



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ – ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

*«Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ
ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΣΤΙΛ»*

Θεοδώρα Κουτσού

Επόπτρια: Μαρία Πλατσίδου

Συνεποπτεύουσες: Ιωάννα Παπαβασιλείου-Αλεξίου

Αθηνά Σιπητάνου

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2019

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Εισαγωγή.....	7
1. Συναισθηματική νοημοσύνη.....	8
1.1. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	8
1.2 Το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso.....	9
1.3 Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.....	12
1.4 Η ρύθμιση των συναισθημάτων	15
1.5 Η ρύθμιση των συναισθημάτων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	18
2. Διδακτικό στυλ.....	20
2.1. Ορισμός του διδακτικού στυλ	21
2.2. Μοντέλο διδακτικών στυλ του Grasha.....	22
3. Ερευνητικά δεδομένα για τη συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών σε σχέση με το διδακτικό τους στυλ	24
4. Στόχοι της παρούσας έρευνας.....	26
5. Μέθοδος	28
5.1 Δείγμα.....	28
5.2.Ερευνητικά εργαλεία	28
5.2.1. Wong Law Emotional Intelligence Scale.....	28
5.2.2 Emotion Regulation Questionnaire.....	30

5.2.3. Teaching Styles Inventory.....	32
5.3. Διαδικασία.....	33
6. Αποτελέσματα.....	34
6.1. Διερεύνηση αξιοπιστίας των υποκλιμάκων και των ερωτηματολογίων.....	34
6.2. Διερεύνηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων.....	36
6.3. Διερεύνηση της ικανότητας της ρύθμισης του συναισθήματος των εκπαιδευτικών.....	36
6.4. Διερεύνηση του διδακτικού στιλ των συμμετεχόντων.....	37
6.5. Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.....	40
6.6. Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων στην ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος των εκπαιδευτικών.....	41
6.7. Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων στο διδακτικό στιλ των συμμετεχόντων.....	42
6.8. Η σχέση ανάμεσα στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και στο διδακτικό στιλ.....	42
6.9. Η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα της ρύθμισης του συναισθήματος και στο διδακτικό στιλ.....	44
6.10. Πρόβλεψη του διδακτικού στιλ από την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και την ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος.....	46

7. Συζήτηση.....	49
Βιβλιογραφία	55
Παράρτημα.....	63

Περίληψη

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 στον εργασιακό χώρο. Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, οι συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους. Επίσης είναι γνωστό πως το διδακτικό στιλ που υποστηρίζει ο εκπαιδευτικός επηρεάζει την εξέλιξη και τα κίνητρα των μαθητών. Η συναισθηματική νοημοσύνη ελάχιστα έχει μελετηθεί σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη αυτού του ζητήματος. Συγκεκριμένα, η έρευνα επιχειρεί να εξετάσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας ρύθμισης του συναισθήματος με το διδακτικό στιλ που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν την κλίμακα Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS, Wong & Law, 2002), την κλίμακα Emotion Regulation Questionnaire (Gross & John, 2003) και την κλίμακα Teaching Styles Inventory 3.0 (Grasha, 1996). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και μέτρια επίπεδα ρύθμισης συναισθήματος. Το διδακτικό στιλ που κυριαρχεί είναι του Διευκολυντή. Επίσης διαπιστώθηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη και η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος συσχετίζονται και αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για τα στιλ του Ειδικού, του Προσωπικού Μοντέλου, του Διευκολυντή και του Εξουσιοδότη. Οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτή την

πρόβλεψη είναι η κατανόηση συναισθημάτων των άλλων, η χρήση των συναισθημάτων και η γνωστική αναπλαισίωση.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, ρύθμιση συναισθήματος, διδακτικό στιλ, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι ανεπτυγμένες δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να κάνουν τους εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικούς στο διδακτικό τους έργο και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Barr, 2011). Σημαντικός αριθμός άρθρων και εργασιών εστιάζουν στην αξία και τα οφέλη της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, τα οφέλη της τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς. Επίσης είναι γνωστό πως το διδακτικό στιλ που υποστηρίζει ο εκπαιδευτικός επηρεάζει την εξέλιξη και τα κίνητρα των μαθητών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη και η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος σε εκπαιδευτικούς σε σχέση με το διδακτικό στιλ που χρησιμοποιούν. Πρόκειται για μια πρωτότυπη εμπειρική έρευνα, η οποία πέρα από τη διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών θα εμβαθύνει στην μελέτη της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο διδακτικό στιλ. Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι δύο συγκεκριμένες μεταβλητές προς εξέταση οφείλεται στο ότι μπορεί το ενδιαφέρον των ερευνητών να έχει στραφεί πολλές φορές στη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, ωστόσο οι περισσότερες έρευνες την μελετούν σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του έργου τους, με την επαγγελματική ικανοποίηση και με τις ηγετικές ικανότητες. Ελάχιστα έχει μελετηθεί σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας.

1. Συναισθηματική νοημοσύνη

1.1. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει γίνει αρκετά δημοφιλής και είναι αφορμή αρκετών συζητήσεων και ερευνών. Δεν είναι εύκολο να αναλυθεί με ακρίβεια διότι πραγματεύεται συναισθηματικό χώρο. Ως προς το εννοιολογικό της περιεχόμενο έχει διευρυνθεί σημαντικά και σχετίζεται με πολλές πτυχές του θυμικού, του γνωστικού και του κοινωνικού πεδίου ικανοτήτων, καθώς και της συμπεριφοράς του ατόμου (Πλατσίδου, 2006).

Σύμφωνα με τον πρώτο ιστορικά, ορισμό που αποδόθηκε από τους Salovey και Mayer (1990), η συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίστηκε ως η ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί τα συναισθήματα του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τις σκέψεις και τις ενέργειες του. Ο ορισμός αυτός δείχνει ότι τα συναισθήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να καθοδηγήσουν τη λογική σκέψη και τις δράσεις, δίνοντας κατευθυντήριες στις ενέργειες του ατόμου.

Η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών ορισμών της συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά και η έλλειψη εμπειρικών στοιχείων, κατά τα πρώτα χρόνια μελέτης της έννοιας, οδήγησε πολλούς ερευνητές να ασκήσουν έντονη κριτική και να αμφισβητήσουν την εγκυρότητα της, θεωρώντας τη, ως ένα εννοιολογικά ασαφές κατασκεύασμα, σε αντίθεση με τη γνωστική νοημοσύνη, η οποία μέχρι τότε είχε υποστηριχθεί σε αξιόπιστα και έγκυρα μοντέλα προσωπικότητας (Πλατσίδου, 2004). Παρόλα αυτά, οι διαφορετικοί ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης περισσότερο συμπληρώνουν ο

έναν τον άλλον επειδή αντανακλούν τις διαφορετικές εκφάνσεις αυτής της έννοιας (Yoke & Panatik, 2015).

Γενικά, έχουν διατυπωθεί πολλά μοντέλα για τον ορισμό και την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα οποία μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες (Stys & Brown, 2004): στα μοντέλα ικανότητας που δίνουν έμφαση στο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία μορφή ευφυΐας όπως και η γνωστική, και στα μεικτά μοντέλα που υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν συνδυασμό διαστάσεων της νοημοσύνης και της προσωπικότητας (Πλατσίδου, 2010).

Το ενδιαφέρον γύρω από τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη δυνατότητα έγκυρης και αξιόπιστης μέτρησης της οδήγησε στον να κατασκευαστούν ποικίλα ψυχομετρικά εργαλεία τα τελευταία χρόνια. Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς αποτελούν το συνηθέστερο τρόπο μέτρησης ικανοτήτων και προδιαθέσεων που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης στο οποίο στηρίχθηκε η παρούσα εμπειρική έρευνα.

1.2 Το Μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso

Το μοντέλο ικανότητας των Mayer, Salovey και Caruso (2016) αφορά μοντέλα που ενσωματώνουν τη συναισθηματική νοημοσύνη στη γενική ψυχομετρική δομή της νοημοσύνης. Το μοντέλο αυτό περιγράφει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο νοητικών/γνωστικών ικανοτήτων για τη χρήση και αντιμετώπιση των συναισθημάτων με προσαρμοστικότητα. Πρόκειται για ένα 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 δεν εξαρτάται από τα σταθερά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Εμπεριέχει την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner (2012) παράλληλα όμως και άλλες ικανότητες που αναφέρονται τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό σύστημα του ανθρώπινου νου (Πλατσίδου, 2010). Σύμφωνα με το μοντέλο των Mayer et al. (2016) υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης:

1) Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων: αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, που αποτυπώνονται στις εκφράσεις του προσώπου, τον τόνο της φωνής, τα έργα τέχνης κ.ά. Συγκεκριμένα αναφέρεται στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος παραπλανητικές ή ανέντιμες συναισθηματικές εκφράσεις, να διακρίνει τις ακριβείς έναντι των ανακριβών συναισθηματικών εκφράσεων, να κατανοεί πώς εμφανίζονται τα συναισθήματα ανάλογα με το περιβάλλον και τον πολιτισμό και να αντιλαμβάνεται το συναισθηματικό περιεχόμενο στο περιβάλλον, τις εικαστικές τέχνες και τη μουσική. Τέλος, εμπεριέχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα σε άλλους ανθρώπους μέσω των φωνητικών τους δεξιοτήτων, της έκφρασης του προσώπου, της γλώσσας και της συμπεριφοράς.

2) Αφομοίωση (ή ενσωμάτωση) των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης (ή συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης): περιγράφει την ικανότητα που έχει κάποιος να χρησιμοποιεί (να ανασύρει ή να παράγει) τα κατάλληλα συναισθήματα που διευκολύνουν τη σκέψη και να μπορεί να αναλογίζεται με βάση αυτά. Με άλλα λόγια, αυτός ο κλάδος ικανοτήτων αφορά στην ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών (π.χ., « σήμερα είμαι χαρούμενος/η ...») η οποία επηρεάζει αναλόγως τη γνωστική κατάσταση του ατόμου (π.χ. «...κι αυτό με κάνει να νιώθω επαρκής ή ικανός/ή για να κάνω κάτι»), καθιστώντας έτσι πλούσια τη διαδικασία της σκέψης. Ειδικότερα αφορά την ικανότητα ενός ατόμου για αλλαγή της διάθεσης ώστε να δημιουργηθούν άλλες γνωστικές προοπτικές. Στη διάσταση αυτή δίνεται προτεραιότητα στη σκέψη, κατευθύνοντας την προσοχή σύμφωνα με το συναίσθημα και τα συναισθήματα είναι το μέσο για να συσχετιστούν διάφορες εμπειρίες.

3) Κατανόηση των συναισθημάτων: Περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης των σύνθετων συναισθημάτων και των αλυσιδωτών συναισθηματικών αντιδράσεων, δηλαδή, πώς ένα σύστημα πυροδοτεί κάποιο άλλο. Για να συμβεί αυτό, λαμβάνει χώρα μια γνωστική επεξεργασία των συναισθημάτων. Η ικανότητα αυτή διευκολύνει πολύ την κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Αναλυτικότερα αφορά την ικανότητα αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών στην αξιολόγηση των συναισθημάτων, την ικανότητα συναισθηματικών προβλέψεων, την αναγνώριση πιθανών μεταβάσεων μεταξύ συναισθημάτων όπως από το θυμό μέχρι την ικανοποίηση και την κατανόηση σύνθετων και μεκτών συναισθημάτων. Επίσης περιλαμβάνει

την ικανότητα εκτίμησης των καταστάσεων που είναι πιθανό να προκαλέσουν συναισθήματα και της αναγνώρισης των σχέσεων μεταξύ των συναισθημάτων.

