

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό
International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου
ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ακαδημαϊκή
εξουθένωση και Ακαδημαϊκή δέσμευση σε
φοιτητές & φοιτήτριες Ειδικής Αγωγής

Αθηνά Δανηλίδου, Μαρία Πλατσίδου, Ειρήνη
Κασάπογλου

doi: [10.12681/edro.36711](https://doi.org/10.12681/edro.36711)

Copyright © 2024, Αθηνά Δανηλίδου, Μαρία Πλατσίδου, Ειρήνη
Κασάπογλου



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4/#).

Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ακαδημαϊκή εξουθένωση και Ακαδημαϊκή δέσμευση σε φοιτητές & φοιτήτριες Ειδικής Αγωγής

Αθηνά Δανηλίδου, Μαρία Πλασιδίου & Ειρήνη Κασάπογλου
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, adanilidou@uom.edu.gr

Περίληψη

Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη φοιτητών και φοιτητριών συσχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή εξουθένωση και θετικά με την ακαδημαϊκή τους δέσμευση. Η παρούσα έρευνα εξετάζει την υπόθεση ότι η ακαδημαϊκή δέσμευση διαμεσολαβεί στην προβλεπτική σχέση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης από την συναισθηματική νοημοσύνη. Στην έρευνα συμμετείχαν 93 φοιτητές Ειδικής Αγωγής. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε με το SchutteEmotionalIntelligenceScale, η μέτρηση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης με το MaslachBurnoutInventory-StudentSurvey και η μέτρηση της ακαδημαϊκής δέσμευσης με το UtrechtWorkEngagementScale-StudentSurvey. Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια συναισθηματική νοημοσύνη, μέτρια προς υψηλή ακαδημαϊκή δέσμευση και μάλλον χαμηλή ακαδημαϊκή εξουθένωση των φοιτητών/ριών. Η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει μόνο την προσωπική επίτευξη ενώ η ακαδημαϊκή δέσμευση προβλέπει την αποπροσωποποίηση και της προσωπική επίτευξη. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η ακαδημαϊκή δέσμευση διαμεσολαβεί μερικώς στην σχέση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και την προσωπική επίτευξη. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την σημασία σχεδιασμού ακαδημαϊκών παρεμβάσεων οι οποίες να περιλαμβάνουν διδακτικές στρατηγικές που να ενισχύουν την ακαδημαϊκή δέσμευση των φοιτητών/ριών.

Λέξεις κλειδιά: Ακαδημαϊκή δέσμευση, ακαδημαϊκή εξουθένωση, συναισθηματική νοημοσύνη, φοιτητές/ριες.

Abstract

Previous research has shown that students' emotional intelligence is negatively correlated with academic burnout and positively correlated with their academic engagement. The present study tests the hypothesis that academic engagement the predictive relationship of emotional intelligence to academic burnout. Ninety-three special education students participated in the study. Emotional intelligence was measured with the Schutte Emotional Intelligence Scale, academic burnout was measured with the Maslach Burnout Inventory-Student Survey, and academic engagement was measured with the Utrecht Work Engagement Scale-Student Survey. The results showed moderate emotional intelligence, moderate to high academic engagement and rather low academic burnout among the students. Emotional intelligence predicted only personal achievement while academic engagement predicted depersonalization and personal achievement. Finally, academic engagement was found to partially mediate the relationship between emotional intelligence and personal achievement. The results highlight the importance of designing academic interventions that include instructional strategies that enhance students' academic engagement.

Keywords: Academic engagement, academic burnout, emotional intelligence, students.

Η επαγγελματική εξουθένωση και η εργασιακή δέσμευση αποτελούν έννοιες που αφορούν κυρίως σε εργαζόμενα άτομα. Ωστόσο, πρόσφατα, άρχισαν να διερευνώνται και σε άλλα πλαίσια, όπως για παράδειγμα σχολικό και το ακαδημαϊκό περιβάλλον, όπου γίνεται λόγος για ακαδημαϊκή εξουθένωση και ακαδημαϊκή δέσμευση, αντίστοιχα (π.χ., Dingetal., 2019·Güvenetal., 2023·UsánSupervíaetal., 2019). Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη της ακαδημαϊκής εξουθένωσης και ακαδημαϊκής δέσμευσης προπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών που προορίζονται να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, τονίζεται ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στην επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών/ριών (Estradaetal., 2020·MacCannetal., 2020). Για παράδειγμα, διάφορες έρευνες έχουν διαπιστώσει αρνητική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης φοιτητών και φοιτητριών με την ακαδημαϊκή τους εξουθένωση (Duranetal., 2006·Urquijo&Extremera, 2017) και θετική σχέση με την ακαδημαϊκή τους δέσμευση (Cazan&Nastasa, 2015· Chang, 2009). Με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις των παραπάνω εννοιών και τα σχετικά εμπειρικά ευρήματα, μπορεί να κανείς να υποθέσει ότι η ακαδημαϊκή δέσμευση μπορεί να διαμεσολαβεί στη σχέση ανάμεσα συναισθηματική νοημοσύνη των φοιτητών και φοιτητριών και την ακαδημαϊκή εξουθένωση που βιώνουν. Η υπόθεση αυτή δεν έχει ως τώρα ελεγχθεί στην υπάρχουσα ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και η διερεύνησή της αναμένεται ότι θα εμπλουτίσει την κατανόησή μας για τους υποκείμενους μηχανισμούς που συνδέουν τις δύο έννοιες, την ακαδημαϊκή δέσμευση και την ακαδημαϊκή εξουθένωση των φοιτητών/ριών, να συμβάλλει στην δημιουργία πιο στοχευμένων παρεμβάσεων για την ενίσχυση της ψυχικής τους υγείας και, τέλος, να συνεισφέρει στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών και πολιτικών πρακτικών που προωθούν μια θετική ακαδημαϊκή εμπειρία και μειώνουν τον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Η συναισθηματική νοημοσύνη

Σύμφωνα με τους Bar-On etal. (2000), η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει μια σειρά μη γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που ασκούν επίδραση στην ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις. Οι σχέσεις ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη, την εξουθένωση (επαγγελματική και ακαδημαϊκή) και την δέσμευση στην εργασία και την ακαδημαϊκή ζωή έχουν αποτελέσει αντικείμενο διεθνών και ελληνικών ερευνών, οι οποίες αναφέρονται κυρίως στο ακαδημαϊκό προσωπικό και λιγότερο στους φοιτητές και τις φοιτήτριες. Όπως έχει διαπιστωθεί, η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται άμεσα με την στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του και την επαγγελματική του εξουθένωση (Lee, 2018·Miaoetal., 2016). Ειδικότερα, τα ευρήματα διεθνών μελετών δείχνουν με συνέπεια ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την επαγγελματική εξουθένωση (π.χ., Năstasă, & Fărcaș, 2015·Vlachouetal., 2016). Επίσης, έχει βρεθεί ότι η ανεπαρκής ικανότητα ενσυναίσθησης και λειτουργικής οργάνωσης των συναισθημάτων οδηγούν τους εργαζομένους σε συγκρούσεις, απουσία ενθουσιασμού, απώλεια ενέργειας, άγχος και, εν τέλει, στην εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (Chlap&Brown, 2022·Samra, 2018). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να ενισχύσει τη συναισθηματική επίγνωση και να βελτιώσει την ικανότητα της ενεργητικής ακρόασης, της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους, της συναισθηματικής έκφρασης, της επίλυσης

συγκρούσεων και της αντιμετώπισης πιέσεων, δεξιότητες που μειώνουν τον κίνδυνο εμφάνισης του συνδρόμου της εξουθένωσης (Chang, 2020·Fernández-Abascalatal., 2019) και σχετίζονται με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Lee, 2018).

