

Χάιτα Μ., (2018). «Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών Παιδαγωγών». Παν. Ιωαννίνων.



Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Σχολή επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης  
ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής

Κατεύθυνση Ειδική εκπαίδευση

Διπλωματική εργασία με θέμα:

---

**Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών Παιδαγωγών.**

**ΧΑΙΤΑ ΜΑΡΘΑ**

**2018**

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

### **Τριμερής Συμβουλευτική Επιτροπή**

Επιβλέπων Καθηγητής:

Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*.

Μέλη:

Ελένη Μορφίδη, *Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Φύκαρης Ιωάννης, *Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

## **Ευχαριστίες**

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής με κατεύθυνση την Ειδική Εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, το οποίο υπάγεται στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Καθώς το ταξίδι αυτό πλησιάζει στο τέλος του, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που αποτέλεσαν συνοδοιπόροι μου σε αυτό το πολύ όμορφο ταξίδι.

Θερμότερες ευχαριστίες οφείλω σε όλους τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον επιβλέποντα Καθηγητή Σπυρίδων-Γεώργιο Σούλη καθώς η υπομονετική στάση, η βοήθεια και οι πολύτιμες υποδείξεις του κατέστησαν δυνατή την πραγματοποίηση και την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω την Καθηγήτριά μου Ελένη Μορφίδη για την πολύτιμη συμβολή της, τη συνεργασία, την αμέριστη βοήθειά, την καθοδήγηση και την υποστήριξη που μου παρείχε σε όλα τα στάδια της εργασίας μου. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή κύριο Φύκαρη για την πολύτιμη συμβολή του στην εργασία. Χωρίς την παρέμβασή τους δε θα ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί η παρούσα διπλωματική εργασία.

Επίσης, αναφορά πρέπει να γίνει και σε όλους τους διευθυντές/ντρίες και εκπαιδευτικούς των σχολείων με τους οποίους συνεργάστηκα, διότι συνέβαλαν με τη θετική τους στάση και προθυμία στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και ολοκλήρωση της έρευνας αυτής.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς το οικογενειακό μου περιβάλλον και όλους όσους στάθηκαν στο πλευρό μου, που με την βοήθεια τους στήριξαν τις επιλογές μου και τους στόχους μου.

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης των στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος και της ενσυναίσθησης των ειδικών Παιδαγωγών, στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα τους. Συγκεκριμένα, επιχειρούμε να εξετάσουμε ποιές στρατηγικές ρύθμισης και ελέγχου τού συναισθήματος χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, αν έχουν υψηλή ενσυναίσθηση και αν αυτοί οι δύο παράγοντες επηρεάζουν την διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Το δείγμα αποτέλεσαν διακόσια τριάντα δύο (232) εκπαιδευτικοί (116 ειδικοί εκπαιδευτικοί και 116 εκπαιδευτικοί) που εργάζονταν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και σε γενικά σχολεία των περιοχών της Δυτικής Μακεδονίας και της Ηπείρου. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο το οποίο χωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο διερευνά εάν ο ερωτώμενος χρησιμοποιεί για την ρύθμιση του συναισθήματός του τη “γνωστική επανεκτίμηση” ή την “εκφραστική καταστολή”, το δεύτερο διερευνά τα επίπεδα της ενσυναίσθησης του και το τρίτο την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS. Τα αποτελέσματα μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό προγραμμάτων ενδυνάμωσης των ειδικών Παιδαγωγών και εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι αποτελεσματικότερο το παρεχόμενο έργο τους.

*Λέξεις Κλειδιά:* ειδικοί Παιδαγωγοί, διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, ενσυναίσθηση, ρύθμιση συναισθήματος, γνωστική επανεκτίμηση, εκφραστική καταστολή

## **Abstract**

The purpose of this research is to investigate the effect of the ability of emotion regulation and the empathy of special pedagogues and teachers on their self-efficacy beliefs. Particularly, it is attempted to examine which strategies are used by teachers for regulating and controlling emotion if they have high empathy and whether these two factors affect their self-efficacy beliefs. The sample consisted of two hundred and thirty-two (232) teachers (116 specialist teachers and 116 teachers) working in special education and training schools and general schools in the regions of Western Macedonia and Epirus. A questionnaire was used as a research tool, divided into three parts. The first one explores whether the respondent uses cognitive reappraisal or emotional suppression to regulate his emotion, the second explores empathy and the third the teaching self-efficacy (self-efficacy beliefs). The data was processed using the SPSS statistical packet. The results can be used in the design of empowerment programs for special Pedagogues and teachers in order to make their work more effective.

**Key words** : *special pedagogues, self-efficacy beliefs, empathy, emotion regulation, , cognitive reappraisal, emotional suppression*

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη .....	5
Abstract .....	6
Εισαγωγή .....	10
<b>Μέρος Α: Θεωρητική Προσέγγιση</b>	
1. Διασαφήνιση Ορών	
1.1.Ο προσδιορισμός της «Ενσυναίσθηση» .....	13
1.1.1 Παράγοντες και στάδια ανάπτυξης ενσυναίσθησης .....	18
1.2.Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος .....	21
1.2.1. Η Γνωστική Επανεκτίμηση.....	22
1.2.2 Η Εκφραστική Καταστολή .....	23
1.3.Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας .....	24
1.3.1 Οι Λειτουργικές διαδικασίες της αυτοαποτελεσματικότητας..	27
1.3.1.1 Γνωστικές διαδικασίες .....	27
1.3.1.2 Συναισθηματικές διαδικασίες.....	27
1.3.1.3 Διαδικασίες επιλογής .....	28
1.3.1.4 Διαδικασίες παρώθησης.....	29
1.3.2 Πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας .....	30
1.3.2.1 Προσωπικές εμπειρίες.....	30
1.3.2.2 Εμπειρίες μέσω προτύπου .....	31
1.3.2.3 Κοινωνική πειθώ .....	32
1.3.2.4 Σωματική και συναισθηματική διέγερση .....	33
1.3.3 Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς .....	33

1. Διεθνής Βιβλιογραφία – Άλλες Έρευνες .....	36
---	----

## **Μέρος Β: Ερευνητική Προσέγγιση**

2. Μεθοδολογία Έρευνας.....	50
3.1 Σκοπός της έρευνας. ....	50
3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	51
3.3 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων.....	52
3.4 Δειγματοληψία .....	53
3.4.1 Γενικό Σύνολο.....	53
3.4.2 Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και ειδικοί παιδαγωγοί ...	54
3.5 Ερευνητικά Εργαλεία .....	57
3.6 Στατιστική Επεξεργασία.....	59
3. Ερευνητικά Ερωτήματα – Αποτελέσματα .....	60
4.1 Συνδέεται η γνωστική επανεκτίμηση με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα; .....	60
4.2 Υπάρχει πιθανή συσχέτιση της ενσυναίσθησης με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα; .....	63
4.3 Ποιος είναι ο τρόπος ρύθμισης συναισθημάτων των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των ειδικών παιδαγωγών;.....	64
4.4 Πόσοι είναι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση; .....	66
4.5 Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ενσυναίσθησης και γνωστικής επανεκτίμησης; .....	67
4.6 Συνδέεται η ικανότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της τάξης με τις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος που χρησιμοποιούν; .....	68
4.7 Επιδρά η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή των μαθητών τους στην παιδαγωγική διαδικασία; .....	70
4.8 Επηρεάζει η στρατηγική ρύθμισης συναισθήματος (μέσω της γνωστικής επανεκτίμησης) και η ενσυναίσθηση την διδακτική	



αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής;.....	71
4.9 Διαφέρει η ρύθμιση συναισθήματος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τους μονίμους εκπαιδευτικούς;.....	73
4.10 Διαφέρει η ενσυναίσθηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τους μονίμους εκπαιδευτικούς;.....	74
4.11 Διαφέρει η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τους μονίμους εκπαιδευτικούς;.....	76
5. Συζήτηση Ευρημάτων.....	78
6. Περιορισμοί Έρευνας - Μελλοντικές Προτάσεις.....	85
7. Βιβλιογραφία.....	87
8. Παράρτημα 1 (Ερωτηματολόγιο).....	102
9. Παράρτημα 2 (Περιγραφικά στατιστικά).....	110

## Εισαγωγή

Κατά την διάρκεια εξέλιξη του ανθρώπινου είδους, τα συναισθήματα διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο τόσο για την ψυχική του ισορροπία όσο και για την πορεία της ζωής του. Η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, η χρήση τους και η κατανόηση τους, είναι κάποιες σημαντικές αρετές για τον άνθρωπο, που ορίζονται ως συναισθηματική νοημοσύνη (Salovey & Mayer, 1990). Ένας από τους παράγοντες που συντελεί την συναισθηματική νοημοσύνη είναι και η ενσυναίσθηση (Goleman, 2011). Η ενσυναίσθηση είναι η ταύτιση, η υιοθέτηση και η συμμετοχή του ατόμου στην κατάσταση που βιώνει ο άλλος (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Σύμφωνα με τον Carl Rogers (1959), η ενσυναίσθηση, είναι η βασικότερη ικανότητα που θα πρέπει να διαθέτει ένα άτομο που θέλει να στηρίξει ψυχολογικά ένα άλλο.

Μία άλλη δεξιότητα που είναι καθοριστική για την πορεία του ανθρώπου είναι η ρύθμιση συναισθήματος. Η ρύθμιση συναισθήματος αποτελεί μια σημαντική και πολύπλοκη διαδικασία που βοηθάει το άτομο να αλλάζει και να διαχειρίζεται την συναισθηματική του κατάσταση, βελτιώνοντας έτσι την καθημερινότητα του (Gross & John, 2003). Όπως σε όλους τους επαγγελματικούς κλάδους, έτσι και στους εκπαιδευτικούς τα παραπάνω χαρακτηριστικά συμβάλουν στην επιτυχή ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς συναισθηματικές απώλειες (Kafetsios & Loumakou, 2007).

Επίσης, καθοριστικό ρόλο για την ευημερία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ειδικών παιδαγωγών, είναι οι πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν (Klassen & Tze, 2014). Ως διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα ο Bandura (1977) ορίζει «την πεποίθηση του ατόμου να είναι ικανό να ολοκληρώσει ένα έργο ή ένα στόχο, λαμβάνοντας έτσι το επιθυμητό αποτέλεσμα» (σελ. 193). Ωστόσο, τόσο για την ενσυναίσθηση όσο και για τις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί.

Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε πώς αλληλεπιδρούν αυτοί οι τρεις παράγοντες στους ειδικούς εκπαιδευτικούς. Οι συγκεκριμένοι παράγοντες επιλέχθηκαν βάση των ενδιαφερόντων του ερευνητή και μετά από συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, στην οποία εντοπίστηκαν

κάποια ερευνητικά κενά. Επιπλέον, θα επιχειρηθεί να γίνει μια έρευνα στη διεθνή βιβλιογραφία πάνω στα συγκεκριμένα θέματα.

Πιο συγκεκριμένα η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά την θεωρητική προσέγγιση. Στις ενότητες αυτού του μέρους, θα επιχειρηθεί να γίνει μία συστηματική διασαφήνιση των ορισμών που έχουν δοθεί κατά καιρούς για την ενσυναίσθηση, την ρύθμιση συναισθήματος και την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Όσον αφορά την ενσυναίσθηση, μετά τον προσδιορισμό της έννοιας θα παρουσιαστούν οι διαστάσεις της, οι παράγοντες και τα στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης κατά την διάρκεια ζωής του ατόμου. Έπειτα στη επόμενη ενότητα θα αναλυθεί ο ορισμός της ικανότητας ρύθμισης του συναισθήματος και οι σημαντικότερες στρατηγικές που εμπίπτουν σε αυτήν, δηλαδή η γνωστική επανεκτίμηση και η εκφραστική καταστολή. Στην τελευταία ενότητα του πρώτου κεφαλαίου θα παρουσιαστούν οι ορισμοί που έχουν δοθεί για τις πεποιθήσεις της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, θα αναλυθούν οι λειτουργικές διαδικασίες της αυτοαποτελεσματικότητας (γνωστικές διαδικασίες, συναισθηματικές διαδικασίες, διαδικασίες επιλογής, διαδικασίες παρώθησης), οι πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας (προσωπικές εμπειρίες, εμπειρίες μέσω προτύπου, κοινωνική πειθώ, σωματική και συναισθηματική διέγερση) και ειδικότερα θα διασαφηνιστούν τι είναι οι πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, θα επιχειρηθεί να γίνει συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας, παρουσιάζοντας έρευνες άλλων μελετητών και διερευνώντας τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας θα δοθεί μία ερευνητική προσέγγιση. Θα παρουσιαστεί η διαδικασία που διεξήχθη στην πορεία της έρευνας, το δείγμα, ο σκοπός για τον οποίο διεξαχθεί η συγκεκριμένη μελέτη και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν προκύψει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Επιπλέον, θα παρουσιαστεί η μέθοδος συλλογής δεδομένων, η δειγματοληψία και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας. Στο επόμενο κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας και θα παρουσιαστούν οι απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων. Στο προτελευταίο κεφάλαιο θα συζητηθούν τα ευρήματα της έρευνας, θα συγκριθούν με αντίστοιχες μελέτες και θα δοθούν πιθανά αίτια αυτών των αποτελεσμάτων. Στη

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

τελευταία ενότητα θα δοθούν οι περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές προτάσεις για επέκταση της συγκεκριμένης έρευνας. Στο τέλος της εργασίας θα υπάρχει η σχετική βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε καθώς και δύο παραρτήματα που θα περιέχουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας και τις απαντήσεις των ερωτώμενων σε κάθε ερώτηση ξεχωριστά, αντίστοιχα.

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

## **ΜΕΡΟΣ Α**

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

## 1. Διασαφήνιση Ορών

### 1.1 Ο προσδιορισμός της «Ενσυναίσθηση»

Στον τομέα της φιλοσοφίας, από την εποχή του Αριστοτέλη, το ενδιαφέρον στρεφόταν στην ικανότητα του ατόμου να μεταφέρει το κέντρο αναφοράς από τον εαυτό του στον άλλον, στην ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους και στην ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων (Cooper, 2010). Τα συναισθήματα αποτελούν κινητήριο δύναμη για τον άνθρωπο καθώς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πορεία του. Σύμφωνα με τον Goleman (2011), το Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης ορίζει το συναίσθημα ως: «Οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, (αίσθημα, πάθος). Οποιαδήποτε σφοδρή ή εξημμένη ψυχική κατάσταση». Παρόμοια, όπως αναφέρουν οι επιμελητές της ελληνικής έκδοσης του βιβλίου του Goleman (2011):

«Ως συναίσθημα στο εξής θα εννοούμε μια σύνθετη κατάσταση η οποία αφορά την αυξημένη αντίληψη ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης, σωματικές αλλαγές μεγάλης διάρκειας, εκτίμηση που κατευθύνεται προς την προσέγγιση ή την αποφυγή. Επιπλέον η ανάγκη για πράξη είναι μια από τις ισχυρότερες υποκειμενικές εμπειρίες του συναισθήματος, η οποία μάλιστα αποτελεί την ετυμολογική πηγή του αγγλικού όρου». (σελ 75).

Από τους ορισμούς μπορούμε να διαπιστώσουμε την σπουδαιότητα να μπορεί το άτομο να κατανοεί και να ερμηνεύει τα συναισθήματα του, τα συναισθήματα των άλλων και να είναι ικανό να θέτει υψηλούς στόχους προσπαθώντας να τους κατακτήσει, κάτι που ορίζεται και ως συναισθηματική νοημοσύνη (Coleman, 2008). Σύμφωνα με τον Goleman (2011), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, την ικανότητα διαχείρισης των σχέσεων με τους άλλους και την ενσυναίσθηση. Πιο αναλυτικά, η αυτογνωσία (self-awareness) είναι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του, τις δεξιότητες του, τις αξίες του, τους στόχους του καθώς και τις συνέπειες των κινήσεών του. Ως αυτορρύθμιση (self-regulation) ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να εξετάζει, να ρυθμίζει και να τροποποιεί τα συναισθήματα του. Η

κοινωνική δεξιότητα (social skills) αφορά την δεξιότητα του ατόμου να μπορεί να χειριστεί τις διαπροσωπικές του σχέσεις ενώ από την άλλη πλευρά ως ενσυναίσθηση (empathy) ορίζεται η δυνατότητα του ατόμου να κατανοεί και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων (Goleman, 2011). Τέλος, ως κίνητρα (motivation) ορίζονται οι κινήσεις που έχουν ως πρόθεση την επίτευξη ενός στόχου (Goleman, 2011).

Με ορισμένα από τα παραπάνω δομικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης συμφωνεί και ο Bar-On (2006). Πιο συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι υπάρχουν πέντε κατηγορίες ικανοτήτων που δομούν την συναισθηματική νοημοσύνη (Καπετανάκη & Σεπετζή, 2016). Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες, που αφορούν τις ικανότητες του ατόμου να αξιολογεί, κατανοεί, να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του, έχοντας ανεξαρτησία και επίγνωση του εαυτού του εκπληρώνοντας έτσι τους στόχους του. Η επόμενη ικανότητα που αναφέρει είναι η διαχείριση του άγχους και οι διαπροσωπικές ικανότητες, που αφορούν τις ικανότητες του ατόμου να κατανοεί, να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων και να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους (**ενσυναίσθηση**). Επιπλέον εντάσσει την γενική διάθεση, που αφορά το αίσθημα αισιοδοξίας που νιώθει το κάθε άτομο και την προσαρμοστικότητα, που είναι η ευελιξία σε νέες καταστάσεις και δεδομένα αναπτύσσοντας έτσι την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.

Είναι λοιπόν φανερό από τα παραπάνω, ότι οι ερευνητές, παρόλο τους διαφορετικούς ορισμούς και την διαφορετική κατηγοριοποίηση που έχουν δώσει για τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, συμφωνούν σε ένα πράγμα. Στο ότι δηλαδή, η ενσυναίσθηση είναι μία από τις ικανότητες που συντελούν την συναισθηματική νοημοσύνη, κάτι που έχει τεκμηριωθεί ήδη από το 1934, καθώς για πρώτη φορά διατυπώθηκε η θεωρία ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει ως παρακλάδι της την ενσυναίσθηση (Mead, 1934 *οπ. αναφ. στη Κούκου, 2017*).

Όσον αφορά την ενσυναίσθηση, ο όρος προέρχεται από τη γερμανική λέξη *Einfühlung* η οποία, για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε στα τέλη του 19<sup>ου</sup> με αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα (Vischer, 1873, *οπ. αναφ. στο Μπούζος, 2004*). Ειδικότερα χρησιμοποιήθηκε ως ορολογία στον τομέα της αισθητικής για να περιγράψει την ικανότητα νόησης της υποκειμενικής εμπειρίας ενός άλλου ατόμου (Vischer, 1873, *οπ. αναφ. στο Μπούζος, 2004*). Στην διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο θα

συναντήσουμε τον παραπάνω ορισμό ως «empathy». Ο όρος «empathy» έχει τις ρίζες του στη ελληνική λέξη εμπάθεια (εν+πάθεια), που ετυμολογικά σημαίνει μέσα στο συναίσθημα (Gulseren, 2001), κάτι όμως που στην ομιλούμενη δεν αποδίδει την ακριβής έννοια της λέξης.

Ένας από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκαν για την ενσυναίσθηση το 1959 από τον Rogers, σχετιζόταν με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το εσωτερικό κόσμο του άλλου, σαν να ήταν εκείνος στη θέση του, εμμένοντας όμως στον όρο σαν να.. Σύμφωνα με τον Σταλίκας & Χαμόδρακα (2004) έχουν δοθεί πολλοί διαφορετικοί ορισμοί για το τι είναι ενσυναίσθηση. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι ο Adler όρισε σαν ενσυναίσθηση την ικανότητα να βλέπουμε και να ακούμε με τα μάτια και αυτιά του άλλου, ο Mead σαν την δεξιότητα να «μπαίνει» κάποιος στη θέση του άλλου και βρίσκει εναλλακτικές λύσεις ενώ ο Piaget, θεωρούσε την ενσυναίσθηση, σαν μια γνωστική διεργασία του ατόμου που σχετίζεται με την ικανότητα απομάκρυνσης του από την δική του άποψη και οπτική γωνία των πραγμάτων. Με λίγα λόγια μπορούμε να πούμε ότι το άτομο, σε αυτήν την κατάσταση, κατανοεί τον άλλον μέσω της συναισθηματικής ταύτισης (Goldestein & Michaels, 1985) της υιοθέτησης και της συμμετοχής του στην κατάσταση που βιώνει το άλλο άτομο (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004). Ο Carl Rogers (1959), ο οποίος ασχολήθηκε με την ενσυναίσθηση, θεωρούσε ότι είναι η βασικότερη ικανότητα που θα πρέπει να διαθέτει ένα άτομο που επιθυμεί να στηρίξει ψυχολογικά έναν άλλο άτομο.

Επιπλέον, στην Ελλάδα δύο είναι οι πιο σημαντικοί ορισμοί που δώσανε ερευνητές. Τον έναν ορισμό τον παρουσίασε ο Δημητρόπουλος (2000) αναφέροντας ότι η ενσυναίσθηση είναι η δεξιότητα του ατόμου να κατανοεί τον εμπειρικό κόσμο του άλλου και να τον προβληματισμό του, απομακρύνοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα που έχουν σχέση με δική του προσωπικότητα και τις δικές του προσωπικές εμπειρίες. Τον άλλον ορισμό τον έδωσε η Μαλικιώση-Λοΐζου (2003) η οποία τόνισε ότι η ενσυναίσθηση είναι η γνώση και η αντίληψη για τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του άλλου. Γενικότερα, ο όρος εξετάζεται από πολλούς τομείς, όπως από την κοινωνική ψυχολογία, όπου οι εκπρόσωποι της πιστεύουν ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και από τον



τομέα της ψυχανάλυσης, όπου εκεί η ενσυναίσθηση διακρίνεται σε δέκα οχτώ διαφορετικά είδη (Μαλικιώση, 2003).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο ορισμός της ενσυναίσθησης είναι πολύπλευρος, σύνθετος και πολυδιάστατος. Είναι λοιπόν φανερό ότι δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία και ομοφωνία, ως προς τις διαστάσεις και τον ορισμό της ενσυναίσθησης. Παρόλα αυτά οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στις δύο κύριες διαστάσεις της ενσυναίσθησης, την γνωστική διάσταση, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα να καταλάβουμε τα συναισθήματα των άλλων και τη συναισθηματική διάσταση, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του άλλου (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008· Ζώτης, 2017). Σύμφωνα με την συναισθηματική διάσταση το άτομο θα πρέπει να είναι σε θέση να υποθέτει και να αντιδρά στην συναισθηματική κατάσταση πού βρίσκεται το άλλο άτομο, με παρορμητισμό και συναισθηματική φόρτιση (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1990· Kaya, 2016, σελ. 231). Ωστόσο, σύμφωνα με τη γνωστική διάσταση, το άτομο εκτιμά και κατανοεί μέσω του νου και της φαντασίας, την συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1990· Kaya, 2016, σελ.231).

Πιο αναλυτικά, στην γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης, το άτομο εκτιμά και υιοθετεί τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου μέσω του νου (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1990) μπαίνοντας στην θέση του (Davis,1983) και αντιλαμβάνοντας τα συναισθήματα του (Eisenberg,1990). Με άλλα λόγια, δηλαδή, το άτομο μέσω της γνωστικής λειτουργίας (νους) επεξεργάζεται τα συναισθήματα του άλλου (Davis,1983). Κύριοι εκπρόσωποι της γνωστικής διάστασης είναι ο Piaget και Rogers. Όσον αφορά την συναισθηματική διάσταση, το άτομο αντιδρά μόνο συναισθηματικά απέναντι στα συναισθήματα του άλλου (Feshbach & Feshbach,1982) κατανοώντας την συναισθηματικά κατάσταση του (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1990).

Άλλοι ερευνητές όπως οι Σταλίκας και Χαμοδρακά (2004), προσθέτουν και δύο ακόμα διαστάσεις. Αυτές είναι η ενσυναίσθητη κατανόηση, που είναι χρήσιμη στην ψυχοθεραπεία και η επικοινωνιακή κατανόηση της ενσυναίσθησης. Στη ενσυναίσθητη κατανόηση το άτομα επιδιώκει, από την οπτική πλευρά του άλλου, να

υιοθετήσει τα συναισθήματα και την συμπεριφορά του (Παπαδόπουλος, 2005). Σύμφωνα με την επικοινωνιακή διάσταση της ενσυναίσθησης, το άτομο κατανοεί την συναισθηματική κατάσταση του ατόμου μέσω της επικοινωνίας (Goldstein & Michaelw, 1985).

Η ενσυναίσθηση ή αλλιώς «empathy», όπως συναντάται την διεθνή βιβλιογραφία, είναι από τα βασικότερα χαρακτηριστικά που δίνει την δυνατότητα στο άτομο να αναγνωρίσει, να κατανοήσει και να ταυτιστεί με τα συναισθήματα των ατόμων γύρω του (Davis,1994). Είναι λοιπόν φανερό, ότι αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπει τον εκπαιδευτικό και ιδιαίτερα τον ειδικό παιδαγωγό. Σημαντικό σημείο αναφοράς που τονίζει την βαρύτητα την ενσυναίσθησης, είναι στα τέλη του 1977, που κάνουν την εμφάνιση τους τα πρώτα σχέδια για τα αναλυτικά προγράμματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Μεγάλη Βρετανία. Στα σχέδια αυτά, η ιστορική σκέψη διακρίνεται σε τρία συστατικά μέρη: στάσεις, έννοιες και δεξιότητες. Στο πρώτο μέρος, δηλαδή τις στάσεις, εμπεριέχεται και η ενσυναίσθηση (Ρεπούση, 2000).

Από την βιβλιογραφία, φαίνεται ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται με την ενασχόληση του ατόμου με τα κοινά, τον πολιτισμό, τον αθλητισμό και την ποιότητα του ύπνου (Hull, DiLalla, Dorsey, 2008). Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες έχει φανεί ότι η ενσυναίσθηση συνδέεται άμεσα και με το φύλο. Ειδικότερα φαίνεται πώς μόνο το γυναικείο φύλο είναι στενά συνδεδεμένο με την ενσυναίσθηση (Cohen, 2004) ενώ το ανδρικό φύλο έχει μεγαλύτερη ικανότητα συγχώρεσης (Toyssaint & Webb, 2005). Επιπλέον, οι γυναίκες εκφράζουν πιο συχνά στοργικά συναισθήματα ενώ οι άντρες εκφράζουν πιο συχνά συναισθήματα θυμού (Τσιάνου, 2011). Το 1982, στο Ισραήλ, μια έρευνα σε φοιτητές ιατρικής έδειξε ότι τα υψηλά επίπεδα ενσυναίσθηση σχετίζονται αρνητικά με την ψυχοκινητική διάσταση των προβλημάτων υγείας, κάτι που οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οφείλεται στην παραμέληση των Πανεπιστημίων για την εξάσκηση ψυχοκινητικών ικανοτήτων των φοιτητών τους (Elizyr & Rosenheim, 1982). Παρόμοια, στον Καναδά όσοι φοιτητές δήλωσαν ότι σπουδάζουν ιατρική για ανθρωπιστικούς λόγους είχαν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθηση από εκείνους που δήλωσαν ότι επέλεξαν την συγκεκριμένη σχολή για επιστημονικούς λόγους (Streit-Forest,1982).

### **1.1.1. Παράγοντες και στάδια ανάπτυξης ενσυναίσθησης**

Οι ερευνητές στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν την ενσυναίσθηση οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι η ενσυναίσθηση αποτελείται από κάποιους παράγοντες. Σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες (Thomton & Thomton, 1995, Ελληνική απόδοση Μαλικιώση - Λοίζου, 2001) έχει αποδειχθεί, ότι η ενσυναίσθηση αποτελείται από πέντε παράγοντες. Το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον, που αφορά τα συναισθήματα συμπόνιας προς τους αδικημένους, την ενσυναισθητική δυσφορία, η οποία παρεμποδίζει την καθημερινότητα του ατόμου, προκαλώντας του έντονο άγχος όταν οι άλλοι έχουν κάποιο σημαντικό πρόβλημα (Thomton & Thomton, 1995, Ελληνική απόδοση Μαλικιώση - Λοίζου, 2001). Επιπλέον οι δύο τελευταίοι παράγοντες είναι η υιοθέτηση νέας οπτικής γωνίας, δηλαδή η προσπάθεια του ατόμου να προσεγγίσει την κατάσταση από την οπτική γωνία των άλλων και η συναισθηματική ταύτιση, δηλαδή η ταύτιση με τα προβλήματα των άλλων (Thomton & Thomton, 1995, Ελληνική απόδοση Μαλικιώση - Λοίζου, 2001).

Παρόλο που η ενσυναίσθηση αποτελείται από τους παραπάνω παράγοντες ο Hoffman (2000), εξέλιξε την έρευνά του και περιέγραψε πέντε στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης κατά την διάρκεια ζωής του ανθρώπου. Το πρώτο στάδιο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης ενός ανθρώπου είναι το αντιδραστικό κλάμα του μωρού, που προκαλείται από τα ένστικτα μίμησης και μάθησης, χωρίς όμως να απουσιάζει το αίσθημα της ανησυχίας. Το δεύτερο στάδιο είναι η εγωκεντρική ενσυναισθητική ανησυχία, όπου αναλύεται ως αντίδραση στην ανησυχία ενός άλλου παιδιού με μείωση της ανησυχίας του ίδιου. Το τρίτο στάδιο που ορίζεται ως ημιεγωκεντρική ενσυναισθητική ανησυχία, το παιδί προσπαθεί να βοηθήσει το άλλο που βρίσκεται σε ανησυχία, αλλά από την οπτική γωνία του ίδιου του παιδιού. Το προτελευταίο στάδιο είναι η αληθινή ενσυναισθητική ανησυχία. Εδώ το άτομο αποκτά επίγνωση ότι η εσωτερική κατάσταση του άλλου ενδεχομένως να διαφέρει από τη δική του εσωτερική κατάσταση. Το τελευταίο στάδιο ονομάζεται ενσυναίσθηση για την εμπειρία του άλλου πέραν της άμεσης κατάστασης. Εδώ η ενσυναισθητική ανησυχία εκτείνεται πέραν της άμεσης κατάστασης για να συμπεριλάβει τις συνθήκες ζωής του άλλου. Ωστόσο διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες πραγματοποιούνται στα διαφορετικά στάδια ενσυναίσθησης.

## 1.2 Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος

Η μελέτη των ανθρώπινων συναισθημάτων κέντριζε το ενδιαφέρον των ερευνητών πριν ειπωθεί η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Law, Wong & Song, 2004). Από την αρχαιότητα η ρύθμιση συναισθήματος φαίνεται να απασχολούσε τους ανθρώπους της εποχής. Ο Πλάτωνας, σε αλληγορία του ανέφερε τον ηνίοχο που προσπαθεί να ελέγξει δύο άλογα με αντίθετη συμπεριφορά. Το πρώτο δαμάζεται εύκολα και δεν χρειάζεται καμία καθοδήγηση, ενώ το δεύτερο, είναι άγριο, επιθετικό και επικίνδυνο. Επίσης, ο φιλόσοφος Επίκτητος μέσα από το εγχειρίδιό του δίνει συμβουλές σχετικά με την διαχείριση «άχρηστων» συναισθημάτων (Gross & Barrett, 2011). Τα συναισθήματα του ατόμου επηρεάζουν την ζωή του άλλοτε θετικά, άλλοτε αρνητικά, καθώς σχετίζονται με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους (Βίντο, 2014) και η ρύθμιση τους γίνεται έτσι ώστε να διατηρήσουν, να αυξήσουν ή να μειώσουν την ένταση τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών συναισθημάτων (Parrott, 1993). Πολλοί ερευνητές της συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρούν ως κυρίαρχο συστατικό της την ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων (Matthews, Zeidner & Roberts, 2002· Mayer, Salovey & Caruso, 2000· Saami, 1999 ).

Με τον όρο ρύθμιση συναισθήματος ή αλλιώς «emotion regulation», όπως το βρίσκουμε στη διεθνή βιβλιογραφία, εννοούμε τη διαχείριση των συναισθημάτων που βιώνουμε, την εξωτερίκευση τους, πώς τα επηρεάζουμε, πώς τα τροποποιούμε και τα αντιλαμβανόμαστε (Gross, 1998). Ο ορισμός που έδωσε ο Gross για τη ρύθμιση του συναισθήματος είναι ότι «είναι η διαδικασία με την οποία επηρεάζουμε τα συναισθήματα που έχουμε, η τροποποίηση του τρόπου και του χρόνου που τα βιώνουμε και τα εκφράζουμε» (Gross, 1998, σ.275). Πιο συγκεκριμένα, είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί το άτομο για να αυξήσει, να μειώσει ή και να διατηρήσει ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά μιας συναισθηματικής κατάστασης (Gross, 2001). Ένα χρόνο μετά, το 1999, ο Gross, ανέπτυξε το επικρατέστερο μοντέλο ρύθμισης συναισθήματος, όπου ένα από τα βασικά στοιχεία του είναι η μείωση των αρνητικών συναισθημάτων και η αύξηση θετικών συναισθημάτων. Την ίδια χρονιά ο Gross, διατυπώνει τις δύο, κύριες στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος. Η πρώτη είναι η γνωστική επανεκτίμηση (Reappraisal) και η δεύτερη η εκφραστική καταστολή (Suppression) (Gross, 1999).

