



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ»**

**ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ:  
Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΑΙΣΘΗΣΗ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ,  
ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ, ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΚΑΙ ΤΗΣ  
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**ΤΣΑΡΟΥΧΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ**

Μεταπτυχιακή εργασία υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων απονομής του μεταπτυχιακού διπλώματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ**

**2017**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Κατεύθυνση: «Ψυχολογία Συμβουλευτική»

Τσαρούχα Κωνσταντίνα

**Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών: Η επίδραση της  
στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, τη διαχείριση της τάξης,  
του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής:

**Παναγιώτα Δημητροπούλου** Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής  
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Αναστάσιος Εμβλωτής** Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής  
Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Ευαγγελία Καραγιαννοπούλου** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας  
Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

## Πίνακας Περιεχομένων

i. ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
iii. ABSTRACT .....	9
iv. ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	10
v. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ .....	10
vi. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ .....	11
vii. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
A' ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Συναισθηματική νοημοσύνη.....	13
1.1 Συναισθηματική νοημοσύνη: Ορισμός και βασικά χαρακτηριστικά.....	13
1.2 Ιστορική αναδρομή .....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η συναισθηματική νοημοσύνη και το σχολείο.....	17
2.1 Εξετάζοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη στο σχολικό περιβάλλον....	17
2.2 Η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού προς όφελος των μαθητών του.....	18
2.3 Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό .....	19
2.4 Η σημασία της ενασχόλησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών για το κοινωνικό του πλαίσιο .....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού .....	22
3.1 Ορισμός της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών .....	22
3.2 Τα ωφέλη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	24
3.3 Διαμόρφωση πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Διαχείριση της σχολικής τάξης.....	27
4.1 Ορισμός του όρου σχολική τάξη .....	27
4.2 Μεταβλητές που συμβάλλουν στη Διαχείριση της σχολικής τάξης .....	30
4.3 Στρεσογόνοι παράγοντες και η σημασία της διαχείρισης της σχολικής τάξης για τους εκπαιδευτικούς.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική εξάντληση.....	34
5.1 Απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.....	34
5.2 Επαγγελματική εξουθένωση (Burnout) .....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	41
6.1 Δείκτης νοημοσύνης και δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης.....	41

6.2 Κριτική της συναισθηματικής νοημοσύνης και Δυσκολία αντικειμενικής μέτρησής της.....	43
B' ΜΕΡΟΣ: Σκοπός Υποθέσεις και Μέθοδος .....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Ερευνητικός στόχος και σημασία της παρούσας μελέτης.....	48
7.1 Ερευνητικές υποθέσεις .....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Μεθοδολογία της έρευνας .....	50
8.1 Δείγμα .....	50
8.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων .....	51
8.3 Διαδικασία .....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Στατιστικές τεχνικές .....	59
Γ' ΜΕΡΟΣ: Αποτελέσματα .....	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων .....	62
Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της έρευνας .....	62
Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.....	66
Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση .....	69
Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαποτελεσματικότητα.....	70
Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους στρεσογόνους παράγοντες .....	71
Δ' ΜΕΡΟΣ: Συζήτηση .....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	73
11.1.1 Περιορισμοί έρευνας.....	77
11.1.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	78
Βιβλιογραφία .....	80
Αρθρογραφία .....	82
Ιστοσελίδες και άλλης μορφής πηγές .....	95
Παράρτημα Α' .....	96
Πίνακες δεικτών ενδοσυνάφειας.....	96
Πίνακες ελέγχων t ανεξάρτητων δειγμάτων .....	100
Πίνακες Συσχέτισης Παραγόντων .....	101
Παράρτημα Β' Ερωτηματολόγιο .....	105

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής, με κατεύθυνση «Ψυχολογία – Συμβουλευτική» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα της εργασίας κυρία Παναγιώτα Δημητροπούλου Λέκτορα του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τη συνεχή καθοδήγηση, τη διακριτική στήριξη και τις πολύτιμες υποδείξεις της, οι οποίες βοήθησαν στη διεξαγωγή της έρευνας και τη συγγραφή της παρούσας εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Εμβαλωτή Αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης και τον κύριο Μηλένιο Φώτιο, Λέκτορα του τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας για την πολύτιμη βοήθειά τους αναφορικά με το ερευνητικό μέρος της εργασίας μου.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την θεία μου Ζερβάκη Μαρία και την μητέρα μου Ζερβάκη Φωτεινή αλλά και όλη την οικογένεια, τις φίλες και τους φίλους μου για την ηθική συμπαράσταση και την αμέριστη βοήθειά τους. καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

Τέλος, ευχαριστώ την εξεταστική επιτροπή που μου κάνει την τιμή να αξιολογήσει την εργασία μου.

*«Ένας πολεμοχαρής Σαμουράι, κάποτε προκάλεσε ένα δάσκαλο του Ζεν να του εξηγήσει την έννοια του παραδείσου και της κόλασης. Ο μοναχός όμως του αποκρίθηκε με περιφρόνηση:*

*“Δεν είσαι παρά ένας τιποτένιος, δεν μπορώ να χάνω τον καιρό μου με τους όμοιούς σου!”.*

*Με θιγμένο εγωισμό ο σαμουράι τράβηξε το σπαθί του από το θηκάρι ουρλιάζοντας:*

*“θα μπορούσα να σε σκοτώσω για την αναιδείά σου”.*

*“Αυτό”, είπε ήρεμα ο μοναχός, “είναι η κόλαση”.*

*Ξαφνιασμένος, αναγνωρίζοντας πόσο αλήθεια ήταν αυτό που του έλεγε ο εκπαιδευτικός σχετικά με την οργή που τον είχε κυριέψει, ο σαμουράι ηρέμησε, έκρυψε το σπαθί στο θηκάρι και υποκλίθηκε ευχαριστώντας τον μοναχό για την βαθιά του γνώση.*

*“Και αυτό” είπε ο μοναχός “είναι ο παράδεισος”»*

Παλιό γιαπωνέζικο παραμύθι

\*(Goleman 2011, σελ 88)

## i. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία όλη της Ελλάδας. Επιπρόσθετα, εξετάζεται η συσχέτιση και η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την επαγγελματική τους εξουθένωση, την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, το άγχος αλλά και την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Η σημασία της προς συζήτηση έρευνας έγκειται στην πληθώρα μεταβλητών που εξετάζονται ταυτόχρονα. Πιο συγκεκριμένα, οι πέντε συνολικά μεταβλητές που μελετώνται, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και την αντιμετώπιση των εκάστοτε δυσκολιών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους. Για τις ανάγκες της μελέτης συμπληρώθηκαν, ηλεκτρονικά αλλά και έντυπα, ερωτηματολόγια, σε πληθυσμό 307 εκπαιδευτικών ( $N=307$ ). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού, φαίνεται να επιδρά τόσο στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, όσο και στην καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης. Επιπλέον, οι συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικοί φάνηκε να αντιμετωπίζουν πιο αποτελεσματικά 3 από τους 10 παράγοντες άγχους που βιώνουν, κατά την εργασιακή τους καθημερινότητα. Επίσης, και αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, από την μελέτη προκύπτει ότι οι συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα στην αίσθηση προσωπικής τους επίτευξης και την αποπροσωποποίηση. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον σημείωσε η συσχέτιση της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας με τις υπόλοιπες μεταβλητές, η οποία φαίνεται να συμβάλει θετικά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά την εργασιακή του καθημερινότητα. Παρόλα αυτά, ένα πλήθος παραγόντων συντελούν στην ενασχόληση της επιστημονικής κοινότητας με την συναισθηματική νοημοσύνη παρά με την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να ενθαρρύνουν την περαιτέρω καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, είτε με ατομική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών για προσωπικό τους όφελος, είτε μέσω κρατικών μετεκπαιδύσεων. Κατά αυτόν τον τρόπο, αναμένεται να ωφεληθούν τόσο οι ίδιοι, όσο και οι μαθητές τους, οι οποίοι βιώνοντας ένα θετικό και ευχάριστο κλίμα, ενδέχεται να υποβοηθηθούν και στην ακαδημαϊκή τους πορεία αλλά και στην κοινωνική τους συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από τα

πορίσματα της παρούσας μελέτης, ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός τείνει να είναι περισσότερο αποτελεσματικός τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών), όσο και στην συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (μεγαλύτερη εμπλοκή και ενδιαφέρον προς το αντικείμενο, θετικό κλίμα συνεργασίας μιμητικές τάσεις προς τους συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικούς).

#### ii. ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:

Συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαιδευτικοί, αυτοαποτελεσματικότητα, διαχείριση τάξης, επαγγελματική εξουθένωση



### iii. ABSTRACT

It is widely accepted that emotional intelligence is of a great importance in everyday life for understanding and controlling emotions. Nowadays, self-control is necessary either in social or in business life. Furthermore, emotional intelligence is a form of intelligence that could be taught and empowered through educational systems (Στάινερ, 2006). These are the main reasons why educational policies should put emphasis into cultivating peoples' emotional intelligence. On the other hand, it is very interesting to notice how emotional intelligence affects the way teachers address difficulties in the course of a school day.

In this paper the level of emotional intelligence of 307 Greek teachers of low and high levels of education was investigated. Furthermore, correlations among the level of emotional intelligence and teachers' capabilities to control their class, to feel self efficient and to face stress and burnout was conducted. The importance of this paper is highlighted by the number of variables that are investigated simultaneously. In more detail, five variables very important for teachers' everyday life are examined.

The results revealed correlations between teachers' emotional intelligence and their self-efficacy as well as with their classroom management abilities. High emotional intelligence teachers tend to deal in a better way with 3 out of 10 stress factors that were included in the questionnaire. As far as burnout is concerned, the participants of the study showed decreased levels of burnout. Finally, the results of this study support further research towards emotional intelligence, which will benefit both teachers and their students. Students attending classes of emotionally high-level intelligence teachers are expected to benefit from in their academic career and their social behavior. On the other hand, high level emotionally intelligent teachers seem to be more efficient in their teaching style by adopting new strategies and ways that are helping their class in various ways.

#### iv. ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Σχέση μεταξύ νοημοσύνης και συναισθηματικής νοημοσύνης .....	42
Πίνακας 2: Αποτύπωση των βασικών στοιχείων των κλιμάκων που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα .....	57
Πίνακας 3: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες.....	61
Πίνακες 4.1- 4.2 Πίνακες ελέγχων παλινδρόμησης .....	68
Πίνακες 5.1- 5.12 Πίνακες ελέγχων t ανεξάρτητων δειγμάτων.....	99
Πίνακες 6.1- 6.10 Πίνακες συσχέτισης παραγόντων.....	100

#### v. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

<b>EQ</b>	Emotional intelligence- Δείκτης Συναισθηματικής νοημοσύνης
<b>IQ</b>	Intelligence Quotient- Δείκτης Νοημοσύνης
<b>ICEQ</b>	Individualized Classroom Environment Questionnaire- Ερωτηματολόγιο εξατομικευμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος
<b>MBI</b>	Maslach Burnout Inventory - Κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης
<b>TSES</b>	The teacher Sense of efficacy scale- Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών
<b>TSI</b>	Teacher Stress Inventory- Στρεσογόνοι παράγοντες για τον εκπαιδευτικό
<b>WLEIS</b>	Wong Law Emotional Scale- Κλίμακα μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης

## vi. ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

<b>ΑΝ.ΜΑ</b>	Ανεξαρτησία μαθητών στη λήψη αποφάσεων
<b>ΑΠΟΠ</b>	Αποπροσωποποίησης
<b>ΔΙ. ΔΙ</b>	Διαφοροποίηση διδασκαλίας
<b>Διδ. Σ</b>	διδακτικών στρατηγικών
<b>ΔΣΤ</b>	διαχείρισης της σχολικής τάξης
<b>ΔΧ</b>	Διαχείριση χρόνου
<b>ΕΙΣ</b>	Έκφραση των ιδίων συναισθημάτων
<b>ΕΜ</b>	εμπλοκής των μαθητών
<b>Ε. Κοπ</b>	Εκδηλώσεις κόπωσης
<b>Εργ. ΠΣ</b>	Εργασιακοί παράγοντες στρες
<b>ΕΠΕ</b>	Έλλειψη προσωπικής επίτευξης
<b>Επ. ΠΣ</b>	Επαγγελματικοί παράγοντες στρες
<b>ΕΣΑ</b>	Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων
<b>ΕΣΕ</b>	Επένδυση στο επάγγελμα
<b>Καρδ. Ε</b>	Καρδιαγγειακές εκδηλώσεις
<b>ΜΕ. ΘΕ</b>	Μελέτη θεμάτων που έγκειται στα ατομικά ενδιαφέροντα των μαθητών
<b>ΠΕ</b>	Προσωπική επίτευξης
<b>ΠΚΜ</b>	Πειθαρχία και καινητοποίηση των μαθητών
<b>ΠΡ. ΜΑ</b>	Προσωποποίηση εργασίας του μαθητή
<b>ΡΣ</b>	Ρύθμιση των συναισθημάτων
<b>Συν.Εξ</b>	Συναισθηματικής εξάντλησης
<b>Συν. Εκδ</b>	Συναισθηματικές εκδηλώσεις
<b>Στομ. Ε</b>	Στομαχικές εκδηλώσεις
<b>ΣΥ. ΜΑ</b>	Συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία
<b>Συμπ. Ε</b>	Συμπεριφορικές εκδηλώσεις
<b>ΧΣ</b>	Χρήση των συναισθημάτων προς όφελος άλλων διεργασιών

## vii. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ενδιαφέρον απέναντι στην συναισθηματική νοημοσύνη και την αξιοποίησή της στη σύγχρονη ζωή, ως τρόπο αντίληψης, κατανόησης και ελέγχου των συναισθημάτων του ατόμου αυξάνεται διαρκώς. Σε μια κοινωνία όπου ο αυτοέλεγχος αποτελεί αρετή, τόσο για την κοινωνική όσο και για την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου, ο ειδικός στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης Goleman (2011) σημειώνει ότι ο αυτοέλεγχος των συναισθημάτων μπορεί να επιτευχθεί με την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Επιπλέον και σύμφωνα με τον Στάινερ, (2006) η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια μορφή νοημοσύνης η οποία διδάσκεται και μπορεί να εξελιχθεί, σε αντίθεση με τον δείκτη νοημοσύνης και την προσωπικότητα. Το συναισθηματικά νοήμον άτομο, φαίνεται να είναι σε θέση να αναπτύσσει ικανότητες που σχετίζονται με την ηθική του συμπεριφορά και τον τρόπο σκέψης και επίλυσης προβλημάτων που το απασχολούν. Επιπρόσθετα, αναμένεται να εκδηλώνει πιο υγιή κοινωνική αλληλεπίδραση, να αισθάνεται όμορφα συναισθήματα και να παρουσιάζει επιτυχίες τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο (Kawrence, 2001). Η συναισθηματική ικανότητα δεν μπορεί να αναπτυχθεί παρά σε υγιείς συνθήκες αλληλεπίδρασης μέσα στο άμεσο και έμμεσο κοινωνικό περιβάλλον όπου ζει ένας άνθρωπος. Η σημασία του κοινωνικού πλαισίου του ατόμου και ακόλουθα του εκπαιδευτικού συστήματος που βοηθά στην κοινωνικοποίησή του, δείχνει να παίζει σημαντικό ρόλο αναφορικά με την ανάπτυξη αλλά και με την εξέλιξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ουσιαστικό και ιδιαίτερα βοηθητικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια μπορεί να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πραγματικότητας των παιδιών και της διαδικασίας κοινωνικοποίησής τους. Ένας εκπαιδευτικός με θετική διάθεση και συναισθήματα μπορεί να ασκήσει επίδραση, τόσο στην ορθή συμπεριφορά των παιδιών ως μαθητών και ως μελλοντικών ενηλίκων (Murphy, Delli, & Edwards, 2004, όπ. αναφ. Vesely, et al. 2014), όσο και στη διάθεση των παιδιών να ασχοληθούν με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο (Newberry & Davis, 2007; Martin & Baldwin, 1993, όπ. αναφ. Djigic, Stojiljkovic, 2011; Van den Bogert et al., 2014). Ακόμη, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει και ρυθμίζει ένας εκπαιδευτικός τα συναισθήματά του μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα μίμησης για τους μαθητές. Πώς όμως ο εκπαιδευτικός βιώνει την καθημερινότητα σε μια σχολική τάξη; Μπορεί ένας εκπαιδευτικός με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη να

διαχειριστεί καλύτερα μια σχολική τάξη; Πώς κρίνει τις επιδόσεις του; Επηρεάζεται από την εργασιακή εξουθένωση;

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αναφορικά με τη διαχείριση του προσωπικού τους άγχους, της τάξης τους, αλλά και την επίγνωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους και την ικανοποίηση που αντλούν από το επάγγελμά τους.

## **Α' ΜΕΡΟΣ: Θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Συναισθηματική νοημοσύνη**

#### **1.1 Συναισθηματική νοημοσύνη: Ορισμός και βασικά χαρακτηριστικά**

Τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη εισήγαγαν στην επιστημονική κοινότητα οι ψυχολόγοι Peter Salovey και John Mayer στις αρχές της δεκαετίας του 90' (Στάινερ, 2006; Πλατσίδου, 2010; Ciarrochi, 2001; O' Boyle et al., 2011), ενώ έλαβε μεγάλη αναγνώριση και ενδιαφέρον το 1995 από ομώνυμο το βιβλίο του Goleman (Πλατσίδου, 2010; Ciarrochi, 2001; O' Boyle et al., 2011). Η πρώτη ακαδημαϊκή διατύπωση του όρου περιέχονταν στον τίτλο της διδακτορικής διατριβής του Wayne Leon Payne το 1985. Παρόλο, που όπως αναφέρεται στο κεφάλαιο «Κριτική της συναισθηματικής νοημοσύνης», της παρούσας εργασίας, ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχει λάβει έναν απόλυτο και καθολικά αποδεκτό ορισμό (Goleman, 2011; Chan, 2008), αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως *η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να αναγνωρίζει, να διαχωρίζει και να αξιοποιεί τα συναισθήματά του, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων με τρόπο που να βελτιώνει την ποιότητα ζωής και την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους*. (Hosotani et al., 2011; Στάινερ, 2006; Kawrence, 2001; Goleman, 2011; Πλατσίδου, 2010; Yin, 2015). Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί μια κατάσταση (ψυχική ισορροπία, ποιότητα στις σχέσεις, επαγγελματική υγεία, σωματική υγεία) αλλά ένα εργαλείο προκειμένου να κατανοήσουμε και να προβλέψουμε τομείς της καθημερινής ζωής (Ciarrochi, 2001; Fulmer & Barry, 2004 όπ. αναφ O' Boyle et al., 2011; Humphrey et al., 2008 όπ. αναφ O' Boyle et al., 2011; Platsidou, 2010; Kafetsios & Zampetakis, 2007; Ignat & Clipa, 2012).

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης κατατιμήθηκε με διάφορους τρόπους και από πολλούς ερευνητές, ώστε να μπορεί να μελετηθεί ευκολότερα. Ένας από τους πιο βασικούς μελετητές, ο Salovey, αναγνωρίζει πέντε βασικούς τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης, με βάση τις ικανότητες που παρουσιάζει το άτομο (Στάινερ, 2006). Ο πρώτος τομέας είναι η *γνώση των συναισθημάτων μας ή αυτοεπίγνωση* και αναφέρεται στην αναγνώριση ενός συναισθήματος την ώρα που δημιουργείται. Ακολουθεί, η *αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ή ενσυναίσθηση*. Πρόκειται για την ικανότητα που στηρίζεται στην αυτοεπίγνωση και επεκτείνεται στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων. Τρίτο παράγοντα αποτελεί η *διαχείριση των σχέσεων ή η τέχνη των διαπροσωπικών σχέσεων*, ο οποίος αναφέρεται στη δεξιότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων. Στη συνέχεια, τοποθετείται ο *έλεγχος των συναισθημάτων*, δηλαδή η χειραγώγηση τους, έτσι ώστε να βιώνονται τα κατάλληλα συναισθήματα τη σωστή στιγμή. Τέλος, εισήγαγε την *εξεύρεση καινήτρων για τον εαυτό μας*, η οποία αναφέρεται στον έλεγχο των συναισθημάτων που αποσκοπούν στην προσήλωση της προσοχής σε ένα στόχο και την εξεύρεση καινήτρων σχετικά με αυτόν.

Οι Wong & Law το 2002 συγχωνεύοντας τον δεύτερο και τον τρίτο τομέα κατηγοριοποίησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε τέσσερις παράγοντες: α) στην αντίληψη και έκφραση των ιδίων συναισθημάτων, β) στην εκτίμηση και αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, γ) στην αυτορρύθμιση των συναισθημάτων και δ) στην αξιοποίηση των συναισθημάτων προς όφελος άλλων διεργασιών (O' Boyle et al., 2011; Karim & Weisz, 2011 όπ. αναφ. Yin, 2015). Την κατηγοριοποίηση των Wong & Low 2002 αξιοποίησαν πολλές ακόμα, πιο πρόσφατες μελέτες (Karim & Weisz, 2011 όπ. αναφ. Yin 2015). Μια τέτοια μελέτη αποτελεί και η παρούσα εργασία.

Ένας ακόμα διαχωρισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης, σύμφωνα με τους Petrides και συνεργάτες, (2007), αφορά στις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που περιλαμβάνουν την αναγνώριση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων, την ικανότητα κατανόησης των αιτιών τους, τη μετάβαση από το ένα συναίσθημα στο άλλο και την ικανότητα αξιοποίησης των συναισθημάτων στις επιλογές, τις δράσεις και τη διευκόλυνση της σκέψης (Mayer & Salovey, 1999).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και οι θεωρίες που παρουσιάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα και οι οποίες προκύπτουν μέσα από τα τεστ δεξιοτήτων. Οι θεωρίες αυτές στοχεύουν στην αντιμετώπιση της συναισθηματικής

νοημοσύνης ως αντικειμενική νοημοσύνη και δίνουν έμφαση στη σχέση της με τις γνωστικές δεξιότητες και τις σκληροπυρηνικές διαστάσεις της προσωπικότητας.

Επομένως, η αντιληπτή, συναισθηματική νοημοσύνη, περιλαμβάνει μια ομάδα μη γνωστικών συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να προσαρμοσθεί με τις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντός του κοινωνικές και ηθικές (Petrides et al., 2007 όπ. αναφ Platsidou, 2010).

Παρακολουθώντας τον ορισμό και τους διαχωρισμούς που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και τα συστατικά της, γίνεται κατανοητή η σημασία της αναγνώρισης και αξιοποίησης των συναισθημάτων για το άτομο. Το ενδιαφέρον για τα συναισθήματα και τη συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάστηκε πολύ νωρίς στην ιστορία του ανθρώπου. Το επόμενο κεφάλαιο επιχειρεί μια ανασκόπηση στην ενασχόληση με τις θεωρίες που προηγήθηκαν της συναισθηματικής νοημοσύνης και προβάλλει το ενδιαφέρον προς τη αποτελεσματική αντίληψη και διαχείριση των συναισθημάτων.

## 1.2 Ιστορική αναδρομή

Ήδη από την εποχή του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα είχε αναγνωριστεί η σημασία της σχέσης συναισθήματος με τη νοημοσύνη, τα χαμηλά επίπεδα του οποίου καθιστούσαν απαραίτητη την καθοδήγηση από κάποιο άλλο άτομο που θεωρούνταν περισσότερο «λογικό». Σε αντίθετη περίπτωση, το άτομο φαίνονταν αποπροσανατολισμένο (Biol et al., 2009). Ο Descarte ισχυριζόταν ότι οι σκέψεις και τα συναισθήματα συνδιαμορφώνονται, ενώ όρισε τα συναισθήματα ως πρωτόγονα στοιχεία που πρέπει να τιθασευτούν (Graves, 1999, Hakar, 2002:9-10). Από το 1900 μέχρι το 1969 η νοημοσύνη και το συναίσθημα αρχίζουν σταδιακά να αντιμετωπίζονται ως διαφορετικές ερευνητικές περιοχές (Ciarrochi, 2001). Χαρακτηριστικά, από το 1900 αρχίζουν να αναπτύσσονται τα πρώτα τεστ νοημοσύνης τα οποία βασίζονται στη νευροβιολογία. Αργότερα, παρουσιάζονται και άλλες θεωρίες νοημοσύνης όπως η θεωρία της κοινωνικής νοημοσύνης του Thorndike, η οποία έγινε γνωστή το 1920 και αναφέρεται στην ικανότητα που έχει κανείς να καταλαβαίνει τις σκέψεις και τις συμπεριφορές του ιδίου, αλλά και του αντίθετου φύλου σε κάθε ηλικία και να πραγματεύεται ορθά τις ανθρώπινες σχέσεις (Πλατσίδου 2010; Ciarrochi, 2001). Μέσα από διάφορες μελέτες διαμορφώνονται τρεις γενικές κατηγορίες

νοημοσύνης. Εκείνη της *αφηρημένης* νοημοσύνης η οποία αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και χειρισμού των λεκτικών, μαθηματικών συμβόλων και των λογικών σχέσεων. Ακολουθεί, η *πρακτική* νοημοσύνη, η οποία αφορά στην ικανότητα κατανόησης και χειρισμού συγκεκριμένων αντικειμένων και έπειτα, η *κοινωνική* νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης των ανθρώπινων σχέσεων. Οι περισσότερες θεωρίες νοημοσύνης αυτής της εποχής –γύρω στο 1900- επιδίωκαν να ερμηνεύσουν την αφηρημένη και την πρακτική νοημοσύνη. Το επιστημονικό ενδιαφέρον για την κοινωνική νοημοσύνη, ήταν περιορισμένο λόγω της δυσκολίας στον προσδιορισμό της έννοιας και της μέτρησή της. Λίγο αργότερα, παρουσιάστηκε και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη, η οποία σχετίζεται με την αυτογνωσία, την ικανότητα αντίληψης των διαθέσεων, αισθημάτων και καινήτρων του εαυτού και στην ικανότητα δράσης με βάση αυτή τη γνώση. Κατά την Πλατσίδου, (2010), βασική προϋπόθεση για να αναπτύξει κανείς τόσο την κοινωνική, όσο και τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη, είναι η ικανότητα να βρίσκεται σε άμεση και καλή επαφή με τον εσωτερικό κόσμο των συναισθημάτων του. Σταδιακά το ενδιαφέρον για την κοινωνική αλλά και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη άρχισε να εντείνεται. Παρουσιάζονται νέες θεωρίες όπως η θεωρία των Moss, Hunt, Omwake και Ronning 1927 που καταπιάνεται με την ικανότητα κάποιου να έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Η θεωρία του Vernon (1933), περιγράφει την ικανότητα του ατόμου να τα πηγαίνει καλά με τους άλλους, να διαθέτει καλές κοινωνικές δεξιότητες και γνώσεις για τα κοινωνικά ζητήματα. Επιπλέον, να είναι ευαίσθητος στα μηνύματα που εκπέμπει ο κοινωνικός του περίγυρος και να έχει μια ενορατική αντίληψη των διαθέσεων ή των χαρακτηριστικών προσωπικότητας για ανθρώπους που δεν γνωρίζει καλά. Τέλος, εμφανίζεται η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner 1983, μία εκ των οποίων, η διαπροσωπική νοημοσύνη, αφορά τόσο την ικανότητα αντίληψης των διαθέσεων, αισθημάτων και καινήτρων των άλλων ατόμων όσο και την ικανότητα καλής συνεργασίας και επικοινωνίας με τους άλλους.

Μέσα από την ιστορική ανασκόπηση γύρω από την ενασχόληση του ανθρώπου για τα ίδια συναισθήματα, τα συναισθήματα των άλλων και τον τρόπο αξιοποίησής τους μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το ενδιαφέρον απέναντι στα παραπάνω είναι εμφανές από την αρχαία ακόμη Ελλάδα. Κατά τα τελευταία 40 χρόνια το ενδιαφέρον για την συναισθηματική νοημοσύνη και την αξιοποίησή της σε διάφορες πτυχές της ζωής του ατόμου είναι διαρκώς αυξανόμενο (Ross et al., 2008). Στο επόμενο κεφάλαιο



εξετάζεται η σχέση και η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης για την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η συναισθηματική νοημοσύνη και το σχολείο**

### **2.1 Εξετάζοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη στο σχολικό περιβάλλον**

Μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι τόσο σημαντικές όσο και οι ακαδημαϊκές. (Maurice & Harriett, 2006). Για τον Goleman, τα σχολεία αποτελούν έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης κοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών, που μπορεί να προβληματίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες. Αυτό συμβαίνει καθώς αποτελούν έναν από τους βασικούς διαμορφωτικούς παράγοντες αναφορικά με την κοινωνικοποίηση των πολιτών. Η διδασκαλία και η καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών μπορεί να πραγματοποιηθεί με την ενσωμάτωση συναισθηματικής παιδείας στο ωρολόγιο πρόγραμμα και με τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που θα αποσκοπεί στην ανάπτυξη και εφαρμογή συναισθηματικών δεξιοτήτων. Καθώς ένας από τους κύριους σκοπούς του σχολείου είναι η προώθηση του κοινωνικού ανταγωνισμού και η αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς, τα σχολεία αποτελούν το ιδανικότερο μέρος πρόληψης (Ciarrochi, 2001). Γνωρίζοντας ότι οι περιορισμένες σχολικές επιτυχίες τείνουν να αποτελούν σημαντικό παράγοντα ρίσκου για προβληματική συμπεριφορά, η διδασκαλία συναισθηματικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής παιδείας μπορούν να αξιοποιηθούν για την αντιμετώπιση αυτής της μορφής συμπεριφορών (Ciarrochi, 2001).

Αξίζει να παρατεθεί εδώ η άποψη των Στάινερ, (2006) και Goleman, (2011) ότι οι εμπειρίες και η ταυτότητα που διαμορφώνει το άτομο κατά την παιδική του ηλικία καθορίζουν καταλυτικά την ενήλικη ζωή του. Παραδείγματος χάρη, ένα λυπημένο, φοβισμένο παιδί είναι πιθανό να γίνει ένας ενήλικας με κατάθλιψη ή αυτοκτονικές τάσεις, ενώ ένα παιδί που μαθαίνει να καταπιέζει τους φόβους του αναμένεται να γίνει ένας σκληρόκαρδος ενήλικας. Αν και, κατά βάση, αρμόδιοι για τη εκμάθηση των αρχών της συναισθηματικής νοημοσύνης σε αυτή την ηλικία είναι οι γονείς και πιο συγκεκριμένα τα παραδείγματα που εκείνοι προβάλλουν (Στάινερ, 2006; Denham et al., 2012; Denham et al., 2012), όλες οι παραπάνω συμπεριφορές μπορούν να εντοπιστούν αλλά και να καθοριστούν εύκολα στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο αποτελεί την πιο σημαντική κοινωνική εμπειρία των παιδιών (Maurice & Harriett,

2006 σ.48; Murphy, 2006). Αναπόσπαστο μέρος της σχολικής πραγματικότητας των παιδιών και της προαναφερθείσας διαδικασίας είναι ο εκπαιδευτικός ο ρόλος του οποίου αναλύεται στην επόμενη ενότητα σε σχέση με τους μαθητές του.