Η συναισθηματική νοημοσύνη και, πιο ειδικά, οι διαστάσεις της ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων και ικανότητα διαχείρισης της συναισθηματικής γνώσης σχετίζονται θετικά με την εργασιακή απόδοση και την ικανοποίηση από την ίδια την εργασία και από τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Το τελευταίο έχει ως συνέπεια να ενισχύεται η δέσμευση των ατόμων στην εργασία τους και να περιορίζεται ο κίνδυνος εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής ή ακαδημαϊκής εξουθένωσης (Enginyurtetal., 2015· Madigan&Curran, 2021· Santosoetal., 2019).

Η ακαδημαϊκή εξουθένωση

Η εξουθένωση αποτελεί ένα φαινόμενο που δεν βιώνεται αποκλειστικά από εργαζομένους αλλά και από φοιτητές/ριες, υπό τη μορφή της ακαδημαϊκής εξουθένωσης (Schaufelietal., 2002). Η εντατική και διαρκής ενασχόληση με την ακαδημαϊκή εργασία συχνά μειώνει την ενέργεια και τη διάθεση για ενασχόληση με τις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις και, συνεπώς, και την επίδοση. Ως αποτέλεσμα εντατικής δουλειάς, οι φοιτητές/ριες μπορεί να βιώνουν συμπτώματα σωματικής και ψυχικής κυρίως κόπωσης, φτάνοντας σε εξάντληση, σύμπτωμα που σηματοδοτεί την εμφάνιση ακαδημαϊκής εξουθένωσης (Benner&Curl, 2018). Η εμφάνιση συναισθηματικής εξάντλησης στο σύγχρονο φοιτητικό πληθυσμό υποδηλώνεται από την τάση να απομονώνεται από τον χώρο των σπουδών του καθώς και από τα καθήκοντά του, λόγω των πολύ υψηλών απαιτήσεων των σπουδών και των ακαδημαϊκών υποχρεώσεων, και έτσι να βιώνει υψηλά επίπεδα ανικανότητας (Schaufelietal., 2002).

Η ύπαρξη αρνητικής σχέσης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εξουθένωσης έχει διαπιστωθεί και στο ακαδημαϊκό πλαίσιο (Shariatpanahietal., 2022·Urquijo&Extremera, 2017). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στην ακαδημαϊκή εξουθένωση, αφού καθιστά τον φοιτητή/τη φοιτήτρια ικανό/ή να διαχειριστεί το αναδυόμενο άγχος και να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στα πολλαπλά καθήκοντα που αναλαμβάνει. Έχει βρεθεί ότι η ικανότητα των φοιτητών και φοιτητριών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να τα διαχειρίζονται κατάλληλα, αναλόγως με την κατάσταση στην οποία εμπλέκονται, αλλά και η ικανότητά τους να τιθασεύουν τις παρορμήσεις τους και να δηλώνουν τις επιθυμίες τους με έναν θετικάδιεκδικητικό τρόπο αποτελούν σημαντικούς πόρους ενάντια στο φαινόμενο της εξουθένωσης (Cazan&Nastasa, 2015).

Η ακαδημαϊκή δέσμευση

Στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, η δέσμευση ορίζεται γενικά ως η αίσθηση του φοιτητή ή της φοιτήτριας ότι ανήκει στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό οργανισμό (Kortering&Christenson, 2009). Η ακαδημαϊκή δέσμευση φαίνεται να είναι ένας συνδυασμός ψυχολογικών διαδικασιών όπως το ενδιαφέρον/και σημασία και η προσπάθεια που αποδίδουν οι φοιτητές/ριες στη μαθησιακή εργασία (Marks, 2000). Οι φοιτητές/ριες που έχουν υψηλή δέσμευση στην ακαδημαϊκή ζωή είναι πρόθυμοι/ες να συμμετάσχουν στις πανεπιστημιακές δραστηριότητες, όπως η παρακολούθηση μαθημάτων, ή/και σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες (Chapman, 2003·Cuetoetal., 2010). Υπάρχουν ευρήματα που δείχνουν ότι η δέσμευση κατά τη διάρκεια της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για την

προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των φοιτητών/ριών (Vogel & Human-Vogel, 2016).

Η δέσμευση μπορεί να επηρεάσει το πάθος και το κίνητρο των φοιτητών/ριών να εργαστούν (Stoeber et al., 2011) και φαίνεται ότι σχετίζεται με διαστάσεις της προσωπικότητας. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί πως οι φοιτητές/ριες με υψηλή ευσυνειδησία ή/και προσήνεια καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων και, κατά συνέπεια, έχουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή δέσμευση, από τους/τις φοιτητές/ριες με μέτριο ή χαμηλό επίπεδο ευσυνειδησίας (Garg et al., 2023; Komarraju et al., 2008).

Σχέσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη, τη δέσμευση και την εξουθένωση

Στον εργασιακό χώρο, έχει διαπιστωθεί ότι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική δέσμευση των εργαζομένων είναι η συναισθηματική νοημοσύνη τους (Navas & Vijayakumar, 2018; Rahiman et al., 2020). Οι συναισθηματικά ευφυείς εργαζόμενοι/ες δείχνουν αφοσίωση στο επάγγελμά τους, διεκπεραιώνουν τις υποχρεώσεις τους με υπευθυνότητα και διατηρούν την καλή συναισθηματική τους κατάσταση ακόμη και σε περιόδους πίεσης (Alsughayir, 2021; Khalid et al., 2018). Ο Zhu και οι συνεργάτες του (2007) βρήκαν ότι οι εργαζόμενοι/ες που βιώνουν θετικά συναισθήματα δείχνουν μεγαλύτερη αφοσίωση στην εταιρεία στην οποία εργάζονται. Η έρευνα των Adey και Bahari (2010) έδειξε ότι οι εργαζόμενοι που είναι αισιόδοξοι και αντιλαμβάνονται τα καθήκοντά τους ανατίθενται ως κάτι θετικό αναπτύσσουν μεγαλύτερη δέσμευση προς τον οργανισμό, σε σύγκριση με εκείνους που δεν μπορούν να διαχειριστούν το θυμό και την απογοήτευσή τους, όταν αντιμετωπίζουν πολύπλοκα καθήκοντα.

Η θετική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη δέσμευση έχει διαπιστωθεί και στον ακαδημαϊκό χώρο. Όπως έδειξε η έρευνα των Urquijo και Extremera (2017), οι φοιτητές/ριες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη γνωρίζουν σαφέστερα το πρόγραμμα των σπουδών τους και εργάζονται με περισσότερη οργάνωση και επιμονή πάνω στα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα, δείχνοντας υψηλή ακαδημαϊκή δέσμευση. Η Duran και οι συνεργάτες της (2006) μελέτησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως προβλεπτικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή δέσμευση και εξουθένωση σε φοιτητές και φοιτήτριες. Διαπίστωσαν ότι μια σειρά συναισθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο κατά την εμπλοκή των φοιτητών/ριών με τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα ενισχύοντας έτσι την ακαδημαϊκή τους δέσμευση. Συγκεκριμένα, οι διαστάσεις της αισιόδοξιας και της αυτοαποτελεσματικότητας προβλέπουν σημαντικά την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, η οποία ενθαρρύνει τους φοιτητές/ριες να θέσουν ακόμη υψηλότερους στόχους προς επίτευξη, υποβάλλοντάς τους σε μια διαδικασία διαρκούς και επίμονης δουλειάς και προσπάθειας για την πραγματοποίησή τους.

