



**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση**

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

«Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών
στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών και μαθησιακών
προκλήσεων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες»

Αντωνίου Ειρήνη

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2025

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

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

Μέλη:

Σούλης Σπυρίδων Γεώργιος, *Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Μαρία Κυπριωτάκη, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης*

*Στους μαθητές μου,
που έγιναν ο καθρέφτης της προσπάθειάς μου
και πηγή της έμπνευσής μου...*

Ευχαριστίες

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η ολοκλήρωση αυτής της ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί για μένα τον καρπό μιας γόνιμης πορείας, η οποία συνοδεύτηκε από συνεχή μάθηση, προσωπική εξέλιξη και ακαδημαϊκή πρόοδο. Στο πλαίσιο αυτό, θεωρώ χρέος μου να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλους όσους με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκειά της.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες και ειλικρινείς ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, Ελένη Μορφίδη, για την πολύτιμη συμβολή της στην παρούσα εργασία. Αισθάνομαι ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη για τη μεθοδικότητα και τις άρτιες επιστημονικές επισημάνσεις της, τα οποία συνέβαλαν καθοριστικά στην ανάπτυξη και επιτυχή ολοκλήρωση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Η επιστημονική της επάρκεια σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών και μεθοδολογίας εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς και το πνεύμα συνεργασίας της βοήθησαν σημαντικά στην διεύρυνση της επιστημονικής μου γνώσης. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω επίσης στον καθηγητή μου Σπυρίδων Γεώργιο Σούλη, για τη σημαντική συμβολή του στην πορεία των σπουδών μου και στη διαμόρφωση του ερευνητικού μου προβληματισμού. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους διδάσκοντες του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, οι οποίοι μετέδωσαν με ζήλο και αφοσίωση πολύτιμες γνώσεις που αφορούν τον τομέα της Ειδικής Αγωγής.

Αναγκαία είναι επίσης η αναφορά και η ευγνωμοσύνη μου προς τους/τις διευθυντές/ντριες και εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα στην ερευνητική διαδικασία. Η ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία συλλογής δεδομένων και η εμπιστοσύνη με την οποία περιέβαλαν την έρευνά μου υπήρξαν καθοριστικής σημασίας για την εγκυρότητα και την ποιότητα των αποτελεσμάτων.

Τέλος, ολόψυχα ευχαριστώ την οικογένειά μου και τους ανθρώπους που στάθηκαν στο πλευρό μου καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της πορείας. Η αμέριστη ηθική και ψυχολογική τους υποστήριξη, η πίστη τους στις δυνατότητές μου και η αγάπη τους αποτέλεσαν ακλόνητο θεμέλιο σε αυτό το ξεχωριστό ακαδημαϊκό ταξίδι.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον αντίκτυπο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών και μαθησιακών προκλήσεων που αντιμετωπίζονται από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Βασισμένη σε θεωρητικά πλαίσια και εμπειρικά δεδομένα, η έρευνα εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η ενσυναίσθηση, η συναισθηματική επίγνωση, η ρύθμιση των συναισθημάτων και η παρακινητική χρήση των συναισθημάτων, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για την αναγνώριση και την ανταπόκριση στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους, για την καλλιέργεια υποστηρικτικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών και για την εφαρμογή προσαρμοστικών στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων, οι οποίες ενισχύουν τη δυναμική της τάξης.

Ειδικότερα, η γνωστική επανεκτίμηση αναδείχθηκε ως ιδιαίτερα αποτελεσματική στρατηγική ρύθμισης των συναισθημάτων, παρουσιάζοντας ισχυρές θετικές συσχετίσεις με βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αυτογνωσία και η εμπλοκή στα κίνητρα. Αντίθετα, η εκφραστική καταστολή βρέθηκε λιγότερο αποτελεσματική, με περιορισμένη συσχέτιση με τη συνολική συναισθηματική επάρκεια. Η μελέτη αναδεικνύει επίσης τις δημογραφικές επιρροές, αποκαλύπτοντας ότι το φύλο του εκπαιδευτικού, το φύλο του μαθητή και η διδακτική εξειδίκευση μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά συγκεκριμένες συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική αντίληψη. Η καλλιέργεια εκπαιδευτικών με συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ουσιώδης για την υποστήριξη της ακαδημαϊκής και συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συμβάλλοντας στη δημιουργία πιο περιεκτικών και ενσυναισθητικών μαθησιακών περιβαλλόντων.

Λέξεις κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαιδευτικοί, μαθησιακές δυσκολίες, ρύθμιση συναισθημάτων, ενσυναίσθηση.

Abstract

This study explores the impact of teachers' emotional intelligence in addressing the emotional and learning challenges faced by students with learning disabilities. Drawing on theoretical frameworks and empirical data, the research examines how specific dimensions of emotional intelligence - such as empathy, emotional awareness, emotion regulation and motivational use of emotions - play a critical role in the educational experience of students with learning disabilities. Findings suggest that teachers with high emotional intelligence are better equipped to recognize and respond to their students' emotional needs, foster supportive teacher-student relationships, and implement adaptive emotion regulation strategies that enhance classroom dynamics.

In particular, cognitive reappraisal emerged as a highly effective emotion regulation strategy, showing strong positive correlations with key dimensions of emotional intelligence, including self-awareness and motivational engagement. In contrast, expressive suppression was found to be less effective, with limited correlations with overall emotional competence. The study also highlights demographic influences, revealing that teacher gender, student gender, and teaching expertise can significantly affect specific components of emotional intelligence, such as empathy and emotional perception. By cultivating teachers with emotional intelligence, schools can more effectively support the academic and emotional development of students with learning disabilities, leading to more inclusive and empathetic learning environments.

Keywords: Emotional intelligence, teachers, learning disabilities, emotion regulation, empathy.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	5
Abstract	6
Εισαγωγή	12
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	16
1.1. Ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	16
1.2. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς	23
1.3. Οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	27
1.4. Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση προκλήσεων	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	32
2.1 Ορισμός της ενσυναίσθησης.....	32
2.2. Ιστορική εξέλιξη της έννοιας της ενσυναίσθησης.....	34
2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης	35
2.4. Ενσυναίσθηση και εκπαιδευτική διαδικασία	37
2.5. Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	40
2.6. Η σημασία της ενσυναίσθησης στην υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	45
3.1. Ορισμός και σημασία της ρύθμισης συναισθημάτων	45
3.2. Βασικές θεωρίες ρύθμισης συναισθημάτων Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
3.3. Γνωστική επανεκτίμηση: Ο ρόλος της στην εκπαίδευση	50
3.4. Εκφραστική καταστολή: Επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ...	52
3.5. Εφαρμογή στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος στην εκπαιδευτική πράξη	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	57
4.1. Ορισμοί και χαρακτηριστικά	57
4.2. Διαγνωστικά κριτήρια μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το DSM-5.....	61
4.3. Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών	63
4.3.1. Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση.....	63
4.3.2. Μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου.....	64

4.3.3. Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά.....	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	70
5.1 Εισαγωγή	70
5.2. Συναισθηματικές διαταραχές.....	71
5.2.1. Αγχώδεις διαταραχές	71
5.2.2. Κατάθλιψη	72
5.3 Συμπεριφορικές διαταραχές.....	74
5.3.1. Διαταραχή εναντιωματικής προκλητικής συμπεριφοράς	74
5.3.2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ).....	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ.....	78
6.1 Ενσυναίσθηση εκπαιδευτικών: Ένας κρίσιμος παράγοντας για τη διαχείριση συναισθηματικών προκλήσεων.....	78
6.2 Συναισθηματικές προκλήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Ανάλυση και χαρακτηριστικά.....	79
6.3 Στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των μαθητών	81
6.4 Σύνδεση συναισθηματικής υποστήριξης με τη μαθησιακή πρόοδο	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΔΙΕΘΝΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	85
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	85
8.1. Σκοπός Έρευνας.....	89
8.2. Ερευνητικά Ερωτήματα.....	89
8.3. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων.....	90
8.4.Ερευνητικά εργαλεία.....	91
8.5 Δείγμα Έρευνας.....	94
8.6. Στατιστική Επεξεργασία.....	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	98

9.1. Ποιες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων και διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης προτιμούν οι εκπαιδευτικοί;.....	98
9.2.Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος (γνωστική επανεκτίμηση και εκφραστική καταστολή) ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού;	99
9.3. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο του μαθητή με τον οποίο εργάζονται;	101
9.4.Υπάρχουν διαφορές στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ανάλογα με την εκπαιδευτική τους ειδικότητα (γενική ή ειδική αγωγή);.....	102
9.5.Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος των εκπαιδευτικών και των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής τους νοημοσύνης;	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	105
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑΣφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ...	109
12.1. Περιορισμοί έρευνας	109
12.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	110
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	112
A. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	112
B. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	139
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 (Ερωτηματολόγιο).....	142

Πίνακας εικόνων

Εικόνα 1: Μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (1998) Πηγή: Τροποποιημένο από τον Goleman (1998) «Working With Intelligence».....	20
Εικόνα 2: Συναισθηματική νοημοσύνη στην απόδοση του εκπαιδευτικού. Πηγή: Mehmood, Qasim & Azam, (2017).	26
Εικόνα 3: Ο ρόλος της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. (Aldrup et al. (2022)).....	39
Εικόνα 4: Το μοντέλο διαδικασίας της ρύθμισης των συναισθημάτων. Πηγή: Gross (2015).....	47
Εικόνα 5 Μαθησιακές δυσκολίες. Πηγή: Lanc (2024).	47
Εικόνα 6: Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Πηγή: Aunio & Niemivirta, (2010).....	69
Εικόνα 7: Ρύθμιση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών. Πηγή: Deng et al. (2022).....	69

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's α των υποκλιμάκων της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (WLEIS)	94
Πίνακας 2: Προφίλ Δείγματος.....	96
Πίνακας 3: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των υποκλιμάκων της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (WLEIS)	99
Πίνακας 4: Αποτελέσματα ελέγχου t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τη Γνωστική Επανεκτίμηση και την Εκφραστική Καταστολή ανά φύλο εκπαιδευτικού	100
Πίνακας 5: Αποτελέσματα ελέγχου t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ανά φύλο μαθητή.	102
Πίνακας 6: Αποτελέσματα ελέγχου t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ανά ειδικότητα εκπαιδευτικού.	103
Πίνακας 7: Συσχετίσεις Pearson μεταξύ στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος και διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης.....	104

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Εισαγωγή

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) έχει καταστεί κρίσιμο συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας, περιλαμβάνοντας την ικανότητα κατανόησης, ρύθμισης και αναγνώρισης των συναισθημάτων, καθώς και την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να επηρεάζουν τα συναισθήματα των άλλων. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι δάσκαλοι θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικοί για την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Σύμφωνα με την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι ικανοί να δημιουργούν υποστηρικτικά μαθησιακά περιβάλλοντα, να παρακινούν τους μαθητές και να χρησιμοποιούν στρατηγικές που συμβάλλουν στην υπέρβαση των γνωστικών και συναισθηματικών εμποδίων στη μάθηση (Brackett et al., 2012).

Οι Pekrun και συνεργάτες (2017) παρατήρησαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν αυξημένες συναισθηματικές προκλήσεις, όπως άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και απογοήτευση, οι οποίες ενδέχεται να εμποδίσουν την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να εντοπίζουν αυτά τα εμπόδια, να παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη και να τροποποιούν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ποικίλες μαθησιακές απαιτήσεις. Οι συναισθηματικά ευφυείς εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να δημιουργούν θετικές σχέσεις με τους μαθητές, να ενισχύουν τη δέσμευσή τους και να μετριάζουν τους στρεσογόνους παράγοντες της τάξης, χρησιμοποιώντας την ενσυναίσθηση, την αυτορρύθμιση και την κοινωνική ευαισθητοποίηση (Jennings & Greenberg, 2009).

Στην παρούσα εργασία, επιχειρείται η διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των μαθησιακών και συναισθηματικών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση του ρόλου της ενσυναίσθησης και των στρατηγικών ρυθμίσεων των συναισθημάτων, καθώς και στη σχέση τους με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών, τη διαμόρφωση της δυναμικής της τάξης και την αντιμετώπιση των μαθησιακών και συναισθηματικών εμποδίων. Η κατανόηση της σημασίας της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται επιτακτική, προκειμένου να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών που να

προάγουν συμπεριληπτικά και υποστηρικτικά μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε δύο κύρια μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, αναλύονται θεμελιώδεις έννοιες που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυναίσθηση, και τις στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων, καθώς και η σημασία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ειδικότερα για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην ανάπτυξή της, τις δεξιότητες που περιλαμβάνει, και τον ρόλο της στη διαχείριση προκλήσεων στην τάξη. Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια της ενσυναίσθησης, η οποία είναι κρίσιμη για την κατανόηση των συναισθημάτων των μαθητών και την αποτελεσματική ανταπόκριση στις ανάγκες τους. Η ενσυναίσθηση επιτρέπει στους δασκάλους να δημιουργούν υποστηρικτικά μαθησιακά περιβάλλοντα, ιδιαίτερα για μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Στο τρίτο κεφάλαιο εστιάζουμε στις στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων, αναλύοντας θεωρίες και πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη, προκειμένου να ενισχυθεί η συναισθηματική ευημερία των μαθητών και να διαχειριστούν οι συναισθηματικές προκλήσεις τους. Το τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο αναλύουν τις μαθησιακές δυσκολίες και τις συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές, προσδιορίζοντας τις σχέσεις μεταξύ αυτών και την ψυχολογική υποστήριξη που απαιτείται για την αποτελεσματική εκπαίδευσή τους.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, επικεντρώνεται στη μελέτη της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών και μαθησιακών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Στο έβδομο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, ο πληθυσμός της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα και η διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων. Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία περιλαμβάνουν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών που χρησιμοποιούν για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αναλύεται επίσης η σύνδεση των συναισθηματικών προκλήσεων των μαθητών με τη

συναισθηματική νοημοσύνη των δασκάλων και πώς αυτή επηρεάζει τη μαθησιακή τους πρόοδο και την ψυχολογική ευημερία τους. Στο τέλος της εργασίας, τα αποτελέσματα συζητιούνται σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, τα ερευνητικά κενά που προκύπτουν, προτάσεις για μελλοντική έρευνα στον τομέα αυτό, ενώ παραθέτονται δυο παραρτήματα που περιέχουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας και τους συγκεντρωτικούς πίνακες των αποτελεσμάτων.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.1. Ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης

Από τις αρχές του 18ου αιώνα, η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) θεωρείται μέρος της γενικής δραστηριότητας του ανθρώπινου εγκεφάλου, μέχρι που εξελίχθηκε σε ανεξάρτητο θέμα τα επόμενα χρόνια. Η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο χώρο όπου τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται τις σχέσεις τους, παρατηρώντας τους γονείς, τα αδέρφια και τους ενήλικες ως πρότυπα, κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων, της ανταλλαγής δώρων και της έκφρασης της αγάπης και της κατανόησης, βιώνοντας και μαθαίνοντας τα συναισθήματα (Katanani & Masoud, 2017). Οι έρευνες καταδεικνύουν τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά, αναδεικνύοντας τις ισχυρότερες συνδέσεις με τις γνωστικές ικανότητες, μέσω των τεσσάρων συνιστωσών και κλάδων της, με μετα-αναλυτικές εκτιμήσεις που κυμαίνονται από 39 έως 42 (Olderbak, et al., 2018). Ιστορικά, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης ως μέρος της ανθρώπινης νόησης ή γνωστικής δραστηριότητας χρονολογείται από τον 18ο αιώνα, όταν οι επιστήμονες διαχώρισαν την ανθρώπινη νόηση σε τρεις διαφορετικούς τομείς. Αυτοί οι τομείς, όπως παρουσιάζονται από τον Rizk (2003), περιλαμβάνουν τη γνώση, η οποία αφορά τις εγκεφαλικές λειτουργίες όπως η μνήμη, η σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων και περιλαμβάνει επίσης τη νοημοσύνη, το συναίσθημα, που αφορά τα συναισθήματα και τις διαθέσεις, καθώς και τις επιθυμίες, οι οποίες περιλαμβάνουν ενστικτωδείς, βιολογικές και επίκτητες ή μαθημένες ανάγκες και επιθυμίες.

Κατά τη δεκαετία του 1920, ο Thorndike εισήγαγε την έννοια της Κοινωνικής Νοημοσύνης, την οποία όρισε ως την ικανότητα κατανόησης και διαχείρισης των άλλων με τρόπο που να ευνοεί συνετές ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις (Goleman, 2000). Στη συνέχεια, σημειώθηκε σημαντική πρόοδος στην έρευνα και τις μελέτες που εξέτασαν τη φύση, την έκταση και τη σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, η οποία αναδείχθηκε σε ένα από τα κεντρικά ζητήματα της εφαρμοσμένης ψυχολογίας, προκαλώντας έντονο ενδιαφέρον στους ακαδημαϊκούς και εκπαιδευτικούς κύκλους. Αυτή η επιστημονική στροφή αποτέλεσε μέρος ενός ευρύτερου κινήματος που ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1950, με σκοπό την αναθεώρηση της παραδοσιακής αντίληψης περί νοημοσύνης, όπως αυτή εκφραζόταν μέσω της θεωρίας του Δείκτη Νοημοσύνης (IQ), στην οποία βασίστηκαν τα καθιερωμένα τεστ νοημοσύνης για άτομα και ομάδες. Η θεωρία αυτή

αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό και οδήγησε στην ανάπτυξη νέων θεωρητικών προσεγγίσεων, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η θεωρία της Γνωστικής Κατασκευής και η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner, η οποία διατυπώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και αναγνώρισε επτά διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, συμπεριλαμβανομένων της Διαπροσωπικής και της Ενδοπροσωπικής Νοημοσύνης, που σχετίζονται άμεσα με την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Παράλληλα, αναπτύχθηκαν πιο σύγχρονες θεωρίες, όπως αυτή της Επιτυχημένης Νοημοσύνης του Sternberg (1996), καθώς και η θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τους Salovey και Mayer (1990) και τον Goleman (2000). Ο όρος «Συναισθηματική Νοημοσύνη» εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1985 στον τίτλο μιας αδημοσίευτης διδακτορικής διατριβής του μεταπτυχιακού φοιτητή Wayne Leon στο Union Institute στο Σινσινάτι του Οχάιο, με τίτλο *Η μελέτη του συναισθήματος, η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, η αυτοενσωμάτωση, η σχέση με το φόβο, τον πόνο και την επιθυμία*. Μέσα από τη διατριβή του, ο Wayne Leon διαμόρφωσε ένα φιλοσοφικό πλαίσιο για την κατανόηση της φύσης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της ανάπτυξής της μέσω της εκπαίδευσης, ενώ επεσήμανε με ειρωνικό τρόπο τη συλλογική καταπίεση των συναισθημάτων ως μέσο προσαρμογής στον σύγχρονο πολιτισμό. Αυτή η καταπίεση, όπως υποστήριξε, μπορεί να εμποδίζει την ουσιαστική συναισθηματική ανάπτυξη και να προκαλεί σοβαρά προβλήματα όπως κατάθλιψη, εθισμούς, ασθένειες, συγκρούσεις, βία και πολέμους, καθώς βασίζεται σε παγιωμένες και εσφαλμένες αντιλήψεις για τη φύση και τον ρόλο των συναισθημάτων στη ζωή μας (Elkhader, 2002).

Το 1990, δημοσιεύτηκε σε γνωστό επιστημονικό περιοδικό μια ολοκληρωμένη μελέτη των Mayer και Salovey με τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη», η οποία καθιέρωσε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ακριβή αξιολόγηση και έκφραση των συναισθημάτων, τη διαχείρισή τους τόσο στο άτομο όσο και στους άλλους, καθώς και τη χρήση των συναισθημάτων για την παρακίνηση, τον προγραμματισμό και την επίτευξη στόχων. Στο πλαίσιο της έρευνάς τους, συζητήθηκαν ευρέως διάφορα συναφή θέματα, όπως η ιστορική αντίθεση μεταξύ νοημοσύνης και συναισθήματος, τα επιμέρους συστατικά της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, οι ορισμοί των εννοιών «συναίσθημα» και «διάθεση» και οι μεταξύ τους διαφορές, καθώς και μια εκτενής ανασκόπηση της

σχετικής εκπαιδευτικής και ψυχολογικής βιβλιογραφίας. Οι ερευνητές υπογράμμισαν ότι τα βρέφη και τα νήπια μαθαίνουν από πολύ νωρίς να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν τα συναισθήματα, τόσο στον εαυτό τους όσο και στους άλλους, κυρίως μέσω της παρατήρησης των εκφράσεων του προσώπου των γονέων τους και ανταποκρίνονται αναλόγως. Τόνισαν, επίσης, ότι τα συναισθήματα εκπληρώνουν βασικές λειτουργίες, καθώς δρουν ως σύστημα συναγερμού από τη γέννηση, επιτρέποντας στα βρέφη να εκφράζουν ανάγκες μέσω φωνών ή γελώτων, λειτουργούν ως δείκτες σημαντικών αλλαγών στο άτομο ή στο περιβάλλον του, συμβάλλουν στη διαμόρφωση και την ενίσχυση της σκέψης καθώς το άτομο αναπτύσσεται ενώ βοηθούν στην πρόβλεψη μελλοντικών γεγονότων, διευκολύνοντας τη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Salovey & Mayer, 1990).

Οι Mayer και Salovey συνέχισαν το έργο τους δημοσιεύοντας επιπλέον άρθρα για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και ανέπτυξαν δύο εργαλεία μέτρησής της, τα οποία ωστόσο παρέμειναν κυρίως εντός των ακαδημαϊκών κύκλων χωρίς να διαδοθούν ευρέως (Mayer et al., 1999). Η ευρύτερη αναγνώριση και διάδοση της έννοιας αποδίδεται στον Daniel Goleman, ο οποίος με το βιβλίο του το 1995 με τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί μπορεί να είναι πιο σημαντική από το IQ;» έφερε το θέμα στο προσκήνιο της δημόσιας και επιστημονικής συζήτησης (Elkhader, 2002). Στη συνέχεια, το 1995, ο Daniel Goleman συνέβαλε στην περαιτέρω διαμόρφωση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, προσδιορίζοντας την ως την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα καθώς και τα συναισθήματα των άλλων. Ο βασικός ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης επικεντρώνεται στην κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων, γεγονός που καθιστά την ΕΙ απαραίτητη στα προγράμματα συμβουλευτικής και προσωπικής ανάπτυξης. Τρεις πρόσφατες μετα-αναλύσεις για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην ΕΙ ανέδειξαν σημαντική αύξηση στα επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης, με μεγέθη επίδρασης που κυμαίνονται από 45 έως 61 (Mattingly & Kraiger, 2019).

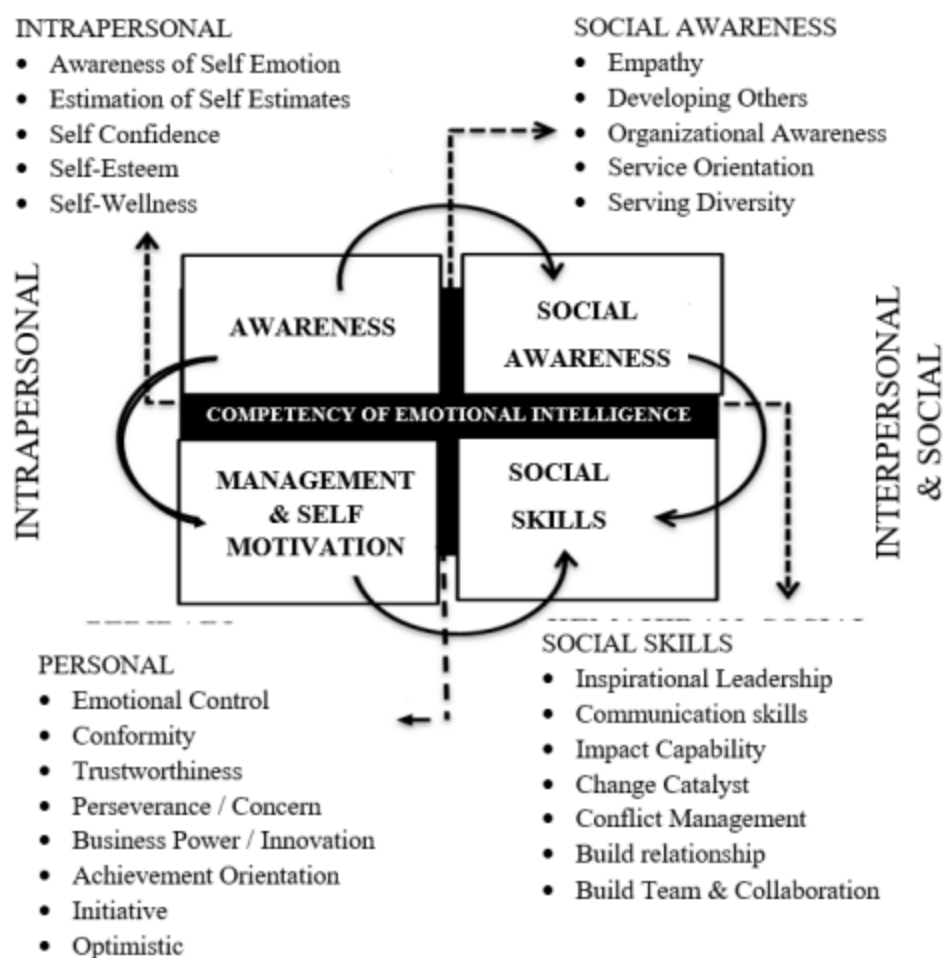
Παράλληλα, σύμφωνα με έρευνα της Udemy το 2019, η ΕΙ αναδείχθηκε ως μία από τις ταχύτερα αναπτυσσόμενες κοινωνικές δεξιότητες στον επαγγελματικό χώρο, όπως καταγράφηκε από 400 υπεύθυνους εκπαίδευσης και ανάπτυξης (Udemy, 2019). Παραδοσιακά, η έννοια της νοημοσύνης είχε συνδεθεί στενά με τον δείκτη IQ, ο οποίος θεωρείτο βασικός παράγοντας επιτυχίας και προσαρμογής στη ζωή, κυρίως

μέσα από γνωστικές δεξιότητες όπως η κατανόηση, η μάθηση, η κρίση και η μνήμη. Στο πλαίσιο των οργανισμών, το IQ εκδηλώνεται σε στρατηγικές ικανότητες όπως ο σχεδιασμός, η λήψη αποφάσεων και η ανάλυση. Ωστόσο, σταδιακά έγινε αντιληπτό πως, αν και σημαντικό, το IQ δεν επαρκεί για την επαγγελματική και κοινωνική επιτυχία, κάτι που οδήγησε στην ανάγκη για έναν ευρύτερο και πιο περιεκτικό ορισμό της νοημοσύνης, ο οποίος βρήκε έκφραση μέσα από την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Elkhader, 2006).

Οι επιστήμονες έχουν προσεγγίσει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη μέσω διαφόρων ορισμών, εκ των οποίων ξεχωρίζουν εκείνοι των Mayer και Salovey καθώς και του Goleman. Οι Mayer και Salovey, το 1993, όρισαν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως οργανωμένες αντιδράσεις που σχετίζονται με διάφορα περιφερειακά ψυχολογικά συστήματα, όπως τα φυσιολογικά, γνωστικά, κινητικά και συστήματα δοκιμασίας, ενώ αργότερα την προσδιόρισαν ως μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει την ικανότητα αντίληψης και διάκρισης των συναισθημάτων, τόσο του ατόμου όσο και των άλλων, και της χρήσης αυτών των συναισθηματικών πληροφοριών για την καθοδήγηση της σκέψης και της συμπεριφοράς (Mayer & Salovey, 1993). Το 1997, οι Mayer, Caruso και Salovey επανήλθαν προτείνοντας έναν πιο σύνθετο ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί ένα σύστημα γνωστικών ικανοτήτων με τέσσερις βασικές συνιστώσες: την ικανότητα ακριβούς αξιολόγησης και έκφρασης συναισθημάτων, τη δημιουργία και πρόσβαση σε συναισθήματα για την υποστήριξη της σκέψης, την κατανόηση των συναισθημάτων και της συναισθηματικής γνώσης, και τη ρύθμιση των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης (Mayer et al., 1999).

Από την άλλη πλευρά, ο Daniel Goleman προσέγγισε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα και εκείνα των άλλων, να παρακινεί τον εαυτό του, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του, καθώς και τις διαπροσωπικές του σχέσεις. Σύμφωνα με τον Goleman, η Συναισθηματική Νοημοσύνη περιλαμβάνει πέντε βασικούς τομείς: την αυτογνωσία, τη διαχείριση των συναισθημάτων, την αυτοπαρακίνηση, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες, όπως φαίνεται στην Εικόνα 1. Παράλληλα, υπογράμμισε ότι η

αυτογνωσία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της ΕΙ, αφού σχετίζεται άμεσα με την επίγνωση και κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων (Goleman, 2005).



Εικόνα 1: Μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (1998)
Πηγή: Τροποποιημένο από τον Goleman (1998) «Working With Intelligence»

Η συναισθηματική νοημοσύνη ορίστηκε από τον Alothman ως «η ικανότητα να υπάρχει επίγνωση και αναγνώριση των συναισθημάτων, τόσο των προσωπικών όσο και των ξένων, να γίνεται κατανόηση και σαφής διατύπωση αυτών των συναισθημάτων, καθώς και να ρυθμίζονται τα συναισθήματα αυτά βάσει παρατήρησης και επαρκούς επίγνωσης των συναισθημάτων των άλλων, ώστε να καθίσταται δυνατή η εμπλοκή σε θετικές κοινωνικές και συναισθηματικές σχέσεις. Μέσω αυτών, ενισχύεται η ικανότητα του ατόμου για νοητική, συναισθηματική και επαγγελματική ανάπτυξη και αποκτώνται ολοένα και περισσότερες θετικές δεξιότητες ζωής» (Alothman et al., 2017).

Μετά από εκτενή επισκόπηση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας για το θέμα, διαπιστώθηκε από τους Alothman και Rizk ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελείται από τέσσερα κύρια συστατικά (Alothman & Rizk, 2001): την επίγνωση των συναισθημάτων, τη διαχείριση των συναισθημάτων, τη ρύθμιση των συναισθημάτων και την ενσυναίσθηση. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε από αυτούς ταξινόμηση των διάφορων ορισμών της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε δύο κατηγορίες: Στην πρώτη περιλαμβάνονται οι ορισμοί σύμφωνα με τους οποίους η Συναισθηματική Νοημοσύνη θεωρείται ως η ικανότητα κατανόησης, ελέγχου και ρύθμισης των προσωπικών συναισθημάτων με βάση την επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων και της ανάλογης συμπεριφοράς σε καταστάσεις ζωής. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι ορισμοί κατά τους οποίους η Συναισθηματική Νοημοσύνη νοείται ως ένα σύνολο συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η αυτογνωσία και η ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων, η επιμονή, ο ενθουσιασμός, η αυτοπαρακίνηση, η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες κατέχονται από το άτομο και του είναι απαραίτητες για την επίτευξη επιτυχίας στη ζωή και την καριέρα του (Alothman & Rizk, 2001).

Στη συνέχεια, αναφέρθηκε από τον Semadoni ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη θεωρείται ως μία από τις μορφές της Κοινωνικής Νοημοσύνης, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα κατανόησης των εσωτερικών συναισθημάτων, καθώς και των συναισθημάτων ή των συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων (Samadony, 2007). Μια διατριβή με τίτλο «Προς την καθιέρωση μιας θεωρητικής βάσης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης» παρουσιάστηκε από τον Nasif, στην οποία αναλύθηκαν η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, οι κύριες κλίμακες που βασίζονται στη θεωρία, οι κύριες κλίμακες που χρησιμοποιούνται για τη μέτρησή της, καθώς και η υποστήριξη και η αντίθεση που εκφράστηκαν αναφορικά με την έννοια αυτή. Καθένα από τα θέματα αυτά εξετάστηκε και σχολιάστηκε από τον ερευνητή εντός τριών πλαισίων, στα οποία έχει καταταχθεί η πλειονότητα των θεωριών της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, όπως επίσης και των σχετικών κλιμάκων και πρακτικών εφαρμογών (Amin & Nasif, 2024).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ορίστηκε από τους Petrides και Furnham (2001) ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, δηλαδή ως μία συλλογή συμπεριφορικών προδιαθέσεων και αντιλήψεων που κατέχονται από τα άτομα στην ιδιοσυγκρασία

τους, με σκοπό τη διευκόλυνση της αναγνώρισης, της επεξεργασίας και της χρήσης συναισθηματικά φορτισμένων πληροφοριών. Από τους Matthews, Zeidner και Roberts (2004), επιχειρήθηκε η σύνθεση των ποικίλων μοντέλων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, προκειμένου να προταθεί ένας ενιαίος ορισμός: «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μια προσαρμοστική ικανότητα που διαθέτει το άτομο, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει διάφορα συναισθηματικά γεγονότα», όπως διαπιστώθηκε μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τη νοημοσύνη, τα συναισθήματα και την προσωπικότητα. Η ικανότητα αυτή εκλαμβάνεται ως ενδεικτική άλλων ικανοτήτων και συγκεκριμένων προτύπων συμπεριφοράς, ενώ, αν και συνδέεται με τη γνωστική και νευρολογική δομή του ατόμου, θεωρείται ότι αποκτάται κυρίως με την πάροδο του χρόνου.

Ο Hardley (2004) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθηματικών αντιδράσεων των άλλων σε διάφορα γεγονότα και της παρέμβασης στα συναισθήματά τους με τον πλέον κατάλληλο τρόπο. Η συναισθηματική νοημοσύνη ορίστηκε επίσης πρόσφατα από τους Cooper και Orioli (2005) ως «η ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη δύναμη και τη διορατικότητα των συναισθημάτων τους ως πηγή ενέργειας, πληροφοριών, δημιουργικότητας, εμπιστοσύνης και σύνδεσης με το περιβάλλον τους». Κατά την εξέταση των διαφόρων ορισμών της συναισθηματικής νοημοσύνης, γίνεται προφανές ότι η έννοια αυτή περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ιδιοτήτων. Ως αποτέλεσμα, αναγνωρίζεται ότι πρόκειται για μια εννοιολογικά διφορούμενη κατασκευή, γεγονός που έχει οδηγήσει ορισμένους μελετητές να αμφισβητήσουν την εγκυρότητά της (Pfeiffer, 2001).

Οι προηγούμενοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται κάπως με τη γνωστική νοημοσύνη και με ποικίλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, και προτιμούν να επανεξετάσουν αξιόπιστα και έγκυρα μοντέλα προσωπικότητας (Πλατσίδου, 2004). Ωστόσο, όπως σημειώνεται από τους Ciarrochi, Chan και Caputi (2000), οι διάφοροι ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρούνται μάλλον συμπληρωματικοί παρά αντιφατικοί, καθώς αντικατοπτρίζουν τις διάφορες εκφάνσεις αυτής της περίπλοκης έννοιας. Η προαναφερθείσα προοπτική τεκμηριώνεται από τους Mayer και Salovey (1997), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν θεωρείται ξεχωριστό χαρακτηριστικό της

προσωπικότητας ή ένα σύνολο συγκεκριμένων ικανοτήτων, αλλά μάλλον ένας συνδυασμός συναισθηματικών και αντιληπτικών ικανοτήτων. Για παράδειγμα, η ικανότητα αντίληψης και κατανόησης των συναισθημάτων θεωρείται προϋπόθεση για τη διαχείρισή τους.

1.2. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) αναγνωρίζεται πλέον ως θεμελιώδες συστατικό της επιτυχίας, τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε επαγγελματικό περιβάλλον, όπως αποδεικνύεται από πλήθος μελετών. Σύμφωνα με ερευνητές, όπως οι Πλατσίδου (2004) και Sternberg (2000), η επιτυχία εξαρτάται από μια ποικιλία δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας μετατροπής ιδεών σε δράση, της δημιουργικότητας και της αναλυτικής σκέψης, εκτός από την παραδοσιακή γνωστική νοημοσύνη.

Ο Goleman (2005) υποστηρίζει ότι η κοινωνική νοημοσύνη (ΚΝ) μπορεί να θεωρείται ακόμη πιο κρίσιμη από τη γνωστική νοημοσύνη στην επιδίωξη των στόχων, καθώς επηρεάζει θετικά συγκεκριμένες πτυχές της συμπεριφοράς, τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο επαγγελματικό περιβάλλον. Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) θεωρείται κρίσιμη συνιστώσα των επιτυχημένων επαγγελματιών και της προσωπικής ευημερίας στον εργασιακό χώρο, καθώς συμβάλλει στη διατήρηση της προσωπικής αξιοπρέπειας και της ψυχικής ισορροπίας. Ο Goleman (2000) αναφέρει ότι η ΣΝ βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των καθηκόντων των ατόμων, καθώς και την ευχαρίστηση που αντλούν από την εργασία τους και την ικανοποίηση από αυτήν. Η Πλατσίδου (2010) συνδέει τη ΣΝ με την αποτελεσματική ηγεσία, την αποτελεσματική ομαδική εργασία, την αυξημένη απόδοση, την αποτελεσματική διαχείριση του εργασιακού άγχους και την επαγγελματική ανέλιξη.

Είναι πλέον προφανές ότι η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αποτελεσματικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Πλατσίδου, 2010). Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται άμεσα και θετικά από το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, όπως αποδεικνύεται από έρευνες των Kafetsios & Zampetakis (2008) και Καραβασίλη (2012). Επιπλέον, ενισχύεται τόσο η θετική στάση απέναντι στο επάγγελμά τους όσο και η ικανοποίηση που αντλείται από αυτό. Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) εξελίσσεται σε θεμελιώδες συστατικό της

εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς περιλαμβάνει τον εντοπισμό, την κατανόηση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτών, με απώτερο στόχο τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Στην ηγεσία και τη διοίκηση προσωπικού, η ενσωμάτωση των συναισθημάτων στις γνωστικές διαδικασίες και συμπεριφορές, καθώς και η κατάλληλη διαχείρισή τους, θεωρούνται κρίσιμοι παράγοντες για τη λήψη αποφάσεων (Kafetsios, 2004).

