

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ:
ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ποιες είναι οι σημαντικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους γονείς και τους μαθητές;»

ΓΟΥΡΙΔΟΥ ΕΙΡΗΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:

ΠΛΑΤΣΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΣΥΝΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΕΣ:

ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ-ΑΛΕΞΙΟΥ ΙΩΑΝΝΑ

ΣΠΗΤΑΝΟΥ ΑΘΗΝΑ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2015

ABSTRACT

Emotional Intelligence is a complex concept that attracts scholars' intense interest, because of its practical applications and benefits in formal and informal education, both in schools and in the workplace. Especially in education, emotionally intelligent teachers, because of their model role, affect the emotional development of their students. Emotionally intelligent teachers aim, inter alia, to a positive educational climate in order to achieve a better academic performance of students, to strengthen social relations and to motivate students for learning. As the teacher serves as a role model, is crucial to identify those emotional and social characteristics which are evaluated positively and thus have a significant impact on students and on the quality of education.

In this context, the aim of this empirical research is to assess the key Emotional Intelligence competencies of the good teacher, evaluated by parents and students. The findings provide interesting information on the importance of the good teacher's Emotional Intelligence skills for parents and students and on the perceptions that parents and students have of the good teacher, regarding his emotional and social skills. The results could be used in educational programs of students or practicing teachers, as well as for further research in the field of Emotional Intelligence in Education.

Keywords: Emotional Intelligence, parents, students, teacher, model, role, emotional and social skills.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μια σύνθετη έννοια που προσελκύει έντονα το ενδιαφέρον των μελετητών, λόγω των πρακτικών εφαρμογών και οφελών της στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση, στον σχολικό και εργασιακό χώρο. Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, οι συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικοί, λόγω του ρόλου τους ως προτύπου, επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους. Οι συναισθηματικά έξυπνοι εκπαιδευτικοί στοχεύουν, μεταξύ άλλων, στη δημιουργία θετικού εκπαιδευτικού κλίματος με σκοπό την καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, τη θεμελίωση κοινωνικών σχέσεων και την κινητοποίηση των μαθητών για τη μάθηση. Καθώς ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο ρόλου, ο προσδιορισμός εκείνων των συναισθηματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών που αξιολογούνται θετικά και άρα επιδρούν σημαντικά στους μαθητές και στην ποιότητα της εκπαίδευσης, είναι καθοριστικής σημασίας.

Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας εμπειρικής έρευνας είναι η αξιολόγηση των σημαντικών ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης του ικανού εκπαιδευτικού από γονείς και μαθητές. Τα ευρήματα της έρευνας παρέχουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικά με το πόσο σημαντικές θεωρούνται από γονείς και μαθητές οι δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού και σχετικά με την αντίληψη που έχουν γονείς και μαθητές για τη εικόνα του καλού εκπαιδευτικού, όσο αναφορά τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητές του. Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα φοιτητών ή εν ενεργεία εκπαιδευτικών, όπως επίσης και για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικός, πρότυπο, ρόλος, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στο πλαίσιο ολοκλήρωσης της παρούσας εργασίας, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω κάποιους ανθρώπους που συνέβαλαν καθοριστικά στην υλοποίησή της. Κατ' αρχάς οφείλω ένα τεράστιο ευχαριστώ στην καθηγήτριά μου κυρία Πλατσίδου Μαρία, αναπληρώτρια καθηγήτρια του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, για όλη την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε, την καθοδήγηση και την υποστήριξή της. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ιωάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια, και την κυρία Σιπητάνου Αθηνά, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής για την προθυμία τους να αναλάβουν το έργο της συνεποπτείας της παρούσας εργασίας.

Θα ήταν τεράστια παράλειψη να μην ευχαριστήσω φυσικά την οικογένειά μου καθώς και το σύζυγό μου Αναστάση, για την απεριόριστη υπομονή και τη συμπαράστασή τους όλο αυτό τον καιρό. Επίσης δεν θα μπορούσα να μην αναγνωρίσω τη σημαντικότερη συμβολή των φίλων μου Γεωργίας, Αργύρη και Ευθύμη αλλά και του λοιπού φιλικού μου περιβάλλοντος το οποίο με στήριξε και ήταν κοντά μου καθόλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου. Κλείνοντας ευχαριστώ θερμά τους διευθυντές των σχολείων για την άδεια που μου παραχώρησαν ώστε να διεξάγω την έρευνά μου καθώς και τους μαθητές και τους γονείς που συμμετείχαν σε αυτήν.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

4

Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

6

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

6

1.1 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως Πλαίσιο Διερεύνησης των

Χαρακτηριστικών του Καλού Εκπαιδευτικού

6

1.2 Θεωρητική Προσέγγιση της Έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

7

1.3 Ο Συναισθηματικά Έξυπνος Εκπαιδευτικός

1.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Μαθητές

15

1.5 Εκπαιδευτικά Προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο Σχολικό

Περιβάλλον

17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Ο ΚΑΛΟΣ/ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

23

2.1 Θεωρητική Προσέγγιση της Έννοιας του

Καλού/Αποτελεσματικού Εκπαιδευτικού

23

2.2 Ερευνητικά Δεδομένα για τον Προσδιορισμό της Έννοιας του Καλού

Εκπαιδευτικού

26

2.3 Εκτιμήσεις Μαθητών Σχετικά με την Έννοια του Καλού Εκπαιδευτικού

31

2.4 Εκτιμήσεις των Γονέων για τον Καλό Εκπαιδευτικό

37

2.5 Εκτιμήσεις των Εκπαιδευτικών για τον Καλό Εκπαιδευτικό

41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	45
Β' ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	47
4.1 Συμμετέχοντες	47
4.2 Ερευνητικά Εργαλεία	47
4.2.1 Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)	48
4.2.2 Κλίμακα Αξιολόγησης Συναισθηματικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων του Καλού Εκπαιδευτικού	48
4.3 Διαδικασία	49
Κ ΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	51
5.1 Εκτιμήσεις Γονέων και Μαθητών για τη Σημαντικότητα των Ερευνώμενων Συναισθηματικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για έναν Καλό Εκπαιδευτικό	51
5.2 Εκτιμήσεις των Συμμετεχόντων σε Σχέση με τα Δημογραφικά τους Χαρακτηριστικά	55
5.2.2 Φύλο	55
5.2.3 Ηλικία	56
5.2.4 Μορφωτικό επίπεδο γονέων	56
5.2.5 Τάξη φοίτησης μαθητών	57
5.3 Σύγκριση Εκτιμήσεων Γονέων και Μαθητών για τις Εξεταζόμενες Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δεξιότητες του Καλού Εκπαιδευτικού	57
5.4 Διερεύνηση της Σχέσης Μεταξύ των Εκτιμήσεων των Συμμετεχόντων και της Αντιληπτής Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους	58
5.5 Εκτίμηση συνολικής αντιληπτής σημαντικότητας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για έναν καλό εκπαιδευτικό	60

5.6 Εκτίμηση της Συνολικής Αντιληπτής Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Συμμετεχόντων	60
5.7 Έλεγχος Συσχέτισης της Συνολικής Αντιληπτής Σημαντικότητας των Εξεταζόμενων Συναισθηματικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων του Καλού Εκπαιδευτικού με τη Συνολική Αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη των Συμμετεχόντων	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	63
6.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων	63
6.1.2 Σημεία Σύγκλισης στην Κατάταξη των Ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Καλού Εκπαιδευτικού Μεταξύ των Μαθητών και των Γονέων	67
6.1.3 Σημεία Απόκλισης στην Κατάταξη των Ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Καλού Εκπαιδευτικού Μεταξύ των Μαθητών και των Γονέων	72
6.1.4 Σύγκριση των Εκτιμήσεων Γονέων και Μαθητών Σχετικά με την Εικόνα του Καλού Εκπαιδευτικού με Ανάλογες Εκτιμήσεις των Εκπαιδευτικών	73
6.2 Ανακεφαλαίωση- Συμπεράσματα	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	95

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί ένα θέμα που εγείρει πλήθος συζητήσεων και πυροδοτεί μεγάλο αριθμό ερευνών λόγω της διαφαινόμενης σύνδεσής της με διάφορα πεδία. Σημαντικός αριθμός άρθρων και εργασιών εστιάζουν στην αξία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση, στα οφέλη της τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά, απουσιάζουν από τη βιβλιογραφία οι έρευνες που επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά συναισθηματικής και κοινωνικής φύσεως του εκπαιδευτικού, τα οποία βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικού και μαθητή καθώς και με την ποιότητα των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στις επαγγελματικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού όπως επίσης και στην κατοχή του γνωστικού του αντικειμένου.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των σημαντικών δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης του ικανού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων και των μαθητών. Έρευνες που στοχεύουν στην εκτίμηση αποκλειστικά των δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης του ικανού εκπαιδευτικού υπό το πρίσμα των μαθητών απουσιάζουν από τη βιβλιογραφία. Ανάλογα, σπάνιες είναι και οι εκτιμήσεις των γονέων που εστιάζουν στις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του ικανού εκπαιδευτικού. Πρόκειται για δύο διαπιστώσεις που αποτέλεσαν τους βασικούς λόγους επιλογής και υλοποίησης της παρούσας εμπειρικής εργασίας.

Η εργασία αποτελείται από δύο βασικά μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, επιχειρείται μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και την έννοια του καλού εκπαιδευτικού ενώ

παράλληλα παρουσιάζονται δεδομένα, εμπειρικά και θεωρητικά, σχετικά με τις εκτιμήσεις των μαθητών και των γονέων για τον καλό εκπαιδευτικό. Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζονται η ερευνητική μεθοδολογία, η ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας εργασίας. Στη συνέχεια ακολουθούν η συζήτηση των αποτελεσμάτων, η παράθεση βασικών συμπερασμάτων και η διατύπωση κάποιων προτάσεων σχετικά με τη χρήση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση, με έμφαση στις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού. Η παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών και του παραρτήματος, ολοκληρώνουν την εν λόγω εργασία.

ΜΕΡΟΣ Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1.1 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως Πλαίσιο Διερεύνησης των Χαρακτηριστικών του Καλού Εκπαιδευτικού

Η διδασκαλία και η μάθηση σχετίζονται σαφώς με γνώσεις και δεξιότητες αλλά ταυτόχρονα συνδέονται και με συναισθηματικές πρακτικές. Κατ' επέκταση η διδασκαλία, ως τέτοια πρακτική, «είναι άρρηκτα συναισθηματική, είτε είναι σχεδιασμένη είτε όχι» (Hargreaves, 2001, σ. 1057). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τον φέρνει αντιμέτωπο τόσο με τα δικά του συναισθήματα, όσο και με τα συναισθήματα των άλλων (μαθητών, γονέων, συναδέλφων και προϊσταμένων), γεγονός το οποίο καθιστά τη διδασκαλία ένα ιδιαίτερα αγχώδες επάγγελμα με πολλαπλές συναισθηματικές απαιτήσεις.

Σε αυτό το πλαίσιο μάλλον δε δημιουργεί έκπληξη το ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη, δηλαδή το σύνολο των ικανοτήτων που αφορούν την ακρίβεια αντίληψης και έκφρασης συναισθημάτων, τη χρήση συναισθημάτων για τη διευκόλυνση των γνωστικών δραστηριοτήτων, την κατανόηση των συναισθημάτων και τη διαχείριση των συναισθημάτων τόσο για την συναισθηματική όσο και για την προσωπική ανάπτυξη (Mayer & Salovey, 1997) είναι μια εξελισσόμενη έννοια στο χώρο της εκπαίδευσης (Κοζογλου, 2011). Αντίστοιχα, το επίπεδο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται σε έναν καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η παρούσα εμπειρική μελέτη, εστιάζοντας στην προσέγγιση των χαρακτηριστικών του «καλού εκπαιδευτικού» μέσω των δεξιοτήτων της

Συναισθηματικής Νοημοσύνης, εντάσσεται στο σύνολο των εργασιών που υποστηρίζουν την αξιοποίηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως μέσο βελτίωσης της εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια ακολουθεί μια περιγραφή των θεωρητικών μοντέλων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Δίνεται βαρύτητα στην περιγραφή των μοντέλων του Goleman (1998) και του Bar-On (2000) καθώς με βάση αυτά τα δύο μοντέλα κατασκευάστηκε η Κλίμακα Αξιολόγησης Συναισθηματικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων του Καλού Εκπαιδευτικού (Διαμαντοπούλου & Πλατσίδου, 2014) που χρησιμοποιήθηκε στη παρούσα εμπειρική έρευνα. Έπειτα γίνεται αναφορά σε υπάρχοντα θεωρητικά και εμπειρικά στοιχεία που καταδεικνύουν πως η υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συνδέεται με πολλαπλά οφέλη για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και ακολούθως και για τους μαθητές τους και υποστηρίζουν την προσέγγιση των χαρακτηριστικών του καλού εκπαιδευτικού μέσω των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του που επιχειρήθηκε στην παρούσα εμπειρική εργασία.

1.2 Θεωρητική Προσέγγιση της Έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μια σύνθετη έννοια που προσελκύει το ενδιαφέρον ενός ολοένα αυξανόμενου αριθμού μελετητών τα τελευταία χρόνια λόγω των πρακτικών εφαρμογών της στο σχολικό και εργασιακό χώρο και λόγω των διαφαινόμενων δυνατοτήτων ανάπτυξής της μέσα από τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Το Μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso. Το μοντέλο περιγράφει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο νοητικών/γνωστικών ικανοτήτων για τη

χρήση και αντιμετώπιση των συναισθημάτων με προσαρμοστικότητα. Πρόκειται για μοντέλο ικανότητας το οποίο εστιάζει στην ικανότητα επεξεργασίας των συναισθηματικών πληροφοριών και ταυτόχρονα θεωρεί τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ένα σύνολο από γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες που σχετίζονται ή έχουν ως σημείο αναφοράς τα συναισθήματα (Πλατσίδου, 2010).

Οι εισηγητές αυτού του μοντέλου θεωρούν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι ανεξάρτητη των σταθερών χαρακτηριστικών προσωπικότητας (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Εμπεριέχει την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner (1983) παράλληλα όμως και άλλες ικανότητες που αναφέρονται τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό σύστημα του ανθρώπινου νου (Πλατσίδου, 2010). Περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης οι οποίες είναι η αντίληψη, η αναγνώριση συναισθημάτων, η αφομοίωση στον τρόπο σκέψης, η κατανόηση, η ανάλυση και η αντανακλαστική ρύθμιση των συναισθημάτων οι οποίες περιγράφονται από συγκεκριμένες ικανότητες.

Το Μοντέλο του Bar-On. Ο Bar-On ορίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως μια «σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» (Bar-On, 1997, σ. 14). Το μοντέλο του Bar-On μαζί με αυτό του Goleman που ακολουθεί, ανήκουν στα μεικτά μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο πλαίσιο των μοντέλων αυτών, θεωρείται ένας συνδυασμός μη γνωστικών δυνατοτήτων, χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, παραγόντων κινήτρου, ηθικών και κοινωνικών ικανοτήτων, καθώς και ικανοτήτων και δεξιοτήτων από τις οποίες εξαρτάται η επιτυχημένη αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων (Πλατσίδου, 2010). Προτείνει ένα μοντέλο πέντε

διαστάσεων, κάθε μια από τις οποίες περιλαμβάνει έναν αριθμό δεξιοτήτων (Bar –On, 2000):

α) την ενδοπροσωπική ικανότητα που αποτελείται από τη συναισθηματική αυτογνωσία, την ανεξαρτησία, την αυτοπεποίθηση, τον αυτοσεβασμό και την διεκδικητική συμπεριφορά.

β) τη διαπροσωπική ικανότητα που περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές σχέσεις, την κοινωνική υπευθυνότητα και την ενσυναίσθηση.

γ) την ικανότητα προσαρμογής που αποτελείται από την ανοχή στο άγχος και τον έλεγχο των παρορμήσεων.

δ) την ικανότητα διαχείρισης του άγχους που συνθέτουν οι επιμέρους ικανότητες της επίλυσης προβλημάτων, του ελέγχου της πραγματικότητας και της ευελιξίας.

ε) τη γενική διάθεση που εμπεριέχει την ευτυχία και την αισιοδοξία, με βασικά χαρακτηριστικά τους την ικανοποίηση και απόλαυση της ζωής, τα θετικά συναισθήματα και τη θετική στάση στις δυσκολίες.

Σύμφωνα με μια αναθεωρημένη μορφή του μοντέλου του Bar-On (2000), η γενική διάθεση και οι επιμέρους ικανότητες της λειτουργούν μάλλον ως διαμεσολαβητής για τη διευκόλυνση της συναισθηματικής νοημοσύνης και όχι ανεξάρτητη και κύρια κατηγορία. Όπως προκύπτει, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το να είναι κάποιος συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυής σημαίνει να κατανοεί αποτελεσματικά και να εκφράζει τον εαυτό του, να σχετίζεται με τους άλλους και να αντιμετωπίζει επιτυχώς τις καθημερινές απαιτήσεις, προκλήσεις και πιέσεις, που βασίζεται κατά κύριο λόγο στην ενδοπροσωπική ικανότητα του ατόμου. Σε διαπροσωπικό επίπεδο, περιλαμβάνει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα συναισθήματα

και τις ανάγκες των άλλων, να θεμελιώνει και να διατηρεί σχέσεις συνεργατικές, εποικοδομητικές και αμοιβαία ικανοποιητικές.

Τελικά, ο κοινωνικά και συναισθηματικά ευφυής άνθρωπος είναι αυτός ο οποίος διαχειρίζεται επιτυχώς προσωπικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές αλλαγές, αντιμετωπίζει με ρεαλισμό και ευελιξία τις εκάστοτε καταστάσεις, επιλύει προβλήματα και λαμβάνει αποφάσεις. Για να γίνουν αυτά εφικτά, είναι επιτακτική ανάγκη το άτομο να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του ώστε να ενεργούν προς όφελος του και όχι εναντίον του, ενώ θα πρέπει να είναι αρκετά αισιόδοξος, θετικός και αυτο-παρακινούμενος (Bar-On, 2006).

Το Μοντέλο του Goleman. Ο Goleman (1998) περιγράφει την Συναισθηματική Νοημοσύνη ως “μια ικανότητα να οργανώσει κάποιος τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, για να κινητοποιήσει τον εαυτό του και να διαχειριστεί ορθά τα συναισθήματά του όσον αφορά τον εαυτό του και τις σχέσεις του” (σ. 317). Σύμφωνα με το μεικτό αυτό μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ο έλεγχος των δεξιοτήτων της αυτογνωσίας, της αυτοδιαχείρισης, της κοινωνικής συνειδητοποίησης και της διαχείρισης των σχέσεων μπορεί να οδηγήσει σε επιτυχημένα αποτελέσματα στην εργασία (Patil, 2015).

Το μοντέλο του Goleman στην αναθεωρημένη του έκδοση (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000. Goleman, 2001) περιλαμβάνει 20 ικανότητες που εμπεριέχονται σε τέσσερις συστάδες γενικών ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης: την αυτοεπίγνωση και την κοινωνική επίγνωση όσον αφορά την αναγνώριση των συναισθημάτων και της διαχείρισης εαυτού, καθώς και τη διαχείριση των σχέσεων αναφορικά με τη ρύθμιση των συναισθημάτων (βλ. Πλατσίδου, 2010).

Ο Goleman (1998) εισήγαγε τον όρο της συναισθηματικής επάρκειας (emotional competence) ως μια ικανότητα που μαθαίνεται και η οποία έχει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως βάση της ενώ ως αποτέλεσμα έχει την εξαιρετική επίδοση στην εργασία. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη παρατηρείται όταν ένα άτομο επιδεικνύει τις δεξιότητες σε κατάλληλες συνθήκες και τρόπους σε ικανοποιητική συχνότητα για να είναι αποτελεσματικό σε κάθε δεδομένη κατάσταση (Boyatzis, et al., 2000). Ο Goleman θεωρεί πως η Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί καθώς οι συναισθηματικές δεξιότητες δεν είναι έμφυτα ταλέντα αλλά ικανότητες που μαθαίνονται (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002).

Η Αντικειμενική και η Αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη. Τα θεωρητικά μοντέλα που παρουσιάστηκαν, τα οποία με κριτήριο το που εστιάζουν διακρίνονται σε μοντέλα ικανότητας και μεικτά μοντέλα, διαφέρουν ως προς τον τρόπο μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010). Αυτό σημαίνει πως τα μοντέλα ικανότητας όπως αυτό των Mayer, Salovey και Caruso, εφαρμόζονται με σκοπό την αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης του ατόμου, σε προβλήματα ή ερωτήσεις συναισθηματικού περιεχομένου. Εν συνεχεία, βαθμολογείται η επίδοση του ατόμου με βάση την επιτυχία που σημείωσε, με γνώμονα αντικειμενικά και προαποφασισμένα κριτήρια, όπως ακριβώς βαθμολογούνται και τα τεστ γνωστικής νοημοσύνης. Αντιθέτως στα μεικτά μοντέλα του Bar-On και του Goleman, που αποτελούν τη βάση της παρούσας εργασίας, η Συναισθηματική Νοημοσύνη βαθμολογείται με κριτήριο την προσωπική αντίληψη και την άποψη που έχουν για αυτήν τα ίδια τα άτομα. Αυτό σημαίνει πως η αξιολόγηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης πραγματοποιείται μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφορών ή αναφορών

άλλων προσώπων που καλούνται να αξιολογήσουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη κάποιου άλλου ατόμου (Bar-On, 2000. Boyatzis et al., 2000).

Οι δύο τρόποι μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, δηλαδή η αντικειμενική μέτρηση και οι αυτοαναφορές (όπως και οι ετεροαναφορές), αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Η μέθοδος της αντικειμενικής μέτρησης αφορά την αντικειμενική ή πραγματική Συναισθηματική Νοημοσύνη, ενώ η μέθοδος των αυτοαναφορών αφορά την αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000). Συνεπώς οι Mayer, Salovey και Caruso κάνουν λόγο για την Συναισθηματική Νοημοσύνη ως αντικειμενική ικανότητα, ενώ οι Bar-On και Goleman αναφέρονται στην αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη.

