



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΩΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΤΩΝ
ΣΤΟΧΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ Ή ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΤΣΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ- ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
Π.Τ.Δ.Ε ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΜΕΛΗ: ΜΟΡΦΙΔΗ ΕΛΕΝΗ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
Π.Τ.Δ.Ε ΠΑΤΡΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2015

Στη μνήμη της γιαγιάς μου,
Αικατερίνης

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract	6
Ευχαριστίες.....	7
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1: Συναισθηματική Νοημοσύνη	9
1.1. Η πορεία θεμελίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	9
1.2. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	11
1.3. Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.....	14
1.3.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso.....	16
1.3.2. Το μοντέλο του Bar-On.....	17
1.3.3. Το μοντέλο του Goleman	19
1.4. Έρευνες σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών	21
Κεφάλαιο 2: Στόχοι επίτευξης: Προσανατολισμοί των στόχων.....	28
2.1. Τα κίνητρα.....	28
2.2. Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων επίτευξης.....	29
2.2.1. Η αναθεωρημένη θεωρία των στόχων: Η διάσταση της προσέγγισης και της αποφυγής.	30
2.3. Προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης: Αιτιακές αποδόσεις και Αυτοαποτελεσματικότητα	31
2.4. Ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών.....	33
2.5. Έρευνες σχετικά με τους προσανατολισμούς των στόχων των εκπαιδευτικών	35
Κεφάλαιο 3: Αυτοαποτελεσματικότητα	41
3.1. Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας.....	41
3.2. Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	43
3.2.1. Διαστάσεις της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	44
3.2.2. Παράγοντες διαμόρφωσης της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών	45

3.2.3. Οι συνέπειες των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	49
3.3. Έρευνες σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.....	52
Κεφάλαιο 4: Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνη των στόχων επίτευξης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών...	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	65
5.1. Μεθοδολογία.....	65
5.1.1. Σκοπός.....	65
5.1.2. Στόχοι - Ερευνητικές Υποθέσεις.....	65
5.1.3. Ερευνητικά Εργαλεία.....	66
5.1.4. Συλλογή Δείγματος.....	68
5.1.5. Δομή Δείγματος.....	69
5.1.5. Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων.....	73
5.2. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων.....	75
5.2.1. Αξιοπιστία.....	75
5.2.2. Έλεγχος Κανονικότητας Δεδομένων.....	75
5.2.3. Διερεύνηση συναισθηματικής νοημοσύνης.....	76
5.2.4. Διερεύνηση συναισθηματικής νοημοσύνης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό.....	79
5.2.5. Διερεύνηση αυτοαποτελεσματικότητας.....	92
5.2.6. Διερεύνηση αυτοαποτελεσματικότητας ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό.....	94
5.2.7. Διερεύνηση στόχων επίτευξης.....	108
5.2.8. Διερεύνηση στόχων επίτευξης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό.....	110
5.2.9. Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης και παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας.....	123
5.2.10. Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης και κλιμάκων στόχων επίτευξης.....	128
5.2.11. Συσχέτιση παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας και κλιμάκων στόχων επίτευξης.....	133
5.3. Συζήτηση.....	137
5.4. Περιορισμοί έρευνας.....	161

Βιβλιογραφία.....	162
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	180
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	183

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να ελέγξει τη συναισθηματική νοημοσύνη, τους στόχους επίτευξης και την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα αυτών που διδάσκουν στα Ειδικά Σχολεία, στα Διαπολιτισμικά Σχολεία, στα Τμήματα Ένταξης και στο πλαίσιο της Παράλληλης στήριξης, καθώς και να εξετάσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στους στόχους επίτευξης και στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Παράλληλα, εξετάζει αν στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, οι σπουδές, η προϋπηρεσία είναι ρυθμιστικοί παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης, τον προσανατολισμό των στόχων και την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Βρέθηκε ότι οι παραπάνω δείκτες επιδρούν ποικιλοτρόπως και επομένως τα συμπεράσματα διαφέρουν για κάθε κατηγορία εκπαιδευτικών. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι διαφορετική για κάθε ομάδα του δείγματος και ότι δεν επιδρά με τον ίδιο τρόπο στους στόχους επίτευξης και στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των ομάδων, αφού σε κάποιες περιπτώσεις η συσχέτιση των παραγόντων είναι σημαντική, ενώ σε άλλες όχι.

Abstract

This study aims to examine the emotional intelligence, the achievement goals and the self-efficacy perception of Primary Education teachers and particularly those who teach in Special Schools in Intercultural schools, in Inclusion Classes and in the Parallel Support, so as to examine the influence of emotional intelligence in their achievement goals and self-efficacy perception. At the same time, it considers whether factors such as gender, age, familial status, studies, and work experience are regulatory factors that determine the degree of emotional intelligence, the goal orientations and the self-efficacy of educators. It was found that these indicators affect variously, therefore the conclusions are different for each type of educators. Furthermore, was found that emotional intelligence is different for each group of samples and that it does not interfere in the same way in achievement goals and self-efficacy of groups, since in some cases the correlation of the factors are significant, but not in others.

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας απαιτήθηκε συνεχής και επίμονη προσπάθεια. Η συμβολή δε, κάποιων ανθρώπων ήταν μείζονος σημασίας για την επιτυχή ολοκλήρωση της. Σε όλους όσους ενίσχυσαν τη προσπάθεια μου και με βοήθησαν να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία, στον καθένα ξεχωριστά, οφείλω την ευγνωμοσύνη μου.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Σούλη Σπυρίδωνα-Γεώργιο για τη δυνατότητα που μου παρείχε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον και απαιτητικό θέμα, καθώς και για την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξη σε όλα τα στάδια της εργασίας. Παράλληλα, ευχαριστώ θερμά τους συνεπιβλέποντες καθηγητές κ. Γεώργιο Νικολάου και κ. Ελένη Μορφίδη για τις συμβουλές και τη στήριξη που μου παρείχαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω σε όλους όσους συμμετείχαν ως δείγμα στην έρευνά μου και συμπλήρωσαν υπομονετικά το ερωτηματολόγιο της εργασίας μου. Διευθυντές σχολείων και ξεχωριστά κάθε εκπαιδευτικός συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της εργασίας μου, καθώς χωρίς τη βοήθειά τους δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί αυτή η προσπάθεια.

Επιπλέον, εκφράζω τις ευχαριστίες μου στο Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.) για την οικονομική υποστήριξη που μου παρείχε. Η ολοκλήρωση της εργασίας αυτής έγινε στο πλαίσιο της υλοποίησης του μεταπτυχιακού προγράμματος το οποίο συγχρηματοδοτήθηκε μέσω της Πράξης **«Πρόγραμμα χορήγησης υποτροφιών Ι.Κ.Υ. με διαδικασία εξατομικευμένης αξιολόγησης ακαδ. έτους 2012-2013»** από πόρους του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου (ΕΚΤ) και του ΕΣΠΑ, του 2007-2013.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την υποστήριξη και την υπομονή που υπέδειξαν καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με έρευνες, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, να διαχειρίζεται τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων, δηλαδή έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, τότε η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους ως προς το διδακτικό τους έργο βελτιώνεται. Με άλλα λόγια, έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων και ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας.

Επιπροσθέτως, η προσπάθεια εξέτασης ενός νέου πλαισίου στο οποίο θα συμπεριλαμβάνονται και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών ως προς τους στόχους επίτευξης που οι ίδιοι θέτουν για τη διδασκαλία τους, είναι σημαντική στο βαθμό που οι προσανατολισμοί των στόχων των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως συστήματα κατανόησης και δράσης τόσο των ίδιων, όσο και κατ' επέκταση των ίδιων των μαθητών (Butler, 2007).

Οι έρευνες ωστόσο, που έχουν πραγματοποιηθεί συμπεριλαμβάνουν κατά κύριο λόγο εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, ενώ σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η διερεύνηση του θέματος είναι ελλιπής, όπως επίσης παρατηρείται και έλλειψη ερευνών πάνω στο θέμα, οι οποίες θα μπορούσαν να μελετήσουν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στους στόχους επίτευξης και στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων.

Εξαιτίας αυτού του βιβλιογραφικού ελλείμματος, θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθεί το πώς η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά στους στόχους επίτευξης και στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικών και να γίνει η συσχέτιση μεταξύ αυτών των τριών παραγόντων, τόσο στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης όσο και στους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να διαπιστωθούν οι μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές.

Κεφάλαιο 1: Συναισθηματική Νοημοσύνη

1.1. Η πορεία θεμελίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης

Από την εποχή των πρώτων θεωριών της νοημοσύνης (Spearman, Vernon, Piaget), αλλά και των πρώτων κλιμάκων νοημοσύνης στις αρχές του 20ού αιώνα (Binet, Wechsler), το ενδιαφέρον των ειδικών παρέμεινε αμείωτο ως προς την διερεύνηση της φύσης της νοημοσύνης και των τρόπων αξιολόγησης της. Αρχικά, οι ψυχολόγοι αν και είχαν διαφορετικές απόψεις για την φύση της νοημοσύνης, ανέφεραν ως σημαντικές πτυχές της, τις ανώτερες διεργασίες της σκέψης, όπως είναι η αφηρημένη σκέψη και η επίλυση των προβλημάτων (Woolfolk, 2005, σ.107).

Εστιάζοντας, δηλαδή, οι επιστήμονες, στη γνωστική πλευρά της νοημοσύνης, έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στο IQ (δείκτη ευφυΐας) και στην ανάπτυξη μονάδων μέτρησής του. Ωστόσο, ήδη από το 1920 δεν έλειψε και ο προβληματισμός τους για τη συναισθηματική διάσταση της νοημοσύνης, και παρότι δεν αναφέρθηκαν εξαρχής στον όρο της «συναισθηματικής νοημοσύνης» EQ (emotional intelligence), εντούτοις το ενδιαφέρον τους στράφηκε σε συναισθηματικούς παράγοντες της προσωπικότητας, με αποτέλεσμα να εντοπίζονται πολλές αναφορές, άμεσες ή έμμεσες, στη συναισθηματική νοημοσύνη (βλ. Gardner, 1983· Goleman, 1995· Mayer, & Salovey, 1990· Sternberg, 1985· Thorndike, 1920· Wechsler, 1940, 1943).

Πιο αναλυτικά, ως εισαγωγική έννοια της «συναισθηματικής νοημοσύνης» αποτέλεσε η έννοια της «κοινωνικής νοημοσύνης» που πρώτος εισήγαγε ο Thorndike (1920). Συγκεκριμένα, ο Thorndike αναφέρθηκε στην κοινωνική νοημοσύνη ορίζοντας την ως την «ικανότητα που έχει κανείς να κατανοεί τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια και να διαχειρίζεται, ενεργώντας με σύνεση, τις ανθρώπινες σχέσεις.» (βλ. Wong & Law, 2002, σ.245, Petridis et al., 2004). Αργότερα, οι Moss, Hunt, Omwake και Ronning (1927) όρισαν την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα διατήρησης καλών διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ ο Vernon (1933) περιέγραψε λεπτομερώς την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα διαχείρισης των ανθρωπίνων σχέσεων, καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων και γνώσεων για τα κοινωνικά θέματα, αντίληψης των λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων των άλλων, και διαισθητικής αντίληψης των διαθέσεων ή των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των άλλων ανθρώπων ακόμα και όταν είναι άγνωστοι. Επιπρόσθετα, ο Wechsler (1940, 1943) αναφέρθηκε στην κοινωνική

διάσταση της νοημοσύνης η οποία μπορεί να προσδιοριστεί από μη νοητικούς παράγοντες, όπως είναι οι προσωπικοί, οι κοινωνικοί και οι συναισθηματικοί παράγοντες, που επιδρούν στη συμπεριφορά των ατόμων και βοηθούν τη προσαρμογή τους σε νέες καταστάσεις, συμπληρώνοντας, μάλιστα, ότι όλοι αυτοί οι παράγοντες αποτελούν προϋπόθεση για μια επιτυχημένη ζωή αλλά και βασικά στοιχεία προκειμένου να προβλεφθεί η ικανότητα κάποιου να πετύχει στη ζωή (Goleman, 1995).

Τέλος, αρκετές δεκαετίες μετά τη διατύπωση των πρώτων προσεγγίσεων για την κοινωνική νοημοσύνη, ο Gardner (1983), στα πλαίσια της θεωρίας του περί πολλαπλής νοημοσύνης, συμπεριέλαβε δύο νέες μορφές νοημοσύνης, τη διαπροσωπική νοημοσύνη (ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τους άλλους) και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη (η κατανόηση του εαυτού). Πιο συγκεκριμένα, η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να αντιδρά κατάλληλα στη διάθεση, στο χαρακτήρα, στα κίνητρα, και στις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων, ενώ η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στη πρόσβαση του ατόμου στα δικά του συναισθήματα και στην ικανότητα του να τα διακρίνει και να συμπεριφέρεται ανάλογα με αυτά, και να έχει επίγνωση των δικών του δυνατοτήτων, αδυναμιών, επιθυμιών και της δικής του νοημοσύνης (Woolfolk, 2005, σ.110).

Επίσημα, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης EQ (*Emotional Intelligence*) διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τους Mayer και Salovey (1990) που την περιέγραψαν ως μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται τις συναισθηματικές πληροφορίες με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα (Mayer & Cobb, 2000, Mayer & Salovey, 1997, Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001). Εν συνεχεία, ο Goleman (1995) ήταν αυτός που εκλαΐκευσε την ιδέα της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) (E-IQ ή EQ), στο βιβλίο του που βασίστηκε στο έργο των Salovey και Mayer. Οι ιδέες του Goleman έγιναν εξώφυλλο στο περιοδικό *Times* (Gibbs, 1995) και δημοσιεύθηκαν σε εκπαιδευτικά περιοδικά όπως το *Educational Leadership*. Πιο, συγκεκριμένα, ο Goleman ανέδειξε την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, μιλώντας για ένα σύστημα συναισθηματικών ικανοτήτων στο οποίο ενυπάρχουν δυο βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης: α) οι εσωτερικές, ατομικές διεργασίες (σε επίπεδο «εαυτός»), οι οποίες καθορίζουν πώς το άτομο χειρίζεται θέματα εαυτού

και β) οι κοινωνικές διεργασίες (σε επίπεδο «άλλοι») οι οποίες καθορίζουν πόσο καλά το άτομο χειρίζεται τις σχέσεις του με τους άλλους Goleman (1998, 2000).

Τέλος, με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, ασχολήθηκαν και άλλοι επιστήμονες. Ο Bar-On (1997) όρισε την συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο από μη γνωστικές δυνατότητες, τις ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν θετικά την ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμοστεί επιτυχώς στις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντος. Ενώ οι Petrides, Furnham & Frederickson (2004a) πρότειναν μια σαφή εννοιολογική διάκριση μεταξύ δύο τύπων συναισθηματικής νοημοσύνης: α) της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας του ατόμου (*ability* EI-AEI) και β) της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας του ατόμου (*trait* EI-TEI).

1.2. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι ορισμοί που έχουν προταθεί από τους επιστήμονες για να οριστεί η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πολλοί. Κάθε ερευνητής, εξαιτίας της πολυπλοκότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης, αναδεικνύει μια διαφορετική έκφρασή της, με αποτέλεσμα ο εννοιολογικός προσδιορισμός της να καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος, ενώ εν τέλει να μην υπάρχει ένας και μόνο κοινός αποδεκτός ορισμός.

Οι Salovey και Mayer έδωσαν τον πρώτο επίσημο ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης (Σ.Ν.) σύμφωνα με τον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη «είναι η ικανότητα αναγνώρισης των δικών μας συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων, διάκρισης μεταξύ των συναισθημάτων και χρήσης αυτών των πληροφοριών για την καθοδήγηση της σκέψης και των πράξεων μας». (Mayer, & Salovey, 1990, σ. 189). Έπειτα, σε συνεργασία με τον Caruso (2000), όρισαν την συναισθηματική νοημοσύνη ως «την ικανότητα αναγνώρισης της σημασίας των συναισθημάτων και των μεταξύ τους σχέσεων, καθώς και χρήσης τους για την επίλυση προβλημάτων». (Mayer, Salovey Caruso, 2000). Στα ίδια πλαίσια, ένας άλλος ορισμός για τη συναισθηματική νοημοσύνη, τον οποίο προτείνουν οι Mayer και Cobb (2000) αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να επεξεργάζονται τις εκάστοτε συναισθηματικές πληροφορίες με διάφορους τρόπους οι οποίοι αφορούν ιδιαίτερα την αντίληψη, την αφομοίωση, την κατανόηση, και τη διαχείριση των συναισθημάτων, των δικών τους και των άλλων. Επιπλέον, οι Mayer, Salovey,

Caruso και Sitarenios (2001) χωρίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε τέσσερις περιοχές ικανοτήτων: α) την κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα βαθύτερα συναισθήματά του και να μπορεί να τα εκφράζει φυσικά, β) την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των ατόμων γύρω του, γ) το χειρισμό των συναισθημάτων των άλλων για αύξηση της απόδοσης, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων κατευθύνοντας τους σε εποικοδομητικές δραστηριότητες και προσωπική ανάπτυξη και δ) τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, ώστε να καθίσταται ικανό να ξεπερνάει γρηγορότερα αρνητικές ψυχολογικές καταστάσεις.

Ο Goleman (1995, 1998, 2000), μιλώντας για ένα σύστημα συναισθηματικών ικανοτήτων διατύπωσε αντίστοιχα το δικό του ορισμό. Την όρισε ως την ικανότητα των ατόμων να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους (self-awareness-αυτοεπίγνωση), να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους (self-management-αυτοδιαχείριση) και να δημιουργούν εσωτερικά κίνητρα (self-motivation), να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων (social awareness-κοινωνική συνειδητοποίηση) που περιλαμβάνει και την ενσυναίσθηση (empathy), και τέλος, να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων (relationship management-διαχείριση σχέσης). Ο Goleman, με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη, αναφέρθηκε στις συναισθηματικές, κοινωνικές και ενστικτώδεις διαστάσεις της νοημοσύνης των ατόμων, οι οποίες στην καθημερινότητα είναι πιο σημαντικές από τη γνωστική πλευρά της νοημοσύνης τους. Πιο συγκεκριμένα, σε επίπεδο «εαυτός» συμπεριέλαβε την ικανότητα των ατόμων να κινητοποιούν τον εαυτό τους για να πετύχουν ένα στόχο, να αντέχουν τις απογοητεύσεις, να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να χαλιναγωγούν την ανυπομονησία τους, να ρυθμίζουν σωστά τη διάθεση τους και να έχουν συναίσθηση και αισιοδοξία.(Φλουρής, 2005).

Επίσης, ο Bar-On (2000) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «ένα σύνολο συναισθηματικών, προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων που επηρεάζουν τη γενική ικανότητα των ατόμων στο να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις» (Bar-On, 2000, σ. 373). Πιο συγκεκριμένα, ο Bar-On (1997) διακρίνει πέντε διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης, τις οποίες θεωρεί απαραίτητες για να αντιμετωπιστούν οι καθημερινές απαιτήσεις και δυσκολίες του περιβάλλοντος: τις ενδοπροσωπικές ικανότητες (intrapersonal skills), τις

διαπροσωπικές ικανότητες (interpersonal skills), τη προσαρμοστικότητα (adaptability), τον έλεγχο του στρες (stress management) και τη γενική διάθεση (general mood).

Από τους παραπάνω ορισμούς γίνεται φανερό ότι υπάρχουν δυο βασικές εννοιολογικές προσεγγίσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Η προσέγγιση των Mayer και Salovey (1997) και η προσέγγιση από τους Goleman, (1995, 1998, 2000) και Bar-On, (1997, 2000). Οι πρώτοι δίνουν έμφαση στην αλληλεπίδραση των γνωστικών και συγκινησιακών/συναισθηματικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα στην αντίληψη, κατανόηση, οργάνωση και διευκόλυνση των συναισθημάτων τονίζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα βοηθούν την κρίση και τη μνήμη του ατόμου (Mayer et al., 2000). Ενώ, οι δεύτεροι εστιάζουν στις ατομικές διαφορές κατά την οργάνωση και έκφραση των συναισθημάτων αλλά και συναφών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η προσαρμοστικότητα, η γενική συγκινησιακή κατάσταση κ.ά., ενώ ενσωματώνουν αρκετές πτυχές της προσωπικότητας (Goleman, 1995, Salovey & Mayer, 1990).

Λόγω των δύο αυτών προσεγγίσεων, οι Petrides, Furnham & Frederickson (2004a), πρότειναν δυο τύπους συναισθηματικής νοημοσύνης: τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα (*ability*) και τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό (*trait*). Ωστόσο, οι ίδιοι εστίασαν το ενδιαφέρον τους στο δεύτερο τύπο, δηλαδή τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, όπου ορίζεται ως «συστάδα συμπεριφορικών προδιαθέσεων και αυτοαντιλήψεων που αφορούν στην ικανότητα που έχουν τα άτομα να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν συναισθηματικά φορτισμένες πληροφορίες προς ίδιον όφελος» (Petrides, Furnham, & Frederickson, 2004a, σ. 278).

Επιπροσθέτως, διάφοροι άλλοι θεωρητικοί, έδωσαν τους δικούς τους ορισμούς σχετικά με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, οι Cooper και Sawaf (1997), όρισαν ως συναισθηματική νοημοσύνη την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε, να κατανοούμε και να χρησιμοποιούμε αποτελεσματικά τα συναισθήματα μας σαν πηγή ενέργειας, και επιρροής τόσο του εαυτού μας όσο και των άλλων ανθρώπων γύρω μας. Η Orioni (1997) υποστήριξε πως είναι ένα είδος έξυπνων τακτικών που περιέχουν θέματα, όπως η ικανότητα να παραμένεις ήρεμος κάτω από πίεση, να αναπτύσσεις κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σου σχέσεις, να είσαι δημιουργικός και να προσπαθείς να αναπτύσσεις τους άλλους. Οι

Matthews et al. (2002), συνθέτοντας τις βασικές προσεγγίσεις και τα διάφορα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης, υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια προσαρμοστική ικανότητα την οποία διαθέτουν τα άτομα ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα διάφορα συναισθηματικά συμβάντα. Οι Sparrow & Knight (2006), τέλος, υποστήριξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η πρακτική του να παρατηρείς τα συναισθήματα τα δικά σου, αλλά και των άλλων, να τους δίνεις σημασία και νόημα, να τα επεξεργάζεσαι και να τα λαμβάνεις υπόψη σου, όταν είναι να πάρεις αποφάσεις.

Από την παράθεση των διάφορων ορισμών για τη συναισθηματική νοημοσύνη, γίνεται φανερό ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια πολυπαραγοντική έννοια. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί μπορεί να μη ταυτίζονται μεταξύ τους, αλλά όπως αναφέρει και η Πλατσίδου (2005), είναι μάλλον συμπληρωματικοί παρά ανταγωνιστικοί ή αντικρουόμενοι μεταξύ τους, γιατί απλά προσεγγίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη από μια διαφορετική οπτική γωνία. Αυτό φαίνεται και κατά την εξέταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπου οι ερευνητές χρησιμοποιούν και τις δύο βασικές της προσεγγίσεις (Kafetsios, 2004, Zeidner, Shani-Zinovish, Matthews & Roberts, 2005).

1.3. Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Μέχρι σήμερα, έχουν αναπτυχθεί πολλά θεωρητικά μοντέλα με διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια, που στόχο έχουν την περιγραφή και τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται πως τα κυρίαρχα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι τρία: α) το μοντέλο των Mayer et al. (1999, 2004, 2008), β) το μοντέλο του Bar-On (2000, 2006, 2007) και γ) το μοντέλο του Goleman (1995, 1998). Επιπροσθέτως, βάσει του θεωρητικού τους προσανατολισμού, το κάθε θεωρητικό μοντέλο εντάσσεται σε μια ευρύτερη κατηγορία.

Πιο αναλυτικά, από την ταξινόμηση που πρότειναν οι Mayer, Salovey και Caruso (2000), τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα, ανάλογα με την πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης στην οποία εστιάζουν, διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στα μοντέλα των ικανοτήτων (ability models) και στα μεικτά μοντέλα (mixed models). Τα μοντέλα των ικανοτήτων υποστηρίζουν τη γνωστική-νοητική

βάση της συναισθηματικής νοημοσύνης που αφορά στη γνωστική επεξεργασία των συναισθηματικών πληροφοριών, ενώ τα μεικτά μοντέλα αποτελούν συνδυασμό των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας, των ιδιοτήτων που διαμορφώνονται από στάσεις και συμπεριφορές, και των κοινωνικών δεξιοτήτων που αφορούν στην ικανότητα επιτυχούς αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον. Από τα κυρίαρχα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης, στην πρώτη κατηγορία ανήκει το μοντέλο των Mayer και Salovey (1997) και στην δεύτερη εντάσσονται τα μοντέλα των Goleman, (1998) και Bar-On, (1997).

Επιπροσθέτως, με όμοια κριτήρια θεωρητικού προσανατολισμού, τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν περιγραφικότερα, σε τρεις κατηγορίες. Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010) υπάρχουν: α) τα μοντέλα ικανότητας (ability models), στα οποία ανήκει το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso (1999, 2004, 2008) β) τα μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα ή αλλιώς με βάση τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (trait models) όπου ανήκει το μοντέλο του Bar-On (2000, 2006, 2007) και γ) τα μοντέλα επίδοσης (performance models) όπου χαρακτηριστικό μοντέλο αυτής της κατηγορίας είναι το μοντέλο του Goleman (1995, 1998). Τα μοντέλα ικανότητας ταυτίζονται με την προηγούμενη ομώνυμη κατηγορία ταξινόμησης, αναφέρονται δηλαδή σε ένα σύνολο γνωστικών ικανοτήτων, και θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με τα άλλα είδη νοημοσύνης, ενώ στα μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα συναρτώνται οι θεωρίες συναισθηματικής νοημοσύνης που εστιάζουν στο συνδυασμό χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, συμπεριφορικών προδιαθέσεων, ικανοτήτων προσαρμογής στο περιβάλλον, αυτοαντίληψης και διαχείρισης ενορμήσεων, θεωρούν δηλαδή, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα άθροισμα ικανοτήτων προσαρμογής, χαρακτηριστικών και προδιαθέσεων. Τέλος, τα μοντέλα επίδοσης αναφέρονται στην ερμηνεία αποτελεσματικότητας βάσει των συναισθηματικών, προσωπικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Επομένως, σύμφωνα με αυτά, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει την επίδοση και την αποτελεσματικότητα κάποιου σε οποιαδήποτε ασχολία του.

Παρακάτω, γίνεται αναφορά, στα τρία κυρίαρχα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης όπου αναλύονται οι διαστάσεις που αναδεικνύει το κάθε μοντέλο.

1.3.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso

Αρχικά, οι Mayer και Salovey (1997), που ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με την μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης, προχώρησαν σε μια αναθεώρηση του αρχικού τους μοντέλου, δεχόμενοι πως αυτό περιείχε κάποιες ασάφειες. Μαζί με τον Caruso, ο οποίος προστέθηκε λίγα χρόνια αργότερα στην επιστημονική τους ομάδα, συνέχισαν την έρευνα και τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης, και ασχολήθηκαν με την κατασκευή ψυχομετρικών εργαλείων για τη μέτρησή της (Mayer, & Salovey, 1997· Mayer et al., 1999, 2000, 2004, 2008).

Σύμφωνα με το μοντέλο που διατύπωσαν, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει διάφορες ικανότητες που οργανώνονται σε μία ιεραρχική δομή από τέσσερις ευδιάκριτες, ξεχωριστές διαστάσεις (Mayer, Salovey & Caruso, 1999, 2000):

1) *Αντίληψη-αναγνώριση των συναισθημάτων (Ability to perceive emotion)*: αφορά στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει τα συναισθήματα, όπως αποτυπώνονται μη λεκτικά στις εκφράσεις του προσώπου, της έντασης της φωνής, τις στάσεις του σώματος.

2) *Χρήση των συναισθημάτων (Use emotion to facilitate thought)*: περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα συναισθήματα που διευκολύνουν τη σκέψη και προσφέρουν τη δυνατότητα αναλογισμού (επαγωγικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων) γνωστικής, δηλαδή, επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών

3) *Κατανόηση των συναισθημάτων (Understanding of emotion)*: αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις ιδιαίτερες εκφάνσεις των συγκινήσεων, στην ικανότητα ανάλυσης των συναισθημάτων και των αλυσιδωτών συναισθηματικών αντιδράσεων καθώς και στην ικανότητα αναγνώρισης του αιτίου εκδήλωσής τους. Πρόκειται δηλαδή για μια πιο σύνθετη γνωστική επεξεργασία των συναισθημάτων με στόχο την ανάδειξη των περίπλοκων σχέσεων μεταξύ τους.

4) *Διαχείριση των συναισθημάτων (Managing emotion)*: όπου αποτυπώνεται η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται πρωτίστως τα συναισθήματα του εαυτού και δευτερευόντως τα συναισθήματα των άλλων, με τρόπο ώστε να γίνονται αντιληπτά ακόμα και τα λανθάνοντα συναισθήματα και να αναπλαισιώνονται όταν είναι δυσάρεστα.

Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις παρουσιάζουν μια ανοδική κλιμάκωση, από την πιο απλή διάσταση (την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων) ως την πιο

περίπλοκη (την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, δηλαδή την ενίσχυση των θετικών και τη μείωση των αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων απέναντι στα γεγονότα). Το άτομο δηλαδή κατακτά πρώτα τις απλές ικανότητες που συγκροτούν τη συναισθηματική νοημοσύνη και στη συνέχεια τις πιο σύνθετες και ενσυνείδητες ικανότητες (Mayer et al., 2008).

Η αξιολόγηση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης του συγκεκριμένου θεωρητικού μοντέλου αφορά και στις τέσσερις διαστάσεις της. Οι ερευνητές κατασκεύασαν με τη μέθοδο της αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης και εφάρμοσαν τη *Πολύπαραγοντική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Multifactor Emotional Intelligence Scale - MEIS)* (Mayer et al., 1999) και τη βελτιωμένη εκδοχή της, τη *Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Mayer, Salovey, Caruso (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test - MSCEIT)* (Mayer et al., 2002, 2004), όπου ο εξεταζόμενος καλείται να παράγει λύσεις σε προβλήματα ή να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις (που αφορούν π.χ. στην αναγνώριση συναισθημάτων σε φωτογραφίες προσώπων ή ιστορίες στη συνδυασμένη έκφραση ή εμπειρία διαφόρων συναισθημάτων κτλ.). Έπειτα, καταγράφεται η βαθμολογία που παίρνει ο εξεταζόμενος σε καθεμία από τις διαστάσεις ικανοτήτων, καθώς και μια συνολική που αναφέρεται στη μέτρηση της γενικής συναισθηματικής του νοημοσύνης, ανάλογα με την επιτυχία που σημείωσε, όπως συμβαίνει και στα γνωστικά τεστ.

Συνοψίζοντας, το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso (1999, 2000) είναι ένα μοντέλο ικανοτήτων το οποίο δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα στην αντίληψη, κατανόηση, οργάνωση και διευκόλυνση των συναισθημάτων τονίζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα βοηθούν την κρίση και τη μνήμη του ατόμου (Mayer et al., 2000).

1.3.2. Το μοντέλο του Bar-On

Ο Bar-On (1997) ισχυρίστηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα ευρύτερο πεδίο από αυτό που ορίζουν οι Mayer & Salovey (1997). Στο μοντέλο που ανέπτυξε, αναφέρθηκε στον προσδιορισμό και τη μέτρηση μιας σύνθετης έννοιας συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης, της οποίας η δομή αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων που η καθεμιά περιλαμβάνει έναν αριθμό ειδικών δεξιοτήτων (*skills*):

- 1) *Ενδοπροσωπικές ικανότητες (intrapersonal abilities)*: αναφέρονται σε διαχείριση του εαυτού, συναισθηματική αυτοεπίγνωση, διεκδικητική συμπεριφορά, αυτοσεβασμό, αυτοπραγμάτωση, ανεξαρτησία.
- 2) *Διαπροσωπικές ικανότητες (interpersonal abilities)*: περιλαμβάνουν τη διαχείριση των σχέσεων με τους άλλους, την κοινωνική υπευθυνότητα και την ενσυναίσθηση.
- 3) *Προσαρμοστικότητα (adaptability)*: αφορά στην ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές, επίλυσης προβλημάτων, έλεγχο της πραγματικότητας και ευελιξία.
- 4) *Διαχείριση άγχους (stress management)*: αναφέρεται στην ανοχή στο άγχος και στον έλεγχο της πίεσης και των παρορμήσεων.
- 5) *Γενική διάθεση (general mood)*: συμπεριλαμβάνει την ικανότητα αισιοδοξίας, την ευτυχία και την απόλαυση της ζωής.

Ωστόσο, για αυτή την τελευταία κατηγορία ικανοτήτων, της γενική διάθεσης, ο Bar-On (2000), σε μια αναθεώρηση του μοντέλου του, υποστήριξε πως δεν αποτελεί μια ανεξάρτητη κατηγορία ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας που την επηρεάζει. (Bar-On, 2000).

Για την αξιολόγηση των συγκεκριμένων ικανοτήτων, ο Bar-On (1997) κατασκεύασε το πρώτο ψυχομετρικό ερευνητικό εργαλείο, το *Ερωτηματολόγιο για τη Μέτρηση του Δείκτη Συναισθηματικής Ευφυΐας (Bar-On Emotional Quotient Inventory - BarOn EQ-i)*. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, όπου οι εξεταζόμενοι καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Περιλαμβάνει 15 υποκλίμακες, με συνολικά 133 προτάσεις-δηλώσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στις πέντε συναισθηματικές ικανότητες του ατόμου, που αναφέρονται στο μοντέλο του (ενδοπροσωπικές ικανότητες, διαπροσωπικές ικανότητες, προσαρμοστικότητα, διαχείριση άγχους, γενική διάθεση).

Από τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι το μεικτό μοντέλο του Bar-On είναι ένα κοινωνικό-συναισθηματικό μοντέλο, που εστιάζει στις ενδοπροσωπικές και στις διαπροσωπικές ικανότητες τους ατόμου, αλλά και στις συναφείς κοινωνικές δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για να αντιμετωπιστούν οι καθημερινές απαιτήσεις και οι δυσκολίες του περιβάλλοντος αλλά και οι αλλαγές που συμβαίνουν σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (Bar-On, 2006).

1.3.3. Το μοντέλο του Goleman

Το μεικτό μοντέλο για τη «συναισθηματική νοημοσύνη της καρδιάς», όπως αλλιώς αποκαλεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ο Goleman (1995), έγινε ευρύτερα γνωστό με τη δημοσίευση του οικείου βιβλίου του, στο οποίο περιγράφει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια δομή που περιλαμβάνει ικανότητες, όπως να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων και να επιμένει παρά τις ματαιώσεις που δέχεται, να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεση του, να μην επιτρέπει στο άγχος να παρεμποδίζει την ικανότητά του για ορθή σκέψη και να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία (Goleman, 1995, σ.34).

Αναλυτικά, σύμφωνα με το μοντέλο *συναισθηματικής επάρκειας (emotional competence)* που προτείνει ο Goleman, (1995, 1998), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε διαστάσεις ικανοτήτων που περιλαμβάνουν συνολικά 25 συναισθηματικές δεξιότητες. Επιπροσθέτως, αυτές οι πέντε διαστάσεις κατηγοριοποιούνται σε δύο ομάδες: α) στις *προσωπικές ικανότητες*, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο χειρισμού του εαυτού μας και β) στις *κοινωνικές ικανότητες*, οι οποίες αποτελούν ένα σύνολο κοινωνικών δεξιοτήτων που καθορίζει τη διαχείριση των σχέσεων:

α) Προσωπικές ικανότητες:

- 1) *Αυτεπίγνωση (Self – Awareness)*: η γνώση των συναισθημάτων του εαυτού, η οποία προϋποθέτει συναισθηματική επίγνωση, ακριβή αυτοαξιολόγηση και αυτοπεποίθηση.
- 2) *Αυτορρύθμιση (Self – Regulation)*: η διαχείριση των συναισθημάτων, που προϋποθέτει αυτοέλεγχο, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, και καινοτομία.
- 3) *Παρακίνηση (Self - Motivation)*: η κινητοποίηση του εαυτού, η οποία προϋποθέτει κίνητρο επίτευξης, δέσμευση, πρωτοβουλία και αισιοδοξία.

β) Κοινωνικές ικανότητες:

- 4) *Ενσυναίσθηση (Empathy)*: η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, η οποία προϋποθέτει, κατανόηση των άλλων, προσανατολισμό στην παροχή υπηρεσιών, ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων, σωστό χειρισμό της διαφορετικότητας και πολιτική αντίληψη.
- 5) *Κοινωνικές δεξιότητες (Social skills)*: η ρύθμιση των συναισθημάτων των άλλων, η οποία περιλαμβάνει τη διαχείριση των σχέσεων και αναφέρεται στην επιρροή, την επικοινωνία, την ηγεσία, το χειρισμό των αλλαγών, τη

διαχείριση συγκρούσεων, τη δημιουργία δεσμών, τη συνεργασία και την ομαδικότητα.

Οι πέντε αυτές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι ιεραρχικές και αλληλεξαρτώμενες, δηλαδή η κάθε κατηγορία οικοδομείται πάνω στην άλλη και η καθεμία επηρεάζει ως ένα βαθμό την άλλη. Για παράδειγμα, η αυτοεπίγνωση είναι σημαντική για την αυτορρύθμιση και την ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση και η αυτοεπίγνωση με τη σειρά τους, συμβάλλουν στην απόκτηση κινήτρων, ενώ και οι τέσσερις πρώτες διαστάσεις μαζί εμπλέκονται στις κοινωνικές δεξιότητες. (Goleman, 1995, 1998).

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης, ήταν το αρχικό μοντέλο *συναισθηματικής επάρκειας* του Goleman (1995, 1998), το οποίο αναθεωρήθηκε αργότερα από τους Boyatzis, Goleman & Rhee (2000). Σύμφωνα με την τελική αναδιατύπωση του, οι προηγούμενες πέντε διαστάσεις συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων-δεξιοτήτων ενσωματώνονται σε τέσσερις και με την ίδια λογική, κατηγοριοποιούνται σε δύο ομάδες, στις α) *ενδοπροσωπικές ικανότητες* και στις β) *διαπροσωπικές ικανότητες*:

α) Ενδοπροσωπικές ικανότητες

1) *Αυτεπίγνωση (Self - Awareness)*: η ικανότητα για αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού, η οποία προϋποθέτει συναισθηματική επίγνωση, ακριβή αυτοαξιολόγηση και αυτοπεποίθηση.

2) *Διαχείριση εαυτού (Self - Management)*: η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού, που προϋποθέτει αυτοέλεγχο, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, κίνητρο επίτευξης, πρωτοβουλία και αισιοδοξία.

β) Διαπροσωπικές ικανότητες

3) *Κοινωνική επίγνωση (Social Awareness)*: η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, η οποία προϋποθέτει, ενσυναίσθηση, προσανατολισμό προς την εξυπηρέτηση, επιχειρησιακή επίγνωση και πολιτική αντίληψη.

4) *Διαχείριση σχέσεων (Relationship Management)*: η οποία περιλαμβάνει την επιρροή, την επικοινωνία, την ηγεσία, τη διαχείριση συγκρούσεων, τη καινοτομία, την ανάπτυξη των άλλων, την ανάπτυξη σχέσεων, τη συνεργασία και την ομαδικότητα.

Όσον αφορά στη μέτρηση των συγκεκριμένων συναισθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που συνιστούν την συναισθηματική επάρκεια, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο ετερο-αναφορών, το *Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Επάρκειας (Emotional Competence Inventory 360 – ECI 360)*, το οποίο βασιζόμενο στο θεωρητικό μοντέλο που περιγράφεται παραπάνω, αναθεωρήθηκε από τους Boyatzis, Goleman, & Rhee (2000) και στην τελική του εκδοχή περιλαμβάνει 73 προτάσεις – δηλώσεις, στις οποίες τρίτα πρόσωπα που έχουν εργασιακή σχέση με τον αξιολογούμενο, μέσω βαθμού συμφωνίας/διαφωνίας, καταθέτουν την εκτίμησή τους, ως προς τις τέσσερις διαστάσεις των συναισθηματικών-κοινωνικών ικανοτήτων που θεωρείται ότι σχετίζονται με την απόδοση στο χώρο εργασίας.

1.4. Έρευνες σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει μελετηθεί ως προς τη σχέση της με διάφορους παράγοντες. Από μια γενικότερη ανασκόπηση των ερευνών βλέπουμε πως επιβεβαιώνεται η ύπαρξη μιας θετικής σχέσης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και καλών διαπροσωπικών σχέσεων, καλής σωματικής και ψυχικής υγείας, καθώς και της επιτυχίας στην εργασία και την εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι ότι προς αυτή τη κατεύθυνση των ερευνών, ιδιαίτερη ώθηση έδωσε ο Daniel Goleman (1995), ο οποίος υποστήριξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης για την επαγγελματική και προσωπική επιτυχία του ανθρώπου. Πιο συγκεκριμένα, σημείωσε ότι ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) μπορεί να προβλέψει μόνο το 20% της επιτυχίας στη ζωή, αφήνοντας το υπόλοιπο 80% να ερμηνευτεί από την συναισθηματική νοημοσύνη (EQ).

Στον τομέα της εκπαίδευσης οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια μελετούν κυρίως την σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή επίδοση (Izard et al., 2001, Mestre, Guil, Lopes, Salovey, και Gil-Olarte, 2006). Σχετικά πρόσφατα άρχισαν να εκπονούνται μελέτες που περιλαμβάνουν τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη αλλά και για τις επιπτώσεις της, στις εργασιακές τους εμπειρίες και τα εργασιακά τους αποτελέσματα (Wong & Law, 2002, (Kaufhold & Johnson, 2005, Kafetsios & Zampetakis, 2008, Kafetsios, Nezlek & Vasiou, 2011).

Από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, φαίνεται ότι οι συναισθηματικά ευφυείς εκπαιδευτικοί λειτουργούν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότερα. Δηλαδή, όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο επιτυχημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους, και ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιδεικνύουν εξαιρετική απόδοση, γιατί εκφράζουν υψηλή ενσυναίσθηση και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες (Ghanizadeh & Moafian, 2010).

Επίσης, όσοι έχουν καλύτερη αντίληψη και διαχείρισή των δικών τους συναισθημάτων αλλά και των συναισθημάτων των μαθητών τους, (όπως αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων θυμού, απογοήτευσης), μπορούν να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στις διάφορες καταστάσεις. Για παράδειγμα, ο Kremenitzer (2005) σε μια ερευνητική του προσπάθεια, διαπίστωσε ότι το να είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέση να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα μέσα στην τάξη αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική και επιτυχή διδασκαλία. Υποστήριξε ότι, σε αντίθεση με άλλες δεξιότητες που έχει ένας εκπαιδευτικός, η ικανότητα να ανταποκρίνεται σε απρόβλεπτες και δύσκολες καταστάσεις είναι ίσως η μεγαλύτερη πρόκληση. Ως εκ τούτου, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να αντιμετωπίσει το συναίσθημα στην εκπαίδευση με πιο σαφή τρόπο από ότι συμβαίνει σήμερα (Hawkey, 2006).

Επιπλέον, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται πως λειτουργεί με επιτυχία ως ανασταλτικός παράγοντας καταστάσεων αυξημένου άγχους και ψυχολογικής κόπωσης, που μπορούν να οδηγήσουν στην πρόθεση παραίτησης του εκπαιδευτικού από την αποτελεσματική διαχείριση και μετάδοση της γνώσης. Επίσης, γίνεται φανερό ότι οι παράμετροι της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η κατανόηση και η θετική ρύθμιση των συναισθημάτων, προλαβαίνουν τη συναισθηματική εξουθένωση, που συνήθως οδηγεί στην αποπροσωποποίηση, ενώ η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων μπορεί να προβλέπει τις εκτιμήσεις επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Nikolaou & Tsaousis, 2002, Chan, 2004).

Ειδικότερα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, από τον ο Ιορδανόγλου (2007), ο οποίος θεωρεί το δάσκαλο ηγέτη στην τάξη, εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και την ηγεσία, τη δέσμευση στην εργασία και την ικανοποίηση 332 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει θετική επίδραση στην

αποτελεσματική ηγεσία και ειδικά στις ενδοατομικές και διαπροσωπικές διαστάσεις της, και είναι επίσης στενά συνδεδεμένη με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ικανοποίηση, όπως προσδιορίστηκε από τις μετρήσεις των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Τα ευρήματα υπέδειξαν ότι, εκτός από γνωστικές ικανότητες, τα κριτήρια επιλογής στον τομέα της εκπαίδευσης πρέπει να περιλαμβάνουν, επίσης, συναισθηματικές ικανότητες, ούτως ώστε να εξασφαλίζεται η όσο το δυνατόν καλύτερη απόδοση των εκπαιδευτικών.

Σε άλλη έρευνα των Kafetsios & Zampetakis (2008), βρέθηκε ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζεται ως ένας σημαντικός, σε προσωπικό επίπεδο, παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης και του συναισθήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών. Στην ίδια έρευνα, μεταξύ των τεσσάρων παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης, βρέθηκε ότι η χρήση και η ρύθμιση των συναισθημάτων ήταν οι σημαντικότεροι παράγοντες πρόβλεψης για το συναίσθημα στην εργασία. Επιπλέον, σε πρόσφατη έρευνα της Platsidou (2010), η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε ότι συσχετίζεται σημαντικά με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και με την ικανοποίηση από την εργασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη εκφράζουν λιγότερη εξουθένωση και μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση.

Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι τα αποτελέσματα των ερευνών διαφέρουν ανάλογα με τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, σε έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς από τους Kafetsios & Loumakou (2007), βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα επηρεάζει το συναίσθημα στην εργασία, αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο και με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Συγκεκριμένα, όταν εξετάστηκαν όλες οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτή που επικράτησε ως σημαντικότερος παράγοντας πρόβλεψης για το θετικό και αρνητικό συναίσθημα ήταν η διάσταση της γενικής διάθεσης ή οποία αποτελείται από την αισιοδοξία και την έκφραση θετικών συναισθημάτων.

Επίσης, πραγματοποιήθηκαν έρευνες που στόχο είχαν να διερευνήσουν την συναισθηματική νοημοσύνη και τις εργασιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών, φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις εργασιακές τους εμπειρίες. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εργασιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών φάνηκε να επηρεάζονται όχι μόνο από

τη συναισθηματική νοημοσύνη των ίδιων αλλά και από τη συναισθηματική νοημοσύνη των προϊσταμένων τους, δηλαδή των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Kafetsios, Nezlek, και Vassiou, (2011), που στόχο είχε την διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των συναισθηματικών ικανοτήτων διευθυντών σχολείων και των εργασιακών εμπειριών των υφισταμένων τους εκπαιδευτικών, με τη χρήση της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης Wong and Law, WLEIS, βρέθηκε ότι η αντιληπτή ικανότητα χρήσης του συναισθήματος των διευθυντών σχετίζεται θετικά με το συναίσθημα στην εργασία και με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση και το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία. Αντίθετα, η αντιληπτή ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος των διευθυντών σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματική ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση και περισσότερο αρνητικό συναίσθημα.

Παρομοίως, από την ίδια έρευνα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν διευθυντές με μεγαλύτερη αντιληπτή ικανότητα κατανόησης του συναισθήματος του εαυτού είχαν λιγότερο θετικές εργασιακές εμπειρίες, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν διευθυντές με χαμηλότερη αντιληπτή ικανότητα κατανόησης του συναισθήματος του εαυτού. Τέλος, βρέθηκε ότι η αντιληπτή ικανότητα των διευθυντών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων μεσολαβούσε στις συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του θετικού συναισθήματος στην εργασία των υφισταμένων τους εκπαιδευτικών, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, οι οποίοι είχαν διευθυντές που αναγνώριζαν καλύτερα το συναίσθημα των άλλων, ανέφεραν λιγότερο αρνητικό συναίσθημα στην εργασία, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν διευθυντές με χαμηλότερη ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων. Παρόμοια, σε άλλη έρευνα των Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes, & Salovey (2010), οι οποία έγινε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φάνηκε ότι στις συσχετίσεις ανάμεσα στις αντικειμενικές ικανότητες της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και των εργασιακών τους εμπειριών, μεσολαβούσαν οι αναφορές τους για τη βίωση θετικών συναισθημάτων στο σχολείο και την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους διευθυντές τους.

Επίσης, αναφορικά με τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και τη διδασκαλία, ο αριθμός των ερευνών είναι αρκετά περιορισμένος. Σε έρευνα του Hargreaves (2000), μεταξύ 53 εκπαιδευτικών από 15

σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διερευνήθηκαν με τη χρήση συνεντεύξεων και καταγράφηκαν οι διαφορές που εντοπίστηκαν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους. Σε αυτή την έρευνα, εισήχθησαν έννοιες όπως είναι η συναισθηματική νοημοσύνη και η συναισθηματική κατανόηση. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν, φάνηκε ότι στις τάξεις του δημοτικού υπάρχει μια πιο φυσική αμεσότητα και κατ' επέκταση μεγαλύτερη συναισθηματική ένταση, από ότι στις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν το συναίσθημα ως εισβολή, με αποτέλεσμα, να υπάρχει μια φυσική και επαγγελματική απόσταση. Επίσης, σημειώθηκε ότι η απόσταση αυτή μπορεί να αποτελέσει απειλή τόσο για την συναισθηματική κατανόηση των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών τους και να επηρεάσει ανάλογα την ποιότητα της διδασκαλίας.