Εκτός από τη συναισθηματική νοημοσύνη, έχει βρεθεί ότι και η εξουθένωση σχετίζεται με τη δέσμευση, τόσο στο εργασιακό όσο και στο ακαδημαϊκό περιβάλλον (Nematiet al., 2023; Usán Supervia et al., 2019). Σε ό,τι αφορά στο πρώτο, οι ερευνητές συμφωνούν ότι η επαγγελματική δέσμευση συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους (Flomieta et al., 2014) και αρνητικά με την πρόθεσή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (Aslam & Safdar, 2012; Naz et al., 2020). Εάν οι εργαζόμενοι/ες δεν αισθάνονται δεσμευμένοι στην εργασία τους αναπτύσσουν αποπροσωποποιημένες διαπροσωπικές σχέσεις, αισθάνονται λιγότερο ικανοί/ες να επιτύχουν τους επαγγελματικούς τους στόχους και καταβάλουν μικρότερη προσπάθεια για την επίτευξή τους, χάνουν τον ενθουσιασμό και την αφοσίωσή τους

και είναι πιο επιρρεπείς σε σωματικές και ψυχολογικές διαταραχές (Khanetal., 2014). Συνεπώς, φαίνεται εύλογο ότι η έλλειψη δέσμευσης στο επάγγελμα μπορεί να οδηγήσει τους/τις εργαζόμενους/ες σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και, επομένως, πιο πιθανό να εγκαταλείψουν τη δουλειά τους. Στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, έχει βρεθεί ότι η δέσμευση των φοιτητών/ριών συσχετίζεται αρνητικά με την ακαδημαϊκή τους εξουθένωση(Akbaşlıetal., 2019·Morales-Rodríguezetal., 2019·Olwage&Mostert, 2014). Ειδικότερα, έρευνες έχουν δείξει ότι υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής δέσμευσης και με χαμηλά επίπεδα εξάντλησης και κυνισμού (Liébana-Presaetal., 2018).

Η παρούσα έρευνα: Στόχος και ερευνητικές υποθέσεις

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης οδηγούν στα ακόλουθα συμπεράσματα, όσον αφορά στις σχέσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών (συναισθηματική νοημοσύνη, ακαδημαϊκή δέσμευση και εξουθένωση που βιώνουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες): Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή εξουθένωση (π.χ., Kao, 2009. Urquijo&Extremera, 2017), καθώς και ανάμεσα στην ακαδημαϊκή δέσμευση και την εξουθένωση (Liébana-Presaetal., 2018· Schaufelietal., 2002). Επιπλέον, βρέθηκε ότι υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει χαμηλή ακαδημαϊκή εξουθένωση (π.χ., Cazan&Nastasa, 2015.Duranetal., 2006·) και υψηλή ακαδημαϊκή δέσμευση (π.χ., Velmurgan&Zafar, 2010). Ωστόσο, δεν έχει μελετηθεί ο ρόλος της ακαδημαϊκής δέσμευσης στη σχέση ανάμεσα στην ακαδημαϊκή εξουθένωση και τη συναισθηματική νοημοσύνη των φοιτητών/ριών.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, είναι πιθανό ότι η ακαδημαϊκή δέσμευση διαμεσολαβεί στην προβλεπτική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης προς την ακαδημαϊκή εξουθένωση κι αυτό αποτέλεσε τον στόχο της παρούσας έρευνας. Δεδομένου ότι κάθε πρόοδος που αφορά στον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές/ριες (και μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί) μπορούν να ενισχυθούν ενάντια στις πιθανές απειλές που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή (και τη μελλοντική εργασιακή) τους ζωή είναι πολύτιμη, είναι σημαντικό να εμβαθύνουμε στην κατανόησή μας για τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής δέσμευσης στην πρόληψη ή/και τον μετριασμό της ακαδημαϊκής εξουθένωσης.

Με βάση την βιβλιογραφία που συνοψίστηκε παραπάνω, διατυπώθηκαν και ελέγχθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις: (1) η συναισθηματική νοημοσύνη και η ακαδημαϊκή δέσμευση προβλέπουν την ακαδημαϊκή εξουθένωση και (2) η ακαδημαϊκή δέσμευση διαμεσολαβεί στην προβλεπτική σχέση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης από την συναισθηματική νοημοσύνη.

Μέθοδος

Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 93 φοιτητές/ριες του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής που είχαν επιλέξει την κατεύθυνση Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία. Από αυτούς, οι 80 (86%) ήταν γυναίκες και οι 13 (14%) είναι άνδρες, ποσοστά που αντιπροσωπεύουν τον φοιτητικό πληθυσμό παρόμοιων πανεπιστημιακών τμημάτων και σχολών. Η ηλικία τους κυμαινόταν από 20 ως 28 έτη, με μέση ηλικία τα 21.3 χρόνια (T.A. = 1.30). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών (79.6%) φοιτούσε στο 7^ο εξάμηνο, δηλαδή, σύμφωνα με το

πρόγραμμα σπουδών τους, βρισκόταν στο πρώτο εξάμηνο της πρακτικής τους άσκησης, πράγμα που σημαίνει ότι οι ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις ήταν αυξημένες, καθώς έπρεπε, πέραν των άλλων καθηκόντων, να βρίσκονται στα σχολεία δύο μέρες την εβδομάδα. Όσον αφορά την τυχόν εργασιακή τους απασχόληση, παράλληλα με τη φοίτησή τους, 54 (58.1%) φοιτητές/ριες ανέφεραν ότι έκαναν μόνο την πρακτική τους άσκηση, 23 (24.7%) έκαναν πρακτική άσκηση έχοντας παράλληλα μερική επαγγελματική απασχόληση και 7 (7.5%) είχαν μια πλήρη επαγγελματική απασχόληση παράλληλα με τις σπουδές τους. Τέλος, 9 (9.7%) φοιτητές/ριες ανέφεραν ότι δεν έκαναν πρακτική άσκηση ούτε είχαν επαγγελματική απασχόληση.

Ερευνητικά εργαλεία

Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Emotional Intelligence Scale (EIS) (Schutte et al., 1998). Αποτελείται από 33 δηλώσεις αυτοαναφοράς και οι ερωτηθέντες δίνουν τις απαντήσεις τους με βάση μία κλίμακα τύπου Likert 5 σημείων, από το 0 (Δεν ισχύει καθόλου) μέχρι το 4 (Ισχύει πολύ). Υψηλή βαθμολογία στις δηλώσεις της κλίμακας δηλώνει υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, εκτός από τις δηλώσεις με αριθμό 5, 28 και 33, όπου οι τιμές αντιστράφηκαν.