4) Διαχείριση των συναισθημάτων: αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης τόσο των προσωπικών συναισθημάτων όσο και των άλλων ανθρώπων, με τρόπο ώστε να αντιλαμβάνεται κανείς τι κρύβει πίσω του ένα συναίσθημα και να βρίσκει τους πιο κατάλληλους κάθε φορά τρόπους για την αντιμετώπιση συναισθημάτων όπως ο φόβος, η ανησυχία, ο θυμός, η θλίψη. Συγκεκριμένα αφορά την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθημάτων, την ικανότητα αξιολόγησης στρατηγικών για τη διατήρηση, τη μείωση ή την εντατικοποίηση μιας συναισθηματικής αντίδρασης και την παρακολούθηση των συναισθηματικών αντιδράσεων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ένα άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα εύκολα και με ακρίβεια, να τα χρησιμοποιεί για να καθοδηγεί τη σκέψη του, να τα κατανοεί και να τα διαχειρίζεται αποτελεσματικά, να καταβάλλει λιγότερη γνωστική προσπάθεια για τη λύση συναισθηματικών προβλημάτων (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Συμπερασματικά, το μοντέλο των Mayer και Salovey θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο πνευματικών ικανοτήτων που έχουν πρακτικές προεκτάσεις στην καθημερινή ζωή υποστηρίζοντας έτσι τη θεωρία της πολυπαραγοντικής νοημοσύνης. Με απόλυτο σεβασμό προς όλα τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης η παρούσα εργασία θα υιοθετήσει το προαναφερόμενο. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε το μοντέλο των Mayer και Salovey (2016) ήταν η επικέντρωση της μελέτης σε ένα στενότερο πεδίο ικανοτήτων σχετικά με αυτό που προτείνουν τα άλλα μοντέλα και η πρόταση των δημιουργών τους πως αυτές οι

ικανότητες προάγουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και ενισχύουν την ακαδημαϊκή και επαγγελματική απόδοση (Brackett και Katulak, 2009).

1.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε διάφορα επαγγέλματα μελετήθηκε από τους Mayer et al. (2004). Σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποίησαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα επαγγέλματα όπου η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ύψιστης σημασίας. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός που δείχνει συναισθηματικές ικανότητες και συναισθηματικά ευφυή συμπεριφορά έχει μεγαλύτερη επιτυχία και ικανοποίηση από την επαγγελματική του σταδιοδρομία και ζωή. Επίσης έχει ενεργό ρόλο στην αντιμετώπιση του στρες (Platsidou, 2010).

Συχνά αναφέρεται στη βιβλιογραφία ότι η διδασκαλία είναι μια εργασία που απαιτεί μεγάλη συναισθηματική εργασία (Hargreaves, 2001). Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζονται ολοένα και περισσότερο ως βάση για τη στάση τους απέναντι στους μαθητές τους και την ικανότητά τους να παρέχουν ένα ψυχολογικά ασφαλές περιβάλλον στην τάξη (Zembylas, 2007). Ωστόσο, λίγα είναι γνωστά για τον μηχανισμό μέσω του οποίου οι συναισθηματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις διδακτικές τους πρακτικές, τον μηχανισμό μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους και τις σχέσεις τους με τους μαθητές ή πόσο σημαντικές συναισθηματικές εμπειρίες είναι για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Sutton & Wheatley, 2003). Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί έναν παράγοντα

που μπορεί να βοηθήσει στην εξήγηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και των θετικών αποτελεσμάτων στην τάξη.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε θέση να διαχειρίζονται περισσότερο επιτυχημένα διαμάχες μαθητών και να βοηθούν στην προσαρμογή του μαθητή στην τάξη (Biol, Atamturk, 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 άλλων 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.

Οι δάσκαλοι που έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να επικοινωνούν καλύτερα τις ανάγκες τους και να κατανοούν τα δικά τους συναισθήματα για να επιτύχουν τους στόχους και να βελτιώσουν την επίδοσή τους (Corcoran & Torney, 2012). Συνήθως είναι πιο προσεκτικοί στις ανάγκες των άλλων και είναι πιο πιθανό να παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη στους μαθητές τους (Day & Carroll, 2004). Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται γνώρισμα των επιτυχημένων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη θεωρία για τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς του Grasher (1996), οι άριστοι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που πιστεύουν και παθιάζονται με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, γιατί αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι ενθουσιώδεις, δημιουργικοί και εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους

στη διδασκαλία τους. Έρευνες έχουν δείξει (Ghanizadeh & Moafian, 2009) ότι, όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο επιτυχημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους και ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιδεικνύουν εξαιρετική απόδοση (Hayashi & Ewert, 2006), γιατί εκφράζουν υψηλή ενσυναίσθηση και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες. Ένας δάσκαλος που διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά στην τάξη θα είναι επιτυχής στη δημιουργία μιας επικοινωνιακής ατμόσφαιρας για τους εκπαιδευόμενους, όπως επίσης και οι μαθητές θα είναι πιο πρόθυμοι να ασχολούνται με τις μαθησιακές εμπειρίες και να αναλάβουν προκλήσεις, θα είναι πιο δημιουργικοί στην προσπάθειά τους, θα έχουν μια πιο θετική προσέγγιση απέναντι στη μάθηση και θα είναι έτοιμοι να συνεργαστούν με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους (Elias Zins & Weissberg, 1997).

Συμπερασματικά, από το προσκήνιο του ενδιαφέροντος για την συναισθηματική νοημοσύνη δεν ήταν δυνατό να απουσιάζει η εκπαιδευτική κοινότητα. Για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται σε έναν κρίσιμο παράγοντα για την ποιότητα της εκπαίδευσης.

1.4 Η ρύθμιση των συναισθημάτων

Η ρύθμιση των συναισθημάτων σύμφωνα με το αρχικό μοντέλο των Mayer και Salovey (1997) είναι η ικανότητα κάποιου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα στον εαυτό του και τους άλλους με την άμβλυνση των αρνητικών και την ενίσχυση των

ευχάριστων, χωρίς να καταστέλλει ή να υπερεκτιμά τις πληροφορίες που μπορούν αυτά να μεταδώσουν. Στο ενημερωμένο μοντέλο (Mayer et al, 2016), η τελευταία αυτή ικανότητα χωρίστηκε σε τρεις: το άτομο να μπορεί να αξιολογεί τις στρατηγικές για τη διατήρηση, τη μείωση ή την ένταση μιας συναισθηματικής αντίδρασης, να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά του και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα συναισθήματά των άλλων, για να επιτύχει επιθυμητό αποτέλεσμα.

Γενικότερα, ο όρος «ρύθμιση του συναισθήματος» χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται και να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε μια συναισθηματική εμπειρία (Law, Wong & Song, 2004). Οι περισσότεροι άνθρωποι καθημερινά ασυνείδητα ή συνειδητά, αυτόματα ή ελεγχόμενα χρησιμοποιούν μια ποικιλία στρατηγικών ρυθμίσεων του συναισθήματος για να αντιμετωπίσουν διάφορες καταστάσεις. Αφορά δηλαδή τη διαδικασία με την οποία το άτομο διαχειρίζεται τα συναισθήματα που βιώνει, τα εξωτερικεύει, τον τρόπο που επηρεάζεται από αυτά, που τα τροποποιεί και τα αντιλαμβάνεται (Gross, 1998).

Συγκεκριμένα, ο ορισμός που έδωσε ο Gross (1998) για τη ρύθμιση του συναισθήματος είναι ότι *«είναι η διαδικασία με την οποία επηρεάζουμε τα συναισθήματα που έχουμε, η τροποποίηση του τρόπου και του χρόνου που τα βιώνουμε και τα εκφράζουμε»*. Πιο αναλυτικά, είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί το άτομο για να αυξήσει, να μειώσει ή και να διατηρήσει ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά μιας συναισθηματικής κατάστασης (Gross, 2001). Ο Gross (1999) παρουσίασε ένα μοντέλο ρύθμισης του συναισθήματος όπου το άτομο ακολουθεί συγκεκριμένες στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος. Οι στρατηγικές που διατυπώθηκαν για τη διαχείριση του συναισθήματος διέφεραν ως προς τη χρονική στιγμή εμφάνισής τους και διακρίνονται σε αυτές που εστιάζουν στα προηγούμενα της συναισθηματικής απόκρισης και σε αυτές

που εστιάζουν στην ίδια την συναισθηματική απόκριση. Η έρευνα επικεντρώθηκε σε δύο βασικές στρατηγικές ρύθμισης συναισθήματος (Gross, 2002· John & Gross, 2003), αυτήν της γνωστικής επανεκτίμησης, που προηγείται της συναισθηματικής εκδήλωσης και αφορά δράσεις του ατόμου πριν την παραγωγή συναισθήματος και αυτήν της εκφραστικής καταστολής, που εστιάζει στην ίδια την αντίδραση και αφορά ενέργειες που πραγματοποιούνται κατά την διαδικασία παραγωγής του συναισθήματος. Οι δύο αυτοί, τύποι στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος έχουν γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές επιπτώσεις στην προσωπική ευεξία του ατόμου (Gross & Thompson, 2007· John & Gross, 2003).

Ειδικότερα, η γνωστική επανεκτίμηση, ως μια μορφή γνωστικής αλλαγής, περικλείει την οικοδόμηση μιας νέας συναισθηματικής κατάστασης με τέτοιο τρόπο που μπορεί να μεταβάλει τη συναισθηματική επίδραση της (Gross et al., 2006), στοχεύοντας στον έλεγχο νοήματος που θα αποδοθεί στα γεγονότα. Σχετίζεται με την τροποποίηση και αλλαγή του τρόπου σκέψης του ατόμου, χωρίς να απαιτεί προσπάθεια αυτορρύθμισης και ελέγχου από το άτομο τη στιγμή που βιώνει το συναίσθημα, κάτι που βοηθάει στην μείωση του συναισθηματικού του αντίκτυπού (Lazarus & Alfert, 1964). Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η μείωση του γνωστικού κόστους και της συναισθηματικής ενέργειας, πολύ πριν την ολοκληρωμένη εκδήλωση των συναισθημάτων, επιδρώντας στην διαδικασία παραγωγής του συναισθήματος, χωρίς να επιβαρύνει έτσι τις γνωστικές λειτουργίες. Ως στρατηγική μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο την έκφραση αλλά και τη βίωση του συναισθήματος και αυτό την κάνει ιδιαίτερα αποτελεσματική ως στρατηγική. Τα άτομα που χρησιμοποιούν τη γνωστική πλαισίωση στη ρύθμιση του συναισθήματός τους είναι πιο ικανοποιημένα από τη ζωή τους,

περισσότερο αισιόδοξα, έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτογνωσίας και καλύτερες σχέσεις με τους άλλους (Gross, 2002).

Η εκφραστική καταστολή/ καταπίεση ανήκει στον δεύτερο τύπο στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης και εστιάζει στην ίδια την απόκριση, ορίζεται ως ο περιορισμός μιας τρέχουσας συμπεριφοράς έκφρασης συναισθήματος (Gross, 2002). Επεμβαίνει σχετικά αργά στη δημιουργία των συναισθημάτων και κυρίως τροποποιεί την έκφραση στις τάσεις απόκρισης των συναισθημάτων, χωρίς να μειώνει την εμπειρία των αρνητικών συναισθημάτων (Gross et al., 2006). Σχετίζεται, δηλαδή, με την αναστολή των συμπεριφορών ενδείξεων του ίδιου του συναισθήματος, εστιάζει στην συναισθηματική απόκριση και επικεντρώνεται στον περιορισμό της τρέχουσας έκφρασης των συναισθημάτων (Gross, 2002 · Gross & Levenson, 1993). Τα άτομα που χρησιμοποιούν αυτόν τον τύπο ρύθμισης του συναισθήματος τείνουν να διαχειρίζονται αγχογόνες καταστάσεις, συγκαλύπτοντας τα συναισθήματα τους και αποφεύγοντας να τα εκδηλώσουν. Αυτή η διαφορά μεταξύ της εσωτερικής εμπειρίας και της εξωτερικής έκφρασης οδηγεί σε συναισθήματα μη αυθεντικότητας και εμποδίζει την ανάπτυξη συναισθηματικά στενών σχέσεων (Gross & John, 2003). Τα άτομα που χρησιμοποιούν την εκφραστική καταστολή βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και διαχειρίζονται λιγότερο αποτελεσματικά τις συναισθηματικές και διαπροσωπικές τους σχέσεις (Gross et al., 2006). Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, φαίνεται ότι οι επιπτώσεις της καταστολής είναι μεγαλύτερες και απαιτούν περισσότερη προσπάθεια από το άτομα με αυξανόμενο γνωστικό κόστος.