Η ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον διευκολύνεται με την ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι η ΣΝ ενισχύει τη συναισθηματική ευημερία, την ψυχική ισορροπία και τη γαλήνη, μειώνοντας έτσι την πιθανότητα επαγγελματικής εξουθένωσης (Πλατσίδου, 2010). Η συναισθηματική αγωγή (ΣΝ) θεωρείται θεμελιώδες συστατικό της ολοκληρωμένης ανάπτυξης των μαθητών, η οποία συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής τους διαδικασίας. Ο πρωταρχικός στόχος κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με τη Μάνεση (2012), είναι να καταστεί δυνατό στους μαθητές να αναγνωρίζουν, να διακρίνουν και να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις. Στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, θεωρείται απαραίτητο να αναπτυχθούν καινοτόμες διδακτικές στρατηγικές που να ανταποκρίνονται στις ποικίλες μαθησιακές απαιτήσεις των μαθητών και να βελτιώνουν τις ακαδημαϊκές και συναισθηματικές τους ικανότητες (Μάνεση, 2012). Η εκπαίδευση πρέπει να λειτουργεί ως πυξίδα για τους μαθητές, βοηθώντας τους στον εντοπισμό και την καλλιέργεια των ιδιαίτερων ταλέντων τους, αυξάνοντας έτσι την προσωπική τους ικανοποίηση και παραγωγικότητα (Goleman, 2000).

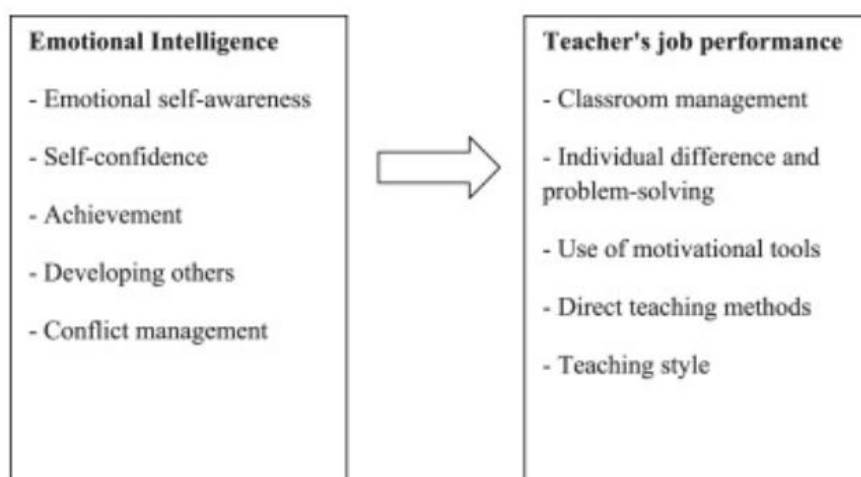
Ορισμένοι ερευνητές προσδιορίζουν την αυτοαποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Seng et al., 2016 * Wang et al., 2016) ως δύο από τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών που θεωρούνται υπεύθυνα για τη δημιουργία θετικών αποτελεσμάτων στους μαθητές. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται σημαντικά θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση (Πλατσίδου, 2010). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η επαγγελματική εξουθένωση και η χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση, που ενδέχεται να εμφανιστούν σε κάποιο σημείο της σταδιοδρομίας ενός εκπαιδευτικού, μπορούν να προληφθούν, εάν οι

εκπαιδευτικοί λάβουν υποστήριξη για την ενίσχυση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Κατά συνέπεια, έχουν διεξαχθεί έρευνες από την Ελλάδα και από όλο τον κόσμο σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη στο εκπαιδευτικό προσωπικό, τόσο ανεξάρτητα όσο και σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες (Dewaele et al., 2018 * Πλατσίδου, 2010 * Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018). Η παρουσία της συναισθηματικής νοημοσύνης, ακόμη και σε υψηλά επίπεδα, θεωρείται κρίσιμη και σημαντική στο πλαίσιο του ρόλου των εκπαιδευτικών, καθώς οι λειτουργίες τους δεν περιορίζονται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά είναι πολύπλευρες. Περιλαμβάνει την αναγκαιότητα εντοπισμού και ρύθμισης μιας ποικιλόμορφης σειράς συναισθημάτων σε μια τάξη για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος που ευνοεί τη μάθηση (Chen & Guo, 2020 * Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018). Η διδασκαλία γίνεται αντιληπτή ως μια ιδιαίτερα απαιτητική πνευματική προσπάθεια, στην οποία αναλαμβάνονται ποικίλοι ρόλοι, συμπεριλαμβανομένων εκείνων των εκπαιδευτών, των ερευνητών, των διοικητικών στελεχών, των μεντόρων και των ηγετών. Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρείται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προάγει ένα υποστηρικτικό εργασιακό περιβάλλον, καθώς βελτιώνονται οι κοινωνικές δεξιότητες και η διαχείριση των συγκρούσεων (Farahbakhsh, 2012). Με τη σειρά τους, οι επιδόσεις, η ευημερία και το σχολικό κλίμα των μαθητών επηρεάζονται άμεσα από τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Mahfouz et al., 2019).

Τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρούνται ενδεικτικά της ικανότητας να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και να τα αξιοποιούν εποικοδομητικά, γεγονός που έχει θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση (Anari, 2012- Mérida-López & Extremera, 2017), σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικών ερευνών για τη συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαιδευτική κοινότητα (Πλατσίδου, 2010). Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε, η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητά τους, η οποία θεωρείται κρίσιμος παράγοντας για τη δέσμευση και την αποτελεσματικότητα στον επαγγελματικό τους ρόλο (Mérida-López & Extremera, 2017). Αυτό, με τη σειρά του, έχει θετικό αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Russo-Netzer & Shoshani, 2019 * Tan, 2018). Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ότι μπορεί να έχει ουσιαστικές επιπτώσεις στην ηγεσία (Farahbakhsh, 2012). Οι επιδόσεις των

διευθυντών σχολείων και η συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ιδίως στους τομείς της διαχείρισης συγκρούσεων και των δεξιοτήτων επιρροής, θεωρείται ότι συσχετίζονται θετικά με την ικανότητα αντίληψης και χρήσης των συναισθημάτων (Ayiro, 2014).

Επιπλέον, σε μελέτη που διεξήχθη σε διοικητικούς υπαλλήλους εκπαιδευτικών (Farahbakhsh, 2012), παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας της επαγγελματικής ζωής και της συναισθηματικής νοημοσύνης και των υποκλιμάκων της (αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, έλεγχος των σχέσεων και κοινωνική ευαισθητοποίηση). Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι ικανοί να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματα των εκπαιδευτών τους και να αξιοποιούν στο έπακρο τις δυνατότητές τους (Saleem et al., 2017). Αυτό συμβάλλει στην ενίσχυση της απόδοσης και της ευημερίας των υφισταμένων τους, καθώς και στην ανάπτυξη θετικών εργασιακών σχέσεων (Mayer et al., 2008). Επίσης, διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών εκπαίδευσης και του στυλ ηγεσίας τους, με ιδιαίτερη έμφαση στη μετασχηματιστική (Wirawan et al., 2019) και τη βιώσιμη ηγεσία (Leal Filho et al., 2020). Ωστόσο, υπήρξε διαφοροποίηση στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με βάση την επαγγελματική τους εμπειρία (Çayak & Eskici, 2021).



Εικόνα 2: Συναισθηματική νοημοσύνη στην απόδοση του εκπαιδευτικού. Πηγή: Mehmood, Qasim & Azam, (2017).

Οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών αξιολογήθηκαν πιο θετικά (με υψηλότερες βαθμολογίες) από τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία 6-10 ετών, σε σύγκριση με εκείνους με εμπειρία 0-5 ετών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 6-10 και 16-20 ετών ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης στην ικανότητα των διευθυντών τους να επιλύουν συγκρούσεις ή διαφωνίες, σε σχέση με εκείνους με προϋπηρεσία 0-5 ετών. Οι αποκλίσεις αυτές ενδέχεται να υποδηλώνουν ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις διοικητικές ικανότητες των διευθυντών τους επηρεάζονται από το επαγγελματικό τους υπόβαθρο (Çayak & Eskici, 2021).

1.3. Οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις συγκρούσεις των μαθητών και να βοηθούν τους μαθητές να προσαρμοστούν στην κοινωνική δυναμική της τάξης, σύμφωνα με τα υπάρχοντα εμπειρικά και θεωρητικά στοιχεία. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις συναισθηματικές και κοινωνικές προκλήσεις εξαρτάται από τη δημιουργία ενός θετικού συναισθηματικού περιβάλλοντος. Το περιβάλλον αυτό χαρακτηρίζεται από την αποτελεσματική διαχείριση και έκφραση των συναισθημάτων, την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους και την επιτυχή επίλυση προβλημάτων σε δύσκολες καταστάσεις. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του εκπαιδευτικού επηρεάζει το θετικό περιβάλλον του σχολείου, τις σχέσεις επικοινωνίας με τους μαθητές, την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη διαχείριση συγκρούσεων και προκλητικών καταστάσεων (Birol et al., 2009).

Κατά συνέπεια, οι οργανισμοί και οι επιχειρήσεις που στελεχώνονται από άτομα με ανεπτυγμένη Συναισθηματική Νοημοσύνη διακρίνονται από αυξημένα επίπεδα επικοινωνίας, κοινωνικών σχέσεων, ομαδικής εργασίας και απόδοσης (Goleman, 2000). Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα που διαθέτουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένες δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι ικανά να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων, και να επιδεικνύουν υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης. Η αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα αναπτύσσονται μέσω του κλίματος εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης που καλλιεργείται, ενώ παράλληλα αποκτάται επίγνωση των ορίων, των υποχρεώσεων και

των ευθυνών στο πλαίσιο της ενισχυμένης επικοινωνιακής επίτευξης. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται η αποδοτικότητα και η ομαδική συνοχή των ατόμων, βελτιώνεται η εργασιακή ατμόσφαιρα και επιτυγχάνονται ευκολότερα οι στόχοι που έχουν τεθεί. Η θετική ατμόσφαιρα στην τάξη και η καλλιέργεια θετικών σχέσεων με τους μαθητές αναγνωρίζονται ως ευθύνη των συναισθηματικά ευφυών εκπαιδευτικών (Jennings & Greenberg, 2009).

Ο σχεδιασμός του μαθήματος σύμφωνα με τις δυνατότητες και τις απαιτήσεις του μαθητή αναγνωρίζεται ως ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό του συναισθηματικά ευφυούς εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν επίγνωση των συναισθημάτων των μαθητών τους στην τάξη είναι πιο ικανοί στο να δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον που είναι κατάλληλο για αυτούς και διευκολύνει την επιτυχία τους (Lees & Barnard, 1999). Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός που δίνει προτεραιότητα στη συναισθηματική πτυχή της τάξης επιδεικνύει συμπεριφορές που ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, διεγείροντας το ενδιαφέρον τους και βελτιώνοντας τη συγκέντρωσή τους προκειμένου να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν επίσης ως πρότυπο θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, με την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων μετά από αξιολόγηση ποικίλων παραμέτρων, συμπεριλαμβανομένων των πιθανών επιπτώσεων στον εαυτό τους ή στους άλλους. Το πρότυπο του σεβασμού των άλλων και της λογοδοσίας των ατόμων για τις πράξεις τους τίθεται έμμεσα από τους εκπαιδευτικούς (Jennings & Greenberg, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης διαθέτουν επίσης υψηλή αυτογνωσία και κοινωνική επίγνωση (Sutton & Wheatley, 2003). Ένα ακριβές πλαίσιο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές επηρεάζουν τις συναισθηματικές καταστάσεις και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνουν και επηρεάζουν τα συναισθήματα και τα πρότυπα συμπεριφοράς των μαθητών, παρέχεται από την υψηλή αυτογνωσία. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις συναισθηματικές τους δυνάμεις και ελλείψεις και αξιολογούν ρεαλιστικά τις δικές τους δυνατότητες (Jennings & Greenberg, 2009). Η κοινωνική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα αντίληψης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων και σχετίζεται με το δίκτυο αλληλεπίδρασης που δημιουργείται με τα άτομα του περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο, σταθεροί και υποστηρικτικοί δεσμοί σχέσεων δημιουργούνται μέσω της

αμοιβαίας κατανόησης και μιας μεθόδου διαπραγμάτευσης λύσεων σε καταστάσεις που ενδέχεται να οδηγήσουν σε συγκρούσεις και διαμάχες (Greenberg et al., 2003).

Οι συναισθηματικά ικανοί ηγέτες ενισχύουν ένα θετικό σχολικό περιβάλλον, βελτιώνουν τις σχέσεις συνεργασίας και συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (George, 2000). Μια μελέτη που διεξήχθη από τους Saleem και συν. (2017), στην οποία συμμετείχαν 50 διευθυντές και 300 εκπαιδευτικοί, έδειξε ότι οι ηγέτες με ισχυρή αίσθηση συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σε θέση να ρυθμίζουν αποτελεσματικότερα τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, αξιοποιώντας τις δεξιότητες και τις ικανότητες τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι προτιμούν να διοικούνται από σχολικούς ηγέτες οι οποίοι είναι ευέλικτοι, αισιόδοξοι, διατηρούν αυτοέλεγχο και έχουν αναπτύξει ενσυναίσθηση (Bipath, 2009). Σύμφωνα με τους Al Shehhi και συν. (2021), οι διευθυντές εκπαίδευσης που διαπιστώνεται ότι έχουν ελλείψεις στις δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να βιώσουν επιζήμια επίδραση στον εργασιακό χώρο και να μην είναι σε θέση να εκπληρώσουν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους. Κατά συνέπεια, το εργασιακό περιβάλλον και η απόδοση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών μπορούν να βελτιωθούν με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Debes, 2021).

Η ανάγκη για κατάρτιση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών στις δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης θεωρείται επιτακτική, προκειμένου να βελτιωθεί η ευημερία των μαθητών και η επιτυχία των σχολείων (Vesely-Maillefer & Saklofske, 2018). Η συμπερίληψη και η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαδικασία πρόσληψης και η ανάπτυξη προγραμμάτων κατάρτισης για τους διευθυντές θεωρούνται βασικά συστατικά της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Parker et al., 2009). Παρά ταύτα, οι ερευνητές τονίζουν την αναγκαιότητα για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τα προγράμματα που αποσκοπούν στην ενίσχυση ή την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, ιδίως των εκπαιδευτικών ηγετών (Gómez-Leal et al., 2022). Κατά συνέπεια, οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ένα σχολικό περιβάλλον κρίνονται απαραίτητες για τη δημιουργία συνεργασιών στο χώρο εργασίας, καθώς και για την εφαρμογή πρακτικών που θα βελτιώσουν την απόδοση και θα βελτιώσουν το σχολικό περιβάλλον (Gray, 2009). Οι Parker και συν. (2009) υπογραμμίζουν τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην

εκπαίδευση, υποστηρίζοντας ότι θα ήταν ζωτικής σημασίας να αξιολογηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη κατά τη διαδικασία πρόσληψης και να αναπτυχθούν προγράμματα κατάρτισης ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα που αμφισβητεί την υφιστάμενη κατάσταση και επιδιώκει την αριστεία (Moore, 2009).

1.4. Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση προκλήσεων

Οι ηγέτες των σχολείων θα πρέπει να προσανατολίζουν τη συναισθηματική επάρκεια προς την επίτευξη επαγγελματικής και οργανωτικής επιτυχίας (Grobler et al., 2016), η οποία απαιτεί υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης. Αντιμετωπίζονται αυξημένα επίπεδα άγχους, συγκρούσεων και διλημμάτων σε περιόδους εκπαιδευτικών αλλαγών (Bush & Middlewood, 2013), γεγονός που καθιστά τη συναισθηματική νοημοσύνη κρίσιμη για την ενδυνάμωση των ηγετών, ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής βελτίωσης. Οι Grootenboer και Hardy (2016) ανέδειξαν τις μορφές της συναισθηματικής νοημοσύνης που περιστρέφονται γύρω από (α) έναν σημασιολογικό χώρο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από την κατασκευή μιας κοινής και αμοιβαίας κατανόησης των οργανωτικών λειτουργιών και αναγκών, και (β) έναν κοινωνικό χώρο, ο οποίος εκδηλώνεται με την οικοδόμηση κοινωνικών σχέσεων και τη δικτύωση μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων του σχολείου. Το τελευταίο στοιχείο μελετά την πρακτική των σχολικών ηγετών από την οπτική των συνθηκών και των αναγκών για την επίλυση συγκρούσεων, την αποφόρτιση του προσωπικού και την αντιμετώπιση περιστασιακών σχολικών προβλημάτων. Η επίδειξη αυτού του κοινωνικού χώρου επικεντρώνεται σε αξίες που αφορούν την κοινωνική δικαιοσύνη, την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό, την ένταξη και τη συνεργασία. Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται βασικό χαρακτηριστικό της καινοτόμου και αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας, καθώς και συμπληρωματικός πόρος για τη δημιουργία ικανών σχολικών ηγετών και την ανάπτυξη ανθεκτικών σχολικών κοινοτήτων (Benson et al., 2014).

Οι Wong και συν. (2010) απέδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την απόδοση, την επαγγελματική επιτυχία και την ικανοποίηση των σχολικών ηγετών στο Χονγκ Κονγκ. Παράλληλα, ο Cliffe (2011) διαπίστωσε ότι οι διευθυντές σχολείων του Ηνωμένου Βασιλείου με υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης εμφάνισαν επαγγελματικές δεξιότητες που σχετίζονται με την

αυτογνωσία, τη συναισθηματική αυτοδιαχείριση, την παρακίνηση του εαυτού τους και των άλλων, την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, καθώς και τη διαχείριση των ενδοπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες διαμόρφωσαν την συνολική επαγγελματική τους απόδοση. Ο Cliffe (2011) πρότεινε μια τυπολογία πέντε επιπέδων για τη συναισθηματική νοημοσύνη, που είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη των σχολείων, η οποία περιλαμβάνει: (α) την επίγνωση των προσωπικών συναισθημάτων, (β) τη συνειδητή διαχείριση των συναισθημάτων με τρόπο κατάλληλο για την κατάσταση, (γ) τη διοχέτευση των συναισθημάτων με σκοπό τη βελτίωση των κινήτρων για απόδοση, (δ) την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και (ε) τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων με έμφαση στην αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία.

Οι διευθυντές των σχολείων συχνά αναλαμβάνουν την ευθύνη της παρακίνησης των εκπαιδευτικών και του προσωπικού, κάτι που απαιτεί την έκφραση και επίδειξη διαφόρων συναισθημάτων, τα οποία επηρεάζουν άμεσα τη διδασκαλία και τη μάθηση (Oplatka, 2011). Ο Arar (2017) υπογραμμίζει τη σημασία των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο και επισημαίνει τη σημασία της ευημερίας των εκπαιδευτικών, με τους σχολικούς ηγέτες να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση αυτής της ευημερίας, ειδικά κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών αλλαγών. Οι σχολικοί ηγέτες λειτουργούν ως έμμεσοι διαμεσολαβητές της ευημερίας των μαθητών, επηρεάζοντας τη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών και συμβάλλοντας στη μείωση ή αύξηση της δυστυχίας τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι Brinia και συν. (2014) συμφωνούν με αυτήν την άποψη, τονίζοντας ότι τα χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης ενισχύουν τις δεξιότητες της σχολικής ηγεσίας και προάγουν την εκπαιδευτική αλλαγή για τη βελτίωση του σχολείου. Η ηγεσία και η διαχείριση των σχολείων, αναφέρουν οι Brinia και συν. (2014), απαιτούν βαθιά κατανόηση των ανθρώπινων παραγόντων και την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων. Στην ίδια γραμμή, οι Wang και συν. (2015) αναφέρουν ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες είναι θεμελιώδη χαρακτηριστικά που ενισχύουν τις ικανότητες απόδοσης των ηγετών, των διευθυντών και των διοικητικών στελεχών, βελτιώνοντας την συνολική απόδοση του σχολείου. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει, επομένως, να επιδεικνύουν ποικίλους ρόλους που απαιτούν συναισθηματική νοημοσύνη, από την παρακίνηση και τη διαχείριση του άγχους, μέχρι την

ανταπόκριση στις συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές και την ενίσχυση της καινοτομίας (Bush & Middlewood, 2013).

Οι Harris και Jones (2017) καθώς και οι Bar-On και συν. (2007) υπογραμμίζουν ότι ο μετασχηματισμός του σχολείου απαιτεί ηγέτες που είναι ικανοί να οικοδομήσουν ικανότητες και να ενισχύσουν τις θεματικές γνώσεις του διδακτικού προσωπικού και των κοινοτήτων μάθησης. Οι ηγέτες αυτοί χρησιμοποιούν την ενσυναίσθηση, την κοινωνική ευθύνη και τις διαπροσωπικές σχέσεις για να εδραιώσουν και να αποδείξουν την αποτελεσματικότητα αυτών των ικανοτήτων. Παρόμοια, οι Al-Mahdy και συν. (2018) τονίζουν τον σημαντικό ρόλο των σχολικών ηγετών στο Ομάν, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την παρακίνηση και την έμπνευση των εκπαιδευτικών, αναφέροντας ότι η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη συναισθηματική μάθηση, επηρεάζεται από ηγέτες με χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η διαχείριση των συναισθημάτων, η παρακίνηση και η αποτελεσματικότητα. Κατά συνέπεια, οι κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι σχολικοί ηγέτες είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και για τη βελτίωση του σχολείου συνολικά. Οι συναισθηματικές ικανότητες των ηγετών επηρεάζουν επίσης τις επιδόσεις και την ευημερία των μαθητών, ενώ οι στρατηγικές παρέμβασης στη συναισθηματική μάθηση είναι καθοριστικές για τη σχολική βελτίωση (Zins et al., 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Ορισμός της ενσυναίσθησης

Η ενσυναίσθηση, που προέρχεται από τον αγγλικό όρο «empathy», αναφέρεται στην ικανότητα να κατανοούμε και να συμμεριζόμαστε τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου. Ο όρος «empathy» πηγάζει από τον αρχαίο ελληνικό όρο «ενσυναίσθηση», ο οποίος αρχικά συνδεόταν με έντονα συναισθηματικά ή παθητικά βιώματα. Στα νέα ελληνικά, ο όρος «εμπάθεια» χρησιμοποιείται κυρίως για να περιγράψει αρνητικά συναισθήματα, ενώ η έννοια της ενσυναίσθησης είναι πιο πολυδιάστατη και αφηρημένη. Κατά τον Cuff et al. (2016), η ενσυναίσθηση μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα να κατανοούμε και να συμμετέχουμε στα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου, βιώνοντας παρόμοια συναισθήματα. Η συμπάθεια και η ενσυναίσθηση είναι

δύο έννοιες που συχνά συγχέονται, αν και διαφέρουν. Η συμπάθεια αναφέρεται στην ψυχική οδύνη ενός άλλου, χωρίς απαραίτητα να κατανοούμε ή να μοιραζόμαστε τα συναισθήματά του. Αντίθετα, η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει την ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα του άλλου, να συμμετέχουμε σε αυτά και να ανταποκριθούμε κατάλληλα. Διάφοροι επιστημονικοί τομείς, όπως η ψυχοθεραπεία, η ηθική, η εκπαίδευση και η τεχνητή νοημοσύνη, έχουν ενσωματώσει την έννοια της ενσυναίσθησης στην έρευνά τους (Endacott & Brooks, 2013; Bartal et al., 2011).

Η ενσυναίσθηση είναι μια έννοια που υπόκειται σε ατομική ερμηνεία και εξαρτάται από την κατανόηση της διαδικασίας της ενσυναίσθησης από το κάθε άτομο. Αν και οι διαστάσεις της ενσυναίσθησης δεν είναι πάντα ομοιόμορφα αποδεκτές, οι περισσότερες μελέτες αναγνωρίζουν δύο βασικές διαστάσεις (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008), τη γνωστική και συναισθηματική διάσταση. Η γνωστική διάσταση, ή «διανοητική προοπτική», η οποία αφορά την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων (Smith, 2006). Παράλληλα, η συναισθηματική διάσταση, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα ρύθμισης και ανταπόκρισης στα συναισθήματα των άλλων. Επίσης, έχει προταθεί μια επικοινωνιακή διάσταση της ενσυναίσθησης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003), η οποία αφορά την ικανότητα να διατηρούμε και να προάγουμε επικοινωνιακή σύνδεση μέσω της ενσυναίσθησης.

Η ενσυναίσθηση είναι μια θεμελιώδης δεξιότητα που αποτελεί θεμέλιο για την αποτελεσματική εκπαίδευση, όπως αναφέρει ο Gottman (2000). Αυτή η δεξιότητα είναι πολύτιμη τόσο στην επαγγελματική όσο και στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, καθώς τους επιτρέπει να διαχειριστούν και να ανταποκριθούν στις απαιτητικές ευθύνες του επαγγέλματός τους. Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν ενσυναίσθηση είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να δημιουργήσουν μια κουλτούρα συνεργασίας και αποδοχής, βασισμένη στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών τους. Η ενσυναίσθηση συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, επιτρέποντας στους δασκάλους να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και να διαχειρίζονται με ευελιξία τις προκλήσεις που προκύπτουν στην τάξη.

2.2. Ιστορική εξέλιξη της έννοιας της ενσυναίσθησης

Η έννοια της ενσυναίσθησης, όπως τη γνωρίζουμε σήμερα, έχει μια ενδιαφέρουσα ιστορική εξέλιξη. Ο όρος "empathy" εισήχθηκε για πρώτη φορά στην αγγλική γλώσσα το 1909 από τον Edward B. Titchener, ως μετάφραση της γερμανικής λέξης *Einfühlung* (fühlung = αίσθηση + ein = μέσα σε), την οποία εισήγαγε ο Robert Vischer το 1873. Η έννοια αυτή είχε τις ρίζες της στην ιδέα του Hermann Lotze το 1858, ο οποίος διατύπωσε την έννοια ενός μηχανισμού που επιτρέπει στον άνθρωπο να αντιλαμβάνεται υλικά αντικείμενα και άλλα ζώα, «βάζοντας τον εαυτό του μέσα σε αυτά» (Gallese, 2005). Αυτή η ιδέα επηρέασε βαθιά τον Vischer και αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη του όρου *Einfühlung*. Ο όρος *Einfühlung* περιγράφει τη διαδικασία μέσω της οποίας ο παρατηρητής προβάλλει τον εαυτό του στο αντικείμενο που παρατηρεί, κάτι που στη συνέχεια μεταφράστηκε από τον Titchener στα αγγλικά ως «ενσυναίσθηση» (empathy) (Stueber, 2017). Προτού εισαχθεί ο όρος «ενσυναίσθηση», η λέξη «συμπάθεια» χρησιμοποιούνταν για να αποδώσει τη δυνατότητα επικοινωνίας των συναισθημάτων και της συναισθηματικής μετάδοσης, μια έννοια που είχε διατυπωθεί από τον David Hume και τον Adam Smith. Η λέξη «συμπάθεια» προέρχεται από την ελληνική λέξη «συμπάθεια», και πριν από την εισαγωγή της ενσυναίσθησης, προσδιόριζε την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε και να συμμεριζόμαστε τα συναισθήματα των άλλων.

Η έννοια της ενσυναίσθησης εισήγαγε επιπλέον επίπεδα νοήματος στη διαδικασία της μεταδοτικότητας των συναισθημάτων. Αντί απλώς να συλλέγουμε πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες των άλλων, η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει και την επεξεργασία και εφαρμογή αυτών των πληροφοριών, καθιστώντας την πιο ενεργή και συνειδητή διαδικασία (Agosta, 2011). Στο έργο του *Aesthetik* (1903), ο ψυχολόγος Theodor Lipps, ο οποίος μετέφρασε στα γερμανικά την πραγματεία του Hume για την ανθρώπινη φύση (2000), επέλεξε την ενσυναίσθηση (*Einfühlung*) ως βάση για την αισθητική και την περιγραφή της ψυχικής κατάστασης των άλλων (account of other minds), αντί της συμπάθειας (*sympathie* στα γερμανικά). Η έννοια της ενσυναίσθησης έγινε σημαντικό θέμα στις ανθρωπιστικές επιστήμες και τη φιλοσοφία, κυρίως λόγω του έργου του Lipps. Επέκτεινε την έννοια της ενσυναίσθησης, ώστε να περιλαμβάνει όχι μόνο την αισθητική εκτίμηση των

αντικειμένων, αλλά και την αναγνώριση άλλων ατόμων ως νοήμονες οντότητες (Agosta, 2011; Stueber, 2014).

Το 1934, ο George Herbert Mead προσέφερε έναν από τους πρώτους εννοιολογικούς ορισμούς της ενσυναίσθησης, όπως την ξέρουμε σήμερα, λέγοντας ότι «ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να αναλαμβάνει κανείς το ρόλο του άλλου και να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές για τον εαυτό του». Ο Heinz Kohut, ψυχαναλυτής, υπήρξε ένας από τους πρωτοπόρους στην εφαρμογή της έννοιας της ενσυναίσθησης τη δεκαετία του 1950, θεωρώντας την ως «εμβάθυνση στη συναισθηματική, βιωματική και νοητική ζωή ενός άλλου ατόμου» ή, εναλλακτικά, ως «ενδοσκόπηση του άλλου» (ετεροσκόπηση). Παρόλο που δεν υπάρχει καθολικά αναγνωρισμένος ορισμός της ενσυναίσθησης, η συνειδητή προσπάθεια για ενσυναίσθηση των συναισθημάτων ενός άλλου ατόμου αποτελεί κυρίαρχο συστατικό σε όλους σχεδόν τους ορισμούς. Τα τελευταία χρόνια, οι μηχανισμοί που διέπουν τη διαδικασία της ενσυναίσθησης στον άνθρωπο και σε άλλα είδη έχουν μελετηθεί εκτενώς από τις νευροεπιστήμες, τις γνωστικές επιστήμες και την εξελικτική ψυχολογία, με σκοπό να ενισχυθεί η κατανόηση της έννοιας της ενσυναίσθησης (Cuff et al., 2016).

2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Σύμφωνα με τη Μαλικιώση-Λοϊζου (2003), διάφοροι παράγοντες θεωρείται ότι επηρεάζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η ηλικία αναγνωρίζεται ως ένας από τους βασικούς παράγοντες διαφοροποίησης. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης διαπιστώνεται ότι διαφοροποιείται μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της ωριμότητας. Κατά τα πρώτα στάδια της ζωής, παρατηρείται ότι επικρατεί η συναισθηματική διάσταση, ενώ με την πάροδο του χρόνου αναδύεται και ενισχύεται η γνωστική διάσταση. Όσον αφορά το φύλο, έχει επισημανθεί ότι κοινωνικοί παράγοντες αποδίδονται ως αιτίες των διαφορών που παρατηρούνται στην εκδήλωση της ενσυναίσθησης μεταξύ ανδρών και γυναικών. Στις γυναίκες, η ενσυναίσθηση θεωρείται ότι διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα διαδικασιών κοινωνικοποίησης και της σχέσης με τη μητέρα, μέσω της οποίας καλλιεργούνται οι σχετικές αξίες με την πάροδο του χρόνου. Στην περίπτωση των ανδρών, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης αποδίδεται επίσης σε φάσεις κοινωνικοποίησης, χωρίς όμως να υφίσταται άμεση σύνδεση με την πατρική φιγούρα (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003).

Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως ένας παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά την ενσυναίσθηση. Οι εκπαιδευτικοί, και ιδιαίτερα εκείνοι που εργάζονται με μικρότερα παιδιά, θεωρείται ότι λειτουργούν ως πρότυπα ενσυναίσθησης μέσω της ηθικής συμπεριφοράς τους, της συναισθηματικής διαχείρισης και των αλληλεπιδράσεών τους με τους μαθητές. Σύμφωνα με έρευνες (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2003), ο συναισθηματικός αντίκτυπος των εκπαιδευτικών στα παιδιά εκτιμάται ότι μπορεί να είναι σε ορισμένες περιπτώσεις πιο έντονος από αυτόν των γονέων, λόγω των ερευνών που πραγματοποιούν τα παιδιά για τους γονείς τους και των συγκρούσεων που προκύπτουν στο οικογενειακό περιβάλλον. Παράλληλα, έχει αποδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης είναι σε θέση να παρακινήσουν αποτελεσματικότερα τους μαθητές τους να μάθουν και να συμβάλουν στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία. Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί διαθέτουν μια βαθύτερη κατανόηση των αναγκών των παιδιών και είναι σε θέση να εκδηλώσουν το προσωπικό τους ενδιαφέρον για αυτά, γεγονός που ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και την ικανότητά τους να θέτουν και να διατηρούν στόχους (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Η ιδιοσυγκρασία αναγνωρίζεται ως ένας παράγοντας που σχετίζεται με τη δυνατότητα επίδειξης ενσυναίσθησης, καθώς αυτή η δεξιότητα συνδέεται τόσο με βιολογικούς όσο και με περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως (Goleman, 2000). Ως εκ τούτου, η ιδιοσυγκρασία ενός ατόμου, η οποία καθορίζεται από τα βιολογικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα να εκδηλώσει ενσυναίσθηση σε σχέση με άλλα άτομα. Το οικογενειακό περιβάλλον θεωρείται ως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, καθώς η οικογένεια λειτουργεί ως ο κύριος φορέας εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης του βρέφους. Πολλές μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι γονείς είναι εξαιρετικά αποτελεσματικοί στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, καθώς θεωρούνται ισχυρά πρότυπα και συμμετέχουν σε συνεχείς αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους, βασισμένες στην κατανόηση των εμπειριών τους, την άνευ όρων αγάπη, την καλλιέργεια της αξίας της προσφοράς προς τους άλλους και την ενθάρρυνση της ελεύθερης έκφρασης και του ελέγχου των συναισθημάτων τους (Gottman, 2011).

2.4. Ενσυναίσθηση και εκπαιδευτική διαδικασία

Έχει διαπιστωθεί ότι ο ρόλος και η διαδικασία της ενσυναίσθησης εξυπηρετούν ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών και είναι άξιοι διερεύνησης σε διάφορους τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Η ενσυναίσθηση θεωρείται ότι διευκολύνει ποικίλες λειτουργίες στα παιδιά, όπως η ρύθμιση της επιθετικότητας και άλλων αντικοινωνικών συμπεριφορών, η φιλοκοινωνική και ηθική συμπεριφορά, η συμπόνια και η φροντίδα, η κοινωνική κατανόηση και η συναισθηματική επάρκεια. Κρίνεται σημαντικό να τονιστεί ότι η ενσυναίσθηση δεν θεωρείται ως ένα μαγικό ελιξίριο που δημιουργεί αυτόματα κοινωνική ικανότητα και φιλοκοινωνική συμπεριφορά, ούτε ισοδυναμεί με αυτές τις προσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες. Παρά ταύτα, αναγνωρίζεται ως ένα κρίσιμο συστατικό της μήτρας των αναπτυξιακών μεταβλητών που επηρεάζουν αυτές τις γνωστικές και συναισθηματικές συμπεριφορές, οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας για την ακαδημαϊκή επιτυχία (Feshbach & Feshbach, 2009).

Η πιο πρόσφατη έρευνα σχετικά με την ενσυναίσθηση στον τομέα της εκπαίδευσης διεξήχθη από τους Platsidou και Agaliotis (2016), σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος της έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν η παρουσία στρεσογόνων παραγόντων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας προβλέπεται από την ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα επίπεδα ενσυναίσθησης και στρεσογόνων παραγόντων μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης δεν διέφεραν. Οι βαθμολογίες ενσυναίσθησης και στρεσογόνων παραγόντων δεν καταγράφηκαν να διαφοροποιούνται μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών παρουσίασαν υψηλά επίπεδα ενσυναισθητικής ανησυχίας και προοπτικής, ενώ τα επίπεδα προσωπικής ανησυχίας και φανταστικής ενσυναίσθησης/φαντασίας καταγράφηκαν ως χαμηλά. Όσον αφορά τον παράγοντα ηλικία, παρατηρήθηκε ότι η ενσυναισθητική ανησυχία των εκπαιδευτικών μειωνόταν με την πάροδο του χρόνου (Platsidou & Agaliotis, 2016).

Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου και της ενσυναίσθησης. Όσον αφορά την επίδραση των επιπέδων ενσυναίσθησης στην ανάπτυξη στρεσογόνων παραγόντων στους εκπαιδευτικούς, παρατηρήθηκε ότι η προσωπική δυσφορία θεωρείται προγνωστικός παράγοντας για την παρουσία άγχους στην οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι

στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονται με την πολυεπίπεδη διδασκαλία και τη διαδικασία αξιολόγησης προβλέπονται από το προσωπικό άγχος και τη φαντασία των εκπαιδευτικών (Platsidou & Agaliotis, 2016).

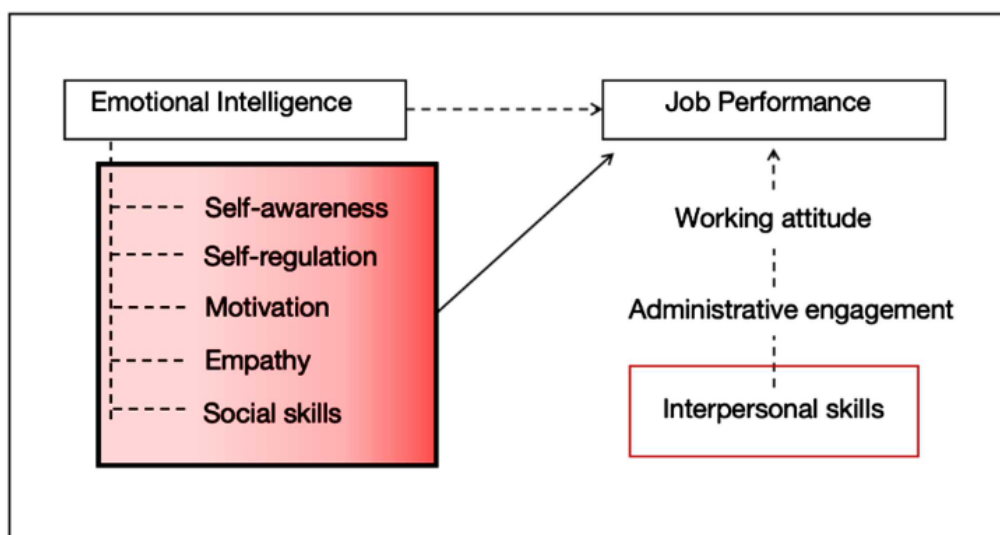
Παρά ταύτα, άλλες έρευνες έδειξαν ότι η εμφάνιση στρεσογόνων παραγόντων κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας δεν μπορεί να προβλεφθεί από την ενσυναισθητική ανησυχία (Cheung & Reeves, 2014 - Cooper, 2004 - Platsidou & Agaliotis, 2016). Επιπλέον, άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ενδέχεται να μην παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης, ωστόσο, καταγράφουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Platsidou & Agaliotis, 2016). Το 2012, 930 δάσκαλοι και καθηγητές στη βόρεια Κίνα συμμετείχαν σε μια έρευνα που χρησιμοποίησε την κλίμακα διαπροσωπικής ανταπόκρισης του Davis (1980) για την αξιολόγηση των επιπέδων ενσυναίσθησης (Huang, Li, Sun, Chen & Davis, 2012). Οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και ικανότητας να λαμβάνουν υπόψη τους τις προοπτικές των άλλων σε σχέση με τους συναδέλφους τους.

