

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Α. ΣΤΑΪΚΟΠΟΥΛΟΣ

Η ΣΙΩΠΗΡΗ ΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: Ο ΡΟΛΟΣ
ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΘΥΜΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Η σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών Προτοβάθμιας
Εκπαίδευσης: Ο ρόλος γνωστικών και θυμικών παραγόντων

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Κωνσταντίνος Α. Σταϊκόπουλος

Η Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επιβλέπουσα: *Γεωργία Παπαντωνίου*, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα
Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μέλη: *Πολυξένη Λέκα- Παγγέ*, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Αναστασία Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Ομότιμη Καθηγήτρια Τμήματος Ψυχολογίας Α. Π. Θ.

Η Επταμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Γεωργία Παπαντωνίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πολυξένη Λέκα- Παγγέ, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αναστασία Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Ομότιμη Καθηγήτρια Τμήματος Ψυχολογίας Α. Π. Θ.

Καραγιάννη-Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία, Καθηγήτρια, Τμήματος Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

Μεταλλίδου Παναγιώτα, Καθηγήτρια, Τμήματος Ψυχολογίας Α. Π. Θ.

Μωραΐτου Δέσποινα Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήματος Ψυχολογίας Α. Π. Θ.

Σταυρούση Παναγιώτα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής,
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Ιωάννινα 2021

Πίνακας Περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	ix
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	xi
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	xii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	xiv
ABSTRACT.....	xvi
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	xviii
Θεωρητική προσέγγιση	xviii
ΣΙΩΠΗΡΗ ΓΝΩΣΗ.....	1
Ορισμός.....	1
Επισκόπηση ερευνών για τη σιωπηρή γνώση	3
Απόκτηση σιωπηρής γνώσης.....	6
Μετρήσεις της σιωπηρής γνώσης.....	12
Σιωπηρή γνώση και διδασκαλία.....	18
Ρητή γνώση (χαρακτηριστικά).....	20
Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ρητής γνώσης.....	22
Σύνοψη.....	23
ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ.....	24
Ορισμός	24
Θεωρητικό πλαίσιο.....	24
Σύγχρονες θεωρίες νοημοσύνης... ..	25
Συναισθηματική νοημοσύνη.....	28
Η τριαρχική θεωρία νοημοσύνης (αναλυτική, δημιουργική, πρακτική) και νοημοσύνη της επιτυχίας.....	29
Κριτική στη πρακτική νοημοσύνη.....	32
Σύνοψη.....	34

ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΥΦΟΣ	35
Ορισμός.....	35
Χαρακτηριστικά του γνωστικού ύφους και διαφορές μεταξύ των ατόμων με εξάρτηση και των ατόμων με ανεξαρτησία από το πεδίο.....	36
Σύνοψη.....	41
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΝΟΗΣΗ	42
Ορισμός.....	42
Θεωρία του Νου.....	43
Ορισμός.....	43
Χαρακτηριστικά.....	43
Αναγνώριση συναισθημάτων.....	46
Σύνοψη.....	48
ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΣΗ	49
Ορισμός.....	49
Ρύθμιση συναισθήματος.....	50
Στάσεις προς τον εαυτό.....	51
Δεξιότητες περίσκεψης.....	52
Σύνοψη.....	53
ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	54
Ορισμός.....	54
Ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς.....	55
Αυτο-αποτελεσματικότητα και φύλο.....	56
Αυτο-αποτελεσματικότητα και διδακτική εμπειρία.....	57
Αυτο-αποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση (burnout).....	58
Οργάνωση της διδασκαλίας και αυτο-αποτελεσματικότητα.....	60
Διαχείριση της σχολικής τάξης.....	60
Σύνοψη.....	62

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ..	64
Σχέδιο έρευνας.....	64
Σχεδιασμός της έρευνας.....	65
Σχέδιο έρευνας-διαδικασία.....	69
Στόχοι της έρευνας.....	70
Υποθέσεις που προκύπτουν από τον πρώτο στόχο	71
Σχέση μεταξύ της γενικής γνωστικής ικανότητας και της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών	71
Σχέση μεταξύ της κοινωνικής νόησης (αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων) και της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών.....	72
Σχέση μεταξύ της γενικής γνωστικής ικανότητας και της κοινωνικής νόησης (αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων)	72
Υποθέσεις που προκύπτουν από τον δεύτερο στόχο	73
Έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων των Σεναρίων Αξιολόγησης της Σιωπηρής Γνώσης για Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	73
Έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του Ερωτηματολογίου Ρύθμισης Συναισθήματος.....	73
Έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του Ερωτηματολογίου Στάσεων προς τον Εαυτό.....	73
Έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του Ερωτηματολογίου των Αιτίων Εγκατάλειψης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού.....	74
Έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του Ερωτηματολογίου των δεξιοτήτων περίσκεψης.....	74
Υποθέσεις που προκύπτουν από τον τρίτο στόχο	75
Σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων περίσκεψης και της σιωπηρής γνώσης.....	75
Σχέση μεταξύ των στάσεων προς τον εαυτό και της σιωπηρής γνώσης.....	75
Σχέση μεταξύ της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων και την επάρκεια ικανοτήτων, από τη μια, και της σιωπηρής τους γνώσης, από την άλλη.....	75
Σχέση μεταξύ των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών.....	76
Υποθέσεις που προκύπτουν από τον τέταρτο στόχο	77

Σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων περίσκεψης και της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων και την επάρκεια των ικανοτήτων τους.....	77
Σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων περίσκεψης και της ρύθμισης συναισθήματος.....	77
Σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων περίσκεψης και των στάσεων προς το εαυτό.....	78
Υποθέσεις που προκύπτουν από τον πέμπτο στόχο	78
Διαφορές φύλου στις δεξιότητες περίσκεψης.....	78
Διαφορές φύλου στη ρύθμιση συναισθήματος.....	79
Διαφορές φύλου στη χρήση των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	79
Διαφορές στη χρήση των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης, και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού οι οποίες να οφείλονται στη διδακτική εμπειρία.....	79
Διαφορές στη χρήση των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης και αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, οι οποίες να οφείλονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ του φύλου και της διδακτικής εμπειρίας.....	80
ΜΕΘΟΔΟΣ	81
Δείγμα – συμμετέχοντες.....	81
Έργα και Ερωματολογία.....	84
Έργα	85
Έργα εκτίμησης γνωστικών ικανοτήτων	85
Έργο αξιολόγησης της Λεκτικής Ικανότητας.....	85
Έργο Αξιολόγησης της Εικονικής – Χωρικής Ικανότητας.....	86
Έργο αξιολόγησης της Ρέουσας Νοημοσύνης.....	87
Έργα αξιολόγησης του Γνωστικού ύφους. Εξάρτηση - Ανεξαρτησία από το Πεδίο	89
Δομή των συστοιχιών αξιολόγησης των Γνωστικών Ικανοτήτων και του Γνωστικού Ύφους.....	91
Δοκιμασία Αναγνώρισης-Αποκωδικοποίησης Συναισθημάτων	94
Δομή της Δοκιμασίας Αναγνώρισης-Αποκωδικοποίησης Συναισθημάτων	96
Ερωματολογία	99
Σενάρια αξιολόγησης της Σιωπηρής Γνώσης για τους Εκπαιδευτικούς του	

Δημοτικού Σχολείου (TKI-ES).	99
Έλεγχος των δομών των Στρατηγικών των Σεναρίων Αξιολόγησης της Σιωπηρής Γνώσης για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	102
Αξιοπιστία (εσωτερική συνέπεια) των Στρατηγικών της Σιωπηρής Γνώσης.....	116
Δομή των Επτά Τύπων Στρατηγικών που εξετάστηκαν μέσω των Σεναρίων διαχείρισης εκπαιδευτικών ζητημάτων.....	117
Ερωτηματολόγιο Ρύθμισης Συναισθήματος.....	119
Δομή και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ρύθμιση συναισθήματος.....	120
Ερωτηματολόγιο Στάσεων προς τον Εαυτό.....	123
Δομή και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Στάσεων προς τον Εαυτό.....	124
Το Ερωτηματολόγιο Δεξιοτήτων Περίσκεψης του Kentucky.....	127
Έλεγχος της δομικής εγκυρότητας και της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των υποκλιμάκων αξιολόγησης των δεξιοτήτων περίσκεψης.....	128
Ερωτηματολόγιο Αιτίων Εγκατάλειψης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού...	134
Δομή και αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου Αιτίων Εγκατάλειψης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού.....	135
Ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς.....	138
α) Ερωτηματολόγιο Αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη Διαμόρφωση Σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο Εργασιακό Περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ).....	138
Δομή και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ΑΔΣΕΠ.....	139
β) Ερωτηματολόγιο Επάρκειας Ικανοτήτων (ΕΙ).....	141
Δομή και Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Επάρκειας Ικανοτήτων (ΕΙ).....	142
Διαδικασία.....	145
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	146
Σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της γενικής γνωστικής ικανότητας, της κοινωνικής νόησης (αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων) και των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης	148
Σχέσεις της μεταβλητής της γενικής γνωστικής ικανότητας με τις μεταβλητές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών.....	148
Σχέσεις των μεταβλητών της κοινωνικής νόησης (αναγνώρισης- αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων) με τις μεταβλητές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης.....	149

Σχέσεις της μεταβλητής της γενικής γνωστικής ικανότητας με τις μεταβλητές της κοινωνικής νόησης (αποκωδικοποίησης-αναγνώρισης βασικών συναισθημάτων).....	149
Σύνοψη.....	151
Σχέσεις των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης με τη σιωπηρή γνώση, των στάσεων προς τον εαυτό με τη σιωπηρή γνώση, την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (ΕΙ) με τη σιωπηρή γνώση, καθώς και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος με τη σιωπηρή γνώση.....	152
Σχέσεις των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα, και αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση, με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης συμμορφώνομαι, αποφεύγω, συσκέπτομαι, εξουσιοδοτώ, νομοθετώ, συμβουλεύομαι και ανταποδίδω.....	152
Σχέσεις των μεταβλητών των στάσεων προς τον εαυτό (τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς και τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης) με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης.....	153
Σχέσεις μεταξύ αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων και την επάρκεια ικανοτήτων, και της σιωπηρής γνώσης	154
Σχέσεις μεταξύ των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (εσωτερικά και εξωτερικά αίτια) και της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών.....	156
Σύνοψη.....	158
Σχέσεις των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης, με τις μεταβλητές της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (ΕΙ), καθώς και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.....	162
Σχέσεις μεταξύ της σιωπηρής γνώσης και της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων και την επάρκεια ικανοτήτων,	163
Σχέσεις μεταξύ της σιωπηρής γνώσης και των αιτίων εγκατάλειψης του	

επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (εσωτερικά και εξωτερικά αίτια) των εκπαιδευτικών.....	163
Σύνοψη.....	164
Σχέσεις των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης, με τη ρύθμιση συναισθήματος, τις στάσεις προς τον εαυτό, την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων.....	167
Σχέσεις των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης, με την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και την επάρκεια ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.....	167
Σχέσεις των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης, με τη ρύθμιση συναισθήματος.....	169
Σχέσεις των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης, με τις στάσεις προς τον εαυτό.....	170
Σύνοψη.....	171
Επιδράσεις του παράγοντα ατομικών διαφορών φύλο, στις αναφορές των δεξιοτήτων περίσκεψης και της ρύθμισης συναισθήματος.....	174
Επιδράσεις του παράγοντα των ατομικών διαφορών φύλο, στις δεξιότητες περίσκεψης.....	174
Επιδράσεις του παράγοντα των ατομικών διαφορών φύλο, στη ρύθμιση συναισθήματος.....	175
Επιδράσεις των παραγόντων ατομικών διαφορών φύλο και διδακτική εμπειρία στις αναφορές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.....	176
Επιδράσεις του φύλου.....	176
Επιδράσεις της διδακτικής εμπειρίας.....	177
Αλληλεπιδράσεις φύλου και διδακτικής εμπειρίας.....	177
Σύνοψη.....	179
ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	188
Σιωπηρή γνώση, γενική γνωστική ικανότητα, κοινωνική νόηση-θεωρία νου (αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων).....	189
Σχέση μεταξύ της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών	

συναισθημάτων με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης	190
Σχέση μεταξύ της γενικής γνωστικής ικανότητας με την αναγνώριση- αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων (κοινωνική νόηση-θεωρία νου).....	190
Επιδράσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης, των στάσεων προς τον εαυτό, την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (ΕΙ), καθώς και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ως προς τη χρήση των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης.....	192
Οι σχέσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης . .	193
Οι σχέσεις των στάσεων προς τον εαυτό με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης..	194
Οι σχέσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και την επάρκεια ικανοτήτων με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης.....	195
Οι σχέσεις των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης.....	199
Επιδράσεις των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης, στη ρύθμιση συναισθήματος, στις στάσεις προς τον εαυτό, στην αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων.....	202
Οι σχέσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης, με την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ) και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (ΕΙ).....	203
Οι σχέσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης, με τη ρύθμιση συναισθήματος.....	204
Οι σχέσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης, με τις στάσεις προς τον εαυτό.....	207
Ατομικές διαφορές στις αναφορές των δεξιοτήτων περίσκεψης, στη ρύθμιση συναισθήματος, στις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης και στα αίτια εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος	208
Επιδράσεις των ατομικών διαφορών στις δεξιότητες περίσκεψης.....	208
Επιδράσεις των ατομικών διαφορών στη ρύθμιση συναισθήματος.....	209
Επιδράσεις των ατομικών διαφορών στις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης και στα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	211
Η συμβολή της παρούσας έρευνας. Μελλοντικοί ερευνητικοί προσανατολισμοί.....	213

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	217
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	266

Ευχαριστίες

Αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου αλλά και τις πιο θερμές μου ευχαριστίες μετά από την ολοκλήρωση της διδακτορικής μου διατριβής, στην επιβλέπουσα, κ. Γεωργία Παπαντωνίου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων - τη δασκάλα μου - για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με την συγκεκριμένη έρευνα, αλλά και την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου. Η καθοδήγηση με την άρτια επιστημονική της κατάρτιση ήταν πολύτιμη κατά τη διάρκεια της διδακτορικής μου διατριβής. Την ευχαριστώ θερμά.

Τις βαθύτατες ευχαριστίες μου εκφράζω, στην Ομότιμη Καθηγήτρια του Τμήματος Ψυχολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής, του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κ. Αναστασία Κωσταρίδου-Ευκλείδη, μέλος της Συμβουλευτικής Επιτροπής, για την αμέριστη συμπαράσταση της, αλλά και για τις επιστημονικές της παρατηρήσεις σε όλη την πορεία των σπουδών μου. Θερμές ευχαριστίες επίσης στην Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Πολυξένη Λέκα-Παγγέ, η οποία δέχτηκε με μεγάλη προθυμία να συμμετέχει στη Συμβουλευτική Επιτροπή. Η επιστημονική συνδρομή της ήταν άμεση όταν την χρειάστηκα.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω, στην Καθηγήτρια, του Τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Καραγιάννη-Καραγιαννοπούλου Ευαγγελία, στην Καθηγήτρια, του Τμήματος Ψυχολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κ. Μεταλλίδου Παναγιώτα, στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, του Τμήματος Ψυχολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, κ. Μωραΐτου Δέσποινα και στην Καθηγήτρια, του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Σταυρούση Παναγιώτα, ως μέλη της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής, για την τιμή που μου έκαναν, να συμμετάσχουν στην επιτροπή εξέτασης της διδακτορικής μου διατριβής, διαθέτοντας μέρος από τον πολύτιμο χρόνο τους.

Θερμές ευχαριστίες στον κ. Βαρσάμη Παναγιώτη Επίκουρο Καθηγητή του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για την συμβολή του στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, αλλά και για ηθική υποστήριξη που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Ευχαριστίες πολλές στον συνάδελφο κ. Τάσο Λασπά για την πολύτιμη και ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφερε για την εύρεση συναδέλφων που ήθελαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, αλλά και για το συνεχές ενδιαφέρον του για την πορεία της διατριβής.

Επίσης ευχαριστίες πολλές στον κ. Τάσο Λυμπούδη, Προϊστάμενο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών για τη χορήγηση αδειών, ώστε να μου δίνεται η δυνατότητα να επισκέπτομαι τα Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία του Νομού Σερρών για να ολοκληρώσω το ερευνητικό μέρος της διδακτορικής μου διατριβής.

Ευχαριστίες, επίσης, εκφράζονται στους Διευθυντές και στις Διευθύντριες των Δημοτικών Σχολείων του Ν. Σερρών, οι οποίοι δέχτηκαν με προθυμία να συμβάλουν στην έρευνα, ενημερώνοντας τους εκπαιδευτικούς των σχολείων οι οποίοι με τη σειρά τους αφιέρωσαν αγόγγυστα το χρόνο τους για τη συμπλήρωση των έργων και των ερωτηματολογίων.

Τέλος, ένα πολύ μεγάλο, βαθύ και θερμό ευχαριστώ στην οικογένειά μου, στα παιδιά μου Δημήτρη και Μαρία στη σύζυγο μου Καλλιρρόη για την αγάπη και την αμέριστη συμπαράσταση που μου παρείχαν σε όλη αυτή την πορεία.

Ευρετήριο σχημάτων

Σχήμα 1. Το μοντέλο SECI.....	8
Σχήμα 2. Συνάφεια μεταξύ της αποκωδικοποίησης του συναισθήματος της χαράς, της αναγνώρισης των αβέβαιων συναισθηματικών εκφράσεων, της αναγνώρισης της μη συναισθηματικής έκφρασης (ουδετερότητα), με τα συναισθήματα της έκπληξης, της λύπης, του θυμού, του φόβου και του αποτροπιασμού.....	98
Σχήμα 3. Σχηματική αναπαράσταση του δικτύου των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της «γενικής γνωστικής ικανότητας» και της μεταβλητής αποκωδικοποίησης-αναγνώρισης βασικών συναισθημάτων «ουδετερότητα», καθώς επίσης μεταξύ της μεταβλητής αποκωδικοποίησης-αναγνώρισης βασικών συναισθημάτων «χαρά» και της μεταβλητής της σιωπηρής γνώσης «νομοθετώ».....	150
Σχήμα 4. Σχηματική αναπαράσταση του δικτύου των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης με τη σιωπηρή γνώση, των στάσεων προς τον εαυτό με τη σιωπηρή γνώση, την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (EI) με τη σιωπηρή γνώση, καθώς και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος με τη σιωπηρή γνώση.....	161
Σχήμα 5. Σχηματική αναπαράσταση του δικτύου των σχέσεων μεταξύ της σιωπηρής γνώσης με τις μεταβλητές της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (EI), καθώς και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.....	166
Σχήμα 6. Σχηματική αναπαράσταση του δικτύου των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης της ρύθμιση συναισθήματος, των στάσεων προς τον εαυτό, της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον καθώς και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων.....	173

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1. Μορφές διατύπωσης της σιωπηρής γνώσης σύμφωνα με τους Bush, Richards και Dampney.....	9
Πίνακας 2. Μέθοδοι μέτρησης της σιωπηρής γνώσης των Jafari Akhavan και Nourizadeh.....	15
Πίνακας 3. Χαρακτηριστικά των ατόμων με εξάρτηση/ανεξαρτησία από το πεδίο..	40
Πίνακας 4. Διαγραμματική παρουσίαση του πειραματικού σχεδίου της έρευνας....	69
Πίνακας 5. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών. Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	83
Πίνακας 6. Δομή των συστοιχιών αξιολόγησης των γνωστικών ικανοτήτων και του γνωστικού ύφους.....	93
Πίνακας 7. Δομή της στρατηγικής «Συμμορφώνομαι».....	103
Πίνακας 8. Δομή της στρατηγικής «Αποφεύγω».....	105
Πίνακας 9. Δομή της στρατηγικής «Συσκέπτομαι».....	107
Πίνακας 10. Δομή της στρατηγικής «Εξουσιοδοτώ».....	109
Πίνακας 11. Δομή της στρατηγικής «Νομοθετώ».....	111
Πίνακας 12. Δομή της στρατηγικής «Ανταποδίδω».....	113
Πίνακας 13. Δομή της στρατηγικής «Συμβουλευόμαι».....	115
Πίνακας 14. Δείκτες αξιοπιστίας (εσωτερικής συνέπειας) των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης.....	116
Πίνακας 15. Η δομή των επτά τύπων στρατηγικών όπως προέκυψε από τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων (περιστροφή τύπου varimax)....	118
Πίνακας 16. Η δομή της ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου Ρύθμισης Συναισθήματος.....	122
Πίνακας 17. Η δομή της ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου Στάσεων προς τον Εαυτό.....	126
Πίνακας 18. Η δομή της ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου Δεξιοτήτων Περίσκεψης.....	129
Πίνακας 19. Η δομή της ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου Αιτίων Εγκατάλειψης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού.....	137
Πίνακας 20. Η δομή του ερωτηματολογίου αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων.....	141
Πίνακας 21. Η δομή του ερωτηματολογίου ως προς την επάρκεια ικανοτήτων.....	144

Πίνακας 22. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης ανά φύλο και διδακτική εμπειρία για το σύνολο του δείγματος (N=288)...	180
Πίνακας 23. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ρύθμισης συναισθήματος ανά φύλο και διδακτική εμπειρία για το σύνολο του δείγματος (N=288)...	181
Πίνακας 24. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ανά φύλο και διδακτική εμπειρία για το σύνολο του δείγματος (N=288).....	182
Πίνακας 25. Συσχετίσεις των μεταβλητών της παρούσας έρευνας.....	185

Η σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος γνωστικών και θυμικών παραγόντων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για διδακτικές πρακτικές και η σχέση της με γνωστικούς και θυμικούς παράγοντες πρόβλεψης, απόμακρους και εγγείς, καθώς και η επίπτωσή της σε σημαντικές πλευρές του διδακτικού επαγγέλματος. Ειδικότερα, μελετήθηκαν (α) απόμακροι παράγοντες πρόβλεψης: χαρακτηριστικά του ατόμου όπως η γενική γνωστική ικανότητα (γνωστικές ικανότητες-γνωστικό ύφος) και η κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση της θεωρίας του νου (αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων). (β) Εγγείς παράγοντες πρόβλεψης όπως διεργασίες αυτο-ρύθμισης των εκπαιδευτικών: χαρακτηριστικά του ατόμου όπως η ρύθμιση συναισθήματος, οι στάσεις προς τον εαυτό, και οι δεξιότητες περίσκεψης. (γ) Τα αποτελέσματα της σιωπηρής γνώσης στην αυτο-αντιλαμβανόμενη διδακτική επάρκεια στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων ή και κρίσεων στη σχολική τάξη, στην αποτελεσματικότητα διαμόρφωσης διαπροσωπικών σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον, και στις πεποιθήσεις για τα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Εξετάστηκε, τέλος, αν οι δεξιότητες περίσκεψης συμβάλλουν, ανεξάρτητα από τη σιωπηρή γνώση, στα διδακτικά αποτελέσματα όπως η αποτελεσματικότητα στη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και αυτο-αντιλαμβανόμενη διδακτική επάρκεια.

Στην έρευνα συμμετείχαν 288 εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων, 96 ήταν άνδρες (33.3%) και 192 γυναίκες (66.7%), ηλικίας 20-59 ετών με διδακτική εμπειρία από 1 έως και 19 έτη και με μέσο όρο τα 15 με 19 έτη. Οι εκπαιδευτικοί εξετάστηκαν σε γνωστικά έργα τα οποία αξιολογούσαν τη λεκτική και εικονική-χωρική ικανότητα και στο γνωστικό ύφος--εξάρτηση ανεξαρτησία από το πεδίο. Οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν, επίσης, στην αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων (έργο αξιολόγησης της κοινωνικής νόησης-θεωρίας του νου). Έπειτα από την ολοκλήρωση της εξέτασης των προαναφερθέντων έργων, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια αυτο-αναφορών, τα οποία αξιολογούσαν τη σιωπηρή γνώση, τη συναισθηματική αυτο-ρύθμιση, τις στάσεις προς τον εαυτό, την περίσκεψη, την αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό

περιβάλλον, και την επάρκεια των διδακτικών τους ικανοτήτων, και, τέλος, τις πεποιθήσεις ως προς τα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Μια σειρά αναλύσεων διαδρομών έδειξαν ότι, πρώτον, η σιωπηρή γνώση προβλέπεται από την αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων αλλά όχι από τη γενική γνωστική ικανότητα. Υπήρχε, όμως, θετική συσχέτιση μεταξύ της γενικής γνωστικής ικανότητας και της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων. Δεύτερον, βρέθηκε ότι η σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών προβλέπεται από τη ρύθμιση του συναισθήματος, τις στάσεις προς τον εαυτό, και τις δεξιότητες περίσκεψης. Τρίτον, η σιωπηρή γνώση προέβλεπε την αίσθηση αποτελεσματικότητας ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων (διδασκτική αποτελεσματικότητα), την αποτελεσματικότητα στη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον, καθώς και τις πεποιθήσεις για τα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Τέλος, οι αναλύσεις έδειξαν ότι οι δεξιότητες περίσκεψης συνδέονταν με άλλους εγγείς παράγοντες πρόβλεψης όπως η ρύθμιση του συναισθήματος και οι στάσεις προς τον εαυτό και ότι προέβλεπαν άμεσα την αυτοαντιλαμβανόμενη διδασκτική επάρκεια και αποτελεσματικότητα στη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η παρούσα έρευνα προσέφερε δεδομένα που αφορούσαν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για τους απόμακρους και εγγείς παράγοντες πρόβλεψης της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών καθώς και των αποτελεσμάτων της σε τρεις βασικές πλευρές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, δηλ., τη διδασκτική επάρκεια, την αποτελεσματικότητα στη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον, και τις πεποιθήσεις για τους λόγους εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Επίσης, η έρευνα προσέφερε τη βάση για μελλοντική έρευνα σε ό,τι αφορά τις επιδράσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης σε τρεις πλευρές του διδασκτικού επαγγέλματος. Τέλος, η έρευνα συνέβαλε σε μεθοδολογικό επίπεδο μέσα από την προσαρμογή σημαντικών ερωτηματολογίων που μετρούν χαρακτηριστικά ατόμου καθώς και πλευρές του εκπαιδευτικού έργου σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Αυτο-ρύθμιση συναισθήματος, Γενική Γνωστική Ικανότητα, Διδασκτική αποτελεσματικότητα, Κοινωνική Νόηση, Σιωπηρή Γνώση.

Tacit knowledge of primary education teachers: The role of cognitive and affective factors

SUMMARY

The present study investigated primary education teachers' tacit knowledge about teaching practices and its cognitive and affective predictors, both distal and proximal, as well as its effects on important aspects of teaching. Specifically, we studied (a) distal person characteristics such as general cognitive ability (cognitive skills-cognitive style) and the social-emotional dimension of the theory of mind (recognition-decoding of basic emotions). (b) Proximal predictors such as teacher self-regulation factors, namely, teacher regulation of emotion, teachers' attitudes towards self, and mindfulness skills. (c) The possible effects of tacit knowledge on teaching efficiency, effectiveness in forming interpersonal relationships in the workplace, and beliefs about teachers' reasons for leaving their profession. It was also examined whether mindfulness skills predict, independently from tacit knowledge, teaching efficiency and effectiveness in forming interpersonal relationships.

Two hundred and eighty-eight teachers of both genders, 96 men (33.3%), 192 women (66.7%), aged 20-59 with teaching experience from 1 to 19 years, (mean of teaching experience 15-19 years), participated in this study. Teachers were assessed with cognitive tests measuring verbal and visual-spatial abilities as well as cognitive style, namely, field dependence-independence. Participants were also examined in recognition-decoding of basic emotions as a manifestation of social inference-theory of mind. Questionnaires were administered to assess teachers' tacit knowledge, regulation of emotion, attitude towards the self, effectiveness in forming interpersonal relationships, teaching efficiency, and beliefs about the reasons why teachers leave their profession.

A series of path analyses indicated, firstly, that tacit knowledge was predicted by the recognition-decoding of the basic emotions. It was not predicted by general cognitive ability, although there was a positive association of general cognitive ability with recognition-decoding of basic emotions. Secondly, tacit knowledge was predicted by mindfulness skills, emotion regulation, and attitudes towards self. Thirdly, tacit knowledge predicted teaching efficiency, effectiveness in relationship formation in the workplace, and beliefs about reasons for leaving the teaching profession. Finally, the

analyses showed that mindfulness skills were associated with other proximal predictors of tacit knowledge such as emotion regulation and attitudes towards self. There were also associations between mindfulness skills and teachers' teaching efficiency and effectiveness in the formation of interpersonal relations in the workplace, independently of tacit knowledge.

On a theoretical level, the present study provided evidence on an integrated model of the distal and proximal factors that affect teachers' tacit knowledge as well as the impact of tacit knowledge on three basic aspects of the teaching profession, namely teaching efficiency, effectiveness in forming interpersonal relations in the workplace, and beliefs about teachers' leaving their profession. Also, the study set the stage for future research on the role of mindfulness skills on the three aspects of teaching measured, independently of tacit knowledge. Finally, the study contributed methodologically by adapting into Greek significant questionnaires measuring person characteristics as well as aspects of teaching Greek primary education teachers.

Key words: General Cognitive Ability, Self-regulation of emotion, Social cognition, Tacit Knowledge, teaching effectiveness.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Θεωρητική προσέγγιση

Η μάθηση ως οικοδόμηση της γνώσης αποτελεί κρίσιμη πλευρά της καθημερινής μας ζωής. Αυτή μας χαρίζει την ευελιξία να αλλάζουμε συνεχώς την συμπεριφορά μας, χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες του παρελθόντος και του παρόντος για να είμαστε έτοιμοι να ανταποκριθούμε σε κάθε νέα πρόκληση του περιβάλλοντος μας στο παρόν και στο μέλλον. Η μάθηση και τα αποτελέσματά της ποικίλλουν από άνθρωπο σε άνθρωπο λόγω των ατομικών διαφορών, αλλά και των περιβαλλοντικών συνθηκών που σχετίζονται με αυτήν. Αποτελεί μια ενεργητική νοητική διεργασία απόκτησης, ανάκλησης και χρήσης της γνώσης, καθώς επίσης και μια ενεργητική προσπάθεια ερμηνείας των εμπειριών μας (Schmidt & Hunter, 2004). Οι επιστήμονες και οι φιλόσοφοι προσπαθούσαν και προσπαθούν να διερευνήσουν όλα τα «χαρακτηριστικά» της μάθησης και να δώσουν απαντήσεις σε κάθε ένα από αυτά. Από την Αρχαία Ελλάδα ακόμη η μελέτη της ανθρώπινης μάθησης-γνώσης αποτελούσε κεντρικό θέμα μελέτης της φιλοσοφίας και γενικά της επιστημολογίας. Η έννοια της μάθησης-γνώσης εισάγεται από τον Πλάτωνα στον Μένωνα, Φαίδωνα και Θεαίτητο ως «δικαιολογημένη αληθινή πίστη» (Hedesstrom & Whitley, 2000).

Η μάθηση είναι ένα σύνθετο εσωτερικό βιολογικό και νοητικό φαινόμενο που έχει μελετηθεί από διάφορους κλάδους της επιστήμης όπως ψυχολογία, παιδαγωγική, φυσιολογία, ιατρική, βιολογία κ.ά. Οι διαδικασίες της μάθησης είναι τόσο ποικιλόμορφες και διαφορετικές, ώστε η ένταξη τους σε μία και μοναδική κατηγορία δεν μπορεί να είναι βάσιμη και πλήρης. Παραμένει μια διεργασία η οποία δεν έχει ερμηνευτεί και κατανοηθεί πλήρως και κατά τρόπο παραδεκτό από όλους. Σε αρκετές έρευνες καταλήγουν πολλοί ερευνητές ότι υπάρχουν δύο ξεχωριστά συστήματα μάθησης, τα οποία ενεργοποιούνται κάθε φορά ανάλογα με τις απαιτήσεις των έργων μάθησης (Hayes & Broadbent, 1988. Schmeck, 1988). Υπάρχει το σιωπηρό σύστημα (άρρητης) μάθησης που θεωρείται ως το πρώτο σύστημα και το οποίο μένει σχετικά ανεπηρέαστο από διαφορές στις ανώτερες γνωστικές δεξιότητες και ηλικιακές διαφορές. Υπάρχει και το ρητό σύστημα μάθησης το οποίο είναι μεταγενέστερο σύστημα και στηρίζεται στην εργαζόμενη μνήμη και στην προσοχή. Συσχετίζεται περισσότερο με μετρήσεις γνωστικών ικανοτήτων, όπως είναι ο δείκτης νοημοσύνης

οι ηλικιακές διαφορές κ.λπ. (Grafton, Hazeline & Inry, 1995. Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006. Κουλάκογλου, 2013).

Ωστόσο υπάρχει και η αντίθετη επιστημονική άποψη, η οποία υποστηρίζει ότι υπάρχει ένα και μοναδικό σύστημα αναπαράστασης της γνώσης. Υπάρχουν διάφορα μοντέλα που προσεγγίζουν την άποψη αυτή. Η θεωρία των Nosofsky και Zaki (1998) αναφέρει ότι υπάρχει ένα σύστημα αναπαράστασης της γνώσης, στο οποίο αποθηκεύονται οι πληροφορίες, και αυτό το σύστημα ενεργοποιείται και κατά την αναγνώριση και κατά την ταξινόμηση νέων περιπτώσεων. Μια ακόμη θεωρία που υποστηρίζει την ύπαρξη ενός μόνο συστήματος μάθησης είναι η θεωρία των Cleeremans και Jimenez (2002). Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής, η ρητή γνώση προκύπτει από τη σιωπηρή γνώση, η οποία δημιουργείται στην αρχή της μάθησης. Οι Shanks και St. John (1994) προτείνουν τη θεωρία της επεισοδιακής επεξεργασίας, η οποία ερμηνεύει τα αποτελέσματα που προκύπτουν από έργα σιωπηρής μάθησης με βάση τις οδηγίες και το είδος επεξεργασίας πληροφοριών κατά τη μάθηση (Knolton & Squire, 1993).

Αυτό που θεωρείται ίσως πιο χρήσιμο, ανεξάρτητα από το αν αποδέχεται κάποιος ή όχι ότι οι σιωπηρές και οι ρητές διεργασίες στηρίζονται σε ένα ή σε δύο ξεχωριστά συστήματα αναπαράστασης της γνώσης, είναι ο προσδιορισμός της σχέσης μεταξύ σιωπηρής-άρρητης και ρητής μάθησης καθώς και το είδος της γνώσης που αποκτάται από τη σχέση αυτή. Τα πορίσματα των ερευνών που μελετούν τη σχέση της σιωπηρής και ρητής γνώσης δεν ακολουθούν μια κοινή γραμμή αλλά εξαρτώνται από πολλές και διαφορετικές συνθήκες (Cleeremans, 2008). Μέχρι πρόσφατα, σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της μάθησης-γνώσης, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονταν στην επίδραση που ασκούν μεμονωμένες κατηγορίες παραγόντων, όπως για παράδειγμα η νοημοσύνη του ατόμου ή τα κίνητρα του (Sternberg, 1999a).

Ως προς τη νοημοσύνη, ψυχολογικές έρευνες άρχισαν να διερευνούν εδώ και μερικές δεκαετίες τη διάκριση μεταξύ της ακαδημαϊκής νοημοσύνης με την πρακτική και τη διάκριση ανάμεσα στην σιωπηρή (tacit) με την ρητή ή ακαδημαϊκή γνώση (explicit) (Sternberg, 1999b). Ερευνητές θεώρησαν και θεωρούν ότι υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στην σιωπηρή-άρρητη και τη ρητή γνώση (Alexomanolaki, Loveday & Kennet, 2007. Hayes, 2011). Κάποιοι άλλοι ερευνητές όμως θεωρούν αυτό ότι δεν είναι αποδεκτό διεθνώς και ότι δεν υπάρχει σαφής διάκριση ανάμεσα στα δύο είδη γνώσεων (Sun, Merrill & Peterson, 2001), ενώ άλλοι συμπληρώνουν

υποστηρίζοντας ότι αποτελούν μόνο διαφορετικές εκφράσεις της ίδιας μάθησης, διαφέροντας μόνο στο βαθμό έκφρασης (Cleeremans & McClelland, 1991).

Οι έρευνες για την ακαδημαϊκή μάθηση (αναλυτική νοημοσύνη) ήταν πιο εκτεταμένες σε σύγκριση με την σιωπηρή γνώση (πρακτική νοημοσύνη). Οι διερευνήσεις αυτές για την σιωπηρή γνώση εισήγαγαν νέες έννοιες γύρω από την μάθηση βοηθώντας να αποσαφηνιστούν περισσότερο οι μηχανισμοί της (τρόποι λειτουργίας, διαδικασία απόκτησης, τρόποι μέτρησης, κ.λπ.), αλλά και να περιγραφούν με περισσότερη ακρίβεια οι διάφοροι παράγοντες που αλληλεπιδρούν στην διαδικασία αυτής της ίδιας της μάθησης, (ρητής και σιωπηρής). Εκτιμάται ότι θα πρέπει να υπάρξει εκτενέστερη διερεύνηση σε ένα πιο ευρύ ψυχολογικό πλαίσιο όπου θα διερευνηθούν οι συσχετισμοί ανάμεσα στα δύο είδη γνώσης, σιωπηρής και ρητής, π.χ. (η μετατροπή της σιωπηρής γνώσης σε ρητή) ώστε να γίνει πιο κατανοητή η ποικιλομορφία των παραγόντων που συνδέουν τα δύο είδη γνώσης μεταξύ τους (Tsoukas, 2002. Virtanen, 2009, 2010, 2013).

Οι έρευνες για τη σιωπηρή γνώση διεύρυναν τα όρια και τους τρόπους διαχείρισης της γνώσης και της μάθησης. Η σιωπηρή γνώση ορίστηκε ως η γνώση που δύσκολα εκφράζεται λεκτικά και η οποία χρησιμοποιείται για να δηλώσει την πρακτική νοημοσύνη, την εμπειρία, την τεχνογνωσία και την επαγγελματική διαίσθηση, που έχουν τις ρίζες τους στην προσωπική εμπειρία (Virtanen, 2013). Διερευνήθηκε το πώς αυτή η ικανότητα του ατόμου (σιωπηρή γνώση) δίνει πρακτικές λύσεις κατά τη διάρκεια της εργασίας του και γενικά τον τρόπο που λειτουργούν τα πράγματα στον χώρο εργασίας. Η σιωπηρή γνώση δεν αποτελεί το άμεσο αποτέλεσμα της εμπειρίας, αλλά προκύπτει από τη μάθηση που προέρχεται από την εμπειρία (Sternberg & Grigorenko, 2006). Γενικότερα η σιωπηρή γνώση είναι από τις πιο πολυσυζητημένες έννοιες στον τομέα διαχείρισης της γνώσης. Αποτελεί μέρος της πρακτικής νοημοσύνης, δηλαδή της ικανότητας του ατόμου να χρησιμοποιεί τη νοημοσύνη του ώστε να επιλύει προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητα του.

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται η σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών -ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία- στη διαχείριση και αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο (Grigorenko, Sternberg & Strauss, 2006). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα γίνεται μια συστηματική προσπάθεια διερεύνησης της σιωπηρής γνώσης πέρα από τις υπάρχουσες σχετικές έρευνες, με

στόχο να καταδειχθούν οι ατομικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σιωπηρή γνώση και των τρόπων σύνδεσης και συσχέτισης της σιωπηρής γνώσης με τη γενική γνωστική ικανότητα (γνωστικές ικανότητες, γνωστικό ύψος). Έγινε διερεύνηση, αν υπήρξε συσχέτιση μεταξύ της σιωπηρής γνώσης και της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων. Διερευνήθηκε, επίσης, αν η σιωπηρή γνώση προβλέπεται από τη ρύθμιση του συναισθήματος, τις στάσεις προς τον εαυτό, και τις δεξιότητες περίσκεψης. Έγινε διερεύνηση αν η σιωπηρή γνώση προέβλεπε την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την επίτευξη διδακτικών στόχων (διδακτική αποτελεσματικότητα), ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαμόρφωση σχέσεων και ως προς τα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει δέκα (10) κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας, σχετικά με τη σιωπηρή γνώση όπως την περιγράφει ο Sternberg. Περιγράφεται ο τρόπος αξιολόγησης-μέτρησης της σιωπηρής γνώσης στους διάφορους επαγγελματικούς χώρους και σε διαφορετικές χώρες, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται μέσω της εμπειρίας τους και των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης, να διαχειριστούν το όλο κλίμα της σχολικής τάξης. Στο ίδιο κεφάλαιο περιγράφεται η ρητή γνώση στα πλαίσια της διαφοροποίησης με τη σιωπηρή-άρρητη γνώση και γίνεται καταγραφή των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων της σε σύγκριση με τη σιωπηρή γνώση. Γίνεται επίσης αναφορά στη σχέση μεταξύ της σιωπηρής γνώσης με γνωστικούς παράγοντες πρόβλεψης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις Γνωστικές Ικανότητες και στον τρόπο που κατακτιέται η γνώση από το άτομο, επίσης ο ρόλος του ατόμου στην ανάπτυξη και οικοδόμηση της γνώσης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων σύμφωνα με την ψυχομετρική άποψη. Επίσης γίνεται αναφορά στις θεωρίες για τη νοημοσύνη και τα είδη της νοημοσύνης. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην Τριαρχική θεωρία της Νοημοσύνης του Sternberg (2005a), (αναλυτική, δημιουργική και πρακτική νοημοσύνη).

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στο Γνωστικό Ύψος, το οποίο αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εξέτασης των διαστάσεων της γενικής γνωστικής ικανότητας. Περιγράφεται από τους Sternberg και Grigorenko (1997), ως μια γέφυρα ανάμεσα στην προσωπικότητα και τη γνώση. Γίνεται αναφορά στη διεθνή βιβλιογραφία ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της εξάρτησης-ανεξαρτησίας από το πεδίο και της ικανότητας εντοπισμού σχετικών πληροφοριών, μέσα από ένα πολύπλοκο πλαίσιο για

την επίλυση προβλημάτων. Καθώς επίσης υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των τεστ εξάρτησης-ανεξαρτησίας από το πεδίο και των τεστ διαφόρων τύπων ικανότητας, ιδιαίτερος της γενικής νοημοσύνης και της εικονικής-χωρικής ικανότητας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την Κοινωνική Νόηση και τη σημαντικότητά της για το άτομο. Η κοινωνική νόηση στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνεται ώστε να φανεί ότι η σιωπηρή γνώση δεν είναι προϊόν μόνο γνωστικών παραγόντων αλλά και θυμικών. Η κοινωνική νόηση περιλαμβάνει αυτόματες γνωστικές διεργασίες που χρησιμοποιούνται για την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του κοινωνικού γίνεσθαι. Στα πλαίσια του σχολείου, όπου υπάρχει κοινωνική αλληλεπίδραση κι έντονη επίδραση συναισθηματικών παραγόντων, είναι σημαντικό να εξετασθεί αν η κοινωνική νόηση, πέρα από τη νοημοσύνη, συμβάλλει στη δημιουργία της σιωπηρής γνώσης. Στη συνέχεια του τέταρτου κεφαλαίου περιγράφεται η Θεωρία του Νου ως η πλέον επιτυχής προσέγγιση που διαθέτει το άτομο για την ερμηνεία ή πρόβλεψη της συμπεριφοράς τόσο της δικής του όσο και των άλλων. Το πόσο, δηλαδή, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει στη ζωή του ανθρώπου, πόσο σημαντική και λειτουργική ικανότητα είναι αυξάνοντας την ποιότητα ζωής του. Ενώ αντίθετα η έλλειψή της δημιουργεί προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις και επαφές του. Ειδικότερα, γίνεται αναλυτική αναφορά στην αναγνώριση-αποκωδικοποίηση των συναισθημάτων. Παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα που αναδεικνύουν πόσο σημαντική είναι η ικανότητα αποκωδικοποίησης των συναισθημάτων του άλλου και πόσο αυτή η ικανότητα συντελεί στην πρόβλεψη και ερμηνεία της συμπεριφοράς τους. Αυτή η ικανότητα είναι κρίσιμη για την κατανόηση τόσο των μαθητών όσο και τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων σε επαγγελματικό πλαίσιο, κι άρα θα συνδέεται με τη σιωπηρή γνώση. Αντίθετα, η μη ανάπτυξη αυτής της ικανότητας οδηγεί το άτομο σε διαπροσωπικές δυσκολίες και σε δυσλειτουργίες επικοινωνίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται η αυτο-ρύθμιση. Το σκεπτικό ήταν ότι η σιωπηρή γνώση για την εκπαιδευτική πράξη που αφορά το χειρισμό προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο θα πρέπει να περιλαμβάνει και στοιχεία που προέρχονται από στρατηγικές για την προσωπική ρύθμιση των συναισθημάτων από το άτομο καθώς και από τη στάση απέναντι στον εαυτό. Μία θετική στάση απέναντι στον εαυτό προφανώς θα βοηθά και σε πιο αποτελεσματική επιλογή τρόπων χειρισμού καταστάσεων στο σχολείο. Στο κεφάλαιο αυτό που αφορά τους εγγείς παράγοντες πρόβλεψης της σιωπηρής γνώσης συμπεριλήφθηκαν και οι δεξιότητες περίσκεψης. Οι δεξιότητες περίσκεψης συντελούν στο να μπορεί ο εκπαιδευτικός να έχει τον έλεγχο

δράσης της παρούσας κατάστασης. Τα οφέλη της περίσκεψης που αναφέρθηκαν από εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν βελτιώσεις που παρατηρήθηκαν στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, στις φιλικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, στη ρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών, στην έγκαιρη αντιμετώπιση και ορθή διαχείριση προβληματικών καταστάσεων η και κρίσεων στη σχολική τάξη από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και στην περαιτέρω ανάπτυξη των διδακτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

Ακολούθως στο έκτο κεφάλαιο αναφέρεται η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας. Η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας διαπιστώθηκε ότι συνδέεται με την σιωπηρή γνώση-πρακτική νοημοσύνη, σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της τάξης, τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων με όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό χώρο και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους επιδεξιότητα. Στο κεφάλαιο παρουσιάζονται επίσης, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, φύλο, διδακτική εμπειρία. Παρατίθενται ερευνητικά δεδομένα για την σωστή διαχείριση της σχολικής τάξης. Καταγράφονται οι σχέσεις της οργάνωσης της διδασκαλίας με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και γίνεται αναφορά στις επιπτώσεις της έλλειψης της αυτο-αποτελεσματικότητας που οδηγούν τον εκπαιδευτικό στην επαγγελματική εξουθένωση.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι στόχοι της, οι υποθέσεις που προκύπτουν από τους στόχους αυτούς καθώς και το πειραματικό σχέδιο της έρευνας.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μέθοδος και παράλληλα οι πληροφορίες για το δείγμα της έρευνας. Παρουσιάζονται επίσης, τα έργα και τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και περιγράφεται το σύνολο των μεθοδολογικών αναλύσεων που συνετέλεσαν στον έλεγχο των υποθέσεων. Επίσης παρατίθενται πληροφορίες για τον έλεγχο των ψυχομετρικών ιδιοτήτων όσων από αυτά χορηγήθηκαν για πρώτη φορά σε ελληνικό πληθυσμό εκπαιδευτικών. Ο έλεγχος της παραγοντικής δομής των ψυχομετρικών εργαλείων έγινε τόσο με την εφαρμογή διερευνητικών, όσο και επιβεβαιωτικών αναλύσεων παραγόντων. Επίσης, περιγράφεται με ακρίβεια το σύνολο των μεθοδολογικών χειρισμών που έγιναν προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις.

Στο ένατο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις της έρευνας, όπου και σχολιάζονται με κάθε λεπτομέρεια. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν έπειτα από τις εφαρμογές της

ανάλυσης διαδρομών. Περιγράφονται αναλυτικά, οι επιδράσεις της γενικής γνωστικής ικανότητας και της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων, ως απόμακροι παράγοντες πρόβλεψης στη σιωπηρή γνώση. Γίνεται επίσης αναφορά των επιδράσεων των εγγείων παραγόντων πρόβλεψης στη σιωπηρή γνώση. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφονται οι επιδράσεις που δέχεται η σιωπηρή γνώση από τη ρύθμιση συναισθήματος, τις στάσεις προς τον εαυτό και τις δεξιότητες περίσκεψης. Αναφέρεται, η αίσθηση αποτελεσματικότητας ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων και ως προς την επάρκεια διδακτικών ικανοτήτων, καθώς και τα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και η επίδραση που ασκούν στη σιωπηρή γνώση. Περιγράφονται οι επιδράσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης, στη ρύθμιση συναισθήματος, στις στάσεις προς τον εαυτό, στην αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων και στην διδακτική επάρκεια ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Περιγράφεται επίσης, η επίδραση του παράγοντα φύλο των ατομικών διαφορών, στις αναφορές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης, των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, των δεξιοτήτων περίσκεψης και της ρύθμισης συναισθήματος. Καθώς επίσης γίνεται αναφορά στις επιδράσεις του παράγοντα των ατομικών διαφορών διδακτική εμπειρία στις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης και στα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και παράλληλα στις αλληλεπιδράσεις φύλου και διδακτικής εμπειρίας στο σύνολο των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια, περιγράφονται σε ένα γενικό πλαίσιο τα αποτελέσματα όλων των σχέσεων, όλων των μοντέλων που προέκυψαν από την έρευνα.

Στο δέκατο κεφάλαιο υπάρχει η Γενική Συζήτηση. Περιλαμβάνει τα πιο σημαντικά ευρήματα της έρευνας από την μια πλευρά, ενώ από την άλλη τους περιορισμούς αυτής της έρευνας καθώς και προτάσεις για όποιες μελλοντικές έρευνες.

Ακολουθεί η Βιβλιογραφία και το Παράρτημα. Στο Παράρτημα υπάρχουν οι σχετικές οδηγίες σε ότι αφορά τον τρόπο χορήγησης των έργων αλλά και της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

1 Σιωπηρή Γνώση (Tacit Knowledge)

Ορισμός

Η λέξη «tacit» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά περίπου το 1595 με 1605 μ.Χ. και είχε συσχετιστεί με κάτι που δεν μπορούσε να εκφραστεί, με κάτι από το οποίο δεν έβγαινε ήχος-φωνή, όπως π.χ. μια σιωπηρή προσευχή. Η λέξη γνώση αρχικά σήμαινε γνωριμία με τα γεγονότα, αλήθειες, αρχές, που προέρχονταν από την μελέτη ή από την εμπειρία. Σήμερα ο ορισμός της γνώσης αναφέρεται στην πρόσληψη, επεξεργασία, διατήρηση αλλά και παραγωγή νέων πληροφοριών (Κωσταρίδου - Ευκλείδη 2011α). Ο φιλόσοφος και Michael Polanyi (1959), πρώτος παρουσίασε τις δύο λέξεις μαζί, «tacit knowing», για να περιγράψει τη διαδικασία «ο γνωρίζων σιωπηρά» και όχι ως μια μορφή γνώσης. Ο όρος tacit knowledge (σιωπηρή ή άρρητη γνώση) προέρχεται από τη λατινική λέξη tacitus που σημαίνει σιωπηρή ή μη φωνακτή γνώση. Η ίδια έκφραση χρησιμοποιείται και σήμερα (Reber, 2002). Η σιωπηρή-άρρητη γνώση ορίστηκε ως η γνώση που δύσκολα εκφράζεται και χρησιμοποιείται για να δηλώσει την προσωπική εμπειρία, την τεχνογνωσία και την επαγγελματική διαίσθηση του ατόμου. Είναι αδόμητη και υποκειμενική. Δεν μεταφέρεται, δεν αποθηκεύεται και δεν μετασχηματίζεται. Η διαίσθηση, οι δεξιότητες και πεποιθήσεις του ατόμου και οι προσωπικές του αξίες παίζουν σημαντικό ρόλο για την απόκτηση της. Η ρητή γνώση είναι συνειδητή γνώση, αρθρωμένη σε δομημένη γλώσσα και απαιτεί κάποιο επίπεδο ακαδημαϊκής γνώσης. Μπορεί, δηλαδή, να διατυπωθεί γλωσσικά, να ερμηνευτεί, να μετασχηματιστεί, να μεταδοθεί από άτομο σε άτομο, να διατυπωθεί με γραμματικούς όρους, με μαθηματικούς τύπους και να αποθηκευτεί σε βάσεις δεδομένων. Η άδηλη γνώση αποτελεί μια ασυνείδητη διεργασία μάθησης. Ο όρος άδηλη γνώση συνδέεται με άλλους διάφορους συναφείς όρους (συμπτωματική, παθητική, αυτόματη γνώση). ο Reber (1989) αναφέρει ότι η άδηλη γνώση χαρακτηρίζεται από δυο κύρια στοιχεία: α) είναι μια ασυνείδητη διεργασία και β) παράγει αφηρημένη γνώση. Το αγγλικό λεξικό

Oxford English Dictionary (1933), αναφέρει ότι η άδηλη γνώση είναι προϊόν άτυπης μάθησης η οποία συνήθως δεν δηλώνεται ή εκφράζεται ανοιχτά (Wagner & Sternberg, 1987). Ο Sternberg και οι συνεργάτες του αναφέρουν ότι: α) ότι η σιωπηρή γνώση αποκτάται με ελάχιστη υποστήριξη από τους άλλους ανθρώπους ή από τις πηγές πληροφόρησης, β) έχει διαδικαστικό χαρακτήρα και αποτελεί συχνά το πλαίσιο σχετικά με το πως πρέπει να δράσουμε σε μια δεδομένη στιγμή, γ) έχει άμεση συνάφεια με τους στόχους του ατόμου, δ) είναι πρακτικά χρήσιμη στην καθημερινότητα του ατόμου (Hedlund, Sternberg & Antonakis, 2002. Hedlund & Sternberg, 2000).

Ο Sternberg και οι συνεργάτες του, θεωρούν τη σιωπηρή γνώση ως common sense, δηλαδή, «κοινό νου» (Hedlund et al., 2002). Η έκφραση αυτή αναπτύχθηκε από την εναλλαγή της κλασσικής έκφρασης “sensus communis” και συνεπώς βασίζεται στην σωματική-αισθητική εμπειρία (Gregorić, 2007). Η “κοινή αίσθησις” του Αριστοτέλη σήμαινε ένα κεντρικό όργανο αίσθησης το οποίο συγκέντρωνε όλες τις λεπτομέρειες των αισθήσεων, βρισκόταν δηλαδή μέσα στην καρδιά (Fuchs, 2001). Η σιωπηρή γνώση αποτελεί έκφραση της πρακτικής νοημοσύνης, δηλαδή, της ικανότητας του ατόμου να χρησιμοποιεί τη νοημοσύνη του ώστε να επιλύει προβληματικές καταστάσεις που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητα του. Ο Sternberg και οι συνεργάτες του θεωρούν ότι η πρακτική νοημοσύνη, δηλαδή η ικανότητα να μαθαίνει κάποιος από την εμπειρία, αποτελεί τη βάση για την απόκτηση και αξιοποίηση της σιωπηρής γνώσης (Sternberg, Wagner & Okagaki, 1993). Διάκριση αναφέρει ο Sternberg ότι υπάρχει ανάμεσα στην πρακτική νοημοσύνη, την ικανότητα δηλαδή να αντιμετωπίζει κανείς τα προβλήματα της καθημερινότητας, η οποία αναφέρεται με το προσωνύμιο (street smarts ή common sense), με την ακαδημαϊκή ή αναλυτική νοημοσύνη η οποία αναφέρεται με το προσωνύμιο (book smarts) (Sternberg, 1999c).

Όλο και περισσότεροι ερευνητές δείχνουν σήμερα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για την σιωπηρή γνώση και όχι σε ένα μόνο συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο, αλλά σε διαφορετικούς, όπως: ψυχολογία, ψυχιατρική, φιλοσοφία, κοινωνιολογία, παιδαγωγικές, οικονομικές επιστήμες, κ.λπ. Αυτό επιβεβαιώνεται κατά τον Pozzali (2008), από τον μεγάλο αριθμό επιστημονικών βιβλίων και άρθρων που έχουν συγγραφεί από την δεκαετία του 1990 μέχρι σήμερα. Ο Shanks (1999), αναφέρει ότι την δεκαετία του 1980 υπήρχαν μόνο 15 άρθρα που χρησιμοποιούσαν τον όρο σιωπηρή γνώση, ενώ το την δεκαετία του 1990 τα άρθρα έφταναν περίπου τα 253 στον αριθμό (Shanks & Johnstone, 1999).

Μέχρι σήμερα δεν έχει προσδιοριστεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός της σιωπηρής γνώσης, γεγονός που είναι ενδεικτικό των εννοιολογικών αλλά και των μεθοδολογικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο χώρος της άδηλης μάθησης. Έχουν γίνει αρκετές συζητήσεις και διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών όχι μόνο για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της σιωπηρής γνώσης αλλά και εάν και κατά πόσο η σιωπηρή γνώση είναι ασυνείδητη, πώς την αντιλαμβανόμαστε και πώς μετράμε τη συνειδητή και ασυνείδητη γνώση. Η σιωπηρή γνώση είναι αφηρημένη γνώση; Είναι αποτέλεσμα μιας αφαιρετικής διαδικασίας; Αν και κατά πόσο η σιωπηρή και η ρητή γνώση υποστηρίζονται από ίδια ή ξεχωριστά και ανεξάρτητα γνωστικά σχήματα. Επίσης κατά πόσο και με ποιους τρόπους μπορεί να αυξηθεί ο ρυθμός απόκτησης της σιωπηρής γνώσης (Taylor, 2007).

Επισκόπηση ερευνών για τη σιωπηρή γνώση

Οι θεωρίες που περιγράφουν τη διαδικασία δημιουργίας νέας γνώσης είναι ποικίλες. Στο μοντέλο που διαμόρφωσαν οι Nonaka και Takeuchi (1996), παρατηρώντας και μελετώντας Ιαπωνικές επιχειρήσεις δημιουργίας γνώσης όρισαν δύο διαστάσεις της, την επιστημολογική και την οντολογική. Η πρώτη διάσταση αφορά το είδος της γνώσης η οποία χωρίζεται σε σιωπηρή ή άρρητη και σε ρητή. Η δεύτερη αφορά τις οντότητες που δημιουργούν τη γνώση οι οποίες μπορεί να είναι άτομα, ομάδες, οργανισμοί, ή ακόμα και δίκτυα οργανισμών. Η σιωπηρή γνώση είναι προσωπική, άμεσα εξαρτώμενη από το περιβάλλον στο οποίο σχηματοποιείται (context related) και για το λόγο αυτό είναι πολύ δύσκολο να τυποποιηθεί και να μεταδοθεί. Η ρητή γνώση, από την άλλη μεριά, κωδικοποιείται εύκολα σε τυποποιημένη, συστηματική γλώσσα. Σύμφωνα με τον Polanyi (1959) οι άνθρωποι αποκτούν γνώση δημιουργώντας και οργανώνοντας ενεργά τις εμπειρίες τους. Όσον αφορά την οντολογική τώρα διάσταση, μπορεί κανείς να πει ότι με την αυστηρή έννοια του όρου, η γνώση παράγεται μόνο από τα ανθρώπινα όντα. Ένας οργανισμός δεν μπορεί να δημιουργήσει γνώση χωρίς τα άτομα. Αυτό που μπορεί να κάνει ο οργανισμός είναι να υποστηρίξει τα δημιουργικά άτομα ή προσφέρει το κατάλληλο περιβάλλον σε αυτά για να παράγουν γνώση (Noh, Lee, Kim & Kim, 2000).

Ο Polanyi (1959), ήταν από τους πρώτους που μελέτησε τη σιωπηρή γνώση. Υποστήριξε δε, ότι υπάρχουν δύο πτυχές της γνώσης «γνωρίζοντας τι» και «γνωρίζοντας πως». Και οι δύο πτυχές αυτές εμπλέκονται σε κάθε περίπτωση

γνωστικής διαδικασίας (Hedlund et al., 2002. Taylor, 2007). Ο Reber (1989), αναφέρει ότι η σιωπηρή γνώση αποτελεί μια ασυνείδητη διεργασία μάθησης, η οποία οδηγεί σε γνώση που μπορεί να γενικευτεί σε νέα ερεθίσματα, χωρίς όμως να μπορεί να εκφραστεί εύκολα (Reber, 1989. Virtanen, 2010). Κατά τον Reber (1989), η σιωπηρή γνώση χαρακτηρίζεται από δύο κύρια στοιχεία: α) ότι είναι μια ασυνείδητη διεργασία με την έννοια ότι δεν χρησιμοποιούνται συνειδητές στρατηγικές για την απόκτηση της και β) ότι παράγει αφηρημένη γνώση. Ο Reber (1989), επίσης αναφέρει ότι οι άνθρωποι μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις που να προέρχονται ακόμη και από ένα ιδιαίτερα περίπλοκο περιβάλλον, χωρίς συνειδητή πρόθεση ή ενημερότητα της μάθησης. Κατά τη Seger (1997), η μάθηση μέσω της σιωπηρής γνώσης συμβαίνει: α) με ένα συμπτωματικό τρόπο, χωρίς τη χρήση συνειδητών στρατηγικών, β) συμβαίνει χωρίς οι συμμετέχοντες να αποκτούν επαρκή συνειδητή γνώση, γ) αφορά πρωτότυπα ερεθίσματα και δ) διατηρείται αναλλοίωτη σε ασθενείς με αμνησία (Seger, 1997. Taylor, 2007).

Ο Collins (2010), διακρίνει τρεις τύπους σιωπηρής γνώσης: α) ο αδύναμος ή σχετικός τύπος. Αυτός ο τύπος γνώσης δημιουργείται χωρίς την ενεργή συμμετοχή και αλληλεπίδραση του ατόμου με την κοινωνία, β) ο μεσαίος ή σωματικός τύπος σιωπηρής γνώσης. Ονομάζεται και σωματικός γιατί βρίσκεται στο ανθρώπινο σώμα. Σε αυτόν τον τύπο είχε αναφερθεί και ο Polanyi (1949). Η σιωπηρή γνώση είναι η γνώση που «βρίσκεται» μέσα στον ανθρώπινο εγκέφαλο όπως είναι η εμπειρία, η κατανόηση κ.λπ. (Pozzali, 2008. Woo, Clayton, Johnson, Flores & Ellis, 2004). Όταν κάνουμε ποδήλατο η πρακτική και η προπόνηση μας βοηθάνε να έχουμε ισορροπία στο νευρικό και μυϊκό μας σύστημα και έτσι δεν πέφτουμε. Δεν μπορούμε να εξηγήσουμε σε κανέναν πως το κάνουμε αυτό και για αυτό ονομάζεται και σιωπηρή γνώση. Και ο Polanyi (1959), συμπληρώνει «μπορούμε να γνωρίζουμε περισσότερα από όσα μπορούμε να πούμε», γ) ο δυνατός ή συλλογικός τύπος σιωπηρής γνώσης. Αυτό το είδος της γνώσης μαθαίνεται μόνο συμμετέχοντας ενεργά στην κοινωνία και αλληλεπιδρώντας με άλλους ανθρώπους. Εδώ το παράδειγμα με το ποδήλατο έχει ισχύ, όχι σε ό,τι αφορά την ισορροπία αλλά στο πώς να μετακινείσαι μέσα στην κίνηση με τα διάφορα αυτοκίνητα, γνωρίζοντας ποια σήματα πρέπει να ακολουθήσεις για να αποφύγεις λαθεμένες διαδρομές, να προβλέψεις συμπεριφορές των οδηγών των αυτοκινήτων και των μοτοσικλετιστών κ.λπ. (Collins, 2010). Η εκμάθηση και χρήση της γλώσσας είναι από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα απόκτησης σύνθετης γνώσης. Τα παιδιά από την βρεφική ηλικία αρχίζουν να μιλάνε τη μητρική τους

γλώσσα-τον προφορικό λόγο-ο οποίος διέπεται από διάφορους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Οι γραμματικοί και συντακτικοί αυτοί κανόνες είναι άγνωστοι στα παιδιά αυτής της ηλικίας και παρόλο που δεν έχουν συνειδητή επίγνωση αυτών των κανόνων, η εκμάθηση του προφορικού λόγου οδεύει προς την ολοκλήρωση της. Ακόμη και βρέφη δύο μηνών μπορούν να διακρίνουν τον προφορικό λόγο της μητρικής τους γλώσσας με τον προφορικό λόγο μιας ξένης γλώσσας, χωρίς φυσικά να κατανοούν το νόημα των συγκεκριμένων προτάσεων σε καμία από τις δύο γλώσσες (Dehaene – Lambertz & Houston, 1998).

Η απόκτηση της σιωπηρής γνώσης κατά τον Sternberg, (1985) απαιτεί τρεις νοητικές διαδικασίες που είναι απαραίτητες: α) επιλεκτική κωδικοποίηση: φιλτράρισμα πληροφοριών από το περιβάλλον, κωδικοποίηση πληροφοριών μόνο όσων είναι σχετικές με τις υπάρχουσες γνώσεις ή με ένα στόχο - σκοπό. Επειδή υπάρχει συνεχής καταγισμός πληροφοριών αν δεν είμαστε σε θέση να τις επιλέγουμε θα υπάρξει υπερφόρτωση από αυτές, β) επιλεκτικός συνδυασμός: συνδυασμός των κωδικοποιημένων πληροφοριών για την υλοποίηση ενός στόχου – σκοπού, γ) επιλεκτική σύγκριση: σύγκριση και συσχέτιση των προηγούμενων πληροφοριών με τις νέες πληροφορίες. Το άτομο το οποίο γνωρίζει να επιλέγει συγκρίνοντας, αξιοποιεί τις υπάρχουσες γνώσεις του προκειμένου να ενσωματώσει σ' αυτές νέες. Ενώ αντίθετα το άτομο που δεν γνωρίζει να επιλέγει δυσκολεύεται να καταλάβει τους συσχετίσεις ανάμεσα στα παλιά και στα νέα γεγονότα. Μεταξύ των παραπάνω τριών διαδικασιών υπάρχει διάδραση και δεν αποκλείει η μία διαδικασία την άλλη, (Hedlund et al., 2002. Wagner & Sternberg, 1987).

Η διδασκαλία για την απόκτηση της σιωπηρής γνώσης έχει να κάνει με την εκμάθηση στρατηγικών για το πώς θα βελτιωθεί η ικανότητα απόκτησής της. Μερικά παραδείγματα σε μορφή ερωτήσεων που μας παραπέμπουν σε διδασκαλία στρατηγικών: α) αναλογίσου ποιοι είναι οι πιο θετικά αξιολογημένοι συνάδελφοι σου στην υπηρεσία στην οποία εργάζεσαι και για ποιο λόγο είναι πιο υψηλά αμειβόμενοι; β) μετά την ολοκλήρωση της εργασίας, τι έχεις αποκομίσει από αυτήν σε σχέση με: τις δυνατότητες σου, τις αδυναμίες σου, τις αμφιβολίες και τα προσόντα σου; γ) τι έχεις αποκομίσει από τις δυνατότητες, αδυναμίες, αμφιβολίες και τα προσόντα των άλλων; δ) πώς με ποιο τρόπο θα προσέγγιζες διαφορετικά μια παρόμοια εργασία; (Grigorenko et al., 2006. Wagner & Sternberg, 1987).

Απόκτηση της σιωπηρής γνώσης.

Τη γνώση μπορούμε να την παρομοιάσουμε με ένα παγόβουνο που το 90% βρίσκεται κρυμμένο κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας και αποτελεί τη σιωπηρή γνώση και το 10% που βρίσκεται πάνω από την επιφάνεια και αποτελεί τη ρητή γνώση (Bhardwaj & Monin, 2006. Nonaka, Takeuchi & Umemoto, 1996. 1998).

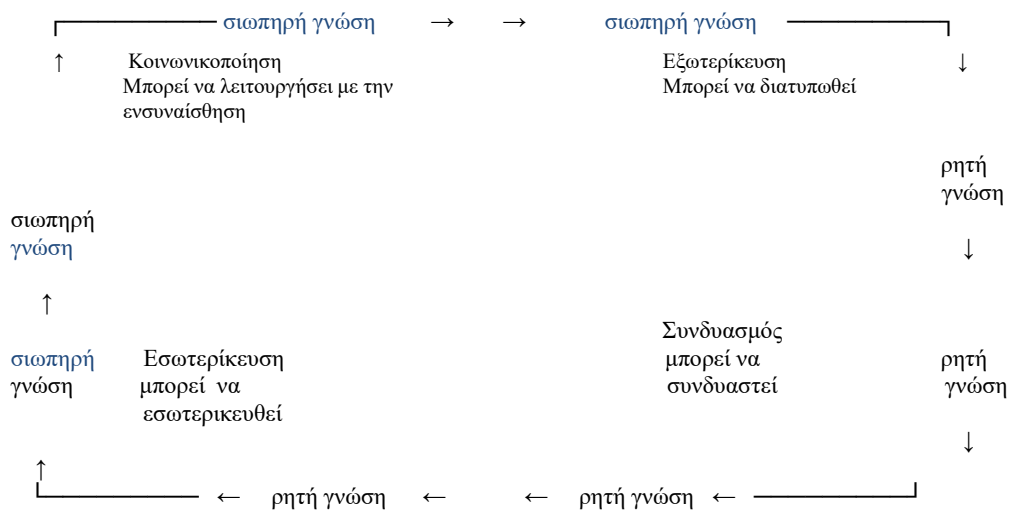
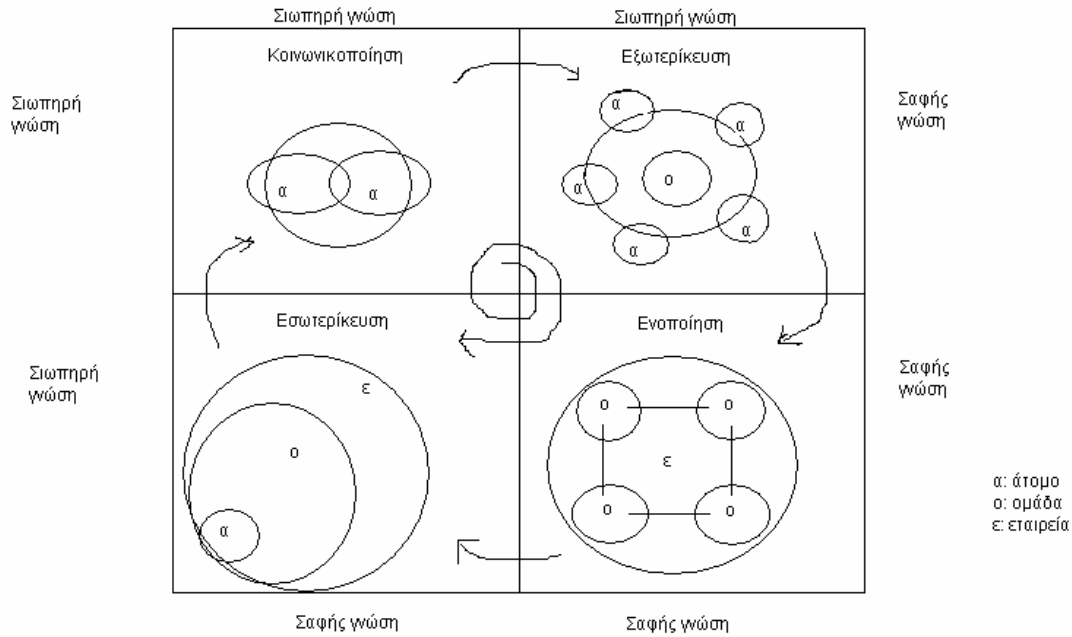
Σύμφωνα με τον Sternberg (2002) και τους συνεργάτες του, η σιωπηρή (άρρητη) γνώση αναφέρεται σε πρακτικές γνώσεις σε ό,τι αφορά: α) τη διαχείριση του εαυτού σε σχέση με τα προσωπικά κίνητρα και τις οργανωτικές πτυχές που έχει αναπτύξει το άτομο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η γνώση το πώς να ξεπερνάει κάποιος το πρόβλημα της αναβλητικότητας, β) τη διαχείριση της εργασίας, δηλαδή αναφέρεται στην τεχνογνωσία για το πώς θα διεκπεραιώνει το άτομο μια εξειδικευμένη εργασία. Παράδειγμα αποτελεί η γνώση το πώς θα κάνει μια αποτελεσματική λεκτική παρουσίαση, γ) τη διαχείριση των άλλων η σιωπηρή γνώση δηλαδή αναφέρεται στη γνώση του πως θα διαχειρίζεται κάποιος τους υφισταμένους, ομότιμους και ανωτέρους του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η γνώση του τρόπου της ανταμοιβής των άλλων, έτσι ώστε να αισθανθούν ικανοποίηση για την εργασία τους αλλά και να αυξήσουν την παραγωγικότητα τους, (Busch, Richards & Dampney, 2002).

Οι Busch, Richards και Dampney (2001), αναφέρουν ότι η σιωπηρή γνώση βοηθάει στην κατανόηση της κωδικοποιημένης γνώσης και θεωρούν ότι βρίσκεται στο κατώτατο επίπεδο όταν το άτομο είναι στην αρχή της καριέρας του. Η ρητή γνώση είναι αυτή που μπορεί να διατυπωθεί (articulable) και έχει αποκτήσει το άτομο στο σύνολο της καριέρας του. Ενώ στην αρχή της καριέρας του ατόμου παρατηρείται η ρητή γνώση να είναι αυξημένη, δεν φαίνεται να διατηρείται η ίδια αυξανουσα τάση μέχρι το τέλος της καριέρας του. Αντίθετα η σιωπηρή γνώση βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο όταν κάποιος βρίσκεται στην αρχή της καριέρας του, ωστόσο καθώς περνούν τα χρόνια εργασίας παρατηρείται (το πιο πιθανό σενάριο) να έχει σημαντική αυξητική τάση. Η αλληλεπίδραση του ατόμου με τους άλλους ανθρώπους και τις γνώσεις που αποκομίζει από αυτούς, αυξάνεται καθώς αποκτά περισσότερη εμπειρία. Παρατηρείται ακριβώς η ίδια κατάσταση όπως στην πορεία της σιωπηρής γνώσης – αρχικά σε χαμηλό επίπεδο και καθώς εμπλουτίζεται η καριέρα με την εμπειρία, η αλληλεπίδραση αυξάνει.

Κατά τους Nonaka και Takeuchi (1996), η ρητή και η σιωπηρή γνώση δεν είναι τελείως διαφορετικές, αλλά δύο συμπληρωματικές οντότητες. Αλληλεπιδρούν και

εναλλάσσονται μεταξύ τους όταν τα άτομα δραστηριοποιούνται δημιουργικά. Η δημιουργία της νέας γνώσης, δηλαδή, πραγματοποιείται κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ της σιωπηρής και της ρητής γνώσης. Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι αυτή η διαδικασία μετατροπής της γνώσης είναι κοινωνική, γιατί υπάρχει πάντα αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και όχι εντός των ατόμων. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την ορθολογική θεωρία που υποστηρίζει ότι το άτομο μπορεί να βρει τη γνώση απλά χρησιμοποιώντας το πνεύμα του, εφαρμόζοντας εσωτερικά την αναγωγική μέθοδο. Στην πραγματικότητα το άτομο ποτέ δεν μπορεί να απομονωθεί από το κοινωνικό σύνολο και πάντα αλληλεπιδρά με αυτό. Η δημιουργία γνώσης είναι μια συνεχής δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ σιωπηρής και ρητής γνώσης.

Σύμφωνα με το μοντέλο SECI (κοινωνικοποίηση, εξωτερίκευση, συνδυασμός και εσωτερίκευση) που έχουν αναπτύξει οι Nonaka et al. (1996), η διαδικασία μεταφοράς της γνώσης ακολουθεί μια κυκλική πορεία – όπως φαίνεται και στον Σχήμα (1). Στο μοντέλο αυτό της σπειροειδούς πορείας ενυπάρχει μια διαδοχική εμπάθυνση της γνώσης (της σιωπηρής με την ρητή) και συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Κάθε τύπος γνώσης μπορεί να μετατραπεί από σιωπηρή σε ρητή και το αντίθετο. Αφού η μάθηση θεωρηθεί ως μια συνεχής διαδικασία, τότε ακολουθείται δεξιόστροφη πορεία, όπως του ρολογιού και εξαρτάται από την έναρξη και διατήρηση του σπειροειδούς τρόπου μάθησης. Παρατηρείται η αρχική μεταφορά της σιωπηρής γνώσης προς τη σιωπηρή γνώση, η οποία ονομάζεται «κοινωνικοποίηση». Ακολουθεί η «εξωτερίκευση», όπου η σιωπηρή γνώση μπορεί να διατυπωθεί, δηλαδή, να εξωτερικευθεί και να γίνει ρητή. Έπεται ο «συνδυασμός», όπου η γνώση είναι πλέον ρητή και μπορεί να συνδυαστεί με άλλες γνώσεις, και ακολουθεί η «εσωτερίκευση», όπου η γνώση μπορεί να εσωτερικευθεί και γίνεται πάλι σιωπηρή (άρρητη), ώστε να μπορεί να επαναδιατυπωθεί, ακολουθώντας πάλι την αρχική διαδικασία.



Πηγή Nonaka et al (1996)

Σχήμα 1. Το μοντέλο SECI

Οι Busch, Richards και Dampney (2001), προσπάθησαν να απαντήσουν στο ερώτημα αν υπάρχουν στοιχεία της σιωπηρής γνώσης που μπορούν να αρθρωθούν (articulable) και στοιχεία που δεν μπορούν να αρθρωθούν (inarticulable), δημιουργώντας έναν ερμηνευτικό πίνακα της σιωπηρής γνώσης βασισμένοι σε 64 ερευνητικά κείμενα στα οποία είχαν γίνει προσπάθειες ορισμού της, από τους συγγραφείς των κειμένων. Έγινε δηλαδή, προσπάθεια κατηγοριοποίησης της σιωπηρής γνώσης σ' αυτήν που μπορεί να αρθρωθεί και αυτής που δεν μπορεί να αρθρωθεί.

Παρακάτω παρατίθεται ο ενδεικτικός πίνακας ο οποίος αποτελείται από λέξεις και εκφράσεις που αναφέρονται στη σιωπηρή γνώση στη μεν αριστερή πλευρά αυτές που μπορούν να αρθρωθούν και στην δεξιά πλευρά αυτές που δεν μπορούν να αρθρωθούν.

Σιωπηρή γνώση που μπορεί να διατυπωθεί Articuable Tacit Knowledge	Σιωπηρή γνώση που δεν μπορεί να διατυπωθεί Inarticulable Tacit Knowledge
Γνωρίζω πως, Πολιτισμός, Εξωτερικήυση, Κατανόηση, Διαδικασία, Πρακτική, Συμπεριφορά, Πεποιθήσεις, Μεταφορά (γνώσης) πρόσωπο με πρόσωπο, Επίτευξη στόχου, Αποφθέγματα, Αντίληψεις, Ρουτίνα, Υποκειμενικότητα, Καθήκοντα, Τεχνολογία, Αξίες, Κοινό αίσθημα, Λήψη αποφάσεων, Πληροφορίες, Κρίση, Καθημερινές καταστάσεις, Αλληλεπίδραση, Εργασιακή γνώση, Ποδηλασία, Κανόνες, Σχήμα, Σοφία, Αφαίρεση, Περιορισμοί πρόσβασης, Ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, Ιδανικά, Σημασιολογία, Επίδοση, Πειθώ, Τέχνη, Συνήθεια, Δεδομένα, Προσδοκίες, Εικασίες, Απομίμηση, Καινοτομία, Διαπραγματεύση, Γνώση σχεδιασμού, Προοπτική, Πρακτική τεχνολογία, Αναπαραγωγή, Ιστορίες, Κολύμβηση, Τεχνική, Παράδοση, Τεχνάσματα, Τρόποι που γίνονται τα πράγματα, Σκοποί των αλγορίθμων, Αναλογίες, Γνωμικά, Καλλιτεχνικό όραμα, Υποθέσεις, Επιχειρηματική γνώση, Κατανόηση των κατηγοριών, Έννοιες, Κατασκευές, Περιεχόμενο, Αντιφατικότητα, Στάση πελατών, Συζήτηση, Παραδείγματα που μπορούν να διατυπωθούν, Γραμματικοί κανόνες, Συνήθειες, Εντυπώσεις, Βάση γνώσεων που μας δίνει την δυνατότητα να αντιμετωπίσουμε την καθημερινότητα, Μέθοδοι, Πολιτική ορθότητα, Ρυθμιστική γνώση, Αρχές, Ιδιωτική γνώση, Παροιμίες, Διαχείριση εργασιών, Συντονισμός ομάδας, Θεωρίες, Δοκιμή και λάθος, κ.α.	Δεξιότητες, Εμπειρία, Δαιύσηση, Δράση, Τεχνολογία, Υποσυνείδητο, Νοητικά μοντέλα, Ικανότητες, Διοίκηση, Κοινωνία, Συμπεράσματα, Μαθαίνω κάνοντας, Έλλειψη επίγνωσης, Καμιά ιδέα, Χωρίς συνείδηση, Ξέρω περισσότερα από όσα μπορώ να πω, Φυσικός έλεγχος, Ευαισθητοποίηση, Επίγνωση, Συναισθήματα, Διορατικότητα, Κινητικές δεξιότητες, Πρακτική νοημοσύνη, Επιλεκτική σύγκριση, Αίσθηση αντίληψης, Ολοκλήρωση, Προσανατολισμός στο γνωρίζοντας το πώς, Προσαρμογή, Κοσμοθεωρία, Ανάλυση, εφαρμογή, Προσοχή, Αυτοματοποιημένη γνώση, Γνωστικό υπόβαθρο, Γλώσσα του σώματος, Συγκέντρωση, Συντονισμός, Στόχοι υψηλού επιπέδου, Τρόποι αναζήτησης, Δημιουργία και απόλαυση προκλήσεων, Ιδιοσυγκρασιακός, Ασάφεια, Έμπνευση, Ενστικτώδης αντίδραση, Οικειότητα, Γνωρίζοντας το τι, Διαχείριση σχέσεων, Διοίκηση των υπαλλήλων, Το νόημα απαιτεί συστατικά της σιωπηρής γνώσης, Μεσολάβηση, Μεταγνωστική κατανόηση, Κίνητρα, Δικτύωση, Μη εστίαση στα μέρη, Προσωπικότητα, Δύναμη, Πρακτική (νοημοσύνη) σοφία, Προϋποθέσεις, Αρχές, Ανεκτίμητη αξία, Προϊόν διαδικασίας, Ψυχοκινητικές δεξιότητες, Αναγνώριση, Σχετικότητα, Όσφρηση, Κοινωνικοποίηση, Επίγνωση χώρου, Σκέψη στην πράξη, Αναγνώριση μουσικής νότας, Εργαλείο, Ολότητα.

Πίνακας 1. Μορφές διατύπωσης της Σιωπηρής Γνώσης των Busch, Richards & Dampney (2001)

Η αντίληψη ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν, αποκτούν γνώσεις χωρίς ενημερότητα στο χώρο εργασίας, εμπεριέχεται στην κοινή γλώσσα, ως μάθηση μέσα από την εμπειρία και μάθηση μέσω της διάχυσης ιδεών (Sternberg, 1998). Η σιωπηρή γνώση και η εργασιακή γνώση θεωρούνται αλληλεπικαλυπτόμενες έννοιες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι συνώνυμες. Μπορεί δηλαδή να συμπεριλάβει η σιωπηρή γνώση

κάποιες δραστηριότητες σχετικές με την εργασία παράλληλα με τις προσωπικές (κοινωνικές και ακαδημαϊκές) δραστηριότητες. Μπορεί επίσης η σιωπηρή γνώση να ενυπάρχει-να είναι ενσωματωμένη-σε δεξιότητες και συνεπώς να μπορεί να αντιγραφεί και να μεταφερθεί πιο εύκολα, αλλά μπορεί να μην είναι ενσωματωμένη σε δεξιότητες και ως εκ τούτου, να μην μπορεί να εκδηλωθεί και να είναι πολύ δύσκολο και, να μεταφερθεί (Senker, 1995. Sternberg, Wagner, Williams & Horvath, 1995).

Η σιωπηρή γνώση δεν είναι εγγενής γνώση, αλλά αποκτάται από την εμπειρία και αυξάνεται στη διάρκεια της ζωής. Βέβαια αρκετοί ερευνητές αναφέρουν ότι οι σχέσεις μεταξύ της σιωπηρής γνώσης και της εμπειρίας δεν έχουν αποσαφηνιστεί πλήρως. Μπορεί π.χ. δύο άτομα να περάσουν το ίδιο χρονικό διάστημα σε μια δουλειά, αλλά δεν επιτυγχάνουν το ίδιο επίπεδο μάθησης (Hedlund et al., 2002). Οι Wagner και Sternberg (1987), αναφέρουν ότι για να εμπλουτίσεις την εμπειρία σου - διότι αυτή με την σειρά της αποτελεί το κύριο συστατικό της σιωπηρής γνώσης - θα πρέπει να μάθεις από τις εμπειρίες των επιτυχημένων ατόμων. Και για να προωθήσεις την μάθηση μέσω της εμπειρίας θα πρέπει να βοηθήσεις τα άτομα να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες απόκτησης γνώσεων, την εκμάθηση κατάλληλων στρατηγικών, τη διόρθωση ή αποφυγή μη κατάλληλων στρατηγικών, τη ρύθμιση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και τη συνεχή παράλληλη επανατροφοδότηση (Wagner & Sternberg, 1987). Σε ό,τι αφορά την απόκτηση ειδικών δεξιοτήτων για τη μάθηση μέσω εμπειρίας, το άτομο ορίζει το πρόβλημα, αποφασίζει ποιες πληροφορίες πρέπει να προσέξει και πώς να τις ερμηνεύσει, να δημιουργήσει και να αξιολογήσει μια σειρά από εναλλακτικές λύσεις και να επιλέξει και να παρακολουθήσει την πορεία δράσης (Antonakis, Hedlund & Sternberg, 2002). Η σιωπηρή γνώση αυξάνει με την εμπειρία αλλά δεν αποτελεί τη μοναδική λειτουργία της επαγγελματικής εμπειρίας. Άνθρωποι που έχουν εργαστεί σε μια συγκεκριμένη δουλειά για περισσότερο χρονικό διάστημα από κάποιους άλλους διαθέτουν περισσότερη σιωπηρή γνώση. Ενώ αντίθετα αποδείχθηκε σε διάφορες μελέτες ότι τα άτομα με λιγότερη εμπειρία σε ένα συγκεκριμένο τομέα παρουσιάζουν χαμηλότερα αποτελέσματα στην καταγραφή της σιωπηρής γνώσης. Διαπιστώνεται ότι η σιωπηρή γνώση συσχετίζεται με την εμπειρία και ότι η μάθηση επιτυγχάνεται και μέσα από την ίδια την εμπειρία (Grigorenko et al., 2006).

Ένα από τα κυριότερα πλεονεκτήματα της σιωπηρής γνώσης είναι ότι πρόκειται για ένα τρόπο μάθησης σχετικά εύκολο και ανέξοδο. Διατηρείται σε σιωπηρή μορφή και οι πιθανότητες να διαρρεύσει είναι ελάχιστες. Κατά τη διάρκεια της «μεταφοράς» της γνώσης μεταξύ των εργαζομένων υπάρχει αλληλεπίδραση, αναπτύσσεται δε και

διασφαλίζεται η συνεργασία των ατόμων στην παραγωγή γνώσης και αποφεύγονται με αυτό τον τρόπο πολλές δυσκολίες. Επίσης κερδίζεται πολύτιμος χρόνος (Herbig, Bussing & Ewert, 2001). Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και τα αντίστοιχα μειονεκτήματα όπως η μεταφορά της σιωπηρής γνώσης μπορεί να παρουσιάσει διάφορες δυσκολίες λόγω του ότι δεν μπορεί να μεταφερθεί άμεσα σε άλλα άτομα. Επίσης ίσως θα πρέπει να μετακινηθούν κάποιες φορές άτομα για να μπορέσουν να μεταφέρουν και τις γνώσεις τους, που σημαίνει ότι αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί έξοδα. Μια άλλη παράμετρος που μπορεί να προκύψει είναι ότι οι γνώσεις αυτές μπορεί να μην γίνουν δεκτές από τους άλλους συνεργάτες για διάφορους λόγους (Sanchez, 2000). Επίσης, κάποιες φορές οι κάτοχοι αυτής της σιωπηρής γνώσης δεν είναι πρόθυμοι να τη μοιραστούν από φόβο μήπως χάσουν τη δύναμη τους και το κύρος τους στον χώρο εργασίας. Το μεγαλύτερο όμως μειονέκτημα, είναι όταν χάνεται αυτή η γνώση λόγω της απώλειας των εργαζομένων από τον χώρο που εργάζονται, καθιστώντας έτσι το χώρο εργασίας τους (εταιρεία, οργανισμό) εσωτερικά και εξωτερικά αδύναμο και ευάλωτο (Sanchez, 2000. Sense, 2007).

Η σιωπηρή γνώση είναι γνώση προσανατολισμένη στη δράση, κατ' ουσία διαδικαστική (όπως έχει προαναφερθεί) και σχετίζεται με το «πώς». Σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων που δίνουν σημασία οι άνθρωποι (Schon, 1987. Sternberg, 1995. 1998). Αποτελεί ένα φυσικό συμβάν, ασυνείδητο, μια γνωστική πράξη, μια αυτόματη διαδικασία του ανθρώπινου νου, που λειτουργεί σε οποιοδήποτε σύνθετο περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά (Reber & Lewis, 1977). Δεν περιορίζεται, δεν μεταφράζεται, ούτε μετατρέπεται, αλλά μόνο εμφανίζεται και εκδηλώνεται σε αυτό που κάνουμε (Tsoukas, 2002). Η σιωπηρή γνώση κατηγοριοποιείται σύμφωνα με το περιεχόμενο, το πλαίσιο και τον προσανατολισμό της. Ανάλογα με την κατηγοριοποίηση της, ένας ή και περισσότεροι τύποι της μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικά πλαίσια και κατευθύνσεις (Smith, 2001). Αναφέρεται ως: α) η γνώση που έχει προσωπικό χαρακτήρα και είναι πολύ δύσκολο να αποσπαστεί από τους ανθρώπους, β) μεταφέρεται μέσω της μετακίνησης των ατόμων. Αποκτάται σιωπηρά αλλά και μέσω της ρητής γνώσης (Taylor, 2007), γ) συνδέεται με την απλή παρατήρηση των ερεθισμάτων και δεν υπάρχει πρόθεση μάθησης, δ) η μάθηση που επηρεάζεται λιγότερο από νευρολογικές και ψυχολογικές διαταραχές σε σχέση με την έκδηλη μάθηση, ε) αναπτύσσεται ανεξάρτητα αλλά παράλληλα με την ρητή γνώση (Sanchez, 2000), στ) αποκτάται χωρίς τη συνειδητή επίγνωση των ατόμων, δηλαδή ανεξάρτητα από τη συνείδηση. Η διάκριση μεταξύ συνειδητής και ασυνείδητης γνώσης έχει

πυροδοτήσει αρκετές εντάσεις μεταξύ των ερευνητών. Κάποιοι ερευνητές αμφισβητούν έντονα την ιδέα ότι η σιωπηρή μάθηση είναι ασυνείδητη, επειδή δεν αποδεικνύεται ικανοποιητικά η ύπαρξη ασυνείδητης μάθησης. (Shanks & St. John, 1994). Ο Greenwald (2000), επισημαίνει ότι η έλλειψη συνειδητής ενημερότητας συνδέεται με την απουσία επιλεκτικής προσοχής και νοητικών διεργασιών ελέγχου (Smith, 2001).

Μετρήσεις της σιωπηρής γνώσης

Ένα σημαντικό ζήτημα που εγείρεται στην μέτρηση της σιωπηρής γνώσης είναι η πραγματική σχέση της με την προσωπικότητα, τη νοημοσύνη και τις πρακτικές του ατόμου. Αυτές οι σχέσεις είναι καθοριστικές για την ερμηνεία του ρόλου της και παράλληλα για την αξιολόγηση - μέτρηση της. Η Gottfredson (2003) αναφέρει ότι ο Sternberg και οι συνάδελφοι του πιστεύουν ακράδαντα στην εγκυρότητα της σιωπηρής γνώσης και για την μέτρηση της αναφέρονται και διερευνούν διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Ο Sternberg και οι συνάδελφοι του εκτιμούν ότι η σιωπηρή γνώση έχει αποδειχθεί εμπειρικά ότι είναι σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητη από τη νοημοσύνη, ως g, και την προσωπικότητα και δεν αποτελεί απλά μια λειτουργία της πρακτικής νοημοσύνης (Gottfredson, 2001. 2003).

Οι Wagner και Sternberg (1985) προτείνουν για την αξιολόγηση - μέτρηση της πρακτικής νοημοσύνης τη χρήση ενός είδους γνώσης, η οποία είναι να είναι αντίστοιχη με τη γνώση που χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί η γενική ή η ακαδημαϊκή νοημοσύνη (Wagner & Sternberg, 1985). Αυτό το είδος γνώσης είναι η σιωπηρή γνώση. Η αξιολόγηση της πρακτικής νοημοσύνης, δηλαδή, πραγματοποιείται μέσω των μετρήσεων της σιωπηρής γνώσης, επικεντρώνεται στη διάκριση μεταξύ της πρακτικής και της γενικής νοημοσύνης, ρέουσας ή αποκρυσταλλωμένης, καθώς και της προσωπικότητας και των κινήτρων του ατόμου (Hedlund, Forsythe, Horvath, Williams, Snook & Sternberg, 2003). Οι μετρήσεις που έχουν σχεδιαστεί για να καταγράφουν την σιωπηρή γνώση μέσα από τις εμπειρίες της καθημερινότητας, μπορούν να βοηθήσουν, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, να κατανοήσουμε την ευφυή συμπεριφορά, που είναι σχετική με τη γενική ικανότητα αλλά περιλαμβάνει και το πώς μαθαίνουν τα άτομα από την καθημερινή εμπειρία και εφαρμόζουν τις γνώσεις που αποκόμισαν για την πρακτική επίλυση των προβλημάτων (Brookhart, 2004. Mitri, 2003. Jafari, Akhavan, Jalal & Fesharaki, 2007).