Σε άλλη έρευνα των Parker, Summerfeldt, Hogan και Majeski (2004), βρέθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή πρακτική. Επιπλέον, στην έρευνα του Chan (2004), διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της αντίληψης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας σε 158 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν διαφορετικές επιδόσεις στις διάφορες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και ότι υπήρξε μια θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και της αντίληψης για την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Σε μελέτη τους, οι Peggy και Ball (2007), διατύπωσαν την υπόθεση ότι, αφού οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης δείχνουν χαμηλή ανταπόκριση στην ανατροφοδότηση που σχετίζεται με την επαγγελματική τους αξία, έχουν λίγες πιθανότητες για την ανάπτυξη τόσο της αυτοεκτίμησής τους όσο και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε από την έρευνα των Rastegar, & Memarpour (2009), σε Ιρανούς εκπαιδευτικούς, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν μια σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Τέλος, από τα αποτελέσματα της έρευνας των Gursimek et.al. (2008), σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά με τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού-διδασκτικού τους προφίλ.

Επιπροσθέτως, η συναισθηματική νοημοσύνη διερευνήθηκε σε αρκετές έρευνες σε σχέση με ατομικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, την προϋπηρεσία και ελαχίστως ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Ως προς το φύλο, οι έρευνες που έχουν διερευνήσει αυτή τη σχέση παρουσιάζουν αντικρουόμενα αποτελέσματα. Αρκετές είναι οι έρευνες που διαπιστώνουν την ύπαρξη διαφορών στην συναισθηματική νοημοσύνη των δύο φύλων, και άλλες που κάνουν λόγο για μη διαφοροποίηση στη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ ανδρών και γυναικών. Γενικότερα, οι διαφορές που έχουν παρατηρηθεί ανάμεσα στα δύο φύλα αφορούν ορισμένες επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες αναφέρονται κυρίως σε έρευνες που έγιναν με τη μέθοδο των αυτοαναφορών (Ciarrochi et al., 2000, Πλατσίδου, 2005).

Για παράδειγμα, ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα από τους άνδρες και ότι υπερέχουν στην αναγνώριση και στην κατανόηση των συναισθημάτων (Ciarrochi et al., 2001, Nikolaou & Tsaousis, 2002, Kafetsios, 2004). Ομοίως, οι γυναίκες πέρα του ότι αναγνωρίζουν χωρίς δυσκολία τα συναισθήματα τους, σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι είναι πιο ευαίσθητες στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (Ciarrochi et al., 2000, Kafetsios, 2004, Livingstone & Day 2005).

Αντιστοίχως, οι Dawda & Hart, (2000) και Bar-On et al., (2000), δεν παρατήρησαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δυο φύλα σχετικά με τη γενική συναισθηματική νοημοσύνη, ωστόσο από τα αποτελέσματα των ερευνών τους, φάνηκε πως οι άνδρες είναι πιο καλοί στη διαχείριση συναισθημάτων όπως το άγχος, ενώ οι γυναίκες υπερείχαν στην διαπροσωπική επικοινωνία. Επιπροσθέτως, από την έρευνα των Dawda & Hart, (2000), φάνηκε πως οι άνδρες προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες, και είναι πιο θετικοί και αισιόδοξοι από ότι οι γυναίκες, ενώ οι γυναίκες επιδεικνύουν υψηλότερη κοινωνική υπευθυνότητα.

Εξίσου, αντιφατικά και αντικρουόμενα, είναι τα αποτελέσματα ως προς το φύλο σε έρευνες που έχουν γίνει πρόσφατα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς. Σε έρευνα των Kafetsios και Zampetakis (2008), δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, ενώ σε έρευνα των Kafetsios et. al., (2009) βρέθηκε ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερη βιωματική και στρατηγική συναισθηματική νοημοσύνη.

Επιπλέον, σε έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής από την Platsidou, (2010), βρέθηκε ότι οι γυναίκες είναι πιο ικανές, κατά τη προσωπική τους εκτίμηση, στη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων από τους άνδρες

συναδέλφους τους. Όμως δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των φύλων στις προσωπικές εκτιμήσεις τους σχετικά με την αισιοδοξία-διαχείριση της διάθεσης, της διαχείριση των προσωπικών συναισθημάτων και τη ρύθμιση και χρήση των συναισθημάτων τους.

Από την άλλη πλευρά, ως προς την σχέση με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών ελάχιστες είναι οι σχετικές έρευνες που έχουν γίνει, και αυτές, παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα. Σύμφωνα, βέβαια με τον Goleman, (1996), η συναισθηματική νοημοσύνη αποκτιέται και αναπτύσσεται μέσω της μάθησης και της εμπειρίας και μπορεί να βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου μέσω της εξάσκησης και τους προγραμματισμού (Bar On, 2006).

Σε έρευνα των Day και Carroll (2004) βρέθηκε θετική αλλά όχι ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στα χρόνια εμπειρία και στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς και στις περισσότερες διαστάσεις του MSCEIT. Σε πρόσφατη έρευνα σε εκπαιδευτικούς από τους Ghanizadeh & Moafian, (2010), βρέθηκαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της διδακτικής τους εμπειρίας, δηλαδή ή συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών τείνει να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου και με τα χρόνια υπηρεσίας, ενώ σε άλλη έρευνα των Rastegar, & Memarpour, (2009), δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική εμπειρία.

Τέλος, ως προς την ειδικότητα, μόλις πρόσφατα διεξήχθη έρευνα από τους Subramaniam & Cheong, (2008) που εξέτασε τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την ειδικότητα τους, όπου βρέθηκε ότι οι μαθηματικοί ρυθμίζουν το συναίσθημα τους καλύτερα από τους εκπαιδευτικούς άλλων πρακτικών ειδικοτήτων.

Κεφάλαιο 2: Στόχοι επίτευξης: Προσανατολισμοί των στόχων

2.1. Τα κίνητρα

Με τον όρο κίνητρα ή κινητοποίηση (motivation) ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία υπόκειται και υποστηρίζεται μια δραστηριότητα που κατευθύνεται προς έναν στόχο (Schunk, Pintrich, & Meece, 2002, σ.29). Τα κίνητρα είναι μια διαδικασία και όχι ένα προϊόν-αποτέλεσμα. Ως διαδικασία, τα κίνητρα δεν μπορούμε να τα παρατηρήσουμε άμεσα αλλά συμπεραίνουμε την ύπαρξη τους από διάφορες συμπεριφορές, όπως την επιλογή έργων, την προσπάθεια, την επιμονή και τις λεκτικές αναφορές. Επίσης, τα κίνητρα, περιλαμβάνουν στόχους που δίνουν το έναυσμα και την κατεύθυνση της δράσης και απαιτούν είτε σωματική δραστηριότητα (όπως προσπάθεια, επιμονή), είτε νοητική δραστηριότητα η οποία περιλαμβάνει γνωστικές ενέργειες, (όπως οργάνωση, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων). Οι στόχοι από την πλευρά τους, μπορεί να μην είναι σαφώς διαμορφωμένοι και μπορεί να αλλάζουν με την εμπειρία, αλλά η ουσία είναι ότι τα άτομα έχουν συνείδηση του τι προσπαθούν να επιτύχουν ή να αποφύγουν (Schunk, Pintrich, & Meece, 2002).

Επομένως, τα κίνητρα αποτελούν ένα σύνθετο στοιχείο της ανθρώπινης προσωπικότητας και συμπεριφοράς, το οποίο επηρεάζει το πώς τα άτομα επιλέγουν να επενδύσουν τον χρόνο τους, πόση ενέργεια ασκούν σε κάθε συγκεκριμένο έργο, το πώς σκέφτονται και αισθάνονται σχετικά με έργα που αναλαμβάνουν, και για πόσο χρονικό διάστημα παραμένουν στο κάθε έργο. Σε διάφορα χρονικά σημεία στην ιστορία της έρευνας των κινήτρων, τα κίνητρα έχουν προσεγγιστεί με διάφορους τρόπους. Μερικές θεωρίες έχουν επικεντρωθεί σε παράγοντες μέσα στο άτομο, όπως τα ένστικτα, οι ανάγκες και οι πεποιθήσεις του. Στην δεκαετία του 1950, οι θεωρίες των ενστίκτων αντικαταστάθηκαν σε μεγάλο βαθμό από τις θεωρίες των αναγκών, από τις οποίες η πιο αξιοπρόσεκτη είναι η θεωρία του κινήτρου επίτευξης των Atkinson και Mc Clelland. Σε αντίθεση με αυτές τις ενδο-ατομικές προσεγγίσεις για τα κίνητρα, κάποιες θεωρίες έδωσαν έμφαση στα χαρακτηριστικά της κατάστασης επίτευξης που επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου (Berry & Houston, 1993, Urdan & Schoenfelder, 2006).

Πιο πρόσφατα, η έρευνα και η θεωρία των κινήτρων τόνισε μια κοινωνική-γνωστική προοπτική (Bandura, 1986, Dweck & Leggett, 1988, Weiner, 1986).

Σύμφωνα με την οποία, δύο είναι οι κοινωνικές-γνωστικές θεωρίες των κινήτρων που, που εστιάζουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και μιας ποικιλίας ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών και ενδέχεται να επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας. Είναι η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων και η θεωρία της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1986).

2.2. Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων επίτευξης

Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων (*goals orientation*), η οποία εντάσσεται στις σύγχρονες κοινωνικές-γνωστικές θεωρίες για τα κίνητρα, διατυπώθηκε από αναπτυξιακούς ψυχολόγους, ψυχολόγους κινήτρων και εκπαιδευτικούς ψυχολόγους για να ερμηνεύσουν τη μάθηση και τις επιδόσεις των παιδιών σε ακαδημαϊκά έργα, στο σχολικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση και τη διδασκαλία (Schunk, Pintrich, & Meece, 2002) .

Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα για τον προσανατολισμό των στόχων είναι ένας από τους πιο ενεργούς τομείς της έρευνας για τα κίνητρα επίτευξης (Anderman & Wolters, 2006, Pintrich, 2000a) Στη σχετική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι με την ίδια σχεδόν σημασία, για να υποδηλώσουν την συμπεριφορά επίτευξης, όπως στόχοι κινήτρων (*motivational goals*), προσανατολισμοί στο στόχο (*goal orientations*), κίνητρο επίτευξης (*achievement motivation*) (Maehr, 2001), ή απλός κίνητρο (*motivation*) (Butler, 2007).

Ειδικότερα, οι προσανατολισμοί των στόχων αντιπροσωπεύουν έναν ολοκληρωμένο τύπο πεποιθήσεων που οδηγεί σε διάφορους τρόπους προσέγγισης, εμπλοκής, και αντίδρασης σε καταστάσεις επίτευξης. Ορίζονται ως γνωστικές αναπαραστάσεις του τι τα άτομα προσπαθούν να ολοκληρώσουν και των σκοπών ή των λόγων που τους ωθούν να εμπλακούν σε μια εργασία (Ames, 1992b, σ.261, Pintrich, 2000b) ή αλλιώς, οι σκοποί ή οι λόγοι για τους οποίους εμπλέκεται κανείς σε μια συμπεριφορά επίτευξης. Είναι δηλαδή, οι λόγοι για τους οποίους επιδιώκει κανείς να εμπλακεί σε έργα επίτευξης, και όχι μόνο οι αντικειμενικοί στόχοι επίδοσης (Urduan, 1997, Pintrich, 2003). Επιπροσθέτως, αντανακλούν συγκεκριμένο τύπο κριτηρίων, με βάση τα οποία τα άτομα κρίνουν τις επιδόσεις τους και την επιτυχία ή

την αποτυχία στην προσέγγιση του στόχου τους (Elliot, 1997, Pintrich, 2000a, 2000b).

Οι θεωρητικοί του προσανατολισμού των στόχων (Ames 1992b, Dweck & Leggett, 1988, Elliot & Dweck, 1988, Pintrich, 2000) προτείνουν ότι τα άτομα υιοθετούν δύο τύπους στόχων στα περιβάλλοντα-πλαίσια επίτευξης (π.χ. αθλήματα, σχολείο, εργασία) σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται τις ικανότητες τους και ορίζουν την επιτυχία: τους στόχους βελτίωσης (προσανατολισμός στο έργο ή στη μάθηση, *task ή learning orientation*) που ονομάζονται και στόχοι μάθησης/ ή βαθιάς γνώσης ή έργου (*mastery, learning ή task goals*) και τους στόχους επίδοσης (προσανατολισμός στο εγώ, *ego orientation*), που ονομάζονται επίσης και στόχοι ικανότητας ή σχετικής ικανότητας ή στόχοι προσανατολισμένοι στο εγώ (*performance, ability, relative ability, ή ego goals*). Οι στόχοι προσανατολισμένοι στη βελτίωση, αντιπροσωπεύουν μια ανησυχία για την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Δηλαδή, όταν το άτομο ενδιαφέρεται για μια δραστηριότητα για δικό του σκοπό, στοχεύοντας στην ατομική του βελτίωση, τότε υιοθετεί στόχους προσανατολισμένους στη βελτίωση. Σε αυτή την περίπτωση, οι αντιλήψεις για την ικανότητα του είναι υποκειμενικές, αξιολογούνται με εσωτερικούς κανόνες και αποτυπώνονται με την χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Αντίθετα, οι στόχοι επίδοσης αντιπροσωπεύουν μια ανησυχία για επίδειξη ικανότητας στους άλλους, ώστε να φαίνεται ικανό ή με καλύτερες επιδόσεις από τους άλλους. Δηλαδή, όταν το άτομο ενδιαφέρεται να ξεπεράσει τους άλλους, στοχεύοντας να επιδείξει ανώτερες ικανότητες, τότε υιοθετεί στόχους προσανατολισμένους στην επίδοση. Σε αυτή τη περίπτωση, το άτομο ερμηνεύει την ικανότητα του χρησιμοποιώντας μηχανισμούς κοινωνικής σύγκρισης (Schunk, Pintrich, & Meece, 2002).

2.2.1. Η αναθεωρημένη θεωρία των στόχων: Η διάσταση της προσέγγισης και της αποφυγής.

Πέρα από αυτές τις βασικές διαφορές ανάμεσα στους δύο τύπους, στην πρόσφατη έρευνα των στόχων, εντοπίστηκε μια σημαντική διάκριση στους στόχους επίδοσης. Πιο αναλυτικά, η ασυνέπεια των ερευνητικών δεδομένων για τους στόχους επίδοσης, οδήγησε στον έλεγχο της υπόθεσης ότι μπορεί να υπάρχει και άλλη ποιοτικώς διαφορετική διάσταση των στόχων επίδοσης. Αρκετοί ερευνητές πρότειναν

ότι οι προσπάθειες επίδειξης ανώτερης ικανότητας και οι προσπάθειες αποφυγής επίδειξης κατώτερης ικανότητας αντικατοπτρίζουν ξεχωριστές μορφές των στόχων επίδοσης, προσέγγισης και αποφυγής αντίστοιχα. Στην πορεία, από τις περισσότερες έρευνες, υιοθετήθηκε η ποιοτική διαφοροποίηση των στόχων επίδοσης σε στόχους επίδοσης-προσέγγισης και επίδοσης-αποφυγής, οδηγώντας σε μια σειρά από ενδιαφέροντα και σημαντικά ευρήματα. Θεωρήθηκε ότι, η εστίαση του ενδιαφέροντος στην προσέγγιση οδηγεί τα άτομα να κινούνται προς θετικά ή επιθυμητά αποτελέσματα, ενώ μια εστίαση στην αποφυγή οδηγεί τα άτομα να απομακρύνονται από αρνητικά ή ανεπιθύμητα αποτελέσματα (Elliot & Church, 1997, Middleton & Midgley, 1997, Skaalvik, 1997, Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrush, 2002).

Έτσι, οι στόχοι επίδοσης, διακρίθηκαν σε στόχους προσέγγισης της επίδοσης, (*performance approach*), που εκφράζουν την προσπάθεια να ξεπεραστούν οι άλλοι και σε στόχους αποφυγής της επίδοσης, (*performance avoidance*), που εκφράζουν την προσπάθεια αποφυγής αρνητικής αξιολόγησης λόγω χαμηλής απόδοσης, και αποφυγής του ατόμου να εμφανίζεται ως χαμηλής ικανότητας ή ως λιγότερο ικανό από τους άλλους (Elliot, 1999, Urda & Midgley, 2003, Τομπούλογλου & Παπαϊωάννου, 2006, Urda & Schoenfelder, 2006).

2.3. Προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης: Αιτιακές αποδόσεις και Αυτοαποτελεσματικότητα

Με δεδομένους αυτούς τους διαφορετικούς προσανατολισμούς των στόχων, η έρευνα επικεντρώνεται στο να διασαφηνίσει τις σχέσεις ανάμεσα στους στόχους και τη συμπεριφορά των ατόμων και τα συναισθήματά τους. Μεγάλος μέρος της αρχικής έρευνας για τους προσανατολισμούς των στόχων επικεντρώθηκε στο πώς αυτοί σχετίζονται με τους τύπους των αιτιακών αποδόσεων και τις πεποιθήσεις για την επιτυχία ή την αποτυχία. Εν συντομία, η έρευνα έδειξε ότι ο προσανατολισμός στη βελτίωση σχετίζεται με τις τάσεις καθορισμού και αξιολόγησης των ικανοτήτων σε σχέση με προηγούμενα έργα ή προηγούμενα αποτελέσματα του ίδιου του ατόμου, καθώς συνδέεται με την εκτίμηση πως το όποιο αποτέλεσμα που επιτεύχθηκε οφείλεται σε ενδογενείς και ελεγχόμενους παράγοντες (π.χ. η καταβαλλόμενη προσπάθεια). Για παράδειγμα, όσοι υιοθετούν τους αντίστοιχους στόχους βελτίωσης,

αποδίδουν τα αποτελέσματα στην προσπάθεια που έκαναν. Αντιθέτως, ο προσανατολισμός στην επίδοση συνδέεται με την εκτίμηση πως το αποτέλεσμα της προσπάθειας, οφείλεται σε εξωγενείς και μη ελεγχόμενους παράγοντες (π.χ. η ικανότητα). Δηλαδή, σε αντίθεση με τους στόχους βελτίωσης, οι στόχοι επίδοσης προσανατολίζουν τα άτομα στο να αποδίδουν τα θετικά αποτελέσματα στην “υψηλή” ικανότητα και να ερμηνεύουν τη δυσκολία ως διάγνωση χαμηλής ικανότητας (Dweck & Leggett, 1988, Ames, 1992, Urdan, & Schoenfelder, 2006).

Επίσης, τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στη βελτίωση προτιμούν προκλητικούς στόχους και ερμηνεύουν τη δυσκολία (π.χ. αργή πρόοδος ή μη ικανοποίηση των προσδοκιών) ως πρόκληση για περαιτέρω βελτίωση, ενώ τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στην επίδοση καθορίζουν και αξιολογούν την ικανότητα τους σε σχέση με τους άλλους με αποτέλεσμα να θεωρούν τα αντίστοιχα προβλήματα (αργή πρόοδος ή μη ικανοποίηση των προσδοκιών) ως ενδείξεις της χαμηλής επάρκειάς τους σε σχέση με τους άλλους. Έτσι, οι πρώτοι βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα, ενώ οι δεύτεροι βιώνουν περισσότερο άγχος και ντροπή (Linnenbrink και Pintrich, 2002, Urdan, & Schoenfelder, 2006) .

Πέρα από τους προαναφερθέντες τύπους αιτιακών αποδόσεων, άλλες ερευνητικές προσπάθειες, κατέδειξαν τη σύνδεση των στόχων βελτίωσης με αναφορές για περισσότερο εσωτερικό ενδιαφέρον και θετικές στάσεις, καθώς και με υψηλότερες πεποιθήσεις για την αξία του έργου (Ames, 1992, Butler, 1987, Harackiewicz, et. al., 1998, Harackiewicz, et. al., 2000, Harackiewicz, et. al., 2002). Ομοίως, άλλες έρευνες, έδειξαν ότι οι σχέσεις μεταξύ των στόχων βελτίωσης και των αντιλήψεων της αυτοαποτελεσματικότητας είναι γενικά θετικές (Dweck & Leggett, 1988, Bandalos, Finney & Geske, 2003). Ωστόσο, ως προς τη σχέση ανάμεσα στους στόχους επίδοσης και την αυτοαποτελεσματικότητα, οι έρευνες συσχέτισης, που έγιναν κυρίως σε μαθητικό πληθυσμό, έδειξαν ανάμεικτα αποτελέσματα. Για παράδειγμα στην έρευνα των Wolters et al. (1996) βρέθηκε ότι η στόχοι προσέγγισης της επίδοσης συσχετίζονταν θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα. Αντίθετα, σε έρευνα των Middleton & Midgley (1997), βρέθηκε ότι οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης δεν συσχετίζονταν με την αυτοαποτελεσματικότητα, αλλά ότι οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης συσχετίζονταν αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα. Τέλος, σε δύο μελέτες του Skaalvik (1997), φάνηκε ότι οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης συσχετίζονταν θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης συσχετίζονταν αρνητικά. (Schunk, Pintrich, & Meece, 2002).

2.4. Ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών

Τα κίνητρα των μαθητών είναι από καιρό στο επίκεντρο της βασικής και εφαρμοσμένης έρευνας στην εκπαιδευτική ψυχολογία, αλλά όσον αφορά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, την εξέταση της φύσης και της δομής των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών, αλλά και των δομών των στόχων της τάξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η έρευνα αλλά και η θεωρία είναι εκπληκτικά μικρή (Butler, 2007, Wolters & Daugherty, 2007). Δεδομένου ότι η σχολική τάξη αποτελεί χώρο επίτευξης, η έρευνα έχει δείξει ότι οι στόχοι έχουν σημασία διότι δημιουργούν διαφορετικά συστήματα κινήτρων, τα οποία σχετίζονται με ποιοτικές διαφορές στους τρόπους που οι μαθητές καθορίζουν και αξιολογούν την επιτυχία, επεξεργάζονται τις πληροφορίες, και ρυθμίζουν την συμπεριφορά τους (Butler, 2000, Molden & Dweck, 2000). Η σχολική τάξη, όμως, αποτελεί χώρο επίτευξης όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, με τη σειρά τους, προσπαθούν να επιτύχουν στο έργο τους, αλλά μπορεί να διαφέρουν στους τρόπους με τους οποίους ορίζουν την επιτυχία, στους στόχους που προσπαθούν να επιτύχουν και, κατά συνέπεια στην επίτευξη των στόχων που θέτουν για τη διδασκαλία (Butler, 2007). Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, καλούνται να σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στο επάγγελμα τους, καθώς επίσης να μαθαίνουν και να ενισχύουν με συνέπεια τις επαγγελματικές τους δεξιότητες σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (βλ. Boriko, 2004). Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, οι εκπαιδευτικοί, όπως ακριβώς και οι μαθητές τους, μπορούν να θεωρηθούν ως εκπαιδευόμενοι, που μπορεί να διαφέρουν στον τρόπο που προσεγγίζουν, ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του επαγγέλματός τους.

Γενικότερα, λοιπόν, η προσπάθεια εξέτασης ενός νέου πλαισίου στο οποίο θα συμπεριλαμβάνονται και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών ως προς τους στόχους επίτευξης που οι ίδιοι θέτουν για τη διδασκαλία τους, είναι σημαντική στο βαθμό που οι προσανατολισμοί των στόχων των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως συστήματα κατανόησης και δράσης τόσο των ίδιων, όσο και κατ' επέκταση των ίδιων των μαθητών (Butler, 2007). Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων, η οποία συγκέντρωσε πρόσφατα το ενδιαφέρον στην περιγραφή των κινήτρων των εκπαιδευτικών (Butler, 2007, Dickhauser, Butler, & Tounjes, 2007, Malmberg, 2008, Retelsdorf, Butler, Streblov, & Schiefele, 2010) επιχειρεί να υπερκεράσει αυτές τις

διαφορές εξετάζοντας το ενδεχόμενο των διαφορετικών προσανατολισμών σε περιβάλλοντα επίτευξης.

Πιο συγκεκριμένα, παρότι είχαν γίνει κάποιες έρευνες σε αυτόν τον τομέα μέχρι το 2007 που η Butler δημοσίευσε την πρώτη της έρευνα για τους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών δεν υπήρχε κάποια γενική θεωρία κινήτρων των εκπαιδευτικών (Richardson & Watt, 2006). Έτσι, λοιπόν, δεν είχαν δημιουργηθεί εννοιολογικά πλαίσια ή εργαλεία που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν την έρευνα των κινήτρων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ή των συνεπειών υιοθέτησης διαφορετικών στόχων από αυτούς. Η Butler (2007) εισήγαγε την ιδέα ότι το σχολείο είναι μια αρένα επίτευξης (*achievement arena*, σελ. 242) τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Ο πρώτος στόχος της έρευνας της ήταν να εξετάσει κατά πόσον θα είναι δυνατόν να προσδιοριστούν και να μετρηθούν τέσσερα είδη στόχων επίτευξης στη διδασκαλία, που αντιστοιχούν στους στόχους επίτευξης των μαθητών για το σχολείο. Ανέπτυξε ένα εργαλείο αυτοαναφοράς, μια κλίμακα, για την αξιολόγηση του προσανατολισμού των στόχων στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και την εφάρμοσε σε ένα συνολικό δείγμα 320 εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, εξετάζοντας αν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τους προσανατολισμούς των στόχων στη διδασκαλία, θα φορτίσουν σε τέσσερις παράγοντες που αντανακλούν την προσπάθεια, πρότεινε το εξής βασικό μοντέλο το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις τύπους επίτευξης ή αλλιώς, τέσσερις προσανατολισμούς στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών: (α) τον προσανατολισμό των στόχων στο έργο, που αντανακλά την προσπάθεια να μάθουν και να αναπτύξουν επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες αποκτώντας επαγγελματική επάρκεια, (β) τον προσανατολισμό των στόχων στην προσέγγιση των ικανοτήτων, που αντανακλά την προσπάθεια να επιδείξουν ανώτερες επαγγελματικές δεξιότητες, (γ) τον προσανατολισμό των στόχων στην αποφυγή των ικανοτήτων, που αντανακλά την προσπάθεια να αποφύγουν την επίδειξη κατώτερων επαγγελματικών δεξιοτήτων και (δ) τον προσανατολισμό στην αποφυγή της εργασίας που αντικατοπτρίζει την επιδίωξη να περάσουν τη μέρα τους με λίγη προσπάθεια.

Παρόμοια, οι Dickhauser et al. (2007) πρότειναν ότι η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την περιγραφή των κινήτρων σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς και χρησιμοποιώντας επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, βρήκαν την ίδια δομή των τεσσάρων

παραγόντων του προσανατολισμού των στόχων που είχε προσδιορίσει η Butler (2007) για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Τέλος, ανάλογη κλίμακα για την αξιολόγηση του προσανατολισμού των στόχων στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε και στην Ελλάδα (Papaioannou, 2001, Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004, Papaioannou & Christodoulidis, 2007), η οποία, σε πλήρη αντιστοιχία με τους στόχους επίτευξης των μαθητών, αξιολογεί (α) τον προσανατολισμό προς το έργο, (β) τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης και (γ) τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης.

2.5. Έρευνες σχετικά με τους προσανατολισμούς των στόχων των εκπαιδευτικών

Από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τους προσανατολισμούς των στόχων των εκπαιδευτικών, αυτό που προκύπτει είναι ότι όπως οι στόχοι επίτευξης των μαθητών συνδέονται με τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα, ομοίως και οι στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τα εργασιακά τους αποτελέσματα και κατ' επέκταση έχουν επίδραση στους μαθητές.

Η Butler (2007), στην πρώτη έρευνα της στο Ισραήλ, υπέθεσε ότι οι στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχουν διαφορετικές θετικές ή αρνητικές συνέπειες στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματα. Επίσης, μεταξύ των πιθανών συσχετίσεων που πρότεινε ήταν σχετικά με τους προσανατολισμούς των στόχων και την αναζήτηση βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς. Η επιλογή αυτή δεν έγινε τυχαία, καθώς η θεωρία των στόχων επίτευξης έχει παράσχει ένα συνεκτικό πλαίσιο για την πρόβλεψη της πιθανότητας αναζήτησης βοήθειας από τους μαθητές όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Επομένως, στηριζόμενη σε αυτό, επιχείρησε να εξετάσει αν ισχύει το ίδιο και για τους εκπαιδευτικούς. Στα αποτελέσματα της έρευνας της, βρήκε ότι όπως συμβαίνει στα ευρήματα με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό στόχους προσανατολισμένους στο έργο και λιγότερο στην αποφυγή εργασίας, ενώ οι μέση όροι για τους στόχους των εκπαιδευτικών στην αποφυγή των ικανοτήτων ήταν αρκετά υψηλοί και παρόμοιοι με αυτούς των στόχων των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση των ικανοτήτων. Επίσης, οι προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης, δε

βρέθηκαν να συσχετίζονται σημαντικά με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για τη διδασκαλία, έτειναν να είναι γενικά μέτριοι και να συσχετίζονται σημαντικά ο ένας με τον άλλο, σε χαμηλό ή μέτριο βαθμό. Επιπροσθέτως, ως προς τα επιμέρους είδη των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις για την αναζήτηση βοήθειας, η Butler βρήκε ότι ο προσανατολισμός των στόχων στο έργο συσχετίζεται με μια θετική αντίληψη της αναζήτησης βοήθειας που θεωρείται ευεργετική για τη μάθηση των μαθητών, με υψηλά επίπεδα της πραγματικής βοήθειας που αναζητούν οι μαθητές και με την προτίμησή τους για τη λήψη βοήθειας που τους επιτρέπει να γίνουν πιο καταρτισμένοι και αποτελεσματικοί. Αντίθετα, ο προσανατολισμός των στόχων των εκπαιδευτικών στην αποφυγή των ικανοτήτων συσχετιζόταν με χαμηλότερα επίπεδα αναζήτησης βοήθειας ή συμβουλής, καθώς συνδέονταν με την αντιμετώπιση της αναζήτησης βοήθειας από τους μαθητές, ως έλλειψη ικανοτήτων. Οι στόχοι αποφυγής στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών συσχετίστηκαν με την απαίτηση των μαθητών ότι οι άλλοι θα πρέπει να λύσουν τα δικά τους προβλήματα. Τέλος, ο προσανατολισμός των στόχων των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση των ικανοτήτων δε βρέθηκε να αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης των σχετικών με την αναζήτηση βοήθειας αντιλήψεων ή συμπεριφορών, καθώς δεν συσχετίστηκε σημαντικά με θετικές ή αρνητικές στάσεις των μαθητών και συμπεριφορές αναζήτησης βοήθειας.

Σε μια μεταγενέστερη μελέτη, οι Butler και Shibaz (2008) επέκτειναν την έρευνα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και βρήκαν ότι ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο συσχετιζόταν με υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης υποστήριξης ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο και χαμηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης παρεμπόδισης τους ως προς αυτό. Το αντίστροφο ήταν στην περίπτωση του προσανατολισμού των εκπαιδευτικών στην αποφυγή των ικανοτήτων. Έτσι, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο και ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στην αποφυγή των ικανοτήτων, συσχετιζόταν με δηλώσεις των μαθητών για θετικές και αρνητικές διδακτικές πρακτικές από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα. Αναλυτικότερα, οι ερευνητές λαμβάνοντας και τον παράγοντα της αναζήτησης βοήθειας, έδειξαν περαιτέρω ότι ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο συσχετίζεται, με αναφορές των μαθητών ότι οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ενεργά τη διατύπωση ερωτήσεων και την αναζήτηση βοήθειας. Πιο συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο προέβλεψε το βαθμό στον οποίο οι μαθητές ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ενεργά την

ερώτηση που έκανε κάποιος μαθητής και ανταποκρίθηκαν θετικά, όταν οι μαθητές ζήτησαν τη βοήθειά τους, ενώ ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στην αποφυγή των ικανοτήτων συνδέθηκε με τις αντιλήψεις των μαθητών ότι οι εκπαιδευτικοί αναστέλλουν τις ερωτήσεις και την αναζήτηση βοήθειας, επειδή πιστεύουν ότι αυτές οι συμπεριφορές είναι σημάδια της έλλειψης ικανότητας των μαθητών.

Κατόπιν οι Butler, Retelsdorf, Streblov και Schiefele (2010), προχώρησαν σε δύο νεότερες έρευνες. Από τα αποτελέσματα της πρώτης έρευνας που έγινε σε 281 εκπαιδευτικούς στη Γερμανία, επιβεβαίωσαν το αρχικό τεσσάρων παραγόντων μοντέλο της Butler (2007), για τους προσανατολισμούς των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών και όπως αναμένονταν, ο προσανατολισμός στο έργο και την αποφυγή εργασίας εμφανίστηκαν ως θετικοί και αρνητικοί προάγγελοι, προσαρμοστικών μοντέλων διδασκαλίας και χαμηλής εξουθένωσης, αντιστοίχως, ενώ οι συσχετίσεις για τους δυο προσανατολισμούς στην επίδοση ήταν λιγότερο συνεπείς. Στη δεύτερη διαχρονική έρευνα, 69 εκπαιδευτικοί στο Ισραήλ, αφού δήλωσαν τους προσανατολισμούς τους στους στόχους επίτευξης, μερικούς μήνες αργότερα συμπλήρωσαν τα εργαλεία για τις διδακτικές πρακτικές, το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και την επαγγελματική εξουθένωση. Τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια με αυτά της πρώτης έρευνας. Οι δύο μελέτες επιβεβαίωσαν ότι η έρευνα στους προσανατολισμούς των στόχων των εκπαιδευτικών είναι ελπιδοφόρα και μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του πώς τα κίνητρα των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν τους ίδιους αλλά και τους μαθητές τους.

Επίσης, προς την ίδια κατεύθυνση, έρευνες έχουν βρει συσχετίσεις των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών με άλλα χαρακτηριστικά και με τη συμπεριφορά τους. Σε πιο πρόσφατη έρευνα των Retelsdorf και Gunther (2011), ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο συσχετίστηκε με περισσότερο προσαρμοστικές μορφές αναφερόμενων προτύπων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών, ενώ τα λιγότερο προσαρμοστικά πρότυπα συνδέθηκαν με τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση των ικανοτήτων, με τον προσανατολισμό στην αποφυγή των ικανοτήτων και τον προσανατολισμό στην αποφυγή της εργασίας.

Επιπλέον, σε άλλες έρευνες, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που επικεντρώνονται στο έργο θα αντιλαμβάνονται της διδασκαλία ως παράγοντα που προωθεί την ανάπτυξη και τη μάθηση των μαθητών. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί με στόχους προσέγγισης της επίδοσης είναι πιθανό να υιοθετούν την άποψη ότι η καλή

διδασκαλία αποδεικνύεται από τις μετρήσιμες επιδόσεις των μαθητών τους (Patrick, et al., 2001, Tuner et al., 2003). Ενώ ο προσανατολισμός των στόχων στην αποφυγή της επίδοσης είναι πιθανό να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να υιοθετούν στρατηγικές που μπορεί να ελαχιστοποιούν τις αρνητικές εκτιμήσεις από τους άλλους, ώστε να μπορούν να επικεντρωθούν στην επίδοση των μαθητών και να μπορούν να χαρακτηριστούν σε σχέση με τις βασικές δεξιότητες τους στη διδασκαλία. (Shim, Cho, & Cassady, 2012)

Τα αποτελέσματα αυτά δηλώνουν ότι οι στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την προσωπική ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, ο προσανατολισμός των στόχων μπορεί ομοίως να συσχετίζεται με κλίμακες που μετρούν περαιτέρω αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, όπως η αντιλαμβανόμενη ικανότητα ή η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας. Δεδομένου ότι η αυτοαποτελεσματικότητα θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας στην εργασία του εκπαιδευτικού (Skaalvik & Skaalvik, 2008) και έχει ή ήδη αποδειχθεί ότι ουσιαστικά συνδέεται με τον προσανατολισμό των στόχων σε άλλα περιβάλλοντα επίτευξης (βλ. Midgley et al, 1998, Payne et al, 2007), πρόσφατη έρευνα (Nitsche, Dickhauser, Fasching & Dresel, 2011), εξέτασε τη σύνδεση του προσανατολισμού των στόχων των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Στην έρευνα αυτή, ο προσανατολισμός των στόχων των εκπαιδευτικών υπήρξε θετικός προβλεπτικός παράγοντας για την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία τους. Συγκεκριμένα, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας προβλέφθηκε θετικά από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση της επίδοσης και αρνητικά από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην αποφυγή της επίδοσης.

Επίσης ως προς το φύλο, υπάρχουν θεωρίες για την πρόβλεψη των διαφορών μεταξύ ανδρών και γυναικών στον προσανατολισμό των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία. Η θεωρία των κοινωνικών ρόλων, συνεπάγεται ότι οι άνδρες θα είναι πιο πιθανό από τις γυναίκες να επιδιώξουν στόχους επίδοσης, επειδή ο ρόλος του αρσενικού φύλου τονίζει την κοινωνική σύγκριση και τον ανταγωνισμό περισσότερο από ότι ο ρόλος του γυναικείου φύλου (Eagly, WendyWood, & Diekmann, 2000). Άλλοι ερευνητές εικάζουν ότι η τάση των γυναικών να είναι πιο δεκτικές σε ανατροφοδότηση και πιο πρόθυμες να αναζητήσουν βοήθεια μπορεί, επίσης, να αντανakλά τις διαφορές των φύλων στην επίτευξη των στόχων, με τις γυναίκες να είναι όχι μόνο λιγότερο πιθανό να επιδιώξουν στόχους επίδοσης, αλλά, επίσης, πιο

πιθανό από τους άνδρες να υιοθετήσουν στόχους προσανατολισμένους στο έργο (Butler, 1998).

Πάντως, τα μέχρι τώρα ευρήματα, παραμένουν αντιφατικά. Σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν κάπως υψηλότερα σκορ στους στόχους αποφυγής της επίδοσης από τους άνδρες συναδέλφους τους (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Επιπλέον, παρόλο που η Butler (2007) βρήκε ότι οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερο προσανατολισμό των στόχων στο έργο από ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, ωστόσο οι άνδρες δεν σημείωσαν υψηλότερα σκορ στον προσανατολισμό των στόχων στην προσέγγιση των ικανοτήτων για τη διδασκαλία και οι γυναίκες ήταν πιο πιθανό να επιδιώξουν στόχους αποφυγής των ικανοτήτων. Παρόμοια, σε έρευνα των Retelsdorf, Butler, Streblov και Schiefele (2010), οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερο σκορ από τους άνδρες στον προσανατολισμό των στόχων στην αποφυγή των ικανοτήτων, αλλά σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία από τους άνδρες στον προσανατολισμό των στόχων στο έργο.

Επίσης, ως προς την προϋπηρεσία, υπάρχουν μελέτες για τη σχέση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με τον προσανατολισμό των στόχων τους με αντιφατικά μεταξύ τους αποτελέσματα. Η Butler (2007) διαπίστωσε ότι η υιοθέτηση στόχων προσέγγισης της επίδοσης μειώνεται με τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας, αλλά δεν βρήκε ανάλογη αύξηση με τη διδακτική εμπειρία και στον προσανατολισμό των στόχων στο έργο. Επιπλέον, οι Wolters και Daugherty (2007), δεν βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη διδακτική εμπειρία και στις αναφορές των εκπαιδευτικών για τον προσανατολισμό των πρακτικών τους στο έργο και στην επίδοση. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές έχουν αναφέρει ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία και οι αναφορές των μαθητών για πρακτικές των εκπαιδευτικών προσανατολισμένες στο έργο πράγματι μειώθηκαν με τη μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία (Kunter et al. 2008, Miller & Murdock, 2007). Αντίθετα, οι Wolters και Daugherty (2007) δεν βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη διδακτική εμπειρία και τις αναφορές των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές τους που ήταν προσανατολισμένες στο έργο και στην επίδοση, ενώ οι Retelsdorf, Butler, Streblov, και Schiefele (2010), διαπίστωσαν ότι, όχι μόνο ο προσανατολισμός των στόχων στην προσέγγιση των ικανοτήτων αλλά και ο προσανατολισμός των στόχων στην αποφυγή των ικανοτήτων, μειώθηκε με τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με τις υποθέσεις ότι τα άτομα με μεγαλύτερη

εμπειρία εξαρτώνται λιγότερο από την εξωτερική αξιολόγηση και βασίζονται περισσότερο σε εσωτερικά πρότυπα (Burley et al., 1999).

Τέλος, ως προς την ειδικότητα, δεδομένου ότι ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών άρχισε πρόσφατα να αποτελεί αντικείμενο μελέτης των ερευνητών, οι υπάρχουσες έρευνες έχουν εξετάσει ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών. Μόνο σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα (Papaioannou & Christodoulidis, 2007), βρέθηκε ότι οι μαθηματικοί είχαν χαμηλότερα σκορ στους στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 3: Αυτοαποτελεσματικότητα

3.1. Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας

Η αυτοαποτελεσματικότητα, στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, απαντάται συνήθως με τους εξής όρους: ως «αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα» (*perceived self-efficacy*), δηλαδή ως η αντίληψη του ατόμου για την αποτελεσματικότητά του, ή ως «απόψεις-πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα» (*self-efficacy beliefs*). Δεν πρόκειται για μια αυθύπαρκτη έννοια, αλλά για μια έννοια που ορίζεται σε σχέση με την προσωπική αντίληψη του ατόμου. Επίσης, η αυτοαποτελεσματικότητα δεν αντανακλά την πραγματική ικανότητα, έτσι όπως αυτή αξιολογείται από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά βασίζεται στην αντίληψη της ικανότητας (Tschannen-Moran & Hoy, 2007, Tschannen-Moran et al., 1998).

Η θεωρητική θεμελίωση της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας πραγματοποιείται στην κοινωνική-γνωστική θεωρία (*social cognitive learning theory*) του Bandura. Στα πλαίσια αυτής της θεωρίας, ο Bandura διατυπώνει την άποψη ότι η συμπεριφορά των ατόμων επηρεάζεται από ένα σύνολο περιβαλλοντικών παραγόντων και προσωπικών χαρακτηριστικών, όπως οι αντιλήψεις για τα πιθανά αποτελέσματα της συμπεριφοράς τους, και τις ικανότητες τους να εκτελούν ικανοποιητικά ένα καθήκον. Επίσης, αναφέρει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα, συσχετίζεται με συμπεριφορές που έχουν σχέση με την επίτευξη και συμπεριλαμβάνουν πνευματικές διαδικασίες, κατορθώματα, κίνητρα, προσωπική αξία και επιλογή δραστηριοτήτων. Ορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα ως «*τη κρίση των ανθρώπων σχετικά με την ικανότητά τους να οργανώνουν και να εκτελούν σειρά πράξεων που απαιτούνται για την επίτευξη υποδεικνυόμενων επιδόσεων*» (Bandura, 1986, σ. 391), και την περιγράφει ως το σύνολο των πεποιθήσεων που έχει ένα άτομο σχετικά με τις δυνατότητες του να παράγει επιθυμητά αποτελέσματα.

Μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρονται οι εξής: (α) Η *ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα*, που αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα να διαμορφώνει ο μαθητής τη συμπεριφορά του κατά τη μαθησιακή διαδικασία, να ελέγχει τα ακαδημαϊκά αντικείμενα και να εκπληρώνει τις απαιτήσεις που σχετίζονται με το σχολείο. Με άλλα λόγια, αφορά το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη δυνατότητά τους να εκπληρώνουν ακαδημαϊκούς στόχους, (β) Η *κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα*, που αφορά τον τρόπο με τον

οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους να δημιουργούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις και (γ) Η *συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα*, που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματα. Για τον Bandura, επίσης, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας, επηρεάζει το πώς οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται, συμπεριφέρονται, την προσπάθεια που καταβάλουν, τους στόχους που θέτουν και την επιμονή τους όταν έρχονται αντιμέτωποι με εμπόδια (Shavelson, et al, 1976, Bandura, 1990, Goddard, Hoy, & Woolfolk-Hoy, 2000, Schunk, Pintrich, & Meece, 2002, Tahmassian & Mofhadam, 2011, Goddard, Hoy, & Woolfolk-Hoy, 2000).

Συνολικά, παρατηρούνται τέσσερις πληροφοριακές πηγές διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας. Πιο αναλυτικά, οι άνθρωποι για να εκτιμήσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους παίρνουν πληροφορίες από: α) τις *πραγματικές επιδόσεις* τους, δηλαδή μέσα από τις προσπάθειες τους να διαχειριστούν το περιβάλλον τους και να μάθουν από αυτές, β) τις *εμπειρίες μέσω υποκατάστασης (παρατήρησης)*, δηλαδή οι άνθρωποι πείθουν τους εαυτούς τους ότι εφόσον βλέπουν ότι οι άλλοι μπορούν να τα καταφέρουν, αρά μπορούν και οι ίδιοι, γ) τις *μορφές πειθούς*, οι οποίες εκφράζονται μέσα από την επίδραση που ασκεί το περιβάλλον στον καθένα και δ) τα *σωματικά συμπτώματα*, όπως είναι οι ψυχοσωματικές ενδείξεις από προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες, όπως η ταχυκαρδία που μπορεί να προκληθεί στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας όπου υπάρχει η ανάμνηση μιας προηγούμενης αρνητικής εμπειρίας (Schunk & Pajares, 2005, Schunk, Pintrich, & Meece, 2002)

Ο Bandura έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην προβλεπτική ισχύ της αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με μελλοντικές συμπεριφορές (Henson et al., 2001, Henson, 2002). Γενικότερα, από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, έχει επαληθευθεί, ότι άτομα με υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας αναλαμβάνουν καθήκοντα και επιμένουν ακόμα και αν τα καθήκοντα είναι δύσκολα, ενώ άτομα με χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας καταβάλουν ελάχιστη προσπάθεια και, σε πολλές περιπτώσεις, τα παρατάνε εύκολα. Επίσης, η έρευνα έχει δείξει ότι όσο υψηλότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας έχει ένα άτομο, τόσο λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, όπως άγχος και κατάθλιψη θα βιώσει (Bandura, 1997). Ειδικότερα, άτομα με υψηλή αυτοαντίληψη δείχνουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αποδέχονται τις αδυναμίες τους, παρουσιάζουν καλή προσαρμογή, χαμηλό βαθμό άγχους, καλές διαπροσωπικές σχέσεις και ισχυρά κίνητρα για επιτυχία. Αντίθετα, άτομα με χαμηλή αυτοαντίληψη υποτιμούν τις πραγματικές τους

δυνατότητες, υποφέρουν από άγχος, υιοθετούν αμυντική στάση απέναντι στους άλλους και νιώθουν έντονη αίσθηση αποτυχίας (Καλογιάννης, 2006). Επιπλέον, ποικίλες ερευνητικές μελέτες, συγκλίνουν στο ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί τον καθοριστικότερο προβλεπτικό παράγοντα των κινήτρων και της επίδοσης (Bandura, 1990, Wise & Trunnell, 2001).

Το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας διαμορφώνει την αυτορρύθμιση των μελλοντικών στόχων: σε περίπτωση αποτυχίας σε μια πρόκληση, η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα θα αποτρέψει την υπονόμηση της αυτοπεποίθησης, οδηγώντας στην επίμονη προσπάθεια για επίτευξη του ίδιου ή και υψηλότερου ακόμη στόχου. Αντίθετα, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα σε συνδυασμό με μια αποτυχία, είναι πολύ πιθανό να επιφέρουν κλυδωνισμούς στην αυτοαντίληψη και αυτοπεποίθηση του ατόμου, να διογκώσουν την ανασφάλεια του και να το ωθήσουν στον υποβιβασμό των στόχων. Συνεπώς, ο βαθμός της αντιληπτής αυτοαποτελεσματικότητας προβλέπει τη μελλοντική πορεία δράσης του ατόμου για την πραγματοποίηση στόχων, η οποία μπορεί να χαρακτηρίζεται από δυναμικότητα, απάθεια ή απόγνωση (Bandura & Locke, 2003).

3.2. Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σύστημα πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό τους έργο, το οποίο επηρεάζει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η έννοια των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ορίζεται από τους Woolfolk Hoy και Spero (2005) ως *«οι κρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες τους να προάγουν τη μάθηση των μαθητών/τριών τους»* ή αλλιώς ως *«η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να επηρεάζει το πόσο καλά μαθαίνουν οι μαθητές, ακόμη και αυτοί που πιθανότατα είναι «δύσκολοι» ή στερούνται κινήτρων»* (Guskey & Passaro, 1994, σελ.4), ή *«η έκταση στην οποία ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι αυτός/αυτή έχει την ικανότητα να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών/τριών»* (Berman, MvLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1997, σ.137).

Οι πρώτες προσπάθειες ορισμού και μέτρησης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έγιναν από τον Rotter (1966) στη θεωρία του για την έδρα ελέγχου και ουσιαστικά αναφέρεται στις πεποιθήσεις των

εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις οποίες πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγξουν τα αποτελέσματα των μαθητών ανεξάρτητα από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (Armor et al., 1976, Ashton & Webb, 1986, Guskey, 1981, Rose & Medway, 1981). Υπό αυτό το πρίσμα, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυξάνεται όταν ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι η επίδοση και η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζεται από την εκπαίδευση, ενώ μειώνεται αν ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι εξωτερικοί ως προς την διδασκαλία παράγοντες, όπως οι ικανότητες των μαθητών ή το οικογενειακό περιβάλλον, είναι πιο σημαντικοί στη μάθηση των μαθητών από την επιρροή που μπορεί να ασκεί ο εκπαιδευτικός (Brouwers & Tomic, 2001).

Η έννοια των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αναγνωρίστηκε, επίσης, πριν 30 και πλέον χρόνια, ως ένα από τα λίγα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σχετιζόμενα με την επίτευξη των μαθητών/τριών (Armor, Conroy-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly, & Zellman, 1976) σε μια έρευνα από το ίδρυμα RAND (**R**esearch **A**nd **D**evelopment Corporation, ένα μη κερδοσκοπικό ίδρυμα που δημιουργήθηκε για να προσφέρει στην έρευνα και την ανάλυση στις ένοπλες δυνάμεις των Ηνωμένων Πολιτειών από την εταιρεία αεροσκαφών Ντάγκλας και χρηματοδοτείται πλέον από την αμερικανική κυβέρνηση, τη βιομηχανία υγείας, πανεπιστήμια και ιδιώτες).