Επιπλέον, πολυάριθμες μελέτες έχουν διεξαχθεί στον τομέα της εκπαίδευσης που εξετάζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στους μαθητές. Σύμφωνα με τους Rueckert και Naybar (2008), η ενσυναίσθηση θεωρείται ζωτικής σημασίας για τα άτομα που ασχολούνται με τα παιδιά, όπως και για τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες ενσυναίσθησης που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί κατά τις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές συμβάλλουν καθοριστικά στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και στη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων (Cooper, 2004).

Επιπλέον, ο Rogers (1973) υποστηρίζει ότι η ενσυναίσθηση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχία των μαθητών, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποκτούν επίγνωση των αντιλήψεων των μαθητών για την εκπαίδευση και τη μάθηση μέσω της ικανότητας αναγνώρισης των εσωτερικών τους αντιδράσεων. Ως εκ τούτου, η πιθανότητα μάθησης αυξάνεται σημαντικά. Παράλληλα, τα παιδιά που επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης δείχνουν μεγαλύτερη συμπόνια και κατανόηση, γεγονός που τους επιτρέπει να προσφέρουν περισσότερη βοήθεια σε σχέση με εκείνα

που έχουν αναπτύξει τη δεξιότητα σε μικρότερο βαθμό. Τέλος, τα παιδιά είναι σε θέση να μιμηθούν συμπεριφορές ενσυναίσθησης, να αναπτύξουν αίσθημα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, ενώ ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους σε περιβάλλοντα όπου η ενσυναίσθηση υπογραμμίζεται τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Ως αποτέλεσμα, η αυτοπεποίθηση που αναδύεται συμβάλλει στην ενίσχυση της μάθησης, στη βελτίωση της συμπεριφοράς και στην αύξηση της πρωτοβουλίας τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών (Cooper, 2010).

Επιπλέον, η έρευνα εξετάζει τη συσχέτιση μεταξύ της ανάπτυξης της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και της «ενσυναισθητικής συμπεριφοράς». Σε έρευνα που διεξήχθη από τον Paisi (2012), διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτών είναι ικανή να δημιουργήσει σύνδεση με την ψυχολογία των μαθητών, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (από την προσχολική έως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων). Επιπλέον, ανακαλύφθηκε ότι η ανάπτυξη μιας θετικής αυτοεικόνας επηρεάζει το επίπεδο της ενσυναισθητικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την Paisi (2012), η ενσυναίσθηση θεωρείται βασικό συστατικό της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτών και μαθητών, και αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας που χαρακτηρίζει κάθε άτομο.



Εικόνα 3: Επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην απόδοση εργασίας.
Πηγή: Liu et al. (2024).

Τέλος, η έρευνα των Platsidou και Agaliotis (2016) και Liu et al. (2024), έδειξε ότι η ενσυναίσθηση συσχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στις επαγγελματικές τους ικανότητες ως παρακινητές, αξιολογητές και ρυθμιστές ποικίλων κοινωνικών σχέσεων (βλ. Εικόνα 3). Συγκεκριμένα, η γνωστική πτυχή της ενσυναίσθησης αναγνωρίζεται ως περισσότερο υπεύθυνη για την ανάληψη αυτών των ρόλων σε σχέση με τη συναισθηματική πτυχή της ενσυναίσθησης. Κατά συνέπεια, καθίσταται σαφές ότι η ενσυναίσθηση έχει ευεργετικό αντίκτυπο στο περιβάλλον της τάξης, στη διδασκαλία των εκπαιδευτών και στους μαθητές (Cooper, 2010). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις αξίες των μαθητών τους, εκτός από τις γνώσεις και τις ικανότητές τους (Huang, 2004).

2.5. Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή

Οι ρόλοι στους οποίους καλείται να ανταποκριθεί καθημερινά ένας εκπαιδευτικός είναι πολλοί και σημαντικοί (Stojiljkovic, κ.ά., 2012). Ο διδακτικός ρόλος, στην πιο στενή του έννοια, αφορά τον δάσκαλο, λέκτορα, διοργανωτή και ειδικό στο αντικείμενό του. Παράλληλα, αναλαμβάνει και παρακινητικό ρόλο, προτρέποντας και ενθαρρύνοντας τους μαθητές για μελέτη και εργασία, ενώ διατηρεί και τόνωση του ενδιαφέροντος τους. Στη συνέχεια, επιτελεί και τον ρόλο του δασκάλου-πρότυπο, προάγοντας την ανάπτυξη, εξέλιξη και τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών του. Επιπλέον, ο γνωστικός-διαγνωστικός του ρόλος εντοπίζει τις ανάγκες των μαθητών, ενώ αναλαμβάνει και τον ρυθμιστικό ρόλο στις κοινωνικές και ομαδικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη. Τέλος, καλείται να επιτελέσει και τον συνεργατικό ρόλο στη συναισθηματική αλληλεπίδραση εντός του μαθητικού περιβάλλοντος.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει τα κατάλληλα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες για να εκπληρώσει τα πολυδιάστατα καθήκοντά του. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η ενσυναίσθηση είναι όχι μόνο μια κρίσιμη ικανότητα, αλλά και μια απαραίτητη δεξιότητα. Σε συνδυασμό με τις παιδαγωγικές γνώσεις, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τις επικοινωνιακές δεξιότητες, η ενσυναίσθηση ενισχύει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα πολλαπλά καθήκοντά του (Stojiljkovic, et al., 2012). Ο εκπαιδευτικός, μέσω της ενσυναίσθησης, είναι σε θέση να επιδείξει ενδιαφέρον για τον μαθητή και να κατανοήσει την προοπτική του, είτε συνειδητά είτε ασυνειδητά,

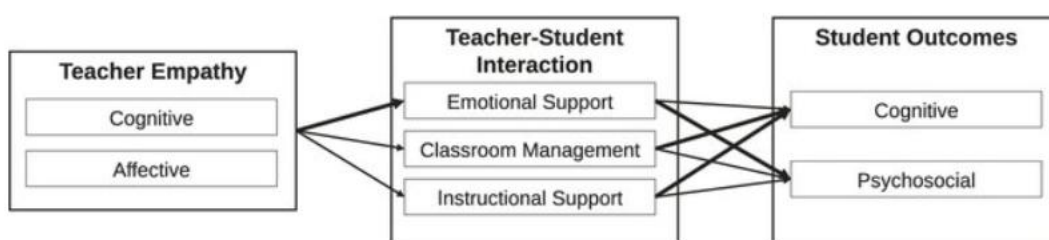
αξιολογώντας τα συναισθήματα και τις απόψεις του μαθητή. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να συμπάσχει με τα συναισθήματα του μαθητή και να βιώνει παρόμοια συναισθήματα, ενισχύοντας έτσι τη σύνδεση μεταξύ των δύο. Η ενσυναίσθηση, ως διαδικασία που περιλαμβάνει τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά στοιχεία, λειτουργεί τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά για την αποτελεσματική εφαρμογή της στην εκπαίδευση (Tettegah & Anderson, 2007). Τα συναισθήματα αποτελούν θεμελιώδες στοιχείο της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ανθρώπινη συμπεριφορά, όπως αναφέρει η Μαλικιώση-Λοϊζου (2011). Ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται απλώς στη μετάδοση γνώσεων, αλλά αναλαμβάνει και τον ρόλο του συμβούλου, ο οποίος είναι καθοριστικός για τη ζωή των μαθητών.

Η ικανότητά του να ταυτίζεται με κάθε μαθητή, προσφέροντας του ασφάλεια και σιγουριά, ενισχύει την εμπιστοσύνη και τη διάθεση των μαθητών να εκφραστούν, να μάθουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Όταν οι μαθητές αισθάνονται κατανοητοί και υποστηριζόμενοι, είναι πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες και να εξελιχθούν. Αντίθετα, αν δεν νιώθουν άνετα ή ασφαλείς στο περιβάλλον της τάξης ή αν πιστεύουν ότι ο εκπαιδευτικός δεν ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους, είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011). Ένας εκπαιδευτικός με υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης μπορεί να δημιουργήσει ένα θετικό μαθησιακό κλίμα και να αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης και κατανόησης με τους μαθητές του. Αυτό βοηθά στην αποτελεσματική επίλυση οποιωνδήποτε προκλήσεων μπορεί να προκύψουν στην τάξη. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση είναι κρίσιμη για την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς ενισχύει τις φιλοκοινωνικές τους συμπεριφορές και τον ηθικό τους συλλογισμό (Hoffman, 2000).

Ο Hoffman (2000) υποστηρίζει ακόμη ότι η ενσυναίσθηση συνδέεται με αρχές και αξίες, όπως το κίνητρο για βοήθεια και η δικαιοσύνη, οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας για την καθοδήγηση ενός ατόμου να λαμβάνει ηθικές αποφάσεις και, ως εκ τούτου, έχει θετικό αντίκτυπο στο μέλλον και την ανάπτυξή του. Κατά συνέπεια, η ενσυναίσθηση θεωρείται ως μια αξιακή δεξιότητα υψίστης σημασίας, η οποία επιτρέπει στα άτομα να δημιουργούν πιο ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις. Η ενσυναίσθηση είναι μια κρίσιμη ιδιότητα που πρέπει να ξεχωρίζει τους

εκπαιδευτικούς. Είναι η ικανότητα α. να αναγνωρίζεται και να κατανοείται τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου και β. να μεταφέρεται αυτή η κατανόηση στο άτομο με το οποίο συμπάσχει. Με άλλα λόγια, η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να αποδεικνύεται στο άτομο με το οποίο συνομιλεί ότι κατανοούνται τα συναισθήματά του.

Η κατανόηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό θεωρείται απαραίτητη αλλά ανεπαρκής, σύμφωνα με τους Feshbach N.D. και Feshbach S. (2009). Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή αποτελεί το θεμέλιο της ενσυναίσθησης. Επιπλέον, όπως φαίνεται στην Εικόνα 4, πιστεύεται ότι οι μαθητές που βιώνουν την ενσυναίσθηση από τους δασκάλους τους θα αναπτύξουν μια παρόμοια σχέση με τον εκπαιδευτικό και με την εκπαίδευση γενικότερα, με τον ίδιο τρόπο που οι πελάτες αναπτύσσουν μια σχέση αλληλεξάρτησης με τον σύμβουλο κατά τη διάρκεια της θεραπευτικής διαδικασίας. Τέλος, οι Tschannen-Moran και Hoy (2002) υποστηρίζουν ότι η ενεργητική ακρόαση θεωρείται ένα κρίσιμο στοιχείο της ενσυναίσθησης και μια κρίσιμη δεξιότητα για έναν εκπαιδευτικό. Πρόκειται για την ικανότητα να κατανοούνται τα κρυμμένα νοήματα και οι σκέψεις που ο ομιλητής προτίθεται να μεταφέρει, να αντανακλώνται μέσω της παράφρασης και να αντιλαμβάνονται οι προθέσεις και τα συναισθήματα κάποιου πέρα από αυτά που εκφράζονται. Ο δάσκαλος μπορεί να κατανοήσει τον μαθητή, να εισέλθει στον κόσμο του μαθητή και, αν χρειαστεί, να προσφέρει βοήθεια μέσω της ενεργητικής ακρόασης.



Εικόνα 4: Ο ρόλος της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Aldrup et al. (2022)).

2.6. Η σημασία της ενσυναίσθησης στην υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Ο αντίκτυπος της ενσυναίσθησης στους μαθητές έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης έρευνας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ανακαλύφθηκε ότι οι σχέσεις φροντίδας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, οι οποίες συχνά χαρακτηρίζονται από ενσυναισθητικές ικανότητες, επιβάλλουν αποτελεσματικά τα κίνητρα και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Cooper, 2004). Επιπλέον, ανακαλύφθηκε ότι η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών έχει τη δυνατότητα να καλλιεργήσει το άνοιγμα των μαθητών, την προσοχή και τις θετικές σχέσεις, ιδιαίτερα σε πολιτισμικά διαφορετικές τάξεις (McAllister & Irvine, 2002). Οι δεξιότητες ενσυναίσθησης μπορούν να προσφέρουν σημαντικά πλεονεκτήματα στην εκπαίδευση αυτιστικών παιδιών (Ashley, 2010). Η ενσυναίσθηση θεωρείται θεμελιώδης διάθεση των εκπαιδευτικών στον ταχέως αναπτυσσόμενο τομέα της ένταξης μαθητών με αναπηρία, καθώς ενισχύει την κατανόηση των απαιτήσεων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και διευκολύνει την επαγγελματική τους ανάπτυξη (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010).

Ιδιαίτερα κατά την εργασία με μαθητές με γνωστικές αναπηρίες, η ενσυναίσθηση αναγνωρίζεται ευρέως ως κρίσιμο συστατικό της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η έρευνα του Cooper (2011) τονίζει ότι οι ενσυναισθητικοί εκπαιδευτικοί καλλιεργούν πιο ισχυρές σχέσεις με τους μαθητές τους, γεγονός που με τη σειρά του προάγει την ανοιχτή επικοινωνία και την εμπιστοσύνη. Οι μαθητές είναι πιο πρόθυμοι να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή τους διαδικασία και να ζητούν βοήθεια όταν αντιλαμβάνονται ότι τους εκτιμούν και τους κατανοούν. Επιπλέον, οι Pianta και συν. (2008) υπογραμμίζουν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν ενσυναίσθηση είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να αναγνωρίζουν τις μοναδικές απαιτήσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, επιτρέποντάς τους έτσι να εφαρμόζουν διδακτικές στρατηγικές που είναι ειδικά σχεδιασμένες γι' αυτούς. Οι στρατηγικές αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν εναλλακτικές μεθόδους αξιολόγησης, εξατομικευμένη ανατροφοδότηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία που είναι προσαρμοσμένες στα ατομικά μαθησιακά στυλ των μαθητών. Τελικά, η παρουσία ενός ενσυναίσθητου εκπαιδευτή συμβάλλει σε μια πιο θετική μαθησιακή εμπειρία μειώνοντας το άγχος και την απογοήτευση.

Εκτός από τη βελτίωση των σχέσεων καθηγητή-μαθητή, η ενσυναίσθηση έχει επίσης ευεργετικό αντίκτυπο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Οι μαθητές επιδεικνύουν ανώτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις όταν βυθίζονται σε ένα περιβάλλον μάθησης με ενσυναίσθηση, όπως προκύπτει από μια μελέτη που διεξήγαγε η Cornelius-White (2007). Η έρευνα αποκάλυψε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν αυξημένα επίπεδα κινήτρων και επιμονής όταν οι εκπαιδευτές τους έδειχναν ενσυναίσθηση. Επιπλέον, οι Sider και Jean-Marie (2014) διεξήγαγαν έρευνα που δείχνει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο αφοσιωμένοι ως αποτέλεσμα ενσυναίσθητικών διδακτικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί αυξάνουν την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών αναγνωρίζοντας τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και παρέχοντας εποικοδομητική βοήθεια. Κατά συνέπεια, οι μαθητές είναι πιο πρόθυμοι να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και να υιοθετήσουν μια ενεργητική προσέγγιση στην εκπαίδευσή τους.

Η ενσυναίσθηση δεν περιορίζεται στις ακαδημαϊκές επιδόσεις- είναι απαραίτητη για τη συναισθηματική και ψυχολογική ευημερία των μαθητών. Οι μαθητές με γνωστικές δυσκολίες διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο να αναπτύξουν άγχος, κατάθλιψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση ως αποτέλεσμα των εμποδίων που συναντούν στην τάξη, σύμφωνα με τους Elias και συν. (2019). Παρ' όλα αυτά, οι μαθητές βιώνουν μια πιο βαθιά αίσθηση αποδοχής και ένταξης όταν οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές τους επιδεικνύουν ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση αποτελεί επίσης παράγοντα για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των μαθητών που αντιμετωπίζουν γνωστικές δυσκολίες. Η συναισθηματική ανθεκτικότητα και τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών βελτιώνονται από ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που είναι υποστηρικτικό και με κατανόηση, σύμφωνα με την έρευνα των Deci, Ryan (2000). Οι μαθητές καλλιεργούν μια πιο αισιόδοξη εικόνα του εαυτού τους όταν αντιλαμβάνονται ότι οι προκλήσεις τους αναγνωρίζονται και προσαρμόζονται, γεγονός που είναι ζωτικής σημασίας για τη μακροπρόθεσμη επιτυχία τους.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προωθούν ενεργά την ενσυναίσθηση στις τάξεις τους, δεδομένης της σημασίας της. Η κατάρτιση για επαγγελματική ανάπτυξη που δίνει έμφαση στις πρακτικές συμπονετικής διδασκαλίας είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση. Η έρευνα που διεξήχθη από τους Jennings και Greenberg (2009) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που εκπαιδεύονται στην παιδαγωγική που βασίζεται στην

ενσυναίσθηση και στην κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση είναι πιο προετοιμασμένοι να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα προγράμματα καθοδήγησης από ομοτίμους είναι μια άλλη κρίσιμη προσέγγιση που παρακινεί τους μαθητές να παρέχουν αμοιβαία υποστήριξη κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών τους προσπαθειών. Ο Wentzel (2015) διεξήγαγε έρευνα που τονίζει τα πλεονεκτήματα της υποστήριξης από συνομηλίκους στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές που εμπλέκονται με συνομηλίκους που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσουν μεγαλύτερη αίσθηση ευαισθητοποίησης και συμπόνιας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Ορισμός και σημασία της ρύθμισης συναισθημάτων

Τα συναισθήματα θεωρούνται συνήθως ως μια σειρά φυσιολογικών, συμπεριφορικών και βιωματικών αντιδράσεων σε καταστάσεις που εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου (Mauss et al., 2005). Εκδηλώνονται όταν ένα άτομο αξιολογεί μια κατάσταση σε σχέση με τους προσωπικούς του στόχους και αξίες (Mauss et al., 2007). Η ρύθμιση των συναισθημάτων αναφέρεται στην διαδικασία με την οποία το άτομο προσπαθεί να ελέγξει και να επηρεάσει τα συναισθήματά του, είτε αυξάνοντας, αναστέλλοντας είτε διατηρώντας τα, ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση (Calkins, 2010; Rottenberg & Gross, 2007).

Η ρύθμιση συναισθημάτων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επηρεάσει τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες. Για παράδειγμα, όταν κάποιος απολαμβάνει μια ταινία που τον συγκινεί, μπορεί να αποφασίσει να συγκρατήσει τα δάκρυά του, ενώ αντίθετα, όταν βιώνει μια χαρούμενη στιγμή μπροστά σε ανταγωνιστές, μπορεί να επιλέξει να περιορίσει την έκφραση αυτής της χαράς. Η ρύθμιση συναισθημάτων μπορεί να συμβεί σε δύο φάσεις: προ-εστίαση και εστίαση απόκρισης. Στην πρώτη φάση, πριν ενεργοποιηθούν πλήρως οι τάσεις συναισθηματικής αντίδρασης, το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει στρατηγικές για να προλάβει την ένταση του συναισθήματος, όπως όταν ένα παιδί προσπαθεί να μειώσει το άγχος του πριν από μια εξέταση, επιλέγοντας να μην μιλήσει με τους συμμαθητές του. Στην δεύτερη φάση, μετά την εκδήλωση των συναισθημάτων, το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει στρατηγικές αποφόρτισης για να ανακουφιστεί από τα αρνητικά

συναισθήματα, όπως η σωματική άσκηση για την ανακούφιση από την οργή (Gross & John, 2003). Η ρύθμιση των συναισθημάτων είναι εξαιρετικά σημαντική στην καθημερινή ζωή και ειδικότερα στην εκπαίδευση, καθώς επιτρέπει στους μαθητές και τους δασκάλους να διαχειρίζονται καλύτερα τις συναισθηματικές τους καταστάσεις, να ενισχύουν την ευημερία τους και να βελτιώνουν την μαθησιακή διαδικασία.

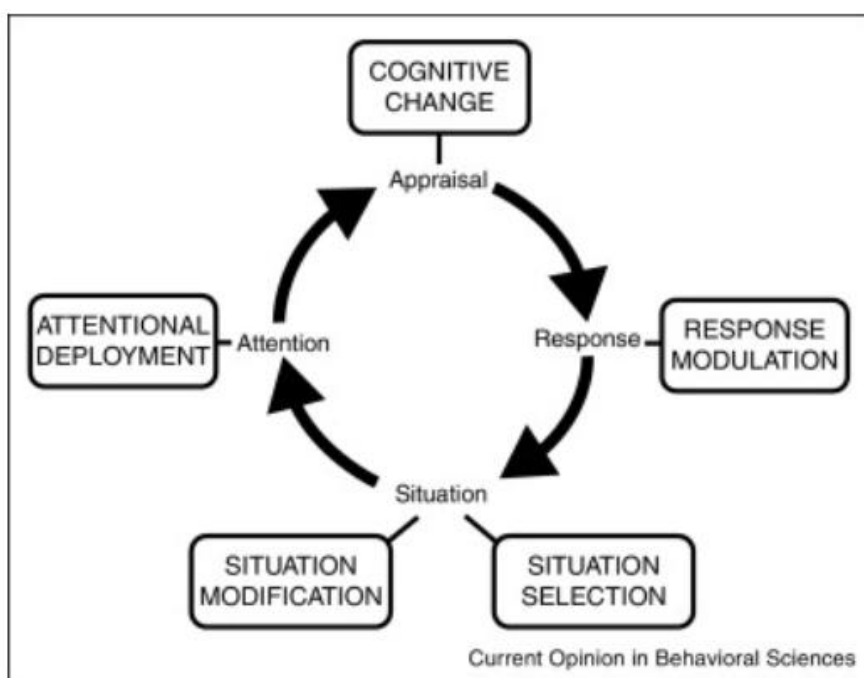
Η ρύθμιση των συναισθημάτων μπορεί να είναι είτε σκόπιμη και ελεγχόμενη, όπως η απόκρυψη της οργής κατά τη διάρκεια μιας διαπροσωπικής σύγκρουσης, είτε αυτόματη, όπως η άμεση εκτροπή της προσοχής από ένα δυσάρεστο θέμα (Gross & Thompson, 2007). Η σκόπιμη (ή στρατηγική) ρύθμιση του συναισθήματος καθοδηγείται από σαφείς στόχους, απαιτεί συνειδητή προσπάθεια και απαιτεί συμμόρφωση με τις συνθήκες αποθέματος. Παρ' όλα αυτά, η αυτόματη ρύθμιση των συναισθημάτων καθοδηγείται σιωπηρά από τους στόχους και συμβαίνει χωρίς συνειδητή απόφαση ή εξέταση των αποθεματικών συνθηκών (Mauss et. al., 2007).

3.2 Βασικές θεωρίες ρύθμισης συναισθημάτων

Η ρύθμιση των συναισθημάτων είναι η διαδικασία μέσω της οποίας προσπαθούμε να ελέγξουμε τα συναισθήματα που βιώνουμε, την επίδρασή τους σε εμάς, τον χρόνο της εμφάνισής τους και τον τρόπο έκφρασής τους (Gross, 2008). Η ρύθμιση αυτή μπορεί να είναι είτε σκόπιμη (στρατηγική) είτε αυτόματη, ανάλογα με τη συνειδητότητα και τον στόχο που εξυπηρετεί. Η στρατηγική ρύθμιση απαιτεί συνειδητή προσπάθεια και προσαρμογή στις συνθήκες, ενώ η αυτόματη ρύθμιση είναι μια διαδικασία που συμβαίνει χωρίς συνειδητή σκέψη ή ενεργή απόφαση από το άτομο (Gross & Thompson, 2007). Μια από τις πιο γνωστές θεωρίες για την κατανόηση της ρύθμισης του συναισθήματος του Gross και των συνεργατών του (Barrett et al., 2007- Gross, 1998). Αυτό το μοντέλο προσπαθεί να διασαφηνίσει τη διαδικασία και το χρονοδιάγραμμα της ρύθμισης των συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στην ανάδυση ενός συναισθήματος, εξηγώντας πως το συναίσθημα εμφανίζεται μέσα σε μια συναλλαγή μεταξύ του ατόμου και της κατάστασης στην οποία βρίσκεται (βλ. Εικόνα 5). Αυτή η συναλλαγή είναι καθοριστική, καθώς προκαλεί την προσοχή του ατόμου και επηρεάζει τη σημασία που αποδίδει στο γεγονός, οδηγώντας σε μια συντονισμένη, αλλά εύπλαστη, πολυσυστημική απόκριση.

Το μοντέλο περιγράφει την αλληλουχία που ακολουθείται από την κατάσταση-προσοχή-αξιολόγηση-αντίδραση, η οποία καταλήγει σε μια αξιολόγηση της

κατάστασης από το άτομο. Αυτές οι αξιολογήσεις ενεργοποιούν τη διαδικασία της ρύθμισης των συναισθημάτων, επιτρέποντας στο άτομο να τροποποιήσει την εμπειρία του, τη συμπεριφορά του ή τις φυσιολογικές του αντιδράσεις. Όλες αυτές οι αξιολογήσεις προσφέρουν ευκαιρίες για τη ρύθμιση του συναισθήματος, οι οποίες μπορούν να διαφοροποιήσουν την αρχική συναισθηματική απόκριση, ενδεχομένως επιφέροντας θετικές ή αρνητικές αλλαγές στην κατάσταση που προκάλεσε το συναίσθημα (Ellsworth & Scherer, 2003). Το Μοντέλο Μοντέλων Συναισθήματος παρέχει ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση της δυναμικής των συναισθημάτων και των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται για να τα ελέγξουμε ή να τα τροποποιήσουμε, τόσο σε επίπεδο συνειδητής δράσης όσο και σε ακούσια επίπεδα.



Εικόνα 5: Το μοντέλο διαδικασίας της ρύθμισης των συναισθημάτων. Πηγή: Gross (2015).

Η στρατηγική της επανεκτίμησης και της καταστολής έχουν διαφορετικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ανάπτυξη των μαθητών. Η επανεκτίμηση μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μείωση του άγχους και την ενίσχυση της συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών. Όταν οι μαθητές είναι σε θέση να αναθεωρήσουν μια δύσκολη κατάσταση και να τη δουν από μια διαφορετική, πιο θετική οπτική, μπορούν να ενισχύσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα και να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τις προκλήσεις της εκπαίδευσης. Αντίθετα, η καταστολή μπορεί να έχει βραχυπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα, όπως η μείωση της

εξωτερικής έκφρασης των συναισθημάτων, αλλά μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες μακροπρόθεσμα, όπως αυξημένη εσωτερική ένταση και δυσκολία στην αυτορυθμιζόμενη συμπεριφορά.

Η ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων, όπως ο φόβος ή η οργή, είναι πιο επίπονη και απαιτεί μεγαλύτερη προσπάθεια σε σύγκριση με τη ρύθμιση των θετικών συναισθημάτων. Ωστόσο, η ικανότητα να διαχειριστεί κανείς τα αρνητικά συναισθήματα είναι απαραίτητη για την προσωπική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Για παράδειγμα, η δυνατότητα να διαχειρίζεται κάποιος το άγχος πριν από μια εξέταση ή να διατηρεί την ηρεμία σε περιβάλλοντα υψηλής πίεσης μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση.

Η ρύθμιση των θετικών συναισθημάτων, από την άλλη, μπορεί να προάγει την εξερεύνηση και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων. Όταν οι μαθητές μπορούν να αξιοποιούν τα θετικά συναισθήματα για να προχωρήσουν σε νέες προκλήσεις, να αναπτύξουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους και να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, οι επιδόσεις τους συνήθως βελτιώνονται. Η διαχείριση των θετικών συναισθημάτων μπορεί επίσης να συνδεθεί με τη διατήρηση της κινήτρησης και της αφοσίωσης στη μάθηση. Η ρύθμιση συναισθημάτων στην εκπαίδευση μπορεί να έχει ουσιαστικό αντίκτυπο στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Για τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς, είναι σημαντικό να ενισχύσουν την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων, όπως η επανεκτίμηση, στην καθημερινή τους ζωή. Αυτές οι στρατηγικές μπορούν να ενσωματωθούν σε δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, όπως η επίλυση προβλημάτων, οι συζητήσεις για την κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη ή η ενθάρρυνση της θετικής σκέψης.

Επιπλέον, η ευαισθητοποίηση των μαθητών για τις στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων τους και πώς αυτά επηρεάζουν τη μάθηση και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Η εκπαίδευση στη ρύθμιση συναισθημάτων μπορεί να γίνει μέσω συζητήσεων, παιχνίδι ρόλων, και άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που ενισχύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η καλλιέργεια των ικανοτήτων αυτών ενδέχεται να μειώσει τις συγκρούσεις στην τάξη, να βελτιώσει την επικοινωνία και να δημιουργήσει ένα πιο

θετικό μαθησιακό περιβάλλον. Αντίστοιχα, η καταστολή των συναισθημάτων, όταν χρησιμοποιείται από τους μαθητές για να καταστείλουν τις αντιδράσεις τους, μπορεί να οδηγήσει σε εσωτερική ένταση και κοινωνική απομόνωση, κάτι που καθιστά την εφαρμογή στρατηγικών επανεκτίμησης και συναισθηματικής ενδυνάμωσης κρίσιμη.

Το μοντέλο διαδικασίας της ρύθμισης των συναισθημάτων (Gross, 2015) θεωρείται ευρέως ως ένα πλαίσιο για την οργάνωση των στρατηγικών. Η διαδικασία ρύθμισης διακρίνεται σε τέσσερις στρατηγικές, σύμφωνα με τη θεωρία των Werner et al. (2011). Η τροποποίηση της κατάστασης θεωρείται η αρχική στρατηγική, η οποία περιλαμβάνει τη λήψη μέτρων για την τροποποίηση μιας κατάστασης προκειμένου να μεταβληθεί ο συναισθηματικός της αντίκτυπος. Για παράδειγμα, η πλήξη μπορεί να αποτραπεί μέσω της ασχολίας με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αντί της ολοκλήρωσης μιας κουραστικής εργασίας για το σπίτι. Αν και η τροποποίηση των συνθηκών μπορεί να προσφέρει προσωρινή ανακούφιση, η προσέγγιση αυτή θεωρείται αντιπαραγωγική εάν αποκλείει την έκθεση σε καταστάσεις που ενδέχεται να προσφέρουν μακροπρόθεσμα πλεονεκτήματα, όπως είναι η ολοκλήρωση μιας κουραστικής εργασίας για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα αποδειχθούν επωφελείς στο μέλλον (Galla et al., 2014). Η ανάπτυξη της προσοχής, η δεύτερη στρατηγική συναισθηματικής ρύθμισης, περιλαμβάνει τη μετατόπιση της προσοχής είτε εντός μιας δεδομένης κατάστασης (π.χ. από ένα χαρακτηριστικό του παιχνιδιού σε άλλο) είτε μακριά από την κατάσταση συνολικά (π.χ., με τη σκέψη για το τι θα φάει κανείς για δείπνο ενώ παίζει το παιχνίδι). Επιπλέον, η ενατένιση της συναισθηματικής εμπειρίας θεωρείται απαραίτητη, καθώς μπορεί να καταναλώσει πόρους της εργαζόμενης μνήμης (Curci et al., 2013).

Η γνωστική αλλαγή, η τρίτη στρατηγική, περιλαμβάνει την αλλαγή της εκτίμησης μιας κατάστασης (π.χ. όταν πείθει κανείς τον εαυτό του ότι ένα παιχνίδι είναι ευχάριστο παρά το αίσθημα απογοήτευσης). Η γνωστική επανεκτίμηση θεωρείται η πιο εκτενώς διερευνημένη μορφή γνωστικής αλλαγής, η οποία συνεπάγεται τη συστηματική τροποποίηση των αξιολογήσεων μιας κατάστασης προκειμένου να τροποποιηθεί ο συναισθηματικός της αντίκτυπος. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες που έλαβαν εντολή να σκέφτονται αντικειμενικά, προκειμένου να μειώσουν τη συναισθηματική αντιδραστικότητα σε συναισθηματικά φορτισμένες ταινίες, όπως υποδύμενοι τον επαγγελματία ιατρό ή επικεντρώνοντας την προσοχή τους στις

τεχνικές πτυχές βίντεο που προκαλούσαν αηδία με χειρουργικές επεμβάσεις, εμετό και σφαγή ζώων, βίωσαν λιγότερη αρνητική επίδραση σε σχέση με εκείνους που δεν εφάρμοσαν στρατηγική επανεκτίμησης (Goldin et al., 2008). Στο ίδιο πνεύμα, πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι η γνωστική επανεκτίμηση μπορεί να είναι επωφελής σε διάφορα μαθησιακά πλαίσια, όπως η κατανόηση της ανάγνωσης και η εκπόνηση τυποποιημένων δοκιμασιών (Strain & D'Mello, 2014).

Η διαμόρφωση της απόκρισης, η τελευταία στρατηγική, περιλαμβάνει τον άμεσο χειρισμό των βιωματικών, συμπεριφορικών ή φυσιολογικών συνιστωσών της συναισθηματικής απόκρισης. Η στρατηγική αυτή μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους, όπως η τροποποίηση των φυσιολογικών αντιδράσεων του ατόμου μέσω της χαλάρωσης ή της βαθιάς αναπνοής. Ο χαρακτήρας μιας συναισθηματικής κατάστασης, καθώς και η ένταση και η διάρκειά της, επηρεάζονται από τη συναισθηματική ρύθμιση (Gross, 1998). Οι προσαρμοστικές στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης θεωρούνται ότι έχουν θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς και σε προφανείς διαστάσεις, όπως η υποκειμενική ευεξία (Gross, 2015). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η συναισθηματική ρύθμιση θεωρείται κεντρικό συστατικό της μάθησης και της μνήμης (Gross, 2015 * McRae, 2016).

3.3. Γνωστική επανεκτίμηση: Ο ρόλος της στην εκπαίδευση

Οι φοιτητές συχνά υπόκεινται σε ένταση και άγχος στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, γεγονός που μπορεί να εμποδίσει την απόδοσή τους. Η γνωστική επανεκτίμηση έχει αναδειχθεί ως μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση για την αντιμετώπιση αυτών των εμποδίων. Για παράδειγμα, μια μελέτη που διεξήχθη στη Νέα Ζηλανδία με τεταρτοετείς φοιτητές οδοντιατρικής εξέτασε τον αντίκτυπο της γνωστικής επανεκτίμησης στα αντιληπτά επίπεδα άγχους τους. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: την πειραματική ομάδα, η οποία έλαβε εκπαίδευση σε τεχνικές γνωστικής επανεκτίμησης, και την ομάδα ελέγχου, στην οποία δόθηκαν γενικές στρατηγικές διαχείρισης του στρες. Η πειραματική ομάδα ανέφερε μείωση των αντιλαμβανόμενων επιπέδων άγχους μετά από τρεις εβδομάδες, ενώ η ομάδα ελέγχου παρουσίασε αύξηση. Αυτό υποδηλώνει ότι η γνωστική επανεκτίμηση θεωρείται αποτελεσματική στη μείωση του στρες (Smith et al., 2019).

Στο ίδιο πνεύμα, έρευνα που διεξήχθη στη Νιγηρία διερεύνησε την αποτελεσματικότητα των τεχνικών γνωστικής αναδόμησης στη μείωση του άγχους των εξετάσεων μεταξύ των μαθητών της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μία ομάδα έλαβε παρεμβάσεις γνωστικής αναδιάρθρωσης, ενώ η άλλη λειτούργησε ως ομάδα ελέγχου στην οιονεί πειραματική μελέτη, στην οποία συμμετείχαν 212 μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική μείωση των βαθμολογιών του άγχους των εξετάσεων μεταξύ των μαθητών που υποβλήθηκαν σε γνωστική αναδιάρθρωση, υπογραμμίζοντας τη δυνατότητά της να ανακουφίσει το άγχος που σχετίζεται με την ακαδημαϊκή εκπαίδευση (Osasere Owens-Sogolo, 2021).

Επιπλέον, μια μελέτη που διεξήχθη στο Ομοσπονδιακό Πανεπιστήμιο Gusau στη Νιγηρία διερεύνησε τις επιδράσεις της γνωστικής αναδιάρθρωσης και της εκπαίδευσης σε θέματα δοκιμασίας σε συνδυασμό με το άγχος των εξετάσεων σε νεοεισαχθέντες προπτυχιακούς φοιτητές. Η Sheu (2022) έδειξε ότι και οι δύο παρεμβάσεις, τόσο μεμονωμένα όσο και σε συνδυασμό, ήταν αποτελεσματικές στη μείωση της ανησυχίας για τις εξετάσεις, με τη συνδυασμένη προσέγγιση να επιτυγχάνει τα πιο σημαντικά αποτελέσματα. Επιπλέον, η γνωστική επανεκτίμηση έχει αποδειχθεί ότι είναι επωφελής για τους φοιτητές που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα μαθησιακά εμπόδια. Η έρευνα δείχνει ότι η μέθοδος αυτή μπορεί να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές εμπειρίες και τα αποτελέσματα των φοιτητών πανεπιστημίου με δυσλεξία, μειώνοντας το ακαδημαϊκό άγχος (McDowall et al., 2024).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικούς στρεσογόνους παράγοντες, όπως οι απαιτήσεις φόρτου εργασίας και η διοίκηση της τάξης, οι οποίοι μπορεί να έχουν επιζήμιο αντίκτυπο στη συνολική ευημερία και τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα. Τα βελτιωμένα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς έχουν συνδεθεί με την εφαρμογή στρατηγικών γνωστικής επανεκτίμησης. Για παράδειγμα, μια μελέτη που δημοσιεύθηκε στο Journal of Cognition διερεύνησε τη χρήση της γνωστικής επανεκτίμησης μεταξύ των εκπαιδευτικών STEM. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν στρατηγικές γνωστικής επανεκτίμησης βίωσαν μειωμένο άγχος και εξάντληση, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της διδακτικής απόδοσης. Επιπλέον, τα θετικά μαθητικά αποτελέσματα έχουν

συσχετιστεί με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους μέσω στρατηγικών όπως η γνωστική επανεκτίμηση. Ένα πιο υποστηρικτικό περιβάλλον στην τάξη καλλιεργείται από εκπαιδευτικούς που διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους, γεγονός που μπορεί να βελτιώσει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών (Lital et al., 2023).