Η έννοια της ρύθμισης του συναισθήματος αφορά τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο έχει τη ικανότητα να τροποποιήσει ή να αλλάξει τα συναισθήματα που βιώνει, το χρόνο και τον τρόπο με τον οποίο θα τα εκφράσει, ανάλογα με την κατάσταση την οποία βρίσκεται (Gross, 1999). Όπως αναφέραμε ο Gross το 1999 παρουσίασε ένα μοντέλο ρύθμισης του συναισθήματος όπου το άτομο ακολουθεί συγκεκριμένες στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος. Οι στρατηγικές που διατυπώθηκαν για τη διαχείριση του συναισθήματος διέφεραν ως προς τη χρονική στιγμή εμφάνισης τους και διακρίνονται σε αυτές που εστιάζουν στα ηγούμενα της συναισθητικής απόκρισης και σε αυτές που εστιάζουν στην ίδια την συναισθηματική απόκριση. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε δύο βασικές στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος (Gross, 2002· Gross & Thompson, 2007· John & Gross, 2004), αυτήν της γνωστικής επανεκτίμησης, που προηγείται της συναισθηματικής εκδήλωσης και αφορά δράσεις του ατόμου πριν την παραγωγή συναισθήματος και αυτήν της εκφραστικής καταστολής, που εστιάζει στην ίδια την αντίδραση και αφορά ενέργειες που πραγματοποιούνται κατά την διαδικασία παραγωγής του συναισθήματος. Οι δύο αυτοί, τύποι στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος έχουν γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές επιπτώσεις στην προσωπική ευεξία του ατόμου (Gross, 2007· John & Gross, 2004).

### **1.2.1. Γνωστική Επανεκτίμηση**

Η γνωστική επανεκτίμηση ή αλλιώς αναπλαισίωση (cognitive reappraisal), είναι η στρατηγική ρύθμισης συναισθήματος που εστιάζει στην γνωστική αλλαγή και στην μεταβολή-τροποποίηση του συναισθήματος επιδρώντας στη παραγωγή του συναισθήματος. Σχετίζεται με την τροποποίηση και αλλαγή του τρόπου σκέψης του ατόμου, χωρίς να απαιτεί προσπάθεια αυτορύθμισης και ελέγχου από το άτομο τη στιγμή που βιώνει το συναίσθημα, κάτι που βοηθάει στην μείωση του συναισθηματικού του αντίκτυπου (Lazarus & Alfert, 1964). Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η μείωση του γνωστικού κόστους και της συναισθηματικής ενέργειας, πολύ πριν την ολοκληρωμένη εκδήλωση των συναισθημάτων, επιδρώντας στην διαδικασία παραγωγής του συναισθήματος, χωρίς να επιβαρύνει έτσι τις γνωστικές λειτουργίες (Gross, 2002). Πιο συγκεκριμένα, το άτομο επανεκτιμά και επαναξιολογεί γνωστικά μια κατάσταση που του προκαλεί κάποιο συγκεκριμένο

συναίσθημα μέσω της μεταβολής του τρόπου σκέψης, με σκοπό την μείωση του συναισθηματικού αντίκτυπού του σε αυτόν (Lazarus & Alfert, 1964).

Η επανεκτίμηση μιας κατάστασης μπορεί να φέρει αλλαγή της συναισθηματικής αντίδρασης και της έκφρασης του συναισθήματος (Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric, 2006). Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται την εσωτερική του κατάσταση προάγοντας τη δημιουργικότητα, την ευελιξία, τις κοινωνικές του σχέσεις και διατηρώντας ισχυρά τα κίνητρά του (Fox & Spector, 2000· Salovey & Mayer, 1997· Scott-Ladd & Chan, 2004). Τα παραπάνω, οδηγούν στη μείωση του κίνδυνου βίωσης του αρνητικού συναισθήματος, υιοθέτηση αισιόδοξης στάσης, επαναξιολόγηση των αγχογόνων καταστάσεων με στόχο τη βελτίωση της ψυχικής τους υγείας. Επίσης μέσω αυτής της στρατηγικής το άτομο σημειώνει λιγότερες πιθανότητες παρουσίασης άγχους και κατάθλιψης, εμφανίζεται πιο κοινωνικοποιημένος, μοιράζεται τα συναισθήματα του ενώ φαίνεται ότι παρουσιάζει υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή, την εργασία, την ψυχική ευεξία και την αυτοεκτίμηση (John & Gross, 2004).

### **1.2.2 Εκφραστική Καταστολή**

Η εκφραστική καταστολή (emotional suppression ή behavioral expressions of emotion) είναι μία στρατηγική διαμόρφωσης της συναισθηματικής έκφρασης και έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη κατανάλωση συναισθηματικής ενέργειας με μεγάλο γνωστικό κόστος. Σχετίζεται, δηλαδή, με την αναστολή των συμπεριφορικών ενδείξεων του ίδιου του συναισθήματος, εστιάζει στην συναισθηματική απόκριση και επικεντρώνεται στον περιορισμό της τρέχουσας έκφρασης των συναισθημάτων (Gross, 2002 · Gross & Levenson, 1993). Η παραπάνω διαδικασία περιορίζει τη συμπεριφορά έκφρασης του συναισθήματος με αρνητικές επιδράσεις τόσο στο διαπροσωπικό επίπεδο όσο και στο το κοινωνικό επίπεδο (Gross, 2002). Αυτή η στρατηγική προϋποθέτει αυτορύθμιση, αυτοέλεγχο και αυτοδιόρθωση από το άτομο τη στιγμή που βιώνει ένα συναίσθημα.

Η παραπάνω διαδικασία αντλεί ενέργεια από τις γνωστικές λειτουργίες, μειώνοντας τους διαθέσιμους γνωστικούς πόρους, με αντίκτυπο επιβάρυνση και ελλείψεις στη μνήμη (Gross, 2002). Μπορεί επίσης να σημαίνει και την πρόκληση

ενός συναισθήματος, ενώ έχει συσχετισθεί με χαμηλότερα ποσοστά ψυχικής ευεξίας (Goleman, 1999· Gross, 1998b). Εμφανίζεται σχετικά αργά, τροποποιώντας την έκφραση του αρνητικού αλλά και του θετικού συναισθήματος. Το παραπάνω οδηγεί το άτομο σε αρνητικές και επώδυνες καταστάσεις, ιδιαίτερα στις κοινωνικές συναναστροφές του και μειώνει την έκφραση του αρνητικού συναισθήματος, αλλά όχι τη βίωσή του. Επιπλέον, πρέπει να τονιστεί ότι έχει παρατηρηθεί ραγδαία αύξηση της διέγερσης των ατόμων που αλληλεπιδρούν με κάποιον που χρησιμοποιεί την εκφραστική καταστολή, σε σχέση με την αλληλεπίδραση των ίδιων ατόμων με κάποιον που χρησιμοποιεί τη γνωστική επανεκτίμηση (Butler, Egloff, Wilhelm, Smith, Erickson & Gross, 2003). Θα πρέπει να τονιστεί ότι τα ευρήματα των μελετών έδειξαν ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν ως μέσο ρύθμισης συναισθήματος την εκφραστική καταστολή, παρουσίασαν αύξηση των αρνητικών συναισθημάτων, χαμηλή αυτοεκτίμηση (Gross & John, 2003) και επιβάρυνση της μνήμης (Richards & Gross, 2000). Τέλος, καταπιέζουν το άγχος τους προσπαθώντας να αποκρύψουν τα βαθύτερα συναισθήματά τους και αποφεύγουν να τα μοιραστούν και να τα εκδηλώσουν (Gross & John, 2003). Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, φαίνεται ότι οι επιπτώσεις της καταστολής είναι μεγαλύτερες και απαιτούν περισσότερη προσπάθεια από το άτομα με αυξανόμενο γνωστικό κόστος.

Γενικά, τα συναισθήματα έχουν μεγάλη επιρροή στις πεποιθήσεις, στην λήψη αποφάσεων και στην προσαρμογή της συμπεριφοράς του ατόμου στο περιβάλλον γύρω του. Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε τον σημαντικό ρόλο των συναισθημάτων στη καθημερινή ζωή του ατόμου (Gratch & Marsella, 2004). Σύμφωνα με έρευνες η συναισθηματική νοημοσύνη, η ενσυναίσθηση, η ρύθμιση συναισθήματος πρέπει να είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των μαθητών τους, το στρες και τα δικά τους συναισθήματα (Borg, Riding, & Falzon, 1991· Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995). Σε μελέτες που έγιναν σε εκπαιδευτικούς παρατηρήθηκε ότι η ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων μπορεί να σχετίζεται με τις πεποιθήσεις των εργαζομένων για την αυτοαποτελεσματικότητα τους (Chan, 2004) και ότι η καταστολή των αρνητικών συναισθημάτων μειώνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και αυξάνει τις πιθανότητες παραίτησης, λόγω επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2009· Côté & Morgan 2002· Nikolaou & Tsalousis, 2002) .

### 1.3 Η έννοια της Αυτοαποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, μία από τις θεωρίες για την αυτοαποτελεσματικότητα που έχει ερευνηθεί σε βάθος, είναι η κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura. Το θεωρητικό υπόβαθρο της αυτοαποτελεσματικότητας, λοιπόν, βρίσκεται στην κοινωνικογνωστική θεωρία του ψυχολόγου Albert Bandura (social cognitive learning theory), ο οποίος διατύπωσε τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας, ως ένα μοντέλο για την κατανόηση της διαδικασίας που οδηγεί στο σύνδρομο του burnout (Henson, 2002, σελ. 137 · Wisniewski & Gargiulo, 1997).

Το 1977, ο ίδιος, διατύπωσε την πρώτη του θεωρία, που σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα και την ορίζει ως την πεποίθηση, με την οποία το άτομο μπορεί να ολοκληρώσει ένα έργο, έχοντας το ανάλογο προσδοκώμενο αποτέλεσμα (Bandura, 1977, σελ. 193). Επίσης την ίδια χρονιά συμπλήρωσε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι «η πίστη στις ικανότητες του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία των δράσεων που απαιτούνται για την παραγωγή επιτευγμάτων» (Bandura, 197, σελ. 159). Μετέπειτα, το 1986 έδωσε έναν άλλο ορισμό ο οποίος αναφέρει ότι «η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται ως ένα σύνολο που αποτελείται από αντιληπτικές κρίσεις, τις οποίες έχουν τα άτομα για τις ικανότητες τους στο να προγραμματίσουν και να εκτελούν τις ενέργειες που χρειάζονται, ώστε να πραγματοποιούν καθορισμένους τύπους δράσεων» (Bandura, 1986, σελ. 391). Με λίγα λόγια, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας, ή αλλιώς «self-efficacy beliefs» (Bandura, 1982 · Bandura & Locke, 2003), σχετίζεται με τις πεποιθήσεις του ατόμου για τα επίπεδα απόδοσής του στις καταστάσεις της καθημερινότητάς του. Στην βιβλιογραφία συναντάται ως «αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα» (perceived self-efficacy), «αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητα του ίδιου του ατόμου» ή ως «πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα» (self-efficacy beliefs).

Ο Bandura το 1981 σε εργασία του αναφέρει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά τις απόψεις για το πόσο καλά μπορεί κανείς να οργανώσει τα έργα που είναι απαραίτητα για την αντιμετώπιση των στρεσογόνων και δύσκολων καταστάσεων (σελ. 587). Σύμφωνα με τον ίδιο (1997) όσο υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας έχει ένα άτομο, τόσο λιγότερα αρνητικά συναισθήματα



βιώνει, ενώ όσο χαμηλότερη αντίληψη αποτελεσματικότητας έχει τόσο περισσότερα αρνητικά συναισθήματα βιώνει. Η αυτοαποτελεσματικότητα, λοιπόν, προσδιορίζεται από το σύνολο των προσδοκιών του ατόμου που αφορούν την επιτυχία στη διεκπεραίωση ενός έργου (Bandura, 1986). Τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν τόσο τους στόχους όσο και την συμπεριφορά του ατόμου (Schunk, 1989).

Ο Bandura σημειώνει, επίσης, ότι η αυτοαποτελεσματικότητα διαμορφώνεται και από το πώς αντιλαμβάνονται τα άτομα την εκπλήρωση των στόχων τους (1982, όπως αναφ. οι Gecas & Schwalbe, 1983, σελ. 831). Το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας ωθεί το άτομο στην αναζήτηση νέων απόψεων, στην εκμετάλλευση των ευκαιριών που του δίνονται και στην συνεχή και αμείωτη προσπάθεια για επιτυχία (Bandura, 1982). Επιπλέον, βοηθάει στην επίτευξη των στόχων του, επιδρώντας στην αναλυτική σκέψη του ατόμου (Bandura, 1990, σελ. 137).

Το 1986, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας βασίστηκε στην έννοια της προσδοκίας (Bandura, 1986). Όπως αναφέρεται, οι προσδοκίες των ατόμων, για τον εαυτό τους σχετίζονται με τις εκάστοτε καταστάσεις που βιώνουν κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Ωστόσο θα πρέπει να τονιστεί ότι οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας δεν αναφέρονται σε γενικές, απροσδιόριστες και αόριστες απόψεις του ατόμου και δεν έχουν σχέση με τη συνολική εικόνα και αντίληψη που έχει για τις ικανότητές του. Για τον παραπάνω λόγο δεν θα πρέπει να συγχέεται η αυτοαποτελεσματικότητα με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση (Bandura, 1986). Πιο αναλυτικά, οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με διαφορετικούς τομείς λειτουργίας του ατόμου και αφορούν μια ικανότητα για ένα συγκεκριμένο έργο ή κατάσταση. Οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας λειτουργούν και ως ρυθμιστικός παράγοντας στρεσογόνων καταστάσεων που επηρεάζουν την ψυχική υγεία, την ευημερία και ισορροπία του ατόμου (Betoret, 2006, σελ. 522).

Από την άλλη πλευρά η αυτοαντίληψη είναι μια πιο σφαιρική εικόνα και γενική έννοια που έχει διαμορφώσει το ίδιο άτομο για τον εαυτό του (Zimmerman, 2000). Αντίθετα η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού και έχει σχέση με την προσωπική εκτίμηση του ατόμου για την

αξία του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Zimmerman & Cleary, 2006). Η αυτοεκτίμηση αφορά μια συναισθηματική αυτοαξιολόγηση του εαυτού του ανθρώπου (Gist & Mitchell, 1992, σελ. 185) όπου πρωταρχικό ρόλο λαμβάνει η αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας (Gecas & Schwalbe, 1983, σελ. 77) χωρίς ωστόσο να συνδέεται απαραίτητα με ένα συγκεκριμένο έργο (Pajares, 1997, σελ. 9). Για παράδειγμα ένα άτομο μπορεί να αισθάνεται ότι δε διαθέτει ικανότητες για κάποιον συγκεκριμένο τομέα, όπως για παράδειγμα στη φυσική αλλά εάν αυτός ο τομέας δεν αποτελεί σημαντικό μέρος της ζωής του, τότε η αυτοεκτίμησή μπορεί να μην επηρεάζεται από αυτό. Είναι φανερό λοιπόν, από τα παραπάνω, ότι δεν υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτοεκτίμηση του ατόμου (Γαλάνη, 2010).

Το 1977, ο Bandura διαχωρίζει την προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας σε δύο είδη. Το πρώτο αφορά προσδοκίες που σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα και με την βεβαιότητα του ατόμου, για την επίδοση που έχει σε ένα έργο (Bandura, 1986). Η προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου, για την ικανότητα να επιτύχει το σκοπό και το στόχο του. Το δεύτερο είδος σχετίζεται με το αποτέλεσμα ενός έργου και αφορά της προσδοκίες του ατόμου σχετικά με το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς του ατόμου (Δήμου, 2002· Καλαντζή-Αζίζι, 2002· Κολιάδης, 2003· Pervin & John, 2001). Σύμφωνα με τα παραπάνω και τα δύο είδη μπορούν να συνυπάρχουν, ωστόσο δεν προϋποθέτει το ένα την παρουσία του άλλου (Δήμου, 2002). Ο Schunk (1985) προσπαθώντας να διαχωρίσει τις παραπάνω έννοιες αναφέρει το εξής παράδειγμα: Οι μαθητές μπορεί να δουλεύουν χωρίς κάποιο ενδιαφέρον σε μια δραστηριότητα ή άσκηση, επειδή αμφιβάλλουν για την ικανότητά τους να καταφέρουν να επιτύχουν (χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα). Ωστόσο μπορεί να είναι ικανοί να επιτύχουν τον στόχο τους, αλλά να μην προσπαθήσουν αρκετά, αφού δεν προσδοκούν ότι θα επιφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα (χαμηλή προσδοκία αποτελέσματος).

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας διαφέρουν ως προς τη γενικότητα, την ένταση και το επίπεδο (τρεις διαστάσεις των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας) (Bandura, 1997, 2006· Καλαντζή – Αζίζι, 2002· Παπαδόπουλος, 2005· Zimmerman, 2000). Ως γενικότητα, εννοούμε την

γενίκευση της πεποίθησης αποτελεσματικότητας σε πολλά έργα, με κοινά χαρακτηριστικά. Έτσι το άτομο με υψηλά ποσοστά γενικότητας αυτοαποτελεσματικότητας έχει υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σε παρόμοια έργα και καταστάσεις. Από την άλλη πλευρά, η ένταση αντικατοπτρίζει την δυναμικότητα της άποψης του ατόμου σχετικά με την ικανότητα του. Τέλος το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζεται με τον βαθμό δυσκολίας μιας δραστηριότητας που μπορεί να επιτύχει (Γαλάνη, 2010).

### **1.3.1. Οι Λειτουργικές Διαδικασίες της Αυτοαποτελεσματικότητας**

Συμφώνα με την διεθνή βιβλιογραφία (Bandura, 1997· Καλαντζή - Αζίζι, 2002· Κολιάδης, 2003· Pajares & Schunk, 2001· Pervin & John, 2001· Ross, 1992) οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας ρυθμίζουν και επιδρούν στην συμπεριφορά του ατόμου με τις:

- γνωστικές διαδικασίες,
- τις συναισθηματικές διαδικασίες,
- τις διαδικασίες επιλογής και ,
- τις διαδικασίες παρώθησης

#### **1.3.1.1. Γνωστικές Διαδικασίες**

Η αντίληψη που έχει το κάθε άτομο για την αυτοαποτελεσματικότητα του επιδρά και επηρεάζει το γνωστικό του επίπεδο, την σκέψη του, τους στόχους του και τα κίνητρα του (Bandura, 1997· Κολιάδης, 2003). Ειδικότερα, τα άτομα τείνουν να εμπλέκονται σε καταστάσεις και δράσεις που έχουν υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, λόγω του ότι νιώθουν πιο σίγουροι και σταθεροί για την επίτευξη του έργου (Bandura, 1997). Τα άτομα που δεν αμφιβάλλουν για την αυτοαποτελεσματικότητα τους φαίνεται να διαχειρίζονται καλύτερα απροσδόκητες καταστάσεις και δημιουργούν ευκαιρίες τις οποίες διαχειρίζονται με επιτυχία. Αντίθετα τα άτομα με χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας δεν θέτουν υψηλούς στόχους, δεν χαρακτηρίζονται από επιμονή και η προσπάθεια τους αποθαρρύνεται από τυχόν δυσκολίες (Bandura, 1997).

### **1.3.1.2. Συναισθηματικές διαδικασίες**

Είναι λογικό ότι οι προσδοκίες που έχει το άτομο σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα του να επηρεάζει και την ψυχική του κατάσταση και τις αντιδράσεις του (Bandura, 1997). Πιο αναλυτικά, τα άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, συνεχώς βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως ανασφάλεια, αμφιβολία και αρνητισμό. Αντίθετα τα άτομα που δεν αμφιβάλλουν για την αυτοαποτελεσματικότητά τους βιώνουν συνεχώς θετικά συναισθήματα και αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και τα εμπόδια της καθημερινότητας με αισιοδοξία και θετική στάση (Καλαντζή-Αζίζι, 2002). Τα άτομα με υψηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζουν καλύτερη διάθεση και διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τα εμπόδια, το άγχος τους και τα αρνητικά συναισθήματα. Τις αποτυχίες τους, τις αποδίδουν σε ανεπαρκείς γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες οι οποίες όμως μπορούν να αλλάξουν εφόσον εξελιχθούν οι ίδιοι. Από την άλλη πλευρά, τα άτομα με χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας αποδίδουν την αποτυχία τους στην ανικανότητα και μειονεξία τους, τους κυριαρχεί το άγχος και τα αρνητικά συναισθήματα, μη μπορώντας να διαχειριστούν όλη την κατάσταση (Καλαντζή-Αζίζι, 2002, σελ.112). Αυτό έχει ως απόρροια την δημιουργία αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων που αποθαρρύνουν και απομακρύνουν το άτομο από τον πρωταρχικό του στόχο.

### **1.3.1.3. Διαδικασίες επιλογής στόχου**

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), τα άτομα με υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας θέτουν υψηλούς στόχους. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αμφισβητούν τις ικανότητές τους, δεν νιώθουν σίγουροι και επιλέγουν ασφαλείς καταστάσεις και εύκολους στόχους. Χαρακτηριστικό είναι ότι σε έρευνα του ίδιου το 2001, φαίνεται ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν ακόμα και τις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων, επεμβαίνοντας έτσι στην καθημερινότητά τους.

#### 1.3.1.4. Διαδικασίες παρώθησης-κινήτρων

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η επιρροή που ασκούν οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στους στόχους και στα κίνητρα του ατόμου, είναι καθοριστική για την πορεία της ζωής του. Η πεποίθηση του ατόμου για την επιτυχία ή αποτυχία του σχετικά με ένα έργο μπορεί να ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει αντίστοιχα, μια μετέπειτα επιλογή ενός στόχου. Το άτομο που έχει υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας θα διέπεται από επιμονή και υπομονή καταβάλλοντας μεγάλη προσπάθεια για την επίτευξη του στόχου. Αν το παραπάνω δεν ισχύσει, τότε το άτομο θα διατηρεί τους στόχους του σε μέτριο επίπεδο μη έχοντας μελλοντικές υψηλές επιδόσεις σε έργα που θα προσπαθήσει να ολοκληρώσει (Bandura, 1997).

Ο Bandura συνδέει τη θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας με κάποιες από τις πιο γνωστές γνωστικές θεωρίες κινήτρων (Bandura, 1997· Ross, 1994) και συγκεκριμένα με τη θεωρία της απόδοσης αιτιών (attributional theory), την θεωρία προσδοκίας-αξίας (expectancy-value theory) και τη θεωρία στοχοθέτησης (goal theory). Η θεωρία της απόδοσης αιτιών (Weiner, 1985) αναφέρει πως τα κίνητρα και η συμπεριφορά των ατόμων επηρεάζονται από τις αιτιολογίες που χρησιμοποιούν για τον εαυτό τους ή τους άλλους. Τα άτομα με υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αποδίδουν τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες τους σε παράγοντες που μπορούν να ελέγξουν και να αλλάξουν, όπως είναι η προσπάθεια και ο κόπος που κατέβαλαν. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αιτιολογούν την επιτυχία ή αποτυχία τους σε παράγοντες που δεν μπορούν να ελέγξουν και είναι πάνω από τις δυνάμεις του όπως η τύχη ή οι εξωτερικοί παράγοντες (Weiner, 1985).

Η θεωρία προσδοκίας-αξίας (Ajzen & Fishbein, 1980, όπ. αναφ. στο Bandura, 1997) υιοθετεί την άποψη ότι τα κίνητρα είναι το αποτέλεσμα δύο κυρίως παραγόντων: της προσδοκίας του ατόμου σχετικά με την επίτευξη ενός στόχου και της αξίας που έχει ο στόχος για το άτομο (Graham & Weiner, 1996· Woolfolk, 2007). Τέλος, η θεωρία της στοχοθέτησης (Locke & Latham, 1990, όπως αναφ. στο Bandura, 1997) αφορά την επιθυμία για την θέσπιση του στόχου, που αποτελεί το κίνητρο του ατόμου για την εκπλήρωσή του.

### **1.3.2. Πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας**

Οι πεποιθήσεις και απόψεις του ατόμου διαμορφώνονται τόσο από την οικογένεια όσο και από τους φίλους και γενικότερα από το οικείο περιβάλλον του. Ανάλογα με την ηλικία του και την κατάσταση στην οποία βρίσκεται, αναλαμβάνει στην καθημερινότητα του και αντίστοιχους ρόλους (Bandura, 1997). Οι βασικές πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας είναι (Bandura 1986, 1994, 1995, 1997 · Δήμου, 2002 · Καλαντζή - Αζίζι, 2002 · Κολιάδης, 2003 · Pajares, 1996) :

- οι προσωπικές εμπειρίες,
- οι εμπειρίες μέσω προτύπου,
- η κοινωνική πειθώ και
- η σωματική και συναισθηματική διέγερση

#### **1.3.2.1. Οι Προσωπικές- Προηγούμενες Εμπειρίες (*mastery experiences*)**

Οι εμπειρίες του ατόμου, όλα όσα έχει βιώσει, δηλαδή, στο παρελθόν, τον βοηθούν να μειώσει ή να αυξήσει το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που έχει και να επηρεάσει τις προσδοκίες του για επικείμενες μελλοντικές καταστάσεις που πρόκειται να βιώσει (Γαλάνη, 2010). Οι προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες είναι από τις πιο αξιόπιστες πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς προέρχονται από αληθινές καθημερινές εμπειρίες του ατόμου που έχει βιώσει στο παρελθόν. Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η επιτυχία σε προηγούμενα έργα, και η εκπλήρωση στόχων, διαμορφώνουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στο άτομο. Αντίθετα, οι συνεχόμενες αποτυχίες σε έργα, διαμορφώνουν χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, που δεν σχετίζονται, όμως, με έλλειψη προσπάθειας.

Η επίδραση των εμπειριών του ατόμου στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας εξαρτώνται, κατά κύριο λόγο, από την ερμηνεία που θα δώσει το άτομο στις αποτυχίες και τις επιτυχίες του με βάση τους παράγοντες που επηρεάζουν, τροποποιούν και συμβάλλουν σε αυτές (Bandura, 1997), όπως οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις του ατόμου, το μέγεθος της καταβαλλόμενης προσπάθειας, την ικανότητα ανάκλησης εμπειριών, η πρόοδος και οι παράγοντες περίστασης. Έτσι λοιπόν, μέσω των προηγούμενων διδακτικών επιτευγμάτων, ο

εκπαιδευτικός αντλεί ικανοποίηση, κάτι που λειτουργεί και ως κινητήριο δύναμη για αυτόν. Η παραπάνω διαδικασία θεωρείται ως η ισχυρότερη πηγή της αυτοαποτελεσματικότητας.

### **1.3.2.2. Οι εμπειρίες μέσω προτύπου- μοντέλου (*vicarious experiences*).**

Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζονται και από τα άτομα που συναναστρέφεται αλλά και από την παρακολούθηση των επιδόσεων των γύρω του. Μέσω των έμμεσων εμπειριών τα άτομα επηρεάζονται και μιμούνται αντιδράσεις, κινήσεις και στάσεις ατόμων που λειτουργούν ως κοινωνικά πρότυπα, αντιλαμβάνοντας την επίδοση του προτύπου ως κριτήριο και κίνητρο της δικής του επίδοσης. Μέσω λοιπόν, της παρατήρησης μιας υποδειγματικής διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός ταυτίζεται με τον εκπαιδευτικό- πρότυπο, επηρεάζοντας έτσι την διδακτική του αυτοαποτελεσματικότητα.

Το άτομο αποκτά εμπειρίες παρατηρώντας τα πρότυπα να εκτελούν ένα έργο κατά την διάρκεια του οποίου βιώνει έντονα συναισθήματα που επιδρούν στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του. Έτσι όταν αυτά τα πρότυπα εκπληρώνουν με επιτυχία τους στόχους τους, επηρεάζονται έμμεσα και οι γύρω τους, ενισχύοντας έτσι την αυτοαποτελεσματικότητά τους σε παραπλήσιες καταστάσεις (Bandura, 1982). Κοινωνικά πρότυπα μπορεί να είναι άτομα που συναναστρέφεται και συνεργάζεται το άτομο αλλά και άτομα που προβάλλονται από την τηλεόραση και άλλα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Η επιρροή που προέρχεται από εμπειρίες μέσω προτύπου στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, εξαρτάται από τη γνωστική τους επεξεργασία. Παράγοντες που συνδέονται με τη γνωστική επεξεργασία είναι οι ομοιότητες του προτύπου και παρατηρητή, το επίπεδο ικανότητας του παρατηρητή και του προτύπου και η ποικιλία κοινωνικών προτύπων που έχει (Bandura, 1997).

### **1.3.2.3. Η κοινωνική - λεκτική πειθώ (*verbal persuasion*)**

Η συγκεκριμένη πηγή διαμόρφωσης αφορά την λεκτική εμπύχωση, την ενίσχυση και την υποστήριξη που δέχεται το άτομο από τον κοινωνικό του περίγυρο και τα άτομα συναναστροφής του. Αυτό επιτυγχάνεται, μέσω της λεκτική οδού, με το να τον πείσουν τόσο για τις ικανότητες του όσο και για την πιθανή επιτυχία του έργου (Bandura, 1997). Όσο πιο αξιόπιστη θεωρείται η πηγή της πληροφορίας, τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες έχει να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις κρίσεις

αυτοαποτελεσματικότητας και να εμπυχωθεί το άτομο. Ως λεκτική πειθώ μπορεί να οριστεί η λήψη θετικής ανατροφοδότησης τόσο από την ευρύτερη κοινωνία όσο και από τους διευθυντές και γονείς.

#### **1.3.2.4. Η σωματική και συναισθηματική διέγερση - κατάσταση (body - emotional arousal)**

Το άτομο, κάθε φορά που μπαίνει στην διαδικασία εκπλήρωσης ενός έργου, μέσα από τα συναισθήματα του αλλά και από τις σωματικές αντιδράσεις που βιώνει, λαμβάνει κάποια μηνύματα και κάποιες ενδείξεις που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που έχει (Bandura, 1997). Για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός βιώνει άγχος, στρες, κούραση, αδιέξοδο, απογοήτευση σε μία προσπάθειά διδασκαλίας του, τείνει να παρουσιάζει χαμηλές πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με αποτέλεσμα να εμφανίζει περισσότερες πιθανότητες εγκατάλειψης του έργου.

Βέβαια, οι πληροφορίες, που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας, δεν προέρχονται από την ίδια τη σωματική και συναισθηματική διέγερση του ατόμου, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται, διαχειρίζεται και ερμηνεύει τα συμπτώματα αυτά. Ο τρόπος γνωστικής επεξεργασίας, δηλαδή πως το άτομο ερμηνεύει τη σωματική και συναισθηματική του κατάσταση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προγενέστερες εμπειρίες του. Ωστόσο, τη διαδικασία γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών, την επηρεάζουν και άλλοι παράγοντες όπως, η ένταση της διέγερσης, η πηγή διέγερσης, οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις και η διάθεση του ατόμου (Bandura, 1997).



### **1.3.3. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών**

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει τραβήξει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών τα τελευταία χρόνια. Ως αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών ορίζεται η πεποίθηση του εκπαιδευτικού για την ικανότητα διδασκαλίας του και τον βαθμό επιρροής του στη πρόοδο των μαθητών του (Brouwers & Tomic, 2000). Οι Tschannen-Moran, Hoy A. και Hoy W. (1998) ορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως την αντίληψη του εκπαιδευτικού για την ικανότητα την οποία διαθέτει για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, την οργάνωση και την μεθοδολογία με στόχο την επιτυχή ολοκλήρωση του διδακτικού του έργου. Επιπλέον, αναφέρεται και στην αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά πόσο αυτοί θεωρούν ότι είναι ικανοί να καταφέρουν να ενισχύσουν την συμμετοχή και την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αποτυχία του εκπαιδευτικού κατά την εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να πλήξει και να μειώσει τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας του, προκαθορίζοντας έτσι τις αρνητικές επιδόσεις του στο μέλλον (Tschannen-Moran & Hoy, 2007, σελ. 945).

Οι πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν τους στόχους των εκπαιδευτικών, την διδασκαλία τους, την εφευρετικότητα τους, την επίμονη τους, την δυναμικότητα τους και την ευελιξία τους σε τυχόν αποτυχία της διδασκαλίας (Gibson & Dembo, 1984· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001· Dutton, 1990· Moore, 1990· Tracs & Gibson, 1986·, όπ. αναφ. στο Ross, 1992· Fives, 2003). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, θέτουν υψηλούς στόχους, δημιουργούν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας (Guskey, 1988· Stein & Wang, 1988), είναι ευέλικτοι, διαλλακτικοί, όχι τόσο αυστηροί και άκαμπτοι (Ashton & Webb, 1986) και ασχολούνται περισσότερο με μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην διαδικασία μάθησης (Gibson & Dembo, 1984). Ο Tschannen-Moran και οι συνεργάτες του, το 1998 σημείωσαν ότι η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα δημιουργεί μία κατάσταση όπου το άτομο θέτει συνεχώς χαμηλότερους στόχους, δεν καταβάλει μεγάλη προσπάθεια και οδηγείται σε χαμηλές επιδόσεις με αποτέλεσμα την αρνητική ανατροφοδότηση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί με υψηλές προσδοκίες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας συνεργάζονται και εμπλέκουν τους γονείς και τους κηδεμόνες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hoover-Dempsey, Bassle, & Brissie, 1987, 1992) ενισχύουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα κίνητρα μάθησης, αυξάνουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επίδοσή τους (Anderson, Greene, & Loewen 1988· Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989· Ross, 1992· Tschannen-Moran, et al., 1998). Τέλος, Οι εκπαιδευτικοί με υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας χρησιμοποιούν τον έπαινο έναντι της επίκρισης και της τιμωρίας, είναι επικοινωνιακοί, ευδιάθετοι, πρεσβεύουν την δημοκρατία και τον διάλογο, αφιερώνουν χρόνο στην προετοιμασία του μαθήματος, ενδιαφέρονται, υποστηρίζουν και βοηθάνε τους αδύναμους μαθητές (Evers et al., 2002, σελ. 238· Henson et al, 2001, σελ. 405· Sartawi & Alghazo, 2006, σελ. 161 ).

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της διεθνής βιβλιογραφία μπορούμε να εστιάσουμε στις τέσσερις πηγές που επηρεάζουν την διαμόρφωση πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Bandura,1997· Tschannen-Moran, et al., 1998). Οι πιο σημαντικές από αυτές είναι, η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, η διδακτική εμπειρία των συναδέλφων τους, οι ψυχολογικές και συναισθηματικές εμπειρίες τους και η κοινωνική και λεκτική πειθώ στον χώρο εργασίας τους (Bandura,1997· Tschannen- Moran, et al., 1998).