Η παραγοντική δομή της κλίμακας EIS διαφέρει από έρευνα σε έρευνα, τόσο σε αριθμό όσο και στο περιεχόμενο των υποκλιμάκων που προτείνουν. Γι' αυτό κάποιοι ερευνητές (π.χ., Lane et al., 2009) προτιμούν την εξαγωγή μιας τιμής (ο μέσος όρος των 33 δηλώσεων) που δηλώνει τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, μέθοδος που επιλέχθηκε και στην παρούσα έρευνα. Σε προηγούμενες έρευνες, η αξιοπιστία της συνολικής κλίμακας έχει βρεθεί ικανοποιητική (π.χ., Jonker & Vosloo, 2008· Ciarocchi et al., 2000· Platsidou, 2010).

Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης

Για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Maslach Burnout Inventory-Student Survey (Maslach & Jackson, 1981) και, πιο συγκεκριμένα, η ειδική έκδοση που απευθύνεται σε φοιτητές/ριες (MBI-SS) που έγινε από τον Schaufeli και συνεργάτες (2002). Αποτελείται από 15 ερωτήσεις αυτοαναφοράς, οι οποίες αξιολογούν τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης: συναισθηματική εξάντληση (5 ερωτήσεις, π.χ., *Αισθάνομαι συναισθηματικά εξαντλημένος/η με τις σπουδές μου*), κυνισμός ή αποπροσωποποίηση (4 ερωτήσεις, π.χ., *Έγινα πιο κονικός/ή όσον αφορά την πιθανή χρησιμότητα των σπουδών μου*) και προσωπική επίτευξη (6 ερωτήσεις, π.χ., *Με εμψυχώνει να πετυχαίνω τους εκπαιδευτικούς μου στόχους*). Οι ερωτηθέντες δίνουν τις απαντήσεις τους με βάση μία κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το 0 (Ποτέ) μέχρι το 6 (Κάθε μέρα).

Σε έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς, επιβεβαιώθηκε η παραγοντική δομή της κλίμακας. Η αξιοπιστία όλων των υποκλιμάκων της ήταν πάνω από $\alpha = .80$, δηλαδή πολύ ικανοποιητική (π.χ., Βάκρου, 2019· Rostami et al., 2013· Simancas-Pallares et al., 2017· Yavuz & Dogan, 2014).

Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκής Δέσμευσης

Για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής δέσμευσης, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Utrecht Work Engagement Scale-Student Survey (UWES-SS) στην προσαρμοσμένη εκδοχή του για το φοιτητικό πληθυσμό (Schaufeli et al., 2001). Περιλαμβάνει 14 δηλώσεις αυτοαναφοράς και αξιολογεί τρεις διαστάσεις της

ακαδημαϊκής δέσμευσης: σφρίγος (5 ερωτήσεις, π.χ., *Όταν μελετώ αισθάνομαι πνευματικά δυνατός/ή*), αφοσίωση (5 ερωτήσεις, π.χ., *Νιώθω περήφανος/η για τις σπουδές μου*) και απορρόφηση (4 ερωτήσεις, π.χ., *Οι σπουδές μου με παρασύρουν*). Οι συμμετέχοντες/ουσεζδίνουν τις απαντήσεις τους με βάση μία κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το 0 (Ποτέ) μέχρι το 6 (Κάθε μέρα). Υψηλές τιμές και στις τρεις διαστάσεις δηλώνουν υψηλή δέσμευση.

Σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα (Τζουμάκα, 2015), επιβεβαιώθηκε η παραγοντική δομή της κλίμακας και η αξιοπιστία των τριών υποκλιμάκων της βρέθηκε να είναι $\alpha = 0.85$ για το σφρίγος, $\alpha = 0.85$ για την αφοσίωση και $\alpha = 0.79$ για την απορρόφηση. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου δείχνουν ότι είναι έγκυρο και αξιόπιστο για τη μέτρηση της ακαδημαϊκής δέσμευσης στον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό.

Ανάλυση δεδομένων

Για να ελεγχθεί η παραγοντική δομή των κλιμάκων μέτρησης της ακαδημαϊκής εξουθένωσης (MBI-SS) και της ακαδημαϊκής δέσμευσης (UWES-SS), πραγματοποιήθηκε ανάλυση κύριων συνιστωσών με περιστροφή varimax και ακολούθησε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) χρησιμοποιώντας το στατιστικό λογισμικό IBM SPSS AMOS (έκδοση 19). Οι περιγραφικές αναλύσεις, καθώς και οι αναλύσεις συσχετίσεων και διακύμανσης πραγματοποιήθηκαν με το στατιστικό μοντέλο IBM SPSS (έκδοση 19). Για την διερεύνηση της διαμεσολάβησης δημιουργήθηκε ένα μοντέλο μεταβλητών και διερευνήθηκαν οι έμμεσες επιδράσεις χρησιμοποιώντας τη διαδικασία εκτίμησης Bootstrap (δείγμα 1000) (Preacher & Hayes, 2004).

Αποτελέσματα

Εσωτερική δομή, αξιοπιστία και μέσοι όροι των ερευνητικών εργαλείων

Η ανάλυση κύριων συνιστωσών που πραγματοποιήθηκε στην κλίμακα της ακαδημαϊκής εξουθένωσης (MBI-SS) ανέδειξε τρεις παράγοντες που εξηγούν το 63.48% της συνολικής διακύμανσης και συμφωνούν σε αριθμό και περιεχόμενο με τους παράγοντες που προτείνουν οι δημιουργοί της κλίμακας (Maslach & Jackson, 1981). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση με σκοπό να ελεγχθεί η παραπάνω παραγοντική δομή. Η εφαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα ήταν καλή ($\chi^2/85 = 1.273$, $p < .004$, CFI = .964, GFI = .841, SRMR = .058, CI90% = .009-.083, RMSEA = .055). Στο μοντέλο αυτό, οι τρεις υποκλίμακες συσχετίζονταν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους (Πίνακας 1). Επίσης, η αξιοπιστία των υποκλιμάκων ήταν ικανοποιητική: Συναισθηματική Εξάντληση ($\alpha = .88$), Κυνισμός/Αποπροσωποποίηση ($\alpha = .87$) και Μειωμένη Προσωπική Επίτευξη ($\alpha = .80$).

Οι παραγοντικές αναλύσεις που έγιναν στην κλίμακα Ακαδημαϊκής Δέσμευσης δεν επιβεβαίωσαν την παραγοντική δομή του εργαλείου που πρότειναν οι δημιουργοί του, πιθανόν λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος. Έτσι χρησιμοποιήθηκε μια τιμή (ο μέσος όρος όλων των δηλώσεων) ως ένδειξη της συνολικής Ακαδημαϊκής δέσμευσης των συμμετεχόντων/ουσών. Η συναισθηματική νοημοσύνη αξιολογήθηκε επίσης με μια συνολική τιμή. Η αξιοπιστία και των δύο εργαλείων ήταν ικανοποιητική (για την Κλίμακα ακαδημαϊκής δέσμευσης $\alpha = 0.91$ και για την Κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης $\alpha = 0.86$).

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, οι φοιτητές/ριεσανέφεραν μέτρια συναισθηματική νοημοσύνη και μέτρια προς υψηλή ακαδημαϊκή δέσμευση. Αντίθετα, η ακαδημαϊκή τους εξουθένωση βρέθηκε μέτρια προς χαμηλή στις υποκλίμακες της αποπροσωποποίησης και της συναισθηματικής εξάντλησης και υψηλή στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης.