Συμπερασματικά, τα συναισθήματα έχουν μεγάλη επιρροή στις πεποιθήσεις, στην λήψη αποφάσεων και στην προσαρμογή της συμπεριφοράς του ατόμου στο περιβάλλον γύρω του. Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε τον σημαντικό ρόλο των συναισθημάτων

στη καθημερινή ζωή του ατόμου και το ρόλο που διαδραματίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.5 Η ρύθμιση των συναισθημάτων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με έρευνες η ρύθμιση συναισθήματος πρέπει να είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των μαθητών τους, το στρες και τα δικά τους συναισθήματα (Borg, Riding, & Falzon, 1991). Σε μελέτες που έγιναν σε εκπαιδευτικούς παρατηρήθηκε ότι η ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων μπορεί να σχετίζεται με τις πεποιθήσεις των εργαζομένων για την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Chan, 2004) και ότι η καταστολή των αρνητικών συναισθημάτων μειώνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και αυξάνει τις πιθανότητες παραίτησης, λόγω επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2009· Côté & Morgan 2002· Nikolaou & Tsaousis, 2002) .

Η ικανότητα της ρύθμισης του συναισθήματος μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους να επιδείξουν τα κατάλληλα συναισθήματα κατά τη διάρκεια της εργασίας δημιουργώντας καταστάσεις έτσι ώστε να κερδίσουν περισσότερη υποστήριξη από τους συναδέλφους τους (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς τον βαθμό στον οποίο βιώνουν τα συναισθήματά τους και ως προς τον βαθμό στον οποίο εκφράζουν τα συναισθήματα αυτά μέσα στην τάξη, με πολλούς δασκάλους να έχουν δυσκολία στο να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους μέσα στη σχολική τάξη (Lanza & Cooper, 2016).

Οι Ciucci, Baroncelli, Toselli και Denham (2018) ανέφεραν ότι το να είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέση να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα μέσα στην

τάξη αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική και επιτυχή διδασκαλία. Υποστήριξαν ότι, σε αντίθεση με άλλες δεξιότητες που έχει ένας εκπαιδευτικός, η ικανότητα να ανταποκρίνεται σε απρόβλεπτες και δύσκολες καταστάσεις είναι ίσως η μεγαλύτερη πρόκληση.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται η σημασία του να αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί το συναίσθημα των μαθητών τους ως κρίσιμο συστατικό του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Επίσης, σημαντικό είναι πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αναγνώριση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους για να πάρουν αποφάσεις που αφορούν τη διδασκαλία και να διαμορφώνουν το διδακτικό τους στιλ και τις πρακτικές που εφαρμόζουν.

2. Διδακτικό στιλ

2.1 Ορισμός διδακτικού στιλ

Το διδακτικό στιλ είναι ένα από τα πλέον συζητημένα θέματα της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Για αυτόν τον λόγο, υπάρχει πληθώρα θεωριών, μοντέλων και ορισμών σχετικά με το διδακτικό στιλ. Ενώ δεν υπάρχει συμφωνημένος ορισμός των διδακτικών στιλ ως όρος, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι πρόκειται για ένα σύνολο διδακτικών τακτικών και ένα σύνολο στάσεων και δράσεων που διευκολύνουν το δρόμο της μάθησης για τον μαθητή (Zhukov, 2004). Σύμφωνα με τον Grasha (1996) ο όρος διδακτικό στιλ αντιπροσωπεύει εκείνα τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συμπεριφοράς που γίνονται εμφανή στον τρόπο με τον οποίο ένας δάσκαλος διεξάγει τη διδασκαλία του μαθήματος ανεξάρτητα από το διδακτικό του αντικείμενο. Το διδακτικό στιλ είναι αυτό που προσδιορίζει έναν εκπαιδευτή, καθορίζει και κατευθύνει την

πορεία της διδασκαλίας και έχει επίδραση στους μαθητές και στην ικανότητά τους να μαθαίνουν. Παρομοίως, σύμφωνα με τους Dilekli και Tezci (2016) το διδακτικό στιλ διαμορφώνεται σύμφωνα με τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις του δασκάλου και τις στάσεις που σχετίζονται με τα μαθήματα που πρέπει να διδαχθούν. Ομοίως, οι Heimlich και Norland (2002) υποστήριξαν ότι η διδασκαλία και οι διάφορες μορφές της σχηματίζονται ως συνάφεια μεταξύ της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και των διδακτικών πεποιθήσεων. Σε διάφορες μελέτες, υποστηρίχθηκε ότι οι δάσκαλοι που συνήθως επαναλαμβάνουν αυτό που δούλεψε στη διαδικασία εκμάθησης τους τείνουν να διδάσκουν με παραδοσιακό τρόπο (Brown, 2003 · Hayes and Allinson 1997).

Οι Fischer και Fischer (1979) χαρακτήρισαν το διδακτικό στιλ ως έναν διαδεδομένο τρόπο προσέγγισης των μαθητών που μπορεί να είναι συνεπής με διάφορες μεθόδους του δασκάλου. Για τους Kaplan και Kies (1995), το διδακτικό στιλ αποτελείται από την προσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση ή την παραλαβή των πληροφοριών από τον εκπαιδευόμενο. Ο Jarvis (2004) δήλωσε ότι ο τρόπος διδασκαλίας περιέχει στοιχεία σχετικά με τις αξίες και τις στάσεις απέναντι σε όλα τα στοιχεία της διδασκαλίας. Σε γενικές γραμμές, οι μορφές διδασκαλίας αφορούν προσεγγίσεις, δραστηριότητες και τεχνικές που χρησιμοποιεί ένας δάσκαλος μπροστά σε μια τάξη (Cooper, 2001).

Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση αποκαλύπτει διάφορα μοντέλα (π.χ. Bennet, 1976 · Cooper, 2001 · Lowman, 1995 · Solomon & Kendall, 1979) που έχουν σχεδιαστεί για τον προσδιορισμό των διδακτικών στιλ. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο Grasha το οποίο θα παρουσιαστεί στη συνέχεια μαζί με τους λόγους που επιλέχθηκε.

2.2 Το μοντέλο διδακτικών στυλ του Grasha

Στη βιβλιογραφία όπως αναφέρθηκε έχουν καταγραφεί πολλές απόπειρες κατηγοριοποίησης των διδακτικών στυλ χωρίς να υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών για τα βασικά χαρακτηριστικά και το βαθμό επίδρασης κάθε διδακτικού στυλ. Ανάμεσα στους ειδικούς που ασχολήθηκαν με την εννοιολογική προσέγγιση του διδακτικού στυλ, το θεωρητικό μοντέλο και η ταξινόμηση διδακτικών στυλ που πρότεινε ο Grasha (1996) θεωρείται ως ένα από τα πιο εύχρηστα και σαφώς διατυπωμένα και έχει χρησιμοποιηθεί διεθνώς σε πληθώρα σχετικών ερευνών.

Ο Grasha (1996) πιστεύει ότι το διδακτικό μας στυλ αντανακλά τις μόνιμες προσωπικές ιδιότητες που εμφανίζονται στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουμε τα μαθήματά μας, έτσι είναι κάτι που μας καθορίζει, καθοδηγεί και κατευθύνει τις διδακτικές μας διαδικασίες και αυτό έχει επιπτώσεις στους μαθητές και την ικανότητά τους να μαθαίνουν. Το μοντέλο του βασίζεται σε εμπειρίες στην τάξη. Αυτό διαφέρει από άλλα μοντέλα (Bennet, 1976 · Cooper, 2001 · Lowman, 1995 · Solomon & Kendall, 1979) που κάνουν μια γενική εκτίμηση της προσωπικότητας και στη συνέχεια σχετίζονται με το περιβάλλον της τάξης. Επιπλέον το μοντέλο αυτό, συνιστά επίσης συνθήκες κάτω από τις οποίες τα συγκεκριμένα στυλ θα είναι αποτελεσματικά. Κατά συνέπεια, η πληρότητα, η εμπειρική υποστήριξη και οι πρακτικές εμπειρίες του μοντέλου μαζί με τις προαναφερθείσες ιδιότητες ήταν οι κυριότεροι λόγοι για την επιλογή αυτού του μοντέλου για αυτή τη μελέτη. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι μορφές διδασκαλίας, οι μορφές μάθησης και οι διαδικασίες της τάξης είναι

αλληλένδετες και η επιλογή οποιουδήποτε διδακτικού στιλ έχει άμεσες συνέπειες για την εμφάνιση των άλλων δύο.

Σύμφωνα με το μοντέλο υπάρχουν πέντε τύποι διδασκαλίας. Υποστηρίζει ότι κάθε δάσκαλος έχει κάθε στιλ σε διαφορετικό βαθμό και δεν είναι δυνατόν να τοποθετηθεί αυστηρά σε μια από αυτές τις κατηγορίες (Grasha, 1996). Τα πέντε αυτά διδακτικά στιλ περιγράφονται παρακάτω:

Ο Ειδικός

Το διδακτικό στιλ του «Ειδικού» (expert) είναι αυτό στο οποίο ο εκπαιδευτικός κατέχει τις γνώσεις, τις μεταδίδει στους μαθητές και τους προκαλεί να αναπτύξουν τις ικανότητες τους. Ενδιαφέρεται κυρίως για την μετάδοση των γνώσεων στους μαθητές και το επιτυγχάνει παρουσιάζοντας εξειδικευμένες γνώσεις και διατηρώντας το κύρος και την αυθεντία του.

Η Επίσημη Εξουσία

Στο διδακτικό στιλ της «Επίσημη εξουσίας» (formal authority) ο εκπαιδευτικός κατέχει τις γνώσεις και κύρος, παρέχει τις γνώσεις αυτές στους μαθητές και τον ενδιαφέρει η υπακοή των μαθητών σε κανόνες συμπεριφοράς. Είναι υπεύθυνος για την παροχή και τον έλεγχο της ροής του περιεχομένου και το επιτυγχάνει μέσα από την παροχή θετικής ή αρνητικής ανατροφοδότησης και τον καθορισμό των μαθησιακών στόχων και προσδοκιών.

Το Προσωπικό Μοντέλο

Στο διδακτικό στιλ του «Προσωπικού Μοντέλου» (personal model) ο διδάσκων πιστεύει ότι αποτελεί πρότυπο για του μαθητές. Για το λόγο αυτό, διδάσκει μέσα από το

προσωπικό παράδειγμα και ενθαρρύνει τους μαθητές να ακολουθήσουν το παράδειγμα του. Επιβλέπει και καθοδηγεί με τρόπο που δείχνει στους μαθητές να τον παρατηρήσουν και να παραδειγματιστούν.

Ο Διευκολυντής

Το διδακτικό στιλ του «Διευκολυντή» (facilitator) εστιάζει στις ανάγκες και στους στόχους των μαθητών και ο εκπαιδευτικός παρέχει σε αυτούς υποστήριξη ώστε να αναπτύσσουν ικανότητα για ανεξάρτητη δράση, πρωτοβουλία και υπευθυνότητα. Αυτός ο τύπος διδακτικού στιλ δίνει έμφαση στη διαπροσωπική σχέση του δασκάλου-μαθητή.

Ο Εξουσιοδότης

Τέλος, το διδακτικό στιλ του «Εξουσιοδότη» (delegator) αποδίδει τον έλεγχο και την ευθύνη της μάθησης στους μαθητές (ατομικά ή σε ομάδες) και ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη της αυτονομίας τους.

Κάθενα από τα παραπάνω διδακτικά στιλ επικεντρώνεται είτε στον εκπαιδευτικό είτε στον εκπαιδευόμενο. Συγκεκριμένα, τα στιλ του Ειδικού, της Επίσημης Εξουσίας και του Προσωπικού Μοντέλου είναι δασκαλοκεντρικά ενώ τα στιλ του Διευκολυντή και του Εξουσιοδότη είναι μαθητοκεντρικά (Grasha & Yangarber, 2000).

3. Ερευνητικά δεδομένα για τη συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών σε σχέση με το διδακτικό τους στιλ

Το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί πολλές φορές στη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, ωστόσο οι περισσότερες έρευνες την

μελετούν σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του έργου τους, με την επαγγελματική ικανοποίηση και με τις ηγετικές ικανότητες. Ελάχιστα έχει μελετηθεί σε σχέση με τον διδακτικό στυλ.