Η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τις επιτυχίες, τους πειραματισμούς, τους στόχους και τα έργα που έχουν επιφέρει τα προσδοκώμενα, για αυτούς, αποτελέσματα. Η διδακτική εμπειρία των συναδέλφων τους, που λειτουργούν ως πρότυπα, επηρεάζει και τους ίδιους καθώς παρατηρούν τις επιτυχίες τους, ενισχύοντας έτσι την πεποίθησή τους ότι αντίστοιχα μπορούν να τα καταφέρουν και οι ίδιοι. Οι ψυχολογικές και συναισθηματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, αφορούν τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την διάρκεια ολοκλήρωσης ενός έργου ενισχύοντας ή μειώνοντας έτσι τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας τους. Τέλος, η κοινωνική και λεκτική πειθώ στην εργασία τους, αφορά τα θετικά ή αρνητικά σχόλια που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί από το σχολικό περιβάλλον, τα οποία επηρεάζουν την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα τους και την ολοκλήρωση ενός έργου (Bandura,1997· Tschannen- Moran, et al., 1998).

Σχετικές έρευνες έγιναν και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, όπου εντοπίστηκε υψηλός θετικός δείκτης συσχέτισης της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας με την υψηλή ποιότητα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Carlson, Lee, & Schroll, 2004). Η έρευνα των Brownell και των συνεργατών του (1994-1995), έδειξε ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, σχετίζονται με την παραμονή τους στο επάγγελμα, καθώς οι παραμένοντες στη ειδική αγωγή συγκέντρωναν υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας. Παρόμοια και άλλη μελέτη κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα (Hutzler, Zach, & Gafni, 2005). Τέλος, προγενέστερες έρευνες έδειξαν ότι παράγοντες που συνδέονται με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα είναι ο τύπος σχολείου, το μέγεθος, η δομή της τάξης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η υποστήριξη από πλευράς διευθυντή (Safran, 1985).

## 2. Διεθνής Βιβλιογραφία – Άλλες Έρευνες

Ένας αυξανόμενος όγκος έρευνας τα τελευταία χρόνια έχει υποστηρίξει την αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης, μέρος της οποίας είναι και η ενσυναίσθηση, τόσο στην αποτελεσματική διδασκαλία όσο και ευημερία του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα έχει αποδειχτεί ότι τα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με το εργασιακό στρες και την μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών ενώ τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να επηρεάζουν θετικά στην ανάπτυξη ικανοτήτων που οδηγούν σε βελτίωση της ψυχολογικής υγείας, στην επιτυχία της διδασκαλίας και στα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Vesely, Saklofske & Leschied, 2013).

Η ενσυναίσθηση, λοιπόν, είναι μια ικανότητα που μπορεί να ενδυναμώσει ψυχικά τον εκπαιδευτικό. Μία σημαντική μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε 707 Ούγγρους, προσπάθησε να ερευνήσει τα επίπεδα της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σίγουροι για το αν μπορούν να διαχειριστούν και να ερμηνεύσουν τα συναισθήματά των άλλων (Barasci, 2016) ενώ οι γυναίκες, με μικρή διαφορά, φάνηκε ότι έχουν λίγο καλύτερα επίπεδα ενσυναίσθησης. Αντίθετα σε προγενέστερη έρευνα (Stojiljkovic, Djigic & Zatkovic, 2012) που πραγματοποιήθηκε σε 120 εκπαιδευτικούς από την Σερβία, φάνηκε ότι ο δείκτης ενσυναίσθησης ήταν αρκετά υψηλός, και ειδικότερα σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε τμήματα ένταξης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει αρκετά την ψυχική υγεία του ατόμου, μέρος της οποίας είναι και οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Σε μελέτη του 2010 ερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης 248 εκπαιδευτικών και της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Σε αυτήν την έρευνα εξεταστήκαν, οι συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των καθηγητών με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας τους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χρήση του Pearson Correlation, έδειξαν ότι υπάρχει μια θετική σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας ( $r = 0,5$ ) (Gürol et al., 2010).

Σε παρόμοια μελέτη οι Moafian και Ghanizadeh, εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των καθηγητών των ιρλανδικών EFL και της αυτοαποτελεσματικότητας τους, στα Ινστιτούτα Γλωσσών που εργάζονταν. Για το σκοπό αυτό, επιλέχθηκαν 89 εκπαιδευτικοί των EFL, από διαφορετικά Ινστιτούτα Γλωσσών στο Mashhad του Ιράν και κλήθηκαν να συμπληρώσουν την Κλίμακα Αποτελεσματικότητας και το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Ευφυΐας. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε ότι τρεις βαθμίδες συναισθηματικής νοημοσύνης (η συναισθηματική αυτογνωσία, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων) βρέθηκαν να είναι καλοί προγνωστικοί δείκτες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Moafian & Ghanizadeh, 2009).

Με την παραπάνω έρευνα συμφωνούν και οι Rathī και Rastogi που το 2009 πραγματοποίησαν μελέτη σε διαφορετικό δείγμα (120 Ινδούς εργαζομένους). Σύμφωνα με την μελέτη τους η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τις πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας τους, κάτι που προκύπτει και από σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 420 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Νιγηρίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης (Salami, 2007). Παρόμοια, πρόσφατη μελέτη στόχευσε στη διερεύνηση των επιδράσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης των καθηγητών των μαθηματικών στην αυτοαποτελεσματικότητα τους (Alrajhi, Aldhafri, Alkharusi, Albusaidi B., Alkharusi S., Ambusaidi, Alhosni, 2016). Εξετάστηκαν, λοιπόν τρεις τύποι αυτοαποτελεσματικότητας (δηλ. η γενική διδασκαλία για την αυτοαποτελεσματικότητα, η αυτοαποτελεσματικότητα για το περιεχόμενο διδασκαλίας μαθηματικών και η αυτοαποτελεσματικότητα για την κατανόηση του περιεχομένου των μαθηματικών). Το δείγμα της μελέτης αποτελούνταν από 1.240 δασκάλους και τα ευρήματα έδειξαν ότι οι διαφορετικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης προέβλεπαν σημαντικά και τα τρία είδη αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Alrajhi et al., 2016).

Από την άλλη πλευρά, ένας άλλος ερευνητής, ο Κοζογλου, διερεύνησε τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αποτελεσματικότητας 90 δασκάλων αγγλικής γλώσσας που εργάζονταν σε πανεπιστήμιο της Τουρκίας, πριν και αφού αναλάβουν υπηρεσία (Κοζογλου, 2011). Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι των Τουρκικών EFL αισθάνθηκαν περισσότερο αποτελεσματικοί μόνο στη διαχείριση της τάξης πριν αναλάβουν υπηρεσία. Επίσης φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, πριν αναλάβουν υπηρεσία σημείωσαν υψηλότερα ποσοστά άγχους που αφορούσαν την ανεκτικότητα, τις ικανότητες τους και χαμηλά επίπεδα ανεξαρτησίας και αυτοπεποίθησης που αφορούσαν την συναισθηματική νοημοσύνη. Τέλος, Τα ευρήματα αποκάλυψαν μια σημαντική, θετική συσχέτιση μεταξύ της ρύθμισης συναισθήματος και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πριν από την ανάληψη υπηρεσία τους (Κοζογλου, 2011).

Βέβαια δεν θα πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκαν και έρευνες που εξέτασαν την σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την παραμονή του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα του. Μία από αυτές δημοσιεύτηκε το 2014 και προσπάθησε να διερευνήσει αν συσχετίζονται α) οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας με το περιβάλλον εργασίας, και β) η συναισθηματική νοημοσύνη με τη δέσμευση του δασκάλου για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η έρευνα έγινε σε ένα δείγμα 209 εκπαιδευτικούς και διαπιστώθηκε ότι οι προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων, γύρω από την τάξη, τη διοίκηση, τις στρατηγικές διδασκαλίας και την εμπλοκή των μαθητών συσχετίζονταν θετικά με την δέσμευση. Επίσης φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Chesnut & Cullen, 2014).

Εκτός από τις έρευνες του εξωτερικού, έχουν γίνει αρκετές έρευνες και στην Ελλάδα. Μία από τις πιο σημαντικές είναι αυτήν της Μ. Πούλου που δημοσιεύτηκε το 2015. Η συγκεκριμένη έρευνα μελέτησε αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτοαποτελεσματικότητα τους, την κοινωνική και τη συναισθηματική μάθηση, συνδέονται με την σχέση που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους. Το δείγμα περιλάμβανε 92 νηπιαγωγούς, 98 δασκάλους και 72 καθηγητές μέσης εκπαίδευσης που συμπληρώσαν σχετικά ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών, δασκάλων και καθηγητών για την συναισθηματική νοημοσύνη, την

αυτοαποτελεσματικότητα στο διδακτικό τους έργο, την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση συνδέονται με τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους. Επιπλέον, εντοπίστηκε ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές επηρεάζονται από τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες και των δύο ατόμων (Πούλου, 2015).

Άλλη έρευνα που έλαβε χώρα στην Ελλάδα, εστίασε στο σχολικό περιβάλλον και εξέτασε τα συναισθήματα των μαθητών και την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων μέσα στη σχολική τάξη σε σχέση με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και τους βαθμούς των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 949 μαθητές Β/θμιας Εκπ/σης και τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ της αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και του θετικού συναισθήματος των μαθητών, με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους (Βάσιου, 2015).

Ταυτόχρονα με την διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αποτελεσματικότητας, η διεθνής έρευνα στράφηκε και προς τους παράγοντες επιρροής της ενσυναίσθησης, όπως το φύλο. Το 2016 πραγματοποιήθηκε σχετική έρευνα του Kaya, σε 142 εκπαιδευτικούς, που δεν έχουν αναλάβει ακόμα υπηρεσία, οι οποίοι συμπλήρωσαν σχετικά ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το φύλο δεν διαφοροποιεί τα επίπεδα ενσυναίσθησης αλλά οι γυναικείες αντιδράσεις είναι πιο έντονες.

Βεβαία από την βιβλιογραφία έχει φανεί ότι τα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζονται και με το σύνδρομο επαγγελματικής εξάντλησης. Γι' αυτό τον λόγο διεξήχθη μελέτη διερεύνησης της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συνδρόμου επαγγελματικής εξάντλησης στους άνδρες δασκάλους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Saiiari, Moslehi & Valizadeh, 2011). Το δείγμα αυτής της μελέτης περιελάμβανε 183 δασκάλους στο Ιράν, που είχαν ιστορικό απασχόλησης από 5 χρόνια και άνω και δεν είχαν ψυχική ασθένεια ή ιστορικό διαταραχών. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης, στους άνδρες εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Saiiari et al., 2011).

Όσον αφορά τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στα σχολεία. Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση κατέχουν υψηλότερο επίπεδο ηθικής, παρακινούν με επιτυχία τους μαθητές τους, έχουν καλύτερα επίπεδα επικοινωνίας μαζί τους και τους ενθαρρύνουν να δημιουργήσουν συναισθηματικές σχέσεις με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας περιελάμβανε 543 εκπαιδευτικούς από την κεντρική περιοχή του Ισραήλ, όπου τα ευρήματα έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλλει στην ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών (Goroshit & Hen, 2016).

Ωστόσο ενδιαφέρον έχει και η μελέτη που αναφέρεται στην επίδραση της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση των συναισθημάτων των εφήβων μαθητών (Shen, Zhang & Dabao, 2012). Φάνηκε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης, επηρεάζουν τους μαθητές τους ως προς την θετική στάση τους προς την επανεκτίμηση καταστάσεων, ενισχύοντας έτσι την αύξηση του αισθήματος της ευτυχίας και μειώνοντας τα αισθήματα της ντροπής και του φόβου.

Παρόμοια μελέτη διερεύνησε αν η απόδοση των μαθητών στο σχολείο επηρεάζεται, όχι μόνο από τους στόχους επίτευξης των μαθητών, αλλά και από συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμαθητών και του δασκάλου τους (Vassiou, Mouratidis, Andreoua & Kafetsios, 2016). Οι συμμετέχοντες ήταν 949 Έλληνες έφηβοι φοιτητές σε 49 μαθήματα και οι καθηγητές τους στην ελληνική γλώσσα και τα μαθηματικά. Τα αποτελέσματα από πολυεπίπεδες αναλύσεις έδειξαν ότι η διδασκαλία και οι στόχοι των μαθητών, ήταν θετικά συνδεδεμένοι μεταξύ τους. Στο επίπεδο της τάξης, η ικανότητα αντίληψης συναισθημάτων των μαθητών επηρέασε την επίτευξη των στόχων τους (Vassiou et al., 2016).

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η ενσυναίσθηση, παρακλάδι δηλαδή της συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι μια σημαντική δεξιότητα ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς, η χρήση της οποίας συνεισφέρει στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρουν στην έρευνά τους οι Swan και Rilley (2012) ο όρος έχει ερμηνευτεί από κοινωνιολόγους, φιλοσόφους, άλλα και από μελετητές του χώρου της ψυχολογίας και της ιατρικής.



Το 2015, επιχειρήθηκε να εξεταστούν όχι μόνο τα οφέλη της και οι παράγοντες επιρροής της συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και αν οι δεξιότητες της ενσυναίσθησης μπορούν να διδαχθούν στους εκπαιδευτικούς. Η παραπάνω έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι παρόλο που δεν υπάρχει κάποια διαδικασία για την διδασκαλία της ενσυναίσθησης, υπάρχει μια σειρά στρατηγικών που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στην ενσυναίσθηση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες αυτοσυγκέντρωσης και ενσυναίσθησης μέσω πρακτικών που αυξάνουν την αυτογνωσία, την ακρόαση, τη αντίληψη των κοινών συναισθημάτων και την ανεκτικότητα προς τους άλλους. Κάποιες από αυτές τις στρατηγικές είναι η θετική στάση, η ακρόαση και ο σεβασμός προς τους άλλους (Swan & Riley, 2015).

Για τους παραπάνω λόγους, δημιουργήθηκε ένα μοντέλο εκπαίδευσης στην συναισθηματική νοημοσύνη και διεξήχθη πειραματική μελέτη για την αξιολόγηση των εισφορών του μοντέλου αυτού. Τα αποτελέσματα δείχνανε ότι το συγκεκριμένο μοντέλο σχετίζεται με την σταδιακή αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ενώ η περαιτέρω παλινδρόμηση φανέρωσε ότι τόσο η έκφραση όσο και η ρύθμιση των συναισθημάτων προέβλεπαν την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον μετά την εφαρμογή του μοντέλου σε εκπαιδευτικούς, σημειώθηκε αύξηση στους τομείς της ενδοσκόπησης, της συναισθηματικής συνειδητοποίησης, της συναισθηματικής ρύθμισης και της κατανόηση των άλλων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκατόν ογδόντα έξι δάσκαλους από δέκα δημοτικά σχολεία του εξωτερικού (Hen & Sharabi-Nov, 2014).

Μία από τις μεγάλες προκλήσεις της ζωής του ανθρώπου είναι και η επιτυχής ρύθμιση των συναισθημάτων. Λόγω της σημαντικότητας των δεξιοτήτων που προσκομίζει στο άτομο, η ρύθμιση του συναισθήματος, έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών τα τελευταία χρόνια, με αποτέλεσμα η έρευνα και η γνώση σχετικά με την ρύθμιση των συναισθημάτων να αναπτύσσεται ραγδαία (Eisenberg, Champion & Ma, 2004). Όσον αφορά την ρύθμιση συναισθήματος, τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο έχουν γίνει κάποιες σχετικές έρευνες όπως οι παρακάτω.

Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, εξετάστηκαν οι συσχετίσεις τις συναισθηματικής νοημοσύνης και της συναισθηματικής ρύθμισης ως παράγοντες επιρροής της ικανοποίησης από την εργασία. Συμμετέχοντες ήταν 475 Έλληνες από δύο ηλικιακές ομάδες. Από την στατιστική επεξεργασία φάνηκε πως στην νεότερη ηλικιακή ομάδα, η ρύθμιση συναισθήματος είχε μεγάλη προγνωστική δύναμη για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Βέβαια υπήρχαν ελάχιστες ενδείξεις ότι η ρύθμιση των συναισθημάτων ήταν μεσολαβητής μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανοποίησης από την εργασία, και στις δύο ηλικιακές ομάδες, ενώ τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι τόσο η συναισθηματική νοημοσύνη όσο και η ρύθμιση των συναισθημάτων αφορούν ξεχωριστές διαδικασίες, που επιφέρουν και διαφορετικά αποτελέσματα (Kafetsios & Loumakou, 2007).

Επιπλέον, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε την έρευνα που εξέτασε, αν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με την τροποποίηση της συναισθηματικής έκφρασης τους και την αυτοαποτελεσματικότητα στην διαχείριση της τάξης τους. Το δείγμα προερχόταν από άτομα της Ανατολικής Ασίας οι οποίοι όμως βρισκόταν στο περιβάλλον διδασκαλίας της Αγγλίας (127 Κορεάτες διδάσκοντες αγγλικών). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τροποποίηση των συναισθημάτων συσχετίζεται θετικά με την απόλαυση και την υπερηφάνεια και αρνητικά με το άγχος. Η απόλαυση συσχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα της διαχείρισης της τάξης η οποία, όμως σχετίζεται αρνητικά με την απογοήτευση. Τα αποτελέσματα δείχνουν επίσης, ότι η ικανότητα τροποποίησης των συναισθημάτων συνδέεται θετικά με τη συγκίνηση, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται θετικά με τη αυτοαποτελεσματικότητα στην διαχείριση της τάξης. Αντίθετα η υποκρισία συνδέεται με την εμπειρία των αρνητικών συναισθημάτων, τα οποία με τη σειρά τους σχετίζονται αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα στην διαχείριση της τάξης (Lee & Van Vlack, 2017).

Όσον αφορά τις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος, σύμφωνα με τον Gross, το 1998, οι δύο κύριοι τρόποι ρύθμισης συναισθήματος είναι η γνωστική επανεκτίμηση και η εκφραστική καταστολή. Η πρώτη, χρησιμοποιείται νωρίς στη διαδικασία δημιουργίας συναισθημάτων. Αποτελεί την αλλαγή του τρόπου βίωσης ενός συναισθήματος με αποτέλεσμα, η κατάσταση να ερμηνεύεται έτσι ώστε να μειώνεται ο συναισθηματικός της αντίκτυπος για το άτομο (Gross,1998). Η δεύτερη, η καταστολή, έρχεται αργότερα, μετά την δημιουργία των συναισθημάτων και χαρακτηριστικό της είναι η αναστολή έκφρασης εσωτερικών συναισθημάτων. Οι μελέτες δείχνουν ότι η γνωστική επανεκτίμηση είναι συχνά πιο αποτελεσματική από την εκφραστική καταστολή, καθώς μειώνει την ένταση των συναισθημάτων της συμπεριφορικής έκφρασης, με αποτέλεσμα να μην έχει επίδραση στη μνήμη του ατόμου. Αντίθετα, η καταστολή ενώ μειώνει τη έκφραση της συμπεριφοράς, ταυτόχρονα αποτυγχάνει να μειώσει την ένταση των συναισθημάτων και στην πραγματικότητα βλάπτει τη μνήμη του ατόμου (Gross,2002).

Σε παρόμοιες έρευνες έχει αποδειχθεί ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν την εκφραστική καταστολή, ως στρατηγική ρύθμισης συναισθήματος, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, εμφανίζουν αυξημένο κίνδυνο κατάθλιψης, σημειώνουν χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από την ζωή τους, δεν μοιράζονται εύκολα τα συναισθήματα τους ενώ σε γνωστικό επίπεδο φαίνεται να έχουν ασθενέστερη μνήμη. Επιπλέον, η στρατηγική αυτή τροποποιεί αργά το συναίσθημα και εφόσον αυτό εκφραστεί, το οποίο έχει κόστος στο άτομο. Αντίθετα, τα άτομα που χρησιμοποιούν γνωστική επανεκτίμηση μοιράζονται τα συναισθήματα τους με τον κοινωνικό τους περίγυρο, ρυθμίζουν ευκολότερα το άγχος τους, διέπονται από αισιοδοξία και προσπαθούν να αλλάξουν τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν (Gross, 2002· Gross & John, 2003).

Από τα παραπάνω και την βιβλιογραφία έχει φανεί ότι η γνωστική επανεκτίμηση αποτελεί την μέθοδο ρύθμισης συναισθήματος με τα περισσότερα θετικά αποτελέσματα. Σε διεθνή έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επίγνωση της προοπτικής των μαθητών χρησιμοποιούν την γνωστική επανεξέταση συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν την προοπτική των μαθητών τους (Kumschink et al.,2018).

Είναι φανερό, ότι γενικά, η χρήση στρατηγικών ρύθμισης συναισθημάτων μπορεί να μειώσει την ένταση των αρνητικών συναισθηματικών εμπειριών. Ωστόσο το 2017 πραγματοποιήθηκε μελέτη που προσπάθησε να εντυφίσει περισσότερο στην Νευροψυχολογία, διερευνώντας αν οι νευρωνικές δείκτες και η ηλικία συσχετίζονται με την εκφραστική καταστολή 53 εφήβων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εκφραστική καταστολή, μέσω των νευρωνικών δεικτών της, φαίνεται να γίνεται πιο αποτελεσματική με την αύξηση της ηλικία του ατόμου (Desatnik, Bel-Bahar, Nolte, Crowley, Fonagy, Fearon, 2017).

Όσον αφορά την ρύθμιση συναισθημάτων των σπουδαστών, η μελέτη Webster και Hadwin (2015) εξέτασε τις εκθέσεις φοιτητών για τα συναισθήματα και τη ρύθμιση συναισθημάτων κάτω από το πρίσμα της αυτορυθμιζόμενης μάθησης (SRL). Συμμετέχοντες ήταν 111 πανεπιστημιακοί σπουδαστές στο πρώτο έτος σπουδών τους. Οι σπουδαστές εξέφρασαν τις συναισθηματικές εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια εκπλήρωσης ενός στόχου τρεις φορές κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Η διαδικασία περιλάμβανε αυτοαξιολογήσεις επίτευξης στόχου, εκτιμήσεις έντασης συναισθημάτων και περιγραφές στρατηγικών ρυθμίσεων συναισθημάτων. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι τα θετικά συναισθήματα των φοιτητών, ήταν θετικοί προγνωστικοί παράγοντες και τα αρνητικά συναισθήματα ήταν αρνητικοί προγνωστικοί δείκτες επίτευξης στόχου. Τέλος θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα θετικά συναισθήματα συνδέονταν με μεγαλύτερες αλλαγές στις αυτοαξιολογήσεις των φοιτητών (Webster & Hadwin, 2015).

Εκτός από τους σπουδαστές αρκετές έρευνες έγιναν και για τους εκπαιδευτικούς και τις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος. Σε μελέτη του 2015 επιχειρήθηκε να ερευνηθεί ο συναισθηματικός κόσμος των δασκάλων. Ειδικότερα ερευνήθηκαν οι τρεις πλευρές που σχετίζονται με συναίσθημα: η ρύθμιση συναισθημάτων, οι συναισθηματικές στρατηγικές και η επαγγελματική εξουθένωση, σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Συγκεκριμένα, ερευνήθηκε αν η ρύθμιση των συναισθημάτων και οι συναισθηματικές στρατηγικές επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα εμφάνισαν αρνητική συσχέτιση των παραπάνω με την επαγγελματική εξουθένωση (Ghanizadeh & Royaei, 2015).

Όσον αφορά την εκπαίδευση έχει επιχειρηθεί να διερευνηθεί και ο κλάδος των διευθυντών των σχολικών μονάδων, υπό το πρίσμα της ρύθμισης συναισθημάτων. Η μελέτη των Kafetsios, Nezlek και Vassilakou το 2012 εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων των διευθυντών της Ελλάδας και των αποτελεσμάτων της εργασίας των υφισταμένων τους. Πενήντα ένας (51) διευθυντές Ελληνικών σχολείων και διακόσιοι ογδόντα ένα (281) εκπαιδευτικοί ανέφεραν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους (επανεκτίμηση - καταστολή), τον βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους και κατά πόσο επηρεάζεται η εργασία τους από τα συναισθήματά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και στους προϊσταμένους και στους υφισταμένους η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος, είχε θετικές επιδράσεις στην ψυχολογία τους.

Για τους υφισταμένους, η εκφραστική καταστολή ήταν αρνητικά συσχετιζόμενη με την ικανοποίηση από την εργασία και σχετίστηκε θετικά με τα αρνητικά συναισθήματα και την συναισθηματική εξάντληση. Αντίθετα η γνωστική επανεκτίμηση σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία τους. Ωστόσο, η γνωστική επανεκτίμηση των διευθυντών βρέθηκε να έχει αρνητική σχέση με τα θετικά συναισθήματα και την ικανοποίηση του διευθυντή από τους υφιστάμενους του. Θεωρείται, λοιπόν, μια ικανότητα κλειδί για τους ηγέτες, η ικανότητα ρύθμισης συναισθήματος και όπως φάνηκε και από την έρευνα, η αποτελεσματική ρύθμιση συναισθημάτων των εργαζομένων οδηγεί σε ρύθμιση στρεσογόνων συναισθημάτων και βελτιώνει τα συναισθήματα τους στον εργασιακό χώρο (Kafetsios, Nezlek & Vassilakou, 2012).

Επιπλέον, όσον αναφορά τις έρευνες στον εργασιακό χώρο, η εκφραστική καταστολή και καταπίεση των αρνητικών συναισθημάτων φαίνεται ότι έχει ως απόρροια την έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης και την δημιουργία κλίματος ανασφάλειας στον εργασιακό χώρο (Cote & Morgan, 2002) ενώ η ικανότητα ρύθμισης συναισθήματος θεωρείται ηγετική δεξιότητα (Kafetsios, Nezlek & Vassilakou, 2012).

Σε άλλη μελέτη έχει εξεταστεί και η ρύθμιση συναισθήματος με την αναζήτηση εργασίας. Η διαδικασία αναζήτησης εργασίας είναι μια αγχωτική εμπειρία και η μελέτη των Wang, Xu, Zhang και Fang (2017) επιχείρησε να διερευνήσει την επίδραση των στρατηγικών ρύθμισης συναισθημάτων στη συμπεριφορά του ατόμου

κατά την αναζήτηση εύρεσης εργασίας. Το δείγμα περιελάμβανε φοιτητές του Πανεπιστημίου της Κίνας που βρισκόταν στο τέταρτο έτος σπουδών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η γνωστική επανεκτίμηση σχετίζεται θετικά με τη ανάγκη για αναζήτηση εργασίας, ενώ η εκφραστική καταστολή σχετίζεται αρνητικά με τη αναζήτηση εργασίας. Επιπροσθέτως, το άγχος σχετίζεται αρνητικά με τη αναζήτηση εργασίας, ενώ οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ήταν που σχετίζονται θετικά με τη αναζήτηση εργασίας (Wang et al., 2017).

Η αυτοαποτελεσματικότητα εκτός από την ενσυναίσθηση, συνδέθηκε και με τις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος. Στη μελέτη των Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch και Barber (2010) επιχειρήθηκε να εξεταστεί η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών, της κακής συμπεριφορά των μαθητών, της συναισθηματικής εξάντλησης, των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της ρύθμισης των συναισθημάτων τους. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από 610 δασκάλους που δούλευαν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιώντας μια ηλεκτρονική πλατφόρμα δεδομένων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, παρά τη σημαντική επίδραση μεταξύ των δύο στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης (γνωστική επανεκτίμηση, εκφραστική καταστολή) στη συναισθηματική εξάντληση, και οι δύο στρατηγικές απέτυχαν να επιδείξουν μια διαμεσολαβητική επίδραση μεταξύ της κακής συμπεριφοράς των μαθητών και της συναισθηματικής εξάντλησης. Ωστόσο, η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο χειρισμό της κακής συμπεριφοράς των μαθητών βρέθηκε ότι μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ της αντίληψης της κακής συμπεριφοράς των μαθητών και της συναισθηματικής εξάντλησης (Tsouloupas et al., 2010).

Επιπλέον, δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε μια πρόσφατη έρευνα που έγινε πάνω στη ειδική αγωγή και στην ρύθμιση των συναισθημάτων. Η μελέτη αφορά τη μη λεκτική αναπηρία, η οποία είναι μια παιδική διαταραχή με βασικά χαρακτηριστικά τα νευροψυχολογικά ελλείμματα, την δυσκολία επεξεργασίας οπτικοακουστικών και ψυχοκινητικών ερεθισμάτων και τις δυσκολίες που συναντούν στην κοινωνική και συναισθηματική λειτουργία (Metsala, Galway, Ishaik & Barton, 2017). Αυτή η μελέτη εξετάζει τον βαθμό αναγνώρισης, κατανόηση και ρύθμιση των συναισθημάτων, σε μια ομάδα που αποτελείται από παιδιά με μη λεκτική διαταραχή μάθησης (NLD). Από προγενέστερες έρευνες έχει αποδειχθεί ότι η ρύθμιση

συναισθήματος σχετίζεται με την κοινωνική επάρκεια και την ψυχολογική προσαρμογή στα τυπικά αναπτυσσόμενα (TD) παιδιά. Στην έρευνα, που εξετάστηκε η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, φάνηκε ότι τα παιδιά με NLD σημείωσαν χαμηλότερη βαθμολογία από την ομάδα σύγκρισης τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, όσον αφορά την ικανότητα αναγνώρισης ευτυχισμένων και λυπημένων εκφράσεων του προσώπου και την κατανόηση της λειτουργίας των συναισθημάτων. Τα παιδιά με NLD βαθμολογήθηκαν επίσης ως άτομα με προβλήματα στην ρύθμιση των συναισθημάτων τους. Τα παραπάνω, όπως έδειξε η έρευνα σχετίζονται με τα κοινωνικά ελλείμματα του ατόμου, οδηγώντας σε κατάθλιψη και απόσυρση του ατόμου από το κοινωνικό σύνολο (Metsala et al., 2017).

Μία άλλη ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη έρευνα, που εστίασε στους κηδεμόνες των παιδιών, έχει να κάνει με την γονική υπόθεση. Η γονική υπόθεση είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη πρακτική γονικής μέριμνας που χρησιμοποιείται για την προώθηση της επιθυμητής συμπεριφοράς των παιδιών τόσο στους τομείς της ακαδημαϊκής επιτυχίας όσο και στην αποτελεσματική ρύθμιση των συναισθημάτων (Otterpohl, Geertje Keil, Assor-Pelster, Stiensmeier, 2017). Αυτή η πρακτική περιλαμβάνει την αύξηση της στοργής και της προσοχής των γονέων προς τα παιδιά τους, όταν τα ίδια παρουσιάζουν επιθυμητές συμπεριφορές ή ικανότητες ενώ παρέχουν λιγότερη προσοχή και στοργή όταν τα παιδιά τους δεν κάνουν το επιθυμητό. Η έρευνα, που έγινε στην Γερμανία και περιελάμβανε δύο δείγματα γερμανών εφήβων, έδειξε ότι η συγκεκριμένη μέθοδος σχετίζεται με την προώθηση στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων, τη αυτοεκτίμηση και την αύξηση της σχολικής βαθμολογίας (Otterpohl et al., 2017).

Τέλος, η διεθνής έρευνα, επίσης έχει τονίσει την βαθιά σχέση που έχει η επιλογή στρατηγικών ρύθμισης συναισθημάτων με την ευημερία και την ψυχική υγεία του ατόμου. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δημιούργησε την ανάγκη κατασκευής ενός ενιαίου εργαλείου μέτρησης, ικανού να αξιολογήσει πολλαπλές στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος σε μια κοινή κλίμακα. Σε έρευνα του 2017, ο De France και Hollenstein χρησιμοποίησαν τον Κανονισμό Έρευνας Συστημάτων Συναισθήματος (RESS), ενός νέου εργαλείου, που περιλαμβάνει όχι δύο αλλά έξι στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων (εξαναγκασμός, φαντασία, επαναπροσδιορισμός, καταστολή, εμπλοκή, έλεγχος διέγερσης). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το RESS

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

είναι ένα έγκυρο, αξιόπιστο και αποτελεσματικό μέτρο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παρόμοιες έρευνες και να φέρει αξιοσημείωτα αποτελέσματα (De France & Hollenstein,2017).



Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

## **Μέρος Β**

### **Ερευνητική Προσέγγιση**

### **3. Μεθοδολογία Έρευνας**

#### **3.1 Σκοπός της έρευνας**

Είναι φανερό ότι από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα άρχισαν να μελετώνται οι πεποιθήσεις των ατόμων για την αυτοαποτελεσματικότητα τους πάνω στην εκπλήρωση ενός έργου, ενώ ήδη από τον 20<sup>ο</sup> αιώνα άρχισε να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα η ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων του ‘αλλού’. Εξάλλου από τα χρόνια του Πλάτωνα απασχολούσε τους φιλοσόφους ο τρόπος ρύθμισης των συναισθημάτων και η διαχείριση τους. Παρόλα αυτά, ενώ η διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται εκτεταμένα στα παραπάνω ζητήματα, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες να τα συνδέουν και να αφορούν ειδικά τους ειδικούς παιδαγωγούς.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει και να μελετήσει εάν και κατά πόσο οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση των ειδικών παιδαγωγών επηρεάζει την διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Πιο συγκεκριμένα ένας από τους παράγοντες που θα ερευνηθεί είναι ο τρόπος και η στρατηγική που ακολουθούν οι ειδικοί παιδαγωγοί για να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους.

Οι δύο στρατηγικές που θα ερευνηθούν είναι η χρήση της εκφραστικής καταστολής και η χρήση της γνωστικής επανεκτίμησης. Επίσης, εκτός από τις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος, θα επιχειρηθεί να ερευνηθεί η ικανότητα ενσυναίσθησης των ειδικών παιδαγωγών, δηλαδή η ικανότητα να αντιλαμβάνονται την συναισθηματική κατάσταση που βρίσκονται οι μαθητές τους καθώς και να ταυτίζονται, να υποθέτουν και να συμμετέχουν στις καταστάσεις που βιώνουν οι μαθητές τους (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Οι παραπάνω συντελεστές θα διερευνηθούν και ως παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τις πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών. Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα είναι η πεποίθηση του εκπαιδευτικού για το αν μπορεί επιτυχώς να ολοκληρώσει ένα έργο έτσι ώστε να έχει και το ανάλογο θετικό αποτέλεσμα (Bandura, 1977)..

### **3.2 Ερευνητικά Ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτικά ερωτήματα που θα επιχειρηθούν να απαντηθούν και έχουν προκύψει από την βιβλιογραφική έρευνα είναι τα παρακάτω:

1. Συνδέεται η γνωστική επανεκτίμηση με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;
2. Συνδέονται οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την τάξη τους;
3. Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης και στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (υποκλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας, κλίμακα διαχείρισης της τάξης, κλίμακα εμπλοκής των μαθητών);
4. Χρησιμοποιούν περισσότερο την εκφραστική καταστολή οι ειδικοί παιδαγωγοί από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής;
5. Διαφέρουν τα επίπεδα ενσυναίσθησης των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής;
6. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων της ενσυναίσθησης και γνωστικής επανεκτίμησης;
7. Επιδρά η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή των μαθητών τους στην παιδαγωγική διαδικασία;
8. Επηρεάζει η στρατηγική ρύθμισης συναισθήματος (μέσω της γνωστικής επανεκτίμησης) και η ενσυναίσθηση, τις πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών;
9. Διαφέρει η στρατηγική ρύθμισης συναισθήματος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς;
10. Διαφέρει η ενσυναίσθηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς;
11. Διαφέρει η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς;

### **3.3 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων**

Για να διερευνηθούν τα παραπάνω ερωτήματα πραγματοποιήθηκε εμπειρική μελέτη κατά το χρονικό διάστημα από τον Οκτώβριο του 2017 έως και τον Ιανουάριο του 2018. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα περιελάμβανε ένα ερωτηματολόγιο εξήντα πέντε (65) ερωτήσεων, που κλήθηκαν να συμπληρώσουν διακόσιοι τριάντα δύο (232) εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα εκατό δέκα έξι (116) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και εκατό δέκα έξι (116) ειδικοί παιδαγωγοί, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Η έρευνα έλαβε χώρα στην περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας (Καστόρια, Κοζάνη, Γρεβενά, Φλώρινα) και της Ηπείρου (Ιωάννινα, Πρέβεζα, Ηγουμενίτσα, Άρτα).

Πιο αναλυτικά, αρχικά ενημερώθηκαν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είτε με τηλεφωνική επικοινωνία είτε με διαπροσωπική επικοινωνία σχετικά με το περιεχόμενο της έρευνας. Έπειτα, αφού δόθηκε η συγκατάθεση τους, χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, είτε μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας είτε μέσω έντυπης μορφής. Ζητήθηκε τόσο από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής όσο και από τους ειδικούς παιδαγωγούς να συμπληρώσουν ανώνυμα και ειλικρινές τις ερωτήσεις που τους δόθηκαν. Το ερωτηματολόγιο είχε μία ενότητα με δημογραφικά στοιχεία και τρία σταθμισμένα ερωτηματολόγια κλίμακας Likert, που αφορούσαν αντίστοιχα την ρύθμιση συναισθήματος, την ενσυναίσθηση και τις πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

### 3.4 Δειγματοληψία

#### 3.4.1 Γενικά σύνολα

Κατά την ανάλυση προέκυψε ότι, από το σύνολο του δείγματός το οποίο ήταν 232 άτομα, οι 53 εκπαιδευτικοί είναι άντρες (22,7%) και οι 179 γυναίκες (76,8%). Όσον αφορά της ηλικίες των ερωτούμενων, από τη επεξεργασία του δείγματος προέκυψε ότι οι 69 εκπαιδευτικοί (29,6%) είναι ηλικίας έως 35 ετών, οι 50 είναι ηλικίας 36 έως 45 ετών (21,5%) και οι 113 είναι άνω των 46 ετών (48,5%). Όπως αναφέραμε και πιο πάνω από το σύνολο του δείγματος (232) οι 116 εκπαιδευτικοί (49,8%) είναι ειδικής αγωγής και οι 116 (49,8%) είναι γενικής αγωγής. Όσον αφορά τις σπουδές των εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι οι 59 εκπαιδευτικοί έχουν σπουδάσει στην παιδαγωγική ακαδημία (25,3%), οι 86 έχουν σπουδάσει στο παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης (36,9%), οι 62 στο παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών (26,6%), οι 12 έχουν σπουδάσει στο τμήμα ειδικής αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (5,2%) και τέλος οι 13 έχουν σπουδάσει στο τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής (5,6%). Από τους 232 εκπαιδευτικούς οι 63 εκπαιδευτικοί (27%) δεν έχουν κάποιον επιπλέον τίτλο σπουδών, οι 22 εκπαιδευτικοί (9,4%) έχουν δεύτερο πτυχίο, οι 94 εκπαιδευτικοί (40,3%) έχουν μεταπτυχιακό, οι 10 εκπαιδευτικοί (4,3%) έχουν διδακτορικό και οι 43 εκπαιδευτικοί (18,5%) έχουν διδασκαλείο

Επιπλέον από το σύνολο του δείγματος οι 116 εκπαιδευτικοί (49,8%) εργάζονται στην Ήπειρο και οι 116 εκπαιδευτικοί (49,8%) εργάζονται στη Δυτική Μακεδονία. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι οι 161 εκπαιδευτικοί (69,1%) είναι μόνιμοι και οι 71 (30,5%) έχουν άλλες σχέσεις εργασίας (αναπληρωτές, ωρομίσθιοι). Από τους 232 εκπαιδευτικούς οι 224 εκπαιδευτικοί (96,1%) εργάζονται σε Δημόσιο σχολείο και οι 8 (3,4%) σε μειονοτικό. Έπειτα από την ανάλυση του δείγματος προέκυψε ότι οι 104 εκπαιδευτικοί (44,6%) εργάζονται σε ολιγοθέσιο, οι 37 εκπαιδευτικοί (15,9%) εργάζονται σε εξαθέσιο σχολείο και οι 91 εκπαιδευτικοί (39,1%) εργάζονται σε σχολείο με δυναμικότητα άνω του εξαθέσιου.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοεκτίμηση των μαθητών τους, φάνηκε ότι οι 100 εκπαιδευτικοί (42,9%) πιστεύουν ότι οι περισσότεροι μαθητές της τάξης τους έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ οι 132 (56,7%) ότι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Από τις αναλύσεις του δείγματος που αφορούν τις ηγετικές θέσεις των εκπαιδευτικών, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι 49

εκπαιδευτικοί (21%) έχουν θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή, οι 48 εκπαιδευτικοί (20,6%) έχουν θέση προϊστάμενου και οι 135 (57,9%) δεν έχουν θέση ευθύνης. Ταυτόχρονα υπολογίστηκαν τα χρόνια εργασίας σας σε δομές ειδικής αγωγής. Από τους 178 που είχαν προϋπηρεσία στις δομές ειδικής αγωγής, οι 140 εκπαιδευτικοί (60,1%) εργάζονται έως 10 χρόνια σε δομές ειδικής αγωγής, οι 24 εκπαιδευτικοί (10,3%) εργάζονται από 11 έως 20 χρόνια και οι 14 εκπαιδευτικοί (6%) εργάζονται από 21 χρόνια και πάνω. Μετέπειτα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ερωτηθήκαν για τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας τους. Από τα 232 άτομα οι 79 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι (33,9%) έχουν συνολική προϋπηρεσία έως 10 χρόνια, οι 75 εκπαιδευτικοί (32,2%) έχουν από 11 έως 20 χρόνια και οι 78 (33,5%) έχουν από 21 χρόνια και πάνω. Σημαντικό εύρημα είναι και το γεγονός ότι μόνο 127 εκπαιδευτικοί (54,5%) έχουν συμμετάσχει σε εθελοντικές οργανώσεις ενώ οι υπόλοιποι 105 (45,1%) δεν έχουν συμμετάσχει ποτέ.

Τέλος, ένα θετικό εύρημα που εντοπίστηκε είναι ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο τα τελευταία 3 χρόνια. Πιο συγκεκριμένα 218 εκπαιδευτικοί απάντησαν (93,6%) έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, συνέδρια ή προγράμματα επιμόρφωσης ενώ οι 14 (6%) δεν έχουν παρακολουθήσει τίποτα.

### **3.4.2 Εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και ειδικοί παιδαγωγοί**

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των ειδικών παιδαγωγών, που αφορούν τα δημογραφικά στους στοιχεία.. Πιο συγκεκριμένα, από τους 116 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής οι 89 (76,7%) είναι γυναίκες και οι 27 (23,3%) άνδρες. Από την άλλη πλευρά από τους 116 εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής οι 90 (22,4%) είναι άνδρες ενώ οι 26 (77,6%) γυναίκες.

Έπειτα από τους 116 οι 48 (41,4%) από τους ειδικούς παιδαγωγούς είναι έως 35 ετών ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ανέρχεται στο 18,1% (N 21). Το ποσοστό των ειδικών παιδαγωγών που είναι ετών 36 – 45 ανέρχεται στο 17,2% (N 20), ενώ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ανεβαίνει και ανέρχεται στο 25,9%(N 30). Τέλος στην ηλικιακή ομάδα των ατόμων 46 και άνω, οι ειδικοί παιδαγωγοί σημειώνουν ποσοστό της τάξεως του 41,4% (N 48) ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής 56,0% (N 65). Από τους 116 εκπαιδευτικούς, οι 58 (50%) εργάζονταν

στην Δυτική Μακεδονία και οι 58 (50%) στη Ήπειρο. Αντίστοιχα από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς, οι 58 (50%) εργάζονταν στην Δυτική Μακεδονία και οι 58 (50%) στη Ήπειρο.

Όσον αφορά τις σπουδές των εκπαιδευτικών οι ειδικοί παιδαγωγοί που είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας ανέρχονται στους 30 (25,9%) και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης 45 (38,8%) αντίστοιχα. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής που είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ανέρχονται στους 29 (25%) και 41 (35,3%) αντίστοιχα. Ακόμη, 14 ειδικοί παιδαγωγοί (12,1%) δεν κατέχουν επιπλέον τίτλο σπουδών, δεύτερο πτυχίο έχουν 4 (3,4%), μεταπτυχιακό έχουν οι 65 (56,0%), διδακτορικό οι 4 (3,4%) και διδασκαλείο οι 29 (25,0%). Από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής δεύτερο πτυχίο έχουν οι 18 (15,5%), μεταπτυχιακό οι 29 (25,0%), διδακτορικό οι 6 (5,2%) και διδασκαλείο οι 14 (12,1%).

Αξιοσημείωτη είναι η μεγάλη απόκλιση που έχουν οι σχέσεις εργασίας των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα το 57,8% των ειδικών παιδαγωγών (N 67) είναι μόνιμοι ενώ το 42,2% (N 49) έχουν άλλη σχέση εργασίας. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής το 81% (94) είναι μόνιμοι και το 19% (N 22) έχουν άλλη σχέση εργασίας. Τα ποσοστά που αφορούν τον τύπο σχολείου που δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί συμπίπτουν. Πιο συγκεκριμένα από τους ειδικούς παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής το 96,6% (N 112) δουλεύει σε δημοτικό σχολείο ενώ μόνο το 3,4% (N 4) δουλεύει σε μειονοτικό σχολείο. Ακόμη, εξετάστηκε η δυναμικότητα του σχολείου. Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση οι 39 (33,6%) των ειδικών παιδαγωγών του δείγματος δουλεύουν σε ολιγοθέσια, οι 19 (16,4%) σε εξαθέσια και οι 58 (50%) σε πολυθέσια. Από την άλλη πλευρά 65 (56%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δουλεύουν σε ολιγοθέσιο, 18 (15,5%) δουλεύουν σε εξαθέσιο και 33 (28,4%) σε πολυθέσιο σχολείο.

Στην ερώτηση *αν πιστεύετε ότι οι περισσότεροι μαθητές της τάξης σας έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση*, οι 39 (33,6%) ειδικοί παιδαγωγοί απάντησαν ότι ναι οι μαθητές της τάξης τους έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση ενώ από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι 61 (52,6%) απάντησαν το ίδιο. Οι 77 (66,4%) από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς απάντησαν ότι οι μαθητές της τάξης τους δεν έχουν υψηλή

αυτοεκτίμηση ενώ από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι 55 (47,4%) έδωσαν την ίδια απάντηση. Μετέπειτα παρατηρείται ότι από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς, οι 25 (21,6%) είναι διευθυντές, οι 11 ( 9,5%) προϊστάμενοι και οι 80 (69,0%) λειτουργοί. Από την άλλη πλευρά, από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι 24 (20,7%) είναι διευθυντές οι 37 (31,9%) προϊστάμενοι και οι 55 (47,4%) λειτουργοί.

Οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί, και συγκεκριμένα οι 82 από τους 112 (73,2%) έχουν έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας στις δομές της ειδικής εκπαίδευσης ενώ το ίδιο ισχύει και για 58 (87,9%) από τους 66 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Οι 17 (15,2%) από τους ειδικούς παιδαγωγούς έχουν 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας ενώ από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής οι 7 (10,6%) έχουν την σχετική προϋπηρεσία. Τέλος 21 χρόνια προϋπηρεσίας και άνω έχουν 13 (11,6%) ειδικοί παιδαγωγοί και 1 (1,5%) εκπαιδευτικός γενικής αγωγής.

Όσον αφορά τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας στη εκπαίδευση, από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς, από 0-10 έτη προϋπηρεσίας έχουν 44 ( 37,9%), από 11 – 20 έτη προϋπηρεσίας έχουν 33 (28,4%) και από 21 και άνω έχουν 39 (33,6%) ειδικοί παιδαγωγοί. Αντίστοιχα από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής από 0-10 έτη προϋπηρεσίας έχουν 35 (30,2%) εκπαιδευτικοί, από 11 – 20 έχουν 42 (36,2%) και από 21 και άνω έχουν 39 (33,6%) εκπαιδευτικοί. Σε εθελοντικές οργανώσεις έχει συμμετάσχει το 67,2 % (N 78) των ειδικών παιδαγωγών και το 42,2% (N 49) των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Τέλος τα τελευταία 3 χρόνια έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης οι 113 (97,4%) ειδικοί παιδαγωγοί από τους 116 και 105 (90,5%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής από τους 116. Ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης απάντησαν οι 3 (2,6%) ειδικοί παιδαγωγοί και οι 11 (9,5%) εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής.



### 3.5 Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε και χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο περιελάμβανε τα εξής:

1. Τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων και σχετικές ερωτήσεις όπως: το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τις σπουδές, εάν είναι κάτοχοι επιπλέον τίτλων σπουδών, σε ποιον Δήμο εργάζονται, τι σχέση εργασίας έχουν (μόνιμος, αναπληρωτής, ωρομίσθιος), ο τύπος σχολείου που δουλεύουν (δημόσιο, μειονοτικό) και η δυναμικότητα σχολείου τους. Επιπλέον ερωτήθηκαν αν πιστεύουν ότι οι περισσότεροι μαθητές της τάξης τους έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, τη θέση που κατέχουν, τα χρόνια εργασίας τους σε δομές ειδικής αγωγής, τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, εάν έχουν συμμετάσχει ποτέ σε εθελοντικές οργανώσεις και τέλος εάν τα τελευταία τρία χρόνια έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο επιμόρφωσης.

2. Την Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Wong and Law (Wong and Law Emotional Intelligence Scale, με προσαρμογή του Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A., 2008). Η συγκεκριμένη κλίμακα χρησιμοποιείται για να αξιολογήσει τα επίπεδα ενσυναίσθησης του ατόμου. Στόχος της κλίμακας είναι διερεύνηση τεσσάρων κλιμάκων συναισθηματικής νοημοσύνης, μέσα από δέκα έξι (16) ερωτήσεις τύπου Likert, επτά διαβαθμίσεων. Η κλίμακα βασίζεται στις τέσσερις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey (1997) που είναι: η Αντίληψη των Συναισθημάτων (ΑΣ), η οποία αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα, η Αντίληψη των Συναισθημάτων των Άλλων (ΑΣΑ), η οποία αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα του άλλου, η Χρήση του Συναισθήματος (ΧΣ), η οποία αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων και την Ρύθμιση του Συναισθήματος (ΡΣ), η οποία αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του (Σταλίκας & Ρούσση, 2016). Όσο μεγαλύτερη βαθμολόγηση σημειώσει ο ερωτώμενος τόσο υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης έχει.

Η κλίμακα αυτή έχει σταθμιστεί από τους Καφέτσιος και Ζαμπετάκη το 2008, σε δείγμα 523 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η βαθμολόγηση γίνεται μέσω ερωτήσεων αυτοαναφοράς ενώ οι απαντήσεις είναι βασισμένες στην κλίμακα Likert και είναι επτά διαβαθμίσεων, όπου 1 ισοδυναμεί με το ‘Διαφωνώ απόλυτα’ και το 7 ισοδυναμεί με το ‘Συμφωνώ Απόλυτα’. Η εγκυρότητα της κλίμακας βασίζεται στην ικανότητα να προβλέπει τόσο το θετικό συναίσθημα όσο και το αρνητικό, γι’ αυτό έχει και καλή προβλεπτική εγκυρότητα. Ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται και από καλή παραγοντική δομή όπως φαίνεται από την παραγοντική ανάλυση (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Ο δείκτης Cronbach’s  $\alpha$  για την Αντίληψη των Συναισθημάτων είναι 0,84, για την Αντίληψη των Συναισθημάτων των Άλλων είναι 0,75, για τη Χρήση του Συναισθήματος είναι 0,79, και τέλος για την Ρύθμιση του Συναισθήματος είναι 0,89 (Σταλίκας & Ρούσση, 2016).

3. Το Ερωτηματολόγιο ρύθμισης του συναισθήματος των J. Gross & O. John (ERQ) (προσαρμογή Kafetsios & Loumakou, 2007) που αφορά μέτρηση μέσω αυτοαναφοράς δυο βασικών διαστάσεων ρύθμισης συναισθήματος: (1) της γνωστικής επανεκτίμησης που επιδρά σε αρχικό και βασικό στάδιο της γενεσιουργού διαδικασίας του συναισθήματος, εξασφαλίζοντας έτσι τη μείωση του γνωστικού κόστους και της συναισθηματικής ενέργειας και (2) της εκφραστικής καταστολής που επιδρώντας σε ένα μετέπειτα στάδιο, έχει ως επακόλουθο την κατανάλωση συναισθηματικής ενέργειας με αυξημένο γνωστικό κόστος και αρνητικές επιδράσεις στο διαπροσωπικό και το κοινωνικό επίπεδο (Σταλίκας & Ρούσση, 2016).

Οι απαντήσεις δίνονται σε μια κλίμακα Likert επτά διαβαθμίσεων από το 1 που ισοδυναμεί με το ‘διαφωνώ απόλυτα’ μέχρι το 7 που ισοδυναμεί, με το ‘συμφωνώ απόλυτα’. Υψηλή βαθμολογία σε έξι προτάσεις (προτάσεις 1, 3, 5, 7, 8, 10) δείχνει πως το άτομο αυτό επιλέγει την γνωστική επανεκτίμηση ως στρατηγική ρύθμισης συναισθήματος, ενώ υψηλή βαθμολογία στις υπόλοιπες τέσσερις προτάσεις (προτάσεις 2, 4, 6, 9) υποδηλώνει πως το άτομο αυτό χρησιμοποιεί περισσότερο την στρατηγική της εκφραστικής καταστολής. Όσον αφορά την αξιοπιστία της ελληνικής εκδοχής του εν λόγω ερωτηματολογίου, η μελέτη που έγινε σε 485 εκπαιδευτικούς έδωσε ικανοποιητικά δείγματα εσωτερικής αξιοπιστίας. Ο δείκτης Cronbach’s  $\alpha$  για την γνωστική επανεκτίμηση ήταν 0,84 και για την εκφραστική καταστολή 0,72 (Kafetsios & Loumakou, 2007). Για την παρούσα

έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  ήταν 0,80 για την γνωστική επανεκτίμηση και 0,71 για την εκφραστική καταστολή (Σταλίκας & Ρούσση, 2016).

4. Το Ερωτηματολόγιο μέτρησης πηγών διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών (TSES) των Tschannen-Moran M., Hoy A. με προσαρμογή της Μ. Πούλου. Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε για να μετρήσει τις πηγές διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει είκοσι τρεις (23) ερωτήσεις αυτοαναφοράς που σχετίζονται με τις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης που χρησιμοποιεί ο ερωτώμενος, με τις στρατηγικές διδασκαλίας και κατά πόσο παροτρύνουν την εμπλοκή των μαθητών της τάξης του. Οι απαντήσεις δίνονται μέσω μια κλίμακας τύπου Likert από το 1 έως το 5, όπου το ένα ισοδυναμεί με το 'καθόλου' και το 5 με το 'σε μεγάλο βαθμό'. Όσο μεγαλύτερη βαθμολόγηση σημειώσει ο ερωτώμενος τόσο υψηλότερες πεποιθήσεις διδακτικής αποτελεσματικότητας έχει (Ρουλου, 2007).

Επίσης έχει εξεταστεί η εγκυρότητα περιεχομένου η οποία μελετήθηκε με επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Οι δείκτες αξιοπιστίας των επαναληπτικών μετρήσεων για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διακυμάνθηκαν από 0,41 έως 0,89 και η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας κυμαίνεται μεταξύ 0,78 και 0,82.

### **3.6 Στατιστική Επεξεργασία**

Μετά την συλλογή των ερωτηματολογίων, οι απαντήσεις επεξεργάστηκαν με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 21 Version. Για την στατιστική επεξεργασία χρησιμοποιήθηκαν έλεγχος μέσου όρου, Anova, τεστ συσχέτισεων Pearson Correlations και γραμμική παλινδρόμηση. Πιο συγκεκριμένα, στα ερευνητικά ερωτήματα 1,2,3,6 και 7 χρησιμοποιήθηκε Pearson Correlations προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες συσχέτισεις. Όπου χρειάστηκαν να εξεταστούν και να συγκριθούν οι μέσοι όροι δύο μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε έλεγχος Anova (ερευνητικά ερωτήματα 4,5,9,10,11). Τέλος, γραμμική παλινδρόμηση χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί μόνο στο ερευνητικό ερώτημα 8.

## 4. Ερευνητικά Ερωτήματα – Αποτελέσματα

### 4.1 Συνδέεται η γνωστική επανεκτίμηση των εκπαιδευτικών με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα;

Ως πρώτο ερευνητικό ερώτημα τέθηκε αν η γνωστική επανεκτίμηση ή η εκφραστική καταστολή των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με την εμπλοκή των μαθητών τους στην παιδαγωγική διαδικασία, με τη διαχείριση της τάξης τους και με τις στρατηγικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (υποκλίμακες διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας). Αρχικά ερευνήσαμε την πιθανή συσχέτιση των υποκλιμάκων της αυτοαποτελεσματικότητας και των στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος. Η κλίμακα εκφραστικής καταστολής δεν παρουσιάζει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις υποκλίμακες στρατηγικών διδασκαλίας ( $r=-0.004$ ,  $p=0.957$ ), διαχείρισης της τάξης ( $r=-0.038$ ,  $p=0.568$ ) και εμπλοκής των μαθητών ( $r=0.016$ ,  $p=0.819$ ) που απαρτίζουν την κλίμακα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Ωστόσο η κλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση με την υποκλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας, ( $r=0.507$ ,  $p=0.000$ ), με την υποκλίμακα διαχείριση της τάξης ( $r=0.492$ ,  $p=0.000$ ) και με την υποκλίμακα εμπλοκής των μαθητών ( $r=0.483$ ,  $p=0.000$ ) (Πίνακας 1). Σύμφωνα με τα παραπάνω φαίνεται ότι η γνωστική επανεκτίμηση παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

### Πίνακας 1

Σύγκριση ρύθμιση συναισθήματος (εκφραστικής καταστολής, γνωστικής επανεκτίμησης) και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείρισης της τάξης, εμπλοκής των μαθητών) εκπαιδευτικών

		<b>Correlations</b>		
		Κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας	Κλίμακα διαχείρισης της τάξης	Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών
Κλίμακα εκφραστικής καταστολής	<i>r</i>	-,004	-,038	,016
	<i>p.</i> (2-Tailed)	,957	,568	,819
Κλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης	<i>r</i>	<b>,507</b>	<b>,492</b>	<b>,483</b>
	<i>p.</i> (2-tailed)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>

Επιπλέον ελέγχθηκε αν η ρύθμιση συναισθήματος (εκφραστική καταστολή, γνωστική επανεκτίμηση) σχετίζεται με τις πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας γενικότερα (όχι με κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά). Όσον αφορά την κλίμακα εκφραστικής καταστολής δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας ( $r=-0.031$ ,  $p=0.663$ ) (πίνακας 2).

### Πίνακας 2

Συσχέτιση εκφραστικής καταστολής, και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

		<b>Correlations</b>	
		Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας	
Κλίμακα εκφραστικής καταστολής	<i>r</i>	-,031	
	<i>p.</i> (2-tailed)	,663	

Όσον αφορά τη κλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση με την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας ( $r=0.515$ ,  $p=0.000$ )(πίνακας 3). Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η κλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας.

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

### Πίνακας 3

Σύγκριση γνωστικής επανεκτίμησης και διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

#### Correlations

		Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας
Κλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης	<i>r</i>	<b>,515</b>
	<i>p.</i> (2-tailed)	<b>,000</b>

#### 4.2 Συνδέεται η στρατηγική ρύθμιση συναισθήματος με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την τάξη τους;

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είναι αν η εκφραστική καταστολή ή η γνωστική επανεκτίμηση σχετίζεται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την τάξη τους, που είναι ο ένας παράγοντας που δομεί τις πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τον πίνακα 4 η κλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση με την υποκλίμακα διαχείριση της τάξης ( $r=0.492$ ,  $p=0.000$ ). Το παραπάνω μας φανερώνει ότι η γνωστική επανεκτίμηση επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης της τάξης.

#### Πίνακας 4

Συσχέτιση ρύθμιση συναισθήματος (εκφραστικής καταστολής, γνωστικής επανεκτίμησης) και διαχείρισης της τάξης εκπαιδευτικών

##### Correlations

		Κλίμακα διαχείρισης της τάξης
Κλίμακα εκφραστικής καταστολής	<i>r</i>	-,038
	<i>p.</i> (2-Tailed)	,568
Κλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης	<i>r</i>	<b>,492</b>
	<i>p.</i> (2-tailed)	<b>,000</b>

**4.3** Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης (υποκλίμακες ΑΣ, ΑΣΑ, ΧΣ, ΡΣ) και την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (υποκλίμακες στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείρισης της τάξης, εμπλοκής των μαθητών);

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα είναι αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης (υποκλίμακα αντίληψης συναισθημάτων, αντίληψης συναισθημάτων των άλλων, χρήσης συναισθημάτων, ρύθμισης συναισθημάτων) και την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (υποκλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας, υποκλίμακα διαχείρισης της τάξης, υποκλίμακα εμπλοκής των μαθητών). Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερο βαθμό συγκεντρώνει ο εκπαιδευτικός στις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης, τόσο υψηλότερες βαθμολογίες στις υποκλίμακες της διδακτικής αποτελεσματικότητας θα έχει.

Αναλυτικότερα, η υποκλίμακα αντίληψης συναισθημάτων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση με την υποκλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας ( $r=0.522$ ,  $p=0.000$ ) και με την υποκλίμακα εμπλοκής των μαθητών ( $r=0.587$ ,  $p=0.000$ ). Η υποκλίμακα αντίληψης συναισθημάτων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση με την υποκλίμακα διαχείριση της τάξης ( $r=0.660$ ,  $p=0.000$ ) (Πίνακας 5).

Η υποκλίμακα αντίληψης συναισθημάτων των άλλων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση με την υποκλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας ( $r=0.467$ ,  $p=0.000$ ), την υποκλίμακα διαχείριση της τάξης ( $r=0.567$ ,  $p=0.000$ ) και την υποκλίμακα εμπλοκής των μαθητών ( $r=0.583$ ,  $p=0.000$ ) (Πίνακας 5).

Η υποκλίμακα χρήσης συναισθημάτων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση με την υποκλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας ( $r=0.466$ ,  $p=0.000$ ). Επιπλέον, η υποκλίμακα χρήσης συναισθημάτων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση με την υποκλίμακα διαχείριση της τάξης ( $r=0.661$ ,  $p=0.000$ ). Έπειτα, η υποκλίμακα χρήσης συναισθημάτων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση με την υποκλίμακα εμπλοκής των μαθητών ( $r=0.576$ ,  $p=0.000$ ) (Πίνακας 5).

Τέλος, η υποκλίμακα ρύθμισης συναισθημάτων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση με την υποκλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας



( $r=0.463, p=0.000$ ), την υποκλίμακα διαχείριση της τάξης ( $r=0.545, p=0.000$ ) και την υποκλίμακα εμπλοκής των μαθητών ( $r=0.521, p=0.000$ ) (Πίνακας 5).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης (ΑΣ, ΑΣΑ, ΧΣ, ΡΣ) και την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (υποκλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείρισης της τάξης, εμπλοκής των μαθητών).

### Πίνακας 5

Συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΑΣ, ΑΣΑ, ΧΣ, ΡΣ) και στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (υποκλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείρισης της τάξης, εμπλοκής των μαθητών);

		<b>Correlations</b>		
		Κλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας	Κλίμακα διαχείριση της τάξης	Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών
Κλίμακα αντίληψης συναισθημάτων	<i>r</i>	<b>,522</b>	<b>,660</b>	<b>,587</b>
	<i>p.</i> (2-tailed)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
Κλίμακα αντίληψης συναισθημάτων των άλλων	<i>r</i>	<b>,467</b>	<b>,567</b>	<b>,583</b>
	<i>p.</i> (2-tailed)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
Κλίμακα χρήσης συναισθημάτων	<i>r</i>	<b>,466</b>	<b>,661</b>	<b>,576</b>
	<i>p.</i> (2-tailed)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>
Κλίμακα ρύθμισης συναισθημάτων	<i>r</i>	<b>,463</b>	<b>,545</b>	<b>,521</b>
	<i>p.</i> (2-tailed)	<b>,000</b>	<b>,000</b>	<b>,000</b>

#### 5.4. Χρησιμοποιούν περισσότερο την εκφραστική καταστολή οι ειδικοί παιδαγωγοί από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής;

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά το αν χρησιμοποιούν στον ίδιο βαθμό την εκφραστική καταστολή οι ειδικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Από τον πίνακα 6 παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των βαθμών της κλίμακας εκφραστικής καταστολής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι  $M.O=13,1638$  και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι  $M.O=12,0439$ . Κάνοντας τον έλεγχο ANOVA (πίνακας 6) παρατηρούμε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,073 > \alpha=0,05$ ) ανάμεσα στους βαθμούς της κλίμακας εκφραστικής καταστολής των εκπαιδευτικών. Για τους παραπάνω λόγους φαίνεται ότι δεν χρησιμοποιούν περισσότερο την εκφραστική καταστολή οι ειδικοί παιδαγωγοί από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής.

#### Πίνακας 6

Σύγκριση εκφραστικής καταστολής των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.  
Αποτελέσματα ελέγχου Ανοβα

ANOVA					
Εκπαιδευτικοί	M.O	T.A	df	f	p.
Ειδικής αγωγής	13,1638	4,61744	1	3,253	,073
Γενικής αγωγής	12,0439	4,79932	228		

### 5.5. Διαφέρει η ενσυναίσθηση ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής;

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα είναι αν οι ειδικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν ίδια επίπεδα ενσυναίσθησης. Από τον πρώτο πίνακα παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των βαθμών της κλίμακας ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι  $M.O=5,5058$  και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι  $M.O=5,4051$  (πίνακας 7). Κάνοντας τον έλεγχο ANOVA παρατηρούμε ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,338 > \alpha=0,05$ ) ανάμεσα στους βαθμούς της κλίμακας ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών (πίνακας 7).

#### Πίνακας 7

Συσχέτιση ενσυναίσθηση ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, Αποτελέσματα ελέγχου Anova

#### ANOVA

Εκπαιδευτικοί	M.O	T.A.	df	f	p.
Ειδικής αγωγής	5,5058	,80414	1	,923	,338
Γενικής αγωγής	5,4051	,73234	213		

#### 5.6 . Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των υποκλίμακων της ενσυναίσθησης της γνωστικής επανεκτίμησης;

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα είναι αν οι υποκλίμακες της ενσυναίσθησης άρα και η ενσυναίσθηση συσχετίζονται θετικά με την γνωστική επανεκτίμηση ή την εκφραστική καταστολή. Από τον στατιστικό έλεγχο συσχετίσεων προέκυψε ότι η υποκλίμακα αντίληψης συναισθημάτων και η υποκλίμακα αντίληψης συναισθημάτων των άλλων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική μικρή συσχέτιση με την κλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης ( $r=0.356, p=0.000$ ) ( $r=0.306, p=0.000$ ). Η υποκλίμακα χρήσης συναισθημάτων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση με την κλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης ( $r=0.436, p=0.000$ ). Επιπλέον, η υποκλίμακα χρήσης συναισθημάτων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική αρνητική ασθενή συσχέτιση με την κλίμακα εκφραστικής καταστολής ( $r=-0.136, p=0.039$ ). Η υποκλίμακα ρύθμισης συναισθημάτων παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική ασθενή συσχέτιση με την κλίμακα εκφραστικής καταστολής ( $r=0.177, p=0.007$ ) (Πίνακας 8).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω φαίνεται ότι η αντίληψη συναισθημάτων των άλλων, η χρήση συναισθημάτων και ρύθμιση συναισθημάτων (που αποτελούν την ενσυναίσθηση) άρα και η ενσυναίσθηση συσχετίζονται θετικά με την γνωστική επανεκτίμηση.

## Πίνακας 8

Συσχέτιση υποκλιμάκων της ενσυναίσθησης και γνωστικής επανεκτίμησης εκπαιδευτικών.

<b>Correlations</b>			
		Κλίμακα εκφραστικής καταστολής	Κλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης
Κλίμακα αντίληψης συναισθημάτων	<i>r</i>	-,053	<b>,356</b>
	<i>p.</i> (2-tailed)	,425	<b>,000</b>
Κλίμακα αντίληψης συναισθημάτων των άλλων	<i>r</i>	,070	<b>,306</b>
	<i>p.</i> (2-tailed)	,288	<b>,000</b>
Κλίμακα χρήσης συναισθημάτων	<i>r</i>	-,136	<b>,436</b>
	<i>p.</i> (2-tailed)	<b>,039</b>	<b>,000</b>
Κλίμακα ρύθμισης συναισθημάτων	<i>r</i>	<b>,177</b>	<b>,375</b>
	<i>p.</i> (2-tailed)	<b>,007</b>	<b>,000</b>

Παράλληλα, συσχετίστηκε ολόκληρη η κλίμακα ενσυναίσθησης με την γνωστική επανεκτίμηση. Στον παρακάτω, πίνακα παρατηρούμε, ότι η κλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική μέτρια συσχέτιση με την κλίμακα της ενσυναίσθησης ( $r=0.412$ ,  $p=0.000$ ). Άρα η ενσυναίσθηση συσχετίζεται θετικά με την γνωστική επανεκτίμηση (πίνακας 9).

## Πίνακας 9

Συσχέτιση της ενσυναίσθησης και γνωστικής επανεκτίμησης εκπαιδευτικών

<b>Correlations</b>		
		Κλίμακα ενσυναίσθηση
Κλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης	<i>r</i>	<b>,412</b>
	<i>p.</i> (2-tailed)	<b>,000</b>

5.7. Επιδρά η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή των μαθητών τους στην παιδαγωγική διαδικασία;

Το έβδομο ερευνητικό ερώτημα είναι αν η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού επιδρά στην εμπλοκή των μαθητών στην παιδαγωγική διαδικασία. Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας έδειξαν ότι η υποκλίμακα εμπλοκής των μαθητών παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική δυνατή συσχέτιση με την κλίμακα της ενσυναίσθησης ( $r=0.635$ ,  $p=0.000$ ). Άρα σύμφωνα με τα παραπάνω η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού επιδρά στην εμπλοκή των μαθητών στην παιδαγωγική διαδικασία (πίνακας 10).

### Πίνακας 10

Συσχέτιση ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών με την εμπλοκή των μαθητών τους στην παιδαγωγική διαδικασία

Correlations		
		Κλίμακα ενσυναίσθηση
Κλίμακα εμπλοκής των μαθητών	<i>r</i>	<b>,635</b>
	<i>p.</i> (2-tailed)	<b>,000</b>

- 5.8. Επηρεάζουν οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος (μέσω τη γνωστικής επανεκτίμησης) και η ενσυναίσθηση την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών;

Ως όγδοο ερευνητικό ερώτημα θέσαμε αν η ικανότητα ρύθμισης συναισθήματος (μέσω της γνωστικής επανεκτίμησης) και η ενσυναίσθηση επηρεάζουν την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών. Από την ανάλυση της γραμμικής παλινδρόμησης διαπιστώνεται ότι η κλίμακα της γνωστικής επανεκτίμησης ( $b=0,531$ ,  $t=5,484$ ,  $p=0,000$ ) και της ενσυναίσθησης ( $b=8,450$ ,  $t=10,827$ ,  $p=0,000$ ) είναι στατιστικά σημαντικοί παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας, εξηγώντας το 56,9% των διακυμάνσεων του μοντέλου. Από τους συντελεστές Β ( $b=0,531$  και  $b=8,450$ ) της παλινδρόμησης μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι λόγω του ότι είναι θετικοί αριθμοί, οι μεταβολές των βαθμών της γνωστικής επανεκτίμησης και ενσυναίσθησης είναι προς την ίδια κατεύθυνση με τις μεταβολές του βαθμού της αυτοαποτελεσματικότητας (πίνακας 11).

Το δεύτερο σχόλιο που μπορούμε να συμπεράνουμε για τους συντελεστές Β είναι ότι ο συντελεστής  $\beta$  της γνωστικής επανεκτίμησης είναι μικρότερος της μονάδας, που πρακτικά αυτό σημαίνει ότι για μια δεδομένη μεταβολή του αριθμού αυτού, ο βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας θα μεταβληθεί κατά ένα πολύ μικρότερο βαθμό. Αντίθετα ο συντελεστής  $\beta$  της ενσυναίσθησης είναι μεγαλύτερος της μονάδας, που πρακτικά αυτό σημαίνει ότι για μια δεδομένη μεταβολή του βαθμού αυτού, ο βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας θα μεταβληθεί κατά ένα πολύ μεγαλύτερο βαθμό. Συμπερασματικά για μια μεταβολή 1% του βαθμού της γνωστικής επανεκτίμησης θα παρατηρήσουμε μεταβολή προς την ίδια κατεύθυνση της τάξης του 0,531% για την αυτοαποτελεσματικότητα και για μια μεταβολή 1% του βαθμού της ενσυναίσθησης θα παρατηρήσουμε μεταβολή προς την ίδια κατεύθυνση της τάξης του 8,450% για την αυτοαποτελεσματικότητα (πίνακας 12).

### Πίνακας 11

Συντελεστής προσδιορισμού γραμμικής παλινδρόμησης

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,755a	<b>,569</b>	,562	7,70135

a. Predictors: (Constant), Κλίμακα ενσυναίσθηση, Κλίμακα εκφραστικής καταστολής, Κλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης

### Πίνακας 12

Γραμμική Παλινδρόμηση

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	p.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	38,255	4,413		8,668	,000
	Κλίμακα εκφραστικής καταστολής	,035	,123	,014	,282	,778
	Κλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης	<b>,531</b>	,097	,300	<b>5,484</b>	<b>,000</b>
	Κλίμακα ενσυναίσθηση	<b>8,450</b>	,780	,579	<b>10,827</b>	<b>,000</b>

a. Dependent Variable: Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας

Σύμφωνα, λοιπόν με τους παραπάνω πίνακες μπορούμε να συμπεράνουμε (πίνακας 11 και 12) ότι η στρατηγική ρύθμισης συναισθήματος (μέσω της γνωστικής επανεκτίμησης) και η ενσυναίσθηση επηρεάζουν την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών.



**5.9.** Διαφέρει η ρύθμιση συναισθήματος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς;

Το ένατο ερευνητικό ερώτημα είναι αν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα εκφραστικής καταστολής συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με άλλες σχέσεις εργασίας. Σύμφωνα με τον πίνακα 13 παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των βαθμών της κλίμακας εκφραστικής καταστολής των μόνιμων εκπαιδευτικών είναι  $M.O=12,1258$  και των εκπαιδευτικών με άλλες σχέσεις εργασίας είναι  $M.O=13,6901$ . Κάνοντας τον έλεγχο ANOVA (πίνακας 13) παρατηρείται ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p.=0,020 < \alpha=0,05$ ) ανάμεσα στους βαθμούς της κλίμακας εκφραστικής καταστολής. Άρα με βάση αυτό το στατιστικό αποτέλεσμα οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα εκφραστικής καταστολής συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με άλλες σχέσεις εργασίας.

**Πίνακας 13**

Ο μέσος όρος των βαθμών της κλίμακας εκφραστικής καταστολής των μόνιμων εκπαιδευτικών συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με άλλες σχέσεις εργασίας. Αποτελέσματα ελέγχου Anova

ANOVA					
Σχέση Εργασίας	M.O	T.A	df	f	p.
Μόνιμος	<b>12,1258</b>	4,64396	1	5,470	<b>,020</b>
Άλλη σχέση (αναπληρωτής, ωρομίσθιος)	<b>13,6901</b>	4,77969	228		

**5.10.** Διαφέρει η ενσυναίσθηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τους μονίμους εκπαιδευτικούς;

Το δέκατο ερευνητικό ερώτημα είναι αν η ενσυναίσθηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι χαμηλότερη από αυτή των μονίμων εκπαιδευτικών. Από τον πίνακα 14 παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των βαθμών της κλίμακας ενσυναίσθησης των μονίμων εκπαιδευτικών είναι  $M.O=5,4983$  και των εκπαιδευτικών με άλλη σχέση εργασία είναι  $M.O=5,3621$ . Κάνοντας τον έλεγχο ANOVA παρατηρείται ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,228 > \alpha=0,05$ ) ανάμεσα στους βαθμούς της κλίμακας ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών (πίνακας 14).

**Πίνακας 14**

Μέσος όρος των βαθμών της κλίμακας ενσυναίσθησης των μονίμων εκπαιδευτικών, Αποτελέσματα ελέγχου Anova

ANOVA					
Σχέση Εργασίας	M.O	T.A.	df	f	p.
Μόνιμος	5,4983	,72089	1	1,462	,228
Άλλη σχέση ( αναπληρωτής, ωρομίσθιος)	5,3621	,86161	213		

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποφασίστηκε να γίνει περαιτέρω έλεγχος των υποκλιμάκων της ενσυναίσθησης (αντίληψη συναισθημάτων, αντίληψης συναισθημάτων των άλλων, χρήση συναισθημάτων και ρύθμιση συναισθημάτων) των μονίμων και των αναπληρωτών. Στατιστικά σημαντική συσχέτιση βρέθηκε στη υποκλίμακα αντίληψης συναισθημάτων και στην υποκλίμακα χρήσης συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα από τον πίνακα 15 παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των βαθμών της κλίμακας αντίληψης συναισθημάτων των μονίμων εκπαιδευτικών είναι  $M.O=5,7976$  και των εκπαιδευτικών με άλλες σχέσεις εργασίας είναι  $M.O=5,5176$ . Κάνοντας τον έλεγχο ANOVA (πίνακας 15) παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,026 < \alpha=0,05$ ) ανάμεσα στους βαθμούς της υποκλίμακας αντίληψης συναισθημάτων των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

### Πίνακας 15

Μέσος όρος των βαθμών της υποκλίμακας αντίληψης συναισθημάτων των μόνιμων εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς με άλλες σχέσεις εργασίας. Αποτελέσματα ελέγχου Ανονα

ANOVA					
Σχέση Εργασίας	M.O	T.A	df	f	p.
Μόνιμος	<b>5,7976</b>	,74125	1	5,054	<b>,026</b>
Άλλη σχέση (αναπληρωτής\ ωρομίσθιος)	<b>5,5176</b>	1,12069	230		

Επιπλέον, από τον πίνακα 16 παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των βαθμών της κλίμακας χρήσης συναισθημάτων των μόνιμων εκπαιδευτικών είναι  $M.O=5,5518$  και των εκπαιδευτικών με άλλες σχέσεις εργασίας είναι  $M.O=5,2359$ . Κάνοντας τον έλεγχο ANOVA (πίνακα 16) παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,039 < \alpha=0,05$ ) ανάμεσα στους βαθμούς της υποκλίμακας χρήσης συναισθημάτων των εκπαιδευτικών.

### Πίνακας 16

Μέσος όρος των βαθμών της υποκλίμακας χρήσης συναισθημάτων των μόνιμων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών με άλλες σχέσεις εργασίας, Αποτελέσματα ελέγχου Ανονα

ANOVA					
Σχέση Εργασίας	M.O	T.A.	df	f	p.
Μόνιμος	<b>5,5518</b>	,96280	1	4,326	<b>,039</b>
Άλλη σχέση(αναπληρωτής ωρομίσθιος)	<b>5,2359</b>	1,2704	230		

Άρα με βάση αυτό το στατιστικό αποτέλεσμα οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα χρήσης συναισθημάτων και στην υποκλίμακα αντίληψης συναισθημάτων ( δύο από τις τρεις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με άλλες σχέσεις εργασίας.

**5.11.** Διαφέρει η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς;

Το τελευταίο ερώτημα της έρευνας είναι αν η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι χαμηλότερη από αυτή των μόνιμων εκπαιδευτικών. Από τον παρακάτω πίνακα (πίνακας 17) παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των βαθμών της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας των μόνιμων εκπαιδευτικών είναι  $M.O=101,9854$  και των εκπαιδευτικών με άλλη σχέση εργασία είναι  $M.O=99,7879$ . Κάνοντας τον έλεγχο ANOVA παρατηρείται ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,200 > \alpha=0,05$ ) ανάμεσα στους βαθμούς της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (πίνακας 17)

**Πίνακας 17**

Σύγκριση των βαθμών της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας συναισθημάτων των μόνιμων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών με άλλες σχέσεις εργασίας, Αποτελέσματα ελέγχου Anova

ANOVA					
Σχέση Εργασίας	M.O	T.A.	df	f	p.
Μόνιμος	101,9854	10,42126	1	1,655	,200
Άλλη σχέση ( αναπληρωτής, ωρομίσθιος)	99,7879	13,21830	201		

Σύμφωνα, με τα παραπάνω αποφασίστηκε να γίνει περαιτέρω έλεγχος των υποκλιμάκων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας (υποκλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείρισης της τάξης, εμπλοκής των μαθητών). Από την στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι στατιστικά σημαντική διαφορά σημειώνεται στην υποκλίμακα εμπλοκής των μαθητών. Πιο αναλυτικά από τον πίνακα 18 παρατηρείται ότι ο μέσος όρος των βαθμών της υποκλίμακας εμπλοκής των μαθητών, των μόνιμων εκπαιδευτικών είναι  $M.O=34,7584$  και των εκπαιδευτικών με άλλες σχέσεις εργασίας είναι  $M.O=32,8429$ . Κάνοντας τον έλεγχο ANOVA (πίνακας 18) παρατηρείται ότι παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,004 < \alpha=0,05$ ) ανάμεσα στους βαθμούς της υποκλίμακας εμπλοκής των μαθητών και εκπαιδευτικών.

### Πίνακας 18

Μέσος όρος των βαθμών της υποκλίμακας εμπλοκής των μαθητών των μόνιμων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών με άλλες σχέσεις εργασίας Αποτελέσματα ελέγχου Ανοva

#### ANOVA

Σχέση Εργασίας	M.O	T.A.	df	f	p.
Μόνιμος	<b>34,7584</b>	3,86014	1	8,629	<b>,004</b>
Άλλη σχέση ( αναπληρωτής, ωρομίσθιος)	<b>32,8429</b>	5,63281	217		

Άρα με βάση αυτό το στατιστικό αποτέλεσμα οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα εμπλοκής των μαθητών (υποκλίμακα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με άλλες σχέσεις εργασίας.

## Συζήτηση Ευρημάτων

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε σε διακόσιους τριάντα δύο (232) εκπαιδευτικούς, και συγκεκριμένα εκατό δέκα έξι (116) εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και εκατό δέκα έξι (116) ειδικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία. Η έρευνα έλαβε χώρα στην περιοχή της Δυτικής Μακεδονίας και της Ηπείρου. Στους εκπαιδευτικούς αφού ενημερώθηκαν, τους δόθηκαν τα σχετικά ερωτηματολόγια.

Πρωταρχικά ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης μελέτης, είναι να ερευνηθούν οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος που χρησιμοποιούν οι ειδικοί παιδαγωγοί, ο βαθμός ενσυναίσθησης που έχουν και πως αυτοί οι δύο παράγοντες επηρεάζουν την διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα. Ωστόσο κατά την διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας προέκυψαν και άλλα ερευνητικά ερωτήματα όπως αν συνδέεται η γνωστική επανεκτίμηση με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, αν συνδέεται η ρύθμιση συναισθήματος με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την τάξη τους, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης (ΑΣ, ΑΣΑ, ΧΣ, ΡΣ) και στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (υποκλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας, υποκλίμακα διαχείρισης της τάξης, υποκλίμακα εμπλοκής των μαθητών), αν χρησιμοποιούν περισσότερο την εκφραστική καταστολή οι ειδικοί παιδαγωγοί από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, αν διαφέρει η ενσυναίσθηση ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων της ενσυναίσθησης και γνωστικής επανεκτίμησης. Επιπλέον, διερευνήθηκε αν επιδρά η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή των μαθητών τους στην παιδαγωγική διαδικασία, αν διαφέρει η στρατηγική ρύθμισης συναισθήματος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τους μονίμους εκπαιδευτικούς και αν διαφέρει η ενσυναίσθηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τους μονίμους εκπαιδευτικούς, και τέλος αν διαφέρει η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τους μονίμους εκπαιδευτικούς. Η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα δόθηκε μέσω στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων, κάνοντας ελέγχους συσχετίσεων, Ανονα και παλινδρόμησης, όπου αυτό χρειαζόταν.

Τα ευρήματα της έρευνας προσδιορίζουν την τάση και τις αντιλήψεις των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικότερα, που συμμετείχαν στην έρευνα, τόσο για της πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν όσο και για την ενσυναίσθηση και τις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος που χρησιμοποιούν. Κάποια από τα σημαντικότερα ευρήματα είναι ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί πιστεύουν ότι οι μαθητές της τάξης τους δεν έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές τους έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση. Ταυτόχρονα, σημαντικό είναι και το γεγονός ότι οι περισσότεροι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν συμμετάσχει σε εθελοντικές οργανώσεις ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν συμμετείχαν στην πλειοψηφία τους. Αξιοσημείωτο, επίσης είναι ότι μόνο το 6% των ειδικών παιδαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δεν έχουν επιμορφωθεί τα τελευταία 3 χρόνια και ότι όλοι σχεδόν χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης για τους μαθητές τους.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα μελετά αν συνδέεται η γνωστική επανεκτίμηση με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τις στατιστικές αναλύσεις διαπιστώθηκε ότι μόνο η κλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας. Δηλαδή παρατηρείται, ότι εκπαιδευτικοί που για να ρυθμίσουν τα συναισθήματα τους επανεκτιμούν και επαναξιολογούν γνωστικά μια κατάσταση μέσω της μεταβολής του τρόπου σκέψης (πριν βιώσουν το συναίσθημα), έχουν και υψηλότερα επίπεδα πεποιθήσεων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας. Το παραπάνω μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους πριν αυτά εκδηλωθούν χωρίς να τα καταπιέζουν, μπορούν να διαχειριστούν τα συναίσθημα που προκύπτουν μέσα στη τάξη, διαμορφώνοντας, έτσι, κατάλληλα την παιδαγωγική διαδικασία, αναπτύσσοντας υψηλές πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Στον παραπάνω λόγο μπορεί να οφείλεται και το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που σχετίζεται με το αν συνδέεται η ρύθμιση συναισθήματος με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την τάξη τους. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι μόνο η γνωστική επανεκτίμηση επηρεάζεται από τον τρόπο διαχείρισης της τάξης. Για την ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων πραγματοποιήσαν έρευνα και οι Lee και Van Vlack το 2017, οι οποίοι βρήκαν ότι η ικανότητα τροποποίησης των

συναισθημάτων συνδέεται θετικά με τη συγκίνηση, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται θετικά με τη αυτοαποτελεσματικότητα στην διαχείριση της τάξης.

Το τρίτο εύρημα απαντά στην ερώτηση, αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης (ΑΣ, ΑΣΑ, ΧΣ, ΡΣ) και στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (στρατηγικών διδασκαλίας, διαχείρισης της τάξης, εμπλοκής των μαθητών). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις υποκλίμακες της ενσυναίσθησης (ΑΣ, ΑΣΑ, ΧΣ, ΡΣ) και στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (υποκλίμακα στρατηγικών διδασκαλίας, υποκλίμακα διαχείρισης της τάξης, υποκλίμακα εμπλοκής των μαθητών). Με άλλα λόγια παρατηρείται, ότι όσοι έχουν την ικανότητα να μπαίνουν στη θέση του άλλου σαν να είναι ο άλλος, έχουν και υψηλότερες πεποιθήσεις ότι θα επιτύχουν τον διδακτικό τους στόχο. Σε μελέτη του 2010 ερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης 248 εκπαιδευτικών και της αυτοαποτελεσματικότητας τους, η οποία βρήκε μια θετική συσχέτιση των παραπάνω παραγόντων. Παρόμοια έρευνα έχει καταλήξει στο ίδιο συμπέρασμα (Gürol et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα εξεταστήκαν, οι συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των καθηγητών με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μια θετική σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας ( $r= 0,5$ ) (Gürol et al., 2010). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν οι Moafian και Ghanizadeh το 2009, καθώς η έρευνά τους έδειξε ότι υπάρχει μια σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Τέλος, παρόμοια συμφωνούν οι Rathī και Rastogi, οι οποίοι το 2009 πραγματοποίησαν μελέτη στην οποία φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τις πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, αλλά και η Salami της οποίας η μελέτη απέδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης (Salami, 2007).

Εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία, βάση της ερευνάς μας, είναι ότι δεν χρησιμοποιούν περισσότερο την εκφραστική καταστολή, ως στρατηγική ρύθμισης συναισθήματος, οι ειδικοί παιδαγωγοί από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Δηλαδή σε ίδια συχνότητα ελέγχουν τα συναισθήματα τους με την αναστολή των



συμπεριφορικών ενδείξεων και δεν εστιάζουν στην ίδια την απόκριση επικεντρώνοντας στον περιορισμό της τρέχουσας συμπεριφοράς έκφρασης των συναισθημάτων τους, ειδικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (Gross, 2002 · Gross & Levenson, 1993).

Σημαντικό εύρημα είναι ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν ίδια επίπεδα ενσυναίσθησης. Κάνοντας τον έλεγχο ANOVA παρατηρείται ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,338 > \alpha=0,05$ ) ανάμεσα στους βαθμούς της κλίμακας ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Το παραπάνω είναι απροσδόκητο καθώς θα περιμέναμε οι ειδικοί παιδαγωγοί να έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από τους εκπαιδευτικούς, λόγω της φύσης του επαγγέλματος τους. Αντίθετα σε προγενέστερη έρευνα των Stojiljkovic, Djigic & Zatkovic το 2012, που πραγματοποιήθηκε σε 120 εκπαιδευτικούς από την Σερβία, φάνηκε ότι ο δείκτης ενσυναίσθησης ήταν αρκετά υψηλός και ειδικότερα σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε τμήματα ένταξης.

Το πέμπτο ερώτημα είναι αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων της ενσυναίσθησης και γνωστικής επανεκτίμησης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι υποκλίμακες της ενσυναίσθησης άρα και η ενσυναίσθηση συσχετίζονται θετικά με την γνωστική επανεκτίμηση. Από την στατιστική ανάλυση φάνηκε ότι η αντίληψη συναισθημάτων, η αντίληψη συναισθημάτων των άλλων, η χρήση συναισθημάτων και ρύθμιση συναισθημάτων (που αποτελούν την ενσυναίσθηση) άρα και η ενσυναίσθηση συσχετίζονται θετικά με την γνωστική επανεκτίμηση. Με άλλα λόγια φάνηκε ότι εκπαιδευτικοί που μπορούν να μπουν στη θέση του άλλου και να αντιληφτούν τα συναισθήματα των άλλων, έχουν την ικανότητα και ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και μάλιστα επανεκτιμούν και επαναξιολογούν γνωστικά μια κατάσταση μέσω της μεταβολής του τρόπου σκέψης, πριν εκδηλωθεί το συναίσθημα τους. Έρευνα του 2014 συμφωνεί με το παραπάνω αποτέλεσμα καθώς φανέρωσε ότι τόσο η έκφραση όσο και η ρύθμιση των συναισθημάτων προβλέπουν την ενσυναίσθηση στο τέλος του μαθήματος (Hen & Sharabi-Nov, 2014).

Ένα άλλο πολύ σημαντικό εύρημα είναι ότι η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού επιδρά στην εμπλοκή των μαθητών στην παιδαγωγική διαδικασία. Το παραπάνω μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η ενσυναίσθηση βοηθάει τον

εκπαιδευτικό να αντιληφτεί τα συναισθήματα των άλλων, αποκτώντας την ικανότητα να χειρίζεται κατάλληλα τους μαθητές του. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να τους εντάξει ομαλά στη διεκπεραίωση του παιδαγωγικού έργου. Επιπλέον το παραπάνω μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι, σύμφωνα με σχετική έρευνα, η χρήση της ενσυναίσθησης συνεισφέρει στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές τους (Swan & Riley, 2015). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί με ενσυναίσθηση κατέχουν υψηλότερο επίπεδο ηθικής, παρακινούν με επιτυχία τους μαθητές τους, έχουν καλύτερα επίπεδα επικοινωνίας μαζί τους και τους ενθαρρύνουν να δημιουργήσουν συναισθηματικές σχέσεις με τον κοινωνικό τους περίγυρο (Goroshit & Hen, 2016).

Το κύριο ερώτημα της έρευνας μας είναι αν οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος (μέσω της γνωστικής επανεκτίμησης) και η ενσυναίσθηση επηρεάζουν την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών. Βάση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι η στρατηγική ρύθμισης συναισθήματος (μέσω της γνωστικής επανεκτίμησης) και η ενσυναίσθηση επηρεάζουν την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών. Το παραπάνω μπορεί να δικαιολογηθεί καθώς η στρατηγική ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση είναι δύο ικανότητες που πρέπει να διέπουν έναν εκπαιδευτικό. Αυτές λοιπόν οι δύο δεξιότητες είναι τόσο σημαντικές που μπορεί να επηρεάσουν ακόμα και τις πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των ειδικών παιδαγωγών. Επιπλέον από άλλες έρευνες έχει φανεί ότι οι τρεις αυτοί παράγοντες συσχετίζονται. Πιο συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι η ρύθμιση των συναισθημάτων προέβλεπε την ενσυναίσθηση (Hen & Sharabi-Nov, 2014), ότι συναισθηματική νοημοσύνη, η ενσυναίσθηση και η αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζονται θετικά (Gürol et al., 2010 Moafian & Ghanizadeh, 2009 Salami, 2007) και ότι η ρύθμιση συναισθήματος συσχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Κοροζόγλου, 2011)

Επιπλέον σημαντικά είναι και τα ευρήματα που αφορούν τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους μόνιμους και στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τη ρύθμιση συναισθήματος των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, από τη στατιστική ανάλυση φάνηκε, ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα εκφραστικής καταστολής συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με άλλες σχέσεις εργασίας. Το παραπάνω μπορεί να οφείλεται

στο γεγονός ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, έχουν παραπάνω χρόνια προϋπηρεσίας και νιώθουν πιο ασφαλής και ψυχικά ήρεμοι, λόγω της μονιμότητας τους και της εργασιακής τους εμπειρίας. Λόγω, λοιπόν, αυτών των δύο παραγόντων οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί μπορούν να ρυθμίζουν καλύτερα τα συναισθήματα τους.

Το επόμενο εύρημα έχει να κάνει με τους αναπληρωτές και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και απαντάει στο ερώτημα αν διαφέρει η ενσυναίσθηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Κάνοντας τον έλεγχο ANOVA παρατηρείται ότι δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0,228 > \alpha=0,05$ ) ανάμεσα στους βαθμούς της κλίμακας ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα παραπάνω αποφασίστηκε να γίνει περαιτέρω έλεγχος των υποκλιμάκων της ενσυναίσθησης (αντίληψη συναισθημάτων, αντίληψης συναισθημάτων των άλλων, χρήση συναισθημάτων και ρύθμιση συναισθημάτων) των μόνιμων και των αναπληρωτών. Σύμφωνα με το στατιστικό αποτέλεσμα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα αντίληψης συναισθημάτων της ενσυναίσθησης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με άλλες σχέσεις εργασίας. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί νιώθουν πιο ασφαλής λόγω της μονιμότητας τους. Επιπλέον η εργασιακή τους εμπειρία, μπορεί να τους βοηθάει στο να μπου στη θέση των άλλων και να κατανοήσουν τα συναισθήματα τους.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τους αναπληρωτές και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς είναι, αν διαφέρει η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Από την στατιστική ανάλυση παρατηρείται ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη βαθμολογία στην υποκλίμακα εμπλοκής των μαθητών συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με άλλες σχέσεις εργασίας. Το παραπάνω μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, έχουν παραπάνω χρόνια προϋπηρεσίας, νιώθουν πιο σίγουροι για τον εαυτό τους, έχουν μάθει να αντιμετωπίζουν τις καθημερινές δυσκολίες στο χώρο εργασίας και νιώθουν πιο ασφαλής λόγω της μονιμότητας τους.

## 5. Περιορισμοί Έρευνας - Μελλοντικές Προτάσεις

Η συγκριμένη έρευνα, όπως έχουμε προαναφέρει έχει συλλέξει το δείγμα της από τις περιοχές της Ηπείρου και Δυτικής Μακεδονίας. Ως εκ τούτου είναι φανερό ότι η έρευνα περιορίστηκε σε τμήματα της Ελλάδας και όχι σε όλη την Ελλάδα. Επιπλέον το δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό (232 εκπαιδευτικοί) και σε αυτό δεν άνηκαν όλοι οι εκπαιδευτικοί των παραπάνω νομών. Από τα παραπάνω μπορούμε να κατανοήσουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα, κάτι που μπορεί να σημαίνει πως αν εξετάσουμε την υπόλοιπη Ελλάδα μπορεί να βρεθούν διαφορετικά αποτελέσματα. Πρέπει λοιπόν να τονιστεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα στον ευρύτερο πληθυσμό.

Επιπλέον τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε για να εξετάσουμε την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, την ενσυναίσθηση και την ικανότητα ρύθμισης συναισθήματος ήταν αξιόπιστα και συγκεκριμένα. Ωστόσο υπάρχουν και άλλα παρόμοια εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν (πχ RESS των De France & Hollenstein, 2017). Επιπλέον δεν έγιναν όλες οι πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών και δεν εντοπίστηκαν όλοι οι πιθανοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την ενσυναίσθηση και την ικανότητα ρύθμισης συναισθήματος. Τέλος, η συγκεκριμένη έρευνα επιβαρύνεται με τους περιορισμούς που συνεπάγεται η χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς, όπως οι μη ειλικρινείς απαντήσεις.

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να προτείνουμε κάποιες μελλοντικές προτάσεις για εξέλιξη της υπάρχουσας έρευνας αλλά και για την δημιουργία νέων ερευνών. Ίσως, σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσαμε να αποκτήσουμε μια σφαιρική εικόνα για τη διαμόρφωση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, της ικανότητας ρύθμισης συναισθήματος και της ενσυναίσθησης μέσω προσωπικών συνεντεύξεων των ερωτούμενων. Επιπλέον μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλα παρόμοια ερευνητικά εργαλεία, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα, καθώς και να ερευνηθούν και άλλοι παράγοντες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη γενικότερα, η κοινωνική στήριξη, το άγχος, οι στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων ή το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Επιπλέον η έρευνα μπορεί να γίνει και σε άλλους νομούς ή ακόμη και πανελλαδικά, εξάγοντας έτσι γενικευμένα αποτελέσματα. Τέλος μπορεί να δημιουργηθούν κατάλληλα

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

προγράμματα στήριξης για τους ειδικούς παιδαγωγούς, ώστε να μπορέσουν να ενισχύσουν τις πεποιθήσεις διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, να ρυθμίζουν με την κατάλληλη στρατηγική τα συναισθήματά τους καθώς και να αυξήσουν τον δείκτη ενσυναίσθησης τους.

## 7. Βιβλιογραφία

### Ελληνική Βιβλιογραφία

Ακαδημία των Παιδαγωγικών Επιστημών της ΕΣΣΔ. (1990) *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια λεξικό*. ΤΔ', Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.

Βάσιου Αι., (2015). Η αναγνώριση των συναισθημάτων και το συναίσθημα στη σχολική τάξη σε σχέση με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και τους βαθμούς των μαθητών: Μελέτη σε μαθητές Β/θμιας Εκπ/σης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 192-202.

Βλαμούλη, Α. (2015) *Η Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Βίντο, Α. (2014) *Συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες και ο ρόλος τους στην ποιότητα ζωής*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αθήνα: Χαροκοπέιο Πανεπιστήμιο.

Γαλάνη, Β (2010) *Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Δημητρόπουλος Ε.Γ. (2000) *Συμβουλευτική – Προσανατολισμό (Τόμος Α')*, Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, Γ' έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη,

Δήμου, Γ. Η. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Ι. Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζώτης, Σ. (2017) *Ενσυναίσθηση και πολυπρισματικότητα: δυο ιστορικές έννοιες σε τροχιά σύγκρουσης και μια απόπειρα σύνθεσης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία & Αυτοδιαχείριση: Γνωστική – συμπεριφοριστική προσέγγιση. Ένα μοντέλο κλινικής πρακτικής και εκπαίδευσης Ειδικών Ψυχικής Υγείας και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καπετανάκη Δ., Σεπετζη Αι. (2016). *Η ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία, Αθήνα: ΑΣΠΕΤΕ.

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

Κολιάδης, Ε. Α. (2003). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες (Β)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κούκου, Μ. (2017) *Η ενσυναίσθηση των ειδικών παιδαγωγών ως παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ένταξης*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ιωάννινα : Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση, *Ψυχολογία*, 10 (2 &3), 295-309

Μαλικιώση – Λοϊζου, Μ.(2001) *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από την θεωρία στην πράξη*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας. Εγκυκλοπαιδικό με τετράγλωσση ορολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παρασκευά, Φ., Παπαγιάννη, Α., (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πούλου Μ., (2015), Κοινωνικές και συναισθηματικές σχέσεις εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*,12, 129-155.

Ρεπούση, Μ. (2000) Διδακτική της Ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα 1880-1980: η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη, *Τα ιστορικά*, 33, 319-378.

Σταλίκας, Α. & Ρούσση Π. (2016). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Σταλίκας, Α., Χαμόδρακα, Μ., (2004). *Η Ενσυναίσθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Σταλίκας, Α. & Χαμόδρακα, Μ. (2004). *Θεμελιώδη θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα.

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

Τσίαντου, Δ. (2011). *Η ικανότητα ενσυναίσθησης των φοιτητών της οδοντιατρικής κατά την διάρκεια των σπουδών τους*. Διπλωματική διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο .

Χατζηχρήστου, Χ. και συν. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεματική ενότητα: Αναγνώριση, έκφραση και χειρισμός συναισθημάτων*. Χ. Χατζηχρήστου (Επίμ.:). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17 (2), 86-95. doi:10.1177/088840649401700203

Alrajhi M., Aldhafri S., Alkharusi H., Albusaidi S., Alkharusi B., Ambusaidi A., Alhosni K., (2016) The predictive effects of math teachers' emotional intelligence on their perceived self-efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 67,378-388 [doi: 10.1016/j.tate.2017.07.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.003)

Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148–165.

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41 (3). 586 – 598, [doi: 10.1037/0022-3514.41.3.586](https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586)

Bandura, A.(1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2),122-147., [doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122](https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122)



Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as co effects of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*, 41, 1389-1391. [doi:10.1037/0003-066X.41.12.1389](https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.12.1389)

Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2 (2). 128-163. [doi:10.1080/10413209008406426](https://doi.org/10.1080/10413209008406426)

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. 4, 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1995). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 26, 179-190. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(95\)00034-W](https://doi.org/10.1016/0005-7916(95)00034-W)

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3 (3), 265-298. [doi: 10.1207/S1532785XMEP0303\\_03](https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0303_03)

Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In F. Pajares & T. Urdan, (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. United States: Information Age Publishing.

Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2 (2), 128 – 163. [doi:10.1080/10413209008406426](https://doi.org/10.1080/10413209008406426)

Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87 - 99.

Bar-On, R., (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

Barasci A., (2016) *Emotional Intelligence: Men, women and the extreme male brain*. London : Penguin Books.

Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stress and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29 (1), 45 – 68. [doi:10.1080/01443410802459234](https://doi.org/10.1080/01443410802459234)

Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Towards a model for the determinants of occupational stress among school teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 355-373.

Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *The British Journal of Educational Psychology*, 65 (1), 496-507.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000) A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253. [doi: 10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)

Brownell, M.T., Smith, S.W., McNellis, J., & Lenk, L. (1994-1995). Career Decisions in Special Education: Current and Former Teachers' Personal Views. *Exceptionality*, 5 (2), 83-102.

Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3 (1), 48-67, 148-67. DOI: 10.1037/1528-3542.3.1.48 .

Butler, E. A., Lee, T. L., & Gross, J. J. (2007). Emotion regulation and culture: Are the social consequences of emotion suppression cultures specific? *Emotion*, 7 (1) 30-48, 148-67. [doi:10.1037/1528-3542.7.1.30](https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.30)

Carlson, E., Lee, H., & Schroll, K. (2004). Identifying Attributes of High Quality Special Education Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 27 (4), 350-359.

Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36 (8), 1781-1795. [doi: 10.1016/j.paid.2003.07.007](https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007)

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

Chesnut S., Burley H., (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review* 15 , 1-16

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

Chesnut S., Cullen T., (2014) . Effects of Self-Efficacy, Emotional Intelligence, and Perceptions of Future Work Environment on Preserves Teacher Commitment. *The Teacher Educator* 49, (2) 116-132. [doi: 10.1080/08878730.2014.887168](https://doi.org/10.1080/08878730.2014.887168)

Cohen, S. (2004). Social relationship and health. *American Psychologist*, 59 (8), 676–684. [doi:10.1037/0003-066X.59.8.676](https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676)

Coleman, A. (2008). *A Dictionary of Psychology* (3 έκδοση). Oxford University Press.

Cooper, B. (2010) In search profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39,(1), 77-99. [doi: 10.1080/03057240903528717](https://doi.org/10.1080/03057240903528717)

Côté, S., & Hideg, I. (2011). The ability to influence others via emotion displays A new dimension of emotional intelligence. *Organizational Psychology Review*, 1 (1), 53-71. [doi: 10.1177/2041386610379257](https://doi.org/10.1177/2041386610379257)

Cote, C. & Morgan, L.M. (2002) ‘A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction and intentions to quit, *Journal of Organizational Behavior*, 23, 947-962. [doi:10.1002/job.174](https://doi.org/10.1002/job.174)

Davis, M. V. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality: and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.

Davis, M. H. (1994). *Empathy. A social psychology approach*. Madison, WI: Brown & Benchmark Publishers.

De France K, Hollenstein T. (2017). Assessing emotion regulation repertoires: The Regulation of Emotion Systems Survey. *Personality and Individual Differences* 119 204–215. [doi: 10.1016/j.paid.2017.07.018](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.018)

Desatnik A., Bel-Bahar T., Nolte T., Crowley M., Fonagy P., Fearon P. (2017) Emotion Regulation in Adolescents: An ERP study. *Biopsy*, 60, 1-9.

Eisenberg, N. (1990). *Prosocial development in early and mid-adolescence*. In R. Montemayor, G.R. Adams, & T. P. Gulotta (Eds.), *Form childhood to adolescence, a transitional period*. Advances in adolescent. An annual book series. California : Sage Publication.

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

Eisenberg, N., Champion, C., and Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: An emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 236–259.

Elizur, A., & Rosenheim, E. (1982). Empathy and attitudes among medical students: The effects of group experience. *Journal of Medical Education*, 57, 675–683.

Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (1982). Empathy training and regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4(3), 399-413.

Fox, S. & Spector, P.E. (2000). Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence and trait affectivity with interview outcomes: it's not all just "G". *Journal of Organizational Behavior*, 21,(2), 203-220. [doi: 10.1002/\(SICI\)1099-1379\(200003\)21:2<203::AID-JOB38>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200003)21:2<203::AID-JOB38>3.0.CO;2-Z)

Gecas, V. & Schwalbe, M. L. (1983). Beyond the looking-glass self: social structure and efficacy-based self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46 (2), 77 – 88.

Ghanizadeh A., Royaei N., (2015). Emotional facet of language teaching: emotion regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 2, (10). [doi:10.1080/22040552.2015.1113847](https://doi.org/10.1080/22040552.2015.1113847)

Gibson, S., & Dembo, M., (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582. [doi:10.1037/0022-0663.76.4.569](https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569)

Gist, M. E. & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review* 17 (2). 183 – 211.

Goldstein, A. P. & Michaels, G. Y. (1985). *Empathy: development, training, and consequences* (pp 41-55), Psychology Press.

Goleman, D. (1999). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας, (μτφ. Μεγαλούδη Φ)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D., (2011) *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.

Gottman, J., (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη-Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Αθήνα: Πεδίο.

Goroshit M., Hen M., (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self efficacy? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 22 (7), 805-818  
[doi:10.1080/13540602.2016.1185818](https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818)

Graham, S., & Weiner, B. (1996). *Theories and principles of motivation*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 63-84.

Gratch, J., & Marsella, S. (2004). A domain-independent framework for modeling emotion. *Cognitive Systems Research*, 5 (4), 269–306.  
[doi:10.1016/j.cogsys.2004.02.002](https://doi.org/10.1016/j.cogsys.2004.02.002)

Goldstein, A. P. & Michaels, G. Y. (1985). Empathy: development, training, and consequences. *Psychology Press*, 41-55.

Gross, J.J. (1998), The emerging field of emotion regulation: An integrative review, *Review of general psychology*, 2(3), 271-299. [doi: 10.1037/1089-2680.2.3.271](https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271)

Gross, J. J. (1998b). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 1224-237.

Gross, J.J. (1999) "Emotion regulation: Past, present, future". *Cognition & Emotion*, 13 (5), 551-573.

Gross, J.J. (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything. *Current directions in psychological science*, 10, (6), 214-219. DOI: 10.1080/026999399379186

Gross, J.J. (2002) Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 85, (39), 348-362, 281-291. [doi: 10.1080/026999399379186](https://doi.org/10.1080/026999399379186)

Gross, J. J. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J. J. Gross (Eds.) *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: Guilford. 3–26

Gross J. J., & Barrett L. F. (2011). Emotion generation and emotion regulation: One or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3(1), 8–16. [doi: 10.1177/1754073910380974](https://doi.org/10.1177/1754073910380974)

Gross, J.J. & John, O.P. (2003) 'Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships and well-being'. *Journal of personality and social Psychology*. 85 (2), 348-362. [doi:10.1037/0022-3514.85.2.348](https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348)

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, (6), 970-986.

Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: The acute effects of inhibiting positive and negative emotions. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, (1), 95-103.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: Guilford Press

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69. [doi: 10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X)

Gürol A., Özercan G., Yalçın H., (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self efficacy and emotional intelligence. *WCES*. 2 (2), 3246-3251 [doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.496](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.496)

Gülseren S. (2001) Empathi: Tanimi ve kullanimi üzerine bir gözden gecirme. *Türk Psikiyatri Dergisi* 12 (2), 133-145.

Hen M., Sharabi-Nov M., (2014). Teaching the teachers: emotional intelligence training for teachers. *Teaching Education*, 25 (4), 375-390. [doi:10.1080/10476210.2014.908838](https://doi.org/10.1080/10476210.2014.908838)

Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37 (3), 137 - 150. [doi:10.1207/S15326985EP3703\\_1](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_1)

Hoffman, M.L. (1975). Developmental Synthesis of Affect and Cognition and Its Implications for Altruistic Motivation. *Developmental Psychology*, 11 (5), 607-622.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hull SK, DiLalla LF, Dorsey JK. (2008) Prevalence og Health - related behaviours among physicians and medical trainees. *Acad Psych*, 32(1), 31-38.

Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (3), 309-327. [doi:10.1080/08856250500156038](https://doi.org/10.1080/08856250500156038)

John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and lifespan development. *Journal of Personality*, 72, 1301–1334. [doi: 10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x)

Kafetsios K. , Nezlek J.B., Vassilakou T. (2012) Relationships Between Leaders' and Subordinates' Emotion Regulation and Satisfaction and Affect at Work. *The Journal of Social Psychology*. 152(4), 436-57 [doi:10.1080/00224545.2011.632788](https://doi.org/10.1080/00224545.2011.632788)

Kafetsios K., Loumakou M., (2007). A comparative evaluation of the effects of trait Emotional Intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction, *Int. J. Work Organisation and Emotion*, 2(1), 71-87. [doi:10.1504/IJWOE.2007.013616](https://doi.org/10.1504/IJWOE.2007.013616)

Kafetsios K., & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 710-720. [doi: 10.1016/j.paid.2007.10.004](https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004)

Kaya, B. (2016). An evaluation of the empathy levels of pre-service social studies teachers, *Educational Research and Reviews*, 11 (6), 229-237. [doi:10.5897/ERR2015.2545](https://doi.org/10.5897/ERR2015.2545)

Klassen R., Tze M.C.V.,(2014) Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. [doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001)

Koçoğlu Z., (2011) Emotional intelligence and teacher efficacy: a study of Turkish EFL pre-service teachers. *Teacher Development*. 15 (4) 471–484. [doi: 10.1080/13664530.2011.642647](https://doi.org/10.1080/13664530.2011.642647)

Kumschick I.R, Piwovar V., Thiel F.,(2018) Inducing adaptive emotion regulation by providing the students' perspective: An experimental video study with advanced preservice teachers. *Learning and Instruction*, 53, (99), 108.

Law, K.S., Wong, C. & Song L.(2004) “The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies’. *Journal of Applied Psychology*, 89,(3) 483-496. [doi:10.1037/0021-9010.89.3.483](https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.3.483)

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

Lazarus, R. S., & Alfert, E. (1964). Short-circuiting of threat by experimentally altering cognitive appraisal. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 195-205. [doi:10.1037/h0044635](https://doi.org/10.1037/h0044635)

Lee M., Van Vlack S.,(2017). Teachers' emotional labor, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology*. 1-18 [doi:10.1080/01443410.2017.1399199](https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1399199)

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. The MIT Press, Cambridge, MA.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY. Basic Books

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT User's Manual*. Multi-Health Systems Inc., Toronto:Ontario.

Metsala J., Galway T., Ishaik G., Barton V. (2017) Emotion knowledge, emotion regulation, and psychosocial adjustment in children with nonverbal learning disabilities. *Child Neuropsychology*, 23, (5), 609–629 [doi:10.1080/09297049.2016.1205012](https://doi.org/10.1080/09297049.2016.1205012)

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2) 247–258. [doi:10.1037/0022-0663.81.2.247](https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.247)

Niedenthal, M. P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2011). *Ψυχολογία Του Συναισθήματος: Διαπροσωπικές, βιωματικές και γνωστικές προσεγγίσεις* (Κ. Καφέτσιος, Επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional Intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 327-342.

Otterpohl N., Geertje Keil A., Assor A., Stiensmeier-Pelster J., (2017). Erfassung von elterlicher bedingter wertschätzung im lernund leistungsbereich und im bereich der emotionsregulation (Eine deutschsprachige adaptation der parental conditional regard scale (PCR-D) *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* , 49 (2), 98–111 [doi:10.1026/0049-8637/a000172](https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000172)



Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

Pajares, F. (1997). *Current directions in self-efficacy research*, Maehr M. L. & Pintrich, P. R. (Eds) *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press. 10, 1 – 49.

Pajares, F. & Schunk, D.H. (2001). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement*. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* London: Ablex Publishing. 239-266

Parrott, W. G. (1993). *Beyond hedonism: Motives for inhibiting good moods and formaintaining bad moods*. In D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control*, pp. 278-308. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Pervin, L.A., & John, O. P. (2001). *Θεωρίες Προσωπικότητας: Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Poulou, M. & Norwich, B. (2002) Cognitive, emotional and behavioral responses to students with emotional and behavioral difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111-138. [doi: 10.1080/01411920120109784](https://doi.org/10.1080/01411920120109784)

Poulou, M (2007) Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 27:2, 191-218. <https://doi.org/10.1080/01443410601066693>

Rathi, N., & Rastogi, R., (2009). Assessing the relationship between emotional intelligence, occupational self- efficacy and organizational commitment. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 93-102.

Richards, J. M., & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 3410-424.

Rogers, C. R. (1959). *A theory of therapy: Personality an interpersonal relationships as developed in the client-centered framework*. InS. Koch(Ed.), *Psychology, I study of science: Foundations of person and the social context*. New York: McGraw Hill.

Rogers, C. R. (1959). *A way of being: The founder of human potential movement looks back on a distinguished career* .Mariner Books. 137-163.

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51–65. [doi:10.2307/1495395](https://doi.org/10.2307/1495395)

Ross, J.A. (1994). Beliefs that make a difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy. *Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies (Calgary, Alberta, Canada)*.

Saami, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.

Saiiari A., Moslehi M., Valizadeh R., (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1786–1791. [doi: 10.1016/j.sbspro.2011.04.003](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.003)

Safran, S.P. (1985). Correlates of Special Educators' Self-Efficacy Beliefs. *B.C. Journal of Special Education*, 9(1), 61-67.

Salami, S.O. (2007). Relationships of emotional intelligence and self-efficacy to work attitudes among secondary school teachers in Southwestern Nigeria. *Essays in Education*, 20, 43-56.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.

Schunk, D.H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223. [doi:10.1002/1520-6807\(198504\)22:2<208::AID-PITS2310220215>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198504)22:2<208::AID-PITS2310220215>3.0.CO;2-7)

Schunk, D H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.

Shen, X., Zhang, W. & Dadao, X (2012). The Effect of Temperament on Emotion Regulation among Chinese Adolescents: the Role of Teacher Emotional Empathy, *International Education Studies*, 3,(5),113-125.

Streit-Forest, U. (1982). Differences in empathy: A preliminary analysis. *Journal of Medical Education*, 57, 65–67

Smith, A., (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution *Psychological Record*, 56,(1), 3 .

Somech, A. & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5-6) . 649 – 659. [doi:10.1016/S0742-051X\(00\)00012-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00012-3)

Stein, M. K., & Wang, M.C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187. [doi: 10.1016/0742-051X\(88\)90016-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90016-9)

Stojiljkovic, S., Djigic, G., & Zlatkovic. B. (2012). Empathy and teachers' roles, *Procedia- Social and Behavioral Science*. 116, 875-879. [doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.313](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.313)

Swan P., Riley P., (2012) *Mentalization : A tool to measure teacher empathy in primary school teachers*, Sydney:Joint AARE APERA International Conference,

Swan P., Riley P., (2015). Social connection: empathy and metallization for teachers. *Pastoral Care in Education*. 33. (4), 220–233 [doi:10.1080/02643944.2015.1094120](https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1094120)

Toussaint L.,Webb JR.(2005) Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *J Soc Psychol*. 145 (6), 673-85. [doi:10.3200/SOCP.145.6.673-686](https://doi.org/10.3200/SOCP.145.6.673-686)

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its M.Oing and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2). 202 – 248.

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

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6). 944 - 956. [doi:10.1016/j.tate.2006.05.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003)

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Its M.Oing and measure. *Review of Teaching and Teacher Education*, 6, 202-248.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [doi:10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)

Tsouloupas C. N., Carson R. L., Matthews R. , Grawitch M.T., Barber L. K., (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehavior and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational*

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

*Psychology*. 30, (2), 173–189.

[doi:](#)

[10.1080/01443410903494460](https://doi.org/10.1080/01443410903494460)

Vassiou Ai., Mouratidis A., Andreoua E., Kafetsios K., (2016). Students' achievement goals, emotion perception ability and affect and performance in the classroom: a multilevel examination. *Educational Psychology*, 36(5) 879–897.

[doi.:](#)

[10.1080/01443410.2014.950192](https://doi.org/10.1080/01443410.2014.950192)

Vesely A., Saklofske D., Leschied A., (2013) Teachers—The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being. *Canadian Journal of School Psychology* 28(1) 71–89. [doi:10.1177/0829573512468855](https://doi.org/10.1177/0829573512468855)

Vieluf Σ., Kunter M., Van de Vijver F.J.R., (2013). Teacher self-efficacy in cross national perspective. *Teaching and Teacher Education* 35, 92-103.

[doi:10.1016/j.tate.2013.05.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.006)

Wang L., Xu H., Zhang H., Fang P., (2017). The relationship between emotion regulation strategies and job search behavior among fourth-year university students. *Journal of Adolescence* 59, 139- 147. [doi:10.1016/j.adolescence.2017.06.004](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.06.004)

Webster E., Hadwin A. F., (2015). Emotions and emotion regulation in undergraduate studying: examining students' reports from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology*, 35 (7), 794–818. [doi:10.1080/01443410.2014.895292](https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895292)

Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. [doi: 10.1037/0033-295X.92.4.548](https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548)

Wisniewski, L. & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: a review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(3). 325-346. [doi:10.1177/002246699703100303](https://doi.org/10.1177/002246699703100303)

Woolfolk, A. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary, Educational Psychology* 25 (1), 82–91. [doi:10.1006/ceps.1999.1016](https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016)

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). *Adolescents' Development of Personal Agency*. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and Education (Vol. 5): Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

## **8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (1)**

## **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι εμπιστευτικές και απαραίτητες για την αξιοπιστία της έρευνας οπότε σας παρακαλώ να απαντήσετε με ειλικρίνεια σε όλες. Σας διαβεβαιώνω ότι θα διατηρηθεί η ανωνυμία εκπαιδευτικών. Κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

### **1.Φύλο:**

- Άνδρας
- Γυναίκα

### **2.Ηλικία:**

- Έως 35
- 36 – 45
- 46 – 55
- 56 και άνω

### **3.Ειδικότητα:**

- Νηπιαγωγός ειδικής αγωγής
- Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής
- Νηπιαγωγός
- Δάσκαλος/α

### **4. Σπουδές:**

- Παιδαγωγική Ακαδημία
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
- Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής

### **5.Επιπλέον τίτλος σπουδών:( Σημειώστε εάν έχετε επιπλέον τίτλο σπουδών )**

- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Διδασκαλείο

#### 6.Εργάζεστε στον Δήμο

- Ιωαννίνων
- Κοζάνης
- Άρτας
- Γρεβενών
- Θεσπρωτίας
- Καστοριάς
- Πρέβεζας
- Φλώρινας

#### 7.Σχέση Εργασίας

- Μόνιμος
- Άλλη σχέση (αναπληρωτής, ωρομίσθιος)

#### 8. Τύπος σχολείου:

- Δημόσιο
- Μειονοτικό

#### 9.Δυναμικότητα σχολείου

- Ολιγοθέσιο
- Εξαθέσιο
- Άνω του εξαθέσιου

#### 10.Πιστεύετε ότι οι περισσότεροι μαθητές της τάξης σας έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση;

- Ναι
- Όχι

#### 11.Θέση Ευθύνης

Διευθυντής /  
Υποδιευθυντής

Προϊστάμενος

Χωρίς θέση  
ευθύνης  
(Λειτουργός)

#### 12.Χρόνια εργασίας σας σε δομές ειδικής αγωγής (συμπληρώστε εφόσον έχετε εργαστεί σε δομές ειδικής αγωγής):

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21 και άνω



Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

**13.Συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:**

- 0-5
- 6-10
- 11-15
- 16-20
- 21 και άνω

**14.Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε εθελοντικές οργανώσεις;**

- Ναι
- Όχι

**15.Έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία 3 χρόνια**

- Σεμινάρια- Συνέδρια Ειδικής Αγωγής
- Σεμινάρια- Συνέδρια Γενικής αγωγής
- Οποιαδήποτε άλλο πρόγραμμα επιμόρφωσης
- Τίποτα από τα παραπάνω



Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

		<b>Διαφωνώ Απόλυτα</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Απόλυτα</b>
26. SEA	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
27. OAE	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
28. UOE	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
29. ROE	Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
30. SEA	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
31. OAE	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
32. UOE	Πάντα λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
33. ROE	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
34. SEA	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
35. OAE	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ατόμων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
36. UOE	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
37. ROE	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
38. SEA	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
39. OAE	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ατόμων γύρω μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
40. UOE	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		
41. ROE	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7		

\*\*\*SEA (ΑΣ), \*\*\*OAE (ΑΣΑ),

\*\*\* UOE (ΧΣ), \*\*\*ROE (ΡΣ )

Σε ποιο βαθμό μπορείς να:

**στρατηγικές διδασκαλίας**

μεγάλο

Καθόλου

βαθμό

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 42. χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**διαχείριση της τάξης**

μεγάλο

Καθόλου

βαθμό

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 50. ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου<br>(π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κλπ) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 54. εμποδίζεις τους μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. αντιμετωπίζεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. εξηγείς με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57. εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**εμπλοκή των μαθητών**

Καθόλου

μεγάλο  
βαθμό

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 58. κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59. βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60. κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61. διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62. βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63. βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64. καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65. κινητοποιείς και τους πιο δύσκολους μαθητές  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Σας ευχαριστώ για τον χρόνο σας.**

## **9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (2)**

## Περιγραφικά στατιστικά

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα αναλυθούν οι απαντήσεις και τα ποσοστά που δώσανε οι ειδικοί παιδαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής στις 65 ερωτήσεις των ερωτηματολογίων που τους δόθηκαν.

### *I. Απαντήσεις ερωτηματολογίου στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος*

Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα 19 εξετάζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν στο ερώτημα *Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι*. Από το γενικό σύνολο 231 εκπαιδευτικών διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι* οι 8 (3,5%), διαφωνούν οι 4 (1,7%), διαφωνούν λίγο οι 7 (3,0%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 42 (18,2%), συμφωνούν λίγο οι 42 (18,2%), συμφωνούν οι 68 (29,4%) και συμφωνούν απόλυτα οι 60 (26%). Στους 115 ειδικούς παιδαγωγούς διαφωνούν απόλυτα με το ότι όταν θέλουν να νιώσουν περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζουν τον τρόπο που σκέφτονται οι 2 (1,7%), διαφωνούν μόνο ένας (0,9%), διαφωνούν λίγο οι 4 (3,5%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 16 (13,9%), συμφωνούν λίγο οι 28 (24,3%), συμφωνούν οι 27 (23,5%) και συμφωνούν απόλυτα οι 37 (32,2%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα οι 6 (5,2%), διαφωνούν οι 3 (2,6%), διαφωνούν λίγο οι 3 (2,6%) και ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 26 (22,4%), συμφωνούν λίγο οι 14 (12,1%), συμφωνούν οι 41 (35,3%) και συμφωνούν απόλυτα οι 23 (19,8%) (Πίνακας 19).

## Πίνακας 19

Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «16. Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι;» \* 3.Ειδικότητα

### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
16. Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	2	6	8
		Ποσοστό	1,7%	5,2%	3,5%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	1	3	4
		Ποσοστό	0,9%	2,6%	1,7%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	4	3	7
		Ποσοστό	3,5%	2,6%	3,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	16	26	42
		Ποσοστό	13,9%	22,4%	18,2%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	28	14	42
		Ποσοστό	24,3%	12,1%	18,2%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	27	41	68
		Ποσοστό	23,5%	35,3%	29,4%
	Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	37	23	60
		Ποσοστό	32,2%	19,8%	26,0%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	115	116	231	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	



Στην επόμενη ερώτηση που είναι αν *Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου* (πίνακας 20) από το γενικό σύνολο 232 εκπαιδευτικών, διαφωνούν απόλυτα οι 30 (12,9%), διαφωνούν οι 48 (20,7%), διαφωνούν λίγο οι 36 (15,5%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 49 (21,1%), συμφωνούν λίγο οι 31 (13,4%), συμφωνούν οι 36 (15,5%) και συμφωνούν απόλυτα οι 2 (0,9%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου* οι 15 (12,9%), διαφωνούν οι 31 (14,7%), διαφωνούν λίγο οι 18 (15,5%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 19 (25,9%), συμφωνούν λίγο οι 17 (14,7%), συμφωνούν οι 19 (16,4%) και κανένας δεν συμφωνεί απόλυτα. Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου* οι 15 (12,9%), διαφωνούν οι 17 (26,7%), διαφωνούν λίγο οι 36 (15,5%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 19 (16,4%), συμφωνούν λίγο οι 14 (12,1%), συμφωνούν οι 17 (14,7%) και συμφωνούν απόλυτα οι 2 (1,7%) (πίνακας 20).

## Πίνακας 20

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «17.Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου;» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
17.Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου.	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	15	15	30
		Ποσοστό	12,9%	12,9%	12,9%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	17	31	48
		Ποσοστό	14,7%	26,7%	20,7%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	18	18	36
		Ποσοστό	15,5%	15,5%	15,5%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	30	19	49
		Ποσοστό	25,9%	16,4%	21,1%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	17	14	31
		Ποσοστό	14,7%	12,1%	13,4%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	19	17	36
		Ποσοστό	16,4%	14,7%	15,5%
	Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	116	232
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην πρόταση *Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι* (πίνακας 21), από το γενικό σύνολο 232 εκπαιδευτικών, διαφωνούν απόλυτα οι 5 (2,2%), διαφωνούν οι 15 (6,5%), διαφωνούν λίγο οι 8 (3,4%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 34 (14,7%), συμφωνούν λίγο οι 36 (15,5%), συμφωνούν οι 81 (34,9%) και συμφωνούν απόλυτα οι 53 (22,8%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς, διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι*, ο ένας (0,9%), διαφωνούν οι 8 (6,9%), διαφωνούν λίγο οι 5 (4,3%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 16 (13,8%), συμφωνούν λίγο οι 24 (20,7%), συμφωνούν οι 36 (31%) και συμφωνούν απόλυτα οι 26 (22,4%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα οι 4 (3,4%), διαφωνούν οι 7 (6%), διαφωνούν λίγο οι 3 (2,6%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 18 (15,5%), συμφωνούν λίγο οι 12 (10,3%), συμφωνούν οι 45 (38,8%) και συμφωνούν απόλυτα οι 27 (23,3%).

## Πίνακας 21

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «18.Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι;» \* 3.Ειδικότητα*

### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα			
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο
18.Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	1	4	5
		Ποσοστό	0,9%	3,4%	2,2%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	8	7	15
		Ποσοστό	6,9%	6,0%	6,5%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	5	3	8
		Ποσοστό	4,3%	2,6%	3,4%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	16	18	34
		Ποσοστό	13,8%	15,5%	14,7%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	24	12	36
		Ποσοστό	20,7%	10,3%	15,5%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	36	45	81
		Ποσοστό	31,0%	38,8%	34,9%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	26	27	53	
	Ποσοστό	22,4%	23,3%	22,8%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	116	232	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Στον πίνακα 22 μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι με την πρόταση *Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω*, από το γενικό σύνολο 232 εκπαιδευτικών, διαφωνούν απόλυτα οι 92 (39,7%), διαφωνούν οι 63 (27,2%), διαφωνούν λίγο οι 29 (12,5%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 24 (10,3%), συμφωνούν λίγο οι 10 (4,3%) και συμφωνούν οι 14 (6%). Από τους ειδικούς παιδαγωγούς διαφωνούν απόλυτα με τη πρόταση *Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι* οι 40 (34,5%), διαφωνούν οι 29 (25%), διαφωνούν λίγο οι 19 (16,4%) και ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 14 (12,1%), συμφωνούν λίγο οι 8 (6,9%) και συμφωνούν οι 6 (5,2%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα οι 52 (44,8%), διαφωνούν οι 34 (29,3%), διαφωνούν λίγο οι 10 (8,6%) και ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 10 (8,6%), συμφωνούν λίγο οι 2 (1,7%) και συμφωνούν οι 8 (6,9%).

## Πίνακας 22

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «19.Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω;» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
19.Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω.	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	40	52	92
		Ποσοστό	34,5%	44,8%	39,7%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	29	34	63
		Ποσοστό	25,0%	29,3%	27,2%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	19	10	29
		Ποσοστό	16,4%	8,6%	12,5%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	14	10	24
		Ποσοστό	12,1%	8,6%	10,3%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	8	2	10
		Ποσοστό	6,9%	1,7%	4,3%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	6	8	14
		Ποσοστό	5,2%	6,9%	6,0%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	116	232	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Παράλληλα, με την πρόταση *Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται γι' αυτήν μ' ένα τρόπο που με βοηθάει να παραμείνω ήρεμος/η* (πίνακας 23) από το γενικό σύνολο 129 εκπαιδευτικών που απάντησαν, διαφωνούν απόλυτα οι 7 (3,1%), διαφωνούν οι 14 (6,1%), διαφωνούν λίγο οι 12 (5,2%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 45 (19,7%), συμφωνούν λίγο οι 34 (14,8%), συμφωνούν οι 65 (28,4%) και συμφωνούν απόλυτα οι 52 (22,7%). Από τους 115 ειδικούς παιδαγωγούς διαφωνούν απόλυτα οι 4 (3,5%), διαφωνούν οι 6 (5,2%), διαφωνούν λίγο οι 8 (7%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 23 (20%), συμφωνούν λίγο οι 16 (13,9%), συμφωνούν οι 24 (20,9%) και συμφωνούν απόλυτα οι 34 (29,6%). Τέλος από τους 114 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, διαφωνούν απόλυτα οι 3 (2,6%), διαφωνούν οι 8 (7%), διαφωνούν λίγο οι 4 (3,5%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 22 (19,3%), συμφωνούν λίγο οι 18 (15,8%), συμφωνούν οι 41 (36%) και συμφωνούν απόλυτα οι (18) 15,8% .

### Πίνακας 23

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «20.Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται γι' αυτήν μ' ένα τρόπο που με βοηθάει να παραμείνω ήρεμος/η;» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο
20.Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται γι' αυτήν μ' ένα τρόπο που με βοηθάει να παραμείνω ήρεμος/η.	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	4	3	7
		Ποσοστό	3,5%	2,6%	3,1%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	6	8	14
		Ποσοστό	5,2%	7,0%	6,1%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	8	4	12
		Ποσοστό	7,0%	3,5%	5,2%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	23	22	45
		Ποσοστό	20,0%	19,3%	19,7%
	Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	16	18	34
		Ποσοστό	13,9%	15,8%	14,8%
	Σύνολο	Συχνότητα (N)	24	41	65
		Ποσοστό	20,9%	36,0%	28,4%
	Συχνότητα (N)	34	18	52	
	Ποσοστό	29,6%	15,8%	22,7%	
		Συχνότητα (N)	115	114	229
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Έπειτα, στον πίνακα 24, σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με την πρόταση *Ελέγχο τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω*, από το γενικό σύνολο 231 ερωτώμενων εκπαιδευτικών, διαφωνούν απόλυτα οι 45 (19,5%), διαφωνούν οι 56 (24,2%), διαφωνούν λίγο οι 29 (12,6%) ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 49 (21,2%), συμφωνούν λίγο οι 25 (10,8%), συμφωνούν οι 15 (6,5%) και συμφωνούν απόλυτα οι 12 (5,2%). Από τους ειδικούς παιδαγωγούς διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Ελέγχο τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω* οι 22 (19%), διαφωνούν οι 24 (20,7%), διαφωνούν λίγο οι 15 (12,9%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 23 (19,8%), συμφωνούν λίγο οι 14 (12,1%), συμφωνούν οι 10 (8,6%) και συμφωνούν απόλυτα οι 8 (6,9%). Τέλος από τους 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα οι 23 (20%), διαφωνούν οι 32 (27,8%), διαφωνούν λίγο οι 14 (12,2%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 26 (22,6%), συμφωνούν λίγο οι 11 (9,6%), συμφωνούν οι 5 (4,3%) και συμφωνούν απόλυτα οι 4 (3,5%).

## Πίνακας 24

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «21.Ελέγχο τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω;». \* 3.Ειδικότητα*

### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
21.Ελέγχο τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω.	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	22	23	45
		Ποσοστό	19,0%	20,0%	19,5%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	24	32	56
		Ποσοστό	20,7%	27,8%	24,2%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	15	14	29
		Ποσοστό	12,9%	12,2%	12,6%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	23	26	49
		Ποσοστό	19,8%	22,6%	21,2%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	14	11	25
		Ποσοστό	12,1%	9,6%	10,8%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	10	5	15
		Ποσοστό	8,6%	4,3%	6,5%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	8	4	12	
	Ποσοστό	6,9%	3,5%	5,2%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	115	231	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Επιπλέον, με την πρόταση *Ελέγχο τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω* (πίνακας 25) από το γενικό σύνολο 232 εκπαιδευτικών, διαφωνούν απόλυτα οι 10 (4,3%), διαφωνούν οι 5 (2,2%), διαφωνούν λίγο οι 4 (1,7%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 28 (12,1%), συμφωνούν λίγο οι 67 (28,9%), συμφωνούν οι 84 (36,2%) και συμφωνούν απόλυτα οι 34 (14,7%). Από τους ειδικούς παιδαγωγούς διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *ελέγχο τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω* οι 6 (5,2%), δεν διαφωνεί κανένας, διαφωνούν λίγο οι 2 (1,7%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 14 (12,1%), συμφωνούν λίγο οι 36 (31%), συμφωνούν οι 37 (31,9%) και συμφωνούν απόλυτα οι 21 (18,1%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα οι 4 (3,4%), διαφωνούν οι 5 (4,3%), διαφωνούν λίγο οι 2 (1,7%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 14 (12,1%), συμφωνούν λίγο οι 31 (26,7%), συμφωνούν οι 47 (40,5%) και συμφωνούν απόλυτα οι 13 (11,2%) (πίνακας 25).

## Πίνακας 25

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «22.Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση;» \* 3.Ειδικότητα*

			3.Ειδικότητα		
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο
22.Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	6	4	10
		Ποσοστό	5,2%	3,4%	4,3%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	0	5	5
		Ποσοστό	0,0%	4,3%	2,2%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	2	2	4
		Ποσοστό	1,7%	1,7%	1,7%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	14	14	28
		Ποσοστό	12,1%	12,1%	12,1%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	36	31	67
		Ποσοστό	31,0%	26,7%	28,9%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	37	47	84
		Ποσοστό	31,9%	40,5%	36,2%
	Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	21	13	34
		Ποσοστό	18,1%	11,2%	14,7%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	116	232	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Στον πίνακα 26 που αφορά την ερώτηση *Ελέγχο τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι*, παρατηρούμε ότι από το γενικό σύνολο 231 εκπαιδευτικών διαφωνούν απόλυτα οι 5 (2,2%), διαφωνούν οι 7 (3%), διαφωνούν λίγο οι 14 (6,1%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 50 (21,6%), συμφωνούν λίγο οι 49 (21,2%), συμφωνούν οι 37 (31,6%) και συμφωνούν απόλυτα οι 33 (14,3%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Ελέγχο τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι* οι 2 (1,7%), διαφωνεί ο ένας (0,9%), διαφωνούν λίγο οι 12 (10,3%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 27 (23,3%), συμφωνούν λίγο οι 17 (14,7%), συμφωνούν οι 37 (31,9%) και συμφωνούν απόλυτα οι 20 (17,2%). Τέλος από τους 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα με την παραπάνω πρόταση οι 3 (2,6%), διαφωνούν οι 6 (5,2%), διαφωνούν λίγο οι 2 (1,7%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 23 (20%), συμφωνούν λίγο οι 32 (27,8%), συμφωνούν οι 36 (31,3%) και συμφωνούν απόλυτα οι 13 (11,3% ).

## Πίνακας 26

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «23.Ελέγχο τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι;» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
23.Ελέγχο τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	2	3	5
		Ποσοστό	1,7%	2,6%	2,2%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	1	6	7
		Ποσοστό	0,9%	5,2%	3,0%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	12	2	14
		Ποσοστό	10,3%	1,7%	6,1%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	27	23	50
		Ποσοστό	23,3%	20,0%	21,6%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	17	32	49
		Ποσοστό	14,7%	27,8%	21,2%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	37	36	73
		Ποσοστό	31,9%	31,3%	31,6%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	20	13	33	
	Ποσοστό	17,2%	11,3%	14,3%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	115	231	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Στη πρόταση *Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω* (πίνακας 27), από το γενικό σύνολο 231 εκπαιδευτικών απάντησαν ότι, διαφωνούν απόλυτα οι 28 (12,1%), διαφωνούν οι 47 (20,3%), διαφωνούν λίγο οι 33 (14,3%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 47 (20,3%), συμφωνούν λίγο οι 52 (22,5%), συμφωνούν οι 14 (6,1%) και συμφωνούν απόλυτα οι 10 (4,3%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Ελέγχο τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι* οι 9 (7,8%), διαφωνούν οι 26 (22,4%), διαφωνούν λίγο οι 21 (18,1%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 16 (13,8%), συμφωνούν λίγο οι 33 (28,4%), συμφωνούν οι 5 (4,3%) και συμφωνούν απόλυτα οι 6 (5,2%). Τέλος από τους 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Ελέγχο τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι* οι 19 (16,5%), διαφωνούν οι 21 (18,3%), διαφωνούν λίγο οι 12 (10,4%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 31 (27%), συμφωνούν λίγο οι 19 (16,5%), συμφωνούν οι 9 (7,8%) και συμφωνούν απόλυτα οι 4 (3,5%).

## Πίνακας 27

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «24.Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω;» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
24.Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω.	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	9	19	28
		Ποσοστό	7,8%	16,5%	12,1%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	26	21	47
		Ποσοστό	22,4%	18,3%	20,3%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	21	12	33
		Ποσοστό	18,1%	10,4%	14,3%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	16	31	47
		Ποσοστό	13,8%	27,0%	20,3%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	33	19	52
		Ποσοστό	28,4%	16,5%	22,5%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	5	9	14
		Ποσοστό	4,3%	7,8%	6,1%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	6	4	10	
	Ποσοστό	5,2%	3,5%	4,3%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	115	231	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	



Έπειτα στον πίνακα 28, παρουσιάζονται οι απαντήσεις στη πρόταση *Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση*. Όπως φαίνεται από το γενικό σύνολο 232 εκπαιδευτικών διαφωνούν απόλυτα με το παραπάνω ερώτημα οι 15 (6,5%), διαφωνούν οι 10 (4,3%), διαφωνούν λίγο οι 12 (5,2%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 25 (10,8%), συμφωνούν λίγο οι 71 (30,6%), συμφωνούν οι 66 (28,4%) και συμφωνούν απόλυτα οι 33 (14,2%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση*, οι 8 (6,9%), διαφωνούν οι 2 (1,7%), διαφωνούν λίγο οι 6 (5,2%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 11 (9,5%), συμφωνούν λίγο οι 34 (29,3%), συμφωνούν οι 32 (27,6%) και συμφωνούν απόλυτα οι 23 (19,8%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα οι 7 (6%), διαφωνούν οι 8 (6,9%), διαφωνούν λίγο οι 6 (5,2%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 14 (12,1%), συμφωνούν λίγο οι 37 (31,9%), συμφωνούν οι 34 (29,3%) και συμφωνούν απόλυτα οι 10 (8,6%).

## Πίνακας 28

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «25.Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση;» \* 3.Ειδικότητα*

### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
25.Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	8	7	15
		Ποσοστό	6,9%	6,0%	6,5%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	2	8	10
		Ποσοστό	1,7%	6,9%	4,3%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	6	6	12
		Ποσοστό	5,2%	5,2%	5,2%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	11	14	25
		Ποσοστό	9,5%	12,1%	10,8%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	34	37	71
		Ποσοστό	29,3%	31,9%	30,6%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	32	34	66
		Ποσοστό	27,6%	29,3%	28,4%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	23	10	33	
	Ποσοστό	19,8%	8,6%	14,2%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	116	232	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

## II. Ερωτηματολόγιο ενσυναίσθησης

Με την πρόταση *Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι)* του πίνακα 29, από το γενικό σύνολο 231 εκπαιδευτικών διαφωνούν απόλυτα μόνο ένας (0,4%), διαφωνούν οι 2 (0,9%), διαφωνούν λίγο οι 7 (3%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 14 (6,1%), συμφωνούν λίγο οι 58 (25,1%), συμφωνούν οι 100 (43,3%) και συμφωνούν απόλυτα οι 49 (21,2%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα (0%) με την πρόταση *Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι)*, κανένας επίσης (0%) δεν διαφωνεί, διαφωνούν λίγο οι 6 (5,2%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 7 (6%), συμφωνούν λίγο οι 36 (31%), συμφωνούν οι 25 (36,2%) και συμφωνούν απόλυτα οι 32 (21,6%). Τέλος από τους 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω πρόταση ένας μόνο (0,9%), διαφωνούν οι 2 (1,7%), διαφωνεί λίγο ένας μόνο (0,9%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 14 (6,1%), συμφωνούν λίγο οι 22 (19,1%), συμφωνούν οι 58 (50,4%) και συμφωνούν απόλυτα οι 24 (20,9%).

### Πίνακας 29

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «26.Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι);» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
26.Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	0	1	1
		Ποσοστό	0,0%	0,9%	0,4%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	6	1	7
		Ποσοστό	5,2%	0,9%	3,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	7	7	14
		Ποσοστό	6,0%	6,1%	6,1%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	36	22	58
		Ποσοστό	31,0%	19,1%	25,1%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	42	58	100
		Ποσοστό	36,2%	50,4%	43,3%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	25	24	49	
	Ποσοστό	21,6%	20,9%	21,2%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	115	231	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Με την πρόταση *Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους*, από το γενικό σύνολο 122 εκπαιδευτικών, διαφωνούν απόλυτα οι 2 (0,9%), διαφωνούν οι 11 (4,8%), διαφωνούν λίγο οι 7 (3%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 40 (17,3%), συμφωνούν λίγο οι 74 (32%), συμφωνούν οι 80 (34,6%) και συμφωνούν απόλυτα οι 17 (7,4%). Από τους 115 ειδικούς παιδαγωγούς κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα με την πρόταση *Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους*, διαφωνούν οι 3 (2,6%), διαφωνούν λίγο οι 2 (1,7%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 23 (20%), συμφωνούν λίγο οι 36 (31,3%), συμφωνούν οι 44 (38,3%) και συμφωνούν απόλυτα οι 7 (6,1%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους* οι 2 (1,7%), διαφωνούν οι 8 (6,9%), διαφωνούν λίγο οι 5(4,3%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 17 (14,7%), συμφωνούν λίγο οι 18 (32,8%), συμφωνούν οι 36 (31%) και συμφωνούν απόλυτα οι 10 (8,6%) (πίνακας 30).

### Πίνακας 30

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «27.Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους;» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο
27.Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	3	8	11
		Ποσοστό	2,6%	6,9%	4,8%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	2	5	7
		Ποσοστό	1,7%	4,3%	3,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	23	17	40
		Ποσοστό	20,0%	14,7%	17,3%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	36	38	74
		Ποσοστό	31,3%	32,8%	32,0%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	44	36	80
		Ποσοστό	38,3%	31,0%	34,6%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	7	10	17	
	Ποσοστό	6,1%	8,6%	7,4%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	115	116	231	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Ο επόμενος πίνακας (31) που αφορά την πρόταση *Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω*, φανερώνει ότι από το γενικό σύνολο 232 εκπαιδευτικών διαφωνούν απόλυτα με την παραπάνω πρόταση, οι 3 (1,3%), διαφωνούν οι 2 (0,9%), διαφωνούν λίγο οι 7 (3%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 20 (8,6%), συμφωνούν λίγο οι 58 (25%), συμφωνούν οι 90 (38,8%) και συμφωνούν απόλυτα οι 52 (22,4%). Από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα οι 3 (2,6%), διαφωνεί ο ένας, διαφωνούν λίγο οι 4 (3,4%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 8 (6,9%), συμφωνούν λίγο οι 26 (22,4%), συμφωνούν οι 51 (44%) και συμφωνούν απόλυτα οι 23 (19,8%). Τέλος από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς, με την παραπάνω πρόταση, κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα, διαφωνεί ένας (0,9%), διαφωνούν λίγο οι 3 (2,6%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 12 (10,3%), συμφωνούν λίγο οι 32 (27,6%), συμφωνούν οι 39 (33,6%) και συμφωνούν απόλυτα οι 29 (25%).

### Πίνακας 31

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «28.Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω;» \* 3.Ειδικότητα*

#### Crosstabulation

			3.Ειδικότητα		
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο
28.Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	0	3	3
		Ποσοστό	0,0%	2,6%	1,3%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	1	1	2
		Ποσοστό	0,9%	0,9%	0,9%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	3	4	7
		Ποσοστό	2,6%	3,4%	3,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	12	8	20
		Ποσοστό	10,3%	6,9%	8,6%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	32	26	58
		Ποσοστό	27,6%	22,4%	25,0%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	39	51	90
		Ποσοστό	33,6%	44,0%	38,8%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	29	23	52	
	Ποσοστό	25,0%	19,8%	22,4%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	116	232	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Στον πίνακα 32 παρουσιάζονται τις απαντήσεις 230 εκπαιδευτικών στην πρόταση *Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες*. Φαίνεται, λοιπόν, ότι από το γενικό σύνολο διαφωνούν απόλυτα οι 5 (2,2%), διαφωνούν οι 2 (0,9%), διαφωνούν λίγο οι 17 (7,4%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 26 (11,3%), συμφωνούν λίγο οι 65 (28,3%), συμφωνούν οι 81 (35,2%) και συμφωνούν απόλυτα οι 34 (14,8%). Από τους 115 ειδικούς παιδαγωγούς διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες*, οι 2 (1,7%), διαφωνεί ο ένας (0,9%), διαφωνούν λίγο οι 6 (5,2%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 19 (6,1%), συμφωνούν λίγο οι 34 (29,6%), συμφωνούν οι 43 (37,4%) και συμφωνούν απόλυτα οι 22 (19,1%). Τέλος από τους 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα με την παραπάνω πρόταση οι 3 (2,6%), διαφωνεί ο ένας (0,9%), διαφωνούν λίγο οι 11 (9,6%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 19 (16,5%), συμφωνούν λίγο οι 31 (27%), συμφωνούν οι 38 (33%) και συμφωνούν απόλυτα οι 12 (10,4%).

### Πίνακας 32

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «29.Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες;» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο
29.Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	2	3	5
		Ποσοστό	1,7%	2,6%	2,2%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	1	1	2
		Ποσοστό	0,9%	0,9%	0,9%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	6	11	17
		Ποσοστό	5,2%	9,6%	7,4%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	7	19	26
		Ποσοστό	6,1%	16,5%	11,3%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	34	31	65
		Ποσοστό	29,6%	27,0%	28,3%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	43	38	81
		Ποσοστό	37,4%	33,0%	35,2%
	Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	22	12	34
		Ποσοστό	19,1%	10,4%	14,8%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	115	115	230	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Παράλληλα,, στην ερώτηση *Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου* (πίνακας 33) από το γενικό σύνολο 230 εκπαιδευτικών, διαφωνούν απόλυτα οι 2 (0,9%), διαφωνεί ο ένας (0,4%), διαφωνούν λίγο οι 4 (1,7%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 12 (5,2%), συμφωνούν λίγο οι 43 (18,7%), συμφωνούν οι 114 (49,6%) και συμφωνούν απόλυτα οι 54 (23,5%). Από τους 115 ειδικούς παιδαγωγούς κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω πρόταση, διαφωνεί ο ένας (0,9%), διαφωνεί λίγο ο ένας (0,9%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 9 (7,8%), συμφωνούν λίγο οι 31 (27%), συμφωνούν οι 43 (37,4%) και συμφωνούν απόλυτα οι 30 (26,1%). Τέλος από τους 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου* οι 2 (1,7%), κανένας δεν διαφωνεί, διαφωνούν λίγο οι 3 (2,6%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 3 (2,6%), συμφωνούν λίγο οι 12 (10,4%), συμφωνούν οι 71 (61,7%) και συμφωνούν απόλυτα οι 24 (20,6%) .

### Πίνακας 33

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «30.Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου;» \* 3.Ειδικότητα*

#### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
30.Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	1	0	1
		Ποσοστό	0,9%	0,0%	0,4%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	1	3	4
		Ποσοστό	0,9%	2,6%	1,7%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	9	3	12
		Ποσοστό	7,8%	2,6%	5,2%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	31	12	43
		Ποσοστό	27,0%	10,4%	18,7%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	43	71	114
		Ποσοστό	37,4%	61,7%	49,6%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	30	24	54	
	Ποσοστό	26,1%	20,9%	23,5%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	115	115	230	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Στον πίνακα 34 που αντιστοιχεί στην πρόταση *Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων*, φαίνεται ότι από το γενικό σύνολο διαφωνούν απόλυτα οι 2 (0,9%), διαφωνεί ο ένας (0,4%), διαφωνούν λίγο οι 8 (3,5%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 25 (10,8%), συμφωνούν λίγο οι 57 (24,7%), συμφωνούν οι 86 (37,2%) και συμφωνούν απόλυτα οι 52 (22,5%). Από τους ειδικούς παιδαγωγούς κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα με την πρόταση *Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων*, διαφωνεί ο ένας (0,9%), διαφωνούν λίγο οι 3 (2,6%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 14 (12,2%), συμφωνούν λίγο οι 23 (20%), συμφωνούν οι 43 (37,4%) και συμφωνούν απόλυτα οι 31 (27%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, διαφωνούν απόλυτα με την παραπάνω πρόταση οι 2 (1,7%), κανένας δεν διαφωνεί, διαφωνούν λίγο οι 5 (4,3%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 11 (9,5%), συμφωνούν λίγο οι 34 (29,3%), συμφωνούν οι 43 (37,1%) και συμφωνούν απόλυτα οι 21 (18,1%).

### Πίνακας 34

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «31.Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων;» \* 3.Ειδικότητα*

			3.Ειδικότητα		
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο
31.Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	1	0	1
		Ποσοστό	0,9%	0,0%	0,4%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	3	5	8
		Ποσοστό	2,6%	4,3%	3,5%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	14	11	25
		Ποσοστό	12,2%	9,5%	10,8%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	23	34	57
		Ποσοστό	20,0%	29,3%	24,7%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	43	43	86
		Ποσοστό	37,4%	37,1%	37,2%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	31	21	52	
	Ποσοστό	27,0%	18,1%	22,5%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	115	116	231	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Με την πρόταση *Πάντα λέω στον εαυτό μου ' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο* (πίνακας 35) από το γενικό σύνολο 231 εκπαιδευτικών, διαφωνούν απόλυτα οι 2 (0,9%), διαφωνούν οι 10 (4,3%), διαφωνούν λίγο οι 10 (4,3%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 43 (18,6%), συμφωνούν λίγο οι 54 (23,4%), συμφωνούν οι 80 (34,6%) και συμφωνούν απόλυτα οι 32 (13,9%). Από τους 115 ειδικούς παιδαγωγούς, με την παραπάνω πρόταση, κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα, διαφωνούν οι 4 (3,5%), διαφωνούν λίγο οι 6 (5,2%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 20 (17,4%), συμφωνούν λίγο οι 26 (22,6%), συμφωνούν οι 37 (32,2%) και συμφωνούν απόλυτα οι 22 (19,1%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων*, οι 2 (1,7%), διαφωνούν οι 6 (5,2%), διαφωνούν λίγο οι 4 (3,4%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 23 (19,8%), συμφωνούν λίγο οι 28 (24,1%), συμφωνούν οι 43 (37,1%) και συμφωνούν απόλυτα οι 10 (8,6%) .

### Πίνακας 35

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «32.Πάντα λέω στον εαυτό μου ' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο:» \* 3.Ειδικότητα*

			3.Ειδικότητα		
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο
32.Πάντα λέω στον εαυτό μου ' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	4	6	10
		Ποσοστό	3,5%	5,2%	4,3%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	6	4	10
		Ποσοστό	5,2%	3,4%	4,3%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	20	23	43
		Ποσοστό	17,4%	19,8%	18,6%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	26	28	54
		Ποσοστό	22,6%	24,1%	23,4%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	37	43	80
		Ποσοστό	32,2%	37,1%	34,6%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	22	10	32	
	Ποσοστό	19,1%	8,6%	13,9%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	115	116	231	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	



Επιπλέον, οι απαντήσεις που δίνονται για την πρόταση *Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου* (πίνακας 36), είναι ότι από το γενικό σύνολο 230 εκπαιδευτικών, διαφωνούν απόλυτα οι 6 (2,6%), διαφωνούν οι 10 (4,3%), διαφωνούν λίγο οι 19 (8,3%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 46 (20%), συμφωνούν λίγο οι 63 (27,2%), συμφωνούν οι 67 (29,1%) και συμφωνούν απόλυτα οι 19 (8,3%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς διαφωνούν απόλυτα με την παραπάνω πρόταση οι 2 (1,7%), διαφωνούν οι 5 (4,3%), διαφωνούν λίγο οι 7 (6%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 22 (19%), συμφωνούν λίγο οι 32 (27,6%), συμφωνούν οι 35 (30,2%) και συμφωνούν απόλυτα οι 13 (11,2%). Τέλος από τους 114 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων*, οι 4 (3,5%), διαφωνούν οι 5 (4,4%), διαφωνούν λίγο οι 12 (10,5%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 24 (21,1%), συμφωνούν λίγο οι 31 (27,2%), συμφωνούν οι 32 (28,1%) και συμφωνούν απόλυτα οι 6 (5,3%).

### Πίνακας 36

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «33.Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου;» \* 3.Ειδικότητα*

			3.Ειδικότητα		
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο
33.Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	2	4	6
		Ποσοστό	1,7%	3,5%	2,6%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	5	5	10
		Ποσοστό	4,3%	4,4%	4,3%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	7	12	19
		Ποσοστό	6,0%	10,5%	8,3%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	22	24	46
		Ποσοστό	19,0%	21,1%	20,0%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	32	31	63
		Ποσοστό	27,6%	27,2%	27,4%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	35	32	67
		Ποσοστό	30,2%	28,1%	29,1%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	13	6	19	
	Ποσοστό	11,2%	5,3%	8,3%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	114	230	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Έπειτα, όσον αφορά την πρόταση *Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά*, από το γενικό σύνολο 232 εκπαιδευτικών, διαφωνούν απόλυτα οι 3 (1,3%), διαφωνούν οι 2 (0,9%), διαφωνούν λίγο οι 5 (2,2%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 25 (10,8%), συμφωνούν λίγο οι 65 (28%), συμφωνούν οι 90 (38,8%), συμφωνούν απόλυτα οι 42 (18,1%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα με την πρόταση *Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά*, διαφωνούν οι 2 (1,7%), διαφωνούν λίγο οι 4 (3,4%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 15 (12,9%), συμφωνούν λίγο οι 35 (30,2%), συμφωνούν οι 34 (29,3%) και συμφωνούν απόλυτα οι 26 (22,4%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, διαφωνούν απόλυτα με την παραπάνω πρόταση οι 3 (2,6%), δεν διαφωνεί κανένας, διαφωνεί λίγο ο ένας (0,9%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 10 (8,6%), συμφωνούν λίγο οι 30 (25,9%), συμφωνούν οι 56 (48,3%) και συμφωνούν απόλυτα οι 16 (13,8%).

### Πίνακας 37

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «34.Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά;» \* 3.Ειδικότητα*

			3.Ειδικότητα		
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο
34.Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	0	3	3
		Ποσοστό	0,0%	2,6%	1,3%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	2	0	2
		Ποσοστό	1,7%	0,0%	0,9%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	4	1	5
		Ποσοστό	3,4%	0,9%	2,2%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	15	10	25
		Ποσοστό	12,9%	8,6%	10,8%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	35	30	65
		Ποσοστό	30,2%	25,9%	28,0%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	34	56	90
		Ποσοστό	29,3%	48,3%	38,8%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα	26	16	42	
	Ποσοστό	22,4%	13,8%	18,1%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	116	232	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Επιπλέον, με την επόμενη πρόταση που σχετίζεται με το αν ο εκπαιδευτικός είναι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ατόμων (πίνακας 38), από το γενικό σύνολο 231 εκπαιδευτικών, διαφωνούν απόλυτα οι 4 (1,7%), διαφωνούν οι 5 (2,2%), διαφωνούν λίγο οι 7 (3%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 15 (6,5%), συμφωνούν λίγο οι 54 (23,4%), συμφωνούν οι 81 (35,1%) και συμφωνούν απόλυτα οι 65 (28,1%). Από τους 115 ειδικούς παιδαγωγούς κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα με την πρόταση *Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά*, διαφωνούν οι 4 (3,5%), διαφωνούν λίγο οι 4 (3,5%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 8 (7%), συμφωνούν λίγο οι 23 (20%), συμφωνούν οι 35 (30,4%) και συμφωνούν απόλυτα οι 41 (35,7%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα με την παραπάνω πρόταση οι 4 (3,4%), διαφωνεί ο ένας (0,9%), διαφωνούν λίγο οι 3 (2,6%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 7 (6%), συμφωνούν λίγο οι 31 (26,7%), συμφωνούν οι 46 (39,7%) και συμφωνούν απόλυτα οι 24 (20,7%).

### Πίνακας 38

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «35.Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ατόμων;» \* 3.Ειδικότητα*

#### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα			
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο
35.Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ατόμων	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	0	4	4
		Ποσοστό	0,0%	3,4%	1,7%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	4	1	5
		Ποσοστό	3,5%	0,9%	2,2%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	4	3	7
		Ποσοστό	3,5%	2,6%	3,0%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	8	7	15
		Ποσοστό	7,0%	6,0%	6,5%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	23	31	54
		Ποσοστό	20,0%	26,7%	23,4%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	35	46	81
		Ποσοστό	30,4%	39,7%	35,1%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	41	24	65	
	Ποσοστό	35,7%	20,7%	28,1%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	115	116	231	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Έπειτα με την πρόταση *Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα* του πίνακα 39, από το γενικό σύνολο 230 εκπαιδευτικών διαφωνούν απόλυτα οι 2 (1,7%), διαφωνούν οι 12 (5,2%), διαφωνούν λίγο οι 12 (5,2%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 21 (9,1%), συμφωνούν λίγο οι 73 (31,7%), συμφωνούν οι 70 (30,4%) και συμφωνούν απόλυτα οι 38 (16,5%). Από τους 115 ειδικούς παιδαγωγούς διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα* οι 2 (1,7%), διαφωνούν οι 5 (4,3%), διαφωνούν λίγο οι 7 (6,1%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 7 (6,1%), συμφωνούν λίγο οι 33 (28,7%), συμφωνούν οι 38 (33%) και συμφωνούν απόλυτα οι 23 (20%). Τέλος από τους 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα με την παραπάνω πρόταση οι 2 (1,7%), διαφωνούν οι 7 (6,1%), διαφωνούν λίγο οι 5 (4,3%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 14 (12,2%), συμφωνούν λίγο οι 40 (34,8%), συμφωνούν οι 32 (27,8%) και συμφωνούν απόλυτα οι 15 (13%).

### Πίνακας 39

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «36.Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα;» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			Σύνολο
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής		
36.Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	2	2	4
		Ποσοστό	1,7%	1,7%	1,7%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	5	7	12
		Ποσοστό	4,3%	6,1%	5,2%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	7	5	12
		Ποσοστό	6,1%	4,3%	5,2%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	7	14	21
		Ποσοστό	6,1%	12,2%	9,1%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	33	40	73
		Ποσοστό	28,7%	34,8%	31,7%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	38	32	70
		Ποσοστό	33,0%	27,8%	30,4%
	Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	23	15	38
		Ποσοστό	20,0%	13,0%	16,5%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	115	115	230	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Με την πρόταση του πίνακα 40 (Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα) από το γενικό σύνολο 230 εκπαιδευτικών διαφωνούν απόλυτα οι 10 (4,3%), διαφωνούν οι 15 (6,5%), διαφωνούν λίγο οι 20 (8,7%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 39 (17%), συμφωνούν λίγο οι 61 (26,5%), συμφωνούν οι 56 (24,3%) και συμφωνούν απόλυτα οι 29 (12,6%). Από τους 115 ειδικούς παιδαγωγούς διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα οι 2 (1,7%), διαφωνούν οι 7 (6,1%), διαφωνούν λίγο οι 13 (11,3%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 15 (13%), συμφωνούν λίγο οι 30 (26,1%), συμφωνούν οι 31 (27%) και συμφωνούν απόλυτα οι 17 (14,8%). Τέλος, από τους 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα οι 8 (7%), διαφωνούν οι 8 (7%), διαφωνούν λίγο οι 7 (6,1%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 24 (20,9%), συμφωνούν λίγο οι 31 (27%), συμφωνούν οι 25 (21,7%) και συμφωνούν απόλυτα οι 12 (10,4%).

#### Πίνακας 40

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «37.Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα;»\* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο
37.Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	2	8	10
		Ποσοστό	1,7%	7,0%	4,3%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	7	8	15
		Ποσοστό	6,1%	7,0%	6,5%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	13	7	20
		Ποσοστό	11,3%	6,1%	8,7%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	15	24	39
		Ποσοστό	13,0%	20,9%	17,0%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	30	31	61
		Ποσοστό	26,1%	27,0%	26,5%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	31	25	56
		Ποσοστό	27,0%	21,7%	24,3%
	Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	17	12	29
		Ποσοστό	14,8%	10,4%	12,6%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	115	115	230	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Επιπλέον, στην πρόταση *Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι*, του πίνακα 41, από το γενικό σύνολο 230 εκπαιδευτικών απάντησαν ότι διαφωνούν απόλυτα οι 3 (1,3%), διαφωνούν οι 2 (0,9%), διαφωνούν λίγο οι 4 (1,7%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 16 (7%), συμφωνούν λίγο οι 36 (15,7%), συμφωνούν οι 107 (46,5%) και συμφωνούν απόλυτα οι 62 (27%). Από τους 114 ειδικούς παιδαγωγούς δεν διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω πρόταση κανένας, διαφωνούν οι 2 (1,8%), δεν διαφωνεί κανένας, ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 10 (8,8%), συμφωνούν λίγο οι 16 (14%), συμφωνούν οι 46 (40,4%) και συμφωνούν απόλυτα οι 40 (35,1%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής απάντησαν ότι διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι* οι 3 (2,6%), κανένας δεν διαφωνεί, διαφωνούν λίγο οι 4 (3,4%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 6 (5,2%), συμφωνούν λίγο οι 20 (17,2%), συμφωνούν οι 61 (52,6%) και συμφωνούν απόλυτα οι 22 (19%).

#### Πίνακας 41

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «38.Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι;» \* 3.Ειδικότητα*

			3.Ειδικότητα		
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο
38.Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	0	3	3
		Ποσοστό	0,0%	2,6%	1,3%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	2	0	2
		Ποσοστό	1,8%	0,0%	0,9%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	0	4	4
		Ποσοστό	0,0%	3,4%	1,7%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	10	6	16
		Ποσοστό	8,8%	5,2%	7,0%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	16	20	36
		Ποσοστό	14,0%	17,2%	15,7%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	46	61	107
		Ποσοστό	40,4%	52,6%	46,5%
	Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	40	22	62
		Ποσοστό	35,1%	19,0%	27,0%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	114	116	230	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Παράλληλα, όσον αφορά την πρόταση *Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ατόμων γύρω μου* του πίνακα 42, φαίνεται ότι από το γενικό σύνολο 231 εκπαιδευτικών διαφωνούν απόλυτα οι 2 (0,9%), διαφωνεί ο ένας (0,4%), διαφωνούν λίγο οι 12 (5,2%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 19 (8,2%), συμφωνούν λίγο οι 59 (25,5%), συμφωνούν οι 104 (45%) και συμφωνούν απόλυτα οι 34 (14,7%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω πρόταση, κανένας δεν διαφωνεί, διαφωνούν λίγο οι 8 (6,9%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 11 (9,5%), συμφωνούν λίγο οι 22 (19%), συμφωνούν οι 57 (49,1%) και συμφωνούν απόλυτα οι 18 (15,5%). Τέλος από τους 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ατόμων γύρω μου* οι 2 (1,7%), διαφωνεί ο ένας (0,9%), διαφωνούν λίγο οι 4 (3,5%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 8 (7%), συμφωνούν λίγο οι 37 (32,2%), συμφωνούν οι 47 (40,9%) και συμφωνούν απόλυτα οι 16 (13,9%).

## Πίνακας 42

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «39.Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ατόμων γύρω μου.» \* Ειδικότητα*

			3.Ειδικότητα		
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο
39.Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ατόμων γύρω μου	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	0	1	1
		Ποσοστό	0,0%	0,9%	0,4%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	8	4	12
		Ποσοστό	6,9%	3,5%	5,2%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	11	8	19
		Ποσοστό	9,5%	7,0%	8,2%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	22	37	59
		Ποσοστό	19,0%	32,2%	25,5%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	57	47	104
		Ποσοστό	49,1%	40,9%	45,0%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	18	16	34	
	Ποσοστό	15,5%	13,9%	14,7%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	115	231	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

Στον πίνακα 43 που αφορά την ερώτηση *Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο*, από το γενικό σύνολο 231 ατόμων διαφωνούν απόλυτα οι 2 (0,9%), διαφωνεί ο ένας (0,4%), διαφωνούν λίγο οι 6 (2,6%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 24 (10,4%), συμφωνούν λίγο οι 41 (17,7%), συμφωνούν οι 81 (35,1%) και συμφωνούν απόλυτα οι 76 (32,9%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω πρόταση, δεν διαφωνεί κανένας, διαφωνούν λίγο οι 4 (3,4%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 15 (12,6%), συμφωνούν λίγο οι 23 (19,8%), συμφωνούν οι 31 (26,7%) και συμφωνούν απόλυτα οι 43 (37,1%). Τέλος από τους 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα οι 2 (1,7%), διαφωνούν ο ένας (0,9%), διαφωνούν λίγο οι 2 (1,7%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 9 (7,8%), συμφωνούν λίγο οι 18 (15,7%), συμφωνούν οι 50 (43,5%) και συμφωνούν απόλυτα οι 33 (28,7%) .

### Πίνακας 43

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «40.Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο;» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
40.Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	0	1	1
		Ποσοστό	0,0%	0,9%	0,4%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	4	2	6
		Ποσοστό	3,4%	1,7%	2,6%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	15	9	24
		Ποσοστό	12,9%	7,8%	10,4%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	23	18	41
		Ποσοστό	19,8%	15,7%	17,7%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	31	50	81
		Ποσοστό	26,7%	43,5%	35,1%
Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	43	33	76	
	Ποσοστό	37,1%	28,7%	32,9%	
Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	115	231	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	



Στον πίνακα 44 από το γενικό σύνολο 231 εκπαιδευτικών, στην ερώτηση *Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου*, διαφωνούν απόλυτα οι 2 (0,9%), διαφωνεί ο ένας (0,4%), διαφωνούν λίγο οι 16 (6,9%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 27 (11,7%), συμφωνούν λίγο οι 64 (27,7%), συμφωνούν οι 80 (34,6%) και συμφωνούν απόλυτα οι 41 (17,7%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς κανένας δεν διαφωνεί απόλυτα με την παραπάνω πρόταση, δεν διαφωνεί κανένας, διαφωνούν λίγο οι 7 (6%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 14 (12,1%), συμφωνούν λίγο οι 30 (25,9%), συμφωνούν οι 38 (32,8%) και συμφωνούν απόλυτα οι 27 (23,3%). Τέλος από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής διαφωνούν απόλυτα με την πρόταση *Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου* οι 2 (1,7%), διαφωνεί ο ένας (0,9%), διαφωνούν λίγο οι 9 (7,8%), ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν οι 13 (11,3%), συμφωνούν λίγο οι 34 (29,6%), συμφωνούν οι 42 (36,5%) και συμφωνούν απόλυτα οι 14 (12,2%).

#### Πίνακας 44

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «41.Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
41.Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου	Διαφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Διαφωνώ	Συχνότητα (N)	0	1	1
		Ποσοστό	0,0%	0,9%	0,4%
	Διαφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	7	9	16
		Ποσοστό	6,0%	7,8%	6,9%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συχνότητα (N)	14	13	27
		Ποσοστό	12,1%	11,3%	11,7%
	Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα (N)	30	34	64
		Ποσοστό	25,9%	29,6%	27,7%
	Συμφωνώ	Συχνότητα (N)	38	42	80
		Ποσοστό	32,8%	36,5%	34,6%
	Συμφωνώ απόλυτα	Συχνότητα (N)	27	14	41
		Ποσοστό	23,3%	12,2%	17,7%
Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	115	231	
	Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%	

### III. Ερωτηματολόγιο πεποιθήσεων διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας

Στον πίνακα 45 που αντιστοιχεί στην πρόταση *χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης*, από το γενικό σύνολο 231 εκπαιδευτικών, ένας (0,4%) δεν τον εκφράζει καθόλου η παραπάνω πρόταση, εκφράζει λίγο τους 2 (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 46 (19,9%), εκφράζει πολύ τους 127 (55%) και εκφράζει σε μεγάλο τους 55 (23,8%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς, η πρόταση *χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης*, κανέναν δεν τον εκφράζει καθόλου και δεν τον εκφράζει λίγο, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 18 (15,5%), εκφράζει πολύ τους 63 (54,3%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 35 (30,2%). Τέλος από 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής έναν (0,9%) δεν τον εκφράζει καθόλου, εκφράζει λίγο τους 2 (1,7%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 28 (24,3%), εκφράζει πολύ τους 64 (55,7%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 20 (17,4%).

#### Πίνακας 45

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «42. χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης;» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			Σύνολο	
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής			
42. χρησιμοποιείς διαφορετικές στρατηγικές αξιολόγησης	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	1	1	
		Ποσοστό	0,0%	0,9%	0,4%	
	Λίγο	Συχνότητα (N)	0	2	2	
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%	
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	18	28	46	
		Ποσοστό	15,5%	24,3%	19,9%	
	Πολύ	Συχνότητα (N)	63	64	127	
		Ποσοστό	54,3%	55,7%	55,0%	
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	35	20	55	
		Ποσοστό	30,2%	17,4%	23,8%	
			Συχνότητα (N)	116	115	231
			Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%
Σύνολο						

Έπειτα, στην επόμενη πρόταση που είναι (πίνακας 46) *Δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες*, από το γενικό σύνολο 230 εκπαιδευτικών, δεν εκφράζει καθόλου αυτή η πρόταση τους 2 (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 9 (3,9%), εκφράζει πολύ τους 84 (36,5%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 135 (58,7%). Από τους 115 ειδικούς παιδαγωγούς κανέναν δεν τον εκφράζει καθόλου η παραπάνω πρόταση, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 5 (4,3%), εκφράζει πολύ τους 35 (30,4%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 75 (65,2 %). Τέλος από τους 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, τους 2 (1,7%) δεν τους εκφράζει καθόλου η πρόταση *δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες*, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 4 (3,5%), εκφράζει πολύ τους 49 (42,6%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 60 (52,5 %).

#### Πίνακας 46

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «43.δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες;» \* 3.Ειδικότητα*

#### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα				
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο		
43.δίνεις εναλλακτικές ερμηνείες ή παραδείγματα στους μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάποιες έννοιες	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2	
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%	
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	5	4	9	
		Ποσοστό	4,3%	3,5%	3,9%	
	Πολύ	Συχνότητα (N)	35	49	84	
		Ποσοστό	30,4%	42,6%	36,5%	
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	75	60	135	
		Ποσοστό	65,2%	52,2%	58,7%	
			Συχνότητα (N)	115	115	230
	Σύνολο		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Επιπλέον, στον πίνακα 47 που αντιστοιχεί στην πρόταση *σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου*, φαίνεται ότι από το γενικό σύνολο 232 εκπαιδευτικών, δεν εκφράζει καθόλου αυτήν η πρόταση τους 2 (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 16 (6,9%), εκφράζει πολύ τους 126 (54,3%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 88 (37,9%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς κανέναν δεν τον εκφράζει καθόλου η πρόταση *σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου*, τους 6 (5,2%) εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ, τους 59 (50,9%) τους εκφράζει πολύ και τους 51 (44%) τους εκφράζει σε μεγάλο βαθμό. Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), τους 10 (8,6%) εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ, εκφράζει πολύ τους 67 (57,8%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 37 (31,9%).

### Πίνακας 47

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «44.σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου;»\* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			Σύνολο	
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής			
44.σχεδιάζεις εύστοχες ερωτήσεις για τους μαθητές σου	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2	
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%	
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	6	10	16	
		Ποσοστό	5,2%	8,6%	6,9%	
	Πολύ	Συχνότητα (N)	59	67	126	
		Ποσοστό	50,9%	57,8%	54,3%	
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	51	37	88	
		Ποσοστό	44,0%	31,9%	37,9%	
			Συχνότητα (N)	116	116	232
			Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%
	Σύνολο					

Έπειτα, στον πίνακα 48 που αντιστοιχεί στην ερώτηση *εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου*, φαίνεται ότι από το γενικό σύνολο 231 εκπαιδευτικών, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει λίγο τον έναν (0,4%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 17 (7,4%), εκφράζει πολύ τους 109 (47,2 %) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 102 (44,2%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς κανέναν δεν εκφράζει καθόλου και κανέναν δεν τον εκφράζει λίγο η παραπάνω πρόταση. Επιπλέον, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 5 (4,3%), εκφράζει πολύ τους 52 (44,8%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 59 (50,9%). Τέλος από τους 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η πρόταση *εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου*, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), τον έναν (0,9%) εκφράζει λίγο, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 12 (10,4%), εκφράζει πολύ τους 57 (49,6 %) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 43 (37,4 %).

## Πίνακας 48

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «45.εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου;» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα				
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
45.εφαρμόζεις εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας στην τάξη σου	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2	
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%	
	Λίγο	Συχνότητα (N)	0	1	1	
		Ποσοστό	0,0%	0,9%	0,4%	
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	5	12	17	
		Ποσοστό	4,3%	10,4%	7,4%	
	Πολύ	Συχνότητα (N)	52	57	109	
		Ποσοστό	44,8%	49,6%	47,2%	
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	59	43	102	
		Ποσοστό	50,9%	37,4%	44,2%	
			Συχνότητα (N)	116	115	231
			Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%
Σύνολο						

Παρακάτω, στον πίνακα 49 που αντιστοιχεί στην πρόταση *ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου*, από το γενικό σύνολο 230 εκπαιδευτικών δεν εκφράζει καθόλου η παραπάνω πρόταση τον έναν (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 19 (8,3%), εκφράζει πολύ τους 109 (47,4%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 100 (43,5%). Από τους 114 ειδικούς παιδαγωγούς κανέναν δεν τον εκφράζει καθόλου η παραπάνω πρόταση, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 9 (7,9%), εκφράζει πολύ τους 57 (50%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 48 (42,1%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η πρόταση *ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου*, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 10 (8,6%), εκφράζει πολύ τους 52 (44,8%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 52 (44,8%).

### Πίνακας 49

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «46.ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου;» \* 3.Ειδικότητα*

#### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα				
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο		
46.ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2	
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%	
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	9	10	19	
		Ποσοστό	7,9%	8,6%	8,3%	
	Πολύ	Συχνότητα (N)	57	52	109	
		Ποσοστό	50,0%	44,8%	47,4%	
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	48	52	100	
		Ποσοστό	42,1%	44,8%	43,5%	
			Συχνότητα (N)	114	116	230
			Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%
Σύνολο						

Στον πίνακα 50 που αντιστοιχεί στην πρόταση *αν προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά*, από το γενικό σύνολο 231 εκπαιδευτικών δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 30 (13%), εκφράζει πολύ τους 105 (45,5%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 94 (40,7%). Από τους 115 ειδικούς παιδαγωγούς η πρόταση *προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά*, κανέναν δεν τον εκφράζει καθόλου, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 5 (4,3%), εκφράζει πολύ τους 49 (42,6%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 61 (53%). Τέλος από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 25 (21,6 %), εκφράζει πολύ τους 56 (48,3%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 33 (28,4 %).

## Πίνακας 50

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «47.προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά;» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα				
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο		
47.προσαρμόζεις τη διδασκαλία σου ανάλογα με το επίπεδο του κάθε μαθητή χωριστά	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2	
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%	
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	5	25	30	
		Ποσοστό	4,3%	21,6%	13,0%	
	Πολύ	Συχνότητα (N)	49	56	105	
		Ποσοστό	42,6%	48,3%	45,5%	
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	61	33	94	
		Ποσοστό	53,0%	28,4%	40,7%	
			Συχνότητα (N)	115	116	231
			Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%
	Σύνολο					

Στον πίνακα 51 που αντιστοιχεί στην ερώτηση *εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις*, από το γενικό σύνολο 232 εκπαιδευτικών η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 11 (4,7%), εκφράζει πολύ τους 114 (49,1%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό 105 (45,3%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς, κανέναν δεν τον εκφράζει καθόλου η παραπάνω πρόταση, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 5 (4,3%), εκφράζει πολύ τους 57 (49,1%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 54 (46,6%). Τέλος από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η πρόταση *εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις*, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 6 (5,2%), εκφράζει πολύ τους 57 (49,1%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 51 (44%).

### Πίνακας 51

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «48.εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις;» \* 3.Ειδικότητα*

#### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα				
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο		
48.εκτιμάς αν οι μαθητές σου κατανοούν το μάθημα που τους διδάσκεις	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2	
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%	
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	5	6	11	
		Ποσοστό	4,3%	5,2%	4,7%	
	Πολύ	Συχνότητα (N)	57	57	114	
		Ποσοστό	49,1%	49,1%	49,1%	
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	54	51	105	
		Ποσοστό	46,6%	44,0%	45,3%	
			Συχνότητα (N)	116	116	232
			Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%
Σύνολο						



Έπειτα, η πρόταση *εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές* (πίνακα 52) από το γενικό σύνολο 227 εκπαιδευτικών, δεν εκφράζει καθόλου τους 8 (3,5%), εκφράζει λίγο τους 13 (5,7%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 28 (12,3%), εκφράζει πολύ τους 108 (47,6%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 70 (30,8%). Από τους 112 ειδικούς παιδαγωγούς που απάντησαν, η πρόταση *εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές*, δεν εκφράζει καθόλου τους 3 (2,7%), εκφράζει λίγο τους 10 (8,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 10 (8,9%), εκφράζει πολύ τους 44 (39,3%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 45 (40,2%). Τέλος από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει καθόλου τους 5 (4,3%), εκφράζει λίγο τους 3 (2,6%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 18 (15,7%), εκφράζει πολύ τους 64 (55,7%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 25 (21,7%).

## Πίνακας 52

*Συχνότητες και ποσοστά απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τη ερώτηση «49.εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές;» \**  
3.Ειδικότητα

		3.Ειδικότητα			Σύνολο	
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής			
49.εφαρμόζεις κατάλληλες δραστηριότητες για ιδιαίτερα ικανούς μαθητές	Καθόλου	Συχνότητα (N)	3	5	8	
		Ποσοστό	2,7%	4,3%	3,5%	
	Λίγο	Συχνότητα (N)	10	3	13	
		Ποσοστό	8,9%	2,6%	5,7%	
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	10	18	28	
		Ποσοστό	8,9%	15,7%	12,3%	
	Πολύ	Συχνότητα (N)	44	64	108	
		Ποσοστό	39,3%	55,7%	47,6%	
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	45	25	70	
		Ποσοστό	40,2%	21,7%	30,8%	
	Σύνολο		Συχνότητα (N)	112	115	227
			Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Στη επόμενη πρόταση που είναι *ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κλπ.)* από το γενικό σύνολο 226 εκπαιδευτικών απάντησαν ότι δεν τους εκφράζει καθόλου η παραπάνω πρόταση οι 2 (0,9%), εκφράζει λίγο τον έναν (0,4%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 44 (19,2%), εκφράζει πολύ τους 121 (52,8%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό 61 (26,6%). Από τους 114 ειδικούς παιδαγωγούς, κανέναν δεν εκφράζει καθόλου και δεν εκφράζει λίγο, η πρόταση *ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου*, επίσης, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 25 (21,9 %), εκφράζει πολύ τους 46 (40,4%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 43 (37,7%). Τέλος από τους 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η παραπάνω πρόταση, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), τον έναν (0,9%) τον εκφράζει λίγο, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 19 (16,5%), εκφράζει πολύ τους 75 (65,2 %) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 18 (15,7%) (πίνακας 53).

### Πίνακας 53

*Απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση « 50. ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κλπ);»\* 3.Ειδικότητα*

#### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα				
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο		
50.ελέγχεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών σου (π.χ. υπερδραστηριότητα, παρεμπόδιση συμμαθητών, κλπ)	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2	
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%	
	Λίγο	Συχνότητα (N)	0	1	1	
		Ποσοστό	0,0%	0,9%	0,4%	
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	25	19	44	
		Ποσοστό	21,9%	16,5%	19,2%	
	Πολύ	Συχνότητα (N)	46	75	121	
		Ποσοστό	40,4%	65,2%	52,8%	
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	43	18	61	
		Ποσοστό	37,7%	15,7%	26,6%	
			Συχνότητα (N)	114	115	229
			Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%
Σύνολο						

Έπειτα, όσον αναφορά την πρόταση *πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης* (πίνακας 54) από το γενικό σύνολο 231 εκπαιδευτικών, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει λίγο τους 2 (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 23 (10%), εκφράζει πολύ τους 120 (51,9%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 84 (36,4%). Από τους 115 ειδικούς παιδαγωγούς κανέναν δεν εκφράζει καθόλου η παραπάνω πρόταση, εκφράζει λίγο τους 2 (1,7%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 11 (9,6%), εκφράζει πολύ τους 63 (54,8%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 39 (33,9%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η πρόταση *πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης*, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), κανέναν δεν τον εκφράζει λίγο, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 12 (10,3%), εκφράζει πολύ τους 57 (49,1%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 45 (38,8%).

#### Πίνακας 54

*απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση «51.πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα				
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο		
51. πείθεις τους μαθητές σου να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2	
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%	
	Λίγο	Συχνότητα (N)	2	0	2	
		Ποσοστό	1,7%	0,0%	0,9%	
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	11	12	23	
		Ποσοστό	9,6%	10,3%	10,0%	
	Πολύ	Συχνότητα (N)	63	57	120	
		Ποσοστό	54,8%	49,1%	51,9%	
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	39	45	84	
		Ποσοστό	33,9%	38,8%	36,4%	
			Συχνότητα (N)	115	116	231
	Σύνολο		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Η πρόταση *πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει*, (πίνακας 55) από το γενικό σύνολο 232 εκπαιδευτικών, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει λίγο τους 2 (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 48 (20,7%), εκφράζει πολύ τους 140 (60,3%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό 40 (17,2%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς, η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει καθόλου και δεν εκφράζει λίγο κανέναν, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 23 (19,8%), εκφράζει πολύ τους 75 (64,7%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 18 (15,5%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η πρόταση *πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει* δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), εκφράζει λίγο τους 2 (1,7%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 25 (21,6%), εκφράζει πολύ τους 65(56%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 22 (19%).

### Πίνακας 55

*απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση «52. πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει.» \* 3.Ειδικότητα*

#### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
52.πείθεις ένα μαθητή που κάνει φασαρία ή έχει διασπαστική συμπεριφορά να ησυχάσει	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	23	25	48
		Ποσοστό	19,8%	21,6%	20,7%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	75	65	140
		Ποσοστό	64,7%	56,0%	60,3%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	18	22	40
		Ποσοστό	15,5%	19,0%	17,2%
	Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	116	232
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Ο πίνακας 56 που αντιστοιχεί στην πρόταση *εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου*, φανερώνει ότι από το γενικό σύνολο 232 εκπαιδευτικών που απάντησαν, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει λίγο τους 5 (2,2%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 34 (14,7%), εκφράζει πολύ τους 117 (50,4%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 74 (31,9%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς η παραπάνω πρόταση, δεν εκφράζει καθόλου κανέναν, εκφράζει λίγο τους 3 (2,6%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 16 (13,8%), εκφράζει πολύ τους 53 (45,7%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 44 (37,9%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η πρόταση *εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου* δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), εκφράζει λίγο τους 2 (1,7%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 18 (15,5%), εκφράζει πολύ τους 64 (55,2%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 30 (25,9%).

### Πίνακας 56

*απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση «53. εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου ;»\* 3.Ειδικότητα*

#### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα				
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο		
53.εφαρμόζεις μοντέλα διαχείρισης της τάξης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών σου	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2	
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%	
	Λίγο	Συχνότητα (N)	3	2	5	
		Ποσοστό	2,6%	1,7%	2,2%	
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	16	18	34	
		Ποσοστό	13,8%	15,5%	14,7%	
	Πολύ	Συχνότητα (N)	53	64	117	
		Ποσοστό	45,7%	55,2%	50,4%	
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	44	30	74	
		Ποσοστό	37,9%	25,9%	31,9%	
	Σύνολο		Συχνότητα (N)	116	116	232
			Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Επιπλέον, στον πίνακα 57 που αντιστοιχεί στην πρόταση *εμποδίζεις τους μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα*, φαίνεται ότι από το γενικό σύνολο 230 εκπαιδευτικών, η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει λίγο τους 3 (1,3%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 66 (28,7%), εκφράζει πολύ τους 133 (57,8%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 26 (11,3 %). Από τους 114 ειδικούς παιδαγωγούς, η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει καθόλου κανέναν, εκφράζει λίγο τους 2 (1,8%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 36 (31,6%), εκφράζει πολύ τους 64 (56,1%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 12 (10,5%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η πρόταση *εμποδίζεις τους μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα*, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), εκφράζει λίγο τον έναν (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 30(25,9%), εκφράζει πολύ τους 69 (59,5%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 14 (12,1%).

### Πίνακας 57

*απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση «54. εμποδίζεις τους μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα ;» \* 3.Ειδικότητα*

#### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα				
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο		
54.εμποδίζεις τους μαθητές με διασπαστική συμπεριφορά να διαταράσσουν το μάθημα	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2	
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%	
	Λίγο	Συχνότητα (N)	2	1	3	
		Ποσοστό	1,8%	0,9%	1,3%	
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	36	30	66	
		Ποσοστό	31,6%	25,9%	28,7%	
	Πολύ	Συχνότητα (N)	64	69	133	
		Ποσοστό	56,1%	59,5%	57,8%	
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	12	14	26	
		Ποσοστό	10,5%	12,1%	11,3%	
			Συχνότητα (N)	114	116	230
	Σύνολο		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Έπειτα, στη πρόταση *αντιμετωπίζεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά* (πίνακας 58), από το γενικό σύνολο 231 εκπαιδευτικών, απάντησαν ότι δεν τους εκφράζει καθόλου οι 2 (0,9%), ότι τους εκφράζει λίγο οι 4 (1,7%), ότι εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ οι 41 (17,7%), ότι εκφράζει πολύ οι 136 (58,9%) και ότι εκφράζει σε μεγάλο βαθμό οι 48 (20,8%). Από τους 115 ειδικούς παιδαγωγούς, η πρόταση *αντιμετωπίζεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά*, δεν εκφράζει κανέναν καθόλου, εκφράζει λίγο τους 4 (3,5%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 21 (18,3%), εκφράζει πολύ τους 67 (58,3%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 23 (20%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει καθόλου τους 4 (1,7%), κανέναν δεν εκφράζει λίγο, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 20 (17,2%), εκφράζει πολύ τους 69 (59,5%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 25 (21,6%).

### Πίνακας 58

*απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση «55. αντιμετωπίζεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά;» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα				
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο		
55.αντιμετωπίζεις τους μαθητές που έχουν αντιδραστική συμπεριφορά	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2	
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%	
	Λίγο	Συχνότητα (N)	4	0	4	
		Ποσοστό	3,5%	0,0%	1,7%	
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	21	20	41	
		Ποσοστό	18,3%	17,2%	17,7%	
	Πολύ	Συχνότητα (N)	67	69	136	
		Ποσοστό	58,3%	59,5%	58,9%	
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	23	25	48	
		Ποσοστό	20,0%	21,6%	20,8%	
			Συχνότητα (N)	115	116	231
	Σύνολο		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Στον πίνακα 59 που αντιστοιχεί στην πρόταση *εξηγείς με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους*, φαίνεται ότι από το γενικό σύνολο 232 εκπαιδευτικών, η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 20 (8,6%), εκφράζει πολύ τους 96 (41,4%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 114 (49,1 %). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς, η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει καθόλου κανέναν, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 10 (8,6%), εκφράζει πολύ τους 48 (41,4%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 58 (50%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η πρόταση *εξηγείς με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους*, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 10 (8,6%), εκφράζει πολύ τους 48 (41,4%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 56 (48,3%).

## Πίνακας 59

*απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση «56. εξηγείς με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους;» \* 3.Ειδικότητα*

### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα				
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο		
56.εξηγείς με σαφήνεια στους μαθητές τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά τους	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2	
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%	
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	10	10	20	
		Ποσοστό	8,6%	8,6%	8,6%	
	Πολύ	Συχνότητα (N)	48	48	96	
		Ποσοστό	41,4%	41,4%	41,4%	
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	58	56	114	
		Ποσοστό	50,0%	48,3%	49,1%	
			Συχνότητα (N)	116	116	232
	Σύνολο		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%



Η ερώτηση *εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών* (πίνακας 60) από το γενικό σύνολο 232 εκπαιδευτικών, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει λίγο τον έναν (0,4 %), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 25 (10,8%), εκφράζει πολύ τους 121 (52,2%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 83 (35,8%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς, η παραπάνω πρόταση, δεν εκφράζει καθόλου και δεν εκφράζει λίγο κανέναν, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 14 (12,1%), εκφράζει πολύ τους 58 (50%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 44 (37,9%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η πρόταση *εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών* δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), εκφράζει λίγο τον έναν (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 11 (9,5%), εκφράζει πολύ τους 63 (54,3%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 39 (33,6%).

### Πίνακας 60

*απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση «57.εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών ;»\* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
57.εφαρμόζεις μια συγκεκριμένη πορεία για την ομαλή ροή των διδακτικών σου ενεργειών	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	0	1	1
		Ποσοστό	0,0%	0,9%	0,4%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	14	11	25
		Ποσοστό	12,1%	9,5%	10,8%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	58	63	121
		Ποσοστό	50,0%	54,3%	52,2%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	44	39	83
		Ποσοστό	37,9%	33,6%	35,8%
	Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	116	232
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Στον πίνακα 61 που αντιστοιχεί στην ερώτηση *κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου*, από το γενικό σύνολο 230 εκπαιδευτικών, η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 12 (5,2%), εκφράζει πολύ τους 116 (50,4%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 100 (43,5%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς, η παραπάνω πρόταση, δεν εκφράζει κανέναν καθόλου, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 8 (6,9 %), εκφράζει πολύ τους 58 (50%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 50 (43,1%). Τέλος από τους 114 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η πρόταση *κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου*, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,8%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 4 (3,5%), εκφράζει πολύ τους 58 (50,9%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 50 (43,9%).

### Πίνακας 61

*απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση «58. κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου ;»\**  
3.Ειδικότητα ,

#### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα			Σύνολο
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής		
58.κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,8%	0,9%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	8	4	12
		Ποσοστό	6,9%	3,5%	5,2%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	58	58	116
		Ποσοστό	50,0%	50,9%	50,4%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	50	50	100
		Ποσοστό	43,1%	43,9%	43,5%
	Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	114	230
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Έπειτα, όσον αφορά τη πρόταση *βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης* (πίνακας 62) από το γενικό σύνολο 230 εκπαιδευτικών, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει λίγο τους 2 (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 22 (9,6%), εκφράζει πολύ τους 99 (43%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 105 (45,7%). Από τους 115 ειδικούς παιδαγωγούς, η πρόταση *βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης*, δεν εκφράζει κανέναν καθόλου, εκφράζει λίγο τους 2 (1,7%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 12 (10,4%), εκφράζει πολύ τους 47 (40,9%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 54 (47%). Τέλος από τους 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), κανέναν δεν εκφράζει λίγο, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 10 (8,7%), εκφράζει πολύ τους 52 (45,2%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 51 (44,3%).

## Πίνακας 62

*απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση «59. βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης;» \* 3.Ειδικότητα*

### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
59.βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμήσουν την αξία της μάθησης	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	2	0	2
		Ποσοστό	1,7%	0,0%	0,9%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	12	10	22
		Ποσοστό	10,4%	8,7%	9,6%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	47	52	99
		Ποσοστό	40,9%	45,2%	43,0%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	54	51	105
		Ποσοστό	47,0%	44,3%	45,7%
	Σύνολο	Συχνότητα (N)	115	115	230
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Σύμφωνα με τις απαντήσεις του πίνακα 63, από το γενικό σύνολο 232 εκπαιδευτικών, δεν εκφράζει καθόλου η πρόταση *κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο* τους 2 (0,9%), εκφράζει λίγο τους 4 (1,7%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 23 (9,9%), εκφράζει πολύ τους 120 (51,7%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 83 (35,8%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς, η παραπάνω πρόταση δεν εκφράζει κανέναν καθόλου, εκφράζει λίγο τους 4 (3,4%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 15 (12,9%), εκφράζει πολύ τους 50 (43,1%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 47 (40,5%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η πρόταση *κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο*, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), δεν εκφράζει κανέναν λίγο, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 8 (6,9%), εκφράζει πολύ τους 70 (60,3%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 36 (31%).

### Πίνακας 63

*απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση «60. κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο ;»\* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
60.κινητοποιείς τους μαθητές που δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	4	0	4
		Ποσοστό	3,4%	0,0%	1,7%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	15	8	23
		Ποσοστό	12,9%	6,9%	9,9%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	50	70	120
		Ποσοστό	43,1%	60,3%	51,7%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	47	36	83
		Ποσοστό	40,5%	31,0%	35,8%
	Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	116	232
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Στην ερώτηση *διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου* (πίνακας 64) από το γενικό σύνολο 228 εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει λίγο τον έναν (0,4%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 25 (11%), εκφράζει πολύ τους 120 (52,6%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 80 (35,1%). Από τους 113 ειδικούς παιδαγωγούς, η παραπάνω πρόταση, δεν εκφράζει κανέναν καθόλου, εκφράζει λίγο τον έναν (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 15 (13,3%), εκφράζει πολύ τους 54 (47,8%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 43 (38,1%). Τέλος από τους 115 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η πρόταση *διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου*, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), κανέναν δεν εκφράζει λίγο, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 10 (8,7%), εκφράζει πολύ τους 66 (57,6%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 80 (35,1%).

#### Πίνακας 64

*απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση « 61. διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου ;» \* 3.Ειδικότητα*

#### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα			Σύνολο
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής		
61.διευκολύνεις τους γονείς των μαθητών σου προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	1	0	1
		Ποσοστό	0,9%	0,0%	0,4%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	15	10	25
		Ποσοστό	13,3%	8,7%	11,0%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	54	66	120
		Ποσοστό	47,8%	57,4%	52,6%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	43	37	80
		Ποσοστό	38,1%	32,2%	35,1%
	Σύνολο	Συχνότητα (N)	113	115	228
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Στον πίνακα 65 που αντιστοιχεί στην πρόταση *βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει*, από το γενικό σύνολο 232 εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει λίγο τον έναν (0,4%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 11 (4,7%), εκφράζει πολύ τους 131 (56,5%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 87 (37,5%). Από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η πρόταση *βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει*, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), εκφράζει λίγο τον έναν (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 8 (6,9%), εκφράζει πολύ τους 69 (59,5%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 36 (31%). Τέλος από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς απάντησαν για την παραπάνω πρόταση, ότι δεν εκφράζει καθόλου και δεν εκφράζει λίγο κανένας, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 3 (2,6%), εκφράζει πολύ τους 62 (53,4%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 51 (44%).

### Πίνακας 65

*απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση « 62. βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει ; »\* 3.Ειδικότητα*

#### Crosstabulation

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
62.βελτιώνεις το βαθμό κατανόησης ενός μαθητή που αποτυγχάνει	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	0	1	1
		Ποσοστό	0,0%	0,9%	0,4%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	3	8	11
		Ποσοστό	2,6%	6,9%	4,7%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	62	69	131
		Ποσοστό	53,4%	59,5%	56,5%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	51	36	87
		Ποσοστό	44,0%	31,0%	37,5%
	Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	116	232
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Έπειτα, στον πίνακα 66 που αντιστοιχεί στην πρόταση *βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη* από το γενικό σύνολο απάντησαν ότι δεν τους εκφράζει καθόλου οι 2 (0,9%), ότι τους εκφράζει λίγο οι 4 (1,7%), ότι τους εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ οι 13 (5,7%), ότι τους εκφράζει πολύ οι 113 (49,1%) και ότι τους εκφράζει σε μεγάλο οι 98 (42,6%). Από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής κανέναν δεν τον εκφράζει καθόλου η πρόταση *βοηθάς μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη*, εκφράζει λίγο τους 4 (3,5%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 6 (5,2%), εκφράζει πολύ τους 55 (47,8%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 50 (43,5%). Τέλος από ειδικούς παιδαγωγούς απάντησαν ότι δεν εκφράζει καθόλου οι 2 (1,7%), κανέναν δεν τον εκφράζει λίγο, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 7 (6,1%), εκφράζει πολύ τους 58 (50,4%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 48 (41,7%).

## Πίνακας 66

Απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση «63.βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη;»\* 3.Ειδικότητα

		3.Ειδικότητα			
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο	
63.βοηθάς τους μαθητές σου να αποκτήσουν κριτική σκέψη	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	4	0	4
		Ποσοστό	3,5%	0,0%	1,7%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	6	7	13
		Ποσοστό	5,2%	6,1%	5,7%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	55	58	113
		Ποσοστό	47,8%	50,4%	49,1%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	50	48	98
		Ποσοστό	43,5%	41,7%	42,6%
	Total	Συχνότητα (N)	115	115	230
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Στη πρόταση *καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου* (πίνακας 67) από το γενικό σύνολο 230 εκπαιδευτικών, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (0,9%), εκφράζει λίγο τους 2 (0,9%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 22 (9,6%), εκφράζει πολύ τους 100 (43,5%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 104 (45,2%). Από τους 116 ειδικούς παιδαγωγούς δεν εκφράζει καθόλου κανέναν, εκφράζει λίγο τους 2 (1,7%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 14 (12,1%), εκφράζει πολύ τους 49 (42,2%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 51 (44%). Τέλος από τους 114 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η πρόταση *καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου*, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,8%), κανέναν δεν εκφράζει λίγο, εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 8 (7%), εκφράζει πολύ τους 51 (44,7%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 53 (46,5%).

### Πίνακας 67

*Απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση «64. καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;» \* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			Σύνολο
		Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής		
64.καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,8%	0,9%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	2	0	2
		Ποσοστό	1,7%	0,0%	0,9%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	14	8	22
		Ποσοστό	12,1%	7,0%	9,6%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	49	51	100
		Ποσοστό	42,2%	44,7%	43,5%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	51	53	104
		Ποσοστό	44,0%	46,5%	45,2%
	Σύνολο	Συχνότητα (N)	116	114	230
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%



Τέλος, όσον αφορά την πρόταση *αν κινητοποιείς και τους πιο δύσκολους μαθητές* (πίνακας 68), από το γενικό σύνολο 230 εκπαιδευτικών απάντησαν ότι δεν τους εκφράζει καθόλου οι 2 (0,9%), ότι τους εκφράζει λίγο οι 4 (1,7%), ότι τους εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ οι 31 (13,5 %), ότι τους εκφράζει πολύ οι 116 (50,4%) και ότι τους εκφράζει σε μεγάλο βαθμό οι 77 (33,5%). Από τους 114 ειδικούς παιδαγωγούς, η παραπάνω πρόταση, δεν εκφράζει κανέναν καθόλου, εκφράζει λίγο τους 2 (1,8%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 16 (14%), εκφράζει πολύ τους 52 (45,6%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 44 (38,6%). Τέλος από τους 116 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, δεν εκφράζει καθόλου τους 2 (1,7%), εκφράζει λίγο τους 2 (1,7%), εκφράζει ούτε λίγο ούτε πολύ τους 15 (12,9%), εκφράζει πολύ τους 64 (55,2%) και εκφράζει σε μεγάλο βαθμό τους 33 (28,4%).

### Πίνακας 68

*απαντήσεις ειδικών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών γενικής αγωγής στην ερώτηση «65.κινητοποιείς και τους πιο δύσκολους μαθητές ;»\* 3.Ειδικότητα*

		3.Ειδικότητα			
			Ειδικής αγωγής	Γενικής αγωγής	Σύνολο
65.κινητοποιείς και τους πιο δύσκολους μαθητές	Καθόλου	Συχνότητα (N)	0	2	2
		Ποσοστό	0,0%	1,7%	0,9%
	Λίγο	Συχνότητα (N)	2	2	4
		Ποσοστό	1,8%	1,7%	1,7%
	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Συχνότητα (N)	16	15	31
		Ποσοστό	14,0%	12,9%	13,5%
	Πολύ	Συχνότητα (N)	52	64	116
		Ποσοστό	45,6%	55,2%	50,4%
	Σε μεγάλο βαθμό	Συχνότητα (N)	44	33	77
		Ποσοστό	38,6%	28,4%	33,5%
	Σύνολο	Συχνότητα (N)	114	116	230
		Ποσοστό	100,0%	100,0%	100,0%

Χάιτα Μ., (2018). *Οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και η ενσυναίσθηση ως παράγοντες επιρροής της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας ειδικών παιδαγωγών*. Παν. Ιωαννίνων.