Η πρόβλεψη της ακαδημαϊκής εξουθένωσης

Για να ελέγξουμε την πρώτη υπόθεση της έρευνας, αρχικά, διερευνήθηκε εάν η συναισθηματική νοημοσύνη και η ακαδημαϊκή δέσμευση προβλέπουν την ακαδημαϊκή εξουθένωση. Στο πρώτο στάδιο διερευνήθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών (Πίνακας 3). Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτριες συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις παλινδρόμησης όπου η εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι διαστάσεις της ακαδημαϊκής εξουθένωσης και οι ανεξάρτητες η ακαδημαϊκή δέσμευση και η συναισθηματική νοημοσύνη. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν μόνο μερικώς την υπόθεσή μας, καθώς βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει μόνο την προσωπική επίτευξη ($\beta = .143, t = 3.330, p = .001$) και η ακαδημαϊκή δέσμευση προβλέπει τις διαστάσεις της αποπροσωποποίησης ($\beta = -.171, t = -2.345, p = .017$) και της προσωπικής επίτευξης ($\beta = .646, t = 7.440, p = .000$).

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ακαδημαϊκής δέσμευσης

Για της έλεγχο της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης κατασκευάστηκε ένα μοντέλο στο οποίο η ακαδημαϊκή δέσμευση διαμεσολαβούσε στη σχέση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή εξουθένωση. Περιλάμβανε 5 μεταβλητές: μία για την συναισθηματική νοημοσύνη, μία και την ακαδημαϊκή δέσμευση και τρεις για τις διαστάσεις της ακαδημαϊκής εξουθένωσης (Συναισθηματική Εξάντληση, Κυνισμός/Αποπροσωποποίηση, Μειωμένη Προσωπική Επίτευξη). Για τη βελτίωση του μοντέλου εφαρμόστηκαν συσχετίσεις των υπολειπόμενων διακύμανσης των διαστάσεων της ακαδημαϊκής εξουθένωσης (Kline, 2011). Η εφαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα ήταν καλή ($\chi^2 / 5 = 1.279, p < .05, CFI = .958, GFI = .964, SRMR = .046, RMSEA = .055, [CI90\% = .021-.080]$). Ο διαμεσολαβητικός ρόλος των στατιστικά σημαντικών διαδρομών της συναισθηματικής νοημοσύνης ελέγχθηκε χρησιμοποιώντας την μέθοδο bootstrapping (Σχήμα 1). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν μερικώς την δεύτερη ερευνητική υπόθεση, καθώς βρέθηκε ότι η ακαδημαϊκή δέσμευση διαμεσολαβεί μόνο στην σχέση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και την προσωπική επίτευξη.

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι σχέσεις ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη, την ακαδημαϊκή δέσμευση και την ακαδημαϊκή εξουθένωση σε φοιτητές/ριεσειδικής αγωγής. Οι φοιτητές/ριες ανέφεραν ότι διαθέτουν μέτρια συναισθηματική νοημοσύνη, μέτρια προς υψηλή ακαδημαϊκή δέσμευση και μάλλον χαμηλή ακαδημαϊκή εξουθένωση (μέτρια προς χαμηλή συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και υψηλή προσωπική επίτευξη).

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε μόνο μερικώς, καθώς βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει μόνο μια διάσταση της ακαδημαϊκής εξουθένωσης, την Προσωπική Επίτευξη. Αντίστοιχες διεθνείς έρευνες σε φοιτητές έχουν βρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει και τις τρεις διαστάσεις της ακαδημαϊκής εξουθένωσης (π.χ.,Cazana&Năstasă, 2015). Σε έρευνα που έγινε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει τη συναισθηματική τους εξάντληση (Platsidou, 2010), εύρημα που δεν επαληθεύτηκε στην παρούσα μελέτη η οποία απευθύνθηκε σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής. Αντίθετα, άλλες έρευνες (π.χ., Duránetal., 2006) έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την μειωμένη προσωπική επίτευξη και την αποπροσωποποίηση, αλλά όχι την συναισθηματική εξάντληση. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και στην παρούσα έρευνα για την προσωπική επίτευξη και την συναισθηματική εξάντληση, αλλά όχι και για την αποπροσωποποίηση. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να ερμηνευτούν, αφενός, από το ότι η συναισθηματική εξάντληση των φοιτητών/ριών ενδεχομένως να εξαρτάται και από άλλους παράγοντες, όπως είναι η παράλληλη εργασιακή τους απασχόληση (Lingard, 2005) και, αφετέρου, από το γεγονός ότι τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης που ανέφεραν οι φοιτητές/ριες στην παρούσα έρευνα ήταν αρκετά χαμηλά.

Αυτό που αναδείχθηκε στην παρούσα έρευνα είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί βασικό προβλεπτικό παράγοντα της προσωπικής επίτευξης των φοιτητών/ριών, καθώς ενισχύει την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματα, να οικοδομούν θετικές σχέσεις, να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και να «πλοηγούνται» αποτελεσματικά στο ακαδημαϊκό περιβάλλον (Chang&Tsai, 2022·McCannetal., 2020). Ηαντίληψη και η διαχείριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων αποτελούν διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης που συμβάλλουν στην προσωπική επίτευξη. Όπως δείχνουν τα ερευνητικά ευρήματα, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι καλύτερα στο να θέτουν και να επιτυγχάνουν ακαδημαϊκούς στόχους, και να κατανοούν καλύτερα τα κίνητρά τους, γεγονός που τους βοηθά να παραμένουν συγκεντρωμένοι και αφοσιωμένοι στις σπουδές τους (Chang&Tsai, 2019· Naik&Kiran, 2018· Niroomandetal., 2014). Παρομοίως, οι μαθητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, να παραμένουν παρακινημένοι και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το χρόνο και τους πόρους τους (Dostetal., 2017·Killian, 2011).

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα, η ακαδημαϊκή δέσμευση βρέθηκε ότι προβλέπει θετικά την προσωπική επίτευξη και αρνητικά την αποπροσωποποίηση. Αυτό δείχνει ότι οι φοιτητές/ριες Ειδικής Αγωγής αντλούν το αίσθημα προσωπικής επίτευξης από την ακαδημαϊκή τους δέσμευση και, παράλληλα, αυτή τους προστατεύει από το να αναπτύσσουν κινική στάση απέναντι στις σπουδές τους λόγω ακαδημαϊκής εξουθένωσης. Μελέτες που έγιναν σε ακαδημαϊκά πλαίσια έδειξαν ότι δέσμευση αποτελεί ένα συναισθηματικού τύπου κίνητρο που μπορεί να έχει επίδραση στην εξουθένωση ή την ψυχική ευημερία των φοιτητών/ριών (π.χ., Madigan&Curran, 2021·Schaufelietal., 2002). Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι οι τρεις διαστάσεις της ακαδημαϊκής δέσμευσης (σφρίγος, αφοσίωση, απορρόφηση) συσχετίζονται αρνητικά με τις τρεις διαστάσεις της ακαδημαϊκής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση/ κινισμός, χαμηλή προσωπική επίτευξη) (Ogwuetal., 2013· Τζουμάκα, 2015·Xanthoroulouetal., 2012). Συμπερασματικά, φαίνεται ότι όσο πιο δεσμευμένος/η και ενεργά εμπλεκόμενος/η είναι ένας/μια φοιτητής/ρια στα ακαδημαϊκά του/της καθήκοντα τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες να βιώσει το σύνδρομο της ακαδημαϊκής εξουθένωσης.