Μεταγενέστερες προσπάθειες βελτίωσης της μέτρησης και της κατανόησης πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στηρίχτηκαν στην κοινωνικό-γνωστική προσέγγιση (Gibson & Dembo, 1984, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Από αυτή την άποψη, η έννοια των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο ανάλογη με εκείνη των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στην ικανότητα τους να διδάξουν τους μαθητές θεωρείται ότι έχουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ οι εκπαιδευτικοί που αμφιβάλλουν για την ικανότητα τους έχουν χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 1977, Brouwers & Tomic, 2001).

3.2.1. Διαστάσεις της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια εξειδικευμένη εννοιολογική κατασκευή η οποία αναφέρεται μόνο στις πεποιθήσεις

για την πιθανότητα επιτυχίας σε εξειδικευμένα έργα, όπως για παράδειγμα η διδασκαλία (Urduan & Schoenfelder, 2006). Έτσι, λοιπόν, η διαφοροποίηση μεταξύ των διαφορετικών διαστάσεων των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική. Οι Gibson και Dembo (1984) διέκριναν τη γενικευμένη και την προσωπική αυτοαποτελεσματικότητα για τη διδασκαλία. Η πρώτη αναφέρεται στις προσδοκίες των ατόμων ότι η διδασκαλία μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία της μάθησης των μαθητών/τριών, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στις πεποιθήσεις των ατόμων ότι οι ίδιοι έχουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επίτευξη της μάθησης των μαθητών/τριών.

Πιο πρόσφατα, οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (1998, 2001), διέκριναν τρεις σημαντικές-κρίσιμες διαστάσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αυτές είναι: α) οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τις διδακτικές πρακτικές, οι οποίες αναφέρονται στην εμπιστοσύνη του ατόμου ότι αυτός/αυτή μπορεί να σχεδιάσει και να εφαρμόσει μαθησιακές δραστηριότητες και έργα, και ότι μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση των μαθητών/τριών του/της, β) οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους ως προς τη διαχείριση της τάξης, συμπεριλαμβανομένων των ζητημάτων πειθαρχίας. Είναι οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας του/της εκπαιδευτικού, ότι μπορεί να διατηρήσει ένα τακτικό, οργανωμένο, μη διασπαστικό/ήρεμο περιβάλλον μέσα στην τάξη, γ) η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την ενεργητική εμπλοκή και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της μάθησης. Οι πεποιθήσεις αυτές αντικατοπτρίζουν την εμπιστοσύνη ενός ατόμου ότι αυτό μπορεί να βοηθάει τους μαθητές/μαθήτριες να αρχίσουν και να εξακολουθούν να συμμετέχουν και να επενδύουν στη διαδικασία της μάθησης, όπως επίσης και να έχουν κίνητρα για τη μάθηση.

3.2.2. Παράγοντες διαμόρφωσης της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Bandura (1986), οι κρίσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από τέσσερις παράγοντες και συγκεκριμένα από τέσσερις βασικές πηγές πληροφόρησης: α) την προηγούμενη επιτυχία ή αποτυχία σε

παρόμοια έργα, δηλαδή *τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών*, για παράδειγμα όταν έχουν οι ίδιοι εμπειρία διδασκαλίας, η οποία ήταν μεν δύσκολη, αλλά εξαιρετικά επιτυχής, β) τη διαθέσιμη πληροφόρηση από σημαντικούς άλλους, δηλαδή *τη διδακτική εμπειρία των συναδέλφων τους*, όπως όταν βλέπουν συναδέλφους τους με παρόμοια επίπεδα ικανοτήτων να διδάσκουν με μεγάλη επιτυχία γ) τη φυσιολογική και συναισθηματική ανατροφοδότηση, δηλαδή *τις ψυχολογικές και συναισθηματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών στην εργασία τους*, όπως όταν βιώνουν συναισθήματα επιτυχίας και εμπιστοσύνης και δ) *τη λεκτική και κοινωνική πειθώ*, παραδείγματος χάριν, όταν εισπράττουν θετικά σχόλια από τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους (Bandura, 1997, Tschannen-Moran et al, 1998).

Σύμφωνα με τους Woolfolk Hoy και Spero (2005) *η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών*, είναι η πιο σημαντική πηγή πληροφοριών διαμόρφωσης της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Η αντίληψη ενός εκπαιδευτικού ότι η διδασκαλία του ήταν επιτυχής δημιουργεί προσδοκίες αποτελεσματικότητας ότι η διδασκαλία θα γίνεται άριστα και στο μέλλον. Η αντίληψη ότι η διδασκαλία κάποιου ήταν αποτυχημένη μειώνει τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας, συμβάλλοντας στην προσδοκία ότι οι μελλοντικές επιδόσεις θα είναι επίσης φτωχές. Η διδακτική εμπειρία είναι σημαντική πηγή πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας κυρίως για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς (Mulholland & Wallace, 2001).

Οι αποδόσεις αιτίου παίζουν, επίσης, σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, όπως και στην περίπτωση των μαθητών. Αν για παράδειγμα, μια επιτυχημένη διδασκαλία θεωρηθεί ότι οφείλεται σε εσωτερική αιτία ή με τρόπο που ελέγχονται τα αίτια, όπως η ικανότητα ή προσπάθεια, τότε η αυτοαποτελεσματικότητα έχει ενισχυθεί. Αλλά αν μια επιτυχημένη διδασκαλία θεωρηθεί ότι οφείλεται στην τύχη ή την παρέμβαση των άλλων, τότε η αυτοαποτελεσματικότητα δεν ενισχύεται (Pintrich & Schunk, 2002). Το επίπεδο της εγρήγορσης, είτε από άγχος είτε από ενθουσιασμό, αυξάνει το αίσθημα στη διδασκαλία ή την ανικανότητα, ανάλογα με το πώς η διέγερση έχει ερμηνευθεί. Για παράδειγμα, τα συναισθήματα της έντασης μπορεί να ερμηνευθούν ως άγχος και φόβος ή ως ενθουσιασμός και λαχτάρα για ένα καλό μάθημα (Woolfolk Hoy & Spero, 2005).

Οι αντιπροσωπευτικές εμπειρίες είναι αυτές τις οποίες κάποιοι χρησιμοποιούν ως πρότυπο για τις δεξιότητές τους. Ο βαθμός στον οποίο ο παρατηρητής ταυτίζεται

με κάποιο πρότυπο επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του παρατηρητή (Bandura, 1977). Όσο πιο πολύ ταυτίζεται ο παρατηρητής με το πρότυπο, τόσο ισχυρότερη θα είναι η επίδραση στην αποτελεσματικότητα. Όταν ένα αξιόπιστο πρότυπο διδάσκει καλά, η αποτελεσματικότητα του παρατηρητή είναι ενισχυμένη. Όταν το πρότυπο αποδίδει ελάχιστα, οι προσδοκίες της αποτελεσματικότητας του παρατηρητή μειώνονται.

Η κοινωνική ή λεκτική πειθώ μπορεί να συνεπάγεται ειδική ανατροφοδότηση επίδοσης από έναν επόπτη, συνάδελφο, ή από τους ίδιους τους μαθητές. Οι κρίσεις των μαθητών για την διδασκαλία μπορεί να είναι μια μορφή λεκτικής πειθούς (Heppner, 1994). Η κοινωνική πειθώ, αν και περιορισμένη στις επιδράσεις της, μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση έκτακτων αποτυχιών, που θα μπορούσαν να προκαλέσουν αρκετή αυτό-αμφισβήτηση, ώστε το άτομο να σταματήσει να επιμένει. Η δραστηριότητα της πειθούς εξαρτάται από την αξιοπιστία, τη συνέπεια και την εμπειρογνωμοσύνη αυτού που την παρέχει (Bandura, 1986). Για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, μια ισχυρή πηγή της αποτελεσματικότητας είναι η ανατροφοδότηση από τους μαθητές, με τη μορφή του ενθουσιασμού και της συμμετοχής αλλά και η λεκτική πειθώ από έμπειρους εκπαιδευτικούς με τη μορφή της ενθάρρυνσης και της παροχής συμβουλών (Mulholland & Wallance, 2001). Ως εκ τούτου, το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, είναι πιθανό να διαφέρει ανάλογα με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική κατάσταση ή την ομάδα μαθητών στην οποία αναφέρεται (Raudenbush, Rown, & Cheong, 1992).

Τέλος, οι ψυχολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις του εκπαιδευτικού αποτελούν την τέταρτη πηγή της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Η ψυχολογική κατάσταση του εκπαιδευτικού, όπως το άγχος ή ο ενθουσιασμός μπορεί να επηρεάσει το επίπεδο αποτελεσματικότητάς του. Έτσι, η υπερβολική πίεση ή το άγχος μπορεί να πείσει τους εκπαιδευτικούς ότι δεν έχουν τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την άσκηση των καθηκόντων τους. Μια κατάσταση άγχους πριν από μια συγκεκριμένη δραστηριότητα οδηγεί πιθανότατα σε χαμηλότερη αντίληψη αποτελεσματικότητας, η οποία στη συνέχεια μπορεί να δημιουργήσει πρόσθετες αντιδράσεις φόβου και τελικά μπορεί να προκαλέσει μια δυσλειτουργική κατάσταση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας, είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν αυτή την διέγερση για να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Για παράδειγμα, οι πολλαπλές πιέσεις για τους δασκάλους ειδικής αγωγής δημιουργούν εύλογες ανησυχίες για αυξημένο στρες, τι οποίο έχει συσχετιστεί με την

επαγγελματική εξουθένωση, των εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές όμως, τα άτομα έχουν την ικανότητα μέσω κάποιων στρατηγικών περιορισμού της συναισθηματικής διέγερσης, να οδηγηθούν σε βελτιωμένη απόδοση (Gurvish & Meltzer, 2009, Ruble, Usher & McGrew, 2011).

Κλείνοντας, πρέπει να τονιστεί ότι, καλό είναι να δίνεται προσοχή, σε όλους τους παράγοντες που στηρίζουν την ανάπτυξη των πεποιθήσεων ισχυρής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευομένων και των αρχάριων εκπαιδευτικών, διότι, μετά τη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτών, οι δυνητικές αλλαγές που μπορεί να προκύψουν δεν είναι εύκολες, ειδικά στην περίπτωση των χαμηλών ή αρνητικών πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των έμπειρων εκπαιδευτικών οι οποίες φαίνονται ανθεκτικές στην αλλαγή (Tschannen-Moran et al., 1998). Οι Goddard et al. (2000), για παράδειγμα, οι οποίοι εξέτασαν τη διαδικασία μέσω της οποίας η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, σε συλλογικό επίπεδο, μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση των μαθητών, βρήκαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται και από τις τέσσερις πηγές της αποτελεσματικότητας, δηλαδή, τις επιτεύξεις επίδοσης, τις έμμεσες εμπειρίες μάθησης μέσω παρατήρησης, τη κοινωνική πειθώ και τους ψυχοσωματικούς δείκτες. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχυθεί όταν οι δάσκαλοι συνεργάζονται με επιτυχία για να εφαρμόσουν αλλαγές στην εκπαίδευση, μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο, ενθαρρύνονται στις αλλαγές από το διοικητικό προσωπικό ή από άλλους φορείς που στοχεύουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και συνεργάζονται για να αντιμετωπίσουν και να απαλύνουν το στρες. Καθώς η συλλογική αποτελεσματικότητα ενισχύεται, οι δάσκαλοι συνεχίζουν τις προσπάθειες τους για να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες για τους μαθητές (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2004). Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξαν έρευνες που έγιναν στα πλαίσια της ειδικής εκπαίδευσης. Ότι, δηλαδή, η επιτυχής συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς-επαγγελματίες και η συναδελφικότητα, βρέθηκε να έχει θετική συνάφεια με την αυτοαποτελεσματικότητα (Brownell & Pajares, 1999, Sartawi & Alghazo, 2006)

Επιπλέον, οι νέοι εκπαιδευτικοί που έδωσαν συνέντευξη κατά τη μελέτη του Friedman (2000), και οι οποίοι εμφάνισαν «γκρεμισμένα όνειρα μιας ιδεαλιστικής επίδοσης», επισήμαναν επικρίσεις από συναδέλφους, απομόνωση, υπερβολικό φόρτο εργασίας, έλλειψη αναγνώρισης ή ανταμοιβής, και ακατάλληλη αρχική κατάρτιση ως πηγές του στρες και απειλές προς την αποτελεσματικότητά τους (Friedman, 2000,

σ.595). Οι Woolfolk Hoy και Spero (2005) υποστηρίζουν ότι διαχρονικές μελέτες σε όλα τα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και των πρώτων ετών διδασκαλίας θα μπορούσαν να αρχίσουν να χαρτογραφούν την ανάπτυξη των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας. Επομένως, μια σημαντική πρόκληση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα πριν και κατά τη διάρκεια της διδακτικής πρακτικής είναι να αναπτυχθούν μέθοδοι για την αύξηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων, με ενσωμάτωση των πηγών δόμησης αποτελεσματικότητας του Bandura (1997) (π.χ. πραγματική επίδοση, εμπειρίες μέσω υποκατάστασης, πειθώ, ψυχολογικές ενδείξεις). Παράγοντες όπως οι ευκαιρίες των δασκάλων για συνεργασία και η επικέντρωση της προσοχής των σχολικών συμβούλων στη διδασκαλία, που φαίνεται ότι περιλαμβάνουν την επίδοση, έμμεσες και πειστικές πηγές, μπορούν να περιορίσουν αυτή τη μείωση. Διότι η παρατήρηση των προτύπων (μια έμμεση πηγή πληροφοριών για την αποτελεσματικότητα), μπορεί να προάγει τη μάθηση και την αυτοαποτελεσματικότητα των παρατηρητών. Για παράδειγμα, όταν οι παρατηρητές παρατηρούν πρότυπα δασκάλων να επιδεικνύουν πώς εργάζονται επιτυχώς με μαθητές που έχουν μαθησιακά προβλήματα ή με εκείνους που δεν έχουν κίνητρα για μάθηση, οι παρατηρητές αποκτούν δεξιότητες και βιώνουν μεγαλύτερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας για την επιτυχία με τέτοιους μαθητές στην τάξη τους.

3.2.3. Οι συνέπειες των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους Woolfolk Hoy και Spero (2005), ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη διδασκαλία συνεχίζει να ενδιαφέρει ερευνητές και επαγγελματίες. Εκτός του ότι συνδέεται με την επίδοση των μαθητών/τριών, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με άλλα μαθησιακά αποτελέσματα όπως τα κίνητρα των μαθητών (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989, Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2001, Chan 2008, Skaalvik, & Skaalvik, 2007) και τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των ίδιων των μαθητών/τριών (Anderson, Greene, & Loewen, 1988). Επιπροσθέτως, όπως ισχυρίζονται οι Woolfolk Hoy και Spero (2005), η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με διαφορετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη και εμφανίζεται να επηρεάζει την προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στη

διδασκαλία, το επίπεδο της προσδοκίας και τους στόχους που θέτουν. Γενικότερα, σύμφωνα με έρευνες προκύπτει ότι η χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας εμποδίζει την απόδοση, ενώ η υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας διευκολύνει τη συμμετοχή, την προσπάθεια και την απόδοση (Klassen & Lynch, 2007).

Εκπαιδευτικοί με ισχυρή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να έχουν στόχους και υψηλότερες εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και ενθουσιασμό και μεγαλύτερα επίπεδα σχεδιασμού και οργάνωσης από τους εκπαιδευτικούς με χαμηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας (Allinder, 1994). Επιπλέον, ξοδεύουν περισσότερο χρόνο διδάσκοντας θέματα στα οποία η αίσθηση της αποτελεσματικότητας είναι υψηλότερη, ενώ τείνουν να αποφεύγουν μαθήματα για τα οποία πιστεύουν ότι δεν τα καταφέρνουν πολύ καλά (Riggs & Enochs, 1990, όπως αναφέρεται στο Woolfolk Hoy και Spero, 2005). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την οργάνωση, τον προγραμματισμό, και την παράδοση των μαθημάτων τους, να είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες, πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους για να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους (Cousins & Walker, 2000, Guskey, 1988, Stein & Wang, 1988) και περισσότερο αφοσιωμένοι στη διδασκαλία (Coladarci, 1992). Για παράδειγμα, ο Pajares (1992) βρήκε μια ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις διδακτικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στο σχεδιασμό του μαθήματος τους, τις διδακτικές αποφάσεις, τις πρακτικές στην τάξη και τις συνακόλουθες συμπεριφορές διδασκαλίας. Κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι οι αντιλήψεις έχουν πολύ μεγαλύτερη επιρροή από ότι οι γνώσεις στο να καθορίσουν πώς τα άτομα οργανώνουν και ορίζουν τα καθήκοντα και τα προβλήματα και είναι οι πιο δυνατοί παράγοντες πρόβλεψης της συμπεριφοράς (Pajares, 1992). Από τη άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας διαπιστώθηκε ότι είναι κυνικοί όχι μόνο για τις ικανότητες τους, αλλά και για τις ικανότητες των μαθητών και των συναδέλφων τους. Τείνουν, επίσης, να υπονομεύουν τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και τις κρίσεις των μαθητών για τις δικές τους δυνατότητες (Pajares & Schunk, 2001).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές, καθώς, όταν διδάσκουν, ενδέχεται να εμφανίζουν ποικίλες διδακτικές πρακτικές, να δίνουν

ανατροφοδότηση στους μαθητές, και να έχουν ευελιξία. Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, επηρεάζει την επιμονή τους, όταν τα πράγματα δεν πάνε ομαλά και την αντοχή τους απέναντι σε αποτυχίες, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί αυτοί να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, από τους συναδέλφους τους με χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, (Gibson & Dembo, 1984, Ashton & Webb, 1986, Tschannen-Moran, Wooldolk Hoy, Hoy, 1998, Brouwers & Tomic. 2000).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με αυξημένη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας είναι λιγότερο επικριτικοί με τους μαθητές όταν κάνουν λάθη, τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ζεστασιά, και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους (Ashton & Webb, 1986 Sartawi & Alghazo, 2006, Henson et al, 2001, Evers et al., 2002). Σε μια μελέτη οκτώ καθηγητών, για παράδειγμα, οι Gibson και Dembo (1984), διαπίστωσαν ότι τα άτομα με χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα επέκριναν συχνά τους μαθητές που έδιναν λάθος απαντήσεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί με τα ανώτερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, επαινούσαν την προσπάθεια των μαθητών και στη συνέχεια παρείχαν βοήθεια και πρόσθετη δυνατότητα για να απαντήσουν.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, επιμένουν περισσότερο όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις προκλήσεις, είναι πιο ανθεκτικοί όταν έρχονται αντιμέτωποι με παλινδρομήσεις, έχουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία, αναζητούν πηγές και σχεδιάζουν μαθήματα που να προσελκύουν τους μαθητές, επιμένουν με τους μαθητές που δεν καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια, διδάσκουν με τρόπους που κάνουν το μάθημα πιο κατανοητό στους μαθητές και γενικά γίνονται αντιληπτοί από τους άλλους ως πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας καταβάλλουν συχνά λίγη προσπάθεια στην εύρεση διδακτικών μέσων και στο σχεδιασμό μαθημάτων που να προσελκύουν τους μαθητές, δε δείχνουν επιμονή με τους μαθητές που έχουν δυσκολίες και εμφανίζουν μικρή ποικιλία στις διδακτικές τους μεθόδους (Deemer, 2004, Guskey, 1984, 1988, Hall, Burley, Villeme, & Brockmeier, 1992, Tschannen-Moran & Hoy, 2007, Fives, 2003, Caprara et al., 2006, Dembo & Gibson, 1985).

Υψηλότερες πεποιθήσεις της αποτελεσματικότητας, τέλος, συνδέονται με χαμηλότερα ποσοστά παραπομπής μαθητών με δυσκολίες σε ειδικά πλαίσια

εκπαίδευσης (Meijer & Foster, 1988, Podell & Soodal, 1993, Soodak & Poddel, 1993) και με μεγαλύτερη υπευθυνότητα και προθυμία για υποστήριξη και αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές ανάγκες και με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Poulou & Norwich, 2002, Caprara et al., 2006) . Μάλιστα, σύμφωνα με διάφορους ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη αυτοαποτελεσματικότητα συμπεριφέρονται με περισσότερη τρυφερότητα, τόσο απέναντι σε δύσκολους μαθητές, όσο και σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Skaalvi & Skaalvik, 2007, Pendergast, Garvid, & Keogh, 2011).

3.3. Έρευνες σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Προτού γίνει αναφορά στις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αξίζει να σημειωθεί ότι, γενικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, με αφορμή την θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας του Bandura, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί σε δύο βασικούς τομείς διερεύνησης. Αφενός, στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας που οι μαθητές διατηρούν για τον εαυτό τους, όπου συναντάται μια πληθώρα ερευνών, και αφετέρου στις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας που οι εκπαιδευτικοί διατηρούν για τον εαυτό τους, όπου, όπως αναφέρουν οι Coladarsi & Breton (1997) και πιο πρόσφατα οι Sharma, Loreman, & Forlin, (2011), οι έρευνες αν και εκτενείς, περιορίζονται κυρίως στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και με μικρό δείγμα ερευνών στην ειδική αγωγή (Coladarsi & Breton, 1997, Sharma, Loreman, & Forlin, 2011). Επίσης, στη βιβλιογραφία υπάρχουν μελέτες σχετικά με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran et al., 1998) που έχουν βρει συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και στη γενική και προσωπική αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα, σε έρευνα των Caprara, Barbaranelli, Steca και Malone (2006) με την χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, εξετάστηκε δείγμα 2184 εκπαιδευτικών της Ιταλίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και έχουν θετική σχέση με την ικανοποίησή των

εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Επίσης, σύμφωνα με τους Sartawi & Alghazo, (2006) ο βαθμός αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι εξίσου σημαντικός, τόσο για την ικανοποίηση που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμα τους, όσο και για την αφοσίωση που δείχνουν σε αυτό αλλά και για την παραμονή τους στην εκπαίδευση. Ευρήματα που, συμφωνούν με προγενέστερες έρευνες, όπως των Wu & Short (1996) και Coladarei (1994), οι οποίοι αναφέρουν ότι τα υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας έχουν προβλεπτική ισχύ για την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση του δασκάλου και την πρόθεση παραμονής του στο επάγγελμα (όπως αναφέρουν οι Sartawi & Alghazo, 2006). Επίσης, σε μια έρευνα τους, οι Ashton και Webb (1986), βρήκαν ότι οι δάσκαλοι με μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα ήταν πιθανότερο να έχουν θετικό περιβάλλον στη τάξη, να υποστηρίζουν τις ιδέες και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Παρόμοια, σε έρευνα του, ο Allinder (1994), διερεύνησε την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τμήματα ένταξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας, παρουσίασαν χαρακτηριστικά τα οποία εντοπίζονται και στους εκπαιδευτικούς γενική αγωγής. Ότι, δηλαδή, οι δάσκαλοι με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα χαρακτηρίζονται από ενθουσιασμό, προγραμματίζουν το μάθημα τους, είναι δίκαιοι και σαφείς στη διδασκαλία τους, επιδεικνύουν τάσεις πειραματισμού και προθυμία για χρήση νέων προσεγγίσεων και νέου υλικού. (όπως αναφέρεται στους Coladarei & Breton, 1997). Επίσης, σε μια άλλη έρευνα των Almog και Shechtman (2007), με συμμετέχοντες 33 εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη αίσθηση αποτελεσματικότητας μπορούσαν να αντιμετωπίσουν καλύτερα την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών.

Επιπλέον, εφόσον η διδακτική εμπειρία θεωρείται ότι έχει την πιο ισχυρή επιρροή στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997, Tschannen-Moran et al, 1998), αρκετές μελέτες, διερεύνησαν την πιθανότητα αυτού του παράγοντα αν συσχετίζεται με την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία. Οι Benz, Bradley, Alderman αι Flowers (1992) βρήκαν ότι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί έχουν γενικώς μια χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από τους αδιόριστους δασκάλους. Ίσως, αφού έχουν δουλέψει για ένα διάστημα στην τάξη, οι δάσκαλοι να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε παράγοντες εκτός του ελέγχου τους ως υπεύθυνους για τη μάθηση των μαθητών. Μόνο σε σχέση με το σχεδιασμό και την αξιολόγηση οι δάσκαλοι της τάξης κρίνουν

την αυτοαποτελεσματικότητα τους υψηλότερη σε σχέση με τους αδιόριστους δασκάλους.

Σχετική έρευνα είναι και αυτή των Gibson & Brown, οι οποίοι βρήκαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς αυξάνεται μέχρι και τα 5 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας αλλά μετά αρχίζει και μειώνεται. Αυτό το εύρημα μάλλον προσδίδει αρνητικό πρόσημο στον τρόπο που η εμπειρία επιδρά με την πάροδο του χρόνου, στην αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς η βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων, δεν συμβαδίζει απαραίτητα με την ενίσχυση της πεποίθησης ότι η καλή διδασκαλία επιφέρει και τα επιθυμητά διδακτικά αποτελέσματα (Dembo & Gibson, 1985).

Αντίστοιχα, οι Prieto & Altmaier (1994), πραγματοποίησαν μια έρευνα σε δείγμα 150 ατόμων με στόχο την εξακρίβωση της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης τους στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης, της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας και άλλων δημογραφικών μεταβλητών, όπως το φύλο των βοηθών δασκάλου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν ότι υπάρχει μια ασθενής συσχέτιση μεταξύ της προηγούμενης εκπαίδευσης και εμπειρίας με την αυτοαποτελεσματικότητα. Οι νέοι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται σε πολλές περιπτώσεις να επανεξετάσουν τις απόψεις τους για το ποια διδασκαλία θεωρούν ως καλή, αλλά και να μειώσουν τις προσδοκίες τους τόσο από τους μαθητές, όσο και από τον εαυτό τους. (Tschannen- Moran & Hoy, 2007)

Επίσης, οι Ruble, Usher και McGrew (2011), εξέτασαν δείγμα 35 εκπαιδευτικών που δίδασκαν σε μαθητές με αυτισμό στις Η.Π.Α. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση της έρευνας τους, εξέτασαν κατά πόσον η εμπειρική γνώση, όπως μετριέται από τον αριθμό των ετών της διδασκαλίας, σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Απροσδόκητα, κατά τους ερευνητές, δε διαπιστώθηκε συσχέτιση μεταξύ των ετών διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Έτσι, σύμφωνα με τους ερευνητές, το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί μαθητών με αυτισμό δε βασίζονται αναγκαστικά στην παρουσία προϋπάρχουσας εμπειρίας.

Επιπλέον, στην έρευνα των Bosma, Hessels και Resing (2012) εξετάστηκε δείγμα 188 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων το 96,3% δίδασκε σε σχολεία γενικής αγωγής, και το 3,7% σε σχολεία ειδικής αγωγής. Επιπλέον, η εμπειρία τους κυμαίνονταν από 0-40 έτη υπηρεσίας. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy Scale

των Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001). Από τα αποτελέσματα της έρευνας τους, δεν φάνηκε να σχετίζεται η διδακτική εμπειρία με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Τέλος, από την έρευνα των οι Lee, Cawthon και Dawson (2012) σε δείγμα 30 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α., δεν διαπιστώθηκε ότι η διδακτική εμπειρία προωθεί την αυτοαποτελεσματικότητα. Έτσι εκπαιδευτικοί αν και είχαν περισσότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, είχαν σημαντικά χαμηλότερα σκορ για την αυτοαποτελεσματικότητα. Ένας πιθανός λόγος μπορεί να είναι η εστίαση και η συνέπεια στο πρόγραμμα σπουδών ή η βίωση πολλών αποτυχιών.

Πάρα ταύτα, άλλες έρευνες, οι οποίες εξέταζαν τη σχέση ανάμεσα στα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της αυτοαποτελεσματικότητας τους, έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνεται με την αύξηση της διδακτικής εμπειρίας (Egyed & Short, 2006). Για παράδειγμα, σε έρευνα του Ross (1998), βρέθηκε ότι, όσο περισσότερη διδακτική εμπειρία είχε ο εκπαιδευτικός, τόσο υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας είχε. Επίσης, η έρευνα των Tschannen-Moran & Hoy σε δείγμα 255 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α, έδειξε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί, με εμπειρία μικρότερη των 3 ετών, έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από τους πιο έμπειρους, με εμπειρία τουλάχιστον 4 ετών (Tschannen- Moran & Hoy, 2007). Αναλυτικότερα, από τις υποκλίμακες του εργαλείου TSES, φάνηκε ότι σε σχέση με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία, παρουσιάζουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις Διδακτικές Στρατηγικές και ως προς την Διαχείριση της τάξης. Είναι ενδιαφέρον, ωστόσο, ότι δεν υπήρξαν διαφορές μεταξύ έμπειρων και αρχάριων εκπαιδευτικών στην παράμετρο που αφορούσε την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας τους σε σχέση με την Συμμετοχή των μαθητών. Για το εύρημα αυτό, η ερευνητές έδωσαν δύο πιθανές εξηγήσεις, αφενός, ότι το πεδίο της διδασκαλίας έχει αρχίσει να επικεντρώνεται στη σημασία της συμμετοχής των μαθητών και αφετέρου ότι η συμμετοχή των μαθητών απασχολεί τους εκπαιδευτικούς με μικρή εμπειρία και αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς τους στόχους. Επιπλέον, θεώρησαν ότι αν και η διδακτική εμπειρία σχετίζεται με τις απόψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ωστόσο αν οι απόψεις αυτές είναι αρκετά σταθερές, τότε δεν θα τείνουν να αυξάνονται υποχρεωτικά με τα χρόνια εμπειρίας. Στην ίδια έρευνα το φύλο δεν βρέθηκε να σχετίζεται συστηματικά με τις

απόψεις για αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς με και χωρίς εμπειρία. Οι δημογραφικές μεταβλητές, συνήθως δεν αποτελούν ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες για τις απόψεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Παρομοίως, σε έρευνα των Wolters & Daugherty, (2007), εξετάστηκε δείγμα 1024 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πολιτείας του Τέξας, με τη χρήση του ερωτηματολογίου Teachers' Sense of Efficacy Scale των Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001). Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με πάνω από δέκα χρόνια διδακτικής εμπειρίας ένιωθαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές αξιολόγησης που θα ωφελούσαν τους μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες και είχαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να διατηρήσουν την τάξη ή να αποφεύγουν καταστάσεις που θα μπορούσαν να δυσκολέψουν τη διδασκαλία τους, από τους συναδέλφους τους με λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. (Wolters & Daugherty, 2007).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι, σε πιο πρόσφατη έρευνα των Rubie-Davies, Flint, & McDonald, (2012), παρατηρήθηκε στους εκπαιδευτικούς με μεγάλη διδακτική εμπειρία η τάση να δηλώνουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης (Rubie-Davies, Flint, & McDonald, 2012). Ωστόσο, ορισμένες μελέτες δεν έχουν διαπιστώσει τέτοιου είδους συσχετίσεις (Plourde, 2002, Tschannen-Moran, & Johnson, 2011), γεγονός που μπορεί να οφείλεται στο ότι, σύμφωνα με τον Bandura (1997), η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας σε κάποιες περιπτώσεις τείνει να διαμορφώνεται νωρίς και στη συνέχεια παραμένει σταθερή και αμετάβλητη.

Πέρα όμως, από την εμπειρία, η αυτοαποτελεσματικότητα έχει ερευνηθεί σε σχέση και με άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά, ανεξάρτητες δηλαδή μεταβλητές, όπως το φύλο, την ειδικότητα. Η γενική τάση που αναδεικνύεται μέσα από τις σχετικές έρευνες είναι η υπεροχή των γυναικών στην αυτοαποτελεσματικότητα, έναντι των ανδρών, και συγκεκριμένα με τις οι γυναίκες εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων στο γυμνάσιο (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992, Ross, Cousins & Gadalla, 1996), στο δημοτικό σχολείο (Edwards, Green & Lyons, 1996, Lee, Buck & Midgley, 1992) και σε τάξεις ειδικής αγωγής (Coladarci & Breton, 1991), να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία από τους άνδρες συναδέλφους τους. Γεγονός που ο Ross (1994), αποδίδει στο κυρίαρχο πολιτισμικό στερεότυπο ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται

«γυναικείο». Αξιοσημείωτο μάλιστα είναι ότι, σε πιο πρόσφατη έρευνα των Rubie-Davies, Flint, & McDonald, (2012) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών (διδασκτικές στρατηγικές, εμπλοκή των μαθητών, και διοίκηση της τάξης), αν και, στη συγκεκριμένη μελέτη, ο αριθμός των ανδρών του δείγματος ήταν μικρός.

Ωστόσο, σε προγενέστερη έρευνα, της Riggs (1991), για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο, στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών φάνηκε σαφή υπεροχή των αντρών έναντι των γυναικών. Βέβαια, όπως σημειώνει ο Ross (1994), το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο συνδέεται με έμφυλα στερεότυπα αναφορικά με την μειωμένη επίδοση των γυναικών στις φυσικές επιστήμες τα οποία είναι πιθανό να ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Από την άλλη, τα πορίσματα μιας πιο πρόσφατης έρευνας των Tschannen-Moran & Hoy (2007), σε δείγμα 255 εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν έδειξαν κάποια διαφοροποίηση της αυτοαποτελεσματικότητας με βάση το φύλο των ερωτηθέντων. Παρομοίως, και άλλες έρευνες δεν έδειξαν σημαντική επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών (Isiksal & Cakiroglou, 2005, Tejada-Delgado, 2009, Yeo et al., 2008), ενώ ορισμένες μελέτες υποθέτουν ότι οι άνδρες εκπαιδευόμενοι εκφράζουν υψηλότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (Brownlow, Jacobi & Rogers, 2000, Riggs, 1991, Zettle & Raines, 2000).

Τέλος, ως προς την ειδικότητα, ελάχιστες είναι οι έρευνες που εξετάσει τις ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά, σε έρευνα που έγινε από τους Ross, Cousins και Gadalla (1996), όπου με τη χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, εξετάστηκε δείγμα 52 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Καναδά, ερευνήθηκε κατά πόσον η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ήταν σταθερή σε όλες τις περιόδους, τα θέματα, ή τις ομάδες μαθητών. Οι αναλύσεις έδειξαν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στα μαθήματα και τις περιόδους διδασκαλίας. Έτσι, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εξαρτιόταν από το αντικείμενο και τη συγκεκριμένη ομάδα των μαθητών που εργάστηκαν σε κάθε περίοδο.

Επίσης, σε έρευνα που έγινε σε καθηγητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Νιγηρία (Jegede, 2007), οι καθηγητές των φυσικών επιστημών παρουσίασαν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τους υπολογιστές από τους συναδέλφους τους άλλων ειδικοτήτων. Επίσης, σε άλλες έρευνες με μαθηματικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, φάνηκε ότι η αντίληψη της αποτελεσματικότητας τους για τη διδασκαλία των μαθηματικών εξαρτάται εν μέρει από τις εμπειρίες τους με τα μαθηματικά, τις διδακτικές τους στρατηγικές και το άγχος τους για τα μαθηματικά (Gresham, 2009, Swars, 2005, Swars et al., 2006).

Κεφάλαιο 4: Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνη των στόχων επίτευξης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Λόγω του ενδιαφέροντος που προκάλεσε η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, πραγματοποιήθηκαν πολυάριθμες μελέτες, που ερεύνησαν την επίδρασή της σε διάφορους τομείς. Ένας από αυτούς τους τομείς είναι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία σε ορισμένες έρευνες, έχει μελετηθεί σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Σε αυτές τις έρευνες αποδεικνύεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο παραγόντων, ότι δηλαδή η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και αποτελεί παράγοντα πρόβλεψής της. Όπως, επίσης, και το αντίθετο, ότι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να είναι προβλεπτικός παράγοντας του βαθμού της συναισθηματικής νοημοσύνης του ατόμου.

Πιο αναλυτικά, σε έρευνα του ο Chan (2004), αξιολόγησε τη σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας, σε δείγμα 158 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν τους υψηλότερους βαθμούς σε διαφορετικές παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον, τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρχε μια θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας, χωρίς να παρουσιάζονται διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών (Chan, 2004).

Σε έρευνα τους, ο Martin και οι συνεργάτες του (2004), σε δείγμα 66 φοιτητών συμβουλευτικής και 74 εν ενεργεία συμβούλους, διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των συμβούλων-εκπαιδευτών, με τη χρήση δυο αντίστοιχων ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς. Από τα ευρήματα της μελέτης τους, φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των συμβούλων εν ενεργεία, δεν διαφοροποιείται σημαντικά από τους φοιτητές συμβουλευτικής, παρουσιάζοντας ωστόσο μεικτά αποτελέσματα ως προς τη μεταξύ τους διαφοροποίηση με ελάχιστα υψηλότερη να παρουσιάζεται η συναισθηματική νοημοσύνη των επαγγελματιών συμβούλων, γεγονός το οποίο οι ερευνητές απέδωσαν στην περισσότερη επαγγελματική τους εμπειρία σε σχέση με τους φοιτητές. Με αποτέλεσμα οι επαγγελματίες σύμβουλοι να είναι πιο άνετοι όσον

αφορά τις ικανότητες τους να αναγνωρίζουν, να καταλαβαίνουν, να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους στις σχέσεις τους με τους άλλους. Επιπροσθέτως, οι διάφοροι παράμετροι της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αναγνώριση των συναισθημάτων τους, η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων τους, η προσαρμοστικότητα στην έκφραση των συναισθημάτων, και η χρήση των συναισθημάτων στην επίλυση προβλημάτων, προέβλεψαν επιτυχώς τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας τόσο των φοιτητών όσο και των συμβούλων εν ενεργεία. Και συγκεκριμένα, ισχυρότερη επίδραση στην αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας τους, φάνηκε να έχει ο βαθμός αναγνώρισης των συναισθημάτων τους και αμέσως μετά ο βαθμός αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων. Τέλος, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι άλλος ένας ισχυρός δείκτης για την επιλογή της επαγγελματικής συμβουλευτικής ως καριέρας, όσο και για την βελτίωση της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Martin et al., 2004).

Στην έρευνα του Iordanoglou (2007), ο οποίος ισχυρίζεται ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο ηγέτης της τάξης, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ηγεσίας, της εργασιακής δέσμευσης και της ικανοποίησης από την εργασία, σε δείγμα 332 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα στην ηγεσία και είναι επίσης στενά συνδεδεμένη με τη δέσμευση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως προσδιορίστηκε από τις μετρήσεις αυτοαναφοράς. Τα ευρήματα υπέδειξαν ότι, εκτός από τις γνωστικές ικανότητες, τα κριτήρια επιλογής στον τομέα της εκπαίδευσης, θα πρέπει επίσης να περιλαμβάνουν και συναισθηματικές παραμέτρους, ούτως ώστε να εξασφαλίζεται η όσο το δυνατόν επαρκέστερη αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών (Iordanoglou, 2007). Παρόμοια, η έρευνα του Ogrenir (2008) σε δείγμα φοιτητών παιδαγωγικών σχολών δημοτικής και προδημοτικής εκπαίδευσης, έδειξε ότι υπήρχαν κάποιες σημαντικές διαφορές στις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των φοιτητών, που συνδέονταν με τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σε έρευνα του ο Chan (2008), σε δείγμα 273 σπουδαστών δασκάλων και σε δασκάλων εν ενεργεία, εξέτασε την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την συναισθηματική τους νοημοσύνη ως στοιχείο της προσωπικότητας τους, με την υιοθέτηση ενεργητικών ή παθητικών στρατηγικών αντιμετώπισης. Το αποτέλεσμα

ήταν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, συμβάλουν στις στρατηγικές αντιμετώπισης, όπως είναι οι ψυχολογικές αντιδράσεις οι οποίες υιοθετούνται για να ρυθμίσουν τη φύση ενός στρεσογόνου παράγοντα ή τον τρόπο σκέψης για αυτό. Επίσης, διαφορές στον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης βρέθηκαν με βάση την εργασιακή εμπειρία, όπου οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας από τους σπουδαστές δασκάλους.

Παρομοίως, η έρευνα των Rastegar και Memarrou (2009), η οποία έγινε σε δείγμα 72 καθηγητών αγγλικής γλώσσας, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τη χρήση της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (EIS) και της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES), υποστηρίζει ότι υπάρχει θετική σημαντική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Επίσης, βρήκαν ότι η ηλικία και η διδακτική εμπειρία δεν έχει καμιά επίδραση στην συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, εύρημα που συμφωνεί με την προγενέστερη έρευνα του Chan (2004), ενώ έρχεται σε αντίθεση με τους Chester and Beaudin (1996), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι πεποιθήσεις επηρεάζονται από την ηλικία των εκπαιδευτικών και την προηγούμενη εμπειρία τους. Δηλαδή, η ηλικία και η προηγούμενη εμπειρία βρέθηκαν να σχετίζονται με τις απόψεις αυτοαποτελεσματικότητας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, διότι σύμφωνα με την μελέτη τους, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί που ήταν μεγαλύτερη σε ηλικία, είχαν περισσότερο αυτοπεποίθηση και παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής δέσμευσης, σε σύγκριση με τους νεοδιόριστους που ανήκαν σε μικρότερη ηλικιακή ομάδα. Τέλος, ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα, έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών σε σχέση με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους φαίνεται να συμφωνούν με τις προηγούμενες έρευνες των Chan (2004) και Hopkins and Bilimoria (2008), ενώ έρχονται σε αντίθεση με τα πορίσματα της έρευνας των Harrod and Scheer (2005), η οποία κατέδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ γυναικών και ανδρών, με τις γυναίκες να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης.

Μια αντίστοιχη έρευνα, πραγματοποιήθηκε από τους Gürol, Özercan και Yalcin (2010), σε δείγμα 248 φοιτητών παιδαγωγικού τμήματος πανεπιστημίου της

Τουρκίας, που στόχο είχε να διερευνήσει αν υπάρχει σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μια σημαντική θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι είναι ωφέλιμο τόσο για τους σπουδαστές δασκάλους όσο και για τους καθηγητές τους, το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα, δεδομένου ότι καθένα από αυτά έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί, και το καθένα έχει μια θετική επίδραση στην άλλη. Επίσης, ανέφεραν ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι εξίσου επιτυχείς στη διδασκαλία, καθώς αναφορικά με το φύλο, δεν βρέθηκαν σημαντικά στατιστικές διαφορές (Gürol, Özercan & Yalcin, 2010).

Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη από τον Kocoglu (2011), με σκοπό να διερευνήσει τη πιθανή σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της πεποίθησης αυτοαποτελεσματικότητας 90 Τούρκων φοιτητών αγγλικής φιλολογίας, με τη χρήση δυο ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, α) το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης το οποίο αναπτύχθηκε από τον Reuven Bar-On (1997), και β) την κλίμακα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES), από τους Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001), διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σημαντική θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, σχέση που αποδεικνύεται πολύ βασική ως προς τη διαδικασία της διδασκαλίας. Καθώς, οι φοιτητές με υψηλή πεποίθηση αυτοαποτελεσματικότητας και υψηλές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι πιθανότερο, κατά τη διδακτική διαδικασία, να χρησιμοποιήσουν περισσότερες και αποδοτικότερες στρατηγικές διδασκαλίας, από τους φοιτητές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Τα ευρήματα αυτά είναι αντίστοιχα με άλλες μελέτες, όπως του Bandura (1997), ο οποίος διαπίστωσε ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η συναισθηματική τους νοημοσύνη επιδρούν στην διδακτική τους ικανότητα και στα διδακτικά τους αποτελέσματα, καθώς τόσο ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης, όσο και ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τα κίνητρα τους. Επίσης, από την ίδια έρευνα προέκυψε ότι όσο η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυξάνεται, τόσο μπορεί να αυξηθεί και ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Ο

Boyd (2005) συνοψίζοντας αναφέρει ότι «*Η διδασκαλία είναι μια συναισθηματική πράξη όπου οι εκπαιδευτικοί επενδύουν τα συναισθήματά τους σε διάφορες πτυχές κάθε μέρα. Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι νοιάζονται για τους μαθητές τους και προσπαθούν να κάνουν τους μαθητές τους να νιώθουν την φροντίδα και την υποστήριξη τους*». Εν ολίγοις, όπως αναφέρει ο Kocoglu (2011), από τα πορίσματα των ερευνών, προκύπτει ότι, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν μόνο τη διδασκαλία τους, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί και αναπτύσσουν τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας τους για τη διδασκαλία. Οι άνθρωποι που έχουν υψηλότερο έλεγχο των συναισθημάτων τους, αναπτύσσουν ισχυρότερη πεποίθηση αποτελεσματικότητας, και αυτό οδηγεί σε υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Με άλλα λόγια, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στη διδασκαλία μέσω της επιρροής της στις πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία. Ο δάσκαλος με υψηλή αποτελεσματικότητα και υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη θα επιδείξει αποτελεσματικές συμπεριφορές διδασκαλίας στην τάξη που ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών να μάθουν και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μάθησης (Bandura 1997, όπως αναφέρεται στο: Kocoglu, 2011, p.445).

Όσον αφορά στη διερεύνηση της σχέσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των δομών των στόχων που υιοθετούν στη διδασκαλία τους, διαπιστώνεται ότι έχουν γίνει ελάχιστες έρευνες. Για παράδειγμα, κάποιες έρευνες που έγιναν σε μαθητικό πληθυσμό, έδειξαν ότι τα υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών συνδέονται με αντιλήψεις για δομές στόχων μάθησης και όχι επίδοσης μέσα στη τάξη τους (Kaplan & Maehr, 1999, Midgey & Urdan, 2001, Kaplan et.al. 2002).

Οι Wolters & Daugherty (2007), προσπάθησαν να καλύψουν αυτό το κενό με τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι τρεις διαστάσεις των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όπως περιγράφονται από τους Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την πρόβλεψη των δομών στόχων και επίδοσης που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υιοθετούν στην τάξη τους. Οι ερευνητές, υποστήριξαν ότι οι έρευνες, συνήθως, δεν επικεντρώνονται στις δομές των στόχων, αλλά εξετάζουν μόνο το ρόλο των πεποιθήσεων της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και της συμπεριφοράς τους στην τάξη. Συνολικά, οι μελέτες δείχνουν ότι οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με

κρίσιμες πτυχές των στάσεών τους, τη λήψη των αποφάσεων και των πρακτικών που εφαρμόζονται στην τάξη. Είναι επίσης πιθανό ότι, εξαιτίας αυτών των σχέσεων, οι πεποιθήσεις της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να σχετίζεται με τις δομές των στόχων που καλλιεργούν στις τάξεις τους (Wolters & Daugherty, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

5.1. Μεθοδολογία

5.1.1. Σκοπός

Οι στόχοι επίτευξης που υιοθετεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός συνδέονται άμεσα με την ποιότητα του παρεχόμενου έργου του. Συχνά, τα κίνητρα του επηρεάζονται από τη συναισθηματική του κατάσταση (Goleman, 1998) αλλά και από τον βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητάς του (Bandura, 1997).

Σκοπός της παρούσας πιλοτικής έρευνας είναι να εξετάσει πώς οι διάφοροι παράμετροι συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, μέσω της παρούσας έρευνας επιχειρείται να διερευνηθεί η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τους στόχους επίτευξης αυτών καθώς και να μελετηθούν οι τυχόν διαφοροποιήσεις που καταγράφονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής, ειδικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

5.1.2. Στόχοι - Ερευνητικές Υποθέσεις

Βασικοί στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- α) Η εξέταση του βαθμού των διαφόρων παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς και η συσχέτιση αυτών με διάφορα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.
- β) Η εξέταση του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η συσχέτιση αυτής με διάφορα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.
- γ) Η μελέτη και αξιολόγηση των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών και η συσχέτιση αυτών με διάφορα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά.
- δ) Η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τους στόχους επίτευξης αυτών.

Βάσει των παραπάνω στόχων αλλά και της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης προκύπτουν ότι είναι:

1. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Σχολεία Γενικής Αγωγής αναμένεται να έχουν μικρότερη συναισθηματική νοημοσύνη από ότι οι εκπαιδευτικοί που

διδάσκουν σε Σχολεία Ειδικής Αγωγής, σε Τμήματα Ένταξης, ως Παράλληλη Στήριξη και σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

2. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Σχολεία Ειδικής Αγωγής, σε Τμήματα Ένταξης, ως Παράλληλη Στήριξη και σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αναμένεται να είναι πιο προσανατολισμένοι σε συγκεκριμένους στόχους επίτευξης από ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Σχολεία Γενικής Αγωγής.
3. Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στους διάφορους τομείς αυτής αναμένεται να είναι πιο υψηλή στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Σχολεία Ειδικής Αγωγής, σε Τμήματα Ένταξης, ως Παράλληλη Στήριξη και σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από ότι στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Σχολεία Γενικής Αγωγής.
4. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτοαποτελεσματικότητας και των στόχων επίτευξης σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος.
5. Τόσο η συναισθηματική νοημοσύνη όσο και η αυτοαποτελεσματικότητα και οι στόχοι επίτευξης διαφοροποιούνται ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

5.1.3. Ερευνητικά Εργαλεία

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας συγκροτήθηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 3 σελίδες (βλ. Παράρτημα Ι). Στην πρώτη σελίδα υπάρχουν 8 ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου. Στην δεύτερη και τρίτη σελίδα υπάρχουν τρία ερωτηματολόγια, καθένα από τα οποία μελετά τις τρεις μεταβλητές της έρευνας, την συναισθηματική νοημοσύνη (ερ. 1-16), τους στόχους επίτευξης (ερ. 17-28) και την αυτοαποτελεσματικότητα (ερ. 29-40).