## **2.2 Η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού προς όφελος των μαθητών του**

Η ενασχόληση με το ρόλο του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού έχει ξεκαινήσει τα τελευταία 20 περίπου χρόνια (Verschueren, & Koomen, 2012). Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών υποστηρίζει ότι οι δράσεις των εκπαιδευτικών σε μια σχολική τάξη είναι πολύ πιο σημαντικές σε σχέση με τις δράσεις οποιουδήποτε άλλου εκπαιδευτικού φορέα και αρχής (Marzano & Marzano, 2003 όπως αναφ. Djigic & Stojiljkovic, 2011). Πολλοί ερευνητές κατά την ενασχόλησή τους με τη μελέτη των εκπαιδευτικών, τείνουν να εστιάζουν σε στοιχεία της προσωπικότητάς τους, ενώ άλλοι στο ρόλο και τις ικανότητές που αυτός απαιτεί (Yilmaz et al., 2015; Djigic & Stojiljkovic, 2011). Πρόσφατα άρχισε να εξετάζεται το ευρύτερο πλαίσιο διαχείρισης της τάξης το οποίο περιλαμβάνει αμφότερες τις έννοιες της προσωπικότητας και των χαρακτηριστικών του ρόλου του εκπαιδευτικού (Djigic, & Stojiljkovic, 2011).

Βασικός και ιδιαίτερα βοηθητικός παράγοντας για τη διαχείριση της τάξης είναι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού. Ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός είναι σε θέση να βοηθήσει στην προσαρμογή και τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον της τάξης, στις κοινωνικές τους σχέσεις, και στην ανθεκτικότητά τους στο στρες (Hosotani, 2011; Turner et al., 1998; Turner, Meyer, Midgley, & Patrick, 2003; Turner, Meyer, & Schweinle, 2003 όπως αναφ. Hosotani, & Imai-Matsumura, 2011; Titsworth, et al., 2010; Sutton, 2004). Ένας εκπαιδευτικός με θετική διάθεση και συναισθήματα μπορεί να ασκήσει καταλυτική επίδραση τόσο στην ορθή συμπεριφορά των παιδιών (Murphy, Delli, & Edwards, 2004, όπως αναφ. Vesely et al., 2014) όσο και στο ενδιαφέρον τους προς το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο (Newberry & Davis, 2007; Martin & Baldwin, 1993, όπως αναφ. Djigic, Stojiljkovic, 2011; Van den Bogert et al., 2014). Επιπρόσθετα, ο τρόπος με τον οποίο βιώνει και διαχειρίζεται ένας εκπαιδευτικός τα συναισθήματά του μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για τους μαθητές. Όλα τα παραπάνω μπορούν να αποβούν πολύ χρήσιμα στη διαμόρφωση μιας ασφαλούς, αποτελεσματικής, αγγολυτικής, επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, που θα

μπορούσε να οδηγήσει στην επίτευξη ενός θετικού κλίματος εργασίας και ακαδημαϊκής επιτυχίας για τους μαθητές (Birol et al., 2009; Baker, 1999; Battistich, et al., 2000; Durlak, et al., 2011; Hawkins, 1999; Wentzel, 2002; Zins, et al., 2007 όπ. αναφ. Corcoran & Tormey, 2013; Denham et al., 2012; Hosotani et al., 2011).

Κλείνοντας την ενότητα σχετικά με τη σημασία της συναισθηματικής εκπαίδευσης αξίζει να παραθέσουμε τα λόγια του Αμιτάι Ετζιόνι (όπ. Αναφ. Goleman, 2011, σ.418-419): «Ο χαρακτήρας είναι ο ψυχολογικός μυς που έχει ανάγκη η ηθική συμπεριφορά. Τα σχολεία παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην καλλιέργεια του χαρακτήρα, καλλιεργώντας την αυτοπειθαρχία και την ενσυναίσθηση, οι οποίες με τη σειρά τους επιτρέπουν την ειλικρινή αφοσίωση στις πολιτικές και ηθικές αξίες. Με την έννοια αυτή η συναισθηματική αγωγή συμβαδίζει με τη διαμόρφωση του χαρακτήρα, την ηθική εξέλιξη και την έννοια του πολίτη». Με άλλα λόγια η συναισθηματική νοημοσύνη και κατά επέκταση η συναισθηματική αγωγή καλλιεργεί τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά των μαθητών πλάθοντας μελλοντικούς ολοκληρωμένους και ακέραιους πολίτες. Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναζητηθεί η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

### **2.3 Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό**

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται στο επίκεντρο της προσπάθειας ενίσχυσης της συναισθηματικής εκπαίδευσης των πολιτών. Ο Yin (2015) χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς «συναισθηματικούς εργάτες» και αναφέρει ότι συχνά οφείλουν να υπομένουν τις συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας τους και να ρυθμίζουν οι ίδιοι τα συναισθήματά τους, ώστε να εντάσσονται σε συγκεκριμένο και σαφώς ορισμένο από τον εκάστοτε εργοδότη πλαίσιο. Κατά αυτόν τον τρόπο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού φαίνεται να απαιτεί έντονη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, ισχυρή συναισθηματική αφοσίωση και άψογη διαχείριση των συναισθημάτων (Yin & Lee, 2012 όπ. αναφ Yin, 2015). Προκειμένου να αντιμετωπίζει τις συναισθηματικές εντάσεις που προκύπτουν στα πλαίσια της εργασίας του, ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι σε θέση να αξιοποιεί δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης όπως η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων του (Hosotani, & Imai-Matsumura, 2011; Zhang, & Zhu, 2008; Brackett et al., 2010; Gross, 2002; Lee et al. 2013; Taxer, Anne, Frenzel, 2015; Sutton, 2004).

Με άλλα λόγια εκτός από τις δυσκολίες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, αναφορικά με την παροχή γνώσεων στους μαθητές, ο εκπαιδευτικός έχει πλέον αναλάβει την επιτέλεση και μιας πληθώρας άλλων δράσεων οι οποίες διαμορφώνουν περαιτέρω δυσκολίες στην καθημερινότητά του (Yilmaz et al., 2015). Οι δράσεις αυτές μπορεί να έχουν εκπαιδευτικό, γονικό, συναισθηματικό, υποστηρικτικό ή οικονομικό χαρακτήρα. Εκτός από την ενασχόλησή με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται και με ενήλικες, όπως τα στελέχη εκπαίδευσης, τη διεύθυνση του σχολείου, τους γονείς, τους συναδέλφους, (Forrester, 2004, Birol et al., 2009, Yilmaz et al., 2015), ρυθμίζοντας τις υποχρεώσεις του προς εκείνους. Αποτέλεσμα των παραπάνω πιέσεων που δέχεται ο εκπαιδευτικός, εντός αλλά και εκτός του σχολείου, είναι ότι χρειάζεται να συνδυάσει γνώσεις, δεξιότητες και αντοχές ώστε να μπορεί να υπομένει δυσάρεστες καταστάσεις που αφορούν τις συνθήκες εργασίας του, τις πρακτικές της κάθε σχολικής μονάδας, την κουλτούρα και τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε περιοχής όπου εργάζεται (Hagenauer, & Volet, 2014, Birol, et al., 2009).

Η σημασία των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού τέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για πολλές έρευνες ενώ πλέον αποτελεί μια διεθνώς αναγνωρισμένη παραδοχή (Yin et al., 2013). Τα συναισθήματα φαίνεται να βρίσκονται στο επίκεντρο της διδασκαλίας και της ζωής του εκπαιδευτικού (Isenbarger & Zembylas, 2006; Taxer & Frenzel, 2015) Εκτός των ανωτέρω, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός βιώνει τις συναισθηματικές του εμπειρίες φαίνεται να συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει τη διδασκαλία του. Συγκεκριμένα, ο Trigwell, (2012) υποστηρίζει ότι τα θετικά συναισθήματα σχετίζονται με την μαθητοκεντρική προσέγγιση, ενώ τα αρνητικά με τις μεταβατικές προσεγγίσεις. Τέλος, τα συναισθήματα φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξή (Yin & Lee, 2011), την εκπαίδευσή (Intrator, 2006) και τη διαμόρφωση της ιδιότητας του εκπαιδευτικού ή της αυτοαντίληψης του (Zembylas, 2003 όπ. αναφ Yin et al., 2013).

Από τις παραπάνω ενότητες φαίνεται, ότι ένας συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός μπορεί να αποβεί εξαιρετικά ωφέλιμος για τους μαθητές του. Επιπλέον, γίνεται κατανοητή η άμεση και καθημερινή σχέση του με τα συναισθήματά του και η αναγκαιότητα διαχείρισής τους. Στην ενότητα που ακολουθεί θα μελετηθεί ο λόγος για τον οποίο είναι σημαντική η αξιοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ιδιαίτερα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αναμένεται η χρήση της συναισθηματικής του νοημοσύνης να τον θωρακίσει απέναντι στις αντίξοες συναισθηματικές και όχι μόνο καταστάσεις που βιώνει καθημερινά.

## 2.4 Η σημασία της ενασχόλησης με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών για το κοινωνικό του πλαίσιο

Από την προηγούμενη καιόλας ενότητα φάνηκε ότι η εκπαιδευτική διαδικασία, εκτός από τα ευχάριστα συναισθήματα που προκαλεί στον εκπαιδευτικό -ικανοποίηση ευχαρίστηση περηφάνια, πάθος, ενθουσιασμό-, συνδέεται και με δυσάρεστα συναισθήματα -άγχος, θυμό, ένταση, στενοχώρια, ντροπή, ενόχληση, ανασφάλεια- (Brackett et al., 2010; Hosotani, & Imai-Matsumura, 2011, Taxer, Anne, Frenzel, 2015). Τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού εκτός από τις αρνητικές επιδράσεις που έχουν στον ίδιο -στενοχώρια, κόπωση, πνευματικές δυσλειτουργίες, απογοήτευση, πίεση, εγκατάλειψη επαγγέλματος,- (Vesely et al., 2014; Brackett et al., 2010), τείνουν να επηρεάζουν και τα συναισθήματα αλλά και τις επιδόσεις των μαθητών (Sutton & Wheatley 2003 όπ. αναφ Denham et al., 2012). Αυτός είναι ακόμα ένας λόγος ενασχόλησης με τα συναισθήματα και την διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την φροντίδα των μαθητών επηρεάζονται, τόσο από την ανάγκη τους να διατηρήσουν μια θετική επαγγελματική σχέση με τους μαθητές τους, όσο και από την εκάστοτε ατομική τους πεποίθηση σχετικά με τον ρόλο τους, ως εκπαιδευτικού (O'Connor, 2006).

Συνοψίζοντας η σημασία ενασχόλησης με τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού έγκειται στο γεγονός ότι οι συναισθηματικές εμπειρίες που βιώνει επιδρούν επιβαρυντικά προς τον ίδιο (Fischer & Wan Kleef, 2010, όπ. αναφ Hagenauer, & Volet, 2014), την ψυχική του ισορροπία, την ικανοποίηση που λαμβάνει από το επάγγελμά του, την εξάντληση και τελικά την παραμονή του στο συγκεκριμένο επάγγελμα (Chang, 2009; Zhang & Zhu, 2015). Επιπλέον, οι συναισθηματικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του ορίζουν τις μαθησιακές στρατηγικές, την προσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος, τον προγραμματισμό των μαθημάτων. Επομένως, ότι η ποιότητα της διδασκαλίας δείχνει να εξαρτάται από τη συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού (Hargreaves 1998, 2005; Martin & Lueckenhausen, 2005). Ένας ακόμα παράγοντας που φαίνεται να επιδρά στην ποιότητα διδασκαλίας του εκπαιδευτικού είναι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας που εκείνος διαθέτει. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αναλύεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού**

#### **3.1 Ορισμός της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών**

Ο όρος αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αναφέρεται στις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για την ατομική του ικανότητα να οργανώνει και να πραγματοποιεί τόσο τα μαθήματα όσο και οποιεσδήποτε άλλες ενέργειες απαιτούνται, για τη διεκπεραίωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών θεμάτων υπό συγκεκριμένες συνθήκες (Pfitzner & Eden, 2016; Shaukat, 2011; Liaw, 2009; Liaw, 2009; David & Chan, 2008). Οι Αντωνίου και Ντάλα (2010) ορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα ως τον βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι ο ίδιος φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την απόδοση του κάθε μαθητή.

Η προέλευση της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να τοποθετείται εξ ολοκλήρου στις δυτικές κοινωνίες. Σε έρευνες που διεξήχθησαν σε άλλες περιοχές, όπως κάποιες ανατολικές χώρες (Liaw, 2009; Lin & Gorrell, 2001) φαίνεται να μην υπάρχουν δεδομένα για τη συγκεκριμένη έννοια, λόγω κουλτούρας (Dimmock, 2002). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα της εκπαίδευσης τους για πολλά χρόνια (Cakiroglou, 2008 όπ. αναφ. Shaukat, 2011). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την απόδοση, την προσπάθεια και τη θέληση απέναντι στις δυσκολίες (Soodak & Podell, 1993), αλλά και με το καλά οργανωμένο σχολικό κλίμα (Hoy & Woolfolk, 1993). Μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας προωθείται η μάθηση των μαθητών (Woolfolk et al., 2005) γεγονός που ορίζει τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη και επηρεάζει το μαθησιακό περιβάλλον, αλλά και τη διαχείριση της τάξης. Κατά αυτό τον τρόπο, η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με την ικανότητα λήψης αποφάσεων αναφορικά με τις ανάγκες της τάξης (Moore & Esselman, 1992) και με το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαμόρφωση ουσιαστών ερωτημάτων για τους μαθητές (Tschamnen-Moran et al., 1998). Βοηθά, με άλλα λόγια, τόσο στην μεγαλύτερη προσπάθεια, την επιμονή, την αισιοδοξία, όσο και στην επιτυχία σε δράσεις που αποτελούν πρόκληση για τα άτομα (Bandura 1977; Zemmerman, 2000 όπ. αναφ. Wang et al., 2015). Επιπρόσθετα η αυτόαποτελεσματικότητα εμπεριέχει οφέλη και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη κατά τους David & Chan, (2008) φαίνεται να βοηθά στην διαχείριση των εκάστοτε δύσκολων συνθηκών και του χρόνιου άγχους, έτσι και η αυτοαποτελεσματικότητα

αποτελεί έναν εξίσου σημαντικό παράγοντα διευκόλυνσης για την αντιμετώπιση των αγχογόνων και επιβαρυντικών καταστάσεων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

Τη βάση για την ενασχόληση με την αυτοαποτελεσματικότητα έθεσε το 1966 ο Rotter με τη θεωρία του για την εσωτερική και την εξωτερική πίεση της κοινωνικής μάθησης. Ο Liaw, 2009, ένας άλλος μελετητής της έννοιας της αυτοαποτελεσματικότητας, υποστηρίζει ότι η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας δεν εμφανίζεται ανεξάρτητα από το πλαίσιο αλλά πρόκειται για το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τις συνθήκες μιας κατάστασης. Το ενδιαφέρον για την αυτοαποτελεσματικότητα είναι διαρκώς αυξανόμενο τα τελευταία 30 χρόνια (Klassen et al., 2011; Kleinsasser 2014). Οι Amor και συνεργάτες (1976) υπέθεσαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα έχει δύο διαστάσεις οι οποίες αργότερα ονομάστηκαν: *γενική ή γενικευμένη αυτοαποτελεσματικότητα*, η οποία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν έχουν πλήρη επίδραση επί των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους εντός και εκτός τάξης και *προσωπική αυτοαποτελεσματικότητα*, η οποία αφορά την αίσθηση του εκπαιδευτικού ότι είναι σε θέση να επιδράσει στη μάθηση των μαθητών (Shaukat, 2011; Brudnik, 2009; Liaw, 2009).

Καταλυτικό ρόλο στην θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας έπαιξε ο Bandura και η γνωστική του θεωρία. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η συμπεριφορά του ατόμου διαμορφώνεται μέσα από την επίγνωση των αποτελεσμάτων που πρόκειται να έχει μια συγκεκριμένη πράξη αλλά και μέσα από αυτοπεποίθηση σχετικά με τις ικανότητες του ατόμου να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά στην διεκπεραίωση μιας εργασίας (Pfitzner- Eden, 2016; Shaukat, 2011; Mohamadi, 2011; Liaw, 2009; David & Chan, 2008; Tsouloupas et al., 2015). Για τον Bandura η αναγνώριση μιας συμπεριφοράς που στοχεύει σε κάποιο επιθυμητό αποτέλεσμα, δεν προσφέρει τίποτα, αν δεν μελετηθεί σε σχέση με την κατανόηση και την αυτοπεποίθηση για την ικανότητα που ανταποκρίνεται σε αυτή τη συμπεριφορά (Saracoglu & Dincer, 2009). Είναι σημαντικό, να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι οι πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να αλλάξουν τόσο ανάλογα με το χρόνο και την εμπειρία όσο και με το περιεχόμενο της εργασίας (Saracoglu & Dincer, 2009). Στη συνέχεια, θα αναλυθούν τα ωφέλη της αυτοαποτελεσματικότητας για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

### 3.2 Τα ωφέλη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαθέτει τέσσερις διαστάσεις (Wang et al., 2015; Shaukat, 2011). Τη διαχείριση της σχολικής τάξης, την επίμονη συμπεριφορά, την αξιοποίηση εναλλακτικών στρατηγικών διαχείρισης, τα επίπεδα άγχους του εκπαιδευτικού και τις γνώσεις επί των γνωστικών αντικειμένων, οι οποίες συνδέονται με την αυτοπεποίθηση και το άγχος του εκπαιδευτικού.

Η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού θα μπορούσε επίσης να χαρακτηριστεί ως μια συναισθηματική, γνωστική διαδικασία η οποία βοηθά στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου και συμβάλει στην καλύτερη προσαρμογή και αντιμετώπιση απαιτητικών εργασιακών εγχειρημάτων (Brigido et al., 2013 όπ. αναφ. Wang et al., 2015). Ακόμα, παρέχει κίνητρα για μεγαλύτερη προσπάθεια, αλλά και υψηλότερες προσδοκίες επιτυχίας στην εργασία, γεγονός που προσφέρει μεγαλύτερο έλεγχο σε παράγοντες που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να είναι πιο αποτελεσματικός και αναφορικά με τη διδακτική διαδικασία (μοντέλο Tschannen-Moran et al., 1998 όπ. αναφ Wang et al., 2015; Liaw, 2009). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο υπομονετικοί, κάνουν καλύτερη διαχείριση του χρόνου και κριτικάρουν λιγότερο τους μαθητές. Επιπλέον, ενισχύουν την αυτονομία και την υπευθυνότητα και επιμένουν περισσότερο αναφορικά με μαθητές που μπορεί να αποτελούν πρόκληση για εκείνους (Gibson & Dembo, 1984 όπ. αναφ Wang et al., 2015; Bandura 1977 όπ. αναφ. Brudnik, 2009).

Πέρα από τα θετικά στοιχεία που προσδίδει η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την εργασία τους, αποτελεί για τους Schwerdtfeger και συνεργάτες (2008, όπ αναφ Wang et al., 2015) αλλά και τον Brudnik (2009) ένα σημαντικό παράγοντα προστασίας της υγείας μιας και βοηθά στην καρδιακή λειτουργία, τον περιορισμό της κόπωσης, του πόνου αλλά και των δεικτών της κορτιζόλης με λίγα λόγια όλων των δεικτών του στρες. Ο Brudnik (2009) αλλά και οι Tsouloupas και συνεργάτες, (2015) χαρακτηρίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα ως «παράγοντα πρόληψης» για την επαγγελματική εξουθένωση. Οι Brady & Woolfson, (2005 όπ. αναφ Wang et al., 2015) αναφέρθηκαν εκτός από τα σωματικά και στα ψυχολογικά και συμπεριφορικά προνόμια που προσφέρει η αυτοαποτελεσματικότητα.



Όσον αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, ανεξάρτητα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε στρατηγικές μάθησης, εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας, οι οποίοι δε θεωρούν ότι θα έχουν επιτυχία με συγκεκριμένους μαθητές, καταβάλουν μικρότερη προσπάθεια, τόσο στην προετοιμασία τους, όσο και στην παροχή οδηγιών αναφορικά με τα γνωστικά αντικείμενα, ενώ απογοητεύονται και παραιτούνται ευκολότερα από τους εκπαιδευτικούς με ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Mohamadi et al., 2011). Οι τελευταίοι επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών παρέχοντας ισχυρότερα κίνητρα και μεγαλύτερο ενθουσιασμό και ενδιαφέρον στους μαθητές. Με αυτό τον τρόπο, εξασφαλίζουν μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία (Klassen et al., 2009), ιδιαίτερα σε παιδιά που δεν διαθέτουν κίνητρα ή έχουν μαθησιακές δυσκολίες (Liaw, 2009).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών για τη διαλεκτική και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών φαίνεται ζωτικός. Τα παιδιά, κατά τα χρόνια αυτά διαμορφώνουν, μέσα από τις εμπειρίες τους, τις απόψεις τους, τόσο για τον κόσμο, όσο και για τον εαυτό τους οι οποίες αναμένεται να καθορίσουν τις μελλοντικές επιτυχίες αλλά και αποτυχίες τους (Saracoglu & Dincer, 2009). Ανάλογα όμως με τα παιδιά, μέσα από τις εμπειρίες τους διαμορφώνουν μια καθοριστική αίσθηση και οι εκπαιδευτικοί. Συνυπολογίζοντας, τα προσωπικά χαρακτηριστικά τα κίνητρα και τις ικανότητες τους αναφορικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης διαμορφώνουν την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους (Poulou, 2007, όπ. αναφ Moe et al., 2010), η οποία καθορίζει τις πεποιθήσεις τους σχετικά με τις επιδόσεις και την αποτελεσματικότητα στο επάγγελμά τους. Στην ενότητα που ακολουθεί, θα γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου.

### **3.3 Διαμόρφωση πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας**

Κατά τον Bandura (1997) οι πεποιθήσεις περί αυτοαποτελεσματικότητας διαμορφώνονται καθώς τα άτομα μεταφράζουν πληροφορίες σχετικά με τις ικανότητες τους μέσα από τις ακόλουθες τέσσερις πηγές (Pfitzner-Eden, 2016; Mohamadi et al., 2011). Η πρώτη περιλαμβάνει τις *κυρίαρχες εμπειρίες*: Κατά τους Mohamadi και συνεργάτες, (2011) οι κυρίαρχες εμπειρίες αποτελούν την πιο σημαντική πηγή πληροφοριών αποτελεσματικότητας σύμφωνα με τον Bandura. Οι πεποιθήσεις που αφορούν την αποτελεσματικότητα διαμορφώνονται στην περίπτωση κατά την οποία ο

εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ως επιτυχημένες τις διδακτικές του επιδόσεις, οι οποίες στη συνέχεια δημιουργούν προσδοκίες, ότι οι μελλοντικές του επιδόσεις θα είναι ακόμα καλύτερες (Tschannen- Moran et al., 2007). Ο Bandura (1997) υποστήριξε ότι η σημαντικότερη πηγή πληροφοριών προέρχεται από το πώς ερμηνεύονται οι προαναφερθείσες, προγενέστερες επιδόσεις του εκπαιδευτικού. Αυτές οι επιδόσεις μπορούν να διαμορφώσουν μια ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, αναφορικά με την υλοποίηση συναφών δράσεων στο μέλλον. Εναλλακτικά, μια διαρκής αποτυχημένη επίδοση μπορεί να περιορίσει τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας. Επομένως, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους εξαρτώνται από τις θετικές ή τις αρνητικές παρελθοντικές τους εμπειρίες. Οι *έμμεσες εμπειρίες* αποτελούν τη δεύτερη πηγή πληροφοριών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου. Οι εμπειρίες αυτές αποκτώνται από την παρατήρηση των διδακτικών επιτευγμάτων άλλων εκπαιδευτικών. Παρατηρώντας τις επιτυχίες ή τις αποτυχίες άλλων, τα άτομα συλλέγουν πληροφορίες, οι οποίες συμβάλλουν στην κριτική των δικών τους ικανοτήτων. Αυτή η διαδικασία έχει ακόμα μεγαλύτερη επιρροή στο άτομο, όταν τα πρότυπα μοιάζουν στον παρατηρητή και σε καταστάσεις στις οποίες ο παρατηρητής δεν διαθέτει μεγάλη εμπειρία. Ακολουθεί η *λεκτική ανατροφοδότηση*. Το συγκεκριμένο πεδίο λήψης πληροφοριών αποτελεσματικότητας είναι το λιγότερο αποτελεσματικό μακροπρόθεσμα, παρόλο που μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματικό βραχυπρόθεσμα. Η ισχύς της ανατροφοδότησης εξαρτάται από την αξιοπιστία, την εμπιστοσύνη και την πειθώ του ατόμου το οποίο ανατροφοδοτεί τον εκπαιδευτικό (Bandura, 1997) –διευθυντή, συναδέλφους, γονείς, μέλη της κοινότητας- και σχετίζεται με τις επιδόσεις του κατά τη διδασκαλία και την προοπτική επιτυχίας. Τέλος, η *ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση* του εκπαιδευτικού αποτελεί επίσης πηγή πληροφόρησης σχετικά με την αποτελεσματικότητά του. Συγκεκριμένα, η διέγερση ισχυρών συναισθημάτων όπως του άγχους, μπορούν να αλλάξουν αποτελεσματικά τις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με τις ικανότητές του. Κάποια άτομα μπορεί να θεωρούν ότι η συναισθηματική διέγερση αποτελεί παράγοντα δραστηριοποίησης ο οποίος μπορεί να συμβάλει σε πιο επιτυχημένες επιδόσεις, ενώ άλλοι μπορεί να πιστεύουν ότι τέτοιου είδους διέγερση μπορεί να αποβεί αποδιοργανωτική για το άτομο.

Η νοητική κατασκευή της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δείχνει να βασίζεται σε ερμηνεία και συνδυασμό των πληροφοριών των τεσσάρων αυτών πηγών. Η ισχύς αυτής της κατασκευής ποικίλλει και εξαρτάται από την

κυρίαρχη αμφιβολία του ατόμου και τις στρατηγικές γνωστικής επεξεργασίας που χρησιμοποιεί. Ο τρόπος με τον οποίο οι πληροφορίες ζυγίζονται και συνδυάζονται επιδρά στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας που δημιουργείται (Mohamadi et al., 2011).

Κλείνοντας την παρούσα ενότητα αξίζει να παρατεθεί το συμπέρασμα του Bandura ότι οι πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν πολύ σημαντικό δείκτη πρόγνωσης της συμπεριφοράς, των στόχων, και των προκλήσεων που ορίζουμε για τον εαυτό μας, αλλά και της προσπάθειας που καταβάλλουμε και του βαθμού επιμονής μας όταν συναντάμε κάποιο εμπόδιο (Bandura, 2006, όπ. αναφ Pfitzner-Eden, 2016). Τα εμπόδια που μπορεί να συναντήσει ένας εκπαιδευτικός μέσα σε μια σχολική τάξη ποικίλουν. Παρόλα αυτά αναμένεται από τον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί όσο πιο αποτελεσματικά μπορεί τη σχολική τάξη. Η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι το θέμα του επόμενου κεφαλαίου.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Διαχείριση της σχολικής τάξης**

### **4.1 Ορισμός του όρου σχολική τάξη**

Η αίθουσα διδασκαλίας την ώρα του μαθήματος ή αλλιώς η σχολική τάξη, δεν αποτελεί μια στατική εικόνα από τσάντες βιβλία και παιδιά όμορφα τοποθετημένα σε ένα χώρο (Djigic & Stojiljkovic, 2012). Αντίθετα, βρίσκεται σε διαρκή μεταβολή και χαρακτηρίζεται από ένα πλήθος στοιχείων- ενεργειών όπως η *αμεσότητα* δηλαδή η άμεση ανταπόκριση του εκπαιδευτικού ή και των μαθητών σε κάθε περιστατικό που εκδηλώνεται και τη *δημοσιότητα* του εκπαιδευτικού, ο οποίος βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής ανά πάσα στιγμή. Η σχολική τάξη συνιστά έναν *πολυδιάστατο χώρο* αφού αποτελεί τόσο ένα εργαστήριο λήψης ποικίλων γνώσεων όσο και ένα κοινωνικό κέντρο. Πρόκειται για έναν *απρόβλεπτο χώρο*, αφού μπορεί να συμβούν ποικίλων μορφών περιστατικά, ο οποίος διατηρεί μια *ιστορική πορεία*, καθώς οι πρώτες συναντήσεις αναμένεται να καθορίσουν τις επόμενες στη σκέψη και τη συμπεριφορά τόσο των μαθητών, όσο και του εκπαιδευτικού. Τέλος, η σχολική τάξη αποτελεί ταυτόχρονα έναν *χώρο συνάντησης συνομηλίκων*, αλλά και μια *εστία*, όπου συμβιώνουν διαφορετικές προσωπικότητες (Djigic & Stojiljkovic, 2012). Η διαχείριση ενός τόσο πολύπλοκου περιβάλλοντος, απαιτεί τόσο εκτεταμένη γνώση του τι μπορεί να συμβεί, όσο και ταχύτητα, ικανότητα άμεσης πρόσβασης στις νέες πληροφορίες (Kunter, 2007), αλλά και δεξιότητες λήψης αποτελεσματικών για μεγάλο χρονικό

διάστημα αποφάσεων (Kayıkcı, 2008). Όμως, ούτε η μόρφωση, ούτε η εμπειρία, από μόνη της, μπορεί να διαμορφώσει την στρατηγική διαχείρισης της σχολικής τάξης του κάθε εκπαιδευτικού (Ritter & Hancock, 2007).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η διαχείριση της σχολικής τάξης τέθηκε στο επίκεντρο των μελετών που αφορούν στη σχολική επιτυχία των εκπαιδευτικών συστημάτων τα τελευταία 30-35 χρόνια (Ross et al., 2008; Djigic & Stojiljkovic, 2012; Kayıkcı, 2008) καθότι θεωρήθηκε καθοριστικός παράγοντας για τη σχολική επιτυχία των μαθητών (Djigic & Stojiljkovic, 2012; Kunter et al., 2007; Galberg & Poile, 2000; Erden, 2008 όπ. αναφ Demir, 2009). Επιπλέον, αποτελεί μια από τις σημαντικότερες και πιο διαδεδομένες προκλήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Manning & Bucher, 2003; Smith & Mowat, 2003 όπ. αναφ Ritter & Hancock, 2007).