Τέλος, όσον αφορά στην δεύτερη ερευνητική υπόθεση, βρέθηκε ότι η ακαδημαϊκή δέσμευση διαμεσολαβεί μερικώς μόνο στην σχέση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και την προσωπική επίτευξη. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανότητα να κατανοούν τα κίνητρά τους, να θέτουν ρεαλιστικούς ακαδημαϊκούς στόχους και να παραμένουν παρακινημένα ακόμη και σε δύσκολες καταστάσεις (Dostetal., 2017). Η ακαδημαϊκή δέσμευση, ως διαμεσολαβητής, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι συναισθηματικά ευφυείς φοιτητές και φοιτήτριες ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της πανεπιστημιακής ζωής. Τα άτομα με ανεπτυγμένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης ρυθμίζουν πιο αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους και διατηρούν την εστίαση στους ακαδημαϊκούς τους στόχους. Η δέσμευση για τις σπουδές τους γίνεται κινητήρια δύναμη που καθοδηγεί τις αποφάσεις τους, τη διαχείριση του χρόνου και την κατανομή των διαθέσιμων πόρων. Ως αποτέλεσμα, οι συναισθηματικά ευφυείς φοιτητές και φοιτήτριες είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε ενεργητικές μαθησιακές συμπεριφορές, να αναζητήσουν πρόσθετους πόρους και να συμμετάσχουν ενεργά σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Η υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη που συνεπικουρείται από την ακαδημαϊκή δέσμευση οδηγεί τελικά τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στην προσωπική τους επίτευξη, με πιθανά παρελκόμενα την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη συνολική ευημερία τους στο πανεπιστημιακό περιβάλλον.

Εφαρμογές, επέκταση και περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Όπως έδειξαν τα ευρήματά μας, ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σημαντικός για την πρόβλεψη της ακαδημαϊκής δέσμευσης και της προσωπικής επίτευξης των φοιτητών/ριών. Συνεπώς, η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, ως παράγοντα αντιμετώπισης της ακαδημαϊκής εξουθένωσης, μπορεί να οδηγήσουν στον περιορισμό του συνδρόμου. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί, μεταξύ άλλων, και μέσω της εισαγωγής στο πρόγραμμα σπουδών τους μαθημάτων που σχετίζονται με την συναισθηματική νοημοσύνη και την ανάπτυξή της, όπως συμβαίνει ήδη σε μερικά πανεπιστημιακά τμήματα (π.χ., στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι, πρακτικά, η συστηματική και εμπρόθετη καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων των φοιτητών και φοιτητριών, μέσα στο περιορισμένο χρονικό διάστημα της φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο και ανάμεσα στα διάφορα ακαδημαϊκά δρώμενα, φαντάζει δύσκολο εγχείρημα. Έτσι, μια εναλλακτική προσέγγιση για την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των φοιτητών/ριών είναι μέσω της ενίσχυσης της ακαδημαϊκής τους δέσμευσης. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται ο επανασχεδιασμός του προγράμματος σπουδών ώστε να περιλαμβάνει διδακτικές στρατηγικές που ενισχύουν τα κίνητρα για μάθηση καθώς και την δέσμευση των φοιτητών/ριών τόσο με τις ακαδημαϊκές σπουδές τους όσο και με το μελλοντικό τους επάγγελμα (π.χ. εργαστήρια, βιωματική μάθηση, επισκέψεις σε επαγγελματικούς χώρους κτλ) (Μπομπολάκη, 2018). Έχει διαπιστωθεί ότι, όταν το άτομο ενδιαφέρεται για ένα ζήτημα, τότε το ενδιαφέρον του λειτουργεί ως εσωτερική πηγή που ενισχύει την διαδικασία της μάθησης και οδηγεί σε καλύτερη επίδοση και επίτευξη.

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, η ακαδημαϊκή εξουθένωση που βιώνουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες Ειδικής Αγωγής που πήραν μέρος στην έρευνα είναι χαμηλή και η ακαδημαϊκή τους δέσμευση μέτρια προς υψηλή, πράγμα που κρίνεται ως εξαιρετικά θετικό. Ωστόσο, ενδέχεται σε πανεπιστημιακές σχολές με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας ή σε φοιτητές/ριες με περισσότερες υποχρεώσεις και ευθύνες τα επίπεδα εξουθένωσης να είναι πιο υψηλά. Στο βαθμό που γνωρίζουμε, δεν υπάρχουν

παρόμοια δεδομένα για τον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό, οπότε μια μελλοντική έρευνα με αυτόν τον στόχο θα είναι πολύ χρήσιμη.

Τέλος, στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας συγκαταλέγεται το ότι τα ευρήματά μας δεν βασίστηκαν σε διαχρονικά δεδομένα που θα υποστήριζαν τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών. Είναι γεγονός ότι οι οριζόντιες μελέτες προσφέρουν περιορισμένες δυνατότητες, λόγω των περιορισμών τους στον προσδιορισμό της αιτιότητας (Bryman, 2017). Μια άλλη αδυναμία της παρούσας έρευνας προκύπτει από τη φύση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, τα οποία προέρχονται από ερωτηματολόγια αυτοαναφορών. Αυτό σημαίνει πως τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αφορούν μόνο στην προσωπική εκτίμηση των συμμετεχόντων για τις υπό μελέτη έννοιες.

Βιβλιογραφία

- Adey, N. H., & Bahari, F. H. (2010). Hubungan antarakecerdasanemosi, kepuasan kerja dan komitmen terhadap organisasi. *Jurnal Kemanusiaan*, 8(2), 62-82. Retrieved from www.fppsm.utm.my/jurnal-kemanusiaan.html
- Alsughayir, A. (2021). The effect of emotional intelligence on organizational commitment: Understanding the mediating role of job satisfaction. *Management Science Letters*, 11(4), 1309-1316. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.11.008>
- Aslam, M. S., & Safdar, U. (2012). The influence of job burnout on intention to stay in the organization: mediating role of affective commitment. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(4), 4016-4025. <https://www.textroad.com/pdf/JBASR/J.%20Basic.%20Appl.%20Sci.%20Res.,%202%284%294016-4025,%202012.pdf>
- Βάκρου, Α. (2019). *Παράγοντες στρες, ακαδημαϊκής επαγγελματικής εξουθένωσης (Burnout) σε φοιτητές και στρατηγικές διαχείρισης* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Bar-On, R., & Brown, J.M., & Kirkcaldy, B.D., & Thome, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Journal of Personality and Individual Differences*, 28(6), 1107-1118. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00160-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00160-9)
- Benner, K. & Curl, A. L. (2018). Exhausted, stressed and disengaged: Does employment create burnout for Social Work students? *Journal for Social Work Education*, 54(2), 300-309. <https://doi.org/10.1080/10437797.2017.1341858>
- Bryman, A. (2017). Quantitative and qualitative research: further reflections on their integration. In *Mixing methods: Qualitative and quantitative research* (pp. 57-78). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315248813-3>
- Cazan, A. M., Năstasă, L. E. (2015). Emotional Intelligence, satisfaction with life and burnout among university students, *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 180, 1574-1578. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.309>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Chang, M. L. (2020, June). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *Frontiers in Education*, 5, 90. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00090>
- Chang, Y. C., & Tsai, Y. T. (2022). The effect of university students' emotional intelligence, learning motivation and self-efficacy on their academic