3.4. Εκφραστική καταστολή: Επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές

Η εκφραστική καταστολή, η οποία περιλαμβάνει την αναστολή της συναισθηματικής εκφραστικής συμπεριφοράς, είναι μία από τις πιο εκτενώς ερευνημένες μορφές διαμόρφωσης της απόκρισης. Σε γενικές γραμμές, η καταστολή είναι μια δυσπροσαρμοστική στρατηγική ρύθμισης που μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη μνήμη και αυξημένη ενεργοποίηση σε περιοχές του εγκεφάλου που δημιουργούν συναισθήματα, γεγονός που μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στον γνωστικό έλεγχο (Goldin et al., 2008). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις που απαιτούν αποτελεσματική ρύθμιση των συναισθημάτων. Η εκφραστική καταστολή, αν και ευεργετική σε συγκεκριμένες περιστάσεις, έχει συσχετιστεί με επιζήμιες συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς. Οι Donker και συν. (2020) διεξήγαγαν μια μελέτη που αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούσαν συχνά εκφραστική καταστολή ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης.

Με την πάροδο του χρόνου, αυτή η μορφή ρύθμισης των συναισθημάτων απαιτεί σημαντικούς γνωστικούς πόρους, με αποτέλεσμα αυξημένο στρες και εξάντληση (Donker et al. 2020). Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση και η ευημερία των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά από τη συνεχιζόμενη εφαρμογή της εκφραστικής καταστολής. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που καταπιέζουν συστηματικά τα συναισθήματά τους βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα κινήτρων και θετικής επίδρασης, γεγονός που μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές και στις διδακτικές τους επιδόσεις (Muehlbacher et al., 2022). Ο αντίκτυπος των στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται στην προσωπική τους ευημερία—επικοινωνεί επίσης και τα αποτελέσματα των μαθητών. Οι Braun και συν.

(2020) διαπίστωσαν ότι η χρήση εκφραστικής καταστολής από τους εκπαιδευτές συσχετίστηκε με τη μείωση των θετικών προοπτικών και της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Η καταστολή των συναισθημάτων από τους εκπαιδευτές μπορεί να οδηγήσει σε ένα περιβάλλον στην τάξη που είναι λιγότερο υποστηρικτικό και ελκυστικό, γεγονός που μπορεί να εμποδίσει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Braun et al., 2020).

Επιπλέον, οι μαθητές είναι συντονισμένοι με τις συναισθηματικές εκφράσεις των εκπαιδευτικών τους. Οι Muehlbacher και συν. (2022) ανακάλυψαν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονταν τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούσαν συχνά καταστολή ως εκφραστές οργής και ενόχλησης πιο συχνά, ενώ οι εν λόγω εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν λιγότερο συχνά θετικά συναισθήματα. Αυτή η αντίληψη μπορεί να έχει επιζήμια επίδραση στη σχέση μαθητή-καθηγητή, με αποτέλεσμα τη μείωση της δέσμευσης και των κινήτρων των μαθητών. Η κατανόηση των νευρωνικών υποστρωμάτων της παρέχει εικόνα για το γνωστικό και συναισθηματικό κόστος της εκφραστικής καταστολής. Σύμφωνα με μια συστηματική ανασκόπηση που διεξήχθη από τους Sikka και συν. (2022), η εκφραστική καταστολή ενισχύει σταθερά την ενεργοποίηση στις μετωποπαρεγκεφαλιδικές περιοχές, ιδίως στον ραχιαίο και στον κοιλιακό προμετωπιαίο φλοιό, οι οποίες συνδέονται με τον γνωστικό έλεγχο. Αυτή η αυξημένη νευρωνική δραστηριότητα είναι ενδεικτική της σημαντικής γνωστικής προσπάθειας που απαιτείται για την καταστολή των συναισθηματικών εκφράσεων, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε ψυχική κόπωση και μειωμένους γνωστικούς πόρους για άλλα καθήκοντα.

3.5. Εφαρμογή στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος στην εκπαιδευτική πράξη

Ο τομέας της εκπαίδευσης έχει επίσης επηρεαστεί από τη μελέτη της ρύθμισης των συναισθημάτων και των σχετικών στρατηγικών, καθώς η διδασκαλία διαθέτει εγγενώς μια συναισθηματική συνιστώσα (Šarić, 2015). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα πιο συνηθισμένα θετικά συναισθήματα που βιώνονται από τους εκπαιδευτικούς είναι η στοργή, η αγάπη και το ενδιαφέρον, τα οποία προέρχονται από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές τους. Η χαρά, η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση συνδέονται με την αντιλαμβανόμενη πρόοδο των μαθητών, ιδίως εκείνων που ήταν αρχικά αδύναμοι, και τη θετική ανατροφοδότηση του διδακτικού τους έργου από πρώην μαθητές, συναδέλφους και άλλους, η οποία συχνά οδηγεί σε

αίσθημα υπερηφάνειας. Ο ενθουσιασμός και ο ζήλος προέρχονται από το στοιχείο του απρόβλεπτου που ενυπάρχει στη διδασκαλία. Οι Chang (2009), Šarić (2015) και Sutton & Harper (2009) έχουν σημειώσει ότι είναι σχεδόν αδύνατο να προβλεφθούν με ακρίβεια όλα τα πιθανά εκπαιδευτικά αποτελέσματα όσον αφορά τα συναισθήματα που κινητοποιούν.

Τα πιο διαδεδομένα αρνητικά συναισθήματα που παράγει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ο θυμός και η απογοήτευση, τα οποία προκαλούνται κυρίως όταν παρεμποδίζεται η επίτευξη των διδακτικών στόχων (τα πιο συχνά εμπόδια περιλαμβάνουν την κακή συμπεριφορά των μαθητών, την παραβίαση κανόνων, την έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους ή τους γονείς και την πεποίθηση ότι η κακή επίδοση των μαθητών αποδίδεται σε παράγοντες που θα μπορούσαν να ελεγχθούν, όπως η τεμπελιά ή η κακή συγκέντρωση των παιδιών). Επιπλέον, η νευρικότητα (ιδιαίτερα στους αρχάριους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα της αβεβαιότητας κατά την αντιμετώπιση σύνθετων επαγγελματικών καταστάσεων), τα συναισθήματα ανικανότητας, ενοχής και θλίψης είναι συχνά (Šarić, 2015).

Η πρώτη ανακάλυψη σχετικά με το ρόλο του συναισθήματος στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως προαναφέρθηκε, είναι ότι το συναίσθημα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη συναισθηματική διάσταση του επαγγελματία. Η δεύτερη σημαντική διαπίστωση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να οργανώνουν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους σύμφωνα με τις προσδοκίες της κοινωνίας και της εκπαιδευτικής διοίκησης. Αυτή η ρύθμιση θεωρείται θεμελιώδης για την επαγγελματική τους επιτυχία. Έτσι, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ενσωματώνει την έννοια της συναισθηματικής ρύθμισης, με τη βασική παραδοχή ότι η μελέτη των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών είναι, στην ουσία, η μελέτη του αγώνα που καταβάλλουν για να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους με τρόπο που να τους επιτρέπει να επιτύχουν τους επαγγελματικούς τους στόχους (Šarić, 2015).

Μία από τις κεντρικές διαστάσεις των θεωρητικών μοντέλων για την κατανόηση της κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας των επαγγελματιών της εκπαίδευσης είναι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, προκειμένου να επιτύχουν βέλτιστα αποτελέσματα στην τάξη (Jennings & Greenberg, 2009). Το μοντέλο συναισθηματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, που προτείνουν οι Harvey και Evans (2003), περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις και βασίζεται στην

έννοια της ρύθμισης των συναισθημάτων. Αυτές οι διαστάσεις αποτελούν έναν οδηγό για το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους ώστε να επιτυγχάνουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών έχουν αναγνωριστεί ως καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους στην τάξη και, συνεπώς, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας, το σχολικό κλίμα και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Το μοντέλο των Frenzel et al. (2009) ενισχύει αυτήν την άποψη, εντοπίζοντας μια συσχέτιση μεταξύ των συναισθημάτων των δασκάλων, των διδακτικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν και των επιτευγμάτων των μαθητών. Σύμφωνα με το μοντέλο τους, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν θετικά συναισθήματα συχνά ενσωματώνουν μια ποικιλία προσαρμοσμένων στρατηγικών στη διδασκαλία τους, που ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική ατμόσφαιρα.

Αναφορικά με τη σύνδεση των συναισθημάτων των δασκάλων με την επίδρασή τους στους μαθητές, οι έρευνες δείχνουν ότι τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών μπορούν να μεταδοθούν στους μαθητές, επηρεάζοντας την ψυχική τους κατάσταση. Οι Sutton και Harper (2009) σημειώνουν ότι οι μαθητές εκφράζουν συναισθήματα «ασημαντότητας, θλίψης, ντροπής, ενοχής, συναισθηματικής δυσφορίας και αμηχανίας» όταν εκτίθενται σε υπερβολικά δυνατές φωνές από τους δασκάλους τους. Αυτό το είδος συναισθηματικής ατμόσφαιρας συνδέεται με την αυξημένη διαταραχή και την παραβατική συμπεριφορά στην τάξη, ιδιαίτερα όταν οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν επιθετικές τακτικές, όπως το να φωνάζουν στους μαθητές (Sutton & Harper, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις επιπτώσεις, η ανάγκη για βελτίωση του συναισθηματικού γραμματισμού των εκπαιδευτικών καθίσταται επιτακτική. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων των μαθητών τους, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό και θετικό μαθησιακό περιβάλλον. Η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων όχι μόνο βοηθά τους δασκάλους να ερμηνεύσουν καλύτερα τη συναισθηματική συμπεριφορά των μαθητών τους, αλλά συντελεί και στη γενικότερη ευημερία τους και στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής τους απόδοσης (Swartz & McElwain, 2012).

Το μοντέλο του Gross έχει επηρεάσει σημαντικά τη μελέτη της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών και έχει χρησιμεύσει ως πλαίσιο για την ταξινόμηση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης στην τάξη (Jiang et al., 2016). Οι Sutton και Harper (2009) προτείνουν μια διάκριση μεταξύ της ρύθμισης των συναισθημάτων προς τα πάνω και προς τα κάτω, με βάση την υπόθεση του Gross ότι τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν να ρυθμιστούν. Ο όρος «ανοδική ρύθμιση» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία ενίσχυσης της έντασης ή της διάρκειας μιας συναισθηματικής εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να προσπαθήσουν να ενισχύσουν ένα θετικό συναίσθημα που βιώνουν προσωπικά (π.χ. χαρά ή ενθουσιασμό) προκειμένου να δημιουργήσουν ένα θετικό περιβάλλον στην τάξη. Εναλλακτικά, μπορεί, όταν είναι σκόπιμο, να τονίσουν επίσης τη σοβαρότητα της κακής συμπεριφοράς ενός μαθητή, αυξάνοντας τα αρνητικά συναισθήματα (π.χ. θυμός). Σύμφωνα με τους Sutton και Harper (2009), οι εκπαιδευτικοί συχνά ρυθμίζουν προς τα κάτω τα αρνητικά συναισθήματα προκειμένου να διευκολύνουν την εκτέλεση των δραστηριοτήτων της τάξης και να δημιουργήσουν ή να διατηρήσουν θετικά συναισθήματα. Ο όρος αυτός αναφέρεται στη μείωση της συναισθηματικής εμπειρίας.

Ο Gross (1998) προσδιόρισε πέντε οικογένειες στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους: επιλογή κατάστασης, τροποποίηση κατάστασης, ανάπτυξη προσοχής, γνωστική αλλαγή και συναισθηματική αντίδραση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εγκαταλείψει την τάξη για να αποτρέψει ένα έντονο ξέσπασμα θυμού και να επιστρέψει αφού ηρεμήσει (επιλογή κατάστασης), να προσπαθήσει να νουθετήσει τους απείθαρχους μαθητές προκειμένου να ρυθμίσει τα αρνητικά συναισθήματα του εκπαιδευτικού (τροποποίηση κατάστασης), να ενημερώσει τους μαθητές για τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο εκπαιδευτικός (τροποποίηση κατάστασης) και να ενισχύσει τα θετικά συναισθήματα του εκπαιδευτικού (π.χ. χαρά, ικανοποίηση) μέσω εστίασης στα θετικά στοιχεία των μαθητών του (ανάπτυξη προσοχής), αναπλαισίωση, ενδοσκόπηση, ενσυναίσθηση (γνωστική αλλαγή), απόκρυψη αρνητικών συναισθημάτων όπως ο θυμός (καταστολή) (Jiang et al., 2016).

Διάφορες στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων έχουν αναγνωριστεί ως ιδιαίτερα επωφελείς σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Davis & Levine, 2013). Για παράδειγμα, η γνωστική επανεκτίμηση: Η στρατηγική αυτή συνεπάγεται την αλλαγή

της ερμηνείας μιας κατάστασης ώστε να μεταβληθεί ο συναισθηματικός της αντίκτυπος. Η έρευνα δείχνει ότι η γνωστική επανεκτίμηση μπορεί να ενισχύσει τη μνήμη των παιδιών για το εκπαιδευτικό υλικό. Παράλληλα, οι πρακτικές ενσυνειδητότητας όπου η ενσωμάτωση τεχνικών ενσυνειδητότητας, όπως ο διαλογισμός και η εστιασμένη αναπνοή, στην τάξη έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει την εστίαση των μαθητών, τη διαχείριση του άγχους και τη συναισθηματική ανθεκτικότητα.

Επίσης, η διδασκαλία δεξιοτήτων αυτορρύθμιση όπου η ρητή διδασκαλία της αυτορρύθμισης μπορεί να εφοδιάσει τους μαθητές με εργαλεία για την αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων τους. Οι στρατηγικές αφορούν την εξάσκηση των μεταβάσεων, την επικύρωση των συναισθημάτων, την ενθάρρυνση των διαλειμμάτων και τη διδασκαλία της ενσυνειδητότητας. Αυτές οι προσεγγίσεις βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να ελέγχουν τις παρορμήσεις, να ακολουθούν κανόνες και να αλληλεπιδρούν με σεβασμό με τους άλλους. Τέλος, οι παρεμβάσεις ανθεκτικότητας, όπου η εφαρμογή προγραμμάτων ενίσχυσης της ανθεκτικότητας μπορεί να αντιμετωπίσει προληπτικά πιθανά ζητήματα ψυχικής υγείας μεταξύ των μαθητών. Έχουν υποστηριχθεί έγκαιρες παρεμβάσεις, όπως η γνωσιακή-συμπεριφορική θεραπεία (CBT) και η ενσυνειδητότητα, για τον μετριασμό μελλοντικών προκλήσεων ψυχικής υγείας. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτών των παρεμβάσεων μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με την εφαρμογή τους, με την εθελοντική συμμετοχή να αποδίδει συχνά καλύτερα αποτελέσματα από τα υποχρεωτικά προγράμματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

4.1. Ορισμοί και χαρακτηριστικά

Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» αναφέρεται σε ακαδημαϊκές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, οι οποίες μπορεί να προέρχονται από διάφορες αιτίες, όπως νοητική, ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική ή οικογενειακή κατάσταση (Cluley, 2017). Η σύγχρονη κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών έχει προχωρήσει και πλέον θεωρούνται ως προβλήματα που απορρέουν από δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι εγγενή και συνεχόμενα για το άτομο (Πολυχρονοπούλου, 2012). Ο Samuel Kirk το 1963 ήταν ο πρώτος που ανέπτυξε τον

ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ προγενέστεροι όροι όπως «αντιληπτική αναπηρία» και «εγκεφαλική βλάβη» υπήρχαν επίσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, τα παιδιά που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες εκπαιδεύονταν σε κανονικές τάξεις χωρίς ειδική υποστήριξη ή με άλλους μαθητές με γνωστικές αναπηρίες (Πολυχρονοπούλου, 2012).

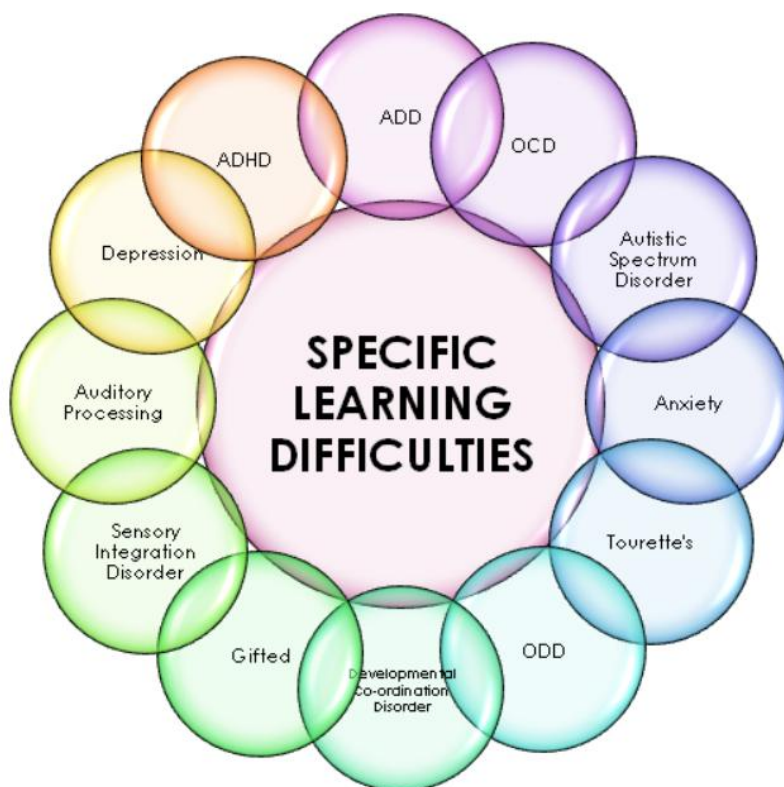
Ο Hammil, αργότερα, ανέπτυξε έναν πιο ολοκληρωμένο ορισμό, αναγνωρίζοντας τις μαθησιακές δυσκολίες ως ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων που περιλαμβάνουν προκλήσεις στην απόκτηση και εφαρμογή δεξιοτήτων σε μαθηματικά, σκέψη, ανάγνωση, ομιλία και γραφή. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι εγγενείς και απορρέουν από δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, και μπορεί να παραμείνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και συμπεριφοράς, αλλά αυτά τα ζητήματα δεν αποτελούν άμεσα μαθησιακές δυσκολίες (Θανόπουλος, 2005). Ακόμα πιο αναλυτικά, οι μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως «βλάβες σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που σχετίζονται με τη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου», σύμφωνα με τον νόμο IDEA (ΗΠΑ). Αυτές οι δυσκολίες επηρεάζουν τις δεξιότητες στις μαθηματικές, αναγνωστικές, γραπτές, καλλιγραφικές ή ακουστικές ικανότητες του ατόμου. Ωστόσο, δεν περιλαμβάνονται περιπτώσεις που σχετίζονται με νοητική καθυστέρηση ή άλλες εξωτερικές επιδράσεις όπως πολιτισμικές ή οικονομικές δυσκολίες (Kavale & Forness, 2000).

Οι διακρίσεις μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών βασίζονται τόσο στην ιστορική όσο και στην τρέχουσα ορολογία που χρησιμοποιείται για να κατανοηθούν οι διαταραχές αυτές. Στο παρελθόν, οι μαθησιακές δυσκολίες κατηγοριοποιούνταν σε διάφορες κατηγορίες, όπως η δυσλεξία, η δυσλεξία (δυσκολίες ανάγνωσης), η δυσρθογραφία και η δυσγραφία. Στην σύγχρονη ταξινόμηση, το Εγχειρίδιο της Ευρωπαϊκής Ταξινόμησης των Διαταραχών Ψυχικής Υγείας και Συμπεριφοράς (ICD-10) του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας κατατάσσει τις μαθησιακές δυσκολίες στις «Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων», διακρίνοντας τις σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: ειδική διαταραχή ανάγνωσης (δυσλεξία), ειδική διαταραχή ορθογραφίας, ειδική διαταραχή μαθηματικών ικανοτήτων και μικτή διαταραχή σχολικών ικανοτήτων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003).

Στην Ελλάδα, η εκτίμηση για τον επιπολασμό της δυσλεξίας κυμαίνεται μεταξύ 5% και 12% του μαθητικού πληθυσμού, με τη διακύμανση αυτή να οφείλεται κυρίως στην ύπαρξη μη διαγνωσμένων παιδιών ή στη διαφοροποίηση των ορισμών που χρησιμοποιούνται σε διάφορες ερευνητικές μελέτες (Πολυχρονοπούλου, 2012). Σημαντικό είναι ότι το 57% των μαθητών στην Ελλάδα που λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση αντιμετωπίζουν γνωστικές δυσκολίες, όπως προκύπτει από την έρευνα των Παντελιάδου και Μπότσα (2007), γεγονός που τονίζει τον κρίσιμο ρόλο του εκπαιδευτικού στην υποστήριξη αυτών των μαθητών. Ο Στασινός (2015) επισημαίνει ότι η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών δεν περιορίζεται απλώς στην εφαρμογή ψυχομετρικών εργαλείων κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Αντίθετα, πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία που λαμβάνει υπόψη την τρέχουσα κατάσταση του μαθητή, το περιβάλλον του (σχολείο, οικογένεια, κοινωνικό περιβάλλον) και τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες είναι μοναδικός, και ως εκ τούτου, η παρέμβαση πρέπει να είναι εξατομικευμένη και προσαρμοσμένη στις ειδικές ανάγκες του (Στασινός, 2015).

Οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΓΜΔ) σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία στο σύνολό της και δεν επηρεάζονται από έναν συγκεκριμένο γνωστικό τομέα. Είναι πιο διαδεδομένες σε παιδιά με αισθητηριακές διαταραχές, συναισθηματικές διαταραχές, δίγλωσσα περιβάλλοντα ή περιορισμένα ερεθίσματα και αποτελούν πρόκληση για τη μάθηση, την κατανόηση και την έκφραση σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Οι Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πιο γενικευμένες από τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006) (βλ. Εικόνα 6). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες υπόκεινται σε διαφοροποίηση ως αποτέλεσμα του μοναδικού ρυθμού μάθησης και των προσωπικών εμπειριών του κάθε παιδιού. Παρ' όλα αυτά, ένα παιδί με Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζει συνήθως τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: χαμηλή νοημοσύνη, προβλήματα στην ανάγνωση, αδυναμία παραγωγής γραπτού λόγου, αδυναμία εφαρμογής βασικών μαθηματικών γνώσεων και αναγνώρισης αριθμητικών ψηφίων, βραδύτητα στην τάξη, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα, δυσκολίες στη διαχείριση του χρόνου, αφηρημάδα, κακή γραφή και εικόνα. Η ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων παρεμποδίζεται από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, τα οποία οδηγούν επίσης σε έλλειψη ορατών και

ισχυρών κινήτρων, καθώς και σε προκλήσεις όσον αφορά τη συγκέντρωση και τις περιορισμένες γνωστικές στρατηγικές (Gillberg & Soderstrom, 2003).



Εικόνα 6: Μαθησιακές δυσκολίες. Πηγή: Lanc (2024).

Η δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος είναι η κύρια αιτία του προβλήματος, το οποίο επηρεάζει το 20-25% του μαθητικού πληθυσμού, σύμφωνα με τον ορισμό. Δεν υπάρχει κοινή συμπτωματολογία που να προσδιορίζει τους μαθητές με ΜΔ, καθώς τα προβλήματα ποικίλλουν ως προς τη φύση, την ένταση, την αιτιολογία, τα συμπτώματα και τις επιπτώσεις. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο είναι εξαιρετικά δύσκολο να ταξινομηθούν. Παρ' όλα αυτά, μια πιο λειτουργική ταξινόμηση της ΜΔ θα περιλάμβανε την αξιολόγηση του κατά πόσον οι ικανότητες ή οι περιορισμοί ενός μαθητή ευθυγραμμίζονται με τις γνωστικές απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου, καθώς κάθε μάθημα που διδάσκεται στο σχολείο έχει ξεχωριστές γνωστικές απαιτήσεις. Έτσι, είναι λογικό να υποθέσουμε ότι ένα άτομο θα αντιμετωπίσει προκλήσεις στην εκμάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου εάν παρουσιάζει ελλείψεις σε έναν ή περισσότερους από τους τομείς που είναι απαραίτητοι για τη γνωστική επεξεργασία. Εφόσον οι ΜΔ εντοπίζονται έγκαιρα και καταρτίζεται ατομικό σχέδιο παρέμβασης, μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά.

Ο πρωταρχικός στόχος της αξιολόγησης είναι να εντοπιστούν οι ακριβείς ελλείψεις ή δυσλειτουργίες που συμβάλλουν στις μαθησιακές δυσκολίες του ατόμου. Η αξιολόγηση απαιτεί τη συνεργασία με τους γονείς του παιδιού και περιλαμβάνει την εξέταση της οικογενειακής κατάστασης και του ιστορικού του παιδιού, την αξιολόγηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του παιδιού, των γνωστικών ικανοτήτων και των αδυναμιών του, την ολοκλήρωση μιας ολοκληρωμένης διάγνωσης του προβλήματος και την ανάπτυξη ενός προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης (Πόρποδας, 2002). Τα μέσα αξιολόγησης ταξινομούνται σε επίσημα και ανεπίσημα. Τα σταθμισμένα τεστ είναι επίσημες αξιολογήσεις που συγκρίνουν την επίδοση ενός μαθητή με την επίδοση μιας συγκεκριμένης αντιπροσωπευτικής ομάδας μαθητών της ίδιας ηλικίας. Οι άτυπες δοκιμασίες, οι οποίες μπορούν να καταρτιστούν εύκολα από τον εκπαιδευτικό του σχολείου χρησιμοποιώντας το γνωστικό υλικό του σχολικού προγράμματος σπουδών (Πόρποδας, 2003).

4.2. Διαγνωστικά κριτήρια μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με το DSM-5

Παρόλο που πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές προκλήσεις, δεν μπορούν όλες αυτές να χαρακτηριστούν ως SLD, όπως ορίζεται από το DSM-5. Οι Ειδικές Μαθησιακές Διαταραχές (SLD) είναι μια μορφή νευροαναπτυξιακής διαταραχής που παρεμποδίζει την απόκτηση ή τη χρήση συγκεκριμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ανάγνωσης, της γραφής και της αριθμητικής, οι οποίες αποτελούν τη βάση για άλλες ακαδημαϊκές μάθησης, σύμφωνα με το DSM-5. Οι ακαδημαϊκές ικανότητες συνήθως δεν αναδύονται αυθόρμητα, όπως συμβαίνει με την υποστήριξη και την ενθάρρυνση του φροντιστή, όπως συμβαίνει με την ομιλία ή το περπάτημα- αντίθετα, πρέπει να εκπαιδευτούν. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι «απροσδόκητες», δεδομένου ότι άλλες πτυχές της ανάπτυξης φαίνεται να ακολουθούν μια τυπική πορεία ή καθυστερούν ελάχιστα (π.χ. περπάτημα, ομιλία). Πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να παρατηρηθούν κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ. δυσκολία στην εκμάθηση των ονομάτων των γραμμάτων ή στην καταμέτρηση των αντικειμένων), αλλά μπορούν να διαγνωστούν με ακρίβεια μόνο μετά την έναρξη της επίσημης εκπαίδευσης (Donatella et al., 2017).

Η SLD βρίσκεται στο πρώτο κεφάλαιο του DSM-5, «Νευροαναπτυξιακές διαταραχές», μαζί με τη διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ), τη διαταραχή

ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), τις διαταραχές επικοινωνίας, την αναπτυξιακή διαταραχή συντονισμού και τις νοητικές αναπηρίες. Αυτό είναι γνωστό ως μετα-δομή ή οργανωτικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες που εντοπίζονται από το σχολικό σύστημα δεν θα πληρούν την κλινική διάγνωση SLD του DSM-5. Ωστόσο, όλα τα άτομα με DSM-5 διάγνωση SLD αναμένεται να πληρούν τον εκπαιδευτικό ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών/αναπηριών (Fortes et al., 2015). Η SLD είναι μια κλινική διάγνωση που δεν είναι απαραίτητα συνώνυμη με τις «μαθησιακές δυσκολίες», όπως αυτές προσδιορίζονται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Τα δύο συστήματα ταξινόμησης διαφέρουν ως προς τον υποκείμενο σκοπό της αναγνώρισης, καθώς και ως προς τη συχνότητα, τον βαθμό, την ένταση, την επιμονή των συμπτωμάτων και τις βλάβες. Με άλλα λόγια, το DSM είναι ένα ιατρικό εγχειρίδιο που έχει ως στόχο να διευκολύνει την επικοινωνία, τη μελέτη και τη θεραπεία των ατόμων με ψυχιατρικές διαταραχές παρέχοντας αξιόπιστα διαγνωστικά κριτήρια και απλές περιγραφές. Κατά συνέπεια, η αναγκαιότητα παρέμβασης δεν καθορίζεται απαραίτητα από τη διάγνωση. Αντίθετα, τα κριτήρια επιλεξιμότητας χρησιμοποιούνται για να καθοριστεί ποιος χρειάζεται πρόσβαση στην ειδική εκπαίδευση και σε άλλους συναφείς πόρους στον τομέα της εκπαίδευσης (Tannock, 2012).

Στο DSM-5, η SLD αναγνωρίζεται ως μια χρόνια κατάσταση που συνήθως επιμένει μέχρι την ενηλικίωση, αν και με τροποποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται οι μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. ανάγνωση αργά και με προσπάθεια). Αυτό οφείλεται εν μέρει στο γεγονός ότι οι ενήλικες αποκτούν αντισταθμιστικές στρατηγικές, όπως η χρήση εναλλακτικών μέσων για την απόκτηση πληροφοριών ή την εκτέλεση υπολογισμών, η χρήση εξειδικευμένου λογισμικού για την υποβοήθηση της ανάγνωσης και της γραφής ή η χρήση αριθμομηχανών για την υποβοήθηση αριθμητικών εργασιών. Ως εκ τούτου, τα διαγνωστικά κριτήρια για την SLD πρέπει επίσης να είναι εφαρμόσιμα σε ενήλικες που έχουν επίμονες μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν έχουν διαγνωστεί ή αναγνωριστεί επίσημα και αναζητούν βοήθεια για τις συνεχιζόμενες προκλήσεις τους ως ενήλικες. Αν και τα αίτια της SLD είναι άγνωστα, η έρευνα δείχνει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι κληρονομικές, εμφανίζονται σε οικογένειες και περιλαμβάνουν συνδυασμό γενετικών ανωμαλιών και περιβαλλοντικών παραγόντων (π.χ. προωρότητα, προγεννητική έκθεση σε νευροτοξίνες από καπνό, αλκοόλ, ναρκωτικά του δρόμου ή άλλες περιβαλλοντικές

τοξίνες) (Tannock, 2013). Οι υποκείμενοι μηχανισμοί της SLD δεν είναι ακόμη κατανοητοί, παρά την ύπαρξη τόσο νευρωνικών όσο και ψυχολογικών εξηγήσεων, ιδίως για τις προκλήσεις που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση λέξεων (Soltesz et al., 2013). Δεν είναι βέβαιο αν αυτές οι εγκεφαλικές διαφορές αποτελούν αιτία, συνέπεια ή συσχετισμό της SLD, παρά το γεγονός ότι οι μελέτες νευροαπεικόνισης έχουν αποκαλύψει μεταβολές τόσο στη δομή όσο και στη λειτουργία (Butterworth & Kovas, 2013 * Grigorenko, 2001).

4.3. Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών

4.3.1. Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση

Η αναγνωστική κατανόηση ορίζεται ως η διαδικασία κατασκευής νοήματος από το γραπτό κείμενο μέσω ενός σύνθετου συντονισμού αλληλένδετων πηγών πληροφοριών. Είναι το πιο κρίσιμο ακαδημαϊκό ταλέντο που αποκτούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους σταδιοδρομίας. Παρόλα αυτά, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείψεις στην κατανόηση του κειμένου, οι οποίες μπορεί να εκδηλώνονται ως δυσκολίες στην ανάκληση της κεντρικής ιδέας, των ιδιοτήτων του κειμενικού υλικού, καθώς και στην εκτέλεση και εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις πληροφορίες. Οι δυσκολίες αυτές ενδέχεται να επιμένουν καθώς οι απαιτήσεις της αναγνωστικής κατανόησης αυξάνονται σημαντικά κατά τη διάρκεια της σχολικής πορείας, δυσχεραίνοντας την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Deshler, Ellis & Lenz 1996- Smart et al., 2001).

Οι μικρότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα, παρουσιάζουν περιορισμένη επίγνωση του σκοπού της ανάγνωσης. Διαβάζουν κυρίως για την αποκωδικοποίηση των λέξεων και λιγότερο για την κατασκευή νοήματος του κειμένου. Οι μεταβλητές που επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση εξετάστηκαν από τους Myers και Paris (1978), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι μαθητές τρίτης και έκτης τάξης είχαν διαφορετικές γνώσεις για τις μεταβλητές που σχετίζονται με την ανάγνωση, όπως ο έλεγχος της κατανόησης. Σύμφωνα με τη μελέτη τους, οι μεγαλύτεροι μαθητές γνώριζαν ότι η γρήγορη ανάγνωση είχε ως σκοπό τον εντοπισμό των βασικών πληροφοριών του κειμένου, ενώ οι μικρότεροι μαθητές εστίαζαν στο να κατανοήσουν το περιεχόμενο μέσω της ανάγνωσης ευκολότερων λέξεων. Αν και οι

μεγαλύτεροι μαθητές χρησιμοποίησαν στρατηγικές για την κατανόηση δύσκολων λέξεων και προτάσεων, οι μικρότεροι μαθητές δυσκολεύονταν να ελέγξουν την κατανόηση του κειμένου. Επιπλέον, οι Kobasigawa, Ransom και Holland (Baker, 1980) διαπίστωσαν ότι η πλειονότητα των παιδιών ήταν ικανή να περιγράψει την ταχεία ανάγνωση μέχρι την όγδοη τάξη, ενώ περίπου το 50% αυτών ήταν ικανό να το κάνει μέχρι την τέταρτη τάξη (Serry et al., 2022). Αυτό υποδεικνύει ότι η ικανότητα της αναγνωστικής κατανόησης εξελίσσεται με τον χρόνο και την εξάσκηση, αλλά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν επιπλέον εμπόδια στην ανάπτυξή της.

4.3.2. Μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου. Όπως αναφέρει ο Smith (1982), οι βασικές προκλήσεις που συναντούν είναι η αδυναμία οργάνωσης των πληροφοριών, η μικρή διάρκεια των κειμένων και το ελλιπές νοηματικό περιεχόμενο. Αυτές οι ελλείψεις συχνά αντανakλούν τη δυσκολία των μαθητών να εκφράσουν πλήρως τις σκέψεις τους στο χαρτί, είτε λόγω περιορισμένων γνώσεων που έχουν αποκτήσει είτε λόγω προσωπικών εμπειριών που δεν μπορούν να μετατραπούν σε δομημένο λόγο. Οι Langer & Flihan (2000) αναφέρουν ότι οι ελλείψεις στο γραπτό λόγο των παιδιών αποκαλύπτουν κενά στις γνώσεις τους, είτε σε θέματα που έχουν διαβάσει είτε σε προσωπικές τους εμπειρίες. Οι Graham και συν. (1993) υπογραμμίζουν ότι αυτές οι ελλείψεις οφείλονται σε τρεις κύριους παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας είναι η επάρκεια στην παραγωγή κειμένων: Αυτό περιλαμβάνει τη συχνή εμφάνιση λαθών ορθογραφίας και στίξης, γεγονός που υποδηλώνει περιορισμένη γνώση των βασικών κανόνων γραφής. Ο δεύτερος παράγοντας είναι η κατανόηση της φύσης και του περιεχομένου του κειμένου: Οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις απαιτήσεις του γραπτού λόγου και το περιεχόμενο που καλούνται να επεξεργαστούν, με αποτέλεσμα το γραπτό τους να είναι ελλιπές. Ο τελευταίος παράγοντας είναι οι στρατηγικές, σχεδιασμός και αναθεώρηση κειμένου: Η έλλειψη ικανοτήτων στην εφαρμογή στρατηγικών για τον σχεδιασμό και την αναθεώρηση του γραπτού λόγου επιδρά αρνητικά στην ποιότητα των κειμένων τους.

Οι Graham και Harris (2005) παρατηρούν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παραλείπουν κρίσιμα στοιχεία στις ιστορίες που καλούνται να συντάξουν. Τα γραπτά

τους συχνά στερούνται συνοχής, καθώς δεν καταφέρνουν να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ των γεγονότων και να διατηρήσουν μια αίσθηση συνέχειας. Επιπλέον, οι γραπτές τους εργασίες έχουν συχνά μικρή διάρκεια, είναι ασύνδετες με το θέμα και περιέχουν πολλές γραμματικές και συντακτικές ατέλειες. Όπως διαπιστώνουν οι Quinlan (2004) και Troia (2012), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο γραπτό λόγο ανεξαρτήτως του γνωστικού τους επιπέδου ή ηλικίας. Ο χρόνος ολοκλήρωσης των εργασιών τους είναι συχνά μεγαλύτερος σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, το λεξιλόγιό τους είναι περιορισμένο και οι προτάσεις τους συχνά δεν είναι καλά δομημένες, γεγονός που οδηγεί σε έλλειψη συνοχής και σαφήνειας στα γραπτά τους. Αυτές οι δυσκολίες είναι ιδιαίτερα προκλητικές για την εκπαιδευτική τους πρόοδο, καθώς η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί κεντρικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας.

Οι Graham, Harris και Mason (2005) αναφέρουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά δεν κατανοούν τη σημασία του προσχεδιασμού του γραπτού λόγου. Ως αποτέλεσμα, δεν συμμετέχουν στη διαδικασία οργάνωσης του γραπτού τους και δεν αναπτύσσουν στρατηγικές για τη συγκρότηση ενός οργανωμένου κειμένου. Αντί να σκέφτονται τον τρόπο οργάνωσης των σκέψεών τους, συχνά απαντούν σε απλές ερωτήσεις που δεν έχουν συνοχή ή είναι άσχετες με το θέμα. Αυτή η διαδικασία τους οδηγεί στο να εκφράζουν τις σκέψεις τους χωρίς να διασφαλίζουν ότι το τελικό κείμενο είναι ολοκληρωμένο και συναφές. Επίσης, είναι συχνά αδύνατο για αυτούς να οργανώσουν το περιεχόμενο του κειμένου τους με βάση τον τύπο του κειμένου ή το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Τέλος, η αδυναμία τους να επαναξιολογήσουν τα γραπτά τους, καθώς και η αδυναμία να παρέχουν εξηγήσεις για τις επιλογές τους, καθιστούν την παραγωγή γραπτού λόγου πολύ πιο δύσκολη (Graham & Harris, 2005).