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS, Wong & Law, 2002, προσαρμογή στα Ελληνικά από τον Κ. Καφέτσιο). Η κλίμακα είναι τύπου Likert αποτελούμενη από 16 ερωτήσεις με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1(Διαφωνώ Απόλυτα) ως το 5(Συμφωνώ Απόλυτα). (π.χ. Έχω μια καλή διαχείριση των συναισθημάτων μου). Η κλίμακα δομείται από τις τέσσερις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey's (1997). Συγκεκριμένα, η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού, Self-Emotion Appraisal

(SEA), αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του. Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, Others' Emotion Appraisal (OEA) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων. Η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων, Uses of Emotion (UOE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων. Τέλος, η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού, Regulation of Emotion (ROE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του.

Για τη μέτρηση των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης των στόχων επίτευξης στην εργασία των εκπαιδευτικών Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou, 2001• Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004• Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις κλίμακες, με 4 ερωτήσεις η καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν: (α) τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης (π.χ., Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν φαίνεται ότι είμαι καλύτερος/η καθηγητής/τρια από τους άλλους), (β) τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης (π.χ., Θέλω να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να φανώ ανίκανος/η) και (γ) τον προσανατολισμό προς το έργο (π.χ., Στόχος μου είναι να αναπτύσω συνεχώς τις ικανότητές μου ως καθηγητής/τρια). Κάθε ερώτηση συνοδεύεται από μια 5βαθμη κλίμακα από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) ως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό που δείχνει το βαθμό συμφωνίας τους με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Όσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός αυτός, τόσο περισσότερο σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι προσανατολισμένος προς το συγκεκριμένο στόχο επίτευξης. Η τελική τιμή για κάθε εκπαιδευτικό ως προς κάθε στόχο υπολογίζεται με βάση το μέσο όρο των 4 ερωτήσεων/δηλώσεων που αντιστοιχούν στην κάθε κλίμακα.

Για τη μέτρηση της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αντίληψης Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών Ohio State teacher efficacy scale (OSTES, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001• έχει σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα και είχε επιδείξει πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες από τον Τσιγγίλη, 2005), που περιλαμβάνει τρεις παραμέτρους: (α) Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για εκπαιδευτικές στρατηγικές (π.χ. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε τους μαθητές σας να εκτιμήσουν τη μάθηση;), (β) Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης (π.χ.

Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ελέγξετε μία διαταρακτική συμπεριφορά στη σχολική τάξη;), και (γ) Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών (π.χ. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να κινητοποιήσετε μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον στις σχολικές εργασίες;). Πρόκειται για μια κλίμακα τύπου Likert αποτελούμενη από συνολικά από 12 ερωτήσεις (4 ερωτήσεις για κάθε παράμετρο) με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Σχεδόν τίποτα) ως το 5 (Πάρα πολλά). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό που δείχνει πόσο αυτοαποτελεσματικοί νιώθουν στην εργασία τους. Η τελική τιμή για κάθε εκπαιδευτικό ως προς κάθε παράμετρο υπολογίζεται με βάση το μέσο όρο των 4 ερωτήσεων/δηλώσεων που αντιστοιχούν στην κάθε κλίμακα. Όσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός αυτός, τόσο μεγαλύτερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας σημαίνει ότι έχει ο εκπαιδευτικός. Στην παρούσα έρευνα, σε ορισμένες ερωτήσεις άλλαξε η διατύπωση, έτσι ώστε να αρχίζουν όλες με τη φράση: Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε...;. Για παράδειγμα, η ερώτηση ‘Σε ποιο βαθμό μπορείτε να προετοιμάσετε εναλλακτική επεξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές μπερδεύονται,’ έγινε ‘ Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να προετοιμάσετε εναλλακτική επεξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές μπερδεύονται;’.

5.1.4. Συλλογή Δείγματος

Πειραματικές ομάδες της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τέσσερις ομάδες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (των κλάδων ΠΕ70, ΠΕ71, ΠΕ70,5) και συγκεκριμένα εκπαιδευτικοί που δίδασκαν: α) σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, β) σε Τμήματα ένταξης, γ) ως Παράλληλη Στήριξη, δ) σε Σχολικές Μονάδες Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και σε Τμήματα Υποδοχής, καθώς και μια ομάδα ελέγχου (ΠΕ70) εκπαιδευτικών που δίδασκαν σε Σχολικές Μονάδες Γενικής Αγωγής. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν κατά κύριο λόγο, διά χειρός ή στάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (με χρήση του Google Drive) σε αυτές τις ομάδες των εκπαιδευτικών έπειτα από συνεννόηση με τους διευθυντές τις εκάστοτε Σχολικής Μονάδας.

Η παράδοση των ερωτηματολογίων στο δείγμα και η επιστροφή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο του 2014 έως το Φεβρουάριο του 2015, ενώ οι περιοχές στις οποίες μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο δια χειρός είναι οι εξής: νομός Θεσσαλονίκης, νομός Δράμας, νομός Έβρου, νομός

Ιωαννίνων, νομός Καρδίτσας. Επιπροσθέτως, το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, κυρίως με στόχο να καλυφθεί το δείγμα των εκπαιδευτικών που δίδασκαν στα Τμήματα Ένταξης, στη Παράλληλη Στήριξη και στις Σχολικές Μονάδες Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Συνολικά μοιράστηκαν 600 ερωτηματολόγια στις ομάδες του πληθυσμού της έρευνας, επεστράφησαν 532 ερωτηματολόγια (ποσοστό ανταπόκρισης 88,6%) και από αυτά ακυρώθηκαν 32 ερωτηματολόγια, καθώς δεν ήταν πλήρως απαντημένα. Από αυτή τη διαδικασία προέκυψε ο τελικός αριθμός των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, ο οποίος ανέρχεται στα 500 ερωτηματολόγια, δηλαδή 100 ερωτηματολόγια από την κάθε ομάδα πληθυσμού.

5.1.5. Δομή Δείγματος

Δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 500 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκ των οποίων 100 διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία Γενικής Αγωγής, 100 διδάσκουν σε Ειδικά Δημοτικά σχολεία, 100 διδάσκουν σε Τμήματα Ένταξης, 100 είναι στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης και 100 διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στα πλαίσια των αναγκών της έρευνας η ανάλυση της δομής του δείγματος ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό πραγματοποιήθηκε και στο σύνολο των συμμετεχόντων αλλά και ανά ομάδα δείγματος.

Φύλο

Από το σύνολο των συμμετεχόντων το 36,4% (N=182) είναι άνδρες και το 63,6% (N=318) γυναίκες. Στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι γυναίκες σε κάθε κατηγορία εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, από τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής 40 είναι άνδρες και 60 γυναίκες, από τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής 41 είναι άνδρες και 59 γυναίκες, στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Τμήματα Ένταξης 35 είναι άνδρες και 65 γυναίκες, στην Παράλληλη Στήριξη διδάσκουν 40 άνδρες εκπαιδευτικοί και 60 γυναίκες εκπαιδευτικοί και στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς από τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης 26 είναι άνδρες και 74 γυναίκες.

Ηλικία

Η ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής είναι κατά πλειοψηφία από 46 έως 55 ετών. Συγκεκριμένα, 6 εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής είναι από 25 έως 35 ετών, 23 από 36 έως 45 ετών, 70 από 46 έως 55 ετών, και μόλις ένας άνω των 56 ετών. Στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής 20 άτομα είναι από 25 έως 35 ετών, 23 άτομα από 36 έως 45 ετών, 54 άτομα από 46 έως 55 ετών, και 3 άτομα άνω των 56 ετών. Στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Τμήματα Ένταξης 31 είναι από 25 έως 35 ετών, 33 από 36 έως 45 ετών, 35 από 46 έως 55 ετών, και ένας μόνο ηλικίας 56 και άνω. Στην Παράλληλη Στήριξη οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν είναι κατά 32 άτομα από 25 έως 35 ετών, κατά 24 άτομα από 36 έως 45 ετών, κατά 43 άτομα από 46 έως 55 ετών, και 56 και άνω μόνο 1 άτομο. Από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης 92 άτομα είναι από 25 έως 35 ετών, 5 άτομα από 36 έως 45 ετών και 3 άτομα από 46 έως 55 ετών. Στο σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών ανήκει στις ηλικιακές ομάδες 46 έως 55 έτη (41%, N=205) και 25 έως 35 έτη (36,2%, N=181), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με ηλικίες 36 έως 45 έτη (21,6%, N=108) ενώ ηλικίας άνω των 56 ετών είναι μόλις έξι συμμετέχοντες (1,2%, N=6).

Οικογενειακή Κατάσταση

Από τα 500 άτομα του δείγματος 188 είναι άγαμοι/ες (37,6%), 276 έγγαμοι/ες (55,2%), 34 διαζευγμένοι/ες (6,8%), 2 χήροι/ες (0,4%). Ανά ομάδα δείγματος η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων είναι: Στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία Γενικής Αγωγής 13 είναι άγαμοι/ες, 80 έγγαμοι/ες και 7 διαζευγμένοι/ες. Στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής 32 είναι άγαμοι/ες, 55 έγγαμοι/ες και 13 διαζευγμένοι/ες. Στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Τμήματα Ένταξης 35 είναι άγαμοι/ες, 58 έγγαμοι/ες, 5 διαζευγμένοι/ες και 2 είναι χήροι/ες. Από τους εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης 30 είναι άγαμοι/ες, 62 έγγαμοι/ες και 8 διαζευγμένοι/ες. Στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν από σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης 78 είναι άγαμοι/ες, 21 έγγαμοι/ες και 1 διαζευγμένος/η.

Σπουδές

Στην συγκεκριμένη κατηγορία οι συμμετέχοντες είχαν το δικαίωμα να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις. Από τους συμμετέχοντες που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία Γενικής Αγωγής 40 άτομα επέλεξαν Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής, 62 άτομα Ακαδημία, 45 άτομα Εξομοίωση, 20 άτομα Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής, 1 άτομο Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής, 16 άτομα Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, 12 άτομα Μεταπτυχιακό και 3 Διδακτορικό. Στα άτομα που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής 38 άτομα επέλεξαν Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής, 7 άτομα επέλεξαν Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2 άτομα επέλεξαν Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, 47 άτομα Ακαδημία, 40 άτομα Εξομοίωση, 1 άτομο Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής, 62 άτομα Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής, 22 άτομα Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, 33 άτομα Μεταπτυχιακό και 3 Διδακτορικό. Οι συμμετέχοντες από τα Τμήματα Ένταξης επέλεξαν 66 άτομα Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής, 34 άτομα Ακαδημία, 27 άτομα Εξομοίωση, 25 άτομα Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής, 3 άτομο Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής, 8 άτομα Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, 27 άτομα Μεταπτυχιακό και 9 Διδακτορικό. Στην Παράλληλης Στήριξη 37 άτομα επέλεξαν Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής, 10 άτομα επέλεξαν Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 13 άτομα επέλεξαν Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, 42 άτομα Ακαδημία, 30 άτομα Εξομοίωση, 5 άτομο Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής, 40 άτομα Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής, 14 άτομα Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, 31 άτομα Μεταπτυχιακό και 1 Διδακτορικό. Στα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης 32 άτομα επέλεξαν Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής, 16 άτομα επέλεξαν Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 37 άτομα επέλεξαν Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, 3 άτομα Ακαδημία, 3 άτομα Εξομοίωση, 14 άτομα Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ και 22 άτομα Μεταπτυχιακό. Επί του συνόλου παρατηρούμε ότι το Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής έχει επιλεγθεί από το (42,6% ,N=213), ενώ το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής έχει το (6,6% ,N=33). Το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής επιλέχθηκε από το (10,4% ,N=52), η Ακαδημία έχει (37,6% ,N=188) και η Εξομοίωση (29,0% ,N=145). Το Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής το επέλεξε το (10,2% ,N=51), ενώ το Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής επιλέχθηκε από το (21,2% ,N=106). Το Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού) έχει επιλεγθεί από το (14,8% ,N=74), ενώ το Μεταπτυχιακό Δίπλωμα και το Διδακτορικό Δίπλωμα επιλέχθηκαν αντίστοιχα από το (25,0% ,N=125) και το (3,2% ,N=16).

Χρόνια Προϋπηρεσίας

Στα άτομα που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία Γενικής Αγωγής προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη έχουν 6 άτομα, από 11 έως 15 έτη έχουν 14 άτομα, από 16 έως 20 έτη έχουν 27 άτομα, από 21 έως 25 έτη έχουν 19 άτομα και 26 έτη και πάνω έχουν 34 άτομα. Από τους εκπαιδευτικούς σε δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής προϋπηρεσία από 0 έως 5 έτη έχουν 9 άτομα, από 6 έως 10 έτη έχουν 11 άτομα, από 11 έως 15 έτη έχουν 14 άτομα, από 16 έως 20 έτη έχουν 20 άτομα, από 21 έως 25 έτη έχουν 13 άτομα και 26 έτη και πάνω έχουν 33 άτομα. Οι εκπαιδευτικοί στα Τμήματα Ένταξης έχουν προϋπηρεσία από 0 έως 5 έτη 22 άτομα, από 6 έως 10 έτη έχουν 13 άτομα, από 11 έως 15 έτη έχουν 31 άτομα, από 16 έως 20 έτη έχουν 7 άτομα, από 21 έως 25 έτη έχουν 4 άτομα και 26 έτη και πάνω έχουν 23 άτομα. Οι συμμετέχοντες από την Παράλληλης Στήριξη έχουν προϋπηρεσία από 0 έως 5 έτη 11 άτομα, από 6 έως 10 έτη έχουν 19 άτομα, από 11 έως 15 έτη έχουν 23 άτομα, από 16 έως 20 έτη έχουν 9 άτομα, από 21 έως 25 έτη έχουν 6 άτομα και 26 έτη και πάνω έχουν 32 άτομα. Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έχουν προϋπηρεσία από 0 έως 5 έτη 88 άτομα, από 6 έως 10 έτη έχουν 9 άτομα, από 16 έως 20 έτη έχει 1 άτομο, και 26 έτη και πάνω έχουν 2 άτομα. Στο σύνολο της κατηγορία της προϋπηρεσίας παρατηρούμε ότι η μικρότερη και η μεγαλύτερη προϋπηρεσία φέρουν τα μεγαλύτερα ποσοστά όπου από 0 έως 5 έτη είχαν (26,0%,N=130) και από 26 έτη και πάνω είχαν (24,8%,N=124), ακολουθεί η προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη με (16,4%,N=82), στη συνέχεια έχουμε 16 έως 20 έτη με (12,8%,N=64) και 6 έως 10 έτη με (11,6%, N=58) και τέλος το χαμηλότερο ποσοστό φέρει η προϋπηρεσία με 21 έως 25 έτη (8,4%, N=42).

Σχέση Εργασίας

Όσον αφορά την σχέση εργασίας οι μόνιμοι φέρουν το μεγαλύτερο ποσοστό με 65,2% (N=326) και ακολουθούν οι αναπληρωτές με 34,8% (N=174). Οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία Γενικής Αγωγής είναι και τα 100 άτομα μόνιμοι. Τα άτομα που διδάσκουν σε δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής 86 είναι μόνιμοι και 14 είναι αναπληρωτές. Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης 62 είναι μόνιμοι και 38 είναι αναπληρωτές. Στα Τμήματα Ένταξης 74 είναι μόνιμοι και 26 είναι αναπληρωτές. Στην Παράλληλης Στήριξη 4 είναι μόνιμοι και 96 είναι αναπληρωτές.

Περιοχή Σχολείου

Οι συμμετέχοντες των οποίων το σχολείο τους βρίσκεται σε Αστική περιοχή αποτελούν το 78,4% (N=392), ενώ σε Ημιαστική το 21,6% (N=108). Τα δημοτικά σχολεία Γενικής Αγωγής στα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται και τα 100 σε Αστική περιοχή. Τα δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής στα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται 87 σε Αστική περιοχή και 13 σε Ημιαστική. Τα Τμήματα Ένταξης βρίσκονται 57 σε Αστική περιοχή και 43 σε Ημιαστική. Τα δημοτικά που εφαρμόζεται το πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης βρίσκονται 73 σε Αστική περιοχή και τα 27 σε Ημιαστική. Τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης βρίσκονται 75 σε Αστική περιοχή και τα 25 σε Ημιαστική. Σε καμία από τις κατηγορίες των εκπαιδευτικών δεν βρέθηκε η περιοχή του σχολείου να βρίσκεται σε Αγροτική περιοχή.

5.1.5. Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το SPSS for Windows, version 21.0 (Statistical Package for Social Sciences- Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες).

Για την ανάλυση των ποιοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής, υπολογίζοντας τα περιγραφικά στοιχεία μέσος όρος, τυπική απόκλιση και εύρος τιμών.

Για τη διερεύνηση της διαφοράς μέσω μεταξύ δύο ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή, τα δεδομένα της οποίας ακολουθούν την κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test ανεξάρτητων δειγμάτων, ενώ τα αριθμητικά δεδομένα με μη κανονική κατανομή χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό ισοδύναμο κριτήριο Mann-Whitney's U. Στην περίπτωση που οι ομάδες ήταν περισσότερες από δύο εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διασποράς με ένα παράγοντα (One-Way Anova) όπου τα αριθμητικά δεδομένα ακολουθούσαν την κανονική κατανομή και το μη παραμετρικό ισοδύναμο κριτήριο Kruskal-Wallis στην περίπτωση που δεν υπήρχε κανονικότητα στα αριθμητικά δεδομένα.

Για τον έλεγχο συσχέτισης των υποκλιμάκων συναισθηματικής νοημοσύνης και των παραμέτρων κοινωνικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson.

Το επίπεδο σημαντικότητας p του ελέγχου ορίστηκε στις τιμές 0.05, 0.01 και 0.001. Οι τιμές του στατιστικού ελέγχου, οι οποίες αντιστοιχούν στο επίπεδο

σημαντικότητας p ονομάζονται κρίσιμες τιμές και προσδιορίζουν την ύπαρξη συσχέτισης ή όχι μεταξύ των μεταβλητών. Επίπεδο σημαντικότητας p μικρότερο των κρίσιμων τιμών προϋποθέτει ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ή διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, όσο μικρότερη είναι η κρίσιμη τιμή τόσο πιο στατιστικά σημαντική συσχέτιση ή διαφορά υποδεικνύεται.

5.2. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

5.2.1. Αξιοπιστία

Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου ως προς τις παραμέτρους συναισθηματικής νοημοσύνης, τις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας και τις κλίμακες στόχων επίτευξης εκτιμήθηκε βάσει του δείκτη alpha του Cronbach.

Ο δείκτης Cronbach α , είναι ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας και υπολογίστηκε από τον Cronbach (1951). Αλλιώς ονομάζεται και δείκτης εσωτερικής συνάφειας (internal consistency coefficient). Ο δείκτης αυτός μπορεί να ερμηνευτεί ως ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ μιας κλίμακας και όλων των πιθανών κλιμάκων που περιλαμβάνουν τον ίδιο αριθμό θεμάτων και οι οποίες θα μπορούσε να δημιουργηθούν από ένα υποθετικό σύνολο θεμάτων, τα οποία μετρούν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Θεωρητικά μπορεί να κυμαίνεται από το μείον άπειρο έως το 1 (μόνο οι θετικές τιμές έχουν νόημα).

Ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας είναι οι παρακάτω:

- < 0.6 η κλίμακα είναι αναξιόπιστη
- 0.6 το ελάχιστο αποδεκτό όριο
- 0.7 επαρκές
- 0.8 καλύτερο
- 0.9 πολύ υψηλή αξιοπιστία (μάλλον σπάνιο)

Η συνοχή των δεδομένων του ερωτηματολογίου ως προς τις παραμέτρους συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσιάστηκε ότι είναι σε ικανοποιητικά έως πολύ υψηλά όρια ($0,6 < \alpha < 0,91$) με τα δεδομένα των εκπαιδευτικών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης να παρουσιάζουν τις υψηλότερες τιμές αξιοπιστίας (Πίνακας 1, Παράρτημα II).

Ακόμα πιο υψηλή προέκυψε η συνοχή των δεδομένων στις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας ($0,7 < \alpha < 1,0$) και ιδιαίτερα στις κλίμακες των στόχων επίτευξης ($0,8 < \alpha < 1,0$) για κάθε ομάδα του δείγματος (Πίνακας 2 & 3 αντίστοιχα, Παράρτημα II).

5.2.2. Έλεγχος Κανονικότητας Δεδομένων

Κάθε ομάδα του δείγματος έχει μέγεθος $n=100 > 50$. Συνεπώς, το στατιστικό κριτήριο που είναι κατάλληλο να ελέγξει την ύπαρξη ή μη κανονικότητας των δεδομένων των

υποκλιμάκων συναισθηματικής νοημοσύνης είναι εκείνο των Kolmogorov-Smirnov. Λαμβάνοντας ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το 5%, διατυπώνουμε τη μηδενική υπόθεση H_0 , η οποία απορρίπτεται αν $p < 0,05$ και την εναλλακτική υπόθεση H_1 οι οποίες είναι:

H_0 : Η κατανομή του δείγματος μας δεν απέχει και πολύ από την κανονική κατανομή

H_1 : Η κατανομή του δείγματος μας απέχει πολύ από την κανονική κατανομή

Πραγματοποιούμε λοιπόν αυτόν τον έλεγχο κανονικότητας για κάθε παράμετρο συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας αλλά και για τις τέσσερις κλίμακες στόχων επίτευξης σε κάθε ομάδα του δείγματος.

Προκύπτει ότι η κατανομή των δεδομένων για κάθε παράμετρο συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας αλλά και για τις τέσσερις κλίμακες στόχων επίτευξης απέχει πολύ από την κανονική κατανομή για κάθε ομάδα του δείγματος ($p < 0,05$) (Πίνακες 4, 5, & 6, Παράρτημα II).

5.2.3. Διερεύνηση συναισθηματικής νοημοσύνης

Ο βαθμός της συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς του δείγματος υπολογίζεται μέσω των επιμέρους υποκλιμάκων αυτής, οι οποίες αξιολογούν την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του (SEA), καθώς και τα συναισθήματα των άλλων (OEA), αλλά και αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων (UOE) καθώς και τα δικά του (ROE). Οι βαθμοί σε κάθε παράμετρο των τεσσάρων ομάδων του δείγματος παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 1, οι οποίοι είναι σε κλίμακα από 1=καθόλου έως 5=πάρα πολύ. Τιμές του μέσου όρου κάθε παράμετρος κοντά στο 1 υποδηλώνουν πάρα πολύ χαμηλή ικανότητα του ατόμου στη συγκεκριμένη παράμετρο συναισθηματικής νοημοσύνης, τιμές μέσου όρου κοντά στο 2 υποδηλώνουν πολύ χαμηλή, κοντά στο 3 αρκετή, κοντά στο 4 πολύ υψηλή και κοντά στο 5 πάρα πολύ υψηλή.

Συγκεκριμένα ως προς τις τέσσερις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης προέκυψαν τα εξής:

- Η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του (SEA) είναι πιο υψηλή στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα δημοτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής με μέσο όρο 4,1150 (εύρος τιμών 2,00, τυπική απόκλιση 0,49034), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης με μέσο όρο 4,0850 (εύρος τιμών 2,25, τυπική

απόκλιση 0,53089), με μικρή διαφορά οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με μέσο όρο 4,0700 (εύρος τιμών 3,75, τυπική απόκλιση 0,64558), οι εκπαιδευτικοί σε Παράλληλη Στήριξη με μέσο όρο 4,0300 (εύρος τιμών 2,25, τυπική απόκλιση 0,43993) και οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία Γενικής Αγωγής με το μικρότερο μέσο όρο 3,8975 (εύρος τιμών 2,75, τυπική απόκλιση 0,48343).

- Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων (OEA) είναι πολύ υψηλή στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με μέσο όρο 3,9250 (εύρος τιμών 4,00, τυπική απόκλιση 0,77239), με μικρή διαφορά ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία Ειδικής Αγωγής με μέσο όρο 3,9150 (εύρος τιμών 2,50, τυπική απόκλιση 0,50530), οι εκπαιδευτικοί σε Παράλληλη Στήριξη με μέσο όρο 3,8825 (εύρος τιμών 2,50, τυπική απόκλιση 0,45982), οι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης με μέσο όρο 3,8575 (εύρος τιμών 2,75, τυπική απόκλιση 0,56324) και τέλος οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία Γενικής Αγωγής με μέσο όρο 3,7700 (εύρος τιμών 2,50, τυπική απόκλιση 0,46558).

- Ως προς την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων (UOE) οι πέντε ομάδες του δείγματος παρουσίασαν πιο μικρές διαφορές με τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Ειδικής Αγωγής να έχουν μέσο όρο 3,9300 (εύρος τιμών 2,75, τυπική απόκλιση 0,55172), οι εκπαιδευτικοί σε Παράλληλη Στήριξη με μέσο όρο 3,8525 (εύρος τιμών 2,25, τυπική απόκλιση 0,49632), οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με μέσο όρο 3,8350 (εύρος τιμών 3,00, τυπική απόκλιση 0,63487), οι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης με μέσο όρο 3,7525 (εύρος τιμών 2,50, τυπική απόκλιση 0,50564) και οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Γενικής Αγωγής παρουσίασαν τον μικρότερο βαθμό στην παράμετρο με μέσο όρο 3,7475 (εύρος τιμών 2,50, τυπική απόκλιση 0,50314).

- Στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του (ROE) παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία Ειδικής Αγωγής έχουν την υψηλότερη τιμή με μέσο όρο 3,6275 (εύρος τιμών 3,00, τυπική απόκλιση 0,60145), για τους εκπαιδευτικούς σε Τμήματα Ένταξης ο μέσος όρος είναι 3,5225 (εύρος τιμών 3,25, τυπική απόκλιση 0,66865), στη συνέχεια έχουμε τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με μέσο όρο 3,4950 (εύρος τιμών 3,50, τυπική απόκλιση 0,83408), με πολύ μικρή διαφορά ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε Παράλληλη Στήριξη με μέσο όρο 3,4925 (εύρος τιμών 3,25, τυπική απόκλιση 0,61181) και πιο χαμηλή τιμή εμφανίζουν και σε αυτή την παράμετρο οι

εκπαιδευτικοί της Γενικής Αγωγής με μέσο όρο 3,4275 (εύρος τιμών 2,75, τυπική απόκλιση 0,60333).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία Ειδικής Αγωγής φέρουν σχεδόν σε όλες τις υποκλίμακες τις μεγαλύτερες τιμές με εξαίρεση την αντίληψη τους για τα συναισθήματα των άλλων, όπου οι εκπαιδευτικοί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επέδειξαν μεγαλύτερη ικανότητα. Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Αγωγής παρουσίασαν τις πιο χαμηλές τιμές και στις τέσσερις υποκλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συνεπώς επαληθεύεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση που θέλει τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Γενικής Αγωγής να παρουσιάζουν τις μικρότερες τιμές συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες εκπαιδευτικών. (Πίνακας 1)

Πίνακας1: Περιγραφικά στοιχεία παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης

Ομάδα ατόμων	Υποκλίμακες Συν. Νοημοσύνης	N	Εύρος τιμών	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Γενικής Αγωγής	SEA	100	2,75	2,25	5,00	3,8975	0,48343
	ΟΕΑ	100	2,50	2,50	5,00	3,7700	,46558
	UOE	100	2,50	2,50	5,00	3,7475	,50314
	ROE	100	2,75	2,00	4,75	3,4275	,60333
Ειδικής Αγωγής	SEA	100	2,00	3,00	5,00	4,1150	,49034
	ΟΕΑ	100	2,50	2,50	5,00	3,9150	,50530
	UOE	100	2,75	2,25	5,00	3,9300	,55172
	ROE	100	3,00	2,00	5,00	3,6275	,60145
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	SEA	100	3,75	1,25	5,00	4,0700	0,64558
	ΟΕΑ	100	4,00	1,00	5,00	3,9250	,77239
	UOE	100	3,00	2,00	5,00	3,8350	,63487
	ROE	100	3,50	1,50	5,00	3,4950	,83408
Τμήματα Ένταξης	SEA	100	2,25	2,75	5,00	4,0850	0,53089
	ΟΕΑ	100	2,75	2,25	5,00	3,8575	,56324
	UOE	100	2,50	2,50	5,00	3,7525	,50564
	ROE	100	3,25	1,75	5,00	3,5225	,66865
Παράλληλης Στήριξη	SEA	100	2,25	2,75	5,00	4,0300	,43993
	ΟΕΑ	100	2,50	2,50	5,00	3,8825	,45982
	UOE	100	2,25	2,75	5,00	3,8525	,49632
	ROE	100	3,25	1,75	5,00	3,4925	,61181

5.2.4. Διερεύνηση συναισθηματικής νοημοσύνης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

Από το σύνολο των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών σε σχολεία Γενικής Αγωγής, η οικογενειακή τους κατάσταση προέκυψε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την ικανότητα τους να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων (ΟΕΑ) ($\text{sig}=0,046<0,05$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Γενικής Αγωγής που είναι Διαζευγμένοι παρουσίασαν υψηλότερη ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων (M.R. 73,43) από ό,τι οι Άγαμοι (M.R. 40,38) και οι Έγγαμοι (M.R. 50,14).

Ως προς τη σχέση εργασίας και περιοχή σχολείου δεν πραγματοποιήθηκε ανάλυση στις παραμέτρους συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από σχολεία Γενικής Αγωγής καθώς το σύνολο αυτών είναι μόνιμοι σε σχολεία αστικής περιοχής. (Πίνακας 2)

Πίνακας 2: Παράμετροι συναισθηματικής νοημοσύνης ανά δημογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών σε σχολεία Γενικής Αγωγής

		SEA		ΟΕΑ		UOE		ROE		
		N	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	40	49,25	0,720	46,86	0,299	45,78	0,178	56,69	0,079
	Γυναίκα	60	51,33		52,93		53,65		46,38	
Ηλικία	25-35	6	40,83	0,839	46,17	0,436	50,92	0,612	61,67	0,195
	36-45	23	50,78		43,83		54,07		40,20	
	46-55	70	51,09		53,39		49,78		53,14	
	>56	1	60,50		28,00		16,50		36,00	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	13	40,00	0,361	40,38	0,046	50,35	0,475	43,00	0,600
	Έγγαμος/η	80	52,16		50,14		51,63		51,68	
	Διαζευγμένος/η	7	51,00		73,43		37,86		51,00	
	Χήρος/α	0	-		-		-		-	
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5	0	-	0,426	-	0,154	-	0,278	-	0,338
	6-10	6	30,08		31,92		43,17		36,25	
	11-15	14	52,43		57,79		65,64		47,14	
	16-20	27	50,37		42,74		45,89		45,87	
	21-25	19	48,71		52,66		48,61		51,08	
	>26	34	54,41		55,74		50,28		57,75	

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα είχαν το δικαίωμα να σημειώσουν περισσότερες από μία επιλογές στην κατηγορία Σπουδές του ερωτηματολογίου. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά ανάλυση για κάθε μία επιλογή σε όλες τις ομάδες του δείγματος.

Η ικανότητα των εκπαιδευτικών σε σχολεία Γενικής Αγωγής να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους (SEA) προέκυψε ότι διαφέρει μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν Μεταπτυχιακό σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν ($\text{sig}=0,006<0,01$). Όπως παρατηρήθηκε οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν Μεταπτυχιακό εμφανίζουν υψηλότερη ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους (M.R. 53,41) από ό,τι αυτοί που έχουν (M.R. 29,13). (Πίνακας 3)

Πίνακας 3: Παράμετροι συναισθηματικής νοημοσύνης ανά κατηγορία Σπουδών των εκπαιδευτικών σε σχολεία Γενικής Αγωγής

		SEA		OEA		UOE		ROE		
		N	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής	OXI	60	48,65	0,427	51,51	0,666	48,91	0,496	51,14	0,785
	NAI	40	53,28		48,99		52,89		49,54	
Ακαδημία	OXI	38	48,49	0,580	44,36	0,092	51,91	0,700	47,33	0,388
	NAI	62	51,73		54,27		49,64		52,44	
Εξομοίωση	OXI	55	42,26	0,100	45,94	0,078	54,28	0,144	50,85	0,892
	NAI	45	55,68		56,08		45,88		50,07	
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	OXI	80	50,89	0,782	50,11	0,786	51,04	0,707	51,34	0,557
	NAI	20	48,93		52,05		48,35		47,13	
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	OXI	99	50,64	0,634	51,00	0,082	50,48	0,944	50,97	0,104
	NAI	1	37,00		1,00		52,50		4,00	
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	OXI	84	50,15	0,781	49,12	0,268	50,14	0,771	52,54	0,104
	NAI	16	52,31		57,75		52,41		39,78	
Μεταπτυχιακό	OXI	88	53,41	0,006	51,44	0,372	50,88	0,723	49,80	0,507
	NAI	12	29,13		43,58		47,75		55,67	
Διδακτορικό	OXI	97	50,22	0,579	50,57	0,894	49,96	0,287	50,43	0,886
	NAI	3	59,50		48,33		67,83		52,83	

Στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Ειδικής Αγωγής στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε στις παραμέτρους (SEA) και (UOE) ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί των οποίων τα χρόνια προϋπηρεσίας είναι από 16 έως 20 παρουσίασαν υψηλότερη ικανότητα να αναγνωρίζουν τα

συναισθήματα τους και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων (SEA M.R. 60,23 και UOE M.R. 67,40). Η ικανότητα των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα με προϋπηρεσία 21 έως 25 έτη είναι χαμηλότερη (M.R. 56,23), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 26 ετών (M.R. 53,38), με 0 έως 5 έτη (M.R. 49,28), με 6 έως 10 έτη (M.R. 48,59) και με 11 έως 15 έτη (M.R. 26,79). Ομοίως για την παράμετρο UOE, οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη παρουσιάζουν χαμηλότερη ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων (M.R. 53,95), ακολουθούν οι με άνω των 26 ετών προϋπηρεσία (M.R. 52,35), με 0 έως 5 έτη (M.R. 39,39), με 11 έως 15 έτη (M.R. 38,96) και με 21 έως 25 έτη (M.R. 37,00). Η διαφορά αυτή ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% και στην παράμετρο SEA ($\text{sig}=0,024<0,05$) και στην παράμετρο UOE ($\text{sig}=0,017<0,05$).

Συνεπώς παρατηρείται ότι όσο υψηλότερη η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής τόσο περισσότερο φαίνεται να επηρεάζεται η ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων. (Πίνακας 4)

Η εξομοίωση, η κατοχή διδακτορικού τίτλου ή κάποιου άλλου πτυχίου προέκυψε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά ορισμένες παραμέτρους συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Ειδικής Αγωγής.

Ειδικότερα, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην παράμετρο (SEA) μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα εξομοίωσης ($\text{sig}=0,015<0,05$) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Ειδικής Αγωγής που δεν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα εξομοίωσης. Οι πρώτοι παρουσίασαν υψηλότερες τιμές (M.R. 59,04) στην αναγνώριση των συναισθημάτων τους από τους δεύτερους (M.R. 44,81).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Ειδικής Αγωγής που κατέχουν και κάποιο άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ή Διδακτορικό προέκυψε ότι διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων (M.R. 61,09 και M.R. 88,17 αντίστοιχα) σε σχέση με τους υπόλοιπους (M.R. 47,51 και M.R. 49,34 αντίστοιχα). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική και στις δύο περιπτώσεις σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($\text{sig}=0,049<0,05$ και $\text{sig}=0,021<0,05$ αντίστοιχα). (Πίνακας 5)

Πίνακας 4: Παράμετροι συναισθηματικής νοημοσύνης ανά δημογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ειδικής Αγωγής

		SEA		OEA		UOE		ROE		
		N	M.R.	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	41	53,59	0,367	46,46	0,236	53,09	0,451	53,63	0,363
	Γυναίκα	59	48,36		53,31		48,70		48,32	
Ηλικία	25-35	20	49,00	0,096	53,18	0,264	44,55	0,322	50,85	0,132
	36-45	23	42,80		45,33		47,28		42,72	
	46-55	54	52,42		50,13		52,78		51,89	
	>56	3	85,00		79,00		73,83		82,83	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	32	51,39	0,772	53,16	0,179	48,31	0,565	50,72	0,827
	Έγγαμος/η	55	51,24		52,16		53,10		51,44	
	Διαζευγμένος/η	13	45,19		36,92		44,88		46,00	
	Χήρος/α	0	-		-		-		-	
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5	9	49,28	0,024	35,83	0,079	39,39	0,017	33,78	0,121
	6-10	11	48,59		67,41		53,95		61,55	
	11-15	14	26,79		37,71		38,96		39,00	
	16-20	20	60,23		54,50		67,40		54,28	
	21-25	13	56,23		55,00		37,00		45,88	
	>26	33	53,38		50,09		52,35		55,79	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	86	50,92	0,600	51,15	0,514	52,24	0,313	51,52	0,582
	Αναπληρωτής/τρια	13	49,88		48,65		40,23		45,38	
Περιοχή Σχολείου	Αστική	87	51,01	0,647	52,01	0,170	50,99	0,655	51,13	0,573
	Ημιαστική	13	47,12		40,42		47,19		46,31	
	Αγροτική	0	-		-		-		-	

Στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς από σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην παράμετρο ROE (sig=0,006<0,01) που αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ηλικίας 46 έως 55 ετών παρουσιάζουν την μεγαλύτερη τιμή (M.R. 57,11), με μικρή διαφορά ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί άνω των 56 ετών (M.R. 56,00), οι εκπαιδευτικοί από 25 έως 35 ετών (M.R. 56,00) και τέλος οι εκπαιδευτικοί από 36 έως 45 ετών (M.R. 38,59).

Πίνακας 5: Παράμετροι συναισθηματικής νοημοσύνης ανά κατηγορία Σπουδών των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής

		SEA		OEA		UOE		ROE		
		N	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής	OXI	62	51,97	0,511	49,90	0,785	49,50	0,655	49,31	0,596
	NAI	38	48,11		51,49		52,13		52,45	
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	OXI	93	50,78	0,716	51,65	0,141	51,44	0,233	51,39	0,260
	NAI	7	46,71		35,29		38,07		38,71	
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	OXI	98	50,97	0,244	50,06	0,279	50,63	0,746	50,37	0,756
	NAI	2	27,25		72,00		44,00		56,75	
Ακαδημία	OXI	53	45,46	0,061	49,08	0,596	48,15	0,383	48,99	0,577
	NAI	47	56,18		52,10		53,15		52,20	
Εξομοίωση	OXI	60	44,81	0,015	48,23	0,328	47,45	0,192	47,89	0,266
	NAI	40	59,04		53,90		55,08		54,41	
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	OXI	99	50,79	0,316	50,21	0,313	50,67	0,562	50,46	0,889
	NAI	1	22,00		79,00		34,00		54,50	
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	OXI	38	52,22	0,636	57,49	0,054	49,28	0,738	52,61	0,566
	NAI	62	49,44		46,22		51,25		49,21	
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	OXI	78	49,70	0,597	48,67	0,226	47,51	0,049	48,19	0,130
	NAI	22	53,34		56,98		61,09		58,68	
Μεταπτυχιακό	OXI	67	51,74	0,536	48,51	0,319	49,76	0,713	48,53	0,328
	NAI	33	47,98		54,53		52,00		54,50	
Διδακτορικό	OXI	97	50,53	0,959	50,69	0,710	49,34	0,021	50,58	0,878
	NAI	3	49,67		44,50		88,17		48,00	

Τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης προέκυψε ότι επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις παραμέτρους συναισθηματικής νοημοσύνης SEA (sig=0,006<0,01), OEA (sig=0,014<0,05) και ROE (sig=0,013<0,05). Στην παράμετρο SEA οι εκπαιδευτικοί με άνω τα 26 έτη προϋπηρεσίας έχουν την υψηλότερη τιμή (M.R. 63,65), ακολουθούν με πολύ μικρή διαφορά όσοι έχουν 6 έως 10 έτη προϋπηρεσία (M.R. 63,15), ενώ αρκετά πιο χαμηλή τιμή (M.R. 47,31) έχουν αυτοί με 11 έως 15 χρόνια προϋπηρεσίας, από 0 έως 5 έτη (M.R. 43,61), 16 έως 20 έτη (M.R. 37,00) και την μικρότερη τιμή έχουν οι εκπαιδευτικοί με 21 έως 25 έτη προϋπηρεσίας (M.R. 18,25).

Στην παράμετρο OEA οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 6 έως 10 χρόνια έχουν την μεγαλύτερη τιμή (M.R. 71,77), ενώ ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 26 χρονών (M.R. 56,76), από 11 έως 15 χρονών (M.R. 47,26),

από 0 έως 5 χρονών (M.R. 44,82), από 16 έως 20 χρονών (M.R. 36,93) και τέλος από 21 έως 25 (M.R. 25,50).

Στην παράμετρο ROE υψηλότερη τιμή παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί με άνω των 26 χρόνων προϋπηρεσία (M.R. 64,33). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 6 έως 10 ετών (M.R. 62,38), από 0 έως 5 ετών (M.R. 50,14), από 16 έως 20 ετών (M.R. 47,43), από 21 έως 25 (M.R. 40,00) και τέλος οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 11 έως 15 ετών (M.R. 37,56).

Επίσης η σχέση εργασίας προέκυψε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την ικανότητα των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων (UOE) ($\text{sig}=0,013<0,05$). Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (M.R. 56,01) σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης εμφάνισαν υψηλότερη ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων έναντι των αναπληρωτών (M.R. 41,51).

Τέλος η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο των εκπαιδευτικών που είναι σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την συναισθηματική τους νοημοσύνη ως προς τις παραμέτρους OEA ($\text{sig}=0,029<0,05$) και ROE ($\text{sig}=0,048<0,05$). Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που η περιοχή του σχολείου τους είναι Αστική παρουσίασαν πιο υψηλούς βαθμούς στις παραμέτρους αυτές έναντι των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που το σχολείο τους βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή (OEA M.R 55,92 έναντι 43,31, και ROE M.R. 55,45 έναντι 43,94). (Πίνακας 6)

Στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην παράμετρο (ROE) σε σχέση με την φοίτηση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής ($\text{sig}=0,036<0,05$), την φοίτηση στην Ακαδημία ($\text{sig}=0,036<0,05$) και την παρακολούθηση προγραμμάτων Εξομοίωσης ($\text{sig}=0,013<0,05$). Ειδικότερα, όσοι δεν έχουν φοιτήσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές (M.R. 58,93) από αυτούς που έχουν (M.R. 46,16). Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που έχουν φοιτήσει στην Ακαδημία ή έχουν παρακολουθήσει προγράμματα Εξομοίωσης παρουσιάζουν υψηλότερη ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους έναντι όσων δεν έχουν.

Πίνακας 6: Παράμετροι συναισθηματικής νοημοσύνης ανά δημογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

		SEA			OEA		UOE		ROE	
		N	M.R.	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	35	44,73	0,129	48,75	0,651	48,70	0,642	52,30	0,646
	Γυναίκα	65	53,61		51,45		51,47		49,53	
Ηλικία	25-35	31	51,81	0,775	55,79	0,539	50,56	0,984	55,53	0,037
	36-45	33	46,71		46,85		49,85		38,59	
	46-55	35	52,51		49,86		50,76		57,11	
	>56	1	64,50		29,50		61,00		56,00	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	35	58,59	0,186	57,41	0,302	47,16	0,681	55,24	0,680
	Έγγαμος/η	58	45,78		45,99		51,23		48,09	
	Διαζευγμένος/η	5	52,20		55,20		61,20		45,50	
	Χήρος/α	2	41,50		48,50		61,00		49,75	
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5	22	43,61	0,006	44,82	0,014	46,05	0,362	50,14	0,013
	6-10	13	63,15		71,77		47,92		62,38	
	11-15	31	47,31		47,26		47,35		37,56	
	16-20	7	37,00		36,93		46,07		47,43	
	21-25	4	18,25		25,50		46,00		40,00	
	>26	23	63,65		56,76		62,59		64,33	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	62	53,78	0,133	50,36	0,951	56,01	0,013	51,38	0,696
	Αναπληρωτής/τρια	38	45,14		50,72		41,51		49,07	
Περιοχή Σχολείου	Αστική	57	57,76	0,351	55,92	0,029	53,75	0,187	55,45	0,048
	Ημιαστική	43	47,50		43,31		46,19		43,94	
	Αγροτική	0	-		-		-		-	

Οι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην παράμετρο (UOE) ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση ($\text{sig}=0,030<0,05$), όπου οι Έγγαμοι (M.R. 56,28) εμφάνισαν υψηλή ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων σε σχέση με όσους είναι Άγαμοι (M.R. 39,68) ή διαζευγμένοι (M.R. 46,25).

Επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάστηκε στην παράμετρο (OEA) που αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας ($\text{sig}=0,047<0,05$). Την υψηλότερη τιμή έχουν οι εκπαιδευτικοί με 21 έως 25 χρόνια (M.R. 70,67), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με άνω των 26 χρόνων προϋπηρεσία (M.R. 59,94), οι εκπαιδευτικοί με

11 έως 15 χρόνια προϋπηρεσία (M.R. 53,52), με 6 έως 10 χρόνια (M.R. 45,34), με 16 έως 20 χρόνια (M.R. 38,50) και τέλος από 0 έως 5 (M.R. 33,18).

Πίνακας 7: Παράμετροι συναισθηματικής νοημοσύνης ανά κατηγορία Σπουδών των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

		SEA		OEA		UOE		ROE		
		N	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής	OXI	34	53,16	0,494	48,94	0,695	52,82	0,557	58,93	0,036
	NAI	66	49,13		51,30		49,30		46,16	
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-		-		-		-	
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-		-		-		-	
Ακαδημία	OXI	66	49,13	0,494	51,30	0,695	49,30	0,557	49,16	0,036
	NAI	34	53,16		48,94		52,82		58,93	
Εξομοίωση	OXI	73	50,54	0,981	49,86	0,711	49,66	0,629	46,16	0,013
	NAI	27	50,39		52,24		52,76		62,22	
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	OXI	75	50,01	0,760	48,40	0,203	48,97	0,350	52,19	0,310
	NAI	25	51,98		56,80		55,10		45,44	
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	OXI	97	50,78	0,571	50,34	0,7504	50,42	0,877	50,14	0,482
	NAI	3	41,50		55,67		53,00		62,00	
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	OXI	92	51,20	0,398	50,49	0,995	49,42	0,197	51,36	0,312
	NAI	8	42,50		50,56		62,94		40,63	
Μεταπτυχιακό	OXI	73	50,36	0,936	50,60	0,953	50,05	0,797	52,58	0,234
	NAI	27	50,87		50,22		51,70		44,87	
Διδακτορικό	OXI	91	50,48	0,980	51,52	0,257	51,75	0,163	50,95	0,623
	NAI	9	50,72		40,22		37,89		46,00	

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται και στις παραμέτρους (SEA) (sig=0,005<0,01) και (ROE) (sig=0,024<0,05) ως προς την Σχέση Εργασίας. Υψηλότερες τιμές στην παράμετρο (SEA) παρουσίασαν οι Μόνιμοι εκπαιδευτικοί (M.R. 55,26) έναντι των Αναπληρωτών (M.R. 36,96) ενώ παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και στην παράμετρο (ROE) όπου και εδώ οι Μόνιμοι έχουν υψηλότερες τιμές (M.R. 54,34) έναντι των Αναπληρωτών (M.R. 39,56).

Διαφορά παρουσιάστηκε και στην ικανότητα των εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (ROE), όπου όσων τα σχολεία είναι σε Αστική περιοχή παρουσίασαν χαμηλότερο βαθμό (M.R. 46,39) από ότι όσων είναι

σε Ημιαστική περιοχή (M.R. 61,61). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% (sig=0,019<0,05). (Πίνακας 8)

Πίνακας 8: Παράμετροι συναισθηματικής νοημοσύνης ανά δημογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε Τμήματα Ένταξης

		SEA		OEA		UOE		ROE		
		N	M.R.	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	40	51,41	0,793	47,45	0,381	54,39	0,267	51,85	0,701
	Γυναίκα	60	49,89		52,53		47,91		49,60	
Ηλικία	25-35	32	47,25	0,205	46,20	0,136	50,33	0,842	47,84	0,831
	36-45	24	42,96		42,67		53,77		48,83	
	46-55	43	57,24		57,84		48,44		53,14	
	>56	1	45,50		60,50		66,00		62,00	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	30	46,45	0,404	46,35	0,553	39,68	0,030	41,13	0,054
	Έγγαμος/η	62	51,06		51,65		56,28		55,92	
	Διαζευγμένος/η	8	61,38		57,19		46,25		43,63	
	Χήρος/α	0	-		-		-		-	
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5	11	27,95	0,084	33,18	0,047	47,86	0,992	32,68	0,208
	6-10	19	50,71		45,34		48,53		44,76	
	11-15	23	47,96		53,52		52,87		52,65	
	16-20	9	54,44		38,50		47,39		58,72	
	21-25	6	55,58		70,67		52,67		61,00	
	>26	32	57,89		56,94		51,34		54,20	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	74	55,26	0,005	53,26	0,102	51,68	0,488	54,34	0,024
	Αναπληρωτής/τρια	26	36,96		42,65		47,15		39,56	
Περιοχή Σχολείου	Αστική	73	47,75	0,110	48,49	0,246	48,94	0,369	46,39	0,019
	Ημιαστική	27	57,94		55,93		54,72		61,61	
	Αγροτική	0	-		-		-		-	

Οι σπουδές των εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης προέκυψε ότι επηρεάζουν σημαντικά διάφορες παραμέτρους της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

Ειδικότερα, όσοι δεν έχουν φοιτήσει στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής παρουσίασαν υψηλότερη ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους (SEA) και των άλλων (OEA) σε σχέση με όσους έχουν φοιτήσει (SEA M.R 52,83 έναντι 34,92, και OEA M.R. 53,13 έναντι 32,92). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% στην παράμετρο SEA (sig=0,034<0,05) και στην παράμετρο (OEA) (sig=0,017<0,05).