1.3 Ο Συναισθηματικά Έξυπνος Εκπαιδευτικός

Τα υπάρχοντα θεωρητικά και εμπειρικά στοιχεία υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι σε θέση να διαχειρίζονται περισσότερο επιτυχημένα διαμάχες μαθητών και να βοηθούν στην προσαρμογή του μαθητή στην κοινωνική δυναμική της τάξης (Biol, Atamtürk, Silman & Sensoy, 2009). Η επιτυχής διαχείριση των συναισθηματικών και κοινωνικών προκλήσεων, από πλευράς εκπαιδευτικού, σχετίζεται με τη δημιουργία θετικού συναισθηματικού κλίματος. Το κλίμα αυτό χαρακτηρίζεται από την ορθή διαχείριση και έκφραση συναισθημάτων, την επικοινωνία και συνεργασία μαθητή και εκπαιδευτικού όπως και των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και την επιτυχημένη επίλυση προβλημάτων και απαιτητικών καταστάσεων. Το επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του εκπαιδευτικού στο σχολείο συντελεί στη δημιουργία θετικού σχολικού περιβάλλοντος

και στη θεμελίωση σχέσεων επικοινωνίας με τους μαθητές, στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων και απαιτητικών καταστάσεων και στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Birol et al., 2009).

Αναλόγως, οι οργανισμοί και οι επιχειρήσεις που στελεχώνονται από άτομα με αναπτυγμένη Συναισθηματική Νοημοσύνη, χαρακτηρίζονται από αυξημένα επίπεδα επικοινωνίας, κοινωνικών σχέσεων, υψηλότερων επιδόσεων και ομαδικότητας (Goleman, 1998). Αυτό σημαίνει πως τα άτομα με αναπτυγμένες δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι σε θέση να κατανοήσουν και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων και να έχουν υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Στο πλαίσιο της αναβαθμισμένης επικοινωνίας που επιτυγχάνεται, το άτομο συνειδητοποιεί τα όρια, τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες του και παράλληλα αναπτύσσει την αυτοπεποίθηση και το κίνητρό του, μέσα από το κλίμα της εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης που καλλιεργείται. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται ευκολότερη η επίτευξη των στόχων που θέτουν τα άτομα, το εργασιακό κλίμα βελτιώνεται και γίνεται ευχάριστο, ενώ παράλληλα αυξάνεται η αποδοτικότητά τους και το δέσιμό τους ως ομάδα.

Ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος της τάξης και εργάζεται με σκοπό την υποστήριξη και την ενθάρρυνση των σχέσεων με τους μαθητές. (Jennings & Greenberg, 2009). Βασικό χαρακτηριστικό του συναισθηματικά έξυπνου εκπαιδευτικού είναι ο σχεδιασμός του μαθήματος με τέτοιο τρόπο ώστε να στηρίζεται στις ικανότητες και στις ανάγκες του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επίγνωση των συναισθημάτων των μαθητών της τάξης, είναι περισσότερο ικανοί να σχεδιάσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον που αρμόζει στους μαθητές και να τους οδηγήσουν στην επιτυχία (Lees & Barnard, 1999).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός που δίνει έμφαση στη συναισθηματική διάσταση της τάξης, επιδεικνύει μορφές συμπεριφοράς που προάγουν την εσωτερική κινητοποίηση των μαθητών δεσμεύοντας το ενδιαφέρον τους και ενισχύοντας τη συγκέντρωσή τους για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Επίσης οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπο θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις αφού πρώτα εκτιμήσουν διάφορους παράγοντες, μεταξύ των οποίων είναι και οι πιθανές συνέπειες που μπορεί να έχουν οι αποφάσεις αυτές στους ίδιους ή σε άλλα άτομα (Jennings & Greenberg, 2009). Έμμεσα οι εκπαιδευτικοί δίνουν το παράδειγμα του σεβασμού των άλλων και της ανάληψης ευθύνης του ατόμου για τις πράξεις του.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη διαθέτουν ανάλογα υψηλή αυτοεπίγνωση και κοινωνική επίγνωση (Sutton & Wheatley 2003). Η υψηλή αυτοεπίγνωση προσφέρει ένα ακριβές πλαίσιο κατανόησης του τρόπου με τον οποίον οι μαθητές επηρεάζουν τις συναισθηματικές καταστάσεις και συμπεριφορές του εκπαιδευτικού, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνουν και επηρεάζουν τα συναισθήματα και τις μορφές συμπεριφοράς των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται με ρεαλισμό τις δυνατότητές του και αναγνωρίζει τις συναισθηματικές δυνάμεις και αδυναμίες του (Jennings & Greenberg, 2009).

Η κοινωνική επίγνωση αφορά την αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και σχετίζεται με το δίκτυο αλληλεπίδρασης που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός με τα άτομα του περιβάλλοντός του, καθώς είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργούνται σταθεροί και υποστηρικτικοί δεσμοί σχέσεων, μέσω της αμοιβαίας κατανόησης και της

μεθόδου διαπραγμάτευσης λύσεων σε καταστάσεις που πιθανόν να οδηγούν σε συγκρούσεις και διαμάχες (Greenberg et al., 2003).

1.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικά πρότυπα ρόλου συνεπώς οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητές τους ευνοούν, μεταξύ άλλων, τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους και φαίνεται πως δημιουργούν ένα θετικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, το οποίο με τη σειρά του καθορίζει την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση των μαθητών (Anderson, 2004). Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών καταδεικνύει τα πολλαπλά οφέλη που απορρέουν από την ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των μαθητών.

Η διαχείριση των συναισθημάτων δύναται να βοηθήσει στη συγκέντρωση των μαθητών και στην αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, όπως είναι οι εξετάσεις (Lopes & Salovey, 2004). Ανάλογα οι Brackett και Katulak (2007) σημειώνουν έρευνες που σχετίζουν τις υψηλές δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, σε σχέση με τα παιδιά με χαμηλότερες δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Gil-Olarte Márquez, Palomera Martín & Brackett, υπό δημοσίευση. Eisenberg, Fabes, Gulthrie & Reiser, 2000. Feldman, Philippot & Custrini, 1991. Habelstradt, Denham & Dunsmore, 2001. Saarni, 1999). Είναι πιθανό επίσης, μερικές δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης να λειτουργούν ως προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επίδοσης, όταν αλληλεπιδρούν με τη νοημοσύνη, και να αποτελούν την αιτία υπεροχής ατόμων με ίδιο επίπεδο νοημοσύνης, αναφορικά με την επίδοση τους στο σχολείο.

Εν συνεχεία, οι Brackett & Katulak (2007) υπογραμμίζουν τη σύνδεση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την κοινωνικότητα του ατόμου, την υιοθέτηση μη επιθετικών τρόπων συμπεριφοράς στο σχολείο και την αποδοχή του ατόμου από την κοινωνία. Επιπρόσθετα η αποτελεσματική έκφραση των συναισθημάτων, με λεκτικό και μη τρόπο, συντελεί στην προσαρμογή τους στους κανόνες και τις νόρμες της κοινωνίας ως προς το να επικοινωνούν το πώς αισθάνονται (Saarni, 1999), γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς η ανάπτυξη ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων στο πλαίσιο του σχολείου βοηθάει ώστε οι μαθητές να νιώθουν ανετότερα στο σχολικό περιβάλλον, να λαμβάνουν καλύτερη υποστήριξη από καθηγητές και συμμαθητές τους και να αναπτύσσουν υγιέστερους δεσμούς με το σχολείο (Agostin & Bain, 1997). Από τα παραπάνω συνάγεται πως η διδασκαλία της συναισθηματικής παιδείας πιθανόν να σχετίζεται σημαντικά με όλες τις προαναφερόμενες πτυχές της ζωής του μαθητή

Υπάρχει ένα αξιόλογο πλήθος ερευνών που υποδεικνύει τη ζωτική σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή αλλά και προσωπική και κοινωνική ζωή του ατόμου, η οποία επεκτείνεται πέρα από τις επιδράσεις της προσωπικότητας και της γενικής νοημοσύνης. Η σύνδεση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με διάφορους τομείς επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα ανάλογων ερευνών. Έρευνες των Cook, Greenberg & Kusche, 1994. Dimitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007. Greenberg & Kusche, 1998. Linares et al., 2005, έχουν δείξει ότι η συμμετοχή παιδιών σχολικής ηλικίας σε προγράμματα συναισθηματικής παρέμβασης, σχετίζεται με αυξημένη γνωστική επίδοση, βελτίωση του κλίματος της τάξης και μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς. Τα σχολικά προγράμματα πρόληψης που δίνουν έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι αποτελεσματικά για την ανάπτυξη των νέων ατόμων και τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης (Catalano et al., 2002. Durlak &

Weissberg, 2005). Η έρευνα των Gil-Olarte Márquez, Palomera Martín και Brackett (2006) που διεξήχθη σε μαθητές λυκείου της Ισπανίας, επιβεβαίωσε τη σύνδεση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με σημαντικές ακαδημαϊκές επιδόσεις, καθώς μαθητές με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη που είχαν περισσότερες θετικές κοινωνικές δεξιότητες απέδιδαν καλύτερα στο σχολείο.

1.5 Εκπαιδευτικά Προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο Σχολικό Περιβάλλον

Στο πλαίσιο των προαναφερθεισών θετικών επιδράσεων που φαίνεται να έχει η Συναισθηματική Νοημοσύνη στους μαθητές, εύλογη είναι η πεποίθηση εκπαιδευτικών και ψυχολόγων πως η συναισθηματική μάθηση των παιδιών θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη και να προωθηθεί στα σχολεία (Elias et al., 1997). Ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης (Social Emotional Learning, SEL) υλοποιείται κυρίως στις Η.Π.Α., με αρκετά θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Έρευνες των Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins (2002), Durlak και Weissberg (2005), Greenberg et al. (2003), τονίζουν πως τα αποτελεσματικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό την ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών και τη θεμελίωση δεσμών του μαθητή με το σχολείο μέσα από τη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, που χαρακτηρίζεται από σχέσεις εμπιστοσύνης και επικοινωνίας.

Μερικά από τα προγράμματα αυτά κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης θεμελιώνονται με βάση τα θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ενώ άλλα στηρίζονται σε θεωρίες συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης που περιλαμβάνουν, ως ένα βαθμό και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2010).

Ενδεικτικά ακολουθεί η περιγραφή μερικών προγραμμάτων που έχουν σχεδιαστεί τα τελευταία χρόνια και εφαρμόζονται τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο.

Το Πρόγραμμα των Brackett και Katulak. Οι Brackett και Katulak (2007) παρουσιάζουν ένα από τα πιο πρόσφατα προγράμματα ανάπτυξης Συναισθηματικής Νοημοσύνης των παιδιών, με βάση το θεωρητικό μοντέλο των Mayer και συνεργατών. Αρχικά, το Emotionally Intelligent Teacher Workshop, ένα εντατικό και βραχύχρονο σεμινάριο, στοχεύει στην ενίσχυση της ηγεσίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθώς και στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και άλλων ενδιαφερόμενων συντελεστών της σχολικής κοινότητας. Έπειτα οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν το Emotional Literacy in The Middle School, με στόχο τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και της συναισθηματικής επάρκειας των μαθητών. Οι μαθητές εμπλέκονται σε μια σειρά γραπτών και βιωματικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων, με σκοπό την ανάπτυξη συγκεκριμένων συναισθηματικών ικανοτήτων κάθε φορά. Το πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί στην Αμερική και στην Αγγλία και οι δημιουργοί του αναφέρουν πως λαμβάνει θετικής αποδοχής, χαρακτηρίζεται ευχάριστο από διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς και παράγει οφέλη που είναι μετρήσιμα.

Το Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική Και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Στον ελληνικό χώρο, ένα πρόσφατο πρόγραμμα με εφαρμογή στην τυπική εκπαίδευση είναι το Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική Και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο, που σχεδιάστηκε από την Χρυσή Χατζηχρήστου και την επιστημονική ομάδα του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών (Χατζηχρήστου, Δημητροπούλου,

Λαμπροπούλου, & Λυκίτσάκου, 2009). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα πρωτογενούς πρόληψης που στοχεύει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και στη διαμόρφωση ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, κατανόησης και αποδοχής των ιδιαιτεροτήτων μέσα στη σχολική τάξη, μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων σε θέματα επικοινωνίας, διαπολιτισμικής κατανόησης και συνεργασίας. Η εφαρμογή του γίνεται από σχολικούς ψυχολόγους ή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αφού λάβουν ειδική κατάρτιση, και στόχος είναι όλος ο μαθητικός πληθυσμός ή μαθητές στους οποίους ελλοχεύει ο κίνδυνος να εκδηλώσουν ή έχουν ήδη εκδηλώσει δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής.

Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αποτελείται από επτά θεματικές ενότητες: δεξιότητες επικοινωνίας, αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, διαστάσεις της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμηση, αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων, διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, διαφορετικότητα και πολιτισμός και στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. Υλοποιείται μέσω μιας σειράς δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στην τάξη και απευθύνονται σε διάφορους ειδικούς στόχους, όπως στη γνωριμία των μαθητών με τα συναισθήματα (π.χ., ανάπτυξη του λεξιλογίου των συναισθημάτων, διαφοροποίηση μεταξύ ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθημάτων, αποδοχή όλων των συναισθημάτων), στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων με ποικίλους τρόπους (λεκτικούς και μη) και στην κατανόηση ότι το ίδιο συναίσθημα μπορεί να εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους σε ποικίλες καταστάσεις. Το θεωρητικό μέρος του προγράμματος περιλαμβάνει συζητήσεις με τους μαθητές σχετικά με βασικές έννοιες, με τη βοήθεια διάφορων τεχνικών (καταιγισμός ιδεών, ανοιχτές ερωτήσεις, βιωματικά παιχνίδια). Το πρακτικό μέρος αποτελείται από δραστηριότητες οι οποίες γίνονται με γραπτές και προφορικές

ασκήσεις (παιχνίδια ρόλων, μιμητικά παιχνίδια, πινακίδες μηνυμάτων και ασκήσεις ελεύθερου συνειρμού). Ακολουθεί συζήτηση για το πώς σχετίζεται η κάθε δραστηριότητα με την καθημερινή μας ζωή (Πράσσου & Γιαννακόπουλος, 2008).

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος αυτού, υπάρχουν κάποια δεδομένα από την εφαρμογή του σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου που έγινε από τον Τομέα Έρευνας και Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου σε συνεργασία με το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Την πρώτη χρονιά εφαρμογής του προγράμματος (2001-2002) συμπεριλήφθηκαν οι ενότητες: επικοινωνία, αυτοαντίληψη και αναγνώριση, έκφραση, χειρισμός συναισθημάτων. Τη δεύτερη χρονιά προστέθηκαν ακόμα δυο ενότητες: στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και επίλυση συγκρούσεων. Η αξιολόγηση που έγινε στο τέλος του προγράμματος (Βλάμη & Ευθυμίου, χ.χ.).

Ωστόσο η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης αντιμετωπίζεται κάποιες φορές με αμφισβήτηση. Ασκείται κριτική στο γεγονός πως η αξιολόγηση των προγραμμάτων αυτών γίνεται συνήθως βραχυπρόθεσμα ή πως η αξιολόγηση των προγραμμάτων βασίζεται σε εμπειρικές διαπιστώσεις και όχι σε ερευνητικά ευρήματα, καθώς και ότι τα προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης δε βασίζονται σε ένα στέρεο θεωρητικό πλαίσιο, αλλά συνδυάζουν στοιχεία από διάφορα μοντέλα και επομένως απευθύνονται σε ορισμένες μόνο συναισθηματικές ικανότητες ή ικανότητες που δεν ανήκουν στη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Πλατσίδου, 2010).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη σχετίζεται με διάφορους τομείς όπως η ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία και η βελτίωση προσωπικών και κοινωνικών σχέσεων του ατόμου. Δεδομένου του ευρέος ενδιαφέροντος και της σημασίας της

προώθησης της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας του ατόμου και ιδιαίτερα του μαθητή, ορισμένοι ερευνητές (Cherniss, Extein, Goleman, & Weissberg, 2006. Waterhouse, 2006) σημειώνουν πως είναι ζωτικής σημασίας η εφαρμογή προγραμμάτων και στρατηγικών Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τους εκπαιδευτικούς. Ένα βασικό θέμα που προκύπτει λοιπόν είναι η εισαγωγή προγραμμάτων συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης στο σχολείο σε συνδυασμό με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων αυτών (Mayer & Cobb, 2000. Brenner & Salovey, 1997).

Παρόλα αυτά, μια σειρά προκλήσεων συνοδεύουν την εισαγωγή των προγραμμάτων συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης στα σχολεία. Αρχικά είναι ανάγκη να ληφθεί υπόψη η αξιολόγηση των προγραμμάτων ανά τακτά διαστήματα με τη χρήση πολλαπλών δεικτών, όπως είναι οι παρατηρήσεις, οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, τα ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης (Zeidner, Roberts, & Matthews, 2002). Σημαντικός είναι και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων αυτών με έγκυρο τρόπο, από ανεξάρτητους ερευνητές, ώστε να αφορά όχι μόνο τη βραχυπρόθεσμη αλλά και τη μακροπρόθεσμη διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων των προγραμμάτων αυτών (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2006).

Έπειτα, κάποια άλλα δεδομένα που χρειάζεται να εκτιμηθούν όσον αφορά την εισαγωγή προγραμμάτων συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης στα σχολεία, είναι ο υπολογισμός του εκπαιδευτικού, κοινωνικοπολιτισμικού και αναπτυξιακού πλαισίου για την εφαρμογή του προγράμματος, με σεβασμό στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται καθώς και η πλήρης ενσωμάτωση των προγραμμάτων αυτών στο αναλυτικό εκπαιδευτικό

πρόγραμμα (Zeidner, et al., 2002). Η κατάλληλη εκπαίδευση των ατόμων που αναλαμβάνουν την εφαρμογή των προγραμμάτων συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης στο σχολικό περιβάλλον, συμβάλλει καθοριστικά στη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας και της ορθής εφαρμογής των προγραμμάτων αυτών.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή μέσω της αλληλεπίδρασής τους. Καθώς οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπα ρόλου, παρουσιάζει ενδιαφέρον να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που οδηγούν στη μάθηση και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός και που διευκολύνουν τη μάθηση και τη συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή; Πώς ορίζεται ο καλός εκπαιδευτικός από τη σκοπιά των μαθητών και των γονέων που αποτελούν βασικούς ενδιαφερόμενους συντελεστές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος; Η βιβλιογραφία μέχρι πρόσφατα έδινε έμφαση στην επιστημοσύνη του εκπαιδευτικού, στην κατοχή του γνωστικού του αντικειμένου. Στο πλαίσιο αυτό, πόσο βασικές θεωρούνται οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού; Στο επόμενο κεφάλαιο θα εξεταστεί η εικόνα του καλού εκπαιδευτικού, θα παρουσιαστούν ερευνητικά δεδομένα για τον προσδιορισμό της έννοιας του καλού εκπαιδευτικού, όπως και εκτιμήσεις για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο καλός εκπαιδευτικός υπό το πρίσμα των μαθητών, των γονέων, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Ο ΚΑΛΟΣ/ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

2.1 Θεωρητική Προσέγγιση της Έννοιας του Καλού Εκπαιδευτικού

Η έννοια του καλού, αποτελεσματικού, ικανού ή ιδανικού εκπαιδευτικού, όπως έχει κατά καιρούς διατυπωθεί, καθώς και τα χαρακτηριστικά που αυτός πρέπει να κατέχει, είναι εγγενής με την ίδρυση του θεσμού του σχολείου (Ξωχέλλης, 1990) και αποτελεί ζητούμενο που προσεγγίζεται και αποτυπώνεται στις διάφορες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης. Σύμφωνα με το συμπεριφορισμό ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην αλλαγή της εξωτερικά μετρήσιμης συμπεριφοράς, κατά τον κοντρουκτιβισμό είναι βοηθός την κατασκευή της γνώσης από το μαθητή ενώ κατά τον Pestalozzi κύριο χαρακτηριστικό του είναι η κοινωνική αποστολή του ή σύμφωνα με την θεωρία της Κυβερνητικής προσβλέπει στην αντικειμενική πληροφόρηση, συσχετίζοντας στόχους και αποτελέσματα (Ξωχέλλης, 2005).

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένας καλός εκπαιδευτικός; Η απάντηση στην παραπάνω ερώτηση διαφέρει ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τις παιδαγωγικές, φιλοσοφικές, πολιτιστικές και κοινωνικές αντιλήψεις της κάθε εποχής. Επομένως είναι δύσκολος ο ορισμός μιας ευρέως αποδεκτής έννοιας του καλού εκπαιδευτικού λόγω της ευμετάβλητης φύσης της και των ιδιαίτερων παραμέτρων που την ορίζουν και στις οποίες δίνεται έμφαση κάθε φορά, ενώ θα πρέπει να ληφθεί υπόψη πως ίσως η διατύπωση μιας σαφούς περιγραφής του καλού εκπαιδευτικού να είναι αδύνατη αλλά και παιδαγωγικά μη επιθυμητή (Korthagen, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως σημαντικά πρότυπα ρόλου. Επομένως, ο προσδιορισμός εκείνων των χαρακτηριστικών που αξιολογούνται θετικά από τους

μαθητές και άρα επιδρούν σημαντικά τόσο στους μαθητές όσο και στην ποιότητα της εκπαίδευσης, είναι καθοριστικής σημασίας. Σύμφωνα με τον Ντούσκα (2007), με την έννοια «ρόλος» νοείται το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου που κατέχει μια θέση σε μια ομάδα και που είναι άμεσα συναρτώμενος από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο πραγματώνεται επομένως ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις όλων των ομάδων που έχουν σχέση με το σχολείο. Αυτό σημαίνει πως μαθητές και γονείς κατασκευάζουν τη δική τους ιδέα για το πρότυπο του καλού εκπαιδευτικού και πιθανόν να αξιολογούν και να εστιάζουν σε διαφορετικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τους Kyriakides, Demetriou και Charalambous (2006) οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη εποχή αναμένονται να αναλάβουν πολλαπλούς και εκτεταμένους ρόλους καθώς και περισσότερες ευθύνες όπως η επέκταση του αναλυτικού προγράμματος, η έρευνα και η καθοδήγηση ομάδας. Αυτή η πολυπλοκότητα των ρόλων υπαγορεύει πως η παραδοσιακή αντίληψη για την έννοια του καλού εκπαιδευτικού που επικεντρώνεται αποκλειστικά στην ατομική επίδοση θεωρείται αναχρονιστική και ξεπερασμένη. Στο πλαίσιο της παραδοσιακής αντίληψης, ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην μετάδοση της γνώσης, θεωρείται αυθεντία, παντογνώστης και κάτοχος σοφίας που δεν αμφισβητείται. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αμιγώς δασκαλοκεντρικό. Η επιστημονική του κατάρτιση αποτελεί το βασικό του προσόν και η κύρια διδακτική του μέθοδος είναι η διάλεξη .