Η έρευνα των Graham, Harris και Larsen (2001) υπογραμμίζει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, όπως και τον σκοπό και τη σημασία αυτής της διαδικασίας. Εξαιτίας αυτής της αδυναμίας κατανόησης, τα γραπτά τους συχνά χαρακτηρίζονται από έλλειψη συνοχής, ελλιπή και περιορισμένα λεξιλόγια, καθώς και την έλλειψη της θεμελιώδους δομής της παραγράφου και του κειμένου. Ειδικότερα, τα κείμενά τους συνήθως δεν περιέχουν οργανωμένη παρουσίαση των ιδεών τους, αλλά απλώς αποτελούν μια συλλογή δηλώσεων χωρίς υποστήριξη ή ανάπτυξη των σκέψεών τους.

Στην έρευνά τους, οι συγγραφείς τονίζουν τη σημασία της αυτοδιόρθωσης. Όταν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καλούνται να ξαναδιαβάσουν τα γραπτά τους και να κάνουν διορθώσεις, συχνά αδυνατούν να το πράξουν σωστά. Μία από τις κύριες δυσκολίες τους είναι η αδυναμία να συμφιλιώσουν τις λέξεις που ήθελαν να γράψουν με εκείνες που πραγματικά παρήγαγαν, και έτσι περιορίζονται στην διόρθωση μόνο ορισμένων γραμματικών ή συντακτικών λαθών, παραβλέποντας το περιεχόμενο και τη δομή του κειμένου, τα οποία θεωρούν λιγότερο σημαντικά (Graham & Harris, 2005).

Τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές Δυσκολίες στο γραπτό λόγο είναι εκείνα που αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και της έκφρασης των σκέψεών τους. Οι προκλήσεις αυτές είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτες επειδή η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν το θεμέλιο όλων των ακαδημαϊκών κλάδων. Σύμφωνα με τη Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2010), το παιδί αποκτά ποικίλες γνώσεις μέσω της ανάγνωσης και διατυπώνει και εκφράζει τις ιδέες του και τις γνώσεις που έχει αποκτήσει μέσω της γραφής. Η Παντελιάδου (2000) υποστηρίζει ότι οι δύο αυτές διαδικασίες λειτουργούν σε συνδυασμό για να μπορέσουν τα παιδιά να κατακτήσουν το γραπτό λόγο. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν άτομα που παρουσιάζουν ουσιαστική διαφορά από την υπόλοιπη ηλικιακή τους ομάδα σε αυτές τις δύο λειτουργίες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, θεωρούμε ότι τα παιδιά αυτά έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Ειδικότερα, τα παιδιά που παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση στην ικανότητά τους να γράφουν ή να εκφράζονται με ακρίβεια γραπτά, παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2000), ο γραπτός λόγος είναι σημαντικά πιο απαιτητικός από τον προφορικό.

Ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζει προκλήσεις στους ακόλουθους τομείς: σχηματισμός γραμμάτων και οργάνωση της γραφής του στο χώρο (π.χ. γράφει στη σωστή θέση των γραμμών του τετραδίου), αντικατάσταση ορισμένων γραμμάτων με άλλα, παράλειψη ή προσθήκη γραμμάτων και συλλαβών, μη αφήνοντας κενό μεταξύ των λέξεων και χρήση τόσο των κεφαλαίων όσο και των πεζών γραμμάτων μέσα στις λέξεις (Παντελιάδου, 2000). Η περίπτωση κάθε παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μοναδική. Παρ' όλα αυτά, μοιράζονται ορισμένα κοινά στοιχεία. Το πρωταρχικό χαρακτηριστικό είναι ότι οι ικανότητες και οι δεξιότητές τους δεν είναι σύμφωνες με την ηλικία τους και τις δυνατότητες ανάπτυξής τους. Τα κίνητρα, η

συμπεριφορά και η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι πρόσθετα χαρακτηριστικά που φαίνεται να σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2009).

4.3.3. Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά

Η μελέτη των Μαθηματικών είναι υποχρεωτική σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από το δημοτικό μέχρι το γυμνάσιο, και έχει καταστεί αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος σπουδών σε πολλές χώρες (Hasanah, 2016). Ωστόσο, πολλές μελέτες υποδεικνύουν ότι τα Μαθηματικά αποτελούν ένα από τα πιο δύσκολα και απογοητευτικά μαθήματα για τους μαθητές, λόγω της αντιλαμβανόμενης δυσκολίας και της μονοτονίας τους (Mohd, Rahaimah, & Masran, 2019; Salihu & Räsänen, 2018; Wijaya et al., 2019). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ξεπεράσουν την πρόκληση της χαμηλής απόδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά, αλλά και τις περιορισμένες εγκαταστάσεις και τους πόρους που ενδέχεται να υπάρχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ανησυχία για την απόδοση στα Μαθηματικά είναι τόσο έντονη σε κάποιες χώρες, που το ζήτημα έχει αναδειχθεί σε εθνικό θέμα (Gersten, Jordan, & Flojo, 2005).

Η πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου αποτελεί τη στιγμή κατά την οποία τα Μαθηματικά διδάσκονται επίσημα και όπου μπορούν να εντοπιστούν οι αιτίες της αποτυχίας των μαθητών στην εκμάθηση Μαθηματικών (Salihu & Räsänen, 2018). Σε αυτήν την ηλικία, είναι απολύτως κρίσιμο οι μαθητές να αποκτούν θεμελιώδεις γνώσεις Μαθηματικών, όχι μόνο με βάση το πρόγραμμα σπουδών, αλλά και με τις κατάλληλες παιδαγωγικές ή διδακτικές μεθόδους. Οι Salihu και Räsänen (2018) επισημαίνουν επίσης ότι οι μαθητές που δεν αποκτούν αυτές τις θεμελιώδεις γνώσεις ενδέχεται να αντιμετωπίσουν μελλοντικές δυσκολίες στην εκπαίδευση και στην ένταξή τους στην κοινωνία, καθώς οι μαθηματικές δεξιότητες είναι απαραίτητες για τις μελλοντικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την κοινωνική συμμετοχή.

Είναι λοιπόν ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τις μαθηματικές ικανότητες των μαθητών τους, για να αποτρέψουν οποιαδήποτε καθυστέρηση στην εκμάθηση και να διευκολύνουν την ανάπτυξή τους. Ωστόσο, ενώ οι τυποποιημένοι έλεγχοι ή εξετάσεις μπορεί να παρέχουν μια εικόνα της επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών στα Μαθηματικά, η έρευνα δείχνει ότι αυτοί οι έλεγχοι δεν προσφέρουν καμία εικόνα για τις νοητικές διαδικασίες που ενδέχεται να επηρεάζουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Ostad, 2008). Το ζήτημα αυτό αναδεικνύει την

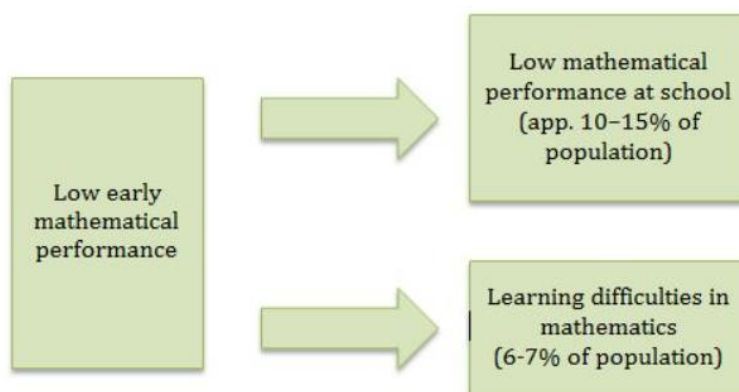
ανάγκη για μια πιο ολοκληρωμένη και πολυδιάστατη προσέγγιση στην αξιολόγηση των μαθηματικών ικανοτήτων, που να περιλαμβάνει την κατανόηση των βαθύτερων νοητικών στρατηγικών και διαδικασιών μάθησης των μαθητών. Είναι σαφές ότι η αναγνώριση και η κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές, ειδικά όσον αφορά τα Μαθηματικά, είναι κρίσιμη για την επιτυχία τους στην εκπαίδευση. Όπως αναφέρεται από τους Van Steenbrugge και συν. (2010), ορισμένα μαθηματικά θέματα είναι πιο απαιτητικά από άλλα και απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή στις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης. Ειδικότερα, τα Μαθηματικά αποτελούν θεμελιώδες μάθημα για πολλές άλλες επιστημονικές περιοχές και διασφαλίζουν τη δυνατότητα κατανόησης και γενίκευσης άλλων βασικών μαθηματικών εννοιών (Mulligan, 2011).

Οι μαθητές που κατανοούν μια μαθηματική έννοια είναι πιο πιθανό να κατανοήσουν και άλλες, κάτι που δείχνει τη σημασία της σωστής θεμελίωσης και της διδασκαλίας των βασικών εννοιών. Ωστόσο, οι μαθηματικές δυσκολίες, εάν δεν εντοπιστούν και δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τις καθημερινές αποφάσεις των μαθητών και την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν προκλήσεις στην ενήλικη ζωή (Salihu & Räsänen, 2018). Η διαδικασία διάγνωσης και ανάλυσης των μαθησιακών δυσκολιών είναι, επομένως, ζωτικής σημασίας για τη μακροπρόθεσμη επιτυχία των μαθητών. Η έγκαιρη αναγνώριση και η παρέμβαση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στα Μαθηματικά είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς κάθε νέα μαθηματική έννοια εξαρτάται από τις προηγούμενες γνώσεις του μαθητή (Karibasappa, Nishanimut, & Padakannaya, 2008). Αυτός ο αλληλένδετος χαρακτήρας των μαθηματικών γνώσεων καθιστά επιτακτική την ανάγκη να διασφαλιστεί η σωστή κατανόηση και εμπέδωση των βασικών εννοιών, προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να προχωρήσουν επιτυχώς σε πιο περίπλοκες έννοιες και υλικά.

Επιπλέον, σύμφωνα με την ψυχολογική θεωρία του Jean Piaget, οι μαθητές της σχολικής ηλικίας (7-12 ετών) βρίσκονται στο στάδιο της "Συγκεκριμένης Λειτουργίας". Κατά την περίοδο αυτή, οι μαθητές είναι ικανοί να κατανοήσουν πιο συγκεκριμένες και πρακτικές έννοιες, αλλά εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις αφηρημένες έννοιες (Santrock, 2011). Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της διδασκαλίας των Μαθηματικών με τρόπους που να αντανakλούν τη

συγκεκριμένη σκέψη της ηλικιακής αυτής ομάδας, ενώ παράλληλα ενδυναμώνει τη σημασία των πρακτικών και οπτικών στρατηγικών στην εκμάθηση.

Αντίθετα, τα μαθηματικά είναι μια αφηρημένη μελέτη. Πολλοί μαθητές βρίσκουν δύσκολο να κατανοήσουν μαθηματικό υλικό λόγω της αφηρημένης φύσης του. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να επικοινωνούν αποτελεσματικά τις μαθηματικές έννοιες με τρόπο που να συνάδει με τα χαρακτηριστικά των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Πολυάριθμες μελέτες έχουν καταδείξει ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά τα μαθηματικά. Σύμφωνα με μια μελέτη που διεξήχθη από τον Prasetyawan (2016), οι μαθητές αντιμετωπίζουν προκλήσεις κατά την εκμάθηση των Μαθηματικών, συμπεριλαμβανομένης της αδυναμίας κατανόησης των προθέσεων των ερωτήσεων και των εξηγήσεων, της αδυναμίας κατανόησης του υλικού και των συμβόλων στα Μαθηματικά και της αδυναμίας εκτέλεσης υπολογισμών, όπως φαίνεται και στην Εικόνα 6.



Εικόνα 7: Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά. Πηγή: Aunio & Niemivirta, (2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

5.1. Εισαγωγή

Από την προσχολική έως την εφηβική ηλικία, οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες, με τα παιδιά να παρουσιάζουν συχνά «ακατάλληλες συμπεριφορές». Αυτές οι συμπεριφορές θέτουν το ερώτημα του κατά πόσο η συμπεριφορά του νεαρού ατόμου πρέπει να είναι διακριτή και ασύμβατη με τον κανόνα για να χαρακτηριστεί προβληματική. Ο ορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς εξαρτάται από το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο, ενώ τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές συχνά εμφανίζουν συννοσηρότητα, γεγονός που καθιστά δύσκολο να προσδιοριστεί αν η μία κατάσταση είναι η αιτία ή η συνέπεια της άλλης (Heward, 2000). Η ποικιλία των συμπτωμάτων, καθώς και οι συνθήκες και ο τρόπος εκδήλωσης τους, επιτείνουν τις προκλήσεις στον ορισμό των διαταραχών (Πολυχρονοπούλου, 2012). Ο καθολικός ορισμός που παρέχει ο νόμος για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες (IDEA) και ο ορισμός του Συμβουλίου για τα παιδιά με διαταραχές συμπεριφοράς (CCBD) αποτελούν τους σημαντικότερους ορισμούς που επηρεάζουν την αναγνώριση αυτών των καταστάσεων.

Σύμφωνα με την IDEA, η συναισθηματική διαταραχή ορίζεται ως η κατάσταση κατά την οποία η ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού μειώνεται λόγω της εκδήλωσης ενός ή περισσότερων χαρακτηριστικών για παρατεταμένο χρονικό διάστημα, όπως οι ακαδημαϊκές προκλήσεις που δεν σχετίζονται με την ψυχική ή σωματική υγεία, οι δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, η κατάθλιψη, η αίσθηση δυστυχίας και τα ψυχοσωματικά προβλήματα (Heward, 2011). Ενδεικτικά, η σχιζοφρένεια θεωρείται μια ακραία μορφή ψυχικών/γνωστικών διαταραχών που κατατάσσεται στις συναισθηματικές διαταραχές, αν και δεν ισχύει για τα παιδιά που είναι κοινωνικά δυσπροσαρμοσμένα εκτός αν διαγνωστούν με συναισθηματική διαταραχή σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό (I). Ωστόσο, ο προαναφερόμενος ορισμός περιείχε ορισμένες ασάφειες, οι οποίες εγείρουν ανησυχίες σχετικά με την εγκυρότητά του. Ο όρος «ακατάλληλη συμπεριφορά» είναι ασαφής και δεν λαμβάνει υπόψη του τις διαφορετικές προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτών, οι οποίες εξαρτώνται από το εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών (Heward, 2011).

Το Συμβούλιο για τα παιδιά με διαταραχή συμπεριφοράς (CCBD) προτείνει τον ακόλουθο ορισμό για τη συναισθηματική και συμπεριφορική διαταραχή: Ο όρος «συναισθηματική και συμπεριφορική διαταραχή» αναφέρεται σε μια αναπηρία που χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις στα σχολικά προγράμματα, οι οποίες αποκλίνουν σημαντικά από τα κατάλληλα πρότυπα της ηλικίας, του πολιτισμού ή του έθνους, με αποτέλεσμα να έχουν επιζήμιο αντίκτυπο στις εκπαιδευτικές επιδόσεις του παιδιού. Αυτό περιλαμβάνει ακαδημαϊκές, κοινωνικές, επαγγελματικές ή προσωπικές δεξιότητες. Οι αντιδράσεις αυτές είναι περισσότερο από προσωρινές, και παρατηρούνται σταθερά και με συνέπεια σε τουλάχιστον δύο διαφορετικά πλαίσια, εκ των οποίων το ένα πρέπει να είναι εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Επιπλέον, η κατάσταση του παιδιού είναι τέτοια που η άμεση παρέμβαση στη γενική εκπαίδευση δεν επαρκεί ή το παιδί δεν είναι δεκτικό σε μια τέτοια παρέμβαση. Η συναισθηματική και συμπεριφορική διαταραχή μπορεί να συνυπάρχει με άλλες αναπηρίες, όπως η σχιζοφρένεια, οι συναισθηματικές διαταραχές, η αγχώδης διαταραχή ή οποιαδήποτε άλλη διαταραχή συμπεριφοράς ή προσαρμογής που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές επιδόσεις του παιδιού (Heward, 2011).

5.2 Συναισθηματικές διαταραχές

5.2.1. Αγχώδεις διαταραχές

Το άγχος, οι ανασφάλειες και οι ανησυχίες αποτελούν βασικά συστατικά της αναπτυξιακής πορείας ενός παιδιού. Ορίζεται ως μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει ως απάντηση σε περιβαλλοντικές προκλήσεις ή κινδύνους, προκαλώντας την αίσθηση ότι ένα γεγονός το οποίο το άτομο δεν μπορεί να ελέγξει πλησιάζει. Η αίσθηση αυτή εκδηλώνεται μέσω σωματικών, ψυχολογικών ή συμπεριφορικών εκδηλώσεων (Μπίμπου & Νάκου, 2010). Ωστόσο, η διάγνωση μιας διαταραχής άγχους τίθεται όταν το άγχος είναι πιο σοβαρό, συχνό και παρατεταμένο από το αναμενόμενο για το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η ικανότητά του να λειτουργεί σε καθημερινές δραστηριότητες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η ανάπτυξη αγχωδών διαταραχών και φοβιών εξαρτάται από παράγοντες όπως ο χαρακτήρας του παιδιού, η γενετική, το οικογενειακό ιστορικό, το κοινωνικό περιβάλλον και οι δυνητικά δύσκολες συνθήκες (Μπίμπου & Νάκου, 2010).

Εάν το άγχος είναι η κυρίαρχη συμπεριφορά ενός παιδιού ή εφήβου, τότε απαιτείται λήψη απόφασης σχετικά με την κατάλληλη θεραπεία, η οποία πρέπει να γίνεται από ειδικούς παιδοψυχιάτρους, σχολικούς ή κλινικούς ψυχολόγους ή κατάλληλα εκπαιδευμένους εκπαιδευτές (Παπαδάτος, 2010). Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη έκδοση του διαγνωστικού εγχειριδίου της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας - DSM-5, οι πιο συχνές μορφές αγχώδους διαταραχής στην παιδική ηλικία είναι οι εξής: 1) Γενικευμένη αγχώδης διαταραχή, 2) Ιδιοψυχαναγκαστική διαταραχή, 3) Ειδική φοβία, 4) Κοινωνική φοβία ή κοινωνικό άγχος, 5) Διαταραχή πανικού, 6) Διαταραχή μετατραυματικού στρες, 7) Επιλεκτική αλαλία, 8) Αγοραφοβία.

5.2.2. Κατάθλιψη

Η κατάθλιψη είναι πολυπαραγοντική, με την αιτιολογία της να προκύπτει από έναν συνδυασμό γενετικών, βιολογικών, περιβαλλοντικών και ψυχοκοινωνικών παραμέτρων, όπως αναφέρει το Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας των ΗΠΑ (NIMH). Συχνά, ακολουθεί ένα οδυνηρό γεγονός και χαρακτηρίζεται από έναν συνδυασμό συμπτωμάτων, όπως άγχος, μοναξιά και θλίψη, τα οποία, αν και αρχικά είναι προσωρινά, διαρκούν περισσότερο με την πάροδο του χρόνου και εντείνονται. Τα συμπτώματα της κατάθλιψης δεν διαλύονται εύκολα και μπορούν να διαρκέσουν για 6 έως 8 μήνες (APA, 2012). Η κατάθλιψη διαφέρει από τις καθημερινές διακυμάνσεις της διάθεσης και δεν συνδέεται με προσωρινές αντιδράσεις σε δυσκολίες της καθημερινής ζωής. Για παράδειγμα, η θλίψη λόγω απώλειας δεν είναι ενδεικτική κατάθλιψης εκτός εάν συνεχίζεται για παρατεταμένο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, η κατάθλιψη μπορεί να συνδέεται με το πένθος, το οποίο σε ορισμένες περιπτώσεις χαρακτηρίζεται ως «περίπλοκο πένθος» όταν προκύπτει μετά από μια σημαντική απώλεια.

Για να διαγνωστεί κατάθλιψη, το άτομο πρέπει να έχει βιώσει τουλάχιστον ένα καταθλιπτικό επεισόδιο για τουλάχιστον δύο εβδομάδες, με τα συμπτώματα να είναι επίμονα και να επηρεάζουν τη λειτουργία της καθημερινής ζωής, όπως στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ή στις δραστηριότητες που απαιτούν συμμετοχή (π.χ. εκπαίδευση). Η κατάθλιψη μπορεί να εμφανίζεται με πέντε από τα παρακάτω συμπτώματα, τα οποία πρέπει να είναι παρόντα για τουλάχιστον δύο εβδομάδες: μείωση του ενδιαφέροντος ή της ευχαρίστησης σε καθημερινές δραστηριότητες, σημαντική απώλεια βάρους χωρίς δίαιτα, μειωμένη ενέργεια ή υπερβολική κούραση,

αίσθημα αναξιότητας ή υπερβολική ενοχή, δυσκολία στη συγκέντρωση ή λήψη αποφάσεων, καθώς και σκέψεις θανάτου ή αυτοκτονίας (Achenbach & Rescorla, 2014). Σε παιδιά και εφήβους, η κατάθλιψη μπορεί να εκδηλώνεται με αυξημένη ευερεθιστότητα, επηρεάζοντας τις καθημερινές τους δραστηριότητες και τη σωματική τους υγεία, όπως η απώλεια βάρους χωρίς εξήγηση.

Οι διαταραχές του ύπνου, όπως η υπερυπνία (υπερβολικός ύπνος) και η αϋπνία (δυσκολία στον ύπνο), αποτελούν συχνά χαρακτηριστικά της κατάθλιψης. Η ψυχοκινητική διέγερση ή επιβράδυνση, που μπορεί να είναι ορατή στις κινήσεις του σώματος, στην ομιλία και στο χρόνο αντίδρασης, καθώς και η μειωμένη συγκέντρωση και αποφασιστικότητα, εντείνουν τα συμπτώματα της διαταραχής. Σε ακραίες περιπτώσεις, όταν η κατάθλιψη φτάνει σε στάδιο απελπισίας, η αυτοκτονία μπορεί να γίνει σοβαρός κίνδυνος. Αυτό το φαινόμενο είναι σπάνιο, αλλά έχει σοβαρότερη επίδραση στις γυναίκες κατά την εφηβεία και συνδέεται με μια συσσώρευση μαθησιακών και συμπεριφορικών δυσκολιών (Clemens, 2011). Το παιδί που πάσχει από κατάθλιψη παρουσιάζει ένα πλήθος συμπτωμάτων, πέρα από αυτά που καταγράφονται στο DSM-5 και στο ICD-10, όπως μελαγχολία, θλίψη, υπερβολικό κλάμα, άγχος για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τις σχολικές εργασίες, καθώς και ανησυχία για τη σωματική του εμφάνιση (Achenbach & Rescorla, 2014). Αυτά τα παιδιά συχνά απομονώνονται, βιώνουν ελλείψεις στην ανάπτυξη των κοινωνικών και διαπροσωπικών τους δεξιοτήτων και γίνονται συναισθηματικά ασταθή.

Στο σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2017), τα παιδιά με κατάθλιψη συνήθως εμφανίζουν την εξής εικόνα: είναι παθητικά, δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες, δεν απαντούν εύκολα σε ερωτήσεις του εκπαιδευτικού, δυσκολεύονται στη συγκέντρωση και συχνά φαίνονται αφηρημένα ή υπερβολικά ονειροπόλα. Μένουν αποστασιοποιημένα από την τάξη, δεν παίρνουν πρωτοβουλίες και δέχονται ό,τι τους παρατίθεται χωρίς να διαμαρτύρονται. Επίσης, έχουν υπερβολικό φόβο για το αν θα κάνουν κάτι λάθος και δείχνουν υπερευαίσθησία στις κριτικές και τα σχόλια των άλλων, ενώ συνήθως είναι υπερβολικά υπάκουα. Αυτές οι συμπεριφορές αποτυπώνουν τη βαθιά συναισθηματική φόρτιση που βιώνουν τα παιδιά με κατάθλιψη, επηρεάζοντας αρνητικά την εκπαιδευτική τους πορεία και την κοινωνική τους ζωή.

5.3 Συμπεριφορικές διαταραχές

Οι Κακούρος και Μανιαδάκη (2006) ταξινομούν τις διαταραγμένες συμπεριφορές σε τρεις βασικές κατηγορίες: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, Αντικοινωνική Προκλητική Διαταραχή και Διαταραχή Διαγωγής. Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των διαταραχών είναι η διαταραγμένη συμπεριφορά. Οι εξωτερικευτικές διαταραχές σχετίζονται με μια ποικιλία παραγόντων κινδύνου, όπως βιολογικές και νευρολογικές προδιαθέσεις, καθώς και κοινωνικοί και οικογενειακοί παράγοντες, με ιδιαίτερη έμφαση στην ποιότητα της γονικής μέριμνας (Guttman-Steinmetz & Crowell, 2006* Kauffman & Landrum, 2017). Το φάσμα των διαταραχών αυτών χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό ετερογένειας, τόσο ως προς τη σοβαρότητα και την ένταση των συμπτωμάτων, όσο και ως προς την ψυχολογία των παιδιών. Επιπλέον, παρατηρείται ανομοιογένεια στην αποτελεσματικότητα, την πρόγνωση και την αναπτυξιακή πορεία των ψυχοθεραπευτικών παρεμβάσεων (Κουρκούτας, 2017). Στην παιδική ηλικία, όλες οι προβληματικές συμπεριφορές συνυπάρχουν συχνά με εσωτερικευμένες διαταραχές, όπως άγχος, κατάθλιψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με την ψυχοδυναμική θεωρία. Αυτές οι συναισθηματικές δυσκολίες συχνά πυροδοτούνται και εκτονώνονται μέσω της προβληματικής συμπεριφοράς, με αποτέλεσμα το παιδί να ανακουφίζεται προσωρινά από το ψυχολογικό βάρος που βιώνει (Forman & Shahidullah, 2018; Van Loon et al., 2014).

Τα πιο συνηθισμένα κοινά χαρακτηριστικά των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς περιλαμβάνονται (Κουρκούτας, 2017): επιθετικά-αντιδραστικά πρότυπα συμπεριφοράς, χαμηλή ή διογκωμένη αυτοεκτίμηση, έντονα αρνητικά και αμφιθυμικά συναισθήματα, μειωμένη ικανότητα ή έλλειψη διάθεσης για θετική συνδιαλλαγή με τον περίγυρο, φτωχές μαθησιακές ικανότητες, εχθρική προκατάληψη προς τους άλλους, αδυναμία ελέγχου παρορμήσεων, υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και κοινωνική απόρριψη ή απομόνωση. Η διασπαστική ή προκλητική συμπεριφορά συνδέεται συνήθως με συγκρουσιακές και επιθετικές αντιδράσεις, οι οποίες θεωρούνται ακατάλληλες για την ηλικία και το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών (Ogundele, 2018). Στο σχολικό πλαίσιο, η συμπεριφορά αυτή μπορεί να οδηγήσει σε αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές, με αποτέλεσμα να αποκλείονται τα παιδιά από τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές διαδικασίες του σχολείου. Ο αποκλεισμός αυτός μπορεί να προκύψει είτε από την

άμεση ή έμμεση απόρριψη από τους άλλους, είτε από τη μαθησιακή και κοινωνική αποτυχία που βιώνεται από τα ίδια τα παιδιά.

Συχνά, τα συναισθήματα που προκαλούνται στους άλλους (όπως ανασφάλεια, οργή και εχθρότητα) θεωρούνται τα ίδια συναισθήματα που βιώνουν τα ίδια τα παιδιά, αλλά δεν είναι δυνατό να ρυθμιστούν. Η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να προκύπτει συνειδητά ή υποσυνείδητα, για λόγους όπως: να προσελκύσουν την προσοχή των άλλων, να αποτρέψουν γονικές συγκρούσεις και να μετατοπίσουν την προσοχή των γονέων από τα δικά τους προβλήματα στα προβλήματα του παιδιού, ή ως διέξοδος σε ματαιώσεις (Κουρκούτας, 2011* Κουρκούτας, 2017).

5.3.1. Διαταραχή εναντιωματικής προκλητικής συμπεριφοράς

Η αντικοινωνική προκλητική διαταραχή (ASD) ορίζεται στην κατηγορία των Διαταραχών Διαταραχής και Διαταραχών Ελέγχου Παρορμήσεων και Συμπεριφοράς του DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). Η διάγνωση της Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής (ΕΠΔ) συχνά προκύπτει από ένα μοτίβο αρνητικής, αντιδραστικής, ανυπάκουης και εχθρικής συμπεριφοράς, ιδίως προς άτομα σε θέσεις εξουσίας. Το μοτίβο αυτό χαρακτηρίζεται από τουλάχιστον τέσσερα συμπτώματα από οποιαδήποτε από τις ακόλουθες κατηγορίες, για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των έξι μηνών, με αποτέλεσμα να υπάρχει κλινικά σημαντική έκπτωση στην κοινωνική, σχολική ή επαγγελματική λειτουργικότητα. Η ΕΠΔ ταξινομείται σε τρεις τύπους: εκδικητικότητα, επιχειρηματολογική/προκλητική συμπεριφορά και θυμωμένη/ερεθιστική διάθεση (American Psychiatric Association, 2013).

Επισημαίνεται ότι τα συμπτώματα αυτά πρέπει να παρατηρούνται κατά τη διάρκεια αλληλεπιδράσεων με τουλάχιστον ένα άτομο που δεν είναι αδελφός (American Psychiatric Association, 2013). Σύμφωνα με το DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), τα κριτήρια για τη διάγνωση της ΕΠΔ, τα οποία συντομογραφούνται ως διαγνωστικά κριτήρια, περιλαμβάνουν τα εξής:

Η «Θυμωμένη/ευερέθιστη διάθεση» χαρακτηρίζεται από τη συχνή απώλεια ψυχραιμίας, την ευκολία ερεθισμού από τους άλλους και την συχνή αίσθηση εκνευρισμού ή ταραχής. Η «Συμπεριφορά που είναι εριστική ή προκλητική» περιλαμβάνει τη συχνή εμπλοκή σε διαφωνίες με πρόσωπα εξουσίας ή, στην περίπτωση των παιδιών και των εφήβων, με ενήλικες. Επίσης, περιλαμβάνει την

παραβίαση συστηματικά ή την ενεργή αντίσταση στους κανονισμούς των ενηλίκων ή στις οδηγίες των αρχών. Συχνά προκαλείται εκνευρισμός στους άλλους επίτηδες, ενώ συχνά αποδίδεται η ακατάλληλη συμπεριφορά σε άλλους. Τέλος, η ΕΠΑ περιλαμβάνει εμπλοκή σε κακόβουλη ή εκδικητική συμπεριφορά σε τουλάχιστον δύο διαφορετικές περιπτώσεις κατά τους τελευταίους έξι μήνες.

Η Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή (ΕΠΑ) διαγιγνώσκεται συνήθως στην πρώιμη παιδική ηλικία και χαρακτηρίζεται από επίμονη ευερεθιστότητα και οργή, καθώς και από προκλητική, μη συμμορφούμενη, μη συνεργάσιμη και ανταγωνιστική συμπεριφορά (Burke, & Romano-Verthelyi, 2018). Οι Murrihy, και συν. (2017) υποστηρίζουν ότι η προσχολική και η πρώιμη σχολική εκπαίδευση είναι τα αρχικά πλαίσια στα οποία γίνονται εμφανή τα προβλήματα των παιδιών με ΕΠΑ, καθώς το παιδί προσπαθεί να συμμορφωθεί με τις αναμενόμενες κοινωνικές και μαθησιακές νόρμες. Η ΕΠΑ είναι ο επικρατέστερος λόγος παραπομπής των εφήβων σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας (Nock et. al., 2007). Η ΕΠΑ θεωρείται συχνά ως διαταραχή της παιδικής ηλικίας- ωστόσο, συνεχίζει να εκδηλώνεται και στην ωριμότητα. Η ΕΠΑ είναι μια δια βίου κατάσταση που σταδιακά μειώνει την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζει προκλήσεις στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική του ζωή, στις οικογενειακές σχέσεις και στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Burke, & Romano-Verthelyi, 2018).

5.3.2. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), διεθνώς γνωστή ως Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD), αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, η οποία είναι διαδεδομένη στα παιδιά και τους εφήβους και επιμένει σε σημαντικό βαθμό και στην ενήλικη ζωή (Κούμουλα, 2012). Χαρακτηρίζεται από έναν βαθμό υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας ή/και δυσκολίας στη διατήρηση της εστιασμένης προσοχής, ο οποίος είναι ασύμβατος με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού και έχει αντίκτυπο στη φυσιολογική αναπτυξιακή πορεία και λειτουργία του. Πρόκειται για μια διαγνωστική οντότητα που αναγνωρίζεται ευρέως και συναντάται συχνά στον τομέα της ψυχιατρικής των ανηλίκων, όπως αναφέρεται στο ICD-10. Ανάλογα με το διαγνωστικό μέσο που επιλέγεται —το DSM-V (2013) ή το ICD-10 (1992), το οποίο έχει αυστηρότερα κριτήρια— ο επιπολασμός της εκτιμάται ότι είναι 2-6% στα παιδιά προσχολικής

ηλικίας και 3-7% ή 1-2% στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με το DSM-V, η ΔΕΠΥ της παιδικής ηλικίας επιμένει σε ποσοστό 58% στους νεαρούς ενήλικες, με δυνητική συνέπεια την ύφεση των συμπτωμάτων και ποικίλες προκλήσεις στη μετέπειτα ζωή (Thapar & Cooper, 2015). Η συχνότητα εμφάνισης της ΔΕΠΥ είναι μεγαλύτερη στα αγόρια, με αναλογία 3:1 έως 5:1 σε σχέση με τα κορίτσια. Χαρακτηρίζεται από υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα και απροσεξία, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία και τα αναπτυξιακά στάδια (Thapar & Cooper, 2015). Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας κατηγοριοποιείται σε τρεις κύριους υποτύπους: απροσεξία, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα (APA, 2013).

Α. Απρόσεκτος τύπος: Τα κύρια χαρακτηριστικά του απρόσεκτου τύπου περιλαμβάνουν την αδυναμία διατήρησης της προσοχής σε εργασίες, δραστηριότητες ή λεπτομέρειες, τη δυσκολία να ακολουθηθούν οδηγίες ή κανόνες σε δραστηριότητες παιχνιδιού, τη δυσκολία οργάνωσης δραστηριοτήτων, την αποτυχία ολοκλήρωσης και παρακολούθησης σχολικών εργασιών και την αποστροφή ή αποφυγή ενασχόλησης με εργασίες που απαιτούν συνεχή και διαρκή νοητική προσπάθεια.

Β. Υπερκινητικός τύπος: Ο υπερκινητικός τύπος χαρακτηρίζεται από τις ακόλουθες συμπεριφορές: στριφογύρισμα στη θέση του, τρέξιμο ή σκαρφάλωμα με τρόπο που δεν συνάδει με τις κοινωνικές περιστάσεις, σηκώσιμο από τη θέση του στην τάξη ή σε καταστάσεις όπου απαιτείται να παραμείνει κανείς στη θέση του, δυσκολία συμμετοχής σε δραστηριότητες με αποδεκτό τρόπο και υπερβολική και αδιάκοπη ομιλία χωρίς να τηρούνται οι συμβάσεις επικοινωνίας.

Γ. Παρορμητικός τύπος: Ο παρορμητικός τύπος χαρακτηρίζεται από τις ακόλουθες συμπεριφορές: διακοπή ή παρεμβολή στις συζητήσεις των άλλων, μη αναμονή της σειράς τους σε δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία με άλλους και παρορμητική απάντηση χωρίς ο συνομιλητής να ολοκληρώσει την ερώτηση.

Οι διαταραχές υπερκινητικού τύπου ταξινομούνται ως εξής στο ICD-10: α) διαταραχή συμπεριφοράς και προσοχής, β) υπερκινητική διαταραχή συμπεριφοράς, γ) άλλες διαταραχές υπερκινητικού τύπου, δ) διαταραχή υπερκινητικού τύπου, απροσδιόριστη, η οποία περιλαμβάνει μια αντίδραση ή ένα σύνδρομο υπερκινητικού τύπου της παιδικής ή εφηβικής ηλικίας (APA, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

6.1. Ενσυναίσθηση εκπαιδευτικών: Ένας κρίσιμος παράγοντας για τη διαχείριση συναισθηματικών προκλήσεων

Οι εκπαιδευτικοί περιγράφονται συχνά ως έχοντες ενσυναίσθηση, η οποία διευκολύνει την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ μαθητών, γονέων και άλλων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Stojiljković, Djigić & Zlatković, 2012). Η πλειονότητα των ερευνών σχετικά με τη λειτουργία της ενσυναίσθησης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει επικεντρωθεί στις ευεργετικές επιδράσεις της ενσυναίσθησης στους μαθητές. Σύμφωνα με μια μελέτη που διεξήχθη από τους Stojiljković, Stojanović και Dosković (2011), η ενσυναίσθηση θεωρείται μια κρίσιμη ικανότητα των εκπαιδευτικών που επιτρέπει τη δημιουργία ενός ενδυναμωτικού περιβάλλοντος στην τάξη. Το περιβάλλον αυτό, με τη σειρά του, ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών στα μαθήματα, την ευχαρίστηση και την αίσθηση κατανόησης των αναγκών τους.

Οι Tettegah και Anderson (2007) όρισαν την ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών ως την ικανότητα να μεταδίδουν ενδιαφέρον και να λαμβάνουν υπόψη την προοπτική του μαθητή. Οι ενσυναισθητικοί εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως ηθικά πρότυπα για τους μαθητές τους, προωθώντας τις θετικές αλληλεπιδράσεις. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης, βελτιώνεται η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, ενισχύοντας τη μαθησιακή συμπεριφορά και προωθώντας την ανταλλαγή γνώσεων. Οι Stojiljković και συν. (2012) ανακάλυψαν ότι η ενσυναίσθηση διευκολύνει την επιτυχή εκτέλεση των επαγγελματικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η έρευνα έχει δείξει σταθερά ότι η ενσυναίσθηση ενισχύει τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, συμβάλλοντας στη δημιουργία πιο υποστηρικτικών και εμπιστευτικών περιβαλλόντων στην τάξη. Σύμφωνα με τον Cooper (2011), οι ενσυναισθητικοί εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοί να ανιχνεύουν και να ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, με αποτέλεσμα την αυξημένη δέσμευση και ακαδημαϊκή επιτυχία. Εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν ενσυναίσθηση δημιουργούν συναισθηματικά ασφαλείς χώρους, οι οποίοι ενθαρρύνουν την έκφραση των

μαθητών, κάτι που είναι ιδιαίτερα κρίσιμο για μαθητές που αντιμετωπίζουν προσωπικές ή κοινωνικοσυναισθηματικές δυσκολίες. Επιπλέον, οι ενσυναισθητικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στη συμπεριφορά των μαθητών μπορούν να μειώσουν τα πειθαρχικά περιστατικά και να προωθήσουν την εποικοδομητική επίλυση των συγκρούσεων (Jennings & Greenberg, 2009).