- achievement—Online English courses. *Frontiers in Psychology*, 13,818929.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.818929>
- Chapman, E. (2019). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 8(1).
<https://doi.org/10.7275/3e6e-8353>
- Chlap, N., & Brown, R. (2022). Relationships between workplace characteristics, psychological stress, affective distress, burnout and empathy in lawyers. *International Journal of the Legal Profession*, 29(2), 159-180.
<https://doi.org/10.1080/09695958.2022.2032082>
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00207-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00207-5)
- Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zevallos, Á., & Sugimaru, C. (2010). *De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: un estudio longitudinal en Puno*. Grupo de Análisis para el Desarrollo. Ανακτήθηκε στις 21/01/2024 από <https://hdl.handle.net/20.500.12820/250>
- Ding, Y., Zhang, G., & Hu, Y. (2019). Correlation between Professional Commitment and Academic Burnout of College Students. *Advances in Psychology* 9(4), 688-694.
<https://doi.org/10.12677/ap.2019.94085>
- Dost, E. N., Hashemifardnya, A., & Jalali, V. (2017). Emotional Intelligence in High School: The Effects of Self-Awareness Instruction on Iranian Pre-university Students' Academic Achievement. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 2(4), 239190. <https://doi.org/10.24001/ijels.2.4.3>
- Durán, A., & Extremera, N., & Rey, L., & Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18(Suppl), 158-164. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709524.pdf>
- Enginyurt, O., Cankaya, S., Aksay, K., Tunc, T., Koc, B., Bas, O., & Ozer, E. (2015). Relationship between organisational commitment and burnout syndrome: A canonical correlation approach. *Australian Health Review*, 40(2), 181-187.
<https://doi.org/10.1071/AH14177>
- Estrada, M., Monferrer, D., Rodríguez, A., & Moliner, M. Á. (2021). Does emotional intelligence influence academic performance? The role of compassion and engagement in education for sustainable development. *Sustainability*, 13(4), 1721.
<https://doi.org/10.3390/su13041721>

- Fernández-Abascal, E. G., & Martín-Díaz, M. D. (2019). Relations between dimensions of emotional intelligence, specific aspects of empathy, and non-verbal sensitivity. *Frontiers in Psychology, 10*, 1066. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01066>
- Flomi L.B., Asare K., Kwesiga E., Bline D. (2014): The impact of job satisfaction and organizational context variables on organizational commitment. *International Journal of Business and Public Administration, 11*(1), 1-18. https://digitalcommons.bryant.edu/acc_jou/64/
- Garg, N., Anand, P., & Vakeel, K. A. (2023). Prioritizing personality diversity: a commitment and performance-based perspective. *International Journal of Educational Management, 37*(5), 1005-1023. <https://doi.org/10.1108/IJEM-06-2022-0218>
- Gün, F., Turabik, T., Arastaman, G., & Akbaşı, S. (2019). Adaptation of university student engagement inventory to Turkish culture: Validity and reliability study. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 507-520. <https://doi.org/10.17679/inuefd.457919>
- Güven, G. Ö., İnceoğlu, F., Özdemir, F., & Bakır, O. S. (2023). Burnout and professional commitment in medical faculty students in Türkiye: A cross-sectional analysis. *Research and Development in Medical Education, 12*(1), 14. <https://doi.org/10.34172/rdme.2023.33127>
- Jonker, C. S., & Vosloo, C. (2008). The psychometric properties of the Schutte Emotional Intelligence Scale: empirical research. *SA Journal of Industrial Psychology, 34*(2), 21-30. <https://doi.org/10.4102/sajip.v34i2.689>
- Kao, Y. (2009). Burnout in College Student Volunteers: A Cross-Level Study, *College Student Journal, 3*(43), 872-878. <https://www.scribd.com/document/342158775/Burnout-in-College-Student-Volunteers-a-Cross-level-Study>
- Khalid, S., Shahid, M., Natasha, Bibi, I., Sarwar, T., Shah, A. H., & Niazi, N. K. (2018). A review of environmental contamination and health risk assessment of wastewater use for crop irrigation with a focus on low and high-income countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(5), 895. <https://doi.org/10.3390/ijerph15050895>
- Khan, F., Rasli, A. M., Yusoff, R. M., Faizan Malik, M., Muddassar Khan, M., & Khan, Q. (2014). Effect of emotional exhaustion on organizational commitment among academicians. *Science International, 26*(5). <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/download/1447/1407/2784>

- Killian, K. D. (2012). Development and validation of the emotional self-awareness questionnaire: A measure of emotional intelligence. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38(3), 502-514. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2011.00233.x>
- Komarraju, M., Karau, S. J., & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 47-52. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.07.001>
- Kortering, L. J., & Christenson, S. (2009). Engaging students in school and learning: The real deal for school completion. *Exceptionality*, 17(1), 5-15. <https://doi.org/10.1080/09362830802590102>
- Lane, A. M., Meyer, B. B., Devonport, T. J., Davies, K. A., Thelwell, R., Gill, G. S., ... & Weston, N. (2009). Validity of the emotional intelligence scale for use in sport. *Journal of Sports Science & Medicine*, 8(2), 289-295. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3761491/>
- Lee, H. J. (2018). How emotional intelligence relates to job satisfaction and burnout in public service jobs. *International Review of Administrative Sciences*, 84(4), 729-745. <https://doi.org/10.1177/0020852316670489>
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M., Vázquez-Casares, A. M., López-Alonso, A. I., & Rodríguez-Borrego, M. (2018). Burnout y engagement en estudiantes universitarios de enfermería. *Enfermería Global*, 17(50), 131-152. <https://doi.org/10.6018/eglobal.17.2.268831>
- Lingard, H. (2005). Balancing study and paid work: the experiences of construction undergraduates in an Australian university. *Australian Journal of Construction Economics and Building*, 5, 41-47. <https://doi.org/10.5130/AJCEB.v5i1.2942>
- Μπομπολάκη, Φ. (2018). *Διερεύνηση της επίδρασης των κινήτρων στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών: Μελέτη περίπτωσης φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Μεταπτυχιακή διατριβή)*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ελλάδα
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review*, 33, 387-405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>

- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2016). Leader emotional intelligence and subordinate job satisfaction: A meta-analysis of main, mediator, and moderator effects. *Personality and Individual Differences*, 102, 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.056>
- Morales-Rodríguez, F. M., Pérez-Mármol, J. M., & Brown, T. (2019). Education burnout and engagement in occupational therapy undergraduate students and its associated factors. *Frontiers in Psychology*, 10, 2889. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02889>
- Naik, D., & Kiran, D. A. (2018). Emotional intelligence and achievement motivation among college students. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 9(1), 86-88. <https://www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd33657.pdf>
- Năstasă, L. E., & Fărcaș, A. D. (2015). The effect of emotional intelligence on burnout in healthcare professionals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 78-82. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.015>
- Navas, M. S., & Vijayakumar, M. (2018). Emotional intelligence: A review of emotional intelligence effect on organizational commitment, job satisfaction and job stress. *International Journal of Advance Scientific Research & Development*, 5(6), 1-7. <http://dx.doi.org/10.26836/ijasrd/2018/v5/i6/50602>
- Naz, S., Li, C., Nisar, Q. A., Khan, M. A. S., Ahmad, N., & Anwar, F. (2020). A study in the relationship between supportive work environment and employee retention: Role of organizational commitment and person–organization fit as mediators. *Sage Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020924694>
- Nemati, S., Pourtaleb, N., BadriGargari, R., Hashemi, T., Deetjen, R., & Shojaeian, N. (2023). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Training Program on the Level of Academic Stress and Academic Burnout in Students with Specific Learning Disability. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 7(4), 502-511. <http://dx.doi.org/10.1007/s41252-022-00307-0>
- Niroomand, S. M., Behjat, F., & Rostampour, M. (2014). A quantitative study on the relationship between EFL university student's emotional intelligence and motivation. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(2), 137-145. Retrieved from <http://mail.mjltm.org/article-1-48-en.html>