Οι Öznacar, Yilmaz και Güven (2017) μελέτησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη 355 δασκάλων στην Τουρκία. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Short Form (Petrides & Furnham, 2000) για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και το Teaching Styles Inventory (Grasha, 1996) για τη διερεύνηση του διδακτικού στυλ. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης και του διδακτικού στυλ των δασκάλων. Βρέθηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει το διδακτικό στυλ «ειδικός» των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα κατά 10,9 %, αλλά μόνο οι διαστάσεις της συναισθηματικότητας και της ευεξίας συνέβαλαν στην πρόβλεψη αυτή. Τα υπόλοιπα διδακτικά στυλ προβλέπονται από τη συναισθηματική νοημοσύνη από 7 έως 14% και συγκεκριμένα από τις διαστάσεις της ευεξίας και της κοινωνικότητας. Συγκεκριμένα, η διάσταση της κοινωνικότητας βρέθηκε πως προβλέπει τα διδακτικά στυλ «Επίσημη Εξουσία», «Προσωπικό Μοντέλο», «Διευκολυντής», «Εξουσιοδότης» των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Οι Mousapour και Khorram (2015) μελέτησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με το διδακτικό στυλ σε 90 εκπαιδευτικούς στο Ιράν. Για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Bar-On Emotional Quotient Inventory (Bar-On, 2006). Για την εκτίμηση του διδακτικού στυλ χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Teaching Styles Inventory του Grasha (2002). Και στην έρευνα αυτή βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ συναισθηματικής

νοημοσύνης και διδακτικού στυλ. Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα κατά 38% για το διδακτικό στυλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Συγκεκριμένα, η ενδοπροσωπική ικανότητα, η διαπροσωπική ικανότητα, η ικανότητα προσαρμογής και η ικανότητα διαχείρισης άγχους συνέβαλαν στην πρόβλεψη αυτή.

Τέλος σε έρευνα των Akbari και Tavassoli (2011) διερευνήθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη 264 εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας στο Ιράν. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ήταν το Emotional Intelligence Scale (EIS) των Shutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden και Dornheim (1998) όπου έπειτα από παραγοντική ανάλυση προέκυψαν οι εξής διαστάσεις: αναγνώριση συναισθημάτων, αυτοδιαχείριση, διαχείριση συναισθημάτων των άλλων και ρύθμιση συναισθήματος. Για τη διερεύνηση του διδακτικού στυλ, όπως και στις δύο προηγούμενες έρευνες, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Teaching Styles Inventory (Grasha, 2002). Στην έρευνα αυτή βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές χαμηλές συσχετίσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και διδακτικού στυλ. Συγκεκριμένα η σχέση αυτή εντοπίστηκε στις διαστάσεις της αυτοδιαχείρισης, της ρύθμισης συναισθημάτων και στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.

4. Στόχοι της παρούσας έρευνας

Ο βασικός ερευνητικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης που μπορεί να έχει η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και η ικανότητά τους για ρύθμιση του συναισθήματος με το διδακτικό στυλ που εκτιμούν ότι

υιοθετούν. Πρόκειται για μια πρωτότυπη εμπειρική έρευνα, η οποία πέρα από τη διερεύνηση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών θα εμβαθύνει στην μελέτη της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο διδακτικό στιλ. Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες μεταβλητές προς εξέταση οφείλεται στο ότι μπορεί το ενδιαφέρον των ερευνητών να έχει στραφεί πολλές φορές στη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, ωστόσο ελάχιστα έχει μελετηθεί σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας.

Για την προσέγγιση του παραπάνω στόχου εξετάζονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι τα επίπεδα αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, τόσο της συνολικής όσο και των επιμέρους διαστάσεων της;
- Ποια είναι τα επίπεδα της ικανότητας ρύθμισης συναισθήματος των εκπαιδευτικών;
- Ποιο διδακτικό στιλ χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους δημογραφικούς παράγοντες και στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους δημογραφικούς παράγοντες και στην ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος των εκπαιδευτικών;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους δημογραφικούς παράγοντες και στο διδακτικό στιλ που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και στο διδακτικό στιλ που χρησιμοποιούν;

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος των εκπαιδευτικών και στο διδακτικό στιλ που χρησιμοποιούν;
- Είναι δυνατόν η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού να προβλέψει το διδακτικό στιλ που θα επιλέξει;
- Είναι δυνατόν η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος του εκπαιδευτικού να προβλέψει το διδακτικό στιλ που θα επιλέξει;

5. Μέθοδος

5.1. Δείγμα

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως εκπαιδευτικού κλάδου. Από αυτούς οι 20 ήταν άντρες (20%) και οι 80 ήταν γυναίκες (80%). Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμάνθηκε από 24 έως 58 έτη (Μ.Ο.= 32.31, Τ.Α.= 9.74). Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση οι 34 (34%) ήταν ελεύθεροι ή χωρισμένοι και οι 66 (66%) ήταν έγγαμοι ή σε σχέση. Όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης οι 60 (60%) ήταν απόφοιτοι Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. και οι 40 (40%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος.

5.2.Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τρία εργαλεία μέτρησης, τα οποία αξιολογούν την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, το διδακτικό στιλ και την ικανότητα ρύθμισης συναισθήματος των συμμετεχόντων.

5.2.1. Wong Law Emotional Intelligence Scale

Για την μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών των Wong και Law (WLEIS, Wong & Law, 2002), το οποίο μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους Kafetsios και Zampetakis (2008). Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιήθηκε στο παρελθόν σε ελληνικές έρευνες. Μία από αυτές ήταν η έρευνα των Kafetsios και Zampetakis (2008) για τη μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης 523 Ελλήνων δασκάλων και καθηγητών και έδειξε ότι επιβεβαιώθηκε η παραγοντική δομή, όπως προβλεπόταν στην αρχική κλίμακα. Περιλαμβάνει 16 προτάσεις οι οποίες συνιστούν 4 υποκλίμακες οι οποίες αντιστοιχούν στις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως αυτές αναφέρονται στο αρχικό μοντέλο των Mayer και Salovey (1997). Η πρώτη υποκλίμακα (Self – Emotion Appraisal) μετράει την ικανότητα εκτίμησης των συναισθημάτων του εαυτού (π.χ. Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά). Η δεύτερη υποκλίμακα (Others' Emotion Appraisal) μετρά την ικανότητα εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων (π.χ. Πάντα μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους). Η τρίτη υποκλίμακα (Use of Emotion) μετρά την ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων (π.χ. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω) και η τέταρτη υποκλίμακα (Regulation of Emotion) μετρά την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων (π.χ. Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες). Η κάθε υποκλίμακα αντιστοιχεί με βάση τέσσερις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 5.1 παρατίθενται οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα.

Πίνακας 5.1. *Αύξοντες αριθμοί των δηλώσεων που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου Wong Law Emotional Intelligence Scale*

Υποκλίμακες	Ερωτήσεις
Ικανότητα εκτίμησης των συναισθημάτων του εαυτού	1, 5, 9, 13
Ικανότητα εκτίμησης των συναισθημάτων των άλλων	2, 6, 10, 14
Ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων	3, 7, 11, 15
Ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων	4, 8, 12, 16

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν πόσο διαφωνούν ή συμφωνούν με το περιεχόμενο καθεμιάς από τις 16 προτάσεις βάσει μιας κλίμακας Likert 7 βαθμών, όπου το 1 αντιστοιχούσε στην απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα» και το 7 αντιστοιχούσε στην απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα».

5.2.2. *Emotion Regulation Questionnaire*

Το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Ρύθμισης (Emotion Regulation Questionnaire) κατασκευάστηκε από τους Gross και John (2003), και έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τον Καφέτσιο (2007) από τον οποίο ελέγχθηκε και η παραγοντική δομή. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο με 10 ερωτήσεις, το οποίο μετρά την τάση

των ερωτηθέντων να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους με δύο τρόπους: τη γνωστική αναπλαισίωση και την εκφραστική καταστολή.

Η κάθε δήλωση συναισθηματικής ρύθμισης ανήκει σε μια από τις δύο υποκλίμακες, τη γνωστική αναπλαισίωση και την εκφραστική καταστολή-καταπίεση. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις 1,3,5,7,8 και 10 ανήκουν στην υποκλίμακα γνωστική αναπλαισίωση (π.χ. Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται γι' αυτήν μ'ένα τρόπο που με βοηθάει να παραμείνω ήρεμος/η) και οι δηλώσεις 2,4,6 και 9 ανήκουν στην υποκλίμακα εκφραστική καταστολή-καταπίεση (π.χ. Κρατάω τα συναισθήματα μου για τον εαυτό μου). Οι απαντήσεις δίνονται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1 που αντιστοιχεί στην απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το 5 που αντιστοιχεί στην απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα» (Kafetzios & Loumakou, 2007).

5.2.3. *Teaching Styles Inventory*

Για τη διερεύνηση του διδακτικού στιλ των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς Teaching Styles Inventory (3.0) που σχεδιάστηκε από τον Grasha (1996). Αποτελείται από 40 δηλώσεις στις οποίες ζητείται από τους συμμετέχοντες να δώσουν τις απαντήσεις τους σε κλίμακα Likert – 5 σημείων δηλώνοντας το βαθμό στον οποίο η κάθε δήλωση είναι αντιπροσωπευτική για αυτούς όπου το 1 αντιστοιχεί στην απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 στην απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα». Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά από την Σπατιδόγλου (2013) από την οποία ελέγχθηκε και η παραγοντική δομή.

Στο ερωτηματολόγιο αυτό, γίνεται εκτίμηση πέντε διαστάσεων, η καθεμία από τις οποίες αντιπροσωπεύει ένα διδακτικό στυλ, όπως περιγράφεται στο μοντέλο του Grasha (1996). Το κάθε στυλ αξιολογείται με βάση οκτώ δηλώσεις του ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 5.2 παρατίθενται οι δηλώσεις που αντιστοιχούν στο κάθε διδακτικό στυλ.

Πίνακας 5.2. *Αύξοντες αριθμοί των δηλώσεων που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου Teaching Styles Inventory*

Διδακτικό στυλ	Δηλώσεις
Ειδικός	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36
Επίσημη Εξουσία	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37
Προσωπικό Μοντέλο	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38
Διευκολυντής	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39
Εξουσιοδότης	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40

Για να διαπιστωθεί ποιο είναι το διδακτικό στυλ των εκπαιδευτικών απαιτείται να διερευνηθεί ο βαθμός ισχύος του κάθε τύπου διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη θεωρία του Grasha, οι εκπαιδευτές συνήθως συνδυάζουν στοιχεία από διαφορετικά διδακτικά στυλ σε διαφορετικό βαθμό. Το επίπεδο ισχύος του κάθε διδακτικού στυλ ορίζεται με βάση το εύρος τιμών που ορίζουν τα τρία επίπεδα του κάθε στυλ όπως αυτά προέρχονται από τις νόρμες του ερωτηματολογίου (Grasha, 1996). Στον Πίνακα 5.3 παρατίθενται οι τιμές που ορίζουν τα επίπεδα ισχύος του κάθε διδακτικού στυλ.

Πίνακας 5.3. Οι τιμές που ορίζουν τα επίπεδα ισχύος κάθε διδακτικού στιλ

Διδακτικό στιλ	Χαμηλό επίπεδο	Μέτριο επίπεδο	Υψηλό επίπεδο
Ειδικός	1.00 – 2.28	2.29 – 3.42	3.43 – 5.00
Επίσημη Εξουσία	1.00 – 2.85	2.86 – 3.85	3.86 – 5.00
Προσωπικό	1.00 – 3.07	3.08 – 4.07	4.08 – 5.00
Μοντέλο			
Διευκολυντής	1.00 – 2.64	2.65 – 3.78	3.79 – 5.00
Εξουσιοδότης	1.00 – 1.85	1.86 – 3.00	3.01 – 5.00

5.3 Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και παρείχαν επαρκείς οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους. Η συμμετοχή του δείγματος στην έρευνα ήταν εθελοντική. Η χορήγηση των ερευνητικών εργαλείων έγινε ηλεκτρονικά. Για την ηλεκτρονική χορήγηση και συλλογή των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή της Google, το Google Forms. Στο περιεχόμενο του ενημερωτικού μηνύματος αναφέρθηκε ο σκοπός και το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας και υπήρχε ενημέρωση για τη διατήρηση της ανωνυμίας και τη χρήση των δεδομένων για καθαρά ερευνητικούς/ ακαδημαϊκούς σκοπούς. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν, επίσης, πως δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις και τους ζητήθηκε να απαντήσουν με απόλυτη ειλικρίνεια, καθώς θα συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια ανώνυμα. Για τη συμπλήρωση τους ο απαιτούμενος χρόνος ήταν περίπου 15 λεπτά. Συνολικά συμπληρώθηκαν 100 ερωτηματολόγια.