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρείται και στην παράμετρο (OEA) ως προς τις κατηγορίες Ακαδημία (sig=0,019<0,05), Εξομοίωση (sig=0,023<0,05) και Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής (sig=0,018<0,05). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν φοιτήσει και στις τρεις κατηγορίες παρουσιάζουν υψηλότερη ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων (Ακαδημία M.R 58,32 έναντι 44,84 , Εξομοίωση M.R. 60,37 έναντι 46,27 και Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής M.R. 58,74 έναντι 45,01).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το εύρημα ότι όσοι δεν είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου παρουσιάζουν υψηλότερη ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους (SEA) (M.R. 55,14 έναντι 40,16) και των άλλων (OEA) (M.R. 50,12 έναντι 40,23) σε σχέση με όσους είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου. Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% (SEA, sig=0,014<0,05) (OEA, sig=0,015<0,05). (Πίνακας 9)

Πίνακας 9: Παράμετροι συναισθηματικής νοημοσύνης ανά κατηγορία Σπουδών των εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης

		SEA		OEA		UOE		ROE		
		N	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής	OXI	63	48,37	0,326	51,75	0,567	48,84	0,449	49,46	0,637
	NAI	37	54,14		48,38		53,32		52,27	
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	OXI	90	51,74	0,190	50,14	0,707	50,26	0,797	51,29	0,410
	NAI	10	39,35		53,70		52,70		43,40	
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	OXI	87	52,83	0,034	53,13	0,017	52,00	0,174	52,63	0,056
	NAI	13	34,92		32,92		40,46		36,27	
Ακαδημία	OXI	58	47,12	0,161	44,84	0,019	50,84	0,887	47,20	0,177
	NAI	42	55,17		58,32		50,02		55,06	
Εξομοίωση	OXI	70	46,96	0,056	46,27	0,023	51,06	0,763	47,46	0,107
	NAI	30	58,77		60,37		49,18		57,58	
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	OXI	95	50,76	0,686	50,75	0,698	50,53	0,962	51,36	0,193
	NAI	5	45,50		45,70		49,90		34,20	
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	OXI	60	48,31	0,344	45,01	0,018	50,80	0,898	48,69	0,441
	NAI	40	53,79		58,74		50,05		53,21	
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	OXI	86	51,31	0,480	49,78	0,533	48,92	0,170	51,55	0,367
	NAI	14	45,54		54,89		60,21		44,07	
Μεταπτυχιακό	OXI	69	55,14	0,014	55,12	0,015	48,93	0,412	52,69	0,256
	NAI	31	40,16		40,23		54,00		45,63	
Διδακτορικό	OXI	99	50,33	0,558	50,40	0,724	50,34	0,586	50,96	0,518
	NAI	1	67,00		60,50		66,00		32,00	

Στους εκπαιδευτικούς σε Παράλληλη Στήριξη προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων ως προς την παράμετρο που αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του (SEA) σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων. Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί με ηλικία από 25 έως 35 έχουν υψηλότερη τιμή (M.R. 51,85) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς από 36 έως 45 (M.R. 51,10) και 46 έως 55 (M.R. 8,17). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($\text{sig}=0,031<0,05$).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η επίδραση της Οικογενειακής κατάστασης στην ικανότητα των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους. Συγκεκριμένα, οι Άγαμοι έχουν αρκετά πιο υψηλή τιμή (M.R. 53,97) έναντι των Έγγαμων (M.R. 39,48) και των Διαζευγμένων (M.R. 11,50). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($\text{sig}=0,043<0,05$).

Επίσης, η ικανότητα των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά και από την σχέση εργασίας τους ($\text{sig}=0,018<0,05$). Οι εκπαιδευτικοί σε Παράλληλη Στήριξη που είναι Μόνιμα διορισμένοι έχουν μικρότερη ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους (M.R. 17,75) από ότι οι Αναπληρωτές (M.R. 51,86). (Πίνακας 10)

Επιπρόσθετα, οι σπουδές των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη προέκυψε ότι επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά διάφορες παραμέτρους της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί σε Παράλληλη Στήριξη που δεν έχουν εκπαιδευτεί σε Ακαδημία ($\text{sig}=0,008<0,01$) ή δεν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα Εξομοίωσης ($\text{sig}=0,008<0,01$) παρουσιάζουν υψηλότερη ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους (SEA) (Ακαδημία M.R 51,81 έναντι 8,17 , Εξομοίωση M.R. 51,81 έναντι 8,17).

Επίσης, όσοι δεν έχουν φοιτήσει στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής παρουσίασαν υψηλότερη ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους (SEA) σε σχέση με όσους έχουν φοιτήσει (SEA M.R 52,83 έναντι 34,92). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% στην παράμετρο SEA ($\text{sig}=0,025<0,05$).

Στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε στους εκπαιδευτικούς σε Παράλληλη Στήριξη και στην παράμετρο (ROE) ως προς την κατοχή άλλου Πτυχίου

ΑΕΙ/ΤΕΙ ($\text{sig}=0,026<0,05$). Όσοι δεν έχουν άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ έχουν και υψηλότερη ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους (M.R. 53,08) σε σχέση με όσους είναι κάτοχοι άλλου Πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ (M.R. 34,68). (Πίνακας 11)

Πίνακας 10: Παράμετροι συναισθηματικής νοημοσύνης ανά δημογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη

		SEA			OEA		UOE		ROE	
		N	M.R.	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	26	45,98	0,342	44,04	0,177	46,60	0,418	52,35	0,703
	Γυναίκα	74	52,09		52,77		51,87		49,85	
Ηλικία	25-35	92	51,85	0,031	49,38	0,400	49,71	0,431	51,07	0,801
	36-45	5	51,10		64,70		66,60		44,00	
	46-55	3	8,17		61,33		47,83		44,00	
	>56	0	-		-		-		-	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	78	53,97	0,043	50,04	0,487	48,90	0,189	49,96	0,542
	Έγγαμος/η	21	39,48		53,67		58,14		53,83	
	Διαζευγμένος/η	1	11,50		20,00		14,50		23,00	
	Χήρος/α	0	-		-		-		-	
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5	88	51,14	0,057	49,68	0,677	50,09	0,311	51,38	0,727
	6-10	9	58,33		54,89		55,39		44,06	
	11-15	0	0		0		0		0	
	16-20	1	11,50		82,00		90,00		62,50	
	21-25	0	-		-		-		-	
	>26	0	6,50		51,00		26,75		34,70	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	4	17,75	0,018	60,38	0,477	51,38	0,950	38,75	0,404
	Αναπληρωτής/τρια	96	51,86		50,09		50,46		50,99	
Περιοχή Σχολείου	Αστική	75	49,27	0,449	50,87	0,820	51,12	0,707	49,09	0,394
	Ημιαστική	25	54,20		49,38		48,64		54,74	
	Αγροτική	0	-		-		-		-	

Πίνακας 11: Παράμετροι συναισθηματικής νοημοσύνης ανά κατηγορία Σπουδών των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη

		SEA		OEA		UOE		ROE		
		N	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής	OXI	68	48,98	0,431	51,60	0,571	50,28	0,910	48,04	0,213
	NAI	32	53,73		48,16		50,97		55,72	
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	OXI	84	51,76	0,305	50,65	0,904	49,16	0,283	51,76	0,317
	NAI	16	43,88		49,72		57,53		43,91	
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	OXI	63	45,64	0,025	49,13	0,528	50,87	0,865	47,24	0,139
	NAI	37	58,77		52,84		49,86		56,05	
Ακαδημία	OXI	97	51,81	0,008	50,16	0,502	50,58	0,870	50,70	0,691
	NAI	3	8,17		61,33		47,83		44,00	
Εξομοίωση	OXI	97	51,81	0,008	50,16	0,502	50,58	0,870	50,70	0,691
	NAI	3	8,17		61,33		47,83		44,00	
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-	-	-	-	-	-	-	-
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-	-	-	-	-	-	-	-
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	OXI	86	52,18	0,140	50,65	0,895	51,35	0,461	53,08	0,026
	NAI	14	40,18		49,57		45,29		34,68	
Μεταπτυχιακό	OXI	78	52,47	0,189	50,72	0,885	49,68	0,589	53,09	0,090
	NAI	22	43,52		49,73		53,41		41,32	
Διδακτορικό	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-	-	-	-	-	-	-	-

5.2.5. Διερεύνηση αυτοαποτελεσματικότητας

Η αυτοαποτελεσματικότητα των ομάδων του δείγματος εξετάστηκε ως προς τις παραμέτρους των Εκπαιδευτικών Στρατηγικών, της Διαχείρισης Τάξης και της Εμπλοκής των μαθητών. Τα αποτελέσματα στις τρεις αυτές παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα ανά ομάδα του δείγματος. Γενικότερα, προέκυψε ότι η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι κυμαίνεται σε άνω του μετρίου επίπεδα σε όλες τις παραμέτρους αυτής.

Ειδικότερα, παρατηρείται ότι την πιο υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές έχουν οι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης με μέσο όρο 3,9050, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με μέσο όρο 3,7850, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Ειδικής Αγωγής με μέσο όρο 3,7675, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Γενικής Αγωγής έχουν μέσο όρο 3,7100 και τέλος οι εκπαιδευτικοί σε Παράλληλη Στήριξη με μέσο όρο 3,6850.

Στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Διαχείριση Τάξης οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Ειδικής Αγωγής έχουν την πιο υψηλή τιμή με μέσο όρο 3,7325 ο οποίος υποδηλώνει υψηλή ικανότητα διαχείρισης της τάξης, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ακολουθούν με μέσο όρο 3,6650, οι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης με μέσο όρο 3,6525, οι εκπαιδευτικοί σε Παράλληλη Στήριξη με μέσο όρο 3,6050 και τέλος οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Γενικής Αγωγής με μέσο όρο 3,5625.

Στην αξιολόγηση της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Εμπλοκή των μαθητών παρατηρείται ότι την υψηλότερη τιμή έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με μέσο όρο 3,7875, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Ειδικής Αγωγής με μέσο όρο 3,7500, με μικρή διαφορά οι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης με μέσο όρο 3,7300, στην συνέχεια έχουμε τους εκπαιδευτικούς σε Παράλληλη Στήριξη με μέσο όρο 3,6775 και με την μικρότερη τιμή οι εκπαιδευτικοί της Γενικής Αγωγής με μέσο όρο 3,5350.

Συνολικά, κατά τη διερεύνηση της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Γενικής Αγωγής έχουν τις χαμηλότερες τιμές στις παραμέτρους αυτής. Συνεπώς επαληθεύεται η ερευνητική μας υπόθεση σύμφωνα με την οποία η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στους διάφορους τομείς αυτής αναμένεται να είναι πιο υψηλή στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Σχολεία Ειδικής Αγωγής, σε Τμήματα Ένταξης, σε Παράλληλη Στήριξη και σε

Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από ότι στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Σχολεία Γενικής Αγωγής. (Πίνακας 12)

Πίνακας12: Περιγραφικά στοιχεία παραμέτρων Αυτοαποτελεσματικότητας

Ομάδα ατόμων	Υποκλίμακες Συν. Νοημοσύνης	N	Εύρος τιμών	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Γενικής Αγωγής	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	100	2,50	2,50	5,00	3,7100	0,58032
	Διαχείριση Τάξης	100	3,00	2,00	5,00	3,5625	,65073
	Εμπλοκή Μαθητών	100	2,75	2,25	5,00	3,5350	,70354
Ειδικής Αγωγής	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	100	2,75	2,25	5,00	3,7675	,64379
	Διαχείριση Τάξης	100	2,75	2,25	5,00	3,7325	,66406
	Εμπλοκή Μαθητών	100	3,00	2,00	5,00	3,7500	,72300
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	100	2,50	2,50	5,00	3,7850	0,59461
	Διαχείριση Τάξης	100	3,00	2,00	5,00	3,6650	,68370
	Εμπλοκή Μαθητών	100	2,25	2,75	5,00	3,7875	,61173
Τμήματα Ένταξης	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	100	2,50	2,50	5,00	3,9050	0,65403
	Διαχείριση Τάξης	100	2,75	2,25	5,00	3,6525	,66562
	Εμπλοκή Μαθητών	100	2,50	2,50	5,00	3,7300	,65297
Παράλληλη Στήριξη	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	100	2,50	2,50	5,00	3,6850	,52298
	Διαχείριση Τάξης	100	3,00	2,00	5,00	3,6050	,65441
	Εμπλοκή Μαθητών	100	3,00	2,00	5,00	3,6775	,65741

5.2.6. Διερεύνηση αυτοαποτελεσματικότητας ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχολεία Γενικής Αγωγής προέκυψε ότι επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την οικογενειακή τους κατάσταση σε σχέση με την παράμετρο της Εμπλοκής των μαθητών ($\text{sig}=0,018<0,05$). Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι Άγαμοι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Γενικής Αγωγής (M.R. 55,73) έχουν μεγαλύτερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην Εμπλοκή των μαθητών με μικρή όμως διαφορά σε σχέση με τους Έγγαμους (M.R. 52,24) ενώ πολύ πιο χαμηλή εμφανίζουν οι Διαζευγμένοι (M.R. 20,93). (Πίνακας 13)

Πίνακας 13: Παράμετροι αυτοαποτελεσματικότητας ανά δημογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Γενικής Αγωγής

		N	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές		Διαχείριση Τάξης		Εμπλοκή Μαθητών	
			M.R.	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	40	47,40	0,379	47,78	0,439	48,95	0,661
	Γυναίκα	60	52,57		52,32		51,53	
Ηλικία	25-35	6	48,75	0,833	52,50	0,098	54,33	0,939
	36-45	23	55,30		63,04		53,07	
	46-55	70	49,01		46,02		49,32	
	>56	1	54,50		63,50		51,00	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	13	47,65	0,254	49,85	0,218	55,73	0,018
	Έγγαμος/η	80	52,39		52,19		52,24	
	Διαζευγμένος/η	7	34,14		32,43		20,93	
	Χήρος/α	0	-		-		-	
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5	0	-	0,145	-	0,233	-	0,330
	6-10	6	34,83		42,50		41,25	
	11-15	14	62,61		66,96		65,11	
	16-20	27	44,02		47,65		49,00	
	21-25	19	47,16		48,32		49,71	
	>26	34	55,29		48,62		47,75	

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα ότι η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Γενικής Αγωγής σε σχέση με την αποφοίτηση τους από το Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους γενικά. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Γενικής Αγωγής που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Γενικής

Αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις παραμέτρους αυτής (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 58,15, Διαχείριση Τάξης M.R. 57,60 και Εμπλοκή Μαθητών M.R. 58,24) έναντι αυτών που δεν έχουν αποφοιτήσει (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 45,40 , Διαχείριση Τάξης M.R. 45,77 και Εμπλοκή Μαθητών M.R. 45,34). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% όπου Εκπαιδευτικές Στρατηγικές (sig=0,030<0,05), Διαχείριση Τάξης (sig=0,044<0,05) και Εμπλοκή Μαθητών (sig=0,029<0,05).

Επίσης, στατιστικά σημαντικά επηρεάζει την παράμετρο της Εμπλοκής Μαθητών η κατοχή άλλου Πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ (sig=0,011<0,05). Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάποιο άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ πέραν των προαναφερομένων παρουσιάζουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην Εμπλοκή των μαθητών (M.R. 53,72) σε σχέση με αυτούς που έχουν (M.R. 33,59). (Πίνακας 14)

Πίνακας 14: Παράμετροι αυτοαποτελεσματικότητας ανά κατηγορία Σπουδών των εκπαιδευτικών σε σχολεία Γενικής Αγωγής

		N	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές		Διαχείριση Τάξης		Εμπλοκή Μαθητών	
			Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής	OXI	60	45,40	0,030	45,77	0,044	45,34	0,029
	NAI	40	58,15		57,60		58,24	
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-		-		-	
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-		-		-	
Ακαδημία	OXI	38	53,93	0,350	53,91	0,354	52,11	0,663
	NAI	62	48,40		48,41		49,52	
Εξομοίωση	OXI	55	51,11	0,815	51,74	0,635	53,46	0,256
	NAI	45	49,76		48,99		46,88	
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	OXI	80	49,00	0,297	49,64	0,552	48,41	0,147
	NAI	20	56,50		53,93		58,88	
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	OXI	99	50,62	0,675	50,82	0,263	50,75	0,393
	NAI	1	38,50		18,50		26,00	
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	OXI	84	50,72	0,861	51,74	0,324	53,72	0,011
	NAI	16	49,34		44,00		33,59	
Μεταπτυχιακό	OXI	88	48,76	0,100	49,49	0,341	49,02	0,164
	NAI	12	63,29		57,92		61,38	
Διδακτορικό	OXI	97	49,80	0,166	49,58	0,070	50,25	0,619
	NAI	3	73,17		80,17		58,67	

Στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Ειδικής Αγωγής η ηλικία ($\text{sig}=0,014<0,05$) και τα χρόνια προϋπηρεσίας ($\text{sig}=0,018<0,05$) προέκυψε ότι επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας τους ως προς την Διαχείριση της τάξης.

Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Ειδικής Αγωγής που είναι άνω των 46 ετών έχουν καλύτερη και υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Διαχείριση της τάξης. Συγκεκριμένα, οι άνω των 56 έχουν την μεγαλύτερη τιμή ως προς την διαχείριση της τάξης (M.R. 55,73), ακολουθούν με μικρή διαφορά οι εκπαιδευτικοί από 46 έως 55 χρονών (M.R. 56,79), ενώ με σαφώς μικρότερη τιμή συνεχίζουν οι εκπαιδευτικοί από 25 έως 35 ετών (M.R. 41,70) και τελευταίοι είναι οι εκπαιδευτικοί από 36 έως 45 ετών (M.R. 39,72).

Επίσης, και η υψηλή προϋπηρεσία προκύπτει ότι επηρεάζει θετικά την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Διαχείριση της τάξης, καθώς οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 26 ετών παρουσιάζουν και την μεγαλύτερη τιμή (M.R. 60,27) στην Διαχείριση Τάξης, μικρή διαφορά έχουν οι εκπαιδευτικοί με 16 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας (M.R. 58,55), ενώ ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 21 έως 25 χρόνια (M.R. 46,88), οι εκπαιδευτικοί με 0 έως 5 χρόνια (M.R. 44,17), ακολουθούν με 11 έως 15 χρόνια (M.R. 39,32) και τέλος με 6 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας (M.R. 30,23). (Πίνακας 15)

Ως προς την επιρροή των σπουδών των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους, παρατηρήθηκε ότι η παρακολούθηση και αποφοίτηση από την Ακαδημία καθώς και η παρακολούθηση προγραμμάτων Εξομοίωσης την επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Ειδικής Αγωγής που έχουν φοιτήσει στην Ακαδημία παρατηρείται ότι έχουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην Διαχείριση Τάξης (M.R. 58,32) και στην Εμπλοκή Μαθητών (M.R. 56,91) έναντι αυτών που δεν έχουν αποφοιτήσει από την Ακαδημία (Διαχείριση Τάξης M.R. 43,57 και Εμπλοκή Μαθητών M.R. 44,81). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% (Διαχείριση Τάξης, $\text{sig}=0,010<0,01$ και Εμπλοκή Μαθητών, $\text{sig}=0,036<0,05$).

Αντίστοιχα, παρατηρείται ότι όσοι εξ αυτών έχουν παρακολουθήσει προγράμματα Εξομοίωσης έχουν υψηλότερη τιμή στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην Διαχείριση Τάξης (M.R. 58,81) έναντι των

εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει (M.R. 44,96) (sig=0,018<0,05).

(Πίνακας 16)

Πίνακας 15: Παράμετροι αυτοαποτελεσματικότητας ανά δημογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Ειδικής Αγωγής

		Εκπαιδευτικές Στρατηγικές		Διαχείριση Τάξης		Εμπλοκή Μαθητών		
		N	M.R.	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	41	49,91	0,865	55,72	0,130	50,30	0,955
	Γυναίκα	59	50,91		46,87		50,64	
Ηλικία	25-35	20	53,43	0,205	41,70	0,014	46,28	0,088
	36-45	23	41,41		39,72		41,74	
	46-55	54	52,02		56,79		54,17	
	>56	3	73,33		78,67		79,83	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	32	52,08	0,930	46,83	0,581	47,52	0,664
	Έγγαμος/η	55	49,82		51,27		50,95	
	Διαζευγμένος/η	13	49,50		56,27		55,92	
	Χήρος/α	0	-		-		-	
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5	9	48,39	0,607	44,17	0,018	50,72	0,101
	6-10	11	42,55		30,23		33,32	
	11-15	14	42,71		39,32		38,43	
	16-20	20	57,33		58,55		52,35	
	21-25	13	56,35		46,88		59,19	
	>26	33	50,59		60,27		56,74	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	86	49,93	0,690	52,04	0,275	51,24	0,814
	Αναπληρωτής/ τρια	14	55,50		42,96		45,88	
Περιοχή Σχολείου	Αστική	87	49,73	0,487	50,13	0,740	50,17	0,769
	Ημιαστική	13	55,65		52,96		52,69	
	Αγροτική	0	0		0		0	

Πίνακας 16: Παράμετροι αυτοαποτελεσματικότητας ανά κατηγορία Σπουδών των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής

		Εκπαιδευτικές Στρατηγικές		Διαχείριση Τάξης		Εμπλοκή Μαθητών		
		N	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής	OXI	62	51,43	0,679	52,64	0,342	51,48	0,662
	NAI	38	48,99		47,01		48,89	
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	OXI	93	50,35	0,848	51,25	0,343	51,27	0,327
	NAI	7	52,50		40,57		40,21	
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	OXI	98	50,01	0,226	50,97	0,248	50,83	0,420
	NAI	100	74,75		27,25		34,25	
Ακαδημία	OXI	53	47,66	0,292	43,57	0,010	44,81	0,036
	NAI	47	53,70		58,32		56,91	
Εξομοίωση	OXI	60	48,48	0,388	44,96	0,018	46,44	0,084
	NAI	40	53,53		58,81		56,59	
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	OXI	99	50,20	0,300	50,32	0,540	50,08	0,147
	NAI	1	80,00		68,00		92,00	
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	OXI	38	51,54	0,776	46,75	0,307	49,83	0,855
	NAI	62	49,86		52,80		50,91	
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	OXI	78	50,51	0,997	50,35	0,923	50,49	0,993
	NAI	22	50,48		51,02		50,55	
Μεταπτυχιακό	OXI	67	49,28	0,543	48,81	0,403	49,48	0,613
	NAI	33	52,98		53,92		52,58	
Διδακτορικό	OXI	97	50,15	0,493	50,24	0,610	50,28	0,662
	NAI	3	61,67		58,83		57,67	

Στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης προέκυψε ότι τις διάφορες παραμέτρους αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας τους επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά η ηλικία τους (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές, $\text{sig}=0,001<0,01$, Διαχείριση Τάξης, $\text{sig}=0,008<0,01$), η οικογενειακή τους κατάσταση (Διαχείριση Τάξης, $\text{sig}=0,009<0,01$), τα έτη προϋπηρεσίας τους (Διαχείριση Τάξης, $\text{sig}=0,003<0,01$) και η περιοχή του σχολείου όπου διδάσκουν (Διαχείριση Τάξης, $\text{sig}=0,003<0,01$).

Αναλυτικότερα, στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές αλλά και στην Διαχείριση της Τάξης υψηλότερη τιμή έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ηλικίας 46 έως 55 ετών (M.R. 64,50 και M.R. 60,51 αντίστοιχα), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί 25 έως 35 ετών (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 47,79, Διαχείριση Τάξης M.R. 53,02),

στην συνέχεια έχουμε τους εκπαιδευτικούς 36 έως 45 ετών (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 39,45, Διαχείριση Τάξης M.R. 38,56) και τέλος την μικρότερη τιμή παρουσιάζουν οι άνω των 56 ετών (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 9,00 , Διαχείριση Τάξης M.R. 16,00).

Ως προς διαφοροποίηση της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με την Οικογενειακή Κατάσταση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η διαφορά σε όλες τις παραμέτρους παρουσιάζεται με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ Άγαμων (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 47,54 , Διαχείριση Τάξης M.R. 41,27, Εμπλοκή Μαθητών M.R. 41,27) και Έγγαμων (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 76,30, Διαχείριση Τάξης M.R. 56,95, Εμπλοκή Μαθητών M.R. 66,80). Ειδικότερα οι Έγγαμοι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έχουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις παραμέτρους, σε σχέση με τους Άγαμους.

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης άνω των 26 χρονών έχουν την υψηλότερη τιμή (M.R. 67,35) στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη Διαχείριση της Τάξης, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί από 21 έως 25 χρόνια προϋπηρεσίας (M.R. 55,38), οι εκπαιδευτικοί από 6 έως 10 χρόνια (M.R. 54,81), οι εκπαιδευτικοί από 0 έως 5 χρόνια (M.R. 51,86), από 16 έως 20 χρόνια (M.R. 50,93) και τέλος με μεγάλη διαφορά οι εκπαιδευτικοί από 11 έως 15 χρόνια προϋπηρεσίας (M.R. 34,50).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης των οποίων το σχολείο είναι σε Αστική περιοχή έχουν υψηλότερη τιμή (M.R. 56,36) αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Διαχείριση Τάξης σε σχέση με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς το σχολείο των οποίων είναι σε Ημιαστική περιοχή (M.R. 42,73). (Πίνακας 17)

Ως προς την επιρροή των σπουδών στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων στις παραμέτρους Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ($\text{sig}=0,005<0,01$), Διαχείριση Τάξης ($\text{sig}=0,005<0,01$) και Εμπλοκή Μαθητών ($\text{sig}=0,040<0,05$) σε σχέση με την φοίτηση στο Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν φοιτήσει στο αντίστοιχο τμήμα παρατηρείται ότι έχουν μεγαλύτερες τιμές στις παραμέτρους αυτές (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 61,82 , Διαχείριση Τάξης M.R. 61,82 και Εμπλοκή Μαθητών M.R. 58,72) έναντι αυτών που έχουν φοιτήσει (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R.

44,67 , Διαχείριση Τάξης M.R. 44,67 και Εμπλοκή Μαθητών M.R. 46,27). Στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε στις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικές Στρατηγικές (sig=0,005<0,01), Διαχείριση Τάξης (sig=0,005<0,01) και Εμπλοκή Μαθητών (sig=0,040<0,05) σε σχέση με την παρακολούθηση στην Ακαδημία. Ειδικότερα, όσοι έχουν φοιτήσει στην Ακαδημία έχουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας σε όλες τις παραμέτρους αυτής (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 61,82 έναντι 44,67 , Διαχείριση Τάξης M.R. 61,82 έναντι 44,67 και Εμπλοκή Μαθητών M.R. 58,72 έναντι 46,27).

Πίνακας 17: Μέσοι όροι υποκλιμάκων αυτοαποτελεσματικότητας ανά δημογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

		N	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές		Διαχείριση Τάξης		Εμπλοκή Μαθητών	
			M.R.	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	35	57,59	0,070	51,80	0,739	49,13	0,726
	Γυναίκα	62	46,68		49,80		51,24	
Ηλικία	25-35	31	47,79	0,001	53,02	0,008	52,48	0,105
	36-45	33	39,45		38,56		42,77	
	46-55	35	64,50		60,51		57,11	
	>56	1	9,00		16,00		12,50	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	35	47,54	0,034	41,27	0,023	40,61	0,009
	Έγγαμος/η	58	51,49		56,95		56,37	
	Διαζευγμένος/η	5	76,30		54,10		66,80	
	Χήρος/α	2	9,00		16,00		12,50	
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5	22	42,52	0,099	51,86	0,003	49,55	0,037
	6-10	13	54,08		54,81		55,69	
	11-15	31	44,39		34,50		40,21	
	16-20	7	47,36		50,93		39,64	
	21-25	4	52,63		55,38		50,13	
	>26	23	64,93		67,35		65,72	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	62	54,51	0,074	51,46	0,668	52,96	0,274
	Αναπληρωτής/τρια	38	43,96		48,93		46,49	
Περιοχή Σχολείου	Αστική	57	53,12	0,292	56,36	0,018	50,96	0,852
	Ημιαστική	43	47,02		42,73		49,88	
	Αγροτική	0	-		-		-	

Θετική επίδραση παρουσίασε και η παρακολούθηση προγραμμάτων Εξομοίωσης στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα Εξομοίωσης έχουν υψηλότερες τιμές σε όλες τις παραμέτρους αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 67,78 έναντι 44,11 , Διαχείριση Τάξης M.R. 61,69 έναντι 46,36 και Εμπλοκή Μαθητών M.R. 62,28 έναντι 46,14).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί το εύρημα ότι οι λίγοι μεν εκπαιδευτικοί Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι κάτοχοι Διδακτορικού παρουσιάζουν μικρότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην Εμπλοκή Μαθητών (M.R. 53,08) σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν (M.R. 24,44). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% ($\text{sig}=0,004<0,01$). (Πίν. 18)

Πίνακας 18: Παράμετροι αυτοαποτελεσματικότητας ανά κατηγορία Σπουδών των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

		N	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές		Διαχείριση Τάξης		Εμπλοκή Μαθητών	
			Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής	OXI	34	61,82	0,005	61,82	0,005	58,72	0,040
	NAI	66	44,67		44,67		46,27	
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-		-		-	
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-		-		-	
Ακαδημία	OXI	66	44,67	0,005	44,67	0,005	46,27	0,040
	NAI	34	61,82		61,82		58,72	
Εξομοίωση	OXI	73	44,11	0,000	46,36	0,017	46,14	0,013
	NAI	27	67,78		61,69		62,28	
Διδακταλείο Γενικής Αγωγής	OXI	75	48,65	0,264	50,77	0,872	49,55	0,568
	NAI	25	56,04		49,70		53,34	
Διδακταλείο Ειδικής Αγωγής	OXI	97	51,35	0,091	50,38	0,806	50,40	0,846
	NAI	3	23,00		54,50		53,67	
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	OXI	92	49,69	0,338	49,36	0,178	50,34	0,853
	NAI	8	59,81		63,56		52,31	
Μεταπτυχιακό	OXI	73	51,43	0,593	52,74	0,198	49,28	0,486
	NAI	27	47,98		44,44		53,80	
Διδακτορικό	OXI	91	51,05	0,538	51,28	0,386	53,08	0,004
	NAI	9	44,89		42,61		24,44	

Το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η σχέση εργασίας προέκυψε ότι διαδραματίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης. Συγκεκριμένα, οι άνδρες, οι μεγαλύτερης ηλικίας, οι έγγαμοι, οι με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης την υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας σε όλες τις παραμέτρους αυτής.

Στις παραμέτρους Εκπαιδευτικών Στρατηγικών και Διαχείριση Τάξης οι Άνδρες παρουσιάζουν μεγαλύτερες τιμές (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 58,29, Διαχείριση Τάξης M.R. 60,86) έναντι των γυναικών στις αντίστοιχες παραμέτρους (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 45,31, Διαχείριση Τάξης M.R. 43,59). Η διαφορά αυτή ως προς το φύλο κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% στην παράμετρο Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ($\text{sig}=0,025<0,05$) και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% στην παράμετρο Διαχείριση Τάξης ($\text{sig}=0,003<0,01$).

Ως προς την ηλικία, παρατηρήθηκε ότι υψηλότερη τιμή και στις τρεις παραμέτρους αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας έχουν οι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης με ηλικία από 46 έως 55 ετών (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 63,52, Διαχείριση Τάξης M.R. 62,71, Εμπλοκή Μαθητών M.R. 62,71), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί άνω των 56 ετών (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 55,50, Διαχείριση Τάξης M.R. 55,50, Εμπλοκή Μαθητών M.R. 51,50), από 36 έως 45 ετών (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές (M.R. 55,50), Διαχείριση Τάξης (M.R. 55,50) και Εμπλοκή Μαθητών (M.R. 36,48)) και οι ηλικίας από 25 έως 35 ετών (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές (M.R. 36,27), Διαχείριση Τάξης (M.R. 37,45) και Εμπλοκή Μαθητών (M.R. 44,58)). Η διαφορά αυτή ως προς την ηλικία κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% στην παράμετρο Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ($\text{sig}=0,001<0,01$) στην παράμετρο Διαχείριση Τάξης ($\text{sig}=0,002<0,01$) και στην Εμπλοκή Μαθητών ($\text{sig}=0,002<0,01$).

Ως προς διαφοροποίηση της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με την Οικογενειακή Κατάσταση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης, η διαφορά σε όλες τις παραμέτρους παρουσιάζεται με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ Άγαμων (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 36,58, Διαχείριση Τάξης M.R. 37,00, Εμπλοκή Μαθητών M.R. 39,13) και Έγγαμων (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 56,42, Διαχείριση Τάξης M.R. 55,58, Εμπλοκή Μαθητών M.R. 53,45). Ειδικότερα οι Έγγαμοι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης

έχουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις παραμέτρους, σε σχέση με τους Άγαμους.

Πίνακας 19: Παράμετροι αυτοαποτελεσματικότητας ανά δημογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης

		N	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές		Διαχείριση Τάξης		Εμπλοκή Μαθητών	
			M.R.	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	40	58,29	0,025	60,86	0,003	53,99	0,322
	Γυναίκα	60	45,31		43,59		48,18	
Ηλικία	25-35	32	36,27	0,001	37,45	0,002	44,58	0,002
	36-45	24	45,94		45,81		36,48	
	46-55	43	63,52		62,71		62,71	
	>56	1	55,50		55,50		51,50	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	30	36,58	0,006	37,00	0,007	39,13	0,010
	Έγγαμος/η	62	56,42		55,58		53,45	
	Διαζευγμένος/η	8	56,81		61,75		70,25	
	Χήρος/α	0	-		-		-	
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5	11	38,77	0,002	36,59	0,001	46,18	0,008
	6-10	19	32,66		32,74		33,13	
	11-15	23	50,67		51,33		50,22	
	16-20	9	43,06		48,17		40,22	
	21-25	6	59,00		48,58		58,58	
	>26	32	65,50		66,25		63,88	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	74	54,33	0,023	56,22	0,001	52,49	0,244
	Αναπληρωτής/τρια	26	39,60		34,23		44,85	
Περιοχή Σχολείου	Αστική	73	47,82	0,122	50,10	0,819	47,51	0,087
	Ημιαστική	27	57,74		51,57		58,59	
	Αγροτική	0	-		-		-	

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας, την μικρότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης με προϋπηρεσία από 6 έως 10 έτη (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 32,66 , Διαχείριση Τάξης M.R. 32,74, Εμπλοκή Μαθητών M.R. 33,13) ενώ έχουν την μεγαλύτερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας οι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης με

προϋπηρεσία άνω των 25 ετών (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 65,50 , Διαχείριση Τάξης M.R. 66,25, Εμπλοκή Μαθητών M.R. 63,88).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης που είναι διορισμένοι έχουν υψηλότερη τιμή αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ($\text{sig}=0,023<0,0$) και την Διαχείριση Τάξης ($\text{sig}=0,001<0,01$) σε σχέση με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς που είναι αναπληρωτές. Το γεγονός αυτό έγκειται στα χρόνια προϋπηρεσίας, τα οποία στους μόνιμους εκπαιδευτικούς είναι περισσότερα σε σχέση με τους αναπληρωτές συναδέλφους τους. (Πίνακας 19)

Θετική και στατιστικά σημαντική είναι η επίδραση της φοίτησης στην Ακαδημία αλλά και της παρακολούθησης προγραμμάτων εξομοίωσης στους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε Τμήματα Ένταξης. Συγκεκριμένα, στους εν λόγω εκπαιδευτικούς προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις παραμέτρους αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ($\text{sig}=0,001<0,01$), Διαχείριση Τάξης ($\text{sig}=0,001<0,01$) και Εμπλοκής Μαθητών ($\text{sig}=0,002<0,01$) ως προς την φοίτηση στην Ακαδημία. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν φοιτήσει στην Ακαδημία παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις παραμέτρους (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 61,71 έναντι 42,38 , Διαχείριση Τάξης M.R. 61,70 έναντι 42,39 και Εμπλοκή Μαθητών M.R. 60,98 έναντι 42,91).

Ομοίως προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στις παραμέτρους για τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές, Διαχείριση Τάξης και Εμπλοκής Μαθητών ως προς την παρακολούθηση προγραμμάτων Εξομοίωσης. Οι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης που έχουν φοιτήσει στην Εξομοίωση παρουσιάζουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις παραμέτρους αυτής (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 68,73 έναντι 42,69 , Διαχείριση Τάξης M.R. 69,37 έναντι 42,41 και Εμπλοκή Μαθητών M.R. 66,82 έναντι 43,51). Η διαφορά αυτή ως προς την Εξομοίωση κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% στην παράμετρο Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ($\text{sig}=0,000<0,001$), στην Διαχείριση Τάξης ($\text{sig}=0,000<0,001$) και στην Εμπλοκή Μαθητών ($\text{sig}=0,000<0,001$). (Πίνακας 20)

Πίνακας 20: Παράμετροι αυτοαποτελεσματικότητας ανά κατηγορία Σπουδών των εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης

		Εκπαιδευτικές Στρατηγικές			Διαχείριση Τάξης		Εμπλοκή Μαθητών	
		N	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής	OXI	63	52,95	0,261	52,10	0,463	54,60	0,062
	NAI	37	46,32		47,77		43,51	
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	OXI	90	51,75	0,187	52,54	0,052	50,69	0,839
	NAI	10	32,95		32,15		48,75	
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	OXI	87	52,45	0,076	52,56	0,061	51,70	0,280
	NAI	13	37,42		36,69		42,46	
Ακαδημία	OXI	58	42,38	0,001	42,39	0,001	42,91	0,002
	NAI	42	61,71		61,70		60,98	
Εξομοίωση	OXI	70	42,69	0,000	42,41	0,000	43,51	0,000
	NAI	30	68,73		69,37		66,82	
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	OXI	95	50,44	0,929	50,84	0,601	50,28	0,737
	NAI	5	51,60		44,00		54,70	
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	OXI	60	47,13	0,147	46,68	0,100	46,42	0,082
	NAI	40	55,55		56,24		56,63	
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	OXI	86	49,61	0,438	48,58	0,095	49,80	0,547
	NAI	14	55,96		62,29		54,79	
Μεταπτυχιακό	OXI	69	49,42	0,571	49,49	0,598	51,49	0,609
	NAI	31	52,90		52,74		48,31	
Διδακτορικό	OXI	99	50,45	0,860	50,65	0,609	50,31	0,506
	NAI	1	55,50		36,00		69,50	

Για τους εκπαιδευτικούς σε Παράλληλη Στήριξη προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο φύλων στην παράμετρο της Εμπλοκής Μαθητών, όπου οι άνδρες παρουσίασαν χαμηλότερο βαθμό (Μ.Ο. 39,56) από ό,τι οι γυναίκες (Μ.Ο. 54,34). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($\text{sig}=0,024<0,05$).

Διαφορά παρουσιάστηκε και μεταξύ Μονίμων εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη με τους Αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σε Παράλληλη Στήριξη ως προς τις παραμέτρους Εκπαιδευτικές Στρατηγικές και Διαχείριση Τάξης. Παρατηρείται ότι οι Μόνιμοι έχουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στις δύο αυτές

παραμέτρους (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 54,33, Διαχείριση Τάξης M.R. 56,22) σε σχέση με τους Αναπληρωτές (Εκπαιδευτικές Στρατηγικές M.R. 39,60 , Διαχείριση Τάξης M.R. 34,23). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% για τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ($\text{sig}=0,023<0,05$) και σε επίπεδο σημαντικότητας 1% για την Διαχείριση Τάξης ($\text{sig}=0,001<0,01$). (Πίνακας 21)

Οι σπουδές των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη δεν προέκυψε ότι επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά καμία από τις παραμέτρους αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας τους. (Πίνακας 22)

Πίνακας 21: Παράμετροι αυτοαποτελεσματικότητας ανά δημογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη

		Εκπαιδευτικές Στρατηγικές		Διαχείριση Τάξης		Εμπλοκή Μαθητών		
		N	M.R.	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Φύλο	Ανδρας	26	41,29	0,057	44,44	0,212	39,56	0,024
	Γυναίκα	74	53,74		52,63		54,34	
Ηλικία	25-35	92	51,11	0,418	51,03	0,818	51,08	0,794
	36-45	5	52,20		45,00		43,80	
	46-55	3	29,00		43,33		44,00	
	>56	0	-		-		-	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	78	52,27	0,356	52,81	0,300	50,56	0,997
	Έγγαμος/η	21	45,36		42,74		50,21	
	Διαζευγμένος/η	1	20,50		33,00		52,00	
	Χήρος/α	0	-		-		-	
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5	88	51,16	0,388	51,29	0,182	50,81	0,963
	6-10	9	51,17		45,17		49,67	
	11-15	0	-		-		-	
	16-20	1	50,50		92,00		52,00	
	21-25	0	-		-		-	
	>26	2	15,75		19,00		40,00	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	74	54,33	0,023	56,22	0,001	52,49	0,244
	Αναπληρωτής/τρια	26	39,60		34,23		44,85	
Περιοχή Σχολείου	Αστική	73	47,82	0,122	50,10	0,819	47,51	0,087
	Ημιαστική	27	57,74		51,57		58,59	
	Αγροτική	0	-		-		-	

Πίνακας 22: Παράμετροι αυτοαποτελεσματικότητας ανά κατηγορία Σπουδών των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη

		N	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές		Διαχείριση Τάξης		Εμπλοκή Μαθητών	
			Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής	OXI	68	50,96	0,817	50,86	0,855	50,39	0,955
	NAI	32	49,53		49,73		50,73	
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	OXI	84	50,52	0,985	48,67	0,145	49,78	0,567
	NAI	16	50,38		60,09		54,28	
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	OXI	63	49,00	0,495	50,82	0,885	52,49	0,367
	NAI	37	53,05		49,96		47,11	
Ακαδημία	OXI	97	51,16	0,187	50,72	0,661	50,70	0,691
	NAI	3	29,00		43,33		44,00	
Εξομοίωση	OXI	97	51,16	0,187	50,72	0,661	50,70	0,691
	NAI	3	29,00		43,33		44,00	
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-	-	-	-	-	-
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-	-	-	-	-	-
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	OXI	86	50,51	0,992	52,29	0,123	49,85	0,575
	NAI	14	50,43		39,50		54,50	
Μεταπτυχιακό	OXI	78	50,24	0,866	49,32	0,440	51,26	0,621
	NAI	22	51,41		54,68		47,82	
Διδακτορικό	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-	-	-	-	-	-

5.2.7. Διερεύνηση στόχων επίτευξης

Οι στόχοι επίτευξης των ομάδων του δείγματος εξετάστηκαν ως προς τις κλίμακες Προσανατολισμός στο έργο, Προσέγγιση της επίδοσης και Αποφυγή της επίδοσης. Τα αποτελέσματα στις τρεις αυτές κλίμακες επίτευξης παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα ανά ομάδα του δείγματος.

Ο Προσανατολισμός στο έργο είναι γενικότερα ιδιαίτερα υψηλός και στις τρεις ομάδες του δείγματος. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι την μεγαλύτερη τιμή έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με μέσο όρο 4,4950 (εύρος τιμών 2,50, τυπική απόκλιση 0,48848), ενώ μια μικρή διαφορά έχουν οι εκπαιδευτικοί σε Παράλληλη Στήριξη με μέσο όρο 4,4875 (εύρος τιμών 2,00 , τυπική απόκλιση 0,50923), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Ειδικής Αγωγής με μέσο όρο 4,3600 (εύρος τιμών 2,25 , τυπική απόκλιση 0,50916), στη συνέχεια έχουμε τους εκπαιδευτικούς από τα Τμήματα Ένταξης με μέσο όρο 4,3500 (εύρος τιμών 2,00, τυπική απόκλιση 0,48850) και τέλος τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Γενικής Αγωγής με μέσο όρο 4,1950 (εύρος τιμών 2,00 , τυπική απόκλιση 0,53132).

Χαμηλούς στόχους επίτευξης παρουσιάζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί όλων των ομάδων τόσο ως προς την Προσέγγιση της Επίδοσης όσο και ως προς την Αποφυγή της Επίδοσης. Συγκεκριμένα, την μεγαλύτερη τιμή στην Προσέγγιση της Επίδοσης έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Ειδικής Αγωγής με μέσο όρο 2,8050 (εύρος τιμών 4,00 , τυπική απόκλιση 0,96176), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε Παράλληλη Στήριξη με μέσο όρο 2,7750 (εύρος τιμών 3,75 , τυπική απόκλιση 0,90628), οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Γενικής Αγωγής με μέσο όρο 2,6775 (εύρος τιμών 4,00 , τυπική απόκλιση 0,79479), με πολύ μικρή διαφορά ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί από τα Τμήματα Ένταξης με μέσο όρο 2,6575 (εύρος τιμών 3,50 , τυπική απόκλιση 0,71302) και την μικρότερη τιμή έχουν οι εκπαιδευτικοί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με μέσο όρο 2,4575 (εύρος τιμών 3,25 , τυπική απόκλιση 0,86970).

Ως προς την Αποφυγή της Επίδοσης, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Γενικής Αγωγής παρουσιάζουν την μεγαλύτερη τιμή με μέσο όρο 2,9025 (εύρος τιμών 3,25 , τυπική απόκλιση 0,79843), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Ειδικής Αγωγής με μέσο όρο 2,7825 (εύρος τιμών 4,00 , τυπική απόκλιση 0,98323), οι εκπαιδευτικοί από τα Τμήματα Ένταξης με μέσο όρο 2,600 (εύρος τιμών 4,00 , τυπική απόκλιση 0,88478), στη συνέχεια έχουμε τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με μέσο όρο 2,5525 (εύρος τιμών 4,00 , τυπική απόκλιση 0,94234) και

τέλος με την μικρότερη τιμή έχουμε τους εκπαιδευτικούς σε Παράλληλη Στήριξη με μέσο όρο 2,5325 (εύρος τιμών 3,50 , τυπική απόκλιση 0,88453).

Όσον αφορά την ερευνητική μας υπόθεση 2, επαληθεύεται μόνο για τους στόχους επίτευξης που αφορούν τον Προσανατολισμό στο έργο όπου και οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Γενικής Αγωγής εμφάνισαν την μικρότερη τιμή. (Πίνακας 23)

Πίνακας 23: Περιγραφικά στοιχεία κλιμάκων Στόχων Επίτευξης

Ομάδα ατόμων	Υποκλίμακες Συν. Νοημοσύνης	N	Εύρος τιμών	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Γενικής Αγωγής	Προσανατολισμός στο έργο	100	2,00	3,00	5,00	4,1950	0,53132
	Προσέγγιση της επίδοσης	100	4,00	1,00	5,00	2,6775	,79479
	Αποφυγή της επίδοσης	100	3,25	1,00	4,25	2,9025	,79843
Ειδικής Αγωγής	Προσανατολισμός στο έργο	100	2,25	2,75	5,00	4,3600	,50916
	Προσέγγιση της επίδοσης	100	4,00	1,00	5,00	2,8050	,96176
	Αποφυγή της επίδοσης	100	4,00	1,00	5,00	2,7825	,98323
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	Προσανατολισμός στο έργο	100	2,50	2,50	5,00	4,4950	0,48848
	Προσέγγιση της επίδοσης	100	3,25	1,00	4,25	2,4575	,86970
	Αποφυγή της επίδοσης	100	4,00	1,00	5,00	2,5525	,94234
Τμήματα Ένταξης	Προσανατολισμός στο έργο	100	2,00	3,00	5,00	4,3500	0,48850
	Προσέγγιση της επίδοσης	100	3,50	1,00	4,50	2,6575	,71302
	Αποφυγή της επίδοσης	100	4,00	1,00	5,00	2,6000	,88478
Παράλληλης Στήριξη	Προσανατολισμός στο έργο	100	2,00	3,00	5,00	4,4875	,50923
	Προσέγγιση της επίδοσης	100	3,75	1,00	4,75	2,7750	,90628
	Αποφυγή της επίδοσης	100	3,50	1,00	4,50	2,5325	,88453

5.2.8. Διερεύνηση στόχων επίτευξης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό

Στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Γενικής Αγωγής στατιστικά σημαντική επιρροή παρουσιάζεται στον στόχο επίτευξης που αφορά τον Προσανατολισμό στο έργο σε σχέση με την ηλικία τους ($\text{sig}=0,042<0,05$) καθώς ως προς την Αποφυγή της Επίδοσης σε σχέση με την Οικογενειακή τους κατάσταση ($\text{sig}=0,039<0,05$).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Γενικής Αγωγής ηλικίας από 36 έως 45 ετών παρουσιάζουν υψηλότερο Προσανατολισμό στο έργο (M.R. 62,74), ενώ με αρκετά χαμηλότερο ακολουθούν οι ηλικίας από 46 έως 55 ετών (M.R. 48,48), στην συνέχεια από 25 έως 35 ετών (M.R. 32,42) και με ιδιαίτερα μικρή τιμή οι άνω των 56 ετών (M.R. 19,00).