Πλήθος ορισμών έχει διατυπωθεί σχετικά με τον όρο *διαχείριση της σχολικής τάξης* (Ritter & Hancock, 2007; Demir, 2009; Kayıkcı, 2008). Χαρακτηριστικός ορισμός είναι εκείνος των Djigic & Stojiljkovic, (2012) ο οποίος υποστηρίζει ότι ο όρος *διαχείριση της σχολικής τάξης* αναφέρεται σε *όλες τις ενέργειες του εκπαιδευτικού, που στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς, γεμάτου κίνητρα και αφορμές για μάθηση, εκπαιδευτικού περιβάλλοντος*. Πρόκειται με άλλα λόγια για αποτελεσματικότερη διαχείριση του χρόνου που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, των δραστηριοτήτων που πρόκειται να πραγματοποιήσει, του υλικού και των αιθουσών τις οποίες αξιοποιεί. Επιπλέον, σχετίζεται με τον τρόπο διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων και των συμπεριφορών των μαθητών. Τέλος, η προσωπικότητα και οι ικανότητες του εκπαιδευτικού, συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματική διαμόρφωση της σχολικής τάξης.

Ο εκπαιδευτικός, φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών (Riley, 2009), ενώ η ποιότητα της σχέσης του με τον μαθητή μπορεί να προστατεύσει το παιδί από την ακαδημαϊκή αποτυχία (Steinberg & Rolling 1995 όπ. αναφ Riley, 2009; Kayıkcı, 2007).

Παλαιότεροι μελετητές συνέδεαν τον ρόλο του εκπαιδευτικού με το εύρος των γνώσεων του ή με τη διαμόρφωση ενός κοινωνικά υποστηρικτικού κλίματος για τους μαθητές, που στόχο είχε την προσωπική εξέλιξη (Harden & Crosby, 2000). Ο Beltran (2011) αξιοποιεί τον συγκεκριμένο διαχωρισμό με τα ονόματα «μαθηματοκεντρική» και «κοινωνική πλευρά» της διδασκαλίας ενώ ο Lindgren (1976) καθιστά τριμερή τον

διαχωρισμό ως εξής: Διδασκαλία και διαχείριση, ψυχολογική καθοδήγηση και αυτοέκφραση.

Η έρευνα των Djigic & Stojiljkovic (2011) αφιερώνει ένα μεγάλο μέρος του θεωρητικού της πλαισίου στα χαρακτηριστικά ενός «καλού» εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι ένας καλός εκπαιδευτικός οφείλει να είναι θερμός, ευγενικός, φιλικός δημοκρατικός και συνεργάσιμος. Είναι σημαντικό να έχει θετική σκέψη, πολλά ενδιαφέροντα και γνώσεις επί των γνωστικών αντικειμένων. Αναφορικά με τη συμπεριφορά προς τους μαθητές είναι αποτελεσματικό να δείχνει κατανόηση, διάθεση για παροχή βοήθειας, ικανότητα για την διαχείριση ποικίλων θεμάτων και χιούμορ (Bjekic, 1999) Είναι απαραίτητο επίσης να είναι συναισθηματικά σταθερός και να διατηρεί τον αυτοέλεγχό του (Handley 1973).

Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μπορούν να διδάσκουν εποικοδομητικά, να αισθάνονται υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας για τη δουλειά τους. Με αυτό τον τρόπο θα είναι σε θέση να χειριστούν μια ποικιλία καταστάσεων και εργασιών κατά τη διδασκαλία και να αισθάνονται θετική επίδραση από και προς αυτή. (Moe et al., 2010). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί όχι μόνο διαπρέπουν στην διδασκαλία τους, αλλά διαμορφώνουν και άριστα μαθησιακά περιβάλλοντα, ενώ βιώνουν ευεξία και επαγγελματική ικανοποίηση (Klusmann et al., 2008 όπ. αναφ Moe et al., 2010). Για τη σημασία των στοιχείων συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού μίλησαν και ο Demir (2009) και ο Rilay, (2009). Στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι: 1) φορέας γνώσεων, 2) πρότυπο, 3) διευκολυντής, 4) αξιολογητής, 5) διοργανωτής, και 6) πάροχος υλικών πόρων (Harden & Crosby, 2000, όπ. αναφ. Djigic & Stojiljkovic, 2011). Για να ικανοποιήσει όλους αυτούς τους ρόλους ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τις ικανότητες να συνδυάζει παιδαγωγικές δεξιότητες και γνώσεις, που αφορούν στο περιεχόμενο του μαθήματος και επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες. Στην ακόλουθη ενότητα αναφέρονται ακόμα δύο μεταβλητές, οι οποίες μαζί με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, στοιχεία της οποίας αναλύθηκαν στην παρούσα ενότητα, συνθέτουν τη βάση για την ορθή και αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης.

## 4.2 Μεταβλητές που συμβάλλουν στη Διαχείριση της σχολικής τάξης

Η ορθή διαχείριση της σχολικής τάξης βασίζεται σε τρεις μεταβλητές στις οποίες αναφέρθηκαν οι Djigic & Stojiljkovic (2012). Πρώτη μεταβλητή αποτελεί η *προσωπικότητα του εκπαιδευτικού*, η οποία αφορά στις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για τη φύση και τις ικανότητες του μαθητή (ικανότητες και κίνητρα), αλλά και στη στάση του όσον αφορά στην προώθηση του ψυχολογικού κλίματος. Όλες αυτές οι πεποιθήσεις επηρεάζουν τη δράση του στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Επόμενη έρχεται η *πειθαρχία*, την οποία απαρτίζουν τα μέτρα που διαμορφώνουν τους κανόνες συμπεριφοράς και βασίζονται σε αρχές θετικής πειθαρχίας. Ως τελευταία μεταβλητή για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, οι Djigic & Stojiljkovic (2012) αναφέρουν την *διδασκαλία*. Πρόκειται για όλες τις δράσεις που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και αξιοποιούνται για την προώθηση της μάθησης.

Κατά τους Glickman & Tamashiro, (1980, όπ.αναφ Εντίν, 2007) αξιοποιώντας τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την πειθαρχία και τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τους μαθητές φαίνεται να διαμορφώνονται τρία είδη εκπαιδευτικών με βάση τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές. Οι *μη παρεμβατικοί* εκπαιδευτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι άτομο έχει τις δικές του ανάγκες, οι ανάγκες αυτές το εκφράζουν και το ολοκληρώνουν. Υπό αυτές τις συνθήκες ο εκπαιδευτικός έχει ελάχιστο έλεγχο επί της πορείας και της εξέλιξης της τάξης. Η δεύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών είναι οι *παρεμβατικοί* εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη του ατόμου επηρεάζεται κατά βάση από το εξωτερικό του περιβάλλον (άλλοι άνθρωποι, δράσεις), επομένως, ο εκπαιδευτικός έχει πλήρη έλεγχο μια κατάστασης στην τάξη. Τέλος, έρχονται οι *διαδραστικοί* εκπαιδευτικοί. Οι διαδραστικοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπάρχει αμοιβαία αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, η οποία καθιστά τον έλεγχο μιας κατάστασης στην τάξη μοιρασμένο τόσο στον άνθρωπο, όσο και στο περιβάλλον που πλαισιώνουν το υποκείμενο της μάθησης.

Στις κατηγορίες αυτές αναφέρθηκαν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι συμφωνούν ότι η αποτελεσματικότερη μορφή αλληλεπίδρασης είναι η δημοκρατική διαχείριση της σχολικής τάξης, την οποία αξιοποιούν οι διαδραστικοί εκπαιδευτικοί (Walfgang, 1995; Djigic & Stojiljkovic, 2012; Ritter et al., 2007). Η δημοκρατική διαχείριση της σχολικής τάξης διέπεται από αμοιβαίο σεβασμό και κατανόηση που προάγει τους ορίζοντες των μαθητών, παρέχοντας ετοιμότητα για ανταλλαγή απόψεων, ομαδικότητα

σε κοινές εργασίες, υπευθυνότητα και διάθεση για συμμετοχή στις σχολικές υποχρεώσεις (Djigic & Stojiljkovic, 2011). Οι Martin & Baldwin (1993) υποστηρίζουν το δημοκρατικό ως το πιο αποτελεσματικό στυλ διαχείρισης το οποίο παρέχει κίνητρα και ενεργοποιεί τους μαθητές.

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι Lewin, Lippitt & White (1939 όπ. αναφ Djigic & Stojiljkovic, 2011) συνέδεσαν τις τρεις μορφές εκπαιδευτικών με τρία συστήματα αλληλεπίδρασης. Οι μη παρεμβατικοί εκπαιδευτικοί αξιοποιούν το παραχωρητικό σύστημα αλληλεπίδρασης, οι παρεμβατικοί εκπαιδευτικοί το αυταρχικό σύστημα και οι διαδραστικοί το δημοκρατικό σύστημα αλληλεπίδρασης.

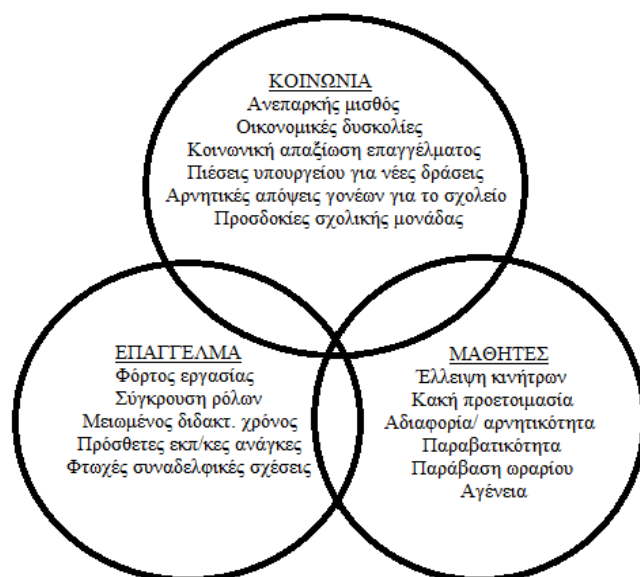
Δεν είναι μικρό το ποσοστό των εκπαιδευτικών το οποίο αναφέρει δυσκολίες στη διαχείριση σχολικών τάξεων λόγω απειθαρχίας, αγένειας, αδιαφορίας ή και αρνητισμού για τη μαθησιακή διαδικασία καθώς και λόγω παραβατικών συμπεριφορών (Demir, 2009; Ross et al., 2008). Στην επόμενη ενότητα αναλύονται οι παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν την διαχείριση της τάξης για τους εκπαιδευτικούς

#### **4.3 Στρεσογόνοι παράγοντες και η σημασία της διαχείρισης της σχολικής τάξης για τους εκπαιδευτικούς**

Οι επιπτώσεις των συμπεριφορών που αναφέρθηκαν στο τέλος της προηγούμενης ενότητας –απειθαρχία, αγένεια, αδιαφορία, αρνητισμός και πολλές φορές παραβατικότητα των μαθητών- επηρεάζουν συχνά τα επίπεδα του στρες των εκπαιδευτικών, την ψυχολογία, την αυτοπεποίθηση, την ικανοποίησή τους από το επάγγελμα, την επαγγελματική εξουθένωση και την τάση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Ακόμη, περιορίζει τον διαθέσιμο χρόνο που προβλέπεται για την προαγωγή της μάθησης (Kayıkcı, 2008), ενώ επιδρά και στη σχολική επιτυχία, στα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών για το σχολείο (Demir, 2009; Ross et al., 2008).

Αιτίες για αυτή τη μορφή συμπεριφοράς, τόσο για τους Center & Callaway (1999, όπ.αναφ Ross et al., 2008), όσο και για τον Demir (2009), αλλά και στους David & Chan, (2008), είναι μια πληθώρα παραγόντων που σχετίζονται με την ίδια την κοινωνία. Τέτοιοι παράγοντες είναι ο ανεπαρκής μισθός, η κοινωνική απαξίωση, οι πιέσεις από το αρμόδιο υπουργείο για επιπρόσθετες δράσεις στο πλαίσιο του ωραρίου των εκπαιδευτικών, η αρνητική στάση γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς και οι

υπερβολικές προσδοκίες προς τους εκπαιδευτικούς από μέρους της σχολικής μονάδας. Οι μαθητές, από την άλλη πλευρά, παρουσιάζουν έλλειψη κινήτρων, αδιαφορία και αρνητισμό προς το σχολείο. Δεν προετοιμάζονται επαρκώς, δεν τηρούν το σχολικό ωράριο, συμπεριφέρονται με αγένεια και πολλές φορές παρουσιάζουν παραβατικές συμπεριφορές. Τέλος, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει φόρτο εργασίας, σύγκρουση ρόλων, κακές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και αυξημένες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές ανάγκες, ενώ περιορίζεται ταυτόχρονα ο διδακτικός χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί. Όλοι οι παραπάνω στρεσογόνοι παράγοντες που παρουσιάζονται στο σχήμα 1 προκαλούν μια πληθώρα ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στους εκπαιδευτικούς.



Σχήμα 1. Στρεσογόνοι παράγοντες που επιδρούν στον εκπαιδευτικό

Οι Kunter και συνεργάτες, (2007) υποστηρίζουν ότι η αξιοποίηση της σωστής στρατηγικής διαχείρισης της σχολικής τάξης έχει επιδράσεις τόσο στα κίνητρα των μαθητών, ενισχύοντας την αυτονομία, το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή τους, αλλά και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Kayıkcı, 2007). Πιο συγκεκριμένα, ο πραγματικός χρόνος εργασίας και εκμάθησης πάνω σε ουσιώδεις δραστηριότητες αποτελεί για τους μαθητές βασικό παράγοντα μάθησης για αυτούς (Walberg & Paik 2000 όπ. αναφ Kunter et al., 2007). Ο χρόνος όμως που υπάρχει κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος διανέμεται και σε άλλες δραστηριότητες όπως σε οργανωτικά θέματα, άσχετες δραστηριότητες, πειθαρχικά προβλήματα και διαφόρων ειδών διακοπές. Οι διδακτικές στρατηγικές, που αξιοποιούνται και οργανώνουν την τάξη με τέτοιο τρόπο,



ώστε ο διαθέσιμος χρόνος να χρησιμοποιείται αποτελεσματικά, πολλαπλασιάζοντας τις ευκαιρίες των μαθητών για μάθηση ονομάζεται αποτελεσματική διαχείριση της τάξης (Brophy, 1999; Doyle 1986).

Η αξιοποίηση των στρατηγικών διαχείρισης της τάξης φαίνεται ιδιαίτερα βοηθητική για το σύνολο της εργασιακής καθημερινότητας των εκπαιδευτικών (Emmer & Stough, 2001 όπ.αναφ. Kunter et al., 2007; McCaslin & Good, 1992 όπ. αναφ Kunter et al., 2007). Για τους Assor και συνεργάτες, (2002, όπ. αναφ Kunter et al., 2007) όμως, είναι πιθανόν να αποβεί και επιβλαβής για την κινητοποίηση των μαθητών και τα επακόλουθα γνωστικά τους επιτεύγματα, καθώς ενδέχεται να ακολουθούν τους κανόνες, που έθεσε ο εκπαιδευτικός, από φόβο για τις ενδεχόμενες κυρώσεις, γεγονός που θα προκαλέσει περισσότερο ανία παρά σωστή διαμόρφωση κινήτρων. Ένα πιο υποστηρικτικό περιβάλλον το οποίο όμως θα επιτρέπει ενδεχόμενες αποκλίσεις θα είναι σε θέση να διαμορφώνει περισσότερα θετικά συναισθήματα και κίνητρα για μάθηση (Bergin & Bergin, 1999; Kayıkcı, 2008). Η διαμόρφωση αυτής της θετικής εκτίμησης του μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές έχει περισσότερο επιθυμητά θετικά αποτελέσματα (Krapp, 2002 όπ. αναφ Kunter et al., 2007).

Η διαδικασία επιλογής της αποτελεσματικότερης στρατηγικής διαχείρισης της τάξης, καλό θα είναι, να ξεκινάει με την κατανόηση των αναγκών των μαθητών και τη σχέση των αναγκών αυτών με τη συμπεριφορά τους (μαθησιακές ανάγκες, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και πλήθος μαθητών τάξης) ώστε να διαμορφώνεται ένα καλό σχέδιο διαχείρισης της σχολικής τάξης και να εντάσσονται οι ανάγκες τους στην τάξη (Celcer, 2002 όπ.αναφ. Kayıkcı, 2008). Για την επιτυχία του σχεδιασμού, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τεχνικές και μεθόδους, ώστε να ενισχύσει τις πιθανές δυνάμεις των μαθητών του (αργούς/ γρήγορους, εύκολους/ δύσκολους, ικανούς/ λιγότερο ικανούς) ξεχωριστά. Καλό θα ήταν, επίσης, να υπολογιστεί ότι οι συμπεριφορές των μαθητών αλληλεπιδρούν και ότι τόσο τα χαρακτηριστικά των μαθητών, όσο και εκείνα της τάξης σταδιακά αλλάζουν (Kayıkcı, 2008). Κατά τα πρώτα χρόνια, τα παιδιά χρειάζονται κανόνες και συνήθειες στην τάξη τους. Στη συνέχεια όμως και κατά την εφηβική ηλικία παρουσιάζονται δυσκολίες στην υπακοή, θυμός και αντίδραση προς την εξουσία και επομένως προς τους κανόνες. Εκείνο που πρέπει να είναι σταθερό και λειτουργεί καθοριστικά για τη διαχείριση της σχολικής τάξης είναι η σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή (ανοικτή, ξεκάθαρη, άμεση, βασισμένη σε αληθινή και αμοιβαία εκτίμηση).

Η προσπάθεια την οποία καταβάλει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που βιώνει στο πλαίσιο του επαγγέλματός του, πολύ συχνά δείχνουν να τον κουράζουν και τον απογοητεύουν. Κατά την Kourmoussi et al., 2015, η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες απειλές αναφορικά με την υγεία και την ασφάλεια καθώς φαίνεται να επηρεάζει το ¼ των εργαζομένων στην Ελλάδα. Η επαγγελματική εξουθένωση, σε αντιδιαστολή με την ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναλύεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Επαγγελματική Ικανοποίηση και Επαγγελματική εξάντληση**

### **5.1 Απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού**

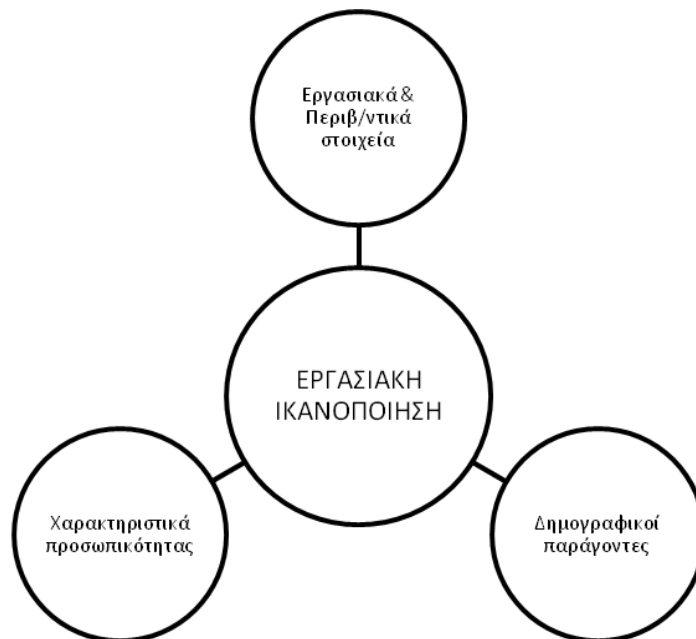
Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αρκετά απαιτητικό όσον αφορά στη διαχείριση των συναισθημάτων του ατόμου (Yin, 2015; Johnson et al., 2005, όπ. αναφ. Brackett et al., 2010; Ishak et al., 2010). Η αξιοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού, με άλλα λόγια, είναι χρήσιμη για μια συναισθηματικά έντονη εργασία τόσο αναφορικά με την έκφραση όσο και σχετικά με τη βίωση των εκάστοτε συναισθημάτων (David & Chan, 2008; Yin, 2015). Η ουσιαστική ενασχόληση με τη διδακτική διαδικασία και η ειλικρινής έκφραση, προσφέρει στον εκπαιδευτικό εργασιακή ικανοποίηση και ξεκαθαρίζει τις συναισθηματικές απαιτήσεις που εκείνος βιώνει (Yin, 2015).

Πιο αναλυτικά, στο πλαίσιο της διδασκαλίας, η συναισθηματική διεργασία παίρνει τη μορφή μιας διαδικασίας, μέσα από την οποία ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να αντιληφθεί και να κατανοήσει τα συναισθήματά του, να τα διαχειριστεί και να τα εκφράσει σύμφωνα με κάποιες κανονικότητες ή κάποιους συναισθηματικούς κανόνες που διαμορφώνονται μέσα από το επάγγελμά του (Vin & Lee, 2012 όπ. αναφ Yin, 2015).

Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να επιδιώκει να ικανοποιήσει τρία κριτήρια (Hochschild, 1983 όπ. αναφ Yin, 2015). Την κατά πρόσωπο επαφή με τους μαθητές του, τη διαμόρφωση μιας συναισθηματικής κατάστασης στους ανθρώπους του περιβάλλοντός του, και την προσαρμογή στον βαθμό εξωτερικού ελέγχου αναφορικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων του. Ο εξωτερικός έλεγχος παίρνει τη μορφή προσδοκιών ανά κουλτούρα ή και επαγγελματικών νορμών και αφορά όλα τα επαγγέλματα που

περιλαμβάνουν συναισθηματική διεργασία. Οι συναισθηματικές απαιτήσεις της διδασκαλίας προβλέπουν την εργασιακή εξάντληση (Navaring et al., 2012; Jonge et al., 2008; Taris & Schreurs, 2009 όπ. αναφ Yin, 2015, Tsouloupas et al., 2015; Ishak et al., 2010).

Από την άλλη πλευρά, η ικανοποίηση από το επάγγελμα ορίζεται ως το θετικό συναίσθημα που προκύπτει από την προσωπική άποψη του εργαζόμενου από τη δουλειά του (Constantin, 2004 όπ. αναφ Ignat & Clipa, 2012). Ενώ σε άλλη βιβλιογραφική αναφορά χαρακτηρίζεται ως το αίσθημα ικανοποίησης από και προς την εργασία κάποιου υπολογίζοντας τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές του (Weis, 2002 όπ. αναφ Platsidou, 2010). Το αίσθημα ικανοποίησης έχει μεγάλη σημασία καθώς καθορίζει τις επιδόσεις τους εκπαιδευτικού, τη δέσμευση του απέναντι στο επάγγελμα του (Liu & Ramsey, 2008), ενώ έχει επιδράσεις τόσο σε προσωπικό όσο και σε οργανωτικό επίπεδο (Ignat & Clipa, 2012). Οι αιτίες για την εργασιακή ικανοποίηση μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες (Palatsidou, 2010; Brackett et al., 2010). Η πρώτη αναφέρεται στα εργασιακά και περιβαλλοντικά στοιχεία τα οποία περιλαμβάνουν τον φόρτο εργασίας, την πίεση χρόνου, την ποιικαιλία αρμοδιοτήτων, την έλλειψη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊσταμένους, το χαμηλό εισόδημα τις περιορισμένες ευκαιρίες προαγωγής, την έλλειψη πιθανοτήτων εξέλιξης, και την περιορισμένη αυτονομία εκπαιδευτικών (Goddart et al., 2006 όπ. αναφ Palatsidou, 2010; Liu & Ramsey, 2008). Η δεύτερη κατηγορία περιέχει δημογραφικούς παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, η εμπειρία, η οικογενειακή κατάσταση και η τελευταία κατηγορία αναφέρεται σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, όπως ο νευρωτισμός η εξωστρέφεια και η προσήνεια. (Κόκκαινος, 2007, όπ. αναφ. Platsidou, 2010). Το σχήμα 2 παρουσιάζει σχηματικά τις αιτίες της εργασιακής ικανοποίησης.



Σχήμα 2. Αιτίες εργασιακής ικανοποίησης

Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να επηρεάσει την ικανοποίηση από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Yin et al., 2013; Ignat & Clipa, 2012; David & Chan, 2008) καθώς και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Chan, 2006; Kafetsios & Zampetakis, 2007; Skaalvik & Skaalvic, 2009 όπ. αναφ Moe et al., 2010). Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, δάσκαλοι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους μέσα από μια συναισθηματική μεταβίβαση (Hatfield et al., 1993 όπ. αναφ Moe et al., 2010). Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να καταπολεμήσουν οποιοδήποτε αίσθημα ανικανότητας και να καλύψουν τις ανάγκες τους για αυτονομία και επάρκεια (Ryan & Deci, 2000 όπ. αναφ Moe et al., 2010). Με αυτό τον τρόπο αυξάνονται τα κίνητρα των εκπαιδευτικών οι οποίοι με τη σειρά τους θα ενισχύσουν τα εσωτερικά κίνητρα, τον ενθουσιασμό, τη ζωντάνια και την αυτονομία των μαθητών (Moe et al., 2010). Κατανοώντας τις απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αλλά και τη σημασία του μεγέθους ικανοποίησης που αυτός λαμβάνει θα προχωρήσουμε ώστε να γίνει αντιληπτός και ο ρόλος και τις επιπτώσεις που έχει η επαγγελματική εξουθένωση για τον εκπαιδευτικό.

## 5.2 Επαγγελματική εξουθένωση (Burnout)

Με τον όρο *επαγγελματική εξουθένωση* αναφερόμαστε στην εμπειρία της συναισθηματικής εξουθένωσης, σε συνδυασμό με την αποπροσωποποίηση και την περιορισμένη αίσθηση προσωπικής επάρκειας (Maslach, Leiter & Schaufeli, 2008 όπ. αναφ. Tsoulouras et al., 2015). «Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1974 από τον Freudenberger για την περιγραφή των συμπτωμάτων σωματικής και ψυχικής εξουθένωσης των επαγγελματιών σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας και, γενικότερα, σε εργασιακούς χώρους, όπου αναπτύσσονται στενές σχέσεις μεταξύ των επαγγελματιών και των ατόμων που είναι αποδέκτες της φροντίδας τους» (Αντωνίου & Ντάλα, 2010, σ.366). Το δεδομένο της πρώτης αναφοράς επιβεβαιώνει η Βασιλειάδου, (2013) η οποία αναφέρει ότι τον όρο συναισθηματική εξουθένωση τον συναντάμε για πρώτη φορά το 1974 σε βιβλιογραφικές αναφορές στις ΗΠΑ. Η ίδια η Christine Maslach, η οποία έχει διαμορφώσει μια ευρέως αποδεκτή και αποτελεσματική κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής εξάντλησης, η οποία αξιοποιείται και στην παρούσα έρευνα, ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση «ως ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, στα πλαίσια του οποίου ο εργαζόμενος έχει απολέσει το ανθρωπιστικό ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους αποδέκτες των υπηρεσιών του (π.χ. μαθητές ή ασθενείς). Δεν νιώθει ικανοποιημένος από την δουλειά και την απόδοσή του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του» (Maslach 1982; Maslach & Leiter 2005; Αντωνίου & Ντάλα, 2010). Επιπλέον, σύμφωνα με τη Maslach (1993), η επαγγελματική εξουθένωση δε συνιστά μία παγιωμένη κατάσταση ή ασθένεια αλλά «μία πολυδιάστατη διαδικασία που συνεχώς αναπτύσσεται και διογκώνεται, μέχρι του σημείου εκείνου που ο επαγγελματίας δεν είναι πλέον σε θέση να εργαστεί» (Αντωνίου & Ντάλα, 2010, σ.367). Πολλές έρευνες καθιστούν τη συναισθηματική εξάντληση κυρίαρχο ή και μοναδικό παράγοντα πρόβλεψης της εργασιακής εξουθένωσης (Cropanzano, Rupp & Byrne, 2003). Για αυτό το λόγο, πολλές φορές, φαίνεται να ταυτίζεται η έννοια της συναισθηματικής με εκείνη της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς οφείλεται σε κοινωνικοψυχολογικές πτυχές της διδασκαλίας, όπως η διαχείριση της τάξης (Dicke et al., 2015,) και στην έντονη αλληλεπίδραση με τους μαθητές (Maslach, 1999) ιδίως όταν οι τελευταίοι παρουσιάζουν συμπεριφορικές διαταραχές, μειωμένα

κίνητρα και ειδικές ανάγκες (Wisniewski & Gargiulo, 1997; Αντωνίου & Ντάλα, 2010). Ανάλογα επηρεάζονται και από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους, τους προϊστάμενους και τους γονείς (Tsouloupas et al., 2015). Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα πληθώρα σωματικών προβλημάτων, πνευματικών διαταραχών, αλλά και αύξηση των παραιτήσεων από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Kourmoussi et al., 2015; Zhang & Zhu, 2015; Brackett et al., 2010). Κατά τους Zhang & Zhu, (2015). Οι εκπαιδευτικοί καθότι αποτελούν μια υποτιμημένη και υπερδραστήρια ειδικότητα είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στην επαγγελματική εξουθένωση (Farber, 1991) και στα αρνητικά συναισθήματα όπως ο θυμός και το άγχος (Nirograd, 2005 όπ. αναφ Zhung & Zhu, 2015). Κατά τους Firth-Cozens και Payne (1999 όπ. αναφ Αντωνίου & Ντάλα, 2010) την πρώτη θέση στην ιεραρχία της επαγγελματικής εξουθένωσης κατέχουν οι εκπαιδευτικοί τους οποίους διαδέχονται οι κοινωνικοί λειτουργοί.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η επαγγελματική εξουθένωση λαμβάνει τρεις διαστάσεις (Martin et al., 2012; Βασιλειάδου, 2013; Platsidou, 2010). Ξεκινά με μια αίσθηση συναισθηματικής εξάντλησης και «στεγνώματος» από όλες τις δυνάμεις του ατόμου λόγω της έντονης επαφής με μαθητές γονείς και συναδέλφους. Στη συνέχεια μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικές συμπεριφορές και κυνικές ανταποκρίσεις προς τους μαθητές (αποπροσωποποίηση), ενώ μειώνεται και το αίσθημα ευθύνης τους απέναντι στη μαθησιακή επιτυχία των μαθητών. Τέλος, οδηγούνται σε μια αρνητική αξιολόγηση της επίδοσής τους, ως εκπαιδευτικοί και των επαγγελματικών τους επιτευγμάτων (αυτό-αποτελεσματικότητα). Ένα προχωρημένο στάδιο επαγγελματικής εξουθένωσης χαρακτηρίζεται από τέσσερις συναισθηματικές μεταπτώσεις. Ξεκινώντας από τον αρχικό ενθουσιασμό, το άτομο περνά στην αμφιβολία και την αδράνεια, συνεχίζοντας με την απογοήτευση και την αίσθηση ματαίωσης, για να καταλήξει στην απάθεια (Edelwich & Brodsky, 1980). Οι Martin και συν., (2012) και ο Cherniss, (1980 όπ. αναφ Βασιλειάδου 2013) διακρίνουν τρεις φάσεις που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση α) τη φάση του εργασιακού στρες, β) τη φάση της εξάντλησης και γ) τη φάση της αμυντικής κατάληξης. Στην τελευταία αυτή φάση, το άτομο αισθάνεται σωματική, συναισθηματική και πνευματική εξάντληση λόγω της μακροχρόνιας έκθεσής του σε συναισθηματικά απαιτητικές συνθήκες (Pines & Arosen, 1988 όπ. αναφ. Βασιλειάδου, 2012).