Ωστόσο, οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και οι εξελίξεις στο χώρο της τεχνολογίας αντανακλώνται στο χώρο της παιδείας και υπαγορεύουν μια διαφορετική αντίληψη για το ρόλο που οφείλει να αναλάβει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός. Στο πλαίσιο

της σύγχρονης αντίληψης ξεχωρίζει ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος με τη συμπεριφορά του μεταβιβάζει κοινωνικές ιδέες, τρόπους σκέψης, αντιλήψεις και προσανατολισμούς και παράλληλα ενσωματώνει κοινωνικές αξίες.

Επίσης ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο βοηθού, εμπνευστή, συνεργάτη και καθοδηγητή στην ανακάλυψη και την απόκτηση της γνώσης. Συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργεί ένα ομαδοσυνεργατικό κλίμα αλληλεπίδρασης και βοηθά το μαθητή να ανακαλύψει τη γνώση. Χρησιμοποιεί τα εποπτικά μέσα και νέες διδακτικές μεθόδους (προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων, καταγισμό ιδεών, καθοδηγούμενη μάθηση) και εξατομικεύει τη διδασκαλία του στις ανάγκες του μαθητή.

Τα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα υπαγορεύουν πέρα από την κατοχή του γνωστικού του αντικειμένου, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού, ικανότητες που θα τον βοηθήσουν να κοινωνήσει τις νέες γνώσεις και εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα τόσο σε κοινωνικο-πολιτισμικό όσο και σε τεχνολογικό επίπεδο και παράλληλα να προσαρμόζεται στην πολλαπλότητα των ρόλων που καλείται να αναλάβει. Συνεπώς μια ευρύτερη και πολυδιάστατη σύλληψη της έννοιας του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού η οποία θα περιλαμβάνει διάφορες αξιολογήσεις αποτελεσματικότητας αναφορικά με τους ρόλους αυτούς είναι απαραίτητη καθώς η τωρινή προσέγγιση εστίασης στη διδασκαλία της τάξης είναι πλέον περιορισμένη, αν και σημαντική (Campbell, Kyriakides, Muijs, & Robinson, 2003).

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να γίνει μια διάκριση μεταξύ του όρου αποτελεσματικός και καλός εκπαιδευτικός, καθώς στη βιβλιογραφία οι όροι αυτοί συχνά ταυτίζονται. Σύμφωνα με τον Παπανδρέου (2001) ένας καλός εκπαιδευτικός καθορίζεται με υποκειμενικά και/ή αντικειμενικά κριτήρια, ενώ ο αποτελεσματικός

καθορίζεται μόνο με αντικειμενικά κριτήρια. Ένας αποτελεσματικός δάσκαλος είναι αναγκαία αλλά όχι επαρκή συνθήκη για να θεωρηθεί καλός και το αντίστροφο. Όπως αναφέρει ο Ανδρεαδάκης (2004), η έννοια του καλού εκπαιδευτικού συνδέεται με «ηθικολογικά» χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του όπως η αγάπη για το παιδί και το επάγγελμα, ενδιαφέρον και προσφορά προς την κοινότητα, ήθος, καλή συμπεριφορά. Αντιθέτως η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προσδιορίζεται με βάση την επίδρασή του στη γνωστική, κοινωνική, ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών του. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας προτιμάται η χρήση του χαρακτηρισμού καλός διότι στηρίζεται σε υποκειμενικές και αντικειμενικές παρατηρήσεις.

2.2 Ερευνητικά Δεδομένα για τον Προσδιορισμό της Έννοιας του Καλού Εκπαιδευτικού

Υπάρχει μια πληθώρα ερευνών και μελετητών οι οποίοι αναζήτησαν τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού. Ο Lamn (2000) απεικόνισε τέσσερα πρότυπα (prototypes) για έναν καλό εκπαιδευτικό δίνοντας έμφαση σε διαφορετικές πτυχές του έργου και των στόχων του. Πρόκειται για τέσσερις βασικές αρχές που ιδανικά θα πρέπει να διακρίνουν τον καλό εκπαιδευτικό. Αρχικά, επισημαίνει τον εκπολιτισμό καθώς ο εκπαιδευτικός είναι πάροχος κουλτούρας, είναι ένα καλλιεργημένο άτομο με ένα ευρύ φάσμα γενικών γνώσεων που γνωρίζει καλά τον πλούτο του πολιτισμού και των αξιών του και είναι σε θέση να μεταδώσει τις αξίες αυτές στους μαθητές του. Έπειτα αναφέρει την κοινωνικοποίηση, καθώς ο καλός εκπαιδευτικός είναι μεσάζων κοινωνικοποίησης και μεταδίδει κοινωνικά πρότυπα. Η διάσταση αυτή αφορά τον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο καλός εκπαιδευτικός αναμένεται να είναι κοινωνικά ενεργός και να ενθαρρύνει και τους μαθητές του προς αυτή την

κατεύθυνση του κοινωνικού ενδιαφέροντος και της συμμετοχής στα κοινά. Εν συνεχεία, θεωρεί την εξατομίκευση ως μια πρότυπη αρχή που χαρακτηρίζει τον καλό εκπαιδευτικό διότι του επιτρέπει, διαθέτοντας την κατάλληλη εκπαιδευτική γνώση, να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή, ενισχύοντας στο μέγιστο την προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής για την κατάκτηση της γνώσης. Τέλος, δεν παραλείπει την άριστη τεχνογνωσία του γνωστικού αντικείμενου ως πρότυπη αρχή του καλού εκπαιδευτικού, εννοώντας πως ο εκπαιδευτικός γνωρίζει άριστα τη μεθοδολογία αλλά και το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου του και παράλληλα ερευνά και συνεχίζει τις σπουδές του πεδίου που διδάσκει. Η πρότυπη αυτή αρχή είναι στενά συνδεδεμένη με τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού και υπογραμμίζει την επαγγελματοποίησή του (professionalism), δηλαδή τη βαθιά θεωρητική γνώση του επαγγελματικού του πεδίου και τη συνεχή ενημέρωσή του στον επαγγελματικό του τομέα.

Οι Harris και Hill (1982) κατέληξαν σε μια ομαδοποίηση των χαρακτηριστικών του καλού εκπαιδευτικού ως εξής: α) εφαρμόζει συστηματική διδασκαλία, β) είναι φιλικός, γ) είναι ικανός στην προφορική επικοινωνία, δ) είναι ενθουσιώδης, ε) εξατομικεύει τη διδασκαλία του και στ) είναι σε θέση να κάνει παιδαγωγική χρήση και αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων.

Ο Borich (2004) υποστηρίζει πως ο ορισμός του καλού εκπαιδευτικού αρχικά εστίαζε στην καλοσύνη του ως άτομο, στη συνέχεια έδωσε έμφαση στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του όπως είναι η προσωπικότητα, η στάση, η επάρκεια και η εμπειρία του, ενώ πιο μοντέρνοι ορισμοί αναγνωρίζουν πρότυπα αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού-μαθητή στην τάξη που επηρεάζουν τη γνωστική και συναισθηματική επίδοση του μαθητή. Οι μορφές συμπεριφοράς που υιοθετούν και επιδεικνύουν οι

εκπαιδευτικοί λειτουργούν έμμεσα ως παράδειγμα και πρότυπο προς μίμηση για τους μαθητές τους. Μέσω της διδασκαλίας και των άτυπων κοινωνικών σχέσεων που καλλιεργούνται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί γνώσεις και αξίες που επηρεάζουν έμμεσα τη γνωστική και τη συναισθηματική νοημοσύνη του μαθητή.

Παράλληλα προσδιορίζει 10 είδη συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού που συντελούν στην αποτελεσματική διδασκαλία, εκ των οποίων τα πέντε πρώτα είναι τα «βασικά είδη συμπεριφοράς» διότι θεωρούνται ουσιώδη για την αποτελεσματική διδασκαλία, ενώ τα υπόλοιπα πέντε ονομάζονται «βοηθητικά είδη συμπεριφοράς», καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμούς για την υλοποίηση των βασικών ειδών. Αναλυτικότερα τα «βασικά είδη συμπεριφοράς» είναι η δημιουργική αξιοποίηση των ιδεών των μαθητών από τον εκπαιδευτικό στην εκπαιδευτική διαδικασία, η δόμηση του μαθήματος, η τεχνική των ερωτήσεων, η ενθάρρυνση των μαθητών και ο ενθουσιασμός. Τα «βοηθητικά είδη συμπεριφοράς» αποτελούν η καθαρότητα του μαθήματος, η διδακτική ποικιλία, η προσήλωση στο καθήκον, η εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και ο βαθμός επιτυχίας του μαθήματος.

Οι Wygal, Watty και Stout (2014), μελέτησαν 22 βραβευμένους εκπαιδευτές λογιστικής στην Αυστραλία, κάθε ένας από τους οποίους έχει λάβει τουλάχιστον ένα επίσημο βραβείο για τη διδακτική του ικανότητα, προκειμένου να ερευνήσουν τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας καλός εκπαιδευτής λογιστικής. Στο πλαίσιο αυτό παραθέτουν περιληπτικά χαρακτηριστικά, ιδιότητες και τεχνικές που θεωρούνται καλές πρακτικές για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν βασικές δεξιότητες που έχει ένας καλός καθηγητής ανωτάτης εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελεσματικής διδασκαλίας

συναντώνται και στη βιβλιογραφία της μέσης εκπαίδευσης και χαρακτηρίζουν εξίσου τον καλό εκπαιδευτικό. Πρόκειται για δεξιότητες τόσο διδακτικής αλλά και συναισθηματικής και κοινωνικής φύσεως που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Επισκόπηση χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής διδασκαλίας μέσης και ανωτάτης εκπαίδευσης

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικής διδασκαλίας	
Διδακτικές δεξιότητες	Συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες
Διδακτική ικανότητα	Ανοιχτότητα στους μαθητές
Σχεδιασμός αντικειμένου διδασκαλίας	Προσήνεια του εκπαιδευτικού
Οργάνωση διδασκαλίας	Φιλικότητα του εκπαιδευτικού
Σαφής εκπαιδευτική παρουσίαση/ δυναμική παράδοση του αντικειμένου διδασκαλίας	Συναισθηματική επικοινωνία (rapport), συναισθηματική εναρμόνιση και αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού
Συστηματική διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου	Σαφής επικοινωνία, αυξημένες επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού
Διδασκαλία που ενεργοποιεί/κινητοποιεί τους μαθητές με ενδιαφέρουσες διδακτικές πρακτικές και χρήση εποπτικών μέσων	Ικανότητα διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών
Ικανότητα σύνδεσης θεωρητικής γνώσης με πραγματικές καταστάσεις, γνώση που έχει εφαρμογή στην πραγματική ζωή	Δικαιοσύνη και ίση αντιμετώπιση των μαθητών
Ικανότητα μετάδοσης γνώσεων στους μαθητές	Στάση φροντίδας και ενδιαφέροντος απέναντι στους μαθητές
Διευκόλυνση ανεξάρτητης μάθησης των μαθητών	Επίδειξη σεβασμού στους μαθητές
Παροχή κατάλληλης αξιολόγησης και ανατροφοδότησης στο μαθητή	Χρήση χιούμορ και ενθουσιασμός του εκπαιδευτικού κατά τη διδασκαλία
	Ικανότητα πρόκλησης των μαθητών

Η εξατομίκευση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, η συστηματική διδασκαλία, η φιλικότητα του εκπαιδευτικού και ο ενθουσιασμός του, αποτελούν κοινά

χαρακτηριστικά στις μελέτες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Οι αυξημένες επικοινωνιακές δεξιότητες και η συναισθηματική επικοινωνία (rapport) αναφέρονται στις σύγχρονες μελέτες των Heffernan, Morrison, Sweeney, και Jarrett (2010), ως βασικά χαρακτηριστικά Συναισθηματικής Νοημοσύνης τα οποία προσδιορίζουν έναν καλό εκπαιδευτικό. Αξίζει να σημειωθεί πως η έννοια του καλού εκπαιδευτικού σχετίζεται τόσο με χαρακτηριστικά που τον ξεχωρίζουν ως επαγγελματία και αφορούν τις εκπαιδευτικές και διδακτικές του ικανότητες, όσο και με προσωπικά του χαρακτηριστικά, όπως ο ενθουσιασμός του, οι επικοινωνιακές και κοινωνικές του δεξιότητες, ο σεβασμός για τους μαθητές και η ίση αντιμετώπισή τους από τον εκπαιδευτικό, το ειλικρινές ενδιαφέρον για τους μαθητές.

Τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη του εκπαιδευτικού όπως η επικοινωνία, η διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών, η θετική στάση του εκπαιδευτικού που χαρακτηρίζεται από φιλικότητα και προσήνεια, αναδεικνύονται ως βασικές δεξιότητες του καλού εκπαιδευτικού. Αρκεί ένας εκπαιδευτικός να είναι άρτια εκπαιδευμένος, να κατέχει άριστα το αντικείμενο του και να οργανώνει συστηματικά τη διδασκαλία του ώστε να προσδιοριστεί καλός εκπαιδευτικός; Όπως θα φανεί και από τις ενότητες που ακολουθούν με τις εκτιμήσεις των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, αυτό που ξεχωρίζει τον καλό εκπαιδευτικό είναι οι ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης που έχει και που εφαρμόζει στη διδασκαλία του.

2.3 Εκτιμήσεις Μαθητών Σχετικά με την Έννοια του Καλού Εκπαιδευτικού

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο που αλληλεπιδρά και επηρεάζει με τη στάση και τη συμπεριφορά του τους μαθητές, όχι

μόνο στα στενά πλαίσια της ωριαίας του διδασκαλίας αλλά αντιμετωπίζοντας καταστάσεις καθόλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Το επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του εκπαιδευτικού παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, σεβασμό, επικοινωνία, παρέχει ασφάλεια στο μαθητή και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για τη διευκόλυνση της μάθησης. Καθίσταται λοιπόν σαφής η επίδραση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών τόσο στην ανάπτυξη των μαθητών και στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια ακολουθεί η αναφορά σε ερευνητικά δεδομένα που επιβεβαιώνουν την προαναφερθείσα σχέση και έμμεσα παρέχουν μια εικόνα των δεξιοτήτων που κατέχει ο καλός εκπαιδευτικός, έτσι όπως εκτιμάται από τους ίδιους τους μαθητές. Οι έρευνες περιγράφουν στοιχεία προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, τα οποία φυσικά αποδίδουν και συναισθηματικές ικανότητες και με έμμεσο τρόπο συνδέονται με διάφορα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Οι αντιλήψεις των μαθητών για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του καλού εκπαιδευτικού είναι σπουδαίες πηγές πληροφόρησης, διαφορετικής φύσεως από αυτές που έχουν επισημανθεί από τα παραδοσιακά μέσα αθροιστικής αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Nelson, Low & Hammett, 2012). Η αθροιστική ή τελική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρέχει μια συνολική εκτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος ενώ συνήθως δε συνοδεύεται από ανατροφοδότηση.

Ο Kreber (2002, σελ. 9) θεωρεί πως η διδακτική αποτελεσματικότητα ορίζεται στη βάση μιας κρίσης σχετικά την επίδοση και αυτό συνεπάγεται πως η επίδοση του

καθηγητή «λαμβάνεται ως επιτυχής ή αποτελεσματική από αυτούς που έχουν την εμπειρία να την κρίνουν (νυν και πρώην μαθητές, συναδέλφους, από τους ίδιους)». Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί πως είναι ελάχιστες οι έρευνες σχετικά με τις εκτιμήσεις των γονέων για τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες ως χαρακτηριστικά του ικανού εκπαιδευτικού, γεγονός που αποτέλεσε μια από τις αφορμές πραγματοποίησης της παρούσας εμπειρικής έρευνας.

Οι Rusu, Soitu και Panaite (2012), μετά από έρευνά τους σε φοιτητές πανεπιστημίου σχετικά με την εικόνα του καλού καθηγητή, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η επικοινωνία, οι κοινωνικές δεξιότητες που οδηγούν στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και η ενσυναίσθηση είναι οι, κατά προτεραιότητα, πιο σημαντικές δεξιότητες ενός καθηγητή, με την ίση μεταχείριση και το αίσθημα δικαίου να ακολουθούν και μόλις τρίτη σε σειρά κατάταξης την κατοχή του γνωστικού τους αντικειμένου. Οι Pozo-Muñoz, Reboloso-Pacheco και Fernandez-Ramirez (2000) παρέχουν μια λίστα δεξιοτήτων που οι μαθητές αποδίδουν στους καλούς εκπαιδευτικούς όπου, μεταξύ άλλων, ξεχωρίζουν ο αυτοέλεγχος, η αντικειμενικότητα, η κοινωνικότητα, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα του καθηγητή να ακούει, να εξηγεί και να προωθεί τη συμμετοχή και να ενεργοποιεί το ενδιαφέρον του μαθητή.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η ομαδικότητα, η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εμπνέει και να κινητοποιεί το μαθητή του, καθώς και η δίκαιη μεταχείριση και η δημιουργία κλίματος που ενθαρρύνει όλες τις απόψεις ήταν οι εκτιμήσεις των μαθητών αναφορικά με την έννοια του καλού εκπαιδευτικού της έρευνας των Parpala, Lindblom-Ylänne και Rytkönen (2010). Επιπλέον στην έρευνα που διεξήχθη σε φοιτητές από τους Thompson, Greer και Greer (2006), καταγράφηκαν 12 χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού: η δικαιοσύνη, η θετική στάση, η

ετοιμότητα, η προσωπική επαφή, η αίσθηση του χιούμορ, η δημιουργικότητα, η αποδοχή του λάθους, η συγχώρεση, ο σεβασμός, οι υψηλές προσδοκίες, η συμπόνια και η αίσθηση του ανήκειν.

Οι Christian και Denisa (2014) υπογραμμίζουν πως οι περισσότερες έρευνες δίνουν έμφαση μόνο στις επιστημονικές και ψυχοπαιδαγωγικές δεξιότητες παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι η επάρκεια του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει και ένα σύνολο στάσεων, μορφών συμπεριφοράς και αξιών. Επίσης, αναφέρουν πως η ανάλυση του φάσματος των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την επιτυχή επιτέλεση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού επιτρέπει τη διάκριση πέντε διακριτών αλλά και αλληλένδετων κατηγοριών: τις επιστημονικές, τις ψυχοπαιδαγωγικές, τις κοινωνικές, τις διαχειριστικές και τις ψηφιακές δεξιότητες. Συμπληρώνουν πως όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες, αυτές ορίζονται στο πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας ως χαρακτηριστικά προσωπικότητας που μπορούν να εκδηλωθούν με διάφορες ικανότητες όπως ενσυναίσθηση, ανεκτικότητα, ευσυνειδησία, ικανότητα για συνεργασία, ικανότητα προσαρμογής και αλληλεπίδρασης σε δεδομένες κοινωνικές καταστάσεις, ως πεποίθηση των ατόμων για την αποτελεσματικότητά τους, ως κοινωνική και ως Συναισθηματική Νοημοσύνη. Θεωρούν σημαντική την κοινωνική επάρκεια του εκπαιδευτικού, η οποία αναφέρεται στην ικανότητά του να θεμελιώσει ένα ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον και κατάλληλες διαπροσωπικές σχέσεις με το μαθητή ως άτομο αλλά και με την τάξη ως σύνολο. Οι βασικές δεξιότητες που απαρτίζουν την επάρκεια αυτή είναι: η ενσυναίσθηση, η ικανότητα επικοινωνίας, η ανοχή της διαφορετικότητας, η προσαρμοστικότητα, η έκφραση συναισθημάτων ανοχής, φιλίας, υποστήριξης και κατανόησης.

Σε αυτό το πλαίσιο, η έρευνα των Christian και Denisa (2014) σε φοιτητές παιδαγωγικών επιστημών για την εκτίμηση της εικόνας του καλού καθηγητή, έδειξε πως εκτιμώνται οι ψυχοπαιδαγωγικές και οι επιστημονικές δεξιότητες και ειδικότερα η σαφήνεια της διδασκαλίας, η διδασκαλία θεωριών μέσω παραδειγμάτων, οι γενικές γνώσεις και οι συνδέσεις με άλλους τομείς. Ωστόσο εξέχουσα θέση στις απόψεις των φοιτητών για τον καλό εκπαιδευτικό έχουν οι κοινωνικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού όπως η δικαιοσύνη στη βαθμολογία, η ανοιχτή στάση και η ενθάρρυνση του διαλόγου. Αν και συνήθως στις έρευνες δίνεται έμφαση στις επιστημονικές και ψυχοπαιδαγωγικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, τα ευρήματα της έρευνάς τους έδειξαν πως οι φοιτητές εκτιμούν ιδιαίτερα και τις κοινωνικές δεξιότητές του. Φαίνεται πως από τις πέντε διακριτές κατηγορίες δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού, πιο σημαντικές από τους φοιτητές αξιολογήθηκαν οι κατηγορίες των επιστημονικών, ψυχοπαιδαγωγικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, σε αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ τους.

Στο ίδιο πλαίσιο τοποθετείται η έρευνα του Κορογλου (2011) σε φοιτητές της αγγλικής φιλολογίας, σχετικά με την εκτίμηση των δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης που έχει ο καλός εκπαιδευτικός. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Bar-On, το Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι φοιτητές αξιολογούν ως πιο σημαντική δεξιότητα Συναισθηματικής Νοημοσύνης για έναν εκπαιδευτικό την ανοχή του στρες, ενώ ακολουθούν οι δεξιότητες της αυτοπεποίθησης, της συναισθηματικής αυτεπίγνωσης, των διαπροσωπικών σχέσεων και του ελέγχου πραγματικότητας.

Όσον αφορά τα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, έχουν πραγματοποιηθεί και στον ελλαδικό χώρο σχετικές έρευνες για την εικόνα του καλού

εκπαιδευτικού σε μαθητές. Αρχικά μια έρευνα σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου σχετικά με τις προσδοκίες τους από τον εκπαιδευτικό στους τομείς της πειθαρχίας, της διδασκαλίας, της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης και των διαπροσωπικών σχέσεων πραγματοποιήθηκε από την Παπαναούμ (1984). Τα αποτελέσματα αποτυπώνουν έναν εκπαιδευτικό φιλικό, προοδευτικό και δίκαιο, ενώ σε ό,τι αφορά την πειθαρχία τονίζεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να επιβάλλει την τάξη, να είναι γενναιόδωρος σε συμβουλές και όχι ποινές και τιμωρίες .