6. Αποτελέσματα

6.1 Διερεύνηση αξιοπιστίας των υποκλιμάκων και των ερωτηματολογίων

Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του εργαλείου στο σύνολο του διενεργήθηκε έλεγχος με τον δείκτη Cronbach's alpha. Για το σύνολο του ερωτηματολογίου ο δείκτης αξιοπιστίας βρέθηκε να είναι $\alpha=0.90$ και έδειξε ότι το εργαλείο παρουσιάζει πολύ καλή αξιοπιστία. Ο συντελεστής αξιοπιστίας για τις επιμέρους κλίμακες κρίθηκε επίσης ικανοποιητικός, καθώς ήταν $\alpha=0.83$ για την εκτίμηση των συναισθημάτων του εαυτού, $\alpha=0.80$ για την εκτίμηση των συναισθημάτων των άλλων, $\alpha=0.83$ για τη χρήση των συναισθημάτων και 0.89 για την ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος.

Ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του εργαλείου υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's α για το σύνολο και για τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, ο οποίος κρίθηκε ικανοποιητικός. Συγκεκριμένα για το σύνολο του ερωτηματολογίου ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0.76$, για την πρώτη υποκλίμακα, αυτή της γνωστικής αναπλαισίωσης, ο δείκτης ήταν $\alpha=0.90$ και για τη δεύτερη κλίμακα, αυτή της εκφραστικής καταστολής, ο δείκτης ήταν 0.84 .

Διδακτικό στιλ

Ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's του συνολικού ερωτηματολογίου ήταν $\alpha=0.89$ και κρίθηκε ικανοποιητικός. Για τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου ο συντελεστής αξιοπιστίας κρίθηκε επίσης ικανοποιητικός. Συγκεκριμένα για το διδακτικό στιλ του Ειδικού ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0.66$, για το διδακτικό στιλ

της Επίσημης Εξουσίας ήταν $\alpha=0.71$, για το διδακτικό στίλ του Προσωπικού Μοντέλου ήταν $\alpha=0.72$, για το διδακτικό στίλ του Διευκολυντή ήταν $\alpha=0.73$ και τέλος για το διδακτικό στίλ του Εξουσιοδότη ήταν $\alpha=0.65$.

6.2 Διερεύνηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων

Η μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων έγινε βάσει του ερωτηματολογίου WLEIS. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες είχαν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (M.O.=5.19, T.A.=0.75) (βλ. Πίνακα 6.1). Υπενθυμίζεται ότι το εύρος της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε ήταν από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 7 (συμφωνώ απόλυτα).

Στις επιμέρους κλίμακες τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες είχαν υψηλή ικανότητα εκτίμησης συναισθημάτων του εαυτού (M.O.=5.46, T.A.=0.90), υψηλή ικανότητα εκτίμησης συναισθημάτων των άλλων (M.O.=5.46, T.A.=0.79), υψηλή ικανότητα χρήσης συναισθημάτων (M.O.=5.45, T.A.=0.99) και μέτρια ικανότητα ρύθμισης συναισθήματος (M.O.=4.41, T.A.=1.14). Ωστόσο, η τελευταία υποκλίμακα θα εξετασθεί αναλυτικότερα με άλλο ερευνητικό εργαλείο.

Πίνακας 6.1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων

	M.O.	T.A.
Συνολική	5.19	0.75
συναισθηματική		
νοημοσύνη		
Ικανότητα εκτίμησης	5.46	0.90
συναισθημάτων του		
εαυτού		
Ικανότητα εκτίμησης	5.46	0.79
συναισθημάτων των		
άλλων		
Ικανότητα χρήσης	5.45	0.99
συναισθημάτων		
Ικανότητα ρύθμισης	4.41	1.14
συναίσθηματος		

6.3 Διερεύνηση της ικανότητας της ρύθμισης του συναίσθηματος των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η ικανότητα της ρύθμισης του συναίσθηματος του δείγματος. Οι μέσοι όροι των απαντήσεων στο σύνολο της κλίμακας αλλά και στις διαστάσεις της γνωστικής αναπλαισίωσης και της καταπίεσης και εκφραστικής

καταστολής κυμαίνονται ανάμεσα στο 2.37 και 3.57 σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (βλ. Πίνακα 6.2). Αυτό δείχνει ότι η συναισθηματική ρύθμιση των εκπαιδευτικών είναι μάλλον μέτρια. Η μέση τιμή της συναισθηματικής ρύθμισης κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα (Μ.Ο.=3.09, Τ.Α.=0.59) στο σύνολο της κλίμακας. Η πρώτη υποκλίμακα, της γνωστικής αναπλαισίωσης εμφανίζει υψηλότερη μέση τιμή (Μ.Ο.=3.57, Τ.Α.=0.81) από τη δεύτερη υποκλίμακα, της καταπίεσης και εκφραστικής καταστολής, η οποία έχει χαμηλότερη μέση τιμή (Μ.Ο.=2.37, Τ.Α.=0.93). Η γενικότερη εικόνα δείχνει ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν συχνότερα τη γνωστική αναπλαισίωση από την εκφραστική καταστολή.

Πίνακας 6.2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ικανότητας ρύθμισης συναισθήματος των συμμετεχόντων

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Συνολική ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος	3.09	0.59
Γνωστική αναπλαισίωση	3.57	0.59
Καταπίεση/ εκφραστική καταστολή	2.37	0.93

6.4 Διερεύνηση του διδακτικού στιλ των συμμετεχόντων

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το διδακτικό στιλ των συμμετεχόντων. Για να διαπιστωθεί ο βαθμός ισχύος του κάθε διδακτικού στιλ στο δείγμα υπολογίστηκε ο

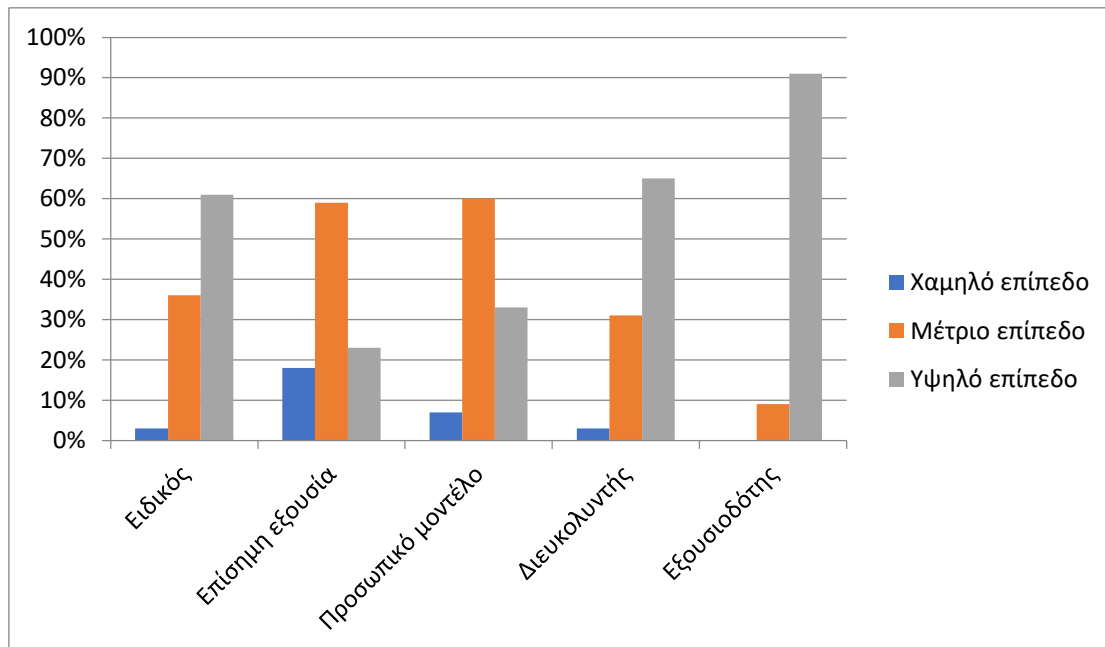
μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις δηλώσεις που συνιστούν κάθε διδακτικό στίλ. Με αυτόν τον τρόπο προέκυψε ο Πίνακας 6.3 όπου καταγράφονται αναλυτικά τα επίπεδα ισχύος των διδακτικών στίλ στο δείγμα.

Πίνακας 6.3. Τα επίπεδα ισχύος των διδακτικών στίλ στο δείγμα

Διδακτικό στίλ	Χαμηλό επίπεδο		Μέτριο επίπεδο		Υψηλό επίπεδο	
	Άτομα	Ποσοστό	Άτομα	Ποσοστό	Άτομα	Ποσοστό
Ειδικός	3	3%	36	36%	61	61%
Επίσημη εξουσία	18	18%	59	59%	23	23%
Προσωπικό μοντέλο	7	7%	60	60%	33	33%
Διευκολυντής	3	3%	31	31%	65	65%
Εξουσιοδότης	-	-	9	9%	91	91%

Ειδικότερα διαπιστώνεται ότι το διδακτικό στίλ του Ειδικού και του Διευκολυντή εμφανίζονται λιγότερο σε μέτριο (ποσοστό 36% και αντίστοιχα 31% του συνόλου των εκπαιδευτικών) και περισσότερο σε υψηλό βαθμό (ποσοστό 31% και αντίστοιχα 65% του συνόλου των εκπαιδευτικών). Ιδιαίτερα ισχυρά φαίνεται να είναι τα χαρακτηριστικά του Εξουσιοδότη στην πλειοψηφία του δείγματος και συγκεκριμένα σε 91 άτομα (ποσοστό 91%). Τα χαρακτηριστικά του Προσωπικού μοντέλου και του μοντέλου της Επίσημης Εξουσίας συναντώνται σε μέτριο επίπεδο σε μεγάλο μέρος του δείγματος (59% και 60% αντίστοιχα). Το Γράφημα 6.1 απεικονίζει τα ευρήματα της διερεύνησης των επιπέδων ισχύος του κάθε διδακτικού στίλ.

Γράφημα 6.1. Τα ευρήματα της διερεύνησης των επιπέδων ισχύος του κάθε διδακτικού στιλ των συμμετεχόντων



Από την ανάλυση συχνοτήτων που πραγματοποιήθηκε (βλ. Πίνακα 6.4) προέκυψε ότι, στο σύνολο των 100 εκπαιδευτικών, το διδακτικό στιλ που κυριαρχεί είναι ο Διευκολυντής (Μ.Ο.=3.90, Τ.Α.=0.48), ακολουθούμενο από το Προσωπικό Μοντέλο (Μ.Ο.=3.79, Τ.Α.=0.49) και τον Εξουσιοδότη (Μ.Ο.=3.64, Τ.Α.=0.47). Τα διδακτικά στιλ που εμφανίζονται λιγότερο είναι του Ειδικού (Μ.Ο.=3.53, Τ.Α.=0.49) και της Επίσημης Εξουσίας (Μ.Ο.=3.40, Τ.Α.=0.57). Υπενθυμίζεται ότι η κλίμακα του ερωτηματολογίου κυμαίνεται μεταξύ του 1 και του 5 (όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα και 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Πίνακας 6.4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των διδακτικών σιλ των συμμετεχόντων

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Διευκολυντής	3.90	0.48
Προσωπικό μοντέλο	3.79	0.49
Εξουσιοδότης	3.64	0.47
Ειδικός	3.53	0.49
Επίσημη εξουσία	3.40	0.57

6.5 Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια εξετάστηκε εάν τα ερευνώμενα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και το εκπαιδευτικό επίπεδο επηρεάζουν την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη τους. Για αυτό το λόγο, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις διακύμανσης ανάμεσα στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη (και στις υποκλίμακες) και στις δημογραφικές μεταβλητές (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο) και μια ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη (και στις υποκλίμακες) και στην ηλικία.