Οι τεχνικές για τη μέτρηση και αξιολόγηση της σιωπηρής γνώσης, περιλαμβάνουν σχεδιασμούς εννοιών, τεστ αποφάσεων - κρίσεων που είναι σχετικές με την κατάσταση, τεχνητή γραμματική, γνωστικούς και νοητικούς σχεδιασμούς, αναλύσεις νοητικών ανιχνεύσεων, καθώς επίσης και έναν συνδυασμό μεθόδων σύμφωνα με το Repertory Grid - Delphi Method (Jafari, Akhavan & Nourizadeh, 2013). Οι μετρήσεις σε διαφορετικά επίπεδα και οι συνδυασμοί αυτών των μετρήσεων - ως νέος χώρος έρευνας - δεν έτυχαν μεγάλης προσοχής, αν και είχε υπογραμμιστεί η σημασία τους από πολλούς μελετητές της (Berman 2002. Cianciolo, Grigorenko, Jarvin, Gil, Drebot & Sternberg, 2006).

Μια σημαντική παράμετρος που πρέπει να αναφερθεί σε ό,τι αφορά τις μετρήσεις της σιωπηρής γνώσης είναι ότι, επειδή δεν είναι εύκολο να εκφραστεί με λόγια, βασιζόμαστε για την αξιολόγησή της σε παρατηρήσιμους δείκτες, όπως π.χ. απαντήσεις σε σενάρια που παρουσιάζουν διαφορετικές προβληματικές καταστάσεις στο χώρο εργασίας του ατόμου όπου οι απαντήσεις του εξεταζόμενου αντανακλούν την ικανότητά του να αναγνωρίσει την αποτελεσματικότητα του να λάβει τα κατάλληλα μέτρα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή ώστε να λύσει το πρόβλημα που παρουσιάζει το αντίστοιχο σενάριο, (Sternberg 1998, 1999c). Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την μέτρηση της σιωπηρής γνώσης αποτελούνται από μια σειρά διαφόρων καταστάσεων όπου υπάρχει η δυνατότητα επιλογής της απάντησης. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως δοκιμασίες κρίσης καταστάσεων και αφορούν λήψη αποφάσεων. Αυτού του είδους οι δοκιμασίες, γενικώς, χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων, διαπροσωπικών δεξιοτήτων, ή για τις προθέσεις συμπεριφοράς. Στη μέτρηση της σιωπηρής γνώσης κάθε ερώτηση παρουσιάζει ένα πρόβλημα, το οποίο είναι σχετικό με τον τομέα των ενδιαφερόντων του ατόμου στον οποίο απευθύνεται. Για παράδειγμα, στο σενάριο ένας διευθυντής παρεμβαίνει για να λύσει μια διαφορά που προέκυψε ανάμεσα σε δύο υφιστάμενούς του. Ακολουθώς υπάρχει μια σειρά από επιλογές -στρατηγικές - για την επίλυση του συγκεκριμένου προβλήματος. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, αρχικά συναντάται ο διευθυντής ξεχωριστά με κάθε υπάλληλό του για να μάθει την άποψη του καθένα για το πρόβλημα και στη συνέχεια συναντώνται όλοι από κοινού έτσι ώστε να εκφράσουν ανοιχτά τα παράπονά τους. Στη δοκιμασία, οι ερωτώμενοι καλούνται είτε να επιλέξουν την καλύτερη ή τη χειρότερη εναλλακτική λύση μεταξύ κάποιων επιλογών ή να επιλέξουν μια αριθμητική τιμή σε κλίμακα Likert ως προς την καταλληλότητα των διάφορων πιθανών απαντήσεων. Από την ομάδα ερευνητών του Sternberg του πανεπιστημίου του

Yale έγιναν μετρήσεις της σιωπηρής γνώσης σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, όπως αξιωματικών του στρατού (Horvath, Forsythe, Bullis, Sweeney, Williams, McNally, Wattendorf, & Sternberg, 1999. Sternberg, Forsythe, Horvath, Snook, Wagner, Hedlund, Tremble, Williams, & Grigorenko, 1999d), στελεχών επιχειρήσεων (managers) (Wagner & Sternberg, 1987), γιατρών διάφορων ειδικοτήτων (Dunn, Taylor, & Lipsky, 1996. Patel, Arocha, & Kaufman, 1999), εκπαιδευτικών (Grigorenko et al., 2006. Stemler, Elliott, Grigorenko & Sternberg, 2006), και ψυχολόγων (Berliner, 1991. Wagner, 1987), αλλά και σε άτομα με ποικίλα επαγγέλματα, σε διαφορετικές χώρες (ΗΠΑ και Ισραήλ) και με διαφορετική εμπειρία στο χώρο εργασίας τους (Grigorenko et al., 2006). Η πλειονότητα των εμπειρικών ερευνών σιωπηρής γνώσης ανήκει στο χώρο της ψυχολογίας (Busch & Richards, 2000).

Οι Reber και Lewis το 1977 μέτρησαν τη σιωπηρή γνώση σε ατομικό επίπεδο χρησιμοποιώντας έργα τεχνητής γραμματικής (artificial grammar). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα εξαρτάται εξ ολοκλήρου από συνειδητές διεργασίες, κι άρα δεν προσφέρεται για τη μελέτη της σιωπηρής γνώσης (Smith, 2001).

Παρακάτω παρατίθεται ενδεικτικός πίνακας διάφορων μεθόδων έρευνας για τη μέτρηση της σιωπηρής γνώσης των Jafari, Akhavan και Nourizadeh, (2013).

No	Μέθοδος	Επίπεδο	Τομέας εργασίας	Παραπομπές
1	Ανάλυση της νοητικής-γνωσιακής ανίχνευσης Το πρόγραμμα ονομάστηκε HIPLAN (Hierarchical Planner)	Ατομικό	<ol style="list-style-type: none"> 1. Συλλογή πληροφοριών σχετικές με το πρόβλημα. 2. Σχεδιασμός λύσης του προβλήματος. 3. Επίλυση προβλήματος 4. Έλεγχος λύσης. 	Larkin (1980)
2	Τριπλός συνδυασμός: α) του ερευνητή. Ο οποίος χορηγεί το ερωτηματολόγιο της έρευνας, β) της μεθόδου συμμετοχικής παρατήρησης και γ) της καθημερινής παρατήρησης των εργασιών των νοσηλευτών/τριών	Ατομικό	Μέτρηση της σιωπηρής γνώσης σε χώρο εργασίας όπως π.χ. το περιβάλλον του νοσοκομείου (αλληλεπίδραση νοσηλευτών /τριών με νέες μητέρες).	Scott (1992,1990)
3	Τεχνητή γραμματική	Ατομικό	Επίλυση παζλ-γρίφων, αναγραμματισμού, γραμματικών κανόνων, βάσει του συντακτικού της τεχνητής γραμματικής.	Reber and Lewis (1977)
4	Γνωστικοί χάρτες, νοητικοί χάρτες	Ατομικό	Χρησιμοποιεί γνωστικούς χάρτες για να εξηγήσει την σιωπηρή γνώση μέσω της τεχνητής νοημοσύνης.	Noh, Lee & Kim, (2000)
5	Repertory grid, Delphi method, παρατήρηση, συνέντευξη, ερωτηματολόγιο	Ατομικό	Ακολουθεί την προσέγγιση που βασίζεται στη θεωρία του Sternberg. Πλαίσιο και χώρος εργασίας νοσηλευτών /τριών	Herbig, Bussing & Ewert (2001)
6	Yale's method (SIT, παρατήρηση, ερωτηματολόγιο)	Ατομικό	Management, πωλήσεις, εκπαίδευση - διδασκαλία, διεύθυνση σχολείων – εργασία γραφείου και στρατιωτικός τομέας	Sternberg, Forsythe, Hedlund, Horvath, Snook, Williams, Wagner & Grigorenko (2000)
7	Pathfinder algorithm, ερωτηματολόγιο	Ατομικό/ Ομαδικό	Μέτρηση της δομής της σιωπηρής γνώσης των αρχαρίων (χωρίς εμπειρία).	Rose, and Rose, McKay (2007)

8	SNA, Formal concept analysis (FCA), ερωτηματολόγιο	Ατομικό/ Ομαδικό	Προσδιορισμός του κατά πόσο χρησιμοποιείται η σιωπηρή γνώση. Η αξιολόγηση του επιπέδου χρησιμοποίησης της σιωπηρής γνώσης του προσωπικού μιας εταιρείας.	Busch, Richards, Dampney (2001)
9	Proxy	Ομαδικό	Ταξινόμηση της σιωπηρής γνώσης στην ομάδα	Berman et al. (2002). Edmondson et al (2003)
10	Yale's method, SNA, Formal concept analysis (FCA)	Ατομικό/ Ομαδικό	Μια εμπειρική μελέτη σε τρεις επιχειρήσεις πληροφορικής διαφορετικού μεγέθους, τύπου και δομής	Busch (2006)
11	Ερωτηματολόγιο, γνωστικός χάρτης	Ατομικό	Γνωστικός χάρτης. Τρόποι απόκτησης της σιωπηρής γνώσης	Abernethy, et al, (2005)
12	Repertory grid, ερωτηματολόγιο	Ομαδικό	Λογισμικό μηχανικής	Ryan, O'Connor (2009)
13	Σχεδιασμός έννοιας	Ατομικό	Αξιοπιστία του εννοιολογικού σχεδιασμού. Αξιολόγηση της έννοιας-σιωπηρής γνώσης στην Ιατρική Εκπαίδευση	Srinivasan et al , (2008)

Πίνακας 2. Μέθοδοι μετρήσεων της Σιωπηρής Γνώσης Jafari et al.,

(2013)

Οι μετρήσεις της επαγγελματικής γνώσης αποτελούν προγνωστικά στοιχεία για την απόδοση σε διάφορους τομείς της εργασίας του ατόμου, δίνοντας τη δυνατότητα ερμηνείας των ατομικών διαφορών, οι οποίες δεν εξηγούνται με τις παραδοσιακές μετρήσεις νοημοσύνης. Οι μετρήσεις που πραγματοποιούνται με τα συμβατικά τεστ μέτρησης ικανοτήτων-παραδοσιακές μετρήσεις-έχουν την τάση να αξιολογούν κυρίως τη δηλωτική και τη ρητή μορφή γνώσης των γεγονότων και των κανόνων. Τα διάφορα τεστ μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης (IQ), όπως και παρόμοια με αυτά τεστ, τα οποία προορίζονται για τη μέτρηση της γενικής νοημοσύνης μπορούν να χαρακτηριστούν «ακαδημαϊκά-αφηρημένα», και αυτό γιατί μετρούν μόνο τις ακαδημαϊκές ικανότητες, οι οποίες δεν αντανακλούν τις ανάγκες της καθημερινότητας, δηλαδή, του πραγματικού κόσμου.

Οι μετρήσεις της σιωπηρής γνώσης βασίζονται στα τεστ της θεωρίας για την ανθρώπινη νοημοσύνη που στόχο έχουν να μετρήσουν την εμπειρία του ατόμου. Ο

αριθμός των εμπειριών δεν αποτελεί μείζονα παράγοντα, αλλά, οι γνώσεις που αποκτώνται από αυτές τις εμπειρίες - αλλά και τις πρακτικές δεξιότητες του ατόμου, έχοντας ως βάση τις γνώσεις του και τις νοητικές ικανότητες του. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι αυτές οι νοητικές ικανότητες διαφέρουν από εκείνες που μετράει ο γενικός παράγοντας (g) (Sternberg 1998).

Αποτελέσματα ερευνών από ποικίλα δείγματα έδειξαν ότι οι μετρήσεις της σιωπηρής γνώσης είναι αξιόπιστες (Hedlund et al., 2003. Rose & Rose, McKay 2007). Βρέθηκε, ότι τα τεστ για την μέτρηση της σιωπηρής γνώσης μπορούν να προβλέψουν την απόδοση σε διάφορους τομείς εργασίας χρησιμοποιώντας κάποια κριτήρια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι μελέτες με τους διευθυντές επιχειρήσεων όπου οι βαθμολογίες της σιωπηρής γνώσης που προέκυψαν από τα τεστ έδειξαν ότι συσχετίζονται με κριτήρια όπως ο μισθός, αλλά και κατά πόσο εργαζόταν ή όχι ο διευθυντής σε κάποια εταιρεία η οποία ανήκε στην λίστα των κορυφαίων εταιρειών στις ΗΠΑ. (Grigorenko et al., 2006. Hedlund et al., 2002). Για τις μετρήσεις της σιωπηρής γνώσης στο σχολείο χρησιμοποιήθηκαν επτά στρατηγικές. Πιο συγκεκριμένα:

Οι Stemler, Elliott, Grigorenko και Sternberg, (2006), ζήτησαν από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος σε έρευνα, να αναφέρουν συγκεκριμένα παραδείγματα όπου αναγκάστηκαν να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα στην καθημερινότητα τους στα οποία εμπλέκονταν ο διευθυντής, άλλοι συνάδελφοι, μαθητές, γονείς κ.λπ. και να περιγράψουν τους τρόπους αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης, καθώς επίσης να συμπεριλάβουν άλλους πιθανούς τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να διαχειριστούν τις συγκεκριμένες περιστάσεις. Έτσι οι ερευνητές κατέληξαν στη διαπίστωση ότι χρησιμοποιούνται επτά πρακτικές στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν τους «άλλους». Οι στρατηγικές αυτές είναι: «εξουσιοδοτώ», «συμβουλευόμαι», «συμμορφώνομαι», «αποφεύγω», «νομοθετώ», «συσκέπτομαι», «ανταποδίδω» (Elliott, Stemler, Sternberg, Grigorenko & Hoffman, 2011. Stemler et al., 2006). Τα σενάρια αξιολόγησης της σιωπηρής γνώσης ήταν δέκα, το κάθε σενάριο αποτελούνταν από επτά προτάσεις και σε η κάθε πρόταση αντιστοιχούσε σε μια από τις επτά κωδικοποιημένες στρατηγικές.

Η στρατηγική εξουσιοδοτώ: Στην εφαρμογή της στρατηγικής αυτής ο εκπαιδευτικός εξουσιοδοτεί μεταφέροντας την ευθύνη για την ανάληψη δράσης σε

κάποιον άλλον, απαλλάσσοντας τον εαυτό του από την ευθύνη να αναλάβει ο ίδιος δράση.

Η στρατηγική συμβουλευόμεαι: Εδώ ο εκπαιδευτικός επικαλείται ή αναζητεί τη βοήθεια και τη συνεργασία μιας εξωτερικής πηγής για την αντιμετώπιση και επίλυση ενός προβλήματος.

Η στρατηγική συμμορφώνομαι: Ο εκπαιδευτικός κάνει ότι του ζητηθεί από οποιοδήποτε του το ζητά και αυτή η ενδοτικότητα του δημιουργεί μακροπρόθεσμα αρνητικές επιπτώσεις στο έργο του.

Η στρατηγική αποφεύγω: Ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει τη στρατηγική αυτή όταν θέλει να καθυστερήσει ή να αναβάλλει την επίλυση ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης. Εκτιμά ότι το πρόβλημα μπορεί να λυθεί από μόνο του.

Η στρατηγική νομοθετώ: Εδώ ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει και ορίζει κανόνες που θα διαδραματίσουν μελλοντικό ρόλο σε αντίστοιχες περιστάσεις για τις δικές του ενέργειες αλλά και για ενέργειες άλλων.

Η στρατηγική συσκέπτομαι: Ο εκπαιδευτικός εδώ επιδιώκει να υπάρχει συζήτηση με τους εμπλεκόμενους στο πρόβλημα. Η συζήτηση έχει ιδιωτικό χαρακτήρα και γίνεται προσπάθεια από την πλευρά του δασκάλου να παρουσιαστεί η άποψη του ως λογική εξήγηση, στον συνομιλητή του.

Η στρατηγική ανταποδίδω: Η υιοθέτηση της στρατηγικής αυτής από τον εκπαιδευτικό φανερώνει την άμεση ανταπόκριση του στο συμβάν. Μπορεί να περιλαμβάνει μια μορφή θετικής έκφρασης, μπορεί να είναι και μια μορφή τιμωρίας προς το ερέθισμα, σε ευθεία ανταπόδοση προς αυτό.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι κάθε μία από τις επτά στρατηγικές έχει πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα. Δεν υπάρχει μια στρατηγική η οποία να αποτελεί την καλύτερη επιλογή για κάθε περίπτωση. Οι επτά στρατηγικές, παρέχουν ένα πλαίσιο για την αξιολόγηση των πιθανών αντιδράσεων σε συνθήκες που διαφέρουν μεταξύ τους, τις οποίες θα μπορούσε να διαχειριστεί ο δάσκαλος στη διάρκεια της σταδιοδρομίας του. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα διαφόρων μορφών δράσεων (Elliot et al., 2011. Stemler et al., 2006).

Σιωπηρή γνώση και διδασκαλία

Το ζήτημα της διεκπεραίωσης μιας διδασκαλίας έχει πολλές και διαφορετικές παραμέτρους στα εκπαιδευτικά πλαίσια. Άπτεται α) κοινωνικών σχέσεων και

αλληλεπίδρασης με γονείς, μαθητές, συναδέλφους δασκάλους, διευθυντή σχολείου, σχολικό σύμβουλο, διευθυντή εκπαίδευσης, β) εφαρμογής αναλυτικού προγράμματος, γ) υλικοτεχνικής υποδομής, δ) προγραμματισμού, ε) εμπειρίας του εκπαιδευτικού στο διδακτικό αντικείμενο, και στ) ορθής διαχείρισης και εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής τάξης κ.λπ.

Η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της σχολικής τάξης, ειδικά στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται με τους μαθητές τους, είναι ελάχιστη. Κατά συνέπεια, όταν παρουσιάζεται ένα πρόβλημα στη σχολική τάξη, το οποίο χρήζει άμεσης λύσης, τότε υπάρχει η περίπτωση ο δάσκαλος να αυτοσχεδιάσει ή να προσπαθήσει να μιμηθεί ό,τι είχε βιώσει ο ίδιος στα μαθητικά του χρόνια ή να μιμηθεί συμπεριφορές των συναδέλφων του. Η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές αποτελεί ένα μέσο διασφάλισης της «τάξης»-πειθαρχίας μέσα στο περιβάλλον μιας σχολικής αίθουσας, διαφορετικά, αν δεν υφίστανται αυτές οι διαπροσωπικές σχέσεις, δημιουργείται περιβάλλον «αταξίας». Εν κατακλείδι, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών, ως κομμάτι της πρακτικής νοημοσύνης, αποτελούν σημαντικό παράγοντα για μια αποτελεσματική διδασκαλία, αλλά και για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Elliot et al., 2011).

Όμως οι σωστές διαπροσωπικές σχέσεις θα πρέπει να υπάρχουν και μεταξύ των δασκάλων και των γονέων των μαθητών τους, επίσης με τους άλλους εκπαιδευτικούς, με τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους διάφορους φορείς της κοινωνίας σημειώνοντας, μια και σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός αλληλεπιδρά με ολόκληρη την κοινωνία (Beach & Pearson, 1998).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται συχνά αντιμέτωποι με την ανάγκη εξεύρεσης τρόπων σύνδεσης ή, κάποιες φορές επανασύνδεσης, της κοινωνίας με το σχολείο. Η επιτυχία σε αυτόν τον τομέα συχνά προσκρούει στην ανεπαρκή προετοιμασία τους, είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, είτε και σε μεταγενέστερα στάδια της καριέρας τους. Οι ταχύτατες αλλαγές στην κοινωνία - στην τεχνολογία και γενικότερα στις επιστήμες - βρίσκει το σχολείο να είναι ουραγός, και όχι πρωταγωνιστής, σ' αυτή τη διαδικασία.

Τα τελευταίες δεκαετίες γίνονται κάποιες συστηματικές προσπάθειες, μέσα από τις οποίες επιδιώκεται να διδαχθούν οι εκπαιδευτικοί τρόπους, με τους οποίους θα μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές έτσι ώστε να είναι ικανοί να διαχειρίζονται καταστάσεις κοινωνικής φύσης, ειδικά μέσα στο σχολείο, μιας και αυτό αποτελεί χώρο

έντονης αλληλεπίδρασης (Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2001). Αυτό έχει να κάνει αρχικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια των σπουδών τους αλλά και μετέπειτα με την ενεργή παρουσία τους στο σχολείο. Πρέπει να υπάρχει δηλαδή συστηματική εκπαίδευση σε στρατηγικές διαχείρισης διάφορων κοινωνικών καταστάσεων, όχι μόνο κατά τη διδασκαλία αλλά και στις καθημερινές διαπροσωπικές τους σχέσεις με γονείς, συναδέλφους, στελέχη εκπαίδευσης κ.λπ. (Stemler et al., 2006). Το συγκεκριμένο εγχείρημα είναι δύσκολο και ως προς τη διαδικασία αλλά ως προς το αποτέλεσμα διότι οι στρατηγικές δεν μπορούν να αποδοθούν λεκτικά επειδή αποτελούν σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών, δηλαδή μέρος της εμπειρίας τους (Sternberg, 1995).

Ρητή γνώση (χαρακτηριστικά)

Σχεδόν το σύνολο της ρητής γνώσης αποτελείται από ακαδημαϊκά τεχνικά δεδομένα και πληροφορίες που είναι γραμμένα στην επίσημη γλώσσα. Περιλαμβάνει κωδικοποιημένες πληροφορίες που αποθηκεύονται σε βάσεις δεδομένων (ηλεκτρονική αποθήκευση) αλλά και σε κείμενα, σε πολλές διαφορετικές μορφές έντυπου λόγου. Αποτελεί δηλωτική γνώση ή συστηματική γνώση, «γνωρίζοντας τι», η οποία εύκολα κοινοποιείται και ανταλλάσσεται μέσω των έντυπων και ηλεκτρονικών μέσων ή άλλων επίσημων μέσων. Η ρητή γνώση είναι τεχνική γνώση και απαιτεί κάποιο επίπεδο ακαδημαϊκής γνώσης που έχει κατακτηθεί μέσω της επίσημης εκπαίδευσης ή δομημένης μελέτης. Κωδικοποιείται με την αρμόζουσα προσοχή σε βάσεις δεδομένων και η πρόσβαση γίνεται γρήγορα και αξιόπιστα για να επαναχρησιμοποιηθεί και να λύσει παρόμοια είδη προβλημάτων, ή να συνδέσει ανθρώπους με γνώσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν πάλι (Cherry & Merikle, 1995. Green, 2006. Lin & Hsiu-Fen, 2007. Smith, 2001. Sondergaard, Kerr & Clegg, 2007). Είναι δηλωτική γνώση, όπως προαναφέρεται, που σημαίνει ότι προσδιορίζει το τι μπορεί να γίνει. Συνήθως μαθαίνεται με τη βοήθεια άλλων και δε χάνεται όταν οι εργαζόμενοι φύγουν από το χώρο εργασίας τους. Αποτελεί γνώση κάποιων στοιχείων που είναι σημαντικά για αυτόν που τα μαθαίνει. Δεν είναι αμφισβητήσιμη, καθώς μπορεί να επιβεβαιωθεί από επιστημονικά αποδεδειγμένες θεωρίες και συνήθως γίνεται αποδεκτή από όλους. Η ρητή γνώση διδάσκεται και μπορεί να διαδοθεί πολύ εύκολα με τη σύγχρονη τεχνολογία της πληροφορίας με πολλές και διαφορετικές μορφές. Μπορεί να διακριθεί σε δομημένη και αδόμητη. Δομημένη είναι η γνώση της οποίας τα στοιχεία ή οι

πληροφορίες οργανώνονται με ένα ιδιαίτερο τρόπο για να είναι εύκολη η μελλοντική τους ανάκτηση π.χ. έγγραφα, βάσεις δεδομένων, λογιστικά φύλλα. Αντίθετα τα e-mails, οι εικόνες, τα σεμινάρια αποτελούν παραδείγματα αδόμητης γνώσης επειδή οι πληροφορίες που παρέχουν δεν μπορούν να ανακτηθούν (Birkenshaw & Sheehan 2002. Ξηροτύρη – Κουφίδου, 2010. Roehr, 2010). Στην δυτική φιλοσοφία, η ρητή γνώση είναι το κυρίαρχο είδος της γνώσης. Ωστόσο οι Nonaka, Takeuchi και Umemoto (1998), πιστεύουν αντίθετα από τους δυτικούς ότι το πιο σημαντικό είδος γνώσης είναι η σιωπηρή γνώση. Θεωρούν ότι αποτελεί την σημαντική πηγή της ανταγωνιστικότητας των ιαπωνικών επιχειρήσεων (Eraut, 2000. Μοσχοβάκης, 2009. Lucas & Ogilvie, 2006. Sanchez, 2000).

Στον εργασιακό χώρο, η χρήση της ρητής γνώσης πραγματοποιείται με α) την ανάθεση καθηκόντων, β) τη επαναχρησιμοποίηση της κωδικοποιημένης γνώσης, γ) τη δημιουργία αντικειμένων γνώσης, δ) τη δημιουργία ενός προβλέψιμου περιβάλλοντος. Η διάχυση της ρητής γνώσης πραγματοποιείται α) με την αφαίρεση της γνώσης από το άτομο, β) με την κωδικοποίηση της γνώσης, γ) με την αποθήκευση και την επαναχρησιμοποίηση της ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν στους πελάτες, δ) με την χρήση των e-mails, ε) με τα διάφορα forums, στ) με τις τηλεδιασκέψεις. Η διδασκαλία της ρητής γνώσης επιτυγχάνεται με τον σχεδιασμό της «διδασκαλίας» από έναν εκπαιδευτή χρησιμοποιώντας στοιχεία που επιλέχθηκαν από τον «οργανισμό» και πρέπει να διδάσκονται με βάση τους στόχους και τις ανάγκες του «οργανισμού». Ισχυρό κίνητρο για την ανάπτυξη της ρητής γνώσης αποτελεί η ανάγκη επίτευξης συγκεκριμένων στόχων που τέθηκαν από τον «οργανισμό». Η σκέψη που βασίζεται στη λογική με βάση τα γεγονότα, χρησιμοποιώντας δοκιμασμένες μεθόδους και κυρίως τη συγκλίνουσα σκέψη αποτελούν κύρια στοιχεία της ρητής γνώσης στον εργασιακό χώρο. Η τεχνολογία που σχετίζεται με την εργασία βασίζεται στην διαθεσιμότητα πόρων και στο κόστος επένδυσης για να δημιουργήσει βάσεις δεδομένων χρησιμοποιώντας την υπάρχουσα γνώση. Η αξιολόγηση της βασίζεται σε απτά επιτεύγματα της εργασίας, όχι κατ' ανάγκη στην δημιουργικότητα και την ανταλλαγή γνώσεων (Κεκές, 2007. Nonaka & Takeούτσι, 2008. Tobin, 1998. Sondergaard, Kerr & Clegg, 2007. Wah, 1999).

Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ρητής γνώσης

Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της ρητής γνώσης είναι ότι μπορεί να μεταφερθεί άμεσα, εύκολα, οπουδήποτε, οποτεδήποτε, ηλεκτρονικά, από άτομο σε άτομο και μπορεί να αποθηκευτεί πολύ γρήγορα λόγω της κωδικοποίησης της. Η κωδικοποίηση μπορεί να γίνει με εύκολο τρόπο. Μπορεί επίσης να συζητηθεί δημόσια, να αξιολογηθεί και να βελτιωθεί. Λόγω της αλληλεπίδρασης που επικρατεί μεταξύ των ατόμων μέσα στον ίδιο χώρο εργασίας, μπορεί εύκολα να βρεθούν τυχόν ελλείψεις της, να εντοπιστούν διάφορα προβλήματα της σε ότι αφορά την οργάνωση του χώρου κωδικοποίησης και αποθήκευσης της (Green, 2006. Nonaka & Takeouchi, 1998. Roehr, 2010). Αποκτάται μέσα από την τυπική εκπαίδευση, συγγράμματα, βιβλία, κανόνες, βάσεις δεδομένων κ.λπ., δηλαδή, μέσω της έντυπης αλλά και της ηλεκτρονικής μορφής μεταφοράς των πληροφοριών και της γνώσης (Cavusgil, Calantone & Zhao, 2003). Αντίθετα η σιωπηρή γνώση αποκτάται μέσω του προφορικού λόγου, της παρατήρησης, του παραδείγματος, της προσωπικής εμπειρίας του κάθε ατόμου αλλά και της μεταφοράς της γνώσης – εμπειρίας, από έναν έμπειρο σε έναν αρχάριο ως μια μορφή μαθητείας. Η σιωπηρή γνώση μπορεί να θεωρηθεί και ως «η διαχείριση της γνώσης». Χαρακτηρίζεται ως προσωπική γνώση κάθε ατόμου, η οποία περιλαμβάνει βασικά τις εμπειρίες του ατόμου, δεξιότητες, καθώς επίσης διορατικότητα, διαίσθηση και κρίση. Ενυπάρχει σε συζητήσεις, σε ιστορίες, σε αφηγήσεις κ.λπ., αλλά και στην καθημερινή επαφή και αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων.

Συγκρίνοντας την σιωπηρή και την ρητή γνώση-ως δύο διαφορετικά είδη γνώσης-διαπιστώνουμε ότι η σιωπηρή γνώση βασίζεται στον κοινό νου και η ρητή γνώση στην ακαδημαϊκή επίτευξη (Smith, 2001). Η δεξιότητα του να κατέχεις τη σιωπηρή γνώση είναι ίσως το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα ανάκτησης της γνώσης: Μπορεί κάποιος να γνωρίζει πώς να παράγει ένα καθαρό τόνο σε ένα μουσικό όργανο, αλλά δεν μπορεί να εξηγήσει σε κάποιον άλλον πως το επιτυγχάνει αυτό. Αυτό δηλαδή το οποίο μαθαίνεται με τον «σιωπηρό» τρόπο μάθησης δεν αποτελεί σκόπιμη ή συνειδητή αναφορά, του πως έχει μαθευτεί (Alexomanolaki et al., 2007). Είμαστε ικανοί να αναγνωρίσουμε ένα γνωστό πρόσωπο ανάμεσα σε χιλιάδες άλλα πρόσωπα, όμως δεν μπορούμε να καταλάβουμε τι είναι αυτό το οποίο μας καθιστά ικανούς να ξεχωρίζουμε αυτό το πρόσωπο από τα τόσα άλλα (Berg, 2009).

Σύνοψη

Ο όρος σιωπηρή γνώση εισήχθη για πρώτη φορά από τον Polanyi (1959). Σήμερα ερευνητές δείχνουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για την σιωπηρή γνώση όχι μόνο σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό κλάδο αλλά σε διαφορετικούς. Ως common sense «κοινή αίσθηση», θεωρούν τη σιωπηρή γνώση ο Sternberg και οι συνεργάτες του. Επίσης δεν είναι εγγενής γνώση, αλλά αποκτάται από την εμπειρία και αυξάνεται στη διάρκεια της ζωής. Η σιωπηρή γνώση είναι απαραίτητη, ώστε να μπορεί κάποιος να προσαρμόζεται με επιτυχία σε ένα περιβάλλον αλλά και να επιλέγει ή να διαμορφώνει περιβάλλοντα σε πραγματικές συνθήκες. Η γνώση αυτή είναι άρρητη και δεν μπορεί να διατυπωθεί με λόγια (Hedlund et al., 2002). Ενώ αντίθετα η ρητή γνώση μπορεί να κατακτηθεί εύκολα απλά απαιτείται κάποιο επίπεδο ακαδημαϊκής γνώσης είτε μέσω της επίσημης εκπαίδευσης ή της δομημένης μελέτης. Είναι δηλωτική γνώση, διδάσκεται, διαδίδεται, με πολλούς τρόπους και κωδικοποιείται εύκολα.

Σε ότι αφορά τις μετρήσεις της σιωπηρής γνώσης φαίνεται να διαφοροποιούνται από τις μετρήσεις της γενικής νοημοσύνης. Οι μετρήσεις της εργασιακής γνώσης αποτελούν προγνωστικά στοιχεία για την απόδοση και επίδοση σε διάφορους τομείς της εργασίας δίνοντας την δυνατότητα επεξήγησης των ατομικών διαφορών οι οποίες δεν εξηγούνται με τις παραδοσιακές μετρήσεις (Hedlund et al., 2003. Rose et al., 2007).

Με την σιωπηρή γνώση και κατ' επέκταση με την πρακτική νοημοσύνη το άτομο χρησιμοποιεί τις νοητικές του ικανότητες επιλέγει τις στρατηγικές που απαιτούνται έτσι ώστε να δίνει πρακτικές λύσεις στο χώρο εργασίας του ή να επιλύει τα καθημερινά του προβλήματα. Ειδικότερα, στο χώρο της εκπαίδευσης, οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και μεταξύ των εκπαιδευτικών συνιστούν παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Κατά συνέπεια απαιτείται συνεχής εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τη διαχείριση της σχολικής τάξης, ειδικά στις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά, και στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται με όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό χώρο, και κυρίως με τους μαθητές, διότι, οι αλλαγές που υφίσταται η κοινωνία (τεχνολογία-επιστήμες) βρίσκει το σχολείο να είναι ουραγός, και όχι πρωταγωνιστής.

2 ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

Ορισμός ¹

Θεωρητικό πλαίσιο

Αρκετές διαχρονικές μελέτες έχουν αναδείξει τη σημαντικότητα των γνωστικών ικανοτήτων (cognitive abilities) σε πολλούς τομείς στη ζωή του ανθρώπου (Lubinski, 2004 Lubinski & Benbow, 2000). Οι γνωστικές ικανότητες βασίζονται στη λειτουργία του εγκεφάλου και θεωρούνται από πολλούς ερευνητές ως το «μέσο» για τη διεκπεραίωση οποιουδήποτε έργου, απλού ή σύνθετου. Αποτελούν το νοητικό «δυναμικό» του ατόμου παίζοντας σημαντικό ρόλο στις διάφορες επιλογές του π.χ. επαγγελματικές (Michelon 2006). Οι ικανότητες αυτές διαφοροποιούνται και εξειδικεύονται, με διαφορετικό τρόπο στο κάθε άτομο. Σημαντική παράμετρο αποτελεί και ο βαθμός με τον οποίο οι διάφορες αυτές νοητικές ικανότητες σχετίζονται μεταξύ τους ή εξαρτώνται η μια από την άλλη. Έχουν να κάνουν περισσότερο με τον τρόπο με τον οποίο συλλογίζομαστε μαθαίνουμε, θυμόμαστε, επιλύουμε προβλήματα, εστιάζουμε την προσοχή μας και λιγότερο με κάποια συγκεκριμένη γνώση (Cunha & Heckman, 2008. Danili & Reid, 2006. Tang, DeRubeis, Beberman & Pham, 2005. Wellman & Gelman, 1992).

Οι γνωστικές ικανότητες-δεξιότητες αποτελούν μια δέσμη εργαλείων με τα οποία μπορούμε και επεξεργαζόμαστε πληροφορίες και δεδομένα. Με άλλα λόγια,

¹ Ένα από τα πολλά ερωτήματα που απασχόλησαν την έρευνα για την ανθρώπινη νόηση, αφορά την διαδικασία με την οποία το άτομο κατακτά την γνώση. Το ερώτημα παραμένει φιλοσοφικό και έτυχε πολλών συστηματικών ερευνών. Ο όρος 'γινώσκειν' αποδίδει τον αγγλικό όρο *cognition*. Η χρήση του απαρεμφάτου υποδηλώνει την επεξεργασία της γνώσης και όχι μόνο το αποτέλεσμα της επεξεργασίας, δηλαδή, τη στατική γνώση (= *knowledge*). Το *cognition*= γινώσκειν σημαίνει (α) την πράξη, δύναμη του να αναγνωρίζεις και να αντιλαμβάνεσαι το γνωστικό. (β) Αυτό που δεν είναι γνωστό ή αντιληπτό. Ο όρος *knowledge*=γνώση είναι μεταξύ άλλων το άθροισμα αυτών που είναι γνωστά (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2011β, σελ. 23).

διαχειριζόμαστε τις πληροφορίες, τις οποίες μετουσιώσουμε σε γνώση (Heckman, Stixrud & Urzua, 2006). Μέσω της μακρόχρονης μνήμης που την αποτελούν συνιστώσες της μνήμης μπορούν να αποθηκευτούν μεγάλες ποσότητες πληροφοριών για μεγάλες χρονικές περιόδους και μπορούν να αποκωδικοποιηθούν και να χρησιμοποιηθούν ξανά (Βοσνιάδου, 2004. Brown & Duguid, 2001). Η γνωστική επεξεργασία διαθέτει δύο κύριους τρόπους α) έναν αυτόματο και μη συνειδητό που στηρίζεται σε ευρετικές διεργασίες και β) σε έναν ελεγχόμενο, συνειδητό τρόπο που στηρίζεται σε αναλυτικές διεργασίες. Η αυτόματη γνωστική επεξεργασία χαρακτηρίζεται ως διαισθητική - κάνει χρήση στερεότυπης γνώσης, ως ολιστική που στηρίζεται σε μια συνολική αντίληψη και όχι σε λεπτομέρειες, και γρήγορη στην εκτέλεση της. Αντίθετα η ελεγχόμενη χαρακτηρίζεται ως ορθολογική, εξατομικευμένη, αναλυτική, λογική και θυμικά ουδέτερη. Οι άνθρωποι πολλές φορές μετακινούνται μεταξύ των δύο τρόπων γνωστικής επεξεργασίας σχεδόν ασυνείδητα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011α. 2011β. 2011γ. Fiske & Taylor, 2008. Wellman & Gelman, 1992). Είναι φανερό ότι η σιωπηρή γνώση είναι προϊόν αυτόματης γνωστικής επεξεργασίας ενώ η ρητή γνώση είναι προϊόν αναλυτικών διεργασιών.

Οι γνωστικές διεργασίες αποτελούν μέρος των συστατικών της νοημοσύνης (Eysenck, 2006. Sternberg, 1981). Γνωστικές διεργασίες θεωρούνται (η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, οι οπτικο-χωρικές ικανότητες, η ικανότητα επαγωγικής σκέψης, η επίλυση προβλημάτων, κ.λπ). Σύμφωνα με τον Brody (2004) οι γνωστικές ικανότητες αποτελούν λανθάνον γνώρισμα της προσωπικότητας και αξιολογούνται από ψυχομετρικά τεστ τα οποία είναι έκφραση των γνωστικών ικανοτήτων του ατόμου (Brody, 2004).

Σύγχρονες θεωρίες νοημοσύνης

Η Νοημοσύνη αποτελεί ένα από τα πιο θεμελιώδη ζητήματα που έχουν διερευνηθεί και συνεχίζουν να διερευνώνται σε βάθος (Αλεξόπουλος, 2011. Eysenck, 2006. Schmidt & Hunter, 2004). Ιδιαίτερα το θέμα της ενιαίας ή μη δομής της, προκάλεσε και προκαλεί πολλές συζητήσεις στο χώρο της ψυχολογίας (Βοσνιάδου, 2004. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011γ).

Μέχρι σήμερα έχουν αναπτυχθεί διαφορετικοί ορισμοί,² από διαφορετικές επιστημονικές ομάδες του χώρου της ψυχολογίας. Ο όρος νοημοσύνη σύμφωνα με το λεξικό της αγγλικής γλώσσας Oxford English Dictionary, εμφανίζεται αρχικά στην αγγλική γλώσσα το 12^ο περίπου αιώνα. Το αμερικάνικο λεξικό Webster ορίζει τη νοημοσύνη ως «*τη δύναμη επιτυχούς αντιμετώπισης οποιασδήποτε κατάστασης και ειδικά μιας πρωτόγνωρης κατάστασης με κατάλληλες προσαρμογές της συμπεριφοράς*» <http://www.websters-online-dictionary.org>.

Ο Sternberg (1983) θεωρεί ότι νοημοσύνη είναι η αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον στο οποίο ζει, είναι δε αδύνατον να γίνει πλήρως κατανοητή έξω από τα πολιτιστικά πλαίσια και την αντιλαμβάνεται ως μια ιεραρχική δομή νοητικών στοιχείων, ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που περιλαμβάνει γνωστικές και μεταγνωστικές διεργασίες (Αλεξόπουλος, 2011. Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2011β. Sternberg, 2014. Sternberg, Conway, Ketron & Bernstein, 1982). Κάποιες άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις κάνουν λόγο για εξειδικευμένες ικανότητες (Heiden & Hersen, 2011).

Η έλλειψη σαφούς προσδιορισμού της έννοιας, της φύσης και της σημασίας της νοημοσύνης, δυσχεραίνει τις προϋποθέσεις για την ακριβή μέτρηση και εκτίμησή της. Το γεγονός ότι άλλοι την προσεγγίζουν ως ενιαία και άλλοι ως πολυσύνθετη δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την εκτίμησή της. Μέχρι σήμερα δεν έχει βρεθεί κάποιος τρόπος μέτρησης, που να αξιολογεί την νοημοσύνη στο σύνολο της (Sternberg, 2014). Από την άλλη γνωρίζουμε πολύ λιγότερα για τις μορφές της νοημοσύνης, σοφία, δημιουργικότητα, πρακτική γνώση κ.α. (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης & Γιαννίτσας, 1997. Neisser, Boodoo, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, Perloff, Sternberg & Urbina, 1996. Ρούσος, 2011. Sternberg, 1999).

Ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις των ερευνητών στην εννοιολόγηση της νοημοσύνης οι ορισμοί τείνουν να συγκλίνουν σε δυο κοινά σημεία. Το ένα αφορά την ικανότητα να μαθαίνει το άτομο από την εμπειρία και το άλλο την ικανότητά του να προσαρμόζεται στο περιβάλλον. Και τα δυο σημεία φανερώνουν, ότι η νοημοσύνη υπόκειται σε επιδράσεις π.χ. του περιβάλλοντος και επομένως μπορεί να επαυξηθεί.

² Η απάντηση στο ερώτημα τι είναι νοημοσύνη αποτελεί ένα δισεπίλυτο διαχρονικό ερευνητικό ζητούμενο. Ο Πλάτων ορίζει την νοημοσύνη ως «τάχος μάθησης» δηλαδή ταχύτητα μάθησης. Ο ορισμός αυτός συνεχίζει να επικρατεί και σήμερα όταν λέμε ότι «αυτού το μυαλό τρέχει πολύ», σημαίνει ότι έχει ανεπτυγμένη νοημοσύνη (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Ετυμολογικά ο όρος intelligence (νοημοσύνη) προέρχεται από το λατινικό ρήμα intelligere και αυτό με τη σειρά του από το inter-legere που σημαίνει διακρίνω, ξεχωρίζω. Στα ελληνικά για τον όρο «intelligence» χρησιμοποιείται και ο όρος «ευφυΐα» και ο όρος «νοημοσύνη» (Hayes, 2011. Ρούσος, 2011).

Επίσης η νοημοσύνη ενός ατόμου δεν προσδιορίζεται μεμονωμένα από τις υψηλές βαθμολογίες των διαφόρων τεστ ή τους καλούς βαθμούς στο σχολείο αλλά επεκτείνεται πέρα από αυτά (Αλεξόπουλος, 2011. Mackintosh, 2011. Sternberg, 1998, 1999a, 2014).

Μερικοί θεωρητικοί όπως ο Jensen (1998) πιστεύουν ότι ο γενικός παράγοντας (g) και οι διάφοροι υποπαράγοντες καλύπτουν όλο, ή σχεδόν όλο το εύρος της νοημοσύνης, ενώ οι Sternberg (2006), Gardner (2010) θεωρούν ότι η γενική ικανότητα (g) αγγίζει επιφανειακά το εύρος των ανθρώπινων πνευματικών ικανοτήτων (Sternberg, 2014). Παρόλα αυτά ο γενικός παράγοντας (g) παραμένει το πιο χρησιμοποιούμενο μέσο στον χώρο της νοημοσύνης (Sternberg & Grigorencu, 2001a, 2001b).

Η πιο συστηματική έρευνα που έγινε για την μέτρηση της νοημοσύνης βασίστηκε στα ψυχομετρικά τεστ. Για την αξιολόγηση των γνωστικών και θυμικών παραγόντων στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ψυχομετρική προσέγγιση. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της ψυχομετρίας η νοημοσύνη λογίζεται ως ένα χαρακτηριστικό ή ένα σύνολο χαρακτηριστικών που ενυπάρχουν σε κάποιους ανθρώπους περισσότερο από ότι σε κάποιους άλλους. Πρώτιστος σκοπός των θεωρητικών ήταν να καθορίσουν με ακρίβεια αυτά τα χαρακτηριστικά να τα μετρήσουν με τεστ και να παρουσιάσουν την στατιστική ανάλυση αυτών των διαφορών. Οι μετρήσεις γίνονται μέσω των τεστ.

Ο Sternberg (1984) δεν ακολουθεί την παραδοσιακή αντίληψη ορισμού της νοημοσύνης όπως πολλοί άλλοι ερευνητές αλλά, αναπτύσσει μια δική του θεωρία για τη νοημοσύνη. Περιγράφει τη θεωρία του ως «τριαρχική» (triarchic theory), επιχειρώντας να εξηγήσει τις σχέσεις ανάμεσα στις τρεις διαφορετικές υποθεωρίες της, (subtheories), που οδηγούν στην «ευφυή» συμπεριφορά του ατόμου. Ως ευφυής συμπεριφορά θεωρεί τη διασύνδεση του εξωτερικού κόσμου - περιβάλλον του ατόμου - με τους εσωτερικούς μηχανισμούς του. Κατά τον Sternberg η νοημοσύνη είναι ένα σύνολο δεξιοτήτων, η οποία εμπεριέχει γνωστικές διεργασίες αλλά και μεταγνωστικές δεξιότητες (Αλεξόπουλος, 2011. Κουλάκογλου, 2013).

Ωστόσο πέρα από το θέμα της ενιαίας ή μη δομής της νοημοσύνης, πολλές συζητήσεις προκάλεσαν και προκαλούν οι ατομικές διαφορές, οι οποίες απετέλεσαν και αποτελούν αδιάκοπο ενδιαφέρον έρευνας για την ψυχολογία. Υπήρξαν διαφοonίες, ως προς το αν η γενική νοημοσύνη, δηλαδή, η ρέουσα νοημοσύνη, και κατ' επέκταση, η επαγωγική ικανότητα και η ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών παραμένουν ή όχι αμετάβλητες, με την αύξηση της ηλικίας . Η ρέουσα νοημοσύνη σχεδόν ταυτόχρονα με

την εικονική-χωρική ικανότητα, φτάνει στο υψηλότερο επίπεδο της ανάπτυξης της, στην ηλικία των 16-17 ετών. Η εικονική-χωρική ικανότητα δεν σταθεροποιείται ωστόσο εκεί, αφού ήδη από την ηλικία των 20 ετών αρχίζει να παρατηρείται η πτώση της (Pak 2001). Στην εικονική-χωρική αλλά και στη λεκτική ικανότητα εντοπίζονται συστηματικές διαφορές φύλου σε ορισμένες κατηγορίες έργων. Μεγάλες διαφορές φύλου, υπέρ των ανδρών, εμφανίζονται σε οπτικο-χωρικά έργα νοερής περιστροφής. Από την άλλη πλευρά, σημαντικές διαφορές φύλου, υπέρ των γυναικών, παρατηρούνται σε λεκτικά έργα που περιλαμβάνουν παραγωγή συνωνύμων και απαιτούν λεκτικό πλούτο (Mildner, 2008).

Στα πλαίσια των σύγχρονων θεωριών νοημοσύνης η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα από τα πιο θεμελιώδη ζητήματα αυτών των θεωριών που έχουν διερευνηθεί και συνεχίζουν να διερευνώνται. Υποστηρίζεται ότι η πιο στενή προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας επεξεργασίας γνωστικών και συναισθηματικών πληροφοριών (αντίληψη, οργάνωση και ενσωμάτωση των συναισθημάτων), μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη μελέτη του σημαντικού ρόλου που έχουν τέτοιου είδους ικανότητες σε εργασιακά πλαίσια.

Συναισθηματική νοημοσύνη

Για τους Salovey και Mayer (1990) η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί το σύνολο των δεξιοτήτων οι οποίες καθορίζουν τη διακύμανση της ακρίβειας στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα συναισθήματά τους: «Η συναισθηματική νοημοσύνη αντιπροσωπεύει την ικανότητα της αντίληψης, εκτίμησης και έκφρασης των συναισθημάτων κατά τρόπο ακριβή και προσαρμοστικό. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να κατανοείς τα συναισθήματα και τη γνώση για τα συναισθήματα, η ικανότητα να αποκτάς πρόσβαση και να δημιουργείς συναισθήματα όταν αυτά διευκολύνουν τις γνωστικές λειτουργίες και τις λειτουργίες προσαρμογής, και τέλος η ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα στον εαυτό σου και στους άλλους.» Με άλλα λόγια η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών προερχόμενων από τα συναισθήματα και η χρησιμοποίησή τους για την καθοδήγηση της δράσης σε περιστάσεις που απαιτούν ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος (Law, Wong Huang & 2008. Newman, Joseph & MacCann, 2010).

Ο Daniel Goleman (1995) ορίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια δεξιότητα-ικανότητα (competence) η οποία παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, κατανοεί και χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως οι οποίες αναφέρονται στον εαυτό του ή στους άλλους (Jahanvash, 2009).

Σήμερα έχουν επικρατήσει τρία κυρίως μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη: (α) Το μοντέλο των Salovey και Mayer (1990) το οποίο ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και χειρισμού των συναισθημάτων για την διευκόλυνση της σκέψης (β) Το μοντέλο του Goleman (1995) το οποίο βλέπει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια σειρά από ικανότητες και δεξιότητες που καθοδηγούν την αποτελεσματική συμπεριφορά. (γ) Το μοντέλο του Bar-On (1997) το οποίο αποτελεί μια σύζευξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και των ικανοτήτων που επηρεάζουν την «έξυπνη» συμπεριφορά (Goleman, 2008. Mayer, Roberts & Barasade, 2008. Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Μία κατηγορία θεωριών που έχουν αναπτυχθεί για την νοημοσύνη, περιλαμβάνει τις θεωρίες που δημιουργήθηκαν για να ανταποκριθούν σε αυτό που έλλειπε από τις παραδοσιακές δοκιμασίες νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα ο Sternberg και οι συνεργάτες του επιχείρησαν μία διαφορετική αξιολόγηση της νοημοσύνης, σε μία προσπάθεια να επιτευχθεί μία ευρύτερη προσέγγιση της. Ο Sternberg αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η νοημοσύνη τυπικά ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να προσαρμόζεται στο περιβάλλον και να μαθαίνει από την εμπειρία του (Sternberg & Detterman, 1986). Επίσης αναφέρει ότι η νοημοσύνη αποτελείται από πρακτικές ικανότητες, (πρακτική σκέψη – πρακτική νοημοσύνη), δημιουργικές ικανότητες, (δημιουργική σκέψη – δημιουργική νοημοσύνη) και αναλυτικές ικανότητες, (αναλυτική σκέψη – αναλυτική νοημοσύνη) (Sternberg, 2007. Sternberg, Gricorencο, 2006. Sternberg, 1999b. 1999c).

Τριαρχική νοημοσύνη (αναλυτική, δημιουργική, πρακτική) και νοημοσύνη της επιτυχίας

Σύμφωνα με τον Sternberg και τους συνεργάτες του, η νοημοσύνη αποτελείται από πρακτικές ικανότητες, (πρακτική σκέψη – πρακτική νοημοσύνη), δημιουργικές ικανότητες, (δημιουργική σκέψη – δημιουργική νοημοσύνη) και αναλυτικές ικανότητες, (αναλυτική σκέψη – αναλυτική νοημοσύνη) (Sternberg, 2006. 2007. Sternberg, Gricorencο, 2006. Sternberg, 1999b. 1999c). Μέσα από την αρμονική

συνύπαρξη των τριών πτυχών της τριαρχικής νοημοσύνης προκύπτει η νοημοσύνη της επιτυχίας (Successful Intelligence). Η εξισορρόπηση δηλαδή και των τριών πτυχών της νοημοσύνης «οδηγεί» το άτομο στη νοημοσύνη της επιτυχίας. Είναι το είδος της νοημοσύνης που απαιτείται για την επίτευξη των πιο σημαντικών στόχων στη ζωή (Sternberg, 1998. 2011. 2017c. Sternberg & Grigorenko, 2003. 2004a. 2004b. 2006.).

Πρακτική νοημοσύνη σημαίνει ότι το άτομο χρησιμοποιεί τις νοητικές του ικανότητες, επιλέγοντας τις στρατηγικές που απαιτούνται στον πραγματικό κόσμο, έτσι ώστε να δίνει πρακτικές λύσεις στο χώρο εργασίας του, ή να επιλύει τα καθημερινά του ατομικά προβλήματα. Το επίπεδο νοημοσύνης ενός ατόμου δεν έχει κάποια ιδιαίτερη σημασία αλλά, το σημαντικό είναι, τι καταφέρνει να κάνει με τη νοημοσύνη που διαθέτει (Sternberg & Grigorenko, 2002, 2003, 2004b). Συνήθως στα προβλήματα της καθημερινότητας, δεν υπάρχουν ξεκάθαρα σωστές ή λανθασμένες λύσεις, υπάρχουν όμως, καλύτερες ή χειρότερες. Σε περίπτωση λάθους το άτομο διδάσκεται από αυτό και προσπαθεί ώστε να μην υποπέσει στο ίδιο λάθος. Η πρακτική νοημοσύνη χρησιμοποιεί τη σιωπηρή γνώση, την εφαρμόζει, και τη θέτει εντός πλαισίων έτσι ώστε να βρεθούν οι καλύτερες λύσεις για το άτομο (Sternberg, 1988, 1998). Είναι, δηλαδή, προσανατολισμένη στη δράση και σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων στους οποίους δίνουν αξία οι άνθρωποι. Η πρακτική νοημοσύνη ουσιαστικά στηρίζεται στη σιωπηρή γνώση. Οι άνθρωποι με πρακτική νοημοσύνη αξιοποιούν ενεργητικά τη σιωπηρή γνώση, η οποία είναι άρρητη και συχνά κρυμμένη μέσα σε κάποιο έργο και πλαίσιο αναφοράς. Γνωρίζουν ότι αυτή η γνώση διαφέρει από ένα περιβάλλον σε άλλο και ότι μπορεί να αλλάξει αν αλλάξει και το περιβάλλον. Απορρίπτουν τη σιωπηρή γνώση που δεν τους είναι πλέον χρήσιμη και υιοθετούν αυτήν που είναι. Δεν έχει τόσο μεγάλη σημασία πόση εμπειρία διαθέτει κάποιος, αλλά σε ποιο βαθμό επωφελείται χρησιμοποιώντας την στη συγκεκριμένη συνθήκη. Η πρακτική νοημοσύνη αποτελεί το κλειδί για κάθε επιτυχία σε κάθε πτυχή της καθημερινότητας του ατόμου (Sternberg, 1998).

Η πρακτική νοημοσύνη θεωρείται ως μια ικανότητα που διαφέρει ουσιαστικά από την ακαδημαϊκή ικανότητα, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων κατά την εξάσκηση του επαγγέλματος τους, έχοντας συχνά ελάχιστη σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έλαβαν κατά την διάρκεια των σπουδών τους (Sternberg & Grigorenko, 2002). Η διαφορά ανάμεσα στην πρακτική και ακαδημαϊκή νοημοσύνη εκδηλώνεται με πολλούς τρόπους, αλλά κυρίως στις δραστηριότητες που επιτελούνται στην καθημερινότητα μας. Τα στοιχεία που

χαρακτηρίζουν τα ευφυή άτομα είναι η εύκολη πρόσληψη και χρήση της σιωπηρής γνώσης. Αντίθετα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα ευφυή ακαδημαϊκά άτομα είναι η πρόσληψη και χρήση της τυπικής ακαδημαϊκής γνώσης, δηλαδή, της γνώσης που εξετάζει τα τεστ νοημοσύνης ή και παρόμοια τεστ. Τα άτομα με πρακτική νοημοσύνη μπορούν και βρίσκουν την ισορροπία στη γνώση του κατάλληλου χρόνου προσαρμογής και επιλογής ενός περιβάλλοντος. Καθώς επίσης γνωρίζοντας ότι κανένα περιβάλλον δεν είναι τέλειο μπορούν και το διαμορφώνουν. Η διαμόρφωση όμως, η προσαρμογή και η αλλαγή του περιβάλλοντος εξαρτάται άμεσα από την κοινωνική, πολιτική και οικονομική κατάσταση όχι μόνο του ατόμου αλλά και της κοινωνίας που ζει το άτομο. Ο Sternberg και οι συνεργάτες του θεωρούν ότι η πρακτική νοημοσύνη, αποτελεί την ικανότητα να μαθαίνει κάποιος από την εμπειρία του και αυτή η πρακτική ικανότητα να μαθαίνει κάποιος από την εμπειρία του προϋποθέτει γνωστικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες η σιωπηρή γνώση συντελεί στην επίλυση των πρακτικών προβλημάτων (Lozinski, 2012). Προς την κατεύθυνση επίλυσης των καθημερινών «πρακτικών» προβλημάτων συντελεί και η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη η οποία έχει αποκτηθεί από το πολιτισμικό περιβάλλον υπό τη μορφή δηλωτικής γνώσης. Ενώ αντίθετα η ρέουσα νοημοσύνη σχετίζεται περισσότερο με την επίλυση ακαδημαϊκών προβλημάτων και δοκιμασιών. Απαιτείται όταν πρέπει να ασχοληθεί με καινούρια δεδομένα σε μια συγκεκριμένη π.χ. εξεταστική δοκιμασία (Sternberg, 1999b).

Με τον όρο αναλυτική νοημοσύνη ο Sternberg (1998), αναφέρεται στις νοητικές διεργασίες με τις οποίες ο άνθρωπος αναλύει και συγκρίνει δεδομένα, με τη χρήση λογικών κανόνων και επιχειρημάτων, αξιολογώντας και εντοπίζοντας τα προβλήματα, βρίσκοντας παράλληλα και τον κατάλληλο τρόπο για την επίλυσή τους. Υπάρχει δηλαδή ένας συνειδητός προσανατολισμός των νοητικών διεργασιών ώστε να βρεθεί ο κατάλληλος τρόπος για την επίλυση των προβλημάτων ή τη λήψη αποφάσεων σε ότι αφορά την αξιολόγηση ευκαιριών, επιλέγοντας την καλύτερη δυνατή προοπτική. Η διαδικασία αυτή της αναλυτικής νοημοσύνης, στηρίζεται σε επιστημονικές αλήθειες, νόμους και γενικά σε αντικειμενικά στοιχεία. Η αναλυτική νοημοσύνη δεν είναι ίδια με την ακαδημαϊκή νοημοσύνη που μετριέται με τα τεστ ακαδημαϊκών (σχολικών) ικανοτήτων. Αυτά μετρούν ένα τμήμα της αναλυτικής ικανότητας. Η αναλυτική σκέψη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διαφορετικούς σκοπούς όπως α) για την επίλυση προβλημάτων - η μετάβαση δηλαδή από μια προβληματική κατάσταση στη λύση του προβλήματος - και β) για τη λήψη

αποφάσεων. Η μεγάλη αντίφαση, το οξύμωρο σχήμα, είναι ότι τα ακαδημαϊκά προβλήματα σχεδιάζονται από άλλους ενώ τα καθημερινά προβλήματα είναι προσωπικά (Sternberg, 2005a. 2005b. Sternberg, Kaufman & Pretz, 2002. Sternberg, Nokes, Geissler, Prince, Okatcha, Bundy & Grigorenko, 2001).

Η σιωπηρή γνώση είναι πρακτικά χρήσιμη, καθώς παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη διάφορων στόχων της καθημερινότητας του ατόμου, συνεισφέροντας στην ανάπτυξη της νοημοσύνης της επιτυχίας, η οποία αποτελεί το απαύγασμα της θεωρίας του Sternberg. Η σιωπηρή γνώση είναι η πτυχή της νοημοσύνης της επιτυχίας που συνεισφέρει στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται αλλά και να προσαρμόζει το περιβάλλον (κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο, οικονομική και πολιτική κατάσταση που επικρατεί στη χώρα αλλά και στην εκπαίδευση, φυλετική καταγωγή, θρησκεία κ.λπ.), στις ανάγκες και τις ικανότητές του, καθώς και να επιλέγει το κατάλληλο περιβάλλον ώστε να μπορέσει να ολοκληρώσει τους στόχους του (Sternberg, 1998). Τα κριτήρια της νοημοσύνης της επιτυχίας διαφέρουν από περιβάλλον σε περιβάλλον και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Οι άνθρωποι που διαθέτουν νοημοσύνη της επιτυχίας αναγνωρίζουν πως κανείς δεν είναι τέλειος και ότι ο καθένας έχει τις αδυναμίες του. Οι εκπαιδευτικοί με νοημοσύνη της επιτυχίας εκμεταλλεύονται κάθε ευκαιρία που τους παρουσιάζεται, δημιουργώντας παράλληλα κίνητρα για τον εαυτό τους και για τους μαθητές τους, δεν αναβάλλουν τις ενέργειες που έχουν δρομολογήσει για την επίλυση του όποιου προβλήματος, ελέγχοντας τη διαδικασία επίλυσης του (Sternberg, 2005a, 2005b).

Κριτική στη πρακτική νοημοσύνη

Οι κριτικές σε ό,τι αφορά την πρακτική νοημοσύνη προέρχονται από διάφορες πηγές: Κάποιες από αυτές αναφέρουν ότι ο Sternberg ήταν αόριστος στις επεξηγήσεις του σε ό,τι αφορά την ορολογία της πρακτικής νοημοσύνης και ασαφής στον τρόπο χρήσης της (Schmidt & Hunter, 1993). Ο Sternberg και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν ότι υπάρχει ένας γενικός παράγοντας, αυτός της πρακτικής νοημοσύνης, ο οποίος παρουσιάζει ουσιαστικές διαφορές από τη γενική νοημοσύνη g και ο οποίος μπορεί να προβλέψει τη μελλοντική επιτυχία το ίδιο ή και καλύτερα από την ακαδημαϊκή νοημοσύνη g (Gottfredson, 2001, 2003. McDaniel & Whetzel, 2005). Η Gottfredson ασκεί έντονη κριτική στον Sternberg και στους συνεργάτες του αναφέροντας ότι αδυνατούν να στηρίξουν τον ισχυρισμό τους ότι η πρακτική

νοημοσύνη διαφέρει από την ακαδημαϊκή νοημοσύνη, προβάλλοντας επιλεκτικά και ανακριβή στοιχεία (Gottfredson, 2003). Παράλληλα, τονίζει ότι τα τεστ τα οποία μετρούν τη γενική νοημοσύνη και τα τεστ που μετρούν την πρακτική νοημοσύνη δεν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την διάσταση της ακαδημαϊκής νοημοσύνης εναντίον της πρακτικής νοημοσύνης (όπως τίθεται από τον Sternberg), αλλά διαφέρουν μόνο σε κάποια σημεία. Ισχυρίζεται ότι πολλά τεστ της γενικής νοημοσύνης εμπεριέχουν μέρη – ενότητες της πρακτικής νοημοσύνης, όπως, π.χ., η λεκτική κατανόηση, και ότι αυτή η ικανότητα συσχετίζεται άμεσα με τον παράγοντα g.

Οι επικριτές ισχυρίζονται ότι τα τεστ που συσχετίζονται με την πρακτική νοημοσύνη και τη σιωπηρή γνώση - καθώς η σιωπηρή γνώση αποτελεί έκφανση της πρακτικής νοημοσύνης - δεν αποδεικνύουν την ισχυρή εμπειρική στήριξη την οποία ισχυρίζεται ο Sternberg. Μόνο μια ερευνητική ομάδα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα τεστ είναι αξιόπιστα αλλά δεν είναι έγκυρη η μέτρησή τους (Taub, Hayes, Cunningham & Sivo, 2001).

Από την πλευρά του ο Sternberg υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλά περισσότερα στοιχεία που συγκλίνουν υπέρ της θεωρίας της γενικής νοημοσύνης g, σε αντίθεση με την τριαρχική θεωρία και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η γενική νοημοσύνη g ως θεωρία υπάρχει πάνω από 100 χρόνια (Spearman, 1904), ενώ η τριαρχική πάνω από 20 χρόνια (Sternberg, 1984). Ο χρόνος δηλαδή ήταν πολύ περισσότερος για τον έλεγχο των τεστ στη μια περίπτωση, ενώ στην άλλη όχι. Επίσης η δημιουργία των τεστ για την μέτρηση της αναλυτικής νοημοσύνης όπως αυτά των πολλαπλών επιλογών και άλλων απλούστερων μορφών ήταν πολύ ευκολότερη διαδικασία, σε αντίθεση με την τριαρχική νοημοσύνη που αφενός μεν μπορούσε να μετρηθεί με τα τεστ πολλαπλών επιλογών, όμως αυτά δεν αποτελούσαν τον ιδανικό αλλά και αποκλειστικό τρόπο μέτρησης.

Σε έρευνες του Sternberg (2006) και των συνεργατών του αναφέρεται ότι έχει ξεκινήσει η διερεύνηση των γενικών μορφών της σιωπηρής γνώσης, όταν, δηλαδή, δεν περιορίζεται μόνο σε συνθήκες εργασίας. Όπως π.χ. α) το ερωτηματολόγιο για τη ζωή στο κολλέγιο (College Life Questionnaire), β) το ερωτηματολόγιο κοινής αίσθησης (Common Sense Questionnaire) και γ) η καθημερινή καταγραφή κρίσης καταστάσεων (Everyday Situational Judgment Inventory) όπου οι ερωτήσεις που τίθενται δεν αφορούν αποκλειστικά και μόνο το επάγγελμα (Cianciolo et al., 2006.). Στην αναφορά των επικριτών - θεωρητικών της g (γενικής) νοημοσύνης ότι η πρακτική νοημοσύνη - σιωπηρή γνώση, αποτελεί την «εργασιακή γνώση» ή ο,τιδήποτε άλλο εκτός από

νοημοσύνη και ότι μπορεί να επεξηγηθεί καλύτερα με τους όρους της παραδοσιακής νοημοσύνης, ο Sternberg απαντά: «Αυτό το επιχείρημα δείχνει την έλλειψη κατανόησης της φύσης της σιωπηρής γνώσης, γιατί είναι γνωστό ότι έχουμε κατασκευάσει τεστ για την μέτρηση της σιωπηρής γνώσης των φοιτητών και παιδιών τα οποία ζούσαν σε αγροτικές περιοχές της Αλάσκα και σε διάφορα χωριά της Κένυα. Και αυτά τα παιδιά και οι φοιτητές δεν είχαν κάποια επίσημη εργασία ή κύριο επάγγελμα» (Schmidt & Hunter, 1993).

Σύνοψη

Οι εκπαιδευτικοί, συχνά βρίσκονται αντιμέτωποι με μία σειρά παιδαγωγικών προβλημάτων αλλά και πολιτιστικών διλημάτων, τα οποία κάποιες φορές τους προκαλούν σύγχυση ως προς την επιλογή του καλύτερου τρόπου αντιμετώπισης των δυσκολιών. Επίσης, αρκετές φορές συναντούν δυσκολίες σε ότι αφορά τη σύναψη σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον, με συναδέλφους, στελέχη της εκπαίδευσης, γονείς, αλλά και με τους μαθητές τους (Lozinski, 2012). Ιδιαίτερα οι σχέσεις με τους μαθητές, θα πρέπει να βασίζονται σε αμοιβαία εμπιστοσύνη και θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ενδιαφέρον και κατανόηση (Sternberg, Forsythe, Hedlund, Horvath, Snook, Williams, Wagner & Grigorenko, 2000). Η σιωπηρή γνώση είναι πρακτικά χρήσιμη, καθώς παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη διάφορων στόχων της καθημερινότητας του ατόμου. Ο Sternberg (1984) αναπτύσσει μια δική του θεωρία για τη νοημοσύνη την πρακτική νοημοσύνη (αναλυτική, δημιουργική, πρακτική). Η πρακτική νοημοσύνη, συντελεί στο να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός τις νοητικές του ικανότητες, έτσι ώστε να δίνει πρακτικές λύσεις όταν προκύπτουν καταστάσεις στην καθημερινότητα του σχολείου. Στη παρούσα έρευνα, έγινε προσπάθεια μέσω της σιωπηρής γνώσης, να αναδειχθούν οι δυσκολίες, αλλά και οι τρόποι διαχείρισης, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό χώρο.

3 ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΥΦΟΣ

Ορισμός

Ευρήματα ερευνών υποστηρίζουν ότι το γνωστικό ύφος δεν είναι, στην πραγματικότητα, τίποτε άλλο παρά ένας εναλλακτικός τρόπος εξέτασης των διαστάσεων της γενικής γνωστικής ικανότητας, αφού η διακύμανση του μπορεί ουσιαστικά να εξηγηθεί από τον παράγοντα (g) της γενικής νοημοσύνης (Laosa, 1980. Mckenna, 1984. Tinajero & Páramo, 1997). Με την άποψη αυτή συμφωνούν και οι Grigorenko και Sternberg (1995), οι οποίοι θεωρούν ότι η ρέουσα ικανότητα αποτελεί ένα συνδυασμό νοητικών δεξιοτήτων και στρατηγικών.

Το γνωστικό ύφος αποτελεί μια σημαντική έκφραση της ατομικότητας του κάθε ανθρώπου. Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις για το ιδιαίτερο γνωστικό ύφος που μπορεί να διακρίνει κάποιος σε διάφορους τομείς της σκέψης και μάθησης. Για παράδειγμα, στα πλαίσια των ατομικών διαφορών, έχει διατυπωθεί η θεωρία για το γνωστικό ύφος, το μαθησιακό ύφος, κ.ά. Η έννοια του γνωστικού ύφους περιγράφει ένα σύνολο από ατομικές δραστηριότητες, συμπεριφορές, κ.λπ.

Υπήρξαν αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις για τον καθορισμό του όρου γνωστικό ύφος. Με τον όρο «γνωστικό ύφος» εννοούμε τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους το άτομο λαμβάνει, οργανώνει και επεξεργάζεται τις πληροφορίες, τα ερεθίσματα και τις εμπειρίες του (Messick, 1984). Ο Schmeck (1988) σημειώνει ότι η έννοια του γνωστικού ύφους αναφέρεται στο σταθερό και συνεπή τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών, τον οποίο προτιμά το άτομο όταν πρόκειται να προσέξει, να αντιληφθεί και να σκεφτεί. Προσιδιάζει στην έννοια του «γνωρίσματος» προσωπικότητας (βλ. Παπαντωνίου, 2002), αλλά από άποψη γνωστική. Οι Sternberg και Grigorenko (1997) περιγράφουν το γνωστικό ύφος αναπαριστώντας το ως μια γέφυρα ανάμεσα σε δύο διακριτούς χώρους της ψυχολογικής έρευνας: της προσωπικότητας και της γνώσης. Επίσης οι Goldstein και Blackman (2005) ορίζουν το γνωστικό ύφος ως μια

εννοιολογική κατασκευή που έχει αναπτυχθεί για να εξηγήσει τη διαδικασία παρέμβασης ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση. Το γνωστικό ύφος επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ερευνούν το περιβάλλον τους για πληροφορίες, καθώς επίσης τον τρόπο που οργανώνουν και ερμηνεύουν αυτές ώστε να κατευθύνουν τις δράσεις τους για την επίλυση προβλημάτων (Tinajero, Lemos, Araújo, Ferraces & Páramo, 2012).

Αρχικά - όπως αναφέρεται παραπάνω - το γνωστικό ύφος προσεγγίστηκε υπό το πρίσμα των ατομικών διαφορών σε γνωστικές διεργασίες που περιέχονται σε απλά αντιληπτικά έργα ή στάδια επεξεργασίας πληροφοριών. Μετέπειτα η προσέγγιση επεκτάθηκε και προέκυψαν πολλά διαφορετικά μοντέλα ύφους εξετάζοντας μία πληθώρα χαρακτηριστικών. Οι έρευνες εστιάστηκαν σε ύφη που σχετίζονταν με σύνθετα γνωστικά έργα – γνωστικές λειτουργίες όπως η προσοχή, η αντίληψη, η μνήμη, ο σχηματισμός εννοιών, η σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η μάθηση, η κρίση (Kozhevnikov, 2007).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών ψυχολόγοι, εκπαιδευτικοί και διάφοροι άλλοι ερευνητές έχουν διερευνήσει διάφορες πτυχές του γνωστικού ύφους (Sternberg & Grigorenko, 1997). Μόνο δύο από τις δεκαετηθιακές διαστάσεις του γνωστικού ύφους διερευνήθηκαν επαρκώς. Αυτές είναι η εξάρτηση – ανεξαρτησία από το πεδίο και ο αναλογισμός – παρορμητισμός που μέχρι και σήμερα δεσπόζουν στο λεξιλόγιο του γνωστικού ύφους (βλ. Παπαντωνίου, 2002. Riding, 1997). Περισσότερο από τις δύο παραπάνω διαστάσεις έχει διερευνηθεί η εξάρτηση από το πεδίο η οποία χρησιμοποιείται ευρέως σε εκπαιδευτικά προβλήματα. Εισήχθη από τον Witkin και βασίζεται στην αντίληψη που έχει το άτομο για το περιβάλλοντα χώρο (Tang, 2003. Triantafyllou, Pomportsis, Demetriadis & Georgiadou, 2004).

Χαρακτηριστικά του γνωστικού ύφους και διαφορές μεταξύ των ατόμων με εξάρτηση και των ατόμων με ανεξαρτησία από το πεδίο

Ο Witkin et al. (1977) θεωρούν την εξάρτηση – ανεξαρτησία από το πεδίο (field dependence-independence) ως ιδιαίτερο γνωστικό ύφος. Αυτές οι έννοιες εισήχθησαν για πρώτη φορά από τον ίδιο ερευνητή και τους συνεργάτες του το 1954 περιγράφοντας ατομικές διαφορές. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι έχουν μελετηθεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη διάσταση του γνωστικού ύφους. Η εξάρτηση - ανεξαρτησία από το πεδίο μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων, το πώς

δηλαδή συνδιαλέγονται μεταξύ τους (Goodenough, 1976. Riding & Sadler - Smith, 1998. Witkin, Moore, Goodenough, & Cox, 1977). Ερευνητές, επίσης, αναφέρουν ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της εξάρτησης - ανεξαρτησίας από το πεδίο και της επιτυχίας - ικανότητας εντοπισμού (αντίληψης) σχετικών πληροφοριών μέσα από ένα πολύπλοκο πλαίσιο για την επίλυση προβλημάτων (Abouserie, Moss, & Barasi, 1992. Burwell, 1991. Canino & Cicchelli, 1988. Sternberg & Grigorenko, 1997. Sternberg, Grigorenko & Zahn, 2008).

Οι Witkin και Goodenough (1981) αναφέρουν ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ανεξαρτησία στο πεδίο βασίζονται σε ένα εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς, ενώ αντίθετα τα άτομα με εξάρτηση από το πεδίο βασίζονται σε ένα εξωτερικό πλαίσιο αναφοράς. Αυτές οι διαφορές αντανακλώνται στη γνωστική αναδόμηση των δεξιοτήτων τους. Τρεις σχετιζόμενες δεξιότητες με τη γνωστική αναδόμηση είναι: α) η παροχή δομής για ένα ασαφές σύνθετο ερέθισμα, β) η διάσπαση ενός οργανωμένου πεδίου στα βασικά στοιχεία του, γ) η παροχή διαφορετικής οργάνωσης σε ένα πεδίο από αυτή που προτείνεται από την ενυπάρχουσα δομή του ερεθίσματος. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ανεξαρτησία στο πεδίο θεωρείται ότι είναι πιο ικανά και στις τρεις αυτές δεξιότητες (Cassidy, 2004. Riding & Cheema, 1991).

Η θεωρία του Witkin για την εξάρτηση ανεξαρτησία από το πεδίο έχει και αρκετούς επικριτές. Μεταξύ αυτών ο McKenna (2005), ο οποίος αναφέρει ότι η εξάρτηση ανεξαρτησία από το πεδίο δεν αποτελεί γνωστικό ύφος στο σύνολο του αλλά ένα μέσο μέτρησης της νοημοσύνης. Βρήκε σημαντικές συσχετίσεις στις βαθμολογίες του Τεστ Κρυμμένων Σχημάτων (Embedded Figures Test, EFT), με τις βαθμολογίες των τεστ νοημοσύνης. Άλλοι πάλι υποστηρίζουν ότι η εξάρτηση ανεξαρτησία από το πεδίο αποτελεί μια πτυχή της νοημοσύνης (Sternberg & Grigorenko, 1997. Ridding & Cheema, 1991).

Τα εξαρτημένα από το πεδίο άτομα έχουν επίσης καλύτερες δεξιότητες επικοινωνίας, έχουν πιο ανεπτυγμένο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και γενικά πιο ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες (Davis & Cochran, 1989a. Tinajero & Paramo, 1998). Επίσης τείνουν να χρησιμοποιούν πληροφορίες όπως παρουσιάζονται σ' αυτούς, κάνοντας περιορισμένη χρήση των πληροφοριών κατά την επεξεργασία ενός προβλήματος, ενώ δυσκολεύονται πάρα πολύ να το αναλύσουν. Επεξεργάζονται δηλαδή το πρόβλημα ολιστικά και δεν χρησιμοποιούν διερευνητικές στρατηγικές. Είναι δε, αβέβαιοι για το αποτέλεσμα που θα προκύψει. Εμφανίζονται επίσης να

κατέχουν χαμηλότερη ικανότητα επεξεργασίας λόγω του ότι μέρος της χωρητικότητας της μνήμης τους χρησιμοποιείται για να γίνει επεξεργασία άσχετης πληροφορίας (Stamovlasis, 2006).

Από την άλλη πλευρά, τα ανεξάρτητα από το πεδίο άτομα είναι ικανά να αποκλίνουν από τα στενά πλαίσια του προβλήματος για να βρουν την λύση του, έχουν τη τάση να προσέχουν τις λεπτομέρειες, επίσης έχουν πιο ανεπτυγμένη αναλυτική ικανότητα κατά την προσέγγιση στις πληροφορίες και αυτό τους επιτρέπει να τις διασπούν στα συστατικά τους μέρη και να τις αναδιαρθρώνουν ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν (Jones, 1993. Readnes & Hayes, 1982. Tinajero et al, 2012). Εστιάζουν την προσοχή τους στις σχετικές με την εργασία τους πληροφορίες και αγνοούν τις όποιες παρεμβολές πολύ πιο αποτελεσματικά σε σχέση με τα άτομα που είναι εξαρτημένα από το πεδίο.

Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από ανεξαρτησία στο πεδίο εμφανίζουν σε μεγαλύτερη συχνότητα αυτο-καθοριζόμενους στόχους και αυτο-ενίσχυση από αυτά με εξάρτηση από το πεδίο. Προτιμούν να δομούν οι ίδιοι τη μάθησή τους και τους αρέσει να αναπτύσσουν τις δικές τους στρατηγικές. Από την άλλη μεριά τα άτομα με εξάρτηση από το πεδίο μπορεί να χρειάζονται περισσότερη βοήθεια σε στρατηγικές που αφορούν την επίλυση προβλημάτων. Τα άτομα με ανεξαρτησία από το πεδίο είναι περισσότερο ικανοί σε καταστάσεις που απαιτούν απρόσωπη ανάλυση ενώ αυτοί με εξάρτηση από το πεδίο είναι καλύτεροι σε καταστάσεις που απαιτούν κοινωνική ευαισθησία και διαπροσωπικές δεξιότητες (Cassidy, 2004. Riding & Cheema, 1991. Witkin, Moore, Goodenough & Cox, 1977).

Έχει εντοπιστεί η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των τεστ εξάρτησης-ανεξαρτησίας από το πεδίο και των τεστ διαφόρων τύπων ικανότητας, ιδιαίτερος της γενικής νοημοσύνης και της εικονικής – χωρικής. Ως προς τα αναπτυξιακά της χαρακτηριστικά η εξάρτηση – ανεξαρτησία από το πεδίο αυξάνεται απότομα στα 10-13 έτη του ατόμου και η αύξησή της συνεχίζεται μέχρι τα 17 έτη περίπου αλλά με πιο αργό ρυθμό. Κατά την πάροδο της ηλικίας παρατηρείται διατήρηση και όχι μεταβολή της θέσης στην οποία κατατάχθηκαν κατά μήκος των δύο πόλων της εξάρτησης – ανεξαρτησίας από το πεδίο. Ο Kirby (1988) υποστηρίζει ότι όλοι μας αναπτυξιακά ξεκινούμε ως άτομα εξαρτημένα από το πεδίο και στην πορεία της ανάπτυξης μας αποκτούμε τις δεξιότητες της ανεξαρτησίας από το πεδίο (βλ. Παπαντωνίου, 2002).

Σε αρχικές έρευνες των Witkin et al. (1954) βρέθηκε ότι οι γυναίκες ήταν περισσότερο εξαρτημένες από το πεδίο από ό,τι οι άνδρες. Αυτή η αντίληψη

διατηρήθηκε για πολλά χρόνια μέχρι την έρευνα του Coates (1974), όπου βρέθηκε ότι οι γυναίκες ήταν περισσότερο ανεξάρτητες από το πεδίο σε σχέση με τους άνδρες. Ωστόσο σε κάποιες άλλες έρευνες για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των δύο φύλων διαφάνηκε ότι η επίδοση στο Τεστ Κρυμμένων Σχημάτων (Embedded Figures Test, EFT) και σε τεστ μέτρησης χωρικής ικανότητας ίσως να δείχνει τις διαφορετικές ευκαιρίες που είχαν οι συμμετέχοντες για την επίλυση αυτών των τεστ, δεξιοτήτων. Παραμένουν όμως απόψεις οι οποίες χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης, καθώς υπάρχουν νεότερες έρευνες των Vrugt και Oort (2008), οι οποίες επιβεβαιώνουν την τάση των ανδρών να είναι περισσότερο ανεξάρτητοι από το πεδίο από ό,τι οι γυναίκες (Guisande, Páramo, Soares & Almeida, 2007a. Guisande, Páramo, Tinajero & Almeida, 2007b. Hatamizargaran & Siamian, 2015. Nilforooshan & Afghari, 2007. Tinajero et al., 2012. Tinajero, Castelo, Guisande & Páramo, 2011).

Ο Saracho (1997) συνοψίζει τα χαρακτηριστικά των ατόμων με εξάρτηση – ανεξαρτησία από το πεδίο.

	Άτομα με εξάρτηση από το πεδίο	Άτομα με ανεξαρτησία από το πεδίο
1	Τάση να είναι περιγραφικοί, «σφαιρικοί»	Τάση να είναι αναλυτικοί
2	Χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την επίλυση παρόμοιων προβλημάτων	Μπορούν να λύσουν προβλήματα τα οποία απαιτούν διάρθρωση
3	Καθοδηγούνται συνολικά από τη δομή του πεδίου	Μπορούν να εξάγουν ένα αντικείμενο από τον περιβάλλοντα χώρο
4	Χρησιμοποιούν γενικές – σφαιρικές άμυνες όπως είναι η άρνηση και η απόθεση	Χρησιμοποιούν ειδικές άμυνες όπως είναι η διανοήση και η απομόνωση
5	Επηρεάζονται από τους προϊσταμένους ή τους ομολόγους τους	Είναι ανεξάρτητοι – δεν επηρεάζονται από τους προϊσταμένους
6	Χρησιμοποιούν εξωτερικές πηγές πληροφόρησης σε ότι αφορά τον αυτοπροσδιορισμό τους	Στηρίζονται στις αξίες τους και στα πρότυπα τους
7	Διατηρούν ισχυρό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους ανταποκρινόμενοι στις συναισθηματικές εκφράσεις τους και τους αρέσει να συναναστρέφονται με άλλους ανθρώπους	Είναι απρόσωποι, και κοινωνικά αποκομμένοι
8	Προτιμούν επαγγέλματα τα οποία απαιτούν συνύπαρξη με άλλους όπως: εκπαιδευτικός, πωλητής κ.λπ.	Προτιμούν επαγγέλματα που δεν είναι απαραίτητο να εργάζονται με άλλους μαζί όπως: η αστρονομία ή η φυσική
9	Προσανατολίζονται σε επιστήμες οι οποίες σχετίζονται άμεσα με ανθρώπους όπως οι κοινωνικές επιστήμες	Προτιμούν απρόσωπα, αφηρημένα θέματα όπως: τα μαθηματικά ή οι φυσικές επιστήμες

Πίνακας 3. Συνοπτικός πίνακας με τα χαρακτηριστικά των ατόμων με εξάρτηση - ανεξαρτησία από το πεδίο

Υπάρχουν κάποιες κριτικές ως προς την αξιολόγηση του μοντέλου του γνωστικού ύφους με βάση τεστ όπως τα Ένθετα Σχήματα (Embedded Figures Test, EFT) του Witkin. Οι Sternberg and Grigorenko (2001b) ισχυρίζονται ότι είναι λίγο καχύποπτο για τον καθένα, όταν ένα από τα δύο ύφη, η εξάρτηση ή η ανεξαρτησία από το πεδίο να φαίνεται ότι είναι πάντα το καλύτερο. Υπαινίσσονται ότι η ανεξαρτησία από το πεδίο φαίνεται σχεδόν πάντα να είναι το προτιμώμενο (καλύτερο) ύφος. Έτσι όμως-σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές - αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ικανότητα

και όχι γνωστικό ύφος. Στην πραγματικότητα η ανεξαρτησία από το πεδίο δεν είναι πάντα το προτιμώμενο ύφος αφού και στην εξάρτηση από το πεδίο καλύπτονται χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου. Επίσης αναφέρουν ότι τα άτομα που εξαρτώνται από το πεδίο αναπτύσσουν καλύτερες δεξιότητες επικοινωνίας, έχουν ισχυρό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους και ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές εκφράσεις τους. Σε αντίθεση, τα ανεξάρτητα από το πεδίο άτομα τείνουν να είναι κοινωνικά απρόσωποι. Ο Riding (2001) επικρίνει και αυτός την αξιολόγηση του μοντέλου του γνωστικού ύφους του Witkins αναφέροντας ότι δεν υπάρχουν άλλα συσχετιζόμενα τεστ στα οποία τα εξαρτώμενα από το πεδίο άτομα είναι πιθανόν να αποδώσουν καλύτερα από ότι τα ανεξάρτητα από το πεδίο άτομα. Ισχυρίζεται επίσης ότι το Τεστ Κρυμμένων Σχημάτων (Embedded Figures Test, EFT) αξιολογεί την νοημοσύνη παρά το γνωστικό ύφος, δεδομένου ότι η συνολική επίδοση επηρεάζεται από τη γενική ικανότητα (g) ή νοημοσύνη.

Το γνωστικό ύφος αποτελεί έναν ενυπάρχων και αυτόματο τρόπο να ανταποκρίνεται ένα άτομο σε πληροφορίες και καταστάσεις της καθημερινότητας. Θεωρείται ο συνήθης τρόπος του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να σκέφτεται και να επιλύει προβλήματα που του παρουσιάζονται (Cassidy, 2004).

Σύνοψη

Το γνωστικό ύφος περιγράφει ένα σύνολο από ατομικές δραστηριότητες, συμπεριφορές και εμφανίζεται σε ένα μεγάλο αριθμό επιστημονικών κλάδων. Οι Sternberg και Grigorenko (1997) αναφέρουν ότι γνωστικό ύφος αποτελεί μια γέφυρα ανάμεσα στην προσωπικότητα και τη γνώση, η οποία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ερευνούν το περιβάλλον τους για πληροφορίες, καθώς επίσης τον τρόπο που οργανώνουν και ερμηνεύουν αυτές για την επίλυση ενός προβλήματος εστιάζοντας στη διαδικασία που ακολουθείται, και όχι τόσο στην επίλυσή του.

4 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΝΟΗΣΗ

Ορισμός

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι στην ουσία δεξιότητες επικοινωνίας που επιτρέπουν στους ανθρώπους να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με τα άλλα άτομα. Οι φτωχές κοινωνικές δεξιότητες δεν αποτελούν χαρακτηριστικά μόνο των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, με αναπτυξιακές διαταραχές, ψυχικές ασθένειες κ.λπ. αλλά και ατόμων που δεν παρουσιάζουν κάποιο νοητικό ή σωματικό περιορισμό. Τα ελλείματα στις κοινωνικές δεξιότητες έχουν επανειλημμένα συνδεθεί με φτωχά κοινωνικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά τις σχέσεις, την κοινωνική συμμετοχή, την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και την αυτο-εικόνα αυτών των ατόμων. Όσοι δηλαδή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους συναναστροφές (φτωχές κοινωνικές δεξιότητες), μπορεί να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσουν προβλήματα όχι μόνο ψυχικής αλλά και σωματικής υγείας.

Ένα σημαντικό στοιχείο των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί η κοινωνική νόηση. Ως όρος η Κοινωνική Νόηση (Social cognition) προέρχεται από το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας και πρωτοεμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960, στην ίδια περίοδο δηλαδή που σηματοδοτείται η γνωστική επανάσταση. Αποτελεί μια πολύπλοκη ανώτερη γνωστική διεργασία, η οποία περιλαμβάνει διάφορες επιμέρους λειτουργίες όπως την κοινωνική αντίληψη, την κοινωνική γνώση, την ενσυναίσθηση, την ΘτΝ, την απόδοση αιτίων (Kemp, Després, Sellal & Dufour, 2012. McFall, 1982). Αποτελεί δηλαδή το άθροισμα των ικανοτήτων εκείνων, οι οποίες επιτρέπουν στα άτομα να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, και αυτό επιτελείται μέσω αυτόματων και συνειδητών σταδίων επεξεργασίας γνωστικών και θυμικών πληροφοριών. Περιλαμβάνει αυτόματες εκούσιες γνωστικές διεργασίες που χρησιμοποιούνται για την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του κοινωνικού γίνεσθαι και, κυρίως, για την

επεξεργασία πληροφοριών που αφορούν τον εαυτό μας και τους άλλους. Η επεξεργασία πληροφοριών σχετίζεται με τις νόρμες και τις διεργασίες που διέπουν την εκάστοτε κοινωνία. Επίσης περιλαμβάνει συναισθηματικές παραμέτρους, βασικές κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνικές στάσεις και αξίες όπως π.χ. αντίληψη των άλλων και του εαυτού, γνώση των κοινωνικών κανόνων στις διαπροσωπικές σχέσεις (Bernstein, Thornton & Sommerville, 2011. Pelphrey, Morris & McCarthy, 2004. Penn, Sanna & Roberts, 2008. Χατζηευφραιμίδου, Μωραΐτου, Παπαντωνίου, Ναζλίδου & Πάντσιου, 2014).

Γενικότερα, ο όρος κοινωνική νόηση είναι ένας αρκετά ευρύς όρος. Ως ικανότητα, η κοινωνική νόηση αναγνωρίζεται ως ένας παράγοντας που συνεισφέρει σημαντικά στην κοινωνική λειτουργικότητα των ατόμων, την ικανότητα δηλαδή να επεξεργάζεται κανείς σωστά τα κοινωνικά ερεθίσματα. Συμπεριλαμβάνει, δηλαδή, τις γνωστικές λειτουργίες που χρησιμοποιούνται για την επεξεργασία του κοινωνικού περιβάλλοντος (McDonald, Flanagan & Rollins, 2002. Χατζηευφραιμίδου et al., 2014). Έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει αναπτυχθεί γύρω από τη διερεύνηση των διάφορων διαστάσεων της κοινωνικής νόησης και της ΘτΝ κατά τη διά βίου ανάπτυξη και το φυσιολογικό γήρας του ατόμου.

Θεωρία του Νου

Ορισμός

«Θεωρία του Νου είναι η ικανότητα να ξεχωρίζει το άτομο τις νοητικές του καταστάσεις από τις καταστάσεις του κόσμου (την πραγματικότητα) και από τις νοητικές καταστάσεις των άλλων» (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2011α, σελ. 280), μπορεί παράλληλα οι νοητικές αυτές καταστάσεις να είναι ίδιες με τις δικές του αλλά μπορεί και κάποιες να διαφέρουν (Tsentidou, Moraitou, Petridou, Petridou, Beredimas, Papantoniou & Masoura, 2015).

Χαρακτηριστικά

Η Θεωρία του Νου αποτελεί μέρος της κοινωνικής νόησης και είναι μια κύρια μορφή μεταγνωστικής γνώσης (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2011β). Αφορά την αντίληψη, την επεξεργασία, την κατανόηση και την παραγωγή σκέψης των ερεθισμάτων που προέρχονται και απευθύνονται στο κοινωνικό μας περιβάλλον. Η ικανότητα δηλαδή κατανόησης των νοητικών καταστάσεων, η οποία αποτελεί μια σύνθετη γνωστική

λειτουργία και είναι ένα από τα πιο σημαντικά συστατικά της κοινωνικής νόησης, ονομάζεται Θεωρία του Νου. Η ΘτΝ αρχίζει να αναπτύσσεται αρκετά νωρίς κατά την παιδική ηλικία, δηλαδή από 4 ετών περίπου και συνεχίζει να εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής. Με την επάρκεια της ΘτΝ επιτυγχάνεται η προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον και η επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους. Η εμπειρία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και παράγοντα στην ανάπτυξη ΘτΝ. Σχετίζεται με νοητικές και γνωστικές λειτουργίες οι οποίες εξηγούν την συμπεριφορά και της δίνουν νόημα. Το άτομο αναπαριστά τα περιεχόμενα του νου, (πεποιθήσεις, επιθυμίες, κ.λπ.) και τον κόσμο στο μυαλό του, χρησιμοποιώντας τις αναπαραστάσεις αυτές για να ερμηνεύσει, να προβλέψει και να ρυθμίσει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Η κοινωνική μας ζωή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση της νόησης μεταξύ των ατόμων δηλαδή, από την αλληλεπίδραση των σκέψεων, αναγκών, συναισθημάτων κ.λπ. Για να εξηγήσουμε τι κάναμε ή τι πρόκειται να κάνουμε, λέμε ο ένας στον άλλο τι θέλουμε, τι πιστεύουμε (πεποιθήσεις), σε ποια πράγματα καταστάσεις ή πρόσωπα ελπίζουμε ή όχι (προσδοκίες), τι προτιθέμεθα να κάνουμε (επιθυμίες), κ.λπ. Σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου είναι η φωνολογική ενημερότητα, η οποία αφορά στην ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης των ήχων της γλώσσας (Farrar & Ashwell, 2012. Feng, Ye, Mao & Yue, 2014. Gunning-Dixon, Gur, Perkins, Schroeder, Turner, Turetsky, Chan, Loughhead, Alsop, Maldjian & Gur, 2003).