Αιτίες της εργασιακής εξάντλησης αποτελούν δύο σημαντικές οικονομικές έννοιες. Οι έννοιες της ζήτησης και της αγοράς, έχουν σχέση τόσο με τον εργαζόμενο, όσο και με την εργασία του. Αναφορικά με τον εργαζόμενο ζητείται από τον ίδιο να

του παρασχεθούν αναγνώριση προς το πρόσωπό του, ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και κύρους αλλά και οικονομικές απολαβές. Παράλληλα, εκείνος οφείλει να προσφέρει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες. Από την άλλη πλευρά και αναφορικά με το εργασιακό περιβάλλον, παρουσιάζονται κάποιες απαιτήσεις και προσδοκίες σχετικά με το έργο που παράγει ο εργαζόμενος με αντάλλαγμα –προσφορά– οικονομική αμοιβή.

Όταν οι έννοιες της προσφοράς και της ζήτησης δεν συμφωνούν παρουσιάζεται χάσμα, ανισορροπία και χρόνιο στρες το οποίο αναμένεται να οδηγήσει στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα και αναφορικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού οι Αντωνίου & Ντάλα, (2010) συμπληρώνουν την παραπάνω θεωρία διαχωρίζοντας τρεις κυρίαρχες κατηγορίες οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν τα αίτια για την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για α) εσωγενείς καταστάσεις που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως η έλλειψη χρόνου, η διαρκής τριβή με τους μαθητές αλλά και η έλλειψη πιθανοτήτων επαγγελματικής ανέλιξης β) οι διοικητικοί παράγοντες που αναφέρονται στην οργάνωση και διεύθυνση των σχολικών μονάδων, όπως η απουσία υποστήριξης από συναδέλφους, διεύθυνση και επιβλέποντες και γ) ατομικές παράμετροι, οι οποίες επηρεάζουν και τον βαθμό ευαλωτότητας των εκπαιδευτικών έναντι του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όλες οι παραπάνω παράμετροι οδηγούν τον εκπαιδευτικό σε μια κατάσταση άγχους και ακόλουθα σε επαγγελματική εξουθένωση και μη εργασιακή ικανοποίηση (Kourmousi et al., 2015; Brudnik, 2009).

Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης αφορούν τόσο το ίδιο το άτομο όσο και τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται αλλά και τον κοινωνικό του περίγυρο. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο παρουσιάζει διαταραχές διάθεσης ύπνου και συγκέντρωσης, αίσθηση απώλειας της ταυτότητάς του, αποπροσανατολισμό και αποστασιοποίηση από την εργασία του αλλά και αδιαφορία και αντίδραση προς αυτή. Επιπλέον παρουσιάζει δυσκολία στον τρόπο σκέψης, παθητικότητα και διάφορα κοινά με την κατάθλιψη συμπτώματα. Κατόπιν, εξαιτίας όλων των παραπάνω, μειώνεται η εργασιακή του αποδοτικότητα με αποτέλεσμα –θέλοντας και μη– να απολυθεί από τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται. Εξαιτίας όλων των παραπάνω, το άτομο καταλήγει να γίνεται αντικοινωνικό και αντιπαραγωγικό ακόμα και εκτός της εργασίας του, με καθοριστικά αποτελέσματα στην κοινωνική και την προσωπική του ζωή (Βασιλειάδου, 2013; Δημητριάδης & Παπαδόπουλος, 2011).

Η συναισθηματική εξάντληση και η έλλειψη αυτονομίας επηρεάζουν αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση (Skaalvik & Skaalvik, 2009 όπ. αναφ. Moe et al., 2010). Η λύση για το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να δοθεί μέσα από έναν συνδυασμό προτάσεων μία από τις οποίες είναι η διαχείριση κάποιων στρατηγικών αυτορρύθμισης των συναισθημάτων. Οι στρατηγικές αυτορρύθμισης αναλύονται στην επόμενη ενότητα.

### **5.3 Στρατηγικές αυτορρύθμισης των συναισθημάτων**

Η ανάγκη εύρεσης στρατηγικών αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξάντλησης κρίνεται όλο και πιο απαραίτητη (Platsidou, 2010) καθώς όλο και περισσότερα επαγγέλματα αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Yin, 2015). Παλαιότερα με τον όρο «συναισθηματική εργασία» γίνονταν αναφορά σε βοηθητικά επαγγέλματα, όπως οι αεροσυνοδοί οι ιδιωτικοί υπάλληλοι και οι φοροεισπράκτορες, πλέον όμως οι μελέτες στοχεύουν και στην κάλυψη επαγγελμάτων με μεγαλύτερο κύρος, όπως οι γιατροί και οι δικηγόροι (Wharton, 2009 όπ. αναφ Yin, 2015) αλλά και επαγγελμάτων παροχής βοήθειας όπως οι εκπαιδευτικοί (Brudnik, 2009). Οι Αντωνίου και Ντάλα (2010) επιβεβαιώνουν την ανωτέρω εκτίμηση, υποστηρίζοντας ότι επαγγέλματα τα οποία υπόκειται περισσότερο στην εργασιακή εξουθένωση είναι εκείνα που σχετίζονται με την κοινωνική μέριμνα όπως οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι εκπαιδευτικοί και το νοσηλευτικό και ιατρικό προσωπικό. Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζεται επίσης και αναφορικά με την ένταση και τις πηγές στρες των εκπαιδευτικών (Platsidou & Agaliotis, 2008 όπ. αναφ. Platsidou, 2010).

Αποτέλεσμα όλων αυτών των ερευνών σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων οδήγησαν σε δύο βασικές προσεγγίσεις (Brotheridge & Grandey, 2002) και δύο κύριες στρατηγικές.

Αναφορικά με τις προσεγγίσεις χωρίζονται σε εκείνη που αφορά την εργασία και στηρίζεται στα εργασιακά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στους κανόνες, τη διάδραση με τους πελάτες, την διάρκεια και την ένταση των συναισθημάτων. Η δεύτερη προσέγγιση είναι εκείνη που αφορά τους εργαζομένους. Η προσέγγιση αυτή αξιοποιεί στοιχεία που αναφέρονται στη διαχείριση των συναισθημάτων, τις στρατηγικές και τις μεθόδους διαχείρισης από τους ίδιους τους εργαζομένους. (De Jonge et al., 2008 όπ. αναφ Yin, 2015)



Όσον αφορά στις δύο στρατηγικές διαχείρισης αυτές διακρίνονται στην *επιφανειακή δράση* στην οποία συμπεριλαμβάνεται η προσποίηση συγκεκριμένων συναισθημάτων ή η απόκρυψη άλλων προκειμένου να παρουσιάζονται μόνο κοινώς αποδεκτά συναισθήματα στον εργασιακό χώρο και στην *εις βάθος δράση* που περιλαμβάνει μια προσπάθεια τροποποίησης των συναισθημάτων που βιώνει το άτομο, αξιοποιώντας γνωστικές τεχνικές ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά συναισθήματα. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στη συναισθηματική εργασία ονομάζονται στρατηγικές αυτορρύθμισης των συναισθημάτων (Yin et al., 2013).

Μέχρι αυτό το σημείο έχει παρουσιαστεί η σημασία που έχουν τα συναισθήματά και η σωστή διαχείρισή τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια η αξιοποίηση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Παρακάτω θα αναλυθεί η δυνατότητα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί αυτή η μέτρηση.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης**

### **6.1 Δείκτης νοημοσύνης και δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης**

Σήμερα ο δείκτης νοημοσύνης και η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αντιμετωπίζονται ως αντίθετες έννοιες αλλά ως ένα κοινό είδος νοημοσύνης (Biol et al., 2009). Όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν κάποιο δείκτη νοημοσύνης αλλά και ένα επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Η διαφορά έγκειται στο μέγεθος του δείκτη νοημοσύνης και επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman 2010). Μια ουσιαστική διαφορά μεταξύ δείκτη νοημοσύνης (IQ) και δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ) είναι ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε δείκτης αναπτύσσεται στο κάθε άτομο. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική νοημοσύνη εξαρτάται λιγότερο από γενετικούς παράγοντες και επιδέχεται εκπαίδευσης. Με αυτό τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών (Kawrence, 2001, σ. 33). Από την άλλη πλευρά και αναφορικά με τον δείκτη νοημοσύνης ο μέσος συντελεστής ευφυΐας σταθεροποιείται όταν το παιδί συμπληρώσει τα έξι (6) έτη και δεν τροποποιείται εύκολα.

Ακόμα, όσον αφορά στη μέτρηση των δύο δεικτών, «μπορεί να μην είναι εύκολο να μετρήσουμε τα κοινωνικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως η καλοσύνη, η αυτοπεποίθηση και ο αυτοσεβασμός αλλά

μπορούμε να τα αναγνωρίσουμε» αναφέρει ο Kawrence, (2001, σ32) μιλώντας για τη συναισθηματική νοημοσύνη και τα χαρακτηριστικά της. Αντίθετα, υπάρχει μια πληθώρα τεστ νοημοσύνης τα οποία μπορούν να τοποθετήσουν αρκετά αντικειμενικά τη νοημοσύνη ενός παιδιού σε κάποια ηλικιακή βαθμίδα.

Ο Goleman (2011, σελ70) υποστηρίζει ότι ο δείκτης νοημοσύνης συμβάλλει κατά 20% στην επιτυχία του ατόμου στη ζωή του, ενώ άλλοι παράγοντες κατά 80%. Σε αυτούς τους παράγοντες εντάσσει την εύρεση κινήτρων για τον εαυτό, την αντοχή στις εκάστοτε απογοητεύσεις και την ικανότητα να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες, τον έλεγχο των παρορμήσεων και των συναισθημάτων του, τη χαλιναγώγηση της ανυπομονησίας, τη ρύθμιση της διάθεσης, τον περιορισμό της απογοήτευσης, ή της ικανότητας για σκέψη, την ενσυναίσθηση και άρα την διαμόρφωση καλών κοινωνικών σχέσεων και την ελπίδα (σελ71). Με άλλα λόγια, το 80% της επιτυχίας του ατόμου στη ζωή του οφείλεται σε πολλά από τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Για τον Goleman, (2001), οι σκέψεις (IQ) και τα συναισθήματα (EQ) των ανθρώπων είναι δύο αχώριστες διαδικασίες. Σύμφωνα με αυτή την άποψη τα τεστ νοημοσύνης και τα σχέδια συναισθηματικής νοημοσύνης αναπτύσσονται μαζί. Παρακάτω παρατίθεται ο πίνακας του Brockert (όπ. Αναφ στους Birol et al., 2009) στον οποίο παρουσιάζεται η σχέση ανάμεσα στα τεστ νοημοσύνης και τη συναισθηματική νοημοσύνη.

#### Πίνακας 1

Σχέση μεταξύ νοημοσύνης και συναισθηματικής νοημοσύνης

IQ	EQ
Κατανόηση του νοήματος	Δημιουργία νέου νοήματος
Χρόνος και ηρεμία/ ειρήνη	Σπουδή και ανυπομονησία
Αντικειμενικά δεδομένα	Ευαίσθητα δεδομένα
Λογική	Συναισθηματισμός
Δεξί ημισφαίριο	Αριστερό ημισφαίριο
Σκέφτομαι	Αισθάνομαι
Λέξεις και αριθμοί	Άνθρωποι και καταστάσεις
Κατανόηση του παρελθόντος	Επίδραση στο μέλλον
Εγωκεντρισμός	Πλουραλισμός
Κατανόηση	Συναίσθημα

Σήμερα, οι μορφές νοημοσύνης δεν εξετάζονται ως διαφορετικές μεταξύ τους αλλά αντιμετωπίζονται ως μια ολότητα. Η έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο έχει δείξει ότι όλοι διαθέτουν και τις δύο μορφές νοημοσύνης. Η διαφορά έγκειται στη συχνότητα με την οποία η νοημοσύνη αυτή αξιοποιείται από το κάθε άτομο. (Goleman, 2000). Πολλοί μελετητές βέβαια αμφισβητούν τη δυνατότητα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και τη χρησιμότητάς της ασκώντας κριτική απέναντί της. Στην ενότητα που ακολουθεί θα παρατεθούν τα σημαντικότερα τεστ νοημοσύνης και η κριτική που έχει γίνει τόσο απέναντι σε αυτά όσο και στην ίδια την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

## **6.2 Κριτική της συναισθηματικής νοημοσύνης και Δυσκολία αντικειμενικής μέτρησής της**

Ένα πρότυπο τεστ συναισθηματική νοημοσύνης είναι αναγκαίο κατά τον Ciarrochi, (2001) να περιλαμβάνει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα των τομέων που καλείται να αξιολογήσει και να διατηρεί την αξιοπιστία του. Πιο συγκεκριμένα, αν κάποιος πάρει χαμηλή ή μέση βαθμολογία σε ένα τέτοιου είδους τεστ αναμένεται, αν του ξαναδοθεί το τεστ, η βαθμολογία του να μην απέχει πολύ. Επιπρόσθετα, εμφανής πρέπει να είναι η χρησιμότητα του τεστ. Εάν τα αποτελέσματα τεστ δεν προσφέρουν κάποια ουσιαστική πληροφορία για τον εξεταζόμενο, τα υπόλοιπα κριτήρια δεν έχουν καμία σημασία. Ακόμη, ένα τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης θα είναι καλό να παρουσιάζει σχετικότητα ή ομοιότητα με άλλα τεστ ίδιας μορφής και παράλληλα να διαφοροποιείται από τεστ που δεν μετρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου όπως για παράδειγμα εκείνα που μετρούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

Όσον αφορά στο περιεχόμενο των τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης, χωρίζονται σε εκείνα που μετρούν επιδόσεις σε κριτήρια και δοκιμασίες αντικειμενικά και βασισμένα σε επιστημονικές γνώσεις (*τεστ επιδόσεων*) και σε εκείνα που αφορούν καθαρά υποκειμενικές βαθμολογίες, βασισμένες σε διαστάσεις της προσωπικότητας, της συμπεριφοράς και των αυτοαντιλήψεων (*τεστ αυτοαναφορών*). Τα τεστ επιδόσεων αξιολογούν τις ατομικές διαφορές

συνυπολογίζοντας τα συναισθήματα μέσω μιας γνωστικής προσέγγισης και πολλές φορές διαφέρουν από την βασική αντίληψη της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς εστιάζουν στις ατομικές διαφορές όπως προσαρμόζονται στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις (Ciarrochi, 2001; Platsidou, 2010; O' Boyle et al., 2011; Kafetsios & Zampetakis, 2007; Yin et al., 2013; Ignat & Clipa, 2012). Υπάρχουν όμως και τα τεστ τα οποία διαμορφώνονται με βάση κοινές αντιλήψεις της κοινής γνώμης πάνω σε κάποιο επιστημονικό ζητούμενο (*σύνθετα μοντέλα*) (O' Boyle et al., 2011; Πλατσίδου, 2010).

Το πιο γνωστό τεστ νοημοσύνης που βασίζεται σε επιδόσεις σε κριτήρια και δοκιμασίες κατά τους O' Boyle et al., (2011) και την Πλατσίδου (2010) είναι το τεστ Mayer Salovey Carouso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) το οποίο όπως και τα περισσότερα τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης έχει δεχθεί έντονη κριτική αλλά αποτελεί και το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο τεστ. Αφορά τις περισσότερες πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης ενώ περιλαμβάνει τις περισσότερες νόρμες. Ακολουθεί το Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) το οποίο είναι λίγο πιο χρονοβόρο από το MSCEIT και μετρά τη γενική ευημερία του ατόμου, την επιτυχία στις σχέσεις και τη γονεϊκή ζεστασιά. Στη συνέχεια προσφέρεται το Levels of Emotional Awareness Scale (LEAS) και το Measuring Emotion Expression Skill.

Όσον αφορά στα υποκειμενικής βαθμολόγησης τεστ (ή τεστ αυτοαναφορών) τα πιο γνωστά τεστ είναι το Bar On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) το οποίο αποτελεί το πρώτο τεστ μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και αφορά στην επαγγελματική και ακαδημαϊκή επιτυχία και την προσαρμογή σε μια νέα κουλτούρα ή κατάσταση (πχ συνθήκες φυλακής). Το Trait Meta- Mood Scale (TMMS) σχετίζεται με την προσοχή και την καθαρότητα της σκέψης. Το Shutte Self Report Inventory (SSRI) αναφέρεται στη σχολική επιτυχία. Το Toronto Alexithymia Scale (TAS- 20) το οποίο σχεδιάστηκε για να μετρήσει την αλεξιθυμία αλλά κατέληξε ως ένα γνωστό τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης.<sup>1</sup> Το Emotional intelligence Scale (EIS), το Work Profile Questionnaire Emotional intelligence Version (WPQ-EI) (Cameron, 1999 όπ. αναφ O' Boyle et al., 2011) το Wong & Law Emotional

---

<sup>1</sup> Emotional Control Questionnaire (έλεγχος συναισθημάτων), Emotional Quotient test (κοινωνικές δεξιότητες, αναγνώριση συναισθημάτων κινητοποίηση, διαχείριση συναισθημάτων), The repression – Sensitization Scale (αμυντική στάση, απόρριψη συναισθημάτων) The response Styles Questionnaire (στάσεις, συμπεριφορές και σκέψεις πάνω σε συμπτώματα κατάθλιψης) Monitoring Blunting Test (συναισθηματική κατάσταση κατά τη διάρκεια αντιμετώπισης στρεσογόνου παράγοντα)(Ciarrochi 2001)

Intelligence Scale (WLEIS, 2002), και το Workgroup Emotional Intelligence Profile (WEIP, Jordan et al., 2002 όπ. αναφ Ο' Boyle et al., 2011).

Από όλα τα παραπάνω στοιχεία φαίνεται τόσο η διαφοροποίηση μεταξύ των αντικειμένων του εκάστοτε τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης, όσο και η περιορισμένη εξειδίκευση, καθώς ένα τεστ που αφορά κάποια παράμετρο της προσωπικότητας μπορεί να αξιοποιηθεί και για τη μελέτη ή τη μέτρηση κάποιας παραμέτρου της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Τόσο για τον Ciarrocci (2001) όσο και για τον Murphy (2006) για να είναι αντικειμενικό ένα τεστ νοημοσύνης ή συναισθηματική νοημοσύνης οφείλει να ακολουθεί κάποιους κανόνες που έχουν να κάνουν με τις αξιολογικές τεχνικές αλλά και τη χρήση των αρμόδιων ψυχομετρικών διαδικασιών –βασισμένων σε επιστημονική και επαγγελματική γνώση. Δυστυχώς όμως, κατά τον Murphy (2006) δεν υπάρχει ακόμα αποδεκτό τεστ κοινωνικής νοημοσύνης, καθότι παρουσιάζεται ανησυχία σχετικά με την εγκυρότητα και την επάρκεια των κριτηρίων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για τον Murphy (2006) οι έλεγχοι της συναισθηματικής νοημοσύνης επικαλύπτονται από περισσότερο αποδεκτές μετρήσεις ψυχολογικών παραγόντων.

Η ενασχόληση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, όπως είναι φυσικό έχει συναντήσει και αντιδράσεις, οι οποίες, ως επί τω πλείστο, βασίζονται στον ορισμό, την «ηλικία» της, την αντικειμενικότητα της μέτρησής της αλλά και των αποτελεσμάτων της και τη χρηστική της αξία. Ειδικότερα, καθώς η ενασχόληση με τη συναισθηματική νοημοσύνη έχει παρουσιαστεί μόλις τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται να υπάρχουν πολλές προτάσεις για τον ορισμό της συγκεκριμένης μορφής νοημοσύνης αλλά όχι ένας απόλυτος και καθολικός ορισμός (Πλατσίδου, 2010). Φαίνεται, επίσης, να αναφέρεται περισσότερο σε ανθρώπινες λειτουργίες (function) παρά σε διαδικασίες (processes) (Murphy, 2006). Επιπρόσθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια μορφή νοημοσύνης που διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι σε ένα ποσοστό χωρίς εξαιρετικά μεγάλες διαφοροποιήσεις (Murphy, 2006). Μελετώντας τη συναισθηματική νοημοσύνη των ατόμων μελετάμε στοιχεία των συστημάτων και όχι τα ίδια τα συστήματα.

Καθώς δεν έχουν γίνει αρκετές έρευνες σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη σε χώρες εκτός των ΗΠΑ, τα δεδομένα φαίνεται να μην είναι και τόσο αξιόπιστα και αντικειμενικά (Goleman, 2011; Murphy, 2006). Η κουλτούρα της εκάστοτε περιοχής επηρεάζει την κοινωνική νοημοσύνη αλλά και τις μορφές και την

ένταση με την οποία εκφράζεται (Denham, 1998 όπως αναφ. Murphy, 2006). Κατά αυτόν τον τρόπο, επηρεάζεται επίσης και η δυνατότητα γενίκευσης πορισμάτων που έχουν να κάνουν με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Για παράδειγμα, κουλτούρες οι οποίες δίνουν έμφαση στην ατομικότητα παρά στη συλλογικότητα, στο αρσενικό παρά στο θηλυκό και στην προσωπική παρά στην ομαδική οπτική θα έχουν και τις ανάλογες επιπτώσεις και στην κοινωνική νοημοσύνη του ατόμου.

Μια άλλη δυσκολία την οποία οφείλει να αντιμετωπίσει το κίνημα που στηρίζει την ενασχόληση με τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι η δυσκολία αντικειμενικής μέτρησης των συναισθημάτων ενός υποκειμενικού στοιχείου, η αντίληψη του οποίου δεν εξαρτάται από την αντικειμενική πραγματικότητα, αλλά κρίνεται από κοινωνικούς παράγοντες. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο έχουν διαμορφωθεί τόσα πολλά τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης και για τον οποίο έχουν υποτιμηθεί πολλά από αυτά. Σύμφωνα με τον Murphy, (2006) τα περισσότερα τεστ αποτελούσαν τεστ ικανοτήτων και όχι προσωπικότητας,<sup>2</sup> ενώ υπήρχε μεγάλη δυσκολία για τον ορισμό αντικειμενικής μέτρησης. Για τον λόγο αυτό με το πέρας των ετών επιλέχθηκαν τρεις μορφές μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. α) η μελέτη με κριτήριο τον ίδιο τον εαυτό του ατόμου (μέτρα αυτό-αναφοράς), β) η μελέτη σε σύγκριση με την επιστημονική γνώση των ειδικών και γ) η μελέτη σε σύγκριση με την γενική αντίληψη επί του θέματος. Ακόμα όμως και το γεγονός, ότι υπάρχουν τόσες πολλές διαφορετικές κλίμακες μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης δημιουργεί μια αμφιβολία στην επιστημονική κοινότητα ως προς το γεγονός ότι τόσες πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους κλίμακες μπορεί να αξιοποιούν τόσο διαφορετικά στοιχεία αλλά να μετρούν μία έννοια, τη Συναισθηματική νοημοσύνη.

Χρειάζεται, επομένως, περισσότερη έρευνα αναφορικά με την αξιοπιστία κριτηρίων που βασίζονται στις δεξιότητες που χαρακτηρίζονται από τη συναισθηματική νοημοσύνη (MSCEIT V20) σε σχέση με τα κριτήρια αυτοαναφοράς (WLEIS) (O' Boyle et al., 2011) .

Κλείνοντας το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, θα ήταν καλό να γίνει μια ανασκόπηση των όσων παρατέθηκαν. Συγκεκριμένα, αφού παρουσιάστηκε η σημασία που έδωσε ο άνθρωπος από αρκετά νωρίς στην ιστορία του στην κατανόηση

<sup>2</sup> The George Washington Test, The ability skill test, The Gilliland measure of Sociability, The Jackson test of social proficiency, Chapins test of social insight, CBR test of social intelligence, MSCEIT, ECI test, CRR test (Murphy, 2006)test Wechler (Kawrence Sh., 2001) Bar –on EQ- I (Emotional Quotient Inventory, 1997).

της φύσης και της λειτουργίας των συναισθημάτων και εκτίμησε τη αποτελεσματικότητα που θα είχε ο έλεγχος και η ορθή διαχείρισή τους, τονίστηκε ότι τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον του απέναντι στην συναισθηματική νοημοσύνη έχει ενταθεί. Ιδιαίτερα αποτελεσματική θεωρείται από τη βιβλιογραφία η αξιοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε επαγγέλματα που χαρακτηρίζονται από διαπροσωπικό ενδιαφέρον και στοχεύουν στην κοινωνική μέριμνα. Τέτοια επαγγέλματα είναι ο εκπαιδευτικός, οι κοινωνικοί λειτουργοί και τα ιατρικά επαγγέλματα. Παρά τη θετική χροιά που έχει η ενασχόληση με τους ανθρώπους, καθώς υπάρχει η έντονη η αίσθηση της προσφοράς, παρέχοντας εκπαίδευση, κοινωνική φύσης περίθαλψη, ψυχολογική υποστήριξη αλλά και ιατρική κάλυψη τα επαγγέλματα αυτά αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να σχετίζονται με την πίεση των συναισθημάτων, του χρόνου, το ωράριο, τις κακής ποιότητας συνεργασίες με φορείς, συναδέλφους αλλά και με εμπλεκόμενα στην εργασία του ατόμου πρόσωπα, όπως οι κηδεμόνες. Από τις προαναφερθείσες δυσκολίες δεν λείπουν οι οικονομικής φύσης πιέσεις και οι κοινωνικές επιταγές για συγκεκριμένο τρόπο εργασίας. Χρειάζεται, επομένως, έντονη ψυχική και συναισθηματική εργασία από μέρους των εργαζομένων, προκειμένου να ανταπεξέλθουν σε όλους τους προαναφερθέντες αγχογόνους παράγοντες. Η διαρκής έκθεση του εργαζόμενου σε τέτοιου είδους δυσκολίες απειλεί να τον οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση, η οποία λαμβάνει τη μορφή έντονης σωματικής κούρασης, κυνικότητας και αδιαφορίας, τόσο προς τους εμπλεκόμενους μαθητές, όσο και απέναντι στο εργασιακό του αντικείμενο. Ένας σημαντικός μηχανισμός αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών, είναι η αξιοποίηση είτε της συναισθηματικής νοημοσύνης ή και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας. Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων παραγόντων και της επαγγελματικής εξουθένωσης και έτσι στην επιτυχή και αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης επιχειρείται να μελετηθεί μέσα από μία έρευνα σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία ολόκληρης της Ελλάδας. Αναλυτικότερα, παρατίθενται η έρευνα αυτή στο ακόλουθο δεύτερο μέρος της μελέτης.

## **Β' ΜΕΡΟΣ: Σκοπός Υποθέσεις και Μέθοδος**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Ερευνητικός στόχος και σημασία της παρούσας μελέτης**

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του όρου της συναισθηματικής νοημοσύνης και η μελέτη του στα πλαίσια του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα μελετάται η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση, τους στρεσογόνους παράγοντες που αντιμετωπίζουν, τη διαχείριση της σχολικής τάξης και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους. Η σημασία της διερεύνησης της συναισθηματικής νοημοσύνης σε αυτό το πλαίσιο έγκειται στο γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά τόσο τα ίδια άτομα να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικότερα σε επαγγελματικές δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν όσο και την κοινωνία να εξελιχθεί μέσα από τους μαθητές και μελλοντικούς ενεργούς πολίτες (Murphy, Delli, & Edwards, 2004, όπ. αναφ. Vesely et al., 2014).

Πιο συγκεκριμένα, ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αξιοποιεί δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων, του, προκειμένου να αντιμετωπίζει τις συναισθηματικές εντάσεις που προκύπτουν στα πλαίσια της εργασίας του (Hosotani, & Imai-Matsumura, 2011; Yin, 2015, Lee et al., 2013; Taxer & Frenzel, 2015;). Παράλληλα, ένας εκπαιδευτικός που αξιοποιεί τη συναισθηματική του νοημοσύνη είναι σε θέση να βοηθά στην προσαρμογή και τη συμπεριφορά των μαθητών στο περιβάλλον της τάξης, στις κοινωνικές τους σχέσεις, και στην ανθεκτικότητά τους στο στρες (Hosotani, 2011; Tittsworth, et al., 2010). Επιπλέον, ενισχύει τη διάθεση των παιδιών να ασχοληθούν με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο (Newberry & Davis, 2007; Van den Bogert et al., 2014). Τέλος, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει και ρυθμίζει ένας εκπαιδευτικός τα συναισθήματά του μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα μίμησης για τους μαθητές. Διαμορφώνεται, με αυτό τον τρόπο, μια ασφαλής, αποτελεσματική, αγγολυτική, επικοινωνιακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, που θα οδηγήσει στην διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος εργασίας και ακαδημαϊκής επιτυχίας για τους μαθητές (Birol et al., 2009; Durlak, et al. 2011; Hosotani & Imai-Matsumural, 2011 ).



## 7.1 Ερευνητικές υποθέσεις

Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε για να διερευνήσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη *διαχείριση της σχολικής τάξης*, την *επαγγελματική τους εξουθένωση*, την *αντιμετώπιση των στρεσογόνων παραγόντων* και την *αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους*.

Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζεται από το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, θα διερευνηθεί κατά πόσο εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με παράγοντες που αφορούν τη *διαχείριση της σχολικής τάξης* (Ε.Ε.Ε.Π), καθώς και εάν η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόβλεψης για τη διαχείρισης της σχολικής τάξης. Ακόμα θα διερευνηθεί εάν εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο της τάξης τους χρησιμοποιούν περισσότερες συναισθηματικά νοήμονες συμπεριφορές.

Στη συνέχεια, θα μελετηθεί η επίδραση της *εργασιακής εξουθένωσης* αλλά και του *στρες* και των *στρεσογόνων παραγόντων* σε συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικούς αλλά και η πιθανή πρόβλεψη αυτών των επιδράσεων αναφορικά με την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

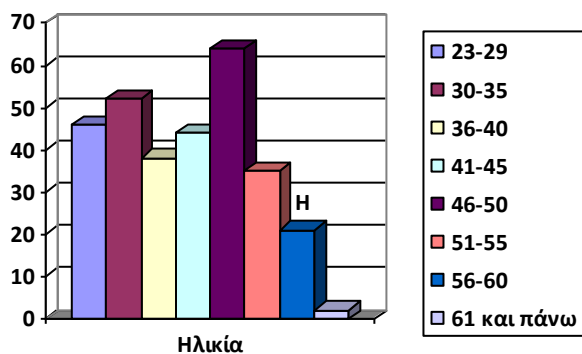
Τέλος, θα ερευνηθεί η σχέση που παρουσιάζει η *αυτοαποτελεσματικότητα* των εκπαιδευτικών με την συναισθηματική τους νοημοσύνη και θα εξεταστεί η πιθανότητα, αυτοαποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν δεξιότητες που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Μεθοδολογία της έρευνας

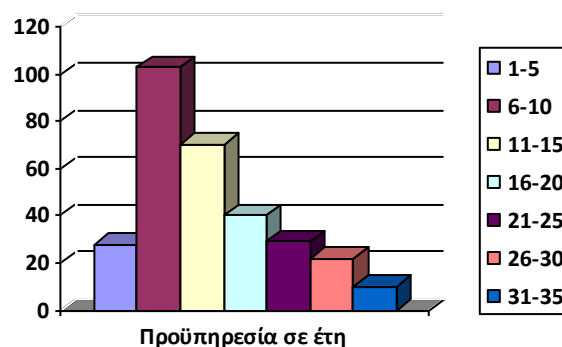
### 8.1 Δείγμα

Η έρευνα είναι ποσοτική και διαμορφώθηκε μέσα από βολική δειγματοληψία, δηλαδή δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα. Η τυχαία δειγματοληψία δεν επιλέχθηκε λόγω τεχνικών δυσκολιών. Η συλλογή του δείγματος έγινε με ηλεκτρονικό αλλά και έντυπο, ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Στην μελέτη περιλαμβάνεται δείγμα εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας) μεγέθους 307 ατόμων. Από αυτούς οι 224 είναι γυναίκες (73%) και οι 82 άνδρες (26,7%) ενώ 1 άτομο δεν συμπλήρωσε το φύλο του. Όσον αφορά στη βαθμίδα εκπαίδευσης, το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από 155 δασκάλους και καθηγητές ειδικοτήτων που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (50,5%) και 152 καθηγητές ποικίλων ειδικοτήτων που ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (49,5%). Στο δείγμα δεν περιλαμβάνονται νηπιαγωγοί προκειμένου να μην αποκλίνουν πολύ έντονα οι ηλικιακές κατηγορίες μαθητών στις οποίες απευθύνονται οι εκπαιδευτικοί. Το δείγμα προέρχεται από σχολεία διάφορων περιοχών της Ελλάδας, όπως τα Ιωάννινα, το Ηράκλειο, η Αθήνα, η Θεσσαλονίκη, η Πρέβεζα, η Μυτιλήνη, η Πάτρα, η Βέροια, η Κέρκυρα, η Κως, η Πτολεμαΐδα, οι Σέρρες και η Αλεξανδρούπολη. Σε αυτό περιλαμβάνονται 252 μόνιμοι (82.4%), 48 αναπληρωτές (15.7%) και 3 ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί (1%). Η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών κυμαίνονταν από 1-33 έτη (ΜΟ 13.87 ΤΑ 7.851) ενώ η ηλικία τους από 23-65 έτη. Από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα το 11,1% κατέχει δεύτερο πτυχίο ενώ ένα 31,6% μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Το 2,8% των συμμετεχόντων έχει πραγματοποιήσει διδακτορική διατριβή και 2,7% έχει παρακολουθήσει κάποια άλλη επιμόρφωση όπως ΙΕΚ. Τέλος 6,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει ολοκληρώσει σπουδές σε διδασκαλείο.

Το σχήμα 3 παρουσιάζει τις ηλικίες των συμμετεχόντων και το σχήμα 4 την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση. Να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι τα διαγράμματα είναι διαμορφωμένα με βάση ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών σε ισοδιαστημικές κλάσεις προκειμένου να είναι πιο εύκολη η απεικόνιση του. Κατά την αξιολόγηση των δεδομένων η επεξεργασία τους έγινε με βάση τις συνεχείς μεταβλητές όπως συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια



Σχήμα 3. Ηλικία συμμετεχόντων



Σχήμα 4. Χρόνος προϋπηρεσίας σε έτη

## 8.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

### 8.2.1 Οι μεταβλητές της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει πέντε βασικές μεταβλητές. Η σημαντικότερη μεταβλητή είναι η *συναισθηματική νοημοσύνη* των εκπαιδευτικών (**WLEIS**). Η μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης συνδιαμορφώνεται από 4 παράγοντες: α) Έκφραση των Ιδίων Συναισθημάτων (ΕΙΣ) β) Εκτίμηση των Συναισθημάτων των Άλλων (ΕΣΑ) γ) Ρύθμιση των Συναισθημάτων (ΡΣ) δ) Αξιοποίηση των συναισθημάτων προς όφελος άλλων διεργασιών (ΧΡ) (Ο' Boyle et al., 2011; Karim & Weisz, 2011 όπ. αναφ. Yin, 2015; LaPalme, 2016).

Μία ακόμα μεταβλητή, που αξιοποιήθηκε στη μελέτη ήταν η *επαγγελματική εξουθένωση* των εκπαιδευτικών (**MBI**) η οποία απαρτίζεται από τρεις παράγοντες. α) τον παράγοντα της Συναισθηματικής Εξάντλησης (Συν.Εξ) β) της Αποπροσωποποίησης (ΑΠΟΠ) και γ) της Προσωπικής Εκπλήρωσης ή επίτευξης (ΠΕ).

Η επόμενη μεταβλητή της παρούσας μελέτης περιλαμβάνει τους 10 στρεσογόνους παράγοντες (**TSI**) που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη σχολική τους καθημερινότητα. Συγκεκριμένα τη Διαχείριση Χρόνου (ΔΧ), τους Εργασιακούς Παράγοντες Στρες (Εργ. ΠΣ), τους Επαγγελματικούς Παράγοντες Στρες (Επ. ΠΣ), την Πειθαρχία και Καινητοποίηση των Μαθητών (ΠΚΜ), την Επένδυση Στο Επάγγελμα, (ΕΣΕ), τις Συναισθηματικές Εκδηλώσεις (Συν. Εκδ), τις Εκδηλώσεις Κόπωσης (Ε. Κοπ.), τις Καρδιαγγειακές Εκδηλώσεις (Καρδ. Ε), τις Στομαχικές Εκδηλώσεις (Στομ.Ε) και τις Συμπεριφορικές Εκδηλώσεις (Συμπ. Ε).

Η τέταρτη μεταβλητή της έρευνας είναι η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (TSES) την οποία συναποτελούν 3 παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας είναι εκείνος της Εμπλοκής των Μαθητών (EM), ακολουθεί ο παράγοντας των Διδακτικών Στρατηγικών (Διδ. Σ) και τελευταίος έρχεται ο παράγοντας της Διαχείρισης της Σχολικής Τάξης (ΔΣΤ).

Η παρουσίαση των μεταβλητών της εργασίας κλείνει με τη μεταβλητή της διαχείρισης της σχολικής τάξης (ICEQ) η οποία εμπεριέχει τους ακόλουθους 5 παράγοντες: Προσωποποίηση εργασίας του Μαθητή (ΠΡ.ΜΑ), Συμμετοχή των Μαθητών στην διαδικασία (ΣΥ.ΜΑ), Ανεξαρτησία Μαθητών στη λήψη αποφάσεων (ΑΝ.ΜΑ), ευκαιρία για Μελέτη Θεμάτων που έγκειται στα ατομικά ενδιαφέροντα των μαθητών (ΜΕ.ΘΕ) και τέλος, Διαφοροποίηση Διδασκαλίας (ΔΙ.ΔΙ).

### 8.3 Ερευνητικά εργαλεία

Όσον αφορά στα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, πρόκειται για πέντε σταθμισμένες και προσαρμοσμένες στην ελληνική πραγματικότητα κλίμακες. Ειδικότερα, στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες κλίμακες:

#### **Κλίμακα μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης- Wong Law Emotional Scale ((WLEIS, Wong και Law, 2002).**

Η Κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης *Wong Law Emotional Scale των Wong & Law, 2002*, η οποία προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα το 2008 από τους Καφέτσιο και Ζαμπετάκη. Αποτελεί εργαλείο αυτοαναφοράς ικανοτήτων και είναι μια αξιόπιστη κλίμακα, η οποία μπορεί να προβλέψει την εργασιακή ικανοποίηση και τα διαφορετικά επίπεδα οργάνωσης (Law et al., 2004). Οι Wong & Law (2002) κατηγοριοποιούν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε 4 παράγοντες: 1. έκφραση των ιδίων συναισθημάτων (ΕΙΣ) [δηλώσεις 1,5,9,13], πχ. «τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) του γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι)». «Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου». 2. εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων (ΕΣΑ) [δηλώσεις 2,6,10,14] – πχ. «Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους». «Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων». 3. ρύθμιση των

συναισθημάτων (ΡΣ) [δηλώσεις 4,8,12,16], πχ. «Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες». «Είμαι απόλυτα ικανός/ή να ελέγξω τα συναισθήματά μου». 4. αξιοποίηση των συναισθημάτων προς όφελος άλλων διεργασιών (ΧΡ) [δηλώσεις 3,7,11,15] πχ. «Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω». «Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο».. (Ο' Boyle et al., 2011; Karim & Weisz, 2011 όπ. αναφ. Yin, 2015; La Palme et al., 2016). Οι δηλώσεις λαμβάνουν τη μορφή likert με διαβάθμιση από το 1 - διαφωνώ απόλυτα- μέχρι το 7 -συμφωνώ απόλυτα-. Τα αποτελέσματα φαίνεται να συμφωνούν με παλαιότερες έρευνες αποδεικνύοντας ότι οι παράγοντες του συγκεκριμένου μέτρου αποτελούν αξιόπιστα μέτρα των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο βαθμός αξιοπιστίας της συγκεκριμένης κλίμακας ήταν υψηλός  $\alpha=.818$ .

#### **Κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης - Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach & Jackson, 1986).**

Η ελληνική μορφή του MBI μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε από τον Kokkinos (2000) και χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των τριών διαστάσεων του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Platsidou & Agaliotis, 2008). Περιλαμβάνει 9 δηλώσεις Συναισθηματικής εξάντλησης (Συν.Εξ) [δηλώσεις 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 και 20] πχ. «Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/ η από τη διδασκαλία». «Νιώθω εξαντλημένος/ η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς». 5 δηλώσεις Αποπροσωποποίησης (ΑΠΟΠ) [δηλώσεις 5, 10, 11, 15 και 22] πχ. «Νιώθω απογοητευμένος από τη δουλειά μου». «Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου», και 8 δηλώσεις που αφορούν στην Προσωπική επίτευξης (ΠΕ) [δηλώσεις 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 και 21] πχ. «Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου». «Νιώθω «άδειος/ α» στο τέλος μιας σχολικής ημέρας». Όλες οι δηλώσεις έχουν τη μορφή likert με διαβάθμιση 1 –δεν έχω βιώσει ποτέ αυτό το συναίσθημα- έως 7 –βιώνω αυτό το συναίσθημα σχεδόν καθημερινά-. Είναι σημαντικό σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι ο παράγοντας της προσωπικής επίτευξης παρουσιάζει θετική στάση. Παρόλα αυτά στη συγκεκριμένη εργασία έγινε ανακωδικοποίηση των τιμών που απαρτίζουν τις ερωτήσεις του παράγοντα, ούτως ώστε η μεταβλητή της επαγγελματικής εξουθένωσης να απαρτίζεται από τρεις, αρνητικής στάσης, παράγοντες. Συνεπώς

μετονομάστηκε σε έλλειψη προσωπικής επίτευξης (ΕΠΕ). Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας είναι  $\alpha=.698$ .

### **Στρεσογόνοι παράγοντες για τον εκπαιδευτικό- Teacher Stress Inventory (TSI, Michael J. Fimian 1990).**

Η κλίμακα μέτρησης των Στρεσογόνων παραγόντων για τον εκπαιδευτικό της οποίας την προσαρμογή πραγματοποίησε η Κουρμούση το 2014 αξιοποιήθηκε σε συνδυασμό με την κλίμακα Maslach προκειμένου να μετρηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση σε συνδυασμό με την επαγγελματική εξουθένωση. Το παρόν εργαλείο διαμορφώθηκε από τον Fimian (1984, 1985), κατά τις μελέτες που έκανε αναφορικά με το άγχος. Η κλίμακα έχει την μορφή Likert και περιέχει 49 αντικείμενα που σχετίζονται με το στρες. Η κλίμακα κυμαίνεται από το 1 -δεν ισχύει- μέχρι το 5 -ισχύει σε πολύ μεγάλο βαθμό-. Περιλαμβάνει τους 10 ακόλουθους παράγοντες: 1. Διαχείριση χρόνου (ΔΧ) [δηλώσεις 1-8] πχ. «Αν οι άλλοι κάνουν πράγματα με υπερβολικά αργό ρυθμό, γίνομαι ανυπόμονος/η». «Ο χρόνος που έχω για να απολαμβάνω κάτι ή για να χαλαρώω κατά τη διάρκεια της ημέρας, είναι λίγος». 2. Εργασιακοί παράγοντες στρες (Εργ. ΠΣ) [δηλώσεις 9-14] πχ. «Ο όγκος της δουλειάς που έχω να κάνω, είναι μεγάλος». «Η εργασία μου περιλαμβάνει πολλή γραφειοκρατική δουλειά.» 3. Επαγγελματικοί παράγοντες στρες (Επ. ΠΣ) [δηλώσεις 15-19] πχ. «Δεν έχω ευκαιρίες για προαγωγή και για επαγγελματική ανέλιξη». «Δεν σημειώνω πρόοδο στο επάγγελμά μου τόσο γρήγορα όσο θα ήθελα». 4. Πειθαρχία και κινητοποίηση των μαθητών (ΠΚΜ) [δηλώσεις 20-26] πχ. «Αισθάνομαι απογοητευμένος/η ...λόγω προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη μου». «Αισθάνομαι απογοητευμένος/η ...που πρέπει να παρακολουθώ και να προσέχω τη συμπεριφορά των μαθητών». 5. Επένδυση στο επάγγελμα (ΕΣΕ) [δηλώσεις 26-29] πχ. «Με πόση ένταση αισθάνεστε ότι... δεν έχω έλεγχο στις αποφάσεις που λαμβάνονται σχετικά με ζητήματα της τάξης ή του σχολείου». «Με πόση ένταση αισθάνεστε ότι... η εργασία μου δεν με διεγείρει συναισθηματικά ή πνευματικά». 6. Συναισθηματικές εκδηλώσεις (Συν. Εκδ) [δηλώσεις 30-34] πχ. «Όταν έχω στρες... νιώθω ευάλωτος. Όταν έχω στρες... νιώθω κατάθλιψη». 7. Εκδηλώσεις κόπωσης (Ε. Κοπ.) [δηλώσεις 35-39] πχ. «Όταν έχω στρες ... κοιμάμαι περισσότερο από το συνηθισμένο». «Όταν έχω στρες ... εξαντλούμαι σωματικά»., 8. Καρδιαγγειακές εκδηλώσεις (Καρδ. Ε) [δηλώσεις 40-42] πχ. «Όταν έχω στρες ... νιώθω ότι ανεβαίνει η πίεσή μου». «Όταν έχω στρες ... νιώθω ότι η καρδιά μου χτυπάει πολύ δυνατά ή πολύ γρήγορα».

9.Στομαχικές εκδηλώσεις (Στομ. Ε) [δηλώσεις 43-45] πχ. «Όταν έχω στρες... πονάει το στομάχι μου (ή η κοιλιά μου) για πολλή ώρα». «Όταν έχω στρες... έχω καούρες στο στομάχι (στομαχικά οξέα)». 10.Συμπεριφορικές εκδηλώσεις (Συμπ. Ε) [δηλώσεις 46-49] πχ. «Όταν έχω στρες... παίρνω φάρμακα χωρίς τη συνταγή γιατρού». «Όταν έχω στρες... καταναλώνω οινοπνευματώδη ποτά». Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ήταν υψηλός  $a=.818$ .

### **Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών- The teacher Sense of efficacy scale (TSES, Tshannen- Moran & Woolfolk- Hoy, 2001).**

Την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μετρά η προσαρμοσμένη από την Τσιγγιλή, (2005) κλίμακα The teacher Sense of efficacy scale (TSES, των Tshannen- Moran & Woolfolk- Hoy, (2001) η οποία προσφέρει μελέτη και των τριών διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Ξεκινώντας από την εμπλοκή των μαθητών (EM) [δηλώσεις 2,3,4,11] πχ. «Σε ποιο βαθμό μπορείς... να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;». «Σε ποιο βαθμό μπορείς... να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;». Δεύτερος παράγοντας είναι εκείνος των διδακτικών στρατηγικών (Διδ. Σ) [δηλώσεις 5,9,10,12] πχ. «Σε ποιο βαθμό μπορείς... να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;». «Σε ποιο βαθμό μπορείς... να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;» και τελευταίος ο παράγοντας της διαχείρισης της σχολικής τάξης (ΔΣΤ) [δηλώσεις 1,6,7,8], ο οποίος αναφέρεται τόσο στις στρατηγικές διαχείρισης όσο και στη διαχείριση της σχολικής τάξης και τη δέσμευση των μαθητών (Liaw, 2009). πχ. «Σε ποιο βαθμό μπορείς...να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;». «Σε ποιο βαθμό μπορείς... να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;». Η κλίμακα βαθμολόγησης είναι τύπου likert με διαβάθμιση 1 –διαφωνώ απόλυτα- έως 9 -συμφωνώ απόλυτα-. Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ήταν πολύ καλός ( $a=.881$ ).

### **Ερωτηματολόγιο εξατομικευμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος–ICEQ Individualized Classroom Environment Questionnaire (Fraser, 1990).**

Τέλος, το ερωτηματολόγιο εξατομικευμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του Fraser (1990) (προσαρμογή Αγαλιώτης, 2011) χρησιμοποιήθηκε για την διερεύνηση των δεξιοτήτων διαχείρισης της σχολικής τάξης. Περιλαμβάνει τους ακόλουθους 5

παράγοντες: 1.Προσωποποίηση εργασίας του μαθητή (ΠΡ.ΜΑ) [δηλώσεις 13,6,11,16,21] πχ. *«Ο εκπαιδευτικός δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για κάθε μαθητή».* *«Ο εκπαιδευτικός βοηθά κάθε μαθητή που έχει δυσκολία με τη σχολική εργασία».* 2.Συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία (ΣΥ.ΜΑ) [δηλώσεις,7,12,17,22] πχ. *«Οι ιδέες και οι προτάσεις των μαθητών αξιοποιούνται στη διάρκεια των συζητήσεων στην τάξη».* *«Οι μαθητές θέτουν ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό».* 3.Ανεξαρτησία μαθητών στη λήψη αποφάσεων (ΑΝ.ΜΑ) [δηλώσεις 3,8,13,18,23] πχ. *«Οι μαθητές έχουν συγκεκριμένες οδηγίες για τη συμπεριφορά τους στην τάξη (η συμπεριφορά έχει οριοθετηθεί από τον εκπαιδευτικό)».* *«Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει που θα καθίσουν οι μαθητές».* 4.Ευκαιρία για μελέτη θεμάτων που έγκειται στα ατομικά ενδιαφέροντα των μαθητών (ΜΕ.ΘΕ) [δηλώσεις 4,9,14,19,24] πχ. *«Οι μαθητές διατυπώνουν διάφορες ιδέες και διερευνούν με ποικίλους τρόπους την ισχύ τους».* *«Οι μαθητές υλοποιούν διερευνήσεις για να απαντήσουν διάφορα ερωτήματα που προκύπτουν από συζητήσεις στην τάξη».* 5.Διαφοροποίηση διδασκαλίας (ΔΙ.ΔΙ) [δηλώσεις 5,10,15,20,25] πχ. *«Το ίδιο διδακτικό βοήθημα (πχ πίνακας, προτζέκτορας) χρησιμοποιείται για όλους τους μαθητές».* *«Μαθητές που εργάζονται γρηγορότερα από τους άλλους προχωρούν στο επόμενο μάθημα ή θέμα».* Η κλίμακα μέτρησης είναι τύπου likert με διαβάθμιση 1 –δεν εντοπίζω τέτοιο συναίσθημα- έως 5 -το βιώνω με πάρα πολύ μεγάλη ένταση-. Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ήταν καλός ( $\alpha=.730$ ).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι χάριν της επιστημονικής μελέτης και προκειμένου να εξαχθούν περαιτέρω συμπεράσματα έγιναν έλεγχοι ώστε να μελετηθεί η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις υπόλοιπες μεταβλητές αλλά πραγματοποιήθηκαν και έλεγχοι μεταξύ και των υπολοίπων μεταβλητών ώστε να ελεγχθούν τυχόν σχέσεις που μπορεί να αποβούν επιστημονικά χρήσιμες. Ο πίνακας 2 αποτυπώνει τα βασικά στοιχεία αλλά και τους παράγοντες που συναποτελούν τις κλίμακες της παρούσας μελέτης.

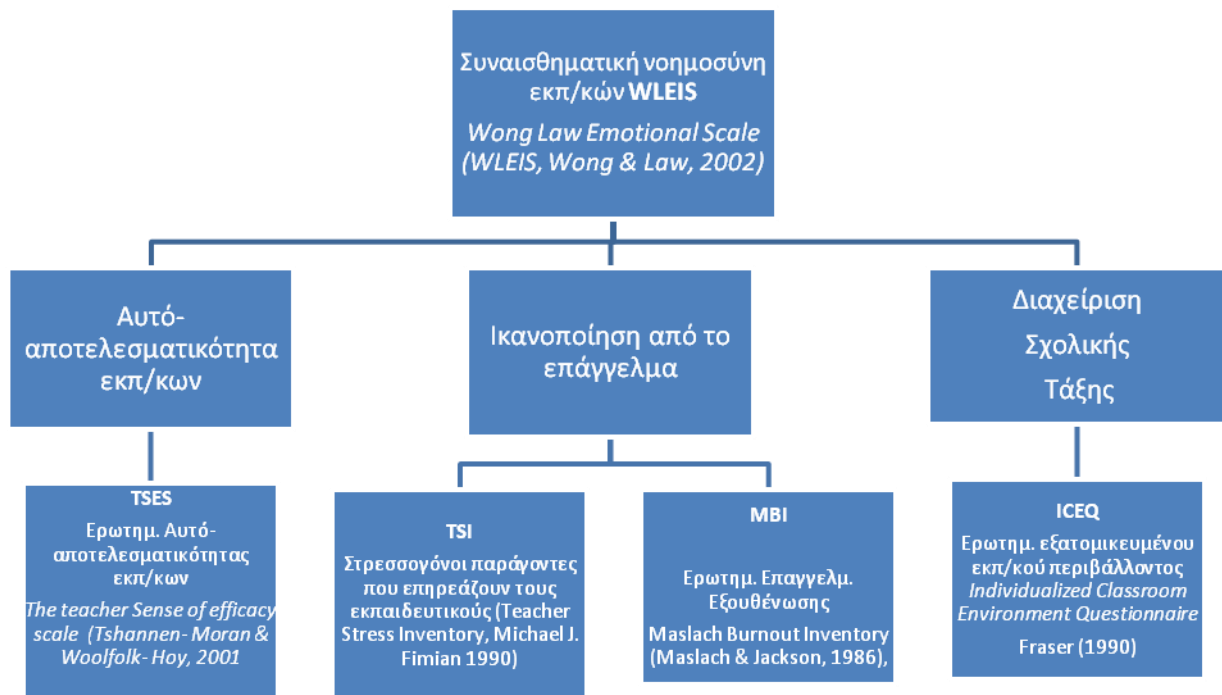


## Πίνακας 2

Αποτύπωση των βασικών παραγόντων των κλιμάκων που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα

ΚΛΙΜΑΚΑ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ
Κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης (A- Wong Law Emotional Scale (WLEIS, Wong & Law, 2002) (Προσαρμογή: Καφέτσιος & Ζαμπετάκης, 2008)	1.Εκτίμηση Συναισθημάτων 2.Κατανόηση συν/των των άλλων 3.Αυτορύθμιση συναισθήματος 4.Αξιοποίηση συναισθημάτων
Κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης (E- Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1986 (Προσαρμογή: Κόκκινος 2006)	1.Συναισθηματική εξάντληση 2.Αποπροσωποποίηση 3.Προσωπική επίτευξη
Στρεσογόνοι παράγοντες για τον εκπαιδευτικό (Michael J. Fimian 1990 – TSI) (Προσαρμογή: Κουρμούση 2014)	1.Διαχείριση χρόνου 2.Εργασιακοί παράγοντες στρες 3.Επαγγελματικοί παράγοντες στρες 4.Πειθαρχία και κινητοποίηση των μαθητών 5.Επένδυση στο επάγγελμα 6.Συναισθηματικές εκδηλώσεις 7.Εκδηλώσεις κόπωσης 8.Καρδιαγγειακές εκδηλώσεις 9.Στομαχικές εκδηλώσεις 10.Συμπεριφορικές εκδηλώσεις
Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών The teacher Sense of efficacy scale – TSES (Tshannen Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) (Προσαρμογή: Τσιγγιλί, 2005)	Αποτελεσματικότητα εκπ/κών: 1)...σε συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές 2)...στη διαχείριση της τάξης 3)...στην εμπλοκή των μαθητών
Ερωτηματολόγιο εξατομικευμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος Fraser (1990)–ICEQ Individualized Classroom Environment Questionnaire (Προσαρμογή: Αγαλιώτης, 2011)	1.Προσωποποίηση της εργασίας του μαθητή 2.Ανεξαρτησία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων 3.Ευκαιρία μαθητών για μελέτη θεμάτων ατομικού ενδιαφέροντος 4.Διαφοροποίηση διδασκαλίας

Το σχήμα 5, που ακολουθεί, δίνει μία καλύτερη απεικόνιση των μεταβλητών που μελετώνται στην έρευνα.



Σχήμα 5 Απεικόνιση παραγόντων έρευνας

### 8.3 Διαδικασία

Η μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού βασίστηκε στην αξιοποίηση της βιβλιογραφίας και της αρθρογραφίας που αφορά στο συγκεκριμένο θέμα αλλά και στη διερεύνηση των δεδομένων σε δείγμα εκπαιδευτικών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η δειγματοληψία ήταν βολική και στηρίχθηκε σε ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή.

Η διαδικασία χωρίστηκε σε τρεις φάσεις. Κατά την *πρώτη φάση* –προπilotική μελέτη- διανεμήθηκε η πρώτη έντυπη μορφή του ερωτηματολογίου σε τρεις εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ελεγχθεί η διατύπωση και η δυσκολία των ερωτήσεων και να διορθωθούν τυχόν εκφραστικά και τυπογραφικά λάθη.

Η *δεύτερη φάση* –πilotική μελέτη- περιελάμβανε τη διανομή 30 ερωτηματολογίων (21 σε έντυπη και 9 σε ηλεκτρονική μορφή) προκειμένου να γίνει μια πρώτη μελέτη και αξιοποίηση των δεδομένων. Η *τρίτη φάση* –κυρίως μελέτη- περιελάμβανε την δημοσίευση και συλλογή 249 ερωτηματολογίων σε ηλεκτρονική μορφή και τη διανομή και συλλογή 51 έντυπων ερωτηματολογίων. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και με αποστολή σε γραφεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε διάφορες περιοχές ολόκληρης

της Ελλάδας, ενώ ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να το προωθήσουν σε γνωστούς τους εκπαιδευτικούς (μέθοδος χιονοστιβάδας). Η μέθοδος της χιονοστιβάδας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε πληθυσμούς στους οποίους δεν είναι εύκολη η πρόσβαση. Το έντυπο ερωτηματολόγιο δόθηκε, από την ερευνήτρια, σε σχολεία του Νομού Πρέβεζας και Ημαθίας. Από την συγκεκριμένη φάση προέκυψε η επεξεργασία και η εξαγωγή των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Στατιστικές τεχνικές**

Για την διεξαγωγή των στατιστικών αναλύσεων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS έκδοση 23. Αρχικά πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι αξιοπιστίας για τις κλίμακες και τους παράγοντες κάθε κλίμακας που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Στη συνέχεια έγινε έλεγχος ενδοσυναφειών και πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις τόσο μεταξύ των μεταβλητών όσο και μεταξύ των παραγόντων τους. Οι έλεγχοι αυτοί βρίσκονται στο παράρτημα Α. της εργασίας.

Προκειμένου να μελετηθούν οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων του δείγματος αξιοποιήθηκε ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Συγκεκριμένα, έγινε μέτρηση t test για ανεξάρτητα δείγματα, αναφορικά με τις μεταβλητές του φύλου – με δύο ποιοτικές τιμές, άνδρες, γυναίκες-, της βαθμίδας εκπαίδευσης –με δύο ποιοτικές τιμές, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προκειμένου διασφαλιστούν οι προϋποθέσεις πραγματοποίησης του ελέγχου διεξήχθη έλεγχος κανονικότητας one sample Kolmogorov-Smirnov test, όπου επιβεβαιώθηκε η κανονική κατανομή των δεδομένων του δείγματος N 307. Το υπόλοιπα πορίσματα των ελέγχων παρατίθενται σε κεφάλαια που ακολουθούν.

Όσον αφορά στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r (Field 2005; Κατσή et al., 2010; Ρούσσο & Τσαούσης, 2010). Επιπρόσθετα, ο συντελεστής συσχέτισης χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη της ηλικίας και της προϋπηρεσίας, οι οποίες μετρήθηκαν με τη μορφή κλίμακας Likert και αξιοποιήθηκαν ως ποσοτικές μεταβλητές, σε σχέση με την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.