Σε ότι αφορά το φύλο, το εκπαιδευτικό επίπεδο και την ηλικία δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Με δεδομένο τη μεγάλη διαφορά του αριθμού του δείγματος ανάμεσα στα δύο φύλα (Άνδρες N=20, Γυναίκες N=80) θα ήταν επισφαλές να εξαχθούν οποιαδήποτε συμπεράσματα ως προς αυτό.

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε ανάμεσα στην οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών και στην υποκλίμακα της χρήσης των συναισθημάτων [$F(1,98)=5.301, p=0.02$]. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που είναι σε σχέση ή έγγαμοι έχουν υψηλότερη ικανότητα χρήσης συναισθημάτων (M.O.=5.61, T.A.=0.92) από τους ελεύθερους ή άγαμους (M.O.=5.13, T.A.=1.06).

6.6 Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων στην ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος των εκπαιδευτικών

Για τον σκοπό της διερεύνησης της επίδρασης των ατομικών διαφορών των συμμετεχόντων με την ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος και τις διαστάσεις της, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις διακύμανσης στην ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος και στις υποκλίμακες με τις δημογραφικές μεταβλητές (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο) και για τη διερεύνηση της πιθανής σχέσης με την ηλικία πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης.

Σε ότι αφορά το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και την ηλικία δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε ανάμεσα στο εκπαιδευτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και στην υποκλίμακα της εκφραστικής καταστολής [$F(1,98)=5.569, p=0.02$]. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. χρησιμοποιούν περισσότερο την εκφραστική καταστολή (M.O.=2.55, T.A.=0.97) από τους κατόχους μεταπτυχιακού ή διδακτορικού (M.O.=2.11, T.A.=0.81).

6.7 Διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων στο διδακτικό στιλ των εκπαιδευτικών

Για τη διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και το εκπαιδευτικό επίπεδο με το διδακτικό τους στιλ πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις διακύμανσης ανάμεσα στις κατηγορίες των διδακτικών στιλ και στις δημογραφικές μεταβλητές (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο) και μια ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στις κατηγορίες των διδακτικών στιλ και στην ηλικία.

Η διερεύνηση της επίδρασης του φύλου, της οικογενειακής κατάστασης και του μορφωτικού επιπέδου (ανεξάρτητες μεταβλητές) με τις κατηγορίες των διδακτικών στιλ πραγματοποιήθηκε με αναλύσεις διακύμανσης ANOVA και έδειξε ότι δεν υπήρχε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παραπάνω ατομικών διαφορών.

Για να διερευνήσουμε την πιθανή σχέση της ηλικίας με τα πέντε διδακτικά στιλ, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης. Διαπιστώθηκε χαμηλή αρνητική συσχέτιση με το διδακτικό στιλ του Ειδικού ($r=-0.204$, $p<0.05$) και του Εξουσιοδότη ($r=-0.208$, $p<0.05$). Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση της ηλικίας δημιουργεί την τάση στους εκπαιδευτικούς να απομακρύνονται από τα διδακτικά στιλ του Ειδικού και του Εξουσιοδότη.

6.8 Η σχέση ανάμεσα στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και στο διδακτικό στιλ

Στη συνέχεια, για να διερευνηθεί η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το διδακτικό στιλ που χρησιμοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόστηκε ανάλυση συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης και στα πέντε διδακτικά στιλ και υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας μεταξύ τους (Πίνακας 6.5).

Πίνακας 6.5. Συσχετίσεις μεταξύ των διδακτικών στιλ με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της

	Ειδικός	Επίσημη	Προσωπικό	Διευκολυντής	Εξουσιοδότης
		Εξουσία	Μοντέλο		
Συνολική	0.37**	0.05	0.38**	0.49**	0.4**
συναισθηματική					
νοημοσύνη					
Εκτίμηση	0.22*	-0.01	0.22*	0.41*	0.27**
συναισθημάτων					
του εαυτού					
Εκτίμηση	0.51**	0.17	0.46*	0.41**	0.34**
συναισθημάτων					
των άλλων					
Χρήση	0.33**	0.12	0.37**	0.32**	0.28**
συναισθημάτων					
Ρύθμιση	0.17	-0.08	0.17	0.42**	0.37**
συναισθημάτων					

*Το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι μικρότερο του 0.05

** Το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι μικρότερο του 0.01

Φαίνεται πως η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και οι διαστάσεις της σχετίζονται θετικά με τέσσερα διδακτικά στιλ. Συγκεκριμένα, στο σύνολο της η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών παρουσιάζει χαμηλή προς μέτρια στατιστικά σημαντική σχέση με τα διδακτικά στιλ του Ειδικού ($r=0.38$, $p<0.01$), του Προσωπικού Μοντέλου ($r=0.38$, $p<0.01$) και του Εξουσιοδότη ($r=0.4$, $p<0.01$) ενώ με το διδακτικό στιλ του Διευκολυντή παρουσιάζει μέτρια στατιστικά σημαντική σχέση ($r=0.49$, $p<0.01$).

6.9 Η σχέση ανάμεσα στην ικανότητα της ρύθμισης του συναισθήματος και στο διδακτικό στιλ

Ο επόμενος στόχος της έρευνας αφορούσε τη διερεύνηση του εάν η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το διδακτικό στιλ που χρησιμοποιούν. Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη σχέσης μεταξύ αυτών των παραγόντων πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης μεταξύ της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων και των διαστάσεων της, της γνωστικής αναπλαισίωσης και της εκφραστικής καταστολής με τα πέντε διδακτικά στιλ (βλ. Πίνακα 6.6) .

Πίνακας 6.6. Συσχετίσεις μεταξύ των διδακτικών στιλ με την ικανότητα ρύθμισης συναισθήματος και τις διαστάσεις της

	Ειδικός	Επίσημη	Προσωπικό	Διευκολυντής	Εξουσιοδότης
	Εξουσία		Μοντέλο		
Ρύθμιση	0.19	0.05	0.23**	0.3**	0.32**
συναισθήματος					
Γνωστική	0.07	0.02	0.32*	0.26*	0.3**
αναπλαισίωση					
Εκφραστική	0.08	0.05	-0.04	0.15	0.12
καταστολή					

*Το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι μικρότερο του 0.05

** Το επίπεδο σημαντικότητας του ελέγχου είναι μικρότερο του 0.01

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος και η διάσταση της γνωστικής αναπλαισίωσης σχετίζεται θετικά με τα διδακτικά στιλ του Προσωπικού Μοντέλου, του Διευκολυντή και του Εξουσιοδότη. Δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική σχέση με τη διάσταση της εκφραστικής καταστολής καθώς και με τα διδακτικά στιλ του Ειδικού και της Επίσημης Εξουσίας.

Συγκεκριμένα η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος στο σύνολο της εμφανίζει χαμηλή στατιστικά σημαντική σχέση με το διδακτικό στιλ του Προσωπικού Μοντέλου ($r=0.23$, $p<0.05$), του Διευκολυντή ($r=0.3$, $p<0.01$) και του Εξουσιοδότη ($r=0.32$, $p<0.01$). Παρομοίως, η ρύθμιση του συναισθήματος μέσω της γνωστικής αναπλαισίωσης εμφανίζει χαμηλή στατιστικά σημαντική σχέση με το διδακτικό στιλ

του Προσωπικού Μοντέλου ($r=0.32$, $p<0.01$), του Διευκολυντή ($r=0.26$, $p<0.05$) και του Εξουσιοδότη ($r=0.3$, $p<0.01$).

6.10 Πρόβλεψη του διδακτικού στιλ από την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και την ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος

Επόμενος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του εάν κάποια από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούσε να προβλέψει το διδακτικό στιλ που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας. Για αυτόν τον σκοπό, εφαρμόστηκε μια σειρά αναλύσεων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης κατά βήματα με εξαρτημένες μεταβλητές (σε καθένα από αυτά) τα πέντε είδη διδακτικού στιλ (Ειδικός, Επίσημη Εξουσία, Προσωπικό Μοντέλο, Διευκολυντής, Εξουσιοδότης) και ανεξάρτητες μεταβλητές τις τέσσερις υποκλίμακες της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης και τις δύο υποκλίμακες της ικανότητας ρύθμισης του συναισθήματος.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υποκλίμακα της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για το διδακτικό στιλ του Ειδικού ($R=0.56$, $R^2=0.31$, $\beta=0.53$, $t=5.04$), του Προσωπικού Μοντέλου ($R=0.59$, $R^2=0.35$, $\beta=0.49$, $t=4.83$), του Διευκολυντή ($R=0.54$, $R^2=0.29$, $\beta=0.26$, $t=2.4$) και του Εξουσιοδότη ($R=0.48$, $R^2=0.23$, $\beta=0.29$, $t=2.65$). Επίσης η υποκλίμακα της χρήσης των συναισθημάτων αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για το διδακτικό στιλ του Ειδικού ($R=0.56$, $R^2=0.31$, $\beta=0.24$, $t=2.13$) και του Προσωπικού Μοντέλου ($R=0.59$, $R^2=0.35$, $\beta=0.25$, $t=2.23$). Τέλος, η χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης βρέθηκε πως αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για το διδακτικό στιλ του Προσωπικού

Μοντέλου ($R=0.59$, $R^2=0.35$, $\beta=0.29$, $t=2.99$). Στους Πίνακες 6.7 έως 6.10 αναγράφονται αναλυτικά οι παράγοντες που προβλέπουν κάθε διδακτικό στιλ.

Πίνακας 6.7. *Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του διδακτικού στιλ του Ειδικού από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ρύθμισης του συναισθήματος*

	R	R^2	b	t	p
Κατανόηση συναισθημάτων των άλλων	0.56	0.31	0.53	5.04	0.00
Χρήση συναισθημάτων	0.56	0.31	0.24	2.13	0.03

Πίνακας 6.8. *Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του διδακτικού στιλ του Προσωπικού Μοντέλου από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ρύθμισης του συναισθήματος*

	R	R^2	b	t	p
Κατανόηση συναισθημάτων	0.59	0.35	0.49	4.83	0.00
Χρήση συναισθημάτων	0.59	0.35	0.25	2.23	0.02
Γνωστική αναπλαισίωση	0.59	0.35	0.29	2.99	0.01

Πίνακας 6.9. *Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του διδακτικού στιλ του Διευκολυντή από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ρύθμισης του συναισθήματος*

	R	R ²	b	t	p
Κατανόηση συναισθημάτων των άλλων	0.54	0.29	0.26	2.4	0.01

Πίνακας 6.10. *Ανάλυση παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη του διδακτικού στιλ του Εξουσιοδότη από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ρύθμισης του συναισθήματος*

	R	R ²	b	t	p
Κατανόηση συναισθημάτων των άλλων	0.48	0.23	0.29	2.65	0.01

Συμπερασματικά, ελέγχοντας ποιοι παράγοντες μπορούν να ελέγξουν το διδακτικό στιλ, διαπιστώθηκε πως το διδακτικό στιλ του Ειδικού των συμμετεχόντων προβλέπεται κατά 31% από τη συναισθηματική νοημοσύνη αλλά μόνο η διάσταση της κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου και η διάσταση της χρήσης των συναισθημάτων συμβάλλουν σε αυτήν την πρόβλεψη. Οι ίδιες διαστάσεις μαζί με τη γνωστική αναπλαισίωση προβλέπουν το διδακτικό στιλ του Προσωπικού μοντέλου κατά 35%.

Τέλος τα διδακτικά στιλ του Διευκολυντή και του Εξουσιοδότη προβλέπονται από τη συναισθηματική νοημοσύνη και συγκεκριμένα από τη διάσταση της κατανόησης των συναισθημάτων του άλλου κατά 26% και αντίστοιχα κατά 29%. Το διδακτικό στιλ της Επίσημης Εξουσίας στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τη συναισθηματική νοημοσύνη.

7. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ικανότητας ρύθμισης συναισθήματος, καθώς και των επιμέρους διαστάσεων τους, και του διδακτικού στιλ των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα μελετήθηκε η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας ρύθμισης συναισθήματος στο διδακτικό στιλ.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και μέτρια επίπεδα ικανότητας ρύθμισης συναισθήματος. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν συχνότερα τη γνωστική αναπλαισίωση από την εκφραστική καταστολή. Η γνωστική αναπλαισίωση επιλέγεται από άτομα που αναφέρουν περισσότερο θετική διάθεση, θετική έκφραση του συναισθήματος, ικανοποίηση από τη ζωή (Sutton & Harper, 2009). Μπορούμε να σκεφτούμε λοιπόν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαθέτουν ως στοιχεία των προσωπικοτήτων τους τη θετική διάθεση, τη θετική έκφραση του συναισθήματος και την ικανοποίηση από τη ζωή εφόσον εμφανίζουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και υψηλότερα επίπεδα χρήσης της γνωστικής αναπλαισίωσης από την εκφραστική καταστολή. Η έκφραση των θετικών συναισθημάτων και οι στοργικές

διαπροσωπικές σχέσεις σχετίζονται θετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία (Sutton & Harper, 2009). Φαίνεται λοιπόν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προκρίνουν μια χρήση στρατηγικής ρύθμισης του συναισθήματος που συμβάλλει σε θετικά επαγγελματικά αποτελέσματα.

Το διδακτικό στιλ που υιοθετείται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αυτό του Διευκολυντή, το οποίο συνάδει με τις βασικές διδακτικές κατευθύνσεις που δίνονται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών στην ελληνική εκπαίδευση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τα οποία ορίζουν ως βασικό στόχο της διδασκαλίας τη μύηση του μαθητή στο «να μάθει πως να μαθαίνει».

Κατά τη διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στις υπό εξέταση μεταβλητές μας, διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες και οι άντρες δε διαφέρουν σε καμία από αυτές. Το συγκεκριμένο γεγονός σημαίνει πως η συναισθηματική νοημοσύνη, η στρατηγική ρύθμισης των συναισθημάτων και το διδακτικό στιλ που επιλέγουν να εφαρμόσουν στην τάξη οι εκπαιδευτικοί, δεν έχει σχέση με το φύλο. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι σημαντικότερο ρόλο παίζει η προσωπικότητα του ατόμου και όχι το αν είναι άντρας ή γυναίκα. Με δεδομένο τη μεγάλη διαφορά του αριθμού του δείγματος ανάμεσα στα δύο φύλα (Άνδρες N=20, Γυναίκες N=80) θα ήταν επισφαλές να εξαχθούν συμπεράσματα ως προς αυτό.

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, βρέθηκε πως σχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και συγκεκριμένα με την κατανόηση συναισθημάτων των άλλων. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τη βιβλιογραφία καθώς η ικανότητα της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων διευκολύνει πολύ την κατανόηση και τη

σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων (Joseph & Newman, 2010 ·Mayer et al. 1997). Επίσης σε άλλες έρευνες (Malouff, Schutte & Thorsteinsson, 2014) η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση που νιώθουν οι άνθρωποι σε μια σχέση.

Αναφορικά με τις πρόσθετες σπουδές, φάνηκε ότι οι διαφορές μεταξύ αυτών που έχουν επιπλέον σπουδές με αυτούς που δεν έχουν, εντοπίζονται στην ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος. Συγκεκριμένα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος φάνηκε πως χρησιμοποιούν λιγότερο την εκφραστική καταστολή ως στρατηγική ρύθμισης του συναισθήματος. Η χρήση της εκφραστικής καταστολής από τους εκπαιδευτικούς υποδηλώνει πως προσπαθούν να περιορίσουν την έκφραση των συναισθημάτων τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τείνουν να διαχειρίζονται αγχογόνες καταστάσεις, συγκαλύπτοντας τα βαθύτερα συναισθήματα τους και αποφεύγοντας εκδηλώσεις συγκίνησης. Όσοι λοιπόν δεν έχουν πραγματοποιήσει περαιτέρω σπουδές χρησιμοποιούν αυτόν τον τύπο ρύθμισης του συναισθήματος περισσότερο και αυτή η διαφορά μεταξύ της εσωτερικής εμπειρίας και της εξωτερικής έκφρασης οδηγεί σε συναισθήματα μη αυθεντικότητας και εμποδίζει την ανάπτυξη συναισθηματικά στενών σχέσεων (Gross & John, 2003).

Σχετικά με την ηλικία διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο απομακρύνεται κάποιος από τα διδακτικά στιλ του Ειδικού και του Εξουσιοδότη. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντιπαράθεση με τη βιβλιογραφία (Akbari και Tavassoli, 2011) όπου οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο το στιλ του Ειδικού γιατί προφανώς όσο αυξάνεται η εμπειρία θεωρούν ότι κατέχουν περισσότερο κύρος ή γνώσεις και αυτή η προσέγγιση τους οδηγεί σε περισσότερο δασκαλοκεντρικά στιλ. Ωστόσο, στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα τονίζεται όλο

και περισσότερο η αξία της Δία Βίου μάθησης και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους περισσότερο ως αναστοχαζόμενους επαγγελματίες παρά ως γνωστικές αυθεντίες (Πανιτσίδου, 2013).

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν επίσης πως τα διδακτικά στιλ του Ειδικού, του Προσωπικού Μοντέλου, του Διευκολυντή και του Εξουσιοδότη μπορούν να προβλεφθούν από τη συναισθηματική νοημοσύνη και από την ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος από 31 έως 35%. Οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτή την πρόβλεψη είναι η κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου, η χρήση των συναισθημάτων και η γνωστική αναπλαισίωση. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με την έρευνα των Mousarouf και Khorram (2015) όπου η συναισθηματική νοημοσύνη διαπιστώθηκε πως προβλέπει τα διδακτικά στιλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα κατά 38% και με την έρευνα των Oznacar κ.α. (2017) όπου η συναισθηματική νοημοσύνη και συγκεκριμένα οι διαστάσεις της ευεξίας και της συναισθηματικότητας βρέθηκε πως προβλέπουν τα διδακτικά στιλ από 7 έως 14%. Επίσης η έρευνα των Akbari και Tavassoli (2011), όπως και η παρούσα έρευνα, έδειξε στατιστικά σημαντικές χαμηλές συσχετίσεις μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και διδακτικού στιλ.

Η γνωστική αναπλαισίωση διαπιστώθηκε πως συμβάλλει στην πρόβλεψη του διδακτικού στιλ του Προσωπικού Μοντέλου. Όσοι επιλέγουν αυτό το διδακτικό στιλ, διδάσκουν μέσα από το προσωπικό παράδειγμα και παρέχουν στους μαθητές ένα πρότυπο σκέψης και συμπεριφοράς (Grasha, 1996). Η γνωστική αναπλαισίωση επιλέγεται από άτομα που αναφέρουν περισσότερο θετική διάθεση, θετική έκφραση του συναισθήματος και ικανοποίηση από τη ζωή (Sutton & Harper, 2009). Φαίνεται λοιπόν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που επιλέγουν το στιλ του Προσωπικού Μοντέλου

προκρίνουν μια στρατηγική ρύθμισης του συναισθήματος που συμβάλλει σε θετικά αποτελέσματα και αποτελούν θετικό παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές τους.

Η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας ρύθμισης του συναισθήματος με τα διδακτικά στιλ των εκπαιδευτικών πιστεύουμε ότι είναι ένα εύρημα που δικαιολογεί τη διενέργεια μελλοντικών ερευνών πάνω στο θέμα. Προς αυτή τη κατεύθυνση θεωρείται σημαντική η διερεύνηση της χρήσης περισσότερων παραγόντων και περισσότερων στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος που επιδρούν στο διδακτικό στιλ των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούν να αποδεχθούν ωφέλιμα στη φάση του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών πάνω στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική και την προσέγγιση της. Επίσης, οδηγούν στη διαπίστωση πως σε ένα πρόγραμμα βελτίωσης του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εστιάσουμε κυρίως στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην ενίσχυση της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων. Θα ήταν πολύ σημαντικό να γίνει ενσωμάτωση προγραμμάτων ανάπτυξης των συναισθηματικών ικανοτήτων, τόσο στις προπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών, όσο και ως απαραίτητα επιμορφωτικά σεμινάρια των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, που να στηριχθούν στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους, στην ικανότητά τους να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές και να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και στην ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών ρύθμισης των συναισθημάτων τους.

Η έρευνα αυτή υφίσταται κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι εντοπίστηκαν στη διεξαγωγή της και σχετίζονται γενικότερα με έρευνες αυτού του είδους. Ο πρώτος περιορισμός αφορά τη χρήση της διαδικτυακής έρευνας, η οποία ενέχει τα

μειονεκτήματα των πιθανών σφαλμάτων κάλυψης του πληθυσμού, τη δυσκολία στον καθορισμό του δείγματος και τον έλεγχο του, αλλά και την απουσία προσωπικής επαφής με αυτούς. Ενδέχεται οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα να αντιπροσωπεύουν εκείνους που ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους και έχουν μια πιο θετική στάση προς αυτή, συγκριτικά με εκείνους που δε συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια. Ο δεύτερος περιορισμός είναι η αποκλειστική χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς καθώς τα εργαλεία αυτοαναφοράς εκφράζουν υποκειμενικές κρίσεις των συμμετεχόντων, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τη γενίκευση και την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα αυτής της εργασίας θα πρέπει να ερμηνευτούν με επιφύλαξη.

Βιβλιογραφία

- Akbari, R. & Tavassoli, K. (2011). Teacher efficacy, burnout, teaching style and emotional intelligence: possible relations and differences. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 14(2), 31-61.
- Barr, J. J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
- Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., & Şensoy, Ş. (2009). Analysis of the emotional intelligence level of teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2606-2614.
- Borg, M. G., Riding, R. J., & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N. A., & Fale, E. (2009). Emotionally Intelligent Schools.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Brown, B. L. (2003). Teaching style vs. learning style. *Myths and realities*, 26(1).
- Chan, K. W. (2004). Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning: Cultural Implications for Research in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1), 1.

- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Ciucci, E., Baroncelli, A., Toselli, M., & Denham, S. A. (2018). Personal and professional emotional characteristics of early childhood teachers and their proneness to communicate with parents and colleagues about children's emotions. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 47, No. 2, pp. 303-316). Springer US.
- Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2012). How emotionally intelligent are pre-service teachers?. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 750-759.
- Cote, S., & Morgan, L. M. (2002). A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction, and intentions to quit. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(8), 947-962.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151
- Elias, M. J., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Ascd
- Fischer, B. B., & Fischer, L. (1979). Styles in teaching and learning. *Educational leadership*, 36(4), 245-254.
- Hargreaves, A. (2001). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. A&C Black.

- Hayashi, A., & Ewert, A. (2006). Outdoor leaders' emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Experiential Education*, 28(3), 222-242.
- Hayes, J., & Allinson, C. W. (1997). Learning styles and training and development in work settings: Lessons from educational research. *Educational Psychology*, 17(1-2), 185-193.
- Heimlich, J. E., & Norland, E. (2002). Teaching style: where are we now?. *New directions for adult and continuing education*, 2002(93), 17-26.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of applied psychology*, 95(1), 54.
- Gardner, H. (2012). The theory of multiple intelligences. *Early Professional Development for Teachers*, 133.
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2009). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT journal*, 64(4), 424-435.
- Cooper, T. C. (2001). Foreign language teaching style and personality. *Foreign Language Annals*, 34(4), 301-317.
- Grasha, A.F. (1996). *Teaching with style: a practical guide to enhancing learning by teaching and learning styles*. San Bernardino, CA: Alliance Publishers
- Grasha, A. F., & Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology. *College teaching*, 48(1), 2-10.

- Grasher, A. F. (1996). *Teaching with styles*. Cincinnati, OH: Alliance Publication.
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 64(6), 970.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current directions in psychological science*, 10(6), 214-219.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and individual differences*, 44(3), 712-722.
- Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 2(1), 71-87.

- Kaplan, E. J., & Kies, D. A. (1995). Teaching styles and learning styles: Which came first?. *Journal of Instructional Psychology*.
- Lanza, S. T., & Cooper, B. R. (2016). Latent class analysis for developmental research. *Child Development Perspectives*, 10(1), 59-64.
- Law, K. S., Wong, C. S., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of applied Psychology*, 89(3), 483.
- Lazarus, R. S., & Alfert, E. (1964). Short-circuiting of threat by experimentally altering cognitive appraisal. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(2), 195.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. *What is emotional intelligence*, 3-31.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sternberg, R. J. (2000). Models of emotional intelligence. *RJ Sternberg (ed.)*.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications". *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.