Έγιναν μελέτες και αξιολογήσεις μέσω διαφόρων έργων για τη φύση και την ανάπτυξη του νοητικού κόσμου του ατόμου, ο οποίος χαρακτηρίζεται από επιθυμίες, πεποιθήσεις, συναισθήματα, αντιλήψεις, προθέσεις και άλλες νοητικές καταστάσεις, τα οποία θεωρούνται ότι μελετούν το γνωστικό κομμάτι της ΘτΝ, όπως: α) έργα λανθασμένης πεποίθησης (false belief tasks) τα οποία αξιολογούνται από τους γνωστικούς ψυχολόγους ως κομβικά σημεία του νοητικού συστήματος, με τη βοήθεια των οποίων τα άτομα ενεργούν ή προβλέπουν ή ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των άλλων β) έργα διάκρισης πραγματικότητας-εμφάνισης, γ) δραστηριότητες αναγνώρισης της οπτικής (αντίληψης ή άποψης) των άλλων και δ) παιχνίδια εξαπάτησης (Bryant, Coffey, Povinelli & Pruet, 2013. Carpendale & Lewis, 2004. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Η Θεωρίας του Νου έχει δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναπαριστά τις πεποιθήσεις ενός άλλου ατόμου, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναπαριστά τις πεποιθήσεις ενός άλλου ατόμου για κάτι που σκέφτεται κάποιος τρίτος για γεγονότα που συμβαίνουν.

Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά που αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και αντιλαμβάνονται ότι οι πεποιθήσεις των άλλων μπορεί να διαφέρουν από τις δικές τους, τείνουν να διαφωνούν σπάνια με τους φίλους τους και συμμετέχουν συχνότερα σε συνεργατικό παιχνίδι (Ronald, Viding, Harré & Plomin, 2006). Συχνά η Θεωρία του Νου ονομάζεται και ψυχολογία της πεποίθησης - επιθυμίας (Wellman, Harris, Banerjee & Sinclair, 1995). Οι ενήλικες τις δικές τους ενέργειες αλλά και των άλλων ατόμων, τυπικά τις εξηγούν αποδίδοντας τους ονομασίες, «πεποιθήσεις και επιθυμίες». Θεωρούν, δηλαδή ότι, προϋπόθεση για την σκόπιμη δράση είναι η επιθυμία του ατόμου για κάτι και η πεποίθηση του πως με τη συγκεκριμένη ενέργεια θα εκπληρώσει την επιθυμία του. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο, που έχει Θεωρία του Νου, κατανοεί ότι η δική του σκόπιμη ενέργεια, αλλά και των άλλων, προσδιορίζεται και κατευθύνεται από πεποιθήσεις και επιθυμίες, καθώς και ότι υπάρχουν βασικές διαφορές ανάμεσα στους δύο αυτούς τύπους νοητικών καταστάσεων: α) οι πεποιθήσεις προκαλούνται από αισθητηριακές πληροφορίες, π.χ., της όρασης, ή άλλων πεποιθήσεων όπως, υποθέσεων, προσδοκιών, ενώ οι επιθυμίες από νευροφυσιολογικές και συναισθηματικές καταστάσεις όπως εκφράσεις αγάπης, μίσους, φόβου, πείνας, δίψας, πόνου ή άλλων επιθυμιών, π.χ., θέλησης, ελπίδας, και β) οι ενέργειες που υποκινούνται από πεποιθήσεις οδηγούν σε διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις από εκείνες που προκαλούνται από επιθυμίες (Wellman, Cross, & Watson, 2001).

Η ΘτΝ διακρίνεται σε δύο διαστάσεις, α) τη γνωστική και β) τη θυμική - συναισθηματική. Η γνωστική Θεωρία του Νου αναφέρεται στην ικανότητα διατύπωσης συμπερασμάτων για τις γνωστικές καταστάσεις των άλλων, όπως είναι οι σκέψεις, οι πεποιθήσεις, οι προθέσεις κ.λπ. Η ανάπτυξη της κρίνεται απαραίτητη για την κατανόηση της οπτικής των άλλων και την απόδοση των νοητικών τους καταστάσεων και αξιολογείται με έργα που εξετάζουν, μεταξύ άλλων, την κατανόηση ψευδών πεποιθήσεων, την απόδοση προθέσεων ή επιθυμιών και την κοινωνική αδεξιότητα (έργα *faux pas*).

Η θυμική ΘτΝ αναφέρεται στη διατύπωση συμπερασμάτων για το τι νιώθει το άτομο (εαυτό) αλλά και για τους άλλους, καθώς και για τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. Αξιολογείται με ιστορίες που πραγματεύονται τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών ή με δοκιμασίες αναγνώρισης των βασικών ή των σύνθετων συναισθημάτων (Brothers & Ring, 1992. Duval, Piolino, Bejanin, Eustache & Desgranges 2011. Kalbe, Schlegel, Sack, Nowak, Dafotakis, Bangard & Kessler, 2010). Σύμφωνα με το μοντέλο των Shamay - Tsoory, Harari, Aharon – Peretz και Levkovitz

(2010), η κατάκτηση της γνωστικής Θεωρίας του Νου αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της συναισθηματικής ΘτΝ.

Αναγνώριση συναισθημάτων

Η αναγνώριση των συναισθημάτων αποτελεί μια σημαντική δεξιότητα η οποία συνδέεται με την κοινωνική νόηση (Phillips, Bull, Allen, Inch, Burr & Ogg., 2011. Rakoczy, Harder-Kasten & Sturm, 2012). Αποτελεί μια σημαντική για τη ζωή λειτουργία, καθώς ελλείματα σ' αυτήν οδηγούν σε φτωχή επικοινωνία, και ελλείματα σε διαπροσωπικές σχέσεις.

Το ζήτημα του θυμικού και, πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση των συναισθημάτων απασχόλησε πολλούς επιστήμονες και έχει δημιουργήσει αφορμές για πληθώρα συζητήσεων και συγγραφή πολλών μελετών (Forgas, 2000. 2006. Pekrun, Elliot & Maier, 2009. Watson, Clark & Tellegen, 1988). Η μελέτη του συναισθήματος και των σχετικών κοινωνικών και ψυχολογικών διεργασιών αφορούσε αποκλειστικά ενδοπροσωπικές λειτουργίες του ατόμου και επίπεδα ανάπτυξής του (Schacter, Gilbert & Wegner, 2012. Schutz & Davis, 2000. Σταλίκας & Γαλανάκης, 2007). Ειδικότερα σε ότι αφορά την αναγνώριση των βασικών συναισθημάτων, τόσο σε πολύ παλιές έρευνες McDougall (1908), όσο και σε σχετικά νεότερες Ekman (1992), το ενδιαφέρον εστιαζόταν κυρίως στις ενδοπροσωπικές και συναισθηματικές δομές του ατόμου. Οι πιο σύγχρονες μελέτες συγκλίνουν στην ανάδειξη των κοινωνικών χαρακτηριστικών και λειτουργιών των συναισθημάτων. Δηλαδή η ανάδειξη των κοινωνικών και διαπροσωπικών επαφών και όχι των δομών του ατόμου (Aldao, Sheppes & Gross, 2015. Blalock, Kashdan & Farmer, 2016. Hilt, Hanson & Pollak, 2011. Van Kleef, 2009). Στις ίδιες μελέτες τονίζεται η δυνατότητα των συναισθημάτων να δομούν τον κοινωνικό κόσμο μας, μέσα από διαδικασίες που εξαρτώνται από τα πολιτισμικά πλαίσια και τους εκάστοτε κανόνες που ισχύουν σ' αυτά τα περιβάλλοντα. Για παράδειγμα η χαρά, η λύπη, ο φόβος, η έκπληξη μπορούν ταυτόχρονα να προκαλέσουν ενδοπροσωπικές τάσεις του ατόμου για δράση, αλλά και να συντονίσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση (social interaction), τη διαπροσωπική και ομαδική συμπεριφορά. Αποτελούν μια σημαντική διάσταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και εμπλέκονται σε διαπροσωπικές διαδικασίες, όπως η συναισθηματική μετάδοση, η κοινωνική εκτίμηση καθώς και σε άλλες κοινωνιογνωστικές διεργασίες, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων και επαφών (Butler, Lee & Gross,

2007. Fisher & Manstead, 2008. Pietroni, Van Kleef, De Dreu & Pagliaro 2008. Van Kleef, 2009).

Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που εξετάζουν την αναγνώριση των συναισθημάτων επικεντρώνεται στη μελέτη της ικανότητας αντίληψης των συναισθημάτων στις εκφράσεις του προσώπου. Οι συναισθηματικές εκφράσεις του προσώπου «παρέχουν» πληροφορίες και στοιχεία σχετικά με τις προθέσεις του ατόμου ή την παρούσα κατάσταση που βιώνει το άτομο. Αυτές οι πληροφορίες μπορούν να αποκωδικοποιηθούν και να χρησιμοποιηθούν από κάποιο άλλο άτομο, το οποίο είναι αποδέκτης αυτών των πληροφοριών. Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων μέσω των εκφράσεων του προσώπου συσχετίζεται με την θυμική Θεωρία του Νου (Kemp et al., 2012).

Τα έργα που χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση της ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων από τις εκφράσεις του προσώπου διαφοροποιούνται ως προς τον αριθμό των συναισθημάτων που εξετάζονται. Συνήθως παρουσιάζονται ερεθίσματα στα οποία αποτυπώνονται τα έξι βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβος-άγχος, έκπληξη, θυμός, αηδία-αποτροπιασμός) και η ουδέτερη έκφραση (ουδετερότητα) ή χρησιμοποιούνται συναισθήματα με διαφορετική χροιά. Γίνεται δε, διάκριση και στον τύπο του έργου, καθώς χρησιμοποιούνται τεστ ταυτοποίησης και τεστ διάκρισης. Ένα παράδειγμα ταυτοποίησης αποτελεί το Facial Expressions of Emotion: Stimuli and Tests (FEEST, Young, Perrett, Calder, Sprengelmeyer & Ekman, 2002), όπου οι εξεταζόμενοι καλούνται να αναγνωρίσουν το απεικονιζόμενο συναίσθημα (ένα από τα έξι βασικά συναισθήματα) ενός προσώπου μέσα από στατικές εικόνες προσώπων, έχοντας μπροστά τους έναν κατάλογο με τις πιθανές απαντήσεις. Επίσης άλλο ένα παράδειγμα αποτελεί το Test of Social Inference (TACIT part 2 McDonald, Bornhofen, Shum, Long, Saunders & Neulinger, 2006), όπου παρουσιάζονται δυναμικά οπτικά ερεθίσματα σε μορφή βίντεο με ήχο και εικόνα. Πρόκειται για μια συστοιχία νευροψυχολογικών δοκιμασιών που αξιολογούν την κοινωνική αντίληψη του ατόμου να αποκωδικοποιεί και να αναγνωρίζει τα βασικά συναισθήματα, που έχουν προαναφερθεί. Στις δοκιμασίες διάκρισης οι εξεταζόμενοι καλούνται να υποδείξουν εάν τα συναισθήματα που εκφράζουν τα πρόσωπα είναι ίδια και εάν έχουν την ίδια ένταση. Καλούνται, επίσης, αν μπορούν να αντιληφθούν τη νοητική κατάσταση και την τάση για σαρκασμό από τον άλλον. Εξετάζεται, δηλαδή, η ικανότητα ερμηνείας των συνομιλιών καθώς και η ικανότητα να κρίνει το άτομο τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ομιλητών. Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα διάκρισης των

συναισθημάτων αποτελεί το Emotion Discrimination Test (Rojahn, Gerhards, Matlock & Kroeger, 2000).

Σε ότι αφορά την αναγνώριση των συναισθημάτων από την έκφραση του προσώπου, έχει επισημανθεί ότι το συναίσθημα της χαράς, αναγνωρίζεται με μεγαλύτερη ακρίβεια και ταχύτητα σε σχέση με τα άλλα συναισθήματα. Το διακριτό χαρακτηριστικό που δημιουργεί την ειδοποιό διαφορά σ' αυτή την αναγνώριση είναι το χαμόγελο. Στις άλλες συναισθηματικές εκφράσεις παρουσιάζεται επικάλυψη μεταξύ των συναισθημάτων σε μεγάλο βαθμό και ως συνέπεια αναγνωρίζονται λανθασμένα (Μακοπούλου, Μωραΐτου, Καραγιαννοπούλου & Παπαντωνίου, 2019).

Σύνοψη

Η Κοινωνική Νόηση αποτελεί μια ανώτερη γνωστική διεργασία, η οποία χρησιμοποιείται για την επεξεργασία των κοινωνικών ερεθισμάτων, δηλαδή την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση του κοινωνικού γίνεσθαι και κυρίως για την επεξεργασία πληροφοριών που αφορούν τον εαυτό μας και τους άλλους. Σημαντική έκφανση της κοινωνικής νόησης είναι η ΘτΝ. Η ΘτΝ αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων για την κατανόηση του εαυτού τους και των άλλων, για την επικοινωνία μεταξύ τους, αλλά και για την προσαρμογή τους στο περιβάλλον. Τα ελλείματα στην ικανότητα κατανόησης του άλλου, δημιουργούν προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις και επαφές.

Η αναγνώριση συναισθημάτων αποτελεί μιαν άλλη σημαντική δεξιότητα της κοινωνικής νόησης. Η ικανότητα αποκωδικοποίησης των συναισθημάτων του άλλου βοηθάει τους ανθρώπους να ερμηνεύουν και να προβλέπουν τις συμπεριφορές των άλλων, αλλά και να ρυθμίζουν τα δικά τους συναισθήματά. Η έλλειψη ή μείωση αυτών των δεξιοτήτων οδηγούν το άτομο σε δυσκολίες επικοινωνίας αλλά και σε διαπροσωπικές δυσκολίες (McDonald, Flanagan, Martin & Saunders, 2004).

5 ΑΥΤΟ-ΡΥΘΜΙΣΗ

Ορισμός

Οι πρώτες εκφάνσεις της αυτο-ρύθμισης γίνονται αντιληπτές κατά τη διάρκεια του δεύτερου έτους ενώ αυξάνονται προοδευτικά με την πάροδο της ηλικίας επηρεάζοντας την ανάπτυξη της προσωπικότητας αλλά και την συμπεριφορά του ατόμου (Rothbart, Sheese, Rueda & Posner, 2011). Η αυτο-ρύθμιση ως έννοια-όρος, χρησιμοποιείται στη γνωστική, εκπαιδευτική, κλινική, κοινωνική, αναπτυξιακή ψυχολογία αλλά και ψυχολογία της προσωπικότητας. Δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός που να χρησιμοποιείται από όλους. Ένας γενικός ορισμός που θα μπορούσε να διατυπωθεί είναι ο εξής: *«Αυτο - ρύθμιση είναι η ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί και να τροποποιεί / ελέγχει τη συμπεριφορά και το περιβάλλον, αν χρειάζεται, προκειμένου να πετύχει ένα στόχο»* (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2011β, σελ. 262). Αποτελεί μια σύνθετη δεξιότητα που ενσωματώνει συμπεριφορικά, γνωστικά, βουλητικά χαρακτηριστικά και θεωρείται από τα σημαντικότερα αναπτυξιακά επιτεύγματα (Calkins & Fox, 2002).

Από τον ορισμό της αυτο-ρύθμισης, προκύπτει ότι πρέπει να υπάρχει γνωστικός έλεγχος, μεταγνωστικός έλεγχος (δεξιότητες μεταγνώσης), καθώς και έλεγχος των κινήτρων, του θυμικού, αλλά και του περιβάλλοντος. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η αυτο-ρύθμιση είναι μια σύνθετη διεργασία και ενεργοποιείται κάθε φορά που τίθενται νέες απαιτήσεις στο άτομο και πρέπει να υπάρξει δράση προσαρμοσμένη στα χαρακτηριστικά της υπάρχουσας κατάστασης, όπως αυτά ορίζονται από το στόχο, το περιβάλλον, τις συνθήκες, το πλαίσιο αναφοράς και τις δυνατότητες, προσδοκίες ή επιθυμίες του ατόμου (Jahromi & Stifter, 2008). Συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι με τον όρο αυτο-ρύθμιση και οι όροι «βούληση», «έλεγχος δράσης» και

«αυτο-έλεγχος». Ο όρος αυτο-ρύθμιση έχει ευρύτερη σημασία και αφορά συμπεριφορές οι οποίες κατευθύνονται από συγκεκριμένους στόχους, ενώ ο όρος αυτο-έλεγχος αποτελεί μια καλά σχεδιασμένη διαδικασία για την επίτευξη ενός κυρίαρχου στόχου. Η βούληση κατευθύνει κάθε προσπάθεια όπως την ενέργεια των ατόμων προς την επίτευξη των στόχων (Schleichel & Baumeister, 2004).

Κατά τους Efkliides, Niemivirta και Yamauchi (2002), «τον κυρίαρχο ρόλο στην αυτο-ρύθμιση έχει ο εαυτός ως μια ολοκλήρωση των συναλλαγών του ατόμου με το περιβάλλον στο παρελθόν και στο παρόν, σε συνδυασμό με τις προσδοκίες και επιθυμίες για το μέλλον». Το άτομο θέτει του στόχους του, που μπορεί να αφορούν την διά βίου ανάπτυξη του (αναπτυξιακοί στόχοι), ή την καθημερινότητα του όπως π.χ. αντιμετώπιση παροδικών καταστάσεων (επιμέρους στόχοι). Η αυτο-ρύθμιση αποτελεί μια δυναμική αλλά και παράλληλα σύνθετη διεργασία. Ενεργοποιείται όταν τίθενται στο άτομο νέες απαιτήσεις και κατά συνέπεια θα πρέπει να υπάρξει δράση η οποία θα πρέπει να προσαρμόζεται στα χαρακτηριστικά της κατάστασης που έχει δημιουργηθεί, σύμφωνα με το στόχο, το περιβάλλον, τις προσδοκίες του ατόμου κ.λπ (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2011β, σελ. 262). Στην παρούσα έρευνα συμπεριλήφθηκαν τρεις παράμετροι της αυτο-ρύθμισης, α) η ρύθμιση του συναισθήματος, β) οι στάσεις προς τον εαυτό και γ) οι δεξιότητες περίσκεψης.

α) Ρύθμιση του συναισθήματος

Η ρύθμιση του συναισθήματος αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της αυτο-ρύθμισης. Κατά τους Braungart - Rieker, Garwood, Powers και Wang (2001), ρύθμιση του συναισθήματος είναι το σύνολο των συνειδητών και ασυνειδητών διεργασιών, που στοχεύουν στη διαχείριση των διαφόρων θυμικών μηνυμάτων που λαμβάνονται από το άτομο.

Η ρύθμιση του συναισθήματος συνίσταται στο σύνολο των συμπεριφορών του ατόμου που αποσκοπούν στη ρύθμιση των επιπέδων εγρήγορσης του, καθώς επίσης στο σύνολο των διεργασιών του (συνειδητών και υποσυνειδητών), οι οποίες έχουν ως στόχο τη διαχείριση των θυμικών καταστάσεών του. Τα συναισθήματα ενεργοποιούνται από συγκεκριμένα ερεθίσματα ή από καταστάσεις που έχουν άμεση σχέση με τον εαυτό και απαιτούν άμεση δράση. Υπό αυτή την έννοια, τα συναισθήματα είναι προσαρμοστικά διευκολύνοντας την άμεση αντίδραση σε καταστάσεις σημαντικές και επείγουσες για το άτομο (Braungart - Rieker et al., 2001. Grandey, Fisk, & Steiner, 2005). Η ρύθμιση του συναισθήματος ακολουθεί μια δευτερογενή

αποτίμηση της κατάστασης και της ανάγκης για δράση από το άτομο, ακολουθώντας την πρώτη αποτίμηση της κατάστασης. Βοηθά το άτομο να ελέγξει τα συναισθήματά του και να τα ρυθμίσει για την ολοκλήρωση της επίτευξης των στόχων που έχει θέσει (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011β. Pekrun, et al., 2009. Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002. Kitsantas et al., 2008). Κύριες στρατηγικές στην αυτο-ρύθμιση του συναισθήματος είναι α) η καταπίεση συναισθηματικής έκφρασης-καταστολή (emotional suppression) και β) η γνωστική επανεκτίμηση-επαναξιολόγηση (cognitive reappraisal). Η γνωστική επανεκτίμηση σχετίζεται με το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο τελικά μια δεδομένη κατάσταση. Η καταστολή της συναισθηματικής έκφρασης ανάγεται στην προσπάθεια του ατόμου να απωθήσει ή να παρεμποδίσει την έκφραση ενός συναισθήματος (Diamond & Aspin wall, 2003. Glaso & Einarsen, 2008. Grandey, 2000. Gross & John, 2003. Gross, 2002. Kashdan, 2004. Kashdan, & Roberts, 2004)

β) Στάσεις προς τον εαυτό

Τη δεύτερη παράμετρο της αυτο-ρύθμισης στην παρούσα έρευνα αποτελούν οι στάσεις (attitudes) προς τον εαυτό. Με την έννοια στάση προς κάποιο αντικείμενο, κάποια ιδέα, ή κάποιο πρόσωπο, εννοείται ένα σχετικά σταθερό σύστημα απάντησης, που αποτελείται από ένα γνωστικό - συναισθηματικό στοιχείο, αλλά και τάση προς έκφραση κάποιας συμπεριφοράς. Οι στάσεις αποτελούνται από τρία δομικά στοιχεία, α) το συναισθηματικό στοιχείο, δηλαδή τα συναισθήματα που μας προκαλούνται για το αντικείμενο, για την ιδέα, ή για το πρόσωπο β) το γνωστικό στοιχείο, δηλαδή, τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις που έχουμε για το αντικείμενο, για την ιδέα, ή για το πρόσωπο και γ) το συμπεριφορικό στοιχείο που αφορά πράξεις προς το αντικείμενο, για την ιδέα, ή για το πρόσωπο. Είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι οι στάσεις διακατέχονται από σταθερότητα και διαμορφώνονται από την παιδική μας ηλικία και επηρεάζονται από την οικογένεια, το σχολείο τις αντιλήψεις που έχει η κοινωνία στην οποία ζούμε κ.λπ. (Κοκκινάκη, 2005. McLeod, 2014).

Οι στάσεις προς τον εαυτό εξετάζουν τρεις παραμέτρους: α) τη τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς, β) τη τάση αυτο-κριτικής σε κάθε αποτυχία επίτευξης ενός σκοπού - στόχου, ή αποτυχία καλής επίδοσης και γ) τη τάση γενίκευσης από μία μόνο αποτυχία στην ευρύτερη αίσθηση της αυτο-αξίας. (Carver, La Voie, Kuhl & Ganellen, 1988).

Τα αυστηρά κριτήρια αυτο-εκτίμησης, τα μη ρεαλιστικά υψηλά κριτήρια για την αποδοχή του εαυτού ή η ενοχική διάθεση μετά από κάποια αποτυχία προξενούν έντονα αρνητικά συναισθήματα που συνδέονται με διάφορα σενάρια και επηρεάζουν

καταλυτικά την αίσθηση του εαυτού σε σχέση με τον κόσμο και τους άλλους. Πολλές φορές όμως, η έκφραση αυτών των αρνητικών συναισθημάτων δεν μπορεί να συνυπάρξει με τις υπάρχουσες κοινωνικές καταστάσεις και το άτομο καταπιέζεται και μ' αυτόν τον τρόπο, του δημιουργούνται διάφορες αγχογόνες καταστάσεις. Οι αγχογόνες και συχνά απρόκλητες αλλαγές στην διάθεση, οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές και τα σωματικά συμπτώματα, συμβαίνουν με τέτοιο τρόπο ώστε το άτομο να πιστεύει τις περισσότερες φορές ότι του συμβαίνει κάτι που είναι πέρα από τον έλεγχο και την κατανόησή του (Eisner, Johnson & Carver, 2008. Schunk, 2005).

γ) Δεξιότητες περίσκεψης

Οι δεξιότητες περίσκεψης αποτελούν την τρίτη παράμετρο της αυτο-ρύθμισης που συμπεριλήφθηκε στην παρούσα έρευνα. Η περίσκεψη είναι η ενεργητικά καθοδηγούμενη, ενσυνείδητη επεξεργασία πληροφοριών (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2011α). Στην ψυχολογία, η περίσκεψη επικεντρώνεται στην ενημερότητα του ατόμου, όπου κάθε σκέψη, συναίσθημα, ή αίσθηση, που εμπίπτει στο πεδίο της προσοχής του, γίνονται αποδεκτά όπως είναι (Bishop, Lau, Shapiro, Carlson, Anderson, & Carmody, 2004). Συγκεκριμένα, οι Bishop et al. (2004) πρότειναν ένα μοντέλο δύο παραμέτρων της προσοχής: πρώτον, την αυτο-ρύθμιση της προσοχής (self-regulation of attention) και δεύτερον, τον προσανατολισμό στην παρούσα εμπειρία (orientation to the present experience) (Shapiro, Biegel, & Brown, 2007).

Η εμπειρική βιβλιογραφία υποστηρίζει σθεναρά την αποτελεσματικότητα της ανάπτυξης δεξιοτήτων περίσκεψης (McCracken, Gauntlett-Gilbert, & Vowles, 2007). Και αυτό διότι η περίσκεψη βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτο-παρατήρησης, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν στην καλύτερη αναγνώριση των αισθήσεων, των γνώσεων και των συναισθηματικών καταστάσεων (Baer, 2003. Howse, Lange, Farran, & Boyle, 2003. Nietfeld & Bosma, 2003). Οι δεξιότητες περίσκεψης στο μοντέλο των Baer, Smith, και Allen (2004), που χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την έρευνα, είναι τέσσερις. Η μέτρησή τους γίνεται με το Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. Αρκετές αναφορές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην πρώτη δεξιότητα, την παρατήρηση (observing). Παρατήρηση τόσο εσωτερικών ερεθισμάτων (γνώσεις, αισθήσεις κ.λπ.) όσο και εξωτερικών (ήχος, οσμές). Η δεύτερη δεξιότητα περίσκεψης είναι η λεκτική περιγραφή (describing) των φαινομένων που παρατηρούνται, με τρόπο ώστε να μην υπάρχει εκφορά υποκειμενικής κρίσης. Πιο συγκεκριμένα, η λεκτική περιγραφή αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να αποκωδικοποιεί και να περιγράφει με λέξεις,

τις σκέψεις του, τις αντιλήψεις του, τα αισθήματά του, τα συναισθήματά του ή τις εμπειρίες του. Η δράση με ενημερότητα (acting with awareness), δηλαδή, με πλήρη προσοχή αλλά και εμπλοκή στην παρούσα δραστηριότητα, αποτελεί την τρίτη δεξιότητα περίσκεψης. Το κύριο στοιχείο αυτής της δεξιότητας είναι η απερίσπαστη προσοχή στην τρέχουσα δραστηριότητα. Η προσοχή συνδέεται με τη συνειδητή εμπειρία διότι είναι ο μηχανισμός, ο οποίος επιλέγει από το σύνολο των πληροφοριών που αντιλαμβάνονται τα αισθητήρια όργανά μας, εκείνες τις πληροφορίες που θα περάσουν στη συνείδηση. Η προσοχή αποτελεί τη συνειδητή ενημερότητα του ατόμου. Η τέταρτη προβλεπόμενη δεξιότητα της περίσκεψης αναφέρεται στην αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς την εκφορά υποκειμενικής κρίσης (accepting without judgment), αλλαγής ή αποφυγής, καθώς επίσης και στην χωρίς αξιολόγηση της εμπειρίας της παρούσας στιγμής και στην απουσία αυτοκριτικής του ατόμου (Baer et al., 2004. Calero, García - Martín, Jiménez, Kazén, & Araque, 2007. Calkins & Fox, 2002. Jimenez, Niles & Park, 2010).

Σύννοψη

Η αυτο-ρύθμιση αποτελεί μια σύνθετη διεργασία του ανθρώπου. Όταν δημιουργούνται νέες απαιτήσεις στο άτομο η αυτο-ρύθμιση ενεργοποιείται και «παρεμβαίνει» προσαρμόζοντας αυτή τη δράση στα χαρακτηριστικά της κατάστασής του, ακολουθώντας τους στόχους, τις συνθήκες και το πλαίσιο αναφοράς. Στην αυτο-ρύθμιση δίνεται έμφαση στον έλεγχο της σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον, ο οποίος λειτουργεί ως μηχανισμός βελτίωσης κατά την εκδήλωση δράσης για την επίτευξη των στόχων του. Η αυτο-ρύθμιση στην παρούσα έρευνα ορίστηκε ως δεξιότητα που αποτελείται από τρεις επιμέρους εκφάνσεις: α) τη ρύθμιση του συναισθήματος, β) τις στάσεις προς τον εαυτό και γ) τις δεξιότητες περίσκεψης. Η αποτελεσματικότητα της αυτο-ρύθμισης εξαρτάται από το αν το άτομο κινείται με βάση τις προσδοκίες του, καθώς επίσης αν διαθέτει την δεξιότητα να κάνει αυτο-αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των δράσεων του.

6 ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ορισμός

Η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) στηρίχθηκε αρχικά στη θεωρία του Rotter (1966) για τον εσωτερικό και εξωτερικό έλεγχο ενίσχυσης των πράξεων, και μετέπειτα στις κοινωνικές θεωρίες μάθησης και πιο συγκεκριμένα στην κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura (1977a). Η αντίληψη για την αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου για την ικανότητά του να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο σε ένα καθορισμένο επίπεδο επίδοσης (Rotter, 1966). Σύμφωνα με τον Schunk (1989), η αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζει τους στόχους που θέτουν τα άτομα, τις συμπεριφορές και τους τρόπους δράσης τους, το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλουν σε μια δραστηριότητα και την επιμονή που θα επιδείξουν για την επίτευξη του στόχου τους. Οι πεποιθήσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί να διαφοροποιούνται στο κάθε άτομο ανάλογα με την κατάσταση που αντιμετωπίζει, τόσο ως προς το μέγεθος όσο και ως προς το βαθμό δυσκολίας της (Pajares, 2002). Ο Bandura (1997b) αναφέρει ότι όσο υψηλότερη αντίληψη για την αυτο-αποτελεσματικότητά του διαθέτει ένα άτομο, τόσο λιγότερο αρνητικά συναισθήματα βιώνει. Αντίθετα, άτομα με χαμηλή αντίληψη για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους υποτιμούν τον εαυτό τους, βιώνουν έντονες στρεσογόνες καταστάσεις, υιοθετούν αμυντική στάση απέναντι στους άλλους και στα ζητήματα του περιβάλλοντος και πορεύονται σε ό,τι κι αν κάνουν με το αίσθημα της αποτυχίας (Friedman & Kass, 2002. Friedman, 2003. Tchannen - Moran & Woolfolk-Hoy, 2007. Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007. Senemoğlu & Demirel, 2009).

Ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή την αντίληψη της αίσθησης της αυτο-αποτελεσματικότητας τους, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας τους, έχουν την τάση να οργανώνουν και να εκτελούν πιο αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους, έχοντας σχεδόν πάντα μεγαλύτερες προσδοκίες και περισσότερη εμπιστοσύνη στους μαθητές τους και καταβάλλοντας, παράλληλα, μεγαλύτερη προσπάθεια να βρουν πιο ελκυστικά διδακτικά μέσα για αυτούς που είναι αδιάφοροι. Επίσης, θέτουν παράλληλα υψηλούς στόχους, τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητές τους, εμφανίζουν μικρότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και συνδέουν την επιτυχία τους με την επίδοση που έχουν οι μαθητές τους. Όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός εκτίμησης της αυτο-αποτελεσματικότητας, τόσο περισσότερο θεωρείται ότι το άτομο θα επιμείνει στις προσπάθειές του μέχρι να επιτύχει την επιθυμητή έκβαση των ενεργειών του. Αντίθετα εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα οδηγούνται σε χαμηλότερους στόχους και χαμηλή προσπάθεια και κατά συνέπεια η απόδοσή τους μειώνεται στο ναδίρ, με απώτερο αποτέλεσμα την αρνητική ανατροφοδότηση της αυτο-αποτελεσματικότητας τους και την περαιτέρω μείωσή της (Klassen & Chiu, 2010. Liakopoulou, 2011).

Έρευνα των Taylor και Tashakkori (1994) κατέδειξε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την άποψή τους για το σχολικό κλίμα. Οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός που καλείται να λειτουργήσει σε ένα «αφιλόξενο» περιβάλλον και δεν έχει εκπαιδευτεί επαρκώς για το συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, θα αισθανθεί δικαιολογημένα χαμηλό αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας του. Ωστόσο, εκπαιδευτικοί με ισχυρό το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες και περισσότερο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους, για να ικανοποιήσουν πιο αποτελεσματικά τις ανάγκες των μαθητών τους (Goddard, Hoy & Hoy, 2000. Lin, Hsiu-Fen, 2007. Tschannen – Moran & Woolfol -Hoy, 2001).

Ο Cherniss (1993) αναφέρει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα του δασκάλου περιλαμβάνει τρία πεδία. Το πρώτο πεδίο σχετίζεται με το «έργο» που επιτελείται μέσα στη σχολική τάξη, δηλαδή περιλαμβάνει τις ικανότητες -δεξιότητες που έχει αναπτύξει ο δάσκαλος για να διεκπεραιώνει τη διδασκαλία του, την επιβολή πειθαρχίας και την κινητοποίηση των μαθητών (δηλαδή, τη δημιουργία κινήτρων στη σχολική τάξη). Το

δεύτερο πεδίο αναφέρεται στο διαπροσωπικό επίπεδο, δηλαδή στην ικανότητα του δασκάλου για αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία με όσους σχετίζονται με το σχολείο, δηλαδή τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους συναδέλφους, τους γονείς, κ.λπ. Το τρίτο πεδίο αφορά την ικανότητα του δασκάλου να ασκεί επιρροή σε κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς, οι οποίοι συσχετίζονται με διάφορους τρόπους με το χώρο όπου εργάζεται (Friedman & Kass, 2002. Hoy & Woolfolk, 1993).

Γενικώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας τους συνηθίζουν να εφαρμόζουν νέες διδακτικές μεθόδους, είναι πάντα ανοικτοί σε νέες ιδέες και προσεγγίσεις, δημιουργούν τα κατάλληλα περιβάλλοντα και εχέγγυα ώστε να καταστεί ο μαθητής πιο αυτόνομος και πιο ελεύθερος στην τάξη. Προσπαθούν να αναπτύσσουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους έτσι ώστε να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα τα προβλήματα που προκύπτουν (Dominguez, Vitiello, Fuccillo, Greenfield & Bulotsky-Shearer, 2011. Skaalvik & Skaalvik, 2007. Spilt, Koomen, Thijs & Van der Leij, 2012).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έχει διερευνηθεί σε σχέση με διάφορα ατομικά-δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, οι σπουδές, η διδακτική εμπειρία.

Αυτο-αποτελεσματικότητα και φύλο

Το φύλο αποτελεί έναν παράγοντα ατομικών διαφορών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Σε κάποιες έρευνες παρουσιάζονται οι γυναίκες να έχουν πιο υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους άνδρες, ενώ σε κάποιες άλλες βρέθηκε ότι οι άνδρες έχουν μεγαλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τις γυναίκες (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2007. Wilson & Tan, 2004).

Η (Ross, 1994) αναφέρει ότι η υπεροχή των γυναικών στην αυτο-αποτελεσματικότητα, έναντι των ανδρών, αποτελεί μια τάση που αποδίδεται στο κυρίαρχο πολιτισμικό στερεότυπο ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι κατεξοχήν «γυναικείο» (Tschannen - Moran & Woolfolk Hoy, 2001. 2007).

Έρευνα της Riggs (1991) για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, έδειξε σε σχέση με το φύλο σαφή υπεροχή των αντρών έναντι των γυναικών. Και εδώ βέβαια, το συγκεκριμένο εύρημα συνδέεται με

στερεότυπα, ότι, δηλαδή, οι γυναίκες παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στις φυσικές επιστήμες.

Ωστόσο, υπάρχουν και ερευνητικά δεδομένα στις ΗΠΑ, σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία έδειξαν ότι ο παράγοντας φύλο δεν προκαλεί καμία σημαντική διαφορά στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Tschannen - Moran & Woolfolk Hoy, 2001. Wilson & Tan, 2004).

Αυτο-αποτελεσματικότητα και διδακτική εμπειρία

Έρευνες σε ό,τι αφορά την πιθανή σχέση των ετών διδακτικής προϋπηρεσίας και αυτο-αποτελεσματικότητας, έχουν δείξει ότι η αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας αυξάνεται με την αύξηση της διδακτικής εμπειρίας (Egyed & Short, 2006). Πιο συγκεκριμένα, οι Wolters και Daugherty (2007) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά το πρώτο έτος του διορισμού τους, παρουσιάζουν χαμηλότερη αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας σε θέματα διαχείρισης τάξης και διδακτικών πρακτικών από ότι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Ως νέος χώρος εργασίας, η σχολική τάξη δημιουργεί την αίσθηση στους νέους δασκάλους --αναπληρωτές ή νεοδιορισθέντες - ότι δε θα τα καταφέρουν, με αποτέλεσμα να μειώνουν όχι μόνο τις δικές τους προσδοκίες, αλλά και των μαθητών τους, αναπροσαρμόζοντας συνέχεια τα κριτήρια της απόδοσής τους, σε όλους τους τομείς που άπτονται της διδασκαλίας αλλά και της παρουσίας τους στην τάξη.

Η διδακτική εμπειρία αποτελεί τον πιο ισχυρό παράγοντα επίδρασης στην αντίληψη για την αυτο-αποτελεσματικότητα των δασκάλων σε σχέση με τους άλλους παράγοντες ατομικών διαφορών. Πιο συγκεκριμένα, η παρατήρηση επιτυχημένων ενεργειών των συναδέλφων που έχουν περισσότερη διδακτική εμπειρία, ενισχύει την πεποίθηση των νέων εκπαιδευτικών ότι και αυτοί έχουν τη δυνατότητα της πραγματοποίησης αντίστοιχων ενεργειών (Lin, Hsiu-Fen, Gorrell, & Taylor, 2002). Οι θετικές ψυχολογικές και συναισθηματικές προηγούμενες εμπειρίες που έχουν βιώσει στην τάξη, καθώς επίσης τα θετικά σχόλια των στελεχών της εκπαίδευσης, των συναδέλφων, των γονέων αλλά και των μαθητών, συντελούν στην αύξηση της αντίληψης της αυτο-αποτελεσματικότητας των νέων εκπαιδευτικών (Goddard, Hoy & Hoy, 2000. Tschannen - Moran & Hoy, 2007 Wolters & Daugherty, 2007).

Άλλες έρευνες, ωστόσο, βρίσκουν μια διαφορετική εξέλιξη των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Για παράδειγμα, οι Gibson και Brown (1982) έδειξαν ότι

η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αυξάνει μέχρι τα 5-10 χρόνια εμπειρίας και μετά αρχίζει να φθίνει. Άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι η αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αυξάνει μέχρι το μέσο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Dembo & Gibson, 1985. Denzine, Cooney, & McKenzie, 2005).

Τέλος, σε ό,τι αφορά την αλληλεπίδραση της διδακτικής εμπειρίας και του φύλου στην αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, σε κάποιες έρευνες διαφαίνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία πάνω από 10 έτη έχουν χαμηλότερη αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας στο διδακτικό τους έργο σε σύγκριση με άνδρες εκπαιδευτικούς με διδακτική εμπειρία μέχρι 10 έτη. Αντίθετα γυναίκες εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία πάνω από 10 έτη είχαν υψηλότερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, σε σύγκριση με γυναίκες εκπαιδευτικούς με διδακτική εμπειρία μέχρι 10 έτη, ειδικά σε θέματα συνεργατικότητας (Cheung, 2006. Coladarci, 1992. Dellinger, Bobbett, Dianne & Chad, 2008. Dellinger, 2001).

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η εμπειρία επηρεάζει την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Όμως η αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και εμπειρίας δε βρέθηκε να επηρεάζει σημαντικά την αυτο-αποτελεσματικότητα τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι το φύλο δε διαφοροποιεί ουσιαστικά τη σχέση εμπειρίας και αυτο-αποτελεσματικότητας.

Αυτο-αποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση (burnout)

Ο Leiter (1992) αναφέρει ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια κρίση αυτο-αποτελεσματικότητας. Πλήθος ερευνητών έχουν μελετήσει την επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τη αίσθηση που έχει ο εκπαιδευτικός για την αυτο-αποτελεσματικότητά του στη σχολική τάξη. Οι αμφιβολίες και η ανασφάλεια για την αυτο-αποτελεσματικότητα στο διδακτικό έργο ενισχύουν την επαγγελματική εξουθένωση αυξάνοντας τη συναισθηματική εξάντληση. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι το σύνδρομο με το οποίο οι επαγγελματίες αντιδρούν γενικά στους παράγοντες που τους δημιουργούν άγχος (Brouwers & Tomic, 2000. Friedman, 2003. Χατζηχρήστου, 2004). Η Maslach (2004) ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών ως ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης στα πλαίσια του οποίου ο εργαζόμενος έχει χάσει το ανθρωπιστικό ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους μαθητές του, δε νιώθει καμία ικανοποίηση από τη

δουλειά και από την απόδοσή του σ' αυτήν, και παράλληλα αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Leiter & Maslach, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τους Goddard, Hoy, και Hoy (2000), δηλώνουν χαμηλότερο δείκτη επαγγελματικής εξουθένωσης, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίζονται από χαμηλή αντίληψη αυτο-αποτελεσματικότητας, γεγονός που αποδεικνύει τη σχέση αρνητικής συνάφειας μεταξύ των δύο αυτών εννοιών (Sartawi & Alghazo, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία. Η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ενισχύει θετικά τον εκπαιδευτικό και τον θωρακίζει απέναντι στις δυσκολίες στα προβλήματα που ανακύπτουν, στηρίζοντάς τον παράλληλα στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του άγχους και των αυξανόμενων απαιτήσεων. Έτσι, κατά τους Schwarzer και Hallum (2008), η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας αποτρέπει τη μελλοντική εμφάνιση επαγγελματικής εξουθένωσης (Betoret, 2009. Κάντας, 2001). Πράγματι, διερευνήθηκε σε πολλές έρευνες, εάν υπάρχει σχέση μεταξύ της αντίληψης αυτο-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν αρνητική συνάφεια μεταξύ τους (Schwarzer & Hallum, 2008. Skaalvik & Skaalvik, 2009, 2010).

Ο Friedman (2000) σε έρευνά του επιβεβαιώνει ότι, όταν υπάρχει έλλειψη ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την εργασία του, μπορεί να ματαιωθούν όλες οι προσδοκίες του για τις επιδόσεις των μαθητών του, μειώνοντας μ' αυτό τον τρόπο δραματικά την αυτο-αποτελεσματικότητά του. Η μείωση αυτή της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας του εκφράζεται με τη μετάθεση των δικών του ευθυνών στον μαθητή. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός κατηγορεί τους μαθητές για την προσωπική του αποτυχία (Goddard, Hoy, & Hoy, 2000. Talmor, Reiter, & Feigin, 2005).

Ο Τσιπλιτάρης (2002), σε μια έρευνά του παρουσιάζει στοιχεία για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς αναφέροντας ότι το 10% του εκπαιδευτικού πληθυσμού εκφράζει αισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης και αποξένωσης από τους μαθητές, ενώ παρουσιάζουν παράλληλα μιαν ανασφάλεια, είναι συναισθηματικά τραυματισμένοι, και διακατέχονται από απρόσωπη στάση και έλλειψη επαφής με τους μαθητές τους (Papastyliaou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009).

Οργάνωση της διδασκαλίας και αυτο-αποτελεσματικότητα

Το διδακτικό έργο κάθε εκπαιδευτικού είναι να φέρνει σε επαφή τους δύο παράγοντες: τον μαθητή και το μορφωτικό αγαθό. Απαραίτητες προϋποθέσεις για αυτή τη διαδικασία είναι η επιστημονική κατάρτιση και η σωστή προετοιμασία. Για την επιστημοσύνη του εκπαιδευτικού επιβάλλεται η συνεχής επιστημονική κατάρτισή του. Για την οργάνωση διδασκαλίας απαιτείται σχεδιασμός από την πλευρά των εκπαιδευτικών που να στηρίζεται στις μαθησιακές ανάγκες - γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη - των μαθητών, με επιλογή στρατηγικών, αξιολόγηση των στόχων και σκοπών, απόδοση κινήτρων στους μαθητές και παράλληλα ανεπτυγμένη την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, δείχνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία, αναπτύσσουν και προωθούν παράλληλα το ίδιο αίσθημα και στους μαθητές τους, με αποτέλεσμα αυτοί οι μαθητές να ξεπερνούν κάποιες φορές τις επιδόσεις των μαθητών μεγαλύτερων τάξεων (Split et al., 2012. Vesely, Saklofske & Leschied, 2013).

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, στα πλαίσια της διερεύνησης των τριών τεστ τα οποία μετρούν την αυτο-αποτελεσματικότητά των εκπαιδευτικών (Iowa Test of Basic Skills (Moore & Esselman, 1992), β) Canadian Achievement Tests (Anderson, Greene & Loewen, 1988), και γ) Ontario Assessment Instrument Pool (Ross, 1992), διαφαίνεται από τα αποτελέσματα ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών λειτούργησε με τρόπο που μπορεί να προβλέψει τις επιδόσεις των μαθητών τους στην σχολική τάξη (Moore & Esselman, 1994).

Διαχείριση της σχολικής τάξης

Η διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί μια πολύπλοκη κι επίπονη διαδικασία, καθώς περιλαμβάνει όλες τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να επιβλέπει τις ενέργειες των μαθητών μέσα στην τάξη, όπως η μάθηση, η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και, γενικά, η συμπεριφορά τους. Οι κανόνες συμπεριφοράς μέσα σε μια τάξη είναι πολύ σημαντικοί για την ομαλή λειτουργία της. Η τήρησή τους αποτελεί πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού για την καλύτερη διαχείριση της τάξης. Ο όρος «διαχείριση της τάξης» χρησιμοποιείται από ερευνητές, αλλά και από αρκετούς εκπαιδευτικούς, για να περιγράψουν τον τρόπο διαχείρισης της συμπεριφοράς και της επιβολής της πειθαρχίας στη σχολική τάξη σε μαθητές που δημιουργούν διάφορων ειδών προβλήματα όπως,

π.χ., επιθετική συμπεριφορά, συγκρούσεις, παραβατικότητα, κ.λπ. Σύμφωνα με τον Major (2008), η διαχείριση της σχολικής τάξης έχει προληπτικό χαρακτήρα καθώς προσπαθεί να «ρυθμίσει» το χώρο και το χρόνο στη σχολική αίθουσα εμπλέκοντας ενεργά όλους τους μαθητές στη διαδικασία αυτή, για την αντιμετώπιση παρόμοιων καταστάσεων στο μέλλον (Gavona, 2011).

Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης συντελεί στην ανάπτυξη της αποτελεσματικής μάθησης. Ο Fontana (1995), τονίζει ότι όσο πιο σωστά διαρθρωμένο έλεγχο ασκεί ο εκπαιδευτικός σε μια τάξη τόσο περισσότερες ευκαιρίες δίνονται στα παιδιά να συμμετέχουν και αυτά στην καθημερινή διοίκησή της. Δηλαδή, ο δάσκαλος ασκεί τον έλεγχό του χωρίς να έχει τάσεις εξουσίας πάνω στους μαθητές, προσπαθώντας παράλληλα να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες αυτο-ελέγχου και αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς τους. Η σχολική τάξη αποτελεί χώρο επίτευξης στόχων, όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Έρευνες έδειξαν ότι οι στόχοι επίτευξης στην τάξη σχετίζονται θετικά με την επίτευξη των στόχων των μαθητών. Όταν ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στη σημασία και στο νόημα της μάθησης, τότε οι μαθητές συνηθίζουν να εστιάζουν την προσοχή τους στη μάθηση (Giallo & Little, 2003. Evertson & Weinstein, 2006. Lampropoulou, 2011. Ματσαγούρας, 2000, 2006). Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε μη ακαδημαϊκά θέματα κι επικρίνουν τους μαθητές συνέχεια για κάθε τους αποτυχία. Δημιουργούν ασαφή περιβάλλοντα στο μαθησιακό και συμπεριφορικό επίπεδο επειδή και οι ίδιοι διακατέχονται από συνεχείς αμφιβολίες για το ρόλο τους, αλλά και για τους στόχους που έχουν θέσει, και ως συνέπεια δημιουργούνται προβλήματα στη συνέχιση και ολοκλήρωση της διδασκαλίας, στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και της αίσθησης της αποτελεσματικότητάς τους. Πολλές φορές οι απειλές και οι συνεχείς αρνητικές παρατηρήσεις είναι τα κύρια χαρακτηριστικά των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί αυτοί, λόγω της χαμηλής αίσθησης της εκπαιδευτικής αυτο-αποτελεσματικότητας που διαθέτουν, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και να δημιουργείται σύγχυση στον προσανατολισμό των μαθητών (Fontana, 1996. Giallo & Little, 2003. Goddard, Hoy, & Woolfolk-Hoy, 2004. Goddard, Hoy, & Hoy, 2000).

Η προώθηση θετικών στάσεων και αντιλήψεων στο σχολείο --χαρακτηριστικό της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού- δημιουργεί τα εχέγγυα ώστε να υπάρχει πάντα εύρυθμη λειτουργία και, κατά συνέπεια, πειθαρχία στη σχολική αίθουσα αποκλείοντας την περαιτέρω ανάπτυξη διάφορων προβλημάτων από τους μαθητές.

Επίσης, οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις από τον εκπαιδευτικό βοηθούν στο να αποκτήσει ο μαθητής ελευθερία του λόγου, σεβόμενος παράλληλα τις απόψεις και θέσεις των συμμαθητών του, και δημιουργώντας τις βάσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας και των δημοκρατικών διαδικασιών στη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύξει στρατηγικές που θα συμβάλλουν στην πιο δημοκρατική και, επομένως, πιο αποτελεσματική και πιο προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών διαχείριση της τάξης. Ο δάσκαλος που έχει αναπτυγμένη την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αξιολογήσει τις πράξεις του και να αναλογιστεί την ευθύνη για τα αποτελέσματα της κάθε συμπεριφοράς του (Grant & Dweck, 2003).

Η έλλειψη πειθαρχίας και η μη σωστή διαχείριση των όποιων συγκρούσεων στο σχολικό χώρο επηρεάζει αρνητικά την αποτελεσματικότητα της μάθησης, και διαταράσσει την ανάπτυξη σωστών διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά και το κλίμα που χρειάζεται η τάξη για να λειτουργήσει ομαλά (Spilt et al., 2012).

Οι δάσκαλοι με ανεπτυγμένη την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας έχουν να δείξουν και να προσφέρουν περισσότερη τρυφερότητα, τόσο στους «καλούς» μαθητές όσο και στους «ταραξίεις», σε αυτούς δηλαδή που παρουσιάζουν και προξενούν συνεχώς προβλήματα στην τάξη (Gibbs, 2003).

Σύνοψη

Οι εκπαιδευτικοί με αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας οργανώνουν και διεκπεραιώνουν πιο αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται με τις επιδόσεις στον εργασιακό χώρο αλλά και με τις επαγγελματικές επιδιώξεις. Οι αντιλήψεις που έχουν οι δάσκαλοι για την επαγγελματική τους ιδιότητα επηρεάζει την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Ο αποτελεσματικός δάσκαλος δεν περιορίζεται μόνο στην μετάδοση γνώσεων σε ό,τι αφορά το διδακτικό του αντικείμενο, αλλά αναπτύσσει και προωθεί αξίες, ηθική, κοινωνικές δεξιότητες, αρχές δηλαδή που βοηθάνε την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, με γνώμονα να υπάρξει ολοκληρωμένη κοινωνικοποίησή τους. Η προσωπικότητα δηλαδή του δασκάλου αποτελεί παράγοντα που επιδρά στην πορεία ανάπτυξης του μαθητή (Liakoroulou, 2011).

Όσο πιο υψηλή αντίληψη έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους τόσο πιο θετικά συναισθήματα θα βιώσουν καταβάλλοντας

συνεχείς προσπάθειες με επιμονή και υπομονή για την ολοκλήρωση του έργου τους. Ενώ στην αντίθετη περίπτωση, οι έχοντες χαμηλή αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους, δηλώνουν ανήμποροι να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας τους στην παραμικρή δυσκολία που συναντούν.

Ο Bandura (1997a) υποστηρίζει στη θεωρία του ότι οι πιο σημαντικές πηγές πληροφόρησης που επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού είναι α) οι προηγούμενες προσωπικές εμπειρίες που έχει αποκτήσει, β) οι έμμεσες εμπειρίες που αποκτά μέσω της παρατήρησης των άλλων εκπαιδευτικών, γ) οι κοινωνικές επιρροές, και δ) η σωματική και συναισθηματική κατάστασή του (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Αυτοί οι παράγοντες είναι πολύ πιθανό ότι επηρεάζουν τη σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών και, μέσω αυτής, την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Αυτό το ζήτημα εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα.

7 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ:

ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σχέδιο έρευνας

Στην παρακάτω σχέδιο της παρούσας έρευνας, παρουσιάζεται ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για τους απόμακρους και εγγείς παράγοντες πρόβλεψης της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών, καθώς και των αποτελεσμάτων της.

Παράγοντες πρόβλεψης

Αποτελέσματα

Απόμακροι παράγοντες

- α) Γενική γνωστική ικανότητα
(γνωστικές ικανότητες-γνωστικό ύψος)
- β) Αναγνώριση-αποκωδικοποίηση
συναισθημάτων

- α) Διδακτική επιδεξιότητα
- β) Διαπροσωπικές σχέσεις
στο εργασιακό περιβάλλον
- γ) Πεποιθήσεις για λόγους
εγκατάλειψης του
επαγγέλματος του
εκπαιδευτικού

Σιωπηρή Γνώση

Εγγείς παράγοντες

- α) Ρύθμιση συναίσθηματος
- β) Στάσεις προς τον εαυτό
- γ) Δεξιότητες επίσκεψης

Σχεδιασμός της έρευνας

Οι προσπάθειες κάθε εκπαιδευτικού στο χώρο εργασίας του, γίνονται πάντα με γνώμονα να φέρει σε πέρας καθημερινά, μια ολοκληρωμένη και παράλληλα πετυχημένη διδασκαλία. Για να διεκπεραιώσει στο έπακρο ο εκπαιδευτικός μια αποτελεσματική διδασκαλία, είναι πολύ σημαντικό στην αρχή, προτού ξεκινήσει την διδασκαλία, να αντιμετωπίσει κάθε προβληματική κατάσταση ή και κρίση μέσα στην σχολική τάξη, έτσι ώστε, να δοθεί λύση σε όλες τις αμφισβητούμενες περιπτώσεις, που τις περισσότερες φορές αναστατώνουν τους μαθητές. Οι θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών (συμπεριλαμβανομένων του διευθυντή του σχολείου, του σχολικού συμβούλου και του διευθυντή εκπαίδευσης) αποτελούν ουσιαστικής σημασίας παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και κατ' επέκταση για την διεκπεραίωση μιας ολοκληρωμένης - αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η σιωπηρή γνώση και κατ' επέκταση, η πρακτική νοημοσύνη που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί βοηθούν στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων και στην σωστή διαχείριση και επίλυση των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζουν στο χώρο εργασίας τους καθημερινά (Grigorenko, Sternberg & Strauss, 2006).

Η σιωπηρή γνώση - πρακτική νοημοσύνη συντελούν στην ανάπτυξη της ευελιξίας και της λειτουργικότητας των εκπαιδευτικών, σε ότι αφορά τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, την ορθή αντιμετώπιση και διευθέτηση των προβληματικών καταστάσεων που ανακύπτουν, τη διατήρηση της πειθαρχίας στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά και την αгаστή συνεργασία με τη σχολική κοινότητα. (Stemler et al., 2006). Ως αποτέλεσμα, μειώνονται τα επίπεδα άγχους και ανησυχίας των εκπαιδευτικών από τη μια πλευρά (Rust, 2002) και από την άλλη αυξάνεται η διδακτική επιδεξιότητα (Unal & Unal, 2012), οι στάσεις και οι πεποιθήσεις τους πάνω στα θέματα αυτά (Garret, 2005).

Στην παρούσα έρευνα, στόχος ήταν να μελετηθεί σε βάθος η σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών, οι παράγοντες που την προβλέπουν (απόμακροι και εγγείς) και οι ενδεχόμενες επιπτώσεις της σε πεποιθήσεις που αφορούν την επαγγελματική αυτο-αποτελεσματικότητα, τις διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο εργασίας και τις πεποιθήσεις για την εγκατάλειψη του επαγγέλματος.

Ειδικότερα, διερευνήθηκε, κατ' αρχάς, το *περιεχόμενο της σιωπηρής γνώσης* σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό ήταν απαραίτητο, διότι η σιωπηρή γνώση συνδέεται άμεσα με το επαγγελματικό πλαίσιο του ατόμου. Στην παρούσα έρευνα, η σιωπηρή γνώση μελετήθηκε μέσω σεναρίων που αφορούν την εκπαιδευτική πράξη και τη χρήση στρατηγικών στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι επιδράσεις που ασκούν στη σιωπηρή γνώση (α) *απόμακροι παράγοντες* όπως οι *γνωστικές ικανότητες*, συμπεριλαμβανομένου και του γνωστικού ύφους - ως γενική γνωστική ικανότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως *απόμακροι παράγοντες* διερευνήθηκαν οι επιδράσεις που ασκούν στη σιωπηρή γνώση όπως η Κοινωνική Νόηση-Θεωρία του Νου (αναγνώριση-αποκωδικοποίηση των βασικών συναισθημάτων, της χαράς, της λύπης, του θυμού, της έκπληξης, του άγχους, του αποτροπιασμού/της αηδίας). Παράλληλα εξετάστηκε, αν η αναγνώριση-αποκωδικοποίηση των βασικών συναισθημάτων δέχεται επίδραση από τη γενική γνωστική ικανότητα.

(β) Εξετάστηκε η επίδραση που ασκούν στη σιωπηρή γνώση παράγοντες όπως η αυτο-ρύθμιση των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι *εγγείς παράγοντες* που μπορούν να προβλέπουν τη σιωπηρή γνώση. Πιο συγκεκριμένα, η ρύθμιση συναισθήματος (γνωστική επανεκτίμηση, συναισθηματική καταστολή), οι στάσεις προς τον εαυτό (τοποθέτηση υψηλών στόχων, τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης, και τάση γενίκευσης μετά από μια και μόνο αποτυχία).

Αξιολογήθηκε επίσης, εάν οι δεξιότητες περίσκεψης (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα, αποδοχή χωρίς κρίση) επιδρούν στη σιωπηρή γνώση, και μέσω αυτής στην ανάπτυξη των δημιουργικών, διδακτικών ικανοτήτων και διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας στο σχολικό χώρο, στην αντιμετώπιση και διαχείριση των αμφισβητούμενων καταστάσεων στην τάξη.

Διερευνήθηκε, επιπλέον, αν οι δεξιότητες περίσκεψης συνδέονται με τους άλλους εγγείς παράγοντες πρόβλεψης, δηλαδή με τη ρύθμιση και διαχείριση των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού, αλλά και τις στάσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί γύρω από τον εαυτό τους. Αυτό θα σήμαινε ότι οι επιδράσεις της περίσκεψης στη σιωπηρή γνώση μπορεί να είναι άμεσες όσο και έμμεσες. Επίσης, εξετάστηκε αν οι δεξιότητες περίσκεψης επιδρούν, όχι μόνο μέσω της σιωπηρής

γνώσης, αλλά και άμεσα στην αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και ως προς την επάρκεια διδακτικών ικανοτήτων που διαθέτουν.

Ως προς τη σιωπηρή γνώση και τις επιπτώσεις της, διερευνήθηκε αν επηρεάζει τα διάφορα αποτελέσματα που μετρήθηκαν στην έρευνα, δηλαδή την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων (συνεργασία με όλους όσους εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον, διαχείριση εκπαιδευτικών ζητημάτων) και την αντιλαμβανόμενη επάρκεια των διδακτικών ικανοτήτων (γνωστική, δημιουργική, πρακτική ικανότητα, διδακτική επάρκεια). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τις ικανότητές τους είναι σημαντικές για την επιτυχία τους στο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και παράλληλα η επάρκεια των διδακτικών ικανοτήτων τους συνδέεται με τη φιλοδοξία τους, την αντοχή τους, τη δημιουργικότητα που έχουν καλλιεργήσει και την προθυμία ή απροθυμία να συνεργάζονται (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998. 2001).

Εξετάστηκαν, επίσης, οι ενδεχόμενες σχέσεις μεταξύ απόψεων των εκπαιδευτικών για τα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, τόσο ως προς εσωτερικά αίτια (διδακτική-γνωστική ανεπάρκεια, χαμηλή αυτο-πεποίθηση) όσο και εξωτερικά αίτια (αδυναμία συνεργασίας με στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς, γονείς) τη σιωπηρή γνώση (Φουτσιτζή, 2017) με τα άλλα αποτελέσματα της σιωπηρής γνώσης που μετρήθηκαν.

Τέλος, μελετήθηκε η επίδραση παραγόντων ατομικών διαφορών όπως το φύλο και η επαγγελματική εμπειρία, στη σιωπηρή γνώση αλλά και στα διάφορα αποτελέσματά της. Διάφορες έρευνες έδειξαν ότι η σιωπηρή γνώση αυξάνει με την εμπειρία, αλλά εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι η επαγγελματική εμπειρία εμπλουτίζεται και από άλλες μορφές γνώσεων. Άνθρωποι που έχουν εργαστεί σε μια συγκεκριμένη δουλειά για περισσότερο χρονικό διάστημα από κάποιους άλλους, διαθέτουν περισσότερη σιωπηρή γνώση. Ενώ αντίθετα αποδείχθηκε σε διάφορες μελέτες, ότι τα άτομα με λιγότερη εμπειρία σε ένα συγκεκριμένο τομέα, παρουσιάζουν χαμηλότερα αποτελέσματα στην καταγραφή της σιωπηρής γνώσης (Grigorenko, Sternberg & Strauss, 2006. Sternberg et al., 2000. Wagner, Sujan, Sujan, Rashotte & Sternberg, 1999). Επίσης αναφέρεται ότι μπορεί η σχέση μεταξύ σιωπηρής γνώσης και διδακτικής εμπειρίας να είναι θετική (Sternberg, Forsythe, Horvath, Snook, Wagner, Hedlund, Tremble, Williams & Gricorencu, 1999), αλλά μπορεί να είναι και αρνητική

(Hedlund, Williams, Forsythe, Snook, McNally, Sweeney, Bullis, Dennis & Sternberg, 1999). Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας από τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους (Andersen 2011. Wolters & Daugherty, 2007).

Παράλληλα επιχειρήθηκε μία διερεύνηση των ενδεχόμενων επιδράσεων του φύλου στις δεξιότητες περίσκεψης και της ρύθμισης συναισθήματος των εκπαιδευτικών.

Σχέδιο έρευνας-Διαδικασία

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο φάσεις (βλ. Πίνακα 4). Στην πρώτη έγιναν οι μετρήσεις που αφορούσαν τους παράγοντες γνωστικής ικανότητας και αναγνώρισης συναισθήματος (ΘτΝ). Στη δεύτερη όλες οι υπόλοιπες μετρήσεις.

Πίνακας 4. Διαγραμματική παρουσίαση του πειραματικού σχεδίου της έρευνας

Α΄ ΦΑΣΗ	Β΄ ΦΑΣΗ
Εξέταση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μέσω συστοιχιών ψυχομετρικών/νευροψυχολογικών δοκιμασιών	Εξέταση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μέσω συμπλήρωσης σεναρίων και ερωτηματολογίων
<p><u>Έργα αξιολόγησης των γνωστικών ικανοτήτων:</u></p> <p>α) Τεστ Αντιθέτων β) Τεστ του Διπλώματος Χαρτιού γ) Τεστ Αριθμητικών Πράξεων δ) Τεστ Σειράς Αριθμών (Gustafson, Undstrom, & Bjork – Akesson, 1981)</p> <p><u>Έργα αξιολόγησης του Γνωστικού Ύψους</u> α) Τεστ Κρυμμένων Σχημάτων β) Τεστ Κρυμμένων Μορφών (Ekstrom, French & Harman, 1976)</p> <p><u>Έργο αξιολόγησης Συναισθημάτων - Κοινωνικής Νόησης - Θεωρίας του Νου.</u> Τεστ Ενημερότητας Κοινωνικού Συμπερασμού. Awareness of Social Inference Test: (Tacit part 1) (McDonald, Flanagan, & Rollins, 2002)</p>	<p>1) <u>Σενάρια αξιολόγησης της Σιωπηρής (άρρητης) γνώσης των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση εκπαιδευτικών ζητημάτων (TKI-ES) (Stemler, et al., 2006)</u></p> <p>2) <u>Ερωτηματολόγιο Ρύθμισης Συναισθήματος ως κατάσταση. State Emotion Regulation Questionnaire (Kashdan & Steger, 2006)</u></p> <p>3) <u>Ερωτηματολόγιο Στάσεων προς τον Εαυτό Attitudes Towards Self Inventory. (Carver et al., 1988)</u></p> <p>4) <u>Ερωτηματολόγιο Δεξιοτήτων Περίσκεψης του Kentucky. Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (Baer, Smith, & Allen, 2004)</u></p> <p>5) <u>Ερωτηματολόγιο Αιτίων Εγκατάλειψης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού) (Stemler, et al., 2006)</u></p> <p>6) <u>Ερωτηματολόγια αξιολόγησης μεταβλητών αποτελεσματικότητας:</u> α) Ερωτηματολόγιο Αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη Διαμόρφωση Σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο Εργασιακό Περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ) (Grigorenko et al., 2006) β) Ερωτηματολόγιο Επάρκειας Ικανοτήτων (EI) (Grigorenko et al., 2006)</p>

Στόχοι της έρευνας

Ο στόχος της διατριβής ήταν να διερευνηθούν οι επιδράσεις που ασκούνται στη σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπως αυτή εκτιμάται από το Tacit Knowledge Inventory for Elementary School Teachers - από τους παράγοντες: των γνωστικών ικανοτήτων συμπεριλαμβανομένου και του γνωστικού ύφους, ως γενική γνωστική ικανότητα, της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων (κοινωνική νόηση-θεωρία του νου), της ρύθμισης συναισθήματος (γνωστική επανεκτίμηση, συναισθηματική καταστολή), των στάσεων προς τον εαυτό (τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς, τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης και την τάση γενίκευσης μετά από μια μόνο αποτυχία), των δεξιοτήτων περίσκεψης (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα και αποδοχή της πραγματικότητας), των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (εσωτερικά και εξωτερικά αίτια), και της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ) και την επάρκεια ικανοτήτων τους (EI).

Πρώτος στόχος της παρούσας διατριβής ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της γενικής γνωστικής ικανότητας και της κοινωνικής νόησης (αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων) των εκπαιδευτικών, από τη μία μεριά και με την σιωπηρή γνώση τους (πρακτική νοημοσύνη), από την άλλη. Επίσης στα πλαίσια του πρώτου στόχου ενέπιπτε και η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της γενικής γνωστικής ικανότητας, με την αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων.

Ως δεύτερος στόχος τέθηκε ο έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων (δομική εγκυρότητα, αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας) των σεναρίων αξιολόγησης της σιωπηρής γνώσης (Stemler et al., 2006), καθώς και του ερωτηματολογίου των δεξιοτήτων περίσκεψης, των ερωτηματολογίων μέτρησης της ρύθμισης συναισθήματος, των στάσεων προς τον εαυτό και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού έργου σε δείγμα Ελλήνων Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τρίτο στόχο της εργασίας αποτέλεσε η διερεύνηση των σχέσεων της πρακτικής νοημοσύνης, δηλαδή των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης με τις δεξιότητες περίσκεψης (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα και αποδοχή της πραγματικότητας), με τις στάσεις προς τον εαυτό (τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς, τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης και την τάση

γενίκευσης μετά από μια μόνο αποτυχία), με την εκτίμηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών (ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον και ως προς την επάρκεια των ικανοτήτων τους), καθώς και με τα αίτια εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (εσωτερικά: διδακτική και γνωστική ανεπάρκεια και εξωτερικά: αδυναμία συνεργασίας με συναδέλφους, γονείς, στελέχη της εκπαίδευσης).

Στο πλαίσιο του τέταρτου στόχου ενέπιπτε η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των δεξιοτήτων περίσκεψης με την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών, με τη ρύθμιση του συναισθήματος, καθώς και με τις στάσεις προς τον εαυτό.

Πέμπτος στόχος της εργασίας ήταν η διερεύνηση ατομικών διαφορών στη σιωπηρή γνώση και στα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, οι οποίες να οφείλονται στη διδακτική εμπειρία. Επίσης, η διερεύνηση των διαφορών φύλου στις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης, στα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, στις δεξιότητες περίσκεψης και στη ρύθμιση συναισθήματος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έγινε διερεύνηση, των ατομικών διαφορών στη σιωπηρή γνώση και στα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, οι οποίες να οφείλονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ του φύλου και της διδακτικής εμπειρίας.

Υποθέσεις που προκύπτουν από τον πρώτο στόχο

Σχέση μεταξύ της γενικής γνωστικής ικανότητας και της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των μετρήσεων της γενικής γνωστικής ικανότητας g με τις μετρήσεις των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης (αποφεύγω, συμμορφώνομαι, συσκέπτομαι, συμβουλευόμαι, εξουσιοδοτώ, ανταποδίδω, νομοθετώ) σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα κυμαίνονται από μηδενικές έως μέτριες (Grigorenko et al., 2006. Sternberg et al., 2000, Sternberg, 2001.2002.2003). Ο παράγοντας των γνωστικών ικανοτήτων ο οποίος θα συμπεριλαμβάνει (τη λεκτική ικανότητα, την εικονική χωρική ικανότητα, τη ρέουσα νοημοσύνη και την εξάρτηση ανεξαρτησία από το πεδίο) αναμένεται να έχει σύμφωνα με την Υπόθεση (1) από μηδενική έως ελάχιστη θετική συσχέτιση με ορισμένες από τις παραπάνω στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης.

Σχέση μεταξύ της κοινωνικής νόησης (αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων) και της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών.

Η αναγνώριση-αποκωδικοποίηση συναισθημάτων συνδέεται με τις γνωστικές ικανότητες και λειτουργίες και αποτελεί μια σημαντική έκφραση της κοινωνικής νόησης για την καθημερινή ζωή, καθώς τυχόν ελλείμματά της οδηγούν σε διαπροσωπικές δυσκολίες και φτωχή επικοινωνία μεταξύ των ατόμων (Giaouri, Alevriadou & Tsakiridou, 2010. Henry, Phillips, Ruffman & Bailey, 2013. Phillips, MacLean & Allen, 2002. Shimokawa, Yatomi, Anamizu, Torii, Isono, Sugai & Kohno, 2001). Κατά συνέπεια ελλείμματα στην αναγνώριση συναισθημάτων θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ελλείμματα και στη σιωπηρή γνώση. Εφόσον, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Grigorenko et al., 2006. Sternberg et al., 2000, Sternberg, 2001), οι συσχετίσεις μεταξύ των μετρήσεων των γνωστικών ικανοτήτων και των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης κυμαίνονται από μηδενικές έως μέτριες, η Υπόθεση (2) προέβλεπε από μηδενική έως μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων (χαράς, λύπης, θυμού, έκπληξης, άγχους, αποτροπιασμού/αηδίας), από τη μία, και ορισμένων από τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης (αποφεύγω, συμμορφώνομαι, συσκέπτομαι, συμβουλεύομαι, εξουσιοδοτώ, ανταποδίδω και νομοθετώ), από την άλλη.

Σχέση μεταξύ της γενικής γνωστικής ικανότητας και της κοινωνικής νόησης (αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων).

Ερευνητικά δεδομένα έχουν αναδείξει τη σχέση ανάμεσα στην κατανόηση των νοητικών καταστάσεων και στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Έχει βρεθεί υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης ενός παιδιού σε δοκιμασία λανθασμένης πεποίθησης και στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Έρευνες αναφέρουν ότι η ικανότητα αναγνώρισης βασικών συναισθημάτων με την πάροδο της ηλικίας, επηρεάζεται άμεσα και αρνητικά, ενώ η ικανότητα αναγνώρισης συναισθηματικά ουδέτερων εκφράσεων επηρεάζεται αρνητικά και έμμεσα, μέσω του γνωστικού ελέγχου (Aldao et al., 2015. Argaud, Vérin, Sauleau & Grandjean, 2018. Blalock et al., 2016. Cutting & Dunn, 1999. Hilt et al., 2011. Van Kleef, 2009). Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, η γενική γνωστική ικανότητα (λεκτική ικανότητα, εικονική χωρική ικανότητα, γενική ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών, εξάρτηση-ανεξαρτησία από το πεδίο) αναμένεται να έχει χαμηλή θετική συσχέτιση με την

αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων (χαράς, λύπης, θυμού, έκπληξης, άγχους, αποτροπιασμού/αηδίας) (Υπόθεση 3).

Υποθέσεις που προκύπτουν από τον δεύτερο στόχο

Έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων των Σεναρίων Αξιολόγησης της Σιωπηρής γνώσης (Stemler et al., 2006) για Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σε ότι αφορά τη δομή των Σεναρίων Αξιολόγησης της Σιωπηρής Γνώσης (Stemler et al., 2006), για Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η προτεινόμενη δομή από τους κατασκευαστές τους αναφέρεται στην οργάνωση των εξής επτά (7) στρατηγικών: «αποφεύγω», «συμμορφώνομαι», «συσκέπτομαι», «συμβουλευόμαι», «εξουσιοδοτώ», «νομοθετώ» και «ανταποδίδω» ανά 10 προτάσεις-ερωτηματολόγια για κάθε μία στρατηγική. Η ίδια δομή (δηλαδή η επιβεβαίωση του αριθμού και του είδους των παραπάνω στρατηγικών) αναμενόταν και στην παρούσα έρευνα για τον αντίστοιχο Ελληνικό πληθυσμό εκπαιδευτικών (Υπόθεση 4).

Έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του Ερωτηματολογίου Ρύθμισης Συναισθήματος (Kashdan & Steger, 2006)

Όσον αφορά το Ερωτηματολόγιο Ρύθμισης Συναισθήματος, η προτεινόμενη δομή, σύμφωνα με τους κατασκευαστές του (Kashdan & Steger, 2006), αφορούσε την οργάνωση δύο παραγόντων: α) γνωστική επανεκτίμηση, που αποτελούνταν από τέσσερις (4) ερωτήσεις, και β) συναισθηματική καταστολή, επίσης τεσσάρων ερωτήσεων. Η ίδια δομή (δηλαδή η επιβεβαίωση του αριθμού και του είδους των παραπάνω υποκλιμάκων) αναμενόταν και στην παρούσα έρευνα για τον ελληνικό πληθυσμό εκπαιδευτικών (Υπόθεση 5). Σύμφωνα με την Υπόθεση (5α) η εσωτερική συνοχή του καθενός από τους δύο παράγοντες του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, αναμενόταν να είναι αποδεκτή.

Έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του Ερωτηματολογίου Στάσεων προς τον Εαυτό (Carver et al., 1988)

Αναφορικά με το Ερωτηματολόγιο Στάσεων προς τον Εαυτό, η προτεινόμενη δομή, σύμφωνα με τους κατασκευαστές του (Carver et al., 1988), αναφέρεται στην

οργάνωση τριών παραγόντων: α) την τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς (τρεις ερωτήσεις) β) την τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης (τρεις ερωτήσεις), και γ) την τάση γενίκευσης μετά από μια μόνο αποτυχία (τέσσερις ερωτήσεις). Η ίδια δομή (δηλαδή η επιβεβαίωση του αριθμού και του είδους των παραπάνω υποκλιμάκων) αναμενόταν και στην παρούσα έρευνα για τον ελληνικό πληθυσμό εκπαιδευτικών (Υπόθεση 6). Η Υπόθεση (6α) προέβλεπε ότι η εσωτερική συνέπεια του καθενός από τους τρεις παράγοντες του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, αναμενόταν να είναι αποδεκτή.

Έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του Ερωτηματολογίου Αιτίων Εγκατάλειψης του Εκπαιδευτικού Επαγγέλματος (Stemler et al., 2006)

Αναφορικά με το Ερωτηματολόγιο των Αιτίων Εγκατάλειψης του Εκπαιδευτικού Έργου των Stemler et al. (2006), η προτεινόμενη δομή του σύμφωνα με την Φουτσιτζί (2017), σε έρευνα που πραγματοποίησε σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφέρεται στην οργάνωση δύο παραγόντων: α) εσωτερικά αίτια (διδασκτική και γνωστική ανεπάρκεια), και β) εξωτερικά αίτια εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού έργου (αδυναμία συνεργασίας με συναδέλφους, γονείς, στελέχη της εκπαίδευσης). Η ίδια δομή (δηλαδή η επιβεβαίωση του αριθμού και του είδους των παραπάνω υποκλιμάκων) αναμενόταν και στην παρούσα έρευνα για τον ελληνικό πληθυσμό εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Υπόθεση 7). Σύμφωνα με την Υπόθεση (7α) η εσωτερική συνοχή του καθενός από τους δύο παράγοντες του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, αναμενόταν να είναι οριακά αποδεκτή.

Έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του Ερωτηματολογίου των δεξιοτήτων περίσκεψης.

Όσον αφορά το Ερωτηματολόγιο Δεξιοτήτων Περίσκεψης η προτεινόμενη δομή του, σύμφωνα με τους κατασκευαστές του (Baer et al., 2004), αναφέρεται στην οργάνωση τεσσάρων παραγόντων: α) την παρατήρηση, β) την λεκτική περιγραφή, γ) την δράση με ενημερότητα, και δ) την αποδοχή χωρίς κρίση. Η ίδια δομή (δηλαδή η επιβεβαίωση του αριθμού και του είδους των παραπάνω υποκλιμάκων) αναμενόταν και στην παρούσα έρευνα για τον ελληνικό πληθυσμό εκπαιδευτικών (Υπόθεση 8). Σύμφωνα με την Υπόθεση (8α) η εσωτερική συνέπεια του καθενός από τους τέσσερις παράγοντες του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, αναμενόταν να είναι αποδεκτή.

Υποθέσεις που προκύπτουν από τον τρίτο στόχο

Σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων περίσκεψης και της σιωπηρής γνώσης

Σύμφωνα με την Υπόθεση (9) αναμενόταν ότι θα υπήρχε θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες περίσκεψης (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα, αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς εκφορά υποκειμενικής κρίσης) (Baer et al., 2004) και στις στρατηγικές σιωπηρής γνώσης (αποφεύγω, συμμορφώνομαι, συσκέπτομαι, συμβουλευόμαι, εξουσιοδοτώ, ανταποδίδω, νομοθετώ) (Stemler et al., 2006), καθώς τα ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι η περίσκεψη αυξάνει την αυτογνωσία του ατόμου (Garland, 2011. Garland, Gaylord & Park, 2009) και συντελεί στο να διατηρεί το άτομο τον έλεγχο δράσης της παρούσας κατάστασης (Baer et al., 2004. Karunananda, Goldin & Talagala, 2016. Malinowski, & Lim, 2015), ενώ η σιωπηρή γνώση συντελεί στη θετική αντιμετώπιση, διαχείριση και επίλυση των προβληματικών καταστάσεων ή και κρίσεων στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών (Sternberg, 1988, 1997, 1999. Wagner & Sternberg, 1985).

Σχέση μεταξύ των στάσεων προς τον εαυτό και της σιωπηρής γνώσης

Οι συσχετίσεις ανάμεσα στην κατανόηση του εαυτού δηλαδή α) την τοποθέτηση υψηλών στόνταρτς, β) την τάση αυτο-κριτικής σε κάθε αποτυχία επίτευξης ενός σκοπού-στόχου, ή αποτυχία καλής επίδοσης, και γ) την τάση γενίκευσης από μία μόνο αποτυχία στην ευρύτερη αίσθηση της αυτο-αξίας (Carver, 1998. Carver & Johnson, 2018) και στη χρήση στρατηγικών σιωπηρής γνώσης (αποφεύγω, συμμορφώνομαι, συσκέπτομαι, συμβουλευόμαι, εξουσιοδοτώ, ανταποδίδω, νομοθετώ) (Stemler et al., 2006), εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αναμενόταν να είναι θετικές (Υπόθεση 10), καθώς η σιωπηρή γνώση συντελεί στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, επικοινωνίας, μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία, αλλά και στην αντιμετώπιση διαφόρων δυσκολιών στο σχολικό χώρο.

Σχέση μεταξύ της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων και την επάρκεια ικανοτήτων, από τη μια, και της σιωπηρής τους γνώσης, από την άλλη

Η συσχέτιση της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων, με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης τους (αποφεύγω, συμμορφώνομαι, συσκέπτομαι,

συμβουλευόμαι, εξουσιοδοτώ, ανταποδίδω, νομοθετώ) αναμενόταν να είναι θετική. Η υπόθεση υποστηρίζεται από τη θεωρία του Sternberg (1996, 1997, 1998), η οποία αναφέρει ότι η ικανότητα να μαθαίνει κάποιος από την εμπειρία αποτελεί τη βάση για την απόκτηση και αξιοποίηση της σιωπηρής γνώσης ενισχύοντας παράλληλα την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς του. Κατά συνέπεια η ικανότητα να μαθαίνει κάποιος από την προσωπική του εμπειρία κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού του έργου, συντελεί στην ανάπτυξη της διδακτικής επάρκειας και της αποτελεσματικότητάς του, αλλά και αντιστρόφως, η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων και η εκτίμηση επάρκειας των ικανοτήτων του θα μπορούσαν να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό σε πιο συχνή χρήση των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης στο εργασιακό του περιβάλλον και μακροπρόθεσμα στη βελτίωση της πρακτικής του νοημοσύνης (Sternberg, 1997. Wagner&Sternberg, 1985). Για τους παραπάνω λόγους, θα ελεγχθεί και προς τις δύο κατευθύνσεις η φορά των σχέσεων μεταξύ της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης (Υπόθεση 11 & Υπόθεση 12).

Σχέση μεταξύ των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών

Αναμενόταν θετική συσχέτιση σε ό,τι αφορά τη σχέση μεταξύ της χρήσης των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης (αποφεύγω, συμμορφώνομαι, συσκέπτομαι, συμβουλευόμαι, εξουσιοδοτώ, ανταποδίδω, νομοθετώ) και των αιτίων (εσωτερικών και εξωτερικών) εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η υπόθεση υποστηρίζεται από τη θεωρία των Stemler et al., (2006) οι οποίοι αναφέρουν ότι όταν υπάρχει έλλειψη συνεργασίας και υποστήριξης μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, η υπάρχει περιορισμένη επαγγελματική εξέλιξη, δημιουργούνται αίτια τα οποία τους οδηγούν στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος τους. Επιπρόσθετα, οι Browsers και Tomic (2000) καθώς και οι Skaalvik και Skaalvik, (2007) αναφέρουν σε έρευνες τους ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, σε θέματα που αφορούν τη διδακτική τους πρακτική, τους εξουθενώνουν και τους ωθούν στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος τους ακόμη και εάν διαθέτουν πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα. Κατά συνέπεια το να μειονεκτεί κάποιος σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (συνεργασία, επικοινωνία με συναδέλφους) και να διακατέχεται από δυσκολίες σε ότι αφορά τη διδακτική του πρακτική, διαφαίνεται ότι δεν αξιοποιεί τη χρήση των στρατηγικών της

σιωπηρής γνώσης, αλλά και αντιστρόφως, η μη χρήση των στρατηγικών, η οποία επιτρέπει την αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τα πρόσωπα του εργασιακού περιβάλλοντος, ως απόρροια της σιωπηρής γνώσης που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός, οδηγεί στη μείωση των δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας, διδακτικής πρακτικής κ.λπ. και κατ' επέκταση στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος του. Για τους παραπάνω λόγους, θα ελεγχθεί και προς τις δύο κατευθύνσεις η φορά των σχέσεων μεταξύ των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης (Υπόθεση 13 & Υπόθεση 14).

Υποθέσεις που προκύπτουν από τον τέταρτο στόχο

Σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων περίσκεψης και της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων και την επάρκεια των ικανοτήτων τους

Σύμφωνα με την Υπόθεση (15) οι δεξιότητες περίσκεψης (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα, αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς εκφορά υποκειμενικής κρίσης) (Baer et al., 2004) των εκπαιδευτικών θα παρουσίαζαν θετική συσχέτιση με την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να αυξήσουν την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους μέσω των δεξιοτήτων περίσκεψης. Οι δεξιότητες περίσκεψης συντελούν στην αύξηση αλλά και στη βελτίωση της συνεργατικότητας με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία, καθώς και στη βελτίωση του τρόπου διδασκαλίας, ενώ συμβάλλουν θετικά στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Karunananda et al., 2016. Malinowski & Lim, 2015).

Σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων περίσκεψης και της ρύθμισης συναισθήματος

Οι συσχετίσεις ανάμεσα στις δεξιότητες περίσκεψης και στη διαχείριση των συναισθημάτων αναμενόταν σύμφωνα με την Υπόθεση (16) ότι θα παρουσίαζαν αρνητική συσχέτιση, καθώς, οι δεξιότητες περίσκεψης αποτελούν μεταγνωστική πτυχή της επίγνωσης του ατόμου και συντελούν στον έλεγχο και στην διαχείριση των συναισθημάτων αλλά και στη δημιουργία και διατήρηση των αρμονικών επαφών και σχέσεων με όλους όσους εμπλέκονται στον ίδιο εργασιακό χώρο (Day & Carroll, 2004.

Gunasekara & Zheng, 2018). Η περίσκεψη θα συμπεριλαμβάνει τέσσερις παράγοντες (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα, αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς εκφορά υποκειμενικής κρίσης). Η ρύθμιση συναισθήματος θα συμπεριλαμβάνει τους παράγοντες (καταπίεση συναισθηματικής έκφρασης-καταστολή και γνωστική επανεκτίμηση-επαναξιολόγηση) (Kashdan & Steger, 2006).

Σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων περίσκεψης και των στάσεων προς το εαυτό

Οι δεξιότητες περίσκεψης συντελούν στο να μπορεί το άτομο να παρατηρεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Khng, 2018) και να διατηρεί παράλληλα τον έλεγχο του εαυτού του (Baer et al., 2004. Koca, Asci & Demirhan, 2005. Malinowski & Lim, 2015). Σύμφωνα με την Υπόθεση (17) αναμενόταν ότι οι δεξιότητες περίσκεψης (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα, αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς εκφορά υποκειμενικής κρίσης) των εκπαιδευτικών θα παρουσίαζαν αρνητική συσχέτιση με τις στάσεις προς τον εαυτό, δηλαδή με α) την τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς, β) την τάση αυτο-κριτικής σε κάθε αποτυχία επίτευξης ενός σκοπού-στόχου, ή αποτυχία καλής επίδοσης, και γ) την τάση γενίκευσης από μία μόνο αποτυχία στην ευρύτερη αίσθηση της αυτο-αξίας (Carver, 1998).

Υποθέσεις που προκύπτουν από τον πέμπτο στόχο

Διαφορές φύλου στις δεξιότητες περίσκεψης

Σε έρευνα των Alispahic και Hasanbegovic-Anic (2017) βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές φύλου όσον αφορά τις δεξιότητες περίσκεψης (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα, αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς εκφορά υποκειμενικής κρίσης) (Baer et al., 2004). Πιο συγκεκριμένα στις γυναίκες υπήρξε μια σημαντική τάση να απαντούν ότι εμπλέκονται σε παρατήρηση σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους άνδρες, ενώ οι άνδρες ότι εμπλέκονται σε δράση με ενημερότητα, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τις γυναίκες, υποδηλώνοντας έτσι, ότι υπάρχει διαφορετική προσέγγιση μεταξύ των δύο φύλων για κάποιες πτυχές της περίσκεψης. Η Υπόθεση (18), σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα προέβλεπε διαφορές φύλου ως προς τις δεξιότητες περίσκεψης των εκπαιδευτικών.

Διαφορές φύλου στη ρύθμιση συναισθήματος

Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην κατανόηση και στη διαχείριση των συναισθημάτων (Farrelly & Austin, 2007, Sutton, 2004). Σύμφωνα με τον Gross (2001) οι άνδρες παρουσίασαν μεγαλύτερη ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων σε αρνητικά συναισθήματα, όπως η συναισθηματική καταστολή, από ότι οι γυναίκες, ενώ σε άλλες έρευνες, οι γυναίκες υπερείχαν σε σχέση με τους άνδρες ως προς τις ικανότητες διαχείρισης των συναισθημάτων τους (McIntyre, 2010). Αντιφατικά είναι τα αποτελέσματα ως προς το φύλο και τη ρύθμιση συναισθήματος σε έρευνες που έχουν γίνει σε Έλληνες εκπαιδευτικούς. Σε μια από αυτές τις έρευνες, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο (Kafetsios & Zampetakis, 2008), ενώ σε άλλη έρευνα βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Kafetsios, Maridaki-Kasotaki, Zammuner, Zampetakis & Vouzas, 2009). Η Υπόθεση (19) σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα προέβλεπε διαφορές φύλου ως προς τη ρύθμιση συναισθήματος, δηλαδή ως προς την καταπίεση συναισθηματικής έκφρασης και τη γνωστική επανεκτίμηση-επαναξιολόγηση.

Διαφορές φύλου στη χρήση των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Ελάχιστες μόνο σχέσεις έχουν εντοπιστεί μεταξύ φύλου και σιωπηρής γνώσης (Eddy, 1988). Σύμφωνα με την Υπόθεση (20) δεν προβλεπόταν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη σιωπηρή τους γνώση αλλά και ως προς τα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού Υπόθεση (20α).

Διαφορές στη χρήση των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης, και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού οι οποίες να οφείλονται στη διδακτική εμπειρία

Αντιφατικά είναι τα δεδομένα σε ότι αφορά τις σχέσεις της σιωπηρής γνώσης με την διδακτική εμπειρία. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εμπειρία βοηθάει στην αύξηση της σιωπηρής γνώσης (Sternberg et al., 2000. Wagner, 1987. Wagner, Sujan, Sujan, Rashotte & Sternberg, 1999). Υπάρχει και η άποψη σύμφωνα με την οποία η σιωπηρή γνώση δεν είναι αποτέλεσμα εμπειρίας αλλά περισσότερο βιολογικής

προδιάθεσης (Patel et al, 1999. Torff, 1999). Επομένως, με βάση τα παραπάνω ευρήματα, η Υπόθεση (21) προέβλεπε διαφορές στη διδακτική εμπειρία μεταξύ των δύο φύλων. Σύμφωνα με τον Ingersoll (2001), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα τους με μεγαλύτερη συχνότητα απ' ό,τι οι, άνδρες. Η Υπόθεση (21α), προέβλεπε ότι ανάμεσα στα δύο φύλα θα υπήρχε διαφοροποίηση στις αναφορές τους, ως προς τα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματός τους.

Διαφορές στη χρήση των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης και αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, οι οποίες να οφείλονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ του φύλου και της διδακτικής εμπειρίας

Σύμφωνα με την Υπόθεση (22), προβλεπόταν διαφοροποίηση στην αλληλεπίδραση μεταξύ του φύλου και της διδακτικής εμπειρίας, με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

8 ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα - Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 288 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Όλοι τους υπηρετούσαν στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών. Πιο συγκεκριμένα, 246 ήταν δάσκαλοι (85.5%) και 42 ήταν νηπιαγωγοί (14.5%). Από το σύνολο των εκπαιδευτικών 96 ήταν άνδρες (33.3%) και 192 γυναίκες (66.7%). Οι 22, από αυτούς ήταν αναπληρωτές (7.7%) ενώ 266 μόνιμοι (92.3%).

Από τους 246 δασκάλους οι 129 είχαν αποφοιτήσει από Παιδαγωγική Ακαδημία (52.5%) ενώ 117 από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (47.5%). Επίσης, 21 από τους νηπιαγωγούς είχαν αποφοιτήσει από την διετή σχολή Νηπιαγωγών (50%) και 21 από Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (50%). Ενενήντα επτά από το σύνολο των εκπαιδευτικών είχαν αποκτήσει το τίτλο εξομοίωσης του πτυχίου διετούς φοίτησης (33.7%), 10 είχαν αποκτήσει τον τίτλο εξομοίωσης και παράλληλα ήταν κάτοχοι τίτλου μετεκπαίδευσης (διδασκαλείο) (3.5%). Επίσης 17 εκπαιδευτικοί ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (5.9%), καθώς επίσης 4 ήταν κάτοχοι εξομοίωσης, μετεκπαίδευσης, και μεταπτυχιακού (1.4%) και 1 εκπαιδευτικός ήταν κάτοχος διδακτορικού (0.3%).

Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν, μεταξύ του εύρους των 20-59 ετών. Το σύνολο των Νηπιαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν γυναίκες.

Οι 6 συμμετέχοντες (2.1%) είχαν διδακτική εμπειρία 4 ετών, 30 εκπαιδευτικοί (10.4%) είχαν διδακτική εμπειρία 5-9 ετών, οι 101 (35.1%) είχαν διδακτική εμπειρία 10-14 έτη, ενώ 151 (52.4%) είχαν πάνω από 15 χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

Εξετάστηκε επίσης ο αριθμός των σχολείων στα οποία είχαν υπηρετήσει οι συμμετέχοντες στην έρευνα, καθώς και ο αριθμός των μαθητών στους οποίους

δίδασκαν. Οι 13 (4.5%) από τους συμμετέχοντες έχουν διδάξει σε 1-3 σχολεία, 62 (21.5%) σε 4-6 σχολεία, 117 (40.6%) σε 7-9 σχολεία και 96 (33.3%) σε 10 ή και περισσότερα σχολεία.

Οι 28 από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στην έρευνά μας δίδασκαν έως σε 9 μαθητές (9.7%). Σε 10 με 18 μαθητές δίδασκαν 210 εκπαιδευτικοί (72.9%) και, 50 δίδασκαν σε 19 έως 27 μαθητές (17.4%).

Όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αναλάμβαναν πάνω από μία εξωδιδασκτική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Πιο συγκεκριμένα 35 (12.2%) δήλωσαν ότι αναλάμβαναν δύο εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, 99 (34.4%) τρεις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, 85 εκπαιδευτικοί (29.5%) δήλωσαν ότι αναλάμβαναν τέσσερις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, 69 εκπαιδευτικοί (24.0%) δήλωσαν ότι αναλάμβαναν πέντε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες,

Επίσης ελέγχθηκε, η συχνότητα που αλληλεπιδρούσαν οι συμμετέχοντες με τους γονείς των μαθητών τους, τους διευθυντές των σχολείων, και με τους σχολικούς συμβούλους. Πιο συγκεκριμένα, 26 εκπαιδευτικοί (9.0%) 1-2 φορές το τρίμηνο, 103 (35.8%) 1-2 φορές το μήνα, 77 εκπαιδευτικοί (26.7%) 1-2 φορές την εβδομάδα και 82 (28.5%) καθημερινά. Οι 251 συμμετέχοντες (87.2%) δήλωσαν ότι αλληλεπιδρούσαν καθημερινά με το διευθυντή τους, και 37 εκπαιδευτικοί (12.8%) 1-2 φορές την εβδομάδα. Καθώς επίσης, 44 συμμετέχοντες (15.3%) δήλωσαν ότι αλληλεπιδρούσαν με το σύμβουλό τους 1-2 φορές το χρόνο, 148 (51.4%) δήλωσαν ότι αλληλεπιδρούσαν 1-2 φορές το τρίμηνο, οι 96 (33.3%) 1-2 φορές το μήνα.

Στον (Πίνακα 5) παρουσιάζεται η σύνθεση του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, την ηλικία, την εργασιακή κατάσταση, την ειδικότητα, τον βασικό τίτλο σπουδών, τους πρόσθετους τίτλους σπουδών, τα έτη εργασίας, τον αριθμό των σχολείων στα οποία έχουν υπηρετήσει, τον αριθμό των μαθητών στους οποίους δίδασκαν καθημερινά, τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες που αναλαμβάνουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τη συχνότητα αλληλεπίδρασής τους με τους γονείς των μαθητών, τους διευθυντές των σχολείων και των σχολικών συμβούλων.

Πίνακας 5.

Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Δημογραφική Κατηγορία	N = 288	Ποσοστό
ΦΥΛΟ		
Άνδρες	96	33.3%
Γυναίκες	192	66.7%
ΗΛΙΚΙΑ		
20-29	17	5.9%
30-39	25	8.7%
40-49	242	84.0%
50-59	4	1.4%
ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		
Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	22	7.6%
Μόνιμος εκπαιδευτικός	266	92.4%
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ		
Δάσκαλοι	246	85.4%
Νηπιαγωγοί	42	14.6%
ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ		
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης	117	40.6%
Πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας	129	44.8%
Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών	21	7.3%
Πτυχίο Νηπιαγωγών διετούς Ακαδημίας	21	7.3%
ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		
Εξομοίωση	97	33.7%
Εξομοίωση-Διδασκαλείο	10	3.5%
Μεταπτυχιακό	17	5.9%
Εξομοίωση-Διδασκαλείο-Μεταπτυχιακό	4	1.4%
Διδακτορικό	1	0.3%
Καμία επιπρόσθετη εκπαίδευση	159	55.2%
ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ		
0-4	6	2.1%
5-9	30	10.4%
10-14	101	35.1%
15-19	151	52.4%
ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΟΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΗΣΕ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ		
1-3	13	4.5%
4-6	62	21.5%
7-9	117	40.6%
10+	96	33.3%
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΔΙΔΑΣΚΕΙ ΗΜΕΡΗΣΙΩΣ Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ		
1-9	28	9.7%
10-18	210	72.9%
19-27	50	17.4%

**ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΕ ΕΞΩΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

Καμία	-	-
1	-	-
2	35	12.2%
3	99	34.4%
4	85	29.5%
5	69	24.0%

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ/ ΚΗΔΕΜΟΝΕΣ

Καθημερινά	82	28.5%
1-2 εβδομαδιαίως	77	26.7%
1-2 μηνιαίως	103	35.8%
1-2 ανά τρίμηνο	26	9.0%

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Καθημερινά	251	87.2%
1-2 εβδομαδιαίως	37	12.8%

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΜΕ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΟ

1-2 μηνιαίως	96	33.3%
1-2 ανά τρίμηνο	148	51.4%
1-2 ανά σχολικό έτος	44	15.3%

Έργα και ερωτηματολόγια

Σε κάθε εκπαιδευτικό χορηγήθηκαν έργα και ερωτηματολόγια.

Έργα:

1. Έργα εκτίμησης γνωστικών ικανοτήτων, (τεστ αντιθέτων, τεστ διπλώματος χαρτιού, τεστ αριθμητικών πράξεων, τεστ σειράς αριθμών).
2. Έργα αξιολόγησης γνωστικού ύφους, (τεστ κρυμμένων σχημάτων, τεστ κρυμμένων μορφών).
3. Έργο αναγνώρισης βασικών συναισθημάτων, (Κοινωνική Νόηση, Θεωρία Νου).

Ερωτηματολόγια:

1. Σενάρια για την αξιολόγηση της Σιωπηρής Γνώσης των Εκπαιδευτικών Δημοτικού Σχολείου (Tacit Knowledge Inventory for Elementary School Teachers).
2. Ερωτηματολόγιο Ρύθμισης Συναισθήματος.
3. Ερωτηματολόγιο Στάσεων προς τον Εαυτό.
4. Ερωτηματολόγιο Δεξιοτήτων Περίσκεψης.
5. Ερωτηματολόγιο Αιτίων Εγκατάλειψης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού.
6. Δύο (2) Ερωτηματολόγια για Εκπαιδευτικούς
 - α) Ερωτηματολόγιο Αποτελεσματικότητας ως προς τη Διαμόρφωση Σχέσεων στο Εργασιακό Περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ) και
 - β) Ερωτηματολόγιο Επάρκειας Ικανοτήτων (ΕΙ)

ΕΡΓΑ

1. Έργα εκτίμησης Γνωστικών Ικανοτήτων

Για την εκτίμηση-αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα τεστ. Τα τρία προέρχονται από τη συστοιχία Kit of Factor-referenced Tests (Ekstrom et al., 1976). Προσαρμογή στα ελληνικά: (Ευκλείδη, Παπαδάκη, Παπαντωνίου, Κουτσιούμπα & Κιοσέογλου, 1999) και είναι: α) το Τέστ των Αντιθέτων, β) το Τέστ του Διπλώματος του Χαρτιού, γ) το Τέστ των Αριθμητικών Πράξεων και δ) το Τέστ της Σειράς Αριθμών (Gustafsson, Lindstrom & Bjork-Akesson, 1981).

Η συστοιχία Kit of Factor-referenced Tests των Ekstrom et al., (1976), αποτελείται από 72 τεστ τα οποία προτείνονται ως δείκτες μέτρησης του συνόλου των 23 βασικών γνωστικών ικανοτήτων όπως: η λεκτική κατανόηση, η εικονική-χωρική ικανότητα, η ταχύτητα αντίληψης, η μνήμη, η ευχέρεια προς τους αριθμούς, η ρέουσα νοημοσύνη, η επαγωγική σκέψη κ.α. Τα περισσότερα τεστ σε ό,τι αφορά την αξιοπιστία και εγκυρότητα παρουσίαζαν μία καλή εσωτερική συνοχή με Cronbach's $\alpha > .70$ (Thomas & Hersen, 2003).

α) Έργο αξιολόγησης της Λεκτικής Ικανότητας

Το Τέστ Αντιθέτων χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της Λεκτικής Ικανότητας-το οποίο απαιτούσε ταχύτητα επεξεργασίας-ενδεικνυόμενος τρόπος αξιολόγησης της αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης (Horn & Cattell, 1997). Αποτελούσε δείκτη μέτρησης του παράγοντα συνειρμικής ευχέρειας (Associational Fluency, FA). Η συνειρμική ευχέρεια αναφέρεται ως μια έρευνα στην μακρόχρονη μνήμη σημασιολογικού, λεξικολογικού περιεχομένου και περιλαμβάνει συνειρμικές συνδέσεις μεταξύ λέξεων. Περιλάμβανε 10 λέξεις και οι συμμετέχοντες έπρεπε να γράψουν σε χρονική διάρκεια τριών λεπτών - για το σύνολο των λέξεων - όσες περισσότερες αντίθετες λέξεις γνώριζαν. Η βαθμολογία προέκυπτε από το άθροισμα των λέξεων αυτών.

Το τεστ με το σύνολο των λέξεων παρατίθεται στο Παράρτημα.

Παραθέτουμε τρία παραδείγματα λέξεων του τεστ με τρεις ενδεικτικές απαντήσεις (αντίθετες λέξεις) για το καθένα.

Παραδείγματα αντίθετων λέξεων

1. λεπτός

Απάντηση: χονδρός, απολίτιστος, δυνατός

2. άγγελος

Απάντηση: διάβολος, σατανάς, κακός

3. πρωτότυπο

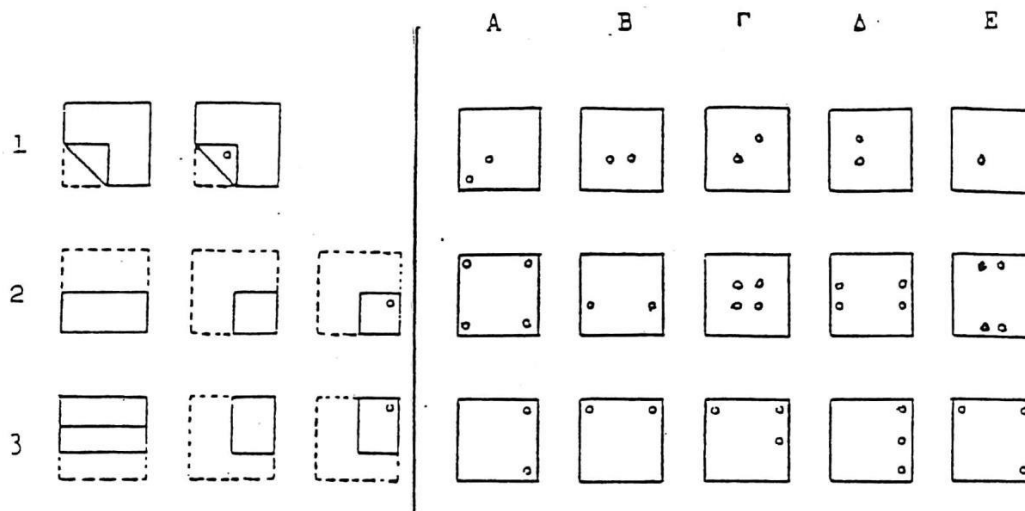
Απάντηση: συνηθισμένο, παράγωγο, κοινό

β) Έργο αξιολόγησης της Εικονικής-Χωρικής Ικανότητας

Το Τεστ Διπλώματος Χαρτιού αξιολογεί την εικονική-χωρική ικανότητα καθώς επίσης αποτελεί δείκτη μέτρησης του παράγοντα της νοερής απεικόνισης (Visualization, VZ) και περιλαμβάνεται στο Kit of Factor-referenced Tests. Στη συγκεκριμένη συστοιχία ΚΙΤ (Ekstrom et al., 1976), παράγοντας της νοερής απεικόνισης ορίζεται, η ικανότητα ενός ατόμου να μετασχηματίζει την εικόνα διάφορων χωρικών μοτίβων σε άλλες οπτικές διατάξεις, να φαντάζεται την κίνηση ή τη διάταξη στο χώρο μιας σύνθεσης ή ορισμένων τμημάτων αυτής.

Το Τεστ Διπλώματος Χαρτιού αποτελείται από δέκα (10) προβλήματα. Για την επίλυση των προβλημάτων απαιτούνταν οπτικό – χωρικές δεξιότητες. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να εργαστούν νοερά, και η διαδικασία επίλυσης του προβλήματος έπρεπε να γίνει βήμα προς βήμα. Σε κάθε πρόβλημα θα έπρεπε αρχικά να φανταστούν το σταδιακό δίπλωμα ενός τετράγωνου χαρτιού, αμέσως μετά το τρύπημά του - αφού είχε φτάσει στο τελικό στάδιο του διπλώματος - και ακολουθούσε το σταδιακό ξεδίπλωμά του. Υπήρχαν πέντε επιλογές για κάθε πρόβλημα. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να εντοπίσουν και να επιλέξουν εντός τριών λεπτών - για το σύνολο των προβλημάτων - τη σωστή απάντηση, την αντιστοιχία δηλαδή του τρυπήματος που έγινε στο αρχικά διπλωμένο χαρτί, με μία από τις πέντε εναλλακτικές μορφές του χαρτιού όταν ξεδιπλωθεί. Το αποτέλεσμα της τελικής βαθμολογίας ήταν το άθροισμα των σωστών απαντήσεων. Η τελική βαθμολογία κυμαινόταν μεταξύ 0 και 10 βαθμών. Το τεστ ολοκληρωμένο παρατίθεται στο Παράρτημα. Παρακάτω παρατίθενται τρία παραδείγματα του τεστ διπλώματος χαρτιού.

Παραδείγματα του Τεστ Διπλώματος Χαρτιού



γ) Έργα Αξιολόγησης της Ρέουσας Νοημοσύνης

Το Τεστ αριθμητικών Πράξεων (Ekstrom, French & Harman, 1976), μετρά την ευχέρεια εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων - τη γενική ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών. Περιλαμβάνει 60 αριθμητικές πράξεις (προβλήματα). Τα προβλήματα περιλαμβάνουν και τις τέσσερις πράξεις της αριθμητικής ως εξής: Δεκαπέντε προβλήματα πρόσθεσης, δεκαπέντε αφαίρεσης, δεκαπέντε πολλαπλασιασμού και δεκαπέντε διαίρεσης. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να εκτελέσουν σωστά, όσες περισσότερες πράξεις μπορούσαν, εντός δύο λεπτών. Το άθροισμα των σωστά λυμένων προβλημάτων αποτελούσε και την τελική βαθμολογία, η οποία μπορούσε να κυμαίνεται μεταξύ 0 και 60 βαθμών.

Το σύνολο των προβλημάτων του τεστ βρίσκεται στο Παράρτημα. Παρακάτω ακολουθούν δύο παραδείγματα από κάθε αριθμητική πράξη.

Παραδείγματα του Τεστ των Αριθμητικών Πράξεων

Πράξεις Πρόσθεσης

8	2
+ 3	+ 51
7	8
18	61

Πράξεις Αφαίρεσης

$$\begin{array}{r} 60 \\ \square 43 \\ \hline 17 \end{array} \quad \begin{array}{r} 43 \\ \square 27 \\ \hline 16 \end{array}$$

Πράξεις Πολλαπλασιασμού

$$\begin{array}{r} 49 \\ \times 2 \\ \hline 98 \end{array} \quad \begin{array}{r} 71 \\ \times 9 \\ \hline 639 \end{array}$$

Πράξεις Διαίρεσης

$$96 \div 3=32 \quad 240 \div 8=30$$

Το Τεστ της Σειράς Αριθμών είναι έργο των Gustafsson, Lindstrom, και Bjork-Akesson (1981), αποτελεί έργο εκτίμησης και της ρέουσας νοημοσύνης. Στη ρέουσα νοημοσύνη εντάσσονται ικανότητες όπως η επαγωγή, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η επεξεργασία διαγραμματικών σχέσεων (Gustafsson, 1984). Η ταχύτητα με την οποία το άτομο αναλύει διάφορες πληροφορίες και ανακαλύπτει τις σχέσεις μεταξύ τους αποτελεί μια σημαντική παράμετρο της ρέουσας νοημοσύνης, ενώ η επαγωγή θεωρείται ως η πιο ενδεικτική ικανότητά της (Ευκλείδη, 2011). Το Τεστ της Σειράς Αριθμών περιλάμβανε είκοσι (20) αριθμητικά προβλήματα σε αντίστοιχες είκοσι σειρές. Σε κάθε σειρά υπήρχαν πέντε ή έξι αριθμοί τοποθετημένοι με ένα συγκεκριμένο μοτίβο (κανόνα) και οι συμμετέχοντες καλούνταν να συμπληρώσουν τους δύο επόμενους αριθμούς της σειράς στο χρονικό διάστημα των δύο λεπτών.

Η τελική βαθμολογία προέκυπτε από το σύνολο των σωστών απαντήσεων. Το σύνολο των προβλημάτων του τεστ βρίσκεται στο Παράρτημα. Παρακάτω παραθέτουμε δύο παραδείγματα σειράς αριθμών.

Παραδείγματα του Τεστ της Σειράς Αριθμών

1.	2	5	8	11	14	17	<u>20</u>	<u>23</u>
2.	1	2	4	8	16		<u>32</u>	<u>64</u>

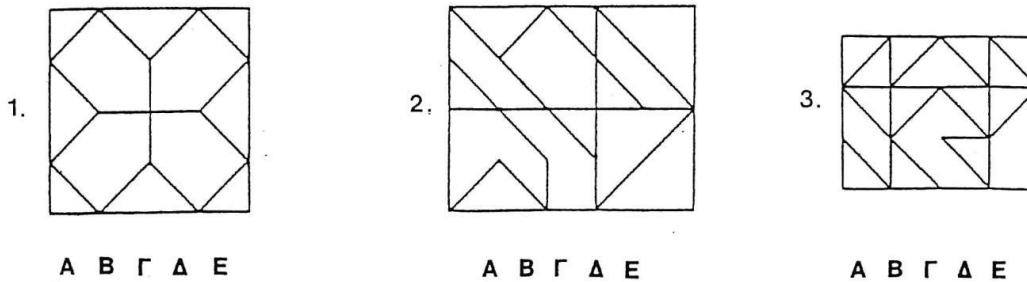
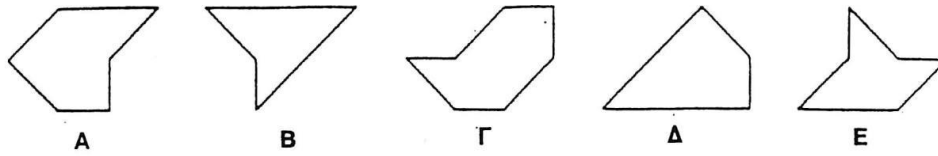
2. Έργα αξιολόγησης του Γνωστικού ύφους: Εξάρτηση-Ανεξαρτησία από το Πεδίο

Για την αξιολόγηση του γνωστικού ύφους: Εξάρτηση-Ανεξαρτησία από το πεδίο χρησιμοποιήθηκαν τα πρώτα μέρη από δύο τεστ α) το Τεστ Κρυμμένων Σχημάτων και β) το Τεστ Κρυμμένων Μορφών. Και τα δύο προέρχονται από το Kit of Factor-referenced Tests (Ekstrom et al., 1976) και έχουν μεταφραστεί στην ελληνική γλώσσα από την Παπαντωνίου (2002).

α) Το Τεστ Κρυμμένων Σχημάτων (Hidden Figures Test), αποτελείται από δεκαέξι (16) προβλήματα. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αναγνωρίσουν ένα απλό γεωμετρικό σχήμα, το οποίο ήταν τοποθετημένο μέσα σε ένα σύνθετο τετράγωνο σχήμα. Πιο συγκεκριμένα έπρεπε να ανακαλύψουν ποιο από πέντε απλά σχήματα εμπεριέχεται μέσα στο καθένα από δεκαέξι σύνθετα σχήματα.

Το αποτέλεσμα της τελικής βαθμολογίας προέκυπτε από το άθροισμα των σωστών απαντήσεων από 0 μέχρι 16. Δώδεκα λεπτά είχαν στην διάθεση τους οι συμμετέχοντες. Το σύνολο των προβλημάτων του τεστ βρίσκεται στο Παράρτημα. Παρακάτω ακολουθούν μερικά παραδείγματα από το Τεστ Κρυμμένων Σχημάτων.

Παραδείγματα του Τεστ Κρυμμένων σχημάτων

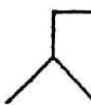


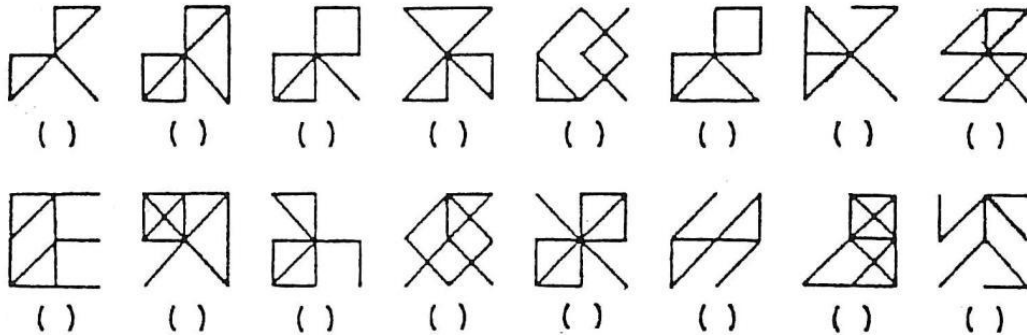
β) _Το Τεστ Κρυμμένων Μορφών (Hidden Patterns Test), ήταν το δεύτερο έργο για την αξιολόγηση του γνωστικού ύφους. Το πρώτο μέρος του αποτελούνταν από διακόσια (200) προβλήματα – είκοσι σειρές με δέκα προβλήματα η κάθε σειρά. Κάθε πρόβλημα είχε μια διαφορετική μορφή και μέσα σ' αυτήν υπήρχε το ενδεχόμενο να εμπεριέχεται το μοτίβο – μοντέλο, το οποίο είχε πάντα σταθερά χαρακτηριστικά ως προς τη θέση αλλά και ως προς την μορφή του. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να βρουν ποιες μορφές – σχήματα εμπεριείχαν το μοτίβο – μοντέλο.

Η χρονική διάρκεια που είχαν στην διάθεση τους ήταν 3 λεπτά. Το άθροισμα των σωστών απαντήσεων αποτελούσε και την τελική βαθμολογία και κυμαινόταν από 0 μέχρι 200 βαθμούς.

Στο Παράρτημα βρίσκεται το σύνολο των προβλημάτων. Παρακάτω ακολουθούν μερικά παραδείγματα από το Τεστ Κρυμμένων Μορφών.

Παραδείγματα του Τεστ Κρυμμένων Σχημάτων

Μοντέλο: 



Δομή των συστοιχιών αξιολόγησης των Γνωστικών Ικανοτήτων και του Γνωστικού Ύφους.

Για να ελεγχθεί η δομή της συστοιχίας των έξι έργων που μετρούν τις γνωστικές ικανότητες και το γνωστικό ύφος, εφαρμόστηκε η μέθοδος της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis, CFA). Για αυτή την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα LISREL, έκδοση 9.30 (Jöreskog & Sörbom, 2017). Εφαρμόζεται η Μέθοδος Μεγίστης Πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood Method). Όλα τα αποτελέσματα επαληθεύτηκαν και με την Ανθεκτική Εκτίμηση (Robust Estimation), με την οποία τα τυπικά σφάλματα και οι δείκτες χ^2 υπολογίζονται σε περιβάλλον μη κανονικής κατανομής. Οι στατιστικές παράμετροι, όπως οι φορτίσεις, οι συνδιακυμάνσεις των παραγόντων και οι συνδιακυμάνσεις των υπολοίπων σφάλματος, προήλθαν από την Πλήρως Τυποποιημένη Λύση (Completely Standardized Solution). Αντί για το Waldtest (Τσιγγίλης, 2010), το πρόγραμμα LISREL αποδίδει μία Z-τιμή για κάθε μη γνωστή παράμετρο του μοντέλου. Με αυτόν τον τρόπο, το LISREL προσφέρει τον υπολογισμό της στατιστικής σημαντικότητας των παραμέτρων. Συνεπώς, παρέχονται επιλογές για βάσιμη τροποποίηση του μοντέλου, π.χ. μέσω της ενσωμάτωσης των συνδιακυμάνσεων των υπολειπόμενων σφαλμάτων (Τσιγγίλης, 2010). Επίσης, το LISREL παραθέτει προτάσεις για τη δομική βελτίωση του μοντέλου, όπως διαδρομές και συνδιακυμάνσεις συγκεκριμένων υπολοίπων σφαλμάτων. Η ανάλυση αυτή ανήκει στην οικογένεια των Μοντέλων Δομικών Εξισώσεων (Structural Equation Modeling) και έτσι προσφέρει μια σειρά από δυνατότητες απεικόνισης των πολλαπλών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών,

αποδίδοντας χρήσιμες στατιστικές παραμέτρους και καίριους δείκτες καλής προσαρμογής του ζητούμενου μοντέλου στα εμπειρικά δεδομένα (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Πέραν αυτών των δεικτών προσαρμογής, είναι απαραίτητο οι φορτίσεις των διαδρομών να είναι στατιστικά σημαντικές.

Η χρήση της Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Παραγόντων (Confirmatory Factor Analysis, βλ. Brown, 2006) υπαγορεύεται από το γεγονός ότι α) οι δομές των υπό μελέτη παραγόντων είναι προκαθορισμένες από τους κατασκευαστές των έργων, και β) οι ζητούμενες δομές επαληθεύτηκαν με παρεμφερή τρόπο σε άλλες έρευνες. Το μοντέλο που επιλέχθηκε για έλεγχο προέβλεπε την οργάνωση: α) των μετρήσιμων μεταβλητών (συνολικά σκορ) των τεσσάρων τεστ σε ένα παράγοντα, β) την οργάνωση των μετρήσιμων μεταβλητών (συνολικά σκορ) των δύο τεστ γνωστικού ύφους σε έναν δεύτερο παράγοντα, και γ) συσχέτιση μεταξύ των δύο παραγόντων.

Για τις βασικές στατιστικές αναλύσεις, όπως είναι ο υπολογισμός των συντελεστών συσχέτισης Pearson και η εκτίμηση της εσωτερικής συνοχής (αξιοπιστίας) των έργων με τον συντελεστή Cronbach's Alpha, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (IBM Corp., 2011).

Σε αρκετές περιπτώσεις υπήρξαν θέματα (items) των έργων, τα οποία είτε δεν συμπληρώθηκαν από κανέναν συμμετέχοντα λόγω εκπνοής του χρόνου, είτε συμπληρώθηκαν λάθος. Στις περιπτώσεις αυτές τα θέματα αυτά δεν είναι δυνατόν να υπολογιστούν στην εκτίμηση της εσωτερικής συνοχής.

Το συγκεκριμένο μοντέλο επιβεβαιώθηκε και παρουσιάζεται στο (Πίνακα 6). Οι στατιστικοί δείκτες του μοντέλου ήταν καλοί ($\chi^2(5) = 4.952, p = .422, \chi^2/df = .990, NFI = .975, NNFI = 1.000, CFI = 1.000, SRMR = .025$, και $RMSEA = .000$ (CI90%: .000 - .082). Όλες οι μεταβλητές, δηλαδή όλα τα έργα, φόρτισαν με θετικό και στατιστικά σημαντικό τρόπο στους δύο ζητούμενους παράγοντες του μοντέλου. Η σταθμισμένη φόρτιση του Διπλώματος Χαρτιού στον παράγοντα Γνωστικές Ικανότητες ήταν σχετικά χαμηλή (.142), πλην όμως στατιστικά σημαντική ($p < .05$). Συνολικά, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την ύπαρξη δύο αλληλοσχετιζόμενων, πλην όμως ανεξάρτητων παραγόντων στον τομέα των γνωστικών ικανοτήτων. Επιπλέον, σύμφωνα με πρόταση του στατιστικού προγράμματος LISREL, επετράπη η προσθήκη της συσχέτισης μεταξύ των υπολοίπων σφάλματος των ερωτήσεων των Τεστ Διπλώματος Χαρτιού και του Τεστ Ανεξαρτησίας από το Πεδίο, η οποία και ήταν στατιστικά σημαντική ($p < .001$).

Πίνακας 6

Δομή των συστοιχιών αξιολόγησης των Γνωστικών Ικανοτήτων και του Γνωστικού Ύφους.

Μετρήσιμες Μεταβλητές	Παράγοντες	Παράγοντες		
	Γνωστικές Ικανότητες	Εξάρτηση Ανεξαρτησία από το Πεδίο	E	R ²
Αντίθετες Λέξεις	.456		.792	.208
Αριθμητικές πράξεις	.497		.753	.247
Σειρές αριθμών	.531		.718	.282
Δίπλωμα χαρτιού	.184		.966	.034
Κρυμμένα σχήματα		.366	.866	.134
Κρυμμένες μορφές		.519	.730	.270
Φόρτιση στον παράγοντα δεύτερης τάξης	.859	1.000		
R ² του παράγοντα	.738	1.000		

Συσχετίσεις μεταξύ υπολοίπων σφάλματος

Επίδοση στο Τεστ Διπλώματος χαρτιού	Επίδοση στο Τεστ Κρυμμένες μορφές	.164
Επίδοση στο Τεστ Αριθμητικές πράξεις	Επίδοση στο Τεστ Σειρές αριθμών	.234

Σημείωση 1. E = Υπόλοιπο σφάλματος, R² = Συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης στο τετράγωνο

Σημείωση 2. Όλες οι παράμετροι του μοντέλου είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο (p < .01)

3. Δοκιμασία Αναγνώρισης-Αποκωδικοποίησης

Συναισθημάτων

Η Δοκιμασία Αναγνώρισης-Αποκωδικοποίησης Συναισθημάτων προέρχεται από τη συστοιχία Awareness of Social Inference Test (TASIT), (McDonald et al., 2002). Το TASIT αποτελεί μια συστοιχία δοκιμασιών που κατασκευάστηκε για να αξιολογήσει την κοινωνική αντίληψη μετά από κρανιοεγκεφαλική κάκωση. Σε ό,τι αφορά τις ψυχομετρικές ιδιότητες του TASIT-Part 1, σε δείγμα ενηλίκων με σοβαρές τραυματικές εγκεφαλικές βλάβες, η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων βρέθηκε να είναι μέτρια ($r = .74$). Όσον αφορά την εγκυρότητά του, βρέθηκε να συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το νοητικό πηλίκιο προ-νοσηρότητας, την ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών, τη νέα μάθηση κοινωνικά σχετικών πληροφοριών και προσώπων, τις εκτελεστικές λειτουργίες, την οπτικοχωρική και αναλογική διαλογιστική, και την κοινωνική αντίληψη (McDonald et al., 2006. McDonald et al., 2003. McDonald et al., 2002).

Αποτελείται από τρία μέρη: Το πρώτο μέρος TASIT-Part 1: Emotion Evaluation Test–EET, εξετάζει την ικανότητα αναγνώρισης βασικών συναισθημάτων. Τα άλλα δυο μέρη του TASIT - Part 2: Social Inference (Minimal) και TASIT- Part 3: Social Inference (Enriched) αφορούν στον κοινωνικό συμπερασμό και εξετάζουν την ικανότητα του εξεταζόμενου θεατή κι ακροατή να προσδιορίζει την πρόθεση, τη διάθεση και το νόημα των λόγων του ομιλητή. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το πρώτο μέρος Δοκιμασία Αποκωδικοποίησης Βασικών Συναισθημάτων (TASIT part 1) Emotion Evaluation Test (McDonald et al., 2006. McDonald et al., 2002). Η προσαρμογή στα ελληνικά έγινε από την Μωραΐτου Δέσποινα. Το τεστ αξιολογούσε την κοινωνική αντίληψη ως ικανότητα του ατόμου να αποκωδικοποιεί και να αναγνωρίζει τα βασικά συναισθήματα παρατηρώντας τις κινήσεις του σώματος, του προσώπου, αλλά και τον τόνο της φωνής των ηθοποιών. Τα βασικά συναισθήματα των οποίων η αποκωδικοποίηση εξετάστηκε, ήταν: η χαρά, η λύπη, ο θυμός, η έκπληξη, ο φόβος, το άγχος, ο αποτροπιασμός-απέχθεια, αλλά και η ουδέτερη συναισθηματικά έκφραση, «ουδέτερότητα».

Ο τρόπος χορήγησης γινόταν μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή σε μορφή video, χωρίς ήχο, επειδή οι διάλογοι ήταν στην αγγλική γλώσσα και υπήρχε κίνδυνος να αποσπάται η προσοχή των συμμετεχόντων στους διαλόγους των ηθοποιών και να μην επικεντρώνεται στην αποκωδικοποίηση των δυναμικών οπτικών ερεθισμάτων.

Αποτελούνταν από είκοσι οκτώ (28) σύντομα video όπου έπαιζαν επαγγελματίες ηθοποιοί. Η διάρκεια των σκηνών διέφερε από σκηνή σε σκηνή και διαρκούσε από 15 μέχρι 60 δευτερόλεπτα. Μετά από κάθε σκηνή ο ερευνητής σταματούσε την ροή του video έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα στον συμμετέχοντα να απαντήσει ποιο από τα συναισθήματα ήταν αυτό το οποίο εξέφρασε ο/η ηθοποιός. Τα συναισθήματα εκφραζόταν με μετριοπάθεια από τους ηθοποιούς έτσι ώστε να προσομοιάζουν στον τρόπο που εκφράζονται συνήθως στην καθημερινότητα. Σε κάποιες σκηνές υπήρχε μόνο ένας ηθοποιός ο οποίος ή φαινόταν κάτι να διηγείται ή μιλούσε στο τηλέφωνο. Στις σκηνές όπου υπήρχαν δύο ηθοποιοί δινόταν επεξηγήσεις από τον ερευνητή στον συμμετέχοντα, πριν την έναρξη του video, έτσι ώστε να εστιάσει την προσοχή του για την αποκωδικοποίηση του συναισθήματος που εκφραζόταν από έναν συγκεκριμένο ηθοποιό. Οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν τις σκηνές ατομικά ο καθένας και έπρεπε στο τέλος της κάθε σκηνής να επιλέξουν ένα από τα έξι συναισθήματα ή την έλλειψη συναισθήματος (ουδετερότητα) που εξέφραζε ότι ένιωθε ο ηθοποιός. Οι επτά επιλογές ήταν γραμμένες σε κάρτες με διαφορετική σειρά έτσι ώστε να αποφευχθεί το φαινόμενο επίδρασης της σειράς. Υπήρχαν τέσσερις διαφορετικές κάρτες για τους άνδρες και τέσσερις για την γυναίκες ηθοποιούς (σύνολο οκτώ), οι οποίες εναλλάσσονταν ανάλογα με την σκηνή. Το ίδιο συναίσθημα παρουσιαζόταν στον συμμετέχοντα τέσσερις φορές με διαφορετική σειρά. Υπήρχε στην αρχή ένα video – παράδειγμα για να εξοικειωθούν οι συμμετέχοντες. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σημειώνονταν από τον ερευνητή σε ειδικό απαντητικό φυλλάδιο που παρέχονταν από τους κατασκευαστές του έργου. Η συνολική βαθμολογία προέκυπτε από το άθροισμα των σωστών απαντήσεων ανά συναίσθημα και κυμαίνονταν από 0 έως 4 σωστές απαντήσεις. Παρακάτω ακολουθούν μερικά παραδείγματα από την απαντητική φόρμα του τεστ.

Παραδείγματα της απαντητικής φόρμας του Τεστ Ενημερότητας Κοινωνικού Συμπερασμού- Δοκιμασία Αποκωδικοποίησης Βασικών Συναισθημάτων

TASIT A:
PART 1 ~
EMOTION EVALUATION TEST
SUMMARY SHEET

Name: _____ M/F: _____ D.O.B.: _____ Date: _____

Item no.	Two-person Scene prompt "Focus on the ..."	ACTORS® Target actor in bold	Happy (H)	Surprised (S)	Neutral (N)	Sad (B)	Angry (A)	Anxious (X)	Revolted (R)
1 (img)	Man	Mick , Olivia							
2 (img)		Gary							
3 (img)		Olivia							
4 (img)		Olivia							
5 (img)	Woman	Ruth , Mick							
6 (img)		Michael							

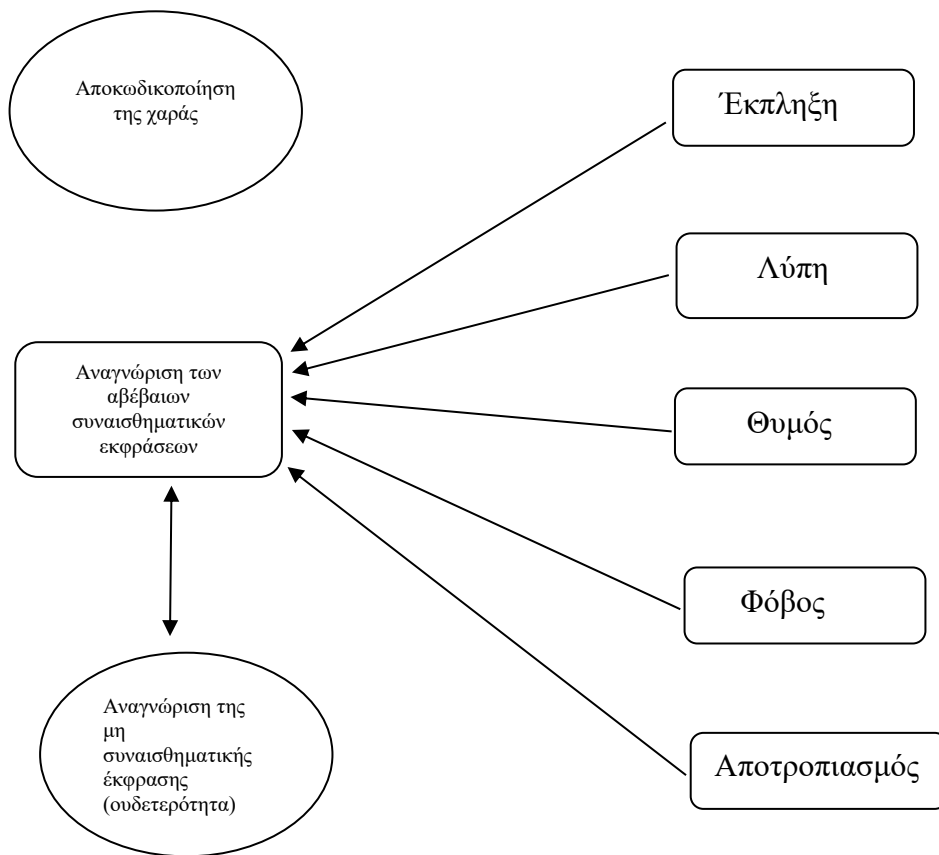
Δομή της Δοκιμασίας Αναγνώρισης και Αποκωδικοποίησης Συναισθημάτων

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η αποκωδικοποίηση των βασικών συναισθημάτων, πραγματοποιείται συχνά στα πλαίσια μιας ευρείας συναισθηματικής αβεβαιότητας. Το πιο βασικό στοιχείο που συντελεί σ' αυτή την αποκωδικοποίηση των συναισθημάτων, είναι η αναγνώριση, το κατά πόσο δηλαδή οι πληροφορίες οι οποίες παρουσιάζονται είναι συναισθηματικού χαρακτήρα ή όχι (Bar-Anan, Wilson & Gilbert, 2009). Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου εμπλέκονται κυρίως στην επεξεργασία αρνητικών ερεθισμάτων – αυτών δηλαδή τα οποία σχετίζονται κυρίως με την απειλή και τον κίνδυνο – αλλά και στην επίλυση συναισθηματικών ασαφειών ή συναισθηματικών αβεβαιοτήτων που υπάρχουν στην καθημερινή μας ζωή (Wilson, Gilbert, 2008).

Η δομή της Δοκιμασίας Αναγνώρισης Αποκωδικοποίησης Συναισθημάτων ελέγχθηκε σε ελληνικό πληθυσμό από τους Moraitou, Parantoniou, Gkinopoulos και Nigritinou, (2013). Η Δοκιμασία Αναγνώρισης Αποκωδικοποίησης Συναισθημάτων βρέθηκε να έχει καλή προσαρμογή στον ελληνικό πληθυσμό. Ειδικότερα, εξετάστηκε ένα μοντέλο δύο παραγόντων με τα συναισθήματα α) της χαράς, της έκπληξης και της ουδέτερης συναισθηματικά έκφρασης, (ως παράγοντα θετικών συναισθημάτων) και τα συναισθήματα β) της λύπης, του θυμού, του φόβου και αποτροπιασμού (ως παράγοντα αρνητικών συναισθημάτων). Οι δείκτες και των δύο παραγόντων του μοντέλου ήταν πολύ χαμηλοί χωρίς οποιαδήποτε συνδιακύμανση. Συνεπώς, έπρεπε να υπάρξει περαιτέρω διερεύνηση και δημιουργήθηκε ο λανθάνων παράγοντας «αναγνώριση αβέβαιων συναισθηματικών εκφράσεων», ενώ διατηρήθηκαν οι μετρήσιμες μεταβλητές της «αναγνώρισης της μη συναισθηματικά έκφρασης- ουδετερότητα» και «αποκωδικοποίηση του συναισθήματος της χαράς». Μέσω της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης στον παράγοντα «αναγνώριση αβέβαιων συναισθηματικών εκφράσεων», (λανθάνουσα μεταβλητή), βρέθηκαν να οργανώνονται τα συναισθήματα της έκπληξης, του θυμού, της λύπης, του φόβου, και του αποτροπιασμού. Ο ίδιος παράγοντας «αναγνώριση αβέβαιων συναισθηματικών εκφράσεων», δεν βρέθηκε να συσχετίζεται με την «αποκωδικοποίηση του συναισθήματος της χαράς» αλλά υπήρχε συσχέτιση με τον παράγοντα «αναγνώριση της μη συναισθηματικά έκφρασης- ουδετερότητα», (βλ. Σχήμα 2). Όλες οι παράμετροι του μοντέλου ήταν στατιστικώς σημαντικές ($p < 0.05$).

Δομικό μοντέλο

Δείκτες παραγόντων



Σχήμα 2. Συνάφεια μεταξύ της αποκωδικοποίησης του συναισθήματος της χαράς, της αναγνώρισης των αβέβαιων συναισθηματικών εκφράσεων, της αναγνώρισης της μη συναισθηματικής έκφρασης (ουδετερότητα), με τα συναισθήματα της έκπληξης, της λύπης, του θυμού, του φόβου και του αποτροπιασμού.

Ερωτηματολόγια

1. Σενάρια αξιολόγησης της Σιωπηρής (άρρητης) Γνώσης για τους Εκπαιδευτικούς του Δημοτικού Σχολείου ως προς τη διαχείριση εκπαιδευτικών ζητημάτων (TKI-ES).

Το Ερωτηματολόγιο Σιωπηρής Γνώσης για Εκπαιδευτικούς Δημοτικού Σχολείου (Tacit Knowledge Inventory for Elementary School Teachers; TKI-ES) είναι ένα ψυχομετρικό εργαλείο μέτρησης της σιωπηρής γνώσης (Stemler et al. 2006). Απευθύνεται στους δασκάλους του δημοτικού σχολείου προκειμένου να εκτιμήσει την σιωπηρή τους γνώση και κατ' επέκταση, την πρακτική τους νοημοσύνη. Περιλαμβάνει δέκα σενάρια μικρών ιστοριών που αποτυπώνουν διάφορες προβληματικές καταστάσεις που είναι δυνατόν να συμβαίνουν στο σχολείο και θα πρέπει να επιλυθούν. Κάθε σενάριο ανήκει σε μία από τις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες: Σχέσεις με τους μαθητές, σχέσεις με τους άλλους συναδέλφους, σχέσεις με τους προϊσταμένους και σχέσεις με τους γονείς (Grigorenko et al., 2006. Stemler & Sternberg, 2006). Τα Σενάρια κατασκευάστηκαν από τους Stemler, Elliott, Grigorenko και Sternberg (2006) στηριζόμενα στις συνεντεύξεις έμπειρων εκπαιδευτικών από τους οποίους ζητήθηκε να περιγράψουν συνθήκες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Για την επιλογή των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η διδακτική τους εμπειρία ενώ, ζητήθηκε από τους διευθυντές συγκεκριμένων σχολείων, να κατονομάσουν τρεις εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στο σχολείο τους, που τους θεωρούσαν ότι διακρινόταν σε ότι αφορά την εκπαιδευτική τους παρουσία σε σχέση με τους άλλους συναδέλφους τους (Elliott et al., 2011).

Η συστοιχία των Σεναρίων Αξιολόγησης της Σιωπηρής Γνώσης για Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελείται από 10 σενάρια των 7 προτάσεων το καθένα. Οι 70 προτάσεις στο σύνολο οργανώνονταν ανά 10 σε μία από τις 7 στρατηγικές που προέβλεπαν οι Stemler et al., (2006). Ειδικότερα, στο πλαίσιο "διαχείρισης των άλλων" δημιουργήθηκαν επτά τύποι διαφορετικών στρατηγικών για την αξιολόγηση της αντιμετώπισης διαφόρων καταστάσεων στο χώρο εργασίας των δασκάλων. Για το σύνολο των επιλογών κάθε σεναρίου του ερωτηματολογίου, έγινε κωδικοποίηση με βάση τις επτά στρατηγικές και η κάθε επιλογή αντιστοιχούσε σε μία στρατηγική. Πιο συγκεκριμένα οι στρατηγικές ήταν οι εξής: «αποφεύγω» (αποφεύγω να εμπλακώ στο σενάριο-πρόβλημα που αναφέρεται ή το αγνοώ), «συμμορφώνομαι»

(κάνω ο,τιδήποτε μου ζητηθεί από τον καθένα και αν μου ζητηθεί), «συσκέπτομαι» (επιδιώκω να λύσω το πρόβλημα συζητώντας με αυτόν που το έχει δημιουργήσει, προσπαθώντας να το εξηγήσω λογικά), «συμβουλευόμαι» (ζητώ την βοήθεια κάποιου για να επιλυθεί το πρόβλημα ή του ζητώ να με καθοδηγήσει-συμβουλευσει), «εξουσιοδοτώ» (μεταθέτω την ευθύνη για την επίλυση του προβλήματος σε κάποιον άλλον), «νομοθετώ» (καθιερώνω άλλες καινούριες τακτικές για την αντιμετώπιση των καταστάσεων), «ανταποδίδω» (οι αντιδράσεις μου είναι αντίστοιχες-ανάλογες με εκείνου με τον οποίο υπάρχει πρόβλημα), (Elliot et al., 2011. Stemler et al., 2006). Σύμφωνα με τον Sternberg (1998) οι δεξιότητες της πρακτικής νοημοσύνης. Οι πρακτικές δεξιότητες αναλύονται: α) στη διαχείριση του εαυτού, β) στη διαχείριση των άλλων και γ) στη διαχείριση του έργου. Η διαχείριση των άλλων υποδιαιρείται σε τρία μέρη διαχείρισης α) των ανωτέρων, β) των συναδέλφων και γ) των υφισταμένων (μαθητών).

Η επίλυση που προτείνεται για κάθε πρόβλημα είναι διαφορετική σε κάθε σενάριο, έτσι ώστε οι απαντήσεις οι οποίες παραπέμπουν σε μία από τις επτά στρατηγικές να μη βρίσκονται με την ίδια θέση και με την ίδια σειρά κάθε φορά. Κάθε στρατηγική παρουσιάζει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Συνεπώς δεν υπάρχει καμία στρατηγική η οποία να αποτελεί την καλύτερη επιλογή.

Για κάθε μία από τις επτά επιλογές οι συμμετέχοντες μπορούσαν να επιλέξουν οι συμμετέχοντες από την διαβαθμισμένη κλίμακα από το 1 έως το 5 (1=διαφωνώ έντονα, 2=διαφωνώ, 3=ουδέτερος/η, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ έντονα), αποτυπώνοντας με αυτό το πόσο χρήσιμη-αποτελεσματική θεωρούν τη κάθε στρατηγική.

Παρακάτω παρατίθεται ένα σενάριο με την κωδικοποίηση των 7 στρατηγικών. Στο παράρτημα βρίσκεται η συστοιχία των δέκα σεναρίων.

Παραδείγματα των επτά τύπων στρατηγικών

Η κα Γεωργιάδη μόλις είχε τελειώσει το μάθημά της στην πρώτη τάξη. Όλοι οι μαθητές της βρίσκονταν μέσα στην αίθουσα και δεν είχαν ακόμη προλάβει να βγουν για διάλειμμα, όταν έλαβε ένα σημείωμα από ένα μαθητή της, τον Μιχάλη το οποίο έλεγε: «Σας αγαπώ, κυρία Γεωργιάδη». Ο Μιχάλης είναι ένα πολύ ντροπαλό αγόρι και αυτή ήταν η πρώτη φορά που έδειξε τα συναισθήματά του για την κα Γεωργιάδη. Συνήθως θα χαμήλωνε το βλέμμα του και θα κοκκίνιζε, όταν εκείνη του μιλούσε.

Δεδομένης της κατάστασης, παρακαλώ επιλέξτε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις.

1 Διαφωνώ έντονα	2 Διαφωνώ	3 Ουδέτερος/η	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ έντονα
------------------------	--------------	------------------	--------------	------------------------

- ___ 1. Μέχρι το επόμενο πρωινό, η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να απαντήσει στον Μιχάλη λέγοντάς του πόσο πολύ εκτίμησε το σημείωμά του. **(συμμορφώνομαι)**
- ___ 2. Η κα Γεωργιάδη δε θα πρέπει να κάνει τίποτε αμέσως, απλώς να αγνοήσει το σημείωμα. **(αποφεύγω)**
- ___ 3. Η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να πάρει τον Μιχάλη στην άκρη και να τον ευχαριστήσει, κατ' ιδίαν, αμέσως μόλις διαβάσει το σημείωμα. **(συσκέπτομαι)**
- ___ 4. Η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να ζητήσει από τον σχολικό ψυχολόγο να μιλήσει στον Μιχάλη. **(εξουσιοδοτώ)**
- ___ 5. Η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να ανακοινώσει στην τάξη ότι όποια γράμματα πάρει από τους μαθητές της θα κρατηθούν εμπιστευτικά. **(νομοθετώ)**
- ___ 6. Υπό την παρουσία ολόκληρης της τάξης, η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να πει στον Μιχάλη ότι το να γράφει σημειώματα αγάπης στη δασκάλα του δεν είναι συμπεριφορά που αρμόζει, σε μαθητή. **(ανταποδίδω)**
- ___ 7. Η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να μιλήσει σε κάποιον άλλο δάσκαλο/α, ο/η οποίος/α γνωρίζει τον Μιχάλη, και να πάρει την συμβουλή του/της, για την αντιμετώπιση του γράμματος. **(συμβουλευόμαι)**

Έλεγχος των δομών των Στρατηγικών των Σεναρίων Αξιολόγησης της Σιωπηρής Γνώσης για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Δομή της Στρατηγικής «συμμορφώνομαι»

Ο έλεγχος της δομής της στρατηγικής «συμμορφώνομαι» έγινε με επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα LISREL, έκδοση 9.30 (Jöreskog & Sörbom, 2017). Το αρχικό μοντέλο στο οποίο συμπεριλήφθηκαν οι 10 προτάσεις της στρατηγικής (προερχόμενες από τα 10 σενάρια), δεν είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Συνεπώς στη δομή που παρουσιάζεται ακολούθως συμπεριλήφθηκαν τα θέματα που παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική φόρτιση.

Το συγκεκριμένο μοντέλο με τη μονο-παραγοντική δομή της στρατηγικής «συμμορφώνομαι», που τελικά επιβεβαιώθηκε, περιλάμβανε 4 προτάσεις και παρουσιάζεται στον (Πίνακα 7). Στο τελικό μοντέλο δεν συμπεριλαμβάνονταν οι προτάσεις B1, D3, E5, F7, G1, J6. Το μοντέλο είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα: $\chi^2(2) = 3.049$, $p = .218$, $\chi^2/df = 1.525$, $NFI = .929$, $NNFI = .915$, $CFI = .972$, $SRMR = .028$, και $RMSEA = .043$ (CI_{90%}: .000 - .132). (Bentler, 2005. Brown, 2006. Steiger, 2007). Η κλίμακα της στρατηγικής «συμμορφώνομαι» παρουσιάζει δομική εγκυρότητα για να χρησιμοποιηθεί σε πληθυσμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 7. Η δομή της στρατηγικής «συμμορφώνομαι»

Προτάσεις	Στρατηγική «συμμορφώνομαι»	E	R ²
A1. Μέχρι το επόμενο πρωϊνό, η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να απαντήσει στον Μιχάλη λέγοντάς του πόσο πολύ εκτίμησε το σημείωμά του.	.577	.667	.333
C3. Η κα Κωνσταντίνου θα πρέπει να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια για να διασφαλίσει την εκμάθηση της προπαίδειας από την Κατερίνα.	.353	.875	.125
H4. Η κα Λαζάρου θα πρέπει να πει στη μητέρα του Θωμά ότι είναι πρόθυμη να προσφέρει στον Θωμά δύο φροντιστηριακά μαθήματα, αλλά αυτό θα είναι όλο.	.245	.940	.060
I7. Ο κος Παπαδόπουλος θα πρέπει να αφιερώσει χρόνο, προκειμένου να απαντήσει σε κάθε ερώτηση του Δημήτρη.	.411	.831	.169

Σημείωση 1. Όλες οι παράμετροι του μοντέλου είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .005$

Σημείωση 2. Στο παρόν μοντέλο δεν χρειάστηκε να επιτραπούν συσχετίσεις μεταξύ υπολοίπων σφάλματος.

Σημείωση 3. $E =$ Υπόλοιπο σφάλματος, $R^2 =$ Συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης στο τετράγωνο

Δομή της Στρατηγικής «αποφεύγω»

Ο έλεγχος της δομής της στρατηγικής «αποφεύγω» έγινε με επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα LISREL, έκδοση 9.30 (Jöreskog & Sörbom, 2017). Το αρχικό μοντέλο στο οποίο συμπεριλήφθηκαν οι 10 προτάσεις της στρατηγικής (προερχόμενες από τα 10 σενάρια), δεν είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Συνεπώς στη δομή που παρουσιάζεται ακολούθως συμπεριλήφθηκαν τα θέματα που παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική φόρτιση.

Το συγκεκριμένο μοντέλο με τη μονο-παραγοντική δομή της στρατηγικής «αποφεύγω», που τελικά επιβεβαιώθηκε, περιελάμβανε 4 προτάσεις και παρουσιάζεται στον (Πίνακα 8). Στο τελικό μοντέλο δεν συμπεριλαμβάνονταν οι προτάσεις A2, B2, E1, H1, I5, J4. Το μοντέλο είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα: $\chi^2(2) = 2.254$, $p = .324$, $\chi^2/df = 1.127$, NFI = .920, NNFI = .965, CFI = .988, SRMR = .025, και RMSEA = .021 (CI_{90%}: .000 - .121). (Bentler, 2005. Brown, 2006. Steiger, 2007). Η κλίμακα της στρατηγικής «αποφεύγω» παρουσιάζει δομική εγκυρότητα για να χρησιμοποιηθεί σε πληθυσμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 8. Η δομή της στρατηγικής «αποφεύγω»

Προτάσεις	Στρατηγική «αποφεύγω»	E	R ²
C4. Η κα Κωνσταντίνου θα πρέπει να αγνοήσει τις απόψεις της μητέρας της Κατερίνας και να συνεχίσει αυτό το οποίο κάνει.	.334	.888	.112
D5. Ο κος Τερζής θα πρέπει να συνεχίσει να παρατηρεί την κατάσταση, προτού πάρει οποιαδήποτε απόφαση.	.204	.958	.042
F3. Η κα Παπακώστα θα πρέπει να αγνοήσει τις ματαιώσεις του Δημήτρη και να συνεχίσει να του διδάσκει και να του παρέχει προκλήσεις στα μαθήματα, όπως συνήθως.	.556	.691	.309
G6. Ο κος Αντωνίου θα πρέπει να αγνοήσει τις ζωγραφιές του Νίκου και να επικεντρωθεί στην διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας της ημέρας, στο Νίκο.	.318	.899	.101

Σημείωση 1. Όλες οι παράμετροι του μοντέλου είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .05$

Σημείωση 2. Στο παρόν μοντέλο δεν χρειάστηκε να επιτραπούν συσχετίσεις μεταξύ υπολοίπων σφάλματος.

Σημείωση 3. $E =$ Υπόλοιπο σφάλματος, $R^2 =$ Συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης στο τετράγωνο

Δομή της Στρατηγικής «συσκέπτομαι»

Ο έλεγχος της δομής της στρατηγικής «συσκέπτομαι» έγινε με επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα LISREL, έκδοση 9.30 (Jöreskog & Sörbom, 2017). Το αρχικό μοντέλο στο οποίο συμπεριλήφθηκαν οι 10 προτάσεις της στρατηγικής (προερχόμενες από τα 10 σενάρια), δεν είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Συνεπώς στη δομή που παρουσιάζεται ακολούθως συμπεριλήφθηκαν τα θέματα που παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική φόρτιση.

Το συγκεκριμένο μοντέλο με τη μονο-παραγοντική δομή της στρατηγικής «συσκέπτομαι», που τελικά επιβεβαιώθηκε, περιλάμβανε 8 προτάσεις και παρουσιάζεται στον (Πίνακα 9). Στο τελικό μοντέλο δεν συμπεριλαμβάνονταν οι προτάσεις B4, I3. Το μοντέλο είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα: $\chi^2(20) = 22.298$, $p = .325$, $\chi^2/df = 1.115$, NFI = .779, NNFI = .956, CFI = .969, SRMR = .040, και RMSEA = .020 (CI90%: .000 - .056). (Bentler, 2005. Brown, 2006. Steiger, 2007). Η κλίμακα της στρατηγικής «συσκέπτομαι» παρουσιάζει δομική εγκυρότητα για να χρησιμοποιηθεί σε πληθυσμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 9. Η δομή της στρατηγικής «συσκέπτομαι»

Προτάσεις	Στρατηγική «συσκέπτομαι»	E	R ²
A3. Η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να πάρει τον Μιχάλη στην άκρη και να τον ευχαριστήσει, κατ' ιδίαν, αμέσως μόλις διαβάσει το σημείωμα.	.239	.943	.057
C1. Η κα Κωνσταντίνου θα πρέπει να μιλήσει ξανά με τη μητέρα της Κατερίνας, να της εξηγήσει τη σπουδαιότητα της εκμάθησης της προπαίδειας και να προσπαθήσει να την πείσει ότι η Κατερίνα, με βοήθεια, θα καταφέρει να την εμπεδώσει επιτυχώς.	.186	.966	.034
D2. Ο κος Τερζής θα πρέπει να μιλήσει, κατ' ιδίαν, με τη Μαρία και να την ενθαρρύνει να παραμείνει στην γκρι ομάδα, λέγοντας ότι τελικά τα πράγματα θα βελτιωθούν σιγά-σιγά και ότι θα νιώσει καλύτερα.	.474	.776	.224
E4. Ο κος Παναγιώτου θα πρέπει να μιλήσει με τον Μάριο και να προσπαθήσει να καταλάβει γιατί συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο.	.365	.866	.134
F6. Η κα Παπακώστα θα πρέπει να μιλήσει στον Δημήτρη και να του υποσχεθεί ότι μέχρι το τέλος της χρονιάς θα αποκτήσει διαφορετική άποψη για τα μαθηματικά.	.338	.886	.114
G5. Ο κος Αντωνίου θα πρέπει να μιλήσει, κατ' ιδίαν, στο Νίκο και να του εξηγήσει ότι, παρόλο που η ζωγραφική είναι αξιόλογη, και το να μάθει να διαβάζει είναι, επίσης, πολύ σημαντικό.	.362	.869	.131
H7. Η κα Λαζάρου θα πρέπει να προσπαθήσει να εξηγήσει στη μητέρα του Θωμά ότι ο Θωμάς δε χρειάζεται φροντιστηριακά μαθήματα, αλλά ότι μάλλον χρειάζεται λίγη βοήθεια στην ανάγνωση στο σπίτι.	.303	.908	.092
J2. Η κα Κυριάκου θα πρέπει να πει στον διευθυντή ότι έχει θιγεί από τη δημόσια κριτική που έχει δεχθεί για τη δουλειά της.	.392	.846	.154

Σημείωση 1. Όλες οι παράμετροι του μοντέλου είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .05$

Σημείωση 2. Στο παρόν μοντέλο δεν χρειάστηκε να επιτραπούν συσχετίσεις μεταξύ υπολοίπων σφάλματος.

Σημείωση 3. E = Υπόλοιπο σφάλματος, R² = Συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης στο τετράγωνο

Δομή της Στρατηγικής «εξουσιοδοτώ»

Ο έλεγχος της δομής της στρατηγικής «εξουσιοδοτώ» έγινε με επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα LISREL, έκδοση 9.30 (Jöreskog & Sörbom, 2017). Το αρχικό μοντέλο στο οποίο συμπεριλήφθηκαν οι 10 προτάσεις της στρατηγικής (προερχόμενες από τα 10 σενάρια), δεν είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Συνεπώς στη δομή που παρουσιάζεται ακολούθως συμπεριλήφθηκαν τα θέματα που παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική φόρτιση.

Το συγκεκριμένο μοντέλο με τη μονο-παραγοντική δομή της στρατηγικής «εξουσιοδοτώ», που τελικά επιβεβαιώθηκε, περιλάμβανε 9 προτάσεις και παρουσιάζεται στον (Πίνακα 10). Στο τελικό μοντέλο δεν συμπεριλαμβάνονταν η πρόταση Ι6. Οι στατιστικοί δείκτες του τελικού μοντέλου ήταν οριακά αποδεκτοί: $\chi^2(27) = 40.041$, $p = .051$, $\chi^2/df = 1.483$, NFI = .754, NNFI = .863, CFI = .897, (.90), SRMR = .050, και RMSEA = .041 (CI_{90%}: .000 - .066). (Bentler, 2005. Brown, 2006. Steiger, 2007). Η κλίμακα της στρατηγικής «εξουσιοδοτώ» παρουσιάζει δομική εγκυρότητα για να χρησιμοποιηθεί σε πληθυσμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 10. Η δομή της στρατηγικής «εξουσιοδοτώ»

Προτάσεις	Στρατηγική «εξουσιοδοτώ»	E	R ²
A4. Η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να ζητήσει από τον σχολικό ψυχολόγο να μιλήσει στον Μιχάλη.	.229	.948	.052
B6. Ο κος Πέτρου θα πρέπει να μιλήσει με τον διευθυντή προκειμένου ο Γιώργος να τοποθετηθεί σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας για το μάθημα των μαθηματικών.	.249	.938	.062
C5. Η κα Κωνσταντίνου θα πρέπει να εφιστήσει την προσοχή του διευθυντή και να του ζητήσει να επικοινωνήσει ο ίδιος με τη μητέρα της Κατερίνας ώστε να λυθεί αυτή η αντίθεση.	.540	.708	.292
D7. Ο κος Τερζής θα πρέπει να βάλει κάποιον μαθητή από την γκρι ομάδα να δουλέψει μαζί με τη Μαρία μετά το μάθημα.	.234	.945	.055
E7. Ο κος Παναγιώτου θα πρέπει να γράψει ένα ενημερωτικό σημείωμα στον διευθυντή αναφέροντάς του ότι η συμπεριφορά του Μάριου είναι πολύ ενοχλητική, τόσο για τον ίδιο, όσο και για τα υπόλοιπα παιδιά, και να του ζητήσει να κάνει κάτι για αυτήν την κατάσταση.	.577	.667	.333
F1. Η κα Παπακώστα θα πρέπει να ενθαρρύνει τους γονείς του Δημήτρη να πάρουν για το παιδί τους έναν δάσκαλο που θα το βοηθήσει στα μαθηματικά.	.229	.948	.052
G3. Ο κος Αντωνίου θα πρέπει να καλέσει τους γονείς του Νίκου στο σχολείο και να τους ζητήσει να μιλήσουν στο γιο τους για το πόσο σημαντικό είναι να προσέχει αυτά που διδάσκει ο δάσκαλος.	.438	.808	.192
H2. Η κα Λαζάρου θα πρέπει να τονίσει στη μητέρα του Θωμά ότι αν θέλει να συζητήσει τέτοιου είδους θέματα, θα πρέπει να επικοινωνήσει απευθείας με τον διευθυντή.	.244	.940	.060
J1. Η κα Κυριάκου θα πρέπει να ζητήσει από κάποιον/α έμπιστο/η συνάδελφό της να μιλήσει στον διευθυντή, εκ μέρους της.	.334	.888	.112

Σημείωση 1. Όλες οι παράμετροι του μοντέλου είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .001$

Σημείωση 2. Στο παρόν μοντέλο δεν χρειάστηκε να επιτραπούν συσχετίσεις μεταξύ υπολοίπων σφάλματος.

Σημείωση 3. E = Υπόλοιπο σφάλματος, R² = Συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης στο τετράγωνο

Δομή της Στρατηγικής «νομοθετώ»

Ο έλεγχος της δομής της στρατηγικής «νομοθετώ» έγινε με επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα LISREL, έκδοση 9.30 (Jöreskog & Sörbom, 2017). Το αρχικό μοντέλο στο οποίο συμπεριλήφθηκαν οι 10 προτάσεις της στρατηγικής (προερχόμενες από τα 10 σενάρια), δεν είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Συνεπώς στη δομή που παρουσιάζεται ακολούθως συμπεριλήφθηκαν τα θέματα που παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική φόρτιση.

Το συγκεκριμένο μοντέλο με τη μονο-παραγοντική δομή της στρατηγικής «νομοθετώ», που τελικά επιβεβαιώθηκε, περιλάμβανε 5 προτάσεις και παρουσιάζεται στον (Πίνακα 11). Στο τελικό μοντέλο δεν συμπεριλαμβάνονταν οι προτάσεις B3, D1, E3, G4, J5 . Το μοντέλο είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα: $\chi^2(5) = 6.133$, $p = .293$, $\chi^2/df = 1.227$, NFI = .909, NNFI = .961, CFI = .980, SRMR = .032, και RMSEA = .028 (CI90%: .000 - .090). (Bentler, 2005. Brown, 2006. Steiger, 2007). Η κλίμακα της στρατηγικής «νομοθετώ» παρουσιάζει δομική εγκυρότητα για να χρησιμοποιηθεί σε πληθυσμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 11. Η δομή της στρατηγικής «νομοθετώ»

Προτάσεις	Στρατηγική «νομοθετώ»	E	R ²
A5. Η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να ανακοινώσει στην τάξη ότι όποια γράμματα πάρει από τους μαθητές της θα κρατηθούν εμπιστευτικά.	.331	.891	.109
C7. Η κα Κωνσταντίνου θα πρέπει να καθιερώσει ως πάγια τακτική την επιπλέον διδακτική υποστήριξη, είτε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, είτε μετά την ολοκλήρωση του ημερησίου προγράμματος, στους μαθητές των οποίων οι δεξιότητες σε οποιοδήποτε σχολικό μάθημα είναι κάτω από τον μέσο όρο.	.257	.934	.086
F4. Η κα Παπακώστα θα πρέπει να ανακοινώσει δημοσίως στην τάξη έναν κανόνα με βάση τον οποίο εκείνοι οι μαθητές, οι οποίοι δεν καταβάλλουν καμία προσπάθεια να μάθουν το μάθημα, θα τοποθετούνται σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.	.322	.896	.104
H6. Η κα Λαζάρου θα πρέπει να χρησιμοποιήσει ένα τεστ ως κριτήριο στην ανάγνωση και να δημιουργήσει έναν κανόνα, σύμφωνα με τον οποίο μόνο εκείνα τα παιδιά που έχουν επίδοση κάτω από τον μέσο όρο στο συγκεκριμένο τεστ θα επιδέχονται επιπρόσθετης βοήθειας.	.646	.583	.417
I2. Ο κος Παπαδόπουλος θα πρέπει να καταρτίσει έναν πίνακα με οδηγίες στην αίθουσα διδασκαλίας για το πότε και πώς οι μαθητές θα μπορούν να ζητούν τη βοήθειά του.	.401	.839	.161

Σημείωση 1. Όλες οι παράμετροι του μοντέλου είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .001$

Σημείωση 2. Στο παρόν μοντέλο δεν χρειάστηκε να επιτραπούν συσχετίσεις μεταξύ υπολοίπων σφάλματος.

Σημείωση 3. $E =$ Υπόλοιπο σφάλματος, $R^2 =$ Συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης στο τετράγωνο

Δομή της Στρατηγικής «ανταποδίδω»

Ο έλεγχος της δομής της στρατηγικής «ανταποδίδω» έγινε με επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα LISREL, έκδοση 9.30 (Jöreskog & Sörbom, 2017). Το αρχικό μοντέλο στο οποίο συμπεριλήφθηκαν οι 10 προτάσεις της στρατηγικής (προερχόμενες από τα 10 σενάρια), δεν είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Συνεπώς στη δομή που παρουσιάζεται ακολούθως συμπεριλήφθηκαν τα θέματα που παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική φόρτιση.

Το συγκεκριμένο μοντέλο με τη μονο-παραγοντική δομή της στρατηγικής «ανταποδίδω», που τελικά επιβεβαιώθηκε, περιλάμβανε 7 προτάσεις και παρουσιάζεται στον (Πίνακα 12). Στο τελικό μοντέλο δεν συμπεριλαμβάνονταν οι προτάσεις C6, F5, J7. Οι στατιστικοί δείκτες του τελικού μοντέλου ήταν οριακά αποδεκτοί: $\chi^2(14) = 21.085$, $p = .100$, $\chi^2/df = 1.506$, NFI = .766, NNFI = .846, CFI = .897, (.90), SRMR = .046, και RMSEA = .042 (CI_{90%}: .000 - .076). (Bentler, 2005. Brown, 2006. Steiger, 2007). Η κλίμακα της στρατηγικής «ανταποδίδω» παρουσιάζει δομική εγκυρότητα για να χρησιμοποιηθεί σε πληθυσμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 12. Η δομή της στρατηγικής «ανταποδίδω»

Προτάσεις	Στρατηγική «ανταποδίδω»	E	R ²
A6. Υπό την παρουσία ολόκληρης της τάξης, η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να πει στον Μιχάλη ότι το να γράφει σημειώματα αγάπης στη δασκάλα του δεν είναι συμπεριφορά που αρμόζει, σε μαθητή.	.308	.905	.095
B1. Κατά τη διάρκεια της λεπτομερούς ανάλυσης των σωστών και λανθασμένων απαντήσεων του διαγωνίσματος μέσα στην τάξη, ο κος Πέτρου θα πρέπει να πει στους μαθητές ότι θα χρησιμοποιήσει το διαγώνισμα του Γιώργου σαν παράδειγμα, προκειμένου να βεβαιωθεί ότι έχει καλύψει όλα τα σημεία που δυσκόλεψαν το Γιώργο.	.226	.949	.051
D6. Ο κος Τερζής θα πρέπει να πει στη Μαρία ότι είναι απαραίτητο να επιστρέψει στην μπλε ομάδα επειδή δεν αποδίδει αρκετά καλά στην γκρι ομάδα.	.500	.750	.250
E2. Ο κος Παναγιώτου θα πρέπει να επαινεί ανοιχτά τα άλλα παιδιά που κάθονται στις θέσεις τους και να αποδοκιμάζει την συμπεριφορά του Μάριου.	.342	.883	.117
G2. Αν ο Νίκος ζωγραφίζει κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων, ο κος Αντωνίου θα πρέπει να τον πλησιάσει και, ευγενικά, να του πάρει το χαρτί και το μολύβι, μπροστά σε όλα τα υπόλοιπα παιδιά, προκειμένου ο Νίκος να καταλάβει ότι η προσοχή του πρέπει να είναι στραμμένη στο μάθημα.	.398	.841	.159
H3. Η κα Λαζάρου θα πρέπει να πει στην μητέρα του Θωμά ότι αυτή είναι η δασκάλα και επομένως ξέρει καλύτερα τί χρειάζεται ο Θωμάς και εάν η μητέρα του Θωμά έχει κάποιες αμφιβολίες, θα πρέπει να μεταγράψει τον Θωμά σε διαφορετική τάξη, έτσι ώστε να μπορεί να δουλέψει με διαφορετικό δάσκαλο.	.326	.894	.106
I4. Ο κος Παπαδόπουλος θα πρέπει να επαναλαμβάνει δυνατά μέσα στην τάξη τις ερωτήσεις του Δημήτρη, κάθε φορά που αυτός σηκώνεται και ρωτάει κάτι.	.314	.901	.099

Σημείωση 1. Όλες οι παράμετροι του μοντέλου είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .05$

Σημείωση 2. Στο παρόν μοντέλο δεν χρειάστηκε να επιτραπούν συσχετίσεις μεταξύ υπολοίπων σφάλματος.

Σημείωση 3. $E =$ Υπόλοιπο σφάλματος, $R^2 =$ Συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης στο τετράγωνο

Δομή της Στρατηγικής «συμβουλευόμει»

Ο έλεγχος της δομής της στρατηγικής «συμβουλευόμει» έγινε με επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα LISREL, έκδοση 9.30 (Jöreskog & Sörbom, 2017). Το αρχικό μοντέλο στο οποίο συμπεριλήφθηκαν οι 10 προτάσεις της στρατηγικής (προερχόμενες από τα 10 σενάρια), δεν είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Συνεπώς στη δομή που παρουσιάζεται ακολούθως συμπεριλήφθηκαν τα θέματα που παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική φόρτιση.

Το συγκεκριμένο μοντέλο με τη μονο-παραγοντική δομή της στρατηγικής «συμβουλευόμει», που τελικά επιβεβαιώθηκε, περιλάμβανε 9 προτάσεις και παρουσιάζεται στον (Πίνακα 13). Στο τελικό μοντέλο δεν συμπεριλαμβάνονταν η πρόταση F2. Οι στατιστικοί δείκτες του τελικού μοντέλου ήταν οριακά αποδεκτοί: $\chi^2(23) = 35.698$, $p = .044$, $\chi^2/df = 1.552$, NFI = .864, NNFI = .912, CFI = .944, SRMR = .054, και RMSEA = .044 (CI_{90%}: .007 - .071). (Bentler, 2005. Brown, 2006. Steiger, 2007). Η κλίμακα της στρατηγικής «συμβουλευόμει» παρουσιάζει δομική εγκυρότητα για να χρησιμοποιηθεί σε πληθυσμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 13. Η δομή της στρατηγικής «συμβουλευόμει»

Προτάσεις	Στρατηγική «συμβουλευόμει»	E	R ²
A7. Η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να μιλήσει σε κάποιον άλλο δάσκαλο/α, ο/η οποίος/α γνωρίζει τον Μιχάλη, και να πάρει την συμβουλή του/της, για την αντιμετώπιση του γράμματος.	.239	.207	.043
B5. Ο κος Πέτρου θα πρέπει να ζητήσει τη συμβουλή κάποιου άλλου δασκάλου	.235	.264	.070
C2. Η κα Κωνσταντίνου θα πρέπει να οργανώσει μία συνάντηση με τους γονείς της Κατερίνας και τη διεύθυνση του σχολείου	.727	.705	.497
D4. Ο κος Τερζής θα πρέπει να καλέσει τους γονείς της Μαρίας και να τους μιλήσει για την κατάσταση.	.424	.411	.169
E6. Ο κος Παναγιώτου θα πρέπει να καλέσει στο σχολείο τους γονείς του Μάριου για να συζητήσουν την όλη κατάσταση.	.271	.350	.122
G7. Ο κος Αντωνίου θα πρέπει να έχει μια σύσκεψη με τον Νίκο και τους γονείς του για να συζητήσουν την κατάσταση.	.418	.524	.274
H5. Η κα Λαζάρου θα πρέπει να πει στη μητέρα του Θωμά ότι επιθυμεί να συγκαλέσει μία τριμερή συνάντηση, ανάμεσα στην ίδια, τον διευθυντή και εκείνη για να μιλήσουν για τα τηλεφωνήματα και τα παράπονα.	.429	.447	.200
I1. Ο κος Παπαδόπουλος θα πρέπει να ρωτήσει κάποιον/α συνάδελφό του για το τί θα έκανε εκείνος/η αν είχε έναν παρόμοιο μαθητή.	.151	.201	.040
J3. Η κα Κυριάκου θα πρέπει να ζητήσει τη συμβουλή του προέδρου του διοικητικού συμβουλίου.	.252	.277	.077
Συσχετίσεις μεταξύ υπολοίπων σφάλματος			
Πρόταση J3 - Πρόταση B5		.338	
Πρόταση I1 - Πρόταση B5		.169	
Πρόταση G7 - Πρόταση C2		.195	
Πρόταση I1 – Πρόταση D4		.176	

Σημείωση 1. E = Υπόλοιπο σφάλματος, R² = Συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης στο τετράγωνο

Σημείωση 2. Όλες οι παράμετροι του μοντέλου είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο p < .005

Αξιοπιστία (εσωτερική συνέπεια) των Στρατηγικών των της Σιωπηρής Γνώσης

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ελέγχθηκε και για τις επτά στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης με το συντελεστή (Cronbach's α reliability analysis). Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν .422 για τη στρατηγική «συμμορφώνομαι», υποδεικνύοντας πολύ χαμηλή εσωτερική συνέπεια. Για τη στρατηγική «αποφεύγω», ήταν .358 υποδεικνύοντας επίσης πολύ χαμηλή εσωτερική συνέπεια. Ο δείκτης αξιοπιστίας για τη στρατηγική «συσκέπτομαι» ήταν .457, υποδεικνύοντας πολύ χαμηλή εσωτερική συνέπεια. Για τη στρατηγική «εξουσιοδοτώ», ήταν .544 υποδεικνύοντας χαμηλή εσωτερική συνέπεια, για τη στρατηγική «νομοθετώ», ήταν .466 υποδεικνύοντας πολύ χαμηλή εσωτερική συνέπεια. Ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's α reliability analysis) ήταν .473 για τη στρατηγική «ανταποδίδω», υποδεικνύοντας πολύ χαμηλή εσωτερική συνέπεια. Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν .606 για τη στρατηγική «συμβουλευόμαι», υποδεικνύοντας αποδεκτή εσωτερική συνέπεια. Το σύνολο των 7 προτάσεων των στρατηγικών (Πίνακας 14), είχε δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's α reliability analysis) .579, υποδεικνύοντας χαμηλή εσωτερική συνέπεια.

Πίνακας 14

Δείκτες αξιοπιστίας (εσωτερικής συνέπειας) των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης

Στρατηγικές	Αριθμός προτάσεων	Δείκτες Cronbach's α
Συμμορφώνομαι	10	.422
Αποφεύγω	10	.358
Συσκέπτομαι	10	.457
Εξουσιοδοτώ	10	.544
Νομοθετώ	10	.466
Ανταποδίδω	10	.473
Συμβουλευόμαι	10	.606
Σύνολο στρατηγικών	70	.579

Δομή των Επτά Τύπων Στρατηγικών που εξετάστηκαν μέσω των Σεναρίων διαχείρισης εκπαιδευτικών ζητημάτων

Πραγματοποιήθηκε πιο διεξοδικός έλεγχος της παραγοντικής δομής των επτά τύπων στρατηγικών, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι στρατηγικές, που προέκυψαν από την εφαρμογή των προαναφερόμενων δομικών αναλύσεων, οργανώνονται μεταξύ τους σε ευρύτερες ομάδες.

Αρχικά εφαρμόστηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων για το σύνολο των επτά τύπων στρατηγικών προκειμένου να διακριβωθεί ο αριθμός των υποκείμενων παραγόντων τους (βλ. Αλεξόπουλος, 2011. Mulaik & Millsap, 2000). Για τον έλεγχο της Συνολικής Δειγματικής Καταλληλότητας χρησιμοποιήθηκε το μέτρο Kaiser-Mayer-Olkin, το οποίο βρέθηκε να είναι: $K.M.O.=.582$. Για περαιτέρω και πληρέστερη εξέταση της καταλληλότητας των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση, έγινε ο έλεγχος Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) $\chi^2 = 281.870$, $df=21$, και $p < .001$. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε το διάγραμμα ιδιοτιμών (scree plot).

Για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε η ανάλυση κύριων συνιστωσών με περιστροφή τύπου Oblimin (πλάγια περιστροφή) και ανέδειξε 3 παράγοντες με ιδιοτιμή >1.0 . Η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 2.11 και το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 30.13%. Η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 1.37, με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 19.52% και τέλος η ιδιοτιμή του τρίτου παράγοντα ήταν 1.08, με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 15.36%. Καθώς δεν διαπιστώθηκε κάποια ουσιώδης συσχέτιση μεταξύ των τριών παραγόντων η διερευνητική ανάλυση επαναλήφθηκε με περιστροφή τύπου Varimax (ορθογώνια περιστροφή) και ανέδειξε 3 παράγοντες με ιδιοτιμή >1.0 . Η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα ήταν 1.78 και το ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 25.41%. Η ιδιοτιμή του δεύτερου παράγοντα ήταν 1.37, με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 19.52% και τέλος η ιδιοτιμή του τρίτου παράγοντα ήταν 1.08, με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης 15.36%. Ο καθένας από τους τρεις παράγοντες που προέκυψαν δεχόταν φορτίσεις $>.50$ των στρατηγικών που τον αποτελούσαν, πλην της στρατηγικής «Αποφεύγω» (η φόρτιση ανήλθε σε .41 κατά την ορθογώνια περιστροφή). Οι παραγοντικές φορτίσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 15.

Στον (Πίνακα 15) παρατηρείται ό,τι στον πρώτο παράγοντα οργανώνονται οι στρατηγικές «συμβουλευόμαι», «εξουσιοδοτώ», «αποφεύγω». Η υιοθέτηση των τριών στρατηγικών προβλέπει τη μετάθεση της ευθύνης για τη επίλυση του προβλήματος σε

άλλο πρόσωπο, ενώ παράλληλα υιοθετείται παθητική στάση κατά τη διαδικασία επίλυσης του προβλήματος από το άτομο. Κοινό σημείο των τριών στρατηγικών αποτελεί η μη ενεργή εμπλοκή του ατόμου στο υπό διευθέτηση πρόβλημα. Στο δεύτερο παράγοντα οργανώνονται οι στρατηγικές «συσκέπτομαι» και «συμμορφώνομαι». Η υιοθέτηση των δύο αυτών στρατηγικών φανερώνει μια προφανή ενδοτικότητα από το άτομο στην οποιαδήποτε πρόταση για την διευθέτηση- επίλυση του προβλήματος. Στον τρίτο παράγοντα οργανώνονται οι στρατηγικές «νομοθετώ» και «ανταποδίδω». Κοινό σημείο των δύο στρατηγικών είναι ότι η υιοθέτησή τους από το άτομο προϋποθέτει την άμεση και δυναμική αντιμετώπιση του προβλήματος που έχει προκύψει.

Πίνακας 15. Η δομή των επτά τύπων στρατηγικών όπως προέκυψε από τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων (περιστροφή τύπου Varimax)

Στρατηγικές	<u>Παράγοντες</u>		
	F1	F2	F3
«συμβουλευόμαι»	.865	-.131	.087
«εξουσιοδοτώ»	.797	.315	-.148
«αποφεύγω»	.408	.344	.270
«νομοθετώ»	-.018	.737	.114
«ανταποδίδω»	.319	.711	-.221
«συσκέπτομαι»	.038	-.112	.895
«συμμορφώνομαι»	-.026	.521	.601
Ιδιοτιμή	1.78	1.37	1.08
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	25.41%	19.52%	15.36%

Ο έλεγχος της τριαδικής παραγοντικής δομής των επτά τύπων στρατηγικών συνεχίστηκε με την εφαρμογή επιβεβαιωτικών αναλύσεων παραγόντων μέσω του στατιστικού προγράμματος LISREL, έκδοση 9.30 (Jöreskog & Sörbom, 2017). Εφαρμόστηκε η μέθοδος της Μέγιστης Πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood) και ξεκίνησε με την εξέταση του θεωρητικού μοντέλου, το οποίο προέβλεπε την οργάνωση των επτά στρατηγικών, βάσει των φορτίσεών τους, σε τρεις παράγοντες οι οποίοι δεν συσχετιζόνταν μεταξύ τους. Οι δείκτες καταλληλότητας δεν ήταν αποδεκτοί $\chi^2(9, N=288) = 22.188, p = .008, \chi^2/df = 2.465, NFI = .853, NNFI = .763, CFI = .899, SRMR$

= .078, και RMSEA = .101 (CI90%: .048 - .155). Παράλληλα υπήρχε προειδοποίηση για αρνητική μήτρα συσχετίσεων Theta-Delta. Επιπλέον, η στρατηγική «Συσκέπτομαι» δεν φόρτιζε στατιστικά σημαντικά στον παράγοντα F3. Επίσης, η μόνη στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων αφορούσε στους παράγοντες F1 και F2.

Αφαιρώντας καταρχάς τη συσχέτιση μεταξύ F1 και F3, οι φορτίσεις των στρατηγικών που αφορούν στον παράγοντα F3 δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Οποιοσδήποτε άλλες παρεμβάσεις στις συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων οδήγησε σε ακατάλληλα αποτελέσματα. Συνεπώς, ελέγχθηκε στην πορεία ένα μοντέλο με τους δύο πρώτους παράγοντες, δηλαδή με τους F1 και F2 συσχετιζόμενους. Αυτό το μοντέλο απέδωσε αποδεκτούς δείκτες προσαρμογής $\chi^2(4, N=288) = 6.869, p = .008, \chi^2/df = 1.717, NFI = .934, NNFI = .924, CFI = .970, SRMR = .057, \text{ και } RMSEA = .071$ (CI90%: .000 - .158).

2. Το Ερωτηματολόγιο Ρύθμισης Συναισθήματος

Το Ερωτηματολόγιο Ρύθμισης Συναισθήματος (State Emotion Regulation Questionnaire) (Kashdan & Steger, 2006) μετρά την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να διαχειρίζεται διάφορα ζητήματα αυτο-ρύθμισης (ρύθμιση και διαχείριση) του συναισθήματος. Πιο συγκεκριμένα αξιολογεί με βάση τους κατασκευαστές τους α) την ρύθμιση συναισθήματος μέσω γνωστικής επανεκτίμησης-αλλαγής σκέψεων και β) την καταστολή θετικών και αρνητικών συναισθημάτων. Η διατύπωση των ερωτήσεων τροποποιήθηκε έτσι ώστε να μετρά τη ρύθμιση του συναισθήματος ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας και όχι ως κατάσταση. Η μετάφραση του πρωτότυπου ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα έγινε από τον ερευνητή. Στη συνέχεια ο ερευνητής, υπό την ιδιότητά του ως μεταφραστής, έκανε την αντίστροφη μετάφραση από την ελληνική γλώσσα στην αγγλική για να εντοπιστεί και να ελαχιστοποιηθεί η ύπαρξη πιθανών αποκλίσεων. Ο έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για την ελληνική εκδοχή έγινε από τον ερευνητή.

Στην έρευνα όπως προαναφέρθηκε τροποποιήθηκαν ο τίτλος του ερωτηματολογίου και η διατύπωση των ερωτήσεων. Αποτελούνταν από οκτώ (8) ερωτήσεις-προτάσεις και συμπληρωνόταν σύμφωνα με την κλίμακα Likert με διαβάθμιση από το 1 έως το 7 και αντιστοιχούσαν στις εξής επιλογές: Διαφωνώ Έντονα (1), Διαφωνώ; (2), 3=, 4=, 5=, Συμφωνώ; (6), Συμφωνώ έντονα (7). Από τους συμμετέχοντες ζητούνταν να δηλώσουν αν ελέγχουν τα συναισθήματα τους και με ποιο

τρόπο. Επίσης πως θα ενεργούσαν σε περιπτώσεις αν τα αρνητικά συναισθήματα υπερίσχυαν των θετικών. Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Παραδείγματα του «Ερωτηματολογίου Ρύθμιση Συναισθήματος»

1. Όταν θέλω να αισθανθώ ένα πιο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή ευθυμία), αλλάζω τη σκέψη μου (γνωστική επανεκτίμηση).
2. Κρατώ τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου (συναισθηματική καταστολή).

Δομή και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ρύθμιση συναισθήματος

Για να ελεγχθεί και η δομή του ίδιου παράγοντα του ερωτηματολογίου σε ό,τι αφορά, την διαχείριση των συναισθημάτων των δασκάλων, δηλαδή την ικανότητα αυτο-ρύθμισης τους αξιοποιήθηκε η μέθοδος της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis, CFA) και το στατιστικό πρόγραμμα LISREL, έκδοση 9.30. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου ρύθμιση συναισθήματος ελέγχθηκε με το συντελεστή Cronbach's alpha (Cronbach's alpha reliability analysis). Ο δείκτης αξιοπιστίας για τον πρώτο παράγοντα του ερωτηματολογίου (γνωστική επανεκτίμηση) ανήλθε σε .70, υποδεικνύοντας αποδεκτή εσωτερική συνέπεια. Για τον δεύτερο παράγοντα (συναισθηματική καταστολή), ο δείκτης αξιοπιστίας ανήλθε σε .67, υποδεικνύοντας οριακή εσωτερική συνέπεια. Και εδώ για να ελεγχθεί η δομή του δεύτερου παράγοντα του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε η μέθοδος της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis, CFA). Για αυτή την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα LISREL, έκδοση 9.30 (Jöreskog & Sörbom, 2017). Μεταξύ των δύο παραγόντων δεν προκύπτει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ($p < .001$).

Το από τη θεωρητική ανάλυση αναμενόμενο μοντέλο προέβλεπε μία δομή δύο παραγόντων για τις οκτώ ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για την ρύθμιση συναισθήματος. Το τελικό μοντέλο ήταν αποδεκτό και παρουσιάζεται στον (Πίνακα 16). Οι στατιστικοί δείκτες του μοντέλου ήταν: $\chi^2(18) = 36.041, p = .007, \chi^2/df = 2.002, NFI = .919, NNFI = .933, CFI = .957, SRMR = .057,$ και $RMSEA = .059 (CI_{90\%}: .030 - .087)$ (Bentler, 2005. Brown, 2006. Steiger, 2007). Όλα τα θέματα φόρτισαν με θετικό ($>.35$) και στατιστικά σημαντικό τρόπο ($p >.001$) τον παράγοντα του μοντέλου.

Επιπλέον, σύμφωνα με πρόταση του στατιστικού προγράμματος LISREL, επιτράπη η προσθήκη των συσχετίσεων μεταξύ των υπολοίπων σφάλματος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου ρύθμιση συναισθήματος για δασκάλους. Όλες οι προτεινόμενες συσχετίσεις ήταν στατιστικώς σημαντικές ($p < .05$). Στον (Πίνακα 16) αναγράφονται οι σταθμισμένες τιμές των συσχετίσεων αυτών.

Σύμφωνα με τους Schermelleh-Engel, Moosbrugger και Müller (2003), οι περισσότεροι δείκτες που καταγράφηκαν στην παρούσα δομή συνηγορούν σε μια αποδεκτή προσαρμογή των δεδομένων στο ζητούμενο μοντέλο (Steiger, 2007). Συνολικά, το ερωτηματολόγιο ρύθμιση συναισθήματος παρουσιάζει την απαιτούμενη αξιοπιστία και δομική εγκυρότητα για να χρησιμοποιηθεί σε πληθυσμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 16. Δομή της Ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Ρύθμισης Συναισθήματος

Αριθμός	Πρόταση	Παράγοντες	Παράγοντες		
		Γνωστική επανεκτίμηση	Συναισθηματική καταστολή	E	R ²
1	Όταν θέλω να αισθανθώ ένα πιο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή ευθυμία), αλλάζω τη σκέψη μου.	.522		.728	.272
2	Κρατώ τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου.		.685	.530	.470
3	Όταν θέλω να νιώσω ένα λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή ενοχή), αλλάζω τη σκέψη μου.	.636		.595	.405
4	Όταν αισθάνομαι θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω		.656	.570	.430
5	Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω.		.713	.492	.508
6	Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.	.544		.704	.296
7	Όταν αισθάνομαι αρνητικά συναισθήματα, φροντίζω να μην τα εκφράζω.		.350	.877	.123
8	Όταν θέλω να αισθανθώ ένα λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.	.742		.449	.551

Συσχετίσεις μεταξύ υπολοίπων σφάλματος

Πρόταση 7	- Πρόταση 3	.139
-----------	-------------	------

Σημείωση 1. Όλες οι παράμετροι του μοντέλου είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .01$

Σημείωση 2. Οι συσχετίσεις μεταξύ των προτάσεων των υπολοίπων σφάλματος είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .05$

Σημείωση 3. E = Υπόλοιπο σφάλματος, R² = Συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης στο τετράγωνο

3. Το Ερωτηματολόγιο Στάσεων προς τον Εαυτό

Το Ερωτηματολόγιο Στάσεων προς τον Εαυτό (Attitudes Toward Self, ATS) κατασκευάστηκε από τους Carver et al., 1988. Στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δόθηκε με τον τίτλο ερωτηματολόγιο προσωπικών αισθημάτων. Αναφέρεται στην αυτο – ρύθμιση (ρύθμιση και διαχείριση) των συναισθημάτων, ως εργαλείο μέτρησης και διερεύνησής της. Πιο συγκεκριμένα αξιολογούσε α) την τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς, β) την τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης και γ) την τάση γενίκευσης μετά από μια μόνο αποτυχία (Carver et al., 1988). Θα πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι η τάση γενίκευσης μετά από μια αποτυχία συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την κατάθλιψη. Θεωρείται, δηλαδή, ως ένας ενδεχόμενος προάγγελος της κατάθλιψης (Carver et al., 1998).