Ανάλογη ήταν και η έρευνα του Παπάνη (2007) για τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού καθώς και αυτά του καλού και κακού μαθητή, η οποία διεξήχθη σε ένα πανελλήνιο δείγμα 1500 μαθητών και 1000 εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ο καλός εκπαιδευτικός κατά τους μαθητές θα πρέπει να διαθέτει, κατά σειρά προτεραιότητας, τα εξής χαρακτηριστικά: να γνωρίζει πολύ καλά το αντικείμενο που διδάσκει, να έχει χιούμορ, να είναι ευέλικτος, να οργανώνει σωστά την τάξη και το χρόνο διδασκαλίας, να είναι δίκαιος, να αποτελεί πηγή έμπνευσης, να γνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών, να παρέχει ανατροφοδότηση, να δείχνει ενθουσιασμό, να κοινοποιεί τους στόχους, τη σειρά των εννοιών του μαθήματος, τις ευθύνες που θα αναλάβουν οι μαθητές και να είναι επικοινωνιακός.

Τέλος το προφίλ του καλού εκπαιδευτικού προσπάθησε να σκιαγραφήσει και η Καΐλα (1999) μέσα από την έρευνά της σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ερωτώμενοι για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας καλός εκπαιδευτικός, οι μαθητές έδωσαν τις εξής απαντήσεις: ενεργητικότητα (95%), μεταδοτικότητα (84%), επιβολή (71%), μεθοδικότητα (70%), θετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας (69%), σοβαρότητα (55%), έλλειψη αυταρχικότητας (44%), χαρακτηριστικά εξωτερικής

εμφάνισης όπως ντύσιμο και παρουσιαστικό (30%), και ευρύτητα ενδιαφερόντων (25%).

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών αναφέρονται στις παιδαγωγικές διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού, στην κατοχή του αντικειμένου του, δηλαδή στο ρόλο του ως επιστήμονα αλλά και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Τα χαρακτηριστικά Συναισθηματικής Νοημοσύνης του εκπαιδευτικού όπως η ενσυναίσθηση, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, η θετική στάση του εκπαιδευτικού, η δίκαιη και ίση αντιμετώπιση των μαθητών και η εδραίωση εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, παίζουν καθοριστικό ρόλο για τον προσδιορισμό της εικόνας του καλού εκπαιδευτικού από την πλευρά των μαθητών, στην πλειονότητα των προαναφερθεισών ερευνών. Έχει ήδη αναφερθεί η άμεση συσχέτιση των συναισθηματικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού και της συναισθηματικής ανάπτυξης του μαθητή, με όλα τα οφέλη που παρέχει η τελευταία στη σχολική αλλά και εξωσχολική ζωή του. Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ανίχνευση των συναισθηματικών ικανοτήτων του καλού εκπαιδευτικού που εξασφαλίζουν την αποτελεσματική διδασκαλία, μέσα από το πρίσμα μαθητών και γονέων. Η παρούσα εμπειρική έρευνα εστιάζει στην αξιολόγηση ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών όπως αυτές εκτιμώνται από μαθητές και γονείς, ενώ συνήθως οι έρευνες περιλαμβάνουν και άλλες δεξιότητες του εκπαιδευτικού (ψυχοπαιδαγωγικές, επιστημονικές) ή δε συμπεριλαμβάνουν τις εκτιμήσεις των γονέων σχετικά με την εικόνα που έχουν διαμορφώσει για τον καλό εκπαιδευτικό.

2.4 Εκτιμήσεις των Γονέων για τον Καλό Εκπαιδευτικό

Οι Peterson, Wahlquist, Brown και Mukhopadhyay (2003) σημειώνουν πως ο ρόλος των γονέων στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερης φύσεως, καθώς αποτελούν σημαντικά ενδιαφερόμενα μέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διαμορφώνουν μια δική τους προσωπική θεώρηση για τον εκπαιδευτικό και για τη μάθηση του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς είναι συνεργάτες με απώτερο σκοπό τη μάθηση του παιδιού. Παράλληλα οι γονείς έχουν προσωπική γνώση για την εκπαίδευση του παιδιού η οποία μπορεί να παρέχει πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα της απόδοσης των εκπαιδευτικών, κυρίως από την εικόνα της ακαδημαϊκής επίδοσης του παιδιού τους.

Οι μαθητές των οποίων οι γονείς εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες να επωφεληθούν ως προς την ακαδημαϊκή τους επίδοση και τη στάση τους από τη σχολική τους εμπειρία (Fehrman, Keith & Reimers, 1987). Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η διαπίστωση των Hoover-Dempsey, Bassler και Brissie (1987), πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών φορέων που είναι κύριοι υπεύθυνοι για την κοινωνική μόρφωση του ατόμου, είναι απαραίτητη ώστε να υπάρξουν καλύτερα αποτελέσματα.

Καθίσταται λοιπόν σαφής η ανάγκη ενσωμάτωσης των εκτιμήσεων των γονέων στο σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας σε μια ευρύτερη θεώρηση αυτού που ονομάζεται διδακτική ποιότητα. Ωστόσο συνήθως οι εκτιμήσεις των απόψεων των γονέων σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν συμπεριλαμβάνονται στις έρευνες (Loup et al., 1996. Peterson, 2004), αν και υπάρχουν ευρήματα που υπογραμμίζουν την πιθανή χρήση τέτοιων δεδομένων (Ostrander, 1995. Peterson, 1989a, 1989b. Stronge & Ostrander, 1997), όπως επίσης και την ανάγκη

περαιτέρω έρευνας στο πεδίο αυτό. Σύμφωνα με τον Master (2013), η αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών επηρεάζει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως οι απόψεις των γονέων σχετικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού, θα βοηθούσαν στην ορθή και ολοκληρωμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και κατ'έπείταση στην θαυμαστή συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών.

Παρά το γεγονός ότι οι εκτιμήσεις των γονέων για τον προσδιορισμό της εικόνας του καλού εκπαιδευτικού συνήθως δεν αποτελούν κομμάτι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ωστόσο υπάρχουν μερικές έρευνες που τις συμπεριλαμβάνουν, συνήθως συνδυαστικά με τις απόψεις των διευθυντών, εκπαιδευτικών και μαθητών. Η έρευνα της Ostrander (1995) είχε ως αποτέλεσμα τις παρόμοιες εκτιμήσεις γονέων και μαθητών όσον αφορά την επίδοση των εκπαιδευτικών, καθώς οι γονείς διαμορφώνουν τις απόψεις τους έχοντας ως βάση τις πληροφορίες που τους παρέχουν τα παιδιά τους. Ανάλογα η Epstein (1985) στην έρευνά της τονίζει πως οι αναφορές των μαθητών για τη σχολική τους ζωή επηρεάζουν τις αξιολογήσεις των γονέων, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Peterson et al., (2003).

Οι Liu και Meng (2009) μετά από έρευνα που πραγματοποίησαν σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς κατέληξαν στα εξής τέσσερα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού: την ηθική, τις άριστες επαγγελματικές δεξιότητες, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας αναφορικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, όπως αυτή αποδεικνύεται από τη βαθμολογία που σημειώνουν στα τεστ οι μαθητές. Οι τρεις ομάδες των συμμετεχόντων αξιολόγησαν την ηθική ως ένα βασικό χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού. Ως ηθικός εκπαιδευτικός νοείται εκείνος που είναι υπομονετικός αλλά και αυστηρός με τους

μαθητές, επικοινωνιακός, με αίσθηση του χιούμορ, με σεβασμό και φροντίδα για τους μαθητές, που συμπεριφέρεται με ισότητα, γνωρίζει και ελέγχει τα συναισθήματά του, βαθμολογεί δίκαια τους μαθητές, αναπτύσσει σχέση εμπιστοσύνης μαζί τους και αναλαμβάνει την ευθύνη για την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Η ηθική αυτή διάσταση του εκπαιδευτικού συνδέεται με δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης και συγκεκριμένα με την επικοινωνία, την αξιοπιστία (καθώς ο εκπαιδευτικός διατηρεί σχέσεις εμπιστοσύνης και ηθικής), τον αυτοέλεγχο (διότι ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τα συναισθήματά του), τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και τη συναισθηματική αυτεπίγνωση (καθώς ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τα συναισθήματά του).

Από τα αποτελέσματα των ερευνών που αναφέρθηκαν προηγουμένως, προκύπτει πως μαθητές και γονείς μοιράζονται τις ίδιες απόψεις σχετικά με την εικόνα του καλού εκπαιδευτικού. Πιθανόν οι απόψεις των γονέων για τον καλό εκπαιδευτικό να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των παιδιών τους, αλλά και οι μαθητές να διαμορφώνουν τις απόψεις των γονέων τους, από τις αναφορές τους σχετικά με τα χαρακτηριστικά των καλών εκπαιδευτικών. Ο καλός εκπαιδευτικός αναμένεται, από μαθητές και γονείς, να έχει αυξημένες επικοινωνιακές δεξιότητες, να δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές του και να χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία. Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιαστούν κάποια δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας καλός εκπαιδευτικός. Τα δεδομένα αυτά παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης άποψης σχετικά με την εικόνα του καλού εκπαιδευτικού, έτσι όπως αυτή κατατίθεται από το πρίσμα των βασικών συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών).

2.5 Εκτιμήσεις των Εκπαιδευτικών για τον Καλό Εκπαιδευτικό

Αναμφισβήτητα, ο εκπαιδευτικός αποτελεί βασικό πυλώνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι Wubbels και Levy (1991) επισημαίνουν πως η Συναισθηματική Νοημοσύνη του εκπαιδευτικού και συνακόλουθα τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά του, σχετίζονται στενά με τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του θετικά συναισθηματικού περιβάλλοντος που ο συναισθηματικά έξυπνος εκπαιδευτικός δημιουργεί για τους μαθητές του, καθώς και μέσω του ρόλου του εκπαιδευτικού ως προτύπου. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντικές είναι οι εκτιμήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τον καλό εκπαιδευτικό, καθώς μαζί με τις εκτιμήσεις των μαθητών και των γονέων ολοκληρώνουν την εικόνα που έχουν για τον καλό εκπαιδευτικό οι βασικοί εκπαιδευτικοί συντελεστές (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί).

Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης βασίζεται στην παραδοχή ότι τα συναισθήματα και οι γνώσεις αλληλοδιαμορφώνονται και αλληλεπιδρούν (Mesquita, Fridja & Scherer, 1997). Οι Sutton και Wheatley (2003) υποστηρίζουν πως τα συναισθήματα επηρεάζουν γνωστικούς τομείς όπως η προσοχή, η μνήμη και η επίλυση προβλημάτων. Συγκεκριμένα, η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων στον εκπαιδευτικό και συνακόλουθα την απόσπαση της προσοχής του από τους διδακτικούς στόχους, τη δυσκολία διαχείρισης της τάξης και επιβολής της πειθαρχίας. Όσον αφορά τη μνήμη, πρόκειται για ένα γνωστικό τομέα που επηρεάζεται από τα συναισθήματα κυρίως με τους εξής τρόπους: α) τα συναισθηματικά ερεθίσματα εντυπώνονται δυνατότερα στη μνήμη από τα μη συναισθηματικά φορτισμένα και β) υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ συναισθηματικού περιεχομένου της μνήμης και των συναισθημάτων του ατόμου κατά

τη διάρκεια ανάκτησής της. Αυτό σημαίνει πως σε κατάσταση ευτυχίας το άτομο τείνει να θυμάται ευχάριστα περιστατικά, ενώ δυσάρεστα συναισθήματα συνδέονται με δυσάρεστα γεγονότα. Τέλος, σχετικά με την επίλυση προβλημάτων, η σωστή διαχείριση των συναισθημάτων συντελεί στη λήψη σωστών αποφάσεων, καθώς προσφέρει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αποστασιοποιηθεί από τα ζητήματα που προκύπτουν, να είναι αντικειμενικός και με αυτό τον τρόπο να επιλύει με πιο εύκολο τρόπο τα προβλήματα της τάξης ή της σχολικής πραγματικότητας εν γένει.

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών (Goddart, Hoy & Woolfolk-Hoy, 2004. Henson, Kogan & Vacha-Haase, 2001. Pajares, 1992. Shaughnessy, 2004. Siebert, 2006. Tschannen- Moran & Woolfolk-Hoy, 2001, όπως αναφέρεται στη μελέτη του Κοζογλί, 2011) αποδεικνύει πως οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους έχει καθοριστική επίδραση στις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν, στις μορφές συμπεριφοράς που επιδεικνύουν στην τάξη αλλά και στην επίδοση και κινητοποίηση των μαθητών. Ο Hargreaves (2000) υποστηρίζει πως για τους εκπαιδευτικούς οι συναισθηματικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους είναι βασικής σημασίας και με βάση τις σχέσεις αυτές καθορίζουν και τις διδακτικές στρατηγικές που υιοθετούν. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να επιλέγουν στρατηγικές που θεωρούν πως θα έχουν θετικά αποτελέσματα στα συναισθήματα τα δικά τους και των μαθητών τους και λιγότερο κόστος για τους μαθητές, με την έννοια πως οι μαθητές ίσως να έχουν περισσότερο άγχος να ανταποκριθούν και να προσαρμοστούν σε νέα διδακτικά δεδομένα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως είναι αρκετά αποτελεσματικοί, διαχειρίζονται ορθότερα τις αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις από τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν πως δεν είναι αρκετά αποτελεσματικοί και για αυτό το λόγο μπορεί να έχουν αυξημένα επίπεδα άγχους (Κοζογλί, 2011). Με αυτό τον

τρόπο, οι εκπαιδευτικοί που έχουν την πεποίθηση πως είναι αρκετά αποτελεσματικοί έχουν αυξημένη αυτοπεποίθηση, είναι σε θέση να δεσμεύουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και συνακόλουθα να βελτιώνουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Ακολούθως παρατίθενται ευρήματα ερευνών για τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που οφείλει να κατέχει ένας καλός εκπαιδευτικός. Αρχικά αξίζει να αναφερθεί η έρευνα του Ξωχέλλη (1990) για τις στάσεις και την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας «αντιλαμβάνονταν το έργο τους κυρίως ως παιδαγωγική αποστολή ενώ για το μεγαλύτερο μέρος των εκπροσώπων της δευτεροβάθμιας προέχει ο ρόλος του ειδικευμένου επιστήμονα» (ο.π., σ.28-29)

Ανάλογα η Koutroumpa (2012), στην έρευνα που πραγματοποίησε για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον καλό εκπαιδευτικό, οδηγήθηκε μετά από παραγοντική ανάλυση σε κάποια χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού όπως η θεμελίωση σχέσεων εμπιστοσύνης, η διακριτικότητα, η ευελιξία, η προσπάθεια του να γίνει κατανοητός, οι κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας. Επίσης, η αντικειμενικότητα κατά την διάρκεια απαιτητικών καταστάσεων, η αυστηρότητα και οι υψηλές απαιτήσεις, καθώς και η πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού μπορούν να εξασφαλίσουν την αποτελεσματική διδασκαλία. Άλλα χαρακτηριστικά που καταγράφηκαν είναι η φιλικότητα και η προσήνεια του εκπαιδευτικού, οι ανοιχτοί ορίζοντες, όταν δηλαδή ο εκπαιδευτικός απαλλάσσεται από προσωπικές αγκυλώσεις και η παροχή βοήθειας στους μαθητές για την ολοκλήρωση των εργασιών τους. Η χρήση εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών όπως η ομαδική δουλειά και ο καταγιτισμός ιδεών (brainstorming), καθώς και η χρήση εποπτικών μέσων

σε συνδυασμό με την παραδοσιακή μέθοδο της διάλεξης μπορούν να εξασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας.

Στην έρευνα των Πασιαρδή και Πασιαρδή (2000), διαπιστώθηκαν κάποιες ικανότητες βασικές για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού όπως η σαφήνεια των διδακτικών στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, ο ενθουσιασμός που επιδεικνύει και η ενθάρρυνση που παρέχει στους μαθητές του, καθώς επίσης η έμφαση στη διδασκαλία ώστε να βελτιώνεται η σχολική επίδοση όλων των μαθητών και η εκμετάλλευση όλου του διαθέσιμου χρόνου κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επίσης υπογραμμίζεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται και να επιβάλλει την τάξη κατά την σχολική εργασία, να είναι δημοκρατικός και να αντιμετωπίζει δίκαια και με ισότητα τους μαθητές του

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο καλός εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από τις ειδικευμένες γνώσεις του ως επιστήμονας και από τις εκπαιδευτικές του ικανότητες, όπως η οργάνωση και η σαφήνεια των στόχων της διδασκαλίας. Ωστόσο, εξίσου σημαντικές για έναν καλό εκπαιδευτικό θεωρούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και οι ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, βάσει των παραπάνω ερευνών, η εμπιστοσύνη, η προσαρμοστικότητα, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η πρωτοβουλία, η φιλική στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές και η θεμελίωση υγιών σχέσεων μεταξύ τους, η παροχή βοήθειας, η διαχείριση συγκρούσεων και η αντικειμενικότητα, αποτελούν βασικές δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης για έναν καλό εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, μαθητές, γονείς αλλά και εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης χαρακτηρίζουν τον καλό εκπαιδευτικό. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναγνωρίζεται ως σημαντικό προσόν του εκπαιδευτικού

που συμπληρώνει το προφίλ του ως επιστήμονα και συντελεί στην εδραίωση σχέσεων με τους μαθητές και στη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον να προσδιοριστούν οι δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης που θεωρούνται σημαντικές για έναν καλό εκπαιδευτικό από μαθητές και γονείς. Αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει στην περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να βελτιώσουν ή να ενισχύσουν τις δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης που, όπως προαναφέρθηκε, επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή, με όλα τα οφέλη που μπορεί να έχει η ανάπτυξη αυτή στη σχολική και εξωσχολική ζωή του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως έγινε φανερό και από το θεωρητικό μέρος, ο ορισμός του καλού εκπαιδευτικού συμπεριλαμβάνει ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού όπως η ενσυναίσθηση, η επικοινωνία, η θεμελίωση σχέσεων με τους μαθητές, η διαχείριση συγκρούσεων, ο αυτοέλεγχος και η αξιοπιστία, είναι δεξιότητες που εκτιμώνται τόσο από γονείς και μαθητές, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όταν τους ζητάται να προσδιορίσουν τον καλό εκπαιδευτικό. Ωστόσο, απουσιάζουν έρευνες που εστιάζουν αποκλειστικά στις ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού υπό το πρίσμα των μαθητών και των γονέων.

Σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα εμπειρική έρευνα αποσκοπεί στην αξιολόγηση των σημαντικών ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού από γονείς και μαθητές. Ειδικότερα, πρώτος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σημαντικότητας 25 συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για έναν καλό εκπαιδευτικό από γονείς και μαθητές. Στο πλαίσιο του πρώτου στόχου διατυπώθηκαν οι επιμέρους στόχοι: α) της διερεύνησης της πιθανής σχέσης των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος (π.χ. φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών) με τις εκτιμήσεις των γονέων και μαθητών και β) της σύγκλισης ή της απόκλισης των εκτιμήσεων των γονέων και των μαθητών.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αντιληπτής Συναισθηματικής Νοημοσύνης γονέων και μαθητών με τις εκτιμήσεις τους σχετικά με το πόσο σημαντικές είναι οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες για ένα καλό εκπαιδευτικό. Η εικόνα που σχηματίζει το άτομο αναφορικά με τον καλό

εκπαιδευτικό, είναι ανεξάρτητη από τα επίπεδα αντιληπτής Συναισθηματικής Νοημοσύνης του ατόμου; Ο δεύτερος στόχος της παρούσας έρευνας διατυπώθηκε με σκοπό να διερευνηθεί εάν υπάρχει μια κοινή βάση, μια κοινή αντίληψη για τα χαρακτηριστικά Συναισθηματικής Νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού, άσχετα από το πόσο αναπτυγμένες είναι οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου που καλείται να αξιολογήσει τον καλό εκπαιδευτικό.

ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 84 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 70 ενήλικοι με την ιδιότητα του γονέα. Ιδιαίτερα για το δείγμα των γονέων, αξίζει να αναφερθεί πως αρκούσε να είναι γονείς ενός ή παραπάνω παιδιών που φοιτούν τουλάχιστον στην πρώτη τάξη του δημοτικού, χωρίς να υπάρχει ο περιορισμός το παιδί να φοιτά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναφορικά με το δείγμα των μαθητών, οι συμμετέχοντες στην έρευνα έπρεπε να φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί πως υπήρχαν περιπτώσεις που συμμετείχαν οικογενειακώς στην έρευνα, δηλαδή τα παιδιά μαζί με τους γονείς τους, ενώ υπήρχαν και περιπτώσεις όπου οι συμμετείχαν μόνο οι μαθητές χωρίς τους γονείς τους και το αντίστροφο. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι συμμετέχοντες κατέθεσαν την εκτίμησή τους για τη σημαντικότητα των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του καλού εκπαιδευτικού, όπως και αν ορίζει ο καθένας τον καλό εκπαιδευτικό και πιθανόν έχοντας στο μυαλό του κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο-πρόσωπο εκπαιδευτικού.

