ.)*. Αθήνα .
- Πολυχρόνη, Φ. & Αντωνίου,Α-Σ. (2006). *Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία. Τόμος Γ'.* . Αθήνα: Ατραπός .
- Τσιάκκρος, Α. & Πασιαρδής,Π. (2002). ). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.