Ακολούθως, ως προς την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από την Γενική Εκπαίδευση, παρατηρείται ότι οι Διαζευγμένοι έχουν υψηλότερο προσανατολισμό στον στόχο που αφορά την Αποφυγή της Επίδοσης (M.R. 71,79) σε σχέση με τους Άγαμους (M.R. 60,35) και τους Έγγαμους (M.R. 47,04). (Πίνακας 24)

Πίνακας 24: Κλίμακες στόχων επίτευξης ανά δημογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών σε σχολεία Γενικής Αγωγής

		Προσανατολισμός στο έργο		Προσέγγιση της επίδοσης		Αποφυγή της επίδοσης		
		N	M.R.	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Φύλο	Ανδρας	40	48,31	0,537	51,23	0,837	55,23	0,181
	Γυναίκα	60	51,96		50,02		47,35	
Ηλικία	25-35	6	32,42	0,042	70,33	0,056	66,42	0,583
	36-45	23	62,74		38,87		49,37	
	46-55	70	48,48		52,90		49,50	
	>56	1	19,00		31,00		51,00	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	13	46,35	0,842	51,88	0,983	60,35	0,039
	Έγγαμος/η	80	51,28		50,29		47,04	
	Διαζευγμένος/η	7	49,36		50,29		71,79	
	Χήρος/α	0	-		-		-	
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5	0	-	0,122	-	0,745	-	0,099
	6-10	6	37,83		63,50		79,17	
	11-15	14	68,46		47,48		48,07	
	16-20	27	48,61		51,48		49,22	
	21-25	19	46,58		45,89		42,11	
	>26	34	49,03		51,34		52,15	

Η φοίτηση σε Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής, η κατοχή Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και Διδακτορικό δίπλωμα προέκυψε ότι επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών σε σχολεία Γενικής Αγωγής.

Ο Προσανατολισμός τους στο Έργο διαφέρει στατιστικά σημαντικά μεταξύ των αποφοίτων ή μη από Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής ($\text{sig}=0,028<0,05$). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν φοιτήσει στο εν λόγω ίδρυμα έχουν υψηλότερο Προσανατολισμό στο έργο (M.R. 58,18) σε σχέση με όσους δεν έχουν φοιτήσει (M.R. 45,38).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί το εύρημα ότι οι μη κάτοχοι Μεταπτυχιακού έχουν υψηλότερο προσανατολισμό στην Προσέγγιση της επίδοσης αλλά και στην Αποφυγή της επίδοσης (Προσέγγιση της επίδοσης M.R. 52,88, Αποφυγή της επίδοσης M.R. 53,57) έναντι αυτών που έχουν Μεταπτυχιακό (Προσέγγιση της επίδοσης M.R. 33,08, Αποφυγή της επίδοσης M.R. 27,96). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% για την Προσέγγιση της επίδοσης ($\text{sig}=0,025<0,05$) και σε επίπεδο σημαντικότητας 1% για την Αποφυγή της επίδοσης ($\text{sig}=0,004<0,01$).

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν Διδακτορικό έχουν την υψηλότερη τιμή (M.O. 93,00) έναντι αυτών που δεν έχουν (M.O. 49,19) ως προς τον Προσανατολισμό στο Έργο, ενώ αυτοί που δεν έχουν Διδακτορικό έχουν την υψηλότερη τιμή (M.O. 51,77) έναντι αυτών που έχουν (M.O. 9,50) ως προς την Προσέγγιση της επίδοσης. Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% για τον Προσανατολισμό στο Έργο ($\text{sig}=0,009<0,01$) και σε επίπεδο σημαντικότητας 5% για την Προσέγγιση της επίδοσης ($\text{sig}=0,012<0,05$). (Πίνακας 25)

Πίνακας 25: Κλίμακες Στόχων Επίτευξης ανά κατηγορία Σπουδών των εκπαιδευτικών σε σχολεία Γενικής Αγωγής

		N	Προσανατολισμό στο έργο		Προσέγγιση της επίδοσης		Αποφυγή της επίδοσης	
			Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής	OXI	60	45,38	0,028	48,53	0,403	50,00	0,832
	NAI	40	58,18		53,45		51,25	
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-		-		-	
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-		-		-	
Ακαδημία	OXI	38	56,46	0,102	49,32	0,747	47,89	0,479
	NAI	62	46,85		51,23		52,10	
Εξομοίωση	OXI	55	53,06	0,321	50,11	0,881	48,31	0,401
	NAI	45	47,37		50,98		53,18	
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	OXI	80	50,97	0,743	51,74	0,390	49,49	0,485
	NAI	20	48,63		45,55		54,53	
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	OXI	99	50,63	0,647	50,70	0,496	50,93	0,138
	NAI	1	37,50		31,00		8,00	
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	OXI	84	49,17	0,287	52,03	0,223	51,50	0,427
	NAI	16	57,47		42,47		45,25	
Μεταπτυχιακό	OXI	88	50,24	0,804	52,88	0,025	53,57	0,004
	NAI	12	52,42		33,08		27,96	
Διδακτορικό	OXI	97	49,19	0,009	51,77	0,012	50,80	0,549
	NAI	3	93,00		9,50		40,67	

Από την ανάλυση των δεδομένων που αφορούν τους στόχους επίτευξης στους εκπαιδευτικούς του δείγματος που διδάσκουν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής, προκύπτει ότι διαφοροποιείται μόνο ο προσανατολισμός τους στον στόχο που αφορά την Προσέγγιση της επίδοσης σε σχέση με τα δύο φύλα.

Πιο αναλυτικά οι άντρες εκπαιδευτικοί σε σχολεία Ειδικής Αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερο προσανατολισμό στον στόχο Προσέγγιση της επίδοσης (M.R. 57,74) σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε σχολεία Ειδικής Αγωγής (M.R. 45,47). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% για την (sig=0,036<0,05). (Πίνακας 26)

Πίνακας 26: Μέσοι όροι υποκλιμάκων επίτευξης ανά δημογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής

			Προσανατολισμός στο έργο		Προσέγγιση της επίδοσης		Αποφυγή της επίδοσης	
		N	M.R.	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	41	46,70	0,258	57,74	0,036	47,28	0,353
	Γυναίκα	59	53,14		45,47		52,74	
Ηλικία	25-35	20	57,30	0,353	41,48	0,227	42,80	0,248
	36-45	23	44,02		50,87		55,93	
	46-55	54	49,92		54,71		52,24	
	>56	3	65,33		32,00		28,83	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	32	53,42	0,380	52,08	0,925	51,64	0,931
	Έγγαμος/η	55	51,10		49,97		50,41	
	Διαζευγμένος/η	13	40,77		48,85		48,08	
	Χήρος/α	0	-		-		-	
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5	9	61,67	0,096	37,83	0,235	37,44	0,405
	6-10	11	58,18		44,64		47,27	
	11-15	14	39,04		40,75		55,04	
	16-20	20	58,30		53,60		47,05	
	21-25	13	36,54		63,19		63,12	
	>26	33	50,53		53,17		50,33	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	86	48,58	0,106	52,26	0,263	52,48	0,180
	Αναπληρωτής/τρια	13	64,92		38,35		36,77	
Περιοχή Σχολείου	Αστική	87	51,49	0,359	50,36	0,902	50,94	0,695
	Ημιαστική	13	43,85		51,42		47,58	
	Αγροτική	0	-		-		-	

Ως προς την επιρροή των σπουδών των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς καμία κατηγορία σπουδών. (Πίνακας 27)

Πίνακας 27: Κλίμακες Στόχων Επίτευξης ανά κατηγορία Σπουδών των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής

		N	Προσανατολισμό στο έργο		Προσέγγιση της επίδοσης		Αποφυγή της επίδοσης	
			Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής	OXI	62	52,32	0,407	48,28	0,327	47,33	0,161
	NAI	38	47,53		54,12		55,67	
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	OXI	93	49,38	0,146	51,68	0,135	51,54	0,190
	NAI	7	65,36		34,79		36,71	
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	OXI	98	50,36	0,721	50,64	0,729	50,40	0,805
	NAI	2	57,50		43,50		55,50	
Ακαδημία	OXI	53	50,68	0,946	50,98	0,860	52,58	0,445
	NAI	47	50,30		49,96		48,16	
Εξομοίωση	OXI	60	50,58	0,971	51,84	0,567	53,38	0,223
	NAI	40	50,38		48,48		46,19	
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	OXI	99	50,13	0,191	50,01	0,091	50,14	0,216
	NAI	1	87,00		99,00		86,00	
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	OXI	38	55,92	0,130	48,82	0,648	53,17	0,469
	NAI	62	47,18		51,53		48,86	
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	OXI	78	48,79	0,252	49,40	0,475	49,69	0,598
	NAI	22	56,55		54,39		53,36	
Μεταπτυχιακό	OXI	67	49,78	0,716	49,50	0,622	48,85	0,416
	NAI	33	51,95		52,53		53,85	
Διδακτορικό	OXI	97	50,16	0,490	50,62	0,815	50,31	0,707
	NAI	3	61,50		46,67		56,67	

Στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων στις κλίμακες Προσέγγιση της επίδοσης και Αποφυγή της επίδοσης ως προς το φύλο. Ενώ στην Προσέγγιση της επίδοσης οι άνδρες έχουν υψηλότερη τιμή (M.R. 63,71) έναντι των γυναικών (M.R. 43,38), δεν ισχύει το ίδιο και στην Αποφυγή της επίδοσης όπου οι γυναίκες έχουν τώρα την υψηλότερη τιμή (M.R. 54,88) έναντι των ανδρών (M.R. 42,37). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% για την Προσέγγιση της επίδοσης ($\text{sig}=0,001<0,01$) και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% για την Αποφυγή της επίδοσης ($\text{sig}=0,038<0,05$).

Σημαντική διαφορά προέκυψε και στην Προσέγγιση της επίδοσης ως προς την ηλικία ($\text{sig}=0,000<0,01$). Υψηλότερο προσανατολισμό στην Προσέγγιση της Επίδοσης παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί από 46 έως 55 ετών (M.R. 70,39), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με ηλικία από 25 έως 35 (M.R. 49,16), στην συνέχεια οι εκπαιδευτικοί από 36 έως 45 ετών (M.R. 32,06) και με την μικρότερη τιμή οι εκπαιδευτικοί άνω 56 ετών (M.R. 4,50).

Οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά στην κλίμακα στόχων επίτευξης για τον Προσανατολισμό στο έργο σε σχέση με την Οικογενειακή τους κατάσταση ($\text{sig}=0,030<0,05$). Διαπιστώνεται ότι υψηλότερη τιμή έχουν οι Έγγαμοι (M.R. 57,25), ακολουθούν οι Χήροι (M.R. 47,50), με μικρή διαφορά οι Άγαμοι (M.O. 42,44) και τέλος οι Διαζευγμένοι (M.R. 29,80).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις κλίμακες Προσέγγιση της επίδοσης και Αποφυγή της επίδοσης ως προς τα Χρόνια προϋπηρεσίας. Ειδικότερα, υψηλότερο προσανατολισμό στον στόχο Προσέγγιση στην επίδοση εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 26 ετών (M.R72,91), ακολουθούν όσοι εργάζονται από 6 έως 10 έτη (M.R48,54), από 0 έως 5 έτη (M.R48,36), από 16 έως 20 έτη (M.R46,71), από 11 έως 15 έτη (M.R38,73) και τελευταίοι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία από 21 έως 25 έτη (M.R37,63). Αντίστοιχα, υψηλότερο προσανατολισμό στο στόχο Αποφυγή της επίδοσης εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με έτη προϋπηρεσίας 16 έως 20 (M.R68,71), ακολουθούν οι έχοντες προϋπηρεσία άνω τα 26 έτη (M.R55,96), από 11 έως 15 έτη (M.R54,39), από 0 έως 5 έτη (M.R50,68), από 21 έως 25 έτη (M.R45,00) και τελευταίοι οι εκπαιδευτικοί από 6 έως 10 έτη (M.R23,15). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% για την Προσέγγιση της επίδοσης ($\text{sig}=0,001<0,01$) και για την Αποφυγή της επίδοσης ($\text{sig}=0,007<0,01$).

Η σχέση εργασίας επίσης των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τον προσανατολισμό τους στον στόχο Αποφυγή της επίδοσης ($\text{sig}=0,030<0,05$). Οι Μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν την μεγαλύτερη τιμή (M.R55,40) έναντι των Αναπληρωτών (M.R42,51).

Επιπρόσθετα, η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο Διαπολιτισμικής στο οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τον προσανατολισμό τους στον στόχο Προσέγγιση της επίδοσης ($\text{sig}=0,021<0,05$). Οι

εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολείο Διαπολιτισμικής που βρίσκεται σε Αστική περιοχή έχουν υψηλότερο προσανατολισμό τους στον στόχο Προσέγγιση της επίδοσης (M.R56,27) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολείο Διαπολιτισμικής που βρίσκεται την Ημιαστική περιοχή (M.R42,85). (Πίνακας 28)

Πίνακας 28: Κλίμακες στόχων επίτευξης ανά δημογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

		Προσανατολισμό στο έργο			Προσέγγιση της επίδοσης		Αποφυγή της επίδοσης	
		N	M.R.	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	35	46,54	0,303	63,71	0,001	42,37	0,038
	Γυναίκα	65	52,63		43,38		54,88	
Ηλικία	25-35	31	53,48	0,216	49,16	0,000	42,35	0,097
	36-45	33	55,41		32,06		52,00	
	46-55	35	44,16		70,39		57,39	
	>56	1	18,00		4,50		12,50	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	35	42,44	0,030	52,31	0,451	48,36	0,473
	Έγγαμος/η	58	57,25		51,41		49,81	
	Διαζευγμένος/η	5	29,80		36,00		66,70	
	Χήρος/α	2	47,50		28,50		67,50	
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5	22	51,77	0,225	48,36	0,001	50,68	0,007
	6-10	13	54,62		48,54		23,15	
	11-15	31	52,50		38,73		54,39	
	16-20	7	51,93		46,71		68,71	
	21-25	4	14,75		37,63		45,00	
	>26	23	50,04		72,91		55,96	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	62	53,35	0,197	53,10	0,249	55,40	0,030
	Αναπληρωτής/τρια	38	45,86		46,26		42,51	
Περιοχή Σχολείου	Αστική	57	47,19	0,176	56,27	0,021	52,44	0,438
	Ημιαστική	43	54,88		42,85		47,93	
	Αγροτική	0	-		-		-	

Η φοίτηση σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (sig=0,000<0,01) και στην Ακαδημία (sig=0,000<0,001) καθώς και η παρακολούθηση προγραμμάτων Εξομοίωσης (sig=0,000<0,001) προέκυψε ότι επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τον προσανατολισμό στον στόχο Προσέγγιση στην επίδοση στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που δεν έχουν φοιτήσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής έχουν υψηλότερο προσανατολισμό στον στόχο Προσέγγιση της επίδοσης (M.R. 68,62) σε σχέση με αυτούς που έχουν (M.R. 41,17). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν φοιτήσει στην Ακαδημία παρουσιάζουν μεγαλύτερη βαθμολογία στην Προσέγγιση της επίδοσης (M.R. 68,62) έναντι αυτών που δεν έχουν (M.R. 41,17) καθώς και οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν προγράμματα Εξομοίωσης εμφάνισαν υψηλότερη Προσέγγιση στην επίδοση (M.R. 67,06) έναντι αυτών που δεν παρακολούθησαν (M.R.44,38). (Πίνακας 29)

Πίνακας 29: Κλίμακες Στόχων Επίτευξης ανά κατηγορία Σπουδών των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

		N	Προσανατολισμό στο έργο		Προσέγγιση της επίδοσης		Αποφυγή της επίδοσης	
			Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής	OXI	34	44,54	0,129	68,62	0,000	57,76	0,070
	NAI	66	53,57		41,17		46,76	
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-		-		-	
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-		-		-	
Ακαδημία	OXI	66	53,57	0,129	41,17	0,000	46,76	0,070
	NAI	34	44,54		68,62		57,76	
Εξομοίωση	OXI	73	52,77	0,186	44,38	0,000	47,71	0,110
	NAI	27	44,37		67,06		58,06	
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	OXI	75	48,29	0,174	48,95	0,352	50,62	0,942
	NAI	25	57,14		55,14		50,14	
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	OXI	97	51,13	0,201	49,97	0,294	50,46	0,935
	NAI	3	30,00		67,67		51,83	
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	OXI	92	50,88	0,647	50,01	0,560	50,68	0,833
	NAI	8	46,13		56,19		48,44	
Μεταπτυχιακό	OXI	73	47,77	0,112	53,71	0,067	51,94	0,411
	NAI	23	57,87		41,83		46,61	
Διδακτορικό	OXI	91	50,38	0,891	51,59	0,229	50,26	0,789
	NAI	9	51,72		39,50		52,94	

Οι στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης δεν παρουσίασαν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια προϋπηρεσίας, τη σχέση εργασίας και την περιοχή σχολείου ($\text{sig}>0.05$). (Πίνακας 30)

Παρουσίασαν όμως στατιστική σημαντική διαφορά στον Προσανατολισμό στο έργο σε σχέση με το επίπεδο σπουδών τους και συγκεκριμένα με το αν είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Γενικής Αγωγής ($\text{sig}=0,026<0,05$), Ακαδημίας ($\text{sig}=0,003<0,01$) και Διδασκαλείου Ειδικής Αγωγής ($\text{sig}=0,042<0,05$). (Πίνακας 31)

Πίνακας 30: Κλίμακες στόχων επίτευξης ανά δημογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης

		Προσανατολισμός στο έργο		Προσέγγιση της επίδοσης		Αποφυγή της επίδοσης		
		N	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	40	45,84	0,179	48,08	0,492	50,91	0,907
	Γυναίκα	60	53,61		52,12		50,23	
Ηλικία	25-35	32	58,14	0,237	54,88	0,696	47,06	0,874
	36-45	24	51,02		51,13		52,00	
	46-55	43	44,56		46,86		52,29	
	>56	1	49,00		52,00		47,50	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	30	53,13	0,482	50,83	0,889	49,28	0,774
	Έγγαμος/η	62	48,10		49,77		51,84	
	Διαζευγμένος/η	8	59,19		54,94		44,69	
	Χήρος/α	0	-		-		-	
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5	11	55,64	0,353	55,91	0,817	46,50	0,718
	6-10	19	56,58		51,45		41,50	
	11-15	23	48,80		49,89		53,50	
	16-20	9	62,17		37,89		53,89	
	21-25	6	53,92		52,42		54,83	
	>26	32	42,42		51,70		53,30	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	74	48,70	0,282	48,76	0,309	51,83	0,435
	Αναπληρωτής/τρια	26	55,63		55,44		46,71	
Περιοχή Σχολείου	Αστική	73	53,66	0,067	48,83	0,340	47,27	0,065
	Ημιαστική	27	41,96		55,02		59,22	
	Αγροτική	0	-		-		-	

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Τμήματα Ένταξης και έχουν φοιτήσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής έχουν υψηλότερο Προσανατολισμό στο έργο (M.R. 58,73) σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν φοιτήσει (M.R. 45,67). Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης που δεν είναι απόφοιτοι Ακαδημίας ή Διδασκαλείου Ειδικής Αγωγής έχουν υψηλότερο Προσανατολισμό στο έργο (Ακαδημία M.R. 57,77, Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής M.R. 55,21) σε σχέση με όσους είναι απόφοιτοι Ακαδημίας ή Διδασκαλείου Ειδικής Αγωγής (Ακαδημία M.R. 40,46, Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής M.R. 43,44).

Πίνακας 31: Κλίμακες Στόχων Επίτευξης ανά κατηγορία Σπουδών των εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης

		N	Προσανατολισμό στο έργο		Προσέγγιση της επίδοσης		Αποφυγή της επίδοσης	
			Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής	OXI	63	45,67	0,026	51,14	0,771	50,79	0,897
	NAI	37	58,73		49,41		50,01	
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	OXI	90	50,43	0,939	49,72	0,414	50,69	0,844
	NAI	10	51,15		57,55		48,80	
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	OXI	87	49,27	0,261	49,82	0,542	50,97	0,676
	NAI	13	58,73		55,04		47,38	
Ακαδημία	OXI	58	57,77	0, 003	51,19	0,778	48,78	0,484
	NAI	42	40,46		49,55		52,87	
Εξομοίωση	OXI	70	52,09	0,390	51,38	0,641	49,33	0,534
	NAI	30	46,78		48,45		53,23	
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	OXI	95	51,34	0,197	51,04	0,416	51,21	0,286
	NAI	5	34,60		40,30		37,10	
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	OXI	60	55,21	0,042	50,23	0,910	47,84	0,258
	NAI	40	43,44		50,90		54,49	
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	OXI	86	51,92	0,214	51,90	0,230	52,07	0,177
	NAI	14	41,79		41,93		40,86	
Μεταπτυχιακό	OXI	69	50,22	0,885	51,25	0,696	52,31	0,348
	NAI	31	51,11		48,82		46,47	
Διδακτορικό	OXI	99	50,52	0,958	50,59	0,767	50,93	0,133
	NAI	1	49,00		42,00		7,50	

Το φύλο αλλά και η περιοχή του σχολείου επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη. Οι εκπαιδευτικοί σε Παράλληλη Στήριξη παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων

στην κλίμακα για τον Προσανατολισμό στο έργο ως προς το φύλο (sig= 0,014<0,05), όπου οι άνδρες παρουσίασαν χαμηλότερο βαθμό (M.R. 38,87) από ότι οι γυναίκες (M.R. 54,59).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί σε Παράλληλη Στήριξη των οποίων το σχολείο είναι σε Ημιαστική περιοχή έχουν υψηλότερο προσανατολισμό στον στόχο Προσέγγιση της επίδοσης (M.R. 60,46) τους εκπαιδευτικούς σε Παράλληλη στήριξη των οποίων το σχολείο είναι σε Αστική περιοχή (M.R. 47,18). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% (sig=0,046<0,05). (Πίνακας 32)

Πίνακας 32: Κλίμακες στόχων επίτευξης ανά δημογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη

			Προσανατολισμός στο έργο		Προσέγγιση της επίδοσης		Αποφυγή της επίδοσης	
		N	M.R.	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Φύλο	Ανδρας	26	38,87	0,014	47,85	0,586	42,77	0,111
	Γυναίκα	74	54,59		51,43		53,22	
Ηλικία	25-35	92	51,29	0,576	50,63	0,752	49,89	0,272
	36-45	5	44,60		43,20		46,20	
	46-55	3	36,00		58,83		76,50	
	>56	0	-		-		-	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	78	51,90	0,231	51,19	0,779	51,19	0,600
	Έγγαμος/η	21	47,40		47,33		46,86	
	Διαζευγμένος/η	1	6,50		63,50		73,50	
	Χήρος/α	0	-		-		-	
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-5	88	51,66	0,584	50,11	0,933	50,02	0,446
	6-10	9	43,94		51,50		46,56	
	11-15	0	-		-		-	
	16-20	1	20,00		49,50		73,50	
	21-25	0	-		-		-	
	>26	2	44,00		63,50		78,00	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	4	32,00	0,177	52,25	0,902	64,50	0,320
	Αναπληρωτής/τρια	96	51,27		50,43		49,92	
Περιοχή Σχολείου	Αστική	75	48,25	0,164	47,18	0,046	47,85	0,111
	Ημιαστική	25	57,24		60,46		58,44	
	Αγροτική	0	-		-		-	

Ως προς τις σπουδές των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη το τμήμα από το οποίο αποφοίτησαν προέκυψε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά ορισμένους από τους στόχους επίτευξης τους.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν φοιτήσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής έχουν υψηλότερο προσανατολισμό στους στόχους Προσέγγιση της επίδοσης και Αποφυγή της Επίδοσης (Προσέγγιση της επίδοσης M.R. 66,23, Αποφυγή της επίδοσης M.R. 65,69) έναντι αυτών που δεν έχουν φοιτήσει στο εν λόγω τμήμα (Προσέγγιση της επίδοσης M.R. 43,10, Αποφυγή της επίδοσης M.R. 43,35). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% για την Προσέγγιση της επίδοσης ($\text{sig}=0,000<0,001$) και για την Αποφυγή της επίδοσης ($\text{sig}=0,000<0,001$).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν φοιτήσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής έχουν χαμηλότερη τιμή σε αυτές τις κλίμακες στόχων επίτευξης (Προσέγγιση της επίδοσης M.R. 34,84, Αποφυγή της επίδοσης M.R. 33,13) έναντι αυτών που δεν έχουν φοιτήσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (Προσέγγιση της επίδοσης M.R. 53,48, Αποφυγή της επίδοσης M.R. 53,81). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% για την Προσέγγιση της επίδοσης ($\text{sig}=0,018<0,05$) και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% για την Αποφυγή της επίδοσης ($\text{sig}=0,008<0,01$).

Τέλος, οι απόφοιτοι του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής έχουν υψηλότερο Προσανατολισμό στο έργο (M.R. 58,85) έναντι αυτών που δεν είναι απόφοιτοι του συγκεκριμένου τμήματος (M.R. 45,60). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% για τον Προσανατολισμό στο έργο ($\text{sig}=0,022<0,05$). (Πίνακας 33)

Πίνακας 33: Κλίμακες Στόχων Επίτευξης ανά κατηγορία Σπουδών των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη

		N	Προσανατολισμό στο έργο		Προσέγγιση της επίδοσης		Αποφυγή της επίδοσης	
			Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)	Mean Rank	sig. (p)
Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής	OXI	68	50,86	0,851	43,10	0,000	43,35	0,000
	NAI	32	49,73		66,23		65,69	
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής	OXI	84	51,66	0,342	53,48	0,018	53,81	0,008
	NAI	16	44,41		34,84		33,13	
Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	OXI	63	45,60	0,022	54,39	0,079	52,47	0,372
	NAI	37	58,85		43,88		47,15	
Ακαδημία	OXI	97	50,95	0,362	50,24	0,612	49,70	0,112
	NAI	3	36,00		58,83		76,50	
Εξομοίωση	OXI	97	50,95	0,362	50,24	0,612	49,70	0,112
	NAI	3	36,00		58,83		76,50	
Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-	-	-	-	-	-
Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-	-	-	-	-	-
Άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	OXI	86	51,84	0,236	51,58	0,944	51,80	0,262
	NAI	14	42,29		50,00		42,50	
Μεταπτυχιακό	OXI	78	50,20	0,839	50,97	0,757	50,94	0,772
	NAI	22	51,57		48,82		48,93	
Διδακτορικό	OXI	100	50,50	-	50,50	-	50,50	-
	NAI	0	-	-	-	-	-	-

5.2.9. Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης και παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας

Προκειμένου να ελεγχθούν οι συσχετίσεις των παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με τις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Πρέπει να σημειωθεί ότι θετική συσχέτιση αντιστοιχεί σε ανάλογη μεταβολή των μεταβλητών, ενώ αρνητική συσχέτιση σε αντιστρόφως ανάλογη μεταβολή των μεταβλητών.

Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 34, ο οποίος αφορά τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Γενικής Αγωγής, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p < 0,05$) έως πολύ σημαντική συσχέτιση ($p < 0,001$) μεταξύ των παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και των παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας.

Ειδικότερα παρατηρείται ότι οι Εκπαιδευτικές Στρατηγικές σχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις παραμέτρους συναισθηματικής νοημοσύνης SEA ($p = 0,014 < 0,05$), OEA ($p = 0,008 < 0,01$) και UOE ($p = 0,000 < 0,01$). Συνεπώς υψηλή ικανότητα του εκπαιδευτικού σε σχολεία Γενικής Αγωγής στην αναγνώριση των συναισθημάτων του, στην αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων υποδηλώνει αυξημένη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην εφαρμογή Εκπαιδευτικών Στρατηγικών.

Θετική συσχέτιση στατιστικά σημαντική προέκυψε και μεταξύ της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας στη Διαχείριση της τάξης με τις δύο παραμέτρους συναισθηματικής νοημοσύνης OEA ($p = 0,047 < 0,05$) και UOE ($p = 0,002 < 0,01$). Οπότε όσο αυξάνεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού σε σχολεία Γενικής Αγωγής να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων τόσο αυξάνεται και η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας του στη Διαχείριση της τάξης.

Επιπρόσθετα η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην Εμπλοκή Μαθητών σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις τρεις παραμέτρους συναισθηματικής νοημοσύνης OEA ($p = 0,035 < 0,005$), UOE ($p = 0,000 < 0,01$), ROE ($p = 0,003 < 0,01$). Δηλαδή, αύξηση της ικανότητας του εκπαιδευτικού σε σχολεία Γενικής Αγωγής να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων αλλά και να διαχειρίζεται και τα δικά του συναισθήματα συνεπάγεται ταυτόχρονα αύξηση στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην Εμπλοκή Μαθητών.

Πίνακας 34: Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχολεία Γενικής Αγωγής

		1	2	3	4	5	6	7
SEA (1)	r _s		,378**	,197*	,250*	,246*	,152	,128
	Sig.		,000	,050	,012	,014	,130	,204
	N		100	100	100	100	100	100
OEA (2)	r _s	,378**		,229*	,133	,263**	,199*	,212*
	Sig.	,000		,022	,187	,008	,047	,035
	N	100		100	100	100	100	100
UOE (3)	r _s	,197*	,229*		,309**	,360**	,299**	,363**
	Sig.	,050	,022		,002	,000	,002	,000
	N	100	100		100	100	100	100
ROE (4)	r _s	,250*	,133	,309**		,170	,090	,294**
	Sig.	,012	,187	,002		,090	,371	,003
	N	100	100	100		100	100	100
Εκπαιδευτικές Στρατηγικές (5)	r _s	,246*	,263**	,360**	,170		,657**	,622**
	Sig.	,014	,008	,000	,090		,000	,000
	N	100	100	100	100		100	100
Διαχείριση Τάξης (6)	r _s	,152	,199*	,299**	,090	,657**		,605**
	Sig.	,130	,047	,002	,371	,000		,000
	N	100	100	100	100	100		100
Εμπλοκή Μαθητών (7)	r _s	,128	,212*	,363**	,294**	,622**	,605**	
	Sig.	,204	,035	,000	,003	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	

Ο πίνακας 35, αφορά την ομάδα των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής. Εδώ παρατηρείται ότι μεταξύ όλων των παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με όλες τις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας υπάρχει θετική και στατιστικά πολύ σημαντική συσχέτιση ($p < 0,001$). Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και για τους εκπαιδευτικούς Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπου επίσης παρατηρείται ότι μεταξύ όλων των παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με όλες τις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας υπάρχει θετική και στατιστικά σημαντική ($p < 0,05$) έως πολύ σημαντική ($p < 0,001$) συσχέτιση. (Πίνακας 36)

Συνεπώς, αύξηση γενικότερα της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής αλλά και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνεπάγεται ταυτόχρονα αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας τους ως προς κάθε κατεύθυνση.

Πίνακας 35: Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής

		1	2	3	4	5	6	7
SEA (1)	r _s		,583**	,391**	,573**	,334**	,488**	,428**
	Sig.		,000	,000	,000	,001	,000	,000
	N		100	100	100	100	100	100
OEA (2)	r _s	,583**		,394**	,550**	,352**	,363**	,505**
	Sig.	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	100		100	100	100	100	100
UOE (3)	r _s	,391**	,394**		,386**	,491**	,432**	,366**
	Sig.	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	100	100		100	100	100	100
ROE (4)	r _s	,573**	,550**	,386**		,274**	,344**	,282**
	Sig.	,000	,000	,000		,006	,000	,004
	N	100	100	100		100	100	100
Εκπαιδευτικές Στρατηγικές (5)	r _s	,334**	,352**	,491**	,274**		,687**	,663**
	Sig.	,001	,000	,000	,006		,000	,000
	N	100	100	100	100		100	100
Διαχείριση Τάξης (6)	r _s	,488**	,363**	,432**	,344**	,687**		,699**
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	100	100	100	100	100		100
Εμπλοκή Μαθητών (7)	r _s	,428**	,505**	,366**	,282**	,663**	,699**	
	Sig.	,000	,000	,000	,004	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	

Πίνακας 36: Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

		1	2	3	4	5	6	7
SEA (1)	r _s		,633**	,468**	,457**	,395**	,204*	,246*
	Sig.		,000	,000	,000	,000	,042	,014
	N		100	100	100	100	100	100
OEA (2)	r _s	,633**		,493**	,432**	,488**	,295**	,338**
	Sig.	,000		,000	,000	,000	,003	,001
	N	100		100	100	100	100	100
UOE (3)	r _s	,468**	,493**		,494**	,256*	,341**	,423**
	Sig.	,000	,000		,000	,010	,001	,000
	N	100	100		100	100	100	100
ROE (4)	r _s	,457**	,432**	,494**		,274**	,228*	,221*
	Sig.	,000	,000	,000		,006	,023	,027
	N	100	100	100		100	100	100
Εκπαιδευτικές Στρατηγικές (5)	r _s	,395**	,488**	,256*	,274**		,519**	,544**
	Sig.	,000	,000	,010	,006		,000	,000
	N	100	100	100	100		100	100
Διαχείριση Τάξης (6)	r _s	,204*	,295**	,341**	,228*	,519**		,650**
	Sig.	,042	,003	,001	,023	,000		,000
	N	100	100	100	100	100		100
Εμπλοκή Μαθητών (7)	r _s	,246*	,338**	,423**	,221*	,544**	,650**	
	Sig.	,014	,001	,000	,027	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	

Στους εκπαιδευτικούς σε Τμήματα Ένταξης παρατηρείται θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας τους που αφορά τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές με όλες τις παραμέτρους της συναισθηματικής τους νοημοσύνη SEA ($p=0,008<0,001$), OEA ($p=0,012<0,005$), UOE ($p=0,000<0,001$), ROE ($p=0,009<0,01$) αλλά και ως προς της Εμπλοκής των Μαθητών με όλες τις παραμέτρους συναισθηματικής τους νοημοσύνη SEA ($p=0,013<0,005$), OEA ($p=0,001<0,001$), UOE ($p=0,000<0,001$), ROE ($p=0,017<0,05$). Αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη γενικότερα λοιπόν συνεπάγεται ανάλογη αύξηση αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές και την Εμπλοκή Μαθητών στους εκπαιδευτικούς σε τμήματα ένταξης.

Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για την Διαχείριση Τάξης συνδέεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τρεις από τις τέσσερις παραμέτρους που αφορούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη SEA ($p=0,026<0,005$), UOE ($p=0,000<0,001$), ROE ($p=0,004<0,01$). Δηλαδή, στους εκπαιδευτικούς σε Τμήματα Ένταξης η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για την Διαχείριση Τάξης αυξάνεται όσο αυξάνεται η ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους αλλά και των άλλων. (Πίνακας 37)

Πίνακας 37: Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης

		1	2	3	4	5	6	7
SEA (1)	r_s		,531**	,223*	,634**	,264**	,223*	,247*
	Sig.		,000	,025	,000	,008	,026	,013
	N		100	100	100	100	100	100
OEA (2)	r_s	,531**		,190	,356**	,250*	,153	,320**
	Sig.	,000		,059	,000	,012	,129	,001
	N	100		100	100	100	100	100
UOE (3)	r_s	,223*	,190		,328**	,349**	,394**	,389**
	Sig.	,025	,059		,001	,000	,000	,000
	N	100	100		100	100	100	100
ROE (4)	r_s	,634**	,356**	,328**		,258**	,284**	,238*
	Sig.	,000	,000	,001		,009	,004	,017
	N	100	100	100		100	100	100
Εκπαιδευτικές Στρατηγικές (5)	r_s	,264**	,250*	,349**	,258**		,710**	,663**
	Sig.	,008	,012	,000	,009		,000	,000
	N	100	100	100	100		100	100
Διαχείριση Τάξης (6)	r_s	,223*	,153	,394**	,284**	,710**		,671**
	Sig.	,026	,129	,000	,004	,000		,000
	N	100	100	100	100	100		100
Εμπλοκή Μαθητών (7)	r_s	,247*	,320**	,389**	,238*	,663**	,671**	
	Sig.	,013	,001	,000	,017	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	

Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών Στρατηγικών στους εκπαιδευτικούς σε Παράλληλη Στήριξη σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με δύο παραμέτρους που αφορούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων ΟΕΑ ($p=0,014<0,005$), και την ικανότητα τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων ΟΕΑ ($p=0,012<0,05$).

Ακολούθως, η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην Διαχείριση Τάξης των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις παραμέτρους συναισθηματικής τους νοημοσύνης που αφορούν την ικανότητα τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων ΟΕΑ ($p=0,005<0,001$) αλλά και την ικανότητα τους να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα ROE ($p=0,038<0,05$).

Τέλος, η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην Εμπλοκή Μαθητών των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων ΟΕΑ ($p=0,007<0,001$) και την ικανότητα τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων ΟΕΑ ($p=0,007<0,01$). (Πίνακας 38)

Πίνακας 38: Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη

		1	2	3	4	5	6	7
SEA (1)	r_s		,288**	,162	,417**	,076	,177	,116
	Sig.		,004	,107	,000	,454	,079	,249
	N		100	100	100	100	100	100
OEA (2)	r_s	,288**		,214*	,012	,245*	,014	,267**
	Sig.	,004		,032	,908	,014	,887	,007
	N	100		100	100	100	100	100
UOE (3)	r_s	,162	,214*		,187	,251*	,278**	,270**
	Sig.	,107	,032		,063	,012	,005	,007
	N	100	100		100	100	100	100
ROE (4)	r_s	,417**	,012	,187		,028	,208*	,110
	Sig.	,000	,908	,063		,781	,038	,276
	N	100	100	100		100	100	100
Εκπαιδευτικές Στρατηγικές (5)	r_s	,076	,245*	,251*	,028		,424**	,523**
	Sig.	,454	,014	,012	,781		,000	,000
	N	100	100	100	100		100	100
Διαχείριση Τάξης (6)	r_s	,177	,014	,278**	,208*	,424**		,521**
	Sig.	,079	,887	,005	,038	,000		,000
	N	100	100	100	100	100		100
Εμπλοκή Μαθητών (7)	r_s	,116	,267**	,270**	,110	,523**	,521**	
	Sig.	,249	,007	,007	,276	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	

5.2.10. Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης και κλιμάκων στόχων επίτευξης

Προκειμένου να ελεγχθούν οι συσχετίσεις των παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με τις κλίμακες στόχων επίτευξης, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Πρέπει να σημειωθεί ότι θετική συσχέτιση αντιστοιχεί σε ανάλογη μεταβολή των μεταβλητών, ενώ αρνητική συσχέτιση σε αντιστρόφως ανάλογη μεταβολή των μεταβλητών.

Στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Γενικής Αγωγής παρατηρείται ότι μόνο ο στόχος επίτευξης που αφορά τον Προσανατολισμό στο έργο εμφανίζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις τρεις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης SEA ($p=0,011<0,05$), OEA ($p=0,005<0,01$) και UOE ($p=0,000<0,001$). Η συσχέτιση αυτή είναι θετική δηλαδή όσο αυξάνεται η ικανότητα των εκπαιδευτικών σε σχολεία Γενικής Αγωγής να αναγνωρίζει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων καθώς και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων τόσο αυξάνεται και ο Προσανατολισμός τους στο έργο. (Πίνακας 39)

Πίνακας 39: Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών σε σχολεία Γενικής Αγωγής

		1	2	3	4	5	6	7
SEA (1)	r_s		,378**	,197*	,250*	,254*	,097	,054
	Sig.		,000	,050	,012	,011	,337	,593
	N		100	100	100	100	100	100
OEA (2)	r_s	,378**		,229*	,133	,281**	,120	,010
	Sig.	,000		,022	,187	,005	,235	,924
	N	100		100	100	100	100	100
UOE (3)	r_s	,197*	,229*		,309**	,461**	,131	,099
	Sig.	,050	,022		,002	,000	,193	,327
	N	100	100		100	100	100	100
ROE (4)	r_s	,250*	,133	,309**		,169	,096	,012
	Sig.	,012	,187	,002		,093	,342	,906
	N	100	100	100		100	100	100
Προσανατολισμός στο έργο (5)	r_s	,254*	,281**	,461**	,169		,063	-,039
	Sig.	,011	,005	,000	,093		,533	,697
	N	100	100	100	100		100	100
Προσέγγιση της επίδοσης (6)	r_s	,097	,120	,131	,096	,063		,374**
	Sig.	,337	,235	,193	,342	,533		,000
	N	100	100	100	100	100		100
Αποφυγή της επίδοσης (7)	r_s	,054	,010	,099	,012	-,039	,374**	
	Sig.	,593	,924	,327	,906	,697	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	

Στον Πίνακα 40, ο οποίος αφορά την ομάδα των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής, οι στόχοι επίτευξης που αφορούν των Προσανατολισμό στο έργο

και την Προσέγγιση της επίδοσης παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης. Στον Προσανατολισμό στο έργο παρουσιάζεται θετικά στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις τρεις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης SEA ($p=0,000<0,001$), OEA ($p=0,000<0,001$) και UOE ($p=0,000<0,001$), ενώ θετικά στατιστικά σημαντική συσχέτιση έχουμε και στην Προσέγγιση της επίδοσης με δύο παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης UOE ($p=0,029<0,05$) και ROE ($p=0,003<0,01$). Συνεπώς, υψηλή ικανότητα των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και των άλλων καθώς και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων αντιστοιχεί σε υψηλό στόχο τους στον Προσανατολισμό στο έργο. Επίσης, όσο αυξάνεται η ικανότητα των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά τους τόσο αυξάνεται και ο προσανατολισμός τους στον στόχο Προσέγγιση της επίδοσης.

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί η αρνητική, όχι στατιστικά σημαντική, συσχέτιση που παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Ειδικής Αγωγής μεταξύ της ικανότητας τους να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα τους και τα συναισθήματα των άλλων με τον προσανατολισμό τους στον στόχο Αποφυγή της Επίδοσης.

Πίνακας 40: Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής

		1	2	3	4	5	6	7
SEA (1)	r_s		,583**	,391**	,573**	,407**	,175	-,136
	Sig.		,000	,000	,000	,000	,081	,177
	N		100	100	100	100	100	100
OEA (2)	r_s	,583**		,394**	,550**	,409**	,170	-,010
	Sig.	,000		,000	,000	,000	,090	,923
	N	100		100	100	100	100	100
UOE (3)	r_s	,391**	,394**		,386**	,593**	,218*	,066
	Sig.	,000	,000		,000	,000	,029	,516
	N	100	100		100	100	100	100
ROE (4)	r_s	,573**	,550**	,386**		,183	,292**	,137
	Sig.	,000	,000	,000		,068	,003	,173
	N	100	100	100		100	100	100
Προσανατολισμός στο έργο (5)	r_s	,407**	,409**	,593**	,183		,093	-,051
	Sig.	,000	,000	,000	,068		,357	,614
	N	100	100	100	100		100	100
Προσέγγιση της επίδοσης (6)	r_s	,175	,170	,218*	,292**	,093		,567**
	Sig.	,081	,090	,029	,003	,357		,000
	N	100	100	100	100	100		100
Αποφυγή της επίδοσης (7)	r_s	-,136	-,010	,066	,137	-,051	,567**	
	Sig.	,177	,923	,516	,173	,614	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	

Στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης η επιρροή όλων των παραμέτρων στους στόχους επίτευξης τους είναι πιο υψηλή και παντού θετική. Αναλυτικά, ο Προσανατολισμός στο έργο σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με δύο παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης SEA ($p=0,005<0,01$) και UOE ($p=0,000<0,001$), η Προσέγγιση της επίδοσης παρουσιάζει θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική με όλες τις παραμέτρους συναισθηματικής νοημοσύνη SEA ($p=0,015<0,01$), OEA ($p=0,000<0,001$), UOE ($p=0,039<0,05$) και ROE ($p=0,000<0,001$), και τέλος η Αποφυγή της επίδοσης σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με μια παράμετρο της συναισθηματικής νοημοσύνη SEA ($p=0,033<0,05$).

Πίνακας 41: Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

		1	2	3	4	5	6	7
SEA (1)	r_s		,633**	,468**	,457**	,278**	,242*	,214*
	Sig.		,000	,000	,000	,005	,015	,033
	N		100	100	100	100	100	100
OEA (2)	r_s	,633**		,493**	,432**	,185	,345**	,057
	Sig.	,000		,000	,000	,066	,000	,574
	N	100		100	100	100	100	100
UOE (3)	r_s	,468**	,493**		,494**	,353**	,207*	,165
	Sig.	,000	,000		,000	,000	,039	,101
	N	100	100		100	100	100	100
ROE (4)	r_s	,457**	,432**	,494**		,082	,388**	,171
	Sig.	,000	,000	,000		,419	,000	,090
	N	100	100	100		100	100	100
Προσανατολισμός στο έργο (5)	r_s	,278**	,185	,353**	,082		,021	-,009
	Sig.	,005	,066	,000	,419		,835	,929
	N	100	100	100	100		100	100
Προσέγγιση της επίδοσης (6)	r_s	,242*	,345**	,207*	,388**	,021		,198*
	Sig.	,015	,000	,039	,000	,835		,048
	N	100	100	100	100	100		100
Αποφυγή της επίδοσης (7)	r_s	,214*	,057	,165	,171	-,009	,198*	
	Sig.	,033	,574	,101	,090	,929	,048	
	N	100	100	100	100	100	100	

Οι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης παρουσιάζουν θετικά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μόνο μεταξύ του στόχου επίτευξης Προσανατολισμός στο έργο με δύο παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης SEA ($p=0,008<0,01$) και UOE ($p=0,000<0,001$). (Πίνακας 42)

Ωστόσο, ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι ο στόχος επίτευξης τους που αφορά την Αποφυγή της επίδοσης παρουσιάζει αρνητική, όχι στατιστικά

σημαντική συσχέτιση με την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων. (Πίνακας 42)

Πίνακας 42: Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης

		1	2	3	4	5	6	7
SEA (1)	r _s		,531**	,223*	,634**	,262**	,186	,148
	Sig.		,000	,025	,000	,008	,065	,141
	N		100	100	100	100	100	100
OEA (2)	r _s	,531**		,190	,356**	,056	,075	-,131
	Sig.	,000		,059	,000	,581	,459	,192
	N	100		100	100	100	100	100
UOE (3)	r _s	,223*	,190		,328**	,358**	,003	-,252*
	Sig.	,025	,059		,001	,000	,974	,011
	N	100	100		100	100	100	100
ROE (4)	r _s	,634**	,356**	,328**		,173	,110	,179
	Sig.	,000	,000	,001		,086	,277	,074
	N	100	100	100		100	100	100
Προσανατολισμός στο έργο (5)	r _s	,262**	,056	,358**	,173		,072	-,082
	Sig.	,008	,581	,000	,086		,477	,417
	N	100	100	100	100		100	100
Προσέγγιση της επίδοσης (6)	r _s	,186	,075	,003	,110	,072		,423**
	Sig.	,065	,459	,974	,277	,477		,000
	N	100	100	100	100	100		100
Αποφυγή της επίδοσης (7)	r _s	,148	-,131	-,252*	,179	-,082	,423**	
	Sig.	,141	,192	,011	,074	,417	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	

Για τους εκπαιδευτικούς σε Παράλληλη Στήριξη η μόνη συσχέτιση που παρουσιάζεται είναι μεταξύ του Προσανατολισμού στο έργο και της παραμέτρου της συναισθηματικής νοημοσύνης UOE η οποία είναι θετική και στατιστικά σημαντική ($p=0,004<0,01$).

Ωστόσο και στους εκπαιδευτικούς σε Παράλληλη Στήριξη κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί η αρνητική, όχι στατιστικά σημαντική, συσχέτιση της ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους με τον προσανατολισμό τους στους στόχους Προσέγγιση της επίδοσης και Αποφυγή της επίδοσης, αλλά και της ικανότητα τους να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων με τον προσανατολισμό τους στον στόχο Αποφυγή της επίδοσης.

Πίνακας 43: Συσχέτιση παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης με στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη

		1	2	3	4	5	6	7
SEA (1)	r_s		,288**	,162	,417**	,034	-,019	-,048
	Sig.		,004	,107	,000	,737	,853	,637
	N		100	100	100	100	100	100
OEA (2)	r_s	,288**		,214*	,012	,171	,104	-,053
	Sig.	,004		,032	,908	,089	,304	,600
	N	100		100	100	100	100	100
UOE (3)	r_s	,162	,214*		,187	,284**	,027	-,143
	Sig.	,107	,032		,063	,004	,792	,157
	N	100	100		100	100	100	100
ROE (4)	r_s	,417**	,012	,187		-,047	,086	,144
	Sig.	,000	,908	,063		,642	,394	,153
	N	100	100	100		100	100	100
Προσανατολισμός στο έργο (5)	r_s	,034	,171	,284**	-,047		,035	-,152
	Sig.	,737	,089	,004	,642		,729	,132
	N	100	100	100	100		100	100
Προσέγγιση της επίδοσης (6)	r_s	-,019	,104	,027	,086	,035		,611**
	Sig.	,853	,304	,792	,394	,729		,000
	N	100	100	100	100	100		100
Αποφυγή της επίδοσης (7)	r_s	-,048	-,053	-,143	,144	-,152	,611**	
	Sig.	,637	,600	,157	,153	,132	,000	
	N	100	100	100	100	100	100	

5.2.11. Συσχέτιση παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας και κλιμάκων στόχων επίτευξης

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 44, ο στόχος επίτευξης Προσανατολισμός στο έργο των εκπαιδευτικών σε σχολεία Γενικής Αγωγής, σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά και με τις τρεις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας, τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ($p=0,000<0,001$), την Διαχείριση Τάξης ($p=0,000<0,001$) και την Εμπλοκή μαθητών ($p=0,003<0,001$). Οι υπόλοιπες κλίμακες στόχων επίτευξης στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Γενικής Αγωγής δεν εμφανίζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση στην Αποφυγή της Επίδοσης με τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές και στην Προσέγγιση της Επίδοσης με τη Διαχείριση της Τάξης. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Γενικής Αγωγής που έχουν υψηλό προσανατολισμό στον στόχο Προσέγγιση της επίδοσης και στον στόχο Αποφυγή της επίδοσης εμφανίζουν μείωση στην αυτοαποτελεσματικότητα τους που αφορά τη Διαχείριση της Τάξης και τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές αντίστοιχα.