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, το δείγμα των μαθητών αποτελούταν από 35 αγόρια (41.7%) και 49 κορίτσια (58.3%). Η ηλικία τους κυμάνθηκε από 13 έως 19 ετών ($M.O.=16.52$, $T.A=1.814$). Ως προς τη σχολική βαθμίδα, 24 συμμετέχοντες φοιτούσαν στο γυμνάσιο (28.6%) και 60 φοιτούσαν στο λύκειο (71.4%). Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων, 26 συμμετέχοντες ήταν άνδρες (37.1%) και 44 ήταν γυναίκες (62.9%). Η ηλικία τους κυμάνθηκε από 32 έως 58 ετών ($M.O.=46.31$, $T.A$

=5.542). Ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο, 30 (44.1%) ήταν απόφοιτοι δευτεροβάθμιας και 38 (55.9%) ήταν απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

4.2 Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με μία συστοιχία τριών ερωτηματολογίων. Το πρώτο αφορούσε στην καταγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικία, σχολική βαθμίδα φοίτησης/εκπαιδευτικό επίπεδο) των συμμετεχόντων. Το δεύτερο μέρος εξέταζε τις απόψεις/εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για το πόσο σημαντικές είναι συγκεκριμένες δεξιότητες συναισθηματικής και κοινωνικής υφής για τον «καλό» εκπαιδευτικό. Το τρίτο μέρος αφορούσε στην μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και παρείχαν σαφείς και επαρκείς οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους. Τα δύο τελευταία ερωτηματολόγια περιγράφονται αναλυτικότερα ακολούθως και παρατίθενται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

4.2.1 Κλίμακα Αξιολόγησης Συναισθηματικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων του Καλού Εκπαιδευτικού. Για τη διερεύνηση των εκτιμήσεων των συμμετεχόντων αναφορικά με το ποιες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες θεωρούν σημαντικές για έναν καλό εκπαιδευτικό χρησιμοποιήθηκε η *Κλίμακα Αξιολόγησης Συναισθηματικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων του «Καλού Εκπαιδευτικού»*. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε με βάση τα θεωρητικά μοντέλα των Goleman (2001) και Bar-On (2000) για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Διαμαντοπούλου & Πλατσίδου, 2014). Περιλαμβάνει συνολικά 25 δεξιότητες/ικανότητες. Κάθε μία από τις δεξιότητες/ικανότητες συνοδεύεται από μία σύντομη περιγραφή (π.χ. *Συναισθηματική αυτοεπίγνωση: Η αναγνώριση των*

προσωπικών συναισθημάτων και των επιδράσεών τους. Η κατανόηση του πώς συνδέονται τα συναισθήματα με τις σκέψεις και τις ενέργειες του ατόμου). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο σημαντική θεωρούν για έναν «καλό εκπαιδευτικό» κάθε μία από τις 25 ερευνώμενες δεξιότητες/ικανότητες βάσει μίας κλίμακας Likert 5 βαθμών όπου το 1 αντιστοιχούσε στην απάντηση «Καθόλου ή σχεδόν καθόλου σημαντική» και το 5 στην απάντηση «Απόλυτα ή σχεδόν απόλυτα σημαντική».

4.2.2 Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS). Προκειμένου να αξιολογηθούν οι συναισθηματικές δεξιότητες των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε το Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) (2002), του οποίου η ελληνική μετάφραση έγινε από τους Kafetsios και Zampetakis (2008). Πρόκειται για ένα δημοφιλές ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Βασίζεται στον ορισμό τεσσάρων διαστάσεων Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Mayer et al.. Αποτελείται από 16 προτάσεις οι οποίες συνιστούν τέσσερις υποκλίμακες: α) τη διάσταση της αυτοεκτίμησης των συναισθημάτων (self-emotion appraisal) που αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να εκφράζει τα συναισθήματά του («πάντα καταλαβαίνω τι αισθάνομαι πραγματικά»), β) την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων (other emotion appraisal) που αξιολογεί την ικανότητα αντίληψης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων («πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους»), γ) τη διάσταση της χρήσης των συναισθημάτων (use of emotion) που δηλώνει την ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους αποτελεσματικά κατευθύνοντάς τα προς εποικοδομητικές δραστηριότητες και προσωπική επίδοση («πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο») και δ) τη διάσταση

της ρύθμισης των συναισθημάτων (regulation of emotion) που αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα («έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου»). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκφράσουν τη συμφωνία τους σε καθεμία από τις 16 προτάσεις σε μια κλίμακα τύπου Likert επτά βαθμών. Οι απαντήσεις κυμαίνονται από την απόλυτη διαφωνία (1) έως την απόλυτη συμφωνία (7). (Κλίμακα 1-7)

4.3 Διαδικασία

Η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε σε σχολεία της Θεσσαλονίκης και των Σερρών, αφού εξασφαλίστηκε η άδεια από τους οικείους διευθυντές. Αφού δόθηκαν κάποιες απαραίτητες διευκρινίσεις και τονίστηκε η εξασφάλιση της ανωνυμίας των μαθητών, η συμπλήρωση τους πραγματοποιήθηκε παρουσία της ερευνήτριας. Όσον αφορά τους γονείς, το δείγμα συγκεντρώθηκε από το φιλικό και κοινωνικό περιβάλλον της ερευνήτριας. Από τα 171 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν συνολικά, παραλάβαμε συμπληρωμένα 154 (90%).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εμπειρική εργασία είχε δύο στόχους. Πρώτος στόχος ήταν να διερευνηθεί το πόσο σημαντικές θεωρούν γονείς και μαθητές 25 δεξιότητες συναισθηματικής και κοινωνικής υφής για έναν καλό εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο του πρώτου στόχου διατυπώθηκαν και δύο επιμέρους στόχοι: α) να εξεταστεί εάν οι εκτιμήσεις γονέων και μαθητών συνδέονται με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. φύλο, ηλικία κ.ά.) και β) να εξεταστεί εάν οι εκτιμήσεις γονέων και μαθητών διαφέρουν ή συγκλίνουν μεταξύ τους. Δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί το εάν οι εκτιμήσεις γονέων και μαθητών αναφορικά με το πόσο σημαντικές είναι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες για έναν καλό εκπαιδευτικό συνδέονται με τα επίπεδα της αντιληπτής Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους. Μέσω του στόχου αυτού είναι δυνατό να διαπιστωθεί αν τα επίπεδα της αντιληπτής Συναισθηματικής Νοημοσύνης των ατόμων επηρεάζουν την κρίση τους όσο αφορά τις δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού, ή αν υπάρχει μια κοινή και σταθερή εικόνα για τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού.

5.1 Εκτιμήσεις Γονέων και Μαθητών για τη Σημαντικότητα των Ερευνώμενων Συναισθηματικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για έναν Καλό Εκπαιδευτικό

Προκειμένου να επιτευχθεί ο πρώτος κύριος στόχος της έρευνας εξετάστηκαν οι μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην Κλίμακα Αξιολόγησης Συναισθηματικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων του «Καλού Εκπαιδευτικού». Υπενθυμίζεται ότι στο εν λόγω ερωτηματολόγιο οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν πόσο σημαντικές θεωρούν για έναν «καλό εκπαιδευτικό» 25 δεξιότητες

συναισθηματικής και κοινωνικής υφής βάσει μίας κλίμακας Likert 5 βαθμών όπου το 1 = «Καθόλου ή σχεδόν καθόλου σημαντική» και το 5 = «Απόλυτα ή σχεδόν απόλυτα σημαντική».

Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων οι γονείς αξιολόγησαν το σύνολο των εξεταζόμενων δεξιοτήτων ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντικές για έναν καλό εκπαιδευτικό. Αναλυτικά οι μέσοι όροι των εκτιμήσεων των γονέων για τις 25 ερευνώμενες δεξιότητες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Σε ό,τι αφορά στις εκτιμήσεις των μαθητών, από την εξέταση των απαντήσεών τους στην Κλίμακα Αξιολόγησης Συναισθηματικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων του «Καλού Εκπαιδευτικού» φάνηκε ότι οι μαθητές αξιολόγησαν το σύνολο των εξεταζόμενων δεξιοτήτων από μέτρια σημαντικές έως και πολύ σημαντικές. Αναλυτικά οι μέσοι όροι των εκτιμήσεων των μαθητών για τις 25 ερευνώμενες δεξιότητες παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των γονέων στην Κλίμακα Αξιολόγησης Συναισθηματικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων του «Καλού Εκπαιδευτικού».

Ερευνώμενες δεξιότητες	Μ.Ο	Τ.Α
Αξιοπιστία	4.70	0.65
Αυτοέλεγχος	4.57	0.71
Ευσυνειδησία	4.51	0.65
Ομαδικότητα και συνεργασία	4.50	0.63
Επικοινωνία	4.46	0.74
Ανάπτυξη των άλλων	4.41	0.71
Αισιοδοξία και θετική διάθεση	4.37	0.74
Ενσυναίσθηση	4.35	0.78
Αυτοπεποίθηση	4.31	0.67
Διαχείριση συγκρούσεων	4.29	0.64
Έλεγχος πραγματικότητας	4.28	0.70
Κοινωνική υπευθυνότητα	4.27	0.66
Ηγετική ικανότητα	4.26	0.83
Ακριβής αυτοαξιολόγηση	4.25	0.74
Προσανατολισμός στην εξυπηρέτηση	4.25	0.77
Επιρροή	4.21	0.76
Ανεξαρτησία	4.17	0.82
Προσαρμοστικότητα	4.16	0.76
Συναισθηματική αυτεπίγνωση	4.10	0.71
Οργανωτική επίγνωση	4.09	0.76
Πρωτοβουλία	4.01	0.87
Καταλύτης αλλαγών	3.94	0.87
Κίνητρο επίτευξης	3.93	0.79
Δημιουργία δεσμών	3.81	1.00
Διεκδικητική συμπεριφορά	3.80	0.92
Συνολικός Μέσος Όρος	4.23	0.47

Πίνακας 2

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών στην Κλίμακα Αξιολόγησης Συναισθηματικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων του «Καλού Εκπαιδευτικού».

Ερευνώμενες δεξιότητες	Μ.Ο	Τ.Α
Αυτοέλεγχος	4.33	0.95
Αξιοπιστία	4.30	0.95
Αισιοδοξία και θετική διάθεση	4.23	0.90
Ευσυνειδησία	4.18	0.89
Επικοινωνία	4.13	1.08
Ομαδικότητα συνεργασία	4.07	0.88
Προσανατολισμός στην εξυπηρέτηση	4.07	0.97
Ενσυναίσθηση	4.02	0.93
Ανάπτυξη των άλλων	3.99	0.94
Ακριβής αυτοαξιολόγηση	3.98	0.84
Διαχείριση των συγκρούσεων	3.89	1.06
Προσαρμοστικότητα	3.85	1.00
Επιρροή	3.85	1.10
Αυτοπεποίθηση	3.82	1.07
Έλεγχος της πραγματικότητας	3.78	0.95
Κίνητρο επίτευξης	3.77	0.87
Ανεξαρτησία	3.71	1.17
Κοινωνική υπευθυνότητα	3.70	1.01
Πρωτοβουλία	3.69	0.97
Ηγετική ικανότητα	3.67	1.08
Συναισθηματική αυτεπίγνωση	3.63	0.86
Οργανωτική επίγνωση	3.56	1.06
Δημιουργία δεσμών	3.51	1.17
Καταλύτης αλλαγών	3.24	1.05
Διεκδικητική συμπεριφορά	3.23	1.18
Συνολικός Μέσος Όρος	3.85	0.45

5.2 Εκτιμήσεις των Συμμετεχόντων σε Σχέση με τα Δημογραφικά τους Χαρακτηριστικά

Προχωρώντας στους επιμέρους στόχους, στη συνέχεια εξετάστηκε το εάν οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων συνδέονται με ή διαφοροποιούνται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων για κάθε έναν από τους εξεταζόμενους δημογραφικούς παράγοντες για τις δύο ομάδες συμμετεχόντων.

5.2.2 Φύλο. Προκειμένου να εξεταστεί εάν οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων στις 25 εξεταζόμενες δεξιότητες διέφεραν με βάση το φύλο τους, εφαρμόστηκαν αναλύσεις διακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή κάθε μία από τις 25 δεξιότητες και ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο των συμμετεχόντων. Αναφορικά με τους γονείς, από τα αποτελέσματα των επιμέρους αναλύσεων διακύμανσης φάνηκε ότι μόνο σε μία από τις ερευνώμενες δεξιότητες, την «επιρροή», οι μέσοι όροι των εκτιμήσεων των ανδρών και των γυναικών συμμετεχόντων διέφεραν στατιστικά σημαντικά ($F_{1,66} = 7.311, p = 0.009 < 0.05$). Ειδικότερα, η ικανότητα επιρροής αξιολογήθηκε ως περισσότερο σημαντική για έναν καλό εκπαιδευτικό από τους άνδρες συμμετέχοντες ($M.O. = 4.52, T.A. = 0.59$) από ότι για τις γυναίκες συμμετέχουσες ($M.O. = 4.02, T.A. = 0.80$).

Σε ό,τι αφορά αντίστοιχα τους μαθητές, από τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης φάνηκε ότι μόνο σε μία από τις ερευνώμενες δεξιότητες, την «ηγετική ικανότητα», οι μέσοι όροι των εκτιμήσεων των αγοριών και των κοριτσιών διέφεραν στατιστικά σημαντικά ($F_{1,82} = 6.848, p = 0.011 < 0.05$). Ειδικότερα, η ηγετική ικανότητα αξιολογήθηκε ως πιο σημαντική από τα κορίτσια ($M.O. = 3.92, T.A. = 0.84$) από ότι για τα αγόρια ($M.O. = 3.31, T.A. = 1.28$).

5.2.3 Ηλικία. Στη συνέχεια, μέσω αναλύσεων συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας και των 25 ερευνώμενων δεξιοτήτων, εξετάστηκε εάν οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων συνδέονται με την ηλικία τους. Σε ό, τι αφορά τους γονείς, από τις αναλύσεις συσχέτισης φάνηκε ότι στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικίας και των εκτιμήσεών τους υπήρξε σε τρεις από τις ερευνώμενες δεξιότητες. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε μία χαμηλή, αρνητική, στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και των εκτιμήσεών τους αναφορικά με το πόσο σημαντικό χαρακτηριστικό θεωρούν ότι είναι (για έναν καλό εκπαιδευτικό) ο προσανατολισμός στην ανάπτυξη των άλλων ($r = -0.24, p = 0.047 < 0.05$). Η δεύτερη στατιστικά σημαντική σχέση που παρατηρήθηκε με την ηλικία των συμμετεχόντων αφορούσε στις εκτιμήσεις τους ως προς την ικανότητα επιρροής (του καλού εκπαιδευτικού). Ειδικότερα παρατηρήθηκε μία χαμηλή, θετική σχέση ($r = 0.26, p = 0.033 < 0.05$). Η τρίτη στατιστικά σημαντική σχέση που παρατηρήθηκε αφορούσε στις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για τη σημαντικότητα της ικανότητας ελέγχου της πραγματικότητας. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μία χαμηλή, αρνητική σχέση μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και των εκτιμήσεών τους για τη συγκεκριμένη ικανότητα ($r = -0.26, p = 0.032 < 0.05$).

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές, από τις αντίστοιχες αναλύσεις συσχέτισης φάνηκε ότι δεν υπήρξε καμία στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικίας τους και των επιμέρους εκτιμήσεών τους στις 25 ερευνώμενες δεξιότητες.

5.2.4 Μορφωτικό επίπεδο γονέων. Προκειμένου να εξεταστεί εάν οι εκτιμήσεις των συμμετεχόντων στις 25 εξεταζόμενες δεξιότητες διέφεραν με βάση το αν ήταν απόφοιτοι Β' Βάθμιας ή Γ' Βάθμιας εκπαίδευσης, εφαρμόστηκαν αναλύσεις διακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή κάθε μία από τις 25 δεξιότητες και ανεξάρτητη

μεταβλητή το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης φάνηκε ότι οι μέσοι όροι των εκτιμήσεων των συμμετεχόντων ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά σε καμία από τις ερευνώμενες δεξιότητες.

5.2.5 Τάξη φοίτησης μαθητών. Τέλος, προκειμένου να εξεταστεί εάν διέφεραν στατιστικά σημαντικά οι εκτιμήσεις των μαθητών γυμνασίου και των μαθητών λυκείου εφαρμόστηκαν αναλύσεις διακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή κάθε μία από τις 25 δεξιότητες και ανεξάρτητη μεταβλητή την τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης φάνηκε ότι οι εκτιμήσεις των μαθητών γυμνασίου και των μαθητών λυκείου διέφεραν στατιστικά σημαντικά σε δύο από τις ερευνώμενες δεξιότητες: την επικοινωνία ($F_{1,82} = 4.314, p = 0.041 < 0.05$) και τη διεκδικητική συμπεριφορά ($F_{1,82} = 4.941, p = 0.029 < 0.05$). Ειδικότερα, η ικανότητα επικοινωνίας αξιολογήθηκε ως πιο σημαντική από τους μαθητές λυκείου ($M.O.= 4.28, T.A.= 0.89$) σε σύγκριση με τους μαθητές γυμνασίου ($M.O.= 3.75, T.A.= 1.42$) ενώ για την ικανότητα διεκδικητικής συμπεριφοράς τα αποτελέσματα ήταν αντίστροφα, καθώς η συγκεκριμένη ικανότητα αξιολογήθηκε ως πιο σημαντική από τους μαθητές γυμνασίου ($M.O.= 3.67, T.A.= 1.17$) από ότι για τους μαθητές λυκείου ($M.O.= 3.05, T.A.= 1.14$).

5.3 Σύγκριση Εκτιμήσεων Γονέων και Μαθητών για τις Εξεταζόμενες Συναισθηματικές και Κοινωνικές Δεξιότητες του Καλού Εκπαιδευτικού

Ολοκληρώνοντας τις αναλύσεις στο πλαίσιο του πρώτου κύριου στόχου, στη συνέχεια εξετάστηκε εάν οι μέσοι όροι των εκτιμήσεων των γονέων και των μαθητών (ως προς τη σημαντικότητα των 25 εξεταζόμενων δεξιοτήτων) διέφεραν στατιστικά

σημαντικά μεταξύ τους. Προκειμένου να επιτευχθεί ο εν λόγω στόχος, εφαρμόστηκαν αναλύσεις διακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή κάθε μία από τις 25 δεξιότητες και ανεξάρτητη μεταβλητή την ιδιότητα (γονέας-μαθητής) των συμμετεχόντων. Παράλληλα υπολογίστηκε και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach ($\alpha_{\text{γονέων}}=0.93$ & $\alpha_{\text{μαθητών}}=0.84$). Από τα αποτελέσματα των σχετικών αναλύσεων φάνηκε ότι οι μέσοι όροι των εκτιμήσεων γονέων και μαθητών διέφεραν στατιστικά σημαντικά στην πλειονότητα των εξεταζόμενων δεξιοτήτων/ικανοτήτων ($F_{1, 139}=23.621, p < 0.001$). Όπως φάνηκε, οι γονείς αξιολόγησαν συνολικά τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες ως πολύ (προς απόλυτα) σημαντικές για έναν καλό εκπαιδευτικό ($M.O.=4.23, T.A.=0.47$) ενώ οι μαθητές αξιολόγησαν τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες ως μέτρια προς πολύ σημαντικές ($M.O.=3.85, T.A.=0.45$). Οι δεξιότητες οι οποίες αξιολογήθηκαν από τους γονείς πιο υψηλά για έναν καλό εκπαιδευτικό σε σύγκριση με τους μαθητές, υπογραμμίζονται με έντονα γράμματα στον Πίνακα 3.

5.4 Διερεύνηση της Σχέσης Μεταξύ των Εκτιμήσεων των Συμμετεχόντων και της Αντιληπτής Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους

Δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί εάν οι εκτιμήσεις γονέων και μαθητών αναφορικά με το πόσο σημαντικές είναι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες για έναν καλό εκπαιδευτικό συνδέονται με τα επίπεδα της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Προκειμένου να επιτευχθεί ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν απαραίτητο να προηγηθούν η εκτίμηση/μέτρηση α) της συνολικής σημαντικότητας που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες (για έναν καλό εκπαιδευτικό) η οποία ανφέρθηκε προηγουμένως και β) της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων.

Πίνακας 3

Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκτιμήσεων των γονέων και των μαθητών, για τη σημαντικότητα των 25 ερευνώμενων δεξιοτήτων αποτελέσματα ANOVA

Ερευνώμενες δεξιότητες	$F_{(1,151)}$	p	Γονείς		Μαθητές	
			M.O	Γ.Α	M.O	Γ.Α
Συναισθηματική απεπίγνωση	13.211	0.000	4.10	0.71	3.63	0.86
Ακριβής αυτοαξιολόγηση	4.363	0.038	4.25	0.74	3.98	0.84
Αυτοπεποίθηση	11.207	0.001	4.31	0.67	3.82	1.07
Αυτοέλεγχος	2.996	0.085	4.57	0.71	4.33	0.95
Αξιοπιστία	8.614	0.004	4.70	0.65	4.30	0.95
Ευσυνειδησία	6.827	0.010	4.51	0.65	4.18	0.89
Προσαρμοστικότητα	4.619	0.033	4.16	0.76	3.85	1.00
Κίνητρο επίτευξης	1.314	0.254	3.93	0.79	3.77	0.87
Πρωτοβουλία	4.658	0.032	4.01	0.87	3.69	0.97
Ενσυναίσθηση	5.286	0.023	4.35	0.78	4.02	0.93
Προσανατολισμός στην εξυπηρέτηση	1.479	0.226	4.25	0.77	4.07	0.93
Οργανωτική επίγνωση	12.039	0.001	4.09	0.76	3.56	1.06
Ανάπτυξη των άλλων	9.168	0.003	4.41	0.71	3.99	0.94
Επιρροή	5.233	0.024	4.21	0.76	3.85	1.10
Επικοινωνία	4.703	0.032	4.46	0.74	4.13	1.08
Διαχείριση συγκρούσεων	7.323	0.008	4.29	0.64	3.89	1.06
Ηγετική ικανότητα	14.028	0.000	4.26	0.83	3.67	1.08
Καταλύτης αλλαγών	20.157	0.000	3.94	0.87	3.24	1.05
Δημιουργία δεσμών	2.830	0.095	3.81	1.00	3.51	1.17
Ομαδικότητα συνεργασία	11.519	0.001	4.50	0.63	4.07	0.88
Διεκδικητική συμπεριφορά	10.849	0.001	3.80	0.92	3.23	1.18
Ανεξαρτησία	7.624	0.006	4.17	0.82	3.71	1.17
Κοινωνική υπευθυνότητα	16.593	0.000	4.27	0.66	3.70	1.01
Έλεγχος πραγματικότητας	12.695	0.000	4.28	0.70	3.78	0.95
Αισιοδοξία και θετική διάθεση	1.165	0.282	4.37	0.74	4.23	0.90

5.5 Εκτίμηση της Συνολικής Αντιληπτής Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Συμμετεχόντων

Για την εκτίμηση της συνολικής αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεών τους στις 16 δηλώσεις του WLEIS. Παράλληλα υπολογίστηκε και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach ($\alpha_{\text{γονέων}}=0.90$ & $\alpha_{\text{μαθητών}}=0.86$). Όπως φάνηκε, οι συμμετέχοντες είχαν μέτρια προς υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ($M.O._{\text{γονέων}}=5.37$, $T.A._{\text{γονέων}}=0.71$ και $M.O._{\text{μαθητών}}=5.07$, $T.A._{\text{μαθητών}}=0.93$) με τους γονείς ωστόσο να έχουν σημαντικά υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης από τους μαθητές ($F_{1, 140}=4.715$, $p=0.03 < 0.05$).