Όσον αφορά τη συναισθηματική εργασία, η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση του άγχους και στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, όπως μαθητικά τραύματα και γονικές συγκρούσεις, οι οποίες απαιτούν εξελιγμένες στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης. Η ενσυναίσθηση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επεξεργάζονται αυτές τις εμπειρίες χωρίς να εξουθενώνονται, διατηρώντας τη συναισθηματική τους ανθεκτικότητα. Οι Yin και συν. (2013) υποστηρίζουν ότι η ενσυναισθητική εμπλοκή προάγει τη συναισθηματική εναρμόνιση, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να διατηρούν τα κίνητρα και την επαγγελματική δέσμευση παρά τις πιέσεις στον χώρο εργασίας. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και ψυχολογικής ευημερίας (Wang et al., 2020).

6.2 Συναισθηματικές προκλήσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Ανάλυση και χαρακτηριστικά

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται πιο ευάλωτα από τους συνομηλίκους τους, λόγω του γεγονότος ότι αντιμετωπίζουν καθημερινά περισσότερες δυσμενείς συνθήκες από ό,τι ευνοϊκές. Αυτό οδηγεί σε ένα γενικό αίσθημα απαισιοδοξίας και ματαιοδοξίας σχετικά με τον χαρακτήρα των δυνατοτήτων τους και την ικανότητά τους να επιμείνουν προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους. Οι μαθητές αυτοί χαρακτηρίζονται επίσης από αδυναμία προσπάθειας και απογοήτευση, καθώς υποσυνείδητα πιστεύουν ότι δεν θα πετύχουν, παρά τις προσπάθειές τους (Μπότσας, 2007).

Ο Gann (1945) διεξήγαγε έρευνα για να διαπιστώσει αν οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με τη συμπεριφορά των παιδιών. Στο πείραμα συμμετείχαν 100 κορίτσια και αγόρια ηλικίας 8 έως 12 ετών. Κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα, χορηγώντας το τεστ Rorschach για να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά τους,

συμπεριλαμβανομένης της παρορμητικότητας και της επιμονής: Σε καταστάσεις που αποτελούν συναισθηματική πρόκληση, οι μαθητές αυτοί είναι αρκετά διστακτικοί και φοβισμένοι. Η συναισθηματική τους κατάσταση φαίνεται να είναι ακανόνιστη. Δεν είναι σε θέση να προσαρμοστούν εύκολα σε μια κοινωνική ομάδα. Η εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς και προσαρμοστικότητας επηρεάζεται επίσης από την παρουσία μαθησιακών δυσκολιών, εκτός από την εμφάνιση ψυχολογικών δυσλειτουργιών. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι η παραβατικότητα είναι παράγοντας που συμβάλλει στην εμφάνιση μαθησιακών προβλημάτων (Elias, 2004).

Τα παιδιά αυτά αδυνατούν να προσαρμοστούν στις εξελισσόμενες συνθήκες της ζωής τους με τρόπο αποδεκτό από τους συνομηλίκους τους και, κατά συνέπεια, από την κοινωνία. Συχνά, επικρίνονται ως αντικοινωνικά και επικίνδυνα επειδή δεν συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες ή επειδή εκφράζουν την απογοήτευσή τους μέσω της επιθετικότητας προς τους άλλους. Τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές χαρακτηρίζονται επίσης από την αδυναμία τους να διαχειριστούν τη ματαίωση, η οποία αναφέρεται στην αδυναμία τους να διαχειριστούν καταστάσεις που προκαλούν συναισθήματα αποτυχίας (Λιβανίου, 2004).

Αυτό οδηγεί σε αναβλητικότητα όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων ή ακόμη και την ανάληψη ευθυνών, καθώς έχουν την εντύπωση ότι δεν θα μπορέσουν να επιτύχουν στη ζωή τους. Ως αποτέλεσμα, εμφανίζονται πρόσθετα προβλήματα στο μέλλον, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, κακή αυτοεικόνα και υπερβολικό άγχος. Κατά συνέπεια, θα βιώσουν την αποτυχία σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα παιδιά με γνωστικές αναπηρίες δεν αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους στους λανθασμένους παράγοντες. Συγκεκριμένα, διατηρούν μια αταλάντευτα αρνητική προοπτική για τις δυνατότητές τους, αποδίδοντας τις αποτυχίες τους στην αδυναμία τους να επιτύχουν τους στόχους τους και στην έλλειψη προσπάθειας. Αντίθετα, όταν επιτυγχάνουν επιτυχία, μειώνουν αυτόματα τις δυνατότητές τους, συμπεραίνοντας ότι ήταν αποτέλεσμα τύχης ή συγκυριών, όπως η ευκολία της εργασίας (Μπότσας, 2007). Ωστόσο, ο Robinson (1946) δεν έχει ακόμη διευκρινίσει τη σχέση μεταξύ της εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών και συναισθηματικών διαταραχών, παρά το γεγονός ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο: «Είναι προφανές ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες μπορούν αρχικά να προκαλέσουν δυσκολίες στη μάθηση, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να οδηγήσουν στην απόγνωση». Στη συνέχεια, αυτή η απελπισία μπορεί να εμποδίσει

την περαιτέρω μάθηση και να επιδεινώσει την απελπισία. Η αλληλεπίδραση και η ένταση δημιουργούν έναν φαύλο κύκλο που οδηγεί σε συναισθηματική δυσπροσαρμογή και σε πλήρη αποτυχία μάθησης γενικά.

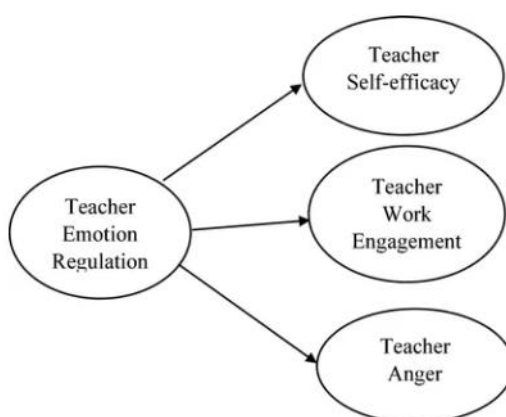
6.3 Στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των μαθητών

Αρκετές μελέτες έχουν τονίσει τον κρίσιμο ρόλο της ρύθμισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών στη δημιουργία συναισθηματικά υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων και στη διατήρηση των θετικών σχέσεων μαθητών-καθηγητών. Οι εκπαιδευτικοί που διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματα μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα για τους μαθητές όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών με συμπόνια, ενσυναίσθηση και ανοχή (Sutton & Wheatley, 2003). Οι στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων, όπως η γνωστική επανεκτίμηση, η οποία περιλαμβάνει την επανεκτίμηση μιας κατάστασης για να μεταβληθεί ο συναισθηματικός της αντίκτυπος, επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να διατηρούν την αίσθηση της ηρεμίας και της ενσυναίσθησης, ακόμη και μπροστά στην ένταση. Η γνωστική επανεκτίμηση συνδέεται με βελτιωμένη διαπροσωπική λειτουργία και πιο θετικές συναισθηματικές εμπειρίες, οι οποίες μπορούν να βελτιώσουν τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, σύμφωνα με τους Gross και John (2003).

Η καταστολή των συναισθημάτων είναι μια άλλη συχνά χρησιμοποιούμενη προσέγγιση, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί καταστέλλουν τις εξωτερικές εκφράσεις των συναισθημάτων. Αν και η καταστολή μπορεί να χρησιμοποιείται για τη διατήρηση του ελέγχου ή της εξουσίας στην τάξη, συχνά συνεπάγεται κόστος. Σύμφωνα με έρευνες, η καταστολή μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση και συναισθηματική εξάντληση (Taxer & Gross, 2018). Επιπλέον, η υπερβολική εξάρτηση από την καταστολή μπορεί να εμποδίσει τις γνήσιες σχέσεις με τους μαθητές, γεγονός που ενδεχομένως να υπονομεύσει την εμπιστοσύνη και την υποστήριξη. Σε αντίθεση με αυτό, οι προσαρμοστικές στρατηγικές, όπως η συναισθηματική αποδέσμευση από στρεσογόνα ερεθίσματα και η ενσυνειδητότητα, έχει αποδειχθεί ότι ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και μειώνουν την επαγγελματική εξουθένωση (Brackett et al., 2010).

Τα σχολεία έχουν αρχίσει να αναγνωρίζονται για τις συναισθηματικές απαιτήσεις της διδασκαλίας, γεγονός που έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που αποσκοπούν στη βελτίωση των δεξιοτήτων ρύθμισης των συναισθημάτων. Η εκπαίδευση ενσυνειδητότητας, οι αναστοχαστικές πρακτικές και οι ασκήσεις συναισθηματικής αυτογνωσίας εφαρμόζονται συχνά στο πλαίσιο της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (SEL) για τους εκπαιδευτικούς. Οι βελτιώσεις στις δεξιότητες διαχείρισης της τάξης και τα χαμηλότερα επίπεδα άγχους αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε προγράμματα SEL, σύμφωνα με τους Jennings και συν. (2011). Ως αποτέλεσμα αυτών των βελτιώσεων, ενισχύεται η ακαδημαϊκή δέσμευση και η συμπεριφορά των μαθητών, υπογραμμίζοντας τα έμμεσα πλεονεκτήματα της ρύθμισης των συναισθημάτων του εκπαιδευτή στην επιτυχία των μαθητών.

Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει επίσης τη σημασία του πλαισίου στην ανάπτυξη στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων. Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζονται και διαχειρίζονται τα συναισθήματα από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται από παράγοντες όπως η σχολική ηγεσία, η υποστήριξη από τους συνομηλίκους και οι πολιτισμικές νόρμες. Για παράδειγμα, η προώθηση υγιών στρατηγικών ρύθμισης και η μείωση της συναισθηματικής επιβάρυνσης της διδασκαλίας μπορεί να επιτευχθούν σε ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα, σε περιβάλλοντα υψηλού στρες με περιορισμένη αυτονομία, μπορεί να χρησιμοποιούνται λιγότερο προσαρμοστικές στρατηγικές, γεγονός που μπορεί να επιδεινώσει τις συναισθηματικές προκλήσεις (Chang, 2009).



Εικόνα 8: Ρύθμιση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών. Πηγή: Deng et al. (2022).

6.4.Σύνδεση συναισθηματικής υποστήριξης με τη μαθησιακή πρόοδο

Οι Pianta και Hamre (2009) ορίζουν τη συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών ως την πράξη επίδειξης γνήσιου ενδιαφέροντος και φροντίδας για τους μαθητές τους, σεβασμού προς τους μαθητές, επιθυμίας κατανόησης των συναισθημάτων και των προοπτικών τους και αξιοπιστίας. Τα στοιχεία που έχουν συγκεντρωθεί υποστηρίζουν ισχυρά την υπόθεση ότι αυτά τα χαρακτηριστικά είναι καθοριστικά για τη θετική παρακίνηση και τη δέσμευση των μαθητών, όπως προσδιορίζεται από διάφορες θεωρίες παρακίνησης, συμπεριλαμβανομένης της θεωρίας των αυτοσυστημάτων (Skinner et al., 2008), της θεωρίας των στόχων επίτευξης και της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού (Ryan & Deci, 2000). Παρά το γεγονός ότι οι έρευνες με προσανατολισμό στα κίνητρα σχετικά με τη συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών βασίζονται κυρίως σε αναφορές των μαθητών για τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, η παρούσα μελέτη διακρίνεται από την άμεση μέτρηση των συναισθηματικά υποστηρικτικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών με τη χρήση του Classroom Assessment Scoring System-Secondary (CLASS-S), το οποίο έχει σχεδιαστεί για να αξιολογεί τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-μαθητών που προωθούν τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Meece, 2010).

Η συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών συνδέεται σταθερά με τα κίνητρα και τη δέσμευση των μαθητών, όπως αποδεικνύεται από την έρευνα για τα κίνητρα (Roorda et al., 2011). Αν και η έρευνα αυτή δεν έχει επιδιώξει ρητά να διευκρινίσει αυτή τη συσχέτιση, ορισμένοι υποστηρίζουν ότι οι συναισθηματικά υποστηρικτικοί εκπαιδευτικοί προσφέρουν στους μαθητές περισσότερες ευκαιρίες για αυτονομία, μεγαλύτερη διαπροσωπική σύνδεση και αισθήματα ικανότητας στο πλαίσιο της δέσμευσης (Skinner et al., 2008). Πράγματι, πρόσθετες έρευνες δείχνουν ότι η συναισθηματικά υποστηρικτική διδασκαλία συνδέεται με την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών, τα συναισθήματα σύνδεσης και την αναφορά των ευκαιριών αυτονομίας τους (Wentzel et al., 2010 * Sakiz et al., 2012 * Ruzek et al., 2016).

Οι Pianta, Hamre και Allen (2012) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που αντιλαμβάνονται τους δασκάλους τους ως συναισθηματικά υποστηρικτικούς είναι πιο πιθανό να επιδείξουν υψηλότερα επίπεδα κινήτρων, να επιμείνουν στις ακαδημαϊκές προκλήσεις και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες της τάξης. Η συναισθηματική υποστήριξη

θεωρείται ζωτικής σημασίας για τη γνωστική λειτουργία και την ανάληψη ρίσκου στη μάθηση, καθώς καλλιεργεί την αίσθηση της ασφάλειας και του ανήκειν. Στην πραγματικότητα, οι τάξεις που ανταποκρίνονται συναισθηματικά έχουν συσχετιστεί με βελτιωμένες δεξιότητες εκτελεστικής λειτουργίας και αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών, οι οποίες έχουν άμεσο αντίκτυπο στην πρόοδο της μάθησης (Meyer & Turner, 2006).

Η συναισθηματική υποστήριξη μεταδίδεται κυρίως μέσω των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή. Μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και των θετικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών ανακαλύφθηκε από τους Roorda και συν. (2011) στην έρευνά τους σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Οι μαθητές είναι σε θέση να ρυθμίζουν το άγχος, να διαχειρίζονται τις απαιτήσεις της τάξης και να αναπτύσσουν προσαρμοστικές μαθησιακές συμπεριφορές με τη βοήθεια της συναισθηματικής υποστήριξης από τους καθηγητές τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές που προέρχονται από περιθωριοποιημένα ή μειονεκτικά περιβάλλοντα, οι οποίοι μπορεί να χρειάζονται πρόσθετη συναισθηματική στήριξη για να εμπλακούν πλήρως στη μαθησιακή διαδικασία και να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες (O'Connor & McCartney, 2007).

Επιπλέον, η συναισθηματική υποστήριξη συμβάλλει στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη που στηρίζει τη μαθησιακή ετοιμότητα, εκτός από την προώθηση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. Οι μαθητές είναι σε θέση να συμμετάσχουν σε πνευματικές προκλήσεις, να εκφραστούν και να ζητήσουν βοήθεια χωρίς το φόβο της κρίσης σε συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα που δίνουν προτεραιότητα στη συναισθηματική ασφάλεια. Οι Jones και Kahn (2017) υπογραμμίζουν τη σημασία της συναισθηματικής υποστήριξης στην προώθηση ενός περιβάλλοντος στην τάξη που προάγει την ανθεκτικότητα, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη δέσμευση των μαθητών – χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη μακροπρόθεσμη μαθησιακή πρόοδο.

Επιπλέον, υπάρχει ένα διευρυνόμενο σώμα ερευνών που υπογραμμίζει τον αντίκτυπο της συναισθηματικής υποστήριξης στα κίνητρα, τα οποία αποτελούν κρίσιμο παράγοντα για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη. Τα εσωτερικά κίνητρα και η αυξημένη ακαδημαϊκή δέσμευση συνδέονται με υποστηρικτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, όπως η επίδειξη ενδιαφέροντος για τη ζωή των μαθητών, η

επικύρωση των συναισθημάτων τους και η ανταπόκριση στις ανάγκες τους (Wentzel, 1998). Τέλος, οι συναισθηματικά υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις έχουν τη δυνατότητα να μετριάσουν τις επιπτώσεις του ακαδημαϊκού άγχους και να αποτρέψουν την αποδέσμευση, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα μάθησης με υψηλή πίεση ή υψηλά διακυβεύματα (Wentzel et al., 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΔΙΕΘΝΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) των εκπαιδευτικών έχει αναγνωριστεί ως κρίσιμος παράγοντας για την υποστήριξη της συναισθηματικής και μαθησιακής ανάπτυξης των μαθητών, ιδιαίτερα όσων αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (MacCann et al., 2020). Ο Mayer και οι συνεργάτες του (2016) ορίζουν τη ΣΝ ως την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και διαχείρισης τόσο των δικών μας συναισθημάτων όσο και των συναισθημάτων των άλλων. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ΣΝ των δασκάλων διευκολύνει τη δημιουργία θετικού συναισθηματικού κλίματος, προάγει την ψυχολογική ασφάλεια των μαθητών και ενισχύει την ακαδημαϊκή τους απόδοση (Brackett et al., 2019). Ειδικότερα, οι στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, όπως η γνωστική επανεκτίμηση και η εκφραστική καταστολή, φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση των καθημερινών προκλήσεων της τάξης (Gross, 2015). Παρόλα αυτά, η υπάρχουσα βιβλιογραφία επικεντρώνεται περισσότερο στις γενικές επιδράσεις της ΣΝ και λιγότερο στις προτιμήσεις συγκεκριμένων στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας ένα σαφές ερευνητικό κενό σε σχέση με το πρώτο ερώτημα της παρούσας μελέτης.

Η διερεύνηση των διαφορών στις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της σύγχρονης έρευνας. Σύμφωνα με τους Cabello και Fernández-Berrocal (2015), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να κάνουν συχνότερη χρήση της γνωστικής επανεκτίμησης, ενώ οι άνδρες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εκφραστικής καταστολής, ενδεχομένως λόγω κοινωνικών προτύπων που ρυθμίζουν την έκφραση των συναισθημάτων. Αν και τέτοιες τάσεις έχουν επιβεβαιωθεί σε γενικούς πληθυσμούς, ελάχιστες μελέτες εστιάζουν αποκλειστικά σε δείγματα εκπαιδευτικών, και ακόμη λιγότερες εξετάζουν την επίδραση αυτών των διαφορών στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής. Το γεγονός αυτό

αναδεικνύει ένα ουσιαστικό ερευνητικό κενό σχετικά με το δεύτερο ερώτημα της παρούσας έρευνας.

Παράλληλα, η διερεύνηση της ΣΝ των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους, όπως το φύλο, παραμένει περιορισμένη. Ορισμένες μελέτες δείχνουν ότι το φύλο του μαθητή μπορεί να επηρεάσει τη συναισθηματική επένδυση και τη διαχείριση συναισθημάτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Oberle et al., 2016). Ωστόσο, οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στις διαφορές της ΣΝ των ίδιων των μαθητών και όχι στο πώς το φύλο των μαθητών επηρεάζει τη ΣΝ και τη ρύθμιση συναισθημάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας καλύπτει ένα σημαντικό κενό στη διεθνή βιβλιογραφία.

Επιπλέον, σχετικά με τη διαφοροποίηση της ΣΝ των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ειδικότητα (γενική ή ειδική αγωγή), η υφιστάμενη βιβλιογραφία είναι περιορισμένη και συχνά αντιφατική. Αν και έχει αναγνωριστεί ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής καλούνται να διαχειριστούν αυξημένες συναισθηματικές και επαγγελματικές απαιτήσεις (Wang et al., 2022), ελάχιστες εμπειρικές μελέτες έχουν εστιάσει στη σύγκριση της ΣΝ ανάμεσα σε δασκάλους γενικής και ειδικής αγωγής. Ο Katsora και οι συνεργάτες του (2022) σημειώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και συναισθηματικής ρύθμισης, ωστόσο απαιτείται περισσότερη συστηματική έρευνα για να επιβεβαιωθεί αυτή η τάση σε διαφορετικά πολιτισμικά συμφραζόμενα.

Τέλος, παρόλο που οι θετικές συσχετίσεις μεταξύ στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος και διαστάσεων της ΣΝ έχουν επισημανθεί (Sutton, 2004), δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς στον χώρο της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπου οι συναισθηματικές απαιτήσεις είναι αυξημένες, η κατανόηση αυτών των σχέσεων αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Επομένως, το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης στοχεύει στην κάλυψη ενός σημαντικού θεωρητικού και πρακτικού κενού.

Συνοψίζοντας, η διεθνής βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τη σημασία της ΣΝ στην εκπαίδευση, αλλά παράλληλα αναδεικνύει ερευνητικά κενά αναφορικά με τις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος, τις επιδράσεις του φύλου, τη σύνδεση της ειδικότητας και την αλληλεπίδραση διαφορετικών διαστάσεων της ΣΝ. Η παρούσα

μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλει στην κάλυψη αυτών των κενών, προσφέροντας εμπειρικά δεδομένα που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη θεωρητική κατανόηση και να στηρίξουν την ανάπτυξη στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

ΜΕΡΟΣ Β' ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

8.1 Σκοπός Έρευνας

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ξεπερνά τα όρια της απλής μετάδοσης γνώσεων και περιλαμβάνει την ενίσχυση της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών. Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων αποτελούν κρίσιμες δεξιότητες για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης, την οικοδόμηση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων και την υποστήριξη των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών, ιδίως σε περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η ενσυναίσθηση, η αυτορρύθμιση και η επίγνωση των συναισθημάτων διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη σε έναν πιο ανθρωποκεντρικό και υποστηρικτικό χώρο, ευνοώντας τη μαθησιακή διαδικασία και τη συναισθηματική ευημερία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η μελέτη των παραγόντων αυτών αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας και την ανάπτυξη ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν για τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, διερευνάται αν και σε ποιον βαθμό παράγοντες όπως το φύλο του εκπαιδευτικού ή του μαθητή, καθώς και η ειδικότητα (γενική ή ειδική αγωγή), συνδέονται με διαφοροποιήσεις στις παραπάνω ψυχολογικές διαστάσεις. Η μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο της προσπάθειας κατανόησης του ρόλου των συναισθηματικών δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη, ιδίως σε περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

8.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

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

1. Ποιες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων και διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης προτιμούν οι εκπαιδευτικοί;

2. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος (γνωστική επανεκτίμηση και εκφραστική καταστολή) ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού;
3. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο του μαθητή με τον οποίο εργάζονται;
4. Υπάρχουν διαφορές στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ανάλογα με την εκπαιδευτική τους ειδικότητα (γενική ή ειδική αγωγή);
5. Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος των εκπαιδευτικών και των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής τους νοημοσύνης;

8.3. Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων

Για να διερευνηθούν τα παραπάνω ερωτήματα πραγματοποιήθηκε εμπειρική μελέτη κατά το χρονικό διάστημα από τον Δεκέμβριο 2024 έως και τον Ιανουάριο του 2025. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα περιελάμβανε ένα ερωτηματολόγιο 74 ερωτήσεων, που κλήθηκαν να συμπληρώσουν διακόσιοι οχτώ (208) εκπαιδευτικοί. Η κατανομή με βάση την εκπαιδευτική ειδικότητα ήταν σχεδόν ισομερής, με ελαφρά υπεροχή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (52,4%) έναντι αυτών της γενικής αγωγής (47,6%), εξισορροπώντας τις δύο βασικές ομάδες ενδιαφέροντος της έρευνας. Η έρευνα έλαβε χώρα πανελλαδικά με επίκεντρο την περιοχή της Ηπείρου.

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

δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και βασικές πληροφορίες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με τους οποίους εργάζονται καθώς και ένα ερωτηματολόγιο δυνατοτήτων και δυσκολιών που αφορούν τους μαθητές.

8.4.Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε και χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο περιελάμβανε πέντε βασικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορούσε τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων και περιλάμβανε ερωτήσεις όπως: φύλο, ηλικία, περιφέρεια μόνιμης κατοικίας, ειδικότητα, επίπεδο σπουδών, ύπαρξη επιπλέον τίτλου σπουδών, σχέση εργασίας, συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, έτη προϋπηρεσίας στη γενική εκπαίδευση και έτη προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση. Επιπλέον, υπήρξε ερώτηση σχετικά με την παρακολούθηση επιμορφώσεων τα τελευταία τρία χρόνια, με στόχο την αποτύπωση της επιμορφωτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών.

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

Οι απαντήσεις δίνονται σε μια κλίμακα Likert επτά διαβαθμίσεων, από το 1 που ισοδυναμεί με το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το 7 που ισοδυναμεί με το «συμφωνώ απόλυτα». Υψηλή βαθμολογία στις προτάσεις 1, 3, 5, 7, 8 και 10 δείχνει πως το άτομο επιλέγει τη γνωστική επανεκτίμηση ως στρατηγική ρύθμισης συναισθήματος, ενώ υψηλή βαθμολογία στις προτάσεις 2, 4, 6 και 9 υποδηλώνει πως το άτομο χρησιμοποιεί περισσότερο τη στρατηγική της εκφραστικής καταστολής. Όσον αφορά την αξιοπιστία της ελληνικής εκδοχής του εν λόγω ερωτηματολογίου, η μελέτη που έγινε σε 208 εκπαιδευτικούς έδωσε ικανοποιητικά

δείγματα εσωτερικής αξιοπιστίας. Ο δείκτης Cronbach' s α την γνωστική επανεκτίμηση ήταν 0,84 και για την εκφραστική καταστολή 0,72 (Καφέτσιο και Λουμάκου, 2007). Για την παρούσα έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach' s α ήταν 0,80 για την γνωστική επανεκτίμηση και 0,71 για την εκφραστική καταστολή (Σταλίκας και Ρούσση, 2016).

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

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

Επιπλέον, συλλέχθηκαν δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, καθώς και βασικές πληροφορίες που αφορούσαν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με τους οποίους εργάζονται. Συγκεκριμένα, ζητήθηκαν στοιχεία όπως το φύλο και η τάξη φοίτησης του μαθητή, καθώς και το πλαίσιο υποστήριξης στο οποίο εντάσσεται (π.χ. τμήμα ένταξης, παράλληλη στήριξη, γενική τάξη χωρίς υποστήριξη). Παράλληλα, περιλήφθηκαν ερωτήσεις που εστίαζαν στις μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών, όπως δυσκολίες στην ανάγνωση (π.χ. αργή ανάγνωση, παραλείψεις), στην κατανόηση και απομνημόνευση κειμένων, στην ορθογραφία και στη γραφή. Εξετάστηκαν επίσης προβλήματα στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών, η ευκρίνεια του γραπτού λόγου, η αποφυγή δραστηριοτήτων ανάγνωσης ή γραφής, η οργάνωση σκέψης και γραπτής έκφρασης, η ανάγκη για επιπλέον χρόνο ή βοήθεια κατά την εκτέλεση εργασιών, καθώς και η ικανότητα κατανόησης και εφαρμογής προφορικών οδηγιών.

Το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire - SDQ), στις ερωτήσεις 50 έως 74 του ερευνητικού εργαλείου, χρησιμοποιήθηκε με σκοπό την αποτύπωση χαρακτηριστικών εκδηλώσεων συμπεριφοράς των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Η μετάφραση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από τη Ρ. Παπαθεοφίλου και τους συνεργάτες της, ενώ η προσαρμογή και στάθμιση στην ελληνική πραγματικότητα έγινε από τη Μ. Πούλου (Πούλου, 2004). Το εργαλείο αξιολογεί πέντε βασικούς τομείς της ψυχοκοινωνικής λειτουργικότητας: συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής, προβλήματα στις σχέσεις με συνομήλικους και θετική κοινωνική συμπεριφορά. Η ελληνική εκδοχή του SDQ έχει αποδειχθεί αξιόπιστη και έγκυρη για τον πληθυσμό μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η χρήση του στην παρούσα έρευνα κρίθηκε κατάλληλη για την καταγραφή της συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, μέσω της παρατήρησης και αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης υπολογίστηκαν οι δείκτες εσωτερικής συνοχής (Cronbach's α) για τις επιμέρους υποκλίμακες των εργαλείων μέτρησης της ρύθμισης συναισθήματος και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων ανέδειξαν υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας για όλες τις υποκλίμακες. Συγκεκριμένα, η υποκλίμακα «Γνωστική επανεκτίμηση» παρουσίασε δείκτη $\alpha = 0.81$, ενώ η «Εκφραστική καταστολή» $\alpha = 0.73$, τιμές που θεωρούνται αποδεκτές και

ενισχύουν την ψυχομετρική σταθερότητα του Ερωτηματολογίου Ρύθμισης Συναισθήματος (ERQ).

Αντίστοιχα, οι τέσσερις διαστάσεις της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (WLEIS) παρουσίασαν επίσης ικανοποιητική εσωτερική συνοχή, με τιμές που κυμαίνονται από $\alpha = 0.76$ έως $\alpha = 0.85$. Ειδικότερα, η «Αντίληψη των δικών μου συναισθημάτων» είχε δείκτη $\alpha = 0.82$, η «Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων» $\alpha = 0.85$, η «Χρήση των συναισθημάτων για παρακίνηση και απόδοση» $\alpha = 0.76$ και η «Ρύθμιση/Έλεγχος των συναισθημάτων» $\alpha = .83$. Οι τιμές αυτές υπερβαίνουν το καθιερωμένο όριο αξιοπιστίας των 0.70 και καταδεικνύουν ότι οι κλίμακες διαθέτουν συνεκτικότητα ως προς τα επιμέρους ερωτήματα που απαρτίζουν τον κάθε παράγοντα. Συνεπώς, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κρίνονται αξιόπιστα και κατάλληλα για τη μέτρηση των αντίστοιχων ψυχολογικών κατασκευών στο συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο.

Πίνακας 1: Συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's α των υποκλιμάκων της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (WLEIS)

Υποκλίμακα	Cronbach's α
Γνωστική επανεκτίμηση	0.81
Εκφραστική καταστολή	0.73
Αντίληψη Δικών μου Συναισθημάτων	0.82
Αντίληψη Συναισθημάτων των Άλλων	0.85
Χρήση Συναισθημάτων για Παρακίνηση και Απόδοση	0.76
Ρύθμιση και Έλεγχος των Συναισθημάτων	0.83

8.5. Δείγμα Έρευνας

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελείται από 208 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά το φύλο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες ($N=148$, 71,2%), ενώ άνδρες δήλωσαν 60 εκπαιδευτικοί (28,8%). Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή, το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην ηλικιακή ομάδα έως 35 ετών ($N=86$, 41,3%), ενώ ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες 46-55 ετών ($N=48$, 23,1%) και 36-45 ετών ($N=43$, 20,7%). Το μικρότερο ποσοστό καταγράφηκε στην κατηγορία 56 ετών και άνω ($N=31$, 14,9%).

Όσον αφορά την περιοχή κατοικίας, το 75% των συμμετεχόντων (N=156) προέρχονται από την Ήπειρο, γεγονός που επιβεβαιώνει τη γεωγραφική συγκέντρωση του δείγματος. Η Αττική ακολουθεί με 10,6% (N=22), ενώ πολύ μικρότερα ποσοστά καταγράφονται σε άλλες περιφέρειες, όπως η Κεντρική Μακεδονία (N=6, 2,9%), η Δυτική Μακεδονία (N=7, 3,4%), και η Στερεά Ελλάδα (N=7, 3,4%). Άλλες περιοχές παρουσιάζουν ακόμα μικρότερη συμμετοχή (<2%). Σχετικά με την ειδικότητα, 109 συμμετέχοντες (52,4%) δήλωσαν ότι ανήκουν στον κλάδο της ειδικής αγωγής, ενώ 99 εκπαιδευτικοί (47,6%) εργάζονται στη γενική αγωγή. Σε επίπεδο βασικών σπουδών, η πλειονότητα είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (N=151, 72,6%), ενώ 37 άτομα (17,8%) αποφοίτησαν από Παιδαγωγική Ακαδημία. Λιγότεροι συμμετέχοντες προέρχονται από το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (N=8, 3,8%) και το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής (N=12, 5,8%).

Όσον αφορά τους τίτλους σπουδών, 124 άτομα (59,6%) διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ 84 άτομα (40,4%) είναι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές. Η εργασιακή σχέση των περισσότερων εκπαιδευτικών είναι μόνιμη (N=130, 62,5%), ενώ 76 άτομα (36,5%) είναι αναπληρωτές και 2 (1%) εργάζονται ως ωρομίσθιοι. Σε σχέση με τα συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, 74 συμμετέχοντες (35,6%) έχουν 0-5 έτη, ενώ 73 (35,1%) έχουν 21 ή περισσότερα έτη. Οι υπόλοιπες κατηγορίες παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά: 16-20 έτη (N=30, 14,4%), 6-10 έτη (N=18, 8,7%) και 11-15 έτη (N=13, 6,3%).

Σχετικά με την προϋπηρεσία στη γενική εκπαίδευση, 64 εκπαιδευτικοί (30,8%) ανέφεραν 1-5 έτη εμπειρίας, ενώ 49 άτομα (23,6%) διαθέτουν 21 ή περισσότερα έτη. Αντιθέτως, 34 άτομα (16,3%) δεν έχουν καμία εμπειρία στη γενική εκπαίδευση. Στην ειδική αγωγή, 83 συμμετέχοντες (39,9%) έχουν 1-5 έτη προϋπηρεσίας, ενώ 79 (38%) δεν έχουν καμία εμπειρία. Οι υπόλοιπες κατηγορίες εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά, με 21 συμμετέχοντες (10,1%) να έχουν 6-10 έτη και μόλις 2 άτομα (1%) να έχουν εμπειρία άνω των 21 ετών. Τέλος, σχετικά με τη συμμετοχή σε σεμινάρια τα τελευταία 3 χρόνια, 86 εκπαιδευτικοί (41,3%) παρακολούθησαν σεμινάρια ή συνέδρια Ειδικής Αγωγής, 74 (35,6%) συμμετείχαν σε σεμινάρια Γενικής Αγωγής, 34 (16,3%) και στα δύο, ενώ 14 άτομα (6,7%) δεν παρακολούθησαν καμία σχετική επιμόρφωση.

Πίνακας 2: Προφίλ Δείγματος

Κατηγορία	Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό %
1. Φύλο	Άνδρας	60	28.8
	Γυναίκα	148	71.2
2. Ηλικία	Έως 35	86	41.3
	36-45	43	20.7
	46-55	48	23.1
	56 και άνω	31	14.9
3. Από ποια περιφέρεια της Ελλάδας προέρχεστε ή κατοικείτε μόνιμα;	Αττική	22	10.6
	Κεντρική Μακεδονία	6	2.9
	Δυτική Μακεδονία	7	3.4
	Ανατολική Μακεδονία και Θράκη	2	1
	Ήπειρος	156	75
	Θεσσαλία	2	1
	Δυτική Ελλάδα	1	0.5
	Στερεά Ελλάδα	7	3.4
	Πελοπόννησος	1	0.5
	Κρήτη	2	1
	Νότιο Αιγαίο	2	1
4. Ειδικότητα	Δάσκαλος/α γενικής αγωγής	99	47.6
	Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής	109	52.4
5. Σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία	37	17.8
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	151	72.6
	Τμήμα Ειδικής Αγωγής	8	3.8
	Πανεπιστημίου Θεσσαλίας		
	Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής	12	5.8
6. Επιπλέον τίτλος σπουδών	Κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ	84	40.4
	Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος	124	59.6
7. Σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	130	62.5
	Αναπληρωτής/τρια	76	36.5
	Ωρομίσθιος/α	2	1
8. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	0-5	74	35.6
	6-10	18	8.7
	11-15	13	6.3
	16-20	30	14.4
	21 και άνω	73	35.1
9. Έτη προϋπηρεσίας στην γενική εκπαίδευση	Καθόλου	34	16.3
	1-5	64	30.8
	6-10	25	12
	11-15	19	9.1
	16-20	17	8.2
	21 και άνω	49	23.6
10. Έτη προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση	Καθόλου	79	38
	1-5	83	39.9
	6-10	21	10.1

	11-15	15	7.2
	16-20	8	3.8
	21 και άνω	2	1
11. Έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία 3 χρόνια	Σεμινάρια- Συνέδρια Ειδικής Αγωγής	86	41.3
	Σεμινάρια συνέδρια Γενικής Αγωγής	34	16.3
	Σεμινάρια συνέδρια Γενικής Αγωγής	74	35.6
	Τίποτα από τα παραπάνω	14	6.7
38. Φύλο μαθητή	Αγόρι	128	61.5
	Κορίτσι	80	38.5
39. Τάξη που φοιτά	Α΄ τάξη	20	9.6
	Β΄ τάξη	56	26.9
	Γ΄ τάξη	49	23.6
	Δ΄ τάξη	22	10.6
	Ε΄ τάξη	28	13.5
	ΣΤ΄ τάξη	33	15.9
40. Ο/Η μαθητής/τρια φοιτά σε	Τμήμα ένταξης	55	26.4
	Παράλληλη στήριξη	92	44.2
	Σε γενική τάξη χωρίς παράλληλη στήριξη	61	29.3

8.6. Στατιστική Επεξεργασία

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της νεότερης έκδοσης IBM SPSS Statistics 29. Αρχικά, εφαρμόστηκαν περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή) για κάθε υποκλίμακα των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, προκειμένου να σκιαγραφηθεί η γενική εικόνα των μεταβλητών της έρευνας. Για τη διερεύνηση ενδεχόμενων διαφορών στις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος ως προς το φύλο του εκπαιδευτικού, εφαρμόστηκε η παραμετρική μέθοδος t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-test). Η ίδια μέθοδος χρησιμοποιήθηκε και για τη μελέτη των διαφοροποιήσεων στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, σε σχέση με το φύλο του μαθητή με τον οποίο εργάζονται. Επιπλέον, για τη σύγκριση των επιπέδων συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής εφαρμόστηκε εκ νέου t-test για ανεξάρτητα δείγματα, καθώς εξετάστηκε η διαφορά των μέσων όρων τεσσάρων συνεχών μεταβλητών μεταξύ δύο ανεξάρτητων ομάδων. Πριν από κάθε έλεγχο διαφοράς μέσων όρων διενεργήθηκε Levene's Test για την εξέταση της ισότητας των διακυμάνσεων και, όπου διαπιστώθηκε άνιση διακύμανση, εφαρμόστηκε η κατάλληλη εκδοχή του

ελέγχου (equal variances not assumed). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < .05$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

9.1. Ποιες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων και διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης προτιμούν οι εκπαιδευτικοί;

Για την πληρέστερη αποτύπωση των αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιγραφικών στατιστικών δεικτών (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή) για κάθε μία από τις υποκλίμακες των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Η υποκλίμακα «Γνωστική επανεκτίμηση» παρουσίασε μέσο όρο = 4.97 με τυπική απόκλιση = 0.96, τιμές που δείχνουν σχετικά υψηλή χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής από τους εκπαιδευτικούς. Η ελάχιστη τιμή ήταν 2.33 και η μέγιστη 7, που δηλώνει ότι το εύρος απαντήσεων καλύπτει σχεδόν όλη την κλίμακα, επιτρέποντας σημαντική διακύμανση στο δείγμα.