Ακολούθως, θέλοντας να μελετηθεί και να προβλεφθεί εάν και με ποιο τρόπο επηρεάζουν συγκεκριμένες μεταβλητές τις υπόλοιπες αξιοποιήθηκε η μέθοδος της απλής γραμμικής παλινδρόμησης. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν τα διαγράμματα σκεδασμού. Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης R ώστε να

ερευνηθεί το είδος της σχέσης μεταξύ των εκάστοτε δύο μεταβλητών, η οποία διαβαθμίζεται σε ισχυρή, μέτρια, ασθενής. Κατόπιν, ο δείκτης προσδιορισμού R Square προέβαλε το ποσοστό κατά το οποίο η ανεξάρτητη μεταβλητή επιδρά και καθορίζει την εξαρτημένη. Τέλος, μετά τον έλεγχο της στατιστικής σημασίας του δείκτη  $p$  για τα αποτελέσματα της κάθε ανάλυσης, διαμορφώθηκε η εξίσωση γραμμικής παλινδρόμησης -της μορφής  $Y=\alpha+\beta X$  - η οποία μας έδωσε και τα δεδομένα που βοηθούν στην πρόβλεψη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μεταβλητών.

### 10.1.1 Αξιοπιστία εργαλείων

Ξεκινώντας την μελέτη των δεδομένων του δείγματος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος εσωτερικής συνοχής τόσο των κλιμάκων όσο και των παραγόντων που τους απαρτίζουν. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής για τις κλίμακες φαίνεται να είναι ικανοποιητικός καθώς είναι μεγαλύτερος του 0.7 τόσο για την κλίμακα WLEIS (.818), TSI (.818), TSES(.881) ICEQ (.730) ενώ πλησιάζει το 0.7 στην κλίμακα MBI (.698).

Στη συνέχεια, προκειμένου να διαπιστωθούν υπάρχουσες σχέσεις τόσο εντός του κάθε παράγοντα όσο και των παραγόντων μεταξύ τους πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων των κλιμάκων. Ο έλεγχος ενδοσυνάφειας παρουσίασε στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των παραγόντων την κάθε κλίμακας. Οι πίνακες ενδοσυνάφειας βρίσκονται στο παράρτημα Α. Στην σελίδα που ακολουθεί παρατίθενται πιο αναλυτικά και όσον αφορά στους παράγοντες της εκάστοτε κλίμακας οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες στον πίνακα 3.

Πίνακας 3

*Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας) των ερωτηματολογίων WLEI, TSI, MBI, TSES, ICE (N=307)*

<b>Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικών</b>			
<i>Μεταβλητές</i>	<i>M.O</i>	<i>T.A</i>	<i>Alpha</i>
Εκτίμηση ιδίων Συναισθημάτων	5.6345	.88920	.714
Εκτίμηση Συναισθημάτων άλλων	5.4414	.78426	.782
Ρύθμιση Συναισθημάτων	5.3948	.86010	.794
Χρήση Συναισθημάτων	4.9621	.98708	.786
<b>Στρεσογόνοι παράγοντες για τον εκπαιδευτικό</b>			
Διαχείριση χρόνου	3.1915	.70026	.814
Εργασιακοί παράγοντες Στρες	2.9490	.79250	.806
Επαγγελματικοί παράγοντες Στρες	2.7173	.98431	.806
Πειθαρχία και μαθητική Κινητοποίηση.	2.5576	.87064	.800
Επένδυση στο επάγγελμα	2.0027	.86641	.795
Συναισθηματικές εκδηλώσεις	2.7216	1.08659	.792
Εκδηλώσεις κόπωσης	2.4777	1.03289	.787
Καρδιαγγειακές εκδηλώσεις	2.5360	1.17438	.799
Στομαχικές εκδηλώσεις	1.9376	1.07300	.798
Συμπεριφορικές εκδηλώσεις	1.6103	.55901	.815
<b>Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών</b>			
Συναισθηματική εξάντληση	3.5956	.74002	.792
Ελλιπής Προσωπική επίτευξη	2.1202	.84859	.157
Αποπροσωποποίηση	2.2615	.88011	.702
<b>Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών</b>			
Εμπλοκή μαθητών	6.5677	1.31293	.814
Διδακτικές στρατηγικές	7.3311	1.12136	.873
Διαχείριση τάξης	6.9515	1.14827	.800
<b>Διαχείριση σχολικής τάξης</b>			
Προσωποποίηση εργασίας μαθητή	3.7125	.47722	.660
Συμμετοχή μαθητών στη διαδικασία	3.7044	.46451	.640
Ανεξαρτησία στη λήψη αποφάσεων	3.1478	.57429	.782
Ευκαιρία για μελέτη θεμάτων ατομ. Ενδιαφ.	3.2890	.56948	.654
Διαφοροποίηση διδασκαλίας	3.0919	.59090	.666

## **Γ' ΜΕΡΟΣ: Αποτελέσματα**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων**

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου είναι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Η παρούσα μελέτη επεξεργάστηκε στοιχεία που αφορούν στις μεταβλητές της *συναισθηματικής νοημοσύνης*, της *επαγγελματικής εξουθένωσης*, της *αυτοαποτελεσματικότητας*, της *διαχείρισης της σχολικής τάξης* και των *στρεσογόνων παραγόντων* που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της μελέτης παρουσιάζονται ανά ερευνητική υπόθεση προκειμένου να είναι περισσότερο κατανοητά.

Προτού ξεκινήσει η παράθεση των αποτελεσμάτων είναι σημαντικό να αναφερθεί η προεργασία που πραγματοποιήθηκε προκειμένου να μελετηθούν αποτελεσματικότερα οι μεταβλητές της έρευνας. Όπως σημειώθηκε στο κεφάλαιο σχετικά με την παρουσίαση των ερευνητικών εργαλείων που αξιοποιήθηκαν, κάθε κλίμακα αποτελείται από παράγοντες ο αριθμός των οποίων διαφέρει από κλίμακα σε κλίμακα. Προκειμένου να είμαστε σε θέση να διαχειριστούμε αποτελεσματικότερα τις μεταβλητές εφαρμόστηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Για την διαμόρφωση των παραγόντων αξιοποιήθηκαν σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές (Παπαθανασίου, 2012; Kourmousi et al., 2015). Στη συνέχεια ως τελική μεταβλητή κάθε κλίμακας –συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοαποτελεσματικότητας, διαχείρισης της σχολικής τάξης, επαγγελματικής εξουθένωσης, στρεσογόνων παραγόντων- αξιοποιήθηκε ο μέσος όρος των παραγόντων.

### **Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της έρευνας**

Στη συνέχεια της μελέτης πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, ερευνήθηκε η σχέση που παρουσιάζει η συναισθηματική νοημοσύνη με την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας, τη διαχείριση της σχολικής τάξης, την επαγγελματική εξουθένωση αλλά και τους στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών.

Αναλυτικότερα, οι συσχετίσεις παραγόντων –οι πίνακες συσχετίσεων αναφέρονται στο παράρτημα Α- έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση μικρής και μεσαίας ισχύος και θετικής κατεύθυνσης με όλους τους παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας. Υψηλότερες σχέσεις παρουσιάζονται μεταξύ των παραγόντων της Εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων (ΕΣΑ) με τις διδακτικές στρατηγικές που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός (Διδ. Σ.) (.417) και της ρύθμισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών (ΡΣ) με τις διδακτικές στρατηγικές (Διδ. Σ.) (.431).

Επιπρόσθετα, οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης φάνηκε να επηρεάζουν όλους τους παράγοντες της διαχείρισης της σχολικής τάξης εκτός από εκείνον της ανεξαρτησίας στη λήψη αποφάσεων. Οι σχέσεις είναι ασθενείς, θετικής κατεύθυνσης, με υψηλότερες εκείνη της Εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων (ΕΣΑ) με την προσωποποίηση της εργασίας του μαθητή ΠΡ.ΜΑ (.267) και της εκτίμησης των ιδίων συναισθημάτων (ΕΙΣ) με τον παράγοντα της προσωποποίησης της εργασίας του μαθητή ΠΡ.ΜΣ (.265). Γίνεται εμφανές, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού μπορεί να επιδράσει τόσο στην προσωποποίηση της εργασίας και τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην παροχή ευκαιριών για μελέτη θεμάτων προσκείμενων στα ενδιαφέροντα των μαθητών και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Αναφορικά με τη σχέση των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης με εκείνους της επαγγελματικής εξουθένωσης παρουσιάστηκε αρνητική σχέση μεταξύ της αποπροσωποποίησης αλλά και της ελλιπούς προσωπικής επίτευξης με όλους τους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η σχέση είναι μέτρια και έχει αρνητική κατεύθυνση για τους παράγοντες που σχετίζονται με την αποπροσωποποίηση με υψηλότερες σχέσεις της αποπροσωποποίησης με την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων (ΕΣΑ) (-.362) και με την εκτίμηση των ιδίων συναισθημάτων (ΕΙΣ) (-.349). Επιπλέον ο παράγοντας της έλλειψης προσωπικής επίτευξης (ΕΠΕ) σημειώνει αρκετές μικρές έως μέτριες σχέσεις αρνητικής, επίσης, κατεύθυνσης με υψηλότερες τη σχέση με την εκτίμηση των ιδίων συναισθημάτων (ΕΙΣ) (-.324) και τη χρήση των συναισθημάτων (ΧΣ) (-.311). Η συναισθηματική εξουθένωση παρουσιάζει μια μικρή αναλογία θετικής κατεύθυνσης μονάχα με τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού (ΡΣ) (.137).

Όσον αφορά στη σχέση των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η εκτίμηση των

συναισθημάτων του εκπαιδευτικού παρουσιάζει μικρή, σχέση αρνητικής κατεύθυνσης κυρίως με ψυχοσωματικές εκδηλώσεις του άγχους του, με κυρίαρχες τις στομαχικές εκδηλώσεις (Στομ.Ε.) (-.227) και τις εκδηλώσεις κόπωσης (Ε.κοπ.) (-.194). Η εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων δεν φαίνεται να παρουσιάζει συσχέτιση με κανέναν αγχογόνο παράγοντα. Η ρύθμιση των συναισθημάτων παρουσιάζει μια μικρή σχέση θετικής κατεύθυνσης με την διαχείριση του χρόνου (ΔΧ) (.201) και τους εργασιακούς παράγοντες στρες (Εργ. ΠΣ) (.182) ενώ φαίνεται να είναι αρνητικά συσχετισμένη με τις συναισθηματικές εκδηλώσεις (Συν. Εκδ) του εκπαιδευτικού (-197). Τέλος, η χρήση των συναισθημάτων παρουσιάζει μικρή σχέση αρνητικής κατεύθυνσης με 5 από τους 10 παράγοντες άγχους που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός. Αναλυτικά, η ικανοποιητική χρήση των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος που αφορά στη διαχείριση του χρόνου (ΔΧ) (-.132), της πειθαρχίας και μαθητικής κινητοποίησης (ΠΚΜ) (-.123), των συναισθηματικών (Συν. Εκδ) (-.275) και στομαχικών εκδηλώσεων στρες (Στομ. Ε) (-.150), αλλά και των εκδηλώσεων κόπωσης (Ε. κοπ) (-.184).

Στατιστικά σημαντικές σχέσεις σημειώθηκαν και μεταξύ των υπολοίπων παραγόντων ενδεικτικά αναφέρουμε ότι κατά τη διάρκεια των ελέγχων συσχέτισης αναφορικά με την *αυτοαποτελεσματικότητα* σημειώθηκαν ασθενείς σχέσεις αρνητικής κατεύθυνσης ανάμεσα στην εμπλοκή των μαθητών στη διδασκαλία σε σχέση με αρκετούς *στρεσογόνους παράγοντες*. Οι σημαντικότερες σχέσεις ήταν μεταξύ της εμπλοκής των μαθητών ΕΜ και της πειθαρχία και κινητοποίηση των μαθητών ΠΚΜ (-.239) και μεταξύ της εμπλοκής των μαθητών ΕΜ με την επένδυση στο επάγγελμα ΕΣΕ (-.230). Οι διδακτικές στρατηγικές παρουσιάζουν ασθενείς αρνητικές σχέσεις με την πειθαρχία και την μαθητική κινητοποίηση ΠΚΜ (-.152) την επένδυση στο επάγγελμα ΕΣΕ (-.216) και τις συναισθηματικές εκδηλώσεις άγχους Συν. Εκδ (-.171). Από την άλλη πλευρά και οι παράγοντες της διαχείρισης της σχολικής τάξης σημειώνουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις με οκτώ από τους 10 αγχογόνους παράγοντες, με σημαντικότερες σχέσεις εκείνες της διαχείρισης της σχολικής τάξης ΔΣΤ με την πειθαρχία και τη μαθητική κινητοποίηση ΠΚΜ (-.329) και την ΕΠΕ (-.297).

Αναφορικά με την σχέση της *επαγγελματικής εξουθένωσης* με τους *στρεσογόνους παράγοντες* που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, η συναισθηματική εξάντληση (Συν.Εξ) και η αίσθηση ελλιπούς προσωπικής επίτευξης (ΕΠΕ) του εκπαιδευτικού σημειώνουν μέτρια σχέση θετικής κατεύθυνσης με όλους τους



στρεσογόνους παράγοντες. Η αποπροσωποποίηση (ΑΠΟΠ) από την άλλη πλευρά παρουσιάζει αναλογία με όλους τους αγχογόνους παράγοντες εκτός από τη ΔΧ. Σημαντικότερες μέτριες σχέσης παρουσιάζονται με την ΠΚΜ (.405) και την ΕΣΕ (.405).

Αναφορικά με την *αυτό-αποτελεσματικότητα* των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τεσσάρων από τους πέντε παράγοντες της *διαχείρισης της σχολικής τάξης* και με τους τρεις παράγοντες της *αυτό-αποτελεσματικότητας*. Φαίνεται ότι η ΠΡ.ΜΑ, η ΣΥ.ΜΑ, η ΜΕ.ΘΕ παρουσιάζουν μέτριες σχέσεις θετικής κατεύθυνσης με όλους τους παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας με υψηλότερες τιμές των σχέσεων ΜΕ.ΘΕ με Διδ. Σ (.374) και της ΠΡ. ΜΑ με Διδ. Σ (.358). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας παρουσιάζει συσχέτιση μικρής ισχύος θετική τόσο με την ΣΥ. ΜΑ (.208) όσο και με τις Διδ. Σ (.262) και την ΔΣΧ (.184).

Αντίστοιχη, μέτρια σχέση αρνητικής όμως, κατεύθυνσης παρουσιάζει η αποπροσωποποίηση και η έλλειψη προσωπικής επίτευξης (*επαγγελματική εξουθένωση*) με τους τρεις παράγοντες της *αυτοαποτελεσματικότητας* με υψηλότερες σχέσεις αυτές της αποπροσωποποίησης (ΑΠΟΠ) με την εμπλοκή των μαθητών (ΕΜ) (-.581) και της αποπροσωποποίησης (ΑΠΟΠ) με τη διαχείριση της τάξης (ΔΤ) (-.568). Υψηλές σχέσεις σημειώνονται ακόμα και μεταξύ της ελλιπούς προσωπικής επίτευξης (ΕΠΕ) με τη διαχείριση της τάξης (ΔΤ) (-.446) και της ελλιπούς προσωπικής επίτευξης (ΕΠΕ) με την εμπλοκή των μαθητών (ΕΜ) (-.414). Από την άλλη πλευρά μικρή συσχέτιση παρουσιάζει και η αίσθηση της ελλιπούς προσωπικής επίτευξης (ΕΠΕ) με τον παράγοντα της διαχείρισης της τάξης (ΔΤ). Η συναισθηματική εξάντληση δεν φαίνεται να επηρεάζει ή να επηρεάζεται από την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

Οι παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης φαίνεται να σχετίζονται με εκείνους της διαχείρισης της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, η αποπροσωποποίηση του εκπαιδευτικού, φαίνεται να έχει μικρή σχέση, αρνητικής κατεύθυνσης, τόσο με την προσωποποίηση των μαθητών (ΠΡ.ΜΑ) (-.323) και τη συμμετοχή των μαθητών (ΣΥ.ΜΑ) (-.295) όσο και με την μελέτη θεμάτων κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών (ΜΕ.ΘΕ) (-.206). Η ελλιπής προσωπική επίτευξη παρουσιάζει μικρή σχέση αρνητικής κατεύθυνσης με την ΠΡ.ΜΑ (-.209) ΣΥ.ΜΑ (-.247) ΜΕ.ΘΕ (-.199). Τέλος, η συναισθηματική εξουθένωση δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με κανένα παράγοντα διαχείριση της σχολικής τάξης.

## Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Ολοκληρώνοντας την προεργασία σχετικά με τις μεταβλητές της έρευνας προχωρήσαμε σε ελέγχους σχετικά με τις ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας. Αναλυτικότερα, σε πρώτο στάδιο αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μελετήθηκε το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης το εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ( $N=307$ ) είναι  $MO=5.36$  ( $TA=.71$ ). Με άλλα λόγια είναι ιδιαίτερα υψηλός καθώς η κλίμακα μέτρησής του έχει σαν υψηλότερο δείκτη το 7. Σε ξεχωριστή εξέταση του δείγματος οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης  $N=148$  παρουσιάζουν μέσο όρο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης  $MO=5.29$  ( $TA=.755$ ) ελαφρώς χαμηλότερο, αν συγκριθεί με εκείνον που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με  $N=142$ ,  $MO=5.43$  ( $TA=.655$ ).

Συνεχίζοντας, ελέγχθηκε η πρώτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας. Η υπόθεση αυτή αφορά στην πιθανότητα η συναισθηματική νοημοσύνη να επηρεάζεται από το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την ηλικία και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

Για να εξετάσουμε το ερώτημα εάν το φύλο ή η βαθμίδα στην οποία εργάζεται ο εκπαιδευτικός σχετίζεται με το επίπεδο της συναισθηματικής του νοημοσύνης αξιοποιήσαμε τη μέθοδο των  $t$  test για ανεξάρτητα δείγματα (independent sample). Η επιλογή του συγκεκριμένου ελέγχου έγινε καθώς και στις δύο περιπτώσεις αξιοποιείται μια ποιοτική μεταβλητή με δύο τιμές (φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης) και μια ποσοτική μεταβλητή (δείκτης συναισθηματική νοημοσύνης).

Μέσα από τον έλεγχο  $t$  test φάνηκε ότι η διαφορά στις μέσες τιμές δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $t=-1.583$ ,  $p=.117$ ,  $p>.05$ ). Αντιλαμβανόμαστε κατά αυτό τον τρόπο, ότι το φύλο δεν επηρεάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού.

Αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης ο έλεγχος  $t$  test παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $t=-1.583$ , ( $p=.037$ ),  $p=.042<.05$ ) Φαίνεται, επομένως, ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρεάζει τη μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά στη μελέτη της σχέσης μεταξύ της ηλικίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε η αξιοποίηση του δείκτη pearson, καθότι αναφερόμαστε στη μελέτη δύο ποσοτικών μεταβλητών. Τα ευρήματα έδειξαν μικρής έντασης στατιστικά σημαντική σχέση με θετική κατεύθυνση ( $r = .145^*$ ,  $p < .05$ ) για τα δεδομένα που αφορούν την ηλικία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Αναφορικά με τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προϋπηρεσία τους στη δημόσια εκπαίδευση αξιοποιήθηκε και πάλι ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Τα δεδομένα έδειξαν ότι δεν σημειώνεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της προϋπηρεσίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης ( $r = .098$ ,  $p > 0.5$ ).

Από τους παραπάνω ελέγχους φάνηκε ότι η προϋπηρεσία δεν επηρεάζει τον δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, ενώ η ηλικία σημείωσε μικρή σχέση με την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.

*Συνοψίζοντας τα ευρήματα σχετικά με την πρώτη ερευνητική υπόθεση υποδεικνύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν επηρεάζεται από το φύλο και την προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού ενώ δείχνει να σχετίζεται με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την ηλικία των εκπαιδευτικών.*

### **Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη διαχείριση της σχολικής τάξης**

Η επόμενη ερευνητική υπόθεση σχετίζεται με το ενδεχόμενο ο δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών να μπορεί να παρουσιάζει θετική συσχέτιση με παράγοντες που αφορούν τη διαχείριση της σχολικής τάξης (Ε.Ε.Ε.Π). Για να μελετηθεί η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας διαχείρισης της σχολικής τάξης επιλέχθηκε η αξιοποίηση του ελέγχου συσχέτισης. Μετά από έλεγχο συσχέτισης σημειώθηκε μικρή στατιστικά σημαντική σχέση θετικής κατεύθυνσης μεταξύ των δύο μεταβλητών ( $p = .288^{**}$ ,  $p < .01$ )

Στη συνέχεια επιδιώκοντας να προβλεφθεί εάν και πώς μπορεί να επιδράσει η συναισθηματική νοημοσύνη στους παράγοντες διαχείρισης της σχολικής τάξης αξιοποιήθηκε η μέθοδος της απλής γραμμικής παλινδρόμησης. Γνωρίζοντας ότι η εξίσωση παλινδρόμησης λαμβάνει τη μορφή  $Y = a + bX$  αναφέρουμε ότι η διαχείριση της σχολικής τάξης (Y) μπορεί να προβλεφθεί από τον δείκτη  $a = 2.613$  συν το δείκτη

$\beta=.146$  επί τον δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης. Με άλλα λόγια ο έλεγχος παλινδρόμηση δείχνει, ότι μπορούμε να αναμένουμε, ότι η αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά μία μονάδα θα μπορούσε να προβλέψει κατά 14,6% την μεταβλητή της διαχείρισης της σχολικής τάξης.

Πίνακας 4.1

	<i>B</i>	SE <i>B</i>	Beta
Συναισθηματική νοημοσύνη	.146	.030	.288***

**Σημείωση:** \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ . Εξαρτημένη μεταβλητή Διαχείριση σχολικής τάξης;  $R^2=.083$ ,  $F(23,247)$ ,  $p<.001$

Τέλος έγινε έλεγχος στην πιθανότητα εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο της τάξης τους να χρησιμοποιούν περισσότερες συναισθηματικά νοήμονες συμπεριφορές. Σύμφωνα με την εξίσωση παλινδρόμησης που διαμορφώθηκε μετά τον έλεγχο παλινδρόμησης και έλαβε τη μορφή  $Y=a+bX$  αναφέρουμε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ( $Y$ ) μπορεί να προβλεφθεί από τον δείκτη  $a=3.416$  συν το δείκτη  $\beta=.567$  επί τον δείκτη της διαχείρισης της σχολικής τάξης δείχνει ότι η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι πιθανό να μπορεί να προβλέψει κατά 56,7% την αξιοποίηση συναισθηματικά νοημών συμπεριφορών από μέρους του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 4.2

	<i>B</i>	SE <i>B</i>	Beta
Διαχείριση σχολικής τάξης	.567	.118	.288***

**Σημείωση:** \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ . Εξαρτημένη μεταβλητή Συναισθηματική νοημοσύνη;  $R^2=.083$ ,  $F(23,247)$ ,  $p<.001$

Απαντώντας στην ερευνητική υπόθεση που συσχετίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη με τη διαχείριση της σχολικής τάξης, η έρευνά μας προέβαλε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζουν μικρή συσχέτιση θετικής κατεύθυνσης με τη μεταβλητή της διαχείρισης της σχολικής τάξης (Ε.Ε.Ε.Π). Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να ανεβάσει κατά 10-20% την αποτελεσματικότητα στην διαχείριση της σχολικής τάξης. Επίσης, από την έρευνα επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο της τάξης τους αναμένεται να χρησιμοποιούν περισσότερες συναισθηματικά νοήμονες συμπεριφορές.

### Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση

Επιδιώκοντας τη μελέτη της σχέσης μεταξύ της *εργασιακής εξουθένωσης* με την συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε η αξιοποίηση του ελέγχου συσχέτισης. Ο δείκτης pearson υπολογίστηκε  $r (-.317^{**})$   $p < .01$  υποδεικνύοντας μια μέτρια σχέση αρνητικής κατεύθυνσης. Επομένως μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού τόσο πιο περιορισμένη είναι πιθανό να είναι η επαγγελματική του εξουθένωση.

Αναφορικά με μια ενδεχόμενη πρόβλεψη των επιδράσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης επιλέχθηκε ο έλεγχος της απλής γραμμικής παλινδρόμησης. Σύμφωνα με την εξίσωση παλινδρόμησης που διαμορφώθηκε μετά τον έλεγχο παλινδρόμησης και έλαβε τη μορφή  $Y=a+bX$  αναφέρουμε ότι η επαγγελματική εξουθένωση (Y) μπορεί να προβλεφθεί από τον δείκτη  $a=4.146$  συν το δείκτη  $\beta=-.281$  επί τον δείκτη της συναισθηματικής νοημοσύνης δείχνει ότι η μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιθανό να μπορεί να προβλέψει κατά 28,1% τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Πίνακας 4.3

	B	SE B	Beta
Συναισθηματική νοημοσύνη	-.281	.051	-.317***

**Σημείωση:** \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ . Εξαρτημένη μεταβλητή Επαγγελματική εξουθένωση;  $R^2=.100$ ,  $F(30,031)$ ,  $p < .001$

Ακόμα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο αντίστροφος έλεγχος κατά πόσο δηλαδή η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να περιορίσει την αξιοποίηση συναισθηματικά νοήμονος συμπεριφοράς. Η εξίσωση παλινδρόμησης που διαμορφώθηκε μετά τον έλεγχο παλινδρόμησης και έλαβε τη μορφή  $Y=a+bX$  ορίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη (Y) μπορεί να προβλεφθεί από τον δείκτη  $a=6.307$  συν το δείκτη  $\beta=-.358$  επί τον δείκτη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σημειώθηκε ότι η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να μπορεί να προβλέψει τη μείωση συναισθηματικά νοημώνων συμπεριφορών κατά 35,8%.

Πίνακας 4.4

	<i>B</i>	SE B	Beta
Επαγγελματική εξουθένωση	-.358	.065	-.317***

**Σημείωση:** \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ . Εξαρτημένη μεταβλητή συναισθηματική νοημοσύνη,  $R^2 = .100$ ,  $F(30,031)$ ,  $p < .001$

### Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαποτελεσματικότητα

Στο παρόν υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην *αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας* των εκπαιδευτικών. Για να μελετηθεί η παρούσα υπόθεση πραγματοποιήθηκε έλεγχος συσχέτισης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Ο έλεγχος συσχέτισης έδειξε μια μέτρια στατιστικά σημαντική σχέση θετικής κατεύθυνσης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας ( $p = .508$ ,  $p < .001$ ).

Προκειμένου να εξεταστεί η πιθανότητα, οι συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικοί να αισθάνονται αποτελεσματικοί, το οποίο αποτελεί μια ακόμα ερευνητική υπόθεση πραγματοποιήθηκε έλεγχος παλινδρόμησης. Μέσα από την εξίσωση παλινδρόμησης που διαμορφώθηκε και έλαβε τη μορφή  $Y = a + bX$  αναφέρουμε ότι η μεταβλητή της αυτοαποτελεσματικότητας ( $Y$ ) μπορεί να προβλεφθεί από τον δείκτη  $a = 2.801$  συν το δείκτη  $b = -.779$  επί τον δείκτη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Φαίνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλέψει κατά 77,9% την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4.5

	<i>B</i>	SE B	Beta
Συναισθηματική νοημοσύνη	.779	.079	.508***

**Σημείωση:** \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ . Εξαρτημένη μεταβλητή αυτοαποτελεσματικότητα;  $R^2 = .258$ ,  $F(98,219)$ ,  $p < .001$

Από τον αντίστροφο έλεγχο παλινδρόμησης και εξίσωση παλινδρόμησης που προέκυψε προκειμένου να επιχειρηθεί η πρόβλεψη αξιοποίησης συναισθηματικά νοημόνων συμπεριφορών από εκπαιδευτικούς οι οποίοι αισθάνονται αποτελεσματικοί διαμορφώθηκε μία εξίσωση που έλαβε τη μορφή  $Y = a + bX$  κατά την εξίσωση αυτή η

συναισθηματική νοημοσύνη (Y) μπορεί να προβλεφθεί από τον δείκτη  $\alpha=3.041$  συν το δείκτη  $\beta=.332$  επί τον δείκτη της αυτοαποτελεσματικότητας. Από τον έλεγχο παλινδρόμησης φαίνεται να μπορεί να αναφερθεί ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλέψει κατά 33,2% την αξιοποίηση συναισθηματικά νοημών συμπεριφορών από μέρους του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 4.6

	<i>B</i>	SE B	Beta
Αυτοαποτελεσματικότητα	.332	.033	.508***

- **Σημείωση:** \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$ , \*\*\* $p<.001$ . Εξαρτημένη μεταβλητή Συναισθηματική νοημοσύνη;  $R^2=.258$ ,  $F(98,219)$ ,  $p<.001$

#### Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους στρεσογόνους παράγοντες

Θέλοντας να μελετηθεί η επίδραση του στρες σε συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικούς αξιοποιήθηκε η κλίμακα TSI τόσο ως συνολικός δείκτης όσο και ως μεμονωμένοι παράγοντες της μεταβλητής στρες. Με αυτό τον τρόπο είμαστε σε θέση να διερευνήσουμε ποιοι παράγοντες και σε τι βαθμό συσχετίζονται με την συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού. Από τους ελέγχους συσχέτισης που έγιναν μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και τους στρες και των στρεσογόνων παραγόντων προέκυψε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζει μικρή στατιστικά σημαντική σχέση, αρνητικής κατεύθυνσης τόσο με το στρες συνολικά (-.142\*), όσο και με τρεις από τους 10 παράγοντες άγχους μεμονωμένα (εκδηλώσεις κόπωσης -.156\*\*, συναισθηματικές -.224\*\* και στομαχικές εκδηλώσεις -.149\*).

Για την επόμενη ερευνητική υπόθεση αναφορικά με την δυνατότητα πρόβλεψης των επιδράσεων του στρες σε σχέση με την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης πραγματοποιήθηκε έλεγχος παλινδρόμησης. Μελετώντας την εξίσωση παλινδρόμησης που διαμορφώθηκε και έλαβε τη μορφή  $Y=a+bX$  αναφέρουμε ότι η επαγγελματική εξουθένωση (Y) μπορεί να προβλεφθεί από τον δείκτη  $\alpha=3.068$  συν το δείκτη  $\beta=-.112$  επί τον δείκτη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Από τον έλεγχο φαίνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη θα μπορούσε να προβλέψει κατά 11,2% τη μείωση των στρεσογόνων παραγόντων

Πίνακας 4.7

	<i>B</i>	SE <i>B</i>	Beta
Συναισθηματική νοημοσύνη	-.112	.048	-.142*

**Σημείωση:** \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ . Εξαρτημένη μεταβλητή Στρεσογόνοι παράγοντες,  $R^2 = .020$ ,  $F(5,393)$ ,  $p < .05$

Κλείνοντας το κεφάλαιο παράθεσης των αποτελεσμάτων της έρευνας και προτού περάσουμε στη συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι σημαντικό να συνοψίσουμε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη φάνηκε να σημειώνει στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μικρής και μεσαίας έντασης με όλες τις μεταβλητές της έρευνας. Αρνητική κατεύθυνση σημείωσαν οι συσχετίσεις που σημειώθηκαν αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση και τους στρεσογόνους παράγοντες ενώ θετικής κατεύθυνσης ήταν οι συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαποτελεσματικότητα και τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Οι εξισώσεις παλινδρόμησης αποτύπωσαν τη στατιστική σημασία που παρουσίασε η συναισθηματική νοημοσύνη αναφορική με την επίδρασή που έχει στις υπόλοιπες μεταβλητές. Αναλυτικότερη συζήτηση επί των αποτελεσμάτων θα πραγματοποιηθεί στο επόμενο κεφάλαιο.



## Δ' ΜΕΡΟΣ: Συζήτηση

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της έρευνας

Κατά την παρούσα πολυδάστατη έρευνα, η οποία περιελάμβανε 307 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιχειρήθηκε μια εις βάθος μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Μέσα από αυτή διερευνήθηκε κατά πόσον η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού επιδρά σε μια σειρά παραμέτρων που σχετίζονται με την καθημερινότητα του εκπαιδευτικού. Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται και από τις βιβλιογραφικές αναφορές όπως φαίνεται και στην συνέχεια της συζήτησης.

Ειδικότερα, μέσα από την έρευνα φάνηκε, ότι ο εκπαιδευτικός ο οποίος διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, αναγνωρίζει τα προσωπικά του συναισθήματα, τα ρυθμίζει και τα αξιοποιεί ώστε να καλύψει τις ανάγκες του, όπως υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία (Ignat & Clipa, 2012). Σε συνδυασμό με τα χαμηλά ποσοστά προσωπικών αποτυχιών, ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός φαίνεται ικανός να θωρακίσει τον εαυτό του, απέναντι στην ιδιαίτερα απειλητική επαγγελματική εξουθένωση –burnout- που απειλεί την συναισθηματική και επαγγελματική του ακεραιότητα. Αντιμετωπίζει τους μαθητές του ως σημαντικούς ανθρώπους με συναισθήματα, αναγνωρίζοντας τις ανάγκες τους, με άλλα λόγια παρουσιάζει ιδιαίτερα περιορισμένη αποπροσωποποίηση. Με το παραπάνω εύρημα συμφωνεί και η Πλατσίδου (2010) η οποία ανακάλυψε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών είναι αρνητικά συσχετισμένη με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς, καθιστώντας τους συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικούς λιγότερο ευάλωτους στην εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. (Πλατσίδου & Αγαλιώτης, 2008; Ryan & Deci, 2000 όπ. αναφ Moe et al., 2010). Επιπλέον, τα δεδομένα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με δύο από τους τρεις παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης, για τους οποίους φαίνεται να έχει και υψηλή προβλεπτική ικανότητα. Ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός φαίνεται να μπορεί να περιορίσει την αίσθηση μη προσωπικής επίτευξης, αλλά και την αίσθηση αποπροσωποποίησης του. Το δεδομένο αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Αντωνίου και Ντάλα (2010) οι οποίοι υποστηρίζουν στην εργασία τους (σ.367) ότι «αν και η συναισθηματική εξάντληση είναι το πρώτο

στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, που οδηγεί στην αποπροσωποποίηση και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης. Υπάρχουν, ωστόσο, και διαφορετικές απόψεις για το ζήτημα αυτό, που ενισχύουν την άποψη ότι η αποπροσωποποίηση αποτελεί έναν αμυντικό μηχανισμό που διαθέτει το άτομο για να επιβιώσει στον επαγγελματικό στίβο και προηγείται των άλλων δύο διαστάσεων».

Με βάση τη συγκεκριμένη έρευνα και αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, και τη διαχείριση της σχολικής τάξης ένας συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός, φαίνεται ότι είναι σε θέση να διευκολύνει την εμπλοκή των μαθητών του στην εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιώντας ποικίλες διδακτικές στρατηγικές και ασχολούμενος με θέματα σχετικά με τα ατομικά ενδιαφέροντα των μαθητών του. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τον Kayıkcı, (2008). Επιπλέον, ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός διαφοροποιώντας τη διδασκαλία του δείχνει να μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Η αυξημένη συμμετοχή των μαθητών εξαιτίας της υψηλής συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού έχει επιβεβαιωθεί και από σχετικές έρευνες (Hatfield et al., 1993 όπ. ανάφ Moe et al., 2010; Watkins & Wagner, 2000). Με άλλα λόγια, η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού, φαίνεται να παρουσιάζει θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τέσσερις από τους πέντε παράγοντες της μεταβλητής της διαχείρισης της σχολικής τάξης<sup>3</sup>. Επιπρόσθετα, παρουσιάζει δυνατότητα πρόβλεψης των παραγόντων της προσωποποίησης της εργασίας των μαθητών, της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, της παροχής ευκαιριών για ενασχόληση με θέματα που έγκεινται στα ενδιαφέροντα των μαθητών και της αξιοποίησης εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών μέσα στην σχολική αίθουσα. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο εκπαιδευτικός αναμένεται να είναι σε θέση να διαχειρίζεται πιο αποτελεσματικά την τάξη του.

Ένα άλλο εύρημα της έρευνας δείχνει ότι, ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικός όσον αφορά στην αντιμετώπιση στρεσογόνων παραγόντων που προκύπτουν στη δουλειά του όπως επιβεβαιώνουν και οι έρευνες των Chan, (2008) και Ignat & Clipa, (2012). Πιο αναλυτικά ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός φαίνεται να αισθάνεται λιγότερο κουρασμένος και παρουσιάζει περιορισμένες εκδηλώσεις συναισθηματικής κόπωσης,

<sup>3</sup> Αντίστοιχη συσχέτιση με εκείνη της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

αλλά και λιγότερες καρδιαγγειακές και στομαχικές παθήσεις. Επιπλέον, φαίνεται να παρουσιάζει μικρότερο άγχος σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου, αλλά και άλλων εργασιακών και επαγγελματικών παραγόντων στρες, ενώ διαχειρίζεται με καλύτερο τρόπο την πειθαρχία των μαθητών της τάξης του.

Όσον αφορά στην σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας παρουσιάζουν μέτριες θετικά φορτισμένες συσχετίσεις μεταξύ όλων των παραγόντων των δύο μεταβλητών. Η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού δείχνει να είναι σε θέση να προβλέψει σε πολύ υψηλό βαθμό την εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, και σε εξίσου υψηλό ποσοστό την αξιοποίηση νέων διδακτικών στρατηγικών από μέρους του εκπαιδευτικού και την καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Η παρούσα έρευνα έδειξε επίσης ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από τα έτη προϋπηρεσίας τους, αλλά από την ηλικία, γεγονός που συμφωνεί με αναφορές της βιβλιογραφίας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των μεγαλύτερων εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερη από εκείνη των νεότερων (Birol et al., 2009; Mayer et al., 2000).

Αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, έχουν διατυπωθεί πολλές και ιδιαίτερα ποικιλόμορφες θέσεις. Χαρακτηριστική είναι η πεποίθηση ότι παρόλο που η συναισθηματική νοημοσύνη περιορίζει την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών φαίνεται να ανακουφίζει περισσότερο τους άνδρες παρά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Karakus, 2013). Άλλες πηγές υποστηρίζουν ότι οι άνδρες δάσκαλοι τείνουν να αποκρύπτουν περισσότερο τα συναισθήματά τους σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Yilmaz, 2015). Υποστηρίζεται, ακόμα, ότι οι γυναίκες φαίνεται να βιώνουν πιο έντονα τα συναισθήματά τους απέναντι σε ίδιες συναισθηματικές εμπειρίες με το άλλο φύλο (Goleman, 2010). Κατά την παρούσα μελέτη δεν παρατηρήθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των ανδρών και εκείνης των γυναικών εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες όπου αναφέρεται ότι το φύλο, η μόρφωση και το διδακτικό αντικείμενο δεν επηρεάζουν το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης (Birol, 2009). Ο Goleman, (2010) αναφέρει, επίσης, ότι παρά τις διαφορές στην έκφραση των συναισθημάτων, μελέτες πάνω στην αναγνώριση των ιδίων συναισθημάτων όσο και των συναισθημάτων άλλων, απέδειξαν ότι τα δύο φύλα βιώνουν τα συναισθήματα με τον ίδιο τρόπο και μπορούν

να αναγνωρίσουν με την αντίστοιχη ευκολία συναισθήματα στο ταίρι τους ή τρίτα πειραματικά αντικείμενα. Το περιοριστικό στοιχείο έκφρασης των συναισθημάτων των ανδρών είναι η κοινωνικές επιταγές οι οποίες επιβάλουν ένα άντρα σκληρό, αυστηρό και έχοντα πάντα τον έλεγχο οποιασδήποτε κατάστασης.

Στατιστικά σημαντική σχέση, ωστόσο, παρουσιάζει η βαθμίδα εκπαίδευσης σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν ελαφρώς υψηλότερους δείκτες σε τρεις από τους τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – εκτίμηση ιδίων συναισθημάτων και συναισθημάτων των άλλων αλλά και ρύθμιση συναισθημάτων. Η θέση αυτή φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με τη θέση ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκφράζουν περισσότερο τα συναισθήματά τους συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Yilmaz et al., 2015). Παρόλα αυτά, η διαφοροποίηση μπορεί να εξηγηθεί, καθώς και οι τρεις παράγοντες περιορίζονται στην αναγνώριση και την αυτορρύθμιση των συναισθημάτων. Δηλαδή σε ενέργειες οι οποίες δεν γίνονται τόσο εμφανείς στους άλλους. Από την άλλη πλευρά, ο παράγοντας της χρήσης των συναισθημάτων, στον οποίο υπερέχουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναμένεται να γίνεται περισσότερο αντιληπτός από τον κοινωνικό περίγυρο του εκπαιδευτικού. Βάσει των παραπάνω η θέση των Yilmaz και συνεργατών, (2015) μπορεί να συμφωνεί τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αναφορικά με τους παράγοντες της διαχείρισης της σχολικής τάξης οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπερέχουν έναντι εκείνων της δευτεροβάθμιας σε τέσσερις από τους πέντε παράγοντες, με τους καθηγητές να διαφοροποιούν αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία τους απέναντι σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν να αισθάνονται μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση από τους καθηγητές οι οποίοι με τη σειρά τους βιώνουν εντονότερα την έλλειψη προσωπικής επίτευξης αλλά και την αποπροσωποποίηση. Σχετικά με τη μεταβλητή της αυτοαποτελεσματικότητας, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερους δείκτες σε όλους τους παράγοντες αυτοαποτελεσματικότητας.

Κλείνοντας τη συζήτηση επί του θέματος της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, αξίζει να αναφερθεί ότι παρουσιάστηκαν λίγες μικρής έντασης στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ της διαχείρισης της σχολικής τάξης και των

στρεσογόνων παραγόντων τους οποίους αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως αναφορικά με την διαχείριση του χρόνου, τους εργασιακούς και επαγγελματικούς παράγοντες στρες της πειθαρχίας και μαθητικής κινητοποίησης και των εκδηλώσεων συμπεριφορά.

Λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα της παρούσας εργασίας η επένδυση στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών φαίνεται να παρέχει ατομικά οφέλη προς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εφοδιασμένοι με ικανότητες αυτορρύθμισης των συναισθημάτων τους θα είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν αντιξοότητες όπως η επαγγελματική εξουθένωση –burnout- και άλλους στρεσογόνους παράγοντες. Από την άλλη πλευρά τα οφέλη θα είναι πολλαπλά και για την κοινωνία, η οποία αναμένεται να μπορεί να προσφέρει στους μαθητές ένα θετικό, εποικοδομητικό κλίμα, όπου θα είναι σε θέση να διερευνήσουν τα ενδιαφέροντά τους, να εμπλακούν στην μαθησιακή διαδικασία και να απολαμβάνουν ευκαιριών ανεξαρτησίας στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν να αξιολογήσουν και να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους, και θα μπορούν να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τους μαθητές τους.

Τέλος, αν αντιμετωπίσουμε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως δείκτη πρόβλεψης αναφορικά με τις ακαδημαϊκές και τις επαγγελματικές επιδόσεις, καθώς και σχετικά με τις ενδοοικογενειακές συγκρούσεις και το άγχος (O' Boyle et al., 2011) μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δείχνει να βοηθά στην βελτίωση της καθημερινότητας και γενικότερα της ζωής τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών του.

### **11.1.1 Περιορισμοί έρευνας**

Ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας μελέτης αφορά την συλλογή των δεδομένων της μελέτης. Η τελευταία έγινε κατά βάση με τη μορφή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου γεγονός που δεν καθιστά απολύτως τυχαίο το δείγμα και περιορίζει τα αποτελέσματα της έρευνας σε τάσεις και όχι σε γενικεύσιμα αποτελέσματα στο σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού.

Επιπρόσθετα, περιοριστικό στοιχείο για την έρευνά μας θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης αποτελούσε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, καθώς τα ευρήματα της παρούσας μελέτης

προέκυψαν από μέτρηση με βάση το υποκείμενο και όχι μέσα από τρίτους. Τα ερωτηματολόγια αυτής της μορφής επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να ορίσουν οι ίδιοι την αντικειμενικότητα των απαντήσεών τους προσαρμόζοντας τες ώστε να είναι περισσότερο κοινωνικά αποδεκτές. Κατά αυτόν τον τρόπο, ενδέχεται τα αποτελέσματα της μέτρησης να καθίστανται υποκειμενικά.

Τέλος, το μέγεθος του ερωτηματολογίου, το οποίο αν και περιείχε μονάχα ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ήταν μεγάλο θα μπορούσε να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την συγκεντρωμένη και ειλικρινή παράθεση των απαντήσεων.

### **11.1.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Σύμφωνα με τους David & Chan (2008) η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει τις ικανότητες των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες, αλλά η αυτοαποτελεσματικότητα δεν ήταν δυνατό να συμβάλει στην αντικειμενική πρόβλεψη των τεχνικών αντιμετώπισης των εκάστοτε προβλημάτων των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα μελέτη φαίνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζει στενή σχέση με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στα πλαίσια ελέγχων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας των δεδομένων σημειώθηκαν ιδιαίτερα υψηλές τιμές σε συσχετίσεις της με άλλους παράγοντες. Οι έλεγχοι ξεπερνούν τα όρια της παρούσας εργασίας και πρόκειται να συμπεριληφθούν σε επόμενη δημοσίευση. Υπό αυτές τις συνθήκες προτείνεται να μελετηθεί περισσότερο η σχέση της αίσθησης της αυτοαποτελεσματικότητας με την συναισθηματική νοημοσύνη. Ανεξερεύνητο τομέα αποτελεί επίσης η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και συναισθηματικής εργασίας.

Επιπρόσθετα, με την ολοκλήρωση της παρούσας βιβλιογραφίας και την ανασκόπηση μιας πληθώρας ερευνών σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να παρατεθεί το γεγονός ότι τα δεδομένα που αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε νηπιαγωγεία ή σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα περιορισμένα στην βιβλιογραφία. Η παρούσα μελέτη δεν περιελάμβανε επίσης νηπιαγωγούς και καθηγητές ανώτατης εκπαίδευσης γεγονός που θα καθιστούσε πιο ολοκληρωμένη τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης στην

εκπαίδευση, ενώ και από άλλες έρευνες έχει τονιστεί η ανάγκη περαιτέρω μελέτης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών σε αυτές τις βαθμίδες.

## Βιβλιογραφία

- Bradberry, T., & Greaves, J., (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη: Το απλό βιβλίο*. (Μετάφραση: Ε Μαρκοζάνε). Αθήνα : Κριτική.
- Ciarrochi, J., Forgas, P.J., & Mayer, J.D. (2001). *Emotional intelligence in everyday life*. United States: Taylor and Francis.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2<sup>nd</sup> ed.)*. London: Sage Publications
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; Αθήνα: Πεδίο
- Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. (Μετάφραση: Φ.Μεγαλούδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών*. Ελληνικά Γράμματα.
- Maurice, J.E., & Harriett, A. (2006). *The educator guide to Emotional Intelligence*. United States: Corwin Press.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). Emotional Intelligence as zeitgeist, as personality and as mental ability. In R. Bar On & J.D.A Parker (Eds). *The*



*Handbook of Emotional Intelligence* (p.p 92-117). San Francisco: John Willey & Sons, Inc

Murphy, R.K. (2006). *A Critique of emotional intelligence. What are the problems and how can they be fixed.* New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Shapiro, L.E.S. (2001). *Πως θα μεγαλώσετε ένα παιδί με υψηλό EQ : ένα βιβλίο οδηγός για τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών.* (Μετάφραση: Α. Αθανασοπούλου), Αθήνα: Δωρικός,

Αντωνίου, Α.-Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: συγκριτική μελέτη. Στο: Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Εργασία και Κοινωνία* (σελ. 365- 399). Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.

Κάτσης, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Τόπος

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικό μοντέλο, τρόποι μέτρησης.* Αθήνα: Gutenberg

Ρούσσος, Π.Λ., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Τόπος.

Στάινερ, Κ. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη με καρδιά*. Αθήνα: Καστανιώτη.

### **Αρθρογραφία**

Amelang, M., & Steinmayr, R. (2006). Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria.

*Intelligence*, 34, 459–468. doi 10.1016/j.intell.2006.03.003

Austin, E.J., Saklofske, D.H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*,

38, 547–558. doi 10.1016/j.paid.2004.05.009

Austin, E.J., Saklofske, D.H., Juang, S.H.S., & McKenney, D. (1998). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s measure. *Personality and Individual Differences*,

36, 555–562. doi 10.1016/S0191-8869(03)00114-4

Biol, C., Atamtórka, H., Silmana, F., & Sensoya S. (2009). Analysis of the emotional intelligence level of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*,

1, 2606–2614. doi 10.1016/j.sbspro.2009.01.460

Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M.R., & Salovey, P. (2010). Emotion-Regulation Ability, Burnout, and Job satisfaction among British secondary-

school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406-417. doi: 10.1002/pits.20478.

- Brudnik, M. (2009). Perception of self- efficacy and professional burnout in general education teachers. *Human movement*, vol. 10 (2), 170–175. doi 10.2478/v10038-009-0013-3
- Chan, D.W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28, 4, 397-408. doi 10.1080/01443410701668372
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student, Behavior. *Educational Psychology*, 28:6, 693-710. doi 10.1080/01443410802206700
- Corcoran, R.P., Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teachers' performance?. *Teaching and Teacher Education*, 35, 34-42. doi 10.1016/j.tate.2013.04.008
- Demir, S., (2009). Teacher perceptions of classroom management and problematic behaviors in primary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 584–589. doi 10.1016/j.sbspro.2009.01.105
- Denham, S.A., Bassett, H.H., & Zinsser K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137–143. doi 10.1007/s10643-012-0504-2

- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. doi 10.1016/j.tate.2015.01.013 0742-051X
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S., (2012). Protocol for classroom management styles assessment designing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 65 – 74. doi 10.1016/j.sbspro.2012.06.543
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819 – 828. doi 10.1016/j.sbspro.2011.11.310
- Evrin, E.A., Gokce, K., & Enisa, M. (2009). Exploring the relationship between teacher beliefs and styles on classroom management in relation to actual teaching practices: a case study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 612–617. doi 10.1016/j.sbspro.2009.01.109
- Fimian, M.J., & Fastenau, P.S. (1990). Research The validity and reliability of the Note Teacher Stress Inventory: A re-analysis of aggregate data. *Journal of organizational behavior*, Vol, 1, 151-157. doi 0894-3796/90/ 0201 5 1-07
- Forrester, G. (2005). All in a day's work: primary teachers 'performing' and 'caring'. *Gender and Education*, 17, 3, 271-287. doi 10.1080/09540250500145114

- Fraser, B.J., Pearse, R. & AZMI. (1982). A study of Indonesian students' perceptions of classroom psychosocial environment. *Revue Internationale de Pedagogie* XXVIII, 337-355.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291. doi 10.1017.S0048577201393198
- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). 'I don't think I could, you know, just teach without any emotion': exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 240-262. doi 10.1080/02671522.2012.754929
- Hargreaves, A., & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching and teacher education*, 7, No 5/6, 491-505.
- Hosotani, R., & Imai- Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1039-1048. doi 10.1016/j.tate.2011.03.010
- Ignat, A.A., & Clipa, A. (2012). Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 498 - 502. doi 10.1016/j.sbspro.2012.01.171

- Intrator, S.M. (2006). Beginning Teachers and the Emotional Drama of the classroom. *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, No. 3, 232-239.  
doi 10.1177/0022487105285890
- Ishak, N.M., Iskandarb, I.P., & Ramlic, R. (2010). Emotional intelligence of Malaysian teachers: a comparative study on teachers in daily and residential schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 604–612. doi 10.1016/j.sbspro.2010.12.205
- Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and teacher education*, 22, 120-134. doi 10.1016/j.tate.2005.07.002
- 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, 712–722. doi 10.1016/j.paid.2007.10.004
- Kayikci, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behavior of students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1215–1225. doi 10.1016/j.sbspro.2009.01.218
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S., Wong I.Y.F., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67–76. doi 10.1016/j.cedpsych.2008.08.001

- Kong, D.T., & Richmond, R. (2013). Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT/MEIS) and overall, verbal, and nonverbal intelligence: Meta-analytic evidence and critical contingencies. *Personality and Individual Differences*, 66, 171–175. doi 10.1016/j.paid.2014.03.0280191-8869
- Kunter, M., Baumert, J., & Koller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17, 494-509. doi 10.1016/j.learninstruc.2007.09.002
- Kourmoussi, N., Darviri, C., Varvogli, L., & Alexopoulos, E.C. (2015). Teacher Stress Inventory: validation of the Greek version and perceived stress levels among 3,447 educators. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, 81–88. doi 10.2147/PRBM.S74752
- LaPalme, M.L., Wang, W., Joseph, D.L., Saklofske, D.H., & Yan, G. (2016). Measurement equivalence of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale across cultures: An item response theory approach. *Personality and Individual Differences*, 90, 190–198. doi 10.1016/j.paid.2015.10.045  
0191-8869
- Liaw, E.C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25, 176–180. doi 10.1016/j.tate.2008.08.005

- Liu, X.S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173–1184. doi 10.1016/j.tate.2006.11.010
- Martin, N.K., Sass, D.A., & Schmitt, T.A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28, 546-559. doi 10.1016/j.tate.2011.12.003
- Maul, A. (2012). The Validity of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) as a Measure of Emotional Intelligence. *Emotion Review*, 4, 394–402 doi 10.1177/1754073912445811
- 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., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and regulation of feelings the construction. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197-208.



- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2012). The Validity of the MSCEIT: Additional Analyses and Evidence. *Emotion Review*, 4, 403–408. doi 10.1177/1754073912445815
- Moè, A., Pazzaglia, F., & Ronconi, L. (2010). When being able is not enough. The combined value of positive affect and self-efficacy for job satisfaction in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1145-1153. doi 10.1016/j.tate.2010.02.010
- Mohamadi, F.S., Asadzadeh, H., Ahadi, H., & Jomehri, F. (2011). Testing Bandura's Theory in school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 426–435. doi 10.1016/j.sbspro.2011.02.053
- Newberry, M., & Davis, H.A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1965–1985. doi 10.1016/j.tate.2008.02.015
- O' Boyle, J.R.E.H., Humphrey, R.H., Pollack, J.M., Hawver, T.H., & Story, P.A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788–818. doi 10.1002/job.714

- O'Connor, K.E. (2006). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117–126. doi 10.1016/j.tate.2006.11.008
- Pallini, S., & Baiocco, R. (2015). "Why Did You Want to See Me?": Teachers' Reactions to a Student's Request as a Function of Teachers' Personal Early Experiences of Attachment. *The Journal of Genetic Psychology*, 26-37, doi 10.1080/00221325.2014.997660
- Petrides, 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, 277–293. doi 10.1016/S0191-8869(03)00084-9
- Pfitzner-Eden, F. (2016). I feel less confident so I quit? Do true changes in teacher self-efficacy predict changes in preservice teachers' intention to quit their teaching degree?. *Teaching and Teacher Education*, 55, 240-254. doi 10.1016/j.tate.2016.01.018 0742-051X/
- Platsidou, M. (2016). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *SAGE Publications*, 31(1), 60–76. doi 10.1177/0143034309360436

- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education, 25*, 626–635. doi 10.1016/j.tate.2008.11.018
- Riley, P., Lewis, R., & Brew, C. (2010). Why did you do that? Teachers explain the use of legal aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 26*, 957-964. doi 10.1016/j.tate.2009.10.037
- Ritter, J.T., Dawson, R., & Hancock, D.R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1206–1216. doi 10.1016/j.tate.2006.04.013
- Saklofske, D.H., Austin, E.J., & Minski, P.S., (2002). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences 34*, 707–721. PII S0191-8869(02)00056-9
- Saracaloglu, A.S., & Dincer, B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 320–325. doi 10.1016/j.sbspro.2009.01.060
- Shaukat, S. (2011). Development and validation of in-service teachers' self-efficacy beliefs in the context of Pakistan. *Evaluation & Research in Education, 24*, 2, 121-141. doi 10.1080/09500790.2011.556249

- Shutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, Ch.J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 167-177. PII SO191-8869(98)00001-4
- Sutton, R.E., & Wheatley, K.F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15, No. 4. doi 1040-726X/03/1200-0327/0
- Sutton, R.E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. Kluwer Academic Publishers, *Social Psychology of Education*, 7, 379–398.
- Taxer, J.L, & Frenzel, A.C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88. doi 10.1016/j.tate.2015.03.003 0742-051X
- Titsworth, S., Quinlan, M.M., & Mazer, J.P. (2010). Emotion in Teaching and Learning: Development and Validation of the Classroom Emotions Scale. *Communication Education*, 431-452. doi 10.1080/03634521003746156
- Tsouloupas, C.N., Carson, R.L., Matthews, R., Grawitch, M.J., & Barber, L.K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy

beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 173-189. doi 10.1080/01443410903494460

Vesely, A.K., Donald, H., Saklofske, D.H., & Nordstokke, D.W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81–85. doi 10.1016/j.paid.2014.01.052 0191-8869/

Verschueren, K., & Koomen, H.M.Y. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 205-211. doi 10.1080/14616734.2012.672260

Wang, Sh. (2015). Emotional Intelligence, Information Elaboration, and Performance: The Moderating Role of Informational Diversity. *Small Group Research*, 46(3), 324– 351. *Small Group Research*, Vol. 46(3), 324–351. doi 10.1177/1046496415578010

Wang, H., Hall, N.C., & Rahimi, S., (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130. doi 10.1016/j.tate.2014.12.005 0742-051X/

Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M., & Sen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90. doi 10.14689/ejer.2015.59.5

- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 789-810. doi 10.1080/13540602.2014.995482
- Yin, H.B., Lee, J.C.K., Zhang, Z., & Jin, Y.L. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. doi 10.1016/j.tate.2013.06.006
- Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring Emotion in Teaching: Emotional Labor, Burnout, and Satisfaction in Chinese Higher Education. *Communication Education*, 105-122. doi 10.1080/03634520701586310
- Βασιλειάδου, Ε. (2013). Η επαγγελματική εξουθένωση των ιδιωτικών υπαλλήλων και η σχέση της με την εργασιακή δέσμευση. *Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*.
- Δημητριάδης, Σ., & Παπαδόπουλος, Δ. (2011). Η ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *6th International Conference in Open & Distance Learning*

**Ιστοσελίδες και άλλης μορφής πηγές**

[http://www.logiosermis.net/2014/12/blog-post\\_709.html#.VjSz\\_SupTIU](http://www.logiosermis.net/2014/12/blog-post_709.html#.VjSz_SupTIU)

[http://www.foundalis.com/dep/cog/N4\\_gr.htm](http://www.foundalis.com/dep/cog/N4_gr.htm)

[http://axia-logou.blogspot.gr/2014/06/blog-post\\_7366.html](http://axia-logou.blogspot.gr/2014/06/blog-post_7366.html)

<http://www.claudesteiner.com/>

<http://parentingjamaica.com20141208emotional-intelligence-in-children>

[http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/index.html](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/index.html)

<http://personalintelligence.info/>

<http://www.mhs.com/a2z.aspx?id=name&ix=m>

<http://eqi.org/eitests.htm>

*Σύνταγμα της Ελλάδος αναθεωρημένο την 27-05-2008 από την Η' Αναθεωρητική Βουλή των Ελλήνων*

## Παράρτημα Α'

### Πίνακες δεικτών ενδοσυνάφειας Δείκτης Ενδοσυνάφειας WLEIS

<i>Υποκλίμακα</i>	<i>Εκτίμηση ιδίων Σ</i>	<i>Εκτίμηση Σ άλλων</i>	<i>Ρύθμιση Σ</i>	<i>Χρήση Σ</i>
1 Εκτίμηση ιδίων Σ	1	.661**	.483**	.620**
2 Εκτίμηση Σ άλλων	.661**	1	.450**	.431**
3 Ρύθμιση Σ	.483**	.450**	1	.440**
4 Χρήση Σ	.620**	.431**	.440**	1

\*p<0,05. \*\*p<0.001

### Δείκτης Ενδοσυνάφειας MBI

<i>Υποκλίμακα</i>	<i>Συν/κη εξουθ</i>	<i>Αποπροσωπ</i>	<i>Προσωπ επίτευξη</i>
1 Συναισθ. Εξουθ.	1	.081	.540**
2 Αποπροσωποπ.	.081	1	.658**
3 Προσωπ. επίτευξη	.540**	.658**	1

\*p<0,05. \*\*p<0.001

### Δείκτης Ενδοσυνάφειας TSES

<i>Υποκλίμακα</i>	<i>TSES1.Εμπλο κή μαθητών</i>	<i>TSES2.Διδακτι κές στρατηγικές</i>	<i>TSES3.Διαχείρι ση τάξης</i>
1 TSES1.Εμπλοκή μαθητών	1	.677**	.782**
2 TSES2.Διδακτικές στρατηγικές	.677**	1	.691**
3 TSES3.Διαχείριση τάξης	.782**	.691**	1