5.6 Έλεγχος Συσχέτισης της Συνολικής Αντιληπτής Σημαντικότητας των Εξεταζόμενων Συναισθηματικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων του Καλού Εκπαιδευτικού με τη Συνολική Αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη των Συμμετεχόντων

Προκειμένου να ελεγχθεί αν η συνολική αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων συνδέεται με το πόσο σημαντικές θεωρούν (συνολικά) τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες για έναν καλό εκπαιδευτικό εφαρμόστηκε ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών. Όπως φάνηκε από τις αναλύσεις, μεταξύ των δύο μεταβλητών υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση τόσο στην ομάδα των γονέων όσο και στην ομάδα των μαθητών. Ειδικότερα, για την ομάδα των γονέων παρατηρήθηκε μία μέτρια, θετική, στατιστικά σημαντική σχέση ($r=0.37$,

$p=0.002<0.05$) και για την ομάδα των μαθητών μια ισχυρότερη, θετική στατιστικά σημαντική σχέση ($r=0.42$, $p<0.001$) μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Θέλοντας να εξετάσουμε περαιτέρω τη σχέση των δύο αυτών κύριων μεταβλητών, εφαρμόστηκε ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη συνολική αντιληπτή σημαντικότητα για τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες του καλού δασκάλου (από γονείς και μαθητές) και ανεξάρτητη μεταβλητή τη συνολική αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων (γονέων και μαθητών). Από τις αναλύσεις παλινδρόμησης φάνηκε πώς, στην περίπτωση των γονέων, η συνολική αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούσε να εξηγήσει το 14% της διακύμανσης της συνολικής αντιληπτής σημαντικότητας των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ($F_{1,62}= 10.01$, $p= 0.002$). Στην περίπτωση των μαθητών, η συνολική αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούσε να εξηγήσει το 18% της διακύμανσης της συνολικής αντιληπτής σημαντικότητας των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ($F_{1,66}= 14.40$, $p< 0.001$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Συζήτηση αποτελεμάτων

Πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της σημαντικότητας 25 συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για έναν καλό εκπαιδευτικό με βάση τις αξιολογήσεις γονέων και μαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι ικανότητες αυτές θεωρούνται σημαντικές για έναν καλό εκπαιδευτικό και από τις δυο ομάδες συμμετεχόντων. Ωστόσο υπάρχει μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ γονέων και μαθητών ως προς την αξιολόγηση των δεξιοτήτων, καθώς για τους γονείς αξιολογούνται πολύ έως πάρα πολύ σημαντικές, ενώ για τους μαθητές αξιολογούνται μέτρια ως πολύ σημαντικές. Δυστυχώς λόγω έλλειψης σχετικών ερευνών, δεν είναι δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών με άλλα δεδομένα. Ωστόσο το εύρημα αυτό συνδέεται με το επίπεδο αντιληπτής Συναισθηματικής Νοημοσύνης των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, στο σύνολο τους οι συμμετέχοντες έχουν μέτριο προς υψηλό επίπεδο νοημοσύνης, με τους γονείς όμως να υπερέχουν, έχοντας σημαντικά υψηλότερο επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τους μαθητές. Το εύρημα αυτό συνδέεται με την αντίληψη πως η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι εξελισσόμενη και αναπτύσσεται μέχρι τα πενήντα χρόνια της ζωής του ατόμου (Bar-on, 2000. Mayer et al. 2000). Συνακόλουθα, πιθανόν να σχετίζεται και με τη στατιστικά σημαντική διαφορά των εκτιμήσεων των δεξιοτήτων του καλού εκπαιδευτικού από τους συμμετέχοντες, καθώς οι γονείς αξιολογούν τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες πολύ έως απόλυτα σημαντικές ενώ οι μαθητές μέτρια ως πολύ σημαντικές. Η αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη αυξάνει με το πέρασμα της ηλικίας, από γενιά σε γενιά. Οι γονείς αναγνωρίζουν τα

χαρακτηριστικά Συναισθηματικής Νοημοσύνης και τους αποδίδουν μεγαλύτερη αξία/σημασία. Πιθανόν οι γονείς, έχοντας οι ίδιοι υψηλότερο επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης, να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν ευκολότερα τις ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης και ταυτόχρονα να τις θεωρούν και πιο σημαντικές για έναν καλό εκπαιδευτικό από ότι τα παιδιά/μαθητές.

Σε ό, τι αφορά την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στις εκτιμήσεις των συμμετεχόντων, και ειδικότερα το φύλο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, εκτός από α) την ικανότητα της επιρροής που αξιολογήθηκε περισσότερο σημαντική από τους άνδρες για έναν καλό εκπαιδευτικό και λιγότερο σημαντική για τις γυναίκες και β) την ηγετική ικανότητα που εκτιμήθηκε υψηλότερα από τα κορίτσια για έναν καλό εκπαιδευτικό και σημαντικά χαμηλότερα για τα αγόρια. Σύμφωνα με την Carli (2001), η διαφορά στην εκτίμηση σημαντικότητας της ικανότητας της επιρροής θα μπορούσε να οφείλεται στο ότι οι άνδρες ασκούν περισσότερη επιρροή από τις γυναίκες οπότε και αναγνωρίζουν την ικανότητα αυτή ως πιο σημαντική, καθώς, σύμφωνα με το στερεοτυπικό ρόλο που τους αποδίδεται από την κοινωνία, αναμένονται να είναι γνώστες, καταρτισμένοι και να δρουν ως αρχές εξουσίας. Παράλληλα η επιρροή που ασκείται από τις γυναίκες είναι πιο πιθανό να αγνοηθεί και, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης της ομάδας, οι πρωτοβουλίες και οι δραστηριότητες των ανδρών να τύχουν μεγαλύτερης προσοχής και επίδρασης στη λήψη αποφάσεων της ομάδας. Όσον αφορά την υψηλότερη εκτίμηση της ηγετικής ικανότητας για έναν καλό εκπαιδευτικό από τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια που συμμετείχαν στην έρευνα, αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι σε μια νεοφιλελεύθερη κοινωνία όπου οι γυναίκες συνήθως δε βρίσκονται σε θέσεις εξουσίας και η ανδροκρατία σε διάφορους

τομείς είναι ανάγκη να ξεπεραστεί, τα κορίτσια αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην ηγετική ικανότητα, ως μια ικανότητα ίσως που θα ήθελαν οι ίδιες να αναπτύξουν.

Αναφορικά με τη βαθμίδα φοίτησης των μαθητών, η ικανότητα της επικοινωνίας αξιολογήθηκε ως πιο σημαντική από τους μαθητές λυκείου σε σχέση με τους μαθητές γυμνασίου. Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εαυτούς τους και τους άλλους διαφορετικά καθώς ωριμάζουν· όσο αλλάζει η αυτοαντίληψη και όσο οι μαθητές βιώνουν διάφορες εμπειρίες πάνω στις σχέσεις, οι εκτιμήσεις τους για τη συναισθηματική επάρκεια είναι πιθανόν να διαφοροποιηθούν ανάλογα (Rubin, Graham & Mignerey, 1990). Όσο μεγαλώνει ο μαθητής και ενηλικιώνεται, διυλίζει περισσότερο τις καταστάσεις και διαμορφώνει απόψεις πάνω σε διάφορα θέματα. Στη φάση αυτή, η ικανότητα επικοινωνίας είναι χρήσιμη στο μαθητή προκειμένου να αποσαφηνίσει κάποιες έννοιες και να θεμελιώσει πιο στέρεες σχέσεις με το περιβάλλον γύρω του. Στη σχολική βαθμίδα του λυκείου, ο μαθητής αναπτύσσει διαφορετική σχέση με τον εκπαιδευτικό από ό, τι στη βαθμίδα του γυμνασίου. Είναι πιθανόν οι μαθητές να μην αντιμετωπίζουν πλέον τον εκπαιδευτικό ως αρχηγό ή ως αυθεντία, αλλά να τον αμφισβητούν και μέσα από διάλογο και επικοινωνία, να επεξεργάζονται περισσότερο τα ερεθίσματα που δέχονται από αυτόν και τον περίγυρό τους.

Επίσης, έρευνα της Πλατσίδου (2005) για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη σε εφηβικό πληθυσμό, έδειξε πως η ικανότητα της επικοινωνίας παρουσιάζει μια σημαντικά στατιστική σχέση με την ηλικία και συνεκδοχικά με τη βαθμίδα φοίτησης, καθώς από την Α' γυμνασίου μέχρι την Α' λυκείου η ικανότητα της επικοινωνίας αυξάνεται ενώ στη Β' λυκείου μειώνεται δραματικά. Αυτό σημαίνει πως όσο μεγαλώνουν οι μαθητές και διανύουν την περίοδο της εφηβείας, περνούν από μια

κατάσταση εσωστρέφειας, είναι περισσότερο νευρικοί και επικοινωνούν δυσκολότερα με τον περίγυρό τους. Είναι πιθανό, όσο μεγαλώνουν οι έφηβοι και υπολείπονται των δεξιοτήτων επικοινωνίας, τόσο να θέλουν από τους άλλους (συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού τους) να έχουν αναπτυγμένη την ικανότητα της επικοινωνίας.

Σε ό, τι αφορά την ηλικία των γονέων και την επίδρασή της στην εκτίμηση των επιμέρους δεξιοτήτων, διαπιστώθηκε μια χαμηλή αρνητική σχέση μεταξύ ηλικίας και των ικανοτήτων του ελέγχου πραγματικότητας καθώς και του προσανατολισμού στην ανάπτυξη των άλλων, ενώ αντίστοιχα καταγράφηκε μια χαμηλή θετική σχέση μεταξύ ηλικίας και ικανότητας επιρροής. Η ικανότητα του ελέγχου πραγματικότητας ήταν η μοναδική περίπτωση δεξιότητας του ερωτηματολογίου που δεν έγινε εύκολα αντιληπτή, ως προς το νόημα της, από το δείγμα των γονέων. Πρόκειται για μια δεξιότητα για την οποία, σε αρκετές περιπτώσεις, ζητήθηκαν ερμηνευτικές εξηγήσεις από την ερευνήτρια. Είναι πιθανό, η χαμηλή αρνητική σχέση μεταξύ ηλικίας των γονέων και εκτίμησης της σημαντικότητας της ικανότητας του ελέγχου πραγματικότητας να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς δε συνέλαβαν ακριβώς το νόημά της και έτσι δεν την εκτίμησαν τη σημαντικότητά της. Όσον αφορά τη ικανότητα της επιρροής, οι γονείς φαίνεται πως με το πέρασμα των χρόνων και τις εμπειρίες που έχουν βιώσει, αναγνωρίζουν πόσο σημαντική είναι η ικανότητα αυτή για έναν εκπαιδευτικό. Πιθανόν οι γονείς αντλώντας από προσωπικές εμπειρίες, να αποδίδουν σημασία στη ικανότητα της επιρροής, έχοντας υπόψη συγκεκριμένα παραδείγματα εκπαιδευτικών που τους επηρέασαν θετικά ή αρνητικά.

Εν συνεχεία, διερευνήθηκε ο βαθμός συσχέτισης της συνολικής αντιληπτής Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της συνολικής αντιληπτής σημαντικότητας των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και τα αποτελέσματα έδειξαν πως

υπάρχει μια στατιστικά σημαντική σχέση, μέτρια θετική, για τους μαθητές και ισχυρότερη για τους γονείς. Φαίνεται πως η εικόνα του καλού εκπαιδευτικού ως προς τις ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης δεν είναι εξ ολοκλήρου ανεξάρτητη από την αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη του ατόμου, αλλά επηρεάζεται ως ένα βαθμό από αυτήν. Γονείς και μαθητές αξιολόγησαν υψηλά το σύνολο των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του καλού εκπαιδευτικού. Ωστόσο, οι γονείς οι οποίοι είχαν σημαντικά υψηλότερο επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τους μαθητές, αξιολόγησαν υψηλότερα το σύνολο των δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τους μαθητές. Γενικότερα, η εικόνα που κατασκευάζουν τα άτομα για τον καλό εκπαιδευτικό, φαίνεται πως συμπεριλαμβάνει τα συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του· όμως η αναπτυγμένη αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη του ατόμου βοηθάει ώστε να εντοπίζονται τα χαρακτηριστικά αυτά σε κάποιο άλλο άτομο και να αξιολογούνται ιδιαίτερος θετικά.

6.1.2 Σημεία Σύγκλισης στην Κατάταξη των Ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Καλού Εκπαιδευτικού Μεταξύ των Μαθητών και των Γονέων

Στο πλαίσιο του πρώτου στόχου της παρούσας έρευνας, διατυπώθηκε ο επιμέρους στόχος της εξέτασης της σύγκλισης ή απόκλισης των απόψεων μεταξύ γονέων και μαθητών. Οι εκτιμήσεις των μαθητών σχετικά με τις σημαντικές δεξιότητες συναισθηματικής και κοινωνικής υφής των καλών εκπαιδευτικών παρουσιάζουν σημαντικές ομοιότητες με τις εκτιμήσεις των γονέων πάνω στο ίδιο θέμα. Συγκεκριμένα, οι πέντε πιο σημαντικές δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης για έναν καλό εκπαιδευτικό σύμφωνα με τους μαθητές και τους γονείς ήταν κοινές και σε

παρόμοια σειρά κατάταξης και ήταν η αξιοπιστία, ο αυτοέλεγχος, η ευσυνειδησία, η επικοινωνία και η ομαδικότητα και συνεργασία. Παρόλο που ο εκπαιδευτικός που κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να αξιολογήσουν δεν ήταν ένα συγκεκριμένο άτομο και ο κάθε συμμετέχων στην έρευνα κατέθεσε τις εκτιμήσεις του για το πρότυπο που είχε διαμορφώσει στο νου του, διαπιστώνεται η ύπαρξη μίας κοινής και γενικότερης ιδέας για την εικόνα του καλού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις εκτιμήσεις μαθητών και γονέων. Πιθανότατα τα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας να έχουν διαμορφώσει και ανάλογες εκτιμήσεις σχετικά με την εικόνα του καλού εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά Συναισθηματικής Νοημοσύνης που αναμένεται αυτός να έχει. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται η άποψη πως οι στάσεις των μαθητών σχετικά με τον εκπαιδευτικό διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό και επηρεάζονται από το οικογενειακό περιβάλλον και ουσιαστικά αντανακλούν τις στάσεις των γονέων πάνω στο ίδιο θέμα (Ξωχέλλης, 1990). Οι γονείς επηρεάζουν τις απόψεις των μαθητών και οι εμπειρίες των μαθητών, όπως μεταφέρονται στην οικογένειά τους, επηρεάζουν με τη σειρά τους τις εκτιμήσεις των γονέων. Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη διερεύνηση των συναισθηματικών ικανοτήτων του καλού εκπαιδευτικού υπό το πρίσμα των γονέων απουσιάζουν. Η βιβλιογραφία δίνει έμφαση κυρίως στις εκτιμήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών για την εικόνα του καλού εκπαιδευτικού, ως άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και ως εκ τούτου ακολουθούν ανάλογες έρευνες που υπέδειξαν συγκεκριμένες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες ως σημαντικά χαρακτηριστικά ενός καλού εκπαιδευτικού.

Η αξιοπιστία, η οποία κατείχε την υψηλότερη θέση στην κατάταξη στην παρούσα έρευνα, συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Brookfield (1991) που τη θεωρεί ως βασικό χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού, όπως περιγράφεται από

έρευνα σε μαθητές και εκτιμάται ανεξαρτήτως ηλικίας, κουλτούρας και προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται έρευνα των Thomson et al. (2006) σε φοιτητές σχετικά με τις εκτιμήσεις τους για τον καλό εκπαιδευτικό, τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν πως χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία σχέσεων με το μαθητή εντός ενός μαθησιακού περιβάλλοντος συναισθηματικά ασφαλούς και έμπιστου/αξιόπιστου. Και στην έρευνα των Kutnick και Jules (1993) σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για τον καλό εκπαιδευτικό, οι μαθητές εκτιμούν ιδιαίτερα υψηλά την ικανότητα της αξιοπιστίας, καθώς με αυτήν ο εκπαιδευτικός πετυχαίνει τη δημιουργία ασφαλούς συναισθηματικού πλαισίου που ενισχύει την κινητοποίηση των μαθητών και βελτιώνει τη μάθηση. Το σχολείο αποτελεί έναν σημαντικό χώρο για το μαθητή. Είναι το πεδίο όπου καθημερινά αναδύονται διάφορες προκλήσεις, ο μαθητής βιώνει εμπειρίες και εντάσεις, δημιουργεί σχέσεις, δοκιμάζει τον εαυτό του και αναπτύσσει την αυτοπεποίθησή του. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό για το μαθητή να έχει κάποιον στον οποίο να μπορεί να στηριχτεί, αν και όποτε το επιθυμεί. Είναι βασικό να γνωρίζει το άτομο ότι λειτουργεί σε ένα πλαίσιο αρχών, ακεραιότητας και εμπιστοσύνης.

Η ικανότητα του αυτοελέγχου αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού στην έρευνα των Pozo-Muñoz et al. (2000) αλλά και του Feldman (1986). Ο Garner (2010) σημειώνει ως βασική τη διαχείριση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, καθώς η ικανότητα ελέγχου τους μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα της διδασκαλίας και κατ' επέκταση αναδεικνύει τη σημασία του αυτοελέγχου. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ελέγχει τα συναισθήματά του και τις παρορμήσεις του ώστε να μην επηρεάζεται η διδασκαλία του και να μην αλλοιώνεται η ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές του. Ο αυτοέλεγχος συνδέεται με την αξιοπιστία, διότι ένας

εκπαιδευτικός ο οποίος διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και μπορεί να ανταπεξέλθει σε συνθήκες πίεσης και άγχους, δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο δράσης.

Σύμφωνα με τους Birol et al. (2009), υπάρχουν υψηλά επίπεδα άγχους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς ο εκπαιδευτικός έχει να διαχειριστεί τα συναισθήματα τα δικά του, των μαθητών του, των γονέων, των συναδέλφων και των προϊσταμένων του. Αυτό δικαιολογεί την υψηλή κατάταξη του αυτοελέγχου, καθώς πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχει τα συναισθήματα του για να μπορεί να ανταπεξέλθει σε συνθήκες πίεσης. Τέλος, είναι πιθανό να εκτιμάται ως ιδιαίτερα σημαντική η ικανότητα του αυτοελέγχου από γονείς και μαθητές, διότι μπορεί οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν τη σημασία της ρύθμισης των συναισθημάτων και του αυτοελέγχου τους, ωστόσο δεν το κάνουν τόσο επιτυχημένα όσο πιστεύουν (Sutton & Wheatley, 2003).

Όσο αναφορά την αρκετά υψηλή κατάταξη της ευσυνειδησίας, αυτή ίσως εξηγείται από το γεγονός πως γονείς και μαθητές θεώρησαν πως πρόκειται για την ικανότητα του εκπαιδευτικού ως ευσυνείδητου επαγγελματία. Ευσυνείδητος επαγγελματίας είναι ο εκπαιδευτικός που φροντίζει να οργανώνει σωστά το μάθημά του, να προσφέρει τα μέγιστα στο πλαίσιο της διδασκαλίας και να μην σπαταλά άσκοπα το χρόνο του ή να βρίσκει αφορμές για να αποφύγει τη διδασκαλία.

Η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση και η δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, χαρακτηρίζει σχεδόν πάντα τους καλούς εκπαιδευτικούς. Αυτό το εύρημα συνάδει με την έρευνα των Rusu et al. (2012) ότι δηλαδή οι μαθητές εκτιμούν την επικοινωνία και τις δεξιότητες δημιουργίας/θεμελίωσης ανθρώπινων σχέσεων ως την πιο σοβαρή ποιότητα του εκπαιδευτικού, αλλά και με την έρευνα των Parpala et al. (2011) σύμφωνα με την οποία οι μαθητές αναδεικνύουν την αλληλεπίδραση ως καθοριστικό κομμάτι της καλής διδασκαλίας. Οι διαπροσωπικές σχέσεις τονίζονται επίσης στις μελέτες των

Lowman (1996), Feldman (1976) και Angelo (1996) πάνω σε έρευνες που εστιάζουν στις εκτιμήσεις των μαθητών και φοιτητών για τον καλό εκπαιδευτικό. Σε συνάρτηση με τα προηγούμενα, η ομαδικότητα και η συνεργασία που προάγεται μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης συνάδει με την έρευνα των Parpala et al. (2011) που ανέδειξαν την ομαδική δουλειά ως χαρακτηριστικό του καλού εκπαιδευτικού, ομοίως με τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας. Γονείς και μαθητές επιθυμούν έναν εκπαιδευτικό που να αφογκράζεται τις ανάγκες των μαθητών, να αναπτύσσει ουσιαστικές σχέσεις μαζί τους, να μην είναι ένα απρόσιτο και ψυχρό πρόσωπο που διακρίνεται μόνο από τις γνώσεις του, όσο άριστες και αν είναι αυτές, διότι αν είναι απρόσιτος δεν θα μπορέσει να τις μεταλαμπαδεύει στους μαθητές.

Η ικανότητα της ενσυναίσθησης εκτιμάται ως ιδιαίτερα σημαντική για έναν καλό εκπαιδευτικό στις έρευνες των Arnon και Reichel (2007), Arnon και Reichel (2009), Rusu et al. (2012). Ο Tickle υποστηρίζει πως η ενσυναίσθηση, αν και ανήκει στις βασικές ιδιότητες ή αλλιώς ιδιότητες πυρήνα (core qualities) του καλού εκπαιδευτικού, έχει ωστόσο λάβει ελάχιστη προσοχή. Και οι Lizzio, Wilson και Hadaway (2007) πρεσβεύουν πως ο καλός εκπαιδευτικός είναι δίκαιος και αναμένεται να συμπεριφέρεται και να ανταποκρίνεται με ενσυναίσθηση. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να κατανοεί τα συναισθήματα του μαθητή και να επικοινωνεί ουσιαστικά μαζί του, εκτιμάται ιδιαίτερα από τους μαθητές. Οι μαθητές θεωρούν πως η ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα που υποδηλώνει το ειλικρινές ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για αυτούς. Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να κατανοήσει τους μαθητές και να δει τις κασταστάσεις μέσα από τα μάτια τους, τους κάνει να νιώθουν πως είναι ξεχωριστοί ως προσωπικότητες και όχι πως αποτελούν απλά μια μονάδα του μαθητικού πληθυσμού.