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δέκα (10) προτάσεις. Οι τρεις από αυτές (1,4,7) αναφερόταν στην τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς, άλλες τρεις (3,6,9) στην τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης και οι υπόλοιπες τέσσερις (2,5,8,10) στην τάση γενίκευσης μετά από μια αποτυχία. Οι συμμετέχοντες τοποθετούσαν τις επιλογές τους σε μια κλίμακα πέντε βαθμών, η οποία ήταν η εξής: Συμφωνώ πολύ (1), Συμφωνώ λίγο (2), Βρίσκομαι στη μέση ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (3), Διαφωνώ λίγο (4), Διαφωνώ πολύ (5).

Παραδείγματα του Ερωτηματολογίου Στάσεων προς τον Εαυτό

1. Σε σύγκριση με άλλους ανθρώπους, περιμένω πολλά από τον εαυτό μου (τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς).
2. Όταν ακόμη και ένα πράγμα πηγαίνει στραβά, αρχίζω να αναρωτιέμαι εάν μπορώ να τα πάω καλά σε ο,τιδήποτε άλλο (τάση γενίκευσης μετά από μία μόνο αποτυχία).
3. Γίνομαι δυστυχισμένος-η με ο,τιδήποτε λιγότερο πέρα από εκείνο που περιμένα από τον εαυτό μου (τάση αυτοκριτικής σε κάθε αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης).

Δομή και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Στάσεων προς τον Εαυτό

Για να ελεγχθεί η δομή του πρώτου παράγοντα του ερωτηματολογίου στάσεων προς τον εαυτό, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis, CFA). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με το συντελεστή Cronbach's alpha (Cronbach's α reliability analysis). Ο δείκτης αξιοπιστίας για τον πρώτο παράγοντα του ερωτηματολογίου (τοποθέτηση υψηλών στάνταρτζ) ανήλθε σε .71, υποδεικνύοντας αποδεκτή εσωτερική συνέπεια. Για να ελεγχθεί η δομή του δεύτερου παράγοντα του ερωτηματολογίου (τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης), αξιοποιήθηκε η μέθοδος της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis, CFA). Για τον ίδιο παράγοντα ο δείκτης αξιοπιστίας ανήλθε σε .67, υποδεικνύοντας αποδεκτή εσωτερική συνέπεια. Για να ελεγχθεί η δομή του τρίτου παράγοντα του ερωτηματολογίου (τάση γενίκευσης μετά από μια μόνο αποτυχία), αξιοποιήθηκε η μέθοδος της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis, CFA). Η αξιοπιστία του ίδιου παράγοντα δεν ήταν σε αποδεκτό επίπεδο .44, με το συντελεστή Cronbach's alpha (Cronbach's α reliability analysis). Έγινε έλεγχος στην διατύπωση της πέμπτης ερώτησης αφαιρέθηκε, αλλά και πάλι δεν αυξήθηκε η αξιοπιστία από .44 ανήλθε σε .50. Συνεπώς έπρεπε να αφαιρεθεί ο τρίτος παράγοντας. Και οι τρεις παραπάνω επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις έγιναν με το στατιστικό πρόγραμμα LISREL, έκδοση 9.30 (Jöreskog & Sörbom, 2017).

Έτσι δημιουργήθηκε μια δομή δύο παραγόντων για τις έξι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στάσεων προς τον εαυτό. Για να ελεγχθεί η δομή δύο παραγόντων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis, CFA). Το συγκεκριμένο μοντέλο παρουσιάζεται στον Πίνακα 17. Οι στατιστικοί δείκτες του μοντέλου ήταν: $\chi^2(7) = 7.596, p = .370, \chi^2/df = 1.085, NFI = .979, NNFI = .996, CFI = .998, SRMR = .027,$ και $RMSEA = .017$ ($CI_{90\%}: .000 - .076$) (Bentler, 2005. Brown, 2006. Steiger, 2007). Όλα τα θέματα φόρτισαν με θετικό ($>.57$) και στατιστικά σημαντικό τρόπο ($p <.001$) τον παράγοντα του μοντέλου.

Επιπλέον, σύμφωνα με πρόταση του στατιστικού προγράμματος LISREL, επιτράπη η προσθήκη των συσχετίσεων μεταξύ των υπολοίπων σφάλματος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου στάσεων προς τον εαυτό. Η συσχέτιση που

προέκυψε των υπολοίπων του σφάλματος ήταν στατιστικώς σημαντική ($p < .005$). Στον (Πίνακα 17) αναγράφονται οι σταθμισμένες τιμές της συσχέτισης αυτής.

Σύμφωνα με τους Schermelleh-Engel, Moosbrugger και Müller (2003), οι περισσότεροι δείκτες που καταγράφηκαν στην παρούσα δομή συνηγορούν σε μια καλή προσαρμογή των δεδομένων στο ζητούμενο μοντέλο. Ορισμένοι από τους κρίσιμους δείκτες, όπως είναι ο λόγος του χ^2 δια των βαθμών ελευθερίας και ο CFI, καταδεικνύουν μια καλή προσαρμογή των δεδομένων στο μοντέλο (Steiger, 2007). Συνολικά, το ερωτηματολόγιο στάσεων προς τον εαυτό παρουσιάζει την απαιτούμενη αξιοπιστία και δομική εγκυρότητα για να χρησιμοποιηθεί σε πληθυσμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 17. Δομή της Ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Στάσεων προς τον Εαυτό

Αριθμός	Πρόταση	Παράγοντες	Παράγοντες		
		Τάση αυτο-κριτικής σε κάθε αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης	Υψηλά στανταρτς	E	R ²
1	Σε σύγκριση με άλλους ανθρώπους, περιμένω πολλά από τον εαυτό μου.	.599		.641	.359
3	Θυμώνω με τον εαυτό μου εάν οι προσπάθειες μου δεν οδηγούν στα επιθυμητά αποτελέσματα.	.666		.556	.444
4	Όταν πρόκειται να θέσω επίπεδο δυσκολίας (στανταρτς) για τη συμπεριφορά μου, στοχεύω ψηλότερα από τους περισσότερους ανθρώπους		.646	.583	.417
6	Όταν δεν τα πηγαίνω τόσο καλά όσο ήλπιζα, συχνά στενοχωριέμαι για τον εαυτό μου	.758		.426	.574
7	Θέτω στον εαυτό μου υψηλότερους στόχους από αυτούς που φαίνονται να θέτουν άλλοι άνθρωποι.		.570	.675	.325
9	Γίνομαι δυστυχημένος-η με ο,τιδήποτε λιγότερο πέρα από εκείνο που περίμενα από τον εαυτό μου		.570	.675	.325

Συσχετίσεις μεταξύ υπολοίπων σφάλματος

Πρόταση 7	Πρόταση 3	.127
-----------	-----------	------

Σημείωση 1. Όλες οι παράμετροι του μοντέλου είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .05$

Σημείωση 2. E = Υπόλοιπο σφάλματος, R² = Συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης στο τετράγωνο

4. Το Ερωτηματολόγιο Δεξιοτήτων Περίσκεψης του Kentucky

Το Ερωτηματολόγιο Δεξιοτήτων Περίσκεψης του Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS) (Baer, Smith, & Allen, 2004), δόθηκε στους συμμετέχοντες ως Ερωτηματολόγιο Παρατήρησης και εκτιμάει τέσσερις δεξιότητες περίσκεψης α) την παρατήρηση εσωτερικών ερεθισμάτων, όπως οι γνώσεις και οι αισθήσεις αλλά και εξωτερικών ερεθισμάτων, όπως οι ήχοι και οι μυρωδιές, β) την περιγραφή, την επισήμανση – υπογράμμιση των παρατηρούμενων φαινομένων χωρίς να χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες εκφράσεις, εμπριέχοντας δηλαδή υποκειμενική κρίση, γ) τη δράση με ενημερότητα και με πλήρη προσοχή και εμπλοκή στην τρέχουσα δραστηριότητα (αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της περίσκεψης), δ) την αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς εκφορά υποκειμενικής κρίσης, αποφυγής, αλλαγής ή εγκατάλειψης. Το να αποδέχεσαι κάτι χωρίς κρίση είναι σαν να αποφεύγεις να εφαρμόζεις τους αξιολογικούς χαρακτηρισμούς όπως: καλό/κακό, σωστό/λάθος, χρήσιμο/άχρηστο. Στην δεξιότητα της παρατήρησης περιλαμβάνονταν, η παρατήρηση, η προσοχή, σε μια ποικιλία εσωτερικών και εξωτερικών φαινομένων, συμπεριλαμβάνοντας αισθήσεις, γνώσεις, συναισθήματα, εικόνες, ήχους και μυρωδιές. Στην δεξιότητα της περιγραφής αναφέρονταν, η ικανότητα ή τάση να περιγράφονται με λόγια οι αισθήσεις, οι αντιλήψεις, οι σκέψεις, τα αισθήματα, τα συναισθήματα ή οι εμπειρίες. Η δεξιότητα δράσης με ενημερότητα συμπεριλάμβανε την πλήρη προσοχή και εμπλοκή στην τρέχουσα δραστηριότητα ή την αποφυγή του αυτόματου πιλότου. Η δεξιότητα της αποδοχής της πραγματικότητας χωρίς κρίση, περιλάμβανε προτάσεις δράσεων δημιουργίας κρίσεων ή αξιολογήσεων και καθημερινά – κοινά παραδείγματα κρίσης ή αυτοκριτικής σχετικά με τις εμπειρίες κάποιου (Baer et al., 2004).

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τριάντα εννιά (39) προτάσεις. Κάθε πρόταση-ερώτηση εμπριέχονταν σε μία από τις τέσσερις δεξιότητες περίσκεψης που διαχωρίζονταν σε τέσσερις κλίμακες. Οι προτάσεις: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 30, 33, 37, 39, οργανώνονταν στην υποκλίμακα «παρατήρηση». Οι προτάσεις: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 34, οργανώνονταν στην υποκλίμακα «περιγραφή». Στην υποκλίμακα «δράση με ενημερότητα» οργανώνονταν οι προτάσεις: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 38. Και στην υποκλίμακα «αποδοχή χωρίς κρίση» οργανώνονταν οι προτάσεις: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36.

Στο ερωτηματολόγιο υπήρχε κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων και οι συμμετέχοντες επέλεξαν μία από τις πέντε για κάθε ερώτηση - πρόταση. Η κλίμακα ήταν

διαμορφωμένη ως εξής: Ποτέ ή πολύ σπάνια αληθινό (1), Σπάνια αληθινό (2), Μερικές φορές αληθινό (3), Συχνά αληθινό (4), Πολύ συχνά ή πάντα αληθινό (5).

Στο Παράρτημα βρίσκεται το σύνολο των προβλημάτων. Παρακάτω ακολουθούν μερικά παραδείγματα.

Παραδείγματα των τεσσάρων υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου Δεξιότητων Περίσκεψης

1. Παρατηρώ αλλαγές στο σώμα μου, όπως την επιβράδυνση ή την επιτάχυνση της αναπνοής μου.
2. Είμαι καλός/ή στο να βρίσκω τις λέξεις που περιγράφουν τα αισθήματά μου.
3. Όταν κάνω κάτι, το μυαλό μου ταξιδεύει και αποσπώμαι εύκολα.
4. Επικρίνω τον εαυτό μου όταν νιώθω παράλογα ή ανάρμοστα συναισθήματα.

Έλεγχος της δομικής εγκυρότητας και της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας των υποκλιμάκων αξιολόγησης των δεξιότητων περίσκεψης

Ως πρώτο βήμα για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου περίσκεψης επιχειρήσαμε την επιβεβαίωση της προτεινόμενης δομής εισάγοντας όλες τις προτάσεις. Σε αυτή την περίπτωση οι καίριοι στατιστικοί δείκτες προσαρμογής του μοντέλου δεν ήταν καλοί. Ως δεύτερο βήμα, εφαρμόστηκε η τεχνική της μεγιστοποίησης του Cronbach's Alpha. Με αυτόν τον τρόπο, απομακρύνθηκαν τα θέματα 1, 5, 8, 10, 19, και 31. Οι εσωτερικές συνέπειες, δηλαδή οι δείκτες του Cronbach's Alpha ανήλθαν σε .80, .79, .76 και .75 για τους παράγοντες Π1, Π2, Π3 και Π4 αντίστοιχα (βλ. πίνακα 18). Προστέθηκαν επίσης συσχετίσεις μεταξύ των υπολειπόμενων σφάλματος. Σε αυτή την ανάλυση, οι δείκτες προσαρμογής ήταν αποδεκτοί: $\chi^2(460) = 697.275$, $p = .000$, $\chi^2/df = 1.516$, $NFI = .774$, $NNFI = .893$, $CFI = .907$, $SRMR = .085$, και $RMSEA = .042$ (CI90%: .036 - .049). Τα 33 θέματα φόρτισαν στατιστικώς σημαντικά ($p < .001$) στους τέσσερις παράγοντες του μοντέλου. Οι βασικοί δείκτες του μοντέλου και οι συσχετίσεις των υπολοίπων σφάλματος είναι στατιστικά σημαντικές παρουσιάζονται στον (Πίνακα 18).

Πίνακας 18

Δομή της Ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου δεξιοτήτων περίσκεψης

Αριθμός	Πρόταση	Παράγοντες	Παράγοντες	Παράγοντες	Παράγοντες	E	R ²
		Π1	Π2	Π3	Π4		
9	Όταν περπατώ, σκοπύμωσ παρατηρώ την αίσθηση του σώματός μου καθώσ κινείται	.434				.812	.188
13	Όταν κάνω ντους ή μπάνιο, παρατηρώ την αίσθηση του νερού στο σώμα μου	.499				.751	.249
17	Παρατηρώ πώσ οι τροφέσ και τα ροφήματα επηρεάζουν τις σκέψεις μου, τα συναισθήματά μου, και το πώσ αισθάνομαι το σώμα μου.	.434				.812	.188
21	Δίνω προσοχή σε αισθήσεις, όπωσ η αίσθηση του ανέμου στα μαλλιά μου ή του ήλιου στο πρόσωπό μου.	.690				.524	.476
25	Δίνω προσοχή σε ήχους, όπωσ το “τικ –τακ” των ρολογιών, το τιτίβισμα των πουλιών, ή ο ήχος των διερχόμενων αυτοκινήτων.	.591				.651	.349
29	Παρατηρώ τις μυρωδιές και τα αρώματα των πραγμάτων.	.712				.493	.507
30	Επιδιώκω σκόπιμα να είμαι ενήμεροσ/η για τα αισθήματά μου.	.519				.731	.269
33	Παρατηρώ οπτικά στοιχεία σε έργα τέχνης ή	.541				.707	.293

	στη φύση, όπως τα χρώματα, τα σχήματα και την υφή των πραγμάτων, ή τα μοτίβα που σχηματίζουν το φως και η σκιά.						
37	Δίνω προσοχή στον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματά μου επηρεάζουν τις σκέψεις και τη συμπεριφορά μου.	.357				.873	.127
39	Όταν η διάθεσή μου αρχίζει να αλλάζει, το αντιλαμβάνομαι.	.315				.901	.099
2	Είμαι καλός/ή στο να βρίσκω τις λέξεις που περιγράφουν τα αισθήματά μου.		.616			.621	.379
6	Μπορώ εύκολα να αποδώσω με λόγια τις πεποιθήσεις, τις απόψεις και τις προσδοκίες μου.		.755			.430	.570
26	Ακόμη κι όταν είμαι πολύ αναστατωμένος/η, μπορώ να βρω έναν τρόπο για να το αποδώσω με λόγια.		.477			.773	.227
34	Έχω την τάση, από τη φύση μου, να εκφράζω τα βιώματά μου με λέξεις.		.557			.690	.310
14	Μου είναι δύσκολο να βρω τις λέξεις για να περιγράψω αυτό που σκέφτομαι.		.627			.607	.393
18	Αντιμετωπίζω πρόβλημα να σκεφτώ τις σωστές λέξεις για να εκφράσω το πώς		.523			.727	.273

	αισθάνομαι για κάποια πράγματα.						
22	Όταν έχω ένα αισθητηριακό αίσθημα στο σώμα μου, μου είναι δύσκολο να το περιγράψω επειδή δεν μπορώ να βρω τις κατάλληλες λέξεις.		.678			.540	.460
7	Όταν κάνω κάτι, εστιάζω μόνο σ' αυτό που κάνω και σε τίποτε άλλο.			.534		.715	.285
15	Όταν διαβάζω, εστιάζω όλη μου την προσοχή σε αυτό που διαβάζω.			.506		.744	.256
38	Απορροφίεμαι τελείως από αυτό με το οποίο ασχολούμαι, με αποτέλεσμα όλη μου η προσοχή να παραμένει εστιασμένη σ' αυτό.			.362		.869	.131
3	Όταν κάνω κάτι, το μυαλό μου ταξιδεύει και αποσπώμαι εύκολα.			.627		.607	.393
11	Κατά την οδήγηση ενεργώ σαν να έχω βάλει τον "αυτόματο πιλότο", χωρίς να δίνω προσοχή στο τί κάνω.			.438		.808	.192
23	Δε δίνω προσοχή σ' αυτό που κάνω είτε επειδή ονειροπολώ, είτε επειδή ανησυχώ, είτε επειδή αποσπάται η προσοχή μου με			.641		.590	.410

	κάποιον άλλο τρόπο.						
27	Όταν κάνω δουλειές του σπιτιού, όπως όταν καθαρίζω ή όταν σιδερώνω, έχω την τάση να ονειροπολώ ή να σκέφτομαι άλλα πράγματα.			.445		.802	.198
35	Όταν δουλεύω επάνω σε κάτι, ένα μέρος του μυαλού μου είναι απασχολημένο με άλλα θέματα, όπως με το τί θα κάνω αργότερα ή με άλλα πράγματα που θα προτιμούσα να κάνω.			.655		.571	.429
4	Επικρίνω τον εαυτό μου όταν νιώθω παράλογα ή ανάρμοστα συναισθήματα.				.304	.907	.093
12	Λέω στον εαυτό μου ότι δε θα έπρεπε να αισθάνομαι έτσι όπως αισθάνομαι.				.666	.556	.444
16	Πιστεύω ότι κάποιες από τις σκέψεις μου είναι αφύσικες ή κακές και ότι δε θα έπρεπε να σκέφτομαι με αυτόν τον τρόπο.				.544	.704	.296
20	Κρίνω κρίσεις ως προς το αν οι σκέψεις μου είναι καλές ή κακές.				.329	.892	.108
24	Έχω την τάση να κρίνω κατά πόσο οι εμπειρίες μου είναι αξιόλογες ή ανάξιες λόγου.				.211	.956	.044
28	Λέω στον εαυτό μου ότι δε θα έπρεπε να σκέφτομαι με τον				.770	.407	.593

	τρόπο που σκέφτομαι.						
32	Θεωρώ ότι μερικά από τα συναισθήματά μου είναι δυσάρεστα ή ανάρμοστα και δεν θα έπρεπε να τα αισθάνομαι.				.614	.623	.377
36	Αποδοκιμάζω τον εαυτό μου όταν έχω παράλογες ιδέες.				.526	.724	.276

Συσχετίσεις μεταξύ υπολοίπων σφάλματος

Πρόταση 13	- Πρόταση 9	.247
Πρόταση 21	- Πρόταση 13	.263
Πρόταση 25	- Πρόταση 6	-.107
Πρόταση 30	- Πρόταση 29	.132
Πρόταση 34	- Πρόταση 33	.120
Πρόταση 37	- Πρόταση 30	.187
Πρόταση 38	- Πρόταση 7	.216
Πρόταση 39	- Πρόταση 37	.113
Πρόταση 18	- Πρόταση 17	-.170
Πρόταση 18	- Πρόταση 14	.169
Πρόταση 22	- Πρόταση 2	-.174
Πρόταση 22	- Πρόταση 6	-.135
Πρόταση 22	- Πρόταση 34	-.156
Πρόταση 3	- Πρόταση 2	-.074
Πρόταση 11	- Πρόταση 9	-.189
Πρόταση 23	- Πρόταση 22	.114
Πρόταση 27	- Πρόταση 26	-.187
Πρόταση 4	- Πρόταση 3	.147
Πρόταση 12	- Πρόταση 13	-.122
Πρόταση 16	- Πρόταση 18	.140
Πρόταση 20	- Πρόταση 37	-.134
Πρόταση 20	- Πρόταση 39	-.104
Πρόταση 20	- Πρόταση 22	.104
Πρόταση 20	- Πρόταση 24	.291
Πρόταση 28	- Πρόταση 15	-.111
Πρόταση 32	- Πρόταση 23	.116
Πρόταση 32	- Πρόταση 16	.154

Πρόταση 36	- Πρόταση 37	-.127
Πρόταση 36	- Πρόταση 4	.264

Σημείωση 1 Όλες οι παράμετροι του μοντέλου είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .05$

Σημείωση 2. Όλες οι παράμετροι των υπολοίπων σφάλματος είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .01$

Σημείωση 3. E = Υπόλοιπο σφάλματος, R^2 = Συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης στο τετράγωνο

5. Ερωτηματολόγιο Αιτίων Εγκατάλειψης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού

Το Ερωτηματολόγιο Αιτίων Εγκατάλειψης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού, είναι το τελευταίο από τα 11 σενάρια διαχείρισης της τάξης (αντιμετώπιση διαφόρων προβληματικών καταστάσεων) το οποίο κατασκευάστηκε από τους Stemler, Elliott, Grigorenko και Sternberg (2006). Προβάλλει υποθετικά σενάρια που θα οδηγούσαν στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Συνοδεύει τα Σενάρια αξιολόγησης της Σιωπηρής Γνώσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (TKI-ES).

Το ερωτηματολόγιο Αιτίων Εγκατάλειψης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού, αποτελείται από 11 προτάσεις όπου παρουσιάζονται πιθανοί λόγοι που θα οδηγούσαν τον εκπαιδευτικό στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος του (Stemler et al., 2006). Η μετάφραση του πρωτότυπου ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα έγινε από την Παπαντωνίου Γεωργία. Στη συνέχεια η Φουτσιτζή Ευαγγελία, υπό την ιδιότητά της ως μεταφράστριας, έκανε την αντίστροφη μετάφραση από την ελληνική γλώσσα στην αγγλική για να εντοπιστεί και να ελαχιστοποιηθεί η ύπαρξη πιθανών αποκλίσεων. Ο έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για την ελληνική εκδοχή έγινε από την Φουτσιτζή Ευαγγελία (Φουτσιτζή, 2017).

Η έλλειψη επίγνωσης του τρόπου διαχείρισης της σχολικής τάξης από τη μια είτε λόγω παιδαγωγικής (διδασκτικής, γνωστικής) ανεπάρκειας, ή χαμηλής αυτο-πεποίθησης (εσωτερικά αίτια) και από την άλλη η αδυναμία συνεργασίας με συναδέλφους, στελέχη της εκπαίδευσης, γονείς, καθώς επίσης οι χαμηλές αποδοχές, (εξωτερικά αίτια) δημιουργεί τις προϋποθέσεις εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Φουτσιτζή, 2017).

Στο ερωτηματολόγιο υπήρχε κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων και οι συμμετέχοντες επέλεξαν μία από τις πέντε για κάθε ερώτηση - πρόταση. Η κλίμακα ήταν διαμορφωμένη ως εξής: Διαφωνώ απόλυτα (1), Διαφωνώ (2), Ουδέτερος (3), Συμφωνώ (4), Συμφωνώ έντονα (5). Ολόκληρο το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα.

Παραδείγματα του Ερωτηματολογίου Αιτίων Εγκατάλειψης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού

1 «Η κυρία Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα είναι αυτοί που δεν νοιάζονται πραγματικά για τους μαθητές» *(Εσωτερικά Αίτια)*.

2. «Η κυρία Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα είναι αυτοί που δεν είναι ανοιχτοί σε εναλλακτικές απόψεις *(Εξωτερικά Αίτια)*.

Δομή και αξιοπιστία του Ερωτηματολογίου Αιτίων Εγκατάλειψης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού

Το Ερωτηματολόγιο Αιτίων Εγκατάλειψης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού αποτελεί το 11^ο σενάριο διαχείρισης και επίλυσης διαφόρων εκπαιδευτικών ζητημάτων. Διαφοροποιείται ως προς τη δομή του από τα υπόλοιπα 10 σενάρια της Σιωπηρής Γνώσης Εκπαιδευτικών του Δημοτικού Σχολείου (TKI-ES) όπου υπήρχαν 7 τύποι στρατηγικών, ενώ στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν υπήρχαν αυτές οι στρατηγικές (Stemler et al., 2006).

Για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου Αιτίων Εγκατάλειψης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού επιχειρήσαμε την επιβεβαίωση της προτεινόμενης δομής εισάγοντας όλα τα θέματα. Το ερώτημα 9 δεν συμπεριλήφθηκε στην τελική δομή επειδή δεν φόρτιζε στατιστικώς σημαντικά στον παράγοντα. Αυτή η μικρή απόκλιση από το μοντέλο που πραγματοποιήθηκε στην έρευνα της Φουτσιτζή (2017), θεωρείται αποδεκτή, επειδή υπήρξε και διαφορά στο δείγμα της παρούσας έρευνας που περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε αντίθεση με αντίστοιχη έρευνα της Φουτσιτζή (2017) που αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι θεωρήθηκε αναγκαίο να αφαιρεθεί το 9 ερώτημα. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα

LISREL, έκδοση 9.30 (Jöreskog & Sörbom, 2017). Το εξαγόμενο μοντέλο προέβλεπε μία δομή δύο παραγόντων. Σύμφωνα με πρόταση του στατιστικού προγράμματος LISREL, επιτράπη η προσθήκη των συσχετίσεων μεταξύ των υπολοίπων σφάλματος των ερωτήσεων για τα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Το συγκεκριμένο μοντέλο παρουσιάζεται στο (Πίνακα 19). Οι στατιστικοί δείκτες του μοντέλου ήταν οριακά αποδεκτοί: $\chi^2(30) = 61.174, p = .001, \chi^2/df = 2.039, NFI = .920, NNFI = .935, CFI = .956, SRMR = .054,$ και $RMSEA = .060$ (CI_{90%}: .038 - .082 (Bentler, 2005. Brown, 2006. Steiger, 2007). Οι περισσότεροι δείκτες που καταγράφηκαν στην παρούσα δομή συνηγορούν σε μια αποδεκτή προσαρμογή των δεδομένων στο ζητούμενο μοντέλο (Steiger, 2007).

Πίνακας 19. Δομή της Ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Αιτίων

Εγκατάλειψης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού

Αριθμός	Πρόταση	Παράγοντες	Παράγοντες		
		Εσωτερικά Αίτια	Εξωτερικά Αίτια	E	R ²
1	Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που δε νοιάζονται πραγματικά για τους μαθητές.	.497		.753	.247
2	Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που δεν είναι ανοιχτοί σε εναλλακτικές απόψεις.	.646		.583	.417
3	Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που είναι ανεπαρκείς ως προς τη γνώση του γνωστικού τους αντικειμένου.	.595		.645	.355
4	Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που δε διαθέτουν αυτοπεποίθηση.	.690		.524	.476
5	Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που αισθάνονται ιδιαίτερα επιβαρυνμένοι με γραφική δουλειά.	.280		.921	.079
6	Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που εφαρμόζουν υπέρμετρα, αυστηρούς κανόνες.	.448		.799	.201
7	Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που αισθάνονται ότι αμείβονται ανεπαρκώς.		.540	.709	.291
8	Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που δε μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους.	.618		.619	.381
10	Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που επιθυμούν να ακολουθήσουν μία πιο ελκυστική σταδιοδρομία.		.661	.564	.436
11	Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που επιθυμούν να βρουν ένα υψηλότερα αμειβόμενο επάγγελμα		.957	.083	.917

Συσχετίσεις μεταξύ των υπολοίπων σφάλματος

Πρόταση 2	- Πρόταση 1	.233
Πρόταση 5	- Πρόταση 4	.153
Πρόταση 6	- Πρόταση 5	.179
Πρόταση 8	- Πρόταση 6	.157

Σημείωση 1. Όλες οι παράμετροι του μοντέλου είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .01$.

Σημείωση 2. $E =$ Υπόλοιπο σφάλματος, $R^2 =$ Συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης στο τετράγωνο.

6. Ερωτηματολόγια για Εκπαιδευτικούς

Η αξιολόγηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία ως προς την διαχείριση διαφόρων ζητημάτων στο εργασιακό τους περιβάλλον απετέλεσε μέρος πολλών ερευνών αναζητώντας τρόπους για την βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Στα πλαίσια παρόμοιων ερευνών εντάσσεται και η κατασκευή των δύο ερωτηματολογίων για εκπαιδευτικούς «Questionnaire for Teachers A, B» από τους Grigorenko, Sternberg, και Strauss (2006), επιχειρώντας να καλύψουν από τη μία πλευρά το εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών, σχέσεις με συναδέλφους, γονείς, μαθητές και από την άλλη την επάρκεια της διδακτικής-γνωστικής, δημιουργικής και πρακτικής ικανότητας τους. Αποτελούν στην ουσία αυτο-αναφορές για τις προσωπικές πεποιθήσεις τους για την ικανότητα τους να οργανώνουν, να σχεδιάζουν και να φέρουν σε πέρας ενέργειες για να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι.

α) Ερωτηματολόγιο Αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη Διαμόρφωση Σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο Εργασιακό Περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ)

Το ερωτηματολόγιο Αυτο-αποτελεσματικότητας για τη Διαμόρφωση Σχέσεων με το Εργασιακό Περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), δημιουργήθηκε από τους Grigorenko et al., (2006) Questionnaire for Teachers A. Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε σε ελληνικό πληθυσμό εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τις Φουτσιτζή, Παπαντωνίου, Μωραϊτού, και Δερμιτζάκη (2015). Αποτελούνταν από δέκα (10) ερωτήσεις που αξιολογούσαν τις πεποιθήσεις των δασκάλων για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στον ως άνω αναφερθέντα τομέα δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα, αξιολογούσε: α) την ικανότητα των δασκάλων να διαχειρίζονται διάφορα ζητήματα της εργασίας τους, όπως η διαμόρφωση σχέσεων τους, όχι μόνο στο στενότερο σχολικό αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον εργασίας με τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους, με τους γονείς των μαθητών, αλλά και με τους μαθητές, τη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, την παρουσίαση του ακαδημαϊκού υλικού, κ.λπ., και β) τα κίνητρα και την ικανότητα συνεργασίας στα πλαίσια της εργασίας τους με τους συναδέλφους, τον διευθυντή, τους γονείς αλλά και τους μαθητές.

Η μετάφραση του πρωτότυπου ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα έγινε από την Παπαντωνίου Γεωργία. Στη συνέχεια η Φουτσιτζή Ευαγγελία, υπό την ιδιότητά της ως μεταφράστριας, έκανε την αντίστροφη μετάφραση από την ελληνική

γλώσσα στην αγγλική για να εντοπιστεί και να ελαχιστοποιηθεί η ύπαρξη πιθανών αποκλίσεων. Ο έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για την ελληνική εκδοχή έγινε από την Φουτσιτζή Ευαγγελία.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ΑΔΣΕΠ βρέθηκε να μετρά τη διάσταση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον, επιβεβαιώνοντας τη μονοπαγοντική δομή της ελληνικής εκδοχής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου (Φουτσιτζή, Παπαντωνίου, Μωραΐτου & Δερμιτζάκη, 2015).

Οι συμμετέχοντες αποτύπωναν τις επιλογές τους σε μια κλίμακα εννέα βαθμών και για τα δύο ερωτηματολόγια. Στην κλίμακα του πρώτου ερωτηματολογίου υπήρχε η εξής διαβάθμιση: (1) Σίγουρα όχι, (5) Δεν είμαι βέβαιος/η, (9) Σίγουρα ναι. Στο Παράρτημα βρίσκεται ολόκληρο το ερωτηματολόγιο Α. Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Παραδείγματα του Ερωτηματολογίου Αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη Διαμόρφωση Σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο Εργασιακό Περιβάλλον για Εκπαιδευτικούς (ΑΔΣΕΠ)

- 1.Οι σχέσεις μου με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο μου είναι καλές. _____
- 2.Η σχέση μου με το Διευθυντή μου είναι καλή. _____

Δομή και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ΑΔΣΕΠ

Για να ελεγχθεί η δομή του πρώτου ερωτηματολογίου για δασκάλους (ΑΔΣΕΠ) σε ότι αφορά, την αυτο-αποτελεσματικότητα των δασκάλων, δηλαδή την ικανότητα διαχείρισης εργασιακών ζητημάτων αξιοποιήθηκε η μέθοδος της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis, CFA). Για αυτή την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα LISREL, έκδοση 9.30 (Jöreskog & Sörbom, 2017).

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου ΑΔΣΕΠ ελέγχθηκε με το συντελεστή Cronbach's alpha (Cronbach's α reliability analysis). Ο δείκτης αξιοπιστίας ανήλθε σε .80, υποδεικνύοντας πολύ καλή εσωτερική συνέπεια.

Από το αντίστοιχο εύρημα της Φουτσιτζή (2017) και των (Φουτσιτζή κ.α. 2015) που βρήκαν τη δομή ενός και μόνου παράγοντα για εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναμενόταν και στο συγκεκριμένο μοντέλο για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο μοντέλο επιβεβαιώθηκε επακριβώς και παρουσιάζεται στον (Πίνακα 20). Οι στατιστικοί δείκτες του μοντέλου ήταν αποδεκτοί:

$\chi^2(30) = 54.784, p = .004, \chi^2/df = 1.826, NFI = .934, NNFI = .952, CFI = .968, SRMR = .042,$ και $RMSEA = .054$ ($CI_{90\%}: .030 - .076$) (Bentler, 2005. Brown, 2006. Steiger, 2007). Επιπλέον, σύμφωνα με πρόταση του στατιστικού προγράμματος LISREL, επιτράπη η προσθήκη των συσχετίσεων μεταξύ των υπολοίπων σφάλματος των ερωτήσεων του πρώτου ερωτηματολογίου για τους δασκάλους. Όλες οι προτεινόμενες συσχετίσεις των υπολοίπων σφάλματος ήταν στατιστικώς σημαντικές ($p < .005$). Στον Πίνακα 20 αναγράφονται οι σταθμισμένες τιμές των συσχετίσεων αυτών.

Σύμφωνα με τους Schermelleh-Engel, Moosbrugger και Müller (2003), οι περισσότεροι δείκτες που καταγράφηκαν στην παρούσα δομή συνηγορούν σε μια αποδεκτή προσαρμογή των δεδομένων στο ζητούμενο μοντέλο. Ορισμένοι από τους κρίσιμους δείκτες, όπως είναι ο λόγος του χ^2 δια των βαθμών ελευθερίας και ο CFI, καταδεικνύουν μια καλή προσαρμογή των δεδομένων στο μοντέλο (Steiger, 2007). Συνολικά, το ερωτηματολόγιο ΑΔΣΕΠ παρουσιάζει την απαιτούμενη αξιοπιστία και δομική εγκυρότητα για να χρησιμοποιηθεί σε πληθυσμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 20. Η Δομή του Ερωτηματολογίου Αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη Διαμόρφωση Σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο Εργασιακό Περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ).

Προτάσεις	Παράγοντας ΑΔΣΕΠ	E	R ²
1. Οι σχέσεις μου με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο μου είναι καλές.	.408	.833	.167
2. Η σχέση μου με το διευθυντή μου είναι καλή.	.347	.879	.121
3. Είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.	.575	.670	.330
4. Διαμορφώνω πάντοτε μία καλή συναισθηματική επαφή με τους μαθητές μου.	.637	.595	.405
5. Παρουσιάζω σωστά (στην τάξη μου) το εκπαιδευτικό υλικό.	.671	.550	.450
6. Διατηρώ πάντοτε την πειθαρχία στην τάξη μου.	.642	.588	.412
7. Καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια για την εδραίωση και διατήρηση καλών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών μου.	.499	.751	.249
8. Ενδιαφέρομαι για το σχολείο και τη φήμη του στην κοινότητα.	.544	.704	.296
9. Πιστεύω ότι η απόφασή μου να γίνω εκπαιδευτικός ήταν η σωστή απόφαση για μένα.	.420	.824	.176
10. Είμαι ειδήμων σ' αυτό που κάνω.	.430	.815	.185
Συσχετίσεις μεταξύ υπολοίπων σφάλματος			
Πρόταση 2 - Πρόταση 1	.510		
Πρόταση 8 - Πρόταση 2	.116		
Πρόταση 9 - Πρόταση 3	.271		
Πρόταση 10 - Πρόταση 5	.188		
Πρόταση 8 - Πρόταση 7	.218		

Σημείωση 1: ΑΔΣΕΠ = Παράγοντας Αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη Διαμόρφωση Σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο Εργασιακό Περιβάλλον.

Όλες οι παράμετροι του μοντέλου είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .001$

Σημείωση 2: Όλες οι αναφερόμενες σχέσεις μεταξύ των υπολοίπων σφάλματος είναι στατιστικώς σημαντικές στο επίπεδο $p < .005$.

Σημείωση 3. E = Υπόλοιπο σφάλματος, R² = Συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης στο τετράγωνο

β) Ερωτηματολόγιο Επάρκειας Ικανοτήτων (EI)

Το Ερωτηματολόγιο Επάρκειας Ικανοτήτων (EI), προήλθε από τους Grigorenko, Sternberg, και Strauss, (2006) Questionnaire for Teachers B. Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε σε ελληνικό πληθυσμό εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τις Φουτσιτζή, Παπαντωνίου, Μωραΐτου, και Δερμιτζάκη (2015), (Φουτσιτζή,

2017). Βασίζεται στην τριαρχική θεωρία του Sternberg (Sternberg, 1982. 1983. 1984. 1985. Sternberg et al., 2000. Wagner & Sternberg, 1985). Αποτελείται από 10 ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν τις αναλυτικές, δημιουργικές και πρακτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Η μετάφραση του πρωτότυπου ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα έγινε από την Παπαντωνίου Γεωργία. Στη συνέχεια η Φουτσιτζή Ευαγγελία, υπό την ιδιότητά της ως μεταφράστριας, έκανε την αντίστροφη μετάφραση από την ελληνική γλώσσα στην αγγλική για να εντοπιστεί και να ελαχιστοποιηθεί η ύπαρξη πιθανών αποκλίσεων. Ο έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για την ελληνική εκδοχή έγινε από την Φουτσιτζή Ευαγγελία.

Αξιολογούσε την ακαδημαϊκή (διδασκτική), παράλληλα με την πρακτική και την δημιουργική τους ικανότητα, καθώς επίσης τον τρόπο διαχείρισης του εαυτού τους και της συνεργασίας τους με τους άλλους. Και αυτό το ερωτηματολόγιο (EI), βρέθηκε να μετρά τη διάσταση της αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, ως προς την επάρκεια των ικανοτήτων του στο γνωστικό, δημιουργικό και πρακτικό τομέα, επιβεβαιώνοντας τη μονοπαραγοντική δομή της ελληνικής εκδοχής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου (Φουτσιτζή κ.α. 2015. Φουτσιτζή, 2017).

Οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν στις ερωτήσεις όπως προαναφέρθηκε χρησιμοποιώντας μία 9βαθμη κλίμακα τύπου Likert: (1) Εξαιρετικά κακός, (2), (3) Κάπως κακός, (5) Ούτε κακός Ούτε καλός, (7) Κάπως καλός, (9) Εξαιρετικά καλός.

Στο ερωτηματολόγιο EI όσο υψηλότερη ήταν η βαθμολογία που συγκέντρωνε ο εκπαιδευτικός τόσο υψηλότερα σήμαινε ότι αξιολογούσε την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς του. Ολόκληρο το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα.

Παραδείγματα Ερωτηματολογίου Επάρκειας Ικανοτήτων (EI)

1. Πώς θα βαθμολογούσατε τη διδασκτική σας ικανότητα; _____
2. Πώς θα βαθμολογούσατε την ικανότητά σας να φέρεστε στα παιδιά; _____

Δομή και Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Επάρκειας Ικανοτήτων (EI)

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου (EI) ελέγχθηκε και εδώ με το συντελεστή Cronbach's alpha (Cronbach's α reliability analysis). Ο δείκτης

αξιοπιστίας ανήλθε σε .89, υποδεικνύοντας πολύ καλή εσωτερική συνέπεια. Για να ελεγχθεί η δομή του ερωτηματολογίου για δασκάλους (EI) σε ότι αφορά, την επάρκεια ικανοτήτων των δασκάλων, δηλαδή την ακαδημαϊκή, δημιουργική και πρακτική ικανότητα τους, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (Confirmatory Factor Analysis, CFA). Για αυτή την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα LISREL, έκδοση 9.30 (Jöreskog & Sörbom, 2017).

Από το αντίστοιχο εύρημα της Φουτσιτζί (2017) και των (Φουτσιτζί κ.α. 2015) που βρήκαν τη δομή ενός και μόνου παράγοντα για εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναμενόταν και στο συγκεκριμένο μοντέλο για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο μοντέλο επιβεβαιώθηκε επακριβώς και παρουσιάζεται στον (Πίνακα 21). Επιπλέον, σύμφωνα με πρόταση του στατιστικού προγράμματος LISREL, επιτράπη η προσθήκη των συσχετίσεων μεταξύ των υπολοίπων σφάλματος των ερωτήσεων του δεύτερου ερωτηματολογίου για τους δασκάλους. Οι στατιστικοί δείκτες του μοντέλου αποδεικνύουν καλή προσαρμογή: $\chi^2(32) = 43.962$, $p = .077$, $\chi^2/df = 1.374$, $NFI = .963$, $NNFI = .985$, $CFI = .990$, $SRMR = .031$, και $RMSEA = .036$ (CI_{90%}: .000 - .060). Όλες οι μεταβλητές, φόρτισαν με θετικό (>.56) και στατιστικά σημαντικό τρόπο ($p < .001$) τον παράγοντα του μοντέλου.

Συνολικά, το ερωτηματολόγιο EI παρουσιάζει την απαιτούμενη αξιοπιστία και δομική εγκυρότητα για να χρησιμοποιηθεί σε πληθυσμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 21. Η δομή του Ερωτηματολογίου Επάρκειας Ικανοτήτων (ΕΙ)

Προτάσεις	Παράγοντας		
	ΕΙ	Ε	R²
1. Πώς Θα βαθμολογούσατε τη διδακτική σας ικανότητα;	.629	.605	.395
2. Πώς θα βαθμολογούσατε την ικανότητά σας να φέρεστε στα παιδιά;	.662	.562	.438
3. Πώς θα βαθμολογούσατε τη γνωστική σας ικανότητα;	.718	.484	.516
4. Πως θα βαθμολογούσατε τη δημιουργική σας ικανότητα;	.697	.515	.485
5. Πώς θα βαθμολογούσατε την πρακτική σας ικανότητα;	.787	.381	.619
6. Πόσο καλός/ή είστε στο να δουλεύετε μόνοι;	.626	.608	.392
7. Πόσο καλός/ή είστε στο να δουλεύετε μαζί με άλλους;	.587	.655	.345
8. Πόσο καλός/ή είστε στο να δίνετε κίνητρα στον εαυτό σας;	.564	.682	.318
9. Πόσο καλός/ή είστε σε θέματα διαχείρισης έργων;	.684	.532	.468
10. Πώς θα βαθμολογούσατε την αίσθηση υπευθυνότητάς σας;	.602	.637	.363
Συσχετίσεις μεταξύ υπολοίπων σφάλματος			
Πρόταση 2 - Πρόταση 1	.192		
Πρόταση 3 - Πρόταση 1	.142		
Πρόταση 9 - Πρόταση 8	.172		

Σημείωση 1: ΕΙ =Επάρκεια Ικανοτήτων

Όλες οι παράμετροι του μοντέλου είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο $p < .001$

Σημείωση 2: Όλες οι αναφερόμενες σχέσεις μεταξύ των υπολοίπων σφάλματος είναι στατιστικώς σημαντικές στο επίπεδο $p < .001$.

Σημείωση 3. Ε = Υπόλοιπο σφάλματος, R^2 = Συντελεστής πολλαπλής συσχέτισης στο τετράγωνο

Διαδικασία

Πριν από τη χορήγηση των δοκιμασιών, δόθηκαν οι σχετικές πληροφορίες για την έρευνα και το σκοπό της καθώς και οι απαραίτητες οδηγίες. Επίσης δόθηκαν διάφορες εξηγήσεις στους συμμετέχοντες ότι η συμμετοχή τους στη δοκιμασία ήταν εθελοντική και ανώνυμη και είχε καθαρά εμπιστευτικό χαρακτήρα. Η εξέταση των συμμετεχόντων πραγματοποιούνταν, σε ήσυχο περιβάλλον, έτσι ώστε να μην υπάρχουν ερεθίσματα που να διασπούν την προσοχή τους, συνήθως, στο γραφείο διδασκόντων για την συστοιχία των γνωστικών έργων, γνωστικού ύφους, και στη βιβλιοθήκη ή στο γραφείο του Διευθυντή του Σχολείου για το πρώτο μέρος της συστοιχίας συναισθημάτων (Δοκιμασία Αναγνώρισης Βασικών Συναισθημάτων), (TASIT part 1) Emotion Evaluation Test (McDonald et al., 2002), διότι η χορήγηση του έργου ήταν ατομική και πραγματοποιούνταν μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Υπήρχε χρονικός περιορισμός σε όλα τα έργα που χρησιμοποιήθηκαν.

Επίσης οι συμμετέχοντες κλήθηκαν, να συμπληρώσουν, σε φόρμα διάφορες πληροφορίες που αφορούσαν στην ηλικία τους, το φύλο, την επαγγελματική τους κατάσταση, τις βασικές σπουδές τους, τις επιπρόσθετες σπουδές τους, τη διδακτική τους εμπειρία, τον αριθμό των μαθητών που δίδασκαν, τον αριθμό των σχολείων που είχαν διδάξει, τον αριθμό των εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων τις οποίες είχαν αναλάβει κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Καθώς επίσης τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν χρονικά κατά πόσο αλληλεπιδρούσαν με τους σχολικούς συμβούλους, τους γονείς των μαθητών τους, και τους διευθυντές των σχολείων.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν και να επιστρέψουν συμπληρωμένα σε διάστημα έως και 7 ημερών, τα ακόλουθα ερωτηματολόγια τα οποία δίνονταν με τυχαία σειρά στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς: Σενάρια αξιολόγησης της Σιωπηρής Γνώσης για εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το Ερωτηματολόγιο Ρύθμισης Συναισθήματος, το Ερωτηματολόγιο Στάσεων προς τον Εαυτό, το Ερωτηματολόγιο Δεξιοτήτων Περίσκεψης, το Ερωτηματολόγιο Αιτίων Εγκατάλειψης του Επαγγέλματος του Εκπαιδευτικού και τα δύο Ερωτηματολόγια για την εκτίμηση της Αποτελεσματικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών α) ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον και β) ως προς την επάρκεια των διδακτικών ικανοτήτων τους)

9 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας που αφορούσαν τις σχέσεις-επιδράσεις μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζει η έρευνα αυτή, εφαρμόστηκε μοντελοποίηση δομικών εξισώσεων και, ειδικότερα, η ανάλυση διαδρομών με το στατιστικό πρόγραμμα EQS 6.1 (Bentler, 2005).

Οι αναλύσεις διαδρομών στηρίχθηκαν σε μία σειρά θεωρητικών μοντέλων τα οποία περιελάμβαναν ένα πλέγμα σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της παρούσας έρευνας, δηλαδή (α) μεταξύ των απόμακρων και εγγείς παραγόντων, όπως οι γνωστικές ικανότητες, γνωστικό ύφος, η κοινωνική νόηση, η Θεωρία του Νου (Αποκωδικοποίηση-Αναγνώριση Βασικών Συναισθημάτων), η ρύθμιση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, των στάσεων προς τον εαυτό, των δεξιοτήτων περίσκεψης, με τη σιωπηρή γνώση. (β) Των σχέσεων/επιδράσεων της σιωπηρής γνώσης στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον και την επάρκεια των ικανοτήτων τους καθώς και στις πεποιθήσεις για τα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η μήτρα των συσχετίσεων μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών παρουσιάζεται στον Πίνακα 25.

Προκειμένου να διερευνηθεί ο πρώτος στόχος της διατριβής, η ανάλυση διαδρομών εφαρμόστηκε, κατ' αρχάς, για το σύνολο των απόμακρων παραγόντων πρόβλεψης μεταβλητών - της γενικής γνωστικής ικανότητας, της κοινωνικής νόησης (αποκωδικοποίησης-αναγνώρισης βασικών συναισθημάτων) - με τη σιωπηρή γνώση ως στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων στο σχολείο, καθώς επίσης έγινε διερεύνηση των σχέσεων και μεταξύ της γενικής γνωστικής ικανότητας, με την αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων.

Η ανάλυση διαδρομών επαναλήφθηκε άλλες τρεις φορές:

Στην πρώτη από αυτές, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρίτος στόχος της διατριβής, συμπεριελήφθησαν οι μεταβλητές της πρακτικής νοημοσύνης, δηλαδή των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης, των δεξιοτήτων περίσκεψης (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα και αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς υποκειμενική κρίση), των στάσεων προς τον εαυτό (τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς, τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης, τάση γενίκευσης μετά από μία αποτυχία), της εκτίμησης της αυτο-αποτελεσματικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών (ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον και ως προς την επάρκεια των ικανοτήτων τους), καθώς και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (εσωτερικά: διδακτική και γνωστική ανεπάρκεια και εξωτερικά: αδυναμία συνεργασίας με συναδέλφους, γονείς, στελέχη της εκπαίδευσης).

Στα πλαίσια του τρίτου στόχου και στην επόμενη ανάλυση διαδρομών, αναζητήθηκε, η αντίθετη φορά των σχέσεων της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον και ως προς την επάρκεια των ικανοτήτων τους, καθώς και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος με τη σιωπηρή γνώση.

Στην τελευταία ανάλυση διαδρομών, και προκειμένου να διερευνηθεί ο τέταρτος στόχος της διατριβής, συμπεριελήφθησαν οι μεταβλητές των δεξιοτήτων περίσκεψης, της εκτίμησης της αποτελεσματικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών (ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό τους περιβάλλον και ως προς την επάρκεια των ικανοτήτων τους), της ρύθμισης του συναισθήματος (γνωστική επανεκτίμηση, συναισθηματική καταστολή), καθώς και των στάσεων προς τον εαυτό (τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς, τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης, τάση γενίκευσης μετά από μία αποτυχία).

Πέμπτος στόχος της διατριβής ήταν η διερεύνηση των ατομικών διαφορών και πιο συγκεκριμένα του φύλου και της διδακτικής εμπειρίας σ' όλους τους παράγοντες που μετρήθηκαν στη διατριβή.

Τα τελικά μοντέλα που επιβεβαιώθηκαν και επιλέχθηκαν για να παρουσιαστούν διέθεταν ικανοποιητικούς δείκτες και υψηλού βαθμού συνέπεια κατά την αναπαράσταση της φοράς των σχέσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών.

Σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της γενικής γνωστικής ικανότητας, της κοινωνικής νόησης (αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων) και των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης

Προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις που προκύπτουν από τον πρώτο στόχο μεταξύ των γνωστικών ικανοτήτων ως μονοπαραγοντικής δομής, η οποία συμπεριλαμβάνει και το γνωστικό ύψος (όπως έχει αναφερθεί στο σχετικό κεφάλαιο των δομών) και των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης, παρουσιάζεται στο (Σχήμα 3) και χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διαδρομών με το στατιστικό πρόγραμμα EQS 6.1 (Bentler, 2005).

Υπολογίσθηκαν διαφορετικά μοντέλα, στα οποία ενσωματώνονταν κάθε φορά οι προτεινόμενες τροποποιήσεις που προέκυπταν από την εξέταση του Πίνακα Υπολοίπων Σφάλματος και την εφαρμογή των δοκιμασιών του Πολλαπλασιαστή Lagrange και του Wald τεστ (βλ. Τσιγγίλης, 2010). Το τελικό μοντέλο που προέκυψε για το δίκτυο των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της γενικής γνωστικής ικανότητας, της κοινωνικής νόησης (αποκωδικοποίηση-αναγνώριση βασικών συναισθημάτων) και των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στο (Σχήμα 3). Το μοντέλο είχε εξαιρετική προσαρμογή στα δεδομένα της παρούσας έρευνας [$\chi^2(4) = 2.684, p = .612, CFI = .1000, SRMR = .032,$ και $RMSEA = .000$ (CI90%: .000 - .074)]. Στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές φορτίσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών.

Σχέσεις της μεταβλητής της γενικής γνωστικής ικανότητας με τις μεταβλητές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών

Στα μοντέλα διαδρομών που ελέγχθηκαν έως το τελικό μοντέλο που παρουσιάζεται στο (βλ. Σχήμα 3) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές φορτίσεις των διαδρομών από τη «γενική γνωστική ικανότητα» προς καμία από τις επτά στρατηγικές σιωπηρής γνώσης («συμμορφώνομαι», «αποφεύγω», «συσκέπτομαι», «εξουσιοδοτώ», «νομοθετώ», «συμβουλευόμαι» και «ανταποδίδω»). Συνεπώς, η Υπόθεση (1) επιβεβαιώνεται, επειδή καμία από τις επτά στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης δεν βρέθηκε να δέχεται στατιστικά σημαντικές επιδράσεις από τις μεταβλητή της «γενικής γνωστικής ικανότητας».

Σχέσεις των μεταβλητών της κοινωνικής νόησης (αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων) με τις μεταβλητές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης

Στο συγκεκριμένο μοντέλο και στο πλαίσιο ελέγχου της Υπόθεσης (2) διερευνήθηκαν οι επιδράσεις των μεταβλητών της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων σε αυτές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης.

Από τις τρεις μεταβλητές της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων, μόνο η μεταβλητή «*αναγνώριση-αποκωδικοποίηση της χαράς*», βρέθηκε να επιδρά σε μία μόνο από τις επτά στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης, τη στρατηγική «*νομοθετώ*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 2.05%) (βλ. Σχήμα 3). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η Υπόθεση (2) επιβεβαιώνεται μερικώς καθώς η κοινωνική νόηση (ως αναγνώριση/αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων) δεν βρέθηκε να επιδρά στο σύνολο των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης. Η επίδραση της «*χαράς*» στη στρατηγική «*νομοθετώ*» υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά μέσω της θέσπισης κανόνων για την διαχείριση και επίλυση των ζητημάτων που προκύπτουν στον εργασιακό του χώρο. Θα μπορούσε να ειπωθεί επίσης, ότι ο εκπαιδευτικός που προτείνει δίκαιους κανόνες στους μαθητές του αναγνωρίζει το συναίσθημα της χαράς στο πρόσωπο τους.

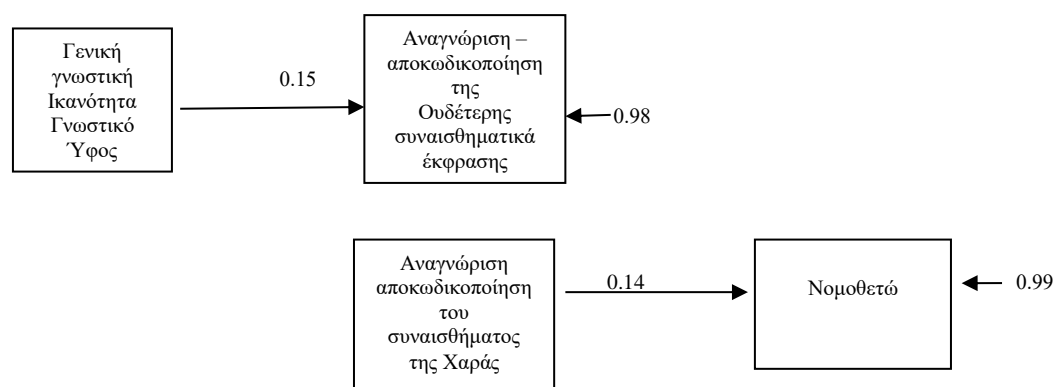
Σχέσεις της μεταβλητής της γενικής γνωστικής ικανότητας με τις μεταβλητές της κοινωνικής νόησης (αποκωδικοποίησης-αναγνώρισης βασικών συναισθημάτων)

Στο συγκεκριμένο μοντέλο και πάντα σύμφωνα με την Υπόθεση (3) διερευνήθηκαν οι επιδράσεις των μεταβλητών της «*γενικής γνωστικής ικανότητας*» σ' αυτές της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων: α) «*αναγνώριση του συναισθήματος της χαράς*», β) «*αναγνώριση της ουδέτερης συναισθηματικά έκφρασης*», και γ) «*αναγνώριση αμφίσημων-αβέβαιων συναισθηματικών εκφράσεων*», στις οποίες ενέπιπταν τα συναισθήματα της έκπληξης, του θυμού, της λύπης, του φόβου, και του αποτροπιασμού.

Από τις τρεις μεταβλητές της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων, μόνον η μεταβλητή «*αναγνώριση της ουδετερότητας*», βρέθηκε να δέχεται θετική επίδραση από τη μεταβλητή «*γενική γνωστική ικανότητα*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 2.37%) (βλ. Σχήμα 3). Το εύρημα αυτό αποτελεί μερική επιβεβαίωση της Υπόθεσης (3) και υποδηλώνει, ότι όσο υψηλότερη γενική

γνωστική ικανότητα διαθέτει ένας εκπαιδευτικός, τόσο καλύτερα μπορεί να αναγνωρίζει και να αποκωδικοποιεί το ουδέτερο συναίσθημα. Σύμφωνα με τους McDonald et al., (2006) κατά την διαδικασία αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης της ουδέτερης συναισθηματικά έκφρασης από δυναμικά οπτικά ερεθίσματα, το άτομο επεξεργάζεται πληροφορίες ταυτόχρονα από διάφορες πηγές και όχι μόνο από την περιοχή των ματιών ή του στόματος, διότι οι ουδέτερες συναισθηματικές εκφράσεις δεν δίνουν συγκεκριμένες πληροφορίες, αν για αυτό το οποίο γίνεται προσπάθεια αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης από τον εκπαιδευτικό είναι συναίσθημα ή όχι. Οι Clarkson, Tormala και Rucker (2008), αναφέρουν ότι η ουδέτερη συναισθηματικά έκφραση παρουσιάζει λόγω της έντονης διαφορούμενης φύσης της δυσκολίες στην αναγνώριση, αποκωδικοποίηση και ερμηνεία της.

Η αναγνώριση των συναισθημάτων αποτελεί σημαντική δεξιότητα, η οποία συνδέεται με την κοινωνική νόηση (Aldao et al., 2015. Blalock et al., 2016. Phillips et al., 2011. Rakoczy et al., 2012). Αποτελεί επίσης σημαντική λειτουργία στην καθημερινότητα του ατόμου, καθώς ελλείμματα της οδηγούν σε δυσκολίες επικοινωνίας αλλά και διαπροσωπικές δυσκολίες (Hilt et al., 2011. Van Kleef, 2009. Schurz, Radua, Aichhorn, Richlan & Perner, 2014). Ειδικότερα η ικανότητα να αναγνωρίζει το άτομο τα συναισθήματά του, δημιουργεί τις συνθήκες και τα προαπαιτούμενα της ορθής ρύθμισης και διαχείρισης τους και συντελεί στην καλύτερη αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (Argaud et al., 2018. Austin, Saklofske Egan, 2005. Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005. Salovey et al., 2002).



Σχήμα 3. Σχηματική αναπαράσταση του δικτύου των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών της «γενικής γνωστικής ικανότητας» και της μεταβλητής αποκωδικοποίησης-αναγνώρισης βασικών συναισθημάτων «ουδετερότητα», καθώς επίσης μεταξύ της μεταβλητής αποκωδικοποίησης-αναγνώρισης βασικών συναισθημάτων «χαρά» και της μεταβλητής της σιωπηρής γνώσης «νομοθετώ».

Σύνοψη

Τα παραπάνω αποτελέσματα αφορούν τις επιδράσεις της μεταβλητής της γενικής γνωστικής ικανότητας στις μεταβλητές της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων. Αφορούν επίσης τις επιδράσεις των μεταβλητών της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων στις μεταβλητές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης.

Σε ό,τι αφορά την αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων σχηματίστηκαν τρεις παράγοντες: α) η χαρά, β) η ουδετερότητα και γ) η αναγνώριση αβέβαιων συναισθηματικών εκφράσεων (Moraitou et al., 2013). Με την αναγνώριση-αποκωδικοποίηση των συναισθημάτων συνυπάρχει και η διάσταση της αβεβαιότητας –όπως αναφέρεται παραπάνω–αν δηλαδή, η παρουσιαζόμενη πληροφορία εμπεριέχει συναισθηματική έκφραση ή όχι, η δεξιότητα αναγνώρισης αυτής της πληροφορίας αποτελεί σημαντικό στοιχείο (Moraitou et al., 2013). Θετικά βρέθηκε να επιδρά η «γενική γνωστική ικανότητα» στην αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων και πιο συγκεκριμένα στη μεταβλητή «ουδετερότητα» σε μικρό βαθμό (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 2,37%). Οι δυσκολίες στην αναγνώριση-αποκωδικοποίηση και ρύθμιση των συναισθημάτων συνδέονται με συγκεκριμένες πτυχές κοινωνικής δυσλειτουργίας που μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη ποιότητα ζωής και στην κοινωνική απομόνωση (Scott-Ladd & Chan, 2004).

Σε ότι αφορά τις επιδράσεις των μεταβλητών της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων στις μεταβλητές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης, η μεταβλητή «χαρά» επιδρά στις στρατηγική «νομοθετώ» σε ποσοστό διακύμανσης 2.1%.

Σχέσεις των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης με τη σιωπηρή γνώση, των στάσεων προς τον εαυτό με τη σιωπηρή γνώση, της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (ΕΙ) με τη σιωπηρή γνώση, καθώς και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος με τη σιωπηρή γνώση.

Προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις που προκύπτουν από τον τρίτο στόχο παρουσιάζεται στο (Σχήμα 4) και χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διαδρομών με το στατιστικό πρόγραμμα EQS 6.1 (Bentler, 2005).

Υπολογίσθηκαν διαφορετικά μοντέλα, στα οποία ενσωματώνονταν κάθε φορά οι προτεινόμενες τροποποιήσεις που προέκυπταν από την εξέταση του Πίνακα Υπολοίπων Σφάλματος και την εφαρμογή των δοκιμασιών του Πολλαπλασιαστή Lagrange και του Wald τεστ (βλ. Τσιγγίλης, 2010). Το τελικό μοντέλο που προέκυψε για το δίκτυο των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης, των στάσεων προς τον εαυτό, της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια διδακτικών ικανοτήτων (ΕΙ), καθώς και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, με τη σιωπηρή γνώση παρουσιάζεται στο (Σχήμα 4). Το μοντέλο είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα της παρούσας έρευνας [$\chi^2(39) = 49.984$, $p = .111$, CFI = .976, SRMR = .051, και RMSEA = .031 (CI90%: .000 - .054)]. Στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές φορτίσεις και συνδιακυμάνσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών.

Σχέσεις μεταξύ των δεξιοτήτων περίσκεψης (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα, και αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση), και των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης (συμμορφώνομαι, αποφεύγω, συσκέπτομαι, εξουσιοδοτώ, νομοθετώ, συμβουλεύομαι και ανταποδίδω).

Στο συγκεκριμένο μοντέλο και πάντα σύμφωνα με την Υπόθεση (9) διερευνήθηκαν οι επιδράσεις των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης σε αυτές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης. Από τις τέσσερις δεξιότητες περίσκεψης δύο βρέθηκαν να επιδρούν στην στρατηγική «*συσκέπτομαι*» α) η «*δράση με ενημερότητα*»

και β) η «αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 1.56%). Πιο συγκεκριμένα θετικά επιδρά στην στρατηγική της σιωπηρής γνώσης «*συσκέπτομαι*» η μεταβλητή των δεξιοτήτων περίσκεψης «*δράση με ενημερότητα*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 3.31%). Το εύρημα αυτό καταδεικνύει τη σημασία της πλήρους προσοχής και εμπλοκής του εκπαιδευτικού στην τρέχουσα δραστηριότητα (Baer et al., 2004), προσπαθώντας πάντα μέσα από επιχειρήματα να διαχειρίζεται και να επιλύει τα προβλήματα που ανακύπτουν (Stemler & Sternberg, 2006). Αντίθετα, βρέθηκε να επιδρά αρνητικά στη ίδια στρατηγική της σιωπηρής γνώσης «*συσκέπτομαι*» η μεταβλητή των δεξιοτήτων περίσκεψης «*αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 1.19%). Το συγκεκριμένο εύρημα δείχνει ότι όσο λιγότερες προσπάθειες υιοθετεί να φέρει σε πέρας ο εκπαιδευτικός για την εξεύρεση ευέλικτων λύσεων σε προβληματικές καταστάσεις, τόσο περισσότερο εξομοιώνεται με την παθητικότητα, προσπαθώντας να παραιτηθεί από τη τρέχουσα δραστηριότητα του, μη ακολουθώντας μια ενεργητική διαμεσολάβηση για την επίλυση του προβλήματος που έχει ανακύψει.

Θετική επίδραση δέχεται η στρατηγική της σιωπηρής γνώσης «*νομοθετώ*» από τη δεξιότητα περίσκεψης «*λεκτική περιγραφή*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 1,46%). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός χωρίς υποκειμενική κρίση ενδιαφέρεται να συμμετέχει άμεσα, ενεργητικά και θέτοντας κανόνες στην διαχείριση και αντιμετώπιση του προβλήματος που έχει δημιουργηθεί.

Σύμφωνα με παραπάνω ευρήματα η Υπόθεση (9) επιβεβαιώνεται μερικώς (βλ. Σχήμα 4) αφού διαπιστώθηκαν, θετικές και αρνητικές επιδράσεις από τρεις δεξιότητες περίσκεψης, σε μόνο δύο από τις επτά στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών.

Σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών των στάσεων προς τον εαυτό (τοποθέτηση υψηλών στόνταρτς και τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης) και των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης.

Η μεταβλητή των στάσεων προς τον εαυτό «*τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης*» (Carver et al., 1988) βρέθηκε να επιδρά θετικά στη στρατηγική της σιωπηρής γνώσης «*συμμορφώνομαι*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 1.77%) (βλ. Σχήμα 4). Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο επιλέγει ο εκπαιδευτικός να κάνει αυτοκριτική σε κάθε αποτυχία

επίτευξης καλής επίδοσης, τόσο περισσότερο φαίνεται να διακατέχεται από μειωμένη αυτοπεποίθηση για να αντιμετωπίσει την υπάρχουσα κατάσταση, ακολουθώντας παράλληλα παθητική στάση για την επίλυση του ζητήματος που έχει ανακύψει. Παρατηρήθηκε, επίσης, η ίδια μεταβλητή των στάσεων προς τον εαυτό «*τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης*» να επιδρά θετικά στη στρατηγική «*εξουσιοδοτώ*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 1.77%). Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο απογοητεύεται ο εκπαιδευτικός με την κάθε του αποτυχία καλής επίδοσης, τόσο συχνότερα τείνει να υιοθετεί τη στρατηγική «*εξουσιοδοτώ*». Για την ακρίβεια, η επιλογή της συγκεκριμένης μεταβλητής των στάσεων προς τον εαυτό, υπαγορεύει μία αντίδραση ανάλογη με αυτή που παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός όταν αισθάνεται ανασφάλεια, γνωρίζοντας παράλληλα ότι δεν μπορεί να διαχειριστεί ο ίδιος την κατάσταση που δημιουργήθηκε, μεταθέτοντας την ευθύνη επίλυσης του προβλήματος που έχει ανακύψει σε κάποιο άλλο πρόσωπο.

Η Υπόθεση (10) επιβεβαιώνεται μερικώς διότι μόνο η «*τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης*» επιδρά θετικά σε δύο από τις επτά στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης, και η «*τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς*» δεν βρέθηκε να επιδρά σε καμία από τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης.

Σχέσεις μεταξύ της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων και της επάρκειας ικανοτήτων και των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης.

Στο συγκεκριμένο μοντέλο και πάντα σύμφωνα με την Υπόθεση (11) παρουσιάστηκε θετική στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών της «*αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων*» και ως προς την «*επάρκεια ικανοτήτων*». Μια δυναμική ερμηνεία αυτής της θετικής σχέσης θα μπορούσε να είναι, ότι η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων αλλά και ως προς την επάρκεια των ικανοτήτων τους αποτελούν σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος επηρεάζει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και μαθητών, τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, αλλά και την επαγγελματική λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών (VanHousen, 2013). Οι εκπαιδευτικοί έχοντας επίγνωση της ευθύνης, τους αλλά και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν καθημερινά, αισθάνονται δέσμευση απέναντι στο σύνολο των ατόμων που εμπλέκονται στον εργασιακό τους χώρο, προσπαθώντας να δημιουργήσουν εχέγγυα για τη εύρυθμη λειτουργία του, να

διαμορφώσουν δηλαδή σχέσεις συνεργασίας με τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους συναδέλφους, τους γονείς, τους μαθητές, καθώς επίσης να βελτιώσουν τα ακαδημαϊκά τους προσόντα έτσι ώστε να έχουν όσο γίνεται πιο θετική παρουσία στην σχολική τάξη, για την επίτευξη της διδασκαλίας και γενικά των διδακτικών τους στόχων (Goddard, Hoy & Woolfolk-Hoy 2000).

Η «*αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*», αλλά και η «*επάρκεια ικανοτήτων*» των εκπαιδευτικών επιδρούν η μεν πρώτη μεταβλητή θετικά, η δε δεύτερη αρνητικά στην στρατηγική της σιωπηρής γνώσης «*συμμορφώνομαι*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 4.79%) (Σχήμα 4). Το εύρημα σε ότι αφορά τη πρώτη επίδραση μεταξύ της «*αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*» και της στρατηγικής «*συμμορφώνομαι*», σημαίνει ότι όσο περισσότερο επιλέγεται η «*αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*», τόσο περισσότερο ενισχύεται η πεποίθηση του εκπαιδευτικού να συνεργάζεται, να διατηρεί δίαυλους επικοινωνίας με τους εμπλεκόμενους στο χώρο εργασίας του και να αναλαμβάνει δράση για την επίλυση των προβλημάτων που έχουν ανακύψει στο χώρο του σχολείου. Ως μία δεύτερη ερμηνεία θα μπορούσε να αναφερθεί πως η επιλογή της συγκεκριμένης στρατηγικής σημαίνει, ότι διαφαίνεται μία προσπάθεια διευθέτησης, από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, των διαφόρων ζητημάτων της εργασίας τους, όπως η διαμόρφωση σχέσεων και η ικανότητα συνεργασίας. Υιοθετείται, δηλαδή μια συναινετική στάση, αμβλύνοντας τις ενδεχόμενες διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Σε ό,τι αφορά την αρνητική επίδραση της «*επάρκειας ικανοτήτων*» στη στρατηγική «*συμμορφώνομαι*», σημαίνει ότι όσο μειώνεται η πεποίθηση αποτελεσματικότητάς του εκπαιδευτικού ως προς επάρκεια των ικανοτήτων του για την επίτευξη διδακτικών στόχων στη σχολική τάξη, τόσο τείνει να συμμορφώνεται στις απαιτήσεις που του υπαγορεύει το σχολείο, αναλαμβάνοντας την ευθύνη για την επίλυση του προβλήματος που έχει ανακύψει.

Θετικά επιδρά η «*αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*», στη στρατηγική «*συσκέπτομαι*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 1.72%). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, όσο περισσότερη «*αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*», αναφέρει ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, το να εμπλέκεται σε διάλογο και να επικοινωνεί με το σχολικό περιβάλλον, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται η συνεργασία και η από κοινού διαχείριση και αντιμετώπιση των διαφόρων καταστάσεων που ανακύπτουν στο χώρο του σχολείου. Επιπρόσθετα, θα

μπορούσε να αναφερθεί ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται από τους περισσότερους ερευνητές ως ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Fullan, 1993, 2007). Επιπλέον η συνεργασία συντελεί στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, σχέσεων εμπιστοσύνης ενισχύοντας την αυτο-πεποίθηση και αυτο-εικόνα των εκπαιδευτικών (Tanner, 2007).

Αρνητική επίδραση παρατηρήθηκε στην στρατηγική της σιωπηρής γνώσης «εξουσιοδοτώ» από τη μεταβλητή «αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 1.77%). Από το παραπάνω εύρημα συνάγεται ότι όσο περισσότερο νιώθουν αποτελεσματικοί οι εκπαιδευτικοί σε θέματα συνεργασίας και επικοινωνίας, τόσο λιγότερο κάνουν χρήση της στρατηγικής της σιωπηρής γνώσης «εξουσιοδοτώ». Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν προσωπικά και δεν μεταθέτουν την ευθύνη σε άλλους σε ότι αφορά την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στο χώρο του σχολείου. Επίσης, δεν αποδέχονται οποιαδήποτε προτεινόμενη λύση από εμπλεκόμενους στη σχολική τάξη.

Το ίδιο αρνητικά επιδρά η «αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων» στη χρήση της στρατηγικής της σιωπηρής γνώσης «νομοθετώ» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 1.35%). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός που αναφέρει υψηλή «αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων», τείνει να κάνει πιθανώς μικρή χρήση της στρατηγικής «νομοθετώ». Αυτό σημαίνει ότι εκπαιδευτικός οριοθετεί συμπεριφορές μέσω της θέσπισης κανόνων και συνεργάζεται με τους εμπλεκόμενους στο σχολικό χώρο.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα η Υπόθεση (11) επιβεβαιώνεται μερικώς (βλ. Σχήμα 4), διότι δεν υπάρχουν μόνο θετικές επιδράσεις όπως προβλεπόταν, αλλά και αρνητικές επιδράσεις των μεταβλητών της «αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων» και ως προς την «επάρκεια ικανοτήτων» στις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης, καθώς επίσης και διότι οι δύο μεταβλητές της αποτελεσματικότητας επιδρούν μόνο σε τέσσερις από τις επτά στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης.

Σχέσεις μεταξύ των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (εσωτερικά και εξωτερικά αίτια) και των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών

Στο συγκεκριμένο μοντέλο σύμφωνα με την Υπόθεση (13) διερευνήθηκαν οι επιδράσεις των μεταβλητών των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του

εκπαιδευτικού (εσωτερικά και εξωτερικά αίτια), σε αυτές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης (βλ. Σχήμα 4). Οι μεταβλητές των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, βρέθηκαν να επιδρούν σε τέσσερις από τις επτά στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε η μεταβλητή «εξωτερικά αίτια» εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (χαμηλές αποδοχές, έλλειψη συνεργασίας και υποστήριξης μεταξύ συναδέλφων, περιορισμένη επαγγελματική εξέλιξη), να επιδρά θετικά στις στρατηγικές «συμμορφώνομαι» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 1.93%) και «συσκέπτομαι» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 6.15%). Από το παραπάνω εύρημα συνάγεται ότι όσο περισσότερο επιλέγονται οι εξωτερικοί λόγοι, για τους οποίους θα εγκατέλειπε το επάγγελμά του ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο ενισχύεται η αδυναμία συνεργασίας, επικοινωνίας με συναδέλφους, στελέχη της εκπαίδευσης, γονείς, μαθητές. Παράλληλα ενισχύεται το αίσθημα ανασφάλειας και αδυναμία αντιμετώπισης των προβλημάτων που ανακύπτουν, ενώ ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, δεν αναπτύσσει δράσεις, δεν αναπτύσσει πρωτοβουλίες, μεταθέτει σε άλλον τις ευθύνες του και συμφωνεί ή κάνει οτιδήποτε του ζητηθεί (Everston & Weinstein, 2006). Κοινό σημείο των ανωτέρω στρατηγικών αποτελεί το γεγονός ότι η επιλογή τους δεν υπαγορεύει την άμεση και ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην επίλυση του προβλήματος που έχει ανακύψει στο σχολικό χώρο.

Αντίθετα, η στρατηγική «εξουσιοδοτώ» βρέθηκε να δέχεται αρνητική επίδραση από τα «εξωτερικά αίτια» της εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 1.49%). Φαίνεται δηλαδή, ότι όσο περισσότερο επιλέγει ο εκπαιδευτικός τα «εξωτερικά αίτια» όπως οι χαμηλές αποδοχές, η περιορισμένη επαγγελματική εξέλιξη, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων, τόσο μειώνεται η πιθανότητα να χρησιμοποιεί τη στρατηγική «εξουσιοδοτώ», δηλαδή, ο εκπαιδευτικός δεν είναι ενδοτικός και δεν εξουσιοδοτεί άλλους για την επίλυση των διαφόρων καταστάσεων που έχουν ανακύψει στο χώρο του σχολείου (Stemler et al., 2006).

Θετική επίδραση έχει η μεταβλητή «εσωτερικά αίτια» (Φουτσιτζή, 2017) στη στρατηγική «νομοθετώ» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 3.35%). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι όσο περισσότερο επιλέγει ο εκπαιδευτικός τη μεταβλητή «εσωτερικά αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος», (διδασκτική, γνωστική έλλειψη-ανεπάρκεια, χαμηλή αυτο-πεποίθηση), τόσο περισσότερο είναι πιθανό να χρησιμοποιεί τη στρατηγική «νομοθετώ». Δηλαδή, η υψηλή αναφορά πιθανών εσωτερικών αιτίων

εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, υποστηρίζει την ευκολία στο να θεσπίζει ο εκπαιδευτικός κανόνες, σε ό,τι αφορά την οριοθέτηση συμπεριφορών, να συμμετέχει και να αναλαμβάνει δράσεις, να ερμηνεύει καταστάσεις για την επίλυση του προβλήματος που έχει ανακύψει στο χώρο εργασίας του.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα η Υπόθεση (13) επιβεβαιώνεται μερικώς διότι δεν υπάρχουν μόνο θετικές επιδράσεις όπως προβλεπόταν, αλλά και αρνητικές μεταξύ των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών.

Σύνοψη

Τα παραπάνω αποτελέσματα αφορούν τις επιδράσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης, των στάσεων προς τον εαυτό, την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (EI), καθώς και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης.

Θετική στατιστικώς σημαντική συσχέτιση παρουσιάστηκε μεταξύ της *«αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων»* και της *«επάρκειας ικανοτήτων»*.

Όσον αφορά τις σχέσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης από τις τέσσερις δεξιότητες περίσκεψης δύο βρέθηκαν να επιδρούν στην στρατηγική *«συσκέπτομαι»* α) η *«αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση»* και β) η *«δράση με ενημερότητα»* (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 1.56%). Η *«δράση με ενημερότητα»* επιδρά θετικά στη στρατηγική *«συσκέπτομαι»* ενώ αρνητικά στην ίδια στρατηγική η μεταβλητή *«αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση»*. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει τη σημασία της πλήρους προσοχής και εμπλοκής του εκπαιδευτικού στην τρέχουσα δραστηριότητα (Baer et al., 2004) προσπαθώντας πάντα μέσα από επιχειρήματα να διαχειρίζεται και να επιλύει τα προβλήματα που ανακύπτουν (Stemler & Sternberg, 2006). Οι δεξιότητες περίσκεψης ασκούν θετική επίδραση στα άτομα αυξάνοντας την ελπίδα, την αισιοδοξία και γενικά την θετική στάση (Malinowski & Lim, 2015).

Θετική επίδραση δέχεται η στρατηγική της σιωπηρής γνώσης *«νομοθετώ»* από τη δεξιότητα περίσκεψης *«λεκτική περιγραφή»*. Ο εκπαιδευτικός δείχνει να ενδιαφέρεται

και να συμμετέχει ενεργητικότερα στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Παράλληλα θεσπίζει κανόνες σε ό,τι αφορά την οριοθέτηση συμπεριφορών στο σχολικό χώρο.

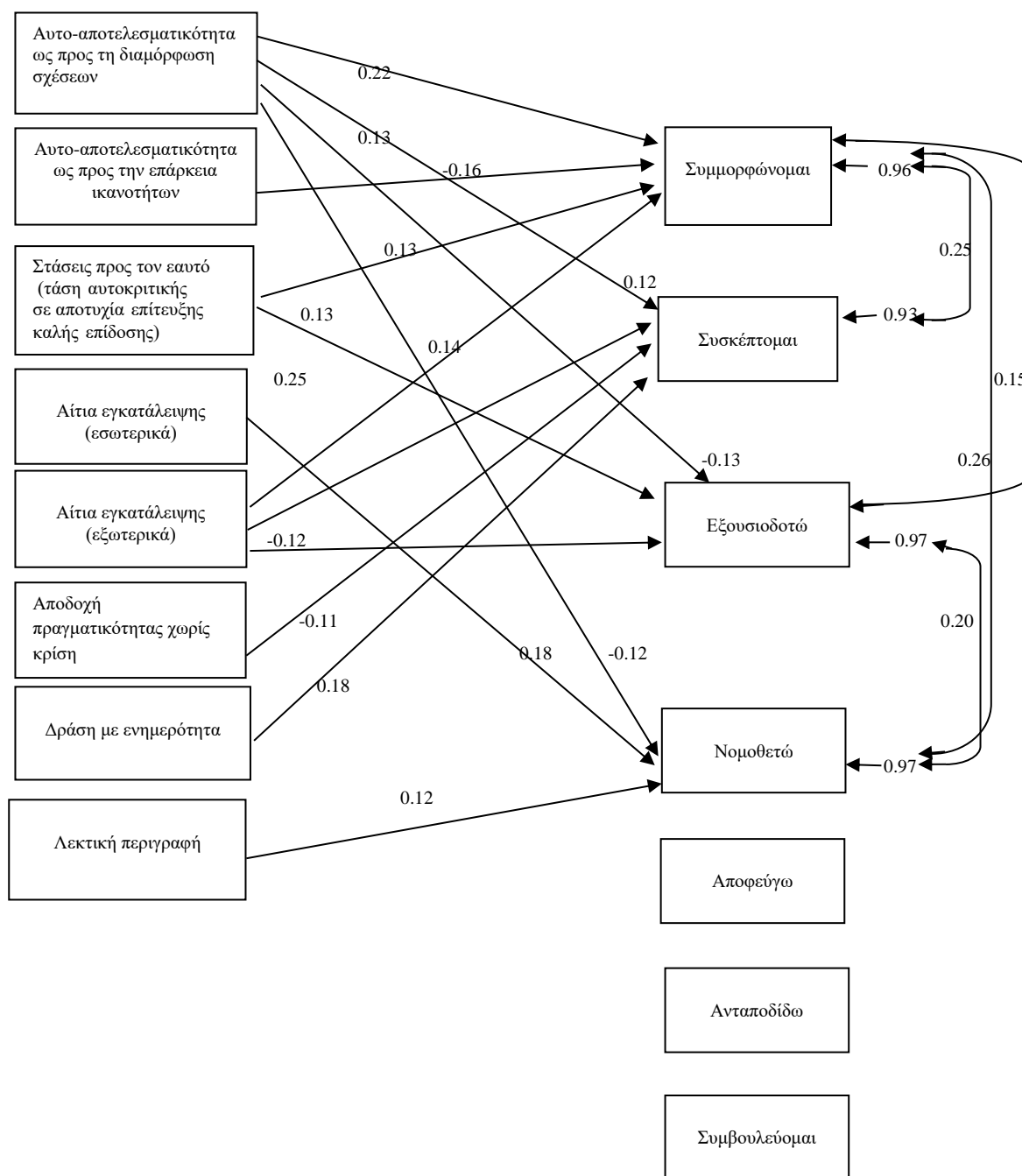
Η μεταβλητή των στάσεων προς τον εαυτό «*τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης*» (Carver et al., 1988) βρέθηκε να επιδρά θετικά στη στρατηγική «*συμμορφώνομαι*». Μειωμένη αυτοπεποίθηση φαίνεται να διακατέχει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος κάνει αυτοκριτική σε κάθε αποτυχία του, και αυτό αποτελεί παθητική στάση και δεν βοηθάει στην επίλυση του προβλήματος. Η ίδια μεταβλητή στάσεων προς τον εαυτό επιδρά στη στρατηγική «*εξουσιοδοτώ*». Πιθανή ανασφάλεια διακατέχει τον εκπαιδευτικό με αποτέλεσμα να μεταθέτει την ευθύνη επίλυσης του προβλήματος που έχει ανακύψει σε κάποιο άλλο πρόσωπο.

Η «*αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*», επιδρά θετικά στη στρατηγική «*συμμορφώνομαι*», ενώ η «*επάρκεια ικανοτήτων*» επιδρά αρνητικά στην ίδια στρατηγική. Σε ό,τι αφορά την «*αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*», η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται διάφορα ζητήματα στο σχολικό χώρο όπως να συνεργάζονται ή να διατηρούν την πειθαρχία στην τάξη, ενισχύουν την αποδοτικότητα τους. Η αρνητική επίδραση της «*επάρκειας ικανοτήτων*» στη στρατηγική «*συμμορφώνομαι*», υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός συμμορφώνεται στις απαιτήσεις του σχολείου, σε ό,τι αφορά την επάρκεια του στις διδακτικές του υποχρεώσεις.

Η «*αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*» επιδρά θετικά στη στρατηγική «*συσκέπτομαι*». Οι διάυλοι επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με το σχολικό περιβάλλον, συντελεί στην ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στο σχολείο, ενισχύοντας παράλληλα και την αποτελεσματικότητά του ίδιου. Αρνητικά επιδρά η «*αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*», στη χρήση της στρατηγικής «*εξουσιοδοτώ*». Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν μεταθέτει τις ευθύνες που του αναλογούν σε άλλους. Το ίδιο αρνητικά επιδρά η «*αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*» και στην χρήση της στρατηγικής «*νομοθετώ*». Ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται άμεσα και δραστικά τις καταστάσεις που προκύπτουν στο σχολικό χώρο μέσω της θέσπισης κανόνων συμπεριφοράς.

Η αξιολόγηση των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην έρευνα αυτή, έγινε μέσω του Ερωτηματολογίου Αιτίων Εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού TKI-ES των Stemler et al. (2006). Δημιουργήθηκαν δύο παράγοντες «*εσωτερικά αίτια*» και «*εξωτερικά αίτια*» (Φουτσιτζή, 2017). Τα

«εξωτερικά αίτια» βρέθηκαν να επιδρούν θετικά στις στρατηγικές «συμμορφώνομαι» και «συσκέπτομαι». Ο εκπαιδευτικός που θα εγκατέλειπε το επάγγελμα λόγω εξωτερικών αιτίων φαίνεται να μην διακατέχεται από αδυναμία συνεργασίας, ούτε αντιμετωπίζει δυσκολίες στην επικοινωνία με το σχολικό περίγυρο με συναδέλφους, στελέχη της εκπαίδευσης, γονείς. Ίσως επίσης να αισθάνεται ότι αμείβεται με χαμηλές αποδοχές. Παράλληλα ο ίδιος αναπτύσσει πρωτοβουλίες σύσκεψης και συμφωνεί ή κάνει με ευκολία αυτά που του ζητούνται. Αντίθετα αρνητικά βρέθηκαν να επιδρούν στην ίδια στρατηγική της σιωπηρής γνώσης «εξουσιοδοτώ», τα «εξωτερικά αίτια» των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Θετική επίδραση βρέθηκαν να παρουσιάζουν τα «εσωτερικά αίτια» στη στρατηγική «νομοθετώ». Ο εκπαιδευτικός που θα μπορούσε να εγκαταλείψει το επάγγελμα του, λόγω πιθανής έλλειψης της διδακτικής του επάρκειας, ή λόγω της χαμηλής αυτο-πεποίθησης που διακατέχεται, δηλαδή, λόγω εσωτερικών αιτίων, είναι πιθανότερο να κάνει χρήση της στρατηγικής «νομοθετώ».



Σχήμα 4. Σχηματική αναπαράσταση του δικτύου των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης με τη σιωπηρή γνώση, των στάσεων προς τον εαυτό με τη σιωπηρή γνώση, της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (ΕΙ) με τη σιωπηρή γνώση, καθώς και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος με τη σιωπηρή γνώση.

Σχέσεις των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης προς τις μεταβλητές της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών [ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (ΕΙ)], και προς τα αίτια εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Λόγω έλλειψης επαρκούς βιβλιογραφίας σε ό,τι αφορά την κατεύθυνση των σχέσεων μεταξύ ορισμένων μεταβλητών του τρίτου στόχου και προκειμένου να ελεγχθούν εκτενέστερα οι υποθέσεις που προκύπτουν από αυτόν, οι οποίες αφορούν τις επιδράσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (ΕΙ), καθώς και των αιτιών εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος προς τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης, θεωρήθηκε σκόπιμο να αναζητηθεί και η αντίθετη φορά των μεταξύ τους σχέσεων.

Εφαρμόστηκε η ανάλυση διαδρομών με το στατιστικό πρόγραμμα EQS 6.1 (Bentler, 2005). Υπολογίσθηκαν διαφορετικά μοντέλα, στα οποία ενσωματώνονταν κάθε φορά οι προτεινόμενες τροποποιήσεις που προέκυπταν από την εξέταση του Πίνακα Υπολοίπων Σφάλματος και την εφαρμογή των δοκιμασιών του Πολλαπλασιαστή Lagrange και του Wald τεστ (βλ. Τσιγγίλης, 2010). Το τελικό μοντέλο που προέκυψε για το δίκτυο των σχέσεων που ξεκινούν από τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης και εκπορεύονται προς την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών [ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια διδακτικών ικανοτήτων (ΕΙ)], καθώς και προς τα αίτια εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, παρουσιάζεται στο (Σχήμα 5). Το μοντέλο είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα της παρούσας έρευνας [$\chi^2(10) = 16.938, p = .075, CFI = .963, SRMR = .035,$ και $RMSEA = .049$ (CI90%: .000 - .088)]. Στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές φορτίσεις και συνδιακυμάνσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών.

Σχέσεις των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης προς τις μεταβλητές της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (ΕΙ).

Στο συγκεκριμένο μοντέλο και πάντα σύμφωνα με την Υπόθεση (12) παρουσιάστηκε θετική στατιστικώς σημαντική επίδραση μεταξύ της στρατηγικής της σιωπηρής γνώσης «*συσκέπτομαι*» προς τις δύο μεταβλητές της «*αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 2.7.%) και ως προς την «*επάρκεια ικανοτήτων*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 4.1.%) (Σχήμα 5). Μια δυναμική ερμηνεία της πρώτης θετικής σχέσης θα μπορούσε να είναι, ότι όσο περισσότερο επιλέγεται η συγκεκριμένη στρατηγική από τον εκπαιδευτικό, τόσο περισσότερο ενισχύεται η τάση για συνεργασία, επικοινωνία για την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν στο χώρο του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός συσκέπτεται και αλληλοεπιδρά με τους συναδέλφους του για να βρουν την πιο ορθή λύση στο υπό διευθέτηση πρόβλημα (Stemler et al., 2006). Σε ό,τι αφορά τη δεύτερη θετική σχέση της συγκεκριμένης στρατηγικής στη μεταβλητή «*επάρκεια διδακτικών ικανοτήτων*», θα μπορούσε να ειπωθεί ότι όσο περισσότερο κάνει χρήση της στρατηγικής «*συσκέπτομαι*» ο εκπαιδευτικός, τόσο αυξάνεται η πεποίθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς του ως προς τη διδασκαλία του γνωστικού του αντικειμένου.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν διαπιστώθηκε καμία επίδραση των υπόλοιπων έξι στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης στις μεταβλητές «*αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων*» και ως προς την «*επάρκεια ικανοτήτων*». Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα η Υπόθεση (12) επιβεβαιώνεται μερικώς.

Σχέσεις των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης προς τα αίτια εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος

Στο συγκεκριμένο μοντέλο και πάντα σύμφωνα με την Υπόθεση (14) παρουσιάστηκε θετική στατιστικώς σημαντική επίδραση των δύο στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης «*συσκέπτομαι*» και «*νομοθετώ*» προς τα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα η μεν στρατηγική «*συσκέπτομαι*» επιδρά θετικά στα «*εξωτερικά αίτια*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 5.7.%). Το εύρημα αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο τείνει να επιλέγει τη παραπάνω στρατηγική ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο είναι πιθανό να επιλέγει τα «*εξωτερικά*

αίτια» ως αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος. Η επιλογή της στρατηγικής «*συσκέπτομαι*», υπαγορεύει μία πιο ενεργητική διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού για την επίλυση του προβλήματος, καθώς η στρατηγική αυτή συνεπάγεται την προσωπική παρέμβαση του εκπαιδευτικού για το χειρισμό και την επίλυση του προβλήματος. Η επιλογή της στρατηγικής «*νομοθετώ*» επιδρά θετικά στα «*εσωτερικά αίτια*» (διδασκτική, γνωστική έλλειψη-ανεπάρκεια, χαμηλή αυτο-πεποίθηση), (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 4.1.%) εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Μια δυναμική ερμηνεία αυτής της σχέσης θα μπορούσε να είναι ότι όσο περισσότερο επιλέγει την στρατηγική «*νομοθετώ*» τόσο περισσότερο ενισχύεται η επιθυμία του να επιλέγει τα εσωτερικά αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του. Ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται άμεσα τις καταστάσεις που ανακύπτουν, διακατέχεται από ευελιξία ως προς τη θέσπιση κανόνων για την οριοθέτηση των συμπεριφορών, όλων όσων εμπλέκονται στο σχολικό γίγνεσθαι (Stemler et al., 2006). Η επιλογή της συγκεκριμένης στρατηγικής καταδεικνύει ότι ο εκπαιδευτικός έχει αυξημένη την αίσθηση της αυτο-πεποίθησης και αυτο-αξίας του και αυτό πιθανώς τον οδηγεί να αναζητήσει μια πιο ελκυστική σταδιοδρομία είτε στο χώρο της εκπαίδευσης, είτε έξω από αυτόν. Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα η Υπόθεση (14) (Σχήμα 5), επιβεβαιώνεται μερικώς διότι μόνο οι δύο από τις επτά στρατηγικές επιδρούν στα αίτια εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Σύνοψη

Λόγω της μη επαρκούς βιβλιογραφίας σε ό,τι αφορά την κατεύθυνση των σχέσεων του μοντέλου που προέκυψε από τον τρίτο στόχο, δηλαδή, μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (ΕΙ), καθώς και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος με τη σιωπηρή γνώση, διερευνήθηκε και η αντίθετη φορά των σχέσεων του.

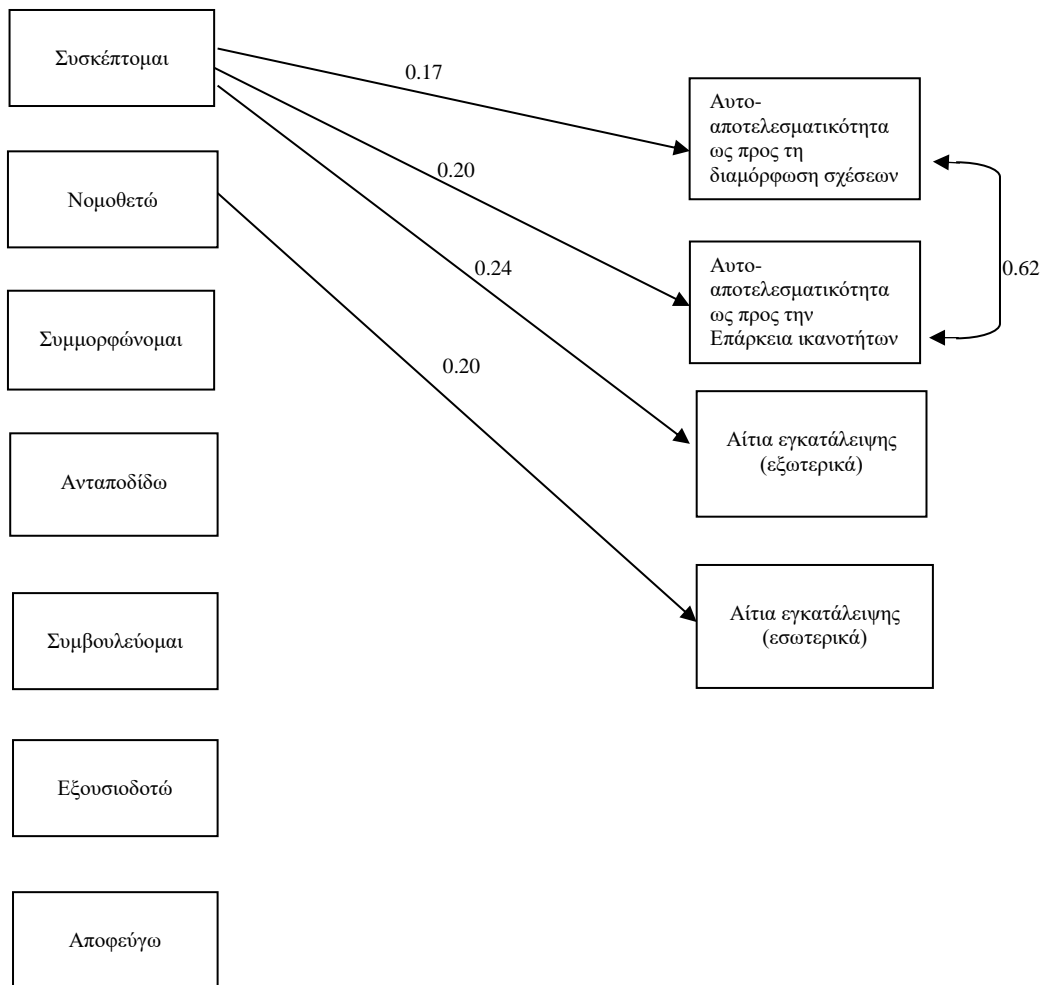
Τα παραπάνω αποτελέσματα αφορούν τις επιδράσεις των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης στην αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας (ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων) και στα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Θετική στατιστικώς σημαντική συσχέτιση παρουσιάστηκε στη χρήση της στρατηγικής «*συσκέπτομαι*» με την «*αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση*

σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον» και «ως προς την επάρκεια ικανοτήτων». Από το εύρημα αυτό διαφαίνεται ότι όσο περισσότερο ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά με όλους τους εμπλεκόμενους στο χώρο του σχολείου, επικοινωνεί, συσκέπτεται και συναποφασίζει για την όποια κρίσιμη κατάσταση προκύπτει, αυξάνεται η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς του.

Θετικά βρέθηκε να επιδρά η στρατηγική *«νομοθετώ»* στα *«εσωτερικά αίτια»* εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει, ότι ο εκπαιδευτικός που θεσπίζει κανόνες, σε ό,τι αφορά την οριοθέτηση συμπεριφορών για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στο σχολείο, είναι περισσότερο επιρρεπής στο να εγκαταλείψει το επάγγελμα λόγω εσωτερικών αιτίων.

Θετικά, επίσης, βρέθηκε να επιδρά η στρατηγική *«συσκέπτομαι»* στα *«εξωτερικά αίτια»* των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος. Από το εύρημα αυτό συνάγεται ότι όταν ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τον σχολικό περίγυρο (συναδέλφους, στελέχη της εκπαίδευσης, γονείς, μαθητές), συσκέπτεται και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, έτσι ώστε να βρεθεί λύση στο υπό εξέταση ζήτημα, είναι περισσότερο επιρρεπής στο να εγκαταλείψει το επάγγελμα λόγω εξωτερικών αιτίων.



Σχήμα 5. Σχηματική αναπαράσταση του δικτύου των σχέσεων μεταξύ της σιωπηρής γνώσης με τις μεταβλητές της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (ΕΙ), καθώς και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Σχέσεις των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης, με τη ρύθμιση συναισθήματος, τις στάσεις προς τον εαυτό, την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων

Προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις που προκύπτουν από τον τέταρτο στόχο παρουσιάζεται στο (Σχήμα 6) χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διαδρομών με το στατιστικό πρόγραμμα EQS 6.1 (Bentler, 2005).

Υπολογίσθηκαν διαφορετικά μοντέλα, στα οποία ενσωματώνονταν κάθε φορά οι προτεινόμενες τροποποιήσεις που προέκυπταν από την εξέταση του Πίνακα Υπολοίπων Σφάλματος και την εφαρμογή των δοκιμασιών του Πολλαπλασιαστή Lagrange και του Wald τεστ (βλ. Τσιγγίλης, 2010). Το τελικό μοντέλο που προέκυψε για το δίκτυο των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης με τη ρύθμιση συναισθήματος, τις στάσεις προς τον εαυτό, την αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (Σχήμα 6). Το μοντέλο είχε αποδεκτή προσαρμογή στα δεδομένα της παρούσας έρευνας [$\chi^2(27) = 46.266, p = .011, CFI = .961, SRMR = .047,$ και $RMSEA = .050$ (CI90%: .023 - .074)]. Στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές φορτίσεις και συνδιακυμάνσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών.

Σχέσεις των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης με την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων των εκπαιδευτικών

Στο συγκεκριμένο μοντέλο και πάντα σύμφωνα με την Υπόθεση (15) διερευνήθηκαν οι επιδράσεις των μεταβλητών των «δεξιοτήτων περίσκεψης» (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα, αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση), (Baer et al., 2004) σ' αυτές της «αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων» (διαχείριση ζητημάτων που ανακύπτουν στο χώρο του σχολείου, διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, συνεργασία, επικοινωνία), αλλά και της «επάρκειας ικανοτήτων» (αναλυτικές, δημιουργικές και πρακτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, ικανότητα διαχείρισης του εαυτού) (Grigorenko et al., 2006) των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, (βλ. Σχήμα 6).

Οι μεταβλητές «*λεκτική περιγραφή*» και η «*δράση με ενημερότητα*» επιδρούν θετικά και οι δύο στις μεταβλητές «*αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 7.65%) και στην «*επάρκεια ικανοτήτων*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 12.22%). Σύμφωνα με το πρώτο εύρημα συνάγεται ότι, όσο περισσότερο τείνει να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός την «*λεκτική περιγραφή*» και τη «*δράση με ενημερότητα*», σε επίπεδο περίσκεψης, τόσο περισσότερο φαίνεται ότι αυξάνεται η αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων, δηλαδή να συνεργάζεται, να επικοινωνεί με όλους όσους εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και να διαχειρίζεται τα ζητήματα που ανακύπτουν στη σχολική τάξη. Σε ότι αφορά το δεύτερο εύρημα, δηλαδή, την επίδραση της «*λεκτικής περιγραφής*» και της «*δράσης με ενημερότητα*», σε επίπεδο περίσκεψης, συνάγεται ότι, όσο περισσότερο τείνει να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός την «*λεκτική περιγραφή*» και τη «*δράση με ενημερότητα*», σε επίπεδο περίσκεψης, τόσο περισσότερο φαίνεται ότι αυξάνεται η αποτελεσματικότητα ως προς την «*επάρκεια ικανοτήτων*», δηλαδή, την επίτευξη των διδακτικών του στόχων. Η υιοθέτηση των δεξιοτήτων περίσκεψης από τον εκπαιδευτικό, ερμηνεύει την πρόθεση μιας ενεργητικής εκ μέρους του, προσπάθειας επίλυσης του προβλήματος και βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με την θεωρία του «αυτόματου πιλότου», όπου εμφανίζονται συμπεριφορές χωρίς συνειδητή επίγνωση, λόγω του ότι η προσοχή είναι στραμμένη σε άλλες εκφάνσεις-δραστηριότητες του ατόμου. Κατά συνέπεια η προσοχή του είναι στραμμένη στο περιβάλλον της τάξης, επιδρώντας έτσι θετικά σ' αυτό, συμβάλλοντας στην πρόοδο και γενικά στην ευημερία των μαθητών του, αναπτύσσοντας παράλληλα την αποτελεσματικότητα του και την ικανότητα του, να εκμεταλλεύεται συνεχώς κάθε του εμπειρία, οποιαδήποτε στιγμή, με τον πιο αρμόζοντα τρόπο, ενισχύοντας την αποδοτικότητα του στην εργασία (Emerson, Leyland, Hudson, Rowse, Hanley & Hugh-Jones, 2017. Khng, 2018). Η αύξηση της αποδοτικότητας στην εργασία, σημαίνει, βελτίωση των σχέσεων στον εργασιακό χώρο, συμβάλλοντας θετικά στην προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή των ατόμων (Gunasekara & Zheng, 2018). Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα η Υπόθεση (15) επιβεβαιώνεται διότι τουλάχιστον δύο από τις δεξιότητες περίσκεψης βρέθηκαν να επιδρούν θετικά στις μεταβλητές «*αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*», και ως προς την «*επάρκεια ικανοτήτων*».

Σχέσεις των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης με τη ρύθμιση συναισθήματος

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο και την Υπόθεση (16) διερευνήθηκαν οι επιδράσεις των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα, αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση), σ' αυτές της ρύθμισης συναισθήματος (γνωστική επανεκτίμηση, συναισθηματική καταστολή) (βλ. Σχήμα 6).

Η μεταβλητή των δεξιοτήτων περίσκεψης «*λεκτική περιγραφή*» βρέθηκε να επιδρά θετικά στην μεταβλητή «*γνωστική επανεκτίμηση*» της ρύθμισης συναισθήματος (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 2.62%), ενώ αρνητικά στην ίδια μεταβλητή της ρύθμισης συναισθήματος, επιδρά η μεταβλητή των δεξιοτήτων περίσκεψης «*αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 4.28%). Για το πρώτο εύρημα θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι όσο περισσότερο τείνει να επιλέγει ο εκπαιδευτικός την «*λεκτική περιγραφή*» ως διάσταση της περίσκεψης, τόσο περισσότερο αυξάνεται η γνωστική επανεκτίμηση των συναισθημάτων του. Μια δυνητική ερμηνεία του παρόντος ευρήματος θα μπορούσε να είναι ότι ο εκπαιδευτικός, παρατηρεί, αξιολογεί, εκτιμά, επανεκτιμά και ανάλογα με τις καταστάσεις και προβαίνει στις αντίστοιχες ενέργειες (Greason & Cashwell, 2009. Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014). Σε ό,τι αφορά το δεύτερο εύρημα, δείχνει ότι, όσο ο εκπαιδευτικός επιλέγει περισσότερο την «*αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση*» τόσο λιγότερο αυξάνεται η γνωστική επανεκτίμηση, στο πλαίσιο της ρύθμισης των συναισθημάτων του. Σε αντίθεση με την ερμηνεία του προηγούμενου ευρήματος, διαφαίνεται μια πιο παθητική στάση, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, απέναντι στο υπό ρύθμιση συναίσθημα. Φαίνεται ότι δεν επανεξετάζει, δεν επανακαθορίζει, τη στάση του και τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις προβληματικές καταστάσεις που του παρουσιάζονται, καθώς επίσης μειώνει την ενεργητικότητα του εκδηλώνοντας διστακτικότητα.

Στην μεταβλητή «*συναισθηματική καταστολή*» βρέθηκαν να επιδρούν αρνητικά οι μεταβλητές των δεξιοτήτων περίσκεψης «*παρατήρηση*», «*λεκτική περιγραφή*», και «*αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 6.22%). Σύμφωνα όμως με το παραπάνω εύρημα συνάγεται ότι, ο εκπαιδευτικός όσο λιγότερο επιλέγει τις τρεις μεταβλητές των δεξιοτήτων περίσκεψης τόσο περισσότερο τείνει να υιοθετεί τη μεταβλητή της ρύθμισης συναισθήματος «*συναισθηματική καταστολή*». Η αποφυγή της υιοθέτησης των τριών

δεξιοτήτων περίσκεψης ερμηνεύεται, ότι ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να καταστείλει τα συναισθήματα του. Αυτό πιθανώς σημαίνει και δυσκολία στο να ρυθμίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του, με αποτέλεσμα να μην είναι πλήρως εναρμονισμένος με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται και εργάζεται (Frewen, Lundberg, MacKinley & Wrath, 2011).

Κατά συνέπεια και σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα η Υπόθεση (16) επιβεβαιώνεται, διότι οι δεξιότητες περίσκεψης στο συγκεκριμένο μοντέλο, παρουσιάζουν αρνητικές επιδράσεις - σχεδόν στο σύνολο τους - στις μεταβλητές της ρύθμισης συναισθήματος (βλ. Σχήμα 6).

Σχέσεις των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης, με τις στάσεις προς τον εαυτό

Σύμφωνα με την Υπόθεση (17) στο συγκεκριμένο μοντέλο, διερευνήθηκαν οι επιδράσεις των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα, αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση) (Baer et al., 2004) σ' αυτές των στάσεων προς τον εαυτό (τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς, τάση αυτοκριτικής σε κάθε αποτυχία καλής επίδοσης) (Carver, 2008) (βλ. Σχήμα 6).

Από τις τέσσερις μεταβλητές των δεξιοτήτων περίσκεψης δύο βρέθηκαν να επιδρούν στη μεταβλητή των στάσεων προς τον εαυτό «*τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς*». Πιο συγκεκριμένα η μεταβλητή «*λεκτική περιγραφή*» επιδρά θετικά στην μεταβλητή «*τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς*», (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 6.55%) ενώ αρνητικά επιδρά στην ίδια μεταβλητή των στάσεων προς τον εαυτό, η μεταβλητή των δεξιοτήτων περίσκεψης «*αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 4.67%). Μια δυνητική ερμηνεία θα μπορούσε να είναι σε ότι αφορά το πρώτο εύρημα, ότι ο εκπαιδευτικός όσο περισσότερο τείνει να επιλέγει την «*λεκτική περιγραφή*», ως διάσταση της περίσκεψης, τόσο περισσότερο αυξάνεται η τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς, εκ μέρους του. Ο εκπαιδευτικός δείχνει ότι έχει επίγνωση των ενεργειών του και συνεχίζει απερίσπαστα τις δραστηριότητες του, με σκοπό πάντα τα τέλεια αποτελέσματα.

Σε ό,τι αφορά την επιλογή «*αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση*» η οποία βρέθηκε να επιδρά αρνητικά στην μεταβλητή «*τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς*», θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο εκπαιδευτικός, όσο περισσότερο χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη μεταβλητή των δεξιοτήτων περίσκεψης, τόσο λιγότερο τείνει να υιοθετεί τη τοποθέτηση υψηλών στάνταρτς. Σύμφωνα με το παραπάνω εύρημα ο εκπαιδευτικός

που αποδέχεται την πραγματικότητα χωρίς κρίση, (σε επίπεδο περίσκεψης) δεν εξομοιώνεται με την παθητικότητα και ενθαρρύνεται περισσότερο στο να βρίσκει πιο ευέλικτες λύσεις, για την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, μειώνοντας τα υψηλά στάνταρτς που έχει θέσει.

Επίσης η μεταβλητή των στάσεων προς τον εαυτό «*τάση αυτοκριτικής σε κάθε αποτυχία καλής επίδοσης*» βρέθηκε να δέχεται αρνητική επίδραση από τη μεταβλητή των δεξιοτήτων περίσκεψης «*αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 10.24%). Σύμφωνα με το παραπάνω εύρημα ο εκπαιδευτικός, όσο περισσότερο χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη μεταβλητή των δεξιοτήτων περίσκεψης «*αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση*», τόσο λιγότερο υιοθετεί την αυτο-κριτική όταν αποτυγχάνει. Ο εκπαιδευτικός είναι ενεργητικός και προσπαθεί να υιοθετεί ευέλικτες λύσεις για τις καταστάσεις που ανακύπτουν, προλαμβάνοντας αυτόματες και παρορμητικές συμπεριφορές του, δίχως να κάνει κριτική στον εαυτό του σε περιπτώσεις αποτυχίας καλής επίδοσης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα η Υπόθεση (17) επιβεβαιώνεται μερικώς διότι προέβλεπε αρνητική συσχέτιση. Στο συγκεκριμένο μοντέλο οι δεξιότητες περίσκεψης παρουσιάζουν θετική, αλλά και αρνητική συσχέτιση με τις στάσεις προς τον εαυτό.

Σύνοψη

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω αναφέρονται στις σχέσεις μεταξύ των δεξιοτήτων περίσκεψης και της ρύθμισης συναισθήματος, των στάσεων προς τον εαυτό, της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων.

Θετικά επιδρούν οι μεταβλητές «*λεκτική περιγραφή*» και «*δράση με ενημερότητα*» στις μεταβλητές «*αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*», και στην «*επάρκεια ικανοτήτων*». Διαπιστώθηκε ότι η επιλογή των δύο δεξιοτήτων περίσκεψης, ενισχύουν την ικανότητα του εκπαιδευτικού να έχει στραμμένη την προσοχή του στο περιβάλλον της τάξης, να αλληλοεπιδρά με τους εμπλεκόμενους στο σχολικό χώρο, να μεγιστοποιεί τις προσπάθειες του για την εκπλήρωση των διδακτικών του στόχων, αυξάνοντας έτσι την αυτο-αποτελεσματικότητά του. Η αυτο-αποτελεσματικότητα θεωρείται ως μία από τις πιο σημαντικές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Συντελεί στην ανάπτυξη και διεύρυνση των

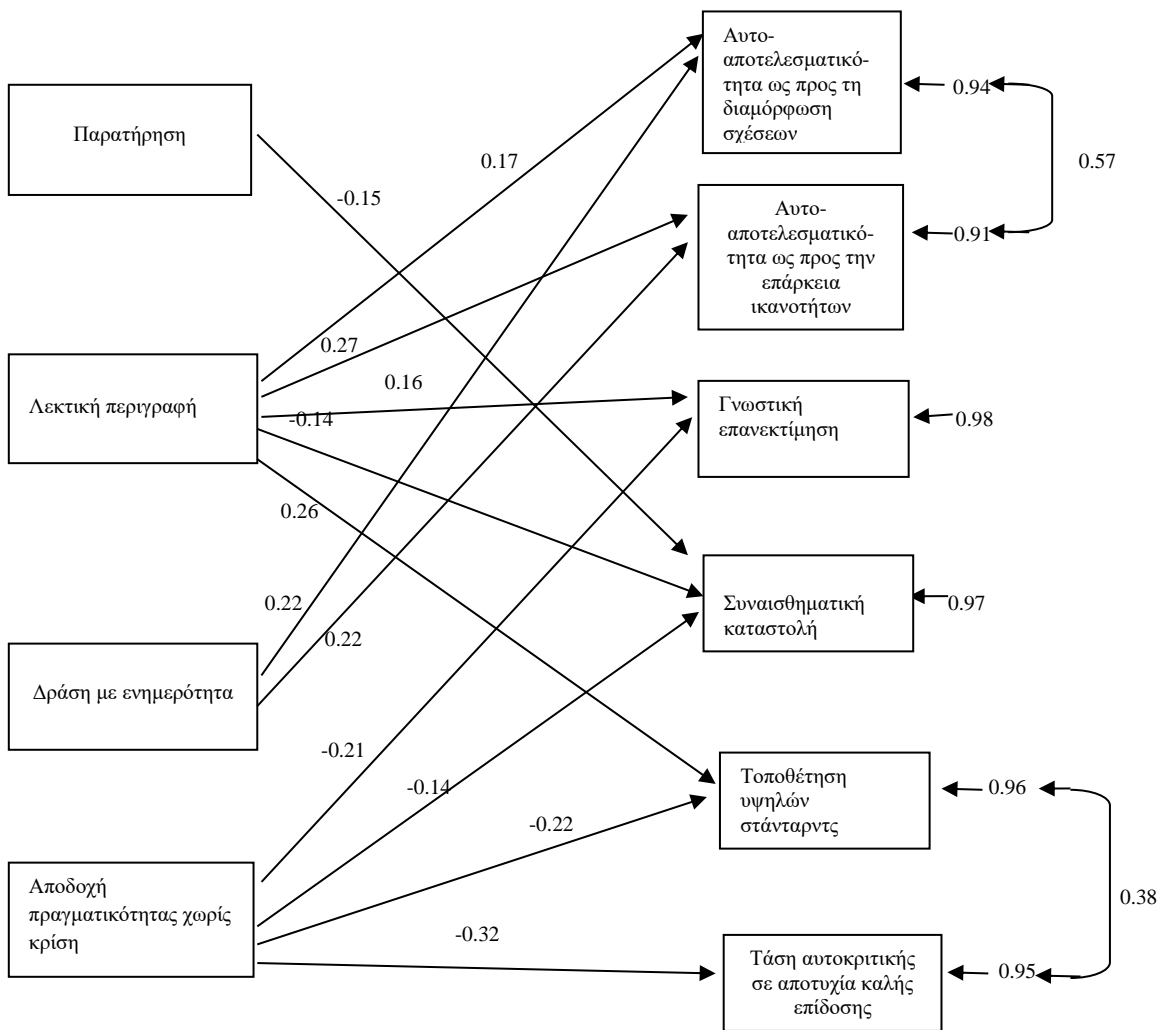
προσωπικών τους πεποιθήσεων, στο να οργανώνουν, να σχεδιάζουν και να φέρουν σε πέρας τις δραστηριότητες, τους σκοπούς και στόχους που έχουν προγραμματίσει για την σχολική τάξη (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006. Giallo & Little, 2003).

Παρατηρήθηκε, η μεταβλητή *«γνωστική επανεκτίμηση»* της ρύθμισης συναισθήματος να δέχεται θετική επίδραση από τη *«λεκτική περιγραφή»*. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται ότι παρατηρεί, διαχειρίζεται όλα τα ερεθίσματα που δέχεται, και επανεκτιμά την κατάσταση αν χρειαστεί, για την διευθέτησή της. Παράλληλα η *«γνωστική επανεκτίμηση»* δέχεται αρνητική επίδραση από τη *«αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση»* των δεξιοτήτων περίσκεψης. Εδώ ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από μια παθητικότητα απέναντι στο υπό ρύθμιση συναίσθημα της γνωστικής επανεκτίμησης μειώνοντας την ενεργητικότητα του εκδηλώνοντας διστακτικότητα. Δεν επανακαθορίζει τη στάση του, εκδηλώνοντας παράλληλα διστακτικότητα και αναβλητικότητα στην διευθέτηση των καταστάσεων που έχουν ανακύψει.

Οι τρεις μεταβλητές των δεξιοτήτων περίσκεψης *«παρατήρηση»*, *«λεκτική περιγραφή»*, και *«αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση»* επιδρούν αρνητικά στη *«συναισθηματική καταστολή»*. Εδώ διαφαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός που υιοθετεί τις τρεις δεξιότητες περίσκεψης, υποδηλώνει ότι υπάρχει δυσκολία στη καταστολή του συναισθήματος του, δηλαδή να απωθήσει ή να παρεμποδίσει την έκφραση του συναισθήματος του. Η συναισθηματική καταστολή αποτελεί ένα τύπο στρατηγικής διαχείρισης συναισθημάτων και ορίζεται ως αρνητική αντίδραση, ως περιορισμός μιας τρέχουσας συμπεριφοράς έκφρασης ενός συναισθήματος (Gross, 2001. 2002). Πιθανώς ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να ρυθμίσει και να διαχειριστεί τα συναισθήματα του.

Η μεταβλητή *«λεκτική περιγραφή»* επιδρά θετικά στην μεταβλητή *«τοποθέτηση υψηλών στόχων»* ενώ η *«αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση»* επιδρά αρνητικά στην ίδια μεταβλητή των στάσεων προς τον εαυτό. Ο εκπαιδευτικός με αυτή του την πρώτη επιλογή, υποδηλώνει ότι ελέγχει τις ενέργειες του, τη συμπεριφορά του, έχοντας πάντα ως γνώμονα, να φέρει σε πέρας τους σκοπούς και στόχους που έχει θέσει. Στην δεύτερη επιλογή του εκπαιδευτικού η οποία έχει αρνητική επίδραση, όπως προαναφέρθηκε, διαφαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός δεν παραιτείται των δραστηριοτήτων που έχει αναλάβει, αναζητεί πιο ευέλικτες λύσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν και μειώνει τα υψηλά στόχους που έχουν τεθεί.

Η μεταβλητή των δεξιοτήτων περίσκεψης «αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση» βρέθηκε να επιδρά αρνητικά στην «τάση αυτοκριτικής σε κάθε αποτυχία καλής επίδοσης». Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο εκπαιδευτικός είναι δραστήριος, υιοθετώντας εναλλακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που έχουν ανακύψει, αποφεύγοντας παθητικές στάσεις όταν αποτυγχάνει σε κάποια του προσπάθεια.



Σχήμα 6. Σχηματική αναπαράσταση του δικτύου των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών των δεξιοτήτων περίσκεψης της ρύθμισης συναισθήματος, των στάσεων προς τον εαυτό, της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον καθώς και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων

Επιδράσεις του παράγοντα ατομικών διαφορών στις αναφορές των δεξιοτήτων περίσκεψης και της ρύθμισης συναισθήματος

Για τον έλεγχο των διαφορών φύλου που προκύπτουν από τον πέμπτο στόχο στις μεταβλητές των δεξιοτήτων περίσκεψης και της ρύθμισης συναισθήματος της παρούσας έρευνας, εφαρμόστηκε η ανάλυση διαδρομών με το στατιστικό πρόγραμμα EQS 6.1 (Bentler, 2005). Εφαρμόστηκε, επίσης, για τον έλεγχο της επίδρασης του φύλου στις μεταβλητές των δεξιοτήτων περίσκεψης, η Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (ANOVA).

Το μοντέλο που προέκυψε για το δίκτυο των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών των ατομικών διαφορών «φύλο» στις αναφορές των δεξιοτήτων περίσκεψης και της ρύθμισης συναισθήματος, είχε πολύ καλή προσαρμογή στα δεδομένα της παρούσας έρευνας [$\chi^2(3) = 4.624, p = .201, CFI = .962, SRMR = .037,$ και $RMSEA = .043$ (CI90%: .000 - .116)]. Στις αναλύσεις αυτές οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι αναφορές στις τέσσερις εκφάνσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης και στις δύο εκφάνσεις της ρύθμισης συναισθήματος, έτσι όπως προέκυπταν από τα αθροίσματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις των αντίστοιχων ερωτηματολογίων. Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το φύλο. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αναφορών στις τέσσερις εκφάνσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης και στις δύο εκφάνσεις της ρύθμισης συναισθήματος, αναλόγως με τις επιδράσεις των παραπάνω ανεξάρτητων μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 22 και στον Πίνακα 23 αντίστοιχα. Στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές φορτίσεις και συνδιακυμάνσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών.

Επιδράσεις του παράγοντα των ατομικών διαφορών, στις δεξιότητες περίσκεψης.

Από τις τέσσερις μεταβλητές των δεξιοτήτων περίσκεψης (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα, αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση), (Baer et al., 2004) παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των δύο φύλων σε δύο μεταβλητές $F(4,281) = 6.79, p < .001, \eta^2 = .09$. Πιο συγκεκριμένα τα δύο φύλα βρέθηκαν να διαφέρουν μεταξύ τους (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης από το φύλο περίπου 4.2%), ως προς τη μεταβλητή των δεξιοτήτων περίσκεψης «παρατήρηση». Για την ακρίβεια οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν, να επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό ($M.O. = 32.77, T.A. = 6.36$), την μεταβλητή «παρατήρηση» από τους άνδρες

συναδέλφους τους ($M.O. = 28.94$, $T.A. = 6.78$). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει, ενδεχομένως ότι οι γυναίκες αντιλαμβάνονται περισσότερο την σπουδαιότητα της ικανότητας το να παρατηρείς τα εσωτερικά ερεθίσματα όπως συναισθήματα, αλλά και τα εξωτερικά περιβαλλοντικά ερεθίσματα όπως διάφοροι ήχοι (Corcoran, Farb, Anderson & Segal, 2010).

Επίσης τα δύο φύλα βρέθηκαν να διαφέρουν και ως προς τη μεταβλητή των δεξιοτήτων περίσκεψης «*δράση με ενημερότητα*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης περίπου 3.72%). Πιο συγκεκριμένα οι άνδρες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν, να επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό ($M.O. = 31.57$, $T.A. = 4.07$), την μεταβλητή «*δράση με ενημερότητα*» από τις γυναίκες συναδέλφους τους ($M.O. = 28.72$, $T.A. = 4.73$). Τα παραπάνω ευρήματα είναι σύμφωνα με εύρημα έρευνας όπου αναφέρεται ότι και τα δύο φύλα επιλέγουν διαφορετικές δεξιότητες περίσκεψης (Alispahic, & Hasanbegovic-Apic 2017). Για την ακρίβεια οι άνδρες επιλέγουν τη «*δράση με ενημερότητα*» σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τις γυναίκες οι οποίες επιλέγουν την «*παρατήρηση*». Τα συγκεκριμένα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν το τμήμα εκείνο της Υπόθεσης (18), η οποία προέβλεπε διαφορές φύλου ως προς τις δεξιότητες περίσκεψης.

Επιδράσεις του παράγοντα των ατομικών διαφορών, στη ρύθμιση συναισθήματος

Διαπιστώθηκε διαφορά στην παρούσα έρευνα μεταξύ των δύο φύλων ως προς την μεταβλητή της ρύθμισης συναισθήματος «*συναισθηματική καταστολή*» (ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης από το φύλο περίπου 6.86%). Πιο συγκεκριμένα, οι άνδρες βρέθηκαν να επιλέγουν τη συγκεκριμένη μεταβλητή ρύθμισης του συναισθήματος σε μεγαλύτερο βαθμό ($M.O. = 14.03$, $T.A. = 4.99$) σε σύγκριση με τις γυναίκες ($M.O. = 11.10$, $T.A. = 4.06$). Οι έρευνες παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα. Οι McRae, Ochsner, Mauss, Gabrieli και Gross (2008) αναφέρουν ότι οι άνδρες παρουσίασαν μεγαλύτερη ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων σε αρνητικά συναισθήματα όπως η συναισθηματική καταστολή από ότι οι γυναίκες. Αντίθετα ευρήματα άλλης έρευνας των Gardener, Carr, Macgregor και Felmingham (2013) αναφέρουν ότι οι γυναίκες παρουσίασαν μεγαλύτερη ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων σε αρνητικά συναισθήματα όπως η συναισθηματική καταστολή από ότι οι άνδρες. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει μερικώς την Υπόθεση (19), σύμφωνα με την οποία προβλεπόταν ότι θα υπάρχουν διαφορές φύλου στο σύνολο των μεταβλητών της ρύθμισης συναισθήματος.

Επιδράσεις των παραγόντων ατομικών διαφορών στις αναφορές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Προκειμένου να διερευνηθεί ο ρόλος των ατομικών διαφορών στις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης, καθώς και στα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, θεωρήθηκε σκόπιμο να ελεγχθούν οι επιδράσεις του φύλου και της διδακτικής εμπειρίας στο σύνολο των παραπάνω ομάδων μεταβλητών που συμπεριλήφθησαν σε αυτήν την έρευνα. Για να διερευνηθούν οι διαφορές των μέσων όρων που ενδέχεται να υπάρχουν μεταξύ των δύο φύλων και μεταξύ των δύο κατηγοριών διδακτικής εμπειρίας στην επιλογή των στρατηγικών και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, πραγματοποιήθηκε μια πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) με δύο παράγοντες. Επιπρόσθετα χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων με την εφαρμογή του Tukey HSD τεστ. Στην ανάλυση αυτή οι εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι αναφορές των επτά στρατηγικών σιωπηρής γνώσης και τα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, έτσι όπως προέκυπταν από τα αθροίσματα των απαντήσεων στις ερωτήσεις των αντίστοιχων ερωτηματολογίων. Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το φύλο, και η διδακτική εμπειρία, χωρισμένη σε δύο ομάδες (0-14 έτη, 15-19 έτη). Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αναφορών στις επτά στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης και στα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αναλόγως με τις επιδράσεις των παραπάνω ανεξάρτητων μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 24.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα:

Τα δύο φύλα βρέθηκαν να διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά ως προς το σύνολο των στρατηγικών, όταν δηλαδή αυτές εξετάζονται ταυτόχρονα στην πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης. Ωστόσο, αυτή η διαφορά δεν μπόρεσε να επιβεβαιωθεί μεμονωμένα για καμία από τις στρατηγικές και έτσι δεν μπορεί να αξιολογηθεί.

Επιδράσεις του φύλου

Καμία διαφοροποίηση δεν διαπιστώθηκε, μεταξύ ανδρών και γυναικών, στις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης, επιβεβαιώνοντας την Υπόθεση (20) η οποία προέβλεπε ότι δεν θα υπάρξουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Καμία διαφοροποίηση επίσης δεν διαπιστώθηκε μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τα

αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, επιβεβαιώνοντας την Υπόθεση (20α) η οποία απέκλειε την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ του φύλου και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Επιδράσεις της διδακτικής εμπειρίας

Καμία διαφοροποίηση δεν διαπιστώθηκε, μεταξύ των δύο ομάδων διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας, στις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης, διαψεύδοντας την Υπόθεση (21) η οποία προέβλεπε διαφοροποίηση μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας και της χρήσης των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης. Επίσης καμία διαφοροποίηση δεν διαπιστώθηκε στις αναφορές των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού μεταξύ των δύο ομάδων διδακτικής εμπειρίας διαψεύδοντας την Υπόθεση (21α) η οποία προέβλεπε μικρή διαφοροποίηση των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, μεταξύ των δύο ομάδων διδακτικής εμπειρίας.

Αλληλεπιδράσεις φύλου και διδακτικής εμπειρίας

Όπως προέκυψε από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης και του ελέγχου πολλαπλών συγκρίσεων του κριτηρίου Tukey HSD, από τις επτά στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης που συμπεριλήφθησαν στην παρούσα έρευνα, η διδακτική εμπειρία βρέθηκε να διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς, αποκλειστικά, ως προς την υιοθέτηση της στρατηγικής «*συσκέπτομαι*» σε σχέση με τη διαχείριση καταστάσεων που ανακύπτουν στο χώρο του σχολείου $F(1, 288) = 5.45, p = .020, (\eta^2) = .019$. Για την ακρίβεια, ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων του κριτηρίου Tukey HSD, έδειξε ότι οι συμμετέχοντες άνδρες εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία από 0-14 έτη ανέφεραν ότι επιλέγουν περισσότερο τη στρατηγική «*συσκέπτομαι*» ($M.O. = 32.5, T.A. = 0.50$) στις αλληλεπιδράσεις με τα πρόσωπα του εργασιακού τους περιβάλλοντος συγκριτικά με τους συναδέλφους τους με διδακτική εμπειρία 15-19 έτη ($M.O. = 31.4, T.A. = 0.37$). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει, ενδεχομένως, ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί με μικρή διδακτική εμπειρία, έναντι των συναδέλφων τους με πιο μεγάλη εμπειρία, επιδιώκουν να δώσουν λύση στο πρόβλημα που έχει ανακύψει συζητώντας και προβάλλοντας λογικά επιχειρήματα. Αντιθέτως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία από 0-14 έτη ανέφεραν ότι επιλέγουν λιγότερο τη στρατηγική «*συσκέπτομαι*» ($M.O. = 31.6, T.A. = 0.29$) σε σύγκριση με τις εκπαιδευτικούς που είχαν διδακτική εμπειρία 15-19 έτη ($M.O. = 32.3, T.A. = 0.31$). Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη ότι αυτό που

ωθεί τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία να κάνουν χρήση της στρατηγικής «*συσκέπτομαι*», είναι ότι υπολογίζουν σημαντικά στη βοήθεια των άλλων συναδέλφων και επικοινωνούν μαζί τους, συσκέπτονται, για τη διευθέτηση των καταστάσεων.

Από την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης και του ελέγχου πολλαπλών συγκρίσεων του κριτηρίου Tukey HSD, από τους δύο παράγοντες των «*αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού*» που συμπεριλήφθησαν στην παρούσα έρευνα, η διδακτική εμπειρία βρέθηκε να διαφοροποιεί τους εκπαιδευτικούς, αποκλειστικά, ως προς την υιοθέτηση των «*εσωτερικών αιτίων εγκατάλειψης*». Οι διδακτικά πιο έμπειροι άνδρες παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους λιγότερο έμπειρους $F(1, 288) = 7.57, p = .006, (\eta^2) = .026$. Για την ακρίβεια, ο έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων του κριτηρίου Tukey HSD, έδειξε ότι οι συμμετέχοντες άνδρες εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία από 0-14 έτη ανέφεραν ότι επιλέγουν λιγότερο τα «*εσωτερικά αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού*» ($M.O. = 16.5, T.A. = 0.75$) σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που είχαν διδακτική εμπειρία 15-19 έτη ($M.O. = 18.7, T.A. = 0.55$) οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στη χρήση των αιτίων εγκατάλειψης. Μια δυνητική ερμηνεία του παρόντος ευρήματος θα μπορούσε να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, που κάνουν χρήση των εσωτερικών αιτίων, προφανώς διακατέχονται από διδακτική ανεπάρκεια και πιθανώς έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση. Το αντίστροφο φαίνεται να ισχύει για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, με διδακτική εμπειρία από 0-14 έτη οι οποίες ανέφεραν ότι επιλέγουν περισσότερο τα «*εσωτερικά αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού*» ($M.O. = 18.7, T.A. = 0.43$), σε σύγκριση με τις εκπαιδευτικούς που είχαν διδακτική εμπειρία 15-19 έτη ($M.O. = 17.8, T.A. = 0.46$) οι οποίες τα επιλέγουν λιγότερο. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μικρή διδακτική εμπειρία εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ανασφάλειας και εξουθένωσης (Leiter & Maslach, 2005) σε σχέση με τους εμπειρότερους συναδέλφους τους και αυτό ενδεχόμενα μπορεί να τους οδηγήσει στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος τους.

Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει μερικώς την Υπόθεση (22), διότι οι παράγοντας διδακτική εμπειρία και φύλο βρέθηκαν να προκαλούν διαφοροποιήσεις στις αναφορές των εκπαιδευτικών μόνο σε μία από τις επτά στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης. Σε ότι αφορά τη διδακτική εμπειρία και τα αίτια εγκατάλειψης, υπάρχουν διαφοροποιήσεις μόνο στα εσωτερικά αίτια των αιτίων εγκατάλειψης.

Σύνοψη

Σε δύο μεταβλητές των δεξιοτήτων περίσκεψης παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό την μεταβλητή «*παρατήρηση*» από τους άνδρες συναδέλφους τους. Αντίθετα, τη μεταβλητή «*δράση με ενημερότητα*» οι άνδρες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να την αναφέρουν σε υψηλότερο βαθμό από τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Σε ό,τι αφορά τις διαφορές φύλου στις μεταβλητές της ρύθμισης συναισθήματος, παρατηρείται διαφορά μόνο στη μεταβλητή «*συναισθηματική καταστολή*». Για την ακρίβεια οι άνδρες βρέθηκαν να επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό, τη συγκεκριμένη μεταβλητή, σε σύγκριση με τις γυναίκες.

Δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, στις επιλογές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού .

Επίσης, δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά μεταξύ δύο ομάδων διδακτικής εμπειρίας στις επιλογές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Μια σημαντική αλληλεπίδραση βρέθηκε μεταξύ των παραγόντων φύλου και διδακτικής εμπειρίας ως προς τις διαφορές τους στο σύνολο των στρατηγικών και των αιτίων του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 22

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των δεξιοτήτων επίσκεψης ανά φύλο και διδακτική εμπειρία για το σύνολο του δείγματος (N=288)

Δεξιότητες επίσκεψης	Φύλο	Διδακτική εμπειρία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Συμμετέχοντες
Παρατήρηση	άνδρες	έτη 0-14	28,94	6,787	34
		έτη 15-19	29,82	6,492	62
		Σύνολο	29,51	6,576	96
	γυναίκες	έτη 0-14	32,77	6,360	103
		έτη 15-19	31,88	6,303	89
		Σύνολο	32,35	6,333	192
	Σύνολο	έτη 0-14	31,82	6,653	137
		έτη 15-19	31,03	6,440	151
		Σύνολο	31,41	6,543	288
Λεκτική περιγραφή	άνδρες	έτη 0-14	26,12	4,564	34
		έτη 15-19	26,24	4,434	62
		Σύνολο	26,20	4,457	96
	γυναίκες	έτη 0-14	25,91	4,130	103
		έτη 15-19	26,22	4,392	89
		Σύνολο	26,06	4,245	192
	Σύνολο	έτη 0-14	25,96	4,226	137
		έτη 15-19	26,23	4,395	151
		Σύνολο	26,10	4,310	288
Δράση με ενημερότητα	άνδρες	έτη 0-14	31,56	4,069	34
		έτη 15-19	29,60	5,234	62
		Σύνολο	30,29	4,922	96
	γυναίκες	έτη 0-14	28,72	4,731	103
		έτη 15-19	27,89	4,386	89
		Σύνολο	28,33	4,581	192
	Σύνολο	έτη 0-14	29,42	4,724	137
		έτη 15-19	28,59	4,810	151
		Σύνολο	28,99	4,779	288
Αποδοχή χωρίς κρίση	άνδρες	έτη 0-14	26,82	5,208	34
		έτη 15-19	26,03	5,566	62
		Σύνολο	26,31	5,428	96
	γυναίκες	έτη 0-14	25,71	4,737	103
		έτη 15-19	24,64	5,073	89
		Σύνολο	25,21	4,912	192
	Σύνολο	έτη 0-14	25,99	4,863	137
		έτη 15-19	25,21	5,307	151
		Σύνολο	25,58	5,107	288

Πίνακας 23

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ρύθμισης συναισθήματος ανά φύλο και διδακτική εμπειρία για το σύνολο του δείγματος (N=288)

Ρύθμιση συναισθήματος	Φύλο	Διδακτική εμπειρία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Συμμετέχοντες
Γνωστική επανεκτίμηση	άνδρες	έτη 0-14	20,47	5,247	34
		έτη 15-19	19,89	4,701	62
		Σύνολο	20,09	4,882	96
	γυναίκες	έτη 0-14	20,81	4,555	103
		έτη 15-19	20,52	4,748	89
		Σύνολο	20,67	4,636	192
Σύνολο	άνδρες	έτη 0-14	20,72	4,718	137
		έτη 15-19	20,26	4,724	151
		Σύνολο	20,48	4,719	288
	γυναίκες	έτη 0-14	14,03	4,994	34
		έτη 15-19	14,19	5,053	62
		Σύνολο	14,14	5,007	96
Συναισθηματική καταστολή	άνδρες	έτη 0-14	11,10	4,060	103
		έτη 15-19	11,91	4,849	89
		Σύνολο	11,47	4,450	192
	γυναίκες	έτη 0-14	11,82	4,475	137
		έτη 15-19	12,85	5,045	151
		Σύνολο	12,36	4,801	288

Πίνακας 24

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, ανά φύλο και διδακτική εμπειρία για το σύνολο του δείγματος (N=288)

Στρατηγικές σιωπηρής γνώσης	Φύλο	Διδακτική εμπειρία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Συμμετέχοντες
Συμμορφώνομαι	άνδρες	έτη 0-14	11,85	2,426	34
		έτη 15-19	11,53	2,373	62
		Σύνολο	11,65	2,384	96
	γυναίκες	έτη 0-14	11,34	2,432	103
		έτη 15-19	11,24	2,393	89
		Σύνολο	11,29	2,408	192
	Σύνολο	έτη 0-14	11,47	2,432	137
		έτη 15-19	11,36	2,381	151
		Σύνολο	11,41	2,402	288
Αποφεύγω	άνδρες	έτη 0-14	11,97	2,110	34
		έτη 15-19	11,76	2,591	62
		Σύνολο	11,83	2,422	96
	γυναίκες	έτη 0-14	12,40	2,148	103
		έτη 15-19	12,09	2,601	89
		Σύνολο	12,26	2,367	192
	Σύνολο	έτη 0-14	12,29	2,139	137
		έτη 15-19	11,95	2,593	151
		Σύνολο	12,11	2,390	288
Συσκέπτομαι	άνδρες	έτη 0-14	32,50	3,278	34
		έτη 15-19	31,42	2,609	62
		Σύνολο	31,80	2,893	96
	γυναίκες	έτη 0-14	31,62	3,156	103
		έτη 15-19	32,29	2,647	89
		Σύνολο	31,93	2,943	192
	Σύνολο	έτη 0-14	31,84	3,198	137
		έτη 15-19	31,93	2,657	151
		Σύνολο	31,89	2,922	288
Εξουσιοδοτώ	άνδρες	έτη 0-14	25,91	4,288	34
		έτη 15-19	24,61	4,083	62
		Σύνολο	25,07	4,181	96
	γυναίκες	έτη 0-14	25,74	3,806	103
		έτη 15-19	25,20	3,796	89
		Σύνολο	25,49	3,801	192
	Σύνολο	έτη 0-14	25,78	3,916	137
		έτη 15-19	24,96	3,914	151
		Σύνολο	25,35	3,930	288

Νομοθετώ	άνδρες	έτη 0-14	13,03	2,918	34
		έτη 15-19	13,66	2,704	62
		Σύνολο	13,44	2,783	96
	γυναίκες	έτη 0-14	13,38	3,000	103
		έτη 15-19	13,74	2,732	89
		Σύνολο	13,55	2,878	192
	Σύνολο	έτη 0-14	13,29	2,973	137
		έτη 15-19	13,71	2,712	151
		Σύνολο	13,51	2,842	288
Ανταποδίδω	άνδρες	έτη 0-14	14,88	3,264	34
		έτη 15-19	15,29	3,091	62
		Σύνολο	15,15	3,142	96
	γυναίκες	έτη 0-14	14,70	2,893	103
		έτη 15-19	14,31	3,014	89
		Σύνολο	14,52	2,948	192
	Σύνολο	έτη 0-14	14,74	2,978	137
		έτη 15-19	14,72	3,073	151
		Σύνολο	14,73	3,023	288
Συμβουλευόμαι	άνδρες	έτη 0-14	31,85	3,955	34
		έτη 15-19	30,66	4,570	62
		Σύνολο	31,08	4,379	96
	γυναίκες	έτη 0-14	30,52	3,449	103
		έτη 15-19	30,11	4,481	89
		Σύνολο	30,33	3,956	192
	Σύνολο	έτη 0-14	30,85	3,613	137
		έτη 15-19	30,34	4,511	151
		Σύνολο	30,58	4,109	288

Αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	Φύλο	Διδακτική εμπειρία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Συμμετέχοντες
Εσωτερικά αίτια	άνδρες	έτη 0-14	16,50	4,308	34
		έτη 15-19	18,71	3,677	62
		Σύνολο	17,93	4,032	96
	γυναίκες	έτη 0-14	18,66	4,124	103
		έτη 15-19	17,78	5,033	89
		Σύνολο	18,25	4,577	192
	Σύνολο	έτη 0-14	18,12	4,259	137
		έτη 15-19	18,16	4,536	151
		Σύνολο	18,14	4,399	288
Εξωτερικά αίτια	άνδρες	έτη 0-14	10,88	2,637	34
		έτη 15-19	10,11	2,255	62
		Σύνολο	10,39	2,412	96
	γυναίκες	έτη 0-14	10,24	2,411	103
		έτη 15-19	10,26	2,443	89

		Σύνολο	10,25	2,419	192
	Σύνολο	έτη 0-14	10,40	2,475	137
		έτη 15-19	10,20	2,361	151
		Σύνολο	10,30	2,414	288

Πίνακας 25

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της παρούσας έρευνας

	ΓΙ·ΓΥΦ	ΑΝ·ΧΑ	ΑΝ·ΟΥΔ	ΑΝ·ΑΒ	ΣΥΜΜ	ΑΠΟΦ	ΣΥΣΚ	ΕΞΟΥΣ	ΝΟΜΟ	ΑΝΤΑ	ΣΥΜΒ	ΕΣΩ.ΕΓ	ΕΞΩ.ΕΓ	ΓΝ.ΕΠ	ΣΥΝ.ΚΑΤ	Υ.ΣΤΑΝΤ	ΑΥΤ.ΑΠ	ΠΑΡΑΤ	ΛΕΚ.ΠΕΡ	ΔΡΑΣ.ΕΝ	ΑΠΟΔ.ΚΡ	ΑΔΣΕΠ	ΕΙ	
ΓΙ·ΓΥΦ	1.00																							
ΑΝ·ΧΑ	.004	1.00																						
ΑΝ·ΟΥΔ	1.54*	.079	1.00																					
ΑΝ·ΑΒ	.032	-.062	.003	1.00																				
ΣΥΜΜ	-.015	.048	.081	.022	1.00																			
ΑΠΟΦ	-.001	-.026	-.057	-.086	.181**	1.00																		
ΣΥΣΚ	.043	-.070	-.024	-.026	.294**	.137*	1.00																	
ΕΞΟΥΣ	-.002	.069	-.027	-.016	.113	.291**	-.120*	1.00																
ΝΟΜΟ	-.020	.143	.058	-.012	.268**	.121*	.065	.193**	1.00															
ΑΝΤΑ	-.108	.036	.002	-.044	.179**	.272**	-.126	.397**	.285**	1.00														
ΣΥΜΒ	.081	.040	-.021	-.038	.012	.135*	.083	.503**	.058	.150*	1.00													
ΕΣΩ.ΕΓ	-.006	.007	.137*	.052	.044	-.081	.026	.029	.183**	.112	.026	1.00												
ΕΞΩ.ΕΓ	.000	-.055	-.270	-.025	.116*	.047	.238**	-.120**	.038	-.050	.015	.005	1.00											
ΓΝ.ΕΠ	-.067	.002	.114	.040	-.017	.043	.076	.059	.024	.000	.018	.062	-.023	1.00										
ΣΥΝ.ΚΑΤ	.091	-.090	.074	.036	-.047	-.003	-.061	.062	.033	.025	.065	.070	.085	.100	1.00									
Υ.ΣΤΑΝΤ	.053	-.046	-.041	.058	.076	.007	.127*	-.031	-.143	-.085	-.026	-.078	.048	.088	.023	1.00								
ΑΥΤ.ΑΠ	-.039	-.114	-.023	.013	.148*	.078	.047	.144*	-.011	.093	.080	-.017	-.057	.038	.211**	.381**	1.00							
ΠΑΡΑΤ	-.057	.051	-.048	.039	.030	.008	.037	-.029	-.002	-.093	-.015	.077	.033	.121*	-.111	.038	.052	1.00						
ΛΕΚ.ΠΕΡ	.039	.117*	.007	.005	.077	.041	.192**	-.117*	.097	.020	-.010	.000	.076	.100	-.202**	.183**	.118*	.133*	1.00					
ΔΡΑΣ.ΕΝ	.044	.062	-.017	.001	.052	-.024	.201**	-.044	-.005	-.080	.021	.036	.000	.018	-.049	.033	-.118*	-.070	.433**	1.00				
ΑΠΟΔ.ΚΡ	-.018	.159**	.006	-.105	.065	-.070	-.026	-.074	.051	.031	.039	-.062	.055	-.156*	-.127*	-.138*	-.318*	-.389**	.300*	.355**	1.00			
ΑΔΣΕΠ	-.044	.037	.057	.014	.112	.023	.166**	-.132*	-.054	-.080	-.039	.100	-.033	.124*	-.105	.041	-.024	-.019	.267**	.291**	.100	1.00		
ΕΙ	.012	.082	.032	-.065	.003	.008	.202**	-.109	.003	-.051	.003	-.018	.094	.142*	-.075	.135*	-.087	-.046	.366**	.338**	.188**	.629**	1.00	

Σημείωση 1. Όλες οι παραπάνω συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές (*p<.05, **p<.01, 2-tailed).

Σημείωση 2. Η σημασία των συμβόλων παρατίθεται στην επόμενη σελίδα

Σημασία συμβόλων:

(Μεταβλητές γενικής γνωστικής ικανότητας)

ΓΙ.ΓΥΦ: Γνωστική ικανότητα και γνωστικό ύψος

(Μεταβλητές αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης συναισθημάτων Κοινωνική Νόηση Θεωρία του Νου)

ΑΝ.ΧΑ: Αναγνώριση-αποκωδικοποίηση του συναισθήματος της χαράς

ΑΝ.ΟΥΔ: Αναγνώριση-αποκωδικοποίηση της ουδετερότητας

ΑΝ.ΑΒ: Αναγνώριση-αποκωδικοποίηση αβέβαιων συναισθημάτων

(Μεταβλητές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης)

ΣΥΜ: «συμμορφώνομαι», ΣΥΜΒ: «συμβουλευόμαι», ΣΥΣΚ «συσκέπτομαι»,

ΝΟΜΟ: «νομοθετώ», ΑΠΟΦ: «αποφεύγω», ΕΞΟΥΣ: Εξουσιοδοτώ, ΑΝΤΑ: «ανταποδίδω»

(Μεταβλητές αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού)

ΕΣΩ. ΕΓ: Εσωτερικά αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

ΕΞΩ. ΕΓ: Εξωτερικά αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

(Μεταβλητές της ρύθμισης συναισθήματος)

ΓΝ.ΕΠ: Γνωστική επανεκτίμηση

ΣΥΝ.ΚΑΤ: Συναισθηματική καταστολή

(Μεταβλητές των στάσεων προς τον εαυτό)

Υ.ΣΤΑΝΤ: Υψηλά στάνταρντς

ΑΥΤ.ΑΠ: Τάση αυτοκριτικής σε κάθε αποτυχία καλής επίδοσης

(Μεταβλητές των δεξιοτήτων περίσκεψης)

ΠΑΡΑΤ: Παρατήρηση

ΛΕΚ. ΠΕΡ: Λεκτική περιγραφή

ΔΡΑΣ. ΕΝ: Δράση με ενημερότητα

ΑΠΟΔ. ΚΡ: Αποδοχή χωρίς κρίση

(Μεταβλητές της αποτελεσματικότητας)

ΑΔΣΕΠ: Αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον

ΕΙ: Επάρκεια ικανοτήτων διδασκαλίας για την επίτευξη διδακτικών στόχων

10 Γενική συζήτηση

Κύριος στόχος αυτής της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο δέχεται επιδράσεις η σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη γενική γνωστική ικανότητα, την αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων, τη ρύθμιση συναισθήματος, τις στάσεις προς τον εαυτό, τις δεξιότητες περίσκεψης, την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων ΑΔΣΕΠ, ως επάρκεια διδακτικών ικανοτήτων ΕΙ και τα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Επίσης, κύριος στόχος της παρούσας έρευνας απετέλεσε και η διερεύνηση του κατά πόσο η σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνέβαλε στην διαχείριση προβληματικών καταστάσεων ή και κρίσεων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Ένας επιπλέον στόχος ήταν και η διερεύνηση των σχέσεων των απόμακρων παραγόντων μεταξύ τους, δηλαδή, της γενικής γνωστικής ικανότητας με την αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων. Διερευνήθηκαν, επίσης, οι σχέσεις, των εγγεις παραγόντων μεταξύ τους, δηλαδή, των δεξιοτήτων περίσκεψης, με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων και ως προς την επάρκεια των ικανοτήτων τους, με τη ρύθμιση συναισθήματος και με τις στάσεις προς τον εαυτό.

Στο πλαίσιο της έρευνας της διατριβής έγινε έλεγχος των ψυχομετρικών ιδιοτήτων (δομική εγκυρότητα, αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας) των σεναρίων αξιολόγησης της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και των ερωτηματολογίων της ρύθμισης συναισθήματος, των δεξιοτήτων

περίσκεψης, των στάσεων προς τον εαυτό και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Ελέγχθηκε, επίσης, ο βαθμός στον οποίο η διδακτική εμπειρία, ως παράγοντας πρόκλησης ατομικών διαφορών, επιδρά στη σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών και στα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Επίσης, ελέγχθηκαν οι διαφορές φύλου στη σιωπηρή γνώση, στα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, στις δεξιότητες περίσκεψης και στη ρύθμιση συναισθήματος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, ελέγχθηκε η αλληλεπίδραση των μεταβλητών των ατομικών διαφορών φύλο και διδακτική εμπειρία ως προς τις διαφορές τους στο σύνολο των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Σιωπηρή γνώση, γενική γνωστική ικανότητα, κοινωνική νόηση-θεωρία νου (αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων)

Ο πρώτος στόχος της έρευνας αυτής ήταν, όπως ήδη αναφέρθηκε, η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των γνωστικών ικανοτήτων-γνωστικό ύψος (ως γενική γνωστική ικανότητα) με τη σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα πλαίσια των δυσκολιών της καθημερινής διδακτικής τους πρακτικής στην σχολική τάξη. Επίσης, στόχο απετέλεσε και η διερεύνηση των σχέσεων των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης με την αποκωδικοποίηση-αναγνώριση βασικών συναισθημάτων στα πλαίσια κατανόησης και αξιολόγησης της κοινωνικής αντίληψης, κοινωνικής νόησης-ως ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναγνωρίζει τα βασικά συναισθήματα.

Σε ό,τι αφορά τα αποτελέσματα των αναλύσεων διαδρομών (path analysis), βρέθηκε ότι οι σχέσεις των παραγόντων της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής: Στη σιωπηρή γνώση, παρατηρήθηκε ότι από τις επτά στρατηγικές μόνο η στρατηγική νομοθετώ δέχεται θετική επίδραση από την αναγνώριση-αποκωδικοποίηση του συναισθήματος της χαράς. Η γενική γνωστική ικανότητα φαίνεται να επιδρά στην αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων και πιο συγκεκριμένα στη μεταβλητή ουδετερότητα. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι δεν διαπιστώθηκαν επιδράσεις της γενικής γνωστικής ικανότητας, στις υπόλοιπες μεταβλητές που συμπεριελήφθησαν στην έρευνα αυτή.

Θα ακολουθήσει, αναφορά και προσέγγιση ερμηνείας των πιο σημαντικών ευρημάτων σε ό,τι αφορά τις σχέσεις μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών.

Σχέση μεταξύ της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων (κοινωνική νόηση-θεωρία νου) με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης (συμμορφώνομαι, αποφεύγω, συσκέπτομαι, εξουσιοδοτώ, νομοθετώ, συμβουλευόμαι και ανταποδίδω).

Η χρήση της στρατηγικής «νομοθετώ» βρέθηκε να δέχεται θετική επίδραση από την μεταβλητή αναγνώριση-αποκωδικοποίηση του συναισθήματος της «χαράς» με ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης (2.05%). Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται, εάν ληφθεί υπόψη το γεγονός πως η ικανότητα, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, της αποκωδικοποίησης του συναισθήματος της «χαράς» υπαγορεύει, την ενεργή συμμετοχή τους μέσω της θέσπισης κανόνων για την επίλυση του προβλήματος που έχει ανακύψει. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει λόγω προηγούμενης αντίστοιχης εμπειρίας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι σε θέση να αναγνωρίζουν το συναίσθημα της «χαράς» στους μαθητές τους όταν προτείνονται δίκαιοι κανόνες εκ μέρους τους. Έχει διερευνηθεί όσον αφορά την αναγνώριση των συναισθημάτων από την έκφραση του προσώπου, ότι το συναίσθημα της χαράς αναγνωρίζεται με μεγαλύτερη ακρίβεια και μεγαλύτερη ταχύτητα και, μάλιστα, με μεγάλη διαφορά σε σχέση με άλλα συναισθήματα (Argaud et al., 2018). Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι από τις τρεις μεταβλητές της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων, μόνο η αποκωδικοποίηση του συναισθήματος της «χαράς» επιδρά στη χρήση μιας από τις επτά στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης, αυτήν του «νομοθετώ». Συνεπώς επιβεβαιώνεται εν μέρει το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (2).

Οι σχέσεις μεταξύ της γενικής γνωστικής ικανότητας και της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων (κοινωνική νόηση-θεωρία νου).

Στο μοντέλο που ελέγχθηκε στο πλαίσιο, της παρούσας έρευνας, για την αναγνώριση-αποκωδικοποίηση βασικών συναισθημάτων δημιουργήθηκαν τρεις μεταβλητές αποκωδικοποίησης: της «χαράς», της «ουδετερότητας» και των «αβέβαιων συναισθημάτων». Από τις τρεις αυτές μεταβλητές της αποκωδικοποίησης-αναγνώρισης βασικών συναισθημάτων βρέθηκε να επηρεάζεται θετικά από τη γενική γνωστική ικανότητα μόνο η μεταβλητή της «αναγνώρισης της ουδετερότητας». Το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης ήταν μικρό (2.37%). Για το παραπάνω εύρημα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι όσο περισσότερη «γενική γνωστική ικανότητα» διαθέτει ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο αναγνωρίζει, αποκωδικοποιεί, την ουδέτερη συναισθηματικά

έκφραση. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει μερικώς την αντίστοιχη Υπόθεση (3), διότι, μόνο μία μεταβλητή από τις τρεις της αναγνώρισης-αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων, αυτή, της «*αναγνώρισης της ουδετερότητας*», βρέθηκε να επηρεάζεται από τη γενική γνωστική ικανότητα.

Μέσω των γνωστικών ικανοτήτων εκφράζονται οι σκέψεις, οι γνώσεις, οι συλλογισμοί και οι ιδέες του ατόμου. Οι γνωστικές ικανότητες σχετίζονται κυρίως με τους μηχανισμούς της μάθησης, της μνήμης, της προσοχής, βασίζονται στη λειτουργία του εγκεφάλου και χρησιμοποιούνται για τη διεκπεραίωση οποιουδήποτε έργου απλού ή σύνθετου, όπως μπορούν να είναι και τα έργα κοινωνικής νόησης που αφορούν την αναγνώριση συναισθημάτων.

Η ουδετερότητα (ουδέτερη συναισθηματική έκφραση) δεν συντελεί στην αναγνώριση και κατανόηση των πληροφοριών που παρουσιάζονται στο άτομο, αν πρόκειται δηλαδή για συναισθήματα ή όχι (McDonald et al., 2006). Οι εκδηλούμενες ουδέτερες εκφράσεις, σύμφωνα με την Moraitou et al. (2013), εμπεριέχουν μεγάλη δυσκολία στο να γίνουν κατανοητές, λόγω της έντονης διαφορούμενης φύσης τους. Η αναγνώριση των αβέβαιων συναισθημάτων (της ουδετερότητας), δηλαδή, είναι αρκετά δύσκολη και γι' αυτό χρειάζεται την επίδραση της γνωστικής ικανότητας διότι η αναγνώριση των συναισθημάτων ουδετερότητας αποτελεί μια επιμέρους ικανότητα της Κοινωνικής Νόησης-Θεωρίας του Νου, όπου απαιτούνται γνωστικές-νοητικές διεργασίες. Η Θεωρία του Νου, και η Κοινωνική Νόηση αναγνωρίζονται ως οι παράγοντες που συνεισφέρουν σημαντικά στην κοινωνική λειτουργικότητα των ατόμων.

Έρευνες αναφέρουν ότι η ανάπτυξη της λεκτικής ικανότητας, της γλωσσικής επικοινωνίας και του λεξιλογίου, αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά, βασικές προϋποθέσεις, για την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου, καθώς τα παιδιά μπορούν να αναφέρονται και να κατανοούν καλύτερα τις νοητικές καταστάσεις, τα δικά τους συναισθήματα, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων (Gopnik, 1990. Gopnik & Astington, 1988. Herwegen, Dimitriou & Rundblad, 2013). Η έλλειψη Κοινωνικής Νόησης και Θεωρίας του Νου οδηγεί σε λανθασμένες κοινωνικές ερμηνείες, μη λογικές αντιδράσεις προς τους άλλους και τελικά, σε κοινωνική απόσυρση (Green, Olivier, Crawley, Penn & Silverstein, 2005). Οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο στο χώρο εργασίας τους να μπορούν να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους, αποφεύγοντας έτσι κάθε συναισθηματική αναστάτωση από τη μια πλευρά, ενώ από την άλλη να μπορούν να αναγνωρίζουν και να αποκωδικοποιούν τα συναισθήματα των

άλλων, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να τροποποιήσουν τη δική τους συμπεριφορά, αλλά και να έχουν παράλληλα επίγνωση των κοινωνικών τους σχέσεων και επαφών. Ειδικότερα η ικανότητα να αναγνωρίζει το άτομο τα συναισθήματά του, δημιουργεί τις συνθήκες και τα προαπαιτούμενα της ορθής ρύθμισης και διαχείρισης τους και συντελεί στην καλύτερη αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (Austin et al., 2005. Bastian et al., 2005. Gopnik & Wellman, 1992. Salovey, 1990. Salovey et al., 2002).

Επιδράσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης, των στάσεων προς τον εαυτό, της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (ΕΙ), καθώς και των αιτίων εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στη χρήση των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων διαδρομών (path analysis), κατέδειξαν ότι οι σχέσεις μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

Οι δεξιότητες περίσκεψης «*δράση με ενημερότητα*» και «*αποδοχή της πραγματικότητας*» βρέθηκαν να επιδρούν στη χρήση της στρατηγικής της σιωπηρής γνώσης «*συσκέπτομαι*» και η δεξιότητα περίσκεψης «*λεκτική περιγραφή*», βρέθηκε να επιδρά στη χρήση της στρατηγικής «*νομοθετώ*».

Η μεταβλητή των στάσεων προς τον εαυτό, «*τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία καλής επίδοσης*» βρέθηκε να επιδρά στη χρήση των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης «*συμμορφώνομαι*» και «*εξουσιοδοτώ*».

Η «*αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον*», και ως προς την «*επάρκεια ικανοτήτων*», επιδρούν, στις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης «*συμμορφώνομαι*», «*συσκέπτομαι*», «*εξουσιοδοτώ*» και «*νομοθετώ*».

Τέλος οι στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης «*συμμορφώνομαι*», «*συσκέπτομαι*», «*εξουσιοδοτώ*», δέχονται επιδράσεις από τα «*εξωτερικά αίτια*» εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η δε στρατηγική «*νομοθετώ*», δέχεται επίδραση από τα «*εσωτερικά*» αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Θα ακολουθήσει αναφορά και προσέγγιση ερμηνείας των πιο σημαντικών ευρημάτων σε ότι αφορά τις σχέσεις μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών.

Οι σχέσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα, και αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση), με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης (συμμορφώνομαι, αποφεύγω, συσκέπτομαι, εξουσιοδοτώ, νομοθετώ, συμβουλευόμαι και ανταποδίδω).

Η ανάλυση διαδρομών επιβεβαίωσε μερικώς, την αντίστοιχη Υπόθεση (9), η οποία προέβλεπε θετικές συσχετίσεις μεταξύ των δεξιοτήτων περίσκεψης και της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών.

Για την ακρίβεια, θετικά βρέθηκε να επιδρά η δεξιότητα της περίσκεψης «δράση με ενημερότητα» στη χρήση της στρατηγικής «συσκέπτομαι», ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης (3.31%). Το να διαθέτει επίγνωση ο εκπαιδευτικός της αναγκαιότητας της δράσης του, αποτελεί το μέσο για να διαχειρίζεται με επιτυχία και να επιλύει μέσω σύσκεψης με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, τα προβλήματα που ανακύπτουν (Baer et al., 2004). Η επίγνωση για μια έγκαιρη και παράλληλα αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν στην σχολική τάξη από τον εκπαιδευτικό αυξάνει την θετική του στάση, προς τη χρήση της στρατηγικής «συσκέπτομαι», ενισχύοντας παράλληλα την απόδοση στην εργασία του. Η αύξηση της απόδοσης στην εργασία, σημαίνει, βελτίωση των σχέσεων στον εργασιακό χώρο, συμβάλλοντας θετικά στην προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή του (Gunasekara & Zheng, 2018. Malinowski & Lim, 2015). Επίσης δημιουργεί τα εχέγγυα για μια πιο θετική ανάπτυξη των σχέσεων του με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους, κ.λπ. αυξάνοντας παράλληλα την αυτο-εικόνα του, την αυτο-πεποίθησή του και την αίσθησή της αυτο-αποτελεσματικότητας του.

Αρνητικά βρέθηκε να επιδρά η δεξιότητα της περίσκεψης «αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση» στη χρήση της στρατηγικής «συσκέπτομαι» ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης (1.19%). Όσο περισσότερη «αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση» επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός, τόσο λιγότερο φαίνεται ότι ενθαρρύνεται να διερευνά πιο ευέλικτες λύσεις, όπως η στρατηγική «συσκέπτομαι» για να επιλύει τις προβληματικές καταστάσεις και κρίσεις, και να αποφεύγει την παθητικότητα (Baer et al., 2006).

Η δεξιότητα της περίσκεψης «λεκτική περιγραφή» βρέθηκε να επιδρά θετικά στη στρατηγική «νομοθετώ» ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης (1.46%). Για το παραπάνω εύρημα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι όσο περισσότερη «λεκτική περιγραφή» διαθέτει ο εκπαιδευτικός, τόσο περισσότερο ερμηνεύει, νομοθετεί, επεξηγεί ρόλους για

την άμεση διαχείριση και επίλυση του προβλήματος που έχει ανακύψει (Baer et al., 2004. Karunananda et al., 2016. Malinowski & Lim, 2015).

Οι δεξιότητες περίσκεψης αποτελούν μεταγνωστική πτυχή της επίγνωσης του εαυτού, η οποία ενισχύει την αυτογνωσία του εκπαιδευτικού (Garland et al, 2009) αυξάνοντας παράλληλα την ευεξία του, την ψυχική του υγεία, την αυτοπεποίθηση του ατόμου και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητα του (Malinowski & Lim 2015). Συμβάλλουν στην αύξηση της ικανότητας του εκπαιδευτικού να αντιλαμβάνεται τα προβλήματα που έχουν προκύψει στον εργασιακό του χώρο και να προσπαθεί να τα επιλύσει. Οι δεξιότητες περίσκεψης επίσης, συντελούν στο να μπορεί το άτομο να συγκρίνει, να διαβαθμίζει, αλλά και να διαφοροποιεί τις διάφορες πληροφορίες-ερεθίσματα που του παρουσιάζονται στην καθημερινότητα. Όταν π.χ. το άτομο αντιλαμβάνεται ότι για την ολοκλήρωση ενός έργου η αρχική εκτίμηση του δεν ήταν ολοκληρωμένη, επανεκτιμά τις παραμέτρους του προβλήματος. Αναλύει και συγκρίνει δηλαδή, όλα τα δεδομένα που έχουν προκύψει αρχικά και πρόσφατα, έτσι ώστε η επανεξέταση να οδηγήσει στην ορθή αντιμετώπιση και λύση του προβλήματος (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2011α).

Έρευνες των Baer et al., (2004) έδειξαν ότι δεξιότητες περίσκεψης, αυξάνουν την θετική στάση του ατόμου, ενισχύοντας παράλληλα την απόδοση στην εργασία του. Η αύξηση της απόδοσης στην εργασία, σημαίνει, βελτίωση των σχέσεων στον εργασιακό χώρο, συμβάλλοντας θετικά στην προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή του ατόμου (Gunasekara & Zheng, 2018).

Οι σχέσεις των στάσεων προς τον εαυτό (τοποθέτηση υψηλών στόνταρτς και τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία καλής επίδοσης) με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης

Η Υπόθεση (10) η οποία προέβλεπε θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών των στάσεων προς τον εαυτό με τη σιωπηρή γνώση, επιβεβαιώθηκε μερικώς, διότι μόνο η «τάση αυτοκριτικής όταν υπάρχει αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης» βρέθηκε να επιδρά θετικά στη χρήση δύο από τις επτά στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης «συμμορφώνομαι», «εξουσιοδοτώ» .

Το παραπάνω εύρημα υποδεικνύει ότι υπάρχει πιθανότητα ο εκπαιδευτικός, να αισθάνεται αδύναμος να διαχειριστεί γεγονότα της καθημερινότητας, μετά από μια αποτυχημένη προσπάθεια διεκπεραίωσης μιας δραστηριότητας του. Αισθάνεται φόβο και παράλληλα μειονεξία, έχοντας την αίσθηση ότι είναι ανεπαρκής και δεν θα τα

καταφέρει να φέρει σε πέρας τους στόχους που έχει θέσει. Για τους λόγους αυτούς καταλήγει να κάνει χρήση των στρατηγικών «*συμμορφώνομαι*» και «*εξουσιοδοτώ*» .

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η αίσθηση ενοχής μετά από κάποια αποτυχία, προξενεί έντονα αρνητικά συναισθήματα που συνδέονται με διάφορα σενάρια και επηρεάζουν καταλυτικά την αίσθηση του εαυτού σε σχέση με τον κόσμο και τους άλλους (Carver & Johnson, 2018. Eisner, Johnson & Carver, 2008. Schunk, 2005). Η συναισθηματική διάσταση των στάσεων προς τον εαυτό αναφέρεται σε αξιολογικά συναισθήματα αρέσκειας και δυσαρέσκειας, (ευχάριστα και δυσάρεστα). Η δυσκολία αποφυγής ή μείωσης των δυσάρεστων συναισθημάτων δημιουργούν δυσκολίες στην επικοινωνία, δυσκολίες στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, χαμηλή αυτο-εκτίμηση, χαμηλή αυτο-εικόνα (Koca et al., 2005. Krousas, 1999. Παναγάκος & Τζανάκη, 2007).

Οι σχέσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και την επάρκεια ικανοτήτων με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης

Η ανάλυση διαδρομών επιβεβαίωσε εν μέρει, την αντίστοιχη Υπόθεση (11) σύμφωνα με την οποία αναμενόταν θετική συσχέτιση, ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων και την επάρκεια ικανοτήτων με τη σιωπηρή γνώση.

Το εύρημα ότι όση περισσότερη «*αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*» αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο τείνουν να χρησιμοποιούν τη στρατηγική της σιωπηρής γνώσης «*συμμορφώνομαι*» υποδηλώνει ότι όσο πιο αποτελεσματικοί στη διαμόρφωση σχέσεων δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο πολύ τείνουν να συμμορφώνονται όταν προκύπτουν ζητήματα. Διακατέχονται, δηλαδή, από τάσεις συνεργασίας με όλους όσους εμπλέκονται στο σχολικό χώρο, επιδιώκοντας παράλληλα με την ενεργητική τους διαμεσολάβηση και την προσωπική τους παρέμβαση, τον σωστό χειρισμό των καταστάσεων που ανακύπτουν στο χώρο του σχολείου αυξάνοντας την αίσθηση της αποτελεσματικότητας τους. Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις δραστηριότητες και την παραγωγικότητά τους στο σχολικό χώρο (Ashton & Webb, 1986). Επίσης επηρεάζουν τους στόχους και τους σκοπούς που θέτουν για τους μαθητές τους, τις διδακτικές μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούν, τους τρόπους και τα μέσα διαχείρισης της

«εφαρμογής και διατήρησης της τάξης» και των δυσκολιών που συναντούν καθημερινά. Ο εκπαιδευτικός με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, βοηθάει τους μαθητές του να έχουν ενεργό ρόλο και να συμμετέχουν συνεχώς μέσα στην σχολική τάξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας τους διαρκώς. Μ' αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται και αναπτύσσονται θετικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα και θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών (Gavora, 2011. Tschannen-Moran & Woolfolh Hoy, 2001). Το σχολείο αποτελεί χώρο όπου αναπτύσσονται πολλές διαφορετικές επαφές, σχέσεις, κοινωνικές και προσωπικές παράλληλα. Για την ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική τάξη, θεωρείται απαραίτητο, να υπάρχει θετικό παιδαγωγικό κλίμα, μεταξύ όλων των μελών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εν κατακλείδι η συνεργασία του εκπαιδευτικού με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός, γιατί η καλλιέργεια και ανάπτυξη των διαπροσωπικών και κοινωνικών του σχέσεων, διαμορφώνει θετικά το κλίμα των επαφών με τους μαθητές του, ενισχύοντας παράλληλα και την αποτελεσματικότητά του (Ryan & Patrick, 2001). Σύμφωνα με κάποιες έρευνες, το μεγαλύτερο μέλημα, αλλά και η μεγαλύτερη ανησυχία για πολλούς εκπαιδευτικούς αποτελούν οι σχέσεις με τους μαθητές τους (Johnson & Birkeland, 2003

Αντιθέτως, όσο πιο πολλή *«επάρκεια ικανοτήτων»*, (δηλαδή, αυξημένες πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, ως προς τη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου και ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί), τείνουν να αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να χρησιμοποιήσουν τη στρατηγική της σιωπηρής γνώσης *«συμμορφώνομαι»*. Η αίσθηση του εκπαιδευτικού ότι πληροί και ότι μπορεί να ανταποκριθεί στα διδακτικά του καθήκοντα, δυναμώνει την αυτοπεποίθησή του και την αυτο-αξία του με αποτέλεσμα να αυξάνεται η ικανότητα αλληλεπίδρασης που πρέπει να έχει με τους γονείς, τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους του και τους μαθητές του, μειώνοντας παράλληλα την ανάγκη να *«συμμορφωθεί»* στις απαιτήσεις τους.

Η *«αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων»* βρέθηκε να επιδρά θετικά επιδρά στη χρήση της στρατηγικής της σιωπηρής γνώσης *«συσκέπτομαι»*. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει την πρόθεση του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναφέρει υψηλή *«αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων»*, να λειτουργεί με διάθεση συνεργασίας, επιδιώκοντας παράλληλα το

διάλογο, καταθέτοντας τεκμηριωμένες απόψεις και θέσεις, έτσι ώστε να δημιουργηθούν τα εχέγγυα για ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας στο πλαίσιο συσκέψεων για την επίλυση προβλημάτων. Με τον τρόπο αυτό βοηθάει στην ανάπτυξη, διαμόρφωση και βελτίωση των σχέσεων στο άμεσο και ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, συμβάλλοντας έτσι στην αύξηση της αποτελεσματικότητας τους (Zenner et al., 2014). Οι δεξιότητες επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης, συνεργασίας, καθώς επίσης και η ικανότητα διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων και κρίσεων, αποτελούν κατ' ουσία κοινωνικές δεξιότητες και σε όσο μεγαλύτερο βαθμό διακατέχεται ο εκπαιδευτικός από αυτές, τόσο περισσότερο, αναπτύσσει την αποτελεσματικότητα του (Ash, 2004. Pluz, Michalsky & Kramarski, 2012). Η σχολική τάξη αλλά και γενικά ο σχολικός χώρος ως μικροκοινωνία αποτελούν πολλές φορές σημεία τριβής, λόγω της συμμετοχής πολλών εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως: των στελεχών εκπαίδευσης, των συναδέλφων εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών, και των μελών τοπικής αυτοδιοίκησης, αλλά και της μεγάλης αλληλεπίδρασης που υπάρχει μεταξύ τους. Η δυσκολία ή η έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας στο βαθμό που είναι απαραίτητη με τα πρόσωπα του εργασιακού περιβάλλοντος, δημιουργεί ένα δυσάρεστο κλίμα, το οποίο από τη μια πλευρά παρεμποδίζει την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στο εκπαιδευτικό και όλους τους εμπλεκομένους στο σχολικό χώρο, ενώ από την άλλη αποτελεί τροχοπέδη στη διαχείριση της τάξης, αποδυναμώνοντας την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και της αυτο-εκτίμησης του εκπαιδευτικού, ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων, του θετικού κλίματος συνεργασίας και της ικανοποίησης του από την εργασία (Markow & Pieters, 2010. Schulz, 2013).

Η μεταβλητή *«αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων»* βρέθηκε να επιδρά αρνητικά στη χρήση της στρατηγικής της σιωπηρής γνώσης *«εξουσιοδοτώ»*. Το εύρημα αυτό πιθανό να υποδηλώνει ότι όση περισσότερη *«αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων»* αναφέρει ο εκπαιδευτικός τόσο λιγότερο πιθανό είναι να μεταθέτει την ευθύνη για την επίλυση του προβλήματος σε άλλα πρόσωπα, αλλά να διαχειρίζεται ο ίδιος την κατάσταση. Παράλληλα προσπαθεί να δημιουργήσει θετικό περιβάλλον στο χώρο εργασίας του και πιο συγκεκριμένα να αναπτύξει τις σχέσεις του, με όλους όσους εμπλέκονται στο σχολικό χώρο, μην εκχωρώντας σε άλλους την ευθύνη για οποιοσδήποτε λύσεις.

Ομοίως η μεταβλητή «*αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*» βρέθηκε να επιδρά αρνητικά στη χρήση της στρατηγικής της σιωπηρής γνώσης «*νομοθετώ*». Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειρίζεται τις καταστάσεις που ανακύπτουν στον εργασιακό χώρο, ως προς την ανάπτυξη συνεργασίας με το περιβάλλον του και ως προς τη θέσπιση κανόνων για την οριοθέτηση συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι ο παράγοντας ο οποίος συντελεί στην βελτίωση και αύξηση του θετικού παιδαγωγικού κλίματος στο εργασιακό περιβάλλον των εκπαιδευτικών και συμβάλει στη διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων όλων των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και παράλληλα δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων.

Είναι ενδιαφέρον το εύρημα ότι μεταξύ των δύο μεταβλητών «*αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*» και ως προς την «*επάρκεια ικανοτήτων*» υπήρξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση. Είναι πιθανόν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται, στον ίδιο βαθμό την ηθική δέσμευση, σε ό,τι αφορά τόσο την επάρκεια των ικανοτήτων τους κυρίως απέναντι στους μαθητές, όσο και την αποτελεσματικότητα στις σχέσεις συνεργασίας και επαφών, απέναντι στο σύνολο των συναδέλφων εκπαιδευτικών, των στελεχών της εκπαίδευσης, των γονέων και των μαθητών.

Λόγω έλλειψης επαρκούς βιβλιογραφίας, πραγματοποιήθηκε, επίσης, διερεύνηση των σχέσεων με αντίθετη φορά μεταξύ της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών [ως προς την διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον (ΑΔΣΕΠ), και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων (ΕΙ)] και της χρήσης των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης. Θετικά βρέθηκε να επιδρά η στρατηγική της σιωπηρής γνώσης «*συσκέπτομαι*» στην «*αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον*» και στην «*επάρκεια ικανοτήτων*».

Η ανάλυση διαδρομών επιβεβαίωσε μερικώς, την αντίστοιχη Υπόθεση (12), σύμφωνα με την οποία αναμενόταν θετική συσχέτιση, ανάμεσα στη σιωπηρή γνώση και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων και την επάρκεια ικανοτήτων, διότι μόνο μία στρατηγική από τις επτά βρέθηκε να επιδρά θετικά στην αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Από το εύρημα αυτό συνάγεται από τη μια, ότι όσο πιο πολύ συσκέπτεται ο εκπαιδευτικός, τόσο πιο πολύ ενισχύεται η τάση για πιο άμεση επικοινωνία και πιο ενεργή συμμετοχή του για συνεργασία, με όλους τους

εμπλεκόμενους στο σχολικό χώρο, για την επίλυση του προβλήματος που έχει ανακύψει. Από την άλλη, σε ότι αφορά θέματα διδακτικής πρακτικής (διαχείριση τάξης), καταδεικνύεται, στη χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής, ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί και διαχειρίζεται αποτελεσματικά τον διδακτικό χρόνο για την επίτευξη των διδακτικών στόχων που έχει θέσει, συντελώντας παράλληλα στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος συνεργασίας και καλλιέργειας σχέσεων εμπιστοσύνης με τους μαθητές του. Τέλος αυξάνει τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και παράλληλα την εργασιακή του ικανοποίηση ενισχύοντας την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς και αυτο-αξίας του.

Οι σχέσεις των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (εσωτερικά και εξωτερικά αίτια) με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης

Η ανάλυση διαδρομών επιβεβαιώνει μερικώς την αντίστοιχη Υπόθεση (13), διότι δεν υπάρχουν μόνο θετικές επιδράσεις όπως προβλεπόταν, αλλά και αρνητικές μεταξύ των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα θετικά βρέθηκε να επιδρά η αναφορά «εξωτερικών αιτίων» των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στη χρήση της στρατηγικής «συμμορφώνομαι. Η επιλογή, εκ μέρους των εκπαιδευτικών των εξωτερικών αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος υποδηλώνει ότι οι απαιτήσεις συνεργασίας αλλά και επαφών που αναπτύσσουν με τα άτομα του εργασιακού τους περιβάλλοντος, (συναδέλφους, στελέχη της εκπαίδευσης, γονείς, μαθητές) γίνονται αντιληπτές ως εξωτερικές παρεμβάσεις προς την εργασία τους. Θα πρέπει επίσης να τονιστεί ότι η χρήση της στρατηγικής της σιωπηρής γνώσης «συμμορφώνομαι η οποία ενισχύεται από τα «εξωτερικά αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού» δεν προωθεί την ενεργητική διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών ως προς την διαχείριση των διαφόρων καταστάσεων που ανακύπτουν στη σχολική τάξη, παρά εκφράζει την αδυναμία και την ενδοτικότητα τους στο να διαχειριστούν την κατάσταση οι ίδιοι προσωπικά, ενισχύοντας την προοπτική να εγκαταλείψουν πιθανώς το επάγγελμα και να αναζητήσουν μία πιο ελκυστική σταδιοδρομία.

Θετικά, επίσης, επιδρά η μεταβλητή των εξωτερικών αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στη χρήση της στρατηγικής της σιωπηρής γνώσης «συσκέπτομαι». Μια δυνητική εξήγηση του ευρήματος αυτού θα μπορούσε να ήταν, ότι ο εκπαιδευτικός που επιλέγει την συγκεκριμένη μεταβλητή, αποτυπώνει προφανώς και

την πιθανή έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους του στα διάφορα ζητήματα που τον απασχολούν, η οποία αντανακλάται, στη χρήση της «σύσκεψης» ως στρατηγικής για την επίλυση κρίσεων.

Από την αρνητική επίδραση των «εξωτερικών αιτίων» στη στρατηγική «εξουσιοδοτώ», συνάγεται ό,τι όσο πιο πολύ αναφέρει ο εκπαιδευτικός ότι πιθανές εξωτερικές παρεμβάσεις, απαιτήσεις, μπορεί να τον ενοχλούν σε βαθμό που να τον οδηγήσουν να εγκαταλείψει το επάγγελμα του, τόσο μειώνεται η πιθανότητα να εξουσιοδοτήσει άλλους για την επίλυση των διαφόρων καταστάσεων που ανακύπτουν.

Η στρατηγική της σιωπηρής γνώσης «νομοθετώ» δέχεται θετική επίδραση από τη χρήση της μεταβλητής «εσωτερικά αίτια» των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Από το εύρημα αυτό συνάγεται ότι όση περισσότερη έλλειψη αναφέρει ο εκπαιδευτικός της δυνατότητας του να επιλέγει και να προσδιορίζει μόνος του τη δράση και τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του, τους σκοπούς του και τους στόχους που έχει θέσει, τόσο πιο πιθανό, είναι να επιχειρεί τελικά να θεσπίσει κανόνες για την επίλυση των κρίσεων και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει.

Οι επιλογές των αιτίων εγκατάλειψης από τους εκπαιδευτικούς καταδεικνύουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα του στο σχολικό χώρο, αλλά πολύ περισσότερο στη διαχείριση της τάξης. Η δυσκολία διαχείρισης της τάξης, είναι πολύ πιθανόν να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στο να εγκαταλείψουν το επάγγελμα τους (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Ακόμη και εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα (υψηλή επαγγελματική κατάρτιση), είναι δυνατόν να συναντήσουν - και αυτοί – πολλές και διαφορετικές δυσκολίες στη σχολική τάξη. Και αυτό γιατί στο σχολικό χώρο υπάρχει έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών, καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης, που μπορεί να επηρεάσει τη λειτουργικότητα του εκπαιδευτικού (Freiberg, Huzinec & Templeton, 2009. Freiberg, Templeton & Helton, 2013). Όταν ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι σε έναν τομέα του σχολικού χώρου υπάρχουν δυσκολίες διαχείρισης και, ειδικά, όταν αυτό αφορά τους μαθητές στην τάξη, αυτό τον αποθαρρύνει, αυξάνοντας το εργασιακό στρες και περιορίζοντας ταυτόχρονα την εργασιακή του ικανοποίηση, με αποτέλεσμα υπάρχει πιθανότητα να οδηγηθεί σε επαγγελματική εξουθένωση (Markow & Pieters, 2010. Martin, McCaughtry, Kulinna & Cothran, 2008). Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στον σχολικό χώρο, αλλά και για την ανάπτυξη της

αυτοπεποίθησης και αυτο-αξίας των εκπαιδευτικών και τη μείωση της επαγγελματικής τους εξουθένωσης, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί: να χρησιμοποιούν σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, οι οποίες, αφενός μεν, εμπλουτίζουν τη διδακτική τους πρακτική, αφετέρου δε, συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005) και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και, κατ' επέκταση, δεξιότητες συνεργατικότητας (Puchner & Taylor, 2006).

Η συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό χώρο και η ορθή διαχείριση εκπαιδευτικών ζητημάτων, από τη μία πλευρά, αλλά και η ικανότητα διδακτικής πρακτικής, από την άλλη, συναποτελούν στοιχεία που όταν ο εκπαιδευτικός μπορεί και τα διεκπεραιώνει με τον πλέον αρμόζοντα τρόπο, καταλήγει να επιβεβαιώνει την επαγγελματική του κατάρτιση και να αισθάνεται ικανοποίηση που ακολουθεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και κατά συνέπεια δημιουργεί θετικό κλίμα στο εργασιακό του περιβάλλον, επιδρώντας θετικά στην αυτο-εκτίμηση του, στην αυτο-εικόνα του και ενισχύοντας παράλληλα την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς του (Bandura, 1997b. Ross & Bruce, 2007). Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή αδυνατεί ο εκπαιδευτικός να συνεργαστεί με τη σχολική κοινότητα και ως συνέπεια δεν μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, αισθάνεται ανεπαρκής και είναι πολύ πιθανό να μειώνεται το αίσθημα της επαγγελματικής του ικανοποίησης και να αυξάνεται η επαγγελματική του αβεβαιότητα.

Λόγω έλλειψης επαρκούς βιβλιογραφίας, πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των σχέσεων και με αντίθετη φορά μεταξύ των αιτιών εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και της χρήσης των στρατηγικών σιωπηρής γνώσης. Θετικά βρέθηκε να επιδρά η στρατηγική της σιωπηρής γνώσης «*συσκέπτομαι*» στα «*εξωτερικά αίτια*» εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και, επίσης, θετικά βρέθηκε να επιδρά η στρατηγική της σιωπηρής γνώσης «*νομοθετώ*» στα «*εσωτερικά αίτια*».

Η ανάλυση διαδρομών επιβεβαίωσε μερικώς, την αντίστοιχη Υπόθεση (14) της έρευνας, με βάση το οποίο αναμενόταν θετική συσχέτιση ανάμεσα στη σιωπηρή γνώση με τα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, διότι μόνο δύο από τις επτά στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης επιδρούν στα αίτια εγκατάλειψης.

Θετική επίδραση, δέχεται η μεταβλητή των εξωτερικών αιτιών εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από τη στρατηγική της σιωπηρής γνώσης «*συσκέπτομαι*». Μια δυναμική εξήγηση του ευρήματος αυτού θα μπορούσε να ήταν, ότι ο εκπαιδευτικός που επιλέγει την συγκεκριμένη στρατηγική, από τη μία, συσκέπτεται, καταβάλει προσπάθειες επικοινωνίας έτσι ώστε να επιλυθεί η κατάσταση που έχει

ανακλύσει, αλλά από την άλλη, διαφαίνεται μια πιθανή έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους του στα συγκεκριμένα ζητήματα που τον απασχολούν.

Η στρατηγική της σιωπηρής γνώσης «νομοθετώ», βρέθηκε να επιδρά θετικά στη μεταβλητή «εσωτερικά αίτια» των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Από το εύρημα αυτό συνάγεται ότι όταν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει δράση και θεσπίζει κανόνες για την επίλυση προβλημάτων η και κρίσεων, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή του, αλλά παράλληλα αυξάνονται και οι πιθανότητες να αναζητήσει μια πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα καριέρα.

Επιδράσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης στη ρύθμιση του συναισθήματος, στις στάσεις προς τον εαυτό, καθώς και στην αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων

Πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των δεξιοτήτων περίσκεψης από τη μια και της ρύθμισης συναισθήματος, των στάσεων προς τον εαυτό καθώς και της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων, από την άλλη. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διαδρομών (path analysis), κατέδειξαν ότι οι σχέσεις μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών της έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

Σε ότι αφορά τη δεξιότητα περίσκεψης, «λεκτική περιγραφή» βρέθηκε να επιδρά θετικά στη μεταβλητή της ρύθμισης συναισθήματος «γνωστική επανεκτίμηση». Αντίθετα η «αποδοχή χωρίς κρίση» βρέθηκε να παρουσιάζει αρνητική επίδραση στη «γνωστική επανεκτίμηση».

Αξιοσημείωτο είναι ότι αρνητικά επιδρούν οι τρεις δεξιότητες περίσκεψης, «παρατήρηση», «λεκτική περιγραφή» και «αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση» στη «συναισθηματική καταστολή» της ρύθμισης συναισθήματος

Στη στάση προς τον εαυτό «τοποθέτηση υψηλών στόχων» θετικά βρέθηκε να επιδρά η δεξιότητα περίσκεψης «λεκτική περιγραφή» και αρνητικά η δεξιότητα περίσκεψης «αποδοχή χωρίς κρίση». Επίσης, αρνητικά βρέθηκε να επιδρά η «αποδοχή χωρίς κρίση» στην μεταβλητή των στάσεων προς τον εαυτό «τάση αυτοκριτικής σε κάθε αποτυχία καλής επίδοσης».

Αναφορικά με τις μεταβλητές «αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον» και ως προς την «επάρκεια ικανοτήτων», δέχονται

θετική επίδραση από τις μεταβλητές των δεξιοτήτων περίσκεψης «*λεκτική περιγραφή*» και «*δράση με ενημερότητα*».

Θα ακολουθήσει αναφορά και προσέγγιση ερμηνείας των πιο σημαντικών ευρημάτων σε ότι αφορά τις σχέσεις μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών, της έρευνας.

Οι σχέσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή, δράση με ενημερότητα, και αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση), με την αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων

Η ανάλυση διαδρομών επιβεβαίωσε, την αντίστοιχη Υπόθεση (15) της έρευνας, με βάση την οποία αναμενόταν θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες περίσκεψης και την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και την επάρκεια ικανοτήτων. Για την ακρίβεια θετικά βρέθηκαν να επιδρούν τόσο η δεξιότητα περίσκεψης «*λεκτική περιγραφή*» όσο και η «*δράση με ενημερότητα*» στην «*αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων*» και ως προς την «*επάρκεια ικανοτήτων*».

Όσο πιο υψηλή είναι η αναφορά των συγκεκριμένων δεξιοτήτων περίσκεψης εκ μέρους του εκπαιδευτικού, τόσο αποφεύγεται η θεωρία του «αυτόματου πιλότου», με την προσοχή πλήρως στραμμένη στην τρέχουσα δραστηριότητα, σ' αυτό δηλαδή που έχει παρατηρηθεί και χαρακτηριστεί ως αξιοσημείωτο, αξιοπρόσεκτο στην παρούσα στιγμή, με σκόπιμη και χωρίς επικρίσεις προσήλωσή στις συγκεκριμένες ενέργειες, έχοντας τον έλεγχο δράσης της παρούσας κατάστασης (Baer et al., 2004. Bishop et al., 2004). Διαφαίνεται παράλληλα ότι αναπτύσσεται η ικανότητα παρατήρησης από τον εκπαιδευτικό διαφόρων φαινομένων που διαδραματίζονται στο σχολικό χώρο, καθώς επίσης αναπτύσσεται η δεξιότητα παρατήρησης των σκέψεων, των συναισθημάτων και των αντιλήψεων των μαθητών, των συναδέλφων του, δημιουργώντας θετικές επιδράσεις στον ίδιο, στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Οι θετικές επιδράσεις και γενικά τα οφέλη των δεξιοτήτων περίσκεψης περιλαμβάνουν βελτιώσεις στη ρύθμιση της συμπεριφοράς στη διδακτική ικανότητα, στην αυτο-επίγνωση, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη ρύθμιση του άγχους. Επιπλέον, δημιουργούνται κατάλληλες συνθήκες αποφυγής ή μείωσης της ψυχικής εξουθένωσης και της κατάθλιψης (Khng, 2018. Malinowski & Lim, 2015). Συνεπώς ο εκπαιδευτικός που διακατέχεται από δεξιότητες περίσκεψης, δέχεται ο ίδιος θετικές επιδράσεις ενεργώντας και εκείνος με τον πιο προσιτό τρόπο στο περιβάλλον της τάξης του,

συμβάλλοντας στην ευημερία των μαθητών, αναπτύσσοντας την αυτο-αποτελεσματικότητα του και παράλληλα τη δυνατότητα να εκμεταλλεύεται συνεχώς κάθε του εμπειρία, οποιαδήποτε στιγμή, με τον πιο κατάλληλο τρόπο (Buchheld, Grossman & Walach, 2001. Emerson et al., 2017. Khng, 2018). Η αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα κίνητρα τους και ασκεί πολλαπλές επιδράσεις στους ίδιους, τους μαθητές, τους γονείς και σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα, προφανώς λόγω της μεγάλης αλληλεπίδρασης που παρατηρείται στο σχολικό χώρο. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας τους, οργανώνουν και εκτελούν πιο αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους, είναι λιγότερο επικριτικοί με τους μαθητές τους, δείχνουν μεγάλη διάθεση για συνεργασία, έχουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη διδακτική διαδικασία, θέτουν υψηλότερους στόχους τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους, εμφανίζουν μικρότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Klassen & Chiu, 2010. Poulou & Norwich, 2002. Tschannen-Moran et al., 1998). Η αυτο-αποτελεσματικότητα θεωρείται ως μία από τις πιο σημαντικές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Συντελεί στην ανάπτυξη και διεύρυνση των προσωπικών τους πεποιθήσεων, στο να οργανώνουν, να σχεδιάζουν και να φέρουν σε πέρας τις δραστηριότητες, τους σκοπούς και στόχους που έχουν προγραμματίσει για την σχολική τάξη (Caprara et al., 2006. Giallo & Little, 2003. Tschannen - Moran et al, 2001. 1998).

Οι σχέσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης, με τη ρύθμιση συναισθήματος

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η αντίστοιχη Υπόθεση (16) της έρευνας, η οποία προέβλεπε την ενδεχόμενη ύπαρξη αρνητικών συσχετίσεων μεταξύ των δεξιοτήτων περίσκεψης και της ρύθμισης συναισθήματος, επιβεβαιώνεται, καθώς διαπιστώθηκαν αρνητικές επιδράσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης - σχεδόν στο σύνολο τους - στις μεταβλητές της ρύθμισης συναισθήματος.

Πιο συγκεκριμένα, η μόνη θετική επίδραση που παρατηρήθηκε ήταν από τη «λεκτική περιγραφή» στη μεταβλητή «γνωστική επανεκτίμηση» της ρύθμισης συναισθήματος, ενώ η ίδια μεταβλητή της ρύθμισης συναισθήματος δέχεται αρνητική επίδραση από τη μεταβλητή των δεξιοτήτων περίσκεψης «αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς υποκειμενική κρίση». Σε ό,τι αφορά την παραπάνω θετική επίδραση της «λεκτικής περιγραφής», συνάγεται ότι όσο πιο πολύ οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει δεξιότητες παρατήρησης και επεξεργασίας των ερεθισμάτων που γίνονται αποδέκτες στο χώρο εργασίας τους, τόσο περισσότερο τείνουν να

επανεκτιμούν γνωστικά και να επαναξιολογούν καταστάσεις που έχουν ανακύψει. Πιο συγκεκριμένα η χρήση της συγκεκριμένης δεξιότητας περίσκεψης, υποδηλώνει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να παρατηρεί στο σχολικό χώρο όλα τα ερεθίσματα, δηλαδή, συναισθήματα, αντιλήψεις, απόψεις κ.λπ. αναπτύσσοντας έτσι περισσότερο την ικανότητα του, να επαναξιολογεί και να αναπροσαρμόζει τις όποιες καταστάσεις που διαχειρίζεται ή προβλήματα που προσπαθεί να επιλύσει και να μην τείνει να καταστέλλει τα συναισθήματα του.

Σε ό,τι αφορά την αρνητική επίδραση της *«αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς υποκειμενική κρίση»* των δεξιοτήτων περίσκεψης στη *«γνωστική επανεκτίμηση»* της ρύθμισης συναισθήματος, συνάγεται ότι, όσο ο εκπαιδευτικός επιλέγει περισσότερο την *«αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση»* τόσο λιγότερο αυξάνεται η γνωστική επανεκτίμηση, στο πλαίσιο της ρύθμισης των συναισθημάτων του. Παρατηρείται, δηλαδή, μια παθητική στάση, εκ μέρους του εκπαιδευτικού στο υπ' ρύθμιση συναίσθημα του. Φαίνεται ότι δεν επανεκτιμά, δεν επανακαθορίζει τη στάση του για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που αντιμετωπίζει εκδηλώνοντας μειωμένη ενεργητικότητα και πιθανώς αυξημένη διστακτικότητα.

Οι αρνητικές επιδράσεις των τριών δεξιοτήτων περίσκεψης *«παρατήρηση»*, *«λεκτική περιγραφή»* και *«αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς υποκειμενική κρίση»* προς τη μεταβλητή *«συναισθηματική καταστολή»* υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν τις συγκεκριμένες δεξιότητες περίσκεψης σε υψηλό βαθμό, πιθανόν να διέπονται από μία αδυναμία ρύθμισης και διαχείρισης μέσω της καταστολής των συναισθημάτων τους. Όπως έχει τονιστεί σε προηγούμενες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που αδυνατούσαν να ρυθμίσουν τα συναισθήματα τους, αδυνατούσαν, να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικό τρόπο τα προβλήματα που ανέκυπταν στο εργασιακό τους χώρο (Ghanizadeh & Moafian, 2010. Lopes, Grewal, Kadis, Gall & Salovey, 2006). Αντίθετα, σε έρευνα του, ο Kremenitzer (2005), υπογραμμίζει ότι, οι εκπαιδευτικοί που μπορούσαν να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, μπορούσαν να ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά σε προβληματικές καταστάσεις μέσα στην τάξη, επιτελώντας με επιτυχία το διδακτικό τους έργο και ενισχύοντας θετικά την αποτελεσματικότητά τους. (Bastian et al., 2005. Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010. Cherniss & Goleman, 2001). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναπτύξει την ικανότητα της ρύθμισης των συναισθημάτων τους, τάσσονται υπέρ της συνεργατικότητας, των καλών σχέσεων και επαφών στο χώρο

του σχολείου, έχουν ανεπτυγμένη τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες διδασκαλίας (Φουτσιτζή, Παπαντωνίου, Μωραΐτου & Δερμιτζάκη, 2015).

Σύμφωνα με τους Baer et al., (2004), οι τρεις δεξιότητες της περίσκεψης, παρατήρηση, λεκτική περιγραφή και αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς υποκειμενική κρίση - όπως αναφέρονται και παραπάνω - μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006. Baer, Smith, Lykins, Button, Krietemeyer, Sauer, Walsh, Duggan & Williams, 2008) και να παρέχουν περισσότερα θετικά στοιχεία στον εκπαιδευτικό, έτσι ώστε να μην διακατέχεται από τάσεις καταστολής των συναισθημάτων του, οι οποίες δημιουργούν δυσκολίες στην επικοινωνία και στην ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά να επιλύει και να ξεπερνάει τις όποιες καταστάσεις και τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολικό χώρο, αποδεχόμενος προηγουμένως τα συναισθήματα του.

Οι δεξιότητες περίσκεψης αναφέρονται και ως μεταγνωστικές ικανότητες έχοντας δύο κύρια χαρακτηριστικά α) την συνεχή προσήλωση-προσοχή του ατόμου στη συγκεκριμένη ενέργεια και β) την αποδοχή από το άτομο της συγκεκριμένης στιγμής που λαμβάνει χώρα η ενέργεια (Baer et al, 2004. Brown, Kasser, Ryan, Linley & Orzech, 2009. Karunananda et al., 2016. Malinowski & Lim, 2015). Τα οφέλη των δεξιοτήτων περίσκεψης που αναφέρθηκαν από εκπαιδευτικούς και μαθητές, περιλαμβάνουν βελτιώσεις που παρατηρήθηκαν στον τομέα της προσοχής, τη ρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών, στην αυτο-επίγνωση και στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην ρύθμιση του άγχους, στην αποφυγή της ψυχικής εξουθένωσης και της κατάθλιψης, στην εξοικονόμηση στο διδακτικό χρόνο καθώς και στις φιλικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, οι οποίες αυξάνουν την ευεξία τους (Hatton, Emerson, Rivers, Mason, Swarbrick, Mason, Kiernan, Reeves & Alborz, 2001. Khng, 2018).

Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί στο χώρο εργασίας τους, πέρα από την ακαδημαϊκή κατάρτιση που θα πρέπει να διαθέτουν, να μπορούν, επίσης, να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους αποφεύγοντας έτσι κάθε συναισθηματική αναστάτωση, από τη μια πλευρά, ενώ, από την άλλη, να μπορούν να αναγνωρίζουν και να αποκωδικοποιούν τα συναισθήματα των άλλων, έτσι ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να τροποποιήσουν τη δική τους συμπεριφορά, αλλά και να έχουν παράλληλα επίγνωση του επιπέδου των κοινωνικών τους σχέσεων και επαφών (Pintrich, 2004. Pintrich & De Groot, 1990. Schunk, 2005). Η αυτο-ρύθμιση των συναισθημάτων δεν σημαίνει απλώς περιορισμό της στενοχώριας ή καταστολή των παρορμήσεων. Αναφέρεται στην

δεξιότητα του ατόμου να μπορεί «διαχειρίζεται» τον εαυτό του, να παράγει θετικά συναισθήματα στους σημαντικούς τομείς της ζωής του, να προάγει δηλαδή, τις κοινωνικές του σχέσεις, τη δημιουργικότητα του, και μπορεί να διατηρεί σε ικανοποιητικό επίπεδο τα κίνητρά του (Fox & Spector, 2000. Fredrickson, 1998. Kremenitzer, 2005, McAdams & Olson, 2010). Στην αντίθετη περίπτωση, όταν εκλείπει από το άτομο η δεξιότητα αυτή και υπερισχύουν μόνο αρνητικές εκφράσεις του εαυτού του και αρνητικά συναισθήματα, παράγεται κοινωνικό άγχος. Το κοινωνικό άγχος συνοδεύεται, συνήθως, από έντονο συναίσθημα φόβου, το οποίο μπορεί να διαταράξει τους στόχους που έχει θέσει το άτομο και γενικά τις θετικές συμπεριφορές του. Οι συνεχείς, δηλαδή, αρνητικές εμπειρίες και τα αρνητικά συναισθήματα, είναι δυνατό να προκαλέσουν συμπτώματα κατάθλιψης και μειωμένη ποιότητα ζωής διότι συνοδεύονται από κοινωνική φοβία (Fredrickson, & Branigan, 2005. Fredrickson. 2001. Kashdan & Steger, 2006. Scott-Ladd & Chan, 2004).

Οι σχέσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης, με τις στάσεις προς τον εαυτό

Επισημαίνεται ότι Υπόθεση (17), η οποία προέβλεπε την ενδεχόμενη ύπαρξη αρνητικών συσχετίσεων μεταξύ των δεξιοτήτων περίσκεψης και των στάσεων προς τον εαυτό, επιβεβαιώνεται μερικώς, διότι, από την εφαρμογή της ανάλυσης διαδρομών αποκαλύφθηκαν τόσο θετικές, αλλά και αρνητικές συσχετίσεις.

Κατ' αρχήν παρατηρήθηκε θετική επίδραση της δεξιότητας περίσκεψης «*λεκτική περιγραφή*» στη στάση «*τοποθέτηση υψηλών στόνταρτς*». Το παραπάνω εύρημα υποδηλώνει ότι όταν ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και αξιολογεί λεκτικά, έχοντας επίγνωση των ενεργειών του, θέτει και υψηλούς στόχους, έτσι ώστε να πετύχει όσο γίνεται πιο αξιόλογα αποτελέσματα. Σε ό,τι αφορά το δεύτερο εύρημα, που αφορά την αρνητική επίδραση της δεξιότητας περίσκεψης «*αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση*» στη στάση «*τοποθέτηση υψηλών στόνταρτς*», διαφαίνεται ότι όσο περισσότερο ο εκπαιδευτικός αποδέχεται την πραγματικότητα χωρίς τη δική του υποκειμενική κρίση, τόσο πιθανότερο είναι να μειώνει τα υψηλά στόνταρτς που έχουν τεθεί από τον ίδιο.

Η αρνητική επίδραση της δεξιότητας περίσκεψης «*αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση*» στη στάση «*τάση αυτοκριτικής σε κάθε αποτυχία επίτευξης καλής επίδοσης*», είναι πιθανόν, να υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός ο οποίος δεν κάνει άκριτη αποδοχή της πραγματικότητας και δεν ταυτίζεται με την παθητικότητα, αλλά προσπαθεί να υλοποιήσει τους στόχους που έχει θέσει, είναι

τελικά και αυτός που ασκεί πιο εύκολα αυτο-κριτική έπειτα από αποτυχία του ικανοποιητικής επίδοσης.

Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν ότι οι δεξιότητες περίσκεψης συνδέονται με τον έλεγχο της προσοχής και την αποτελεσματική ρύθμιση των συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα η εξ ολοκλήρου εμπλοκή του ατόμου σε μια δραστηριότητα με απερίσπαστη την προσοχή του, συντελεί στην ολοκλήρωση της εργασίας που είναι σε εξέλιξη, καθώς επίσης και η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να παρατηρεί τις σκέψεις του, να ελέγχει, να ρυθμίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά των δεξιοτήτων περίσκεψης (Corcoran et al., 2010. Hayes & Feldman, (2004).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα αυστηρά κριτήρια εκτίμησης του εαυτού, τα μη ρεαλιστικά υψηλά κριτήρια για την αποδοχή του εαυτού, ή η αίσθηση ενοχής μετά από κάποια αποτυχία, προξενούν έντονα αρνητικά συναισθήματα που συνδέονται με διάφορα σενάρια και επηρεάζουν καταλυτικά την αίσθηση του εαυτού σε σχέση με τον κόσμο και τους άλλους (Carver & Johnson, 2018. Eisner et al., 2008. Schunk, 2005).

Ατομικές διαφορές στις αναφορές των δεξιοτήτων περίσκεψης, στη ρύθμιση συναισθήματος, στις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης και στα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Επόμενος στόχος της έρευνας αυτής, ήταν, η διερεύνηση των επιδράσεων του φύλου και της διδακτικής εμπειρίας, σε ορισμένες από τις μεταβλητές που συμπεριλήφθησαν στην έρευνα. Θα συζητηθούν τα πιο σημαντικά από τα ευρήματα που αφορούν τις διαφορές του φύλου και της διδακτικής εμπειρίας που προκύπτουν στις αναφορές των δεξιοτήτων περίσκεψης, της ρύθμισης συναισθήματος και των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης.

Επιδράσεις ατομικών διαφορών στις δεξιότητες περίσκεψης

Τα δύο φύλα στην παρούσα έρευνα βρέθηκαν να διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη δεξιότητα περίσκεψης «*παρατήρηση*». Η παρατήρηση-ως δεξιότητα της περίσκεψης-περιλαμβάνει την προσοχή, τόσο των εσωτερικών ερεθισμάτων (σκέψεις, συναισθήματα, αισθήσεις) όσο και των εξωτερικών ερεθισμάτων (αξιοθέατα, ήχοι, μυρωδιές) (Baer et al., 2006). Για την ακρίβεια οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να

αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό, από τους άνδρες συναδέλφους τους, τη δεξιότητα «*παρατήρηση*». Η παρατήρηση συνδυάζεται άμεσα με την προσοχή, διότι η σημασία της προσοχής στη διαδικασία της παρατήρησης είναι ιδιαίτερα σημαντική (Corcoran et al.,). Συνεπώς οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αντιλαμβάνονται περισσότερο τη σημασία της παρατήρησης εσωτερικών και εξωτερικών ερεθισμάτων, σε σχέση με του άνδρες εκπαιδευτικούς.

Ο παράγοντας φύλο διαφοροποίησε, επίσης, ως έναν βαθμό, τις αναφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή της δεξιότητας περίσκεψης «*δράση με ενημερότητα*». Για την ακρίβεια, οι άνδρες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη δεξιότητα της περίσκεψης «*δράση με ενημερότητα*» από ό,τι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Το εύρημα αυτό είναι συνεπές με το εύρημα των Jimenez, Niles και Park, (2010), στο οποίο αναφέρεται ότι οι γυναίκες επιλέγουν σε μικρότερο βαθμό τη «*δράση με ενημερότητα*» σε αντίθεση με τους άνδρες. Τα συγκεκριμένα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (18).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί, ότι λίγοι ερευνητές φαίνεται να έχουν διερευνήσει, κατά πόσον οι άνδρες ή οι γυναίκες διαθέτουν παρόμοιου βαθμού δεξιότητες περίσκεψης ή διαφέρουν ως προς αυτές. Στις περισσότερες από τις υπάρχουσες μελέτες δεν διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις του φύλου (Brown, Ryan & Creswell, 2007. Brown & Ryan, 2003. Kong, Wang & Zhao, 2014). Σε κάποιες από τις έρευνες αναφέρεται ότι οι άνδρες μπορούν σε μεγαλύτερο βαθμό, να κάνουν χρήση των δεξιοτήτων περίσκεψης, σε σύγκριση με τις γυναίκες. Μία πιθανή εξήγηση που έχει αναφερθεί, είναι ότι οι γυναίκες τείνουν να επαναλαμβάνουν τις ίδιες αρνητικές σκέψεις περισσότερο από ό,τι οι άνδρες και είναι πολύ πιθανό να δυσκολεύονται να ελέγξουν τις σκέψεις αυτές, κάνοντας χρήση των δεξιοτήτων περίσκεψης, κατά τη διάρκεια των καθημερινών δραστηριοτήτων τους (Kang, Rahrud, Eichel, Niles, Rocha, Lepp, Gold & Britton, 2018. Johnson & Whisman, 2013. Nolen-Hoeksema, 2012).

Επιδράσεις ατομικών διαφορών στη ρύθμιση συναισθήματος

Όσον αφορά τις διαφορές φύλου των εκπαιδευτικών ως προς τη ρύθμιση του συναισθήματος, βρέθηκε ότι οι διαφορές στις αναφορές ανδρών και γυναικών ήταν σημαντικές μόνο ως προς τη μία από τις δύο εκφάνσεις της ρύθμισης συναισθήματος που εκτιμήθηκαν στην έρευνα αυτή. Ειδικότερα τα δύο φύλα βρέθηκαν να διαφέρουν μεταξύ τους μόνο ως προς τη «*συναισθηματική καταστολή*». Για την ακρίβεια βρέθηκε

ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε μεγαλύτερο βαθμό, «συναισθηματική καταστολή», σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνοντας μόνο εν μέρει το αντίστοιχο τμήμα της Υπόθεσης (19). Το εύρημα αυτό είναι συνεπές με το εύρημα των McRae, Ochsner, Mauss, Gabrieli και Gross (2008) ότι, δηλαδή, οι άνδρες παρουσίασαν μεγαλύτερη ικανότητα ρύθμισης των αρνητικών συναισθημάτων από ότι οι γυναίκες. Αυτό μπορεί να συμβαίνει σύμφωνα με τους Flynn, Hollenstein και Mackey (2010), λόγω του ότι οι άνδρες μαθαίνουν από μικροί να ελαχιστοποιούν ορισμένα συναισθήματα τους που σχετίζονται με τη θλίψη, την ενοχή, το φόβο και τα οποία πιθανώς τους καθιστούν ευάλωτους. Έτσι οι άντρες, σε σύγκριση με τις γυναίκες, τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο την καταστολή των συναισθημάτων τους και να διαμορφώνουν τις ανάλογες συναισθηματικές τους εκφράσεις (Brody & Hall, 2000. Cabello, Salguero, Fernández-Berrocal & Gross, 2013. Gross & John, 2003)

Η καταστολή των συναισθημάτων είναι στην ουσία η προσπάθεια αποφυγής των επώδυνων (αρνητικών) συναισθημάτων. Αποτελεί ένα τρόπο διαχείρισης που χρησιμοποιείται για να κρύψει κάποιος και να απομακρύνει τα αρνητικά συναισθήματα. Η καταστολή των συναισθημάτων μπορεί να θεωρηθεί ένας αμυντικός μηχανισμός, όπου οι άνθρωποι αμύνονται στα αρνητικά συναισθήματα και επικεντρώνονται στα θετικά. Ο James Gross (1999), αναφέρει ότι οι στόχοι για τους οποίους ρυθμίζει κανείς τα συναισθήματα του είναι διαφορετικοί για τον καθένα. Η συναισθηματική ρύθμιση είναι δυνατό να είναι συνειδητή-ελεγχόμενη ή ασυνειδητή-αυτόματη. Είναι φανερό το πόσο σημαντικό είναι για το άτομο, η ρύθμιση του συναισθήματος να περιλαμβάνει, τη μείωση των αρνητικών συναισθημάτων μέσω της συναισθηματικής καταστολής αυτών, για να αυξηθούν τα θετικά συναισθήματα (Mauss, Bunge & Gross, 2007).

Η ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του, θεωρείται μια από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για πετυχημένη κοινωνική αλληλεπίδραση (Brechet, 2017. Goleman, 2008). Τα συναισθήματα είναι αυτά που συμβάλλουν στη ρύθμιση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου του ατόμου, όπως διαπροσωπικές σχέσεις, αλληλεπιδράσεις κ.λπ. Τα συναισθήματα αποτελούν την προσωπική εμπειρία του ατόμου, προκαλώντας στο άτομο διεργασίες που τον βοηθάνε να εκφράζεται μέσα από αυτές, κατευθύνοντας το σε ένα συνειδητό βίωμα, προσφέροντας παράλληλα πληροφορίες, σχηματίζοντας προσδοκίες και ελπίδες για τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Denham, 2007. Ekman 1999. 2003).

Επιδράσεις ατομικών διαφορών στις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης και στα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, στις επιλογές των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης επιβεβαιώνοντας την Υπόθεση (20) η οποία προέβλεπε ότι δεν θα υπάρξουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων των εκπαιδευτικών. Επίσης δεν παρατηρήθηκε καμία διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τα αίτια εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, επιβεβαιώνοντας την Υπόθεση (20α) η οποία απέκλειε την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ του φύλου και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Καμία διαφοροποίηση δεν παρατηρήθηκε, μεταξύ των δύο ομάδων διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας, στις αναφορές των εκπαιδευτικών ως προς τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης, διαψεύδοντας την Υπόθεση (21) η οποία προέβλεπε διαφοροποίηση μεταξύ της διδακτικής εμπειρίας και της χρήσης των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης. Επίσης καμία διαφοροποίηση δεν βρέθηκε στις αναφορές των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού μεταξύ των δύο ομάδων διδακτικής εμπειρίας διαψεύδοντας την Υπόθεση (21α) η οποία προέβλεπε μικρή διαφοροποίηση των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, μεταξύ των δύο ομάδων διδακτικής εμπειρίας. Και στις δύο Υποθέσεις (21) και (21α), η διάρθρωση των ομάδων που αφορούσε τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, δεν ήταν διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην υπάρχει από τη μια, τόσο μεγάλη απόκλιση ετών υπηρεσίας μεταξύ των δύο ομάδων (0-14) και (15-19) και από την άλλη, η συμπερίληψη μιας ομάδας ακόμα, με διδακτική εμπειρία πάνω από είκοσι χρόνια υπηρεσίας, θα συνέβαλε στην κάλυψη όλου του φάσματος των ετών διδακτικής εμπειρίας.

Σημαντική αλληλεπίδραση διαπιστώθηκε μεταξύ του φύλου και της διδακτικής εμπειρίας, ως προς τις διαφορές τους στη χρήση του συνόλου των στρατηγικών της σιωπηρής γνώσης. Ειδικότερα στη χρήση της στρατηγικής «*συσκέπτομαι*», οι άντρες εκπαιδευτικοί που δεν έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία (0-14, έτη υπηρεσίας), παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους περισσότερο έμπειρους συναδέλφους τους (15-19 έτη υπηρεσίας). Οι εκπαιδευτικοί με μικρή εμπειρία, πιθανώς, δεν μπορούν να διαχειριστούν οι ίδιοι την κατάσταση που έχει ανακύψει, αλλά αντιλαμβανόμενοι όμως την ανάγκη συνεργασίας και επικοινωνίας, συσκέπτονται αναζητώντας τη στήριξη των συναδέλφων τους, έτσι ώστε να δώσουν λύση στα προβλήματα. Η χρήση της στρατηγικής «*συσκέπτομαι*» από εκπαιδευτικούς

με μικρή διδακτική εμπειρία, επιβεβαιώνει, τη θετική επίδραση της εμπειρίας στη σιωπηρή γνώση (Wagner et al., 1999). Αντίθετα οι διδακτικά πιο έμπειρες γυναίκες εκπαιδευτικοί (15-19, έτη υπηρεσίας) παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στη χρήση της στρατηγικής «*συσκέπτομαι*», σε σχέση με τις λιγότερο έμπειρες (0-14, έτη υπηρεσίας). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει, ότι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερη διδακτική εμπειρία (15-19, έτη υπηρεσίας), αναζητούν εξεύρεση λύσεων μέσα από συζητήσεις με λογικά επιχειρήματα για την αντιμετώπιση των καταστάσεων.

Αξιοσημείωτο, είναι ότι δεν παρατηρήθηκε επίδραση της διδακτικής εμπειρίας, σε καμία άλλη από τις υπόλοιπες έξι στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης.

Στα «*εσωτερικά αίτια εγκατάλειψης*» οι διδακτικά πιο έμπειροι άνδρες (15-19, έτη υπηρεσίας), παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στη χρήση των αιτίων εγκατάλειψης, σε σχέση με τους λιγότερο έμπειρους (0-14, έτη υπηρεσίας). Το εύρημα αυτό υποδεικνύει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία πιθανώς διακατέχονται από διδακτικές-γνωστικές ελλείψεις και μειωμένη αυτο-αξία και αυτό τους οδηγεί πιθανώς στο να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους. Ενώ το αντίστροφο φαίνεται να ισχύει για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Υψηλότερες τιμές παρουσιάζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτική εμπειρία από (0-14, έτη υπηρεσίας), ως προς τα αίτια εγκατάλειψης, σε σύγκριση με τις πιο έμπειρες εκπαιδευτικούς με (15-19, έτη υπηρεσίας). Μια δυνητική εξήγηση του ευρήματος θα μπορούσε να είναι ότι η εγκατάλειψη του επαγγέλματος, από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς με μικρή διδακτική εμπειρία, μπορεί να οφείλεται πιθανώς στην απειρία τους να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που συναντούν στη σχολική τάξη, με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή αυτο-πεποίθηση και χαμηλή αυτο-εικόνα. Το εύρημα επιβεβαιώνει μερικώς την Υπόθεση (22), σύμφωνα με την οποία προβλεπόταν διαφοροποίηση στην αλληλεπίδραση μεταξύ του φύλου και της διδακτικής εμπειρίας, με τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης και των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στο σύνολο των ομάδων των μεταβλητών τους.

Η συμβολή της παρούσας έρευνας – Μελλοντικοί ερευνητικοί προσανατολισμοί

Κύριος στόχος της έρευνας ήταν η διακρίβωση των σχέσεων της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τους παράγοντες της γενικής γνωστικής ικανότητας, της κοινωνικής νόησης ΘτΝ (αποκωδικοποίηση-αναγνώριση βασικών συναισθημάτων), των δεξιοτήτων περίσκεψης, της ρύθμισης συναισθήματος, των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, των στάσεων προς τον εαυτό, της αίσθησης αποτελεσματικότητας ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων με το άμεσο και ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον και ως προς την επάρκεια για την επίτευξη διδακτικών στόχων.

Ενδιαφέρουσα διαπίστωση αποτελεί, το γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκε καμία σχέση ανάμεσα στη σιωπηρή γνώση και τη γενική γνωστική ικανότητα. Η αναγνώριση-αποκωδικοποίηση του συναισθήματος της χαράς βρέθηκε μόνο να επιδρά θετικά, σε μία μόνο από τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης. Οι στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης βρέθηκαν να δέχονται θετικές επιδράσεις από τις δεξιότητες περίσκεψης, οι οποίες όπως αναφέρεται συντελούν στην βελτίωση της ενσυναίσθησης, της αυτοσυγκέντρωσης, της ενίσχυσης των γνωστικών και των εκτελεστικών λειτουργιών των εκπαιδευτικών (Karunananda et al., 2016). Επίσης, σημαντική διαπίστωση αυτής της έρευνας, αποτελεί η επίδραση της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων και ως προς την επάρκεια των διδακτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, στη χρήση ορισμένων από τις στρατηγικές της σιωπηρής γνώσης, αναδεικνύοντας την σημασία του ρόλου των σχέσεων, της επικοινωνίας και της συνεργασίας στο χώρο του σχολείου μεταξύ όλων των εμπλεκομένων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, για την αντιμετώπιση των προβληματικών καταστάσεων που ανακύπτουν. Από το εύρημα αυτό συνάγεται ότι η συνεργασία και οι αγαστές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία, ενισχύουν την αποδοτικότητα τους και την αποτελεσματικότητα τους και αυτές, με τη σειρά τους, ενισχύουν την πρακτική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.

Ένα μέρος της συμβολής αυτής της έρευνας, είναι, ότι κατέδειξε με ακρίβεια τη συνεισφορά των δεξιοτήτων περίσκεψης, της ρύθμισης συναισθήματος, των στάσεων προς τον εαυτό, της αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων, στη διαχείριση και κατ' ουσία την επίλυση των διαφόρων προβλημάτων που ανακύπτουν στο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα,

οι δεξιότητες περίσκεψης, βρέθηκαν να επηρεάζουν τη ρύθμιση συναισθήματος. Επίσης, βρέθηκαν να επηρεάζουν και τις στάσεις προς τον εαυτό. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων στο εργασιακό περιβάλλον και ως προς την επάρκεια ικανοτήτων, βρέθηκε, να δέχεται επίδραση, επίσης, από τις δεξιότητες περίσκεψης. Οι δεξιότητες περίσκεψης, ως μεταγνωστικές ικανότητες, έχουν δύο κύρια χαρακτηριστικά: τη συνεχή προσήλωση-προσοχή του ατόμου στη συγκεκριμένη ενέργεια και την αποδοχή της συγκεκριμένης χρονικής στιγμής από το άτομο, που λαμβάνει χώρα η ενέργεια. Ουσιαστικά συντελούν στο να αποφεύγεται η θεωρία του «αυτόματου πιλότου» (Baer et al, 2004. Karunananda et al., 2016. Malinowski, & Lim, 2015). Καθώς αυξάνεται η αυτογνωσία για τις ερμηνείες που δίνει το άτομο στις διαφορούμενες καταστάσεις σχετικά με τον εαυτό του, μειώνεται η πιθανότητα να επηρεάζεται από αυτές (Garland et al., 2009). Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα ότι αρνητικά βρέθηκαν να επιδρούν, οι τρεις από τις τέσσερις δεξιότητες περίσκεψης (παρατήρηση, λεκτική περιγραφή και αποδοχή της πραγματικότητας χωρίς κρίση) στη συναισθηματική καταστολή της ρύθμισης συναισθήματος.

Σε μεθοδολογικό επίπεδο η συμβολή της έρευνας έγκειται i) στην προσαρμογή σε ελληνικό πληθυσμό των σεναρίων για την εκτίμηση της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ii) των ερωτηματολογίων α) για την εκτίμηση των δεξιοτήτων περίσκεψης, β) για την εκτίμηση της ρύθμισης συναισθήματος, γ) για την εκτίμηση των αιτίων εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και δ) για την εκτίμηση των στάσεων προς τον εαυτό.

Σε ό,τι αφορά τη χρησιμοποίηση των ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς, θα πρέπει να αναφερθεί ότι αποτελεί έναν περιορισμό της έρευνας διότι επιτρέπει να υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας των συμμετεχόντων (Winne, Jamieson-Noel & Muis, 2002). Την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων περιορίζει πιθανά και η υποκειμενική αντίληψη για τα συναισθήματα, Ένας ακόμη περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας, αφορά τη μικρή αντιπροσώπευση στο σύνολο του δείγματος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, με διδακτική εμπειρία μικρότερη των δέκα ετών, αλλά και αυτών με εμπειρία άνω των είκοσι ετών.

Στο σχολείο, επικρατεί έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, στελεχών της εκπαίδευσης, γονέων, μαθητών, εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης. Καλείται ο εκπαιδευτικός καθημερινά να αντιμετωπίσει ποικίλες προβληματικές καταστάσεις ή και κρίσεις, όχι μόνο στη σχολική τάξη, αλλά στο

ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Για να μπορεί να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες που του παρουσιάζονται καθημερινά, απαιτείται να ακολουθεί αποτελεσματικές στρατηγικές όπως, της συνεργασίας, της διαπραγμάτευσης, της επικοινωνίας, καθώς επίσης να έχει ικανότητα ευελιξίας στη διαχείριση των προβλημάτων δίνοντας πρακτικές λύσεις, κ.λπ. Η σιωπηρή γνώση (πρακτική νοημοσύνη) συντελεί στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων και στη σωστή διαχείρισή τους στο χώρο εργασίας του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να αντιμετωπίζονται και να επιλύονται οι προβληματικές ή αμφισβητούμενες καταστάσεις (Grigorenko et al., 2006. Stemler et al., 2006). Για αυτό το λόγο είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τους παράγοντες που συνδέονται με τη σιωπηρή γνώση των εκπαιδευτικών, την ικανότητά τους, δηλαδή, να διαπραγματεύονται, να αλληλεπιδρούν με όλους τους εμπλεκόμενους στον εργασιακό τους χώρο.

Μέσα από το ευρήματα της έρευνας αναδεικνύονται και προτείνονται, εφαρμογές για την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, αναδεικνύεται, αλλά και προτείνεται η ανάπτυξη, ιδιαίτερα του σημαντικού ρόλου των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και της επικοινωνίας, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και μεταξύ όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Προτείνεται και αναδεικνύεται παράλληλα με τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, ο ρόλος της συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα του σχολικού γίνεσθαι, ιδιαίτερα μεταξύ των συναδέλφων, διότι, ο εκπαιδευτικός δέχεται πολλές επιδράσεις και σε μεγάλο βαθμό, από άτομα και καταστάσεις που ανακύπτουν στο χώρο εργασίας του και είναι αναγκαίο να υπάρχει συνεργατικότητα, προς αντιμετώπιση όλων των θεμάτων. Προτείνονται λύσεις για την αντιμετώπιση αρνητικών θεμάτων και διευθέτησης διαφορών στο σχολικό χώρο. Παρουσιάζονται και προτείνονται τρόποι ενίσχυσης και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, μέσα από σενάρια εναλλακτικών τρόπων διεκπεραίωσης της διδασκαλίας.

Σε μια μελλοντική διεύρυνση της παρούσας έρευνας, θα μπορούσε να διερευνηθούν οι επιδράσεις των δεξιοτήτων περίσκεψης, στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαμόρφωση σχέσεων και ως προς την διδακτική τους επάρκεια, αλλά και στα αίτια εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης θα μπορούσε να διερευνηθεί ο ρόλος των δεξιοτήτων περίσκεψης στην αντιμετώπιση των προβλημάτων στη σχολική τάξη, αλλά και στη διδακτική διαδικασία που ακολουθείται στην τάξη. Επίσης θα μπορούσε να διερευνηθεί, ο σημαντικός ρόλος της αναγνώρισης-

αποκωδικοποίησης των συναισθημάτων στη σχολική τάξη, καθώς επίσης και ο ρόλος της ρύθμισης και της διαχείρισης των συναισθημάτων στο σχολικό χώρο. Τέλος ο εμπλουτισμός του δείγματος με περισσότερους εκπαιδευτικούς, που να διαθέτουν εμπειρία μικρότερη των δέκα ετών, καθώς και με εκπαιδευτικούς με εμπειρία μεγαλύτερη των είκοσι ετών, θα συνέβαλε σε μία ευρύτερη σύγκριση, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα καλύπτουν όλο το εύρος της διδακτικής εμπειρίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abouserie, R., Moss, D., & Barasi, S. (1992). Cognitive style, gender, attitude toward computerassisted learning and academic achievement. *Educational Studies, 18*, 151-152.
- Aldao, A., Sheppes, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation flexibility. *Cognitive Therapy and Research, 39*, 263–278.
- Alexomanolaki, M., Loveday, C., & Kennet, C. (2007). Music and Memory in Advertising, Music as a Device of Implicit Learning and Recall. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2015, από: http://westminsterresearch.wmin.ac.uk/2201/1/Alexomanolaki_Loveday_Kennett_2006_final.pdf .
- Αλεξόπουλος, Δ. (2011). Ψυχομετρία. Αθήνα: Πεδίο.
- Alispahic, S., & Hasanbegovic-Anic, E. (2017). Mindfulness: Age and Gender Differences on a Bosnian Sample. *Psychological Thought, 10*(1), 155–166.
- Andersen, L. B. (2011). *Teacher diversity: Do male and female teachers have different self-efficacy and job satisfaction?* Paper prepared for the 33d EGPA conference in Bucharest.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research, 34*(2), 148-165.
- Antonakis, J., Hedlund, J., & Sternberg, R. (2002). Exploring the Nature and Acquisition of Tacit Knowledge for Military Leadership. Ανακτήθηκε 12 Απρίλη, 2015, από: www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD

- Argaud, S., Vérin, M., Sauleau, P., & Grandjean, D. (2018). Facial emotion recognition in Parkinson's disease: A review and new hypotheses. *Movement Disorders*, 33(4), 554-567.
- Ash, D. (2004). Reflective scientific sense-making dialogue in two languages: The science in the dialogue and the dialogue in the science. *Science Education*, 88, 855-884.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Austin, E.J., Saklofske, D.H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional psychology. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143.
- Baer, R., Smith, G., & Allen, K. (2004). Assessment of Mindfulness by Self-Report. The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 1, 27-45.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D., & Williams, M. (2008). Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15, 3, 329-42.
- Bandura, A. (1977a). Self - Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1997b). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences, 39*, 1135-1145.
- Beach, R., & Pearson, D. (1998). Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. *Teaching and Teacher Education, 14*, 337-351.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS.6 Structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software (www.mvsoft.com).
- Berliner, D. C. (1991). Educational psychology and pedagogical expertise: New findings and new opportunities for thinking about training. *Educational Psychologist, 26*, 145-155.
- Berman, S. L., Down, J., & Hill, C. W. L., (2002). Tacit knowledge as a source of competitive advantage in the National Basketball Association. *Academy of Management Journal, 45*(1), 13–31.
- Bernstein, D. M., Thornton, W. L., & Sommerville, J. A. (2011). Theory of mind through the ages: Older and middle-aged adults exhibit more errors than do younger adults on a continuous false belief task. *Experimental Aging Research, 37*(5), 481-502.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stress and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology, 29*(1), 45 – 68.
- Bhardwaj, M., & Monin, J. (2006). Tacit to explicit: An interplay shaping organization knowledge. *Journal of Knowledge Management, 10*(3), 72-85.

- Birkenshaw, J., & Sheehan, T. (2002). Managing the knowledge life cycle. *MIT Sloan Management Review*, 44(1), 75-83.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., & Carmody, J. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241.
- Blalock, D. V., Kashdan, T. B., & Farmer, A. S. (2016). Trait and daily emotion regulation in social anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, 40, 416–425.
- Βοσνιάδου, Σ. (2004). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, Α' τόμος. Αθήνα: Gutenberg.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondaryschool teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406–417.
- Brechet, C. (2017). Children's Recognition of Emotional Facial Expressions Through Photographs and Drawings. *The Journal of Genetic Psychology*, 178(2), 139-146.
- Brody, N. (2004). What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 15(3), 234-238.
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2000). Gender, emotion, and expression. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 338–349). New York, NY: Guilford.
- Brookhart, S. M. (2004). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. *Educational Measurement, Issues and Practice*, 22(4), 5–12.
- Brothers, L., & Ring, B. (1992). A neuroethological framework for the representation of minds. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 4(2), 107-118.

- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239 - 253.
- Brown J. S., & Duguid P. (2001). Balancing Act: How to capture knowledge without killing it. *Harvard Business Review, 78*(3), 73-80.
- Brown, K. W., Kasser, T., Ryan, R. M., Linley, P. A., & Orzech, K. (2009). When what one has is enough: Mindfulness, financial desire discrepancy, and subjective well-being. *Journal of Research in Personality, 43*(5), 727-736.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 18*(4), 211-237.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Bryant, L., Coffey, A., Povinelli, D. J., & Pruett, J. R. (2013). Theory of mind experience sampling in typical adults. *Consciousness and Cognition, 23*, 697 – 707.
- Buchheld, N., Grossman, P., & Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research, 1*, 11-34.
- Busch, P., & Richards, D. (2000). Triangulate Measurement of Articulate Tacit Knowledge with an Emphasis on Formal Concept Analysis. In T. Chan and C.

- Ng (eds.). *Proceeding of the 11th Australian Conference on Information Systems*. December 6-8 Brisbane.
- Busch, P., Richards, D., & Dampney, C. (2001). Visual mapping of articulable tacit knowledge. Ανακτήθηκε 12 Φλεβάρη, 2015, από: <http://crpit.com/confpapers/CRPITV9Busch.pdf>
- Busch, P., Richards, D., & Dampney, C. (2002). Tacit knowledge characteristics: a research methodology. Ανακτήθηκε 12 Φλεβάρη, 2015, από: <http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1177&context=acis2002>
- Burwell, L. B. (1991). The interaction of learning styles with learner control treatments in an interactive videodisc lesson. *Educational Technology*, 31, 37-43.
- Butler, E., Lee, T., & Gross, J. (2007). Emotion Regulation and Culture: Are the Social Consequences of Emotion Suppression Culture-Specific? *Emotion*, 7(1), 30 – 48.
- Cabello, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Gross, J. J. (2013). A Spanish Adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 29(4), 234-240.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B., Jiménez, M. I., Kazén, M., & Araque, A. (2007). Self-regulation advantage for high-IQ children: Findings from a research study. *Learning and Individual Differences* 17, 328–343.
- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498.
- Canino, C., & Cicchelli, T. (1988). Cognitive styles, computerized treatments on mathematics achievement and reaction to treatments. *Journal of Educational Computing Research*, 4(3), 253-264.

- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). *Journal of School Psychology, 44*, 473-490.
- Carpendale, J. I., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences, 27*, 79 – 151.
- Carver, C. S. (1998). Generalization, adverse events, and development of depressive symptoms. *Journal of Personality, 66*, 609-620.
- Carver, C. S. (2008). Generalization, Adverse Events, and Development of Depressive Symptoms. *Journal of Personality. 66*,(4), 607-619.
- Carver, C. S., & Johnson, S. L. (2018). Impulsive reactivity to emotion and vulnerability to psychopathology. *American Psychologist, 73*(9), 1067–1078
- Carver, C. S., La Voie, L., Kuhl, J., & Ganellen, R. J. (1988). Cognitive concomitants of depression: A further examination of the roles of generalization, high standards, and self-criticism. *Journal of Social and Clinical Psychology, 7*, 350-365.
- Cassidy, S. (2004). Learning Styles: an overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology, 24*(4), 419-444.
- Cavusgil, S., Calantone, R., & Zhao, Y. (2003). Tacit knowledge transfer and firm innovation capability. *Journal of Business & Industrial Marketing, 18*(1), 6-21.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences, 36*(8), 1781-1795.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (Eds.) (2001). *The emotional intelligent workplace. How to select for, measure and improve emotional intelligence in individuals, groups and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Cherry, K. E., & Merikle, P. M. (1995). Implicit learning of nonverbal sequence in younger and older adults. *Psychology and Aging, 10*, 379-394.
- Cheung, H. Y., (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching, 32*(4), 435-451.
- Cianciolo, A., Grigorenko, E., Jarvin, L., Gil, G., Drebot, M., & Sternberg, R. (2006). Practical intelligence and tacit knowledge: Advancements in the measurement of developing expertise. *Learning and Individual Differences, 16*, 235–253.
- Clarkson, J. J., Tormala, Z. L., & Rucker, D. D., (2008). A New Look at the Consequences of Attitude Certainty: The Amplification Hypothesis. [*Journal of personality and social psychology*](#), 95(4), 810–825.
- Cleeremans, A. (2008). Consciousness: The radical plasticity thesis. *Progress in Brain Research, 168*, 19-33.
- Cleeremans, A., & Jimenes, L. (2002). Implicit learning and consciousness: A graded, dynamic perspective. *Trends in Cognitive Science, 2*, 275-281.
- Cleeremans, A., McClelland, J. L. (1991). Learning the structure of event sequences. *Journal of Experimental Psychology: General, 120*, 235-253.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60*, 323-337.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2011). *Η ανάπτυξη των παιδιών η αρχή της ζωής: Εγκομοσύνη, Τοκετός, Βρεφική ηλικία. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία.* (Επιμ. εκδ. Παπαληγούρα, Ζ., Επιμ. μτφ. Σόλμαν, Μ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Collins, H. (2010). *Tacit and Explicit knowledge.* Chicago: University of Chicago Press.

- Corcoran, K. M., Farb, N., Anderson, A., & Segal, Z. V. (2010). *Mindfulness and emotion regulation: Outcomes and possible mediating mechanisms*. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 339–355). New York: Guilford Press.
- Cunha, F., & Heckman, J. J. (2008). Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Non-cognitive Skill Formation. *Journal of Human Resources*, 43, 738-82.
- Cutting, A. L., Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: *Individual Differences and Interrelations*. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- Danili, E., & Reid, N. (2006). Cognitive factors can potentially affect pupils' test performance. *Chemistry Education Research and Practice*, 7, 64–83
- Davis, J. K., & Cochran, K. F. (1989). An information processing view of field dependence independence. *Early Child Development and Care*, 51, 31-47.
- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.
- Dellinger, A. B. (2001). *A study of the measurement and sources of teachers' self and collective efficacy beliefs in professional learning environments*. (Unpublished Doctoral dissertation). Louisiana State University, Baton Rouge, Louisiana.
- Dellinger, A., Bobbett, J., Dianne, F. O., & Chad, O. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.

- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173 – 184.
- Denzine, G. M., Cooney, J. B., & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 689 - 708.
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: an integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156.
- Dominguez, X., Vitiello, V. E., Fuccillo, J. M., Greenfield, D. B., & Bulotsky-Shearer, R. J. (2011). The role of context in preschool learning: A multilevel examination of the contribution of context-specific problem behaviors and classroom process quality to lowincome children's approaches to learning. *Journal of School Psychology*, 49, 175-195.
- Dunn, T. G., & Shriner, C. (1999). Deliberate practice in teaching: what teachers for self-improvement. *Teaching and Teacher Education*, 15, 631-651.
- Dunn, T. G., Taylor, C. A., & Lipsky, M.S. (1996). An investigation of physician knowledge in action. *Teaching and Learning in Medicine*, 8, 90-97.
- Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Eustache, F., & Desgranges, B. (2011). Age effects on different components of theory of mind. *Consciousness and Cognition*, 20, 627-642.
- Eddy, A. S. (1988). *The relationship between the Tacit Knowledge Inventory for Managers and the Armed Services Vocational Aptitude Battery*. Unpublished master's thesis, St. Mary's University, San Antonio, TX.

- Egyed, C. J. & Short R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462 – 474.
- Eisner, R., Johnson, S. L., & Carver, C. S. Positive affect regulation in anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(5), 645-649.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. *Handbook of cognition and emotion*, 45-60.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York, NY: Times Books.
- Ekstrom, R., French, J., & Harman, H. (1976). *Kit of Factor-referenced Tests*. Educational Testing Service: Princeton, New Jersey.
- Elliott, J., Stemler, S., Sternberg, R., Grigorenko, E., & Hoffman, N. (2011). The socially skilled teacher and the development of tacit knowledge. *British Educational Research Journal*, 37(1), 83-103.
- Emerson, L. M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 8, 1136–1149.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Larence Erlbaum Associates, Inc.
- Ευκλείδη, Α. (2011). Οι γνωστικές λειτουργίες και ικανότητες στους ηλικιωμένους. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ.), *Θέματα γηροψυχολογίας και γερωντολογίας*, (σσ. 231-283). Αθήνα: Πεδίο.

- Eysenck M. W. (2006). *Βασικές αρχές Γνωστικής Ψυχολογίας*. (Επιμ. μτφ. Βασιλάκη, Ε.). Αθήνα: Gutenberg.
- Farrar, M. J., & Ashwell, S. (2012). Phonological awareness, executive functioning, and theory of mind. *Cognitive development*, 27, 77 – 89.
- Farrelly, D., & Austin, E. (2007). Ability EI as an intelligence? associations of the MSCEIT with performance on emotion processing and social tasks and with cognitive ability. *Cognition and Emotion*, 21, 1043-1063.
- Feng, S., Ye, X., Mao, L., & Yue, X. (2014). The activation of theory of mind network differentiates between point-to-self and point-to- other verbal jokes: an fMRI study. *Neuroscience Letters*, 564, 32 – 36.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2008). *Social cognition: From brains to culture*. Boston: McGraw – Hill.
- Flynn, J. (2006). Towards a Theory of Intelligence Beyond G. *Behavioral and Brain Sciences* 29(2), 132-134.
- Fontana, D. (1995). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*. (Επιμ. εκδ. Ντρίνια, Θ., Επιμ. μτφ. Λώμη, Μ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*. (Επιμ. μτφ. Λώμη, Μ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Forgas, J. P. (2000). *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Forgas, J. P. (2006). Affective influences on interpersonal behavior: Towards understanding the role of affect in everyday interactions. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2015, από: www.psy.unsw.edu.au/~joef/jforgas.htm
- Φουτσιτζή, Γ. (2017). *Η σιωπηρή γνώση ως θεωρητικό πλαίσιο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ο ρόλος*

των εκτελεστικών και γνωστικών ικανοτήτων. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωάννινα.

Fox, S., & Spector, P. E. (2000). Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence and trait affectivity with interview outcomes: it's not all just "G". *Journal of Organizational Behavior*, 21, 203-220.

Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218- 226.

Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191 – 215.

Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675 - 686.

Freiberg, H. J., Huzinec, C. A., & Templeton, S. M. (2009). Classroom management- A pathway to student achievement: A study of fourteen inner-city elementary schools. *Elementary School Journal*, 110(1), 63-80.

Freiberg, H. J., Templeton, S. M., & Helton, S. (2013). Classroom Management: A Pathway to Improving School Climate in two British Secondary Schools. *Advances in Research on Teaching*, 18, 203-225.

Frewen, P., Lundberg, E., MacKinley, J., & Wrath, A. (2011). Assessment of response to mindfulness meditation: Meditation breath attention scores in association

- with subjective measures of state and trait mindfulness and difficulty letting go of depressive cognition. *Mindfulness*, 2, 254-269.
- Fuchs, T. (2001). The tacit dimension. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology*, 8(4), 323-326.
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development*, 28(30), 35-36.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depth of educational reform*. New York: Falmer.
- Gardener, E. K. T., Carr, A. R., MacGregor, A., & Felmingham, K. L. (2013). Sex differences and emotion regulation: An event-related potential study. *PLOS ONE*, 8 (10).
- Gardner, H. (2010). *Frames of Mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*. (Επιμ. μτφ. Γεωργίου, Π., Επιμ. Εκδ. Βιβίτσου, Μ.). Αθήνα: Μαραθιά.
- Garland, E. L. (2011). Trait mindfulness predicts attentional and autonomic regulation of alcohol cue-reactivity. *Journal of Psychophysiology*. 25(4), 180–189.
- Garland, E., Gaylord, S, & Park, J. (2009). The Role of Mindfulness in Positive Reappraisal. *Explore*, 5(1), 37-44.
- Gavora, P. (2011). Measuring the self-efficacy of in service teachers in Slovakia. *Orbis Scholae*, 5, 79-94.
- Γεώργας, Γ. Παρασκευόπουλος Ι. Ν., Μπεζεβέγκης Ι. Γ., & Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1997). *Ελληνικό WISC-III: Wechsler Κλίμακες Νοημοσύνης για Παιδιά*. Greek WISC-III: Wechsler Intelligence Scales for Children. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The relationship between Iranian EFL teachers' sense of self-efficacy and their pedagogical success in language institutes. *Asian EFL Journal*, 5, 115-135.

- Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behavior problems: The relationship between Preparedness, Classroom Experiences and Self-efficacy in Graduate and Student Teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 21-34.
- Giaouri, S., Alevriadou, A., Tsakiridou, E. (2010). Theory of mind abilities in children with Down Syndrome and non-specific intellectual disabilities: An empirical study with some educational implications. *Social and Behavioral Sciences*, 2, 3883-3887.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: Self- efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4, 1-14.
- Glaso, L., & Einarsen, S. (2008). Emotion regulation in leader–follower relationships. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17, 482–500.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3-13.
- Goleman, D. (2008). The secret success. New research says social-emotional learning helps student in every way. *Educational Digest*, 74(4), 8-9.
- Goodenough, D. R. (1976). The role of individual differences in field dependence as a factor in learning and memory. *Psychological Bulletin*, 83(4), 675-694.
- Gopnik, A. (1990). Developing the idea of intentionality: Children’s Theories of Mind. *Canadian Journal of Philosophy*, 20, 89-114.

- Gopnik, A., Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59(1), 26-37.
- Gopnik, A., & Wellman, H. (1992). Why the Child's Theory of Mind Really - Is a Theory, *Mind and Language*, 7, 145-171.
- Gottfredson, L. S. (2001). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. *Intelligence* 31, 343-397.
- Gottfredson, L. S. (2003). On Sternberg's "Reply to Gottfredson" *Intelligence*, 31, 415-424.
- Grafton, S.T., Hazeltine, E., & Inry, R. (1995). Functional anatomy of sequence learning in normal humans. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 7, 497-510.
- Grandey, A. A. (2000). Emotion regulation in the workplace: a new way to conceptualize emotional labour. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- Grandey, A. A., Fisk, G. M., & Steiner, D. D. (2005). Must "service with a smile" be stressful? The moderating role of personal control for American and French employees. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 893-904.
- Grant, H., & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Greason, P., & Cashwell, C. (2009). Mindfulness and Counseling Self-Efficacy: The Mediating Role of Attention and Empathy. *Counselor Education and Supervision*, 49, 2-19.
- Green, A. (2006). The transformation of business knowledge into intangible assets. *The Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 36(1), 27-34.
- Green, F. M., Olivier, B., Crawley, N. J., Penn, L. D., & Silverstein, S. (2005). Social

- cognition in schizophrenia: Recommendations from the Measurement and Treatment Research to Improve Cognition in Schizophrenia New Approaches Conference. *Schizophrenia Bulletin*, 31(4), 882–887.
- Grigorenko, E., & Sternberg, R. (1995). Thinking styles. In D. H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 205-230). New York: Plenum Press.
- Gregorić, P. (2007). *Aristotle on the Common Sense*. Oxford University Press.
- Gross, J. J. (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything. *Current directions in psychological science*, 10(6), 214-219.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281-291.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Guisande, A. M., Páramo, F., Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2007a). Field dependence-independence and career counseling: Directions for research. *Perceptual and Motor Skills*, 104, 654-662.
- Guisande, M. A., Páramo, M. F., Tinajero, C., & Almeida, L. S. (2007b). Field dependence-independence (FDI) cognitive style: An analysis of attentional functioning. *Psychothema*, 19, 572-577.
- Gunasekara, A., & Zheng, C. S. (2018). Examining the effect of different facets of mindfulness on work engagement. Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου, 2019, από: <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/ER-09-2017-0220>
- Gunning-Dixon, F. M., Gur, R. C., Perkins, A. C., Schroeder, L., Turner, T., Turetsky, B. I., Chan, R. M., Loughead, J. W., Alsop, D. C., Maldjian, J., & Gur, R. E.

- (2003). Age-related differences in brain activation during emotional face processing. *Neurobiology of Aging*, 24, 285 – 295.
- Gustafsson, J. E. (1984). A unifying model for the structure of intellectual abilities. *Intelligence*, 8, 179-203.
- Gustafsson, E., Lindstrom, B., & Bjorck-Akesson, E. (1981). *A general model for the organization of cognitive abilities*. Swedish Council for Research in the Humanities and Social Sciences: Stockholm.
- Hatamizargaran Z., Siamian H. (2015). The Relationship between Field Dependent-Independent Cognitive Style and Understanding of English Text Reading and Academic Success. Ανακτήθηκε 15 Μάη, 2015, από:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4384857/pdf/MSM-27-39.pdf>
- Hatton, C., Emerson, E., Rivers, M., Mason, H., Swarbrick, R., Mason, L., Kiernan, C., Reeves, D., & Alborz, A. (2001). Factors associated with intended staff turnover and job search behaviour in services for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 258-270.
- Hayes, N. (2011). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Α' τόμος*. (Επιμ. μτφ. Σπανούδης, Γ, & Σύρμαλη, Κ., Επιμ. εκδ. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α.). Αθήνα: Πεδίο.
- Hayes, A. M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: science and practice*, 11(3), 255-262.
- Hayes, N. A., & Broadbent, E. D. (1988). Two modes of learning for interactive tasks. *Cognition*, 28, 249-276.

- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Non-Cognitive Abilities on Labour Market Outcomes and Social Behaviour. *Journal of Labor Economics*, 24, 411-481.
- Hedesstrom, T., & Whitley, E. (2000). What is meant by tacit knowledge?: towards a better understanding of the shape of actions. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2015, από: <http://eprints.lse.ac.uk/29178>
- Hedlund, J., Forsythe, G. B., Horvath, J. A., Williams, W. M., Snook, S., & Sternberg, R. J. (2003). Identifying and assessing tacit knowledge: Understanding the practical intelligence of military leaders. *Leadership Quarterly*, 14, 117–140.
- Hedlund, J., & Sternberg, R., (2000). Tacit Knowledge for Military Leadership: Seeking Insight Into the Acquisition and Use of Practical Knowledge. Ανακτήθηκε 27 Μάη, 2015, από: www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA383927
- Hedlund, J., Sternberg, R., & Antonakis, J., (2002). Tacit Knowledge and Practical Intelligence: Understanding the Lessons of Experience. Ανακτήθηκε 15 Μάη, 2015, από: <http://www.dtic.mil/docs/citations/ADA412016>
- Hedlund, J., Williams, W. M., Forsythe, G. B., Snook, S., McNally, J. A., Sweeney, P. J., Bullis, R. C., Dennis, M., & Sternberg, R. J. (1999). *Tacit Knowledge for Military Leaders: Platoon Leader Questionnaire*. (Research Product 99-07). Alexandria, VA: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Heiden, L., & Hersen, M. (2011). *Εισαγωγή στην Κλινική Ψυχολογία*. (Επιμ. μτφ. Καλατζή – Αζίζι, Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Henry, J. D., Phillips, L. H., Ruffman, T., & Bailey, P. E. (2013). A meta-analytic review of age differences in Theory of Mind. *Psychology and Aging, 28*(3), 826-839.
- Herbig, B., Bussing, A., & Ewert, T. (2001). The role of tacit knowledge in the work context of nursing. *Journal of Advanced Nursing, 34*(5), 687-695.
- Hilt, L.M., Hanson, J.L., & Pollak, S.D. (2011). Emotion *Dysregulation, Encyclopedia of Adolescence, 3*, 160-169.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*, 341-359.
- Horn, J., & Cattell, R. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology, 57*, 253-270.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1997). Age differences in primary mental ability factors. In R. Diessner (Ed.), *Notable selections in human development* (pp. 279-285). Guilford, Connecticut: Dushkin/McGraw-Hill.
- Horvath, J. A., Forsythe, G. B., Bullis, R. C., Sweeney, P. J., Williams, W. W., McNally, J. A., Wattendorf, J. M., & Sternberg, R. J. (1999). Experience, knowledge, and military leadership. In R. J. Sternberg & J. A. Horvath (Eds.), *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives* (pp. 39-57). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyle, C. D. (2003). Motivation and self - regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *Journal of Experimental Education, 71*, 151-174.
- Jafari, M., Akhavan, P., Jalal N., & Fesharaki, N. (2007). Knowledge management in Iran aerospace industries: a study on critical factors, Aircraft Engineering and Aerospace Technology: *An International Journal, 79*(4), 375-389.

- Jafari, M., Akhavan, P., & Nourizadeh, M. (2013). Classification of Human resources based on measurement of tacit knowledge: an empirical study in Iran. *Journal of Management Development*, 32(4), 376-403.
- Jahanvash, K. (2009). Emotional Intelligence and Psychological Distress: Testing the Mediatory Role of Affectivity. *Europe's Journal of Psychology*, 4, 20-39.
- Ανακτήθηκε στις 12/04/2019 από την ιστοσελίδα:
<http://www.ejop.org/images/11%202009/3.%20Emotional%20Intelligence%20and%20Psychological%20Distress.pdf>
- Jahromi, L., & Stifter, C. (2008). Individual Differences in Preschoolers Self - Regulation and Theory of Mind. *Merrill-Palmer Quartely*, 54(1), 125-150.
- Jensen, A. R. (1998). [*The g Factor: the Science of Mental Ability*](#). London: Praeger.
- Jimenez, S. S., Niles, B. L., & Park, C. L. (2010). A mindfulness model of affect regulation and depressive symptoms: Positive emotions, mood regulation expectancies, and self-acceptance as regulatory mechanisms. *Personality and Individual Differences*, 49, 645–650.
- Jones, S. (1993). Cognitive learning styles: Does awareness help? A review of selected literature. *Language Awareness*, 2(4), 195-207.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). The schools that teachers choose. *Educational Leadership*, 60(8), 20-24.
- Johnson, D. P., & Whisman, M. A. (2013). Gender differences in rumination: A metaanalysis. *Personality and individual differences*, 55(4), 367-374.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2017). *LISREL 9.30: User's reference guide*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.

- Iluz, S., Michalsky, T., & Kramarski, B. (2012). Developing and assessing the Life Challenges Teacher Inventory for teachers' professional growth. *Studies in Educational Evaluation, 38*, 44-54.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499-534.
- Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives, (13)*10, 1-28.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences, 44*, 710-720.
- Kafetsios, K., Maridaki-Kasotaki, A., Zammuner, V.L ., Zampetakis, L.A., & Vouzas, F. (2009). Emotional intelligence and Career Choice: The contribution of Emotional intelligence abilities and traits. *Journal of Career Assessment, 17*(4), 367-383.
- Kalbe, E., Schlegel, M., Sack, A. T., Nowak, D. A., Dafotakis, M., Bangard, C., & Kessler, J. (2010). Dissociating cognitive from affective theory of mind: a TMS study, *Cortex, 46*(6), 769-780.
- Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Σ. (2007). Οι ΤΠΕ και οι φοιτητές της ΑΣΠΑΙΤΕ. Μια πρώτη προσέγγιση μιας σχέσης αμφιθυμίας στάσεων και πρακτικών Διδακτική φυσικών επιστημών και νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, *5*, 2007.
- Kang, Y., Rahrid, H., Eichel, K., Niles, H., Rocha, T., Lepp, N., Gold, J., & Britton, W. (2018). Gender differences in response to a school-based mindfulness training intervention for early adolescents. *Journal of School Psychology, 68*(6), 163-176.

- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο, Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, και Η. Μπαζεβέγκης, *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. (επιμ. εκδ. Βασιλάκη, Α.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Karunananda, A., Goldin, P., & Talagala, P. (2016). Examining Mindfulness in Education. *Modern Education and Computer Science*, 12, 23-30.
- Kashdan, T. B. (2004). The neglected relationship between social interaction anxiety and hedonic deficits: Differentiation from depressive symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, 719–730.
- Kashdan, T. B., & Roberts, J. E. (2004). Social anxiety's impact on affect, curiosity, and social self-efficacy during a high self-focus social threat situation. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 119–141.
- Kashdan, T. B., & Steger, M. (2006). Expanding the Topography of Social Anxiety. An Experience-Sampling Assessment of Positive Emotions, Positive Events, and Emotion Suppression. *Psychological Science*. 17(2), 120-128.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρή, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία. Τόμος Β': Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2004). *Manual for Kaufman Assessment Battery for Children-Second Edition (KABC-II)-Comprehensive Form*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., & Plucker, J. A. (2012). Contemporary theories of intelligence. To appear in D. Reisberg (Ed.), *Oxford handbook of cognitive psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Κεκές, Ι. Ι. (2007). *Η διαχείριση της γνώσης στο σύγχρονο Τεχνολογικό Περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.

- Kemp, J., Després, O., Sellal, F., & Dufour, A. (2012). Theory of Mind in normal ageing and neurodegenerative pathologies. *Ageing Research Reviews, 11*(2), 199–219.
- Khng, H. K. (2018). Mindfulness in education: the case of Singapore. Retrieved April 5, 2018, from https://www.researchgate.net/publication/322601831_Mindfulness_in_education_the_case_of_Singapore.
- Kirby, J. R. (1988). Style, strategy, and skill in reading. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 229-274). New York: Plenum Press.
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics, 20*, 42–68.
- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects of teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*, 741–756.
- Koca, C., Asci, F.H., & Demirhan, G. (2005). Attitudes toward physical education and class preferences of Turkish adolescents in terms of school gender composition. *Adolescence, 40*, 365-375.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kong, F., Wang, X., & Zhao, J. (2014). Dispositional mindfulness and life satisfaction: The role of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences, 56*, 165–169.
- Κουλάκογλου, Κ. (2013). *Ψυχομετρία και Ψυχολογική Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκη.

- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Styles. *Psychological Bulletin*, 133, 3, 464-481.
- Kremenitzer, J. P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: Self-reflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33, 3-9.
- Krousocas, J.A. (1999). *Middle schoolstudent's attitudes toward a physical education program*. Doctorate of philosophy in Curriculum and Instruction. Virginia.
- Knolton, B. J., & Squire, L. R. (1993). The learning of categories: parallel brain systems for item memory and category knowledge. *Science*, 262, 1747-1749.
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (2011α). *Γνωστική Ψυχολογία. Από την αναπαράσταση της γνώσης στο θυμικό και στη δράση*. Αθήνα. Πεδίο.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (2011β). *Μεταγνωστικές διεργασίες και Αυτο – ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (2011γ). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Πεδίο
- Lampropoulou, M. (2011). Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. *European Journal of Education, Research Development and Policy*, 46(4), 474 – 488.
- Laosa, L. M. (1980). Maternal teaching strategies and cognitive styles in chicano families. *Journal of Educational Psychology*, 72, 45-54.
- Law, K. S., Wong C. S., Huang G. H & Li, X. (2008). The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 25, 51-69.

- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). A mediation model of job burnout. In, A. S. G., Antoniou & C. L. Cooper (Eds), *Research companion to organizational health psychology* (pp. 544-564). Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 21, 66–78
- Lin, Hsiu-Fen (2007). A stage model of knowledge management: an empirical investigation of process and effectiveness. *Journal of Information Science*, 33(6), 643-659.
- Lin, Hsiu-Fen., Gorrell, J., & Taylor, J. (2002). Influence of Culture and Education on U.S. and Taiwan Preservice Teachers' Efficacy Beliefs. *The Journal of Educational Research*, 96, 37-46.
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P., (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, 132-138.
- Lozinski, M. (2012). *Identifying tacit knowledge use among experienced school psychologists*. Theses and Dissertations. Paper 366.
- Lucas, L., & Ogilvie, Dt. (2006). Things are not always what they seem how reputations, culture and incentives influence knowledge transfer. *The Learning Organization*, 13(1), 7-24.
- Lubinski, D. (2004). Introduction to the special section on cognitive abilities: 100 years after Spearman's (1904) General intelligence, objectively determined and measured. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 96-111.
- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2000). States of excellence. *American Psychologist*, 55, 137-150.

- Malinowski, P., & Lim, H. J. (2015). Mindfulness at work: Positive affect, hope, and optimism mediate the relationship between dispositional mindfulness, work engagement, and well-being. *Mindfulness*, 1-13. doi:10.1007/s12671-015-0388-5.
- Mackintosh, N. (2011). *Iq and Human Intelligence*. Oxford University Press UK.
- Μακοπούλου, Α. Ν. Μωραΐτου, Δ, Καραγιαννοπούλου, Ε, & Παπαντωνίου, Γ. “in press”. Αναγνώριση συναισθημάτων στην νόσο Parkinson. *Journal of Research in Education and Training*.
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α., & Μαλικιώση - Λοΐζου, Μ. (2004) Η ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης συναισθημάτων και ο ρόλος της στη θεωρία του νου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 20-29.
- Markow, D., & Pieters, A. (2010). *The MetLife survey of the American teacher: Collaborating for student success*. New York, NY: MetLife Foundation.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barasade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User’s manual*. In Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schutz, A., Sellin, I. & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1018-1034.

- McCracken, L. M., Gauntlett-Gilbert, J., & Vowles, K. E. (2007). The role of mindfulness in a contextual cognitive-behavioral analysis of chronic pain-related suffering and disability. *Pain, 131*, 63 – 69.
- McDonald, S., Bornhofen, C., Shum, D., Long, E., Saunders, C., & Neulinger, K. (2006). Reliability and validity of The Awareness of Social Inference Test (TASIT): a clinical test of social perception. *Disability & Rehabilitation, 28*(24), 1529-1542.
- McDonald, S., Flanagan, S., Martin, I., & Saunders, C. (2004). The ecological validity of TASIT: A test of social perception. *Neuropsychological Rehabilitation, 14*, 285-302.
- McDonald, S., Flanagan, S., & Rollins, J. (2002). *The Awareness of Social Inference Test (TASIT)*. London: Pearson Assessment.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*, 1-33.
- McIntyre, M. H. (2010). Gender differences in the nature and linkage of higher-order personality factors to trait and ability emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 48*, 617-622.
- McKenna, F. P. (1984). Measures of field dependence: Cognitive style or cognitive ability. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 593-603.
- McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J. D., & Gross, J. J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. *Group Processes & Intergroup Relations, 11* (2), 143-162.
- Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promises in educational research. *Educational Psychologist, 19*, 59–74.

- Michelon, P. (2006). What are Cognitive Abilities and Skills, and How to Boost them. *Sharp Brains*. Retrieved from <http://sharpbrains.com/blog/2006/12/18/what-are-cognitive-abilities>
- Mildner, V. (2008). *The cognitive neuroscience of human communication*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mitri, M. (2003). Applying tacit knowledge management techniques for performance assessment. *Computers and Education*, 41, 173–189.
- Moraitou, D., Papantoniou, G., Gkinopoulos, T., & Nigritinou, M. (2013). Older adults' decoding of emotions: Age-related differences in interpreting dynamic emotional displays and the well-preserved ability to recognize happiness. *Psychogeriatrics*, 13(3), 139-147.
- Moore, W. P., & Esselman, M. E. (1994). *Exploring the context of teacher efficacy: the role of achievement and climate*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association. New Orleans.
- Moore, W. P., & Esselman, M. E. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Μοσχοβάκης, Χ. Α. (2009). *Οικονομία της γνώσης & Knowledge Management: Έρευνα & Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα & Καινοτομία στις Επιχειρήσεις*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
- Mulaik, S., & Millsap, R. (2000). Doing the four-step right. *Structural Equation Modeling*, 7(1), 36-73.

- Neisser, U., Boodoo, G., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, *51*, 77–101.
- Newman, D. A., Joseph, D. L., & MacCann, C. (2010). Emotional Intelligence and Job Performance: The Importance of Emotion Regulation and Emotional Labor Context. *Industrial and Organizational Psychology. Perspectives on Science and Practice*, *3*(2), 159-164.
- Nietfeld, J., & Bosma, A. (2003). Examining the self-regulation of impulsive and reflective response styles on academic tasks. *Journal of Research in Personality*, *32*, 118–140.
- Nilforooshan, N., Afghari, A. (2007). The effect of field dependence - independence as a source of variation in EFL learners' writing performance. *International Journal of Language Studies*, *1*(2), 103-118.
- Noh, J., Lee, K., Kim, J., & Kim, S, (2000). A case – based reasoning approach to cognitive map – driven tacit knowledge management. *Expert systems with applications*, *19*, 249-259.
- Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual Review of Clinical Psychology*, *8*, 161-187.
- Nonaka, I., Ray, T., & Umemoto, K., (1998). Japanese organizational knowledge creation in Anglo – American Environments. *Prometheus*, *16*(4), 421-439.
- Νονάκα, Ι., & Τακεούτσι, Χ. (2008). *Η επιχείρηση της γνώσης*. (Επιμ. Μτφ. Παμαλίδου, Μ.). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Nonaka, I., Takeuchi, H., & Umemoto, K., (1996). A theory of organizational knowledge creation. *International Journal of Technology Management*, *11*(7-8), 833-845.

- Nosofsky, R. M., & Zaki, S. R. (1998). Dissociations between categorization and recognition in amnesic and normal individuals: An exemplar-based interpretation. *Psychological Science*, 9(4), 247–255.
- Ξανθάκου, Γ. (2009). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξηροτύρη – Κουφίδου, Σ. (2010). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων. Χτίζοντας τα θεμέλια για την στρατηγική διοίκηση των ανθρώπων*. Θεσσαλονίκη: Ανίκουλας.
- Παναγάκος, Ι., & Τζανάκη, Χ. (2007). Ένα μοντέλο αυτορυθμιζόμενης μάθησης. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 90-96.
- Παπαντωνίου, Γ. (2002). *Γνωστικό ύφος, άγχος και έλεγχος δράσης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ. Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Ψυχολογίας. Θεσσαλονίκη.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41, 116-125.
- Pak, R. (2001). A further examination of the influence of spatial abilities on computer task performance in younger and older adults. *In Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society 45th Annual Meeting*, (pp. 1551-1555). Santa Monica, CA: Human Factors and Ergonomics Society.
- Papastyliaou, A., Kaila, M. & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12(3), 295 – 314.
- Patel, V. I., Arocha, J. F., & Kaufman, D. R. (1999). Expertise and tacit knowledge in medicine. In R. J. Sternberg & J. A. Horvath (Eds.), *Tacit knowledge in professional practice* (pp. 75-96). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115-135.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist, 37*(2), 91-105.
- Pelphrey, K. A., Morris, J. P., & McCarthy, G. (2004). Grasping the intentions of others: the perceived intentionality of an action influences activity in the superior temporal sulcus during social perception. *Journal of Cognitive Neuroscience, 16*, 1706–1716.
- Penn, D. L., Sanna, L. J., & Roberts, D. L. (2008). Social cognition in schizophrenia: an overview. *Schizophrenia Bulletin, 34*, 408–11.
- Peterson, E. R., Meisel, K. (2015). The effect of Cognitive Style Analysis (CSA) test on achievement: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences, 38*, 115-122.
- Phillips, L. H., Bull, R., Allen, R., Inch, P., Burr, K., & Ogg, W. (2011). Lifespan aging and belief reasoning: Influences of executive function and social cue decoding. *Cognition, 120*(2), 236–47.
- Phillips, L. H., MacLean, R. D. J., & Allen, R. (2002). Age and the understanding of emotions: Neuropsychological and sociocognitive perspectives. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences, 57*(6), 526–530.
- Pietroni, D., Van Kleef, G. A., De Dreu, C. K. W., & Pagliaro, S. (2008). Emotions as strategic information: Effects of other's emotions on fixed-pie perception,

- demands and integrative behavior in negotiation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 1444–1454.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students, *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–408.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28, 111-138.
- Pozzali, A. (2008). Tacit knowledge, implicit learning and scientific Reasoning. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου, 2015, από: <http://www.springerlink.com/content/710388790j434313>
- Puchner, L. D., & Taylor, A. R. (2006). Lesson student, collaboration and teacher efficacy: stories from two school-based math lesson study groups. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 922-934.
- Rakoczy, H., Harder-Kasten, A., & Sturm, L. (2012). The decline of theory of mind in old age is (partly) mediated by developmental changes in domain-general abilities. *British Journal of Psychology*, 103(1), 58–72.
- Readnes, J., Hayes, D. (1982). The effect of cognitive style on reading and writing in science materials. Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου, 2015, από: http://americanreadingforum.org/yearbook/yearbooks/82_yearbook/pdf/29_Readnes.pdf

- Reber, S. A. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology*, *118*, 219-235.
- Reber, S. A. (2002). Tacit knowledge. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *The International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, (pp. 15431-15435). Oxford: Elsevier Press.
- Reber, S. A., & Lewis, S. (1977). Implicit learning: An analysis of the form and structure of a body of tacit knowledge. *Cognition*, *5*, 333-361.
- Riding, R. J., & Cheema, I. (1991). Cognitive Styles - an overview and integration. *Educational Psychology*, *11*(3), 193-215.
- Riding, R. J., & Sadler - Smith, E. (1998). Cognitive Style and Learning Strategies: some Implications for Training Design. *International Journal of Training and Development*, *3*, 199-206.
- Roehr, K. (2010). Explicit knowledge and learning in SLA. A cognitive linguistics perspective. *Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning and Teaching*, *23*, 7-29.
- Rojahn, J., Gerhards, F., Matlock, S. T., & Kroeger, T. L. (2000). Reliability and validity studies of the Facial Discrimination Task for emotion research. *Psychiatry Research*, *95*(2), 169-181.
- Ronald, A., Viding, E., Happé, F., & Plomin, R. (2006). Individual differences in theory of mind ability in middle childhood and links with verbal ability and autistic traits: A twin study. *Social Neuroscience*, *1*(3 – 4), 412 – 425.
- Rose, J. M., Rose A. M., & McKay, B. (2007). Measurement of knowledge structures acquired through instruction, experience, and decision aid use, *international Journal of Accounting Information Systems*, *8*(2), 117-137.

- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ross, J. A. (1994). *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. Calgary, Alberta, Canada, 1 – 44.
- Ross, J. A., & Bruce, C. (2007). Self-assessment and professional growth: The case of a grade 8 mathematics teacher. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.
- Rothbart, M. K., Sheese, B. E. Rueda, M. R., & Posner M. I. (2011). Developing Mechanisms of Self-Regulation in Early Life. *Emotion review*, 3(2), 207–213.
- Rotter, J. B., (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Ρούσος, Π. (2011). *Γνωστική Ψυχολογία. Οι βασικές γνωστικές διεργασίες*. Αθήνα: Τόπος.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning: how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centered assessment practices? *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 145-158.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38, 437-460.
- Sanchez, R. (2000). "Tacit Knowledge" versus "Explicit Knowledge." Approaches to Knowledge Management Practice. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου, 2015, από : <http://www.knowledgeboard.com/download/3512/Tacit-vs-Explicit.pdf>
- Saracho, O. N. (1997). *Teachers' and students' cognitive styles in early childhood education*. Greenwood Publishing Group.

- Sartawi, A., & Alghazo, E. M. (2006). Special education teachers' perceptions of factors influencing their instructional practices. *International Journal of Rehabilitation Research, 29*, 2, 161 - 165.
- Schmeck, R. R. (1988). Strategies and styles of learning: An integration of varied perspectives. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 317-347). New York: Plenum Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger H., & Müller H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research, 8*, 23–74.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1993). Tacit Knowledge, Practical Intelligence, general mental ability and job knowledge. *Psychological Science, 2*(1), 8-9.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. (2004). General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(1), 162-173.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist, 40*, 85-94.
- Schulz, J. (2013). The impact of role conflict, role ambiguity and organizational climate on the job satisfaction of academic staff in research-intensive universities in the UK. *Higher Education Research & Development, 32*, 464-478.
- Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist, 35*(4), 243-256.
- Schurz, M., Radua, J., Aichhorn, M., Richlan, F., & Perner, J. (2014). Fractionating theory of mind: A meta-analysis of functional brain imaging studies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 42C*, 9–34.

- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, *57*, 152 – 171.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, *40*, 85-94.
- Seger, C. A. (1997). Two Forms of Sequential Implicit Learning. *Consciousness and Cognition*, *6*, 108-131.
- Senemoğlu, N., & Demirel, M. (2009). Elementary school Teachers' Self-efficacy Beliefs: A Turkish Case. *Humanity & Social Sciences Journal*, *4*, 164-171.
- Senker, J. (1995). Tacit knowledge and models of innovation. *Industrial and Corporate Change*, *4*(2), 425-447.
- Sense J. A. (2007). Stimulating situated learning within projects: personalizing the flow of knowledge, *Knowledge Management Research and Practice*, *5*(1), 13-21.
- Shanks, D., R& St. John. M, F. (1994). Characteristics of dissociable human learning systems. *Behavioral & Brain Sciences*, *17*, 367–447.
- Shanks, D. R., & Johnstone, T. (1999). Evaluating the relationship between explicit and implicit knowledge in a sequential reaction time task. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *25*(6), 1435-1451.
- Shapiro, S. L., Biegel, G. M., & Brown, K. W. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, *1*(2), 105 – 115.
- Shimokawa, A., Yatomi, N., Anamizu, S., Torii, S., Isono, H., Sugai, Y., & Kohno, M. (2001). Influence of deteriorating ability of emotional comprehension on interpersonal behavior in Alzheimer-type dementia. *Brain and Cognition*, *47*,

423–433.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611-625.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518 - 524.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 1059 – 1069.

Smith, E. (2001). The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. *Journal of Knowledge Management, 5*(4), 311-321.

Sondergaard, S., Kerr, M., & Clegg, C. (2007). Sharing Knowledge: contextualizing socio-technical thinking and practice. *The Learning Organization, 14*(5), 423-435.

Spearman, C. (1904). General Intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology, 15*, 201-293.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment and Human Development, 14*(3), 305-318.

Σταλίκας, Α., & Γαλανάκης, Μ. (2007). Ο ρόλος της βίωσης των θετικών συναισθημάτων στην ομαδική αποτελεσματικότητα. *Ψυχολογία, 14*(1), 42- 57.

Stamovlasis, D. (2006). The nonlinear dynamical hypothesis in science education problem solving: A catastrophe theory approach. *Nonlinear dynamics, Psychology and Life Science, 10*(1), 37–70.

- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-98.
- Stemler, S. E., & Sternberg, R. J. (2006). Using situational judgment tests to measure practical intelligence. In J. A. Weekley & R. E. Ployhart (Eds.), *Situational judgment tests: Theory, measurement, and application* (pp. 107-131). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stemler, S., Elliott, J., Grigorenko, E., & Sternberg, R. (2006). There's more to teaching than instruction: seven strategies for dealing with the practical side of teaching. *Educational Studies*, 32(1), 101-118.
- Sternberg, R. J. (Ed) (1982). *Handbook of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1983). Components of human intelligence. *Cognition*, 15, 1-48.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *The Behavioral and Brain Sciences*, 7, 264-316.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1995). Theory and measurement of tacit knowledge as a part of practical intelligence. *Zeitschrift fur Psychologie*, 203, 319-334.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence*. New York: Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg, R. J. (1998). Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 27, 11-20.
- Sternberg, R. J. (1999). *Η Νοημοσύνη της επιτυχίας*, (Επιμ. εκδ. Ξενάκη, Χ., Επιμ. μτφ. Μεγαλούδη, Φ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Sternberg, R. J. (1999a). The Theory of Successful Intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R. J. (1999b). A Triarchic Approach to the Understanding and Assessment of Intelligence in Multicultural Populations. *Journal of School Psychology*, 37(2), 145-159.
- Sternberg, R. J. (1999c). Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 27(3), 11-20.
- Sternberg, R. J., (2001). What is the Common Thread of Creativity? Its Dialectical Relation to Intelligence and Wisdom. *American Psychologist*, 56(4), 360- 362.
- Sternberg, R. J. (2002). Cultural Explorations of Human Intelligence Around the World. *Online Readings in Psychology and Culture*, 4. <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1035>
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2004). Culture and intelligence. *American Psychologist*, 59, 325-338.
- Sternberg, R. J. (2005a). The triarchic theory of successful. *Contemporary intellectual assessment*, 2, 103-119.
- Sternberg, J. R. (2005b). The Theory of Successful Intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.
- Sternberg, R. J. (2006). Introduction. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.) *The international handbook of creativity* (pp. 1-9). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2007). *Γνωστική Ψυχολογία*. (Επιμ. εκδ. Ξανθάκου, Γ, & Καϊλα, Μ., Επιμ. μτφ. Βραχωρίτου, Ι.). Αθήνα. Ατραπός.

- Sternberg, R. J. (2011). The theory of successful intelligence. In R. J. Sternberg, & S. B. Kaufman (Eds.) *Cambridge handbook of intelligence* (pp. 504-527). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2014). Teaching about the nature of intelligence. *Intelligence*, *42*, 176-179.
- Sternberg, R. J. (2017b). Intelligence and competence in theory and practice. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (2nd ed.) (pp. 9-24). New York: Guilford Publications.
- Sternberg, R. J. (2017c). Theories of intelligence. In S. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook of giftedness and talent* (pp. 143-162). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sternberg, R. J., Conway, B., Ketron, J., & Bernstein, M. (1982). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *41*(1), 37-55.
- Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (Eds.). (1986). *What is Intelligence?* Norwood, USA: Ablex.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G., Horvath, J., Snook, S., Wagner, R., Hedlund, J., Tremble, T., Williams, W., & Grigorenko, E. (1999). Tacit knowledge in the workplace. Ανακτήθηκε 11 Μάη, 2014, από : <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a362656.pdf>
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J., Snook, S., Williams, W. M., Wagner, R. K., & Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, L. E. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, *52*(7), 700–712.

- Sternberg, R. J., & Grigorenko, L. E. (2001a). The Predictive Value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 1–41.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, L. E. (2001b). A Capsule History of Theory and Research on Styles. In Sternberg, R. J. & Zhang, L. (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 133-147). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, L. E. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 265-277.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, L. E. (2003). Teaching for successful intelligence principles, procedures, and practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2/3), 207-228.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, L. E. (2004a). Successful Intelligence in the Classroom. *Developmental Psychology*, 273-280.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, L. E. (2004b). Successful intelligence in the classroom. *Theory into practice*, 43(4), 274–280.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, L. E. (2006). Cultural Intelligence and Successful Intelligence. *Group & Organization Management*, 31, 27-39.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, L. E., Ferrari, M., & Clinkenbeard, (1999d). P. A triarchic analysis of an aptitude-treatment interaction, *European Journal of Psychological Assessment*, 15, 1-11.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Zahn, L. F. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspective on Psychology Science*, 3, 486-506.

- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2002). The propulsion model of creative contributions applied to the arts and letters. *Journal of Creative Behavior*, 35(2), 75-101.
- Sternberg, R. J., Nokes, K., Geissler, P. W., Prince, R., Okatcha, F., Bundy, D. A., & Grigorenko, E. L. (2001). The relationship between academic and practical intelligence: A case study in Kenya. *Intelligence*, 29, 401-418.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., & Okagaki, L. (1993). Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. In H. Reese & J. Puckett (Eds.), *Advances in lifespan development* (pp. 205-227). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J., Wagner, R. K., Williams, W. M., & Horvath, J. A. (1995). Testing common sense. *American Psychological Association*, 50(11), 912-927.
- Sun, R., Merrill, E. & Peterson, T. (2001). From implicit skills to explicit knowledge: a bottom-up model of skill learning. *Cognitive Science*, 25, 203–244.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215 - 229.
- Tanner, B. M. (2007). *An Analysis of the Relationships Among Job Satisfaction, Organizational Trust, and Organizational Commitment in an Acute Care Hospital*. (Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Faculty of Saybrook Graduate School and Research Center, San Francisco, CA.