\*p<0,05. \*\*p<0.001



## Δείκτης Ενδοσυνάφειας ICEQ

	<i>Προσωποποίηση εργασίας μαθητή</i>	<i>.Συμμετοχή μαθητών στη διαδικασίες</i>	<i>Ανεξαρτησία στη λήψη αποφάσεων</i>	<i>Ευκαιρία για μελέτη θεμάτων ατομικού ενδιαφ.</i>	<i>Διαφοροποίηση διδασκαλίας</i>
1 Προσωποποίηση εργασίας μαθητή	1	.661**	.148*	.471**	.373**
2 Συμμετοχή μαθητών στη διαδικασία	.661**	1	.184**	.582**	.371**
3 Ανεξαρτησία στη λήψη αποφάσεων	.148*	.184**	1	.156**	.302**
4 Ευκαιρία για μελέτη θεμάτων ατομικού ενδιαφ.	.471**	.582**	.156**	1	.417**
5 Διαφοροποίηση διδασκαλίας	.373**	.371**	.302**	.417**	1



ιφοράς

\*\* \*\* \* \* \*

---

### Πίνακες ελέγχων t ανεξάρτητων δειγμάτων

Πίνακας 5.1

Φύλο συμμετεχόντων \*Συναισθηματική Νοημοσύνη

Φύλο	Άνδρες		Γυναίκες		T	P
	M	SD	M	SD		
Συναισθηματική Νοημοσύνη	5.4399	.71831	5.3273	.70774	1.196	0.778

Πίνακας 5.2

Βαθμίδα Εκπαίδευσης \* Συναισθηματική Νοημοσύνη

Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια		Δευτεροβάθμια		T	P
	M	SD	M	SD		
Συναισθηματική Νοημοσύνη	5.2939	.75535	5.4252	.65526	-1.578	.037

## Πίνακες Συσχέτισης Παραγόντων

Πίνακας 6.1

Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες του **TSI** και του **WLEIS** (N=307)

Υποκλίμακα	Εκτίμηση των ιδίων συν/των	Εκτίμηση των συν/των των άλλων	Ρύθμιση συν/των	Χρήση συν/των
1 Διαχείριση Χρόνου	-.051	.087	.201**	-.132*
2 Εργασιακοί Παράγοντες Στρες	-.007	.110	.182**	-.064
3 Επαγγελματικοί Παράγοντες στρες	-.086	.053	.076	-.017
4 Πειθαρχ. & μαθητ. Κινητοποίηση	-.123*	-.005	.031	-.123*
5 Επένδυση στο επάγγελμα	-.165**	-.036	-.050	-.088
6 Συναισθηματικές εκδηλώσεις	-.193**	-.026	-.177**	-.275**
7 Εκδηλώσεις. Κόπωσης	-.194**	-.040	-.100	-.184**
8 Καρδιαγγειακές εκδηλώσεις	-.102	-.051	.028	-.089
9 Στομαχικές εκδηλώσεις	-.227**	-.052	-.051	-.150**
10 Εκδηλώσεις Συμπεριφοράς	-.138*	-.058	.016	-.086

\*p&lt;.05. \*\*p&lt;.01

Πίνακας 6.2

Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες του **WLEIS** & **MBI** (N=307)

Υποκλίμακα	Συναισθηματική εξουθένωση	Ελλιπής Προσωπική ή επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
1 Εκτίμηση των ιδίων συναισθημάτων	-.037	-.324**	-.349**
2 Εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων	.022	-.283**	-.362**
3 Ρύθμιση συναισθημάτων	.137*	-.149*	-.222**
4 Χρήση συναισθημάτων	-.014	-.311**	-.348**

\*p&lt;.05. \*\*p&lt;.01

Πίνακας 6.3

Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες του **TSES** και του **MBI** (N=307)

Υποκλίμακα	Συναισθηματική εξουθένωση	Ελλιπής Προσωπική επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
1 Εμπλοκή μαθητών	.060	-.414**	-.581**
2 Διδακτικές στρατηγικές	.025	-.406**	-.514**
3 Διαχείριση τάξης	-.064	-.446**	-.568**

\*p&lt;.05. \*\*p&lt;.01

Πίνακας 6.4

Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες του **TSI** και του **MBI** (N=307)

<i>Υποκλίμακα</i>	<i>Συναισθηματική εξουθένωση</i>	<i>Ελλιπής Προσωπική ή επίτευξη</i>	<i>Αποπροσωποποίηση</i>
1 Διαχείριση Χρόνου	.226**	.203**	.107
2 Εργασιακοί Παράγοντες Στρες	.294**	.173**	.137*
3 Επαγγελματικοί Παράγοντες στρες	.317**	.324**	.251**
4 Πειθαρχ. & μαθητ. κινητοποίηση	.398**	.511**	.405**
5 Επένδυση στο επάγγελμα	.288**	.428**	.405**
6 Συναισθηματικές εκδηλώσεις	.323**	.289**	.169**
7 Εκδηλώσεις κόπωσης	.416**	.382**	.248**
8 Καρδιαγγειακές εκδηλώσεις	.296**	.209**	.159**
9 Στομαχικές εκδηλώσεις	.312**	.279**	.119*
10 Εκδηλώσεις. Συμπεριφοράς	.166**	.187**	.129*

\*p&lt;.05. \*\*p&lt;.01

Πίνακας 6.5

Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες του **ICEQ** και του **MBI** (N=307)

<i>Υποκλίμακα</i>	<i>Συναισθηματική εξουθένωση</i>	<i>Ελλιπής Προσωπική ή επίτευξη</i>	<i>Αποπροσωποποίησης</i>
1 Προσωποποίηση εργασίας μαθητή	.097	-.209**	-.323**
2 Συμμετοχή μαθητών στη διαδικασία	.038	-.247**	-.295**
3 Ανεξαρτησία στη λήψη αποφάσεων	.095	.035	.039
4 Ευκαιρία για μελέτη θεμάτων ατομ. Ενδιαφ.	.062	-.199**	-.206**
5 Διαφοροποίηση διδασκαλίας	.071	-.064	-.077

\*p&lt;.05. \*\*p&lt;.01

Πίνακας 6.6

Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες του **ICEQ** και του **TSI** (N=307)

Υποκλίμακα	Προσωπο- ποίηση εργασίας μαθητή	Συμμετοχή μαθ. Στη διαδικασία	Ανεξαρτησία στη λήψη αποφάσεων	Ευκαιρία για μελέτη θέματα ατομικού ενδιαφ	Διαφορο- ποίηση διδασκα- λίας
1 Διαχείριση Χρόνου	.054	.038	.131*	.112	.126*
2 Εργασιακοί Παράγοντες Στρες	.061	.063	.103	.163**	.157**
3 Επαγγελματικοί Παράγοντες στρες	.021	-.003	.105	.077	.136*
4 Πειθαρχ. & μαθητ. Κινητοποίηση	-.080	-.091	.134*	-.023	.093
5 Επένδυση στο επάγγελμα.	-.097	-.087	.074	.025	.083
6 Συναισθηματικές εκδηλώσεις	-.037	-.044	.060	.024	.034
7 Εκδηλώσεις κόπωσης	-.014	-.103	.034	.023	-.045
8 Καρδιαγγειακές εκδηλώσεις	-.037	-.062	.006	-.037	-.002
9 Στομαχικές εκδηλώσεις	-.021	-.017	.055	.010	.109
10 Εκδηλώσεις Συμπεριφοράς	-.115*	-.118*	.009	.018	-.031

\*p&lt;.05. \*\*p&lt;.01

Πίνακας 6.7

Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες του **ICEQ** και του **WLEIS** (N=307)

Υποκλίμακα	Εκτίμηση ιδίων Συν/των	Εκτίμηση συν/των άλλων	Ρύθμιση Συν/των	Χρήση Συν/τω ν
1 Προσωποποίηση εργασίας μαθητή	.265**	.267**	.166**	.153**
2 Συμμετοχή μαθητών στη διαδικασία	.158**	.233**	.144*	.113
3 Ανεξαρτησία στη λήψη αποφάσεων	.097	.093	.042	-.011
4 Ευκαιρία για μελέτη θεμάτων ατομ. Ενδιαφ.	.177**	.243**	.223**	.150*
5 Διαφοροποίηση διδασκαλίας	.146*	.150*	.244**	.147*

\*p&lt;.05. \*\*p&lt;.01

Πίνακας 6.8

Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες του **WLEIS** και του **TSES** (N=307)

Υποκλίμακα	Εμπλοκή μαθητών	Διδακτικές στρατηγικές	Διαχείριση τάξης
1 <i>Εκτίμηση ιδίων Συναισθημάτων</i>	.299**	.391**	.378**
2 <i>Εκτίμηση Συναισθημάτων άλλων</i>	.379**	.417**	.360**
3 <i>Ρύθμιση Συναισθημάτων</i>	.391**	.431**	.367**
4 <i>Χρήση Συναισθημάτων</i>	.374**	.393**	.379**

\*p&lt;.05. \*\*p&lt;.01

Πίνακας 6.9

Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες του **TSI** και του **TSES** (N=307)

Υποκλίμακα	Εμπλοκή μαθητών	Διδακτικές στρατηγικές	Διαχείριση τάξης
1 Διαχείριση Χρόνου	.044	.092	.018
2 Εργασιακοί Παράγοντες Στρες	-.024	.044	-.057
3 Επαγγελματικοί Παράγοντες στρες	-.129*	-.049	-.162**
4 Πειθαρχ. & μαθητ. Κινητοποίηση	-.239**	-.152**	-.329**
5 Επένδυση στο επάγγελμα	-.230**	-.216**	-.297**
6 Συναισθηματικές εκδηλώσεις	-.179**	-.171**	-.204**
7 Εκδηλώσεις κόπωσης	-.114*	-.106	-.181**
8 Καρδιαγγειακές εκδηλώσεις	-.089	-.078	-.175**
9 Στομαχικές εκδηλώσεις	-.055	-.120*	-.170**
10 Εκδηλώσεις Συμπεριφοράς	-.051	-.093	-.115*

\*p&lt;.05. \*\*p&lt;.01

Πίνακας 6.10

Δείκτης Συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες του **ICEQ** και του **TSES** (N=307)

Υποκλίμακα	Εμπλοκή μαθητών	Διδακτικές στρατηγικές	Διαχεί- ριση τάξης
1 Προσωποποίηση εργασίας μαθητή	.342**	.358**	.318**
2 Συμμετοχή μαθητών στη διαδικασία	.321**	.350*	.315**
3 Ανεξαρτησία στη λήψη αποφάσεων	.067	-.008	.143*
4 Ευκαιρία για μελέτη θεμάτων ατομ. Ενδιαφ.	.344**	.374**	.315*
5 Διαφοροποίηση διδασκαλίας	.208**	.262**	.184**

\*p&lt;.05. \*\*p&lt;.01



## Παράρτημα Β' Ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί εκπαιδευτικοί

Ονομάζομαι Τσαρούχα Κωνσταντίνα και είμαι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Πρέβεζας.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί εργαλείο έρευνας στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η έρευνα στην οποία πρόκειται να συμμετάσχετε αποσκοπεί στη διερεύνηση της συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και του τρόπου με τον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά σε καθημερινά ζητήματα τα οποία παρουσιάζονται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος.

Οι απόψεις σας είναι πολύ σημαντικές και θα αποτελέσουν τη βάση για την αναγνώριση της σημασίας της συναισθηματικής νοημοσύνης για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τόσο για την Πρωτοβάθμια όσο και για την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας τα αποτελέσματα θα αναρτηθούν στην ιστοσελίδα

<https://www.academia.edu/>

Για οποιαδήποτε πληροφορία ή διευκρίνιση μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στην ηλεκτρονική διεύθυνση  
ktsaroux@hotmail.com

Σας ευχαριστώ ιδιαίτερα για τη συνεργασία σας

## ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ημερομηνία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ...../...../.....

1. ΦΥΛΟ: Άνδρας  Γυναίκα
2. ΗΛΙΚΑΙΑ : 23-29  30-35  36-40  41-45   
46-50  51-55  56-60  61 και πάνω
3. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ άγαμος/η  έγγαμος/η   
σε διάσταση  χηρεία   
Σε σχέση  ηλικίες τέκνων

4. ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΕΤΗ ..... χρόνια

5. ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ: Σημειώστε εάν έχετε επιπλέον τίτλο σπουδών  
Δεύτερο πτυχίο [ ] Μεταπτυχιακό [ ] Διδακτορικό [ ] Διδασκαλείο [ ]  
Κανένα από τα παραπάνω [ ] Άλλο \_\_\_\_\_

6. Επωνυμία τίτλου/ τίτλων σπουδών (Μπορείτε να γράψετε τους τίτλους τριτοβάθμιας  
εκπαίδευσης και ανώτατων σπουδών που κατέχετε)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Σχέση Εργασίας: Μόνιμος [ ] Αναπληρωτής [ ] Ωρομίσθιος [ ] Άλλο \_\_\_\_\_

8. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Νηπιαγωγείο [ ] Δημοτικό [ ] Γυμνάσιο [ ] Γεν. Λύκειο [ ]

9. Τάξη στην οποία διδάσκετε (πχ Γ' γενικού γυμνασίου) \_\_\_\_\_

10. Δυναμικότητα σχολείου

Ολιγοθέσιο [ ] Εξαθέσιο [ ] Άνω του εξαθέσιου [ ] Άλλο \_\_\_\_\_

## A

Διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και αποφασίστε αν αισθάνεστε έτσι όπως περιγράφεται. Κατόπιν, καθορίστε την ένταση με την οποία βιώνετε αυτό το συναίσθημα, όταν εμφανίζεται, κυκλώνοντας τον κατάλληλο βαθμό στην επτάβαθμη κλίμακα. Εάν δεν έχετε ποτέ βιώσει αυτό το συναίσθημα ή εάν θεωρείτε ότι η δήλωση δεν ανταποκρίνεται στη δική σας περίπτωση, κυκλώστε τον αριθμό 1.

Η διαβάθμιση της κλίμακας εμφανίζεται στην κορυφή της κάθε σελίδας.

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

## B 1

Διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και αποφασίστε αν αισθάνεστε έτσι όπως περιγράφεται. Κατόπιν, καθορίστε την ένταση με την οποία βιώνετε αυτό το συναίσθημα, όταν εμφανίζεται, κυκλώνοντας τον κατάλληλο βαθμό στην πεντάβαθμη κλίμακα. Εάν δεν έχετε ποτέ βιώσει αυτό το συναίσθημα ή εάν θεωρείτε ότι η δήλωση δεν ανταποκρίνεται στη δική σας περίπτωση, κυκλώστε τον αριθμό 1.

Η διαβάθμιση της κλίμακας εμφανίζεται στην κορυφή της κάθε σελίδας.

	ΔΕΝ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΕΤΣΙ (Δεν εντοπίζω τέτοιο συναίσθημα)	ΜΕ ΜΙΚΡΗ ΕΝΤΑΣΗ (Ηπιο συναίσθημα)	ΜΕ ΜΕΣΑΙΑ ΕΝΤΑΣΗ (Μέτριο συναίσθημα)	ΜΕ ΜΕΓΑΛΗ ΕΝΤΑΣΗ (Εντονο συναίσθημα)	ΜΕ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΗ ΕΝΤΑΣΗ (Υπερβολικά έντονο συναίσθημα)
1	Αναλαμβάνω με ευκολία υπερβολικά πολλές δεσμεύσεις.	1.....	2.....	3.....	4.....5
2	Αν οι άλλοι κάνουν πράγματα με υπερβολικά αργό ρυθμό, γίνομαι ανυπόμονος/η.	1.....	2.....	3.....	4.....5
3	Αισθάνομαι ότι πρέπει να κάνω περισσότερα από ένα πράγμα τη φορά.	1.....	2.....	3.....	4.....5
4	Ο χρόνος που έχω για να απολαμβάνω κάτι ή για να χαλαρώω κατά τη διάρκεια της ημέρας, είναι λίγος.	1.....	2.....	3.....	4.....5
5	Κατά τη διάρκεια συζητήσεων, εγώ σκέφτομαι άσχετα θέματα.	1.....	2.....	3.....	4.....5
6	Όταν σπαταλώ το χρόνο μου, δεν νιώθω καλά.	1.....	2.....	3.....	4.....5
7	Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για να κάνω αυτά που έχω να κάνω.	1.....	2.....	3.....	4.....5
8	Μιλώ γρήγορα.	1.....	2.....	3.....	4.....5
9	Ο χρόνος που έχω, για να προετοιμαστώ για τα μαθήματα και τις υποχρεώσεις μου, είναι λίγος.	1.....	2.....	3.....	4.....5
10	Ο όγκος της δουλειάς που έχω να κάνω, είναι μεγάλος.	1.....	2.....	3.....	4.....5
11	Ο ρυθμός της σχολικής ημέρας είναι γρήγορος.	1.....	2.....	3.....	4.....5
12	Ο αριθμός των μαθητών μου είναι πολύ μεγάλος.	1.....	2.....	3.....	4.....5
13	Οι προσωπικές μου προτεραιότητες μεταβάλλονται ανάλογα με τα χρονικά περιθώρια.	1.....	2.....	3.....	4.....5
14	Η εργασία μου περιλαμβάνει πολλή γραφειοκρατική δουλειά.	1.....	2.....	3.....	4.....5

## B 2

ΔΕΝ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΕΤΣΙ (Δεν εντοπίζω τέτοιο συναίσθημα)	ΜΕ ΜΙΚΡΗ ΕΝΤΑΣΗ (Ηπιο συναίσθημα)	ΜΕ ΜΕΣΑΙΑ ΕΝΤΑΣΗ (Μέτριο συναίσθημα)	ΜΕ ΜΕΓΑΛΗ ΕΝΤΑΣΗ (Έντονο συναίσθημα)	ΜΕ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΗ ΕΝΤΑΣΗ (Υπερβολικά έντονο συναίσθημα)
---	--	--	--	---

15	Δεν έχω ευκαιρίες για προαγωγή και για επαγγελματική ανέλιξη.	1.....	2.....	3.....	4.....	5
16	Δεν σημειώνω πρόοδο στο επάγγελμά μου τόσο γρήγορα όσο θα ήθελα.	1.....	2.....	3.....	4.....	5
17	Χρειάζομαι περισσότερο κύρος και σεβασμό στη δουλειά μου.	1.....	2.....	3.....	4.....	5
18	Δεν αμείβομαι επαρκώς για τη δουλειά που κάνω.	1.....	2.....	3.....	4.....	5
19	Μου λείπει η αναγνώριση για την παραπάνω δουλειά, ή/και την καλή απόδοση που έχω στη διδασκαλία μου.	1.....	2.....	3.....	4.....	5
<b>Αισθάνομαι απογοητευμένος/ η</b>						
20	...λόγω προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη μου.	1.....	2.....	3.....	4.....	5
21	...που πρέπει να παρακολουθώ και να προσέχω τη συμπεριφορά των μαθητών.	1.....	2.....	3.....	4.....	5
22	...επειδή μερικοί μαθητές, αν προσπαθούσαν, θα τα κατάφερναν καλύτερα.	1.....	2.....	3.....	4.....	5
23	... προσπαθώντας να διδάξω μαθητές που δεν έχουν διάθεση για μάθηση.	1.....	2.....	3.....	4.....	5
24	... επειδή το τι αποτελεί πειθαρχικό παράπτωμα δεν είναι επαρκώς καθορισμένο.	1.....	2.....	3.....	4.....	5
25	...όταν η εξουσία μου ακυρώνεται από τους μαθητές μου ή από τη διοίκηση.	1.....	2.....	3.....	4.....	5
<b>Με πόση ένταση αισθάνεστε ότι...</b>						
26	Οι προσωπικές μου απόψεις δεν ακούγονται σε ικανοποιητικό βαθμό.	1.....	2.....	3.....	4.....	5
27	Δεν έχω έλεγχο στις αποφάσεις που λαμβάνονται σχετικά με ζητήματα της τάξης ή του σχολείου.	1.....	2.....	3.....	4.....	5
28	Η εργασία μου δεν με διεγείρει συναισθηματικά ή πνευματικά.	1.....	2.....	3.....	4.....	5
29	Δεν έχω ευκαιρίες επαγγελματικής βελτίωσης.	1.....	2.....	3.....	4.....	5

## B3

## Όταν έχω στρες

		ΔΕΝ ΔΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΕΤΣΙ (Δεν εντοπίζω τέτοιο συναίσθημα)	ΜΕ ΜΙΚΡΗ ΕΝΤΑΣΗ (Ηπιο συναίσθημα)	ΜΕ ΜΕΣΑΙΑ ΕΝΤΑΣΗ (Μέτριο συναίσθημα)	ΜΕ ΜΕΓΑΛΗ ΕΝΤΑΣΗ (Έντονο συναίσθημα)	ΜΕ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΗ ΕΝΤΑΣΗ (Υπερβολικά έντονο συναίσθημα)
30	...νιώθω ανασφάλεια.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
31	...νιώθω ευάλωτος.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
32	...νιώθω ότι δεν μπορώ να τα καταφέρω.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
33	... νιώθω κατάθλιψη.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
34	... νιώθω ανησυχία.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
35	... κοιμάμαι περισσότερο από το συνηθισμένο.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
36	... χρονοτριβώ.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
37	... κουράζομαι πολύ γρήγορα.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
38	... εξαντλούμαι σωματικά.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
39	...νιώθω αδύναμος/η σωματικά.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
40	... νιώθω ότι ανεβαίνει η πίεσή μου.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
41	...νιώθω ότι η καρδιά μου χτυπάει πολύ δυνατά ή πολύ γρήγορα.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
42	...νιώθω ότι η αναπνοή μου είναι πολύ γρήγορη ή ρηχή.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
43	Πονάει το στομάχι μου (ή η κοιλιά μου) για πολλή ώρα.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
44	Παθαίνω κράμπες (ταυτόχρονο σφίξιμο και πόνος) στο στομάχι.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
45	Έχω καούρες στο στομάχι (στομαχικά οξέα).	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
46	Παίρνω φάρμακα χωρίς τη συνταγή γιατρού.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
47	Παίρνω φάρμακα με συνταγή γιατρού.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
48	Καταναλώνω οινοπνευματώδη ποτά.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
49	Παίρνω αναρρωτική άδεια.	1.....	2.....	3.....	4.....	5.....

## Γ

Διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και αποφασίστε αν αισθάνεστε έτσι όπως περιγράφεται. Κατόπιν, καθορίστε την ένταση με την οποία βιώνετε αυτό το συναίσθημα, όταν εμφανίζεται, κυκλώνοντας τον κατάλληλο βαθμό στην επτάβαθμη κλίμακα. Εάν δεν έχετε ποτέ βιώσει αυτό το συναίσθημα ή εάν θεωρείτε ότι η δήλωση δεν ανταποκρίνεται στη δική σας περίπτωση, κυκλώστε τον αριθμό 1.

1	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/ η από τη διδασκαλία.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
2	Νιώθω εξαντλημένος/ η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
3	Είναι πολύ κουραστικό για εμένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
4	Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
5	Νιώθω απογοητευμένος από τη δουλειά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
6	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
7	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση ή στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
8	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
9	Νιώθω «άδειος/ α» στο τέλος μιας σχολικής ημέρας.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
10	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
11	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
12	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
13	Νιώθω γεμάτος ενεργητικότητα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
14	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
15	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
16	Αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στη δουλειά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
17	Νιώθω αναζωογονημένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

18	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα σαν να είναι αντικείμενα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
19	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
20	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ η.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
21	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
22	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

## Δ

Διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και αποφασίστε αν αισθάνεστε έτσι όπως περιγράφεται. Κατόπιν, καθορίστε την ένταση με την οποία βιώνετε αυτό το συναίσθημα, όταν εμφανίζεται, κυκλώνοντας τον κατάλληλο βαθμό στην εννιάβαθμη κλίμακα. Εάν δεν έχετε ποτέ βιώσει αυτό το συναίσθημα ή εάν θεωρείται ότι η δήλωση δεν ανταποκρίνεται στη δική σας περίπτωση, κυκλώστε τον αριθμό 1.

Η διαβάθμιση της κλίμακας εμφανίζεται στην κορυφή της κάθε σελίδας.

Καθόλου	Σε κάποιο βαθμό	Σε μικρό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό				
1	2	3	4	5	6	7	8	9

## Σε ποιο βαθμό μπορείς...

1	...να ελέγχει συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9
2	...να παρακαταλείπει τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9
3	...να ηρεμεί ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9
4	...να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης;	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9
5	...να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9
6	...να κάνεις τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9
7	...να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9
8	...να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9
9	...να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου;	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9



<b>10</b>	...να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες;	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9
<b>11</b>	...να βοηθάς τις οικογένειες ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9
<b>12</b>	...να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7.....8.....9

## Ε

Διαβάστε κάθε δήλωση προσεκτικά και αποφασίστε αν αισθάνεστε έτσι όπως περιγράφεται. Κατόπιν, καθορίστε την ένταση με την οποία βιώνετε αυτό το συναίσθημα, όταν εμφανίζεται, κυκλώνοντας τον κατάλληλο βαθμό στην πεντάβαθμη κλίμακα. Εάν δεν έχετε ποτέ βιώσει αυτό το συναίσθημα ή εάν θεωρείται ότι η δήλωση δεν ανταποκρίνεται στη δική σας περίπτωση, κυκλώστε τον αριθμό 1.

Η διαβάθμιση της κλίμακας εμφανίζεται στην κορυφή της κάθε σελίδας.

ΔΕΝ ΑΙΣΘΑΝΟΜΑΙ ΕΤΣΙ (Δεν εντοπίζω τέτοιο συναίσθημα)	ΜΕ ΜΙΚΡΗ ΕΝΤΑΣΗ (Ηπιο συναίσθημα)	ΜΕ ΜΕΣΑΙΑ ΕΝΤΑΣΗ (Μέτριο συναίσθημα)	ΜΕ ΜΕΓΑΛΗ ΕΝΤΑΣΗ (Εντονο συναίσθημα)	ΜΕ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΜΕΓΑΛΗ ΕΝΤΑΣΗ (Υπερβολικά έντονο συναίσθημα)
---	--	--	--	---

<b>1</b>	Ο εκπαιδευτικός απευθύνει τον λόγο σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.	1.....2.....3.....4.....5
<b>2</b>	Οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους κατά τη διάρκεια των συζητήσεων.	1.....2.....3.....4.....5
<b>3</b>	Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει που θα καθίσουν οι μαθητές.	1.....2.....3.....4.....5
<b>4</b>	Οι μαθητές βρίσκουν τις απαντήσεις στις (προφορικές ή γραπτές) ερωτήσεις που τους τίθενται, ψάχνοντας σε συγκεκριμένο βιβλίο (ή βιβλία) και όχι διερευνώντας ποικίλες πηγές.	1.....2.....3.....4.....5
<b>5</b>	Διαφορετικοί μαθητές κάνουν διαφορετικές εργασίες (ανάλογα με τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις τους).	1.....2.....3.....4.....5
<b>6</b>	Ο εκπαιδευτικός δείχνει προσωπικό ενδιαφέρον για κάθε μαθητή.	1.....2.....3.....4.....5
<b>7</b>	Ο εκπαιδευτικός διδάσκει (παραδίδει το μάθημα) χωρίς να θέτει ή να δέχεται ερωτήσεις.	1.....2.....3.....4.....5
<b>8</b>	Οι μαθητές διαλέγουν με ποιους συμμαθητές θα κάνουν ομαδικές εργασίες.	1.....2.....3.....4.....5
<b>9</b>	Οι μαθητές διατυπώνουν διάφορες ιδέες και διερευνούν με ποικίλους τρόπους την ισχύ τους.	1.....2.....3.....4.....5

10	Όλοι οι μαθητές της τάξης κάνουν την ίδια δουλειά στον ίδιο χρόνο (έχουν τέτοιες οδηγίες και προσπαθούν να τις εφαρμόσουν).	1.....2.....3.....4.....5
11	Ο εκπαιδευτικός δεν είναι φιλικός προς τους μαθητές.	1.....2.....3.....4.....5
12	Οι ιδέες και οι προτάσεις των μαθητών αξιοποιούνται στη διάρκεια των συζητήσεων στην τάξη.	1.....2.....3.....4.....5
13	Οι μαθητές έχουν συγκεκριμένες οδηγίες για τη συμπεριφορά τους στην τάξη (η συμπεριφορά έχει οριοθετηθεί από τον εκπαιδευτικό).	1.....2.....3.....4.....5
14	Οι μαθητές υλοποιούν διερευνήσεις για να απαντήσουν διάφορα ερωτήματα που προκύπτουν από συζητήσεις στην τάξη.	1.....2.....3.....4.....5
15	Διαφορετικοί μαθητές χρησιμοποιούν κατά τη μάθηση διαφορετικά βιβλία, υλικά και εξοπλισμό.	1.....2.....3.....4.....5
16	Ο εκπαιδευτικός βοηθά κάθε μαθητή που έχει δυσκολία με τη σχολική εργασία.	1.....2.....3.....4.....5
17	Οι μαθητές θέτουν ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό.	1.....2.....3.....4.....5
18	Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει ποιοι μαθητές θα εργαστούν μαζί.	1.....2.....3.....4.....5
19	Οι μαθητές εξηγούν το νόημα των κανόνων διαγραμμάτων, γραφημάτων.	1.....2.....3.....4.....5
20	Μαθητές που εργάζονται γρηγορότερα από τους άλλους προχωρούν στο επόμενο μάθημα ή θέμα.	1.....2.....3.....4.....5
21	Ο εκπαιδευτικός παίρνει υπόψη του (ενδιαφέρεται για) τα συναισθήματα των μαθητών.	1.....2.....3.....4.....5
22	Γίνονται συζητήσεις στην τάξη.	1.....2.....3.....4.....5
23	Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει για το πόση καινητοποίηση και συζήτηση θα υπάρχει στην τάξη.	1.....2.....3.....4.....5
24	Οι μαθητές αναλαμβάνουν μελέτες που τους επιτρέπουν να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήσεις που τους απασχολούν.	1.....2.....3.....4.....5
25	Το ίδιο διδακτικό βοήθημα (πχ πίνακας, προτζέκτορας) χρησιμοποιείται για όλους τους μαθητές.	1.....2.....3.....4.....5

Σε αυτό το σημείο ολοκληρώσατε το ερωτηματολόγιο σχετικά με την

Συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού.

Υπενθυμίζω ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα δημοσιευτούν, μετά τη συλλογή και την επεξεργασία τους, στην ιστοσελίδα:

<https://www.academia.edu/>

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