Η υποκλίμακα «Εκφραστική καταστολή» είχε χαμηλότερο μέσο όρο = 3.32, με μεγαλύτερη διασπορά (τυπική απόκλιση = 1.17), στοιχείο που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν λιγότερο αυτή τη στρατηγική και ότι υπάρχουν σαφείς διαφορές μεταξύ των ατόμων ως προς την υιοθέτησή της. Αυτό ενισχύει την ερμηνεία ότι η εκφραστική καταστολή δεν αποτελεί κυρίαρχο τρόπο ρύθμισης συναισθημάτων στο δείγμα. Όσον αφορά τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, η «Αντίληψη των δικών μου συναισθημάτων» εμφάνισε μέσο όρο = 5.40, «Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων» = 5.42, και η «Χρήση συναισθημάτων για παρακίνηση και απόδοση» = 5.27, όλες με σχετικά χαμηλές τυπικές αποκλίσεις (0.83–0.87), κάτι που υποδηλώνει υψηλό και συνεκτικό επίπεδο δεξιοτήτων στις εν λόγω περιοχές μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτά μαρτυρούν ότι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα αυτογνωσίας, ενσυναίσθησης και αξιοποίησης συναισθημάτων, βασικά χαρακτηριστικά ενός συναισθηματικά έξυπνου επαγγελματία στον χώρο της εκπαίδευσης.

Η υποκλίμακα «Ρύθμιση και έλεγχος συναισθημάτων» είχε μέσο όρο = 4.86, με ελαφρώς μεγαλύτερη διακύμανση (T.A. = 0.99), υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν περισσότερο μεταξύ τους ως προς την ικανότητα ελέγχου συναισθηματικών αντιδράσεων, σε σχέση με τις υπόλοιπες διαστάσεις της

συναισθηματικής νοημοσύνης. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, και προτιμούν περισσότερο γνωστικές στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος έναντι των κατασταλτικών. Η ομοιομορφία στις υψηλές τιμές, σε συνδυασμό με την αξιοπιστία των εργαλείων, ενισχύει την εγκυρότητα των επαγωγικών αναλύσεων που ακολούθησαν.

Πίνακας 3: Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες των υποκλιμάκων της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης (WLEIS)

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Γνωστική_επανεκτίμηση	4.97	0.96	2.33	7
Εκφραστική_καταστολή	3.32	1.17	1	6.5
Αντίληψη_Δικών_μου_Συναισθημάτων	5.40	0.87	2.25	7
Αντίληψη_Συναισθημάτων_των_Άλλων	5.42	0.83	3	7
Χρήση_Συναισθημάτων_για_Παρακίνηση_και_Απόδοση	5.27	0.85	1.25	7
Ρύθμιση_Έλεγχος_Συναισθημάτων	4.86	0.99	2	7

9.2.Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος (γνωστική επανεκτίμηση και εκφραστική καταστολή) ανάλογα με το φύλο του εκπαιδευτικού;

Για τη διερεύνηση του κατά πόσο η χρήση στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος διαφοροποιείται ως προς το φύλο του εκπαιδευτικού, χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική μέθοδος t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-test). Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου βασίστηκε στο γεγονός ότι πρόκειται για σύγκριση μέσων όρων δύο ανεξάρτητων ομάδων (άνδρες και γυναίκες), και οι υπό μελέτη μεταβλητές είναι συνεχείς (Γνωστική Επανεκτίμηση και Εκφραστική

Καταστολή), με το πλήθος του δείγματος να ικανοποιεί την απαίτηση για επαρκές μέγεθος ($N > 30$ ανά ομάδα). Η υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων εξετάστηκε μέσω του Levene's Test, το οποίο δεν έδειξε παραβίαση της ομοιοσκεδασίας για καμία από τις δύο μεταβλητές, επιτρέποντας τη χρήση της παραδοσιακής μορφής του t-test με ισότητα διακυμάνσεων (equal variances assumed). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τη χρήση της γνωστικής επανεκτίμησης ($t(206) = -1.10, p = .27$), γεγονός που υποδηλώνει ότι το φύλο του εκπαιδευτικού δεν φαίνεται να επηρεάζει τη συγκεκριμένη στρατηγική επεξεργασίας συναισθημάτων.

Αντίθετα, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την εκφραστική καταστολή ($t(206) = 2.08, p = .04$), με τους άνδρες να παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο ($M = 3.58$) σε σύγκριση με τις γυναίκες ($M = 3.21$). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο επιρρεπείς στη χρήση κατασταλτικών στρατηγικών ως προς την εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους, γεγονός που μπορεί να σχετίζεται με κοινωνικοπολιτισμικές νόρμες γύρω από την έκφραση συναισθημάτων ανά φύλο. Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον υπό το πρίσμα του γενικότερου ερευνητικού πλαισίου, καθώς ενδέχεται να επηρεάζει το κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη. Οι στρατηγικές αυτές, ειδικά όταν εφαρμόζονται συστηματικά, ενδέχεται να έχουν επιδράσεις τόσο στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες, όσο και στη διαχείριση των δικών του συναισθηματικών αντιδράσεων μέσα στην τάξη.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα ελέγχου t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τη Γνωστική Επανεκτίμηση και την Εκφραστική Καταστολή ανά φύλο εκπαιδευτικού

Στρατηγική Ρύθμισης Συναισθήματος	Άνδρες ΜΟ (ΤΑ)	Γυναίκες ΜΟ (ΤΑ)	t(206)	p
Γνωστική Επανεκτίμηση	4.86 (0.94)	5.02 (0.97)	-1.10	0.27
Εκφραστική Καταστολή	3.58 (1.27)	3.21 (1.11)	2.08	0.04*

9.3. Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο του μαθητή με τον οποίο εργάζονται;

Για να διερευνηθεί κατά πόσο οι επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο του μαθητή με τον οποίο εργάζονται, εφαρμόστηκε η παραμετρική μέθοδος t-test για ανεξάρτητα δείγματα (*Independent Samples t-test*). Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου βασίστηκε στο γεγονός ότι συγκρίνονται οι μέσοι όροι συνεχών μεταβλητών (οι τέσσερις παράγοντες της κλίμακας WLEIS) μεταξύ δύο ανεξάρτητων ομάδων εκπαιδευτικών, ανάλογα με το αν εργάζονται με αγόρι ή κορίτσι μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες. Ο έλεγχος ομοιογένειας διακυμάνσεων πραγματοποιήθηκε μέσω του Levene's Test, και στις περιπτώσεις όπου η υπόθεση της ισότητας διακυμάνσεων παραβιάστηκε, χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη παραλλαγή του t-test (*equal variances not assumed*).

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε δύο από τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με αγόρι μαθητή παρουσιάζουν υψηλότερο μέσο όρο στην “αντίληψη των δικών τους συναισθημάτων” ($M = 5.54$ έναντι $M = 5.17$, $p = .006$), υποδηλώνοντας μεγαλύτερη αυτογνωσία και ικανότητα αναγνώρισης των εσωτερικών τους συναισθηματικών καταστάσεων. Επιπλέον, στην “ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων για παρακίνηση και απόδοση”, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν επίσης στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές ($M = 5.39$ έναντι $M = 5.07$, $p = .009$), γεγονός που δείχνει ότι είναι περισσότερο σε θέση να μετατρέπουν τα συναισθήματά τους σε κίνητρο για δράση και επίτευξη στόχων στην εκπαιδευτική πράξη. Αντίθετα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις “αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων” και “ρύθμισης και ελέγχου συναισθημάτων”, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι ικανότητες αυτές είναι πιθανό να παραμένουν σταθερές και ανεξάρτητες από το φύλο του μαθητή με τον οποίο ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται.

Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι το φύλο του μαθητή ενδέχεται να επηρεάζει επιλεκτικά ορισμένες πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού, πιθανόν λόγω των διαφορετικών απαιτήσεων ή προκλήσεων που

εγείρονται κατά την εκπαιδευτική αλληλεπίδραση. Η μεγαλύτερη αυτοπαρατήρηση και παρακίνηση που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί όταν εργάζονται με αγόρια ενδέχεται να συνδέεται με κοινωνικά προσδιορισμένες προσδοκίες, καθώς και με διαφορετικές δυναμικές υποστήριξης που αναπτύσσονται ανάλογα με το φύλο του μαθητή.

Πίνακας 5: Αποτελέσματα ελέγχου t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ανά φύλο μαθητή.

Διάσταση Συναισθηματικής Νοημοσύνης	Αγόρι MO (TA)	Κορίτσι MO (TA)	t(df)	p
Αντίληψη Δικών μου Συναισθημάτων	5.54 (0.72)	5.17 (1.03)	2.82 (127.03)	0.006*
Αντίληψη Συναισθημάτων των Άλλων	5.48 (0.84)	5.33 (0.80)	1.33 (175.43)	0.18
Χρήση Συναισθημάτων για Παρακίνηση Απόδοσης	5.39 (0.82)	5.07 (0.88)	2.65 (158.11)	0.009*
Ρύθμιση και Έλεγχος Συναισθημάτων	4.89 (0.98)	4.81 (1.00)	0.60 (164.83)	0.55

9.4. Υπάρχουν διαφορές στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ανάλογα με την εκπαιδευτική τους ειδικότητα (γενική ή ειδική αγωγή);

Για την απάντηση του παραπάνω ερωτήματος εφαρμόστηκε η μέθοδος t-test για ανεξάρτητα δείγματα, καθώς ζητείται η σύγκριση των μέσων όρων σε τέσσερις συνεχείς μεταβλητές (οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης), ανάμεσα σε δύο ανεξάρτητες ομάδες: τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ο έλεγχος για την ισότητα των διακυμάνσεων πραγματοποιήθηκε με το Levene's Test, και όπου κρίθηκε απαραίτητο εφαρμόστηκε η εκδοχή με άνιση διακύμανση (equal variances not assumed).

Αναφορικά με τη διάσταση «Αντίληψη των δικών μου συναισθημάτων», διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών ($t(157.55) = 2.08, p = .04$), με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όρο ($M = 5.50$) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ($M = 5.24$). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η ικανότητα αυτοπαρατήρησης και αναγνώρισης των εσωτερικών συναισθημάτων ενδέχεται να διαφοροποιείται ανάλογα με την ειδικότητα.

Αντίθετα, στη διάσταση «Αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων», δεν καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($t(161.47) = 1.23, p = .220$), παρόλο που οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής εμφάνισαν ελαφρώς υψηλότερο μέσο όρο ($M = 5.34$) σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής ($M = 5.48$). Το αποτέλεσμα αυτό δεν ήταν στατιστικά σημαντικό, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων δεν φαίνεται να διαφοροποιείται με βάση την εκπαιδευτική ειδικότητα.

Στη διάσταση «Χρήση των συναισθημάτων για παρακίνηση και απόδοση», αν και ο μέσος όρος ήταν υψηλότερος στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ($M = 5.36$) έναντι των συναδέλφων τους στη γενική αγωγή ($M = 5.17$), η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($p = .50$). Το ίδιο ισχύει και για τη διάσταση «Ρύθμιση και έλεγχος των συναισθημάτων», όπου επίσης δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = .10$), παρά τη μικρή αριθμητική υπεροχή των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της ανάλυσης δείχνουν ότι η μόνη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης που διαφοροποιείται στατιστικά βάσει της ειδικότητας του εκπαιδευτικού είναι η «Αντίληψη των Δικών τους Συναισθημάτων». Αντίθετα, οι υπόλοιπες διαστάσεις φαίνεται να παραμένουν σταθερές, ανεξαρτήτως του αν ο εκπαιδευτικός ανήκει στον χώρο της γενικής ή της ειδικής αγωγής.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα ελέγχου t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ανά ειδικότητα εκπαιδευτικού.

Διάσταση Συναισθηματικής Νοημοσύνης	Γενική ΜΟ (ΤΑ)	Ειδική ΜΟ (ΤΑ)	t(df)	p
Αντίληψη Δικών μου Συναισθημάτων	5.50 (0.87)	5.24 (0.86)	2.08 (157.55)	0.04*
Αντίληψη Συναισθημάτων των Άλλων	5.48 (0.84)	5.34 (0.81)	1.23 (161.47)	0.20
Χρήση Συναισθημάτων για Παρακίνηση Απόδοσης	5.24 (0.84)	5.33 (0.88)	-0.66 (151.06)	0.50
Ρύθμιση και Έλεγχος Συναισθημάτων	4.94 (1.03)	4.73 (0.90)	1.52 (174.89)	0.10

9.5.Υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος των εκπαιδευτικών και των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής τους νοημοσύνης

Η γνωστική επανεκτίμηση παρουσίασε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με όλες τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, η ισχυρότερη συσχέτιση καταγράφηκε με την αντίληψη των δικών μου συναισθημάτων ($r = .453, p < .01$). Επιπλέον, παρατηρήθηκε μέτρια θετική συσχέτιση με την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων ($r = .255, p < .01$), με τη ρύθμιση και έλεγχο των συναισθημάτων ($r = .309, p < .01$), καθώς και με τη χρήση των συναισθημάτων για παρακίνηση ($r = .452, p < .01$), υποδεικνύοντας ότι η γνωστική επανεκτίμηση συνδέεται γενικότερα με ανεπτυγμένες δεξιότητες ενσυναίσθησης και συναισθηματικής διαχείρισης.

Αντίθετα, η εκφραστική καταστολή παρουσίασε χαμηλές ή μη στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις περισσότερες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Καταγράφηκε θετική, στατιστικά σημαντική αλλά χαμηλής έντασης συσχέτιση με τη ρύθμιση/έλεγχο των συναισθημάτων ($r = .169, p < .05$), καθώς και με τη γνωστική επανεκτίμηση ($r = .150, p < .05$). Αντίθετα, οι συσχετίσεις με την αντίληψη συναισθημάτων των άλλων, την αυτογνωσία και τη χρήση συναισθημάτων για απόδοση ήταν μη στατιστικά σημαντικές ή σχεδόν μηδενικές (π.χ. $r = -.000$ με τη χρήση για απόδοση), γεγονός που ενισχύει τη θέση της βιβλιογραφίας ότι η εκφραστική καταστολή αποτελεί μια λιγότερο λειτουργική στρατηγική συναισθηματικής ρύθμισης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Πίνακας 7 : Συσχετίσεις Pearson μεταξύ στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος και διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης

Διάσταση Συναισθηματικής Νοημοσύνης	1	2	3	4	5	6
1. Γνωστική επανεκτίμηση	1					
2. Εκφραστική καταστολή	0.150*	1				
3. Αντίληψη Δικών μου Συναισθημάτων	0.453**	0.041	1			
4. Αντίληψη Συναισθημάτων των Άλλων	0.255**	-0.06	0.675**	1		

5. Χρήση Συναισθημάτων για Παρακίνηση και Απόδοση	0.452**	0.0	0.634**	0.506**	1	
6. Ρύθμιση και Έλεγχος των Συναισθημάτων	0.309**	0.169*	0.545**	0.524**	0.605**	1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ανέδειξαν ορισμένες σημαντικές σχέσεις και διαφοροποιήσεις που συνδέονται με τις στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος και τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών.

Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι το φύλο του εκπαιδευτικού σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την εκφραστική καταστολή, καθώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι καταστέλλουν περισσότερο την εξωτερική έκφραση των συναισθημάτων τους σε σύγκριση με τις γυναίκες. Αντίθετα, στη γνωστική επανεκτίμηση δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, γεγονός που δείχνει ότι η συγκεκριμένη στρατηγική αποτελεί έναν κοινό γνωστικό μηχανισμό ρύθμισης συναισθήματος ανεξαρτήτως φύλου.

Στη συνέχεια, εξετάστηκε το ενδεχόμενο διαφοροποίησης των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο του μαθητή με τον οποίο εργάζονται. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με αγόρια παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στην «αντίληψη των δικών τους συναισθημάτων» και στη «χρήση συναισθημάτων για παρακίνηση και απόδοση» σε σχέση με όσους εργάζονται με κορίτσια. Αντιθέτως, δεν διαπιστώθηκαν διαφορές στις διαστάσεις της «αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων» και της «ρύθμισης και ελέγχου συναισθημάτων», γεγονός που υποδηλώνει ότι οι συγκεκριμένες δεξιότητες είναι ενδεχομένως περισσότερο σταθερές και λιγότερο εξαρτώμενες από τα χαρακτηριστικά του μαθητή με τον οποίο συνεργάζεται ο εκπαιδευτικός.

Αναφορικά με τη σύγκριση μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στη διάσταση «αντίληψη των δικών μου συναισθημάτων», με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές. Το εύρημα αυτό ενδέχεται να σχετίζεται με διαφορές στην επαγγελματική αυτοπαρατήρηση ή στην έκθεση σε καταστάσεις που

ενισχύουν την αυτογνωσία. Στις υπόλοιπες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών.

Τέλος, η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος και συναισθηματικής νοημοσύνης ανέδειξε ότι η γνωστική επανεκτίμηση συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά και θετικά με όλες τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, ιδιαίτερα με την «αντίληψη των δικών μου συναισθημάτων» και τη «χρήση συναισθημάτων για παρακίνηση και απόδοση». Το γεγονός αυτό ενισχύει τη θέση ότι η γνωστική επανεκτίμηση αποτελεί μια αποτελεσματική και λειτουργική στρατηγική συναισθηματικής διαχείρισης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αντίθετα, η εκφραστική καταστολή παρουσίασε χαμηλές ή μη στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις περισσότερες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, με εξαίρεση μια ήπια θετική σχέση με τη «ρύθμιση και έλεγχο των συναισθημάτων», γεγονός που υποδηλώνει ότι αποτελεί λιγότερο προσαρμοστική στρατηγική στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης.

Συνολικά, τα ευρήματα υπογραμμίζουν τη σημασία της προώθησης της γνωστικής επανεκτίμησης ως βασικού εργαλείου ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, αναδεικνύουν την ανάγκη για διαφοροποιημένες παρεμβάσεις και επιμορφώσεις, με γνώμονα ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή, αλλά και η εκπαιδευτική ειδικότητα, τα οποία φαίνεται να επηρεάζουν επιλεκτικά επιμέρους πτυχές της συναισθηματικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης (ΣΝ) των εκπαιδευτικών στη διαχείριση των σύνθετων εκπαιδευτικών αναγκών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Όπως έχει οριστεί από τους Mayer και Salovey (1997) και τον Goleman (1995), η ΣΝ περιλαμβάνει δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η ρύθμιση συναισθημάτων, η συναισθηματική επίγνωση και η διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων – δεξιότητες που κρίνονται κρίσιμες για την υποστήριξη ευάλωτων μαθητικών πληθυσμών. Η παρούσα ερευνητική διαπίστωση

υποστηρίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία τεκμηριώνεται θετική συσχέτιση της ΣΝ των εκπαιδευτικών με την ενίσχυση των προκοινωνικών στόχων των μαθητών, τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και την ενδυνάμωση της ψυχολογικής ασφάλειας εντός της τάξης (Poulou & Garner, 2023).

Η ενσυναίσθηση, τόσο γνωστική όσο και συναισθηματική, αναδείχθηκε ως κρίσιμο χαρακτηριστικό για την ποιότητα της εκπαιδευτικής σχέσης. Οι εκπαιδευτικοί που επιδεικνύουν αυξημένα επίπεδα ενσυναίσθησης κατανοούν καλύτερα τις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών, οι οποίοι ενδέχεται να αντιμετωπίζουν άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση ή απογοήτευση λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών (Subba et al., 2016). Ως αποτέλεσμα, δημιουργείται ένα ασφαλές συναισθηματικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο προάγει τη συμμετοχή και την αυθεντική έκφραση. Όπως επισημαίνουν οι Hen και Sharabi-Nov (2014), η ενσυναίσθηση συνδέεται άρρηκτα με τη δημιουργία σχέσεων βασισμένων στην εμπιστοσύνη, προϋπόθεση απαραίτητη για την αποτελεσματική διδασκαλία.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στη στρατηγική της γνωστικής επανεκτίμησης, η οποία βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά και στατιστικά σημαντικά με όλες τις διαστάσεις της ΣΝ, ειδικότερα με την αυτογνωσία και τη χρήση συναισθημάτων για παρακίνηση. Η χρήση της στρατηγικής αυτής επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επαναπλαισιώνουν στρεσογόνες καταστάσεις και να ανταποκρίνονται με λογική και ηρεμία, δημιουργώντας έτσι ένα σταθερό συναισθηματικό κλίμα μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με τους Hen και Sharabi-Nov (2014) και τον Anshu (2025), η γνωστική επανεκτίμηση συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα συγκρούσεων και αυξημένη συναισθηματική σταθερότητα, χαρακτηριστικά ιδιαίτερα σημαντικά σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με ευάλωτους μαθητές.

Αντίθετα, η εκφραστική καταστολή παρουσίασε χαμηλές ή μη στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τις περισσότερες διαστάσεις της ΣΝ. Αν και σε ορισμένα επαγγελματικά συμφραζόμενα μπορεί να θεωρείται χρήσιμη, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης φαίνεται να περιορίζει τη συναισθηματική διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού και να δυσχεραίνει την οικοδόμηση αυθεντικών σχέσεων με τους μαθητές. Οι Hen και Sharabi-Nov (2014) υπογραμμίζουν ότι η ικανότητα ρύθμισης (και όχι καταστολής) των συναισθημάτων επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διατηρεί επαφή με το συναισθηματικό κλίμα της τάξης. Αντίθετα, η απόκρυψη

συναισθημάτων μπορεί να εκληφθεί ως συναισθηματική απόσταση ή αδιαφορία από τους μαθητές, κάτι που είναι ιδιαίτερα επιζήμιο όταν αυτοί αναζητούν συναισθηματική ασφάλεια.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ευρήματα που σχετίζονται με το φύλο των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα εκφραστικής καταστολής σε σύγκριση με τις γυναίκες, ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στη χρήση της γνωστικής επανεκτίμησης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία που τονίζει ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές προσδοκίες γύρω από την έκφραση των συναισθημάτων διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο (Poulou & Garner, 2023). Η παρατήρηση αυτή επισημαίνει την ανάγκη για κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συναισθηματικής συνείδησης χωρίς έμφυλες προκαταλήψεις.

Επιπλέον, η έρευνα ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις της ΣΝ ανάλογα με το φύλο του μαθητή με τον οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός. Οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται με αγόρια εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης των δικών τους συναισθημάτων και χρήσης των συναισθημάτων για παρακίνηση σε σύγκριση με εκείνους που εργάζονταν με κορίτσια. Οι διαφορές αυτές ενδέχεται να αντανακλούν διαφοροποιημένες απαιτήσεις ή δυναμικές αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή βάσει του φύλου.

Τέλος, όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, στατιστικά σημαντικά υψηλότερη ικανότητα αντίληψης των δικών τους συναισθημάτων καταγράφηκε στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Αντίθετα, αν και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν ελαφρώς υψηλότερες μέσες τιμές στην αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει ότι η εκπαιδευτική ειδικότητα επηρεάζει επιλεκτικά ορισμένες πτυχές της ΣΝ, ενισχύοντας την ανάγκη στοχευμένης επιμόρφωσης για τη συναισθηματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ιδίως στην ειδική αγωγή όπου οι απαιτήσεις είναι σύνθετες και διαρκείς (Powell et al., 2010 * Poulou, 2017).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

12.1. Περιορισμοί έρευνας

Παρά τη συνεισφορά της στην εμβάθυνση της κατανόησης γύρω από τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και τη σχέση της με την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι περιορίζουν την εμβέλεια και την εγκυρότητα των συμπερασμάτων που μπορούν να εξαχθούν.

Ένας από τους σημαντικότερους περιορισμούς αφορά τη μεθοδολογία συλλογής δεδομένων, καθώς η μελέτη βασίστηκε αποκλειστικά σε εργαλεία αυτοαναφοράς. Η χρήση αυτοαναφορικών ερωτηματολογίων ενέχει τον κίνδυνο προκατάληψης κοινωνικής επιθυμητότητας (social desirability bias), σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες τείνουν να παρουσιάζουν τον εαυτό τους με πιο θετικό ή κοινωνικά αποδεκτό τρόπο (Paulhus & Vazire, 2007). Ιδιαίτερα στην περίπτωση αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και των στρατηγικών ρύθμισης συναισθημάτων, η αυτοαντίληψη ενδέχεται να αποκλίνει από την πραγματική συμπεριφορά που εκδηλώνεται στο σχολικό περιβάλλον. Η απουσία διασταύρωσης των ευρημάτων με εναλλακτικές πηγές δεδομένων, όπως η παρατήρηση στην τάξη, οι συνεντεύξεις ή οι αξιολογήσεις από τρίτους (π.χ. μαθητές, γονείς ή συναδέλφους), περιορίζει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Brackett et al., 2006).

Επιπλέον, το ερευνητικό δείγμα συγκροτήθηκε με μη τυχαία δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling), γεγονός που επηρεάζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε ευρύτερους πληθυσμούς. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενδέχεται να διαθέτουν αυξημένα ενδιαφέροντα ή και κίνητρα για ζητήματα που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, γεγονός που μπορεί να έχει επηρεάσει τις απαντήσεις τους. Οι διαφορές στο πολιτισμικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των σχολικών πλαισίων, καθώς και το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε περιοχής, είναι παράγοντες που δεν ελέγχθηκαν επαρκώς, περιορίζοντας τη δυνατότητα ερμηνείας των ευρημάτων σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο (Matsumoto, Yoo, & Nakagawa, 2008).

Ακόμη, η μελέτη υιοθέτησε διασταυρούμενο (cross-sectional) σχεδιασμό, που αποτυπώνει τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών σε μία χρονική στιγμή. Ως αποτέλεσμα, δεν καθίσταται δυνατή η εξαγωγή αιτιακών συμπερασμάτων για τη σχέση μεταξύ της ΣΝ των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητας στην υποστήριξη μαθητών με

μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλο που εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, η κατεύθυνση και η φύση της σχέσης δεν μπορεί να διασαφηνιστεί πλήρως. Οι Maxwell και Cole (2007) υποστηρίζουν ότι τέτοιου είδους σχεδιασμοί ενδέχεται να παρερμηνεύσουν τα συμπεράσματα ως αιτιακά, ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για συσχετιστικές ενδείξεις.

Ένας επιπλέον περιορισμός αφορά την εστίαση της μελέτης σε συγκεκριμένες διαστάσεις της ΣΝ, όπως η ενσυναίσθηση, η αντίληψη και ρύθμιση συναισθημάτων και η χρήση γνωστικής επανεκτίμησης ή εκφραστικής καταστολής ως στρατηγικές ρύθμισης. Ωστόσο, η ΣΝ αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τη διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, την αυτοπαρατήρηση, την προσαρμοστικότητα και τη θετική διάθεση (Mayer, Salovey, & Caruso, 2008). Η απουσία αυτών των διαστάσεων ενδέχεται να έχει περιορίσει την πληρότητα της προσέγγισης και την κατανόηση του ρόλου της ΣΝ σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα.

Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στους πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες που συνδέονται με την έκφραση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων. Η παρούσα μελέτη διεξήχθη σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο, με χαρακτηριστικά που ενδέχεται να διαφέρουν αισθητά από εκείνα άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι πολιτισμικές αντιλήψεις γύρω από τα συναισθήματα, τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και τον ρόλο του φύλου στη διαχείριση συναισθημάτων δεν ελήφθησαν υπόψη επαρκώς, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα συγκριτικής ερμηνείας (Matsumoto et al., 2008).

Συνοψίζοντας, ενώ η παρούσα έρευνα συνεισφέρει σημαντικά στη μελέτη της ΣΝ στον εκπαιδευτικό χώρο, οι προαναφερθέντες περιορισμοί υποδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες που θα αξιοποιούν πιο σύνθετες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, μεγαλύτερη ποικιλομορφία στο δείγμα και διαπολιτισμικά συγκριτικά μοντέλα, ώστε να προκύψουν πιο εμπεριστατωμένα και γενικεύσιμα συμπεράσματα.

12.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σε συνέχεια των ευρημάτων της παρούσας μελέτης και των περιορισμών που εντοπίστηκαν, κρίνεται σκόπιμη η διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα, προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα, η

εμβάθυνση και η πρακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Η περαιτέρω διερεύνηση του πεδίου της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της σχέσης της με τη διαχείριση των μαθησιακών και συναισθηματικών δυσκολιών των μαθητών, μπορεί να ωφεληθεί από τη διεύρυνση του μεθοδολογικού πλαισίου και την ενσωμάτωση πιο σύνθετων ερευνητικών σχεδιασμών.

Μια βασική κατεύθυνση αφορά στη διεύρυνση και τυποποίηση του δείγματος. Μελλοντικές μελέτες μπορούν να αξιοποιήσουν στρατηγικές δειγματοληψίας όπως η τυχαία ή η στρωματοποιημένη, προκειμένου να συγκροτήσουν δείγματα μεγαλύτερης κλίμακας και υψηλότερης γεωγραφικής αντιπροσωπευτικότητας. Η ενσωμάτωση εκπαιδευτικών από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και περιφέρειες της χώρας θα προσέδιδε στα ευρήματα μεγαλύτερη δυνατότητα γενίκευσης και θα ενίσχυε τη στατιστική ισχύ των αποτελεσμάτων.

Παράλληλα, προτείνεται η αξιοποίηση συνδυαστικών μεθόδων (mixed methods), ώστε να συμπληρωθούν τα ποσοτικά δεδομένα με ποιοτικά ευρήματα, τα οποία δύνανται να προσφέρουν πλουσιότερη κατανόηση των βιωμάτων και πρακτικών των εκπαιδευτικών. Η χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, η συμμετοχική παρατήρηση σε πραγματικές τάξεις ή και η ανάλυση περιπτώσεων, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην αποτύπωση της συναισθηματικής δυναμικής της εκπαιδευτικής πράξης, την οποία συχνά αδυνατούν να καταγράψουν τα τυποποιημένα εργαλεία μέτρησης.

Επιπλέον, η εφαρμογή διαχρονικών (longitudinal) ερευνητικών σχεδιασμών θα μπορούσε να επιτρέψει τη συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης της συναισθηματικής νοημοσύνης και των στρατηγικών ρύθμισης συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Ένα τέτοιο μοντέλο θα διευκόλυνε την εντοπισμό αιτιακών σχέσεων, καθώς και την αποτύπωση της επίδρασης παραγόντων όπως η επαγγελματική εμπειρία, η επιμόρφωση και το πλαίσιο εργασίας.

Εξίσου κρίσιμη είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας οργανωμένων προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Μέσα από πειραματικά ή ημιπειραματικά πρωτόκολλα (με χρήση ομάδων ελέγχου και παρέμβασης), μπορεί να αξιολογηθεί εμπειρικά ο αντίκτυπος τέτοιων παρεμβάσεων τόσο στη συναισθηματική ικανότητα

των εκπαιδευτικών όσο και στις ψυχοκοινωνικές ή ακαδημαϊκές εκβάσεις των μαθητών.

Ακόμη, θεωρείται σκόπιμο να μελετηθεί περαιτέρω η επίδραση μεταβλητών όπως το φύλο, η εμπειρία και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου, ως παράγοντες που ενδέχεται να επηρεάζουν τη χρήση στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος και την εφαρμογή των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε απομακρυσμένες ή υποεξυπηρετούμενες περιοχές, ή σε σχολεία με υψηλό βαθμό πολιτισμικής ετερογένειας, ενδέχεται να αναπτύσσουν διαφορετικές μορφές συναισθηματικής αλληλεπίδρασης.

Τέλος, μια εξαιρετικά σημαντική συνεισφορά στην ερευνητική κατανόηση του φαινομένου θα μπορούσε να προκύψει από την άμεση ενσωμάτωση της φωνής των ίδιων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η αξιολόγηση της συναισθηματικής υποστήριξης από την οπτική των μαθητών –μέσω κατάλληλα προσαρμοσμένων ερωτηματολογίων ή συνεντεύξεων– μπορεί να φωτίσει πτυχές της εκπαιδευτικής σχέσης που ενδεχομένως διαφεύγουν της αντίληψης των εκπαιδευτικών και των ερευνητών, ενισχύοντας την εγκυρότητα των συμπερασμάτων και την πρακτική εφαρμοσιμότητα των παρεμβάσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2014). *The Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) for Ages 1.5 to 18 Years*. 179–214. <https://doi.org/10.4324/9781410610621-7>

Agosta, L. (2011). *Empathy and Sympathy in Ethics* (J. Fieser, B. Dowden, & M. Boylan, Eds.). PhilPapers. <https://philpapers.org/rec/AGOEAS>

Al Shehhi, M., Alzouebi, K., & Ankit, A. (2021). An examination of the emotional intelligence of school principals and the impact on school climate in public schools in the United Arab Emirates. *Journal of Applied Research in Higher Education, ahead-of-print*(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/jarhe-09-2020-0287>

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(1), 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>

Al-Mahdy, Y. F. H., Emam, M. M., & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education*, 69(1), 191-201.

Alothman F and Rizk MA (2001): Emotional Intelligence: concept and measurement. *Psychology*, a quarterly journal published by the Egyptian General Book Organization, the April June from 0.32 to 50.

Alothman, Hanadi Fahad. (2017). Implementing an early childhood curriculum in a different cultural context: an ethnographic study of Arabic early literacy practices in a Saudi Arabian preschool - Goldsmiths Research Online. *Gold.ac.uk*. https://research.gold.ac.uk/id/eprint/22360/1/EDU_thesis_AlothmanH_2017.pdf

American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fourth edition, Text Revision. Washington, DC.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (5th ed.). Washington.

Amin, M. I., & Nasif, H. (2024). THE FOUR CENTRAL PILLARS OF EDUCATION AT PESANTREN-BASED UNIVERSITIES UNIDA GONTOR, INDONESIA. *Proceeding of ICoPIS*, 1(1), 166–181. <http://jurnal.staiannawawi.com/index.php/Proceeding-of-ICoPIS/article/view/1048>

Anshu, A. (2025). The Role Of Emotional Intelligence In Teacher Effectiveness. *International Journal of Applied and Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.70388/ijabs250103>.

Arar, K. (2016). Emotional expression at different managerial career stages. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 929–943. <https://doi.org/10.1177/1741143216636114>

Araz Altay, M., & Gorker, I. (2017). Assessment of Psychiatric Comorbidity and WISC-R Profiles in Cases Diagnosed with Specific Learning Disorder According to DSM-5 Criteria. *Noro Psikiyatri Arsivi*. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.18123>

Ardi, Z., Rangka, I. B., Ifdil, I., Suranata, K., Azhar, Z., Daharnis, D., ... Alizamar, A. (2019). Exploring the elementary students learning difficulties risks on mathematics based on students mathematic anxiety, mathematics self-efficacy and value beliefs using rasch measurement. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(3), 1–7. <https://doi.org/10.1088/17426596/1157/3/032095>.

Ashley, R. (2010). Teach me empathy, please. *Behavior analysis digest international*, 22(1), 2-3.

Asrar-ul-Haq, M., Anwar, S., & Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher's performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal*, 3(2), 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.fbj.2017.05.003>

Aunio, P., & Niemivirta, M. (2010). Predicting children's mathematical performance in grade one by early numeracy. *Learning and Individual Differences*, 20(5), 427–435. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.06.003>

Ayiro, L. P. (2014). Transformational Leadership and School Outcomes in Kenya: Does Emotional Intelligence Matter? *FIRE: Forum for International Research in Education*, 1(1), 26–49. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133946>

Barrett, L. F., Ochsner, K. N., & Gross J. J. (2007). On the automaticity of emotion. In J. Bargh (Ed.), *Social psychology and the unconscious: The automaticity of higher mental processes* (pp. 173-217). New York: psychology Press.

Barrett, L., Gross, J., Christensen, T., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15, 713-724. doi:10.1080/02699930143000239

Bartal, I. B.-A. ., Decety, J., & Mason, P. (2011). Empathy and Pro-Social Behavior in Rats. *Science*, 334(6061), 1427–1430. <https://doi.org/10.1126/science.1210789>

Benson, R., Fearon, C., McLaughlin, H., & Garratt, S. (2014). Investigating trait emotional intelligence among school leaders: Demonstrating a useful self-assessment approach. *School Leadership & Management*, 34(2), 201–222. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813450>

Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., & Şensoy, Ş. (2009). Analysis of the emotional intelligence level of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2606–2614. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.460>

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), n/a-n/a. <https://doi.org/10.1002/pits.20478>

Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2019). *Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum*. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2006). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 88–103.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>

Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69(1), 101151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>

Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4_suppl), 28–44. <https://doi.org/10.1177/1741143213513183>

Burke, J.D. & Romano-Verthelyi, A.M. (2018). Oppositional defiant disorder. In M.M. Martel (Ed.), *Developmental Pathways to Disruptive, Impulse-Control, and Conduct Disorders*. (pp. 21-52). Academic Press.

Bush, T., & Middlewood, D. (2013). *Leading and managing people in education*.

Butterworth, B., & Kovas, Y. (2013). Understanding neurocognitive disorders can improve education for all. *Science*, 340, 300-3005.

Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2015). Under which conditions do children perform better on an emotional intelligence test? *The influence of gender, age, and test context*. *Learning and Individual Differences*, 37, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.007>

Calkins, S. D. (2010). Commentary: Conceptual and methodological challenges to the study of emotion regulation and psychopathology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 92–95.

Çayak, S., & Eskici, M. (2021). The Mediating Role of Emotional Intelligence in the Relationship Between School Principals' Sustainable Leadership Behaviors and Diversity Management Skills. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774388>

Chang, M. L. (2009). *Teacher Emotion Management in the Classroom: Appraisal, Regulation, and Coping*. (Electronic Thesis or Dissertation). Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου, 2018, από <https://etd.ohiolink.edu/>

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

Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 174114321878106. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>

Cheung, D. H., & Reeves, A. (2014). Can we teach empathy?: Evidence from the evaluation of a course titled “compassion in medicine”. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 20(5), A7-A7.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539–561. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(99)00119-1)

Cirino, P. T., & Willcutt, E. G. (2017). An Introduction to the Special Issue: Contributions of Executive Function to Academic Skills. *Journal of Learning Disabilities*, 50(4), 355–358. <https://doi.org/10.1177/0022219415617166>

Cliffe, J. (2011). Emotional Intelligence: A Study of Female Secondary School Headteachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 205–218. <https://doi.org/10.1177/1741143210390057>

Cluley, V. (2017). From “Learning disability to intellectual disability”-Perceptions of the increasing use of the term “intellectual disability” in learning disability policy, research and practice. *British Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 24–32. <https://doi.org/10.1111/bld.12209>

Cooper, B. (2004). Empathy, Interaction and Caring: Teachers’ Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12–21. <https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x>

Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39, 79–99. doi:[http:// dx.doi.org/10.1080/03057240903528717](http://dx.doi.org/10.1080/03057240903528717)

Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. Bloomsbury Publishing.

Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. Bloomsbury Publishing.

Cooper, R. K., & Orioli, A. (2005). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Perigee Book

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>

- Cuff, B., Brown, S., Taylor, L., & Howat, D. (2016). Empathy: A Review of the Concept. *Emotion Review*, 8(2), 144–153. <https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
- Curci, A., Lanciano, T., Soleti, E., & Rimé, B. (2013). Negative emotional experiences arouse rumination and affect working memory capacity. *Emotion*, 13(5), 867.
- D’Amico, A., Geraci, A., & Tarantino, C. (2020). The Relationship between Perceived Emotional Intelligence, Work Engagement, Job Satisfaction, and Burnout in Italian School Teachers. *Psychological Topics*, 29(1), 63–84. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.4>
- Davis, E. L., & Levine, L. J. (2013). Emotion Regulation Strategies That Promote Learning: Reappraisal Enhances Children’s Memory for Educational Information. *Child Development*, 84(1), 361–374. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01836.x>
- Debes, G. (2021). The Predictive Power of Emotional Intelligence on Self Efficacy: A Case of School Principals. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 148–167. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1286511>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deng, J., Heydarnejad, T., Farhangi, F., & Farid Khafaga, A. (2022). Delving into the relationship between teacher emotion regulation, self-efficacy, engagement, and anger: A focus on English as a foreign language teachers. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019984>
- Deshler D.D., Ellis E.S. & Lenz B.K. (1996). Teaching the adolescent with learning disabilities: Strategies and methods. Denver:Love.
- Dewaele, J.-M., Gkonou, C., & Mercer, S. (2018). Do ESL/EFL Teachers’ Emotional Intelligence, Teaching Experience, Proficiency and Gender Affect Their Classroom Practice? *Emotions in Second Language Teaching*, 125–141. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_8

Donatella, R., Petretto, & Masala, C. (2017). *Dyslexia and Specific Learning Disorders: New International Diagnostic Criteria*. <https://doi.org/10.4172/2472-1786.100056>

Donker, M. H., Erisman, M. C., van Gog, T., & Mainhard, T. (2020). Teachers' Emotional Exhaustion: Associations With Their Typical Use of and Implicit Attitudes Toward Emotion Regulation Strategies. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00867>

Elias, M. J. (2004). The Connection between Social-Emotional Learning and Learning Disabilities: Implications for Intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53–63. <https://doi.org/10.2307/1593632>

Elias, M. J., Ferrito, J. J., & Moceris, D. C. (2019). *The other side of the report card: Assessing students' social, emotional, and character development*. Corwin Press.

Elkhader OH (2002). The Emotional Intelligence is it New Concept? *Psychological research* 12 (1): 5-40

Elkhader, O. H. (2006). *The Emotional Intelligence*.

Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 572-595). New York: Oxford University Press.

Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41–58. <https://doi.org/10.1108/ssrp-01-2013-b0003>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Teacher Education for Inclusion – International Literature Review*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Farahbakhsh, S. (2012). The Role of Emotional Intelligence in Increasing Quality of Work Life in School Principals. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 31–35. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.062>

Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and Education. *The Social Neuroscience of Empathy*, 85–98. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262012973.003.0008>

Forman, S. G., & Shahidullah, J. D. (2018). Handbook of Pediatric Behavioral Healthcare : An Interdisciplinary Collaborative Approach. Springer.

Fortes, I. S., Paula, C. S., Oliveira, M. C., Bordin, I. A., de Jesus Mari, J., & Rohde, L. A. (2015). A cross-sectional study to assess the prevalence of DSM-5 specific learning disorders in representative school samples from the second to sixth grade in Brazil. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(2), 195–207. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0708-2>

Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). Antecedents and Effects of Teachers' Emotional Experiences: An Integrated Perspective and Empirical Test. In P. Schutz, & M. Zembylas (Eds), *Advances in Teacher Emotion Research* (pp. 129-151). Boston: Springer.

Galla, B. M., Plummer, B. D., White, R. E., Meketon, D., D'Mello, S. K., & Duckworth, A. L. (2014). The Academic Diligence Task (ADT): assessing individual differences in effort on tedious but important schoolwork. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 314–325. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.001>

Gallese, V. (2005). Being like me”: Self-other identity, mirror neurons and empathy. *Perspectives on imitation: From cognitive neuroscience to social science*, 1, 101-118.

George, J. M. (2000). Emotions and Leadership: the Role of Emotional Intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027–1055. <https://doi.org/10.1177/0018726700538001>

Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 293–304. <https://doi.org/10.1177/00222194050380040301>.

Ghanizadeh, A., & Royaei, N. (2015). Emotional facet of language teaching: regulation and emotional labor strategies as predictors of teacher burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 139-150.

Gillberg, C. and Soderstrom, H. (2003). 'Learning disabilities: Toward a definition and its relationship to other developmental disorders', *Developmental Medicine & Child Neurology*, 45(10), pp. 620-625.

Gillberg, C. and Soderstrom, H. (2003). 'Learning disabilities: Toward a definition and its relationship to other developmental disorders', *Developmental Medicine & Child Neurology*, 45(10), pp. 620-625.

Gillberg, C., & Soderstrom, H. (2003). Learning disability. *The Lancet*, 362(9386), 811–821. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(03\)14275-4](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(03)14275-4)

Goldin, P. R., McRae, K., Ramel, W., & Gross, J. J. (2008). The Neural Bases of Emotion Regulation: Reappraisal and Suppression of Negative Emotion. *Biological Psychiatry*, 63(6), 577–586. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2007.05.031>

Goleman D (2000): Emotional Intelligence, Translated by Layla Aljebali. Alam Almarifa. Vol. 262, Kuwait.

Goleman, D. (2005). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam.

Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2021). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>

Gottman, J. M., & DeClaire, J. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη: ένας πρακτικός οδηγός για γονείς.

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

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the Writing Performance of Young Struggling Writers. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19–33. doi:10.1177/00224669050390010301

Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), 74–84. doi:10.1111/0938-8982.00009

Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude Toward Writing, and Self-Efficacy for Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237–249. doi:10.1177/002221949302600404

Gray, D. (2009). Emotional Intelligence and School Leadership. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1071402>

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58(6-7), 466.

Grigorenko, E.L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 42(1), 91-125.

Grobler, B., Moloi, C., & Thakhordas, S. (2016). Teachers' perceptions of the utilisation of Emotional Intelligence by their school principals to manage mandated curriculum change processes. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 336–355. <https://doi.org/10.1177/1741143215608197>

Grootenboer, P., & Hardy, I. (2016). Contextualizing, orchestrating and learning for leading. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 402–418. <https://doi.org/10.1177/1741143215595418>

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.

Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science* (Wiley-Blackwell), 10, 214.

Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 497-512). New York: Guilford Press.

Gross, J. J. (2015). *Emotion regulation: Conceptual and practical issues*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed., pp. 3–20). Guilford Press.

Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.

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.

Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. New York: Guilford Press.

Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An Integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.

Guttmann-Steinmetz, S., & Crowell, J. A. (2006). Attachment and Externalizing Disorders: A Developmental Psychopathology Perspective. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(4).

Hardley, J. (2004). *The business case of emotional intelligence*. Phoenix, Arizona: The Culture Coaches.

Harris, A., & Jones, M. S. (2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement? *Cylchgrawn Addysg Cymru / Wales Journal of Education*, 19(1), 16–38. <https://doi.org/10.16922/wje.19.1.2>

Hasanah, N. (2016). Teachers' efforts in overcoming students' with difficulty learning mathematics at Grade IV SD IT Ukhuwah Banjarmasin [in Bahasa]. *Jurnal PTK & Kependidikan*, 2(2), 27–34.

- Hen, M., & Sharabi-Nov, A. (2014). Teaching in an emotionally charged classroom: Emotion regulation strategies and emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 44, 95–106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.001>
- Heward, W. L. (2000). *Exceptional children: An introduction to special education*. Merrill.
- Hillenbrand, Clemens (2011). Εισαγωγή Στην Παιδαγωγική Των Διαταραχών Συμπεριφοράς. Εκδόσεις: Έλλην
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and Moral Development. *Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511805851>
- Huang, X. & Li, W. & Sun, B. & Chen, H. & Davis, M. (2012). The Validation of the Interpersonal Reactivity Index for Chinese Teachers From Primary and Middle Schools. *Journal of Psychoeducational Assessment* 30(2) 194–204, DOI: 10.1177/0734282911410588
- Lay, J. & Hoppmann, C. (2015). Altruism and prosocial behavior. *Encyclopedia of Geropsychology* DOI 10.1007/978-981-287-080-3_69-1
- Huang, X., Li, W., Sun, B., Chen, H., & Davis, M. H. (2011). The Validation of the Interpersonal Reactivity Index for Chinese Teachers From Primary and Middle Schools. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(2), 194–204. <https://doi.org/10.1177/0734282911410588>
- Hume, D. (2000). *A treatise of human nature*. Oxford University Press.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & Wang, Y. (2006). Teacher's emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31.
- Jones, S. M., & Kahn, J. (2017). The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists. Aspen Institute.

Kafetsios K., & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44 (3), 710-720.

Kafetsios K., Loumakou M., (2007). A comparative evaluation of the effects of trait Emotional Intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *Int.J. Work Organisation and Emotion*, 2 (1), 71-87.

Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37(1), 129–145.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.006>

Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 712–722.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>

Karibasappa, C. N., Nishanimut, S. P., & Padakannaya, P. (2008). A remedial teaching programme to help children with mathematical disability. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 19(2), 76–90.

Katanani HJ and Masoud AA (2017). The relation between the emotional intelligence of children and their mothers. *Global Journal of Educational Foundation*, 5 (4): 378-390

Katsora, K., Kaprinis, S., & Strigas, A. (2022). The role of special educators' emotional intelligence in self-efficacy and social inclusion of students with disability. *European Journal of Special Education Research*, 8(1), 1–15.
<https://doi.org/10.46827/ejse.v8i1.4157>

Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2017). *Characteristics of Emotional and Behavioral disorders of Children and Youth* (11th edition εκδ.). Pearson.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What Definitions of Learning Disability Say and Don't Say. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239–256.
<https://doi.org/10.1177/002221940003300303>

Koumoula, A. (2012). The course of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) over the life span. *Psychiatriki*, 23, 49-59.

Lai, Y., Zhu, X., Chen, Y., & Li, Y. (2015). Effects of mathematics anxiety and mathematical metacognition on word problem solving in children with and without mathematical learning difficulties. *PLoS ONE*, 10(6), 1–19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0130570>.

Lanc. (2024). *Learning Difficulties*. Lanc UK. <https://www.lanc.org.uk/related-conditions/learning-difficulties-adhd-asd/>

Langer, J. A., & Flihan, S. (2000). Writing and reading relationships: Constructive tasks. *Perspectives on writing: Research, theory, and practice*, 112-139.

Leal Filho, W. (2020). Sustainability Leadership in Higher Education Institutions: An Overview of Challenges. *Sustainability*, 12(9), 3761. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/9/3761>

Lees, A., & Barnard, D. (1999). Highly effective headteachers: An analysis of a sample of diagnostic data from the Leadership Programme for Serving Headteachers. Report prepared for Hay/McBer.

Lital Daches Cohen, Gross, J., & Orly Rubinsten. (2023). Using Reappraisal to Improve Outcomes for STEM Teachers and Students. *Journal of Cognition*, 6(1). <https://doi.org/10.5334/joc.313>

Liu, S., Omar, M. K., & Mohd. (2024). Exploring the Impact of Emotional Intelligence on University Academics' Job Performance. *Open Journal of Social Sciences*, 12(10), 14–31. <https://doi.org/10.4236/jss.2024.1210002>

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>

Mahfouz, J., Greenberg, M., & Rodriguez, A. (2019). *issue brief Principals' Social and Emotional Competence: A Key Factor for Creating Caring Schools*. <https://prevention.psu.edu/wp-content/uploads/2022/09/PSU-Principals-Brief-103119.pdf>

Matsumoto, D., Yoo, S. H., & Nakagawa, S. (2008). Culture, emotion regulation, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(6), 925–937. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.6.925>

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence: Science and myth. MIT press.

Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140–155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>

Mauss, I. B., Cook, C. L., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation during anger provocation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 698–711.

Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds? Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5, 175–190.

Maxwell, S. E., & Cole, D. A. (2007). Bias in cross-sectional analyses of longitudinal mediation. *Psychological Methods*, 12(1), 23–44. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.23>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

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

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

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?. *American psychologist*, 63(6), 503.

McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The Role of Empathy in Teaching Culturally Diverse Students. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433–443. <https://doi.org/10.1177/002248702237397>

McDowall, H. C., Kaili Rimfeld, & Krishnan, S. (2024). Cognitive Reappraisal Reduces Academic Anxiety in University Students With Dyslexia. *Mind Brain and Education*. <https://doi.org/10.1111/mbe.12434>

McRae, K. (2016). Cognitive emotion regulation: a review of theory and scientific findings. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10(10), 119–124. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.004>

Meece, J. L. (2010). *Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874844>

Mérida-López, S., Extremera, N., & Rey, L. (2017). Contributions of Work-Related Stress and Emotional Intelligence to Teacher Engagement: Additive and Interactive Effects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1156. <https://doi.org/10.3390/ijerph14101156>

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377–390.

Mohd, R. N., Rahaimah A. S., & Masran, M. N. (2019). Primary school pupils' perception on mathematics in context of 21st century learning activities and skills. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 239, 148–154. <https://doi.org/10.2991/upiupsi-18.2019.26>.

Moore, B. (2009). Emotional Intelligence for School Administrators: A Priority for School Reform? *American Secondary Education*, 37(3), 20–28. <https://www.jstor.org/stable/41406313>

Muehlbacher, F., Hagenauer, G., & Keller, M. M. (2022). Teachers' Emotion Regulation in the Team-Taught Classroom: Insights Into Teachers' Perspectives on

How to Regulate and Communicate Emotions With Regard to the Team Teaching Partner. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.787224>

Mulligan, J. (2011). Towards understanding the origins of children's difficulties in mathematics learning. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 16(1), 19–39. <https://doi.org/10.1080/19404158.2011.563476>.

Murrihy, R. C., Burns, J. R., Reinke, W.M., Herman, K. C. & King, K. R. (2017). EvidenceBased Assessment and Intervention for Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder in School Psychology. In *Handbook of Australian School Psychology* (pp. 331-347). Springer, Cham.

Naderi Anari, N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256–269. <https://doi.org/10.1108/13665621211223379>

Nock, M. K., Kazdin, A. E., Hiripi, E., & Kessler, R. C. (2007). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of oppositional defiant disorder: results from the National Comorbidity Survey Replication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(7), 703-713.

O'Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340–369.

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>

Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for pediatricians. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 9, 9-26.

Olderbak, S., Semmler, M., & Doebler, P. (2018). Four-Branch Model of Ability Emotional Intelligence With Fluid and Crystallized Intelligence: A Meta-Analysis of Relations. *Emotion Review*, 11(2), 166–183. <https://doi.org/10.1177/1754073918776776>

Oplatka, I. (2011). The Dynamic Nature of Emotions in Educational Leadership: Lessons from the Career Stories of Israeli Late-Career Principals. *New Understandings of Teacher's Work*, 187–203. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_12

Osasere Owens-Sogolo (Ph.D. (2021). Effectiveness of Cognitive Restructuring Technique in the Reduction of Test Anxiety among Senior Secondary School Students in Benin Metropolis of Edo State, Nigeria. *Journal of Guidance and Counselling Studies*, 5(1). https://journals.unizik.edu.ng/jgcs/article/view/2411?utm_

Ostad, S. A. (2008). Children With and Without Mathematics Difficulties. Aspects of Learner Characteristics in A Developmental Perspective. In *Mathematical Difficulties* (First Edit). <https://doi.org/10.1016/B978-012373629-1.50009-5>.

Paisi, R. (2012). *The Structure and Dynamics of the Teacher's Empathic Behavior*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 78, 511 – 515

Parker, J. D., Stone, H. E., & Wood, L. M. (2009). Emotional intelligence, leadership, and the school administrator. *Handbook for developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and strategies*, 379-398.

Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. In R. W. Robins, R. C. Fraley, & R. F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (pp. 224–239). New York: Guilford Press.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425–448. <https://doi.org/10.1002/per.416>

Pfeiffer, S. I. (2001). Emotional intelligence: A popular but elusive construct. *Report Review*, 23, 138-142.

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189x09332374>

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom

interactions. In S. Christenson et al. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365–386). Springer.

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. *Handbook of Research on Student Engagement*, 365–386. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2016). Does Empathy Predict Instructional Assignment-Related Stress? A Study in Special and General Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2016.1174191>

Poulou, M. (2017). Students' Emotional and Behavioral Difficulties: The Role of Teachers' Social and Emotional Learning and Teacher-Student Relationships. , 9, 72-89.

Poulou, M. S., & Garner, P. (2023). Students' other-oriented cognitions: The roles of teachers' emotional competence and classroom social support in a Greek sample. *School Psychology International*, 45(5), 545-568. <https://doi.org/10.1177/01430343231216972>

Powell, W., Kusuma-Powell, O., Costa, A., & Garmston, R. (2010). Becoming an Emotionally Intelligent Teacher. . <https://doi.org/10.4135/9781452275307>.

Prasetyawan, D. G. (2016). Diagnosis of mathematics learning difficulties of grade IV students in SD Negeri Congkrang 2 Muntilan Magelang [in Bahasa]. *Basic Education*, 5(26), 2481–2488.

Pratto, F., & John, O. P. (1991). Automatic vigilance: The attention-grabbing power of negative social information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 380-391.

Quinlan, T. (2004). Speech recognition technology and students with writing difficulties: Improving fluency. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 337.

Reuven Bar-On, Kobus Maree, Elias, M. J., & Netlibrary, I. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Praeger Publishers.

Rizk MA (2003). The effectiveness of emotional intelligence enlightenment program for developing the emotional intelligence among students of Faculty of Education in Taif - Umm Al Qura University. *Umm Al-Qura University Journal of Science Education, Social and Humanities*, 15 (2): 62-130.

Robinson, H. M. (1946). Why pupils fail in reading.

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.

Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2007). Emotion and emotion regulation: A map for psycho- therapy researchers. *Clinical Psychology-Science and Practice*, 14, 323–328.

Rueckert, L. & Naybar, N. (2008). Gender differences in empathy: The role of right hemisphere. *Brain and Cognition*, 67 Retrieved October, 27 2017 from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0278262608000055>

Russo-Netzer, P., & Shoshani, A. (2018). Becoming teacher leaders in Israel: a meaning-making model. *Cambridge Journal of Education*, 49(3), 369–389. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2018.1533524>

Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42(42), 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Sakiz, G., Pape, S. J., & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology, 50*(2), 235–255. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005>

Saleem, Z., Batool, S., & Rahman Khattak, S. (2017). *Relationship between Leadership Styles and Organizational Commitment: Moderating Role of Emotional Intelligence and Organizational Support*. https://www.qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JMS/11_1/JMS_January_June2017_71-84.pdf

Salihu, L., & Räsänen, P. (2018). Mathematics skills of Kosovar primary school children: A special view on children with mathematical learning difficulties. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(4), 421–430. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018438132>.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. Sagepub. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Samadony, S. (2007). Emotional intelligence: founded, applications & development. Amman: Dar Al-Fiker.

Santrock, J. W. (2011). *Life-Span Development* (13th Edition). Ney York: Mike Sugarman.

Šarić, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Education Studies, 4*, 10-26.

Seng, N. L., Hanafi, Z., Taslikhan, M., & Raman, A. (2016). Influence Of Emotional Intelligence on Students' Academic Achievements. *International Journal of Humanities and Social Science Research, 2*(3), 41–46. <http://repository.unitomo.ac.id/id/eprint/919>

Serry, T., Snow, P., Hammond, L., McLean, E., & McCormack, J. (2022). Educators' perspectives about teaching and supporting students with learning difficulties in reading. *Australian Journal of Education, 66*(3), 000494412211305. <https://doi.org/10.1177/00049441221130551>

Sheu, L. A. (2022). Effect of cognitive restructuring and testwiseness training on test anxiety among newly admitted undergraduate students of Federal University Gusau, Zamfara state, Nigeria. *Journal of Educational Research in Developing Areas*, 3(1), 80–89. <https://doi.org/10.47434/jereda.3.1.2022.80>

Sider, S., & Jean-Marie, G. (2014). Educational leadership in a pluralistic society: New directions for equity and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 1-6.

Sikka, P., Stenberg, J., Vorobyev, V., & Gross, J. J. (2022). The neural bases of expressive suppression: A systematic review of functional neuroimaging studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 138, 104708. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104708>

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>

Smart, D., Prior, M., Sanson, A., & Oberklaid, F. (2001). Children with reading difficulties. *Australian Journal of Psychology*, 53(1), 45–53. <https://doi.org/10.1080/00049530108255121>

Smith, A. (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution. *The Psychological Record*, 56(1), 3–21. <https://doi.org/10.1007/bf03395534>

Smith, A., Scott, I., Ratnayake, J., Newsham-West, K., & Cathro, P. (2019). An Intervention Study: Does a Cognitive Reappraisal Technique Reduce the Perceived Stress in Fourth-Year Dental Students in New Zealand? *International Journal of Dentistry*, 2019, 1–6. <https://doi.org/10.1155/2019/5864591>

Soltesz, F., Szucs D., Leong, V., White, S., Goswami, U. (2013). Differential entrainment of neuroelectric delta oscillations in developmental dyslexia. *PLOS One*, 8(10), e76608.

Sternberg, R. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence*, 1, 396-420.

Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966.

Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012). *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 69, 960–966. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.021>

Stojiljković, S., Stojanović, A., & Dosković, Z. (2011). Moral reasoning and empathy in Serbian teachers. International Conference on Education & Educational Psychology, ICEEPSY 2011 Abstracts, Volume 2, pp. 84. Abstract Book, electronic (pp. 130-131).

Strain, A. C., & D'Mello, S. K. (2014). Affect Regulation During Learning: The Enhancing Effect of Cognitive Reappraisal. *Applied Cognitive Psychology*, 29(1), 1–19. <https://doi.org/10.1002/acp.3049>

Stueber, K. R. (2017). Empathy and understanding reasons. *Routledge EBooks*, 137–147. <https://doi.org/10.4324/9781315282015-13>

Subba, L., Bru, E., & Thorsen, A. (2016). Perceived Teacher Support among Primary and Lower Secondary School Students with Learning Difficulties. *Operant Subjectivity*. <https://doi.org/10.15133/J.OS.2016.002>.

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379–398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/a:1026131715856>

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/a:1026131715856>

Sutton, R., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Mangement. *Theory Into Practice*, 48(2), 130-137.

Swartz, R. A., McElwain, N. L. (2012). Preservice Teachers' Emotion-Related Regulation and cognition: Associations with Teachers' Responses to Childrens' Emotions in Early Childhood Classrooms. *Early Education and Development*, 23(2), 202-226.

Tan, C. Y. (2016). Examining school leadership effects on student achievement: the role of contextual challenges and constraints. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 21–45. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2016.1221885>

Tannock, R. (2012). Rethinking ADHD and LD in DSM-5: Proposed Changes in Diagnostic Criteria. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 5–25. <https://doi.org/10.1177/0022219412464341>

Tannock, R. (2013). Specific Learning Disabilities in DSM-5: Are the changes for better or worse?1. *IJRLD - International Journal for Research in Learning Disabilities*, 1(2), 2–32. <https://doi.org/10.28987/ijrld.v1i2.1835>

Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how.” *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>

Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (1), 48–82.

Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48–82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>

Thapar, A., & Cooper, M. (2016). Attention deficit hyperactivity disorder. *Lancet*, 387(10024), 1240-1250. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)00238-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)00238-X)

Troia, G. A., Shankland, R. K., & Wolbers, K. A. (2012). Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 5–28. doi:10.1080/10573569.2012.632729

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2002). *The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs*. <https://anitawoolfolkhoy.com/pdfs/aera-2002-megan.pdf>

Udemy (2019). Five Workplace Learning Trends and 5 Predictions for 2019. Towards a Digital-Human Work-force. Udemy for business.

Van Loon, L. M., Hosman, C. M., Van de Ven, M. O., Van Doesum, K. T., & Witteman, C. L. (2014). The Relation Between Parental Mental Illness and Adolescent Mental Health: The Role of Family Factors. *Journal of Child and Family Studies* (23), σσ. 1201-1214.

van Steenbrugge, H., Valcke, M., & Desoete, A. (2010). Mathematics learning difficulties in primary education: Teachers' professional knowledge and the use of commercially available learning packages. *Educational Studies*, 36(1), 59–71. <https://doi.org/10.1080/03055690903148639>.

Vesely-Maillefer, A. K., & Saklofske, D. H. (2018). Emotional Intelligence and the Next Generation of Teachers. *The Springer Series on Human Exceptionality*, 377–402. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_14

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

Wang, J., Wang, Y., Zhu, N., & Qiu, J. (2022). Special education teachers' emotional intelligence and its relationships with social support, work engagement and job performance: A job demands-resources theory's perspective. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(5), 814–823. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2149893>

Wang, Y., Xie, G., & Cui, X. (2016). Effects of Emotional Intelligence and Selfleadership on Students' Coping with Stress. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 44(5), 853–864. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.5.853>

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.

Wentzel, K. R. (2015). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. *Handbook of Motivation at School*, 2, 586-603.

Wentzel, K. R., Baker, S. A., & Russell, S. L. (2012). Young Adolescents' Perceptions of Teachers' and Peers' Goals as Predictors of Social and Academic Goal Pursuit. *Applied Psychology*, 61(4), 605–633. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2012.00508.x>

Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>

Werner, K. H., Goldin, P. R., Ball, T. M., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2011). Assessing Emotion Regulation in Social Anxiety Disorder: The Emotion Regulation Interview. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(3), 346–354. <https://doi.org/10.1007/s10862-011-9225-x>

Wijaya, A., Retnawati, H., Setyaningrum, W., Aoyama, K., & Sugiman. (2019). Diagnosing students' learning difficulties in the eyes of Indonesian mathematics teachers. *Journal on Mathematics Education*, 10(3), 357–364. <https://doi.org/10.22342/jme.10.3.7798.357-364>.

William, Heward (2011). Exceptional children, an introduction to special education.(Ed.) DavazoglouAngeliki, Kokkinos M. Konstantinos. Children with special needs. An introduction to special education. Publications: Topos.

Wirawan, H., Tamar, M., & Bellani, E. (2019). Principals' leadership styles: the role of emotional intelligence and achievement motivation. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 1094–1105. <https://doi.org/10.1108/ijem-04-2018-0127>

Wong, C.-S., Wong, P.-M., & Peng, K. Z. (2010). Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 59–70. <https://doi.org/10.1177/1741143209351831>

Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z., & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction.

Teaching and Teacher Education, 35, 137–145.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>

Zins, J. E., Elias, M. J., & Greenberg, M. T. (2007). School practices to build social-emotional competence as the foundation of academic and life success. *Educating people to be emotionally intelligent*, 79-94.

B. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Θανόπουλος, Θ. (2005). Εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Ατραπός.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2003). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκης, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω

Κακούρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων , Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ.

Καραβασίλη, Ε. (2012). Συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη και ευζωία των εργαζομένων στο δημόσιο τομέα: ο ρόλος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.

Κουρκούτας Η (2017), Συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές. Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στην οικογένεια και το σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ

Κουρκούτας, Η. Ε. (2011). Παιδί και έφηβος με "καταθλιπτικά συμπτώματα" : κλινική εικόνα, ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά ΚΑΙ στρατηγικές παρέμβασης σε μια ενταξιακή ψυχοπαιδαγωγική οπτική. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδωροπούλου, & Β. Στρογγυλός (Επιμ.), Εκπαίδευση παιδιών με Ειδικές Ανάγκες: Μία πολυπρισματική προσέγγιση (σσ. 313-338). Αθήνα: Πεδίο.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2017). Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές στα Παιδιά. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.

Λιβανίου, Ε. (2004). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη. Αθήνα: Κέδρος.

Μαλικιώση – Λοϊζου, Μ., (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10, 2 & 3, (295 – 304).

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο.

Μάνεση, Σ. (2012). Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2), 22. <https://doi.org/10.12681/icw.18037>

Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2010). Δυσκολίες Μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. 6η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπίμπου & Νάκου (2010) , Αναστοχαστική πράξη. Εκδόσεις, Νήσος

Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «Μεταγιγνώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παντελιάδου, Σ. (2000), Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τί και Γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2009). Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί. 10η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και Χαρακτηριστικά. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Παπαδάτος Γιάννης (2010), Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων. Αθήνα: Gutenberg

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

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της αγωγής*, 1, 27-39.

Πλατσίδου, Μ. (2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη: θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία. *Lib.uom.gr*. <https://doi.org/9789600113310>

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Δυσλεξία. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Δυσλεξία. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.

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

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Πόρποδας Κ. Δ.(2002) . Η ανάγνωση. Πάτρα

Πόρποδας Κ. Δ.(2003) . Η Μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική προσέγγιση). Πάτρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 (Ερωτηματολόγιο)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/Αγαπητή Συνάδελφε,

Ονομάζομαι Αντωνίου Ειρήνη και είμαι φοιτήτρια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών της Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η αφιέρωση λίγου χρόνου για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην παρούσα έρευνα με τίτλο: **«Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών και μαθησιακών προκλήσεων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες»**, η οποία διεξάγεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Η συμπλήρωση του διαρκεί περίπου 10 λεπτά.

Οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου εξυπηρετούν αποκλειστικά ερευνητικούς σκοπούς και οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τηρείται η προστασία του ιδιωτικού απορρήτου. Παρακαλώ πολύ να απαντήσετε με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια τις ερωτήσεις καθώς είναι απαραίτητη για την αξιοπιστία της έρευνας. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Η συνεργασία για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην παρούσα έρευνά μου καθώς η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας και η διεξαγωγή της έρευνας είναι υποχρεωτική για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος .

Για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνιση παρακαλώ επικοινωνήστε μαζί μου. Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας στην έρευνα και την πολύτιμη βοήθειά σας!

Σας ευχαριστώ πολύ,

Αντωνίου Ειρήνη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΠΜΣ Ειδικής Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, e-mail: pel100066@uoi.gr ,Τηλ: 6987590269

Αγαπητοί συνάδελφοι, κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

1. Φύλο

- ☐ Άνδρας
☐ Γυναίκα

2. Ηλικία

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

3. Από ποια περιφέρεια της Ελλάδας προέρχεστε ή κατοικείτε μόνιμα;

- ☐ Αττική
☐ Κεντρική Μακεδονία
☐ Δυτική Μακεδονία
☐ Ανατολική Μακεδονία και Θράκη
☐ Ήπειρος
☐ Θεσσαλία
☐ Ιόνια Νησιά
☐ Δυτική Ελλάδα
☐ Στερεά Ελλάδα
☐ Πελοπόννησος
☐ Κρήτη
☐ Βόρειο Αιγαίο
☐ Νότιο Αιγαίο

4. Ειδικότητα

- ☐ Δάσκαλος/α γενικής αγωγής

☐ Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής

5. Σπουδές

☐ Παιδαγωγική Ακαδημία

☐ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

☐ Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

☐ Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

6. Επιπλέον τίτλος σπουδών

☐ Κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ

☐ Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος

☐ Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος

7. Σχέση εργασίας

☐ Μόνιμος/η

☐ Αναπληρωτής/τρια

☐ Ωρομίσθιος/α

8. Συνολικά έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

☐ 0-5

☐ 6-10

☐ 11-15

☐ 16-20

☐ 21 και άνω

9. Έτη προϋπηρεσίας στην γενική εκπαίδευση

☐ Καθόλου

☐ 1 -5

☐ 6-10

- ☐ 11-15
- ☐ 16-20
- ☐ 21 και άνω

10. Έτη προϋπηρεσίας στην ειδική εκπαίδευση

- ☐ Καθόλου
- ☐ 1-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-15
- ☐ 16-20
- ☐ 21 και άνω

11. Έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία 3 χρόνια

- ☐ Σεμινάρια- Συνέδρια Ειδικής Αγωγής
- ☐ Σεμινάρια συνέδρια Γενικής Αγωγής
- ☐ Οποιοσδήποτε άλλο πρόγραμμα επιμόρφωσης
- ☐ Τίποτα από τα παραπάνω

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά. Σημειώστε με ένα κύκλο τον βαθμό που κάθε πρόταση αρμόζει. Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε πρόταση χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα.

1. Διαφωνώ απόλυτα
2. Διαφωνώ πολύ
3. Διαφωνώ
4. Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ
6. Συμφωνώ πολύ
7. Συμφωνώ απόλυτα

12.	Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
13.	Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

	εαυτό μου.	
14.	Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
15.	Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
16.	Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται γι' αυτήν μ' ένα τρόπο που με βοηθάει να παραμένω ήρεμος/η.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
17.	Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
18.	Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
19.	Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
20.	Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
21.	Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
22.	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
23.	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
24.	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
25.	Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
26.	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
27.	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
28.	Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
29.	Είμαι απόλυτα ικανός ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
30.	Πάντα καταλαβαίνω πως αισθάνομαι πραγματικά.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
31.	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ατόμων.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

32.	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
33.	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
34.	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
35.	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ατόμων γύρω μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
36.	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
37.	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν ορισμένα δημογραφικά στοιχεία του/ της μαθητή/τριας που έχει διαγνωστεί ή παρουσιάζει στοιχεία μαθησιακών δυσκολιών.

38. Φύλο μαθητή

☐

Αγόρι

☐

Κορίτσι

39. Τάξη που φοιτά:

☐

Α΄ τάξη

☐

Β΄ τάξη

☐

Γ΄ τάξη

☐

Δ΄ τάξη

☐

Ε΄ τάξη

☐

Στ΄ τάξη

40. Στο γενικό σχολείο, ο/ η μαθητής/τρια φοιτά σε:

☐

Τμήμα ένταξης

☐

Παράλληλη στήριξη

☐

Σε γενική τάξη χωρίς παράλληλη στήριξη

41. Ο/ η μαθητής/τρια αντιμετωπίζει δυσκολία στην ανάγνωση (αργή ανάγνωση, παραλείπει λέξεις/γράμματα).

☐

Συμφωνώ απόλυτα

☐

Συμφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ

☐ Διαφωνώ

☐ Διαφωνώ απόλυτα

42. Ο/ η μαθητής/τρια έχει δυσκολία στην κατανόηση κειμένων ή δυσκολεύεται να θυμηθεί τι διάβασε.

☐ Συμφωνώ απόλυτα

☐ Συμφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ

☐ Διαφωνώ

☐ Διαφωνώ απόλυτα

43. Ο/ η μαθητής/τρια κάνει συχνά πολλά ορθογραφικά λάθη, ακόμη και σε απλές λέξεις.

☐ Συμφωνώ απόλυτα

☐ Συμφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ

☐ Διαφωνώ

☐ Διαφωνώ απόλυτα

44. Ο/ η μαθητής/τρια αντιμετωπίζει προβλήματα στην κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών ή στην εκτέλεση απλών υπολογισμών.

☐ Συμφωνώ απόλυτα

☐ Συμφωνώ

☐ Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ

☐ Διαφωνώ

☐ Διαφωνώ απόλυτα

45. Το γραπτό του μαθητή/τριας δεν είναι καθαρό και κατανοητό.

☐ Συμφωνώ απόλυτα

- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απόλυτα

46. Ο/ η μαθητής/τρια συχνά αποφεύγει δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ανάγνωση ή γραφή.

Συμφωνώ απόλυτα

- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απόλυτα

47. Ο/ η μαθητής/τρια δυσκολεύεται να οργανώσει τις σκέψεις του και να τις αποτυπώσει γραπτά με τη σωστή σειρά.

- ☐ Συμφωνώ απόλυτα
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απόλυτα

48. Ο/ η μαθητής/τρια χρειάζεται συχνά επιπλέον χρόνο ή βοήθεια για να ολοκληρωθούν οι σχολικές του εργασίες.

- ☐ Συμφωνώ απόλυτα
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απόλυτα

49. Ο/ η μαθητής/τρια δυσκολεύεται να αντιληφθεί και να εφαρμόσει προφορικές οδηγίες.

- ☐ Συμφωνώ απόλυτα
- ☐ Συμφωνώ
- ☐ Ούτε Συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ
- ☐ Διαφωνώ απόλυτα

Για ορισμένους τρόπους συμπεριφοράς που συχνά παρουσιάζουν ο/ η μαθητής/τρια παρακαλώ σημειώστε ένα x για κάθε περιγραφή, στη στήλη που ταιριάζει περισσότερο.

	Δεν ισχύει	Ισχύει κάπως	Ισχύει σίγουρα
50. Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων.	☐	☐	☐
51. Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήρεμος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα.	☐	☐	☐
52. Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία.	☐	☐	☐
53. Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ).	☐	☐	☐
54. Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος.	☐	☐	☐
55. Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η.	☐	☐	☐
56. Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες.	☐	☐	☐
57. Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η.	☐	☐	☐
58. Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος.	☐	☐	☐
59. Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα.	☐	☐	☐
60. Έχει τουλάχιστον ένα φίλο.	☐	☐	☐
61. Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά.	☐	☐	☐

62. Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει.	☐	☐	☐
63. Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά.	☐	☐	☐
64. Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί.	☐	☐	☐
65. Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της.	☐	☐	☐
66. Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά.	☐	☐	☐
67. Συχνά λέει ψέμματα ή εξαπατά.	☐	☐	☐
68. Τα άλλα παιδιά τον/την έχουν στο μάτι ή τον/την κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν.	☐	☐	☐
69. Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά).	☐	☐	☐
70. Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά.	☐	☐	☐
71. Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού.	☐	☐	☐
72. Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά	☐	☐	☐
73. Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα.	☐	☐	☐
74. Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή.	☐	☐	☐

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας!