- Tang, H. (2003). *The interaction of cognitive style and learning environment on student performance, course satisfaction, and attitude toward computers*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Memphis.
- Tang, T. Z., DeRubeis, R. J., Beberman, R., & Pham, T. (2005). Cognitive Changes, Critical Sessions, and Sudden Gains in Cognitive-Behavioral Therapy for Depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(1), 168–172.
- Taub, G. E., Hayes, B. G., Cunningham, W. R., & Sivo, S. A. (2001). Relative roles of cognitive ability and practical intelligence in the prediction of success. *Psychological Reports, 88*, 931-942.
- Taylor, H. (2007). Tacit Knowledge: conceptualizations and operationalizations. *International Journal of Knowledge Management, 3*(3), 1-73.
- Thomas, J. C., & Hersen, M. (2003). *Comprehensive Handbook of Psychological assessment: Industrial and organizational assessment*. Hoboken NJ: John Willey and Sons.
- Tinajero, C., Lemos, S. M., Araújo, M., Ferraces, M. J., & Páramo, M. F. (2012). Cognitive Style and Learning Strategies as Factors which Affect Academic Achievement of Brazilian University Students. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 25*(1), 105-113.
- Tinajero, C., Castelo, A., Guisande, A., & Páramo, M. F. (2011). Adaptive teaching and field dependence-independence. *Revista Latinoamericana de Psicología, 43*(3), 497-510.
- Tinajero, C., & Páramo, M. F. (1997). Field dependence-independence and academic achievement: a re-examination of their relationship. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 199-212.
- Tinajero, C., & Paramo, M.F. (1998). Field dependence –independence and strategic

- learning. *International Journal of Educational Research*, 29, 251-262.
- Tobin, D.R. (1998). Networking your knowledge. *Management Review*, 4, 46-8.
- Torff, B. (1999). Tacit knowledge in teaching: Folk pedagogy and teacher education. In: R. J. Sternberg & J. A. Horvath (Eds.), *Tacit knowledge in professional practice*, (pp. 195-214). Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Triantafyllou, E., Pomportsis, A., Demetriadis, S. & Georgiadou, E. (2004). The value of adaptivity based on cognitive style. An empirical study. *British Journal of Educational Technology*, 35(1), 95-106.
- Tschannen - Moran, M., & Woolfol -Hoy, A. E. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfol-Hoy, A. E. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. E., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tsentidou, G., Moraitou, D., Petridou, C., Petridou, D., Beredimas, P., Papantoniou, G., Masoura, E. (2015). The relationships of Theory of Mind, cognitive control and memory function in Mild Cognitive Impairment: A research proposal. *Hellenic Journal of Nuclear Medicine*, (Supplement, 18), 26-32.
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the teachers sense of efficacy scale to educators teaching innovative programs *International Journal of Educational Management*, 21(7), 634-642.
- Tsoukas, H., (2002). Do we really understand tacit knowledge? Ανακτήθηκε 22 Μαρτίου, 2015. <http://mba.eci.ufmg.br/downloads/dowereally.pdf>

- Unal, Z., & Unal, A. (2012). The Impact of Years of Experience on the Classroom Management Approaches of Elementary School Teachers. *International Journal of Instruction*, 5(2), 41-60.
- VanHousen, D. (2013). *Effective Classroom Management in Student-Centered Classrooms*. Education Masters. Paper 274.
- Van Kleef, G. A., (2009). How Emotions Regulate Social Life. The Emotions as Social Information (EASI) Model. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 184–188.C
- Van Kleef, G. A., De Dreu, K. W., & Pagliaro, S. R. (2008). An Interpersonal Approach to Emotion in Social Decision Making: The Emotions as Social Information Model. *Advances in Experimental Social Psychology*, 42, 45-96
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. W. (2013). Teachers-the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.
- Virtanen, I. (2009). How Tacit Is Tacit Knowledge? Ανακτήθηκε 25 Απρίλη, 2015: <http://ceur-ws.org/Vol-597/paper-3-1.pdf>ychological
- Virtanen, I. (2010). Epistemological Problems Concerning Explication of Tacit Knowledge. Ανακτήθηκε 25 Απρίλη, 2015: <http://www.tlainc.com/articl246.htm>
- Virtanen, I. (2013). In Search for a Theoretically Firmer Epistemological Foundation for the Relationship Between Tacit and Explicit Knowledge. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 11(2), 118-126.
- Vrugt, A., & Oort, F. J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. *Metacognition Learning*, 30, 123-146.

- Wagner, R. (1987). Tacit knowledge in everyday intelligent behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1236-1247.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(2), 436–458.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1987). Tacit knowledge in managerial success. *Journal of Business and Psychology*, 1(4), 301-312.
- Wagner, R. K., Sujan, H., Sujan, M., Rashotte, C. A., & Sternberg, R. J. (1999). Tacit knowledge in sales. In R. J. Sternberg & J. A. Horvath (Eds.), *Tacit knowledge in professional practice* (pp. 155-182). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wah, L. (1999). Making knowledge stick. *Management Review*, 5, 24-9.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684.
- Wellman, H. M., & Gelman, S.A. (1992). Cognitive development: Foundational theories of core domains. *Annual Review of Psychology*, 43, 337-375.
- Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M., Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 9(2-3), 117-149.
- Wilson T, Gilbert D. (2008). Explaining away: a model of affective adaptation. *Perspectives on Psychological Science* 3(5), 370–386.

- Wilson, P., & Tan, G. I. (2004). Singapore teachers' personal and general efficacy for teaching primary social studies. *International Research in Geographical and Environmental Education, 13*(3), 209-222.
- Wilson, S. M., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations. A research report prepared for the U.S. Department of Education*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Winne, P. H., Jamieson-Noel, D. L., & Muis, K. (2002). Methodological issues and advances in researching tactics, strategies and self-regulated learning. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: New directions in measures and methods*. (vol. 12, pp. 121-155). Greenwich, CT: JAI Press.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research, 47*(1), 1-64.
- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teacher experience and academic level. *Journal of Educational Psychology, 99*, 181-193.
- Woo, H. J., Clayton, J. M., Johnson, E. R., Flores, E. B., & Ellis, C. (2004). Dynamic Knowledge Map: reusing experts' tacit knowledge in the AEC industry. *Automation in Construction, 13*, 203– 207.
- Φουτσιτζή, Ε., Παπαντωνίου, Γ., Μωραΐτου, Δ., & Δερμιτζάκη, Ε. (2015). Τα ερωτηματολόγια για Εκπαιδευτικούς των Grigorenco, Sternberg, και Strauss: Ψυχομετρικές ιδιότητες της Ελληνικής εκδοχής. *Hellenic Journal of Psychology, 12*, 205-236.

- Χατζηευφραιμίδου, Α., Μωραΐτου, Δ., Παπαντωνίου, Γ., Ναζλίδου, Ε & Πάντσιου, Κ. (2014). Ο ρόλος της ηλικίας στην κοινωνική νόηση: Σύγκριση νέων, μεσηλικών και ηλικιωμένων ως προς την κατανόηση του σαρκασμού. Ανακτήθηκε 25Απρίλη, 2016: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/854/871>.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Young, A. W., Perrett, D., Calder, A. J., Sprengelmeyer, R., & Ekman P. (2002). *Facial Expressions of Emotion Stimuli and Tests (FEEST)*. Bury St. Edmunds, Suffolk, England: Thames Valley Test Company.
- Zenner C., Herrleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 30, 5:603.

Παράρτημα

Τα έργα και τα ερωτηματολόγια της έρευνας

Διαδικασία της χορήγησης Έργων και Ερωτηματολογίων

Η χορήγηση και η εξέταση των έργων γινόταν ομαδικά στους χώρους εργασίας των εκπαιδευτικών σε μικρές ομάδες των 4 – 5 ατόμων. Ατομικά εξεταζόταν μόνο το Τεστ Ενημερότητας Κοινωνικού Συμπερασμού - δοκιμασία αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων. Και αυτό γιατί υπήρχε η ανάγκη παρουσίασης ενός dvd μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και πολλές φορές μετά από κάθε σκηνή που παρουσιαζόταν έπρεπε να διακόπτεται η παρουσίαση – λόγω γρήγορης ροής των σκηνών - μέχρι να αποφασίσει ο συμμετέχων για την απάντηση του και ως επόμενο οι πολλοί συμμετέχοντες θα μπλόκαραν την διαδικασία. Σ' αυτή τη δοκιμασία οι συναισθηματικές εκφράσεις παρουσιαζόταν από 13 διαφορετικούς ηθοποιούς σε 28 σκηνές με έναν ή δύο ηθοποιούς να παίζουν στη κάθε σκηνή, χρονικής διάρκειας από 15 έως 60 δευτερόλεπτα. Όταν σε μία σκηνή υπήρχαν δύο ηθοποιοί ο ερευνητής επεσήμανε ποιον ή ποια από τους δύο ηθοποιούς θα έπρεπε να παρατηρήσει ο εκπαιδευτικός. Κάποιες φορές η εξέταση αποκωδικοποίησης βασικών συναισθημάτων πραγματοποιούνταν αφού χορηγούνταν τα έργα, κάποιες φορές πριν από την χορήγηση τους. Πολλές φορές όμως λόγω πίεσης του χρόνου η εξέταση αυτή γινόταν και σε άλλους χώρους εκτός του σχολείου.

Τα ερωτηματολόγια μαζί με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων χορηγούνταν για να τα συμπληρωθούν στο σπίτι. Επιστρέφονταν στον ερευνητή σε χρονικό διάστημα από μια εβδομάδα μέχρι και δέκα ημέρες. Τα έργα όπως και τα ερωτηματολόγια είχαν τυχαιοποιημένη σειρά κατά την χορήγηση τους και όχι πάντα την ίδια.

Οι τίτλοι των ερωτηματολογίων ήταν διαφοροποιημένοι σε σχέση με το αρχικό κείμενο έτσι ώστε να μην προϊδεάσει τους συμμετέχοντες ή τους φορτίσει συναισθηματικά. Σε κάθε ερωτηματολόγιο ή έργο διευκρινιζόταν, ότι δεν υπήρχαν λαθεμένες ή σωστές απαντήσεις.

Έργα.

Οι αντίθετες λέξεις

Στο τεστ αυτό σου ζητάται να σκεφτείς λέξεις οι οποίες είναι αντίθετες ή σχεδόν αντίθετες μεταξύ τους ως προς το νόημα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

εύκολος : δύσκολος, περίπλοκος, σύνθετος, περιπεπλεγμένος, δύστροπος

Ο τελικός βαθμός σου θα είναι ο αριθμός των αντίθετων λέξεων που θα δώσεις σε όλες τις λέξεις.

Στην διάθεση σου θα έχεις 3 λεπτά για όλες τις λέξεις.

Γιά κάθε μία από τις λέξεις που σου δίνονται παρακάτω, βρες όσες περισσότερες λέξεις νομίζεις ότι μπορούν να είναι αντίθετες με αυτή που σου δίνεται.

1) λεπτός

2) άγγελος

3) πρωτότυπο

4) λευκός

5) ζωντανός

6) πικραίνω

7) μεγάλος

8) ταραγμένος

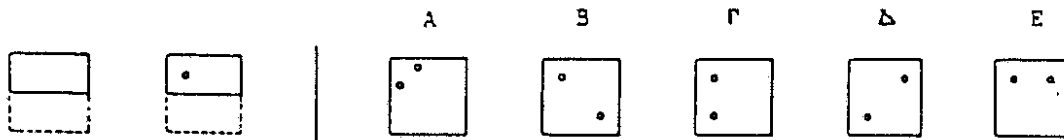
9) βαρύς

10) λίγος

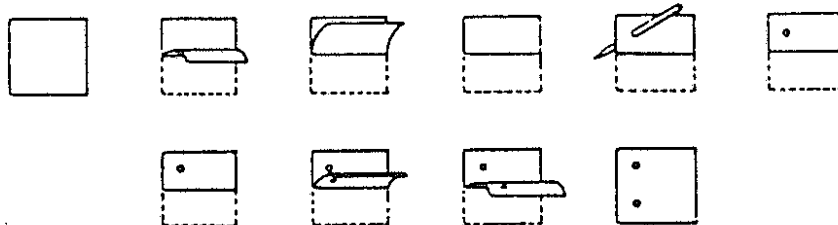
ΤΟ ΤΕΣΤ ΤΟΥ ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΧΑΡΤΙΟΥ -VZ-2

Σε αυτό το τεστ πρέπει να φανταστείς το δίπλωμα και το ξεδίπλωμα κομματιών χαρτιού. Σε κάθε πρόβλημα του τεστ υπάρχουν κάποιες μορφές που είναι ζωγραφισμένες στα αριστερά μιας κάθετης γραμμής και άλλες μορφές που είναι ζωγραφισμένες στα δεξιά της γραμμής. Οι μορφές στα αριστερά αντιπροσωπεύουν ένα τετράγωνο κομμάτι χαρτί που διπλώθηκε. Η τελευταία από αυτές τις μορφές έχει έναν ή δύο μικρούς κύκλους ζωγραφισμένους επάνω για να φανεί πού έχει τρυπηθεί το χαρτί. Η κάθε τρύπα έχει διαπεράσει όλο το πάχος του χαρτιού σε εκείνο το σημείο. Μία από τις πέντε μορφές στα δεξιά της κάθετης γραμμής δείχνει πού θα είναι οι τρύπες όταν ξεδιπλωθεί τελείως το χαρτί. Εσύ πρέπει να αποφασίσεις ποια από αυτές τις μορφές είναι σωστή και να βάλεις ένα X πάνω σε αυτήν.

Τώρα προσπάθησε να κάνεις το παράδειγμα παρακάτω. (Σε αυτό το πρόβλημα μόνο μια τρύπα έγινε στο διπλωμένο χαρτί).



Η σωστή απάντηση στο παραπάνω παράδειγμα είναι η Γ και γι' αυτό θα έπρεπε να έχει σηματορευτεί με X. Τα σχήματα παρακάτω δείχνουν πώς διπλώθηκε το χαρτί και γιατί το Γ είναι η σωστή απάντηση.



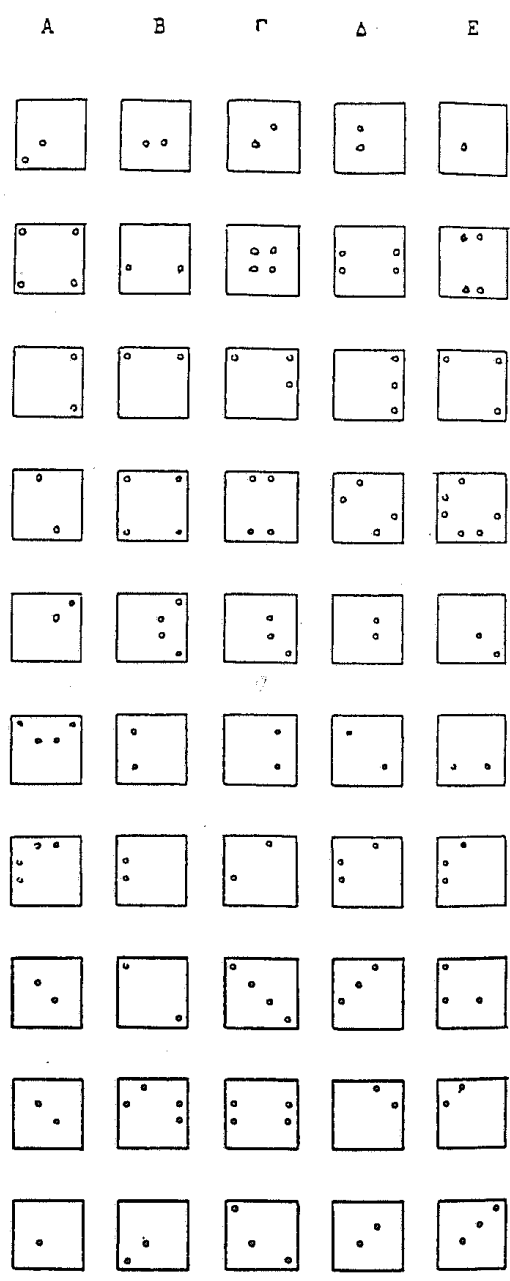
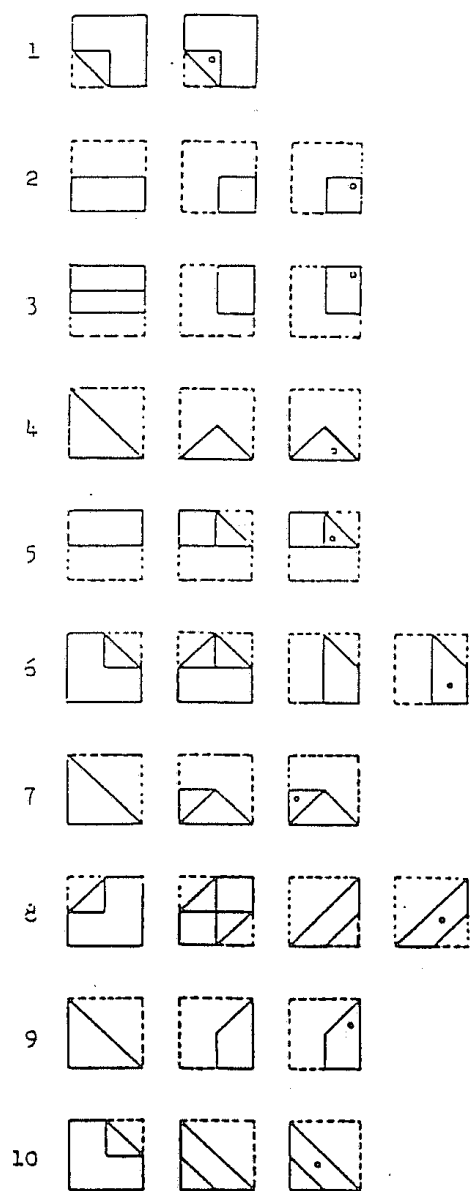
Στα προβλήματα που σου δίνονται, όλα τα διπλώματα που έγιναν δείχνονται στις μορφές στα αριστερά της γραμμής. Το χαρτί δε γυρίζεται ούτε μετακινείται με τρόπο άλλον από αυτόν που χρησιμοποιήθηκε για το δίπλωμα που δείχνεται στα σχήματα. Να θυμάσαι ότι η απάντηση που ζητείται είναι η μορφή που δείχνει τις θέσεις των τρυπών όταν το χαρτί ξεδιπλώνεται πέρα για πέρα.

Η βαθμολογία σου σε αυτό το τεστ θα είναι ο αριθμός των σωστών απαντήσεων μείον ένα μέρος των λανθασμένων. Για το λόγο αυτό δε σε συμφέρει να απαντάς στην τύχη εκτός κι αν μπορείς να απορρίψεις μία ή περισσότερες από τις επιλογές ως λανθασμένες.

Θα έχεις 3 λεπτά για καθένα από τα δύο μέρη αυτού του τεστ. Το κάθε μέρος έχει μία σελίδα. Όταν τελειώσεις το πρώτο μέρος, ΣΤΑΜΑΤΑ. Σε παρακαλώ μην προχωρείς στο δεύτερο μέρος πριν σου πω.

ΜΗ ΓΥΡΙΖΕΙΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΣΕΛΙΔΑ ΜΕΧΡΙ ΠΟΥ ΝΑ ΣΟΥ ΠΩ

3 λεπτά



ΤΟ ΤΕΣΤ ΤΩΝ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΩΝ ΠΡΑΞΕΩΝ

Αυτό είναι ένα τεστ της ικανότητάς σου να εκτελείς τις τέσσερις αριθμητικές πράξεις γρήγορα αλλά και σωστά. Παρακάτω, σου δίνονται για εξάσκηση πράξεις πρόσθεσης, αφαίρεσης, πολλαπλασιασμού και διαίρεσης. Εσύ, θα πρέπει να γράφεις το αποτέλεσμα που βρίσκεις, μέσα στο κουτάκι που υπάρχει κάτω ακριβώς από κάθε πρόβλημα. Η επίδοσή σου σε αυτό το τεστ θα μετρηθεί από τον αριθμό των σωστών απαντήσεων που θα δώσεις. Προσπάθησε να λύσεις τα προβλήματα, όσο το δυνατόν πιο γρήγορα μπορείς, χωρίς όμως να κάνεις λάθη από βιασύνη.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1.

10			
28	94	28	
+3	-10	x5	98:2
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Στην επόμενη σελίδα θα υπάρχουν περισσότερα προβλήματα αυτού του τύπου. Βεβαιώσου ότι κάθε φορά εκτελείς την πράξη που υπαγορεύεται από το κάθε σύμβολο. Δηλαδή, θα πρέπει να εκτελείς πρόσθεση όταν βλέπεις το +, αφαίρεση όταν βλέπεις το -, πολλαπλασιασμό όταν υπάρχει x, και διαίρεση όταν υπάρχει το ÷. Έχεις 2 λεπτά καιρό για να λύσεις 60 πράξεις. Δεν πειράζει εάν δεν προφτάσεις να τα λύσεις όλα. Λύσε όσα περισσότερα μπορείς.

ΣΤΑΜΑΤΑ ΕΔΩ! ΜΗ ΓΥΡΝΑΣ ΤΗ ΣΕΛΙΔΑ ΜΕΧΡΙ ΝΑ ΣΟΥ ΠΩ.

8	63	4	44	2
3	99	98	7	51
+ 7	+ 5	+ 31	+ 60	+ 8
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

$96 \div 3$	$228 \div 6$	$378 \div 9$	$105 \div 5$	$240 \div 8$
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

49	71	30	48	81
x 2	x 9	x 8	x 7	x 5
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

92	60	43	70	94
-65	-45	-27	-31	-24
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

$249 \div 3$	$168 \div 2$	$248 \div 8$	$729 \div 9$	$158 \div 2$	65	47	99	49	66
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	58	74	88	27	89
					+ 34	+ 31	+ 77	+ 36	+ 32
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

39	61	29	31	54
-23	-37	-19	-14	-12
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

52	98	41	19	15
x 9	x 3	x 8	x 6	x 4
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

$175 \div 5$	$81 \div 3$	$70 \div 2$	$132 \div 4$	$122 \div 2$	16	69	25	11	75
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	18	40	47	23	34
					+ 39	+ 44	+ 17	+ 48	+ 22
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

45	32	79	37	19
x 9	x 6	x 2	x 8	x 9
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

89	52	60	51	85
-60	-48	-39	-28	-23
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

ΤΕΣΤ ΑΡΙΘΜΩΝ

Αυτό είναι ένα τεστ της ικανότητάς σου να ανακαλύπτεις κανόνες. Σε καθένα από τα παρακάτω προβλήματα υπάρχει μία σειρά με διάφορους αριθμούς. Αυτοί οι αριθμοί ακολουθούν ο ένας τον άλλον με ορισμένο τρόπο. Δηλαδή οι αριθμοί είναι τακτοποιημένοι σύμφωνα με κάποιον κανόνα. Ο σκοπός σου είναι να βρεις ποιος είναι ο κανόνας αυτός. Όταν βρείς τον κανόνα, θα πρέπει να συνεχίσεις τον κανόνα με δύο πρόσθετους αριθμούς. Θα γράψεις τους αριθμούς στις θέσεις που δείχνουν οι τελείες.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 1

4 5 6 7 8 9 ...10... ...11...

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 2

2 2 2 2 2 2 ...2... ...2...

Τώρα γράψε μόνος σου τους αριθμούς που θα πρέπει να μπουν στα παρακάτω παραδείγματα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 3

12 11 10 9 8 7

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ 4

2 4 6 8 10 12

Στην επόμενη σελίδα θα υπάρχουν περισσότερα προβλήματα αυτού του τύπου. Εσύ θα πρέπει να δουλέψεις με τον ίδιο τρόπο που εργάστηκες και στα παραδείγματα. Έχεις 4 λεπτά για να ολοκληρώσεις το τεστ αυτό.

ΣΤΑΜΑΤΑ ΕΔΩ! ΜΗ ΓΥΡΝΑΣ ΤΗ ΣΕΛΙΔΑ ΜΕΧΡΙ ΝΑ ΣΟΥ ΠΩ.

1	3	5	7	9	11	13	-----	-----
2	18	16	14	12	10	8	-----	-----
3	2	5	8	11	14	17	-----	-----
4	24	21	18	15	12	9	-----	-----
5	1	2	4	8	16		-----	-----
6	60	58	54	48	40	30	-----	-----
7	2	4	8	14	22	32	-----	-----
8	320	160	80	40	20		-----	-----
9	3	6	12	24	48		-----	-----
10	31	30	28	25	21	16	-----	-----
11	5	10	20	35	55	80	-----	-----
12	448	224	112	56	28		-----	-----
13	7	8	10	11	13	14	-----	-----
14	19	17	14	12	9	7	-----	-----
15	2	6	4	10	6	14	-----	-----
16	1	4	3	6	5	8	-----	-----
17	8	12	7	10	6	8	-----	-----
18	12	13	11	12	10	11	-----	-----
19	3	1	4	4	5	7	-----	-----
20	15	16	13	13	11	10	-----	-----

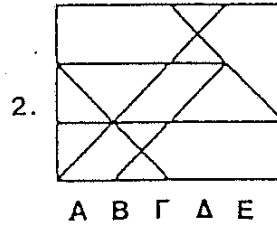
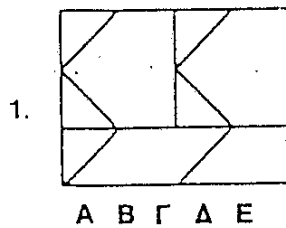
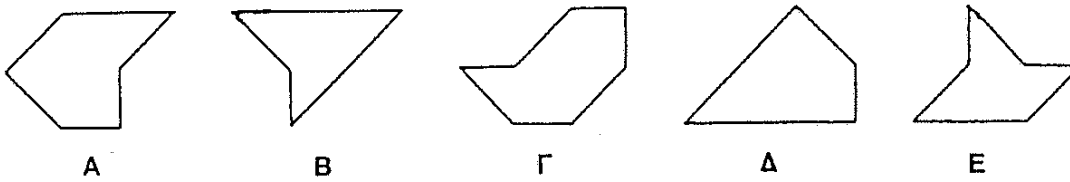
ΣΤΑΜΑΤΑ ΕΔΩ. ΠΕΡΙΜΕΝΕ ΤΙΣ ΕΠΟΜΕΝΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ.

ΤΕΣΤ ΚΡΥΜΜΕΝΩΝ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

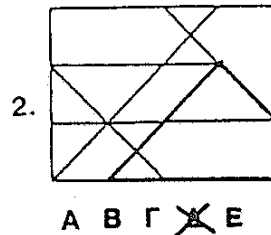
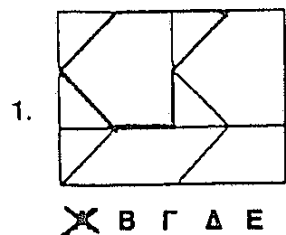
Αυτό είναι ένα τεστ που εξετάζει αν μπορείς να πεις ποιο από πέντε απλά σχήματα βρίσκεται μέσα σε ένα πιο σύνθετο σχέδιο. Στο πάνω μέρος της κάθε σελίδας σε αυτό το τεστ υπάρχουν πέντε απλά σχήματα που ονομάζονται Α, Β, Γ, Δ και Ε. Κάτω από κάθε σειρά σχημάτων είναι μία σελίδα γεμάτη με σύνθετα σχέδια. Κάθε σχέδιο έχει μία σειρά γραμμών από κάτω. Εσύ θα δείξεις ποια είναι η απάντησή σου βάζοντας ένα x πάνω στο γράμμα που αντιστοιχεί στο σχήμα που διακρίνεις μέσα στο σχέδιο.

Σημείωση: Σε κάθε σχέδιο υπάρχει ένα μόνο από τα πέντε σχήματα. Το σχήμα αυτό θα είναι πάντα όρθιο και ακριβώς στο ίδιο μέγεθος όπως τα πέντε σχήματα που δίνονται.

Τώρα προσήάθησε να κάνεις αυτά τα δύο παραδείγματα:



Στα παρακάτω σχεδιαγράμματα σου δείχνουμε πώς τα απλά σχήματα εμπεριέχονται στα σχέδια των παραδειγμάτων. Το σχήμα Α ανευρίσκεται στο πρώτο παράδειγμα και το σχήμα Δ στο δεύτερο.

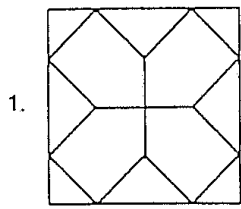
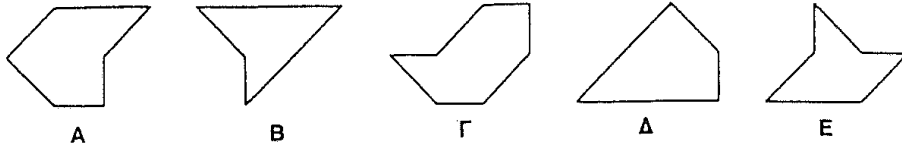


Η βαθμολογία σου σε αυτό το τεστ θα βγει βάσει του αριθμού των ορθών αναγνωρίσεων μείον ένα μέρος από τον αριθμό των λανθασμένων. Για το λόγο αυτό δε σε συμφέρει να απαντάς στην τύχη, εκτός και αν μπορείς να απορρίψεις μία ή περισσότερες από τις απαντήσεις ως λανθασμένες.

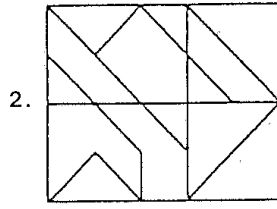
Θα έχεις 12 λεπτά για το καθένα από τα δύο μέρη αυτού του τεστ. Κάθε μέρος έχει δύο σελίδες. Όταν θα τελειώσεις το πρώτο μέρος, ΣΤΑΜΑΤΑ. Σε παρακαλώ μην προχωρείς στο δεύτερο μέρος πριν σου πούμε.

ΜΗ ΓΥΡΙΖΕΙΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΣΕΛΙΔΑ ΜΕΧΡΙ ΠΟΥ ΝΑ ΣΟΥ ΠΟΥΜΕ.

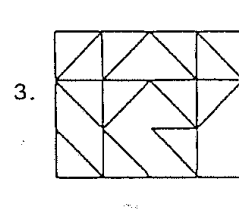
Σελίδα 2
Μέρος 1ο (12 λεπτά)



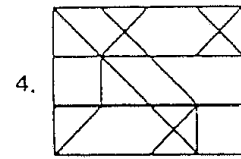
A B Γ Δ Ε



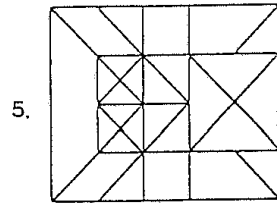
A B Γ Δ Ε



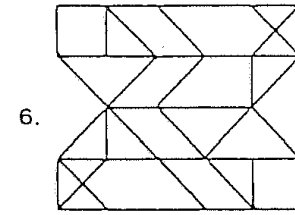
A B Γ Δ Ε



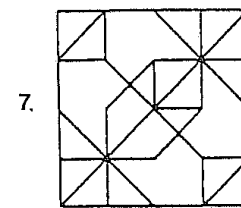
A B Γ Δ Ε



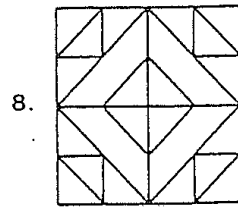
A B Γ Δ Ε



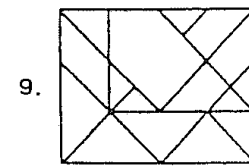
A B Γ Δ Ε



A B Γ Δ Ε



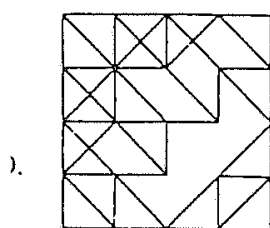
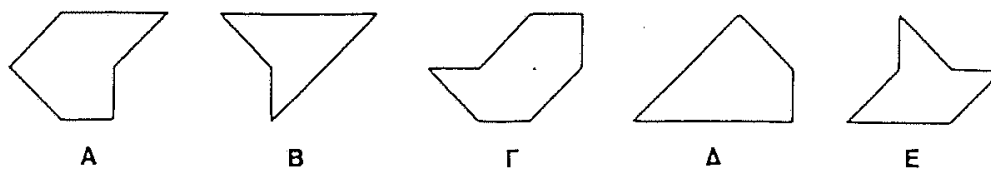
A B Γ Δ Ε



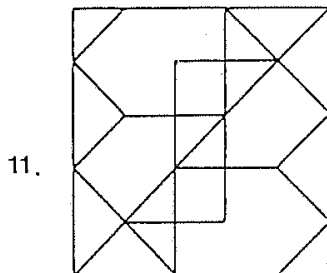
A B Γ Δ Ε

ΣΥΝΕΧΙΣΕ ΣΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΣΕΛΙΔΑ

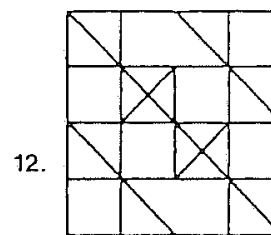
Μέρος 1ο (συνέχεια)



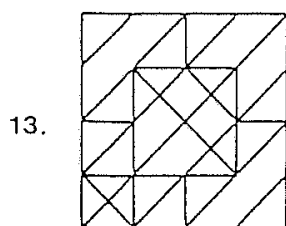
A B Γ Δ Ε



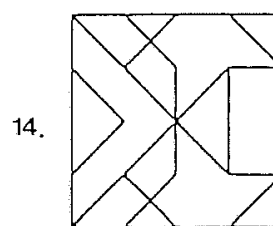
A B Γ Δ Ε



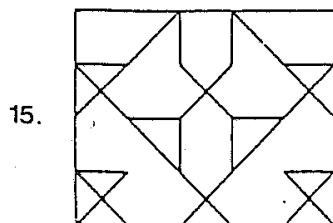
A B Γ Δ Ε



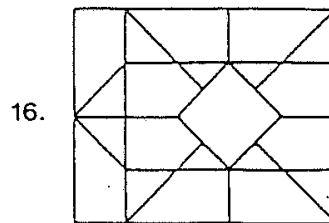
A B Γ Δ Ε



A B Γ Δ Ε



A B Γ Δ Ε



A B Γ Δ Ε

ΜΗ ΓΥΡΙΣΕΙΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΣΕΛΙΔΑ ΜΕΧΡΙ ΝΑ ΣΟΥ ΠΟΥΜΕ ΣΤΑΜΑΤΑ

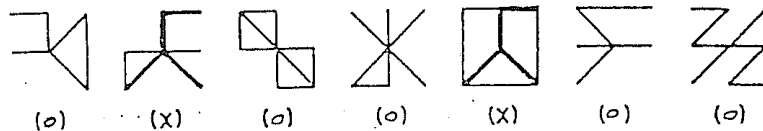
ΤΕΣΤ ΚΡΥΜΜΕΝΩΝ ΜΟΡΦΩΝ

Πόσο γρήγορα μπορείς να αναγνωρίσεις ένα σχήμα που είναι κρυμμένο ανάμεσα σε άλλες γραμμές; Αυτό το τεστ περιέχει πολλές σειρές με μορφές. Σε κάθε μορφή πρέπει να ψάξεις να βρεις το μοντέλο που σου δίνεται παρακάτω:

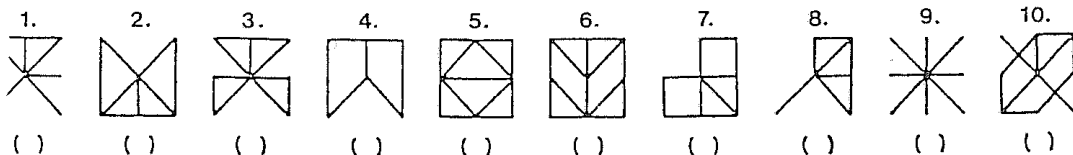


Το μοντέλο πρέπει να βρίσκεται πάντα σε αυτή τη θέση, όχι πλαγιασμένο ή ανάποδα.

Στην επόμενη σειρά, όπου υπάρχει το μοντέλο, υποδεικνύεται με τις χοντρές γραμμές:



Η δουλειά σου θα είναι να βάλεις ένα X στο χώρο κάτω από κάθε μορφή στην οποία εμφανίζεται το μοντέλο και ένα O κάτω από κάθε μορφή στην οποία δεν εμφανίζεται το μοντέλο. Τώρα δοκίμασε με αυτήν τη σειρά:




Θα έπρεπε να βάλεις X κάτω από τις μορφές 1, 3, 4, 8 και 10 επειδή περιέχουν το μοντέλο. Θα έπρεπε να βάλεις O κάτω από τις μορφές 2, 5, 6, 7 και 9 επειδή δεν περιέχουν το μοντέλο.

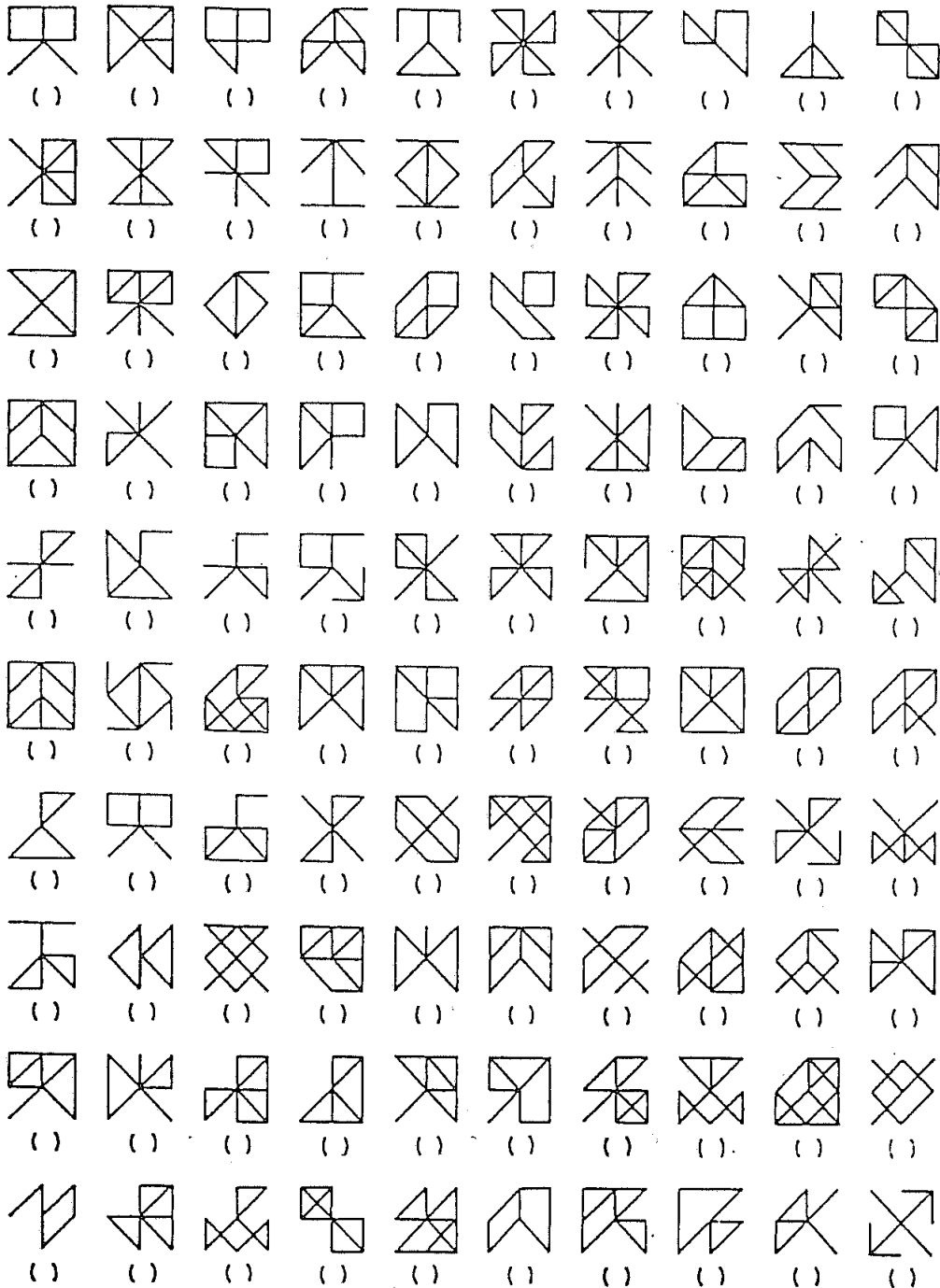
Η βαθμολογία σου σε αυτό το τεστ θα βγει με βάση τον αριθμό των ορθών σημαδιών μείον τον αριθμό των λανθασμένων. Δούλεψε όσο πιο γρήγορα μπορείς χωρίς να θυσιάζεις την ορθότητα.

Θα έχεις 3 λεπτά για καθένα από τα δύο μέρη αυτού του τεστ. Κάθε μέρος έχει δύο σελίδες. Όταν τελειώσεις το πρώτο μέρος, ΣΤΑΜΑΤΑ. Σε παρακαλώ μην προχωρείς στο δεύτερο μέρος πριν σου πούμε.

ΜΗ ΓΥΡΙΖΕΙΣ ΑΥΤΗ ΤΗ ΣΕΛΙΔΑ ΜΕΧΡΙ ΠΟΥ ΝΑ ΣΟΥ ΠΟΥΜΕ.

Μέρος 1ο (συνέχεια)

Μοντέλο: 



ΜΗΝ ΠΡΟΧΩΡΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΜΕΝΗ ΣΕΛΙΔΑ ΜΕΧΡΙ ΠΟΥ ΝΑ ΣΟΥ ΠΟΥΜΕ.

Τεστ Ενημερότητας Κοινωνικού Συμπερασμού (Emotion Evaluation Test Part 1)



TASIT A:
PART I –
EMOTION EVALUATION TEST
SUMMARY SHEET

Name:

M/F: D.O.B.:

Date:

Item no.	Two-person Scene prompt 'Focus on the...'	ACTORS* Target actor in bold	Happy (i)	Surprised (ii)	Neutral (iii)	Sad (iv)	Angry (v)	Anxious (vi)	Revolted (vii)
		Ruth							
1 (ang)	Man	Mick , Olivia							
2 (sur)		Gary							
3 (hap)		Olivia							
4 (rev)		Olivia							
5 (sad)	Woman	Ruth , Mick							
6 (neu)		Michael							
7 (anx)		Mick							
8 (hap)		Olivia							
9 (rev)	Younger Man	Mick , Michael							
10 (sad)		Mick							
11 (sur)		Olivia							
12 (ang)		Ruth							
13 (neu)	Man	Mick , Zika							
14 (anx)		Mick							
15 (rev)		Olivia							
16 (sad)		Ruth							
17 (hap)	Woman	Olivia , Mick							
18 (ang)		Michael							
19 (neu)		Ruth							
20 (anx)		Zika							
21 (sur)	Man	Michael , Zika							
22 (rev)		Michael							
23 (ang)		Tanya							
24 (sur)		Zika							
25 (anx)	Men of Asian origin (on left)	Keith , Mick							
26 (hap)		Mick							
27 (sad)		Michael							
28 (neu)		Olivia							
No. items correct for each emotion:									
No. of positive vs negative emotion items correct:			Positive emotions : (i) + (ii) + (iii) =			Negative emotions: (iv) + (v) + (vi) + (vii) =			
TOTAL No. OF ITEMS CORRECT:			Positive + Negative emotions =						

Ερωτηματολόγια

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η έρευνα που ακολουθεί αποτελείται από περιγραφές διαφόρων καταστάσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο Δημοτικό Σχολείο. Έπειτα από την περιγραφή της κάθε κατάστασης, ακολουθούν διάφορες επιλογές για τον χειρισμό της.

Παρακαλώ, βαθμολογήστε την κάθε πιθανή επιλογή του εκπαιδευτικού για τον χειρισμό της κατάστασης σύμφωνα με την κλίμακα που βρίσκεται επάνω από τις πιθανές επιλογές, δηλαδή με έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 5, ο οποίος να αντιστοιχεί στη γνώμη σας για την ποιότητα της συγκεκριμένης επιλογής. Να θυμάστε ότι όλες, ή ορισμένες από τις επιλογές, που αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα, μπορεί να είναι καλές, όλες ή μερικές από τις επιλογές μπορεί να είναι κακές, και όλες ή μερικές από τις επιλογές μπορεί να είναι ουδέτερες (ούτε κακές ούτε καλές). Δεν υπάρχει μία μόνο «σωστή» απάντηση – οι επιλογές είναι απλά ενέργειες που θα μπορούσε να κάνει ένας δάσκαλος στην κατάσταση που περιγράφεται. Παρακαλώ βαθμολογήστε την ποιότητα της κάθε ξεχωριστής επιλογής βάσει της αξίας της στην επίτευξη του στόχου ή στην επίλυση του προβλήματος. Εάν θεωρείτε ότι όλες οι επιλογές είναι καλές, κακές ή ουδέτερες, αποφασίστε για την ποιότητα τους αναλόγως. Χρησιμοποιήστε τη δική σας εμπειρία ως οδηγό για την απάντηση κάθε ερώτησης.

1^ο σενάριο από τα 11

Η κα Γεωργιάδη μόλις είχε τελειώσει το μάθημά της στην πρώτη τάξη. Όλοι οι μαθητές της βρίσκονταν μέσα στην αίθουσα και δεν είχαν ακόμη προλάβει να βγουν για διάλειμμα, όταν έλαβε ένα σημείωμα από ένα μαθητή της, τον Μιχάλη το οποίο έλεγε: «Σας αγαπώ, κυρία Γεωργιάδη». Ο Μιχάλης είναι ένα πολύ ντροπαλό αγόρι και αυτή ήταν η πρώτη φορά που έδειξε τα συναισθήματά του για την κα Γεωργιάδη. Συνήθως θα χαμήλωνε το βλέμμα του και θα κοκκίνιζε, όταν εκείνη του μιλούσε.

Δεδομένης της κατάστασης, παρακαλώ επιλέξτε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ έντονα

- ___ 1. Μέχρι το επόμενο πρωινό, η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να απαντήσει στον Μιχάλη λέγοντάς του πόσο πολύ εκτίμησε το σημείωμά του.
- ___ 2. Η κα Γεωργιάδη δε θα πρέπει να κάνει τίποτε αμέσως, απλώς να αγνοήσει το σημείωμα.
- ___ 3. Η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να πάρει τον Μιχάλη στην άκρη και να τον ευχαριστήσει, κατ' ιδίαν, αμέσως μόλις διαβάσει το σημείωμα.
- ___ 4. Η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να ζητήσει από τον σχολικό ψυχολόγο να μιλήσει στον Μιχάλη.
- ___ 5. Η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να ανακοινώσει στην τάξη ότι όποια γράμματα πάρει από τους μαθητές της θα κρατηθούν εμπιστευτικά.
- ___ 6. Υπό την παρουσία ολόκληρης της τάξης, η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να πει στον Μιχάλη ότι το να γράφει σημειώματα αγάπης στη δασκάλα του δεν είναι συμπεριφορά που αρμόζει, σε μαθητή.
- ___ 7. Η κα Γεωργιάδη θα πρέπει να μιλήσει σε κάποιον άλλο δάσκαλο/α, ο/η οποίος/α γνωρίζει τον Μιχάλη, και να πάρει την συμβουλή του/της, για την αντιμετώπιση του γράμματος.

2^ο σενάριο από τα 11

Ο κος Πέτρου μόλις έδωσε στους μαθητές του ένα σημαντικό διαγώνισμα για τα κλάσματα, και τώρα το βαθμολογεί. Οι μαθητές του είχαν προετοιμαστεί για αυτή τη γραπτή δοκιμασία. Στη διάρκεια των δύο εβδομάδων πριν από την εξέταση, ο κος Πέτρου προσπάθησε να είναι στη διάθεση των μαθητών του όσο πιο πολύ μπορούσε – πραγματικά ήθελε όλοι τους να τα πάνε καλά στο διαγώνισμα. Ιδιαίτερος, αφιέρωσε πολύ χρόνο στο Γιώργο. Ο Γιώργος δυσκολεύεται στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών, αλλά δούλεψε πραγματικά σκληρά προκειμένου να προετοιμαστεί για το συγκεκριμένο διαγώνισμα. Ο κος Πέτρου πράγματι ήλπιζε ότι η δουλειά που έκαναν μαζί και αυτό το διαγώνισμα θα ήταν ένα αποφασιστικό βήμα για το Γιώργο. Όταν τελικά ο κος Πέτρου βαθμολόγησε το γραπτό του Γιώργου, απογοητεύτηκε πολύ. Και οι δύο είχαν δουλέψει πολύ σκληρά για να έχουν ένα τόσο αποκαρδιωτικό αποτέλεσμα!

Δεδομένης της κατάστασης, παρακαλώ επιλέξτε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις.

1 Διαφωνώ έντονα	2 Διαφωνώ	3 Ουδέτερος/η	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ έντονα
------------------------	--------------	------------------	--------------	------------------------

- ___ 1. Κατά τη διάρκεια της λεπτομερούς ανάλυσης των σωστών και λανθασμένων απαντήσεων του διαγωνίσματος μέσα στην τάξη, ο κος Πέτρου θα πρέπει να πει στους μαθητές ότι θα χρησιμοποιήσει το διαγώνισμα του Γιώργου σαν παράδειγμα, προκειμένου να βεβαιωθεί ότι έχει καλύψει όλα τα σημεία που δυσκόλεψαν το Γιώργο.
- ___ 2. Ο κος Πέτρου θα πρέπει να συνεχίσει να παρέχει επιπρόσθετη βοήθεια στον Γιώργο, στο πλαίσιο της εξατομικευμένης διδασκαλίας, έτσι ώστε ίσως να τα πάει καλύτερα στο επόμενο διαγώνισμα.
- ___ 3. Ο κος Πέτρου θα πρέπει να καθιερώσει την τακτική που επιτρέπει στους μαθητές να λαμβάνουν επιπλέον βαθμό, για τη διόρθωση των λανθασμένων απαντήσεων στα τεστ.
- ___ 4. Ο κος Πέτρου θα πρέπει να μιλήσει στον Γιώργο, προτού επιστρέψει τα διαγώνισμα στα παιδιά, έτσι ώστε αυτός να είναι προετοιμασμένος για τον χαμηλό βαθμό του.
- ___ 5. Ο κος Πέτρου θα πρέπει να ζητήσει τη συμβουλή κάποιου άλλου δασκάλου.
- ___ 6. Ο κος Πέτρου θα πρέπει να μιλήσει με τον διευθυντή προκειμένου ο Γιώργος να τοποθετηθεί σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας για το μάθημα των μαθηματικών.
- ___ 7. Ο κος Πέτρου θα πρέπει να παραβλέψει μερικά από τα λάθη του Γιώργου στους υπολογισμούς, έτσι ώστε αυτός να πάρει μεγαλύτερο βαθμό.

3ο σενάριο από τα 11

Η Κατερίνα, είναι μία από τους μαθητές της τρίτης τάξης της κας Κωνσταντίνου και αγωνίζεται να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της τάξης. Το μαθησιακό επίπεδό της είναι πιο χαμηλό από αυτό των συμμαθητών της, παρ' όλο που η κα Κωνσταντίνου αφιερώνει επιπλέον χρόνο σ' αυτήν, κάνοντάς της φροντιστηριακά μαθήματα μετά την ολοκλήρωση του ημερήσιου προγράμματος του σχολείου. Σ' αυτή την χρονική περίοδο η κα Κωνσταντίνου προσπαθεί να διδάξει στην Κατερίνα την προπαίδεια. Η Κατερίνα δεν παρουσίασε καθόλου πρόοδο, ούτε στην τάξη, ούτε στα φροντιστηριακά μαθήματα. Χθες η κα Κωνσταντίνου έλαβε ένα σημείωμα από τη μητέρα της Κατερίνας, με το οποίο της έλεγε ότι, η κόρη της δεν μπορεί να μάθει την προπαίδεια, ότι η προσπάθεια αυτή απογοητεύει την Κατερίνα και ότι η Κατερίνα κλαίει όταν επιστρέφει από το σχολείο. Η μητέρα προσέθεσε στο σημείωμα ότι δεν βλέπει κανένα λόγο για τον οποίο η Κατερίνα θα πρέπει να μάθει την προπαίδεια. Χθες το βράδυ η κα Κωνσταντίνου μίλησε στο τηλέφωνο με την μητέρα της Κατερίνας και την κάλεσε σε συνάντηση. Η μητέρα της Κατερίνας πήγε στην συνάντηση και συζήτησαν, αλλά δυστυχώς η συζήτηση δεν πήγε καλά. Η μητέρα της Κατερίνας, υποστήριξε, επίμονα, ότι η εκμάθηση της προπαίδειας βλάπτει την Κατερίνα και, συνεπώς, η κα Κωνσταντίνου θα πρέπει να σταματήσει να επιμένει για την εκμάθησή της.

Δεδομένης της κατάστασης, παρακαλώ επιλέξτε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ έντονα

- ___ 1. Η κα Κωνσταντίνου θα πρέπει να μιλήσει ξανά με τη μητέρα της Κατερίνας, να της εξηγήσει τη σπουδαιότητα της εκμάθησης της προπαίδειας και να προσπαθήσει να την πείσει ότι η Κατερίνα, με βοήθεια, θα καταφέρει να την εμπεδώσει επιτυχώς.
- ___ 2. Η κα Κωνσταντίνου θα πρέπει να οργανώσει μία συνάντηση με τους γονείς της Κατερίνας και τη διεύθυνση του σχολείου.
- ___ 3. Η κα Κωνσταντίνου θα πρέπει να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια για να διασφαλίσει την εκμάθηση της προπαίδειας από την Κατερίνα.
- ___ 4. Η κα Κωνσταντίνου θα πρέπει να αγνοήσει τις απόψεις της μητέρας της Κατερίνας και να συνεχίσει αυτό το οποίο κάνει.
- ___ 5. Η κα Κωνσταντίνου θα πρέπει να εφιστήσει την προσοχή του διευθυντή και να του ζητήσει να επικοινωνήσει ο ίδιος με τη μητέρα της Κατερίνας ώστε να λυθεί αυτή η αντίθεση.
- ___ 6. Η κα Κωνσταντίνου θα πρέπει να σταματήσει να παρέχει φροντιστηριακά μαθήματα στην Κατερίνα.
- ___ 7. Η κα Κωνσταντίνου θα πρέπει να καθιερώσει ως πάγια τακτική την επιπλέον διδακτική υποστήριξη, είτε κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, είτε μετά την ολοκλήρωση του ημερησίου προγράμματος, στους μαθητές των οποίων οι δεξιότητες σε οποιοδήποτε σχολικό μάθημα είναι κάτω από τον μέσο όρο,

4ο σενάριο από τα 11

Ο κος Τερζής αρκετά συχνά κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας χωρίζει τους μαθητές του σε τρεις ομάδες, χρησιμοποιώντας διαφορετικά χρώματα για την κάθε μία: οι πιο δυνατοί μαθητές αποτελούν την κίτρινη ομάδα, οι μετρίου επιπέδου μαθητές συνιστούν την γκρι ομάδα, και τέλος οι πιο αδύναμοι μαθητές σχηματίζουν την μπλε ομάδα. Κάθε ομάδα διαφορετικού χρώματος λαμβάνει διαφορετικές εργασίες και με αυτή τη μέθοδο εξατομικεύεται η διδασκαλία. Ο κος Τερζής σχηματίζει διαφορετικές ομάδες για διαφορετικά μαθήματα. Επίσης, διασφαλίζει ότι οι μαθητές του κατανοούν το νόημα της ομαδοποίησης και δεν προσβάλλονται από αυτήν. Η Μαρία ήταν στην μπλε ομάδα στο μάθημα της γλώσσας. Κατάγεται από μία φτωχή οικογένεια μεταναστών και σε ό,τι αφορά το μάθημα της γλώσσας δεν εξασκείται ούτε ενισχύεται πολύ στο σπίτι. Τα πήγαινε αρκετά καλά στην μπλε ομάδα. Στην πραγματικότητα, τις περισσότερες φορές, ήταν μία από τις καλύτερες μαθήτριες στην ομάδα της και, συχνά, ήταν η καλύτερη. Πριν από μία εβδομάδα η Μαρία ρώτησε τον κ. Τερζή αν θα μπορούσε να δουλέψει με την γκρι ομάδα. Αυτός το σκέφτηκε και αποφάσισε ότι η προσπάθεια άξιζε τον κόπο. Την αμέσως επόμενη ημέρα ο κος Τερζής παρατήρησε ότι η Μαρία δυσκολευόταν στην γκρι ομάδα. Το επίπεδο του μαθήματος της γλώσσας ήταν πραγματικά δύσκολο για αυτήν. Επιπλέον, υπήρχε διαφορά στο πώς αισθανόταν η Μαρία για την συμμετοχή της στην γκρι, σε αντιδιαστολή με τη συμμετοχή της στη μπλε ομάδα. Στην μπλε ομάδα ήταν η καλύτερη ή μία από τις καλύτερες. Στην γκρι ομάδα ήταν η πιο αδύναμη μαθήτρια. Προφανώς αναγνώρισε αυτήν την κατάσταση και δεν ήταν καθόλου ευχαριστημένη. Η Μαρία είναι πολύ ευαίσθητη, τόσο ως προς τις γνώμες των συμμαθητών της, όσο και ως προς την γνώμη του δασκάλου της, και ο κος Τερζής ανησυχεί ότι δε θα καταφέρει να μείνει στην γκρι ομάδα. Πράγματι, χθες κατά την 4η ημέρα της παραμονής της Μαρίας στην γκρι ομάδα, ο κος Τερζής παρατήρησε ότι η Μαρία ήταν πολύ αναστατωμένη και σχεδόν έκλαιγε μετά το μάθημα της γλώσσας.

Δεδομένης της κατάστασης, παρακαλώ επιλέξτε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ έντονα

- ___ 1. Ο κος Τερζής θα πρέπει να θεσπίσει έναν κανόνα σύμφωνα με τον οποίο, άπαξ και ένας μαθητής μετακινηθεί σε ένα νέο επίπεδο ομάδας, δε θα μπορεί να επιστρέψει στο προηγούμενο.
- ___ 2. Ο κος Τερζής θα πρέπει να μιλήσει, κατ' ιδίαν, με τη Μαρία και να την ενθαρρύνει να παραμείνει στην γκρι ομάδα, λέγοντας ότι τελικά τα πράγματα θα βελτιωθούν σιγά-σιγά και ότι θα νιώσει καλύτερα.
- ___ 3. Ο κος Τερζής θα πρέπει να προσφέρει στη Μαρία μερικά φροντιστηριακά μαθήματα, έτσι ώστε η μαθήτρια να καταλάβει ότι προσπαθεί να την βοηθήσει να παραμείνει στην γκρι ομάδα.
- ___ 4. Ο κος Τερζής θα πρέπει να καλέσει τους γονείς της Μαρίας και να τους μιλήσει για την κατάσταση.
- ___ 5. Ο κος Τερζής θα πρέπει να συνεχίσει να παρατηρεί την κατάσταση, προτού πάρει οποιαδήποτε απόφαση.
- ___ 6. Ο κος Τερζής θα πρέπει να πει στη Μαρία ότι είναι απαραίτητο να επιστρέψει στην μπλε ομάδα επειδή δεν αποδίδει αρκετά καλά στην γκρι ομάδα.
- ___ 7. Ο κος Τερζής θα πρέπει να βάλει κάποιον μαθητή από την γκρι ομάδα να δουλέψει μαζί με τη Μαρία μετά το μάθημα.

5ο σενάριο από τα 11

Ο κος Παναγιώτου μόλις άρχισε να διδάσκει σε ένα τμήμα της πρώτης τάξης και αμέσως ανακάλυψε ότι ο Μάριος αποτελεί πρόκληση. Αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα με τον αυτοέλεγχό του. Συνεχώς σηκώνεται από τη θέση του, δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του και, μερικές φορές, έχει μανία καταστροφής. Το σχολικό έτος έχει μόλις αρχίσει και, έπειτα από τρεις μόνο εβδομάδες διδασκαλίας, ο κος Παναγιώτου δεν έχει καταλάβει ακόμη τί συμβαίνει με τον Μάριο. Πως μπορεί να εξηγηθεί αυτή η συμπεριφορά του Μάριου; Πασχίζει με δυσκολία επειδή είναι σε νέο περιβάλλον; Έχει ο Μάριος προβλήματα προσοχής; Πηγάζουν οι δυσκολίες του Μάριου από την προσωπικότητά του; Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, λόγω φόρτου εργασίας, ο κος Παναγιώτου δε διέθετε αρκετό χρόνο για να ασχοληθεί με το Μάριο.

Δεδομένης της κατάστασης, παρακαλώ επιλέξτε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Ουδέτερος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ έντονα

- ___ 1. Ο κος Παναγιώτου ακόμα δεν πρέπει να προβεί σε καμία ενέργεια, αλλά να συνεχίσει να παρακολουθεί και να τεκμηριώνει τη συμπεριφορά του Μάριου.
- ___ 2. Ο κος Παναγιώτου θα πρέπει να επαινεί ανοιχτά τα άλλα παιδιά που κάθονται στις θέσεις τους και να αποδοκιμάζει την συμπεριφορά του Μάριου.
- ___ 3. Ο κος Παναγιώτου θα πρέπει να θεσπίσει έναν κανόνα σύμφωνα με τον οποίο όταν ένας μαθητής προκαλεί αναστάτωση στην τάξη, τότε θα πρέπει να μένει μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.
- ___ 4. Ο κος Παναγιώτου θα πρέπει να μιλήσει με τον Μάριο και να προσπαθήσει να καταλάβει γιατί συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο.
- ___ 5. Ο κος Παναγιώτου θα πρέπει να αφήσει τον Μάριο να κάνει ό,τι θέλει.
- ___ 6. Ο κος Παναγιώτου θα πρέπει να καλέσει στο σχολείο τους γονείς του Μάριου για να συζητήσουν την όλη κατάσταση.
- ___ 7. Ο κος Παναγιώτου θα πρέπει να γράψει ένα ενημερωτικό σημείωμα στον διευθυντή αναφέροντάς του ότι η συμπεριφορά του Μάριου είναι πολύ ενοχλητική, τόσο για τον ίδιο, όσο και για τα υπόλοιπα παιδιά, και να του ζητήσει να κάνει κάτι για αυτήν την κατάσταση.

6ο σενάριο από τα 11

Η κα Παπακώστα διδάσκει μαθηματικά στην τετάρτη τάξη. Ο Δημήτρης είναι ένας από τους μαθητές της τάξης. Ο Δημήτρης έφθασε στην τάξη της κας Παπακώστα απολύτως πεπεισμένος ότι δε διαθέτει ούτε ικανότητα, ούτε ενδιαφέρον, για τα μαθηματικά. Η κα Παπακώστα δεν είναι βέβαιη για την προέλευση αυτής της πεποίθησης του Δημήτρη, αλλά η συγκεκριμένη πεποίθηση είναι πολύ ισχυρή. Φυσικά, αυτή η πεποίθηση εμποδίζει τη μάθησή του. Ο Δημήτρης δεν κάνει καμιά προσπάθεια από την αρχή και συνεπώς αποτυγχάνει. Δεν προσπαθεί καν να ασχοληθεί με το μάθημα και σίγουρα δεν καταβάλλει την ανάλογη προσπάθεια που απαιτείται για τις εργασίες στα μαθηματικά. Η κα Παπακώστα, ωστόσο, αισθάνεται ότι ο Δημήτρης είναι απολύτως ικανός να πετύχει και ότι υπάρχουν ελπίδες για αυτό το παιδί.

Δεδομένης της κατάστασης, παρακαλώ επιλέξτε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις.

1 Διαφωνώ έντονα	2 Διαφωνώ	3 Ουδέτερος/η	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ έντονα
------------------------	--------------	------------------	--------------	------------------------

- ___ 1. Η κα Παπακώστα θα πρέπει να ενθαρρύνει τους γονείς του Δημήτρη να πάρουν για το παιδί τους έναν δάσκαλο που θα το βοηθήσει στα μαθηματικά.
- ___ 2. Η κα Παπακώστα θα πρέπει να καλέσει τους γονείς του Δημήτρη στο σχολείο όπου θα προσπαθήσει να τους πείσει ότι ο Δημήτρης χρειάζεται τη βοήθειά τους και ότι με τη βοήθεια των τριών μερών (της κας Παπακώστα, του Δημήτρη και των γονιών του) μπορεί να επιτευχθεί μεγάλη πρόοδος κατά τη διάρκεια της χρονιάς.
- ___ 3. Η κα Παπακώστα θα πρέπει να αγνοήσει τις ματαιώσεις του Δημήτρη και να συνεχίσει να του διδάσκει και να του παρέχει προκλήσεις στα μαθήματα, όπως συνήθως.
- ___ 4. Η κα Παπακώστα θα πρέπει να ανακοινώσει δημοσίως στην τάξη έναν κανόνα με βάση τον οποίο εκείνοι οι μαθητές, οι οποίοι δεν καταβάλλουν καμία προσπάθεια να μάθουν το μάθημα, θα τοποθετούνται σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.
- ___ 5. Η κα Παπακώστα θα πρέπει να απευθύνει το λόγο στον Δημήτρη πιο συχνά, κατά την διάρκεια του μαθήματος των μαθηματικών, έτσι ώστε αυτός να υποχρεωθεί να εμπλακεί περισσότερο στο μάθημα.
- ___ 6. Η κα Παπακώστα θα πρέπει να μιλήσει στον Δημήτρη και να του υποσχεθεί ότι μέχρι το τέλος της χρονιάς θα αποκτήσει διαφορετική άποψη για τα μαθηματικά.
- ___ 7. Η κα Παπακώστα θα πρέπει να επιτρέψει στον Δημήτρη να ασχολείται, κατά την διάρκεια του μαθήματος των μαθηματικών, με άλλα μαθήματα που τον ευχαριστούν περισσότερο.

7ο σενάριο από τα 11

Ο Νίκος είναι ένας μαθητής δευτέρας δημοτικού που ήρθε στην τάξη του κου Αντωνίου χωρίς να ξέρει να διαβάσει. Ο Νίκος διακατέχεται από μια πολύ αρνητική στάση στην τάξη και αρνείται να κάνει, οτιδήποτε του ανατεθεί, εάν δεν έχει διάθεση. Επιπλέον, διατηρεί την ίδια αρνητική στάση ακόμη και όταν κάνει κάτι καλά και ξέρει ότι το κάνει καλά. Ο Νίκος έχει εξαιρετικές οπτικο-χωρικές ικανότητες και ζωγραφίζει καλά. Για την ακρίβεια ζωγραφίζει κατά την διάρκεια όλων των μαθημάτων της γλώσσας. Αρχίζει να ζωγραφίζει αμέσως μόλις χάσει το ενδιαφέρον του για το μάθημα. Κατά συνέπεια αποσπάται η προσοχή του και δεν μαθαίνει πολλά.

Δεδομένης της κατάστασης, παρακαλώ επιλέξτε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις.

1 Διαφωνώ έντονα	2 Διαφωνώ	3 Ουδέτερος/η	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ έντονα
------------------------	--------------	------------------	--------------	------------------------

- ___ 1. Ο κος Αντωνίου θα πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί τη ζωγραφική ως μέσο, έτσι ώστε ο Νίκος να μπορεί να συνδέσει τη ζωγραφική του με την ανάγνωση. Για παράδειγμα, ο κος Αντωνίου θα μπορούσε να ζητήσει από τον Νίκο να διαβάσει μία λέξη και μετά να ζωγραφίζει την αντίστοιχη εικόνα.
- ___ 2. Αν ο Νίκος ζωγραφίζει κατά τη διάρκεια άλλων μαθημάτων, ο κος Αντωνίου θα πρέπει να τον πλησιάσει και, ευγενικά, να του πάρει το χαρτί και το μολύβι, μπροστά σε όλα τα υπόλοιπα παιδιά, προκειμένου ο Νίκος να καταλάβει ότι η προσοχή του πρέπει να είναι στραμμένη στο μάθημα.
- ___ 3. Ο κος Αντωνίου θα πρέπει να καλέσει τους γονείς του Νίκου στο σχολείο και να τους ζητήσει να μιλήσουν στο γιο τους για το πόσο σημαντικό είναι να προσέχει αυτά που διδάσκει ο δάσκαλος.
- ___ 4. Ο κος Αντωνίου θα πρέπει να υιοθετήσει μία τακτική, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές που θα πιάνονται να σχεδιάζουν αφηρημένα σχέδια κατά την διάρκεια του μαθήματος, θα παραπέμπονται στο γραφείο του διευθυντή.
- ___ 5. Ο κος Αντωνίου θα πρέπει να μιλήσει, κατ' ιδίαν, στο Νίκο και να του εξηγήσει ότι, παρόλο που η ζωγραφική είναι αξιόλογη, και το να μάθει να διαβάσει είναι, επίσης, πολύ σημαντικό.
- ___ 6. Ο κος Αντωνίου θα πρέπει να αγνοήσει τις ζωγραφίες του Νίκου και να επικεντρωθεί στην διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας της ημέρας, στο Νίκο.
- ___ 7. Ο κος Αντωνίου θα πρέπει να έχει μια σύσκεψη με τον Νίκο και τους γονείς του για να συζητήσουν την κατάσταση.

8ο σενάριο από τα 11

Ο Θωμάς είναι ένα συμπαθητικό μικρό αγόρι. Έρχεται στο σχολείο, παίζει με τα άλλα παιδιά και κάνει τις σχολικές εργασίες του. Αυτός είναι εντάξει, όμως οι γονείς του είναι άλλη ιστορία. Αν ο Θωμάς δεν τα πάει καλά σε ένα τεστ, η μητέρα του τηλεφωνεί στην κα Λαζάρου, τη δασκάλα του, απαιτώντας να μάθει το λόγο. Όταν η τάξη προετοιμαζόταν για μία θεατρική παράσταση που θα παιζόταν σε ολόκληρο το σχολείο, ο Θωμάς δεν πήρε ομιλούντα ρόλο στο έργο (πολλά παιδιά στην τάξη δεν πήραν), αλλά συμμετείχε σε πράξεις της παράστασης, όπως στο χορευτικό μέρος και στις ομαδικές δραστηριότητες. Η μητέρα του Θωμά τηλεφώνησε τρεις φορές στην κα Λαζάρου, απαιτώντας μια εξήγηση. Η μητέρα του Θωμά φοβάται ότι η κα Λαζάρου φέρεται άδικο στον Θωμά. Αν η κα Λαζάρου κάνει ο,τιδήποτε για οποιονδήποτε άλλο μαθητή, θα πρέπει να το κάνει και για τον Θωμά επίσης. Ο Νικήτας, είναι ένας καινούργιος μαθητής, που έχει έρθει τώρα στην τάξη. Είναι πολύ αδύναμος στην ανάγνωση και γι' αυτό η κα Λαζάρου προσφέρθηκε να του κάνει ένα φροντιστηριακό μάθημα. Αμέσως μόλις το πληροφορήθηκε η μητέρα του Θωμά, τηλεφώνησε στην κα Λαζάρου λέγοντας της: --Αν ο Νικήτας πρόκειται, να κάνει φροντιστηριακό μάθημα στην ανάγνωση, γιατί να μην κάνει και ο Θωμάς; Οι δεξιότητες του Θωμά στην ανάγνωση δεν είναι εξαιρετικές, αλλά τα πάει αρκετά καλά και δεν χρειάζεται επιπλέον βοήθεια. Η κα Λαζάρου έγινε έξω φρενών ακούγοντας την μητέρα του Θωμά στο τηλέφωνο, αλλά δεν είχε χρόνο να το συζητήσει ο,τιδήποτε εκείνη τη στιγμή. Η κα Λαζάρου υποσχέθηκε να τηλεφωνήσει στη μητέρα του Θωμά αργότερα εκείνο το απόγευμα.

Δεδομένης της κατάστασης, παρακαλώ επιλέξτε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις.

1 Διαφωνώ έντονα	2 Διαφωνώ	3 Ουδέτερος/η	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ έντονα
------------------------	--------------	------------------	--------------	------------------------

- ___ 1. Η κα Λαζάρου θα πρέπει να συνεχίσει να παρέχει βοήθεια στον Νικήτα και όχι στον Θωμά.
- ___ 2. Η κα Λαζάρου θα πρέπει να τονίσει στη μητέρα του Θωμά ότι αν θέλει να συζητήσει τέτοιου είδους θέματα, θα πρέπει να επικοινωνήσει απευθείας με τον διευθυντή.
- ___ 3. Η κα Λαζάρου θα πρέπει να πει στην μητέρα του Θωμά ότι αυτή είναι η δασκάλα και επομένως ξέρε καλύτερα τί χρειάζεται ο Θωμάς και εάν η μητέρα του Θωμά έχει κάποιες αμφιβολίες, θα πρέπει να μεταγράψει τον Θωμά σε διαφορετική τάξη, έτσι ώστε να μπορεί να δουλέψει με διαφορετικό δάσκαλο.
- ___ 4. Η κα Λαζάρου θα πρέπει να πει στη μητέρα του Θωμά ότι είναι πρόθυμη να προσφέρει στον Θωμά δύο φροντιστηριακά μαθήματα, αλλά αυτό θα είναι όλο.
- ___ 5. Η κα Λαζάρου θα πρέπει να πει στη μητέρα του Θωμά ότι επιθυμεί να συγκαλέσει μία τριμερή συνάντηση, ανάμεσα στην ίδια, τον διευθυντή και εκείνη για να μιλήσουν για τα τηλεφωνήματα και τα παράπονα.
- ___ 6. Η κα Λαζάρου θα πρέπει να χρησιμοποιήσει ένα τεστ ως κριτήριο στην ανάγνωση και να δημιουργήσει έναν κανόνα, σύμφωνα με τον οποίο μόνο εκείνα τα παιδιά που έχουν επίδοση κάτω από τον μέσο όρο στο συγκεκριμένο τεστ θα επιδέχονται επιπρόσθετης βοήθειας.
- ___ 7. Η κα Λαζάρου θα πρέπει να προσπαθήσει να εξηγήσει στη μητέρα του Θωμά ότι ο Θωμάς δε χρειάζεται φροντιστηριακά μαθήματα, αλλά ότι μάλλον χρειάζεται λίγη βοήθεια στην ανάγνωση στο σπίτι.

9ο σενάριο από τα 11

Ο κος Παπαδόπουλος ως δάσκαλος της πέμπτης τάξης είναι συνήθως πολύ υπομονετικός. Είναι σημαντικό για εκείνον κάθε μαθητής να κατανοεί τη διδασκόμενη ύλη και όλοι οι μαθητές να ενθαρρύνονται να κάνουν ερωτήσεις. Τώρα τελευταία, ο Δημήτρης, ένας από τους χαμηλής επίδοσης μαθητές της τάξης, κάνει διαρκώς ερωτήσεις, τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και μετά το τέλος των περισσότερων μαθημάτων.

Χθες, ενώ οι μαθητές υποτίθεται ότι έπρεπε να εργαστούν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον για 15 λεπτά σε μια εργασία, ο Δημήτρης εξακολούθησε να σηκώνεται και να κάνει ερωτήσεις στο κο Παπαδόπουλο σχεδόν κάθε δύο λεπτά. Αν και οι ερωτήσεις του Δημήτρη ήταν σχετικές με την εργασία που του είχε ανατεθεί, ο χρόνος που χρειάστηκε ο κος Παπαδόπουλος για να τις απαντήσει δεν του επέτρεψε να ασχοληθεί με την υπόλοιπη τάξη. Ο κος Παπαδόπουλος σχεδιάζει μία παρόμοια δραστηριότητα για αύριο.

Δεδομένης της κατάστασης, παρακαλώ επιλέξτε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις.

1 Διαφωνώ έντονα	2 Διαφωνώ	3 Ουδέτερος/η	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ έντονα
------------------------	--------------	------------------	--------------	------------------------

- ___ 1. Ο κος Παπαδόπουλος θα πρέπει να ρωτήσει κάποιον/α συνάδελφό του για το τί θα έκανε εκείνος/η αν είχε έναν παρόμοιο μαθητή.
- ___ 2. Ο κος Παπαδόπουλος θα πρέπει να καταρτίσει έναν πίνακα με οδηγίες στην αίθουσα διδασκαλίας για το πότε και πώς οι μαθητές θα μπορούν να ζητούν τη βοήθειά του.
- ___ 3. Ο κος Παπαδόπουλος θα πρέπει να πει στον Δημήτρη να βάλει τα δυνατά του, κατά την διάρκεια του μαθήματος, και να έρθει να τον συναντήσει μετά το μάθημα, αν έχει ερωτήσεις.
- ___ 4. Ο κος Παπαδόπουλος θα πρέπει να επαναλαμβάνει δυνατά μέσα στην τάξη τις ερωτήσεις του Δημήτρη, κάθε φορά που αυτός σηκώνεται και ρωτάει κάτι.
- ___ 5. Ο κος Παπαδόπουλος θα πρέπει να ορίσει μια ώρα εκτός μαθήματος με τον Δημήτρη, όπου θα μπορούν να ξανακοιτάξουν τις ερωτήσεις του, μία προς μία.
- ___ 6. Ο κος Παπαδόπουλος θα πρέπει να βάλει τον Δημήτρη να συνεργαστεί με έναν μαθητή που υπερέχει στο μάθημα και που θα είναι πρόθυμος να τον βοηθήσει
- ___ 7. Ο κος Παπαδόπουλος θα πρέπει να αφιερώσει χρόνο, προκειμένου να απαντήσει σε κάθε ερώτηση του Δημήτρη.

10ο σενάριο από τα 11

Η κα Κυριάκου διδάσκει σ' ένα καινούργιο ιδιωτικό σχολείο αυτήν τη χρονιά. Παρά τις φιλότιμες προσπάθειές της, ο διευθυντής είναι απροκάλυπτα επικριτικός απέναντι της, από την στιγμή που παρουσιάστηκε στο σχολείο. Ο διευθυντής δε φαίνεται να επικρίνει τόσο πολύ κανέναν από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Η κα Κυριάκου ζητά τη συμβουλή ενός συναδέλφου της σχετικά με το θέμα και αυτός της λέει ότι η αιτία για την εν λόγω συμπεριφορά θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι ο διευθυντής θα προτιμούσε να έχει προσλάβει κάποιον άλλον υποψήφιο, ο οποίος διέθετε λιγότερα προσόντα αλλά ήταν προσωπικός του φίλος. Ο υποψήφιος αυτός απορρίφθηκε από το σχολικό συμβούλιο.

Δεδομένης της κατάστασης, παρακαλώ επιλέξτε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις.

1 Διαφωνώ έντονα	2 Διαφωνώ	3 Ουδέτερος/η	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ έντονα
------------------------	--------------	------------------	--------------	------------------------

- ___ 1. Η κα Κυριάκου θα πρέπει να ζητήσει από κάποιον/α έμπιστο/η συναδέλφο της να μιλήσει στον διευθυντή, εκ μέρους της.
- ___ 2. Η κα Κυριάκου θα πρέπει να πει στον διευθυντή ότι έχει θιγεί από τη δημόσια κριτική που έχει δεχθεί για τη δουλειά της.
- ___ 3. Η κα Κυριάκου θα πρέπει να ζητήσει τη συμβουλή του προέδρου του διοικητικού συμβουλίου.
- ___ 4. Η κα Κυριάκου θα πρέπει να αρχίσει να ψάχνει για δουλειά σε άλλο σχολείο.
- ___ 5. Η κα Κυριάκου θα πρέπει να αποφασίσει να μη λαμβάνει, στο εξής, σοβαρά υπόψη της τις επικρίσεις του διευθυντή.
- ___ 6. Η κα Κυριάκου θα πρέπει να ζητήσει από τον διευθυντή να της προτείνει τρόπους για το πώς να βελτιώσει την απόδοσή της.
- ___ 7. Η κα Κυριάκου θα πρέπει να πει στον διευθυντή, ότι θα στείλει μια επιστολή στο σχολικό συμβούλιο στην περίπτωση που αυτός συνεχίσει να της φέρεται άσχημα.

11ο σενάριο από τα 11

Η κα Φωτίου εποπτεύει το τελευταίο διάστημα έναν/μία φοιτητή/ήτρια που κάνει την πρακτική του/της άσκηση. Μία ημέρα ο/η μαθητευόμενος/η τη ρωτά ποια στοιχεία χαρακτηρίζουν αυτούς που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή αυτούς που εγκαταλείπουν) το επάγγελμα.

Δεδομένης της κατάστασης, παρακαλώ επιλέξτε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες δηλώσεις.

1 Διαφωνώ έντονα	2 Διαφωνώ	3 Ουδέτερος/η	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ έντονα
------------------------	--------------	------------------	--------------	------------------------

- ___ 1. Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που δε νοιάζονται πραγματικά για τους μαθητές.
- ___ 2. Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που δεν είναι ανοιχτοί σε εναλλακτικές απόψεις.
- ___ 3. Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που είναι ανεπαρκείς ως προς τη γνώση του γνωστικού τους αντικείμενου.
- ___ 4. Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που δε διαθέτουν αυτοπεποίθηση.
- ___ 5. Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα είναι αυτοί που αισθάνονται ιδιαίτερα επιβαρυνμένοι με γραφική δουλειά.
- ___ 6. Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που εφαρμόζουν υπέρμετρα, αυστηρούς κανόνες.
- ___ 7. Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που αισθάνονται ότι αμείβονται ανεπαρκώς.
- ___ 8. Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που δε μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους.
- ___ 9. Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που δεν έχουν υποστήριξη, είτε από τον διευθυντή τους, είτε από τους συναδέλφους τους.
- ___ 10. Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που επιθυμούν να ακολουθήσουν μία πιο ελκυστική σταδιοδρομία.
- ___ 11. Η κα Φωτίου θα πρέπει να πει στον/στην μαθητευόμενο/η ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να μην ακολουθήσουν (ή εγκαταλείπουν) το επάγγελμα, είναι αυτοί που επιθυμούν να βρουν ένα υψηλότερα αμειβόμενο επάγγελμα.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ

Οδηγίες: Θα θέλαμε να σας κάνουμε μερικές ερωτήσεις σχετικά με το πώς ελέγχετε (δηλαδή, πώς ρυθμίζετε και διαχειρίζεστε) τα συναισθήματά σας. Διαβάστε, προσεκτικά, κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις και υποδείξτε σε ποιο βαθμό εφαρμόζετε, γενικά στη ζωή σας, τις παρακάτω συμπεριφορές.

1 = Διαφωνώ έντονα

2 = Διαφωνώ ?

3 =

4 =

5 =

6 = Συμφωνώ ?

7 = Συμφωνώ έντονα

1. Όταν θέλω να αισθανθώ ένα πιο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή ευθυμία), αλλάζω τη σκέψη μου. _____
2. Κρατώ τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου. _____
3. Όταν θέλω να νιώσω ένα λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή ενοχή), αλλάζω τη σκέψη μου. _____
4. Όταν αισθάνομαι θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω. _____
5. Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω. _____
6. Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι. _____
7. Όταν αισθάνομαι αρνητικά συναισθήματα, φροντίζω να μην τα εκφράζω. _____
8. Όταν θέλω να αισθανθώ ένα λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση. _____

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

Σ' αυτό το ερωτηματολόγιο σας δίνεται μια σειρά από προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές περιγράφουν ορισμένα αισθήματα που έχουν οι άνθρωποι σε σχέση με τον εαυτό τους.

Εσείς θα πρέπει να σημειώσετε, με έναν αριθμό δίπλα στην κάθε πρόταση, πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτήν.

Μην αφήσετε καμία πρόταση αναπάντητη. **Απαντήστε σε όλες με ειλικρίνεια και προσπαθήστε μα μην επιτρέψετε στην απάντησή σας σε μία πρόταση να επηρεάσει τις απαντήσεις και στις υπόλοιπες προτάσεις.** Να θυμάστε ότι εδώ **δεν ενδιαφερόμαστε για σωστές ή λάθος απαντήσεις αλλά για την διπλή έκφραση των δικών σας προσωπικών αισθημάτων.**

Για κάθε πρόταση η απάντησή σας θα είναι με έναν αριθμό, από το 1 μέχρι και το 5, σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1	2	3	4	5
Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ λίγο	Βρίσκομαι στη μέση ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Διαφωνώ πολύ
1. Σε σύγκριση με άλλους ανθρώπους, περιμένω πολλά από τον εαυτό μου.				_____
2. Όταν ακόμη και ένα πράγμα πηγαίνει στραβά, αρχίζω να αναρωτιέμαι εάν μπορώ να τα πάω καλά σε ο,τιδήποτε άλλο.				_____
3. Θυμώνω με τον εαυτό μου εάν οι προσπάθειές μου δεν οδηγούν στα επιθυμητά αποτελέσματα.				_____
4. Όταν πρόκειται να θέσω επίπεδο δυσκολίας (στάνταρτς) για τη συμπεριφορά μου, στοχεύω ψηλότερα από τους περισσότερους ανθρώπους.				_____
5. Σχεδόν ποτέ δεν επιτρέπω στη δυστυχία, κατά τη διάρκεια μιας κακής εποχής, να επηρεάσει τα αισθήματα μου για άλλες πλευρές της ζωής μου.				_____
6. Όταν δεν τα πηγαίνω τόσο καλά όσο ήλπιζα, συχνά στενοχωριέμαι				_____

με τον εαυτό μου.

7. Θέτω στον εαυτό μου υψηλότερους στόχους από αυτούς που φαίνονται να θέτουν άλλοι άνθρωποι. _____
8. Εάν αντιληφθώ ένα σφάλμα μου, αυτό με κάνει να αναλογιστώ και τα υπόλοιπα σφάλματα μου. _____
9. Γίνομαι δυστυχισμένος-η με ο,τιδήποτε λιγότερο πέρα από εκείνο που περίμενα από τον εαυτό μου. _____
10. Μία και μοναδική αποτυχία μπορεί να με καταβάλει, από το να αισθάνομαι εντάξει, στο να βλέπω μόνο τα άσχημα στον εαυτό μου. _____

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Παρακαλώ βαθμολογήστε κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις χρησιμοποιώντας την παρεχόμενη κλίμακα. Γράψτε στο κενό τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τη γνώμη σας για αυτό που είναι σε γενικές γραμμές αληθινό για σας.

1	2	3	4	5
Ποτέ ή πολύ σπάνια αληθινό	Σπάνια αληθινό	Μερικές φορές αληθινό	Συχνά αληθινό	Πολύ συχνά ή πάντα αληθινό

- _____ 1. Παρατηρώ αλλαγές στο σώμα μου, όπως την επιβράδυνση ή την επιτάχυνση της αναπνοής μου.
- _____ 2. Είμαι καλός/ή στο να βρίσκω τις λέξεις που περιγράφουν τα αισθήματά μου.
- _____ 3. Όταν κάνω κάτι, το μυαλό μου ταξιδεύει και αποσπώμαι εύκολα.
- _____ 4. Επικρίνω τον εαυτό μου όταν νιώθω παράλογα ή ανάρμοστα συναισθήματα.
- _____ 5. Προσέχω εάν οι μύες μου είναι τεταμένοι ή χαλαροί.
- _____ 6. Μπορώ εύκολα να αποδώσω με λόγια τις πεποιθήσεις, τις απόψεις και τις προσδοκίες μου.
- _____ 7. Όταν κάνω κάτι, εστιάζω μόνο σ' αυτό που κάνω και σε τίποτε άλλο.
- _____ 8. Έχω την τάση να αξιολογώ εάν οι αντιλήψεις μου είναι σωστές ή λανθασμένες.
- _____ 9. Όταν περπατώ, σκοπίζω παρατηρώ την αίσθηση του σώματός μου καθώς κινείται.
- _____ 10. Είμαι καλός/ή στο να σκέφτομαι λέξεις για να εκφράσω τις αντιλήψεις μου ως προς το είδος της γεύσης, το είδος της μυρωδιάς, ή το είδος του ήχου που έχουν τα πράγματα.
- _____ 11. Κατά την οδήγηση ενεργώ σαν να έχω βάλει τον "αυτόματο πιλότο", χωρίς να δίνω προσοχή στο τί κάνω.
- _____ 12. Λέω στον εαυτό μου ότι δε θα έπρεπε να αισθάνομαι έτσι όπως αισθάνομαι.
- _____ 13. Όταν κάνω ντους ή μπάνιο, παρατηρώ την αίσθηση του νερού στο σώμα μου.
- _____ 14. Μου είναι δύσκολο να βρω τις λέξεις για να περιγράψω αυτό που σκέφτομαι.
- _____ 15. Όταν διαβάζω, εστιάζω όλη μου την προσοχή σε αυτό που διαβάζω.
- _____ 16. Πιστεύω ότι κάποιες από τις σκέψεις μου είναι αφύσικες ή κακές και ότι δε θα έπρεπε να σκέφτομαι με αυτόν τον τρόπο.
- _____ 17. Παρατηρώ πώς οι τροφές και τα ροφήματα επηρεάζουν τις σκέψεις μου, τα συναισθήματά μου, και το πώς αισθάνομαι το σώμα μου.
- _____ 18. Αντιμετωπίζω πρόβλημα να σκεφτώ τις σωστές λέξεις για να εκφράσω το πώς αισθάνομαι για κάποια πράγματα.
- _____ 19. Όταν κάνω κάποια πράγματα, απορροφίεμαι εξολοκλήρου από αυτά και δε σκέφτομαι τίποτε άλλο.
- _____ 20. Κρίνω κρίσεις ως προς το αν οι σκέψεις μου είναι καλές ή κακές.
- _____ 21. Δίνω προσοχή σε αισθήσεις, όπως η αίσθηση του ανέμου στα μαλλιά μου ή του ήλιου στο πρόσωπό μου.
- _____ 22. Όταν έχω ένα αισθητηριακό αίσθημα στο σώμα μου, μου είναι δύσκολο να το περιγράψω επειδή δεν μπορώ να βρω τις κατάλληλες λέξεις.
- _____ 23. Δε δίνω προσοχή σ' αυτό που κάνω είτε επειδή ονειροπολώ, είτε επειδή ανησυχώ, είτε επειδή αποσπάται η προσοχή μου με κάποιον άλλο τρόπο.
- _____ 24. Έχω την τάση να κρίνω κατά πόσο οι εμπειρίες μου είναι αξιόλογες ή ανάξιες λόγου.
- _____ 25. Δίνω προσοχή σε ήχους, όπως το "τικ -τακ" των ρολογιών, το τιτίβισμα των πουλιών, ή ο ήχος των διερχόμενων αυτοκινήτων.
- _____ 26. Ακόμη κι όταν είμαι πολύ αναστατωμένος/η, μπορώ να βρω έναν τρόπο για να το αποδώσω με λόγια.
- _____ 27. Όταν κάνω δουλειές του σπιτιού, όπως όταν καθαρίζω ή όταν σιδερώνω, έχω την τάση να ονειροπολώ ή να σκέφτομαι άλλα πράγματα.
- _____ 28. Λέω στον εαυτό μου ότι δε θα έπρεπε να σκέφτομαι με τον τρόπο που σκέφτομαι.
- _____ 29. Παρατηρώ τις μυρωδιές και τα αρώματα των πραγμάτων.
- _____ 30. Επιδιώκω σκόπιμα να είμαι ενήμερος/η για τα αισθήματά μου.
- _____ 31. Τείνω να κάνω διάφορα πράγματα ταυτοχρόνως, παρά να εστιάζω σε ένα πράγμα κάθε φορά.
- _____ 32. Θεωρώ ότι μερικά από τα συναισθήματά μου είναι δυσάρεστα ή ανάρμοστα και δεν θα έπρεπε να τα αισθάνομαι.

- _____ 33. Παρατηρώ οπτικά στοιχεία σε έργα τέχνης ή στη φύση, όπως τα χρώματα, τα σχήματα και την υφή των πραγμάτων, ή τα μοτίβα που σχηματίζουν το φως και η σκιά.
- _____ 34. Έχω την τάση, από τη φύση μου, να εκφράζω τα βιώματά μου με λέξεις.
- _____ 35. Όταν δουλεύω επάνω σε κάτι, ένα μέρος του μυαλού μου είναι απασχολημένο με άλλα θέματα, όπως με το τί θα κάνω αργότερα ή με άλλα πράγματα που θα προτιμούσα να κάνω.
- _____ 36. Αποδοκιμάζω τον εαυτό μου όταν έχω παράλογες ιδέες.
- _____ 37. Δίνω προσοχή στον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματά μου επηρεάζουν τις σκέψεις και τη συμπεριφορά μου.
- _____ 38. Απορροφιέμαι τελείως από αυτό με το οποίο ασχολούμαι, με αποτέλεσμα όλη μου η προσοχή να παραμένει εστιασμένη σ' αυτό.
- _____ 39. Όταν η διάθεσή μου αρχίζει να αλλάζει, το αντιλαμβάνομαι.

Ερωτηματολόγια για Εκπαιδευτικούς

Ερωτηματολόγιο 1

Παρακαλούμε να μας δώσετε ορισμένες γενικές πληροφορίες σχετικά με τη γνώμη που έχετε για τον εαυτό σας ως εκπαιδευτικό. Απαντήστε με ειλικρίνεια, καθώς τις απαντήσεις σας δε θα τις δει κανένας άλλος εκτός από τον ερευνητή. Να θυμάστε ότι εδώ δεν ενδιαφερόμαστε για σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις αλλά για τη δική σας προσωπική εκτίμηση

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Σίγουρα όχι								Σίγουρα ναι

Χρησιμοποιώντας την παραπάνω κλίμακα, από το 1-9, παρακαλούμε πείτε μας σε ποιο βαθμό οι παρακάτω δηλώσεις είναι αληθινές για σας.

1. Οι σχέσεις μου με τους άλλους εκπαιδευτικούς στο σχολείο μου είναι καλές. _____
2. Η σχέση μου με το Διευθυντή μου είναι καλή. _____
3. Είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου. _____
4. Διαμορφώνω πάντοτε μία καλή συναισθηματική επαφή με τους μαθητές μου. _____
5. Παρουσιάζω σωστά (στην τάξη μου) το εκπαιδευτικό υλικό. _____
6. Διατηρώ πάντοτε την πειθαρχία στην τάξη μου. _____
7. Καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια για την εδραίωση και διατήρηση καλών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών μου. _____
8. Ενδιαφέρομαι για το σχολείο και τη φήμη του στην κοινότητα. _____
9. Πιστεύω ότι η απόφασή μου να γίνω εκπαιδευτικός ήταν η σωστή απόφαση για μένα. _____
10. Είμαι ειδήμων σ' αυτό που κάνω. _____

Ερωτηματολόγιο 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Εξαιρετικά κακός		Κάπως κακός		Ούτε κακός Ούτε καλός		Κάπως καλός		Εξαιρετικά καλός

Χρησιμοποιώντας την παραπάνω κλίμακα, από το 1-9, παρακαλούμε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πώς θα βαθμολογούσατε τη διδακτική σας ικανότητα; _____
2. Πώς θα βαθμολογούσατε την ικανότητά σας να φέρεστε στα παιδιά; _____
3. Πώς θα βαθμολογούσατε τη γνωστική σας ικανότητα; _____
4. Πώς θα βαθμολογούσατε τη δημιουργική σας ικανότητα; _____
5. Πώς θα βαθμολογούσατε την πρακτική σας ικανότητα; _____
6. Πόσο καλός/ή είστε στο να δουλεύετε μόνοι σας; _____
7. Πόσο καλός/ή είστε στο να δουλεύετε μαζί με άλλους; _____
8. Πόσο καλός/ή είστε στο να δίνετε κίνητρα στον εαυτό σας; _____
9. Πόσο καλός/ή είστε σε θέματα διαχείρισης έργων; _____
10. Πώς θα βαθμολογούσατε την αίσθηση της υπευθυνότητάς σας; _____