- Moafian, F., & Ghanizadeh, A. (2010). On the relationship between critical thinking and self-efficacy: A case of EFL teachers in language institutes. *Journal of Faculty of Letters and Humanities*, 5(16), 77-96.
- Mousapour, G., & Khorram, A. (2015). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their teaching styles. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(4), 3-14.
- Nikolaou, I., & Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 327-342.
- Öznacar, B., Yilmaz, E., & Güven, Z. (2017). The Relationship between Teaching Styles and Emotional Intelligence of Teachers. *Journal of Economic & Management Perspectives*, 11(1), 570-576.
- Πανιτσίδου, Ε. (2013). Δια Βίου Εκπαίδευση: Μια σύγχρονη «Πανάκεια»; Ευρύτερα Ατομικά και Κοινωνικά Οφέλη.
- Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ. Έκδ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σ. 139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60-76.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.
- Σπάτιδογλου, Β. (2013). *Το μαθησιακό και το διδακτικό στύλ εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας: διερεύνηση, ατομικές διαφορές, αλληλοσυσχετίσεις*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggery, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. & Dorheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Malouff, J. M., Schutte, N. S., & Thorsteinsson, E. B. (2014). Trait emotional intelligence and romantic relationship satisfaction: A meta-analysis. *The American Journal of Family Therapy*, 42(1), 53-66.
- Stys, Y., & Brown, S. L. (2004). *A review of the emotional intelligence literature and implications for corrections*. Research Branch, Correctional Service of Canada.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15(4), 327-358.

- 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(3), 243-274.
- Yoke, L. B., & Panatik, S. A. (2015). Emotional intelligence and job performance among school teachers. *Asian Social Science*, 11(13), 227.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367.
- Zhukov, K. (2004). *Teaching styles and student behaviour in instrumental music lessons in Australian conservatoriums*(Doctoral dissertation, University of New South Wales).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη σε εκπαιδευτικούς σε σχέση με το διδακτικό στυλ που χρησιμοποιούν.

Η συμμετοχή σας θα συμβάλλει αποφασιστικά στους στόχους της έρευνας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 10 λεπτά. Σας διαβεβαιώνω πως οι απαντήσεις σας είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παραπάνω έρευνας. Αν και μερικές από τις ερωτήσεις που ακολουθούν μπορεί να φαίνονται παρόμοιες μεταξύ τους, διαφέρουν με σημαντικό τρόπο. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε στις ερωτήσεις αυθόρμητα και ειλικρινά.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και για το χρόνο που θα διαθέσετε.

Θεοδώρα Κουτσού,
 Εκπαιδευτικός
 Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Μ.Σ. Διά Βίου Μάθηση
 Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
 Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία

3. Η οικογενειακή σας κατάσταση:

Άγαμος/η.....

Σε σχέση.....

Έγγαμος/η.....

Έγγαμος/η με παιδιά.....

Διαζευγμένος.....

Διαζευγμένος με παιδιά....

4. Εκπαίδευση:

Απόφοιτος ΑΕΙ / ΤΕΙ.....

Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος.....

Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.....

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά. Παρακαλώ σημειώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας για καθεμιά από τις προτάσεις. Επίλέξτε το νούμερο που θεωρείτε πως σας περιγράφει καλύτερα:

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ 3=Διαφωνώ κάπως, 4=Είμαι αναποφάσιστος/η, 5=Συμφωνώ κάπως 6=Συμφωνώ, 7=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

Τα παρακάτω ερωτήματα διερευνούν το στυλ διδασκαλίας σας. Προσπαθήστε να απαντήσετε όσο το δυνατόν πιο ειλικρινά και πιο αντικειμενικά. Αποφύγετε τον πειρασμό να απαντήσετε όπως πιστεύετε ότι θα ήταν "σωστό" ή αναμενόμενο.

Επιλέξτε το νούμερο που θεωρείτε πως σας περιγράφει καλύτερα:

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Είμαι αναποφάσιστος/η, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

1. Οι μαθητές συνήθως δουλεύουν σε ερευνητικές εργασίες (project) μόνοι τους, με λίγη εποπτεία από μέρους μου.	1 2 3 4 5
2. Δεδομένα, έννοιες και αρχές είναι τα πιο σημαντικά πράγματα που θα πρέπει να μαθαίνουν οι μαθητές.	1 2 3 4 5
3. Θέτω υψηλά κριτήρια για τους μαθητές της τάξης μου.	1 2 3 4 5
4. Ότι λέω και κάνω λειτουργεί ως πρότυπο του κατάλληλου τρόπου σκέψης των μαθητών αναφορικά με ζητήματα περιεχομένου του μαθήματος.	1 2 3 4 5
5. Οι διδακτικοί μου στόχοι και μέθοδοι απευθύνονται σε μια ποικιλία μαθησιακών τύπων των μαθητών.	1 2 3 4 5
6. Είναι πολύ σημαντικό για εμένα να μοιράζομαι την γνώση και την τεχνογνωσία μου με τους μαθητές.	1 2 3 4 5
7. Παρέχω αρνητική ανατροφοδότηση στους μαθητές όταν η	1 2 3 4 5

απόδοση τους δεν είναι ικανοποιητική.	
8. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ακολουθούν το παράδειγμα μου.	1 2 3 4 5
9. Αφιερώνω χρόνο συζητώντας με τους μαθητές για τους τρόπους βελτίωσης της δουλειάς τους σε ατομικές ή/και ομαδικές ερευνητικές εργασίες (project).	1 2 3 4 5
10. Οι δραστηριότητες μέσα στην τάξη ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες για ζητήματα περιεχομένου του μαθήματος.	1 2 3 4 5
11. Οι απόψεις μου πάνω σε ένα θέμα βοηθούν σημαντικά τους μαθητές να αναπτύξουν μια ευρύτερη εικόνα στον συγκεκριμένο τομέα.	1 2 3 4 5
12. Οι μαθητές θα περιέγραφαν τα κριτήρια μου και τις προσδοκίες μου ως αυστηρά και άκαμπτα.	1 2 3 4 5
13. Συνήθως δείχνω στους μαθητές μου τι να κάνουν και πως να το κάνουν ώστε να μάθουν τέλεια το περιεχόμενο του μαθήματος.	1 2 3 4 5
14. Χρησιμοποιώ τις συζητήσεις σε μικρές ομάδες για να βοηθήσω τους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα.	1 2 3 4 5
15. Αφήνω τους μαθητές να σχεδιάσουν μία ή περισσότερες αυτοκατευθυνόμενες μαθησιακές εμπειρίες.	1 2 3 4 5
16. Θέλω όταν οι μαθητές ολοκληρώσουν αυτό το μάθημα να είναι καλά προετοιμασμένοι για ενασχόληση σε αυτόν τον τομέα.	1 2 3 4 5
17. Είναι δική μου ευθύνη να προσδιορίζω τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές και πως πρέπει να το μάθουν.	1 2 3 4 5
18. Συχνά χρησιμοποιώ παραδείγματα από προσωπικές μου εμπειρίες για να επεξηγήσω συγκεκριμένα σημεία του εκπαιδευτικού υλικού.	1 2 3 4 5
19. Καθοδηγώ τη δουλειά των μαθητών στις εργασίες (project) κάνοντας ερωτήσεις, διερευνώντας επιλογές και προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους.	1 2 3 4 5

20. Η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για αυτόνομη σκέψη και εργασία είναι σημαντικός στόχος.	1 2 3 4 5
21. Οι διαλέξεις καταλαμβάνουν σημαντικό τμήμα της διδασκαλίας μου σε κάθε μάθημα.	1 2 3 4 5
22. Παρέχω ξεκάθαρες οδηγίες για το πώς θέλω να γίνεται η κάθε δραστηριότητα.	1 2 3 4 5
23. Συχνά δείχνω στους μαθητές πως θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν διάφορες αρχές και έννοιες.	1 2 3 4 5
24. Οι δραστηριότητες του μαθήματος ενθαρρύνουν τους μαθητές να παίρνουν πρωτοβουλίες για την ευθύνη της μάθησης τους.	1 2 3 4 5
25. Αναθέτω στους μαθητές την ευθύνη να διδάξουν συγκεκριμένα κομμάτια των μαθημάτων.	1 2 3 4 5
26. Όταν υπάρχουν διαφωνίες σε ζητήματα περιεχομένου συνήθως χρησιμοποιώ την εμπειρογνωμοσύνη μου για να τα λύσω.	1 2 3 4 5
27. Το μάθημα που διδάσκω έχει πολύ συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους που θέλω να πετύχω.	1 2 3 4 5
28. Παρέχω συχνά στους μαθητές προφορικά ή/και γραπτά σχόλια για την επίδοσή τους.	1 2 3 4 5
29. Επιζητώ τις συμβουλές των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο και τους τρόπους διδασκαλίας του μαθήματος.	1 2 3 4 5
30. Οι μαθητές ορίζουν το δικό τους ρυθμό για την ολοκλήρωση ατομικών ή/και ομαδικών εργασιών.	1 2 3 4 5
31. Οι μαθητές θα μπορούσαν να με περιγλαφούν ως "αποθήκη γνώσεων" που τους μοιράζει τα δεδομένα, τις αρχές και τις έννοιες που χρειάζονται.	1 2 3 4 5
32. Οι προσδοκίες μου σχετικά με τι θέω να κάνουν οι μαθητές στην τάξη μου προσδιορίζονται με σαφήνεια στο αναλυτικό πρόγραμμα.	1 2 3 4 5
33. Τελικά, πολλοί μαθητές αρχίζουν να προσεγγίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος όπως εγώ.	1 2 3 4 5
34. Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικές δραστηριότητες για να ολοκληρώσουν τις απαιτήσεις του	1 2 3 4 5

μαθήματος.	
35. Η διδακτική μου προσέγγιση μοιάζει με εκείνη του διευθυντή μιας ομάδας εργασίας που αναθέτει έργα και ευθύνες στους υφισταμένους του.	1 2 3 4 5
36. Το περιεχόμενο των μαθημάτων είναι περισσότερο από ότι χρόνο έχω να καλύψω.	1 2 3 4 5
37. Οι προδιαγραφές και οι προσδοκίες μου βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την πειθαρχία που χρειάζεται για να μάθουν.	1 2 3 4 5
38. Οι μαθητές θα μπορούσαν να με περιγράψουν ως "προπονητή" που συνεργάζεται μαζί τους στενά για να διορθώσει τυχόν προβλήματα στον τρόπο σκέψης και την συμπεριφορά τους.	1 2 3 4 5
39. Παρέχω στους μαθητές άφθονη ατομική υποστήριξη και ενθάρρυνση ώστε να ενισχυθούν στην επίδοσή τους στο μάθημα.	1 2 3 4 5
40. Αναλαμβάνω τον ρόλο του ειδήμονα που είναι διαθέσιμος όποτε οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια.	1 2 3 4 5

Ενδιαφερόμαστε για δύο πλευρές της συναισθηματικής σας ζωής. Η μία είναι η συναισθηματική σας εμπειρία, πώς νιώθετε μέσα σας. Η άλλη είναι η συναισθηματική σας έκφραση, πώς δείχνετε τα συναισθήματά σας στον τρόπο που μιλάτε, χειρονομείτε συμπεριφέρεστε. Αν και μερικές από τις ερωτήσεις που ακολουθούν μπορεί να φαίνονται παρόμοιες μεταξύ τους, διαφέρουν με σημαντικό τρόπο.

Επιλέξτε το νούμερο που θεωρείτε πως σας περιγράφει καλύτερα:

1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Είμαι αναποφάσιστος/η, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα

1. Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά διασκέδαση), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.	1 2 3 4 5
2. Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου.	1 2 3 4 5
3. Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη θυμό), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι.	1 2 3 4 5

4. Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω.	1 2 3 4 5
5. Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται γι' αυτήν μ' ένα τρόπο που με βοηθάει να παραμένω ήρεμος/η.	1 2 3 4 5
6. Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω.	1 2 3 4 5
7. Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.	1 2 3 4 5
8. Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.	1 2 3 4 5
9. Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα, σιγουρεύω το να μην τα εκφράζω.	1 2 3 4 5
10. Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.	1 2 3 4 5