Πίνακας 44: Συσχέτιση παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας με στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών σε σχολεία Γενικής Αγωγής

		1	2	3	4	5	6
Προσανατολισμός στο έργο (1)	r_s		,063	-,039	,395**	,404**	,295**
	Sig.		,533	,697	,000	,000	,003
	N		100	100	100	100	100
Προσέγγιση της επίδοσης (2)	r_s	,063		,374**	,135	-,005*	,088
	Sig.	,533		,000	,179	,961	,384
	N	100		100	100	100	100
Αποφυγή της επίδοσης (3)	r_s	-,039	,374**		-,109	,003	,005
	Sig.	,697	,000		,279	,977	,963
	N	100	100		100	100	100
Εκπαιδευτικές Στρατηγικές (4)	r_s	,395**	,135	-,109		,657**	,622**
	Sig.	,000	,179	,279		,000	,000
	N	100	100	100		100	100
Διαχείριση Τάξης (5)	r_s	,404**	-,005*	,003	,657**		,605**
	Sig.	,000	,961	,977	,000		,000
	N	100	100	100	100		100
Εμπλοκή Μαθητών (6)	r_s	,295**	,088	,005	,622**	,605**	
	Sig.	,003	,384	,963	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	

Ομοίως και στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Ειδικής Αγωγής ο στόχος επίτευξης Προσανατολισμός στο έργο, σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά και με τις τρεις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας, τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ($p=0,000<0,001$), την Διαχείριση Τάξης ($p=0,000<0,001$) και την

Εμπλοκή μαθητών ($p=0,001<0,01$). Επιπρόσθετα, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Ειδικής Αγωγής και η Προσέγγιση της επίδοσης με τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ($p=0,025<0,05$).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζεται και σε αυτή την ομάδα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αρνητική συσχέτιση, όχι στατιστικά σημαντική, που εμφανίζεται στην Αποφυγή της επίδοσης με όλες τις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας. Συνεπώς, στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Ειδικής Αγωγής όσο αυξάνεται ο προσανατολισμός τους στον στόχο επίτευξης Αποφυγή της Επίδοσης τόσο μειώνεται η αυτοαποτελεσματικότητά τους σε όλους τους τομείς αυτής. (Πίνακας 45)

Πίνακας 45: Συσχέτιση παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας με στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής

		1	2	3	4	5	6
Προσανατολισμός στο έργο (1)	r_s		,393**	-,051	,398**	,372**	,341**
	Sig.		,357	,614	,000	,000	,001
	N		100	100	100	100	100
Προσέγγιση της επίδοσης (2)	r_s	,393**		,567**	,224*	,158	,178
	Sig.	,357		,000	,025	,117	,076
	N	100		100	100	100	100
Αποφυγή της επίδοσης (3)	r_s	-,051	,567**		-,055	-,103	-,097
	Sig.	,614	,000		,590	,309	,335
	N	100	100		100	100	100
Εκπαιδευτικές Στρατηγικές (4)	r_s	,398**	,224*	-,055		,687**	,663**
	Sig.	,000	,025	,590		,000	,000
	N	100	100	100		100	100
Διαχείριση Τάξης (5)	r_s	,372**	,158	-,103	,687**		,699**
	Sig.	,000	,117	,309	,000		,000
	N	100	100	100	100		100
Εμπλοκή Μαθητών (6)	r_s	,341**	,178	-,097	,663**	,699**	
	Sig.	,001	,076	,335	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	

Ο παρακάτω πίνακας 46, αφορά τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπου θετική και στατιστικά σημαντική είναι η συσχέτιση των Εκπαιδευτικών Στρατηγικών με την Προσέγγιση της επίδοσης ($p=0,000<0,001$), της Διαχείρισης Τάξης με τον Προσανατολισμό στο έργο ($p=0,001<0,01$) και την Προσέγγιση της επίδοσης ($p=0,000<0,001$), αλλά και της Εμπλοκής μαθητών με τον Προσανατολισμό στο έργο ($p=0,000<0,001$) και την Προσέγγιση της επίδοσης ($p=0,001<0,001$).

Αντίστοιχα με τους εκπαιδευτικούς σε σχολεία Ειδικής Αγωγής και οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση, όχι στατιστικά σημαντική, στην Αποφυγή της επίδοσης με όλες τις

παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας. Συνεπώς, και στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης όσο αυξάνεται ο προσανατολισμός τους στον στόχο επίτευξης Αποφυγή της Επίδοσης τόσο μειώνεται η αυτοαποτελεσματικότητά τους σε όλους τους τομείς αυτής. (Πίνακας 46)

Πίνακας 46: Συσχέτιση παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας με στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

		1	2	3	4	5	6
Προσανατολισμός στο έργο (1)	r_s		,021	-,009	,182	,326**	,480**
	Sig.		,835	,929	,070	,001	,000
	N		100	100	100	100	100
Προσέγγιση της επίδοσης (2)	r_s	,021		,198*	,404**	,430**	,341**
	Sig.	,835		,048	,000	,000	,001
	N	100		100	100	100	100
Αποφυγή της επίδοσης (3)	r_s	-,009	,198*		-,047	-,042	-,023
	Sig.	,929	,048		,646	,681	,820
	N	100	100		100	100	100
Εκπαιδευτικές Στρατηγικές (4)	r_s	,182	,404**	-,047		,519**	,544**
	Sig.	,070	,000	,646		,000	,000
	N	100	100	100		100	100
Διαχείριση Τάξης (5)	r_s	,326**	,430**	-,042	,519**		,650**
	Sig.	,001	,000	,681	,000		,000
	N	100	100	100	100		100
Εμπλοκή Μαθητών (6)	r_s	,480**	,341**	-,023	,544**	,650**	
	Sig.	,000	,001	,820	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	

Οι στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση με καμία από τις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί η αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση που παρουσιάζεται στην ομάδα αυτή των εκπαιδευτικών μεταξύ των στόχων επίτευξης τους που αφορούν την Προσέγγιση στην επίδοση και την Αποφυγή της Επίδοσης με όλες τις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης όσο αυξάνουν τον προσανατολισμό τους στην Προσέγγιση και Αποφυγή της Επίδοσης τόσο μειώνεται η αυτοαποτελεσματικότητάς τους σε όλους τους τομείς αυτής. (Πίνακας 47)

Στους εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης, μόνο ο στόχος επίτευξης Προσανατολισμός στο έργο, σχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές ($p=0,000<0,001$) και την Εμπλοκή μαθητών ($p=0,001<0,01$).

Επιπρόσθετα όμως, όπως οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Ειδικής Αγωγής αλλά και σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης έτσι και οι εκπαιδευτικοί σε

Παράλληλη Στήριξη παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση, όχι στατιστικά σημαντική, στην Αποφυγή της επίδοσης με όλες τις παραμέτρους αυτοαποτελεσματικότητας. Συνεπώς, και στους εκπαιδευτικούς σε Παράλληλη Στήριξη όσο αυξάνεται ο προσανατολισμός τους στον στόχο επίτευξης Αποφυγή της Επίδοσης τόσο μειώνεται η αυτοαποτελεσματικότητά τους σε όλους τους τομείς αυτής. (Πίνακας 48)

Πίνακας 47: Συσχέτιση παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας με στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης

		1	2	3	4	5	6
Προσανατολισμός στο έργο (1)	r_s		,072	-,082	,164	,125	,173
	Sig.		,477	,417	,103	,215	,085
	N		100	100	100	100	100
Προσέγγιση της επίδοσης (2)	r_s	,072		,423**	-,138	-,176	-,165
	Sig.	,477		,000	,172	,079	,101
	N	100		100	100	100	100
Αποφυγή της επίδοσης (3)	r_s	-,082	,423**		-,171	-,125	-,192
	Sig.	,417	,000		,089	,216	,055
	N	100	100		100	100	100
Εκπαιδευτικές Στρατηγικές (4)	r_s	,164	-,138	-,171		,710**	,663**
	Sig.	,103	,172	,089		,000	,000
	N	100	100	100		100	100
Διαχείριση Τάξης (5)	r_s	,125	-,176	-,125	,710**		,671**
	Sig.	,215	,079	,216	,000		,000
	N	100	100	100	100		100
Εμπλοκή Μαθητών (6)	r_s	,173	-,165	-,192	,663**	,671**	
	Sig.	,085	,101	,055	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	

Πίνακας 48: Συσχέτιση παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας με στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών σε Παράλληλη Στήριξη

		1	2	3	4	5	6
Προσανατολισμός στο έργο (1)	r_s		,035	-,152	,514**	,195	,332**
	Sig.		,729	,132	,000	,052	,001
	N		100	100	100	100	100
Προσέγγιση της επίδοσης (2)	r_s	,035		,611**	,204*	,022	,102
	Sig.	,729		,000	,042	,825	,311
	N	100		100	100	100	100
Αποφυγή της επίδοσης (3)	r_s	-,152	,611**		-,010	-,032	-,049
	Sig.	,132	,000		,925	,752	,630
	N	100	100		100	100	100
Εκπαιδευτικές Στρατηγικές (4)	r_s	,514**	,204*	-,010		,424**	,523**
	Sig.	,000	,042	,925		,000	,000
	N	100	100	100		100	100
Διαχείριση Τάξης (5)	r_s	,195	,022	-,032	,424**		,521**
	Sig.	,052	,825	,752	,000		,000
	N	100	100	100	100		100
Εμπλοκή Μαθητών (6)	r_s	,332**	,102	-,049	,523**	,521**	
	Sig.	,001	,311	,630	,000	,000	
	N	100	100	100	100	100	

5.3. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη και οι παράμετροί της (αναγνώριση συναισθημάτων του εαυτού, αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων, διαχείριση των συναισθημάτων του εαυτού) στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αλλά και στους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, καθώς και να εξετασθεί η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους στόχους επίτευξης και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα με τους προσανατολισμούς των στόχων τους, όπως: α) ο προσανατολισμός προς την προσέγγιση της επίδοσης, β) ο προσανατολισμός προς την αποφυγή της επίδοσης και γ) ο προσανατολισμός προς το έργο, αλλά και με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους σε συγκεκριμένους τομείς: α) ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές τους, β) ως προς τη διαχείριση της τάξης και γ) ως προς την εμπλοκή των μαθητών. Επιπλέον, η έρευνα στόχευε στη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων (ηλικία, φύλο, σπουδές κ.ά.) στις παραπάνω μεταβλητές, η οποίες διερευνήθηκαν ξεχωριστά για την κάθε κατηγορία εκπαιδευτικών.

Η εξέταση του βαθμού των διάφορων παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης σε εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Γενικής Αγωγής ήταν ο πρώτος βασικός στόχος της έρευνας. Από αυτή την εξέταση, διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων και η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, είναι πιο υψηλές στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από ότι στους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής. Επιβεβαιώθηκε επομένως οι ερευνητική υπόθεση 1 σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής αναμένονταν να εμφανίσουν χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με τις άλλες ομάδες εκπαιδευτικών. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν και με ευρήματα άλλης έρευνας, σύμφωνα με τα οποία τα οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Platsidou, 2010). Ωστόσο, σε ότι αφορά την περεταίρω σύγκριση των παρών αποτελεσμάτων με άλλες έρευνες, θα πρέπει να αναφερθεί πως, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε πως δεν υπάρχουν

αντίστοιχες μελέτες που να εξετάζουν συγκριτικά τις συναισθηματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Γενικής Αγωγής. Για παράδειγμα, σε πιο ενδελεχή επισκόπηση των αποτελεσμάτων, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί από τα σχολεία Ειδικής Αγωγής φέρουν σχεδόν σε όλες τις υποκλίμακες τις μεγαλύτερες τιμές με εξαίρεση την αντίληψη τους για τα συναισθήματα των άλλων, όπου οι εκπαιδευτικοί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επέδειξαν μεγαλύτερη ικανότητα. Βεβαίως, η έρευνα κινείται στην ίδια κατεύθυνση με αυτές που εξετάζουν τόσο τον βαθμό της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών όσο και την τυχόν διαφοροποίηση της ως προς άλλες ειδικότητες (Ciarrochi, Chan, & Bajgarm 2001, Wong & Law, 2002, Kaufhold & Johnson, 2005, Subramaniam & Cheong, 2008, Kafetsios & Zampetakis, 2008, Kafetsios, Nezlek & Vasiou, 2011). Με μια πρώτη εκτίμηση, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ίσως η εμπειρία των εκπαιδευτικών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των ειδικών παιδαγωγών με πιο ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες αλλά και οι αντιλήψεις τους, αυξάνουν την ικανότητα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, καθώς οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρουσίασαν, και ως προς τις τέσσερις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης, καλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη έναντι των εκπαιδευτικών της Γενικής Αγωγής. Επιπροσθέτως, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός φέρει την κύρια ευθύνη για την ποιότητα της διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους μαθητές (Σούλης, 2008), η ύπαρξη υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής όσο και στους Εκπαιδευτικούς Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αποτελεί θετική ένδειξη για την ποιότητα αυτής, η οποία καθορίζει αντίστοιχα την ποιότητα των κοινωνικών συναναστροφών των μαθητών τόσο με τους συνομηλίκους, όσο και με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας. Για παράδειγμα, μαθητές χωρίς αναπηρία, θα συμπεριφέρονται θετικά απέναντι στα παιδιά με αναπηρία όταν και ο εκπαιδευτικός έχει θετική στάση απέναντι στην αναπηρία, με την προϋπόθεση βέβαια ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε αυτόν και στους μαθητές είναι σε πολύ καλό επίπεδο (Σούλης, 2008). Αντίστοιχα, ερευνητικά ευρήματα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Νικολάου, 2000), δείχνουν πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί γενικά είναι βαθιά προσηλωμένοι στις αρχές της Δημοκρατίας και σεβασμού των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών, έχουν θετική στάση προς τους αλλοδαπούς μαθητές και ευνοούν τις επαφές και την επικοινωνία των αλλοδαπών μαθητών με τους γηγενείς

μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί στην μεγάλη τους πλειοψηφία τείνουν να εξασφαλίζουν στις τάξεις τους κλίμα συνεννόησης, δικαιοσύνης και αποδοχής, χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές.

Επιπροσθέτως, ως προς τις τέσσερις ομάδες εκπαιδευτικών, αξιοσημείωτες είναι οι διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στις παραμέτρους της συναισθηματικής τους νοημοσύνης από την επίδραση των δημογραφικών και των εργασιακών χαρακτηριστικών, η διερεύνηση των οποίων εντάσσονταν στον πρώτο βασικό στόχο της έρευνας. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, διαπιστώθηκε: 1) Η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει σημαντικά την ικανότητα τους να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων και συγκεκριμένα, οι Διαζευγμένοι παρουσίασαν υψηλότερη ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων από ό,τι οι Άγαμοι και οι Έγγαμοι, εύρημα που συμβαδίζει με έρευνες που δεν παρατηρείται διαφορά στην συναισθηματική νοημοσύνη Έγγαμων και Άγαμων, αλλά έρχεται σε αντίθεση με αυτές που αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης στους Εγγάμους οι οποίοι υπερέχουν στην αντίληψη και κατανόηση συναισθημάτων τους (Saddam et al., 2010, Mohammad et al., 2013). 2) Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν αποκτήσει μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών παρουσίασαν πιο υψηλή τιμή στην ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους σε σχέση με αυτούς που έχουν. Όπως φαίνεται η εξειδίκευση δεν παίζει ρόλο στις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής, γεγονός που ενισχύει την άποψη του David MacClelland (1973), σύμφωνα με την οποία η ακαδημαϊκή ικανότητα, οι βαθμοί στο σχολείο ή η πανεπιστημιακή επίδοση δεν μπορούν να προβλέψουν την επίδοση των ανθρώπων στην εργασία τους. Αντίθετα, μία άλλη ομάδα ικανοτήτων όπως η πρωτοβουλία η ενσυναίσθηση και η αυτοπειθαρχία είναι αυτές που διακρίνουν τους επιτυχημένους εργαζόμενους.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και συγκεκριμένα αυτούς που διδάσκουν στα Ειδικά Σχολεία, η συσχέτιση των υποκλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά τους έδειξε: 1) Όσο υψηλότερη η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών σε σχολεία Ειδικής Αγωγής τόσο περισσότερο φαίνεται να επηρεάζεται η ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων. 2) Όσοι έχουν ανώτερους τίτλους σπουδών όπως διδακτορικό ή έχουν πραγματοποιήσει εξειδίκευση στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είτε με εξομοίωση είτε με την κατοχή κάποιου άλλου πτυχίου, παρουσιάζουν σημαντική

διαφορά ως προς ορισμένες παραμέτρους της συναισθηματικής τους νοημοσύνης σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν. Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Ειδικής Αγωγής που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα εξομοίωσης παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στην αναγνώριση των συναισθημάτων τους από αυτούς που δεν έχουν παρακολουθήσει. Επίσης, όσοι κατέχουν διδακτορικό τίτλο σπουδών ή άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ προέκυψε ότι διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων συγκριτικά με όσους δεν κατέχουν κανέναν από αυτούς τους δύο τίτλους σπουδών. Από τα πορίσματα αυτά, φαίνεται ότι εκπαίδευση σε θέματα ειδικής αγωγής αλλά και η παραπάνω εμπάθυνση σε θέματα της εκπαίδευσης, συμβάλει στην ενημερότητα των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με αποτέλεσμα να τους καθιστά περισσότερο σίγουρους ως προς τις μεθόδους διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων αλλά και να μπορούν να αναγνωρίζουν καλύτερα την δική τους συναισθηματική κατάσταση. Μάλιστα, όπως αναφέρουν οι Goleman (1996) και Bar-On, (2006), η συναισθηματική νοημοσύνη αποκτιέται και αναπτύσσεται μέσω της μάθησης και της εμπειρίας και μπορεί να βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου μέσω της εξάσκησης και του προγραμματισμού (Goleman, 1996, Bar-On, 2006).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς από τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η συσχέτιση των υποκλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα ατομικά χαρακτηριστικά έδειξε: 1) Όσο μεγαλύτεροι είναι σε ηλικία τόσο περισσότερο φαίνεται να επηρεάζεται η ικανότητα τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους, με μεγαλύτερη τιμή στην συγκεκριμένη παράμετρο της συναισθηματικής νοημοσύνης να παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 46 έως 55 ετών και με μικρή διαφορά να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί άνω των 56 ετών. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με τις περισσότερες έρευνες που έχουν υποστηρίξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι εξελίξιμη τουλάχιστον μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής (Bar-On, 2000). 2) Τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης φάνηκε ότι επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους, να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους και να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων. Από τα ευρήματα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τόσο στην αναγνώριση όσο και στην διαχείριση των συναισθημάτων του εαυτού, υψηλότερες ικανότητες φάνηκε να έχουν οι εκπαιδευτικοί με τα εξής έτη προϋπηρεσίας: άνω των 26 ετών και 6 έως 10 ετών. Ενώ, ως προς την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, πάλι

υπερέχουν οι συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες αλλά αντίστροφα. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να συσχετιστούν και με την έρευνα των Rastegar, & Memarpour, (2009) όπου βρέθηκαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της διδακτικής τους εμπειρίας, όπως επίσης ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών τείνει να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου και με τα χρόνια υπηρεσίας. 3) Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης εμφάνισαν υψηλότερη ικανότητα στο να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων έναντι των αναπληρωτών, γεγονός που δείχνει την επίδραση της σχέσης εργασίας, ότι δηλαδή η μονιμότητα συμβάλει στην καλύτερη επίγνωση του σχολικού περιβάλλοντος που φέρει ως αποτέλεσμα την αύξηση της ικανότητας διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων. 4) Η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο των εκπαιδευτικών που είναι σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επηρεάζει την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων τους και την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που η περιοχή του σχολείου τους είναι Αστική παρουσίασαν πιο υψηλούς βαθμούς στις παραμέτρους αυτές έναντι των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που το σχολείο τους βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή. 5) Τέλος, ανάλογα με την εκπαίδευση που έχουν λάβει, παρουσίασαν διαφορές ως προς την ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους. Όσοι δηλαδή, έχουν φοιτήσει στην Ακαδημία ή έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα Εξομοίωσης επέδειξαν υψηλότερη ικανότητα στο να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους έναντι όσων δεν έχουν. Αξιοσημείωτο, είναι επίσης, ότι όσοι δεν έχουν φοιτήσει σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, παρουσίασαν επίσης υψηλή τιμή.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς από τα Τμήματα ένταξης, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: 1) Η οικογενειακή τους κατάσταση βρέθηκε να επηρεάζει μια παράμετρο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης καθώς φάνηκε ότι οι Έγγαμοι έχουν υψηλότερη ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων σε σχέση με όσους είναι Άγαμοι. 2) Επίσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας βρέθηκε να σχετίζονται με την ικανότητα τους να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων, με υψηλότερες τιμές να έχουν οι εκπαιδευτικοί από 21-25 χρόνια και άνω. 3) Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλότερες ικανότητες αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους έναντι των αναπληρωτών. 4) Όσοι εκπαιδευτικοί δίδασκαν σε Τμήματα ένταξης Δημοτικών Σχολείων που βρίσκονταν σε Αστική περιοχή, παρουσίασαν υψηλότερη ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων τους έναντι

αυτών που δίδασκαν σε Ημιαστική περιοχή. 5) Τέλος, οι σπουδές φάνηκε να επηρεάζουν σημαντικά διάφορες παραμέτρους της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, όσοι δεν έχουν φοιτήσει στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής ή δεν είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου παρουσίασαν υψηλότερη ικανότητα να αναγνωρίζουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των άλλων. Επιπροσθέτως, όσοι είναι απόφοιτοι Ακαδημίας, έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα Εξομοίωσης και Διδασκαλείο με κατεύθυνση στην Ειδική Αγωγή, εμφάνισαν υψηλότερη ικανότητα στο να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων. Συνοψίζοντας, από την διερεύνηση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που δίδασκαν στα Τμήματα Ένταξης, παρατηρήθηκε ότι τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, η μονιμότητα, η Αστική περιοχή του σχολείου, αλλά και η σπουδές σχετίζονται θετικά με κάποιες παραμέτρους της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Διαθέτοντας την εμπειρία και τη γνώση αλλά και νιώθοντας περισσότερο ικανοποιημένοι όταν βρίσκονται για αρκετά χρόνια στο ίδιο σχολείο βλέπουμε ότι σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα στις ικανότητες της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

Για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης προέκυψαν τα εξής: 1) Οι εκπαιδευτικοί με ηλικία από 25 έως 35 έχουν υψηλότερη τιμή ως προς την παράμετρο που αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς από 36 έως 45 και 46 έως 55 ετών. Στην συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι οι νεότεροι σε ηλικία είναι πιο ενήμεροι για την συναισθηματική τους κατάσταση από ότι οι άλλες δύο ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τους Mayer, Carouso and Salovey (1999) και την Πλατσίδου (2010) σύμφωνα με τους οποίους η συναισθηματική νοημοσύνη δε μεταβάλλεται με το πέρασμα της ηλικίας γιατί ο μεγαλύτερος ρυθμός ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρείται κατά τα πρώτα χρόνια της νεότητας. 2) Η οικογενειακή τους κατάσταση βρέθηκε να επηρεάζει μια παράμετρο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης καθώς φάνηκε ότι οι Άγαμοι έχουν υψηλότερη ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους σε σχέση με όσους είναι Έγγαμοι και Διαζευγμένοι. 3) Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σε Παράλληλη Στήριξη που είναι Μόνιμα διορισμένοι έχουν μικρότερη ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους από ότι οι Αναπληρωτές. 4) Τέλος, οι σπουδές φάνηκε να επηρεάζουν σημαντικά διάφορες παραμέτρους της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, όσοι

δεν έχουν φοιτήσει σε Ακαδημία ή δεν έχουν παρακολουθήσει προγράμματα Εξομοίωσης παρουσίασαν υψηλότερη ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους. Παράλληλα, όσοι δεν έχουν άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ παρουσίασαν υψηλότερη ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους σε σχέση με όσους είναι κάτοχοι άλλου Πτυχίου.

Δεύτερος βασικός στόχος της έρευνας ήταν η εξέταση του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Γενικής Αγωγής και η συσχέτιση αυτής με διάφορα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Από αυτήν την αξιολόγηση διαπιστώθηκε ότι η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος κυμαίνεται σε άνω του μετρίου επίπεδα σε όλες τις παραμέτρους. Συνολικά, κατά τη διερεύνηση της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Γενικής Αγωγής παρουσίασαν τις χαμηλότερες τιμές. Συνεπώς επαληθεύθηκε η δεύτερη ερευνητική μας υπόθεση σύμφωνα με την οποία η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας αναμένεται να είναι πιο υψηλή στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Σχολεία Ειδικής Αγωγής, σε Τμήματα Ένταξης, σε Παράλληλη Στήριξη και σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από ότι στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Σχολεία Γενικής Αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής αλλά και οι εκπαιδευτικοί Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης θεωρούν τους εαυτούς τους αρκετά αποτελεσματικούς, καθώς είναι σε θέση να εμπλέκουν τους μαθητές ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να εφαρμόζουν κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και να έχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη διαχείριση της τάξης. Τα ευρήματα αυτά συσχετιζόμενα με τα ευρήματα συναφών ερευνών (Henson et al., 2001, Henson, 2002, Tschannen-Moran & Hoy, 2007, Caprara et al., 2006), τα οποία μπορούμε να τα εκλάβουμε ως θετικές ενδείξεις για το ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής όσο και οι εκπαιδευτικοί της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο οργανωτικότητας και σχεδιασμού και είναι αφοσιωμένοι στο διδακτικό τους έργο (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), καθώς επίσης και ότι χαρακτηρίζονται από ισχυρή κινητοποίηση για διδασκαλία (Fives, 2003). Επιπροσθέτως, αυτή η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους, συμφωνεί και με την προσέγγιση του Bandura (1977) για την έννοια της προσωπικής αποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν να αντιμετωπίσουν μαθητές με δυσκολίες, είτε πρόκειται για μαθησιακές δυσκολίες, είτε πρόκειται για αδύναμους μαθητές, προσπαθούν να υιοθετήσουν την κατάλληλη συμπεριφορά, που θα τους

οδηγήσει στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Οι εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη την προσωπική τους αποτελεσματικότητα, προσπαθούν να βρουν διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, καθώς θεωρούν ότι ακόμα και οι πιο αδύναμοι μαθητές με την κατάλληλη μέθοδο μπορεί να έχουν επιτυχημένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης έχει ως αφετηρία τον κάθε μαθητή και τις ανάγκες της τάξης στην οποία διδάσκεται και μαθαίνει, και όχι τις ανάγκες ενός μέσου όρου. Η διαπολιτισμική διδακτική για παράδειγμα, δίνει έμφαση στην εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, στις ατομικές, ομαδοσυνεργατικές στρατηγικές μάθησης, στα σχέδια εργασίας (Νικολάου, 2005 σ.σ. 314-342).

Από την αξιολόγηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος ως προς την σχέση τους με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, διαπιστώθηκε: 1) Οι Άγαμοι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Εμπλοκή των μαθητών με μικρή όμως διαφορά σε σχέση με τους Έγγαμους ενώ πολύ πιο χαμηλή εμφάνισαν οι Διαζευγμένοι. 2) Επίσης, οι σπουδές φάνηκε να επηρεάζουν σημαντικά διάφορες παραμέτρους της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Συγκεκριμένα, όσοι έχουν φοιτήσει σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις παραμέτρους της, δηλαδή ως προς τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές που υιοθετούν τη Διαχείριση της Τάξης και την Εμπλοκή των Μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάποιο άλλο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ πέραν των προαναφερομένων παρουσιάζουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Εμπλοκή των μαθητών σε σχέση με αυτούς που έχουν.

Από την άλλη, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία της Ειδικής Αγωγής προέκυψαν τα εξής: 1) Η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας φαίνεται πως επηρεάζουν σημαντικά την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας τους ως προς την Διαχείριση της τάξης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί άνω των 56 χρονών ή 46 έως 55 χρονών και με προϋπηρεσία άνω των 26 ετών, αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί ως προς την Διαχείριση της τάξης. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007, Wolters & Daugherty, 2007), οι οποίες υποστήριξαν ότι ο μέσος όρος της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με μικρότερη εμπειρία είναι χαμηλότερος σε σχέση με τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με

επιπλέον έτη εμπειρίας ένιωθαν πιο σίγουροι για την ικανότητα τους να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές αξιολόγησης που θα ωφελούσαν τους μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες και είχαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους, να διατηρήσουν την τάξη ή να αποφεύγουν καταστάσεις που θα μπορούσαν να δυσκολέψουν τη διδασκαλία τους. Ερμηνεύοντας αυτά τα ευρήματα θα λέγαμε ότι η χαμηλότερη αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής με μικρότερη προϋπηρεσία θα μπορούσε να δικαιολογηθεί ως απόρροια της απειρίας τους. 2) Επίσης, οι σπουδές φάνηκε να επηρεάζουν σημαντικά διάφορες παραμέτρους της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Συγκεκριμένα, όσοι έχουν φοιτήσει στην Ακαδημία έχουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην Διαχείριση Τάξης και στην Εμπλοκή των Μαθητών έναντι αυτών που δεν έχουν αποφοιτήσει από την Ακαδημία. Αντίστοιχα, όσοι εξ αυτών έχουν παρακολουθήσει προγράμματα Εξομοίωσης έχουν υψηλότερη τιμή στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην Διαχείριση Τάξης έναντι των εκπαιδευτικών που δεν έχουν παρακολουθήσει. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Σχολεία Ειδικής Αγωγής, των οποίων οι βασικές παιδαγωγικές σπουδές απαρτίζονται τόσο από τη φοίτηση τους στην Ακαδημία όσο και από την παρακολούθηση προγράμματος εξομοίωσης, διαθέτουν μεγαλύτερη αντίληψη αποτελεσματικότητας ως προς την Διαχείριση της τάξης. Πιθανότατα αυτό το εύρημα να συνδέεται και με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους, καθώς στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έχουν ολοκληρώσει των συγκεκριμένο κύκλο σπουδών, είναι και αυτοί με τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς στα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης παρατηρήθηκε ότι η ηλικία, η οικογενειακή τους κατάσταση, οι σπουδές, τα έτη προϋπηρεσίας τους και η περιοχή του σχολείου όπου διδάσκουν επηρεάζουν σημαντικά τις διάφορες παραμέτρους αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Συγκεκριμένα: 1) Η ηλικία τους φάνηκε να επηρεάζει θετικά την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους ως προς τις Εκπαιδευτικές τους Στρατηγικές και την Διαχείριση της Τάξης, με την κάθε ηλικιακή ομάδα να παρουσιάζει διαφορετικές τιμές σε σχέση με αυτές τις δύο παραμέτρους της αυτοαποτελεσματικότητας. 2) Οι Έγγαμοι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης παρουσίασαν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις παραμέτρους της αυτοαποτελεσματικότητας, σε σχέση με τους Άγαμους.

Δηλαδή νιώθουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα ως προς τις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές, την διαχείριση της τάξης αλλά και την εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. 3) Επίσης τα έτη προϋπηρεσίας φάνηκε να σχετίζονται θετικά με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη Διαχείριση της Τάξης τους. Ωστόσο, παρατηρήθηκε μια ποικιλότητα ως προς το βαθμό που επηρεάζουν τα έτη προϋπηρεσίας τη συγκεκριμένη παράμετρο. 3) Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης τα οποία βρίσκονταν σε Αστική περιοχή εξέφρασαν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Διαχείριση της Τάξης σε σχέση με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς το σχολείο των οποίων ήταν σε Ημιαστική περιοχή. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από την βασική θεωρία της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας τους Bandura (1997) όπου ένας από τους τέσσερεις παράγοντες που συνδέονται με την αυτοαποτελεσματικότητα, φαίνεται ότι σχετίζονται με την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος. 4) Τέλος, οι σπουδές των ίδιων των εκπαιδευτικών φάνηκε να επηρεάζουν σημαντικά διάφορες παραμέτρους της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν φοιτήσει σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευση είχαν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές, τη Διαχείριση Τάξης και την Εμπλοκή Μαθητών έναντι αυτών που είχαν φοιτήσει. Ενώ όσοι είχαν φοιτήσει στην Ακαδημία και είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα Εξομοίωσης παρουσίασαν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας σε όλες τις παραμέτρους αυτής. Τέλος, ενδιαφέρον αποτελεί και το εύρημα ότι οι λίγοι μεν εκπαιδευτικοί Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι κάτοχοι Διδακτορικού παρουσίασαν μικρότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην Εμπλοκή Μαθητών, σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν. Όπως διαπιστώνεται οι σπουδές μπορεί να συμβάλουν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από τον σχεδιασμό του εκάστοτε προγράμματος σπουδών. Επιπροσθέτως, πέρα από τις βασικές σπουδές, πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να αυξηθεί σημαντικά μέσα από σωστά σχεδιασμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Martin, McCaughtry, & Kulinna, 2008; Martin, McCaughtry, Kulinna, & Cothran, 2008; Martin, McCaughtry, Kulinna, & Cothran, 2009). Τα νέα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα τόσο για τους εν

ενεργεία όσο και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να αποβλέπουν στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξειδίκευση, να επικεντρώνουν σε στόχους και παραμέτρους, που να έχουν σχέση με το υπάρχον μαθητικό δυναμικό των σχολείων και τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Νικολάου 2005).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς από τα Τμήματα ένταξης, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: 1) Το φύλο βρέθηκε να επηρεάζει δυο από τις παραμέτρους της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Συγκεκριμένα, οι άνδρες παρουσίασαν μεγαλύτερες τιμές ως προς τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές και την Διαχείριση της Τάξης έναντι των γυναικών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ορισμένες μελέτες σύμφωνα με τις οποίες οι άνδρες εκφράζουν υψηλότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (Brownlow, Jacobi & Rogers, 2000, Riggs, 1991, Zettle & Raines, 2000). Ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με ένα άλλο πλήθος ερευνών (Lee, Buck, & Midgley, 1992, Ross, 1998) όπου έχουν βρεθεί υψηλότερα επίπεδα αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας στις γυναίκες εκπαιδευτικούς από τους άνδρες συναδέλφους τους. Αξιοσημείωτο μάλιστα είναι ότι, σε πιο πρόσφατη έρευνα (Rubie-Davies, Flint, & McDonald, 2012), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών (διδασκτικές στρατηγικές, εμπλοκή των μαθητών, και διοίκηση της τάξης), αν και, στη συγκεκριμένη μελέτη, ο αριθμός των ανδρών του δείγματος ήταν μικρός. Γενικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων στο γυμνάσιο (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992, Ross, Cousins & Gadalla, 1996), στο δημοτικό σχολείο (Edwards, Green & Lyons, 1996, Lee, Buck & Midgley, 1992) και σε τάξεις ειδικής αγωγής (Coladarsi & Breton, 1991), αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία από τους άνδρες συναδέλφους τους, ίσως επειδή το επάγγελμά του εκπαιδευτικού θεωρείται γυναικείο επάγγελμα (Ross, 1998). Από την άλλη, η ασυμφωνία σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης, πιθανόν οφείλεται στη διαιώνιση παλαιών στερεοτύπων της ελληνικής εκπαίδευσης, που θέλουν τις γυναίκες να διδάσκουν και τους άνδρες να διοικούν (Αργυροπούλου, 2006) προφανώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαχείριση της τάξης ως μια μορφή διοίκησης. Εξάλλου, ας σημειωθεί, ότι άλλες έρευνες δεν έδειξαν σημαντική επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών (Isiksal & Cakiroglou, 2005, Tejada-Delgado, 2009, Yeo

et al., 2008). 2) Η ηλικία τους φάνηκε να επηρεάζει θετικά την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους ως προς τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές, την Διαχείριση της Τάξης και την Εμπλοκή των Μαθητών. Μάλιστα, όσο μεγαλύτεροι ήταν σε ηλικία, τόσο αποτελεσματικότεροι ένιωθαν και ως προς τις τρεις αυτές παραμέτρους της αυτοαποτελεσματικότητας. 3) Αντίστοιχα, τα έτη προϋπηρεσίας τους φάνηκε να παίζουν όμοιο ρόλο, καθώς όσοι είχαν άνω των 25 ετών, χρόνια προϋπηρεσίας εμφάνισαν υψηλότερη αντίληψη και στις τρεις παραμέτρους, σε αντίθεση με όσους είχαν από 6 έως 10 χρόνια που αισθάνονταν λιγότερο αποτελεσματικοί. 4) Η οικογενειακή τους κατάσταση βρέθηκε να επηρεάζει, επίσης, όλες τις παραμέτρους της αυτοαποτελεσματικότητας τους με τους Έγγαμους εκπαιδευτικούς να σημειώνουν υψηλότερες τιμές αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις παραμέτρους, σε σχέση με τους Άγαμους. 5) Οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε Τμήματα ένταξης εμφάνισαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές και την Διαχείριση Τάξης σε σχέση με τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς που είναι αναπληρωτές. Το γεγονός αυτό έγκειται στα χρόνια προϋπηρεσίας, τα οποία στους μόνιμους εκπαιδευτικούς είναι περισσότερα σε σχέση με τους αναπληρωτές συναδέλφους τους. 6) Τέλος, οι σπουδές φάνηκε να επηρεάζουν θετικά σημαντικά όλες τις παραμέτρους της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Συγκεκριμένα, όσοι έχουν φοιτήσει σε Ακαδημία ή έχουν παρακολουθήσει προγράμματα Εξομοίωσης παρουσίασαν υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας. Συνοψίζοντας, το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η σχέση εργασίας προέκυψε ότι διαδραματίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε Τμήματα Ένταξης. Συγκεκριμένα, οι άνδρες, οι μεγαλύτερης ηλικίας, οι έγγαμοι, οι με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί σε Τμήματα Ένταξης εμφάνισαν την υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας προς όλες τις παραμέτρους της.

Για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης προέκυψαν τα εξής: 1) Οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν χαμηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με τις γυναίκες. 2) Οι Μόνιμοι εκπαιδευτικοί είχαν, επίσης, υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας σε δύο παραμέτρους της αυτοαποτελεσματικότητας, στις Εκπαιδευτικές Στρατηγικές και στη Διαχείριση της Τάξης σε σχέση με τους Αναπληρωτές. 3) Τέλος, οι σπουδές δεν προέκυψε ότι

επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά καμία από τις παραμέτρους αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας τους.

Η μελέτη και αξιολόγηση των στόχων επίτευξης και πιο συγκεκριμένα των προσανατολισμών των στόχων που υιοθετούν (Προσανατολισμός στο έργο, Προσέγγιση της επίδοσης και Αποφυγή της επίδοσης.) οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Γενικής Αγωγής και η συσχέτιση αυτών με διάφορα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά ήταν ο τρίτος βασικός στόχος της έρευνας. Από αυτήν την αξιολόγηση διαπιστώθηκε ότι σε όλες τις ομάδες του δείγματος, ο Προσανατολισμός στο Έργο ήταν γενικότερα ιδιαίτερα υψηλός, ενώ χαμηλός εμφανίστηκε ο βαθμός των στόχων επίτευξης τόσο ως προς τον Προσανατολισμό στην προσέγγιση της Επίδοσης όσο και στην Αποφυγή της Επίδοσης. Συνολικά, κατά τη διερεύνηση των στόχων επίτευξης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής παρουσίασαν τις χαμηλότερες τιμές μόνο ως προς τον Προσανατολισμό τους στο Έργο. Επομένως, όσον αφορά την τρίτη ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι στόχοι επίτευξης αναμενόταν να είναι πιο υψηλοί στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Σχολεία Ειδικής Αγωγής, σε Τμήματα Ένταξης, σε Παράλληλη Στήριξη και σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης από ότι στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Σχολεία Γενικής Αγωγής, επαληθεύθηκε μόνο για τους στόχους επίτευξης που αφορούν τον Προσανατολισμό στο έργο, καθώς μόνο ως προς αυτούς, οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία Γενικής Αγωγής εμφάνισαν την μικρότερη τιμή. Από τα συγκεκριμένο πόρισμα γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή σε μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο, που σημαίνει ότι ενδιαφέρονται ιδιαίτερα στο να αναπτύξουν τις κλίσεις και τις ικανότητες τους (Elliot, 1997· Pintrich, 2004). Από την άλλη το γεγονός ότι παρουσίασαν χαμηλότερους βαθμούς ως προς την Προσέγγιση της Επίδοσης και την Αποφυγή της Επίδοσης, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, πιθανόν να δείχνει ότι δεν αποσκοπούν στο να δείξουν ανώτερες ικανότητες ως εκπαιδευτικοί καθώς δεν φοβούνται για την επάρκεια τους ως προς την ειδικότητα τους (Papaioannou και Christodoulidis, 2007). Γενικότερα πάντως η αύξηση των προσανατολισμών των στόχων των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να οδηγήσει σε αλλαγές των στρατηγικών που χρησιμοποιούν, και να προωθήσει μια θετική αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική (Nolen & Nicholls, 1984).

Από την αξιολόγηση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος ως προς την σχέση που έχουν με τους στόχους επίτευξης, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, διαπιστώθηκε: 1) Η ηλικία τους επηρεάζει τον Προσανατολισμό τους στο έργο. Καθώς οι εκπαιδευτικοί ηλικίας από 36 έως 45 ετών παρουσίασαν υψηλότερο Προσανατολισμό στο έργο, ενώ με αρκετά χαμηλότερο ακολούθησαν οι ηλικίας από 46 έως 55 ετών, στην συνέχεια από 25 έως 35 ετών και με ιδιαίτερα μικρή τιμή οι άνω των 56 ετών. Επομένως, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση ως προς το εύρος των ηλικιών των εκπαιδευτικών και την επιδίωξη τους για προσωπική βελτίωση. 2) Η οικογενειακή κατάσταση, φάνηκε να επηρεάζει τον Προσανατολισμό τους στην Αποφυγή της Επίδοσης, καθώς οι Διαζευγμένοι είχαν υψηλότερο προσανατολισμό στον στόχο που αφορά την Αποφυγή της Επίδοσης σε σχέση με τους Άγαμους και τους Έγγαμους. Δηλαδή, οι διαζευγμένοι εξέφρασαν μεγαλύτερη προσπάθεια αποφυγής αρνητικής αξιολόγησης ως προς το διδακτικό τους έργο. 3) Τέλος, οι σπουδές φάνηκε να επηρεάζουν σημαντικά τους στόχους επίτευξης τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν φοιτήσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης είχαν υψηλότερο Προσανατολισμό στο έργο σε σχέση με όσους δεν είχαν φοιτήσει. Προσανατολίζονταν, δηλαδή, στην ατομική τους βελτίωση. Επίσης, όσοι δεν δήλωσαν κάτοχοι κάποιου Μεταπτυχιακού είχαν υψηλότερο προσανατολισμό στην Προσέγγιση της επίδοσης αλλά και στην Αποφυγή της επίδοσης. Το εύρημα αυτό πιθανόν να δείχνει την μειονεξία των εκπαιδευτικών, λόγω έλλειψης επαρκών προσόντων, καθώς υποδηλώνει την προσπάθεια τους να ξεπεράσουν τους άλλους και να αποφύγουν την αρνητική αξιολόγηση. Επίσης, η υπόθεση αυτή ενισχύεται και από τα πορίσματα που προέκυψαν από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν κάτοχοι Διδακτορικού, καθώς όσοι είχαν Διδακτορικό παρουσίασαν υψηλότερη τιμή έναντι αυτών που δεν είχαν ως προς τον Προσανατολισμό στο Έργο, δηλαδή την ατομική τους βελτίωση. Ενώ αυτοί που δεν είχαν Διδακτορικό είχαν την υψηλότερη τιμή ως προς την Προσέγγιση της επίδοσης, δηλαδή στο να ξεπεράσουν τους άλλους, έναντι αυτών που είχαν.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής προέκυψαν τα εξής: 1) Το φύλο βρέθηκε να επηρεάζει μόνο το προσανατολισμό τους στον στόχο που αφορά την Προσέγγιση της επίδοσης. Συγκεκριμένα, οι άνδρες παρουσίασαν υψηλότερο προσανατολισμό στην Προσέγγιση της επίδοσης σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε σχολεία Ειδικής Αγωγής. Το εύρημα αυτό αντικατοπτρίζεται στην

θεωρία των κοινωνικών ρόλων σύμφωνα με την οποία οι άνδρες είναι πιο πιθανό να επιδιώξουν στόχους επίδοσης από τις γυναίκες, επειδή ο ρόλος του αρσενικού φύλου τονίζει την κοινωνική σύγκριση και τον ανταγωνισμό περισσότερο από ότι ο ρόλος του γυναικείου φύλου (Eagly, Wood, & Diekmann, 2000). Άλλοι ερευνητές εικάζουν ότι η τάση των γυναικών να είναι πιο δεκτικές σε ανατροφοδότηση και πρόθυμες να αναζητήσουν βοήθεια μπορεί, επίσης, να αντανακλά τις διαφορές των φύλων στην επίτευξη των στόχων, με τις γυναίκες να είναι όχι μόνο λιγότερο πιθανό να επιδιώξουν στόχους επίδοσης, αλλά, επίσης, πιο πιθανό από τους άνδρες να υιοθετήσουν στόχους προσανατολισμένους στο έργο (Butler, 1998, Roberts, 1991). 2) Τέλος, οι σπουδές δεν φάνηκε να επηρεάζουν τους στόχους των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία Ειδικής Αγωγής.

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: 1) Το φύλο βρέθηκε να επηρεάζει διαφορετικά δυο από τους στόχους επίτευξης τους. Συγκεκριμένα, ενώ στην Προσέγγιση της επίδοσης οι άνδρες είχαν υψηλότερη τιμή έναντι των γυναικών, δεν ισχύει το ίδιο και στην Αποφυγή της επίδοσης όπου οι γυναίκες είχαν την υψηλότερη τιμή έναντι των ανδρών. Στην πρώτη περίπτωση βλέπουμε να επιβεβαιώνεται και στους άνδρες εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης η θεωρία των κοινωνικών ρόλων, η οποία αναλύθηκε παραπάνω (Eagly, Wood, & Diekmann, 2000), ενώ στη δεύτερη περίπτωση το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν κάπως υψηλότερα σκορ στους στόχους αποφυγής της επίδοσης από τους άνδρες συναδέλφους τους (Papaioannou & Christodoulidis, 2007) Επιπλέον, παρόλο που η Butler (2007) βρήκε ότι οι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερο προσανατολισμό των στόχων στο έργο από ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, ωστόσο οι άνδρες δεν σημείωσαν υψηλότερα σκορ στον προσανατολισμό των στόχων στην προσέγγιση των ικανοτήτων για τη διδασκαλία και οι γυναίκες ήταν πιο πιθανό να επιδιώξουν στόχους αποφυγής των ικανοτήτων. Παρόμοια, σε έρευνα των Retelsdorf, Butler, Streblow και Schiefele (2010), οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερο σκορ από τους άνδρες στην Αποφυγή της Επίδοσης αλλά σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία από τους άνδρες στον Προσανατολισμό στο Έργο. 2) Η ηλικία, επίσης, βρέθηκε να επηρεάζει τον Προσανατολισμό τους στην Προσέγγιση της επίδοσης. Υψηλότερο προσανατολισμό στην Προσέγγιση της Επίδοσης παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί από 46 έως 55 ετών εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί με ηλικία από 25 έως 35, οι εκπαιδευτικοί από 36 έως 45 ετών και με

την μικρότερη τιμή οι εκπαιδευτικοί άνω 56 ετών. Επομένως, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση ως προς το εύρος των ηλικιών των εκπαιδευτικών και την προσπάθεια τους να ξεπεράσουν τους άλλους. Γενικότερα, με εξαίρεση τους εκπαιδευτικούς άνω των 56 ετών που φάνηκαν λιγότερο προσανατολισμένοι ως προς αυτό το στόχο, οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών φαίνεται πως στοχεύουν στο να επιδείξουν ανώτερες ικανότητες, ερμηνεύοντας τις ικανότητες τους μέσα από μια διαδικασία κοινωνικής σύγκρισης. 3) Η οικογενειακή τους κατάσταση βρέθηκε να επηρεάζει σημαντικά τον Προσανατολισμό τους στο έργο. Συγκεκριμένα, οι Έγγαμοι παρουσίασαν την υψηλότερη τιμή, ενώ οι Διαζευγμένοι την πιο χαμηλή. Συνεπώς, ο Έγγαμοι ενδιαφέρονται περισσότερο στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων για δικό τους σκοπό με στόχο την ατομική τους βελτίωση έναντι των υπολοίπων εκπαιδευτικών. 4) Τα Χρόνια προϋπηρεσίας βρέθηκε να επηρεάζουν τόσο τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Προσέγγιση της επίδοσης όσο και στην Αποφυγή της επίδοσης. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία άνω των 26 ετών εμφάνισαν υψηλότερο προσανατολισμό στον στόχο της Προσέγγισης της επίδοσης με αρκετά μεγάλη διαφορά έναντι των υπολοίπων με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί με έτη προϋπηρεσίας 16 έως 20 ήταν που εμφάνισαν υψηλότερο προσανατολισμό στο στόχο της Αποφυγής της επίδοσης, ακολούθησαν οι έχοντες προϋπηρεσία άνω τα 26 έτη, από 11 έως 15 έτη, από 0 έως 5 έτη, από 21 έως 25 έτη και τελευταίοι οι εκπαιδευτικοί από 6 έως 10 έτη. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα έρχονται σε ασυμφωνία με τις υποθέσεις άλλων ερευνών ότι οι άνθρωποι με μεγαλύτερη εμπειρία ανησυχούν λιγότερο για καλύτερες επιδόσεις από τους άλλους (Kanfer & Ackerman, 2004), εξαρτώνται λιγότερο από την εξωτερική αξιολόγηση και προσανατολίζονται στο να βασίζονται περισσότερο σε εσωτερικά πρότυπα (Burley, Turner, & Vitulli, 1999). 5) Η σχέση εργασίας, των εκπαιδευτικών σε σχολεία Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εμφανίστηκε να επηρεάζει σημαντικά τον προσανατολισμό τους στον στόχο Αποφυγής της επίδοσης, καθώς οι Μόνιμοι εκπαιδευτικοί είχαν την μεγαλύτερη τιμή έναντι των Αναπληρωτών. 6) Επιπρόσθετα, η περιοχή του σχολείου φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τον προσανατολισμό τους στον στόχο της Προσέγγισης της επίδοσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε σχολείο Διαπολιτισμικής που βρίσκεται σε Αστική περιοχή είχαν υψηλότερο προσανατολισμό στον στόχο της Προσέγγισης της επίδοσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε σχολείο Διαπολιτισμικής που βρίσκεται σε

Ημιαστική περιοχή. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να δικαιολογηθεί πιθανόν εξαιτίας του μεγαλύτερου ανταγωνισμού που παρατηρείτε στις μεγαλύτερες σχολικές μονάδες οι οποίες βρίσκονται κατά κύριο λόγο στις Αστικές Περιοχές. Με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν εκεί να ενδιαφέρονται περισσότερο στο να ξεπεράσουν τους άλλους, στοχεύοντας να δείξουν ανώτερες ικανότητες, μέσα από μια διαδικασία κοινωνικής σύγκρισης. 7) Οι σπουδές φάνηκε να επηρεάζουν ποικιλοτρόπως έναν από τους στόχους επίτευξης, το προσανατολισμό στην προσέγγιση της επίδοσης των εκπαιδευτικών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν φοιτήσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής είχαν υψηλότερο προσανατολισμό στον στόχο της Προσέγγισης της επίδοσης σε σχέση με αυτούς που είχαν φοιτήσει. Επίσης, υψηλότερο προσανατολισμό στον συγκεκριμένο στόχο παρουσίασαν και όσοι εκπαιδευτικοί είχαν φοιτήσει στην Ακαδημία και παρακολουθήσει προγράμματα Εξομοίωσης έναντι αυτών που δεν είχαν. Συνοψίζοντας, όσον αφορά στους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προέκυψε ότι, το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η περιοχή του σχολείου επηρεάζουν τον προσανατολισμό τους στην προσέγγιση της επίδοσης. Επίσης, το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας αλλά και η σχέση εργασίας φάνηκε να επηρεάζουν τον προσανατολισμό τους στην αποφυγή της επίδοσης. Τέλος, μόνο η οικογενειακή τους κατάσταση εμφανίστηκε να επηρεάζει τον προσανατολισμό τους στο έργο.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς από τα Τμήματα Ένταξης προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: 1) Το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η σχέση εργασίας και η περιοχή σχολείου δεν παρουσιάστηκαν ως παράγοντες που να επηρεάζουν τους στόχους επίτευξης τους. 2) Οι σπουδές, από την άλλη, φάνηκε να επιδρούν μόνο σε ένα στόχο επίτευξης, των προσανατολισμό τους στο έργο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν φοιτήσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής παρουσίασαν υψηλότερο Προσανατολισμό στο έργο σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν φοιτήσει. Επίσης, υψηλότερο Προσανατολισμό στο συγκεκριμένο στόχο, παρουσίασαν και όσοι εκπαιδευτικοί δεν ήταν απόφοιτοι Ακαδημίας ή Διδασκαλείου Ειδικής Αγωγής σε σχέση με όσους ήταν. Τα ευρήματα αυτά μας παραπέμπουν στο συμπέρασμα ότι οι σπουδές παίζουν καθοριστικό ρόλο στην συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών, καθώς όσοι έχουν ολοκληρώσει μόνο ένα κύκλο βασικών παιδαγωγικών σπουδών, είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στην υλοποίηση δραστηριοτήτων για δικό τους σκοπό και στην ατομική τους βελτίωση

έναντι αυτών που, είτε έχουν αποφοιτήσει από την Ακαδημία με αποτέλεσμα να βρίσκονται περισσότερα χρόνια εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε έχουν αποφοιτήσει από Διδασκαλείο Ειδικής Αγωγής, που σημαίνει ότι κατέχουν πιο εξειδικευμένες γνώσεις πάνω στο αντικείμενο της δουλειάς τους.