Οι καλοί εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από την ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων, εύρημα που συνάδει με τις μελέτες των Birol et al. (2009) και του Feldman (1976). Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Jennings και Greenberg (2009) υπογραμμίζουν πως η διατήρηση πειθαρχίας, η διδασκαλία και η διαχείριση μαθητών που στερούνται κινήτρου μάθησης και αυτό ίσως τους καθιστά αδιάφορους και απείθαρχους, αποτελεί εξαιρετική πηγή άγχους για τους καθηγητές (Hargreaves, 2000. Sutton & Wheatley, 2003) και πιθανόν αυτές να είναι οι αιτίες της υψηλής θέσης της διαχείρισης συγκρούσεων στην κατάταξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων, ιδίως από εκπαιδευτικούς. Επίσης, μαθητές και γονείς θεωρούν σημαντική την ικανότητα της διαχείρισης συγκρούσεων για έναν καλό εκπαιδευτικό, διότι επιζητούν ένα ήρεμο και χωρίς εντάσεις εκπαιδευτικό πλαίσιο δράσης, το οποίο θα εξασφαλίζει, μεταξύ άλλων, τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και θα λειτουργεί ως πρότυπο διαχείρισης των σχέσεων για τους μαθητές, χρήσιμο και για την ενήλικη ζωή τους.

Τέλος, η δεξιότητα της ανάπτυξης των άλλων αναφέρεται από γονείς και μαθητές ως υψηλά σημαντική για έναν καλό εκπαιδευτικό, επιβεβαιώνοντας ανάλογα ευρήματα των Kutnick και Jules (1993) και των Pargala et al. (2011) αλλά και της μελέτης του Feldman (1986). Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ενισχύει την πρόοδο του μαθητή και να δημιουργεί ένα περιβάλλον με προκλήσεις και ευκαιρίες, έχει ως αποτέλεσμα την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, ενισχύει την αυτοπεποίθηση του και τον βοηθά να αποκτήσει μια θετική στάση απέναντι σε αλλαγές και προκλήσεις και να μη φοβάται να δοκιμάζει τον εαυτό του.

6.1.3 Σημεία Απόκλισης στην Κατάταξη των Ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Καλού Εκπαιδευτικού Μεταξύ των Μαθητών και των Γονέων

Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, υπάρχουν αρκετά σημεία σύγκλισης των απόψεων των γονέων και των μαθητών σχετικά με τις δεξιότητες συναισθηματικής και κοινωνικής υφής που αποτελούν γνωρίσματα ενός καλού εκπαιδευτικού. Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, εντοπίζονται κάποιες διαφορές ως προς το ποιες ικανότητες θεωρούν σημαντικές οι συμμετέχοντες και ως προς τη σειρά κατάταξής τους. Αυτό πιθανόν να οφείλεται α) στις διαφορετικές προσδοκίες των μαθητών και των γονέων, β) στη διαφορετική θέση τους μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς οι γονείς συμμετέχουν έμμεσα ενώ οι μαθητές άμεσα και γ) στο γεγονός πως οι εκτιμήσεις για τον καλό εκπαιδευτικό διαμορφώνονται ανάλογα και επηρεάζονται ως ένα βαθμό από τις νέες εμπειρίες που βιώνει το άτομο με το πέρασμα των χρόνων.

Επιπρόσθετα, καθώς οι μαθητές βιώνουν την εκπαίδευση εκ των έσω, είναι δηλαδή ζωντανό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαμορφώνουν διαφορετικές αντιλήψεις για τον καλό εκπαιδευτικό, σε συνάρτηση ίσως και με τις προσδοκίες που έχουν για τους μαθητές οι άλλες κοινωνικές ομάδες (εκπαιδευτικοί, γονείς, οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον) κυρίως ως προς την επίδοσή τους. Πιθανόν αυτό να δικαιολογεί τη δεξιότητα του προσανατολισμού προς την εξυπηρέτηση που αξιολογήθηκε υψηλά μόνο από τους μαθητές, νοούμενη ως παροχή βοήθειας για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και την κατάκτηση των ακαδημαϊκών στόχων.

Στο πλαίσιο της διαφορετικής εκτίμησης των επιμέρους ικανοτήτων, η ηγετική ικανότητα και η αυτοπεποίθηση αξιολογήθηκαν υψηλά στην 13η και 9η θέση αντίστοιχα μόνο από τους γονείς. Το γεγονός αυτό ίσως να υπονοεί την αναγνώριση του ρόλου του εκπαιδευτικού, εκ μέρους των γονέων, ως ηγετικού προτύπου που χρειάζονται οι μαθητές για την ορθή ανάπτυξή τους και συνακόλουθα της αυτοπεποίθησης που απαιτεί ένα τέτοιο πρότυπο. Αντίθετα, οι μαθητές φαίνεται να μη

συμμερίζονται την εκτίμηση αυτή ή ίσως να είναι απρόθυμοι να δεχτούν τον καθηγητή ως ηγέτη.

6.1.4 Σύγκριση των Εκτιμήσεων Γονέων και Μαθητών Σχετικά με την Εικόνα του Καλού Εκπαιδευτικού με Ανάλογες Εκτιμήσεις των Εκπαιδευτικών

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση των σημαντικών ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού από γονείς και μαθητές. Ωστόσο, λαμβάνοντας ως δεδομένο πως ο εκπαιδευτικός αποτελεί βασικό συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προκειμένου να παρουσιαστεί μια συνολική και ολοκληρωμένη εικόνα του τι σημαίνει καλός εκπαιδευτικός και ποιες δεξιότητες συναισθηματικής και κοινωνικής υφής πρέπει αυτός να έχει, θεωρήθηκε σκόπιμο να παρουσιαστούν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά Συναισθηματικής Νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο, προσεγγίζεται σφαιρικά η έννοια του καλού εκπαιδευτικού αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του από τους τρεις κεντρικούς συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, παρατίθενται στη συνέχεια αποτελέσματα ερευνών με θέμα τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών του καλού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα οποία θα αντιπαρατεθούν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Αρχικά, στο ίδιο πλαίσιο με την παρούσα έρευνα κινείται η έρευνα των Διαμαντοπούλου και Πλατσίδου (2014) σχετικά με την αξιολόγηση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε ό, τι αφορά το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων, τα αποτελέσματα έδειξαν πως αυτό βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο, ενώ αναφορικά με τις επιμέρους δεξιότητες που εκτίμησαν οι

εκπαιδευτικοί, τα δεδομένα που προέκυψαν συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με αυτά τη παρούσας έρευνας. Αναλυτικότερα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τους γονείς και τους μαθητές ως προς την αξιολόγηση της σημαντικότητας των ικανοτήτων της ευσυνειδησίας, του αυτοελέγχου, της αξιοπιστίας, της επικοινωνίας, της ομαδικότητας και συνεργασίας, της διαχείρισης συγκρούσεων και της ενσυναίσθησης. Πέραν αυτών, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται από γονείς και μαθητές στο ότι αξιολογούν ως πολύ σημαντικές ικανότητες την προσαρμοστικότητα, την αυτοπεποίθηση και την ακριβή αυτοαξιολόγηση.

Όπως αναφέρεται από τις Diamantopoulou, Gouridou και Platsidou (2015) η προσαρμοστικότητα εκτιμάται μόνο από τους εκπαιδευτικούς που έρχονται αντιμέτωποι με διάφορες προκλήσεις και καταστάσεις στο πλαίσιο του έργου τους, ενώ οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται την απαιτητικότητα της θέσης και των ρόλων του εκπαιδευτικού, και οι γονείς θεωρούν ως δεδομένο το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί διαχειριστές της τάξης, οπότε δεν δίνουν έμφαση στην δεξιότητα αυτή. Γενικότερα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποτυπώνουν μια τάση αξιολόγησης της σημαντικότητας των δεξιοτήτων που εστιάζουν στον εαυτό (self-focused skills) περισσότερο από τις δεξιότητες που εστιάζουν στους άλλους (others-focused skills). Είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί έχοντας μία πληρέστερη θεώρηση των απαιτήσεων του επαγγέλματος τους να δίνουν προτεραιότητα στην ενδυνάμωση πρωτίστως του δικού τους άξονα ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις πολλαπλές απαιτήσεις και προκλήσεις της τάξης, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δίνουν λιγότερη σημασία στους μαθητές, εφόσον έτσι οχυρώνουν τον εαυτό τους για να βοηθήσουν περισσότερο τους μαθητές. Είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί έχουν να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα και να ανταποκριθούν στα συναισθήματα των μαθητών της τάξης,

επομένως έρχονται αντιμέτωποι με πολλές και διαφορετικές προσωπικότητες και συναισθηματικές καταστάσεις που αντιπροσωπεύει ο κάθε μαθητής ατομικά, ενώ για τους μαθητές είναι πιο εύκολο να προσαρμοστούν και ανταποκριθούν στα συναισθήματα και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας συμφωνούν εν μέρει με τα αποτελέσματα της έρευνας της Koutroumpa (2012) σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα χαρακτηριστικά του καλού εκπαιδευτικού. Σε αυτό το πλαίσιο αξιολογήθηκαν ως σημαντικές ικανότητες του καλού εκπαιδευτικού η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, οι κοινωνικές δεξιότητες επικοινωνίας και η ομαδική δουλειά. Ανάλογα, σε αντίστοιχη έρευνα του Κοζοğlu (2011) σε φοιτητές αγγλικής φιλολογίας, εκτιμώνται οι δεξιότητες της αυτοπεποίθησης, της συναισθηματικής αυτεπίγνωσης, των διαπροσωπικών σχέσεων, του ελέγχου πραγματικότητας και της ενσυναίσθησης. Από την έρευνα της Καΐλα (1999) αναδεικνύεται η συνεργατικότητα και τα θετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ως βασικά συστατικά της σύνθεσης αυτού που ονομάζεται καλός εκπαιδευτικός.

Συμπερασματικά, φαίνεται πως οι απόψεις γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών συγκλίνουν ως προς την εκτίμηση των χαρακτηριστικών του καλού εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, οι διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού που έχουν ως αποτέλεσμα τη θεμελίωση σχέσεων εμπιστοσύνης και ενισχύουν την ομαδικότητα, η ενσυναίσθηση, ο αυτοέλεγχος και η αξιοπιστία, αποτελούν χαρακτηριστικά Συναισθηματικής Νοημοσύνης που αναγνωρίζονται από τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας αλλά και από τους εκπαιδευτικούς των προαναφερθεισών ερευνών. Παρόλα αυτά υπάρχει μια τάση των εκπαιδευτικών να προτάσσουν ως προς τη σημαντικότητά τους τις δεξιότητες του εαυτού, όχι από

ιδιοτέλεια ή ατομικισμό, αλλά επειδή θεωρούν πως με αυτό τον τρόπο εξοπλίζονται με τις κατάλληλες δεξιότητες, ώστε για να είναι σε θέση να προσφέρουν τα μέγιστα στο μαθητή.

6.2 Ανακεφαλαίωση- Συμπεράσματα

Η εν λόγω έρευνα στοχεύει στην αξιολόγηση των συναισθηματικών ικανοτήτων του καλού εκπαιδευτικού υπό το πρίσμα γονέων και μαθητών. Πρόκειται για μία έρευνα που επιχειρεί να εμπλουτίσει τη βιβλιογραφία πάνω στο θέμα της αξιολόγησης της σημαντικότητας των ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης που χαρακτηρίζουν τον καλό εκπαιδευτικό. Οι περισσότερες έρευνες προσεγγίζουν το θέμα του προσδιορισμού του καλού εκπαιδευτικού είτε δίνοντας έμφαση στις επιστημονικές και ψυχοπαιδαγωγικές ικανότητες, είτε εξετάζοντας συνδυαστικά τις παραπάνω ικανότητες μαζί με δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής φύσεως. Επιπλέον επιχειρείται μια διερεύνηση των εκτιμήσεων των γονέων που συνήθως δεν αποτελεί ερευνητικό αντικείμενο σε ανάλογες έρευνες, αν και οι γονείς συνεισφέρουν σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και ουσιαστικά αποτελούν ένα τρίπτυχο, μια τριάδα μαζί με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που ολοκληρώνει το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η παρούσα ενότητα περιέχει την παράθεση ορισμένων γενικών συμπερασμάτων που προκύπτουν από τα κυριότερα αποτελέσματα της παρούσας εμπειρικής έρευνας.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως οι δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης θεωρούνται σημαντικές για έναν καλό εκπαιδευτικό σύμφωνα με γονείς και μαθητές. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως παρά το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός που κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να αξιολογήσουν ως προς τις δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης του δεν ήταν ένα συγκεκριμένο/δεδομένο άτομο και ο κάθε συμμετέχων

κατέθεσε τις εκτιμήσεις του για το πρότυπο που είχε στο νου του, οι εκτιμήσεις μαθητών και γονέων παρουσιάζουν σημαντικές ομοιότητες και συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό. Τα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας φαίνεται πως διαμορφώνουν συγκεκριμένες αντιλήψεις για την εικόνα του καλού εκπαιδευτικού οι οποίες περνούν από γενιά σε γενιά. Οι όποιες μικρές διαφορές παρατηρούνται στις εκτιμήσεις των μαθητών και γονέων σχετικά με τις δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού, πηγάζουν τόσο από κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές, από διαφορετικές εμπειρίες όσο και από τη διαφορετική οπτική γωνία θεώρησης του θέματος, τη διαφορετική θέση δηλαδή των μαθητών και των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση πάντα με τον εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη αυξάνει με την ηλικία, καθώς οι γονείς έχουν σημαντικά υψηλότερο επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τους μαθητές. Επιπροσθέτως, τα άτομα με υψηλότερο επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης αξιολογούν υψηλότερα τις δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα των γονέων οι οποίοι αξιολόγησαν ως πάρα πολύ σημαντικά τα χαρακτηριστικά Συναισθηματικής Νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού σε σχέση με τους μαθητές. Επομένως, οι γονείς αναγνωρίζουν και αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στη Συναισθηματική Νοημοσύνη από ότι τα παιδιά. Ακόμη, φαίνεται πως η αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη σχετίζεται με το πόσο σημαντικές θεωρούνται οι ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τους γονείς και τους μαθητές. Αυτό σημαίνει πως υπάρχει μια κοινή αντίληψη για το πόσο σημαντικές είναι οι δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης των καλών εκπαιδευτικών, η οποία όμως ενισχύεται όταν η Συναισθηματική Νοημοσύνη των

ατόμων είναι αναπτυγμένη. Ως αποτέλεσμα, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του ατόμου, τόσο υψηλότερη είναι και η αξιολόγηση των χαρακτηριστικών Συναισθηματικής Νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δίνουν μια εικόνα για τις συναισθηματικές και κοινωνικές πτυχές του καλού εκπαιδευτικού και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται είτε σε φοιτητές είτε σε εκπαιδευτικούς εν ενεργεία. Η υιοθέτηση τέτοιων προγραμμάτων θα είχε ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια ή την ανάπτυξη των δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον εκπαιδευτικό και κατ'έπекταση τη βελτίωση των αποτελεσμάτων αλλά και της ποιότητας της παρεχόμενης στο μαθητή εκπαίδευσης. Η γνώση των χαρακτηριστικών που ορίζουν τον καλό εκπαιδευτικό, αποτελεί προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη προγραμμάτων, σχεδίων ή συγκεκριμένων δράσεων που θα μπορούσαν να στοχεύουν μεταξύ άλλων στη δημιουργία θετικότερου και κατ'έπекταση αποτελεσματικότερου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αλλά και στην αγωγική συνεργασία των κεντρικών συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών). Επιπρόσθετα τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως έναυσμα για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση όπως είναι η μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών από αυτοαναφορές και ετεροαναφορές και οι διδακτικές πρακτικές που τη συνοδεύουν.

Κλείνοντας, είναι σκόπιμο να υπογραμμιστούν οι βασικοί περιορισμοί της παρούσας εμπειρικής εργασίας. Ο σχετικά μικρός αριθμός του δείγματος όσο και ο περιορισμός της τοπικής εμβέλειας της έρευνας καθιστά επισφαλή την γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Επιπρόσθετα, ένα σημείο που αξίζει να τονιστεί είναι πως υπήρχαν

περιπτώσεις γονέων που αν και δεν είχαν παιδιά στο γυμνάσιο/λύκειο, ωστόσο αξιολογούν τις δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό είναι σημαντικό, καθώς γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πιθανόν να έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό και παράλληλα να διαμορφώνουν διαφορετικές εκτιμήσεις σχετικά με τις δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του καλού εκπαιδευτικού. Τέλος, η διεξαγωγή ανάλογης έρευνας με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους θα βοηθούσε στην *de profundis* διερεύνηση και κατανόηση του συγκεκριμένου θέματος και κατ' επέκταση στην βελτίωση των ικανοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης του εκπαιδευτικού και συνακόλουθα στη βελτίωση εκπαιδευτικού πλαισίου, διαδικασίας και αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N., & Samples, F. (1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology, 10*, 187–213.

Agostin, R. M., & Bain, S. K. (1997). Predicting early school success with development and social skills screeners. *Psychology in the schools, 34*, 219-2228.

Altemeyer, R. A., & Jones, K. (1974). Sexual identity, physical attractiveness and seating position as determinants of influence in discussion groups. *Canadian Journal of Behavioral Science, 6*, 357–375.

Anderson, L. (2004). Increasing teacher effectiveness. *UNESCO International Institute for Educational Planning*. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου από <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137629e.pdf>.

Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2003-2004, Ρόδος.

Angelo, T. A. (1996). Relating exemplary teaching to student learning. In M. D. Svinicki & R. J. Menges (Eds.), *Honoring exemplary teaching*. New Directions in Teaching and Learning, 65, 57-63. San Francisco: Jossey-Bass.

Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice, 13* (5), 441–464.

Arnon, S., & Reichel, N. (2009). A multicultural view of the good teacher in Israel. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (1), 59-85.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook Of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

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

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.

Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., & Sensoy, S. (2009). Analysis of the emotional intelligence level of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2606–2614.

Βλάμη, Σ., & Ευθυμίου, Ε. (χ.χ.). Εφαρμογή του Προγράμματος Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Προσπελάστηκε στις 8 Ιουνίου 2015, από το http://athena.pi.ac.cy/2005/erevna/erevna_agogi.pdf

Borich, G. D. (2004). *Effective Teaching Methods* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R.

Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.343-362). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Boyatzis R. E., & Saatscioglu A. (2008). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, 27 (1), pp. 92 – 108. Ανακτήθηκε 27 Μαρτίου, 2015 από <http://dx.doi.org/10.1108/02621710810840785>

Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2007). Emotional Intelligence in The Classroom: Skill Based Training for Teachers And Students. In J. Ciarrochi, & J. D. Mayer (Eds.), *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide* (pp. 1–27). New York: Psychology Press.

Brenner, E. M., & Salovey, P. (1997). Emotional regulation during childhood: developmental, interpersonal and individual consideration. In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional developmental and emotional intelligences* (pp. 168-195). New York: Basic Books.

Brookfield, S. D. (1991). *The Skilful Teacher*. San-Francisco: Jossey-Bass.

Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: towards a model for research and teacher appraisal, *Oxford Review of Education*, 29 (3), 347 – 362.

Carli, L. L. (2001). Gender and Social Influence. *Journal of Social Issues*, 57 (4), pp. 725–741.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5,

Article 15. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου, 2015 από
<http://journals.apa.org/prevention/volume5/pre0050015a.html>

Cherniss, C., Extein, M., Goleman, M., & Weissberg R. P. (2006). Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? *Educational Psychologist*, 41 (4), 239-245. doi: 10.1207/s15326985ep4104_4

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.

Cook, E. T., Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1994). The relations between emotion understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary- school-aged children. *Journal of Abnormal Behavior*, 22, 205–219.

Cristian, S., & Denisa, M. A. (2014). Students' opinions regarding the qualities and skills of the teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 146-151.

Diamantopoulou, G., Gouridou, E., & Platsidou, M. (2015, March). *Emotionalβintelligence skills of the “good teacher”*: Comparing the evaluations of teachers, students and parents. Poster presented at the International Convention of Psychological Science (ICPS), Amsterdam, NL.

Διαμαντοπούλου, Γ., & Πλατσίδου, Μ. (2014). *Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες του «καλού εκπαιδευτικού»*. Αδημοσίευτη εργασία, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children’s social and emotional competence: A randomized trail of the preschool “PATHS” curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28, 67–91.

Dulewicz, V., & Higgs, M. (1999). Can emotional intelligence be measured and developed? *Leadership & Organization Development Journal*, 20 (5), 242–253.
Ανακτήθηκε στις 6 Μαΐου, 2015 από <http://dx.doi.org/10.1108/01437739910287117>

Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2005). *A major meta-analysis of positive youth development programs*. Invited presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.

Elias, M.J., Gara, M., Schuyler, T., Brandon-Muller, L.R., & Sayette, M.A. (1991). The promotion of social competence: longitudinal study of a preventive school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry*, *61* (3), 409-417.

Epstein, J. L. (1985). A question of merit: Principals' and parents' evaluations of teachers. *Educational Researcher*, *14* (7), 3-8.

Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the students' view. *Research in Higher Education*, *5* (3), 243-288.

Feldman, K. A. (1986). The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: A review and synthesis. *Research in Higher Education*, *24* (2), 139-213.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Garner, P. W. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, *22*, 297-321. doi: 10.1007/s10648-010-9129-4

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. London, United Kingdom: Bloomsbury.

Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In D. Goleman and C. Cherniss (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organisations* (pp. 27-44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Goleman, D., Boyatzis, R.E., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press, Boston, MA.

Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1998). Preventive intervention for school-age deaf children: The PATHS curriculum. *Journal of Deaf Studies, 3*, 49–63.

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology, 7*, 117–136.

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist, 58*, 466–474.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*, 835–54.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*, 811–826.

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103*, (6), 1056–80.

Harris, B. M., & Hill, J. (1982). *Developmental Teacher Evaluation Kit*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Heffernan, T., Morrison, M., Sweeney, A. & Jarrett, D. (2010). Personal attributes of effective lecturers: the importance of dynamism, communication, rapport and applied knowledge. *International Journal of Management Education, 8* (3), 13–27.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.

Jacklin, C. N., & Maccoby, E. E. (1978). Social behavior at 33 months in same-sex and mixed-sex dyads. *Child Development*, 49, 557–569.

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, 1491–1525.

Καΐλα Μ. (1999). Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης, Αθήνα.

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

Koçoğlu, Z. (2011) Emotional intelligence and teacher efficacy: a study of Turkish EFL pre-service teachers. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 15 (4), 471-484. doi: 10.1080/13664530.2011.642647

Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35 (3), 359-374. doi: 10.1080/02619768.2011.654332

Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77–97.

Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and teaching. *Innovative Higher Education*, 27 (1), 5–23.

Kutnick, P., & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 400-413.

Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous, Ch. (2006.) Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research, *Educational Research*, 48 (1), 1-20. doi: 10.1080/00131880500498297

Lamm, T. (2000). *In the ideological whirlpool: education in the twentieth century*. Jerusalem: Magnes.

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.

Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., et al. (2005). Developing cognitive–social–emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42, 405–417.

Liu S., & Meng L. (2009). Perceptions of teachers, students and parents of the characteristics of good teachers: a cross-cultural comparison of China and the United States. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 313–328, doi: 10.1007/s11092-009-9077-z

Lizzio, A., Wilson, K., & Hadaway, V. (2007). University students' perceptions of a fair learning environment: A social justice perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 195–213.

Lockheed, M. E. (1985). Sex and social influence: A meta-analysis guided by theory. In J. Berger & M. Zelditch, Jr. (Eds.), *Status, rewards, and influence: How expectations organize behavior* (pp. 406–429). San Francisco: Jossey-Bass.

Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education: Social, emotional and practical skills. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, & H. Wahlberg (Eds.), *Social and emotional learning and school success* (pp. 76-93). New York: Teachers College Press.

Loup, K., Garland, J., Ellett, C., & Rugutt, J. (1996). Ten years later: Findings from a replication of a study of teacher evaluation practices in our 100 largest school districts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 10 (3), 203–226.

Lowman, J. (1996). Characteristics of exemplary teachers. In M. D. Svinicki & R. J. Menges, Honoring exemplary teaching. *New Directions in Teaching and Learning*, 65, 33-40. San Francisco: Jossey-Bass.

Marquez, Gil-Olarte, P., Martin, R. P., & Brackett, M. A. (2006). *Psicothema*. 18, supl., pp. 118-123.

Master, B. (2013). What Can Parents Tell Us About Teacher Quality? Examining the Utility and Contributions of Parent Perspectives in Comparison to a Portfolio of Alternative Teacher Evaluation Measures. Διαθέσιμο στο https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/3.14.2013.Parentpaper_Workingdraft_0.pdf

Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163-183.

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

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000b). Emotional Intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Mesquita, B., Frijda, N. H., & Scherer, K. R. (1997). Culture and emotion. In J. E. Berry, P. R. Dasen, and T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Basic processes and human development, 2*, (pp. 255–97). Boston: Allyn and Bacon.

Nelson, D., Law, G., & Hammett, R. (2012). Emotionally Intelligent Teaching. In S. D. Myers and C. W. Anderson (Eds), *Dimensions in Mentoring: A continuum of Practise from Beginning Teachers to Teacher Leaders*. (pp. 243-255), Sense Publishers, Rotterdam, The Netherlands.

Ντούσκας, Θ. Ν. (2007). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τεύχος 7, σελ., 28-41.

Ξωχέλλης, Π. (1990). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα, Τυπωθήτω

Ostrander, L. P. (1995). Multiple judges of teacher effectiveness: Comparing teacher self-assessments with the perceptions of principals, students, and parents. (Doctoral Dissertation). University of Virginia, Charlottesville, VA.

Παπαναούμ, Ζ. (1984). *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών. Συμβολή στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Παπάνης, Ε. (2007). *Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου και του καλού και κακού μαθητή*. Πανελλήνια έρευνα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές όλων των βαθμίδων. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα. <http://epapanis.blogspot.com>. Προσπελάστηκε στις 30 Απριλίου 2015.

Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης, β' έκδοση.

Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία;*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Parpala, A., Lindblom-Ylaine, S., & Ryttonen, H. (2011). Students' conceptions of good teaching in three different disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (5), 549-563, doi: 10.1080/02602930903541023

Patil, A. B. (2015). Emotional intelligence and teacher education. *Research Front*, 2, 17-24.

Peterson, K. D. (1989a). Parent surveys for school teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2 (3), 239–249.

Peterson, K. D. (1989b). Costs of school teacher evaluation in a career ladder system. *Journal of Research and Development in Education*, 22 (2), 30–36.

Peterson, K.D., Wahlquist, C., Brown, J.E., & Mukhopadhyay, S. (2003). Parent Surveys for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 317 – 330.

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Gutenberg, Ψυχολογία

Πλατσίδου, Μ. (2005). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.

Pozo-Muñoz, C., Reboloso-Pacheco, E., & Fernandez-Ramirez, B. (2000). The ‘ideal teacher’ Implications for student evaluation of teacher effectiveness. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (3), 253–63.

Πράσσου, Α., & Γιαννακόπουλος, Γ. (2008). Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Προσπελάστηκε στις 8 Ιουνίου 2015, από το www.imago.gr/user/image/emotional-education.pdf

Propp, K. M. (1995). An experimental examination of biological sex as a status cue in decision-making groups and its influence on information use. *Small Group Research*, 26, 451–474.

Rubin, R. B., Graham, E. E., & Mignerey, J. (1990). A longitudinal study of college students' communication competence. *Communication Education*, 39, 1-14.

Rusu, C., Șoitu, L., & Panaite, O. (2012). The ideal teacher. Theoretical and investigative approach. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 33, 1017 – 1021.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.

Stronge, J., & Ostrander, L. (1997). Client surveys in teacher evaluation. In J. H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practice* (pp. 129–161). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

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, 327–358.

Thompson, S., Greer, J. G., & Greer, B. B. (2004). Highly qualified for successful teaching: Characteristics every teacher should possess. (Supplemental material), *Essays In Education*, 10. Ανακτήθηκε 22 Μαρτίου, 2015 από <http://www.usca.edu/essays/vol10summer2004.html>

Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R. P. Lipka, & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121–141). Albany, NY: State University of New York Press

Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41, 207–225.

Williams, H. (2003). A study of the characteristics that distinguish outstanding urban principals: Emotional intelligence, problem solving competencies, role perception, and environment adaptation. Unpublished doctoral dissertation, Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio.

Wong, C. S. & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

Wubbels, T. & J. Levy. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 1–18.

Wygall, D. E., Watty, K., & Stout, D. E. (2014). Drivers of Teaching Effectiveness: Views from Accounting Educator Exemplars in Australia. *Accounting Education: An International Journal*, 23 (4), 322-342. doi: 10.1080/09639284.2014.930692

Χατζηχρήστου, Σ., Δημητροπούλου, Π., Λαμπροπούλου, Αικ., & Λυκίτσάκου, Κ. (2009). Παρεμβατικά προγράμματα στη σχολική κοινότητα: Η εμπειρία του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο Δ. Νικολόπουλος (επιμ. έκδ.), *Σχολική Ψυχολογία: Εφαρμογές Στο Σχολικό Περιβάλλον* (σσ. 283-306). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2006). Emotional intelligence, coping with stress and adaptation. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence and Everyday Life* (pp. 100-125). New York: Psychology Press.

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A *Critical Review*, *Educational Psychologist*, 37 (4), 215-23

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΓΟΝΕΩΝ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η παρούσα έρευνα γίνεται με στόχο να εξετάσουμε τη σημαντικότητα συγκεκριμένων προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική πράξη. Για το σκοπό αυτό χρειαζόμαστε τη δική σας συνδρομή. Σας καλούμε να συμμετάσχετε στην έρευνά μας, απαντώντας με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Σας διαβεβαιώνουμε ότι η ανωνυμία των απαντήσεών σας διασφαλίζεται σε όλες τις φάσεις της έρευνας και ότι τα στοιχεία που συλλέγονται είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους.

Σας ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο και τη συνεργασία σας!

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

Ηλικία:

Επίπεδο σπουδών:

απόφοιτος δημοτικού

απόφοιτος γυμνασίου

απόφοιτος λυκείου

απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Στη συνέχεια περιγράφονται 25 ικανότητες/δεξιότητες συναισθηματικής υφής. Θα θέλαμε να απαντήσετε πόσο σημαντική θεωρείτε ότι είναι κάθε μία από τις περιγραφόμενες ικανότητες/δεξιότητες για έναν/μία καλό/ή καθηγητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όπως και αν ορίζετε, προσωπικά, τον/την «καλό/ή καθηγητή»). Παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που σας εκφράζει περισσότερο, με βάση την παρακάτω κλίμακα.

Καθόλου ή Σχεδόν καθόλου Σημαντική 1.....2.....3.....4.....5
 Λίγο σημαντική 2.....3.....4.....5
 Μετρίως σημαντική 3.....4.....5
 Πολύ σημαντική 4.....5
 Απόλυτα ή σχεδόν απόλυτα σημαντική 5

	Θεωρώ ότι ο καλός εκπαιδευτικός διαθέτει:	Βαθμός σημαντικότητας:
1	Συναισθηματική αυτοεπίγνωση Αναγνωρίζει τα προσωπικά του συναισθήματα και τις επιδράσεις του.	1 2 3 4 5
2	Ακριβή αυτοαξιολόγηση Αναγνωρίζει τις προσωπικές του δυνατότητες και περιορισμούς.	1 2 3 4 5
4	Αυτοέλεγχο Διαχειρίζεται τα παρορμητικά και αγχωτικά συναισθήματά του και διατηρεί καθαρή σκέψη ακόμη και σε συνθήκες πίεσης.	1 2 3 4 5
5	Αξιοπιστία Διατηρεί τις αξίες της τιμότητας και ακεραιότητας. Δημιουργεί και διατηρεί αξιόπιστες σχέσης εμπιστοσύνης, ευυποληψίας και ηθικής.	1 2 3 4 5
6	Ευσυνειδησία Αναλαμβάνει προσωπική ευθύνη για τις πράξεις και τη συμπεριφορά του. Τηρεί τις προσωπικές δεσμεύσεις και υποσχέσεις του.	1 2 3 4 5

7	<p>Προσαρμοστικότητα</p> <p>Αντιμετωπίζει με ευελιξία τις αλλαγές. Έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται ομαλά πολλαπλές απαιτήσεις, εναλλασσόμενες προτεραιότητες και ταχείες αλλαγές.</p>	1	2	3	4	5
8	<p>Κίνητρο επίτευξης</p> <p>Προσπαθεί να βελτιώσει ή να επιδιώξει υψηλούς απαιτητικούς στόχους και να επιτύχει υψηλές επιδόσεις.</p>	1	2	3	4	5
9	<p>Πρωτοβουλία</p> <p>Διαθέτει ετοιμότητα για προσωπική δράση, όποτε υπάρχει ευκαιρία και αναλαμβάνει δράση προκειμένου να επιτευχθούν στόχοι πέρα από εκείνους που απαιτούνται.</p>	1	2	3	4	5
10	<p>Ενσυναίσθηση</p> <p>Αναγνωρίζει και κατανοεί τα συναισθήματα και την προοπτική των άλλων. Επικοινωνεί ουσιαστικά και κινητοποιείται ενεργά.</p>	1	2	3	4	5
11	<p>Προσανατολισμό προς την εξυπηρέτηση</p> <p>Προβλέπει και κατανοεί τις ανάγκες των άλλων. Είναι πρόθυμος και ενεργοποιείται ενεργά για παροχή βοήθειας.</p>	1	2	3	4	5
12	<p>Οργανωτική επίγνωση</p> <p>Αναγνωρίζει τις σχέσεις και τα κρίσιμα κοινωνικά δίκτυα που αναπτύσσονται σε μια ομάδα ατόμων. Κατανοεί το πως αναπτύσσεται η δυναμική μιας ομάδα και πως επηρεάζει τα άτομα εντός και εκτός αυτής.</p>	1	2	3	4	5
13	<p>Ανάπτυξη των άλλων</p> <p>Αναγνωρίζει και ενισχύει τα προτερήματα και την πρόοδο του ατόμου. Παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση. Δημιουργεί ένα πλαίσιο που παρέχει προκλήσεις και ευκαιρίες για την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων .</p>	1	2	3	4	5

14	Επιρροή Ασκεί αποτελεσματική πειθώ με τη χρήση των κατάλληλων μεθόδων. Έχει τη δυνατότητα να επιτυγχάνει συναίνεση και υποστήριξη.	1	2	3	4	5
15	Επικοινωνία Αποστέλλει σαφή και πειστικά λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα και πληροφορίες. Επιτυγχάνει αμοιβαία κατανόηση με τα άτομα που αλληλεπιδρά.	1	2	3	4	5
16	Διαχείριση συγκρούσεων Διαπραγματεύεται και επιλύει τις διαφωνίες. Διευθετεί διαφωνίες και καταστάσεις κρίσης και έντασης.	1	2	3	4	5
17	Ηγετική ικανότητα Αποτελεί πηγή έμπνευσης, καθοδηγεί άτομα και ομάδες. Δημιουργεί κοινά οράματα και στόχους για την επίτευξη των οποίων τα άτομα επιθυμούν να συμβάλλουν ενεργά.	1	2	3	4	5
18	Καταλύτη αλλαγών Τηρεί κριτική στάση απέναντι σε παγιωμένες καταστάσεις. Αναγνωρίζει τα στοιχεία που χρήζουν αλλαγής και προσπαθεί με συνέπεια για την επίτευξή της.	1	2	3	4	5
19	Δημιουργία δεσμών Αναπτύσσει και διατηρεί στενές, μη τυπικές σχέσεις με τα μέλη της ομάδας αλλά και μεταξύ αυτών.	1	2	3	4	5
20	Ομαδικότητα και συνεργασία Ανιχνεύει και προωθεί ευκαιρίες για κοινή δράση. Δημιουργεί και προάγει ένα κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας.	1	2	3	4	5
21	Διεκδικητική συμπεριφορά Διαθέτει την ικανότητα να εκφράζει συναισθήματα, πεποιθήσεις και σκέψεις για την υπεράσπιση των προσωπικών, και όχι μόνο, δικαιωμάτων με μη καταστρεπτικό τρόπο.	1	2	3	4	5

22	Ανεξαρτησία Είναι ικανός να κατευθύνει και να ελέγχει τη συμπεριφορά και τη σκέψη του, χωρίς συναισθηματική εξάρτηση από κάποιον άλλο.	1	2	3	4	5
23	Κοινωνική υπευθυνότητα Διαθέτει την ικανότητα να συμμετέχει στην κοινωνική ομάδα με εποικοδομητικό τρόπο.	1	2	3	4	5
24	Έλεγχο πραγματικότητας Διαθέτει την ικανότητα να διακρίνει την εσωτερική/υποκειμενική εμπειρία από την εξωτερική/αντικειμενική κατάσταση και να εκτιμά τις μεταξύ τους αντιστοιχίες.	1	2	3	4	5
25	Αισιοδοξία και θετική διάθεση Διατηρεί θετική στάση. Έχει την ικανότητα ως άτομο να κοιτά τη θετική πλευρά των πραγμάτων.	1	2	3	4	5

Στη συνέχεια, οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεσαι τα συναισθήματά σου γενικά. Σημείωσε με ένα κύκλο τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεσαι, με βάση την παρακάτω κλίμακα.

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

		Διαφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ απόλυτα
1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4	Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7	Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

10	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
11	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
12	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
16	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η παρούσα έρευνα γίνεται με στόχο να εξετάσουμε τη σημαντικότητα συγκεκριμένων προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική πράξη. Για το σκοπό αυτό χρειαζόμαστε τη δική σου συνδρομή. Σε καλούμε να συμμετάσχεις στην έρευνά μας, απαντώντας με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Σε διαβεβαιώνουμε ότι η ανωνυμία των απαντήσεών σου διασφαλίζεται σε όλες τις φάσεις της έρευνας και ότι τα στοιχεία που συλλέγονται είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς λόγους.

Σε ευχαριστούμε πολύ για το χρόνο και τη συνεργασία σου!

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο:

αγόρι

κορίτσι

Ηλικία: _____

Τάξη: _____

γυμνάσιο

λύκειο

Στη συνέχεια περιγράφονται 25 ικανότητες/δεξιότητες συναισθηματικής υφής. Θα θέλαμε να απαντήσεις πόσο σημαντική θεωρείς ότι είναι κάθε μία από τις περιγραφόμενες ικανότητες/δεξιότητες για έναν/μία καλό/ή καθηγητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (όπως και αν ορίζεις, προσωπικά, τον/την «καλό/ή καθηγητή»). Παρακαλούμε σημείωσε την απάντηση που σε εκφράζει περισσότερο, με βάση την παρακάτω κλίμακα.

Καθόλου ή Σχεδόν καθόλου Σημαντική Λίγο σημαντική Μετρίως σημαντική Πολύ σημαντική Απόλυτα ή σχεδόν απόλυτα σημαντική
 1.....2.....3.....4.....5

	Θεωρώ ότι ο καλός εκπαιδευτικός διαθέτει:	Βαθμός σημαντικότητας:
1	Συναισθηματική αυτοεπίγνωση Αναγνωρίζει τα προσωπικά του συναισθήματα και τις επιδράσεις του.	1 2 3 4 5
2	Ακριβή αυτοαξιολόγηση Αναγνωρίζει τις προσωπικές του δυνατότητες και περιορισμούς.	1 2 3 4 5
4	Αυτοέλεγχο Διαχειρίζεται τα παρορμητικά και αγχωτικά συναισθήματά του και διατηρεί καθαρή σκέψη ακόμη και σε συνθήκες πίεσης.	1 2 3 4 5
5	Αξιοπιστία Διατηρεί τις αξίες της τιμότητας και ακεραιότητας. Δημιουργεί και διατηρεί αξιόπιστες σχέσεις εμπιστοσύνης, ευυποληψίας και ηθικής.	1 2 3 4 5

6	Ευσυνειδησία Αναλαμβάνει προσωπική ευθύνη για τις πράξεις και τη συμπεριφορά του. Τηρεί τις προσωπικές δεσμεύσεις και υποσχέσεις του.	1	2	3	4	5
7	Προσαρμοστικότητα Αντιμετωπίζει με ευελιξία τις αλλαγές. Έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται ομαλά πολλαπλές απαιτήσεις, εναλλασσόμενες προτεραιότητες και ταχείες αλλαγές.	1	2	3	4	5
8	Κίνητρο επίτευξης Προσπαθεί να βελτιώσει ή να επιδιώξει υψηλούς απαιτητικούς στόχους και να επιτύχει υψηλές επιδόσεις.	1	2	3	4	5
9	Πρωτοβουλία Διαθέτει ετοιμότητα για προσωπική δράση, όποτε υπάρχει ευκαιρία και αναλαμβάνει δράση προκειμένου να επιτευχθούν στόχοι πέρα από εκείνους που απαιτούνται.	1	2	3	4	5
10	Ενσυναίσθηση Αναγνωρίζει και κατανοεί τα συναισθήματα και την προοπτική των άλλων. Επικοινωνεί ουσιαστικά και κινητοποιείται ενεργά.	1	2	3	4	5
11	Προσανατολισμό προς την εξυπηρέτηση Προβλέπει και κατανοεί τις ανάγκες των άλλων. Είναι πρόθυμος και ενεργοποιείται ενεργά για παροχή βοήθειας.	1	2	3	4	5
12	Οργανωτική επίγνωση Αναγνωρίζει τις σχέσεις και τα κρίσιμα κοινωνικά δίκτυα που αναπτύσσονται σε μια ομάδα ατόμων. Κατανοεί το πως αναπτύσσεται η δυναμική μιας ομάδας και πως επηρεάζει τα άτομα εντός και εκτός αυτής.	1	2	3	4	5

13	Ανάπτυξη των άλλων Αναγνωρίζει και ενισχύει τα προτερήματα και την πρόοδο του ατόμου. Παρέχει κατάλληλη ανατροφοδότηση. Δημιουργεί ένα πλαίσιο που παρέχει προκλήσεις και ευκαιρίες για την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων .	1	2	3	4	5
14	Επιρροή Ασκει αποτελεσματική πειθώ με τη χρήση των κατάλληλων μεθόδων. Έχει τη δυνατότητα να επιτυγχάνει συναίνεση και υποστήριξη.	1	2	3	4	5
15	Επικοινωνία Αποστέλλει σαφή και πειστικά λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα και πληροφορίες. Επιτυγχάνει αμοιβαία κατανόηση με τα άτομα που αλληλεπιδρά.	1	2	3	4	5
16	Διαχείριση συγκρούσεων Διαπραγματεύεται και επιλύει τις διαφωνίες. Διευθετεί διαφωνίες και καταστάσεις κρίσης και έντασης.	1	2	3	4	5
17	Ηγετική ικανότητα Αποτελεί πηγή έμπνευσης, καθοδηγεί άτομα και ομάδες. Δημιουργεί κοινά οράματα και στόχους για την επίτευξη των οποίων τα άτομα επιθυμούν να συμβάλλουν ενεργά.	1	2	3	4	5
18	Καταλύτη αλλαγών Τηρεί κριτική στάση απέναντι σε παγιωμένες καταστάσεις. Αναγνωρίζει τα στοιχεία που χρήζουν αλλαγής και προσπαθεί με συνέπεια για την επίτευξή της.	1	2	3	4	5
19	Δημιουργία δεσμών Αναπτύσσει και διατηρεί στενές, μη τυπικές σχέσεις με τα μέλη της ομάδας αλλά και μεταξύ αυτών.	1	2	3	4	5
20	Ομαδικότητα και συνεργασία Ανιχνεύει και προωθεί ευκαιρίες για κοινή δράση. Δημιουργεί και προάγει ένα κλίμα συνεργασίας και αμοιβαίας επικοινωνίας.	1	2	3	4	5

21	Διεκδικητική συμπεριφορά Διαθέτει την ικανότητα να εκφράζει συναισθήματα, πεποιθήσεις και σκέψεις για την υπεράσπιση των προσωπικών, και όχι μόνο, δικαιωμάτων με μη καταστρεπτικό τρόπο.	1	2	3	4	5
22	Ανεξαρτησία Είναι ικανός να κατευθύνει και να ελέγχει τη συμπεριφορά και τη σκέψη του, χωρίς συναισθηματική εξάρτηση από κάποιον άλλο.	1	2	3	4	5
23	Κοινωνική υπευθυνότητα Διαθέτει την ικανότητα να συμμετέχει στην κοινωνική ομάδα με εποικοδομητικό τρόπο.	1	2	3	4	5
24	Έλεγχο πραγματικότητας Διαθέτει την ικανότητα να διακρίνει την εσωτερική/υποκειμενική εμπειρία από την εξωτερική/αντικειμενική κατάσταση και να εκτιμά τις μεταξύ τους αντιστοιχίες.	1	2	3	4	5
25	Αισιοδοξία και θετική διάθεση Διατηρεί θετική στάση. Έχει την ικανότητα ως άτομο να κοιτά τη θετική πλευρά των πραγμάτων.	1	2	3	4	5

Στη συνέχεια, οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεσαι τα συναισθήματά σου γενικά. Σημείωσε με ένα κύκλο τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεσαι, με βάση την παρακάτω κλίμακα.

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

		Διαφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ απόλυτα
1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4	Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7	Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

9	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
10	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
11	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
12	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
16	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