- Olwage, D., & Mostert, K. (2014). Predictors of student burnout and engagement among university students. *Journal of Psychology in Africa*, 24(4), 342-350. <https://doi.org/10.1080/14330237.2014.978087>
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60-76. <https://doi.org/10.1177/0143034309360436>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 717-731. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3758/BF03206553>
- Rahiman, H. U., Kodikal, R., Biswas, S., & Hariharasudan, A. (2020). A meta-analysis of emotional intelligence and organizational commitment. *Polish Journal of Management Studies*, 22. <https://doi.org/10.17512/pjms.2020.22.1.27>
- Rostami, Z., Abedi, M. R., Schaufeli, W. B., Ahmadi, S. A., & Sadeghi, A. H. (2013). The psychometric characteristics of Maslach burnout inventory student survey: a study student of Isfahan University. *Zahedan Journal of Research in Medical Sciences*, 16(9). 29-32. Retrieved from <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/391.pdf>
- Samra, R. (2018). Empathy and burnout in medicine—acknowledging risks and opportunities. *Journal of General Internal Medicine*, 33(7), 991-993. <https://doi.org/10.1007/s11606-018-4443-5>
- Santoso, A. L., Sitompul, S. A., & Budiatmanto, A. (2018). Burnout, organizational commitment and turnover intention. *Journal of Business and Retail Management Research*, 13(1), 62-69. <https://doi.org/10.24052/JBRMR/V13IS01/ART-06>
- Shariatpanahi, G., Asadabadi, M., Rahmani, A., Effatpanah, M., & GhazizadehEsslami, G. (2022). The impact of emotional intelligence on burnout aspects in medical students: Iranian research. *Education Research International*, 2022, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2022/5745124>
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A.B. (2001). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

- Schutte, N.S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C.J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(12), 167-177.
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Simancas-Pallares, M. A., Fortich Mesa, N., & González Martínez, F. D. (2017). Validity and internal consistency of the Maslach Burnout Inventory in dental students from Cartagena, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 46(2), 103-109. <https://doi.org/10.1016/j.rcpeng.2017.05.009>
- Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A., & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4), 513-528.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01443410.2011.570251>
- Τζουμάκα, Μ. (2015). *Επαγγελματική εξουθένωση και εργασιακή δέσμευση των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος και του Τμήματος Αγγλικής γλώσσας και Φιλολογίας*. (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα)
- Tsai, T. H., Chang, H. T., Liao, S. D., Chiu, H. F., Hung, K. C., Kuo, C. Y., & Yang, C. W. (2019). Employing a Voice-Based Emotion-Recognition Function in a Social Chatbot to Foster Social and Emotional Learning Among Preschoolers. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 341-356). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30033-3_27
- Ugwu, F., Onyishi, I., & Rodríguez-Sánchez, A. (2014). Linking Organizational Trust with Employee Engagement: The Role of Psychological Empowerment. *Personnel Review*, 43, 377-400. <https://doi.org/10.1108/PR-11-2012-0198>
- Urquijo, I. & Extremera, N. (2017). Academic satisfaction at university: the relationship between emotional intelligence and academic engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 553-573.
<https://doi.org/10.14204/ejrep.43.16064>
- UsánSupervía, P., SalaveraBordás, C., & TeruelMelero, P. (2019). Approaching the relationship between emotional intelligence, burnout and academic commitment in students of compulsory secondary education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(49), 541-560. <https://core.ac.uk/download/pdf/286590606.pdf>
- Velmurugan, V., & Zafar, M. S. (2010). Influence of emotional intelligence on organizational commitment. *International Journal of Commerce and Business Managaement*, 2(2), 107-109. <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/20103172634>

- Vogel, F. R., & Human-Vogel, S. (2016). Academic commitment and self-efficacy as predictors of academic achievement in additional materials science. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1298-1310.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1144574>
- Vlachou, E. M., Damigos, D., Lyrakos, G., Chanopoulos, K., Kosmidis, G., & Karavis, M. (2016). The relationship between burnout syndrome and emotional intelligence in healthcare professionals. *Health Science Journal*, 10(5), 1-9.
<https://doi.org/10.4172/1791-809X.1000100502>
- Xanthopoulou, D., & Bakker, A., & Demerouti, E. (2012). Measuring burnout and work engagement: factor structure, invariance, and latent mean differences across Greece and Netherlands. *Int. Journal of Business Science and Applied Management*, 7(2), 41-52. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1765/88562>
- Yavuz, G., & Dogan, N. (2014). Maslach burnout inventory-student survey (MBI-SS): a validity study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2453-2457.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.590>
- Zhu, Y., Liu, C., Guo, B., Zhao, L., & Lou, F. (2015). The impact of emotional intelligence on work engagement of registered nurses: The mediating role of organisational justice. *Journal of Clinical Nursing*, 24(15-16), 2115-2124.
<https://doi.org/10.1111/jocn.12807>

Πίνακας 1

Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση της κλίμακας Ακαδημαϊκής Εξουθένωσης (MBI-SS)

Ερωτήσεις	Παράγοντες			R ²
	Συναισθηματική Εξάντληση (F1)	Αποπροσωπο- ποίηση (F2)	Μειωμένη προσωπική επίτευξη (F3)	
EE5	.943			.889
EE4	.787			.619
EE1	.759			.576
EE3	.783			.613
EE2	.591			.349
EE12		.668		.446
EE15		.711		.505
EE14		.722		.521
EE11		.637		.406
EE10		.604		.365
EE13		.527		.278
EE7			.706	.498
EE6			.749	.561
EE8			.785	.616
EE9			.770	.592
		Συσχετίσεις		
F1 – F2			.183**	
F1 – F3			.617**	
F2 – F3			.420**	

Σημείωση: $p < .001$

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, ακαδημαϊκής δέσμευσης και ακαδημαϊκής εξουθένωσης των φοιτητών/ριών

Κλίμακες & υποκλίμακες	M.O	T.A
Συναισθηματική Νοημοσύνη	2.88	0.37
Ακαδημαϊκή Δέσμευση	3.27	0.97
<i>Ακαδημαϊκή Εξουθένωση</i>		
Συναισθηματική εξάντληση	2.45	1.24
Αποπροσωποποίηση	1.04	1.27
Προσωπική επίτευξη	4.13	0.89

Πίνακας 3

Συσχετίσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, ακαδημαϊκής δέσμευσης και ακαδημαϊκής εξουθένωσης

	Συναισθηματική Εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική Επίτευξη	Ακαδημαϊκή Δέσμευση
Αποπροσωποποίηση	.505**			
Προσωπική Επίτευξη	-.150	-.342**		
Ακαδημαϊκή Δέσμευση	-.186	-.420**	.671**	
Συναισθηματική Νοημοσύνη	-.065	-.168	.366**	.434**

Σημείωση.** $p < .001$

Σχήμα 1:

Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ακαδημαϊκής δέσμευσης στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή εξουθένωση