Τέλος, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης προέκυψαν τα εξής: 1) Το φύλο βρέθηκε να επηρεάζει τον Προσανατολισμό τους στο έργο καθώς οι άνδρες παρουσίασαν χαμηλότερο βαθμό από ότι οι γυναίκες. Αυτό το εύρημα συμφωνεί και με ευρήματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν στόχους προσανατολισμένους στο έργο από ότι οι άνδρες (Butler, 1998, Roberts, 1991), αλλά και με έρευνες όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλότερο προσανατολισμό των στόχων στο έργο από ότι οι άνδρες συνάδελφοι τους (Butler, 2007, Butler, Streblo και Schiefele, 2010). 2) Η περιοχή του σχολείου, επίσης, φάνηκε να επηρεάζει έναν από τους προσανατολισμούς των στόχων τους, καθώς οι εκπαιδευτικοί των οποίων το σχολείο ήταν σε Ημιαστική περιοχή είχαν υψηλότερο προσανατολισμό στη Προσέγγιση της επίδοσης από τους εκπαιδευτικούς των οποίων το σχολείο ήταν σε Αστική περιοχή. 3) Οι σπουδές βρέθηκε να επηρεάζουν σημαντικά ορισμένους από τους στόχους επίτευξης τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είχαν φοιτήσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής είχαν υψηλότερο προσανατολισμό στη Προσέγγιση της επίδοσης και στην Αποφυγή της Επίδοσης έναντι αυτών που δεν είχαν φοιτήσει στο εν λόγω τμήμα. Ενώ, οι εκπαιδευτικοί που είχαν φοιτήσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής είχαν χαμηλότερο προσανατολισμό σε αυτούς τους δυο τύπους στόχων επίτευξης. Τέλος, οι απόφοιτοι του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής είχαν υψηλότερο Προσανατολισμό στο έργο έναντι αυτών που δεν ήταν απόφοιτοι του συγκεκριμένου τμήματος. Συνεπώς, ανάλογα με το είδος σπουδών που έχουν ολοκληρώσει οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης, παρατηρείται διαφοροποίηση στον προσανατολισμό των στόχων στους. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής και καλούνται να εργαστούν στο πλαίσιο της Παράλληλης, εμφανίζουν μεγαλύτερη ανασφάλεια με βάση τους στόχους που υιοθετούν έναντι των εκπαιδευτικών από Παιδαγωγικά Τμήματα Ειδικής Αγωγής. Ενώ, μια άλλη κατηγορία εκπαιδευτικών, αποφοίτων του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, σε σχέση με τους στόχο που προσανατολίζονται, φαίνεται πως ενδιαφέρονται να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους

και να γίνουν όσο καλύτεροι μπορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συμπερασματικά, από την διερεύνηση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Γενικής Αγωγής, και την συσχέτιση αυτών με τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και των στόχων επίτευξης τους, προέκυψε ότι σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών, οι παράμετροι των τριών αυτών μεταβλητών άλλοτε διαφοροποιούνται ανάλογα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και άλλοτε όχι. Επομένως, η πέμπτη υπόθεση της έρευνας μας, σύμφωνα με την οποία τόσο η συναισθηματική νοημοσύνη όσο και η αυτοαποτελεσματικότητα και οι στόχοι επίτευξης θα διαφοροποιούνταν ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, επαληθεύεται μερικώς, καθώς σε κάποιες από τις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και των στόχων επίτευξης επιβεβαιώνεται η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών και σε κάποιες όχι.

Τέλος, τέταρτος βασικός στόχος της έρευνας ήταν η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τους στόχους επίτευξης αυτών. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι σε όλες τις υπό μελέτη ομάδες εκπαιδευτικών, κάποιοι παράμετροι της συναισθηματικής τους νοημοσύνης σχετίζονται θετικά με παραμέτρους της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας τους, ενώ σε κάποιες παραμέτρους μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Επίσης, μεταξύ της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και των στόχων επίτευξης τους, όπως και των στόχων επίτευξης και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας τους, άλλοτε παρατηρήθηκαν θετικές και άλλοτε αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των παραμέτρων αυτών, και σε ορισμένες περιπτώσεις καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους. Επομένως, η τέταρτη ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία αναμενόταν να υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτοαποτελεσματικότητας και των στόχων επίτευξης σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος, σε κάποιες περιπτώσεις επιβεβαιώνεται, ενώ σε άλλες όχι. Αναλυτικότερα, όσον αφορά την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στους στόχους επίτευξης και στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής προέκυψε: 1) Η υψηλή ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων τους αλλά και η

αναγνώριση και η διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων σχετίζεται με τον υψηλότερο προσανατολισμό των στόχων τους στο έργο, δηλαδή όσο αυξάνονται οι συγκεκριμένες ικανότητες της συναισθηματικής τους νοημοσύνης τόσο αυξάνεται και ο Προσανατολισμός τους στο έργο. Το εύρημα αυτό βρίσκονται σε συμφωνία με αποτελέσματα έρευνας σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Chan, 2004)

2) Η υψηλή ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων τους αλλά και η αναγνώριση και η διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων σχετίζεται με την αυξημένη αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους στην εφαρμογή Εκπαιδευτικών Στρατηγικών. 3) Όσο αυξάνεται η ικανότητα αναγνώρισης και να διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων τόσο αυξάνεται και η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους στη Διαχείριση της τάξης. 4) Η αύξηση της ικανότητας αναγνώρισης και να διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων αλλά και της διαχείρισης των δικών τους συναισθημάτων συνεπάγεται ταυτόχρονα αύξηση στην αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας τους ως προς την Εμπλοκή Μαθητών. Τα πορίσματα αυτά συνάδουν και με άλλες έρευνες όπου διαπιστώνεται η ισχυρότερη επίδραση ορισμένων παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας τους, όπως είναι η ο βαθμός αναγνώρισης των συναισθημάτων τους και αμέσως μετά ο βαθμός αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων (Chan, 2004, Martin et al., 2004, Iordanoglou, 2007).

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής προέκυψαν τα εξής: 1) Η υψηλή ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και των άλλων καθώς και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων αντιστοιχεί σε υψηλό στόχο τους στον Προσανατολισμό στο έργο. 2) Όσο αυξάνεται η ικανότητα τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά τους τόσο αυξάνεται και ο προσανατολισμός τους στον στόχο Προσέγγιση της επίδοσης. 3) Επιπροσθέτως, η ικανότητα τους να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα τους και τα συναισθήματα των άλλων βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με τον προσανατολισμό τους στον στόχο Αποφυγή της επίδοσης. Το συγκεκριμένο εύρημα υποδηλώνει ότι όσο υψηλότερες είναι οι ικανότητες της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, τόσο μειώνεται ο προσανατολισμός τους στην προσέγγιση της αποφυγής της επίδοσης, δηλαδή την υιοθέτηση στόχων που εκφράζουν την αποφυγή αρνητικής αξιολόγησης λόγω πιθανής χαμηλής απόδοσης.

Αντίστοιχα, στους εκπαιδευτικούς Διαπολιτισμικής προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: 1) Η ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων επηρεάζει τον Προσανατολισμό τους στο έργο. 2) Η υψηλή γενικότερα συναισθηματική τους νοημοσύνη επηρεάζει θετικά τον προσανατολισμό τους στην προσέγγιση της επίδοσης. 3) Η ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους σχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό τους στην προσέγγιση της αποφυγής της επίδοσης. Το συγκεκριμένο εύρημα αν και αντιφατικό, θα μπορούσε να δικαιολογηθεί ότι όσο καλύτερα γνωρίζουν την συναισθηματική τους κατάσταση οι εκπαιδευτικοί Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όταν βιώνουν περισσότερο αρνητικά συναισθήματα (π.χ. άγχος), τόσο περισσότερο υιοθετούν στόχους αποφυγής της αξιολόγησης λόγω του φόβου πιθανής χαμηλής απόδοσης.

Επιπροσθέτως, τόσο στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής όσο και στους εκπαιδευτικούς Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης παρατηρήθηκε θετική και στατιστικά πολύ σημαντική συσχέτιση μεταξύ όλων των παραμέτρων συναισθηματικής τους νοημοσύνης και των παραμέτρων της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σε αυτές τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών παίζει καθοριστικό ρόλο στην γενική αίσθηση της αποτελεσματικότητας τους, καθώς η αύξηση γενικότερα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης συνεπάγεται ταυτόχρονα και αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας τους ως προς κάθε κατεύθυνση. Άλλωστε, από τη σύγκριση με άλλες έρευνες διαπιστώνεται ότι προκύπτουν παρόμοια συμπεράσματα, καθώς σε αυτές τις έρευνες υποστηρίζεται ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο παραγόντων, δηλαδή η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και αποτελεί παράγοντα πρόβλεψής της (Chan, 2004, Martin et al., 2004, Iordanoglou, 2007, Rastegar και Memarpour, 2009, Gürol, Özercan και Yalcin, 2010 Kocoglu, 2011).

Αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη τους στόχους επίτευξης και την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Τμημάτων Ένταξης, προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα: 1) Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων τους και η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων επηρεάζει θετικά τον Προσανατολισμό τους στο έργο, δηλαδή με τον στόχο που υιοθετούν αναφορικά με τη δική τους βελτίωση, όταν πραγματοποιούν δραστηριότητες για δικό τους σκοπό. 2) Η αυξημένη συναισθηματική τους

νοημοσύνη γενικότερα συνεπάγεται και ανάλογη αύξηση της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας μόνο όμως προς τις Εκπαιδευτικές τους Στρατηγικές και την Εμπλοκή των Μαθητών τους κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. 2) Όσο αυξάνεται η ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους αλλά και των άλλων, τόσο αυξάνεται και η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους ως προς την Διαχείριση της Τάξης. Συνεπώς, η μόνη ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης που δεν φάνηκε να παίζει κάποιο ρόλο ως προς αυτή τη παράμετρο της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας τους, ήταν η ικανότητα των εκπαιδευτικών των Τμημάτων ένταξης να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα πορίσματα ερευνών σε εκπαιδευτικούς, βέβαια διαφορετικών ειδικοτήτων, καθώς μετά από τον βαθμό αναγνώρισης των δικών τους συναισθημάτων, ο βαθμός αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, φαίνεται να αποτελεί την ισχυρότερη επίδραση στην γενικότερη αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας τους, (Chan, 2004, Martin et al., 2004, Iordanoglou, 2007).

Στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης προέκυψαν τα εξής: 1) Η ικανότητα τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων επηρεάζει τον Προσανατολισμό τους στο έργο. 2) Όσο υψηλότερη είναι η ικανότητα τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους, τόσο λιγότερο υιοθετούν στόχους προσανατολισμένους στην προσέγγιση και στην αποφυγή της επίδοσης, δηλαδή στο να επιδείξουν ανώτερες ικανότητες ώστε να ξεπεράσουν τους άλλους, μέσα από μια διαδικασία κοινωνικής σύγκρισης αλλά και να αποφύγουν τυχόν αρνητική κριτική εξαιτίας χαμηλής απόδοσης στην εργασία τους. 3) Η ικανότητα τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων επηρεάζει θετικά την γενικότερη αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους. 2) Η ικανότητα να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων σχετίζεται με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους ως προς τις Εκπαιδευτικές τους Στρατηγικές και ως προς την Εμπλοκή των μαθητών. 3) Τέλος, η ικανότητα τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους σχετίζεται με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους ως προς τη Διαχείριση της Τάξης. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με τα πορίσματα ερευνών σε εκπαιδευτικούς, όπου φάνηκε ότι η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, επιδρά στην γενικότερη αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας τους, (Chan, 2004, Martin et al., 2004, Iordanoglou, 2007, Rastegar και Memarpour, 2009).

Τέλος, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συσχέτιση των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Γενικής Αγωγής, με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Συγκριμένα, τόσο στους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής όσο και στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής ο Προσανατολισμός τους στο Έργο φάνηκε να σχετίζεται θετικά με την συνολική αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Επίσης, στους εκπαιδευτικούς Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, φάνηκε να σχετίζεται θετικά αλλά μόνο σε σχέση με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους ως προς την Εμπλοκή των Μαθητών και τη Διαχείριση της Τάξης. Αντίστοιχα, στους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν στο πλαίσιο της Παράλληλης Στήριξης φάνηκε να επηρεάζει την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους σχετικά με την Εμπλοκή των Μαθητών και τις Εκπαιδευτικές τους Στρατηγικές. Ενώ, στους εκπαιδευτικούς από τα Τμήματα Ένταξης όχι μόνο ως προς τον Προσανατολισμό τους στο Έργο, αλλά και γενικότερα μεταξύ των στόχων επίτευξης τους και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας τους δεν παρατηρήθηκε καμία θετική συσχέτιση. Επομένως, με εξαίρεση την συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών, τα υπόλοιπα ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με άλλες έρευνες όπου βρέθηκε ότι οι σχέσεις ανάμεσα στους στόχους προσανατολισμένους προς το έργο και τις αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητα είναι γενικά θετικές (Dweck & Leggett, 1988, Bandalos, Finney & Geske, 2003).

Επίσης, ο Προσανατολισμός στη Προσέγγιση της επίδοσης φάνηκε να επηρεάζει θετικά την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας, μόνο στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Και συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός στην επίδοση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, σχετίζονταν με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους ως προς τις Εκπαιδευτικές τους Στρατηγικές, ενώ στους εκπαιδευτικούς Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σχετίζονταν τόσο με τις Εκπαιδευτικές τους Στρατηγικές όσο και με την Εμπλοκή των Μαθητών. Τα πορίσματα αυτά συνάδουν και με πρόσφατη έρευνα όπου παρατηρήθηκε σύνδεση του προσανατολισμού των στόχων των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας τους και συγκεκριμένα, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας προβλέφθηκε θετικά από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση της επίδοσης (Nitsche, Dickhauser, Fasching, & Dresel, 2011).

Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, ότι στους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ του Προσανατολισμού τους στην Προσέγγιση της Επίδοσης και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας τους ως προς τη Διαχείριση της Τάξης. Δηλαδή, όσο περισσότερο προσανατολισμένοι είναι στον στόχο της Προσέγγισης της επίδοσης τόσο εμφανίζουν μείωση στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους που αφορά τη Διαχείριση της Τάξης. Αντίστοιχα, στους εκπαιδευτικούς από τα Τμήματα Ένταξης, βρέθηκε όμοια αρνητική συσχέτιση του προσανατολισμού των στόχων τους στην Επίδοση και της συνολικής αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Πιθανόν, η σχέση του προσανατολισμένου στόχου στην επίδοση με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας να εξαρτάται από παράγοντες όπως είναι η δυσκολία τόσο σε ένα συγκεκριμένο κομμάτι της εργασίας, όπως είναι η διαχείριση της τάξης, όσο και γενικότερα η δυσκολία στην εργασία αλλά και η συνέπεια στο διδακτικό έργο (Steele-Johnson, Beauregard, Hoover, & Schmidt, 2000).

Τέλος, ο Προσανατολισμός στην Αποφυγή της Επίδοσης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, Τμημάτων Ένταξης, Παράλληλης Στήριξης και των εκπαιδευτικών Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με την συνολική αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Συνεπώς, όσο αυξάνεται ο προσανατολισμός τους στην Αποφυγή της Επίδοσης τόσο μειώνεται η αυτοαποτελεσματικότητα τους σε όλους τους τομείς. Επίσης, στους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής βρέθηκε αντίστοιχη αρνητική συσχέτιση αλλά μόνο ως προς την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τους που αφορά στις Εκπαιδευτικές τους Στρατηγικές. Αντίστοιχα, σε άλλες έρευνες, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίστηκε θετικά από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση της επίδοσης και αρνητικά από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην αποφυγή της επίδοσης, (Reteldorf & Gunther, 2011, Nitsche, Dickhauser, Fasching, & Dresel, 2011). Τα συγκεκριμένα πορίσματα, αν και αναμενόμενα, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς παρατηρείται ότι η υιοθέτηση του συγκεκριμένου στόχου έχει μεγαλύτερη αρνητική επίδραση στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από ότι στους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής.

5.4. Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αποτυπώσει τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχέση της με την αυτοαποτελεσματικότητα και τους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Για να επιτευχθεί αυτό απόλυτα, θα πρέπει το δείγμα να αποτελείται από μεγαλύτερη μερίδα του πληθυσμού της χώρας, καθώς επίσης και οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν να είναι από όλες τις περιφέρειες της χώρας.

Ένας επίσης σημαντικός περιορισμός αποτελεί η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Ενώ στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Γενικής Αγωγής και σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Ειδικής Αγωγής είναι μόνιμοι, στις υπόλοιπες ομάδες εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα σε όσους είναι Παράλληλη Στήριξη πολλοί από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είναι αναπληρωτές. Το γεγονός αυτό έχει σαν συνέπεια οι εκπαιδευτικοί αυτοί να αλλάζουν σχολική μονάδα σχεδόν κάθε χρόνο.

Επιπλέον, πρέπει να τονισθεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν διδάσκουν σε σχολεία αστικής περιοχής ενώ στην έρευνα δεν συμμετείχαν καθόλου εκπαιδευτικοί από αγροτική περιοχή. Ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται ένα σχολείο παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές και στους μαθητές του, συνεπώς και στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτό.

Οπωσδήποτε, περαιτέρω εξέταση στο εν λόγω θέμα θα ήταν πολύτιμη, καθώς όπως παρατηρήθηκε τα περισσότερα αποτελέσματα στη βιβλιογραφία είναι αντικρουόμενα. Επιπροσθέτως, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών για τη συναισθηματική νοημοσύνη αλλά κυρίως για τους στόχους επίτευξης και την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό. Ελάχιστες είναι οι προσπάθειες που έχουν γίνει στην Ελλάδα σχετικά με αυτό το θέμα και όσες έχουν γίνει δεν αφορούν στους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

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, 86-95.
- Almog, O., & Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural coping Problems of pupils with special Needs, *European Journal of Special Needs Education* , the 22nd , 115-129.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk, & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Αργυροπούλου, Χ. (2006). Η Γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 20-26.
- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonell, L., Pascal, A. Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Ashton, P., T., & Webb, R., B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman, New York.
- Bandalos, D.L., Finney, S.J., & Geske, J.A. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 604-616.
- Bandura, A., (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioural chance. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128 – 163.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise control*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87 - 99.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 363-388). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psychothema, 18*(1), 12-25.
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International, 23*(2), 122-137.
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Berry, L., M. & Houston, J. P. (1993). *Psychology at work*. Madison: Brown & Benchmark.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3-15.
- Bosma, T., Hessels, M., & Resing, W. (2012). Teachers' preferences for educational planning: dynamic testing, teaching experience and teachers' sense of efficacy, *Teaching and Teacher Education, 28*, 560-567.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Boyd, M.A. 2005. The emotional intelligence of teachers and students' perceptions of their teachers' behavior in the classroom. Unpublished PhD dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Brackett, M.A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M., & Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools, 47*, 406-417.
- 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.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The Factorial Validity of Scores on the Teacher

- Interpersonal Self-Efficacy Scale, *Educational and Psychological Measurement*, 61, 433-445.
- Brownlow, S., Jacobi, T., & Rogers, M. (2000). Science anxiety as a function of gender and experience. *Sex Roles: A Journal of Research*, 42, 119-31.
- Brownell, M. T. & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22 (3), 154 - 164.
- Burley, R. C., Turner, L. A., & Vitulli, W. F. (1999). The relationship between goal orientation and age among adolescents and adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 160, 84-89.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of education: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviours in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, 90, 630-644.
- Butler, R. (2000). What learners want to know: The role of achievement goals in shaping information seeking, learning, and interest. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*, 161-194. San Diego, CA: Academic Press.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453-467.
- Caprara, G.V., Barbanarelli, C., Steca, P., & Malone, PS (2006). Teacher's Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Student's Academic Achievement: A Study at the School Level. *School Journal of Psychology*, 44(6), 473-490.
- 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.

- Chan, D.W. (2008). Dimensions of Teacher Self-efficacy among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 28*(2), 181-194.
- Chester, M.D., & Beaudin, B.Q. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal, 33*(1), 233-257.
- Coladarci, T. (1992) .Teacher Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *The Journal of Experimental Education, 60* (4), 323-337.
- Coladarci, T. & Breton W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource – room teacher. *The Journal of Educational Research, 90* (4), 230–239.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A.Y.C., & Caputi, P. (2000). A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. *Personality and Individual Differences, 31*, 1105-1119.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A.Y.C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences, 28*, 539-561.
- Coladarci, T. (1992) .Teacher Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *The Journal of Experimental Education, 60* (4), 323-337.
- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations*. NY: Grosset/ Putnam.
- Cousins, J., B., & Walker, C., A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation* (Special Issue), 25-53.
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences, 28*, 797-812.
- Day, A. L. & Carroll, S.A. (2004). Using an ability-bases measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours, *Personality and Individual Differences, 36*, 1443-1458.
- Deemer, S.A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research, 46*(1), 73-90.
- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal, 86*(2), 173-184.
- Dickhäuser, O., Butler, R., & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht

- kann. Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. [That just shows I can't do it: goal orientation and attitudes concerning help among preservice teachers]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 120-126.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eagly, A., Wendy Wood, H., & Diekmann, B.A. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In *The developmental psychology of gender*, edited by T. Trautner. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Edwards, J. L. Green, K. E., & Lyons, C. A. (1996). *Teacher efficacy and school and teacher characteristics*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1-44.
- Egyed, C. & Jay Short R. (2006). Teacher Self-Efficacy, Burnout, Experience and Decision Refer to a disruptive Student, *School Psychology International* , 27, 462-474
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.) *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143-179). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & Chirch M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 227 – 243.
- Fives, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, April 2003, Chicago, 1 - 57.

- Φλουρής, Γ. (2005). Εγκέφαλος, μάθηση, νοημοσύνη και εκπαίδευση. *Επιστήμες της αγωγής*, 2, 7-32.
- Friedman, I., A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in Practice*, 56, 595-606.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Heinemann.
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64/4, 424-435.
- Gibbs, N. (1995). The EQ factor. *Time*, 60-68.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Goddard, R, Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: It's Meaning, Measure and Impact on Student Achievement. *American Educational Summer Research Journal* , 37(2), 479-507.
- Goddard, RD, Hoy, WK, & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995), *Emotional intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. NY: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996), *Emotional intelligence*. London, Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). *Leadership that gets results*. Harvard Business Review, March - April, 78-90.
- Gresham, G. (2009). Examining the relationship between pre-service elementary teachers' experience of mathematics anxiety and their efficacy for teaching mathematics. *Journal of Classroom Interaction*, 44(2), 22-38.
- Gursimsek, I., Vural, D.E., Demirsoz, E.S. (2008). The Relation Between Emotional Intelligence And Communication Skills Of Teacher Candidates. *Mehmet Akif Ersoy Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi*, December, 1-11.
- Gürol, A., Özercan, M.G, Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self efficacy and emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 3246 – 3251.
- Gurvitch, R., & Metzler, M. (2009). The effects of laboratory-based and field-based

- practicum Experience on pre-Service Teachers' self-Efficacy, *Teaching and Teacher Education*, 25, 437-443
- Guskey, T.R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic success and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51.
- Guskey, T.R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M., & Brockmeier, L. (1992). *An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychology*, 33, 1-21.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Harrod, N.R. and Scheer, S. D. (2005). An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence In Relation to Demographic Characteristics. *Adolescence*, 40,159.
- Hawkey, K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring and Tutoring*, 14(2), 137-147.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization

- study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments. *Educational & Psychological Measurement*, 61(3), 404 - 420.
- 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.
- Heppner, M., J. (1994). An empirical investigation of the effects of a teaching practicum on prospective faculty. *Journal of Counselling and Development*, 72, 500-509.
- Hopkins, M. M., & Bilimoria, D. (2008, August). Social and emotional competencies predicting success for male and female executives. *Journal of Management Development*, 27, 13–35.
- Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: the relationship between emotional intelligence leadership effectiveness, commitment and satisfaction. *Journal of Leadership Studies* 1 (3), 57- 66.
- Isiksal, M., & Cakiroglu, E. (2005). Teacher Efficacy and Academic Performance. *Academic Exchange Quarterly*, 9, 28-32.
- Izard CE, Fine S, Schultz D, Mostow AJ, Ackerman B, Youngstrom E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychol. Sci.* 12,18–23.
- Jegede, P.O. (2007). *Computer attitude as correlates of computer self efficacy among South Western Nigerian higher education teachers*. Paper presented at Sixth International Internet Education Conference, Cairo: Egypt.
- Καλογιάννης, Π. (2006). Ο ρόλος της Άσκησης και της Φυσικής Αγωγής στη διαμόρφωση της Αυτοαντίληψης στην Παιδική και Εφηβική Ηλικία. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4(2), 292-310.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.
- Kafetsios, K. & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on effect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 2, 71-87.
- Kafetsios, K. & Zampetakis L.A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 710-720

- Kafetsios, K., Maridaki-Kassotaki, A., Zammuner, V. L., Zampetakis, L. A., & Vouzas, F. (2009). Emotional intelligence abilities and traits in different career paths. *Journal of Career Assessment, 17*, 367-383.
- Kafetsios, K., Nezlek, J.B., & Vassiou, A (2011). A Multilevel Analysis of Relationship Between Leader's and Subordinate's Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *The Journal of Social Psychology, 152(4)*, 436-457.
- Kaplan, A., & Maehr, M. (1999). Achievement goals and student wellbeing. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 330-358.
- Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp.21 - 53). Mahwah, NJ:Erlbaum.
- Kaufhold, D., & Johnson, L.R. (2005). The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *Education, 125(4)*, 615-626.
- Klassen, R.M. & Lynch, S.L. (2007). Self-Efficacy From the Perspective of Adolescents With LD and Their Specialist Teachers, *Journal of Learning Disabilities, 40*, 494-507.
- Koçoğlu, Z. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: a study of Turkish EFL preservice teachers. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development, 15:4*, 471 - 484.
- Kremenitzer, J. P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: self reflective journaling. *Earling Childhood Education Journal, 33(1)*, 3-9.
- Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction, 18*, 468-482.
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2012). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program, *Teaching and Teacher Education, thirty*, 84-98.
- Lee, M. Buck, R., & Midgley, C. (1992). *The organizational context of personal teaching efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Association. San Francisco.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist, 37*, 69-78.

- Livingstone, H. A. & Day, A. L. (2005). Comparing the Construct and Criterion Related Validity of Ability-Based and Mixed-Model Measures of Emotional Intelligence. *Educational and Psychological Measurement, 65*, 757-79.
- MacClelland, D. (1973), Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist, 46*. Spencer, L. & Spencer, S. (1993), *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Wiley.
- Maehr, M. L., (2001). Goal Theory Is *Not* Dead-Not Yet, Anyway: A Reflection on the Special Issue. *Educational Psychology Review, 13*(2), 177-185.
- Malmberg, L. E. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction, 18*, 438-452.
- Martin, W.E., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M., Sullivan, S. (2004). Salience of emotional intelligence as core characteristics of being a counselor. *Counselor Education & Supervision 44* (1), 17–30.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., & Kulinna, P. H. (2008). The effectiveness of mentoring-based professional development on physical education teachers' pedometer and computer efficacy and anxiety. *Journal of Teaching in Physical Education, 27*, 68-82.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education & Sport Pedagogy, 13*, 171 - 190.
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2009). The impact of a social cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education, 35*, 511 - 529.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R.D. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*(4), 267–298.
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review, 12*, 163-183.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality, 9*(3), 185-211.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development, emotional literacy, and emotional intelligence: Educational Implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Competing models of emotional intelligence. In Sternberg, R.J. (Ed.): *Handbook of human intelligence* (2nd ed., pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, finding and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard Intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- Meijer, C., & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education* 22, 487-503.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P, Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema* 18, 112-17.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of the lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- 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, 247-258.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61 -75.
- Miller, A. D., & Murdock, T. B. (2007). Modelling latent true scores to determine the utility of aggregate student perceptions as classroom indicators in HLM: The case of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 83-104.
- Mohammad, E. M., & Nasirudin, M.S. (2013). The Relationship between Emotional

- Intelligence and Marital Status in Sample of College Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 84, 1317 – 1320.
- Molden, D. C., & Dweck, C.S. (2000). Meaning and motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*, 131-159. San Diego, CA: Academic Press.
- Moss, F. A., Hunt, T., Omwake, K. T., & Ronning, M. M. (1927). *Social intelligence test*. Washington, DC: Center for Psychological Service.
- Mulholland, J., & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243-261.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ενταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005) *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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, 327-334.
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21(4), 574-586.
- Nolen, S. B., & Nicholls, J. (1994). A place to begin (again) in research on student motivation: Teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 10, 57–69.
- Ogrenir, B. (2008). Investigating the relationships between emotional intelligence and preservice teachers' views of teacher effectiveness. Unpublished PhD dissertation, Pennsylvania State University.
- Orioli, E. (1997). *EQ Map*. San Francisco: Essi Systems.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pajares, F., & Schunk, D., (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self concept, and school achievement. In: Riding, R., Rayner, S. (Eds.), *Perception*. Ablex Publishing, London, 239-266.
- Papaioannou, A. (2001). Un modele multidimensionnel hierarchique du

- developpement personnel en education physique. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Theories de la motivation et pratiques sportives* (pp. 298-329). Paris: Presses Universitaires de France.
- Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A Measure of Teachers' Achievement Goals. *Educational Psychology, 27*(3), 349-361.
- Papaioannou, A., Marsh, H. W., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport setting: An individual or a group level construct. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 90-118.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M. J., & Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining thw transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36*, 163-172.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology, 92*, 128-150.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service Student-Teacher Self-Efficacy Beliefs: An Insight into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(12), 47-56.
- Perry, C., & Ball. I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education, 10*, 443-454.
- Petridis, K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior AT School. *Personality and Individual Differences, 36* , 227-293
- Petrides, K. V., Furnham, A., & Frederickson, N. (2004a). Emotional intelligence. *The Psychologist, 17*(10), 574-577.
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., (2003). A motivational science perspective on the role of student

- motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.) Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60-76.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Plourde, L.A. (2002). The influence of students teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 245-249.
- Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.
- Poulou, M., & Norwich, B (2002). Teachers' cognitive, affective and behavioural responses to children with emotional and behavioural difficulties: A model of decision making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111-138.
- Rastegar, M., Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37, 700 -707.
- Raudenbush, S., Rown, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20, 30-46.
- Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference forms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 1-9.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why?

- Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27-56.
- Riggs, I., & Enochs, L. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education* 74, 6, 625-638.
- Riggs, I. M. (1991). Gender differences in elementary science teacher self-efficacy. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotions*, 1, 196-231.
- Rose, J.S., & Medway, F.J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcomes. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- 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 Society for the Study of Education, Calgary.
- Ross, J.A, Cousins, JB, & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher Efficacy, *Teaching and Teacher Education*, 12, 385-400.
- Ross, J.A. (1998). Antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, Vol. 7(pp.49-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalizes expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 121-135.
- Ruble, L., Usher, E. & McGrew, J. (2011). Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students With Autism, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26, 67-74.
- Saddam, H.R. & Muhammad, I. M. (2010). Emotional Intelligence & Organizational Performance: (A Case Study of Banking Sector in Pakistan). *International Journal of Business and Management* 5(10),191-197.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Sartawi, A. & Alghazo, E. M. (2006). Special education teachers' perceptions of

- factors influencing their instructional practices. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29(2), 161 - 165.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.85-104). New York: Guilford Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P., & Meece, J. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and applications* (3rd edn). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2011). Measuring teacher efficacy to implement inclusive Practices, *Journal of Research in Special Educational Needs* , 12, 12-21.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shim, S. S., Cho, Y., & Cassady, J.C. (2012). Goal structures: The role of teachers' achievement goals and theories of intelligence. *Journal of Experimental Education*.
- Skaalvik, E. (1997). Self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, selfperceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-efficacy and Relations with Strain Factors Perceived Collective Teacher Efficacy and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. In R. Craven, H. W. Marsh, & D. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential* (p.p. 223-247). Connecticut: Information Age Publishing.
- Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο Για Όλους. Τόμος Β': Από την έρευνα στην Πράξη Παιδαγωγική της Ένταξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sparrow, T., & Knight, A. (2006). *Applied Emotional Intelligence: The Importance of Attitudes in Developing Emotional Intelligence*. England: John Wiley & Sons.
- Steele-Johnson, D., Beauregard, R. S., Hoover, P. B., & Schmidt, A. M. (2000). Goal orientation and task demand effects on motivation, affect, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 724-738.

- Stein, M., K., & Wang, M., C. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education* 4, 171-187.
- Sternberg, R. J. (1985). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Penguin.
- Subramaniam, S. R., & Cheong, L. S. (2008). Emotional Intelligence of Science and Mathematics Teachers: A Malaysian Experience. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 31(2), 132-163.
- Swars, S.L. (2005). Examining perceptions of mathematics teaching effectiveness among elementary pre-service teachers with differing levels of mathematics teacher efficacy. *Journal of Instructional Psychology*, 32(2), 139-147.
- Tahmassian, K. & Moghadam, N.J. (2011). Relationship between Self-efficacy and Symptoms of Anxiety, Depression, Worry and Social Avoidance in a Normal Sample of Students. *Iran Journal of Psychiatry Behavioral Science*, 5(2), 91-98
- Tejeda-Delgado, M.C. (2009). Teacher efficacy, tolerance, gender, and years of experience and special education referrals. *International Journal of Special Education*, 24(1), 112-119.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Τομπούλογλου, Ι., & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Οι προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 89-99.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001) .Teacher Efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-Efficacy beliefs of novice and experienced teachers, *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Urduan, T., (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.) *Advances in motivation and achievement*. (Vol. 10, pp.99-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Urduan, T., & Midgley, C. (2003). Changes on the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 524-551.
- Urduan, T. C., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation:

- Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331-349.
- Vernon, P. E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology, 4*, 42-57.
- Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin, 37*, 444-445.
- Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 38*(1), 101-103.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wise, J. B., & Trunnell, E. P. (2001). The influence of sources of self-efficacy upon efficacy strength. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23*, 268-280.
- Wolters, C., & Daugherty, S., G. (2007). Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 181-193.
- Wolters, C., Yu, S., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 211-238.
- Wong, C. S., Law, S. K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly, 13*, 243-274.
- Woolfolk, A. E. (2005). *Educational Psychology*, (9th Ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R., B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 343-356.
- Yeo, L.S., Ang, R.P., Chong, W.H., Huan, V.S., & Quek, C.L. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achievement students. *Current Psychology, 27*, 192-204.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence, 33*, 369-391.
- Zettle, R.D. & Raines, S.J. (2000). The relationship of trait and test anxiety with mathematics anxiety. *College Students Journal, 34*, 246-258.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Στο πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας που διεξάγεται θα σας παρακαλούσαμε να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Η συμμετοχή σας θα έχει ιδιαίτερη βαρύτητα και σας παρακαλούμε θερμά να απαντήσετε ειλικρινά σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Τα στοιχεία που παρέχετε θα παραμείνουν απολύτως ανώνυμα.

A. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ:

Γενικής αγωγής Ειδικής αγωγής Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Τμήμα ένταξης Παράλληλη στήριξη Τμήμα Υποδοχής

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: 25-35 36-45 46 -55 56 και άνω

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η Χήρος/α

ΣΠΟΥΔΕΣ: (Περισσότερες από μία απαντήσεις)

1. Παιδαγωγικό Τμήμα Γενικής Αγωγής
2. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
3. Τμήμα Εκπ/κής και Κοιν/κής Πολιτικής
4. Ακαδημία
5. Εξομοίωση
6. Διδασκαλείο για διετή μετεκπ/ση στη Γενική Αγωγή
7. Διδασκαλείο για διετή μετεκπ/ση στην Ειδική Αγωγή
8. Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)
9. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
10. Διδακτορικό Δίπλωμα

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

1. 0-5 έτη 2. 6-10 έτη 3. 11-15 έτη 4. 15-20 5. 21-25 6. άνω των 25

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Μόνιμος/η 2. Αναπληρωτής/ρια 3. Ωρομίσθιος/α

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1. Αστική 2. Ημιαστική 3. Αγροτική

Β. Σημειώστε με ένα κύκλο ό,τι ανταποκρίνεται καλύτερα στις δικές σας αντιλήψεις.

<u>Πώς διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου γενικά...</u>	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	
1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι)	1	2	3	4	5
2	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους	1	2	3	4	5
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	1	2	3	4	5
4	Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	1	2	3	4	5
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	1	2	3	4	5
6	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	1	2	3	4	5
7	Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1	2	3	4	5
8	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	1	2	3	4	5
9	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	1	2	3	4	5
10	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	1	2	3	4	5
11	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα	1	2	3	4	5
12	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	1	2	3	4	5
13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι	1	2	3	4	5
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου	1	2	3	4	5
15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο	1	2	3	4	5
16	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου	1	2	3	4	5

Στο αντικείμενο της δουλειάς μου ...

17	Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν φαίνεται ότι είμαι ο/η καλύτερος/η εκπαιδευτικός από τους άλλους	1	2	3	4	5
18	Αρχή μου είναι να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να με κοροϊδέψουν για τις ικανότητές μου	1	2	3	4	5
19	Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις ικανότητές μου ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
20	Σκοπεύω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο για να μαθαίνω νέα πράγματα γι' αυτά που διδάσκω	1	2	3	4	5
21	Θα συνεχίσω να αποφεύγω ασκήσεις που μπορεί να φανώ ανίκανος/η	1	2	3	4	5
22	Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα στο αντικείμενο που διδάσκω	1	2	3	4	5
23	Αρχή μου είναι να είμαι ο/η καλύτερος/η εκπαιδευτικός από τους άλλους.	1	2	3	4	5

24	Τους/τις συναδέλφους μου πάντα θα προσπαθώ να τους/τις ξεπερνάω	1	2	3	4	5
25	Μ' αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα στο αντικείμενο που διδάσκω, όσο δύσκολα και αν είναι	1	2	3	4	5
26	Είναι σημαντικό για τη ζωή μου να τα καταφέρνω καλύτερα ως εκπαιδευτικός από τους άλλους	1	2	3	4	5
27	Θέλω να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να φανώ ανίκανος/η	1	2	3	4	5
28	Νοιώθω ανακούφιση όταν αποφεύγω να διδάξω κάτι που μπορεί να φαινόμεν ανίκανος/η	1	2	3	4	5

		Σχεδόν τίποτα	Λίγα	Αρκετά	Πολλά	Πάρα Πολλά
29	Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ελέγξετε μία διαταρακτική συμπεριφορά στη σχολική τάξη;	1	2	3	4	5
30	Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να οδηγήσετε τους μαθητές να ακολουθήσουν τους κανονισμούς της τάξης;	1	2	3	4	5
31	Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ηρεμήσετε έναν μαθητή που είναι θορυβώδης και διαταράσσει την τάξη;	1	2	3	4	5
32	Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης σε κάθε ομάδα μαθητών σας;	1	2	3	4	5
33	Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να χρησιμοποιήσετε μια ποικιλία από στρατηγικές αξιολόγησης;	1	2	3	4	5
34	Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να προετοιμάσετε εναλλακτική επεξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές μπερδεύονται;	1	2	3	4	5
35	Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να διατυπώσετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές σας;	1	2	3	4	5
36	Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη σας;	1	2	3	4	5
37	Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να κάνετε τους μαθητές σας να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5
38	Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε τους μαθητές σας να εκτιμήσουν τη μάθηση;	1	2	3	4	5
39	Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να κινητοποιήσετε μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον στις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5
40	Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να συνδράμετε τις οικογένειες να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	1	2	3	4	5

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!
Υπεύθυνη Έρευνας: Γεωργία Ίτσου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Πίνακας 1: Συνοχή δεδομένων παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach α

Ομάδα Εκπαιδευτικών	Παράμετροι Συν. Νοημοσύνης	Cronbach α	Αριθμός ερωτήσεων
Γενικής Αγωγής	SEA	0,670	4
	OEA	0,630	4
	UOE	0,721	4
	ROE	0,692	4
Ειδικής Αγωγής	SEA	0,760	4
	OEA	0,679	4
	UOE	0,694	4
	ROE	0,776	4
Διαπολιτισμικής	SEA	0,865	4
	OEA	0,889	4
	UOE	0,791	4
	ROE	0,913	4
Τμήμα Ένταξης	SEA	0,829	4
	OEA	0,809	4
	UOE	0,680	4
	ROE	0,848	4
Παράλληλη Στήριξη	SEA	0,690	4
	OEA	0,665	4
	UOE	0,603	4
	ROE	0,780	4

Πίνακας 2: Συνοχή δεδομένων παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας σύμφωνα με τον δείκτη εσωτερικής συνέφειας Cronbach a

Ομάδα Εκπαιδευτικών	Παράμετροι Αυτοαποτελεσματικότητας	Cronbach a	Αριθμός ερωτήσεων
Γενικής Αγωγής	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	0,798	4
	Διαχείριση Τάξης	0,847	4
	Εμπλοκή Μαθητών	0,865	4
Ειδικής Αγωγής	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	0,853	4
	Διαχείριση Τάξης	0,872	4
	Εμπλοκή Μαθητών	0,867	4
Διαπολιτισμικής	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	0,840	4
	Διαχείριση Τάξης	0,909	4
	Εμπλοκή Μαθητών	0,744	4
Τμήμα Ένταξης	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	0,896	4
	Διαχείριση Τάξης	0,924	4
	Εμπλοκή Μαθητών	0,862	4
Παράλληλη Στήριξη	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	0,733	4
	Διαχείριση Τάξης	0,874	4
	Εμπλοκή Μαθητών	0,783	4

Πίνακας 3: Συνοχή δεδομένων κλιμάκων στόχων επίτευξης σύμφωνα με τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach a

Ομάδα Εκπαιδευτικών	Κλίμακες Στόχων Επίτευξης	Cronbach a	Αριθμός ερωτήσεων
Γενικής Αγωγής	Προσανατολισμός στο έργο	0,840	4
	Προσέγγιση της επίδοσης	0,876	4
	Αποφυγή της επίδοσης	0,809	4
Ειδικής Αγωγής	Προσανατολισμός στο έργο	0,842	4
	Προσέγγιση της επίδοσης	0,929	4
	Αποφυγή της επίδοσης	0,911	4
Διαπολιτισμικής	Προσανατολισμός στο έργο	0,851	4
	Προσέγγιση της επίδοσης	0,906	4
	Αποφυγή της επίδοσης	0,928	4
Τμήμα Ένταξης	Προσανατολισμός στο έργο	0,808	4
	Προσέγγιση της επίδοσης	0,845	4
	Αποφυγή της επίδοσης	0,910	4
Παράλληλη Στήριξη	Προσανατολισμός στο έργο	0,855	4
	Προσέγγιση της επίδοσης	0,903	4
	Αποφυγή της επίδοσης	0,896	4

Πίνακας 4: Κριτήριο ύπαρξης κανονικότητας δεδομένων παραμέτρων συναισθηματικής νοημοσύνης ανά ομάδα του δείγματος

Ομάδα Εκπαιδευτικών	Παράμετροι Συν. Νοημοσύνης	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Γενικής Αγωγής	SEA	,136	100	,000
	OEA	,133	100	,000
	UOE	,128	100	,000
	ROE	,124	100	,001
Ειδικής Αγωγής	SEA	,153	100	,000
	OEA	,197	100	,000
	UOE	,140	100	,000
	ROE	,122	100	,001
Διαπολιτισμικής	SEA	,247	100	,000
	OEA	,209	100	,000
	UOE	,167	100	,000
	ROE	,140	100	,000
Τμήματα Ένταξης	SEA	,184	100	,000
	OEA	,160	100	,000
	UOE	,168	100	,000
	ROE	,118	100	,002
Παράλληλη Στήριξη	SEA	,193	100	,000
	OEA	,191	100	,000
	UOE	,137	100	,000
	ROE	,133	100	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 5: Κριτήριο ύπαρξης κανονικότητας δεδομένων παραμέτρων αυτοαποτελεσματικότητας ανά ομάδα του δείγματος

Ομάδα Εκπαιδευτικών	Παράμετροι Συν. Νοημοσύνης	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Γενικής Αγωγής	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	,111	100	,004
	Διαχείριση Τάξης	,117	100	,002
	Εμπλοκή Μαθητών	,117	100	,002
Ειδικής Αγωγής	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	,171	100	,000
	Διαχείριση Τάξης	,124	100	,001
	Εμπλοκή Μαθητών	,110	100	,005
Διαπολιτισμικής	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	,141	100	,000
	Διαχείριση Τάξης	,159	100	,000
	Εμπλοκή Μαθητών	,114	100	,003
Τμήματα Ένταξης	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	,168	100	,000
	Διαχείριση Τάξης	,147	100	,000
	Εμπλοκή Μαθητών	,110	100	,005
Παράλληλη Στήριξη	Εκπαιδευτικές Στρατηγικές	,112	100	,004
	Διαχείριση Τάξης	,112	100	,003
	Εμπλοκή Μαθητών	,108	100	,006

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 6: Κριτήριο ύπαρξης κανονικότητας δεδομένων κλιμάκων στόχων επίτευξης ανά ομάδα του δείγματος

Ομάδα Εκπαιδευτικών	Παράμετροι Συν. Νοημοσύνης	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Γενικής Αγωγής	Προσανατολισμός στο έργο	,153	100	,000
	Προσέγγιση της επίδοσης	,102	100	,012
	Αποφυγή της επίδοσης	,109	100	,005
Ειδικής Αγωγής	Προσανατολισμός στο έργο	,210	100	,000
	Προσέγγιση της επίδοσης	,100	100	,015
	Αποφυγή της επίδοσης	,126	100	,000
Διαπολιτισμικής	Προσανατολισμός στο έργο	,189	100	,000
	Προσέγγιση της επίδοσης	,124	100	,001
	Αποφυγή της επίδοσης	,113	100	,003
Τμήματα Ένταξης	Προσανατολισμός στο έργο	,193	100	,000
	Προσέγγιση της επίδοσης	,125	100	,001
	Αποφυγή της επίδοσης	,121	100	,001
Παράλληλη Στήριξη	Προσανατολισμός στο έργο	,223	100	,000
	Προσέγγιση της επίδοσης	,102	100	,012
	Αποφυγή της επίδοσης	,175	100	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction