ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

“ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ”
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Ανάλυση συμπεριφορών των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική πράξη σε σχέση με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη

της

Θωμαΐδου Κατερίνας

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης (με ειδίκευση στην «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία»)

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2020

©ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2020

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον επιβλέποντα καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

"ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ"
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Ανάλυση συμπεριφορών των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική πράξη σε σχέση με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη

της

Θωμαΐδου Κατερίνας

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μαρία Πλατσίδου

Μέλη: Κωνσταντίνος Καφέτσιος

Βασιλική Γιαννούλη

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2020

Στην οικογένειά μου,

Τον Ανέστη, την Φωτεινή, την Ιωάννα και τον Νίκο

Πρόλογος

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.) υλοποιήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ. με τίτλο «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης» (Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία) και φιλοδοξεί να δείξει τη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της εκπαιδευτικής πράξης των εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης της Θεσσαλονίκης. Έχει καταστεί σαφές πως προκειμένου τα σχολεία να ακολουθήσουν τις επιχειρούμενες αλλαγές και να αποτελέσουν νησίδες γνώσης και πολιτισμού, από όπου θα αποφοιτούν ολοκληρωμένες προσωπικότητες, οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων θα πρέπει να διαθέτουν ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και να τις εμπερικλείουν στη διδακτική τους πράξη. Οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης είναι απαραίτητες για την κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης των ατόμων και βελτιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις. Όχι μόνο βελτιώνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και τη διδακτική πράξη όταν εφαρμόζονται σωστά από τους εκπαιδευτικούς μέσα στην τάξη. Με δεδομένο πως οι εκπαιδευτικοί είναι οι ηγέτες της σχολικής τους τάξης, πρέπει να μπορούν να διαχειριστούν όλους τους μαθητές και να εγκαθιδρύσουν ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις και ένα δίκτυο επικοινωνίας κατάλληλο και αποτελεσματικό.

Η έρευνα είναι πρωτότυπη, καθότι είναι η πρώτη φορά στην Ελλάδα που εξετάζεται η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδακτική πράξη και φιλοδοξεί να συμβάλλει στην αλλαγή της αντίληψης για τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης υποψήφιων ή/και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, προκειμένου οι τελευταίοι να ανταποκρίνονται επιτυχώς στο διδακτικό τους έργο.

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, χωρίς την βοήθεια των οποίων δεν θα υπήρχε αντικείμενο μελέτης.

Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επόπτρια μου κυρία Πλατσίδου η οποία με τις ουσιαστικές και καίριες παρατηρήσεις της συνέβαλε ώστε η εργασία να ολοκληρωθεί εγκαίρως. Σημαντική ήταν επίσης και η αρωγή της Διαμαντοπούλου Γεωργίας η οποία σε συνεργασία με την κυρία Πλατσίδου δημιούργησαν την ποσοτική και ποιοτική έρευνα που μοιράστηκε στους συνεντευξιαζόμενους.

Επιπλέον, θα ήθελα να αναφέρω ότι το Μεταπτυχιακό αυτό με βοήθησε στο καινούριο μου επιχειρηματικό βήμα, χάρη στο οποίο βέβαια καθυστέρησα σε μεγάλο βαθμό την ολοκλήρωση της εργασίας μου. Η επόπτριά μου όμως, ήταν και πάλι εκεί δίπλα μου, παρόλη τη δύσκολη κατάσταση που επικρατούσε λόγω του κορονοϊού. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, που εδώ και σχεδόν δύο χρόνια ακούνε για την επικείμενη ολοκλήρωση της εργασίας μου και ακόμα αναμένουν.

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να καταδειχθεί η σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διδακτικής πράξης των εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα να ελεγχθεί η υπόθεση αν επηρεάζεται η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική πράξη από τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, μέσω των βινιετών προσπαθήσαμε να χαρτογραφήσουμε τη συμπεριφορά του κάθε εκπαιδευτικού και το εύρος των διαφορετικών τους αντιδράσεων. Ο έλεγχος της υπόθεσης έγινε με τη χρήση μεικτού μοντέλου έρευνας δηλαδή ποσοτική και ποιοτική έρευνα σε ένα δείγμα 15 εκπαιδευτικών, στους οποίους μετρήθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη, με το εργαλείο αυτοαναφορών. Μετρήθηκε ακόμη η αντίδρασή τους σε διάφορες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, μέσω βινιετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως: οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπίζουν κάθε περιστατικό που μπορεί να προκύψει μέσα στην τάξη αμεσότερα, με πραγματικό ενδιαφέρον για τους μαθητές τους, χρησιμοποιώντας καινοτόμες μεθόδους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που σκόραραν χαμηλά στο ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης και ενδιαφέρονται περισσότερο για την τήρηση του σχολικού προγράμματος.

Λέξεις – κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαιδευτική πράξη, εκπαιδευτικός, αποτελεσματικότητα

Abstract

The new modern social demands that characterize our era require a new role for the teacher. The new role of the teacher is now more complex and more decisive and important for society. The modern teacher is differentiated and becomes multidimensional and more demanding, in terms of the necessary scientific and pedagogical equipment.

This paper attempts to demonstrate the relationship between emotional intelligence and the effectiveness of teachers 'teaching practice, and in particular to test whether teachers' behavior is influenced by their emotional intelligence during teaching practice. The case was tested using a mixed model, in a sample of 15 teachers, according to which emotional intelligence was measured, with the Mayer-Salovey-Caruso self-report tool and the teachers' reaction or not to various situations that may arise, during their teaching and were expressed through vignettes. The results showed that: Teachers with high emotional intelligence deal with any incident that may arise in the classroom more directly, with a genuine interest in their students, using innovative methods, compared to teachers who scored low on the emotional intelligence questionnaire and are more interested in adhere to the school program.

Keywords: Emotional intelligence, educational instruction, teacher, Self-efficacy

Πίνακας περιεχομένων

Περιεχόμενα

Πρόλογος....5
Περίληψη....7
Abstract....8
1.Εισαγωγή....11
1. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διδακτική πράξη....11
2. Δουλεύοντας με Συναισθηματική Νοημοσύνη στην εκπαιδευτική πράξη....14
1. Καθορισμός του προβλήματος....15
2. Σημασία της έρευνας....15
3. Διάρθρωση της εργασίας....15
Α΄ μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο....17
2· Συναισθηματική Νοημοσύνη....17
2.1 Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης....17
2.2 Μοντέλα για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης....17
2.2.1 Το μοντέλο των Mayer-Salovey-Caruso....18
2.2.2. Το μοντέλο του Bar-On....19
2.2.3 Το μοντέλο του Goleman....20
3. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών....21
3.1 Η διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών....25
3.2 Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών....28
3.2.1 Θεωρητικά μοντέλα των προσδοκιών των εκπαιδευτικών....29
3.3 Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών: κίνητρα, γνώσεις και αυτό-αποτελεσματικότητα....30
3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού....33
3.5 Ο επιπρόσθετος ρόλος του εκπαιδευτικού....35
3.5.1 Επιπρόσθετος και βασικός ρόλος του εκπαιδευτικού....36
3.6 Διδακτικό στυλ....38
3.7 Διαχείριση της σχολικής τάξης....40
4. Συναισθηματική Νοημοσύνη και διδακτική πράξη....42
4.1 Το μοντέλο των Mayer - Salovey και η εφαρμογή του από τους εκπαιδευτικούς 42
Β' Μέρος : Ερευνητικό μέρος....47
5. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα....47
5.1 Δείγμα....47

5.2 Ερευνητική Μέθοδος 49
5.2.1 Η ποσοτική και ποιοτική έρευνα 49
5.3 Ερευνητικά εργαλεία 49
5.3.1 Ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς της Schutte 49
5.3.2. Ερωτήσεις συνέντευξης – Βινιέτες 50
5.4 Διαδικασία συλλογής υλικού 54
5.4.1 Ανάλυση δεδομένων 54
6. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων 55
6.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας 55
6.2 Αποτελέσματα Ποιοτικής Έρευνας: Μέτρηση συναισθηματικής νοημοσύνης και επίδρασής της στη σχολική τάξη. 56
6.2.1 Αποτελέσματα Βινιέτων 56
7. Συζήτηση 69
8. Εφαρμογές της παρούσας έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης 72
9. Περιορισμοί της έρευνας 73
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 87

1.Εισαγωγή

Οι νέες κοινωνικές απαιτήσεις που χαρακτηρίζουν την εποχή μας απαιτούν πλέον ένα νέο ρόλο για τον εκπαιδευτικό. Ο καινούργιος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο σύνθετος και πιο καθοριστικός και σημαντικός για την κοινωνία. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός διαφοροποιείται και γίνεται πολυδιάστατος και πιο απαιτητικός, ως προς τον αναγκαίο επιστημονικό και παιδαγωγικό εξοπλισμό.

Από μια πιο συστηματική περιγραφή, που αναφέρεται σε ενδοσχολικούς παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου, προκύπτει πως η ηγεσία θεωρείται ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία των σχολείων και η άσκηση ηγετικού ρόλου αποτελεί έναν από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου (Cheng, 1994a). Πέρα από το ρόλο του διευθυντή του σχολείου, ηγετικό ρόλο αναλαμβάνει και ο εκπαιδευτικός, σε μια προσπάθεια να αξιοποιηθούν όλες οι διαθέσιμες πηγές του σχολείου με τον πιο κατάλληλο τρόπο. Η θέση αυτή είναι ευρέως αποδεκτή τόσο από εκπαιδευτικούς που ασκούν το επάγγελμα όσο και από ερευνητές, μια και βελτιώσεις στη μάθηση είναι πιθανότερο να επιτευχθούν όταν η ηγεσία είναι εστιασμένη εγγύτερα στη σχολική τάξη (Court, 2002· Harris & Mujis, 2005). Η ιδέα βρίσκει πρόσφορο έδαφος στο πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας, όπου γίνεται λόγος για ομαδική ποιότητα, δηλαδή μοιρασμένες λειτουργίες ανάμεσα στα άτομα και όχι μονοπώλιο του ενός (Woods, Bennett, Harvey & Wise, 2004).

Μέσα στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τόσο διοικητικά όσο και παιδαγωγικά καθήκοντα. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι ηγετική προσωπικότητα. Έχει ανακαλύψει τους δικούς του σκοπούς διδασκαλίας και προσπαθεί με αγάπη και υπομονή να επιδρά θετικά τόσο στους μαθητές όσο και στους συναδέλφους του (Πασιαρδής, 2004).

1. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού κατά τη διδακτική πράξη

Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός είναι οι σχέσεις του με τους μαθητές του αλλά και με τους γονείς των μαθητών. Κάποτε ο καθηγητής επιβαλλόταν με το κύρος του και την αυθεντία του. Στην εποχή μας όμως έχουν εκλείψει οι αυθεντίες. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να πείσει τους μαθητές και τους

γονείς με την συμπεριφορά του αλλά και την πνευματική και παιδαγωγική του πανοπλία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πιο σύνθετος (Wesselink, Renate & Dekker-Groen, Agaath & Biemans, Harm & Mulder, Martin, 2010).

Ο εκπαιδευτικός είναι ένας άνθρωπος ο οποίος είναι υπεύθυνος όχι μόνο για τη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών του αλλά και για τη συναισθηματική υποστήριξή τους. Ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός χειρίζεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, η καλή και ισορροπημένη ψυχολογική και συναισθηματική του κατάσταση, βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τη διαμόρφωση ενός ισορροπημένου παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη του. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές επικοινωνίας την ώρα της διδακτικής πράξης μέσα στη σχολική τάξη. Κάποιοι προσπαθούν να είναι φιλικοί με τους μαθητές τους, ενώ άλλοι κρατούν μεγαλύτερη απόσταση. Οι διαφορετικές στρατηγικές από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς δημιουργούν διαφορετικά μοτίβα σχέσεων ανάμεσά τους (Wubbels, Creton, Brekelmans & Hooymayers, 1987).

Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον βαθμό αφοσίωσης και ενδιαφέροντος που δείχνουν οι μαθητές στη σχολική τάξη. Υπάρχουν οχτώ διαφορετικοί τύποι συμπεριφοράς όπως ο ηγετικός, ο φιλικός, αυτός που δείχνει κατανόηση, ο ελεύθερος, ο αβέβαιος, ο δυσαρεστημένος, ο επιπληκτικός και ο αυστηρός (Wubbels, Creton, & Hooymayers, 1985). Σύμφωνα με έρευνες, ο ιδανικός εκπαιδευτικός συνδυάζει ανεκτικότητα και αξιοπιστία (Wubbels, Brekelmans, Brok, & Tartwijk, 2006).

Βέβαια, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν και αυτές έμμεσα να επηρεάσουν τον βαθμό ενδιαφέροντος των μαθητών. Τα κίνητρα με τα οποία επέλεξαν να γίνουν εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και αυτά με τη σειρά τους την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, άλλη συμπεριφορά θα έχουν όσοι επέλεξαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γιατί θέλουν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των παιδιών και της κοινωνίας ως συνόλου και έχουν πάθος και χάρισμα στη διδασκαλία και διαφορετικά συμπεριφέρονται εκπαιδευτικοί που επέλεξαν το επάγγελμα για τον μισθό, την επαγγελματική ασφάλεια και το κύρος (Richardson & Watt, 2005). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους στην τάξη, και επιδρούν στον τρόπο διδασκαλίας τους και στα είδη των διδακτικών περιβαλλόντων που δημιουργούν (Palak & Walls, 2009). Μία θετική συμπεριφορά ανάμεσα σε μαθητή και εκπαιδευτικό είναι πολύ σημαντική για τον μαθητή και τα επιτεύγματά του (Roorda et al., 2011). Οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν ενδιαφέρον και φροντίδα και προσπαθούν

να δημιουργήσουν μία θετική σχέση με τους μαθητές τους μπορούν να κάνουν τη διαφορά με μαθητές που βρίσκονται στο περιθώριο (Pianta & Allen, 2008).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές προσδοκίες για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και αυτό διαφαίνεται και επηρεάζει τα κίνητρα και τα συναισθήματα των μαθητών. Έτσι, μερικά επιτεύγματα των μαθητών μπορεί να είναι υπερεκτιμημένα και άλλα υποτιμημένα. Οι κρίσεις αυτές των εκπαιδευτικών αντανακλώνται στη διαφορετική συμπεριφορά τους παρέχοντας διαφορετικά συναισθήματα και διδακτική στήριξη (Babad, 2009). Οι μαθητές είναι ικανοί να αποκωδικοποιήσουν αυτή τη συμπεριφορά και να αλλάξουν τη στάση τους και τα κίνητρά τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και αναγνωρίζουν την προσπάθεια των μαθητών είναι πιο πιθανό να οδηγήσουν τους μαθητές στην αντιμετώπιση δυσκολιών και να τους δώσουν το κίνητρο να δουλέψουν σκληρά για να πετύχουν. Οι μαθητές χρειάζονται συναισθηματική εγγύτητα, ασφάλεια και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών τους, ώστε να επιτύχουν θετικά κοινωνικά και διδακτικά αποτελέσματα (Wentzel, 2009). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στηρίζουν συναισθηματικά όλη την τάξη ακόμα και τους μαθητές που δεν είναι οι αγαπημένοι τους.

Εκτός από την προσωπική συμπεριφορά του κάθε εκπαιδευτικού έρευνες αναφέρουν και τις συμπεριφορές οργανωτικής πολιτικής αγωγής (Organizational citizenship behaviors) ή αλλιώς συμπεριφορές επιπρόσθετου ρόλου (extra-role behaviors) (Somech & Ron, 2007). Οι τελευταίες αναφέρονται σε βοηθητικές συμπεριφορές που αφορούν τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και τους μαθητές όπως το να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους με τον εργασιακό φόρτο ή να προετοιμάσουν ειδικές εργασίες για μαθητές με υψηλότερο και χαμηλότερο επίπεδο (Penner, Midili, & Kegelmeyer, 1997). Οι συμπεριφορές αυτές έχουν στόχο την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, καθώς ο απλός ρόλος του εκπαιδευτικού δεν επαρκεί. Η συμπεριφορά αυτή, όμως, πρέπει να είναι εθελοντική και να μην επιβάλλεται. Επίσης, οι συμπεριφορές αυτές δεν συμβαίνουν απλά στον σχολικό οργανισμό αλλά πραγματοποιούνται ώστε να ωφελούν τον οργανισμό (Van Dyne et al., 1995). Τέλος, οι συμπεριφορές οργανωτικής πολιτικής αγωγής (OCBs) είναι πολυδιάστατες. Οι συμπεριφορές αυτές μπορούν να στοχεύουν όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στην ομάδα και στον οργανισμό ως σύνολο (Somech & Drach-Zahavy, 2000).

Όσον αφορά τη διδακτική πράξη, οι εκπαιδευτικοί είναι ο βασικός παράγοντας που θα οδηγήσει στην αποτελεσματική διδασκαλία, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, των ικανοτήτων και της ηθικής τους. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι αυτό που θα οδηγήσει στην αποτελεσματικότητα των μαθητών (Tebbs, 2000).

Σύμφωνα με τον Grasha (2002) υπάρχουν πέντε βασικά στυλ διδασκαλίας το ευέλικτο, το μαθητοκεντρικό, το δασκαλοκεντρικό το επίσημο-μη ευέλικτο και το προσωπικό. Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκει κάποιος είναι σημαντικότερος από το τι διδάσκει κάποιος. Το πώς διδάσκει κάποιος δείχνει ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιεί στην τάξη, πώς αλληλεπιδρά με τους μαθητές και αν υπάρχει ανατροφοδότηση. Ο τρόπος που απεικονίζονται αυτές οι συμπεριφορές είναι στενά συνδεδεμένες με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και τον τρόπο διδασκαλίας τους.

2. Δουλεύοντας με Συναισθηματική Νοημοσύνη στην εκπαιδευτική πράξη

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί φύσει και θέσει πρότυπο για τους μαθητές του από τη μία και από την άλλη τα μηνύματα που εκπέμπει επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, την ποιότητα του μαθησιακού περιεχομένου και γενικά την επικοινωνία με τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα αναλάβει το δύσκολο αλλά όχι ακατόρθωτο έργο να συνδυάζει τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική μάθηση. Για να επιτευχθούν όμως όλα αυτά είναι αναγκαίο να βρίσκεται ο ίδιος σε αρμονία και ισορροπία με τον εαυτό του, να επιδιώκει την απόκτηση αυτογνωσίας και να διακρίνεται για τον ανθρωπιστικό, κοινωνικό και φιλοσοφικό του προσανατολισμό. Να διακρίνεται δηλαδή από τις δεξιότητες εκείνες που αναφέρονται στην έννοια της ΣΝ και διευκολύνουν την παιδαγωγική επικοινωνία και τους στόχους της αγωγής. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει στο νου ότι τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά (Cherniss & Caplan, 2001) και μπορούν να επηρεάσουν το κλίμα της τάξης.

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα της αποτελεσματικής ηγεσίας. Βοηθά τους ηγέτες-εκπαιδευτικούς να επιταχύνουν τις γνωστικές διαδικασίες και οδηγεί στην κινητοποίηση των μαθητών που επιτρέπουν ευέλικτο, δημιουργικότερο και ευρύτερο τρόπο σκέψης (Caruso, Mayer & Salovey, 2002, Kouzes & Posner, 2007). Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ώστε να αναγνωρίζουν τις δυνάμεις επιρροής που κατέχουν, να αναγνωρίζουν την ηγετική τους συμπεριφορά, να εφαρμόζουν δεξιότητες αποτελεσματικής ηγεσίας, να αναθέτουν με επιτυχία αρμοδιότητές τους, να χειρίζονται

αποτελεσματικά τις συγκρούσεις, να υιοθετούν πρακτικές μεθόδους υποκίνησης και να διαχειρίζονται αλλαγές.

1. Καθορισμός του προβλήματος

Μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει δείξει μικρό αριθμό ερευνών που μελετούν μεμονωμένα το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διδακτική πράξη. Από τα παραπάνω κατανοούμε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλοκος και πολυσύνθετος. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται από διαφορετικούς παράγοντες γι' αυτό και ο καθένας από εμάς είναι ξεχωριστός αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας του. Βασικό θέμα διερεύνησης αποτελεί η ανάλυση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών κατά τη διδακτική πράξη με βάση το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνη. Θεωρούμε λοιπόν αναγκαίο να διερευνήσουμε τις υποθετικές αντιδράσεις των συμμετεχόντων σε καταστάσεις που απαιτούν κάποια διευθέτηση καθώς όχι μόνο διαταράσσουν την ροή του μαθήματος αλλά δημιουργούν προβληματισμό και ψυχολογική όχληση στον εκπαιδευτικό. Θα μπορέσουμε έτσι να μελετήσουμε διαφορετικές αντιδράσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε κάθε περίπτωση. Η αντίδραση ή όχι των εκπαιδευτικών είναι δηλωτική της διαφοράς μεταξύ των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ταυτότητα και των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων.

2. Σημασία της έρευνας

Η έρευνα αυτή έχει ως στόχο να καταδείξει τα διάφορα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και πως αυτά επηρεάζονται από τη συναισθηματική νοημοσύνη. Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά είναι ο επιπρόσθετος ρόλος δηλαδή το κάτι παραπάνω που προσφέρει ο εκπαιδευτικός για το καλύτερο τόσο της τάξης του όσο και γενικότερα του σχολείου στο οποίο εργάζεται.

3. Διάρθρωση της εργασίας

Προκειμένου να δοθεί μια πλήρης και ολοκληρωμένη εικόνα για το υπό διερεύνηση θέμα, η παρούσα εργασία θα ακολουθήσει την εξής δομή:

Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στις θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso, δεδομένου ότι το εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι αυτό που δημιούργησαν οι εν λόγω ερευνητές. Τα άλλα μοντέλα, όπως του Bar-On και του Goleman χωρίς ιδιαίτερη ανάλυση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι τρόποι μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Υπάρχουν αρκετά εργαλεία μέτρησης όπως το εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης MSCEIT, δηλ. το Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, ιδιαίτερη έμφαση όμως θα δοθεί στα εργαλεία αυτό-αναφορών. Στη συνέχεια ακολουθεί η θεωρεία σχετικά με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, γίνεται αναφορά στα διάφορα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός ώστε να είναι αποτελεσματικός στην τάξη. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζεται η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική πράξη. Τέλος, το θεωρητικό μέρος κλείνει με παρουσίαση βιβλιογραφικών δεδομένων που συσχετίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη με την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και καταδεικνύουν τη σημασία αυτών των δύο παραγόντων στην επιτυχή άσκηση του έργου του εκπαιδευτικού.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, περιγράφεται η μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί και παρουσιάζονται αναλυτικά τα ερευνητικά εργαλεία. Γίνεται αναφορά στους λόγους που επιλέχθηκε η χρήση των συγκεκριμένων εργαλείων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα τα οποία σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και αιτιολογούνται από το θεωρητικό πλαίσιο.

Το τελευταίο μέρος περιλαμβάνει: α) τη συζήτηση των αποτελεσμάτων. Τα ευρήματα ομαδοποιούνται και προσπαθεί να δοθεί εξήγηση με βάση τα θεωρητικά δεδομένα. Τυχόν διαφορές μπορεί να αποτελέσουν νέο ερευνητικό δεδομένο. Β) γίνονται προτάσεις για το πώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα νέα δεδομένα . Επίσης, δίνεται έμφαση για την διεξαγωγή και άλλων ερευνών που θα προσφέρουν νέα δεδομένα στο συγκεκριμένο πεδίο ή/και θα οδηγήσουν στην εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης στην πράξη. Τέλος, παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας.

Α΄ μέρος: Θεωρητικό πλαίσιο

2. Συναισθηματική Νοημοσύνη

2.1 Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει γίνει τα τελευταία χρόνια γνωστή τόσο στον επιστημονικό όσο και στον επαγγελματικό τομέα. Η έννοια όμως αυτή δεν εμφανίστηκε τις δύο τελευταίες δεκαετίες αλλά είχε χρησιμοποιηθεί πολύ νωρίτερα. Η συναισθηματική νοημοσύνη έγινε γνωστή στο ευρύ κοινό λόγω της έκδοσης των βιβλίων του Daniel Goleman (1995, 1998) προσεγγίζοντας κυρίως τις επιχειρήσεις και τον επαγγελματικό τομέα γενικότερα. Στις μέρες μας η έννοια αυτή χρησιμοποιείται και υπόσχεται ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση και την ανατροφή των παιδιών όπως επισημαίνει η Πλατσίδου (2004).

Η συναισθηματική νοημοσύνη προσδιορίζεται ως την ικανότητα να αναγνωρίζεις τα συναισθήματά σου και των άλλων, να τα διακρίνεις και να χρησιμοποιείς αυτήν την πληροφορία ώστε να καθοδηγήσεις την σκέψη κάποιου και τις πράξεις του. Αργότερα, ο Bar- On (1997) όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως διατομή από συνδεδεμένα συναισθήματα και κοινωνικές ικανότητες, δυνατότητες και παράγοντες διευκόλυνσης, που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά καταλαβαίνουμε και εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, καταλαβαίνουμε τους άλλους και συμπάσχουμε μαζί τους, και αντιμετωπίζουμε καθημερινές απαιτήσεις.

2.2 Μοντέλα για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί πεδίο επιστημονικών αντιπαραθέσεων σχετικά με το αν αποτελεί ξεχωριστό είδος νοημοσύνης ή αν πρόκειται για κάποιο χαρακτηριστικό ή ικανότητα που μπορεί να αποκτηθεί. Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με το πού εστιάζει η συναισθηματική νοημοσύνη για κάποιους θεωρείται μια ικανότητα του νου (Mayer & Salovey, 1997), για άλλους είναι ένας συνδυασμός στοιχείων της προσωπικότητας του ατόμου (Bar-On, 2006) και τέλος ο Goleman (1998), υποστηρίζει ότι χρησιμοποιώντας συναισθηματική νοημοσύνη μπορούμε να προβλέψουμε την αποτελεσματικότητα και την επίδοση στην εργασία (Πλατσίδου, 2010).

Στην έρευνα αυτήν θα χρησιμοποιηθεί το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso (1999,2000), που αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ξεχωριστή ικανότητα. Τα άλλα δύο μοντέλα των Bar-On (1997) και Goleman (1995) θα αναφερθούν καθώς η προσφορά τους είναι σημαντική για τα όσο γνωρίζουμε μέχρι σήμερα για την συναισθηματική νοημοσύνη.

2.2.1 Το μοντέλο των Mayer-Salovey-Caruso

Σήμερα, υπάρχουν δύο γενικά μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης: ένα μοντέλο βασισμένο σε ικανότητες που έχει προταθεί από τον Mayer και τον Salovey και μία μίξη προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τον Mayer και τον Salovey, η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα κάποιου να κατανοεί τα συναισθήματα και να επεξεργάζεται συναισθηματικές πληροφορίες για να βελτιώσει διανοητικές διαδικασίες και να ελέγξει τη συμπεριφορά του. Για παράδειγμα, ο Mayer συζητάει την ικανότητα να διαχειριζόμαστε τα δικά μας συναισθήματα ως ένα στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Άλλα μοντέλα, από την άλλη πλευρά, καθορίζουν και μετρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο αντιληπτών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας. Για παράδειγμα, το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar - On περιέχει την αντίληψη κάποιου ως προς την ικανότητα του στην 'ανεκτικότητα στο στρες' και βασικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως η αισιοδοξία. Επειδή και οι δύο αντιληπτές ικανότητες και στοιχεία είναι στο νοητικό πλαίσιο, οι υποστηρικτές της μίξης μοντέλων ασχολούνται γενικά με μετρήσεις αυτογνωσίας ως αντίθετες στο να αποδώσουν μετρήσεις για να αξιολογήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer, Salovey & Caruso, 1999, 2000).

Το μοντέλο του Mayer και Salovey περιλαμβάνει 4 ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer, Salovey & Caruso, 1999, 2000).

Η πρώτη ικανότητα, η αντίληψη του συναισθήματος, αναφέρεται στην ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματά μας και των άλλων, όπως και σε άλλα ερεθίσματα, συμπεριλαμβανομένου αντικειμένων, τέχνης, ιστοριών και μουσικής (Scherer, Banse, & Wallbott, 2001). Η δεύτερη ικανότητα, η χρήση του συναισθήματος για την διευκόλυνση της σκέψης, αναφέρεται στην ικανότητα του να χρησιμοποιείς ή να παράγεις συναισθήματα για να τραβήξεις την προσοχή κάποιου, να επικοινωνήσεις με συναισθήματα ή να δεσμευτείς σε άλλες διανοητικές διαδικασίες όπως τον συλλογισμό, την επίλυση προβλημάτων και το να παίρνεις αποφάσεις. Η τρίτη ικανότητα, η κατανόηση του συναισθήματος, αναφέρεται στην ικανότητα να

καταλαβαίνεις τις συναισθηματικές πληροφορίες και τις αιτίες των συναισθημάτων αλλά και στο πώς τα συναισθήματα συνδυάζονται, αναπτύσσονται και αλλάζουν από το ένα στο άλλο. Η τέταρτη ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων αναφέρεται στην ικανότητα να είσαι ανοιχτός σε συναισθήματα και να χρησιμοποιείς αποτελεσματικές τεχνικές ώστε να προωθείς προσωπική κατανόηση και ανάπτυξη (Brackett, Rivers, and Salovey, 2011).

2.2.2. Το μοντέλο του Bar-On

Η έρευνα του Δαρβίνου πάνω στη σημασία της συναισθηματικής έκφρασης για επιβίωση και προσαρμογή επηρέασε την ανάπτυξη του μοντέλου του Bar-On (1997). Και τα δύο μοντέλα δίνουν έμφαση στη σημασία της συναισθηματικής έκφρασης και το αποτέλεσμα της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης που είναι η αποτελεσματική προσαρμογή.

Από τον Δαρβίνο μέχρι σήμερα περισσότερες περιγραφικές διευκρινήσεις και συλλήψεις νέων ιδεών της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν συμπεριληφθεί σε πέντε βασικά χαρακτηριστικά: α) την ικανότητα να αναγνωρίζεις, κατανοείς και να εκφράζεις συναισθήματα β) την ικανότητα να κατανοείς πως αισθάνονται οι άλλοι γ) την ικανότητα να διαχειρίζεσαι και να ελέγχεις τα συναισθήματά σου δ) την ικανότητα να διαχειρίζεσαι την αλλαγή, να προσαρμόζεσαι και να λύνεις προβλήματα προσωπικής και διαπροσωπικής φύσης και ε) την ικανότητα να παράγεις θετικά αποτελέσματα και να αποκτάς ισχυρά εσωτερικά κίνητρα (Bar-On, 2006).

Το μοντέλο του Bar-On παρέχει τη θεωρητική βάση που αναπτύχθηκε ώστε να αξιολογήσουμε διαφορετικές πλευρές αυτής της δομής και να εξετάσουμε τη σύλληψη αυτής της ιδέας. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα συσχετιζόμενων συναισθημάτων και κοινωνικών ανταγωνισμών, ικανοτήτων και παραγόντων διευκόλυνσης που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά καταλαβαίνουμε και εκφράζουμε τους εαυτούς μας, καταλαβαίνουμε τους άλλους και αντιμετωπίζουμε καθημερινές απαιτήσεις.

Η θεωρία του Bar-On βασίζεται στη μέτρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Η έννοια αυτή ορίζεται από τον ίδιο ως «μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες , ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιοι να αντιμετωπίζει με επιτυχία περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» (Bar-On,

1997, σ. 14). Το μοντέλο αυτό αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων οι οποίες περιλαμβάνουν ειδικές δεξιότητες

(1) Ενδοπροσωπικές ικανότητες : περιλαμβάνουν δεξιότητες συναισθηματικής αυτό-ενημερότητας, θετική διεκδίκηση, αυτοσεβασμό, διαπίστωση του ατομικού δυναμικού, ανεξαρτησία.

(2) Διαπροσωπικές ικανότητες: περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική υπευθυνότητα

(3) Ικανότητα προσαρμογής: περιλαμβάνει την ανοχή στο άγχος και τον έλεγχο των παρορμήσεων

(4) Διαχείριση του άγχους: περιλαμβάνει τις δεξιότητες για λύσεις προβλημάτων, έλεγχο της πραγματικότητας και ευελιξία

(5) Γενική διάθεση: περιλαμβάνει την ευτυχία και την αισιοδοξία

Η τελευταία θεωρείται πλέον διαμεσολαβητής για τη διευκόλυνση της συναισθηματικής νοημοσύνης και δεν ανήκει στις παραπάνω κατηγορίες.

2.2.3 Το μοντέλο του Goleman

Ο Goleman (1995) ανέπτυξε ένα μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης για να αξιολογήσει τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των υπαλλήλων ώστε να αναγνωρίσει περιοχές βελτίωσης. Το μοντέλο αποτελείται από πέντε στοιχεία: α) την αυτοεπίγνωση: άτομα με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης είναι άνετα με τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους και κατανοούν πόσο επηρεάζουν τους άλλους. Β) την αυτορρύθμιση: Είναι επίσης σημαντικό να μπορούμε να ελέγχουμε και να διαχειριζόμαστε τις παρορμήσεις μας και τα συναισθήματά μας. Το να ενεργούμε βιαστικά ή χωρίς προσοχή μπορεί να οδηγήσει σε λάθη και μπορεί να καταστρέψει τη σχέση μας με τους πελάτες και τους συναδέλφους μας. γ) η παρακίνηση του εαυτού. Σύμφωνα με τον Goleman το να μας ενδιαφέρουν μόνο τα λεφτά και τα υλικά αγαθά δεν είναι θετικό χαρακτηριστικό. Το πάθος για αυτό που κάνεις είναι πολύ καλύτερο για την συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτό οδηγεί σε συνεχή κίνητρο, ξεκάθαρη αποφασιστικότητα και καλύτερη κατανόηση του στόχου του οργανισμού. Δ) ενσυναίσθηση: Όχι μόνο πρέπει να κατανοούμε τα συναισθήματά μας, αλλά να

καταλαβαίνουμε και να αντιδράμε στα συναισθήματα των άλλων είναι επίσης σημαντικό. Η αναγνώριση ενός ξεκάθαρου συναισθήματος ή διάθεσης ενός συναδέλφου ή πελάτη και η αντίδραση σε αυτό μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη μιας σχέσης. Ε) κοινωνικές δεξιότητες: Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι κάτι παραπάνω από το να είσαι κοινωνικός. Ο Goleman τις περιγράφει ως «φιλική διάθεση με έναν σκοπό» εννοώντας ότι όλοι συμπεριφέρονται ευγενικά και με σεβασμό, όμως οι υγιείς σχέσεις έπειτα χρησιμοποιούνται για προσωπικά συμφέροντα (Goleman, 1998).

Ο Goleman υποστηρίζει ότι άτομα που υιοθετούν αυτά τα χαρακτηριστικά δίνουν στον εαυτό τους μία πολύ μεγαλύτερη ευκαιρία να πετύχουν σε σχέση με τα άτομα που δεν τα υιοθετούν. Παρόλα αυτά, τα άτομα δεν γεννιούνται απλά με αυτά τα χαρακτηριστικά αλλά μπορούν να τα μάθουν. Επίσης, συνεργάζονται με τους άλλους και αναπτύσσουν ραγδαία αυτά τα χαρακτηριστικά. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ότι η διανοητική και συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι αντίθετες συμπεριφορές αλλά διαφορετικοί τομείς που πρέπει να αναπτυχθούν σίγουρα δεν προτείνει ότι η γνωστική νοημοσύνη δεν είναι σχετική, αλλά αυτό το ενδιαφέρον πρέπει να μετατοπιστεί ώστε να δοθεί έμφαση και στα δύο το ίδιο (Goleman, 1998).

3. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να μην περιορίζεται μόνο στο γνωστικό κομμάτι και τη στείρα μετάδοση γνώσεων, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που κινεί την εκπαιδευτική διαδικασία, επιδρώντας καταλυτικά όχι μόνο στη διαδικασία της μάθησης αλλά και στην αποτελεσματικότητα της τάξης. Οι σχέσεις που χτίζει, δημιουργεί, διατηρεί και συντηρεί με τους μαθητές του είναι οι πιο σπουδαίες για την μετέπειτα εξέλιξη τους, τόσο μαθητικά όσο και μετά το πέρας των σπουδών τους (Αλεξανδράτου, 2014), δημιουργώντας μια σχέση κατανόησης, εκτίμησης, ειλικρίνειας μεταξύ δασκάλου και μαθητή (Δράκος, 1999).

Είναι πλέον γνωστό ότι η διδασκαλία δεν είναι κάτι απλό. Η διδασκαλία εμπλέκεται αλληλένδετα με την ψυχολογία και προετοιμάζει τους μαθητές για να την ένταξη τους στην κοινωνία. Δεν μένει μόνο στην επίδειξη των γνώσεων και τη μίμηση. Τα κίνητρα των μαθητών, η αυτό-αντίληψη τους και η επίτευξη των στόχων τους

επηρεάζονται από το σχολικό πλαίσιο, αλλά και από τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τις συμπεριφορές αυτών απέναντι στα παιδιά (Φραγκιαδάκη, 2014)

Από τη στιγμή που η σχολική τάξη αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα, οι συμπεριφορές των μελών του βρίσκονται σε αλληλεπίδραση. Κάθε κίνηση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει τους μαθητές καθώς επίσης και κάθε μαθητής με τη συμπεριφορά του επηρεάζει τον εκπαιδευτικό, τους υπόλοιπους συμμαθητές αλλά και ολόκληρο τον τρόπο διδσκαλίας. Τα αποτελέσματα αυτής της επικοινωνιακής διαδικασίας αποτυπώνονται στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης και οι συμπεριφορές καθορίζουν την ποιότητα των σχέσεων και των αισθημάτων των μελών της.

Παρόλα αυτά, ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που κατέχει τις απαραίτητες γνώσεις τις οποίες έχει αποκομίσει μέσα από τις σπουδές του και την εμπειρία του γι' αυτό και εκείνος πρέπει να καθοδηγεί τις σχέσεις του συνόλου και να δίνει ιδιαίτερη προσοχή σε κάθε κίνηση και συμπεριφορά. Σαν ενήλικας κατέχει και την απαραίτητη κριτική σκέψη. (Μπίκος, 2004).

Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί, ως ένα βαθμό, το μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές. Η διεθνής έρευνα έχει καταλήξει στα συμπεράσματα πως τα αποτελέσματα μιας διδασκαλίας προέρχονται από την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, τον τρόπο διδασκαλίας αλλά και από τις κινήσεις και τις συμπεριφορές ολόκληρου του μαθησιακού περιβάλλοντος. (Fraser et al., 1991).

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι διδασκαλίας, όμως όλοι οφείλονται στη σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του. Μια ποιοτική σχέση ανάμεσα τους θα αποφέρει και τα βέλτιστα αποτελέσματα στη διδασκαλία και την μεταλαμπάδευση των γνώσεων.

Τα στυλ διδασκαλίας σύμφωνα με τους Lewin et al. (1939) είναι τριών ειδών:

(α) το αυταρχικό,

(β) το δημοκρατικό και

(γ) το ελεύθερο (Laissez Faire).

Φυσικά, όλα τα στυλ έχουν θετικές αλλά και αρνητικές επιδράσεις επάνω στα αποτελέσματα της διδασκαλίας, στη σχολική εργασία αλλά και στις ανθρώπινες σχέσεις.(Ξωχέλλης, 1999).

Συγκεκριμένα:

α) Ο αυταρχικός δάσκαλος αποφασίζει ερήμην των μαθητών, επαινεί ή κατακρίνει ατομικά τους μαθητές, αποφεύγει την επικοινωνία μαζί τους, δεν λαμβάνει υπόψη τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντά τους. Η παραγωγικότητα των μαθητών είναι ποσοτικά μεγαλύτερη σε σύγκριση με εκείνη στον δημοκρατικό και τον Laissez Faire εκπαιδευτικό, ποιοτικά όμως κατώτερη.

β) Ο δημοκρατικός δάσκαλος έχει τον ρόλο του συντονιστή, επικοινωνεί με τους μαθητές, επαινεί ή κατακρίνει τις ομάδες κι όχι ατομικά. Η μάθηση γίνεται συνεργατικά σε κλίμα όπου κυριαρχούν ο σεβασμός, η κατανόηση και η φιλικότητα. Η παραγωγικότητα των μαθητών μπορεί να είναι χαμηλότερη από αυτή των σχολικών τάξεων με αυταρχικό στυλ διδασκαλίας, διακρίνεται, όμως, για την ποιότητά της.

γ) Ο Laissez Faire είναι εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός αυτός δεν είναι οργανωτικός, καθώς απλώς παρουσιάζει χωρίς να συντονίζει το σύνολο. Υπάρχει δυσκολία συνεννόησης και διεξαγωγής του μαθήματος διότι κυριαρχεί η αδιαφορία και η παθητικότητα. (Τσιπλητάρης, 2004, Μπίκος, 2004).

Το καταλληλότερο εκπαιδευτικό στυλ φαίνεται να είναι το δημοκρατικό, διότι όταν επικρατεί στην οργάνωση της τάξης, ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει ένα μέρος της εξουσίας του στους μαθητές, και οι τελευταίοι, με την καθοδήγησή ή με τη συμμετοχή του, διαμορφώνουν μέσα από συλλογικές διαδικασίες την κοινή δράση τους. Τα περισσότερα θετικά αποτελέσματα συγκεντρώνονται στο δημοκρατικό τρόπο διδασκαλίας. Οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό αποδέχονται με επιτυχία τις γνώσεις αλλά και σε γενικές γραμμές τις πράξεις και τις συμπεριφορές ολόκληρης της μαθητικής ομάδας.(Ματσαγγούρας, 2005).

Σύμφωνα με τους Wubbels et al. (1987) η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού καθορίζεται από τις διαστάσεις της άσκησης επιρροής (influence) και της εγγύτητας (proximity). Η επιρροή είναι υπεύθυνη για το βαθμό της επικοινωνίας του συνόλου μέσα στην τάξη και διαχωρίζει τους εκπαιδετικούς σε κυρίαρχους (dominant) και σε ενδοτικούς/υποχωρητικούς (submissive). Η εγγύτητα προσδιορίζει την απόσταση στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η οποία χαρακτηρίζεται από τη συνεργασία (cooperation) ή την αντίθεση (opposition). Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μπορεί να χαρακτηρίζεται από τους εξής συνδυασμούς των δύο αυτών διαστάσεων:

α) επικράτηση – συνεργασία,

β) υποχωρητικότητα – συνεργασία,

γ) υποχωρητικότητα – αντίθεση,

δ) επικράτηση – αντίθεση.

Το μοντέλο συμπεριφοράς που βασίζεται στην επικράτηση – συνεργασία είναι ένας συνδυασμός καθώς ο εκπαιδευτικός καταφέρνει να είναι ηγέτης μέσα στην τάξη και να καθοδηγεί το σύνολο, άλλα την ίδια ακριβώς στιγμή αφού έχει καταφέρει να κυριαρχεί στο σύνολο, είναι φιλικός και υποστηρικτικός προς τους μαθητές του. Στο μοντέλο της υποχωρητικότητας – συνεργασίας υπάρχει μία ελευθερία, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον ηγέτης αλλά δείχνει κατανόηση. Η υποχωρητικότητα σε συνδυασμό με την αντίθεση χαρακτηρίζει τους αβέβαιους και απογοητευμένους εκπαιδευτικούς, ενώ οι αυστηροί και απόλυτοι με τάση προς νουθεσίες εκπαιδευτικοί ακολουθούν το μοντέλο της επικράτησης – αντίθεσης.

Οι θετικές σχέσεις μπορούν να διαμορφωθούν όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν συμπεριφορά που ευνοεί την συνεργασία και όχι την αντιπαράθεση με τους μαθητές. Ο βαθμός άσκησης επιρροής, δηλαδή η κυριαρχία ή η παραχώρηση ελευθερίας στους μαθητές, φαίνεται να επιδρά θετικά στις διαπροσωπικές σχέσεις μόνο όταν συνδυάζεται με την συνεργασία. Ο εκπαιδευτικός, όσον αφορά την οργάνωση της τάξης, έχει να επιλέξει ανάμεσα σε τρεις μορφές: τη συνεργατική, την ανταγωνιστική και την ατομική (Χαραλάμπους, 2000). Όταν επιλέγεται το δημοκρατικό στυλ τότε ενισχύεται το πνεύμα της συνεργασίας, της ομαδικότητας και συρρικνώνονται ο ανταγωνισμός και ο ατομικισμός.

Η οργάνωση της τάξης έχει συνέπειες και σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1992), οι οποίοι εξέτασαν σχετικές μελέτες των τελευταίων 90 ετών υποστηρίζουν ότι η συνεργατική οργάνωση της τάξης ευνοεί την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και την αύξηση της αυτοεκτίμησης που με τη σειρά τους οδηγούν σε υψηλότερη επίδοση των μαθητών.

3.1 Η διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αποτελεί βασικό γνώρισμα της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Πρόκειται για τη διαδικασία μεταβίβασης και αμοιβαίας ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ ατόμων και σύμφωνα με τον Σταμάτη (2005): «Η επικοινωνία «αποτελεί ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος». Η μονόπλευρη επικοινωνία μέσα στην τάξη, όπου ο δάσκαλος (πομπός) στέλνει το μήνυμα και ο μαθητής (δέκτης) μπορεί ή όχι να το συλλάβει και να το κατανοήσει δεν θεωρείται γνήσια επικοινωνία, γιατί δεν χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα.

Η επικοινωνία μπορεί να είναι λεκτική (επιτυγχάνεται με τον γραπτό ή προφορικό λόγο) και μη λεκτική (επιτυγχάνεται με τα μη γλωσσικά σύμβολα: κινήσεις, εκφράσεις προσώπου, στάση του σώματος κ.α.).

Βασικά στοιχεία της λεκτικής επικοινωνίας είναι ο πομπός, το μήνυμα και ο δέκτης και βασικές προϋποθέσεις πραγματοποίησής της είναι το κοινό γλωσσικό σύστημα, οι υγιείς σωματικές και ψυχικές λειτουργίες, η σαφής έκφραση και η ακριβής πρόσληψη (Τσιπλητάρης, 2004).

Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αναπτύξει θετικό επικοινωνιακό κλίμα, πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες αποστολής και λήψης μηνυμάτων. Τα μηνύματα που αποστέλλει πρέπει να είναι σαφή, να αναφέρονται στο παρόν και να ανατροφοδοτούν κάθε μορφή συμπεριφοράς των μαθητών, θετική ή αρνητική.

Όσον αφορά τις δεξιότητες λήψης μηνυμάτων από τους μαθητές, πρέπει να αναπτύξει τις δεξιότητες της προσεκτικής ακρόασης, και της συναισθηματικής κατανόησης (empathy). Η προσεκτική ακρόαση θα του επιτρέψει να έχει ολοκληρωμένη εικόνα της άποψης του μαθητή, ενώ η συναισθηματική κατανόηση θα του επιτρέψει να κατανοήσει αυτή την άποψη και να δει τα πράγματα από την οπτική γωνία του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2006).

Επίσης, σημαντική θεωρείται και η ανάπτυξη δεξιοτήτων μη λεκτικής επικοινωνίας, καθώς οι μορφές της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού λειτουργούν ως ενισχυτές των μαθητών του. Γενικότερα, μορφές μη λεκτικής

συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού αποτελούν η γενική εμφάνιση, οι εκφράσεις του προσώπου, η οπτική επαφή, οι κινήσεις των χεριών (χειρονομίες), οι κινήσεις και στάση του σώματος, η συμπεριφορά στο χώρο, η σωματική επαφή και τα παραγλωσικκά φαινόμενα. Ενδεικτικά, θα αναφερθούμε στις εκφράσεις του προσώπου και την οπτική επαφή, προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία της χρήσης μη γλωσσικών συμβόλων στην επικοινωνία.

Οι εκφράσεις του προσώπου τροφοδοτούν την επικοινωνία και για το λόγο αυτό πρέπει να ελέγχονται, όσο το δυνατόν, από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να περιορίζονται εκείνες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και να αξιοποιούνται εκείνες που την προάγουν. Για παράδειγμα, κάποιοι μορφασμοί, όταν επαναλαμβάνονται με μεγάλη συχνότητα, φανερώνουν ανασφάλεια και έλλειψη αυτοελέγχου, ενώ αποσπούν την προσοχή, ιδιαίτερα όταν γίνονται σε ακατάλληλες στιγμές (Βρεττός, 1994). Από την άλλη πλευρά το χαμόγελο είναι ένας από τους σημαντικότερους μη λεκτικούς κοινωνικούς ενισχυτές και συντελεί στη δημιουργία σχέσεων όπου κυριαρχούν θετικά συναισθήματα (Τριμπόνια, 1998).

Η οπτική επαφή αποτελεί σημαντικό παράγοντα επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητών. Δηλώνει ενδιαφέρον και προσοχή προς τους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους ανταποκρίνονται θετικά. Το βλέμμα του εκπαιδευτικού μπορεί να συνεισφέρει στην επίλυση συγκρούσεων, να ενθαρρύνει τους μαθητές, να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους, αλλά και να τους αποθαρρύνει ή να δημιουργήσει συνθήκες σύγκρουσης. Για παράδειγμα, μια συνηθισμένη πρακτική επιβολής πειθαρχίας από τον εκπαιδευτικό είναι το σταθερό και επίμονο βλέμμα. Γενικά το επίμονο βλέμμα του εκπαιδευτικού με την παρατεταμένη διάρκεια παρουσιάζει αρνητική ισχύ, αφού εκλαμβάνεται ως ενδιαφέρον για το άτομο κυρίως και όχι για το θέμα (Κοσμόπουλος, 1990). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, θα πρέπει να διατηρεί οπτική επαφή με τους μαθητές προκειμένου να τους εκπέμπει μηνύματα αποδοχής, ενθάρρυνσης και φιλικότητας, αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να ελέγχει το βλέμμα του (είδος, ένταση και διάρκεια) για να αποφύγει τυχόν συγκρούσεις ή διαταραχές της επικοινωνίας με τους μαθητές.

Γενικότερα, για να είναι θετική η μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού μαθητών, ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να διακρίνει αφενός ποιες μορφές συμπεριφοράς του ευνοούν ή εμποδίζουν το κλίμα συνεργασίας και καλλιέργειας εμπιστοσύνης και αφετέρου ποια είναι τα αποτελέσματα διαφόρων τύπων ενισχυτών σε διαφορετικούς μαθητές (Βρεττός, 1995). Παράλληλα, πρέπει να έχει πάντα υπόψη του πως και τη μη λεκτική συμπεριφορά του ο μαθητής την εκλαμβάνει ως «επικοινωνιακή

συμπεριφορά» (Κοντάκος, & Πολεμικός, 2000), δηλαδή όχι μόνο την αντιλαμβάνεται αλλά και την ερμηνεύει προκειμένου να πάρει και ο ίδιος το ρόλο του πομπού και να συνεχιστεί έτσι η επικοινωνιακή διαδικασία.

Μία θετική σχέση μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού φαίνεται να είναι σημαντική για τη δέσμευση των μαθητών και την επιτυχία αυτών (Roorda et al., 2011). Σύμφωνα με τον Muller (2001), οι μαθητές που προσπαθούν για το καλύτερο αποτέλεσμα είναι πιο πιθανό να προσπαθούν να χτίσουν μία θετική σχέση με τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους μαθητές που δεν δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν ενδιαφέρον, νοιάζονται για τους μαθητές και προσπαθούν να έχουν καλές σχέσεις με όλους, μπορούν να κάνουν την διαφορά σε μαθητές με μηδενικό ενδιαφέρον (Pianta & Allen, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές επικοινωνίας όταν διδάσκουν μέσα στην τάξη. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ίσως προσπαθούν να είναι φιλικοί προς τους μαθητές τους, ενώ άλλοι κρατούν απόσταση. Διαφορετικές τακτικές ακολουθούνται από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς δημιουργώντας διαφορετικά είδη σχέσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Με εκπαιδευτικούς όρους οι ερευνητές όρισαν αυτή τη σχέση μαθητών – εκπαιδευτικών με τον όρο η διαπροσωπική σχέση των εκπαιδευτικών (Wubbels, Creton, Brekelmans and Hooymayers, 1987).

Οι Wubbels, Creton και Hooymayers (1985) ανέπτυξαν ένα μοντέλο για την διαπροσωπική σχέση των εκπαιδευτικών (Model for Interpersonal Teacher Behavior (MITB) το οποίο μπορεί να μετρήσει τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Το μοντέλο αυτό περιέχει δύο διαστάσεις: επιρροή (που αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο ο εκπαιδευτικός ελέγχει την επικοινωνία στην τάξη) και εγγύτητα (που αναφέρεται στον βαθμό με τον οποίο ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται με τους μαθητές). Οι δύο διαστάσεις δημιουργούν οχτώ τύπους συμπεριφοράς εκπαιδευτικών : ηγετικός, δοτικός/φιλικός, επιεικής, ελεύθερος, αβέβαιος, δυσαρεστημένος, επιπληκτικός και αυστηρός. Επιπλέον, οχτώ προφίλ εκπαιδευτικών μπορούν να διαμορφωθούν: καθοδηγητικός, επιτακτικός, ανεκτικός/επιτακτικός, ανεκτικός, αβέβαιος/ανεκτικός, αβέβαιος/επιθετικός, μονότονος και καταπιεστικός.

Οι έρευνες δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνουν οι μαθητές την διαπροσωπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τους, όπως αξιολογήθηκε με το ερωτηματολόγιο της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και σχετίζεται με τα μορφωτικά κίνητρα των μαθητών. Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι ο δάσκαλος

είναι φιλικός και βοηθητικός δηλώνουν υψηλά επίπεδα μορφωτικών κινήτρων. Οι φιλικοί εκπαιδευτικοί και αυτοί που δείχνουν κατανόηση σχετίζονται θετικά με τα κίνητρα των μαθητών: απόλαυση, αυτοπεποίθηση, σχέση σύνδεσης και προσπάθεια (Van Amelsvoort, 1999).

Οι Brekelmans et al. (1993) παρατήρησαν ότι καθοδηγητικοί και ανεκτικοί εκπαιδευτικοί δημιουργούν θετικές σχέσεις με τους μαθητές, αφοσίωση αυτών στην τάξη αλλά και κίνητρο. Υψηλό κίνητρο παρατηρήθηκε και σε τάξεις με επιτακτικούς, και καθοδηγητικούς εκπαιδευτικούς ενώ χαμηλό κίνητρο παρατηρήθηκε σε τάξεις με κουραστικούς και αβέβαιους/επιθετικούς εκπαιδευτικούς (Telli et al., 2007).

3.2 Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών

Οι κρίσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επιτυχία των μαθητών έχει μεγάλη σημασία επειδή μεταφέρουν ένα μήνυμα στους μαθητές για τις εκτιμώμενες δυνατότητές τους (Alvirez & Weinstein, 1999). Έρευνες για την κρίση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν ως παράδειγμα την υπόδειξη των προσδοκιών τους για την απόδοση των μαθητών τους.

Από έρευνες πάνω στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, είναι γνωστό ότι οι λάθος προσδοκίες των εκπαιδευτικών ίσως οδηγήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν μόνιμα αυτές τις προσδοκίες (Rosenthal, 1991). Οι μαθητές με υπερεκτιμημένο βαθμό επίδοσης έδειξαν μεγαλύτερη βελτίωση στην αυτό – αντίληψη των ικανοτήτων τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε σχέση με τους μαθητές που η επίδοσή τους ήταν υποτιμημένη και απέδωσαν χαμηλά (Urhahne et al., 2010).

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και οι κρίσεις τους συχνά μπορούν να προκαλέσουν νοηματική σύγχυση. Παραδοσιακά, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών θεωρούνται τα συμπεράσματα που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την μελλοντική ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών τους. Αντίθετα, οι κρίσεις των εκπαιδευτικών ορίζονται ως εκτιμήσεις για τους μαθητές τη δεδομένη χρονική περίοδο (Sudkamp, Kaiser, & Moller, 2012). Παρόλα αυτά οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών συχνά μετρούνται με τον ίδιο τρόπο όπως η κρίση των εκπαιδευτικών (Jussim, 1989). Η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και στην κρίση αυτών έχει γίνει ασαφής.

3.2.1 Θεωρητικά μοντέλα των προσδοκιών των εκπαιδευτικών

Εννοιολογικά μοντέλα των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στοχεύουν να εξηγήσουν την ανάπτυξη των μαθητών σύμφωνα με τις λάθος απόψεις των εκπαιδευτικών μέσα από μία σειρά από διαφορετικά, αιτιολογικά συνδεδεμένα βήματα. Ο Jussim (1986) διαφοροποιήθηκε ανάμεσα σε τρεις διαδικασίες όπου όλα τα μοντέλα των προσδοκιών αυτό-ικανοποίησης έχουν κάτι κοινό. Στο πρώτο βήμα, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν διαφορετικές προσδοκίες. Στο δεύτερο βήμα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές για τους οποίους έχουν υψηλές προσδοκίες διαφορετικά σε σχέση με αυτούς που έχουν χαμηλές προσδοκίες. Στο τρίτο βήμα, οι μαθητές αντιδρούν κατά κάποιον τρόπο στην αντιμετώπιση όπου τελικά επιβεβαιώνει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Η αυτό - ικανοποίηση επιτυγχάνεται όταν όλα τα βήματα των μοντέλων είναι παρόντα.

Ο Brophy (1983), διαφοροποίησε ακόμα περισσότερο την διαδικασία της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές προτείνοντας ένα μοντέλο έξι βημάτων. Το μοντέλο ακολουθεί τα εξής βήματα : (1) οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν διαφορετικές προσδοκίες για την απόδοση των μαθητών. (2) οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται διαφορετικά απέναντι στους μαθητές ανάλογα με τις προσδοκίες τους (3) η διαφορετική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών παρέχει στους μαθητές τις πληροφορίες του πώς να συμπεριφέρονται στην τάξη και να κάνουν το προβλεπόμενο. (4) η σταθερή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να επηρεάσει την αυτοαντίληψη των μαθητών, το κίνητρο για επιτυχία, και το επίπεδο των επιδιώξεων όπως και των επιδράσεων με τον εκπαιδευτικό. (5) αυτές οι αλλαγές στην συμπεριφορά του μαθητή επιβεβαιώνουν και ενισχύουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. (6) τέλος, η επιτυχία των μαθητών και άλλα αποτελέσματα επηρεάζουν την αυτό-ικανοποίηση.

Οι μαθητές είναι ικανοί να αποκωδικοποιήσουν τις διαφορετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και να αντιδράσουν σε αυτές αλλάζοντας τα κίνητρά τους και τα συναισθήματά τους. Η διαφοροποιημένη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ίσως αλλάξει την ευχαρίστηση της τάξης και μπορεί να επηρεάσει τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό των μαθητών. Οι μαθητές που ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί τους δείχνουν την εκτίμησή τους έχουν μεγαλύτερη θέληση για βελτίωση των ικανοτήτων τους, να τελειοποιήσουν δύσκολες

εργασίες και να δουλέψουν σκληρά για να μάθουν. Εάν μία συγκεκριμένη ομάδα μαθητών εισπράξει περισσότερη στήριξη από μία άλλη, η προσδοκία για επιτυχία, το επίπεδο επιδιώξεων, η ακαδημαϊκή αυτό-αντίληψη και το άγχος μπορούν να είναι προσποιητά.

Όσον αφορά την κρίση των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες αυτών για τους μαθητές τους, ο Urhahne et al. (2010, 2011)εξέτασε σε τρεις συνεχόμενες έρευνες τα κινητήρια και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών που κρίνονται λάθος από τους εκπαιδευτικούς. Η κριτική των τελευταίων και η επιτυχία των μαθητών διαφέρει ξεκάθαρα. Οι μαθητές αυτοί δεν διαφέρουν στην απόδοσή τους στα τεστ, στους μαθησιακούς στόχους, και στο επίπεδο των στόχων τους. Παρόλα αυτά οι μαθητές αυτοί έχουν μικρότερη προσδοκία επιτυχίας, χαμηλότερη αυτό-αντίληψη των ικανοτήτων τους, και υψηλότερο άγχος στα τεστ από ότι οι υπερεκτιμημένοι μαθητές.

Από εμπειρικές έρευνες, φαίνεται ότι η ηλικία και το φύλο των εκπαιδευτικών ή των μαθητών είναι πιθανό να μην είναι σημαντικός παράγοντας (Sudkamp et al., 2012). Δύο μελέτες έδειξαν ότι υπάρχει μία ουσιώδη συσχέτιση ανάμεσα στη νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και στη συνολική ορθότητα της κρίσης τους. Εκπαιδευτικοί με υψηλότερες διανοητικές ικανότητες κάνουν πιο ορθές κριτικές για την απόδοση των μαθητών. Άλλες έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καλύτεροι στο να κρίνουν μαθητές με υψηλή παρά με χαμηλή απόδοση (Graney, 2008). Τέλος, χαρακτηριστικά μαθητών όπως η τάξη, η ελκυστικότητα ή συμπεριφορικά προβλήματα ίσως διαστρεβλώσουν την ορθότητα της κρίσης των εκπαιδευτικών (Wang, Treat, & Brownell, 2008).

3.3 Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών: κίνητρα, γνώσεις και αυτό-αποτελεσματικότητα

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών παίζουν καθοριστικό ρόλο στον βαθμό αφοσίωσης, ενδιαφέροντος και ζήλου των μαθητών στη σχολική τάξη. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη, και μπορεί να επηρεάσουν και τον τρόπο που διδάσκουν αλλά και το είδος του σχολικού περιβάλλοντος που δημιουργούν (Palak & Walls, 2009). Πέρα από τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι και οι πεποιθήσεις τους επηρεάζουν την αφοσίωση των μαθητών στην τάξη.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν ένα αλτρουιστικό κίνητρο επιλέγοντας να γίνουν δάσκαλοι αν και έχουν αναγνωριστεί και άλλα κίνητρα για την επιλογή της ακαδημαϊκής καριέρας (Richardson & Watt, 2005).

Ανιδιοτελή κίνητρα : όταν θέλουν να γίνουν εκπαιδευτικοί ώστε να προσφέρουν στην ανάπτυξη των νέων ανθρώπων και της κοινότητας ως σύνολο.

Εγγενή κίνητρα: όταν επιλέγουν να γίνουν εκπαιδευτικοί επειδή έχουν πάθος για τη διδασκαλία και ψάχνουν ευκαιρίες ώστε να αναπτυχθούν επαγγελματικά.

Εξωτερικά κίνητρα: όταν επιλέγουν να γίνουν εκπαιδευτικοί με βάση εξωτερικούς παράγοντες όπως ο μισθός, η επαγγελματική ασφάλεια και το κύρος.

Στην αρχή της καριέρας τους, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί έχουν παραδοσιακά υψηλά κίνητρα να γίνουν δάσκαλοι. Ωστόσο, αυτό το αρχικά υψηλό κίνητρο μπορεί να επηρεαστεί από τις μετέπειτα εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, τόσο μέσα αλλά και έξω από το σχολείο (Kelchtermans, 1993).

Άλλος ένας σημαντικός τομέας των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών είναι οι απόψεις τους για το τι πρέπει να ξέρουν οι εκπαιδευτικοί. Είναι πιθανό ότι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ίσως θεωρούν συγκεκριμένους τομείς της γνώσης των εκπαιδευτικών πιο σημαντικές σε σχέση με άλλες. Οι ερευνητές έχουν διακρίνει τρεις διαφορετικούς τύπους γνώσεων των εκπαιδευτικών: γνώση του αντικειμένου ή γνώση του περιεχομένου και των εκπαιδευτικών στόχων, παιδαγωγική γνώση ή γνώση με στόχο την ανάπτυξη των μαθητών και της διδασκαλίας, διδακτική γνώση ή γνώση για το πώς να παρουσιάζουν το εκπαιδευτικό υλικό /μάθημα (Darling - Hammond, 2006). Σύμφωνα με τους Beijaard et al. (2000) αυτοί οι τρεις τομείς γνώσης βοηθούν ώστε να σχηματίσουμε την ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Η σχολική τάξη του εκάστοτε εκπαιδευτικού θα επηρεαστεί από τις γνώσεις του και από το πόσο σημαντική θεωρεί ότι είναι αυτή η γνώση.

Αν οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν συγκεκριμένες συμπεριφορές ή εφαρμόζουν συγκεκριμένες γνώσεις επίσης εξαρτάται από τα συναισθήματά της αυτό – αποτελεσματικότητάς τους. Η τελευταία προκύπτει από την βεβαιότητα που έχει κάποιος για τις δυνατότητες του, ώστε να πετύχει έναν συγκεκριμένο στόχο. Αν ένας άνθρωπος θεωρεί ότι αυτός/ή δεν είναι ικανός να επηρεάσει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα , αυτός/ή πιθανόν δεν θα επενδύσει προσπάθεια για την επίτευξη αυτού του αποτελέσματος (Yeo, Ang & Chong, 2008).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει τη σημασία των πεποιθήσεων της αυτό – αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με άλλα εκπαιδευτικά γνωρίσματα και αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η αυτό – αποτελεσματικότητα έχει συσχετιστεί με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι σε εκπαιδευτικές καινοτομίες και την εκπαιδευτική τους διαχείριση (Martin, Sass, & Schmitt, 2012), καθώς και με την επιτυχία των μαθητών και τις προσδοκίες αυτών για επιτυχία και της αντιληπτικής ικανότητας για την απόδοσή τους.

Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που απαντούν επιθετικά σε ένα επιθετικό παιδί αγνοώντας ότι επιδεινώνουν έτσι την ήδη δύσκολη κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο μαθητής. Τα παιδιά με επιθετικά ή αντικοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής. Η συμπεριφορά αυτή των παιδιών οδηγεί σε αρνητικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών τους. Οι μαθητές αυτοί βιώνουν αρνητικές αλληλεπιδράσεις μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον και στη συνέχεια στο σχολείο, επηρεάζονται έτσι συναισθηματικά και κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα. Οι μαθητές αυτοί που δημιουργούν πρόβλημα στην τάξη αντιμετωπίζονται από πολλούς εκπαιδευτικούς με λάθος τρόπο, όπως τιμωρία, αποβολή από την τάξη και άλλα με σκοπό να αλλάξουν την συμπεριφορά τους. Αποτέλεσμα αυτών των στρατηγικών είναι πολλές φορές η εγκατάλειψη του σχολείου (Goodman & Burton, 2010), η απέχθεια του σχολείου από τους μαθητές, (Koundourou, 2012) και η περιθωριοποίησή τους (Roache & Lewis, 2011).

Άλλοι παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά είναι τα στερεότυπα και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Οι προβληματικοί μαθητές είναι ο εύκολος στόχος. Η πεποίθηση ορισμένων εκπαιδευτικών ότι ο χαρακτήρας των μαθητών τους δεν μπορεί να αλλάξει και ότι η συμπεριφορά τους είναι εγγενής ή οφείλεται στο οικογενειακό περιβάλλον, τους κάνει να αποποιούνται κάθε ευθύνη.

Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη διδακτική διαδικασία και μάθηση και θεωρούν πάρεργο την ενασχόλησή τους με τα προβλήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης. Η θεωρία της κοινωνικής ετικέτας, οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί δηλαδή που αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές τους, έχουν σοβαρές συνέπειες στη συμπεριφορά τους.

3.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος του σχολείου και ως μέλος του έχει υποχρεώσεις και καλείται να διαδραματίσει έναν ανάλογο ρόλο με απαιτήσεις. Έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζεται από τις συνειδητές ή ασυνείδητες προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση σχέση με το σχολείο. Οι κοινωνικές αυτές ομάδες (μαθητές, γονείς, σύλλογοι, κοινή γνώμη, συνδικαλισμός, διοίκηση, πολιτεία) εξελίσσονται και αλλάζουν, με αποτέλεσμα να αλλάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του τελευταίου διαμορφώνεται από την γνωστική του κατάρτιση και τη σχολική πραγματικότητα που υλοποιείται ο ρόλος αυτός (Ντούσκας, 2005).

Όσο και αν εξελίσσεται η τεχνολογία και εμφανίζονται συνεχώς νέες μέθοδοι διδασκαλίας, η μάθηση δεν γίνεται να επιτευχθεί χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που με το πάθος του, την επιστημονική του κατάρτιση και την όρεξη για δουλειά θα ενημερωθεί, θα αξιολογήσει τα νέα δεδομένα και θα τα εφαρμόσει.

Όσες γνώσεις και αν κατέχει ο εκπαιδευτικός, η προετοιμασία για την μετάδοση αυτών αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διδακτικής πράξης. Η προετοιμασία αυτή είναι απαραίτητη και επιτελείται με τη συνεχή επιστημονική ενημέρωση και την κατάκτηση της νέας γνώσης. Επίσης, ας μην ξεχνάμε ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη το μαθησιακό επίπεδο , τους ρυθμούς και το προσωπικό στυλ μάθησης του κάθε μαθητή. Τέλος, αφού αξιολογήσει και τις δύο πλευρές τόσο την νέα γνώση όσο και τον μαθητή θα προσπαθήσει να βρει τρόπο να προσεγγίσει το ενδιαφέρον τον μαθητών.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός κατά την προετοιμασία του πρέπει να λάβει υπόψη τη διδακτική ώρα που έχει στη διάθεσή του αλλά και τα εποπτικά μέσα που διαθέτει. Η προετοιμασία αυτή είναι απαραίτητη για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να έχει εναλλακτικές λύσεις σε περίπτωση που κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν πετύχει ο προγραμματισμός του. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται και αισθάνονται τη σιγουριά και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και έτσι ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους ότι με τη βοήθειά τους θα φτάσουν στο στόχο της μάθησης (Γιαννούλης , 1980)

Παρατηρείται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση της γνώσης αλλά με βάση τα προβλήματα των μαθητών, γίνεται συμβουλευτικός, συνεργατικός, παρωθητικός στην κοινωνικογνωστική περιπέτεια των μαθητών. (Κοσσυβάκη, 1997)

Ο εκπαιδευτικός είναι ο δημιουργός του κατάλληλου σχολικού κλίματος στο οποίο τα παιδιά θα κινηθούν, θα εργαστούν, θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίζει και να αποδέχεται την ανομοιογένεια της τάξης. Η ομαλή προσαρμογή των μαθητών στην τάξη θα βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και τις ευχάριστες στιγμές της ζωής με σύνεση, χωρίς ακρότητες και υπερβάσεις (Πετρουλάκης, 1981).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός, διευκολυντικός. Είναι αυτός που ενημερώνει τους μαθητές για τους στόχους της διδασκαλίας, βοηθάει στην οργάνωση του χώρου, αναθέτει ρόλους στους μαθητές, προτείνει πηγές πληροφόρησης, καθορίζει τα κριτήρια και τον τρόπο αξιολόγησης και προσφέρει την απαραίτητη βοήθεια αν χρειαστεί.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνεται από ευελιξία και δημιουργικότητα. Ο εκπαιδευτικός χωρίς να κρίνει θα πρέπει να επαινεί την προσπάθεια των μαθητών του. Θα πρέπει να αξιολογεί παιδαγωγικά και να αγωνίζεται ώστε να περιορίσει το εξεταστικό – βαθμολογικό σύστημα που έχει καθιερωθεί. Κατά την αξιολόγηση όμως θα πρέπει να είναι αντικειμενικός και δίκαιος.

Σημαντική είναι επίσης, και η σταθερή, ειλικρινή και ουσιαστική συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέα δείχνουν στον μαθητή ότι πράγματι έχει αξία. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μυήσει τους γονείς, ώστε να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους στην ουσιαστική συμμετοχή στις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να κατανοεί τις ανησυχίες και τις παρατηρήσεις των γονέων καθώς αυτοί γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά τους, να δείχνει κατανόηση χωρίς να οικειοποιείται το πρόβλημά τους.

Ένας ακόμη ρόλος στον οποίο καλείται να ανταποκριθεί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι αυτός του μάνατζερ της εκπαιδευτικής μονάδας. Μπορεί να είναι υπεύθυνος για τον προγραμματισμό και την επίβλεψη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, πολιτιστικών και υπηρεσιακών δραστηριοτήτων και γενικότερα της οργάνωσης της λειτουργίας του σχολείου μέσα από τον ρόλο των διευθυντών ή των υποδιευθυντών είτε

μέσα από διοικητικούς ρόλους που ανατίθενται και στα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων.

Για τη διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπάρχει το άρθρο 11 (Διοίκηση των σχολείων) του νόμου πλαισίου 1566/1985 που συμπληρώνεται από Προεδρικά Διατάγματα καθορίζοντας τα καθήκοντά τους. Όργανα διοίκησης κάθε σχολείου είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων. Αναλυτικότερες διευκρινήσεις δίνονται με τον νόμο 2986/2002 ο οποίος αναφέρεται στην οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και στην επιμόρφωσή τους. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να αναλάβει έναν ακόμα ρόλο, αυτόν του «καλού μάνατζερ».

Οι υποχρεώσει και οι ευθύνες είναι πολλές και οι απαιτήσεις αυξάνονται συνεχώς και οι δυνατότητες χάρη και στις νέες τεχνολογίες ξεπερνούν κάθε προσδοκίας. Ο εκπαιδευτικός στην κοινωνία της πληροφορίας αναλαμβάνει σε νέα πλαίσια καινούρια καθήκοντα και επωμίζεται νέους ρόλους (Καράμηνας, 2001).

3.5 Ο επιπρόσθετος ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο επιπρόσθετος ρόλος ορίζεται ως οι συμπεριφορές αυτές που ξεπερνούν τις προκαθορισμένες απαιτήσεις και είναι ξεκάθαρες προς το άτομο, την ομάδα ή τον οργανισμό ως ένα σύνολο, με σκοπό να αυξήσουν τους στόχους του εκάστοτε οργανισμού (Belogolovsky, Elena & Somech, Anit., 2010).

Αυτός ο ορισμός τονίζει τρία βασικά χαρακτηριστικά του επιπρόσθετου ρόλου συμπεριφοράς. Πρώτον, η συμπεριφορά πρέπει να είναι εθελοντική, όχι προβλεπόμενος ρόλος ούτε μέρος των επίσημων καθηκόντων του εκπαιδευτικού. Δεν ανταμείβεται επίσημα και η αποτυχία να αναλάβεις τον επιπρόσθετο ρόλο συμπεριφοράς δεν μπορεί να τιμωρηθεί. Δεύτερον, αυτός ο ορισμός υπογραμμίζει την πολύπλευρη φύση του επιπρόσθετου ρόλου συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι η θεωρία και η έρευνα πρέπει να θέσει την επιπρόσθετη συμπεριφορά και στα τρία επίπεδα του εκπαιδευτικού οργανισμού: το ατομικό επίπεδο (π.χ. δοτικές συμπεριφορές), το ομαδικό επίπεδο (π.χ. να συμπεριφέρονται συνεργατικά και να μοιράζονται), και το επίπεδο του οργανισμού (να δρουν εθελοντικά για καθήκοντα χωρίς πληρωμή) (Somech, Drach-Zahavy, 2000).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις, καθώς μεταφερόμαστε σε μία νέα εποχή αναδιάρθρωσης δίνοντας έμφαση στη σωστή ηγετική διοίκηση, στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στην σημασία της ομαδικής εργασίας (Lee, Dedrick & Smith 1991). Η επανεξέταση του ρόλου των εκπαιδευτικών γίνεται απαραίτητη κάτω από αυτές τις συνθήκες. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια οργανωτικών αλλαγών, όταν οι εργασιακές περιγραφές είναι ασαφείς, οι οργανισμοί πρέπει να εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό στους εκπαιδευτικούς που είναι πρόθυμοι να συνεισφέρουν μία επιτυχημένη αλλαγή, πέρα από τις επίσημες εργασιακές υποχρεώσεις.

Για πολλά χρόνια οι ερευνητές έχουν αναγνωρίσει τη σημαντική επίδραση του επιπρόσθετου ρόλου του εκπαιδευτικού στην επιτυχία του σχολικού οργανισμού. Ο επιπρόσθετος ρόλος παρέχει στον εκπαιδευτικό οργανισμό επιπλέον πόρους και αφαιρεί την ανάγκη για ακριβούς επίσημους μηχανισμούς ή διαφορετικά αποφασιστικούς για επιτυχείς αναδιαρθρωτικές διαδικασίες. Παρόλα αυτά, πρόσφατα έχουν επικεντρωθεί σε αυτές τις συμπεριφορές με σαφή εμπειρική προσπάθεια (Van Dyne, 1993).

3.5.1 Επιπρόσθετος και βασικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τον επιπρόσθετο ρόλο του εκπαιδευτικού, πρέπει να τον διακρίνουμε από άλλες έννοιες και όρους συναφείς με αυτόν. Η σημαντική διάκριση πρέπει να γίνει ανάμεσα στον επιπρόσθετο και τον βασικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Η διάκριση πρόκειται να σχηματίσει μια γραμμή ανάμεσα σε είδη συμπεριφορών που απαιτούνται και είναι αναμενόμενες ως μέρος των καθηκόντων και των υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών (Van Dyne et al., 1995), δηλαδή τον βασικό ρόλο του εκπαιδευτικού, και τα είδη συμπεριφορών που ξεπερνούν το επίσημο συμβόλαιο, τον επιπρόσθετο δηλαδή ρόλο του εκπαιδευτικού.

Βέβαια, όπως υποστήριξαν οι Van Dyne et al. (1995), το να ξεκαθαρίσουμε τον επιπρόσθετο από τον βασικό ρόλο του εκπαιδευτικού είναι θεωρητικά σημαντικό, αλλά εμπειρικά είναι δύσκολο, εξαιτίας της δυναμικής και της συγγενικής σχέσεις του επιπρόσθετου ρόλου. Σύμφωνα με τους ερευνητές, υπάρχουν τρεις βασικοί παράγοντες που εμποδίζουν να ξεχωρίσουμε τους ρόλους του εκπαιδευτικού. Πρώτον, τα θεωρούμενα χαρακτηριστικά για να φτιάξουμε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά του βασικού ρόλου και του επιπρόσθετου ρόλου μπορεί να είναι μία λειτουργία της

προσδοκίας του παρατηρητή που κάνει την επισήμανση. Αυτό είναι ένα τυπικό παράδειγμα σύγκρουσης των δύο ρόλων, το οποίο πιθανόν δημιουργείται επειδή οι δύο παρατηρητές έχουν διαφορετικά πρότυπα και προσδοκίες. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά τα χαρακτηριστικά των εργαζομένων στους οποίους γίνεται η έρευνα: ένας ερευνητής ίσως έχει διαφορετικά πρότυπα και προσδοκίες για διαφορετικούς υπαλλήλους οι οποίες στηρίζονται στις ικανότητές τους, στα κίνητρά τους κτλ. Ως αποτέλεσμα, μία συγκεκριμένη συμπεριφορά θα επισημανθεί ως βασικός ρόλος σε έναν υπάλληλο και επιπρόσθετος ρόλος σε έναν άλλον. Τρίτον, οι αντιλήψεις μπορούν να αλλάξουν με τον καιρό, έτσι, μία συμπεριφορά που αρχικά θεωρούνταν βασικός ρόλος μπορεί αργότερα να θεωρηθεί επιπρόσθετος ρόλος, και το αντίστροφο. Με λίγα λόγια, η επιπρόσθετη οργανωτική αγωγή είναι δύσκολο να μετρηθεί επειδή δεν είναι σταθερή, είναι δύσκολο να την προσδιορίσεις και ορίζεται διαφορετικά από διαφορετικούς ανθρώπους (Van Dyne, Grahm & Dienesh, 1994)

Παρομοίως, πρόσφατες έρευνες για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται κατανοητός ένας ρόλος από τον κάτοχό του (Ashforth, Kreiner, & Fugate, 2000, Parker, 1998, Tepper et al., 2001) δείχνουν ότι η διάκριση ανάμεσα στον βασικό και στον επιπρόσθετο ρόλο δεν είναι τόσο ξεκάθαρη όσο φαινόταν στην αρχή. Εξακριβωμένα στοιχεία υποδηλώνουν ότι οι κάτοχοι του ρόλου αξιολογούν τους εργασιακούς ρόλους και τους συμπεριφορικούς ρόλους με διαφορετικούς τρόπους. Συνεπώς, ο επιπρόσθετος ρόλος είναι σε κάποιο βαθμό ξεχωριστός στο κάθε άτομο και εξαρτάται από τις πεποιθήσεις που έχει το άτομο για τον ρόλο ή σύμφωνα με το πώς αυτός ή αυτή κρίνει τον εργασιακό ρόλο κάποιου άλλου (Neale & Griffin, 2006). Τα σχολεία δεν μπορούν να αναμένουν μόνο τον βασικό ρόλο του εκπαιδευτικού καθώς απαιτείται μία σειρά συμπεριφορών ώστε να πετύχουν στόχους καθώς ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι μία σύνθετη ενέργεια που απαιτεί επαγγελματική κρίση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε μεγάλα γραφειοκρατικά συστήματα, τα καθήκοντά τους είναι συχνά έντονα διαπροσωπικά και ο επιπρόσθετος ρόλος της οργανωτικής αγωγής θεωρείται βοηθητική συμπεριφορά που κάνει δύσκολο να καθορίσουμε ποιες συμπεριφορές σε αυτήν την βοηθητική διαδικασία είναι επιπρόσθετες. Τα όρια του επιπρόσθετου ρόλου δεν είναι ξεκάθαρα και πιθανόν διαφέρουν ανάμεσα σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς και γονείς (Hannam & Jimmieson, 2002).

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, αναδεικνύονται τα οφέλη του επιπρόσθετου ρόλου του εκπαιδευτικού σε συναισθηματικό και νοητικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, ικανοποίηση, αφοσίωση, αντιλήψεις δικαιοσύνης, αντιλήψεις ισότητας

μισθού, εσωτερική και εξωτερική εργασιακή γνωστική λειτουργία, ηθική ανάπτυξη (Somech, Drach-Zahavy, 1999), ομαδική συνοχή και κοινωνικές εμπειρίες (George & Bettenhausen, 1990). Επομένως ο επιπρόσθετος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ένα ακόμα χαρακτηριστικό συμπεριφοράς με θετικά οφέλη για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

3.6 Διδακτικό στυλ

Τα διδακτικά και μαθησιακά στυλ είναι συμπεριφορές ή ενέργειες τις οποίες οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητευόμενοι εκθέτουν στη διδακτική ανταλλαγή. Οι διδακτικές συμπεριφορές αντανακλούν τις πεποιθήσεις και τις αξίες τις οποίες έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές (Heimlich & Norland, 2002). Με το πέρασμα των χρόνων, έχουν βγει στην επιφάνεια ερωτήσεις για τη συμφωνία των διδακτικών και μαθησιακών στυλ και τη δυνατότητα ευελιξίας στη χρήση τους. Μπορούν τα διδακτικά στυλ των εκπαιδευτικών να ταιριάξουν με τον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές; Μπορούν τα άτομα να μάθουν αποτελεσματικά όταν ο διδακτικός τρόπος δεν ταιριάζει με το διδακτικό στυλ που προτιμούν; Μπορούν τα διδακτικά και μαθησιακά στυλ να προσαρμοστούν και να τροποποιηθούν;

Οι έρευνες υποστηρίζουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με τον τρόπο που μαθαίνουν οι ίδιοι (Stitt-Gohdes, 2001). Καθώς ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών έχει βιώσει την ακαδημαϊκή επιτυχία σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που ήταν δασκαλοκεντρικά και βασίζονταν σε μεγάλο βαθμό στη διάλεξη, είναι κατανοητό ότι το στυλ διδασκαλίας το οποίο θα προτιμούν, τουλάχιστον αρχικά, θα είναι να επαναλάβουν αυτό «που δούλεψε σε αυτούς». Τυπικά αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι ανεξάρτητοι, είναι πιο εξοικειωμένοι με το περιεχόμενο και προτιμούν να χρησιμοποιούν πιο παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, προτιμούν την λιγότερη συμμετοχή των μαθητών και πιο δομημένες δραστηριότητες στην τάξη (Pithers, 2000). Αυτό το στυλ λειτουργεί καλά κυρίως σε μαθητές σε εξαρτημένα πεδία που θέλουν να τους λένε τι πρέπει να μάθουν και να τους δίνουν τις πηγές για να αποκτήσουν τις συγκεκριμένες γνώσεις ή ικανότητες. Αυτή η στρατηγική μπορεί να είναι αποτελεσματική όταν οι υπάλληλοι έχουν υψηλά κίνητρα να μάθουν συγκεκριμένο περιεχόμενο που είναι σχετικό με τη δουλειά τους. Όμως, το δασκαλοκεντρικό στυλ δεν είναι αποτελεσματικό όταν η μάθηση περιλαμβάνει ένα φυσικό, συναισθηματικό και γνωστικό περιβάλλον που περικυκλώνει μία εμπειρία και της δίνει ένα νόημα.

Ένας λόγος που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με τον τρόπο που αυτοί μαθαίνουν είναι ότι δεν έχουν διδαχτεί την θεωρία της διδασκαλίας. Αυτό είναι φανερό σε εκπαιδευτικούς που έχουν μικρή γνώση για την κατανόηση των αρχών της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ικανότητες διδασκαλίας και έχουν εμπειρία πάνω στο μαθητοκεντρικό είδος διδασκαλίας είναι πιο πιθανό να υιοθετήσουν την μαθητοκεντρική διδασκαλία ακόμα και αν δεν είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτοί προτιμούν για να διδαχθούν κάτι. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλες βλέψεις για το πώς πρέπει να γίνει το μάθημα και ισχυρές απόψεις για την ανάγκη να κινήσουν το ενδιαφέρον της μαθησιακής διαδικασίας. Έχουν επίγνωση της αλλαγής των δημογραφικών των τάξεων και την επιρροή της τεχνολογίας στον τρόπο εκμάθησης των μαθητών (Stitt-Gohdes 2001). Είναι πιο πιθανό να αντικαταστήσουν μαθησιακές ευκαιρίες αυτό-διάθεσης και διαδραστικά μαθησιακά περιβάλλοντα με το παραδοσιακό μάθημα και να χρησιμοποιήσουν διάφορες πηγές, ώστε να δημιουργήσουν προσωπικές γεμάτες νόημα εκπαιδευτικές εμπειρίες.

Σύμφωνα με τον Grasha (1996, 2002) υπάρχουν πέντε βασικά διδακτικά στυλ. Στο πρώτο ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που είναι πιο ευέλικτοι. Προσπαθούν να δώσουν σημασία στη διαφορετικότητα του κάθε ατόμου και οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για τη μάθησή τους. Όμως, οι ευέλικτοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να διδάξουν. Το δεύτερο διδακτικό στυλ είναι το μαθητό-κεντρικό. Οι εκπαιδευτικοί που το ακολουθούν ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να είναι ανεξάρτητοι. Παρόλα αυτά, οι μαθητές που διδάσκονται από αυτούς τους εκπαιδευτικούς μερικές φορές νιώθουν να μην έχουν στήριξη. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν κάποια κοινά σημεία με τους ευέλικτους εκπαιδευτικούς. Το τρίτο στυλ διδασκαλίας είναι το ειδικό. Σε αντίθεση με τα άλλα δύο στυλ, αυτό είναι δασκαλοκεντρικό. Οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους εαυτούς τους ως την πηγή της γνώσης και οι μαθητές είναι εξαρτημένοι από τους εκπαιδευτικούς τους. Το πιο σημαντικό πλεονέκτημα αυτού του στυλ διδασκαλίας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται λιγότερο χρόνο για να διδάξουν και είναι πολύ θετικό όταν πρέπει να διδάξεις σε μεγάλο αριθμό μαθητών. Το επίσημο διδακτικό στυλ της αυθεντίας είναι ένα ακόμα δασκαλοκεντρικό στυλ. Ο εκπαιδευτικός έχει την κύρια εξουσία της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε αυτήν την ομάδα ίσως αγνοούν τη διαφορετικότητα του ατόμου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν αυτό το στυλ διδασκαλίας δεν είναι ευέλικτοι. Το τελευταίο ονομάζεται προσωπικό διδακτικό στυλ. Οι εκπαιδευτικοί που προτιμούν αυτό το στυλ είναι τα πρότυπα ρόλου για τους μαθητές. Το αρνητικό με αυτό το στυλ είναι ότι οι μαθητές πάντα εξαρτούνται από τους εκπαιδευτικούς ή προσπαθούν να μιμηθούν τους

εκπαιδευτικούς και δεν σκέφτονται άλλους τρόπους λύσεις των προβλημάτων (Aktan, 2012). Παρόλα αυτά, το προσωπικό διδακτικό στυλ επιτρέπει στους μαθητές να πάρουν την ευθύνη για τη δική τους διδασκαλία (Grasha, 2002).

Η έρευνα έχει δείξει τη μοναδικότητα των διαφορετικών μαθησιακών και διδακτικών στυλ και αναγνώρισε τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με κάθε στυλ. Αν και υπάρχουν πλεονεκτήματα από το συνταίριασμα των διδακτικών στυλ, φαίνεται ότι αυτό από μόνο του δεν εγγυάται σπουδαία μαθησιακά επιτεύγματα. Η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, και το κίνητρο επηρεάζουν την εκμάθηση των μαθητών, ένα διδακτικό στυλ το οποίο προτιμούσαν μπορεί πλέον να μην είναι η προτίμησή τους. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να εξετάζουν τη δομή των απόψεών τους σύμφωνα με την εκπαίδευση και «να συμπεριλαμβάνουν σε διαρκή εξέλιξη διαδικασία διάγνωσης, με τον εαυτό τους και τους μαθητές, να συμπεριλαμβάνουν την παρατήρηση, προβληματισμούς, να υιοθετούν ανατροφοδότηση αξιολόγησης και κριτική αντανάκλαση» (Nuckles 2000, σ. 6).

3.7 Διαχείριση της σχολικής τάξης

Σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική δομή και να εργάζεται ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει τη δυσκολία της εκπαιδευτικής διδασκαλίας και τη μετάδοση ποιοτικών ιδεών στους μαθητές. Συνεχώς ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν υπόψη μαθητές οι οποίοι είναι αφηρημένοι και άτακτοι και εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος (Gest & Gest, 2005). Οι εκπαιδευτικοί που αποτελεσματικά διαχειρίζονται την τάξη τους, μεγιστοποιούν τον βαθμό αφοσίωσης και αυξάνουν την πιθανότητα ακαδημαϊκής επιτυχίας. Επομένως, οι ικανότητες διαχείρισης της σχολικής τάξης είναι σημαντικές για όλους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Δυστυχώς, μαθητές με απαιτητικές συμπεριφορές λαμβάνουν λιγότερες οδηγίες, λιγότερα σχόλια εγκωμιασμού, και λιγότερες ευκαιρίες να ανταποκριθούν. Συνήθως, λαμβάνουν περισσότερες επιπλήξεις και είναι πιο πιθανό να δεσμευτούν με συνεχείς, εξαναγκαστικές αλληλεπιδράσεις που αυξάνονται σε συχνότητα και ένταση με τον χρόνο (Kauffman & Brigham, 2009). Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης ξεκάθαρα λείπει από αυτούς τους εκπαιδευτικούς. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τείνουν να βιώνουν αποτυχίες που συχνά έχουν ως αποτέλεσμα την επαγγελματική εξουθένωση και την φθορά για τους εκπαιδευτικούς (Zabel & Zabel,

2002) και αρνητικά αποτελέσματα για τους μαθητές που ίσως περιλαμβάνουν ανάμειξη σε σωφρονιστικά, κοινωνικής πρόνοιας και πνευματικής υγείας συστήματα (Sprague et al., 2001). Αν θέλουμε να αλλάξουμε αυτή την αρνητική πορεία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να διαχειρίζονται τη σχολική τάξη.

Οι ερευνητές έχουν ορίσει ότι οι πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης σχετίζονται με θετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά των μαθητών, αυξάνοντας τις ευκαιρίες των μαθητών να ανταποκριθούν, να διαπιστώσουν τους κανόνες και τις προσδοκίες συμπεριφοράς και εκμάθησης. Οι Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers και Sugai (2008) καθόρισαν την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης βασιζόμενοι σε πέντε σημαντικά χαρακτηριστικά: (α) αυξάνοντας τη δομή, (β) εγκαθιστώντας και διδάσκοντας θετικά προκαθορισμένες προοπτικές εξέλιξης, (γ) ενεργά αφοσιωμένους μαθητές στην εκπαίδευση (δ) εφαρμόζοντας συνεχώς στρατηγικές ώστε να αυξήσουν την κατάλληλη συμπεριφορά και (ε) εφαρμόζοντας συνεχώς στρατηγικές ώστε να μειώσουν τις μη κατάλληλες συμπεριφορές.

Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν αρκετή ή και καθόλου εκπαίδευση πάνω σε τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης. Εισέρχονται σε κάποια εκπαιδευτική δομή με μικρή εμπειρία στη διαχείριση της τάξης και συνεχίζουν να έχουν προκλήσεις με τη διαχείριση της τάξης κατά τη διάρκεια της καριέρας τους ενώ δυσκολεύονται να βρουν ισορροπία ανάμεσα στη διαχείριση και την διδασκαλία. Οι σχολικοί ηγέτες είναι συχνά η μόνη υπαρκτή στήριξη για τους εκπαιδευτικούς που δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν (Begeny & Martens, 2006). Επομένως, οι σχολικοί ηγέτες χρειάζονται επαρκείς και αποτελεσματικές στρατηγικές ώστε να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν και να βελτιώσουν τις ικανότητες διαχείρισής τους.

Μια κοινή μέθοδος για την στήριξη των εκπαιδευτικών είναι η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της εργασίας. Δυστυχώς, η έρευνα έχει δείξει ότι η εκπαίδευση από μόνη της δεν επαρκεί (Fixsen, Naoom, Blasé, Friedman, & Wallace, 2005). Συχνά χαρακτηρίζεται ως προσέγγιση « εκπαίδευσης και ελπίδας » (Stokes & Baer, 1977) στην οποία η εκπαίδευση παρέχεται από ένα ή δύο μεμονωμένα γεγονότα μετά από τα οποία οι εκπαιδευτές ελπίζουν οι αποδέκτες να εφαρμόσουν τις νεοαποκτηθέντες ικανότητες με ακρίβεια και διάρκεια. Αντίθετα, θετικές επιδράσεις βρίσκουμε όταν η εκπαίδευση στην διαχείριση της σχολικής τάξης είναι ενισχυμένη με συνεχή αυτοδιαχείριση, καθοδήγηση, συζήτηση, ανατροφοδότηση ή συνδυασμό αυτών (Briere, Simonsen, Myers, & Sugai, 2013). Οι προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης

πρέπει να συμπεριλαμβάνουν (α) ένα οργανωμένο πλαίσιο ώστε να παρέχει στήριξη (β) μια καθαρή μέθοδο αναγνώρισης των εκπαιδευτικών που θα ωφεληθούν από κάθε επίπεδο στήριξης.

Τέλος, η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης είναι σημαντική τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Η αναποτελεσματική διαχείριση της τάξεις έχει ως συνέπεια αρνητικά αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Δυστυχώς σύμφωνα με την έρευνα των (Simonsen, MacSuga-Gage, Briere, Freeman, Myers, Scott & Sugai, οι εκπαιδευτικοί συχνά εισέρχονται στον χώρο της εκπαίδευσης χωρίς την απαραίτητη γνώση και πρακτική πάνω σε θέματα διαχείρισης της τάξης.

4. Συναισθηματική Νοημοσύνη και διδακτική πράξη

4.1 Το μοντέλο των Mayer - Salovey και η εφαρμογή του από τους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα μεγάλο βαθμό θετικών και αρνητικών συναισθημάτων όταν διδάσκουν και επιδρούν με τους μαθητές. Η φύση της δουλειάς τους απαιτεί να αντιμετωπίζουν τα δικά τους συναισθήματα όπως και αυτά των μαθητών, των γονιών, συναδέλφων και διευθυντών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι ανάμεσα στις ομάδες που παρουσιάζουν τα υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού στρες (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Το στρες και η χαμηλή διαχείριση συναισθήματος, είναι ένας από τους κυριότερους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί είναι ανικανοποίητοι από το επάγγελμά τους και καταλήγουν να εγκαταλείπουν τις θέσεις τους (Betoret, 2006). Ακόμη, η επαγγελματική εξουθένωση και οι αρνητικές συνέπειες που αυτή έχει στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την επίτευξη του στόχου τους είναι ακόμη ένα συχνό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που δυσκολεύονται να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους τείνουν να έχουν μαθητές που έχουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα στην τάξη. Θεωρείται πως οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης είναι μία από τις ρίζες αυτών των προβλημάτων ενώ η εξάσκηση και η πρακτική των συναισθηματικών ικανοτήτων από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να δημιουργήσει ένα πιο σταθερό υποστηρικτικό και παραγωγικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που θα παρακινεί θετική κοινωνική διάδραση, ενεργή δέσμευση και ακαδημαϊκή επιτυχία ανάμεσα στους μαθητές.

Τα παρακάτω αποτελούν τους τέσσερεις κλάδους της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι τέσσερεις κλάδοι διατρέχουν έναν άξονα ο οποίος εκτείνεται από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες μέχρι τις πιο πολύπλοκες (Δεδηκούση, 2013).

Αντίληψη συναισθήματος

Η ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα μας και να αντιλαμβανόμαστε πως αισθάνονται οι άλλοι, απαιτεί προσοχή σε πολλαπλά εσωτερικά και εξωτερικά σημάδια όπως την ανάλυσή τόσο της λεκτικής όσο και της μη λεκτικής επικοινωνίας του εαυτού μας και των άλλων. Το να αφιερώνουμε επαρκή χρόνο και προσοχή για να ενθαρρύνουμε τέτοια συναισθηματική επίγνωση είναι πολύ σημαντικό για να αξιοποιήσουμε με τον καλύτερο τρόπο την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε πολλούς τομείς. Για παράδειγμα, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να αναγνωρίσουν πως αισθάνονται κατά τη διάρκεια της μέρας σε διαφορετικές καταστάσεις, ίσως είναι καλύτερο να εκφραστούν μέσα και έξω από την τάξη. Η ικανότητα να αξιολογούμε τα συναισθήματα των άλλων μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην προσέγγιση που ένας εκπαιδευτικός ίσως έχει σε συγκεκριμένα μαθήματα και δραστηριότητες, σε καθημερινές διαδράσεις με συναδέλφους και συναντήσεις με διευθυντές.

Χρήση συναισθήματος

Επειδή τα συναισθήματα επηρεάζουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε και συμπεριφερόμαστε, είναι σημαντικό να μπορούμε να χρησιμοποιούμε αυτήν την ικανότητα αποτελεσματικά με σκοπό να καθορίσουμε τις κατάλληλες συναισθηματικές καταστάσεις για διαφορετικούς τύπους σκέψης. Όταν βιώνουμε τα σωστά συναισθήματα στις σωστές στιγμές μπορούμε να βελτιώσουμε την παρακίνηση και την ενέργεια στον εκπαιδευτικό και το ενδιαφέρον και την προσοχή στους μαθητές. Αντιθέτως, συγκεκριμένα συναισθηματικά στάδια που βιώνουμε μέσα και έξω από την τάξη μπορούν να αποσπάσουν την προσοχή τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Ομοίως, η επιτυχία των συζητήσεων με γονείς και σχολικούς διευθυντές επηρεάζεται σημαντικά από τα παρούσα συναισθήματα κατά την διάρκεια αυτών των διαδράσεων. Για παράδειγμα, το να είσαι συγκεντρωμένος σε μια συζήτηση με κάποιον που είναι ευτυχισμένος για κάτι μπορεί να είναι δύσκολο επειδή πολλά θετικά συναισθήματα τείνουν σε αποτελέσματα αντίθετα από τα αναμενόμενα. Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι εξαρτημένη από τις ικανότητες να αναγνωρίσουμε ποια συναισθήματα είναι καλύτερα για διαφορετικές καταστάσεις, να αξιοποιήσουμε τη συναισθηματική ενέργεια στο να διευκολύνουμε την σκέψη και τη

συμπεριφορά, και να παράγουμε βέλτιστα συναισθηματικά στάδια για διαφορετικό περιεχόμενο.

Κατανόηση των συναισθημάτων

Για να κατανοήσουμε πλήρως τον εαυτό μας και τους άλλους, πρέπει να ξέρουμε τι προκαλεί τα συναισθήματά μας και να μπορούμε να εκφράσουμε μια σειρά συναισθημάτων όταν περιγράφουμε πως αισθανόμαστε εμείς ή οι άλλοι. Αυτές οι ικανότητες είναι συναφείς σε επαγγέλματα όπως η διδασκαλία, στην οποία απαιτείται άμεση αλληλεπίδραση με τους άλλους και μία συνεχή αλληλεπίδραση συναισθημάτων. Για παράδειγμα ένας μαθητής με αυτοπεποίθηση, κοινωνικός που προσφέρεται εθελοντικά στην τάξη ίσως είναι ανεπηρέαστος όταν ο εκπαιδευτικός λέει δυνατά ότι η απάντηση που έδωσε ο μαθητής είναι λάθος. Η ίδια κατάσταση μπορεί να προκαλέσει συναισθήματα όπως άγχος, ντροπή, λιγότερη αυτοπεποίθηση και απογοήτευση. Αν όμως παρατηρήσει την ντροπαλή αντίδραση του μαθητή, ο εκπαιδευτικός ίσως νιώσει ένοχος και χάσει την προσοχή του από το μάθημα. Για να διαμορφώσει το συναίσθημα δικό του και των μαθητών του σε κάτι πιο θετικό, ο εκπαιδευτικός ίσως αποφασίσει να συζητήσει την κατάσταση και τα σχετικά συναισθήματα αργότερα με τον πληγωμένο μαθητή. Αυτό είναι απλά ένα παράδειγμα του πως μια βαθιά κατανόηση συναισθήματος και ένα εμπλουτισμένο συναισθηματικό λεξιλόγιο μπορεί να επιδράσει στον πολιτισμό της τάξης, στην μάθηση και την επιτυχία. Η ικανότητα όμως να καταλαβαίνουμε τα εναύσματα των συναισθημάτων και να επικοινωνούμε για αυτά είναι απαραίτητη για να πετύχουμε στο επάγγελμά μας και στις προσωπικές μας σχέσεις.

Διαχείριση συναισθημάτων

Η ικανότητα να διαχειρίζεται κανείς τα συναισθήματά του και των άλλων είναι πολύτιμη ικανότητα για τους εκπαιδευτικούς. Η συχνή εφαρμογή στρατηγικών συναισθηματικής διαχείρισης είναι μία πολύτιμη προσέγγιση στην αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης, στη μείωση του στρες, στις λειτουργικές προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις και γενικότερα στην ποιότητα ζωής. Για παράδειγμα εκπαιδευτικοί που μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματα τα δικά τους και των μαθητών τους ενώ διδάσκουν μπορεί να δημιουργήσει μία πιο ανοιχτή και αποτελεσματική διδασκαλία και διδακτικό περιβάλλον με λιγότερη διάσπαση προσοχής. Παρομοίως, αυτοί που μπορούν να διαχειριστούν τις συναισθηματικές τους

αντιδράσεις και να επηρεάσουν αποτελεσματικά πως νιώθουν οι άλλοι μπορεί να αντιμετωπιστεί καλύτερα με δύσκολες συζητήσεις με τους γονείς και τους διευθυντές.

Αν οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να στηρίξουν άλλους στο να μάθουν, τότε χρειάζεται να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και να το εφαρμόζουν πάνω στη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν συναισθηματική νοημοσύνη. Η χρήση συναισθηματικής νοημοσύνης στη διδασκαλία σημαίνει ότι: (Mortiboys, 2005):

- Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να αναγνωρίσουν και να ανταποκριθούν τόσο στα δικά τους συναισθήματα όσο και σε αυτά των μαθητευόμενων τους στην τάξη, έτσι ώστε να γίνονται και οι δύο πιο αποτελεσματικοί στους αντίστοιχους ρόλους τους.

- Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν μία συναισθηματική κατάσταση στους μαθητές της τάξης τους, η οποία είναι πρόσφορη για εκμάθηση.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν τρία πράγματα στους μαθητές τους. Πρώτον, την ειδικότητά τους στο μάθημα, που πηγάζει από τα προσόντα και τις προσωπικές εμπειρίες. Δεύτερον, τις γνώσεις για τον τρόπο με τον οποίο θα διδάξουν το μάθημα και τον τρόπο με το οποίο οι μαθητές μαθαίνουν. Οι γνώσεις αυτές καθορίζουν την εκπαιδευτική πρακτική. Και τέλος, κυρίαρχο ρόλο διακατέχει η συναισθηματική νοημοσύνη. Πολύ συχνά οι μαθητές δεν λαμβάνουν τα πλήρη οφέλη από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών στο μάθημα και από τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τους ικανότητες εξαιτίας της αποτυχίας του εκπαιδευτικού να χρησιμοποιήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να σπαταλούν ενέργεια σε αρνητικά, μη παραγωγικά συναισθήματα, λιγότερο ικανοποιητικά για τον εκπαιδευτικό και χαμένες ευκαιρίες να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τι σημαίνει όμως στην πράξη να χρησιμοποιείς συναισθηματική νοημοσύνη στη σχολική τάξη; (Mortiboys, 2005)

- Παραδοχή και συζήτηση με τους μαθητές για τις προσδοκίες που έχουν για το καινούριο μάθημα

- Αναγνώριση του μαθητή ξεχωριστά μέσα σε μια ομάδα

- Ενεργητική ακοή των μαθητών

- Ανάπτυξη κριτικής αυτογνωσίας για τον εκπαιδευτικό
- Την επίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του (Δαραής, 2008)

Η χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι προϋπόθεση για την ανάπτυξη μίας καλής σχέσης με μία ομάδα μαθητών, η οποία μετά μπορεί να είναι η βάση για την παραγωγή μαθητών που έχουν

- Μεγαλύτερη δέσμευση
- Μεγαλύτερη παρακίνηση
- Μία μεγαλύτερη ετοιμότητα για ρίσκα στην μάθηση
- Μία πιο θετική προσέγγιση
- Δημιουργικότητα και υπομονή

Η συναισθηματική νοημοσύνη και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (διαπροσωπικές σχέσεις με μαθητές, σωστή διαχείριση της τάξης, θετικές πεποιθήσεις απέναντι στους μαθητές, ευέλικτο διδακτικό στυλ, επιπρόσθετος κοινωνικός ρόλος) κατά τη διδακτική πράξη είναι κορυφαία και δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικά αν το ένα από αυτά εκλείπει. Η συναισθηματική νοημοσύνη και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένες και αλληλένδετες έννοιες.

Β' Μέρος : Ερευνητικό μέρος

5. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η σπουδαιότητα και η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επίδρασής της στην διδακτική πράξη για την επιτυχή άσκηση του εκπαιδευτικού έργου αποτυπώνεται σε αρκετές μελέτες (Farrell & Ives, 2014, Dilekli & Erdogan, 2016). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθεί η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εκπαιδευτικής πράξης των εκπαιδευτικών στις διάφορες σχολικές μονάδες σε όλες τις βαθμίδες τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα, μέσα από τον έλεγχο της υπόθεσης ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης είναι πιο αποτελεσματικοί στην εκπαιδευτική πράξη μέσα στη σχολική τάξη. Για την υλοποίηση του σκοπού κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθούν δύο επιμέρους στόχοι. Α) Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω αυτό - αναφορικών δηλώσεων εκπαιδευτικών, διάφορων σχολικών βαθμίδων. Β) Ο τρόπος με τον οποίο θα αντιδρούσε ο εκάστοτε εκπαιδευτικός σε μία σειρά 5 βινιετών – περιπτώσεων που μπορεί να έχουν συμβεί ήδη στην τάξη του. Δηλαδή θα διερευνηθεί αν η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με τη δυνητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στις εξεταζόμενες περιπτώσεις και με ποιον τρόπο.

5.1 Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα, προκειμένου να διερευνηθεί αν η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική τάξη. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της σκόπιμης δειγματοληψίας (judgment sampling) όπου η συλλογή των ατόμων γίνεται με επιλογή του ερευνητή, ώστε το δείγμα να είναι κατά τη γνώμη του πιο αντιπροσωπευτικό. Επελέγησαν εκπαιδευτικοί που ήταν πρόθυμοι να δώσουν συνέντευξη και είχαν την δυνατότητα να συναντηθούν με την ερευνήτρια κατά το διάστημα διεξαγωγής της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 15 άτομα. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα πήραν μέρος 7 άνδρες και 8 γυναίκες. Από αυτούς, 3 υπηρετούν σε Λύκειο, 2 σε Γυμνάσιο και 9 σε δημοτικό. Οι ερωτηθέντες υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του νομού Θεσσαλονίκης.

Όλοι οι συμμετέχοντες του δείγματος διαθέτουν από 8 έως 38 χρόνια εκπαιδευτικής εμπειρίας με μέσο όρο τα 18 έτη. Η ηλικία τους είναι από 28 έως 60 έτη με μέσο όρο τα 46 έτη. Από τους 15 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα αρκετοί έχουν λάβει επιμορφώσεις και έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα δια βίου μάθησης. Από τους 15 εκπαιδευτικούς οι 5 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και κανείς δεν κατέχει διδακτορικό.

Πίνακας 1. Προφίλ Συμμετεχόντων

Φύλο	Ηλικία	Έτη υπηρεσίας	Επίπεδο σπουδών	Είδος σχολικής μονάδας
Άνδρας	32	8	Πτυχίο	Δημοτικό
Άνδρας	30	6	Πτυχίο	Δημοτικό
Γυναίκα	33	10	Πτυχίο	Δημοτικό
Γυναίκα	52	30	Πτυχίο	Δημοτικό
Άνδρας	55	32	Πτυχίο	Λύκειο
Άνδρας	55	32	Μεταπτυχιακό	Λύκειο
Άνδρας	29	3	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό
Γυναίκα	60	38	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό
Γυναίκα	59	35	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό
Άνδρας	53	19	Πτυχίο	Γυμνάσιο
Γυναίκα	55	4	Πτυχίο	Λύκειο
Γυναίκα	28	3	Μεταπτυχιακό	Δημοτικό
Γυναίκα	55	4	Πτυχίο	Λύκειο

Γυναίκα	43	20	Πτυχίο	Δημοτικό
Άνδρας	50	25	Πτυχίο	Γυμνάσιο

Στον πίνακα 1 δίνονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Στο επίπεδο σπουδών αναφέρονται αν έχουν κάποιο πτυχίο πέραν του βασικού, όπως μεταπτυχιακό και διδακτορικό.

5.2 Ερευνητική Μέθοδος

5.2.1 Η ποσοτική και ποιοτική έρευνα

Στην παρούσα έρευνα ο σχεδιασμός που επιλέχθηκε ήταν ο συνδυασμός της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνα. Η ποσοτική μεθοδολογία με τη χρήση σύντομης εκδοχής του ερωτηματολογίου της Schutte (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, (1998) και η ποιοτική μεθοδολογία με τη χρήση 5 βινιετών. Η ποσοτική έρευνα προηγήθηκε της ποιοτικής με σκοπό να μετρηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια ακολούθησε η απάντηση των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις των βινιετών, δηλαδή πάνω σε περιστατικά που μπορεί να τους συνέβαιναν στην τάξη και καλούνταν να απαντήσουν αν θα αντιδρούσαν ή όχι και αν ναι τι θα έκαναν για να αντιμετωπίσουν το κάθε περιστατικό.

5.3 Ερευνητικά εργαλεία

5.3.1 Ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς της Schutte

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς της Schutte. Το ερωτηματολόγιο της Schutte σχεδιάστηκε με βάση το Μοντέλο των Salovey και Mayer (1990) με σκοπό τη μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πρόκειται για αυτό-αναφορικές δηλώσεις. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 33 ερωτήσεις, στη συγκεκριμένη έρευνα

όμως επιλέχθηκαν μόνο 12. Στο ερωτηματολόγιο αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκτιμήσουν την ικανότητά τους να κατανοούν, να διαχειρίζονται και να σκέφτονται με βάση τα συναισθήματα τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων, δηλώνοντας τον βαθμό στον οποίο ισχύει για αυτούς η κάθε πρόταση με βάση μία πενταβάθμια κλίμακα (όπου 1=Διαφωνώ πολύ και 5= Συμφωνώ πολύ). Η ανάλυση του ερωτηματολογίου έδειξε ότι μπορεί να περιγραφεί από τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι αντιστοιχούν σε ορισμένες από τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που περιέγραψαν οι Mayer et al. (1999): (α) Αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων (π.χ. Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου την ώρα που τα βιώνω και Γνωρίζω τι νιώθουν οι άλλοι απλά και μόνο κοιτάζοντάς τους), (β) ικανότητες και χαρακτηριστικά που διευκολύνουν την επικοινωνία (π.χ. Βοηθώ τους άλλους να νιώσουν καλύτερα όταν είναι «στις μαύρες τους»), (γ) διαχείριση των συναισθημάτων (π.χ. Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου την ώρα που τα βιώνω, (δ)ενσωμάτωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης (π.χ. Όταν αλλάζει η διάθεσή μου, βλέπω μπροστά μου νέες δυνατότητες).

5.3.2. Ερωτήσεις συνέντευξης – Βινιέτες

Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν τη διαδικασία της συνέντευξης με τη μορφή 5 βινιετών. Δόθηκαν δηλαδή στους εκπαιδευτικούς πέντε περιστατικά τα οποία μπορεί να είχαν αντιμετωπίσει ήδη μέσα στη σχολική τάξη ή τα άκουγαν για πρώτη φορά. Με βάση αυτά τα περιστατικά –αν τους συνέβαιναν υποθετικά- οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν τι θα έκαναν σε καθένα από αυτά. Για παράδειγμα θα αντιδρούσαν; Δεν θα έκαναν τίποτα; Θα ζητούσαν βοήθεια από κάποιον συνάδελφό τους; Έτσι, με βάση τις απαντήσεις τους θα μπορέσουμε να διαμορφώσουμε τα συμπεράσματα μας για την έρευνα και να καταδείξουμε αν υπάρχει επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στον τρόπο αντίδρασης των εκπαιδευτικών.

Ως εργαλείο επιλέχθηκαν οι βινιέτες καθώς είναι μία από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μεθοδολογίες κατά την διεξαγωγή κυρίως ποιοτικών ερευνών (Renold, 2002). Με τη χρήση των βινιετών επιτυγχάνεται η μελέτη ευαίσθητων θεμάτων στα οποία οι συμμετέχοντες δεν θα εξέφραζαν ξεκάθαρα την άποψή τους αν το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιούνταν ήταν μόνο το ερωτηματολόγιο (Neale, 1999).

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 5 βινιέτες οι οποίες δημιουργήθηκαν από την Πλατσίδου και Διαμαντοπούλου (2020) και διαφέρουν μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά, οι βινιέτες αφορούν περιστατικά που απειλούν ή/και διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης συνολικά. (π.χ. βινιέτα 2). Επιπλέον, υπάρχουν περιστατικά που δεν επηρεάζουν άμεσα τη σχολική τάξη (βινιέτα 1 & βινιέτα 5). Έτσι, με τον τρόπο αυτό μπορούμε να μελετήσουμε και να συγκρίνουμε τις αντιδράσεις που θα είχαν οι συμμετέχοντες σε περιστατικά που χαίρουν ειδικής διαχείρισης καθώς διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης και μπορούν να δημιουργήσουν προβλήματα στον ψυχισμό του εκπαιδευτικού (Πλατσίδου, Διαμαντοπούλου, 2020).

Ο τρόπος με τον οποίο έχουν διαμορφωθεί οι βινιέτες μας βοηθάει να καταγράψουμε ένα πλήθος διαφορετικών αντιδράσεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες μπορούν να επιλέξουν αν θα αντιδρούσαν ή όχι στο κάθε περιστατικό έτσι, οι διαφορετικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών είναι πιθανόν να υποδηλώνουν και τις μεταξύ τους διαφορές ως προς την επαγγελματική τους ταυτότητα και τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες. Τα παραπάνω μπορούν να γίνουν περισσότερο σαφή εξετάζοντας ένα συγκεκριμένο παράδειγμα.

Τέλος, είναι σημαντικό να επισημάνουμε τρία επιπλέον σημεία για τις βινιέτες. Συγκεκριμένα, (1) οι βινιέτες είναι διαμορφωμένες έτσι ώστε να παρουσιάζουν και να περιγράφουν περιστατικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε έρευνες τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, (2) οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα φανερώνουν ανάλογα τις απαντήσεις τους τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Για παράδειγμα, στη βινιέτα 5 (ενδιαφέρον για την άσχημη ψυχολογική κατάσταση της Ελένης) αν ένας από τους συμμετέχοντες αποφασίσει να δράσει και να βοηθήσει την Ελένη τότε μπορούμε να συμπεράνουμε ότι πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται για τους μαθητές του, παρουσιάζει γονεϊκά χαρακτηριστικά που είναι πρόθυμος να χρησιμοποιήσει τον επιπρόσθετο ρόλο του ώστε να διαχειριστεί συναισθηματικά φορτισμένες και ψυχοπιεστικές καταστάσεις (Brooks & Goldstein, 2008. Koçoğlu, 2011. Somech & Drach-Zahavy, 2000).

Στις βινιέτες όπου γίνεται λόγος για τους μαθητές δεν υπάρχει αναφορά στη σχολική επίδοση τους με γνώμονα την επίδραση που μπορεί να ασκήσει στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς (π.χ. Leder, 1988) με μη προβλέψιμο τρόπο. Στην ίδια λογική, (3) το φύλο των μαθητών δεν επιλέχθηκε τυχαία. Έγινε προσπάθεια ώστε το φύλο των μαθητών να μην αντανακλά στερεοτυπικές αναπαραστάσεις αγοριών και κοριτσιών που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (π.χ.

Beaman, Wheldall & Kemp, 2006). Λόγω των στερεότυπων για το φύλο που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (π.χ. Beaman, Wheldall & Kemp, 2006), επιλέχθηκαν πρωταγωνιστές αγόρια χαμηλών τόνων (βινιέτα 3) και κορίτσια που δεν δείχνουν ενδιαφέρον στην τάξη (βινιέτα 1).

Επιπλέον, (4) κάθε περιστατικό των βινιέτων δομήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να μην μπορεί ο κάθε συμμετέχοντας να παρουσιάσει διαφορετικούς λόγους που συνέβη το εκάστοτε περιστατικό. Για παράδειγμα στην 1η βινιέτα η άρνηση της Άννας να συμμετέχει στο μάθημα μπορεί να θεωρηθεί ως ντροπή που νιώθει η ίδια. Για αυτό και το περιστατικό ξεκινάει με τη φράση «Η Άννα είναι εξωστρεφής και ένα από τα δημοφιλή παιδιά στην τάξη σας». Τέλος, οι συμμετέχοντες της έρευνας είναι γνωστό ότι, πέρα από τους μαθητές έχουν επαφές και με τους γονείς τους, έτσι διαμορφώθηκε και μια βινιέτα που αφορά τη σχέση εκπαιδευτικού- γονέα (βινιέτα 4). Η προσθήκη αυτού του περιστατικού αν και δεν εξαντλεί το εύρος των αλληλεπιδράσεων του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών μας επιτρέπει μία πιο ευρεία αξιολόγηση των στάσεων και συμπεριφορών των συμμετεχόντων.

Τα τελευταία χρόνια η χρήση περιστατικών στην εκπαίδευση έχει οδηγήσει στη δημιουργία των βινιέτων ως ένας αποτελεσματικός τρόπος για συζήτηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουμε καθημερινά. Η χρήση βινιέτων είναι πολύ αποτελεσματική στην παιδαγωγική αξιολόγηση και την κατανόηση την ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική τάξη. Η χρήση ιστοριών σε διαφορετικές μορφές ήταν πάντα μια δυνατή και αποτελεσματική μέθοδο για την μοντελοποίηση, διδασκαλία και έρευνα στην συμπεριφορά και κατανόηση γενικά της εκπαίδευσης, στις επιστήμες της υγείας και τις κοινωνικές και συμπεριφορικές επιστήμες.

Η βινιέτα είναι μία σύντομη ιστορία χωρίς τέλος. Είναι σύντομη, αλλά όχι τόσο σύντομη στο να παρουσιάσει ένα ζήτημα. Είναι λεπτομερής, αλλά όχι τόσο λεπτομερής ώστε το βασικό θέμα να χαθεί. Μία βινιέτα παρουσιάζει ένα θέμα μέσα σε ένα περιεχόμενο που το άτομο μπορεί να αναγνωρίσει. Μια καλή βινιέτα είναι λιγότερο πολύπλοκη από την πραγματική ζωή. Δεν υπάρχει σωστή απάντηση και είναι ευέλικτη, ώστε ο καθένας να μπορεί να ταυτιστεί με την ιστορία και να παρουσιάσει την προοπτική του με συζητήσεις ή λύσεις (Jeffries and Maeder, 2005)

Οι βινιέτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο αξιολόγησης ώστε να συγκεντρώσουμε δεδομένα για ικανότητες, όρους και αντιλήψεις για τους παρακάτω λόγους:

1. Οι βινιέτες παρέχουν μία χρήσιμη εστίαση και κίνητρο για συζήτηση
2. Οι βινιέτες μπορεί να δημιουργούνται από αναληθή και πραγματικά γεγονότα.
3. Οι βινιέτες είναι πολύτιμες στο να διακρίνουν λεπτομέρειες και διαφοροποιήσεις.
4. Οι βινιέτες είναι χρήσιμες στο να θέτουν δύσκολα θέματα στο να διερευνηθούν και ευαίσθητα ζητήματα
5. Οι βινιέτες μπορούν να παράγουν γρήγορα σημαντικό αριθμό δεδομένων από μία μεγάλη ομάδα συμμετεχόντων.
6. Οι βινιέτες μπορούν να καθοριστούν και να τυποποιηθούν ώστε να ενεργοποιήσουν όλους τους συμμετέχοντες να απαντήσουν
7. Οι βινιέτες δεν απαιτούν από τους συμμετέχοντες να έχουν πλήρη γνώση των θεμάτων που εξετάζονται

Τα πέντε κριτήρια για τη δημιουργία αυτού του τύπου βινιέτας είναι:

1. είναι μια ιστορία. Είναι μία αφήγηση αλλά όχι ένας διάλογος, μελέτη περίπτωσης, ή σενάριο.

2. είναι σύντομη. Η έκτασή της είναι 50-200 λέξεις.

3. είναι προσιτή. Απλοποιεί μία πραγματική κατάσταση ζωής που είναι σχετική με τους συμμετέχοντες αλλά κανένας από αυτούς δεν είναι ειδικός σε αυτήν.

4. επιτρέπει πολλαπλές λύσεις/απαντήσεις και τείνει να ενθαρρύνει την ελεύθερη σκέψη και μοναδικές απαντήσεις.

5. εσκεμμένα δεν έχει τέλος. Μπορεί να δοθεί από τους συμμετέχοντες. Οι λεπτομέρειες της ιστορίας παραλείπονται ώστε να υπάρχουν πολλαπλές ερμηνείες.

5.4 Διαδικασία συλλογής υλικού

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο μέχρι τον Φεβρουάριο σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης. Στο σύνολό τους οι συνεντεύξεις παραχωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο γραφείο τους.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με τη χρήση βινιετών δόθηκαν εξηγήσεις σχετικά με το θέμα προς διερεύνηση, τον σκοπό και τα αναμενόμενα οφέλη της έρευνας. Επίσης, δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για την τήρηση της ανωνυμίας και του απορρήτου των συμμετεχόντων, εξασφαλίζοντας εχεμύθεια και εμπιστευτικότητα. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων που έγινε δια ζώσης και η διάρκειά τους ήταν 20 με 30 λεπτά.

Όλες οι συνεντεύξεις τηρήθηκαν σε ξεχωριστό ψηφιακό αρχείο. Μετά την απομαγνητοφώνηση χρησιμοποιήθηκαν κωδικοί αντί των πραγματικών ονομάτων των ερωτηθέντων προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα 2 που ακολουθεί, δόθηκαν οι κωδικοί Ε1 έως Ε15, όπου το γράμμα δηλώνει την ιδιότητα των συμμετεχόντων ως εκπαιδευτικού και ο αριθμός τη χρονική σειρά που πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη.

5.4.1 Ανάλυση δεδομένων

Τα ποιοτικά στοιχεία που συλλέχτηκαν μέσω των βινιετών μελετήθηκαν με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης. Σχετικά με την τεχνική αυτή ακολουθούνται 5 βήματα: η εξοικείωση με τα δεδομένα, η κωδικοποίηση, η αναζήτηση των θεμάτων, ο ορισμός και η σημασία των θεμάτων και τέλος η συγγραφή των ευρημάτων (Ίσαρη & Πούρκος, 2015).

Στο τελικό στάδιο πραγματοποιείται η απομαγνητοφώνηση έτσι ώστε τα κείμενα των συνεντεύξεων να μετατραπούν σε προσβάσιμα κείμενα. Έγινε προσπάθεια να αποδοθεί ο προφορικός λόγος όσο πιο πιστά γίνεται. Στο κείμενο προστέθηκαν σημεία στίξης και σύμβολα για να γίνει πιο κατανοητό.

6. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

6.1 Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας

Το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης μοιράστηκε με σκοπό να μετρηθεί ο βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων. Στον πίνακα 2 φαίνονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χρήση του ερωτηματολογίου της Schutte, προκειμένου να καταγραφεί η βαθμολογία των 15 εκπαιδευτικών ως προς τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Ο μέγιστος βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης που μπορούν να σκοράρουν οι εκπαιδευτικοί είναι 60.

Πίνακας 2. Βαθμός Συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΒΑΘΜΟΣ ΣΝ
Ε8 (Υ1)	53
Ε3(Υ2)	52
Ε5 (Υ3)	51
Ε11 (Υ4)	51
Ε7 (Μ1)	50
Ε1(Μ2)	49
Ε4(Μ3)	48
Ε10(Μ4)	47
Ε9(Μ5)	46
Ε13(Μ6)	46
Ε14(Μ7)	45
Ε12 (Χ1)	44
Ε15 (Χ2)	44

Ε2 (Χ3)	41
Ε6 (Χ4)	39
Μ.Ο.	47

Με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης τους διακρίναμε σε 3 κατηγορίες ανάλογα με το βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης που συγκέντρωσαν. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν περισσότερες απαντήσεις 5 (Συμφωνώ πολύ) συγκέντρωσαν μεγαλύτερο σκορ και άρα έχουν μεγαλύτερο ποσοστό συναισθηματικής νοημοσύνης από τους υπόλοιπους. Για αυτό και τους συμβολίσαμε με το γράμμα Υ (όπου Υ = Υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη). Οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν περισσότερες απαντήσεις ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ αποτελούν τους εκπαιδευτικούς με τη μέτρια συναισθηματική νοημοσύνη για αυτό και συμβολίζονται με Μ (όπου Μ= Μέτρια συναισθηματική νοημοσύνη). Τέλος, όσοι εκπαιδευτικοί συγκέντρωσαν χαμηλό ποσοστό τους συμβολίσαμε με το γράμμα Χ (όπου Χ = Χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη). Ο εκπαιδευτικός 8 έφερε τη μεγαλύτερη βαθμολογία, ενώ ο εκπαιδευτικός 6 έφερε τη χαμηλότερη βαθμολογία συναισθηματικής νοημοσύνης.

6.2 Αποτελέσματα Ποιοτικής Έρευνας: Μέτρηση συναισθηματικής νοημοσύνης και επίδρασής της στη σχολική τάξη.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των 8 εκπαιδευτικών οι οποίοι είχαν σκοράρει υψηλά και χαμηλά στη μέτρηση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά και αυτών που σκόραραν μέτρια. Οι περιπτώσεις παρουσιάζονται περιληπτικά ενώ πλήρης περιγραφή δίνεται στο παράρτημα.

6.2.1 Αποτελέσματα Βινιέτων

1ος άξονας: Καταστάσεις που δεν έχουν άμεσο αντίκτυπο στη σχολική τάξη

1η βινιέτα: Η Άννα είναι εξωστρεφής και ένα από τα δημοφιλή παιδιά στην τάξη σας. Ωστόσο, δείχνει σχεδόν μηδενικό ενδιαφέρον για το μάθημα. Αν και φαίνεται να γνωρίζει τις απαντήσεις σπάνια θα σηκώσει το χέρι της. Σήμερα, για άλλη μια φορά, έχει μηδενική συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης και δείχνει να βαριέται.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν σε γενικές γραμμές τους ίδιους τρόπους προσέγγισης της μαθήτριας. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι θα προσπαθούσαν να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή της μαθήτριας με διακριτικό τρόπο και να διευρύνουν τους λόγους που την κάνουν αδιάφορη στο μάθημα. Επίσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτείνουν ένα πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, δίνοντάς της δραστηριότητες μέσα από το δικό της προσωπικό ενδιαφέρον ώστε να δημιουργηθούν εσωτερικά κίνητρα.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης ανέφεραν τα εξής: Εκπαιδευτικός 8(Υ1): *Αφού βαριέται με τις τρέχουσες δραστηριότητες, ως εκπαιδευτικός της τάξης έχω αφουγκραστεί τα ενδιαφέροντά της και μέσα από ένα πρόγραμμα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που έχω εκπονήσει για την συγκεκριμένη μαθήτρια, της δίνω δραστηριότητες μέσα από το δικό της προσωπικό ενδιαφέρον, για να της δημιουργήσω εσωτερικά κίνητρα.*

Ο εκπαιδευτικός 3 (Υ2) ανέφερε ότι θα μιλούσε με την Άννα και θα τη ρωτούσε αν θεωρεί τον τρόπο διδασκαλίας βαρετό. Αν η απάντηση της ήταν θετική θα έψαχνε τρόπους ώστε να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και θα ερευνούσε τα κίνητρά της ώστε να συμμετέχει περισσότερο στο μάθημα. Τέλος, ο εκπαιδευτικός προσθέτει ότι θα εντόπιζε αν η συμπεριφορά αυτή είναι συχνή και γίνεται και σε άλλα μαθήματα.

Εκπαιδευτικός 5(Υ3): *Θα προσπαθούσα να ενθαρρύνω την μαθήτρια με διακριτικό τρόπο και να διερευνήσω τους λόγους που την κάνουν αδιάφορη ή διστακτική στο μάθημα με κατ' ιδίαν συζήτηση με την ίδια. Επίσης, θα συζητούσα σε δεύτερη φάση το πρόβλημα και με τον κηδεμόνα, αλλά και με άλλους συναδέλφους.*

Ο εκπαιδευτικός 11(Υ4) προσθέτει ότι εκτός από την προσπάθεια του να κεντρίσει το ενδιαφέρον της Άννας με βάση τα ενδιαφέροντά της θα τη ρωτούσε ευθέως κάποια ερώτηση του μαθήματος ακόμα και αν η ίδια δεν θέλει να συμμετέχει.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς με χαμηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης, ενδιαφέρον αποτελεί η απάντηση του εκπαιδευτικού 2(Χ3), ο οποίος δηλώνει:

Θα προσπαθούσα να εκμαιεύσω με διάφορες ερωτήσεις ή θεματικές τα ενδιαφέροντα του συγκεκριμένου κοριτσιού και να τα εντάσσω με μεγαλύτερη συχνότητα στην διδασκαλία. Για παράδειγμα, αν καταλάβαινα ότι στην Άννα άρεσε ιδιαίτερα η ζωγραφική ή η μουσική θα προσκαλούσα τα παιδιά σε ένα μάθημα ιστορίας, να ζωγραφίσουν πως φαντάζονται τα πρόσωπα που μελετήσαμε στο μάθημα ή να βρει και να μας παρουσιάσει ένα τραγούδι, που πιστεύει ότι ταιριάζει στη συγκεκριμένη εποχή. Ίσως επίσης, θα πρόσθετα και κάποιες ομαδικές εργασίες σαν πρότζεκτ την ώρα του μαθήματος ή και στο σπίτι, ώστε μέσα από «μη παραδοσιακούς» τρόπους διδασκαλίας να αναζωπύρωνα το ενδιαφέρον του κοριτσιού αλλά και όλων των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός 15(Χ2) θα προσπαθούσε απλά να συζητήσει με την Άννα και να μάθει το λόγο που δε συμμετέχει στο μάθημα.

Ο εκπαιδευτικός 12(Χ1) θα προσπαθούσε να έρθει πρώτα σε επαφή με τους γονείς και στη συνέχεια θα συζητούσε με τη μαθήτρια για το λόγο που δε συμμετέχει στο μάθημα

Τέλος, ο εκπαιδευτικός 6(Χ4) αναφέρει: *Θα προσπαθούσα να την προσελκύσω σύμφωνα με τα δικά της ενδιαφέροντα, αυτά που της αρέσουν και την ενδιαφέρουν ώστε να βρω ένα σημείο επαφής και να την τραβήξω κοντά στον τρόπο που διδάσκω και στο μάθημα που παραδίδεται τη δεδομένη στιγμή*

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που έφεραν μέτρια βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης (εκπαιδευτικοί 1,4,7,9,10,13, 14), ο εκπαιδευτικός 1 θα προσπαθούσε να της απευθύνει το λόγο ρωτώντας την αν θέλει να απαντήσει σε κάποια ερώτηση χωρίς να είναι αυταρχικός απέναντι της και να τη φέρει σε δύσκολη θέση. Την ίδια τακτική θα ακολουθούσε και ο εκπαιδευτικός 4 και 10 κάνοντας ερωτήσεις με σκοπό να την εμπλέξει στο μάθημα. Ο εκπαιδευτικός 10 προσθέτει ότι θα ενθάρρυνε την προσπάθεια της και θα την επιβράβευε για να συνεχίσει τη συμμετοχή της στο μάθημα. Σχετικά με τον εκπαιδευτικό 7, θα ζητούσε προσωπικά από την Άννα τον λόγω της μη συμμετοχής της. Ο εκπαιδευτικός 13 στη συζήτησή του με την Άννα θα της εξηγούσε τα θετικά της συμμετοχής στο μάθημα. Ο εκπαιδευτικός 9 θεωρεί ότι ο λόγος μη συμμετοχής της Άννας οφείλεται σε κάποιο οικογενειακό πρόβλημα για αυτό και θα το διερευνούσε συζητώντας με τους γονείς της.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός 14 θα ακολουθούσε μία διαφορετική προσέγγιση, θεωρώντας πως το πρόβλημα της Άννας ίσως είναι η έκθεση μπροστά στους συμμαθητές της. Θα συζητούσε λοιπόν μαζί της και δεν θα ενέπλεκε τους γονείς της.

Κατανοούμε δηλαδή ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί θα διατηρούσαν μια διαπροσωπική σχέση με τη μαθήτρια. Θα έδειχναν δηλαδή πραγματικό ενδιαφέρον για αυτήν και θα προχωρούσαν ακόμα και σε συζήτηση με τους ίδιους τους γονείς της ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν την προέλευση του προβλήματος. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών με χαμηλή και υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχουν μεγάλη διαφορά. Αυτό που φαίνεται να διακρίνει όμως τους εκπαιδευτικούς με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι ότι θα προσαρμόζονταν άμεσα στην κατάσταση και θα προσπαθούσαν να φέρουν το μάθημα στα μέτρα της Άννας δηλαδή στα ενδιαφέροντα της και όχι να ακολουθήσουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας τους.

5η βινιέτα: Η μαθήτριά σας η Ελένη εδώ και κάποιες βδομάδες δείχνει στεναχωρημένη. Ενώ συνήθιζε να συμμετέχει ενεργά στο μάθημα, τελευταία είναι σιωπηλή και με μηδενικό ενδιαφέρον για ό, τι διαδραματίζεται στην τάξη. Ακόμη και στα διαλείμματα που βρίσκεται με τους φίλους της φαίνεται προβληματισμένη και απορροφημένη στις σκέψεις της.

Στην περίπτωση αυτοί όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι θα μιλούσαν στην Ελένη και θα προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να καταλάβουν γιατί έχει αλλάξει η συμπεριφορά της τις τελευταίες μέρες. Στη συνέχεια, θα έρχονταν σε επαφή με το οικογενειακό περιβάλλον της μαθήτριας ώστε να ελέγξουν αν έχει συμβεί κάτι που την έχει επηρεάσει συναισθηματικά. Ο εκπαιδευτικός 8 (Υ1) υπογραμμίζει ότι αν ούτε η αρωγή της οικογένειας δεν έχει αποτέλεσμα τότε θα συνεργαζόταν και με άλλους φορείς:

Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός οφείλει εξαρχής να έχει δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης με τους μαθητές του. Οι μαθητές να έχουν «εκπαιδευτεί» να εμπιστεύονται και να στηρίζονται στο δάσκαλό τους. Είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού να καλλιεργεί κλίμα αλληλεγγύης και πίστης στο πρόσωπό του. Έτσι λοιπόν, κάθε φορά που θα αντιλαμβάνεται κάτι διαφορετικό στην συμπεριφορά των μαθητών του, να μπορεί να τους πλησιάσει και μέσα σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης να καταφέρει να πετύχει την αναγνώριση της κατάστασης και την βελτίωση ή την επίλυσή της. Βέβαια, οφείλει να

επικοινωνήσει με τους γονείς-κηδεμόνες και να συνεργαστεί μαζί τους ή και με άλλους φορείς αν χρειαστεί.

Ο εκπαιδευτικός 5(Υ3) αναφέρει ότι θα πλησίαζε την μαθήτρια και θα της έδινε το θάρρος να της εκμυστηρευτεί τι την απασχολεί. *Συνήθως τα παιδιά θέλουν να μιλήσουν σε κάποιον που εμπιστεύονται και συχνά αυτός είναι κάποιος εκπαιδευτικός.*

Σε αντίθεση με τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός 6(Χ4) αν και θα ρωτούσε προσωπικά την Ελένη για το τι της συμβαίνει και είναι πρόθυμος να την βοηθήσει σε ότι χρειάζεται δεν παρουσιάζει κάποια επιπλέον λύση όπως τη συνεργασία με τους γονείς.

Ρωτάω προσωπικά την ίδια αν συμβαίνει κάτι, της εξηγώ τι παρατηρώ και ότι είμαι πρόθυμη να τη βοηθήσω σ' ότι κι αν χρειάζεται με αγάπη και εχεμύθεια.

Οι εκπαιδευτικοί 1, 4, 5(Υ3), 6, 12,13, 14 και 15 θα συζητούσαν μαζί της ώστε να την βοηθήσουν με το ενδεχόμενο πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Εντύπωση προκαλεί η απάντηση του εκπαιδευτικού 11(Υ4)

Όχι, δεν θα έκανα κάτι. Πολλές φορές και τα παιδιά χρειάζονται τον χρόνο τους να συνειδητοποιήσουν κάποιες καταστάσεις στη ζωή τους.

Οι εκπαιδευτικοί 2(Χ3), 3(Υ2),7 και 9 θα συζητούσαν με την Ελένη σε περίπτωση όμως που δεν μπορούσαν να βρουν λύση θα προσέγγιζαν τους γονείς του κοριτσιού. Ο εκπαιδευτικός 14 δεν θα ερχόταν άμεσα σε επαφή με την Ελένη:

Τρεις – τέσσερεις μέρες θα παρατηρούσα τη συμπεριφορά της αλλά μετά από αυτό το χρονικό περιθώριο που θα της άφηνα, χωρίς να γίνω αδιάκριτη, θα συζητούσα απλά χωρίς πολλές ερωτήσεις. Σε περίπτωση που η συμπεριφορά της παρέμενε στο ίδιο επίπεδο θα ζητούσα και τη συμβουλή του προϊστάμενου μου

Στις παραπάνω περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να χρησιμοποιούν τον επιπρόσθετο ρόλο του εκπαιδευτικού, κάνουν δηλαδή το κάτι παραπάνω πέρα από το βασικό τους ρόλο με σκοπό το ομαλό κλίμα της τάξης και να καταφεύγουν και σε άλλες λύσεις για να μπορέσουν να λύσουν το πρόβλημα, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη που δείχνουν να ενδιαφέρονται για το παιδί αλλά δεν έρχονται σε επαφή με άλλους φορείς όπως την οικογένεια και τον διευθυντή ή ακόμα και τους συναδέλφους τους και αρκούνται στην απλή συζήτηση με το παιδί.

2ος άξονας: περιστατικά που απειλούν ή/και διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης συνολικά

2η βινιέτα: (Ο Κώστας είναι ιδιαίτερα κοινωνικός και με χιούμορ. Αν και αρκετές φορές δίνει έναν πολύ ευχάριστο τόνο στο μάθημα σας, συχνά δεν ξέρει πότε πρέπει να σταματήσει. Σήμερα από την αρχή του μαθήματος ο Κώστας με αστεία και πειράγματα δυσκολεύει την ροή του μαθήματος σας παρασέρνοντας και την υπόλοιπη τάξη.)

Στην περίπτωση αυτή υπάρχουν διάφορες απόψεις για τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειρίζονταν οι εκπαιδευτικοί τη συμπεριφορά του Κώστα. Αρχικά, εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι θα αναζητούσαν τον λόγο που ο Κώστας κάνει συνέχεια αστεία και πειράγματα μέσα στην τάξη με πιο πιθανό την αναζήτηση προσοχής και ενδιαφέροντος. Μερικοί εκπαιδευτικοί θα διέκοπταν το μάθημα για να τον επιπλήξουν, άλλοι θα τον άφηναν να συνεχίσει χωρίς να του δίνουν σημασία και άλλοι θα τον απέβαλλαν ώστε να συνεχιστεί η διεξαγωγή του μαθήματος. Τέλος, αρκετοί επισήμαναν τους κανόνες που πρέπει να διέπουν την σχολική τάξη, ώστε να αποφεύγονται αυτά τα περιστατικά.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ειπώθηκαν τα παρακάτω:

Εκπαιδευτικός 8 (Υ1): *Το «συμβόλαιο της τάξης» για τους κανονισμούς και τα όρια συμπεριφοράς είναι μηχανισμός αποφυγής σε τέτοιου είδους συμπεριφορές.*

Εκπαιδευτικός 3 (Υ2): *Κατά τη διάρκεια του μαθήματος δεν θα διέκοπτα το μάθημα για να του βάλω τις φωνές, διότι αυτή η αρνητική σημασία βιώνεται περισσότερο ως επιβράβευση στον Κώστα παρά ως τιμωρία επειδή αυτό που ήθελε πραγματικά ήταν η σημασία και την παίρνει έστω και με αυτόν τον τρόπο. Τέλος, θα του υπενθύμιζα τους κανόνες συμπεριφοράς που έχουν συζητηθεί στην τάξη οι οποίοι θα πρέπει να είναι ξεκάθαροι, σταθεροί και συγκεκριμένοι ώστε να μην του προκαλέσουν σύγχυση.*

Εκπαιδευτικός 5 (Υ3): *Θα του έκανα παρατήρηση και αν συνέχιζε να εμποδίζει τη διεξαγωγή του μαθήματος θα τον απέβαλα από την τάξη και στη συνέχεια θα μιλούσα μαζί του, προκειμένου να καταλάβει και να αποδεχθεί τα όρια που υπάρχουν.*

Εκπαιδευτικός 11(Υ4): *Κυρίως θα τον αγνοούσα για να μην δώσω «τροφή» στην συμπεριφορά του , δείχνοντας νευριασμένη ή κάτι άλλο που θα τον έκανε να το συνεχίσει ακόμα περισσότερο. Θα έδινα την προσοχή μου σε παιδιά που πραγματικά θέλουν να ακούσουν το μάθημα.*

Οι τέσσερεις εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να τονίζουν τα όρια που πρέπει να υπάρχουν μέσα στη σχολική τάξη. Τα όρια μπορούν να επιτευχθούν μέσω της πρακτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αυτοί διατηρούν με τους μαθητές τους.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που σκόραραν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, φαίνεται να ακολουθούν την επίπληξη ώστε να σταματήσουν την συμπεριφορά του Κώστα. Ο εκπαιδευτικός 6 (Χ4) επιλέγει να αφήσει τον Κώστα να συνεχίζει με το χιούμορ του και ζητάει από αυτόν να σταματήσει τα πειράγματα και να παρακολουθήσει το μάθημα ήσυχα:

Του αφήνω χρόνο και χώρο να ξεδιπλώσει το χιούμορ και την κοινωνικότητα του κι εφόσον παρατηρήσω ότι αυτό παρεμποδίζει το μάθημά μου, του κάνω συστάσεις για επαναφορά κι αν αυτό δυσκολέψει του δίνω κίνητρο να παρακολουθήσει το μάθημα ήσυχα.

Εκπαιδευτικός 12(Χ1*): Χωρίς φωνές και αυστηρότητα θα προσπαθούσα να αποσπάσω την προσοχή του Κώστα με κάτι που θα το θεωρούσε πιο ενδιαφέρον σχετικό με το μάθημα. Η επίπληξη μπροστά στους υπόλοιπους συμμαθητές θα προκαλέσει αναστάτωση σε όλους.*

Εκπαιδευτικός 2(Χ3): *Αν ήμουν δασκάλα του Κώστα θα προσπαθούσα να κατανοήσω αρχικά την αιτία της συμπεριφοράς του, αν δηλαδή οφείλεται στο γεγονός ότι δε βρίσκει αρκετά ενδιαφέρον το μάθημα ή αν θέλει απλώς να τραβήξει την προσοχή των συμμαθητών του και να επικοινωνήσει μαζί τους. Και στις δύο περιπτώσεις θα φρόντιζα να επιβραβεύω τις φορές που έδειχνε συγκεντρωμένος και να τονίζω ότι αυτό είναι πολύ θετικό και βοηθητικό και για εμένα ως εκπαιδευτικός και για τους υπόλοιπους μαθητές. Θα προσπαθούσα δηλαδή αντί να επικεντρώνομαι στα αρνητικά της συμπεριφοράς του και να τον «επιπλήττω» όταν έκανε φασαρία, να επιβραβεύω περισσότερο τη θετική πτυχή της συμπεριφοράς του, ώστε να επιθυμεί υποσυνείδητα να τη διατηρήσει.*

Τέλος, ο εκπαιδευτικός 15 (Χ2) φαίνεται να μην ενοχλείται από την συμπεριφορά του Κώστα αφού κάνει τόσο την ίδια όσο και τα παιδιά να περνάνε καλά. Προτείνει να δίνει στον Κώστα χρόνο από το μάθημα ώστε να τους ψυχαγωγεί.

Δε με ταράζει η συμπεριφορά του. Από τη στιγμή που τα παιδιά περνάνε καλά μαζί του και μας κάνει όλους να γελάμε δεν θέλω να του κάνω κάποια παρατήρηση. Παρόλα

αυτά θα του δίνω πάντα ή όποτε αυτός θέλει ένα 5 λεπτό από την ώρα του μαθήματος για να μας ψυχαγωγεί.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς με μέτρια συναισθηματική νοημοσύνη, οι περισσότεροι κάνουν λόγο για κανόνες και όρια που πρέπει να διέπουν τη σχολική τάξη. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς θα συζητούσαν μαζί τους και θα απαντούσαν και οι ίδιοι με χιούμορ. Άλλοι δεν θα έδιναν σημασία στον Κώστα με σκοπό να σταματήσει τα αστεία του. Ενδιαφέρον αποτελεί η απάντηση του εκπαιδευτικού 14

Σαφώς και είναι δύσκολο για ένα παιδί ή και έφηβο να διακρίνει τα όρια, καθώς πολλές φορές τα «όχι» και τα «μη» εντείνουν την κατάσταση. Στην προσπάθεια μου να κρατήσω τις ισορροπίες θα εστίαζα στους άλλους μαθητές και στη συμπεριφορά αυτών. Με ηρεμία θα απέφευγα να σχολιάσω τα χιουμοριστικά σχόλια και θα προσπαθούσα να συνεχίσω την παράδοση αφήνοντας τον Κώστα να συνεχίζει να αποσυντονίζει τα παιδιά εκείνα που «συγκινούνται» από το χιούμορ του. Κάποια στιγμή, λόγω καθημερινότητας θα πάψει να φαντάζει τόσο αστείος.

Συμπερασματικά κατανοούμε, ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, όσο και οι εκπαιδευτικοί με μέτρια και χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη θα ακολουθούσαν παρόμοιες πρακτικές. Η διαφορά με τους εκπαιδευτικούς με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διαφαίνεται στην έμφαση που δίνεται από αυτούς στο συμβόλαιο της τάξης και τους κανόνες που πρέπει να διέπουν αυτήν για μία αρμονική συνύπαρξη εκπαιδευτικών και μαθητών. Ενώ οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη ενδιαφέρονται κυρίως για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και προτιμούν να ακολουθήσουν την επίπληξη του μαθητή ή την αποβολή του από την τάξη, ώστε να συνεχίσουν το μάθημά τους χωρίς διακοπές.

3ος άξονας: περιστατικό μεταξύ συμμαθητών

3η βινιέτα: Ο Γιάννης είναι ένα χαμηλών τόνων παιδί και αρκετά εσωστρεφής ως χαρακτήρας. Στη διάρκεια του διαλλείματος βλέπετε να τον παρενοχλούν και να τον κοροϊδεύουν μια παρέα συμμαθητών του. Ο Γιάννης δείχνει πολύ αναστατωμένος ωστόσο -όπως και άλλες φορές- δέχεται παθητικά τα πειράγματα των συμμαθητών του.

Στο περιστατικό αυτό οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θα συνομιλούσαν τόσο με τον Γιάννη όσο και με τους συμμαθητές του που τον ενοχλούν. Αν τα πειράγματα

εναντίον του Γιάννη συνεχίζονταν οι εκπαιδευτικοί θα επικοινωνούσαν όχι μόνο με τους γονείς του Γιάννη αλλά και με τους γονείς των συμμαθητών του. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς θα ανέφεραν το περιστατικό στον Διευθυντή του σχολείου, ώστε να βρεθεί από κοινού λύση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί 8(Y1), 3(Y2) και 6(X4) θα διοργάνωναν δραστηριότητες με θέμα τη βία και τον εκφοβισμό ώστε να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ήταν οι εξής:

Εκπαιδευτικός 8(Y1): *Θα ακολουθήσω ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας, πολύ καλό είναι το ¨Στηρίζομαι στα πόδια μου», κατά το οποίο θα θέσω στόχο να αναπτύξω την αυτοεκτίμηση του Γιάννη, ώστε μόνος του να φροντίζει τον εαυτό του και ταυτόχρονα να αναπτυχθεί το αίσθημα αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των συμμαθητών του.*

Εκπαιδευτικός 5(Y3): *Θα μιλούσα με τον ίδιο, αλλά και με τους συμμαθητές που τον ενοχλούν, ενώ παράλληλα θα ενημέρωνα και τους γονείς*

Εκπαιδευτικός 11(Y4): *Θα προσπαθούσα να προσεγγίσω τον Γιάννη προσωπικά και να του τονώσω το ηθικό. Ακόμα και αν η πρώτη προσπάθεια δεν του έδινε θάρρος, θα του έδειχνα μετά και ιδιαίτερη προσοχή και στο μάθημα μπροστά στους συμμαθητές του για να αισθανθεί σημαντικός.*

Εκπαιδευτικός 3(Y2): *Μέσα στην τάξη θα συζητούσα με όλους <u>τους μαθητές για τα δικαιώματά τους, τους κανόνες συμπεριφοράς στο σχολείο, τους τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο, θα ενίσχυα την φιλία μεταξύ των μαθητών και θα αναδείκνυα την αλληλεγγύη της παρέας των φίλων ως το κατάλληλο μέσο για την αντιμετώπιση περιστατικών εκφοβισμού και βίας στα σχολεία</u>. Τέλος, θα ασκούσα ουσιαστική εποπτεία των χώρων του σχολείου στους οποίους πιθανολογείται εκδήλωση εκφοβισμού και βίας μεταξύ των μαθητών.*

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί με μέτρια και χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιλέγουν πιο παραδοσιακούς τρόπους προσέγγισης του θέματος, με συζήτηση κυρίως με τον Γιάννη ώστε να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και να μπορέσει να αντιμετωπίσει τους συμμαθητές του. Επιθυμούν να κάνουν φανερό στα παιδιά ότι όλοι είναι ίσοι μεταξύ τους. Εντύπωση προκαλεί η απάντηση του εκπαιδευτικού 6(X4) ο οποίος θα διοργάνωνε δραστηριότητες συναισθηματικής νοημοσύνης με σκοπό να προσεγγίσει τα παιδιά και να βελτιώσει τις μεταξύ τους σχέσεις.

Εκπαιδευτικός 6(Χ4): *Αφού κάνω συστάσεις και παρατηρήσεις στην ομάδα των συνομήλικων του που τον ενοχλούν, μέσα στην τάξη διοργανώνω δραστηριότητες ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ των μαθητών μέσω παιχνιδιού, έκφρασης συναισθημάτων κτλ ώστε οι δύο πλευρές να έρθουν πιο κοντά.*

Εκπαιδευτικός 2(Χ3): *Θα προσπαθούσα να μιλήσω πρώτα από όλα με το ίδιο το παιδί και μέσα από χαλαρές συζητήσεις να τον ξεκλειδώσω συναισθηματικά και να νιώσει ασφάλεια για να μοιραστεί τους προβληματισμούς του. Θα έκανα μια συζήτηση μαζί του σχετικά με την κατάσταση με τους συμμαθητές του και θα τον αντιμετώπιζα εξαρχής ως ικανό να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικό τρόπο τη συμπεριφορά των φίλων του.*

Εκπαιδευτικός 15(Χ2)*:Θα πρέπει να μιλήσω σε όλα τα παιδιά για τη συμπεριφορά τους. Να καταλάβουν ότι όλοι είναι ίσοι και αυτά που τους χωρίζουν είναι πιο λίγα από αυτά που τους ενώνουν.*

Εκπαιδευτικός 12(Χ1): *Στην περίπτωση του Γιάννη, θα ενημέρωνα τον διευθυντή και θα ζητούσα έναν ψυχολόγο να παρακολουθεί μαζί μας το μάθημα χωρίς να αποκαλύψει τον ρόλο της, ώστε να πάρει μία εικόνα από την κατάσταση . Αν ο ψυχολόγος αξιολογούσε πως η κατάσταση θέλει ειδική φροντίδα, θα παρακολουθούσε πιο στενά την κατάσταση, ώστε να βοηθήσει τον μαθητή.*

Όσον αφορά τις απαντήσεις των υπόλοιπων εκπαιδευτικών είναι παρόμοιες με των παραπάνω. Όλοι θα μιλούσαν τόσο με τον Γιάννη όσο και με τους συμμαθητές του που τον ενοχλούν και πιθανόν να προσέγγιζαν και τους γονείς των παιδιών. Η απάντηση όμως του εκπαιδευτικού 14 ξεχωρίζει και δεν είναι δυνατόν να μην την παραθέσουμε.

Στην περίπτωση του Γιάννη πρέπει να ενισχύσουμε το δυναμισμό του και να αποδυναμώσουμε την ανοχή που επιδεικνύει. Σε συνεργασία με κάποιους συναδέλφους(ακόμα και με τη βοήθεια παιδοψυχολόγου αν υπάρχει η δυνατότητα παροχής στο εκάστοτε σχολείο) θα δημιουργούσα μια ομάδα εστίασης παιδιών που παρουσιάζουν παρόμοιες αδύναμες συμπεριφορές. Με συζήτηση και διάφορα εργαλεία ΣΝ, θα επένδυα στην ενδυνάμωσή τους ως χαρακτήρα και δε θα επέμενα στο να επισημαίνω τη διάσταση του bulling, κάνοντας τον να νιώθει θύμα. Επομένως, η συναισθηματική ενδυνάμωση του Γιάννη είναι αυτή που ενδιαφέρει και όχι η συζήτηση

μεμονωμένων περιστατικών και η τιμωρία των παιδιών που τον παρενοχλούν, δεν θα νιώσει καλύτερα με την τιμωρία των άλλων, αλλά με τη δική του ανάπτυξη.

Κατανοούμε λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δεν αρκούνται στην απλή συζήτηση με τους μαθητές τους. Προτίθενται να οργανώσουν ένα πρόγραμμα με δραστηριότητες συναισθηματικής νοημοσύνης για όλη την τάξη με σκοπό την βελτίωση των σχέσεων. Κάνουν δηλαδή το κάτι παραπάνω καθώς φαίνεται να ενδιαφέρονται πραγματικά για τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη ακολουθούν παραδοσιακές πρακτικές με συζητήσεις με τους μαθητές αλλά και με τους γονείς τους.

4ος άξονας: περιστατικό μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα

4η βινιέτα: (Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος η κα Ανδρέου, μητέρα μιας μαθήτριάς σας, ζητά να σας μιλήσει. Θέλει διευκρινίσεις για τη βαθμολογία της κόρης της στο τελευταίο τεστ. Παραμένει σχετικά ήρεμη, ωστόσο, υπαινίσσεται ότι η χαμηλή βαθμολογία της κόρης της μάλλον οφείλεται στη δική σας ανεπάρκεια και απόδοση ως εκπαιδευτικού.)

Στο τελευταίο περιστατικό οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι θα αντιμετώπιζαν με ψυχραιμία το θέμα και θα προσπαθούσαν να συζητήσουν με την μητέρα και να της δείξουν ότι δεν υπάρχουν διακρίσεις μεταξύ των μαθητών και ότι ένας βαθμός δεν κρίνει το ακαδημαϊκό επίπεδο της μαθήτριας. Επιπλέον, μέσω της συζήτησης θα προσπαθούσαν να εκμαιεύσουν τον λόγο που η μαθήτρια πήρε χαμηλή βαθμολογία όπως η μη κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου, ο λάθος τρόπος διαβάσματος, ο χρόνος που αφιέρωσε στο μάθημα ή/και κάτι ψυχολογικό που μπορεί να την επηρέασε. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να εφαρμόζουν την ενεργητική ακρόαση και να προτείνουν περισσότερους τρόπους επίλυσης του θέματος με ευελιξία. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός 8(Υ1) αναφέρει:

Θα τη δεχτώ, θα την ακούσω με ενεργητική ακρόαση, θα ανακεφαλαιώσω, χρησιμοποιώντας τα δικά της λόγια, παρουσιάζοντας το πρόβλημα όπως αυτή το περιέγραψε, με σκοπό να το ακούσει ξανά και μετά χωρίς να καλλιεργήσω εντάσεις, θα περιγράψω την απόδοση του παιδιού της χρησιμοποιώντας τεκμήρια και αποδείξεις και δεν δίνω αξία στους υπαινιγμούς της.

Ο εκπαιδευτικός 3(Υ2) υποστηρίζει ότι η απόδοση της μαθήτριας ίσως να οφείλεται σε κάτι ψυχολογικό που την έχει επηρεάσει όχι μόνο στο δικό της μάθημα.

Θα συζητούσα μαζί της τονίζοντας της πως δεν θα κρίνω την εικόνα της κόρης της επειδή είχε μία ατυχία στο τελευταίο τεστ και αυτό στην περίπτωση που στα προηγούμενα τεστ τα είχε πάει καλά. Θα την συμβούλευα να συζητήσει με την κόρη της για το πώς αισθάνεται αυτό το διάστημα. Ίσως το παιδί είναι αγχωμένο… ή το ενοχλεί κάτι…. Σαν εκπαιδευτικός θα έκανα έναν διάλογο και εγώ με την μαθήτρια και θα ερευνούσα αν αυτό το διάστημα γίνεται το ίδιο και στα υπόλοιπα μαθήματα.

Ο εκπαιδευτικός 5(Υ3) δεν αφήνει την μητέρα να δείξει έλλειψη εμπιστοσύνης στο πρόσωπό της και προσπαθεί μαζί με τη μητέρα να βοηθήσει τη μαθήτρια να βελτιωθεί.

Θα προσπαθούσα να της εξηγήσω πως η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εκπαιδευτικό δεν βοηθάει το παιδί της. Ότι άλλα παιδιά είχαν πολύ καλές επιδόσεις και μάλλον θα πρέπει να δούμε πως θα βοηθήσουμε τη μαθήτρια να βελτιωθεί.

Εκπαιδευτικός 11(Υ4): *Δεν θα έκανα κάτι. Ένας γονιός με τέτοια ιδεολογία δύσκολα ακούει και καταλαβαίνει την γνώμη των άλλων. Απλά θα την ευχαριστούσα που ενδιαφέρθηκε για την απόδοση της κόρης της.*

Όσον αφορά τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που σκόραραν χαμηλά, φαίνεται ότι θα χρησιμοποιούσαν πιο παραδοσιακούς τρόπους, θα εξηγούσαν στη μητέρα τους λόγους που η κόρη της βαθμολογήθηκε χαμηλά, θα παρουσίαζαν το γραπτό της μαθήτριας στη μητέρα και δεν θα άφηναν περιθώρια υπαινιγμών όσον αφορά τη δουλειά τους.

Θα προσπαθούσα να πείσω την μητέρα ότι η κόρη της έχει δυνατότητες να βελτιωθεί και ότι απλώς χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια και μελέτη εκ μέρους της. Επιπλέον, θα παρουσίαζα το γραπτό στη μητέρα και θα εξηγούσα τα λάθη που έκανε η κόρη της τα οποία μέσα από την επανάληψη μπορούν εύκολα να διορθωθούν 2(Χ3)

*Της εξηγώ με επιχειρήματα τους λόγους της βαθμολογίας και δεν αφήνω περιθώρια για υπαινιγμούς.*6(Χ4)

Δεν θα αφήσω κανέναν να μου πει πως θα κάνω τη δουλειά μου, όπως και εγώ δεν ανακατεύομαι στη δική της. Γνωρίζω το επίπεδο των μαθητών μου και πράττω αναλόγως. 15(Χ2)

Εκπαιδευτικός 12(Χ1): *Αρχικά, θα προσπαθούσα να εξηγήσω στη μητέρα σε ποιο επίπεδο θεωρώ ότι είναι οι δυνατότητες της μαθήτριας. Έπειτα, θα της εξηγούσα πως όλη η προσπάθεια η δική μου έχει ελεγχθεί και αξιολογηθεί από τον σύμβουλο.*

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προσπαθούν να αντιμετωπίσουν με ψυχραιμία την κα. Ανδρέου. Δεν διστάζουν να της προτείνουν ακόμα και τεχνικές διαβάσματος ώστε να τις εφαρμόσει στην κόρη της. Εντύπωση αποτελούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών 4 και 11 οι οποίοι δεν θα αντιδρούσαν, με τον πρώτο εκπαιδευτικό να υποστηρίζει πως δεν μπορεί να την δεχτεί εν ώρα διαλείμματος και τον δεύτερο να αρνείται να αντιδράσει καθώς πιστεύει ότι η κα. Ανδρέου είναι έτσι και δεν πρόκειται να αλλάξει. Τέλος, δεν θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στη πιθανή διαχείριση της κατάστασης από τον εκπαιδευτικό 10

Θα προσπαθούσα να εξηγήσω στην κα Ανδρέου όλη τη συμπεριφορά της κόρης της στο μάθημα, αν ακούει, αν είναι προσεκτική, αν αποσπάται η προσοχή της καθώς μια επίδοση σε ένα τεστ δεν εξαρτάται μόνο από το διάβασμα αλλά και από όλη τη συμμετοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μέσα στην αίθουσα αποτυπώνεται περίπου το 60-70% της νέας πληροφορίας που λαμβάνει το παιδί.

Με βάση το υποθετικό περιστατικό μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα που δόθηκε παραπάνω, βλέπουμε ότι οι ερωτηθέντες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δέχονται τη μητέρα της μαθήτριας, ακούν πραγματικά το πρόβλημά της και προσπαθούν να βρουν αν η χαμηλή επίδοση της μαθήτριας είναι μόνο για αυτό το χρονικό διάστημα και μόνο στο μάθημα τους ή συμβαίνει και σε άλλα μαθήματα. Θα προσπαθούσαν δηλαδή να παρατηρήσουν τη μαθήτρια για ένα χρονικό διάστημα και να συζητήσουν με τους υπόλοιπους συναδέλφους για να δουν αν παρατηρούν το ίδιο φαινόμενο. Σε κάθε περίπτωση αποκρίνονται με αυτοπεποίθηση στη μητέρα της μαθήτριας και δεν της αφήνουν περιθώρια να υπονομεύσει τη δουλειά τους. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη θα επικοινωνούσαν με τη μητέρα τονίζοντας ότι ξέρουν τη δουλειά τους και δεν είναι υπεύθυνη αυτή για να τους κρίνει. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη δεν υποστηρίζει ότι η χαμηλή βαθμολογία της μαθήτριας οφείλεται σε κάποιον άλλον παράγοντα, όπως ψυχολογικό και κανείς δεν αναφέρει ότι θα διερευνούσε περαιτέρω το ζήτημα.

7. Συζήτηση

Ο τομέας της διερεύνησης της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική τάξη και η επίδραση της σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι φτωχός βιβλιογραφικά, ενώ δεν υπάρχουν μελέτες που να διευρύνουν τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με τη Βάσιου (2019), οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο, δήλωναν υψηλότερα ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας, βίωναν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, περισσότερο θετικό συναίσθημα, λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση και λιγότερο αρνητικό συναίσθημα και όχι άγχος στην εργασία τους. Σύμφωνα με την Μαστοροδήμου (2008), η οποία πραγματοποίησε έρευνα από την πλευρά των μαθητών, οι μαθητές περιέγραψαν τον καλύτερο καθηγητή της σχολικής τους τάξης σαν έναν άνθρωπο με διαπροσωπικές ικανότητες που έδειχνε ενδιαφέρον για τα προβλήματα των μαθητών του και οι μαθητές είχαν τη διάθεση να μιλούν μαζί του και να ζητούν τη γνώμη του καθώς τις σχέσεις τους χαρακτήριζε η αμοιβαία εμπιστοσύνη και συνεργασία.

Σε αυτή την ενότητα θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά με βάση τις απαντήσεις τους. Παρακάτω παραθέτονται αρχικά οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη:

Εκπαιδευτικός 8 (Υ1)

Είναι αυτός που έδωσε την υψηλότερη βαθμολογία (53) στο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έχει μία βαθιά κατανόηση του ρόλου του με αποτέλεσμα να χρησιμοποιεί επιπλέον τρόπους προσέγγισης των μαθητών του. Ο εκπαιδευτικός αυτός ενδιαφέρεται για τη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών όχι μόνο με τους μαθητές του αλλά και με τους γονείς αυτών. Βάζει τον άνθρωπο πάνω από όλα και διαθέτει χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης. Κατανοεί ότι δεν μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του μόνο με την απλή παράδοση του μαθήματος και έχει την ανάγκη να επικοινωνεί και περαιτέρω με τους μαθητές του, να δείχνει κατανόηση και να τους βοηθάει. Για κάθε πρόβλημα που δημιουργείται έχει μια

εξήγηση και προσπαθεί να λύσει τυχόν προβλήματα με τη συζήτηση. Προσαρμόζεται σε κάθε περίπτωση ανάλογα με αυτόν που έχει απέναντί του.

Εκπαιδευτικός 3(Y2)

Ο εκπαιδευτικός 3 έχει την δεύτερη υψηλότερη βαθμολογία (52), στο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται πολύ κοινωνικός και άμεσος. Προσπαθεί να προσεγγίσει τους μαθητές του με εναλλακτικούς τρόπους. Επιθυμεί να έχει σχέση τόσο με τους συναδέλφους του όσο και με τον οικογενειακό κύκλο των μαθητών του. Φαίνεται να ακολουθεί το ευέλικτο διδακτικό στυλ, να προσαρμόζεται δηλαδή ανάλογα με τις καταστάσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του. Ο τρόπος που προτιμά να ακολουθεί στις λύσεις των προβλημάτων που τυχόν προκύψουν είναι η συζήτηση, δείχνοντας ουσιαστικό ενδιαφέρον απέναντι στους μαθητές.

Εκπαιδευτικός 5(Y3)

Ο εκπαιδευτικός 5 έχει την αμέσως υψηλότερη βαθμολογία (51), στο εργαλείο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Φαίνεται ένας άνθρωπος εξωστρεφής. Προσπαθεί να δημιουργήσει ένα καλό σχολικό κλίμα μέσα στην τάξη. Διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του ανάλογα με το άτομο που έχει απέναντί του και την περίπτωση που αντιμετωπίζει. Φαίνεται να ακολουθεί το αυστηρό - ευέλικτο διδακτικό στυλ καθώς δε διστάζει να τιμωρήσει με αποβολή κάποιον από τους μαθητές του ώστε να διατηρήσει το ήρεμο κλίμα της τάξης. Δείχνει κατανόηση απέναντι στους μαθητές του χωρίς να τους κρίνει και να τους φέρνει σε δύσκολη θέση. Σε κάθε περίπτωση χρησιμοποιεί τον επιπρόσθετο ρόλο του, πάντα με ενδιαφέρον απέναντι στους μαθητές του χωρίς να ξεχωρίζει κανέναν.

Εκπαιδευτικός 11(Y4)

Έχει την τέταρτη μεγαλύτερη βαθμολογία συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο εκπαιδευτικός αυτός αν και έχει σκοράρει υψηλά φαίνεται να είναι απόμακρος και να μην ενδιαφέρεται σε μεγάλο βαθμό για τους μαθητές του. Σε δύο από τα περιστατικά που ρωτήθηκε επίλεξε να μην αντιδράσει. Φαίνεται να δρα μόνος του χωρίς να χρησιμοποιεί τον επιπρόσθετο ρόλο του και την βοήθεια άλλων φορέων.

Εκπαιδευτικοί με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη

Εκπαιδευτικός 12(X1)

Ο εκπαιδευτικός αυτός ισοβαθμεί σε σκορ με τον εκπαιδευτικό 15. Πρόκειται για έναν άνθρωπο που δείχνει να ενδιαφέρεται πραγματικά για τους μαθητές του και έχει μια στενή επαφή με τους γονείς των μαθητών. Φαίνεται ευαίσθητος και προσπαθεί πάντα με ψυχραιμία να αντιμετωπίσει κάθε κατάσταση που θα προκύψει.

Εκπαιδευτικός 15(Χ2)

Ο εκπαιδευτικός αυτός είναι τρίτος στη σειρά χαμηλότερης βαθμολογίας. Φαίνεται ένα άτομο που δεν έχει πολύ υπομονή. Προσπαθεί να λύσει τα προβλήματα της τάξης με συζήτηση. Δεν δίνει χώρο στους γονείς να τον προσβάλουν. Όσον αφορά το διδακτικό στυλ δεν φαίνεται να παρουσιάζει αυστηρότητα αλλά επιλέγει το χιούμορ και να περνάει καλά στην τάξη.

Εκπαιδευτικός 2(Χ3)

Ο εκπαιδευτικός 2 σημείωσε τη δεύτερη χαμηλότερη βαθμολογία συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο εκπαιδευτικός αυτός διαθέτει γνώσεις πάνω στο γνωστικό αντικείμενο και τη διδακτέα ύλη. Προσπαθεί να μένει πιστός στο πρόγραμμα είναι συναισθηματικός και ευαίσθητος και προσπαθεί να κερδίσει το ενδιαφέρον των μαθητών του μέσω της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Εκπαιδευτικός 6(Χ4)

Ο εκπαιδευτικός 6 είχε τη χαμηλότερη βαθμολογία (39), στο ερωτηματολόγιο συναισθηματικής νοημοσύνης. Πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό που είναι ευαίσθητος και προσπαθεί να αντιμετωπίσει όλα τα προβλήματα με ψυχραιμία και συζήτηση προσπαθώντας να μην ξεπεράσει τα όρια.

Τέλος, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς με μέτρια συναισθηματική νοημοσύνη ξεχωρίζει ο εκπαιδευτικός 14, ο οποίος φαίνεται να χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό την ενσυναίσθηση και να αντιμετωπίζει με βάση αυτήν πολλά από τα σχολικά προβλήματα που τον ταλανίζουν. Δείχνει να έχει επιμονή και υπομονή, ευελιξία και προσαρμοστικότητα.

Συμπερασματικά κατανοούμε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη θα έκαναν κάτι παραπάνω για να μπορέσουν να βοηθήσουν τόσο τους μαθητές τους, τους γονείς αυτών αλλά και το ίδιο το σχολείο. Δεν θα βασίζονταν απλά στον βασικό τους ρόλο ως εκπαιδευτικοί αλλά θα χρησιμοποιούσαν τον επιπρόσθετο ρόλο τους μέσα από καινοτόμες και δημιουργικές δραστηριότητες, εξωσχολικές

δραστηριότητες και συμπεριφορές που θα βοηθούσαν τόσο τους συναδέλφους τους όσο και τον διευθυντή. Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί παρόλο που έχουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες, είναι πρόθυμοι να πετύχουν νέους στόχους βελτιώνοντας το σχολείο στο οποίο εργάζονται. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη ενδιαφέρονται κυρίως για την διεκπεραίωση της διδακτικής ύλης και την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος χωρίς διακοπές. Αν και δείχνουν να ενδιαφέρονται για τους μαθητές τους δεν αναφέρουν κάποιο καινοτόμο τρόπο αντιμετώπισης των υποθετικών καταστάσεων για τις οποίες ερωτήθηκαν.

8. Εφαρμογές της παρούσας έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και την επίδραση αυτής στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στη διδακτική πράξη προσπαθώντας να καταδείξει τη σημασία αυτών των χαρακτηριστικών για την επιτυχή άσκηση του έργου τους. Πρόκειται για πρωτότυπη έρευνα καθώς οι έννοιες αυτές έχουν μελετηθεί μεμονωμένα στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο και για πρώτη φορά γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστούν όλα τα χαρακτηριστικά που εμπεριέχονται στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν και ανεπτυγμένες δυνατότητες προσαρμογής στο εκάστοτε περιστατικό που μπορεί να προκύψει στο σχολείο που εργάζονται. Επομένως, επιμορφωτικά προγράμματα βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα πρώτο βήμα για την καλύτερη προετοιμασία τους.

Βέβαια, αν θέλουμε οι παραπάνω προτάσεις να γίνουν πραγματικότητα, θα πρέπει να αλλάξει και η διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών. Και ίσως κάποτε οι εκπαιδευτικοί να επιλέγονται με κριτήριο, μεταξύ άλλων, με βάση τα επίπεδα συναισθηματικής τους νοημοσύνης, που αποτελεί βασικό προσόν που πρέπει να διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι πέρα από την στείρα γνώση της διδακτέας ύλης να γνωρίζουν από θέματα διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου παράγοντα. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να βοηθήσει έστω και λίγο προς αυτήν την κατεύθυνση.

9. Περιορισμοί της έρευνας

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που εξετάστηκαν (15) δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων από τη χρήση του ποσοτικού εργαλείου μέτρησης των βινιέτων. Η επιλογή του εργαλείου της Schutte βοήθησε στη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών μέσω ερωτήσεων αυτοαναφοράς. Χρήσιμη θα ήταν η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και η επίδραση της στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική τάξη με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων, σε ένα μεγαλύτερο δείγμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aktan, S. (2012). Ögrencilerin ˘ akademik bas¸ arısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve ögretmenlerin ˘ ögretim ˘ stilleri arasındaki ilis¸ ki. Unpublished PhD. Dissertation. Enstitüsü Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler.

Allen, T. D., Herst, D. E. L., Bruck, C. S., & Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(2), 278–308. https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.2.278

Αλεξανδράτου, Β., (2014). Η συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με το κλίμα της τάξης και τησχολική επίδοση των παιδιών. Αδημοσίευτη διατριβή.

Alvidrez, J., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91,* 731-746. http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.91.4.731.

Ashforth, Blake & Kreiner, Glen & Fugate, Mel. (2000). All in A Day's Work: Boundaries and Micro Role Transitions. *Academy of Management Review, 25,* 472-491. 10.5465/AMR.2000.3363315.

Babad, E.. (2009). The social psychology of the classroom. *The Social Psychology of the Classroom. 1-263.* 10.4324/9780203872475.

Bar-On, R. (1997). The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health Systems.

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

Beaman, R., Wheldall, K., & Kemp, C. (2006). Differential teacher attention to boys and girls in the classroom. *Educational Review, 58*(3), 339–366. https://doi.org/10.1080/00131910600748406

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*(7), 749-764.

Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly, 21,* 262–285.

Betoret, Fernando. (2006). Stressors, Self- Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology - EDUC PSYCHOL-UK. 26.* 519-539. 10.1080/01443410500342492.

Blazar, D., & Kraft, M. A. (2016). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 39*(1), 146–170. doi:10.3102/0162373716670260

Brackett, Marc & Rivers, Susan & Salovey, Peter. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass. 5*. 88 - 103. 10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x.

Briere, D. E., Simonsen, B., Myers, D., & Sugai, G. (2013).Increasing new teachers' specific praise rates using a within-school consultation intervention. *Journal of Positive Behavior Interventions.* Manuscript submitted for publication.

Brooks, R., & Goldstein, S. (2008). The Mindset of Teachers Capable of Fostering Resilience in Students. *Canadian Journal of School Psychology, 23*(1), 114–126. doi:10.1177/0829573508316597

Brophy, J. E. (1983). Research on self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology, 75,* 631-661. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.75.5.631.

Bullough Robert. (2009). Seeking Eudaimonia: The Emotions in Learning to Teach and to Mentor. 10.1007/978-1-4419-0564-2_3.

Caruso, David & Mayer, John & Salovey, Peter. (2002). Emotional intelligence and emotional leadership.

Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Γεροχρήστου, Χριστίνα. (2017). Η ικανοποίηση των μαθητών ως βασικός πυλώνας της Διοίκησης Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση,*

Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία. 1. 377. 10.12681/elrie.802.

Γιαννούλης, Ν. Ι.(1980) *Εισαγωγή στη Γενική Διδακτική*. 2η Έκδοση. Αθήνα.

Cherniss, C., & Caplan, R. D. (2001). A Case Study in Implementing Emotional Intelligence Programs in Organizations. Journal of Organizational Excellence, 21(1), 73–85. doi:10.1002/npr.1121

Claxton, Guy. (2003). Learning Is Learnable (And We Ought To Teach It).

Δαραής, Κ. (2008). «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας, ο δάσκαλος σε ρόλο συμβούλου γονέων παιδιών με ιδιαιτερότητες». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 14*, 163-179, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education, *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300-314.

Δεδικούση, Α., Γωνίδα, Ε. & Κιοσέογλου, Γ. (2013). Κατανόηση συναισθημάτων και συναισθηματική επίγνωση κατά τη σχολική ηλικία: Η συμβολή της γνωστικής επίδοσης των παιδιών και των αντιλήψεών τους για τη γονεϊκή ζεστασιά ή ψυχρότητα, *Ι Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας ΑΠΘ*, 1-31.

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 http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.001

Δουλκέρη Τέσσα (2015). Οδηγός μεθοδολογίας για τις κοινωνικές έρευνες. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Δράκος, Γ. Δ. (1999). Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας: λογοπαίδεια-λογοθεραπεία. Αθήνα: Περιβολάκι & Ατραπός.

Egeberg, H. M., McConney, A., & Price, A. (2016). Classroom Management and National Professional Standards for Teachers: A Review of the Literature on Theory and Practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(7). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n7.1

Emmer, E. T. (1994). Teacher emotions and classroom management. *Annual Meeting of the American Educational Research Association.* New Orleans, LA.

Farrell, T. S., & Ives, J. (2014). *Exploring teacher beliefs and classroom practices through reflective practice: A case study. Language Teaching Research, 19(5), 594–610*

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature* (FMHI Publication #231). Tampa, FL:University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.

Φραγκιαδάκη, Ε. (2014).*Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της σχολικής τάξης: σχέσεις και διαμόρφωση συμπεριφοράς*. Επιμορφωτικό Υλικό Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλλινοστούντων μαθητών.

Fraser J, et al. (1991) Ubiquitin gene expression: response to environmental changes. *Curr Genet 20*(1-2):17-23

George, J. M., & Bettenhausen, K. (1990). Understanding prosocial behavior, sales performance, and turnover: A group-level analysis in a service context. *Journal of Applied Psychology, 75*(6), 698–709. https://doi.org/10.1037/0021-9010.75.6.698

Gest, S. D., & Gest, J. M. (2005). Reading tutoring for students at academic and behavioral risk: Effects on time-on-task in the classroom. *Education & Treatment of Children,* 28,25–47.

Golby Michael (1996) Teachers' Emotions: an illustrated discussion, *Cambridge Journal of Education, 26*:3, 423-434, DOI: 10.1080/0305764960260310

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* Bantam Books, Inc

Goleman D.(1998). Working with emotional intelligence. London: Bloomsbury.

Goodman, R. L., & Burton, D. M. (2010). The inclusion of students with BESD in mainstream schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties, 15,* 223–237.

Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style.* Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.

Grasha, A. F. (2002). The dynamics of one-on-one teaching. *College Teaching, 50*(4), 139–146.

Hannam, R. L., & Jimmieson, N. L. (2002). The relationship between extra-role behaviours and job burnout for primary school teachers: A preliminary model and

development of an organisational citizenship behaviour scale. In: Shilton,Wendy, Jeffrey and Ruth 2002 Annual Conference of the Australian Association for Research, Brisbane, 1e5 December 2002 (pp. 1-17).

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811–826. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7

Hattie, John & Timperley, Helen. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research. 77*. 81-112. 10.3102/003465430298487.

Heimlich, Joseph & Norland, Emmalou. (2002). Teaching Style: Where Are We Now?. *New Directions for Adult and Continuing Education. 2002.* 17 - 26. 10.1002/ace.46.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/5826

Jeffries, C., and D. W. Maeder. 2005. "Using Vignettes to Build and Assess Teacher Understanding of Instructional Strategies." *The Professional Educator 27* (1&2): 17–28

Jehn, Karen & Northcraft, Gregory & Neale, Margaret. (1999). Why Differences Make a Difference: A Field Study of Diversity, Conflict and Performance in Workgroups. Administrative Science Quarterly - ADMIN SCI QUART. 44. 741-763. 10.2307/2667054.

Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review. *Psychological Review, 93,* 429-445. http://dx.doi.org/10.1037//0033-295X.93.4.429.

Jussim, L. (1989). Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 469-480. http://dx.doi.org/10.1037//0022-3514.57.3.469.

Kafetsios, K. (2003). Attachment, emotion regulation and psychological well being: Review and clinical applications. Encephalos, 40, 30-45 [*in Greek with English abstract.* www.encephalos.gr]

Καράμηνας, Ι., **(**2001), Διαδίκτυο και εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρητική προσέγγιση και μια πρόταση για τη διδακτική αξιοποίησή του στο Δημοτικό Σχολείο, *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 120-121*, (76-84).

Kauffman, J. M., & Brigham, F. J. (2009). *Working with troubled children.* Verona, WI: Full Court Press.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 9*(5-6), 443-456.

Κεπενού Ειρήνη (2015). «Επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση και ψυχικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών». Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών

Klaus R. Scherer, Rainer Banse and Harald G. Wallbott (2001). Emotion Inferences from Vocal Expression Correlate Across Languages and Cultures, *Journal of Cross-Cultural Psychology 2001 32: 76*

Κοσσυβάκη Φ. (1997). Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης. Gutenberg, Αθήνα.

Kocoglu, Zeynep. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: A study of Turkish EFL pre-service teachers. *Teacher Development. 15.* 471-484. 10.1080/13664530.2011.642647.

Koundourou, C. (2012). Developing staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with social emotional and behaviourial difficulties (SEBD). Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties International Perspectives on Inclusive Education, 2, 93–106.

Κυριακούλη, Ε. (2017). Η αλεξιθυμία και η σχέση της με τη δυσλεξία: μια προσπάθεια απάντησης. *Επιστήμες αγωγής, 2017(3),* 112-124. Ανακτήθηκε από http://ediamme.edc.uoc.gr/index.php?id=29,0,0,1,0,0

Λαθούρης, Α. Π. (2014). Συναισθηματική νοημοσύνη: μελέτη περίπτωσης φαρμακευτικής εταιρείας. (Μεταπτυχιακή Διατριβή), Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, Πειραιάς.

Lasky, S. (2000). The cultural and emotional polities of teacher-parent interactions. *Teaching Teacher Education, 16,* 843-860. doi:10.1016/S0742-051X(00)00030-5

Leary, T. (1957). Interpersonal diagnosis of personality; a functional theory and methodology for personality evaluation. Ronald Press.

Leder, G. C. (1988). *Do Teachers Favor High Achievers? Gifted Child Quarterly, 32(3), 315–320.* doi:10.1177/001698628803200304

Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education, 64*(3), 190–208. https://doi.org/10.2307/2112851

Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: a theoretical model using in class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 546-559.

Μαστοροδήμου, Ε. (2008). Διαστάσεις της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης στον ορισμό του «καλού δασκάλου», μέσα από τις αντιλήψεις των μαθητών.

Maulana, R., Opdenakker, M. C., Brok, P. den, & Bosker, R. (2011). Teacher-student interpersonal relationship in Indonesia: profiles and importance to student motivation. Asia Pacific Journal of Education, 31, 33e49

Mayer, J.D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment, 50,* 772-781.

Mayer J., Salovey P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter, eds Emotional Development and Emotional Intelligence :Educational Implications. New York :Basic Books;1- 31

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

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence.* In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (p. 396–420). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019

Μήττα Αγορίτσα (2018). «Πώς η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας;». Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Misbah, Z., Gulikers, J., Maulana, R. & Mulder, M., Aug-2015, *Teaching and Teacher Education. 50*, p. 79-89 11 p.

Mortiboys, A. (2005) Teaching with Emotional Intelligence, Routledge.

Μπαντή Ευτυχία (2010). Προγράμματα συναισθηματικής ανάπτυξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Παραδείγματα από τη διεθνή και ελληνική πραγματικότητα. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μπίκος, Κωνσταντίνος (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*

Muller, Chandra. (2001). The Role of Caring in the Teacher- Student Relationship for At- Risk Students. *Sociological Inquiry. 71*. 241 - 255. 10.1111/j.1475-682X.2001.tb01110.x.

Neale, M., & Griffin, M. A. (2006). A model of self-held work roles and role transitions. *Human Performance, 19*(1), 23e41.

Νομικού, Μαρία-Αμαλία (2019), Η σχέση της ικανότητας ρύθμισης των συναισθημάτων και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίηση. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ντούσκας, Ν. Θ. (2005). Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση. Πρέβεζα: Ιδιωτική Έκδοση.

Palak, D., & Walls, R. T. (2009). *Teachers' Beliefs and Technology Practices: A Mixed-Methods Approach.* Journal of Research on Technology in Education, 41, 417-441. http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2009.10782537

Parker, S. K. (1998). Enhancing role breadth self-efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology, 83*(6), 835–852. https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.6.835

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Penner, L. A., Midili, A. R., & Kegelmeyer, J. (1997). Beyond job attitudes: A personality and social psychology perspective on the causes of organizational

citizenship behaviour. Human Performance, 10, 111-132 Penner, L. A., Midili, A. R., & Kegelmeyer, J. (1997). Beyond job attitudes: A personality and social psychology perspective on the causes of organizational citizenship behaviour. Human Performance, 10, 111-132

Penner, L. A., Midili, A. R., & Kegelmeyer, J. (1997). Beyond job attitudes: A personality and social psychology perspective on the causes of organizational citizenship behaviour. *Human Performance*, 10, 111-132.

Penrose, A. & Perry, Chris & Ball, I.. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research. 17*.

Πετρουλάκης, Ν. (1981) Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία, Αθήνα: Φελέκη

Pianta, Robert & Allen, Joseph. (2008). Building Capacity for Positive Youth Development in Secondary School Classrooms: Changing Teachers' Interactions With Students. 10.1093/acprof:oso/9780195327892.003.0002.

Pithers, R. T. & Soden, R. (2000), Critical thinking in education: A review, *Educational Research, 42*, 237-249.

Πλατσίδου Μαρία (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλαιάς έννοιας. Επιστήμες της Αγωγής. 1. 27-39..

Πλατσίδου, Μ. (2010). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά Μοντέλα, Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ραυτοπούλου Ειρήνη - Μαρκέλλα (2008). «Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στη σχολική μονάδα: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων με τους μαθητές και η επίδρασή τους στα μαθησιακά αποτελέσματα» Διπλωματική, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Renold, E. (2002). *Presumed Innocence. Childhood, 9(4), 415–434.* doi:10.1177/0907568202009004004

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2005). ''I've decided to become a teacher'': influences on career change. *Teaching and Teacher Education, 21(5),* 475e489

Roache, Joel & Lewis, Ramon(Rom). (2011). Teachers' Views on the Impact of Classroom Management on Student Responsibility. *Australian Journal of Education. 55.* 10.1177/000494411105500204.

Roorda, Debora & Koomen, Helma & Spilt, Jantine. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. Review of Educational Research. 81. 493-529. 10.3102/0034654311421793.

Rosenthal, R. (1991). Teacher expectancy effects: a brief update 25 years after the Pygmalion experiment. *Journal of Research in Education, 1,* 3-12.

Salim, Hannah & Dzulkiply, Ahmad & Harrison, Rhett & Fletcher, Christine & Kassim, Abd Rahman & Potts, Matthew. (2012). Stingless bee (hymenoptera: Apidae: Meliponini) diversity in dipterocarp forest reserves in Peninsular Malaysia. The Raffles bulletin of zoology. 60. 213-219.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 167–177.

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai,G. (2008). A review of evidence based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children, 31,* 351–380.

Skaalvik, Einar & Skaalvik, Sidsel. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology. 99.* 611-625. 10.1037/0022-0663.99.3.611.

Somech, A. and Ron, I. (2007) “Promoting organizational citizenship behavior in schools: the impact of individual and organizational characteristics,” *Educational Administration Quarterly*, 43 (1), February, 38-66.

Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behaviors in schools: The relationship between job satisfaction, sense of efficacy, and teacher’s extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education, 16*(5), 649-659.

Sprague, J., Walker, H., Stieber, S., Simonsen, B., Nishioka, V.,& Wagner, L. (2001). Exploring the relationship between school discipline referrals and delinquency. *Psychology in the Schools, 38,* 197–206.

Stitt-Gohdes, Wanda. (2003). Student Teachers and Their Students: Do Their Instructional and Learning Preferences Match?. *Business Education Forum.*

Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis,* 10,349–367.

Südkamp, A., Kaiser, J., & Moller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 104,* 743-762. http://dx.doi.org/10.1037/a0027627.

Sutton, R. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education (pp. 259-274).* San Diego, CA: Academic Press. http://dx.doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50016-2

Tebbs, Trevor James, "Assessing teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills" (2000). *Doctoral Dissertations*. AAI9997207. https://opencommons.uconn.edu/dissertations/AAI9997207

Telli, Sibel & Pj, Brok & Cakiroglu, Jale. (2008). Teacher-Student Interpersonal Behavior in Secondary Science Classes in Turkey. *Journal of Classroom Interaction.* 42.

Tepper, Bennett & Duffy, Michelle & Shaw, Jason. (2001). Personality moderators of the relationship between abusive supervision and subordinates' resistance. *The Journal of applied psychology. 86.* 974-83. 10.1037/0021-9010.86.5.974.

Tominey, S. L., O'Bryon, E. C., Rivers, S. E., & Shapes, S. (2017). Teaching emotional intelligence in early childhood. *Young Children 72*(1).

Τσατσούλη Αγγελική (2017), Αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Van Dyne, Linn & Cummings, L.L. & Parks, Judi. (1995). Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity. *Research in Organizational Behavior.* 17. 215-285.

Van Dyne, L. (1993). In-role and extra-role behaviors: Cross level and longitudinal ewects of individual similarity to other group members. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, MN.

Van Dyne, L., Cummings, L. L., & McLean Parks, J. (1995). Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity. *Research in Organizational Behavior, 17, 215-285.*

Van Dyne, L., Grahm, J. W., & Dienesh, R. M. (1994). Organizational citizenship behavior: construct redefinition, measurement and validity. *Academy of Management Journal, 37,* 765-802.

Urhahne, D., Zhou, J., Stobbe, M., Chao, S. H., Zhu, M. J., & Shi, J. N. (2010). Motivationale und affektive Merkmale unterschatzter Schüler. Ein Beitrag zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkraften [Motivational and affective characteristics of underestimated students: A contribution to the diagnostic competence of teachers]. *Zeitschrift für Padagogische Psychologie [German Journal of Educational Psychology], 24,* 275-288. http://dx.doi.org/10.1024/10100652/a000021.

Wang, S. S., Treat, T. A., & Brownell, K. D. (2008). Cognitive processing about classroom-relevant contexts: Teachers' attention to and utilization of girls' body size, ethnicity, attractiveness, and facial affect. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 473–489. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.473

Wentzel, K. R. (2009). Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts (pp. 301-322). Handbook of Motivation at School.

Wesselink, Renate, Dekker-Groen, Agaath Biemans, Harm & Mulder, Martin. (2010). Using an instrument to analyse competence- based study programmes: experiences of teachers in Dutch vocational education and training. *Journal of Curriculum Studies.* 42. 813-829. 10.1080/00220271003759249.

Woods, P; Bennett, N; Harvey, J. and Wise, C. (2004), Variables and dualities in distributed leadership, *Educational Management Administration and Leadership, 32*(4), pp. 439-457.

WUBBELS, T., CRÉTON, H.A., BREKELMANS, M. and HOOYMAYERS, H.P. (1987) 'Perceptions of the teacherstudent relationship' *Tijdschrift voor Onderwijsresearch,* 12, 1, pp. 3–16

Wubbels, Theo & Brekelmans, M. & Pj, Brok & Tartwijk, Jan. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands.

Wubbels, T., Creton, H. A., Brekelmans, J. M. G., & Hooymayers, H. P. (1987). De perceptie van de leraar-leerlingrelatie; constructie en kenmerken van een instrument [The perception of the teacher-student relationship; construction and characteristics of an instrument]. Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 19, 3e16.

Wubbels, T., Creton, H. A., & Hooymayers, H. P. (1985, March - April). Discipline problems of beginning teachers: Interactional teacher behaviour mapped out. Paper presented at Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago.

Yeo, L. S., Ang. R. P., & Chong, W. H. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology*. *27*, 192-204

Zabel, R. H., & Zabel, M. K. (2002). Burnout among special education teachers and perceptions of support. Journal of Special *Education Leadership*, *15*, 67–73.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Εργαλείο Μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Αυτοαναφορικές δηλώσεις της Schutte

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια σειρά από προτάσεις στις οποίες παρακαλούμε να δηλώσετε κατά πόσο διαφωνείτε ή συμφωνείτε με το περιεχόμενο κάθε μίας πρότασης με βάση την παρακάτω κλίμακα. Όσο πιο πολύ διαφωνείτε με μια πρόταση, τόσο η απάντηση σας θα πλησιάζει το «1». Αντίθετα, όσο πιο πολύ συμφωνείτε, τόσο η απάντηση σας θα πλησιάζει το «5»

1. Όταν αλλάζει η διάθεσή μου, βλέπω μπροστά μου νέες δυνατότητες (7)	**1**	**2**	**3**	**4**
2. Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου την ώρα που τα βιώνω (9)	**1**	**2**	**3**	**4**
3. Διοργανώνω εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν (13)	**1**	**2**	**3**	**4**
4. Επιδιώκω δραστηριότητες που με κάνουν να χαίρομαι (14)	**1**	**2**	**3**	**4**
5. Όταν είμαι σε καλή διάθεση, η λύση προβλημάτων είναι για μένα εύκολη υπόθεση (17)	**1**	**2**	**3**	**4**
6. Κοιτάζοντας τις εκφράσεις των προσώπων τους, αναγνωρίζω τα συναισθήματα που νιώθουν οι άλλοι (18)	**1**	**2**	**3**	**4**
7. Όταν είμαι σε καλή διάθεση, είμαι σε θέση να κατεβάζω νέες ιδέες (20)	**1**	**2**	**3**	**4**
8. Αναγνωρίζω εύκολα τα συναισθήματά μου, την ώρα που τα βιώνω (22)	**1**	**2**	**3**	**4**
9. Γνωρίζω τι νιώθουν οι άλλοι, απλά και μόνο κοιτάζοντάς τους (29)	**1**	**2**	**3**	**4**
10. Βοηθώ τους άλλους να νιώσουν καλύτερα όταν είναι «στις μαύρες τους» (30)	**1**	**2**	**3**	**4**

11. Μπορώ να καταλάβω τι νιώθουν οι άλλοι από τον τόνο της φωνής τους (32) **1 2 3 4**

12. Βοηθώ τους άλλους να νιώσουν καλύτερα όταν είναι αγχωμένοι ή σε ένταση **1 2 3 4**

1= Διαφωνώ πολύ **2**= Διαφωνώ **3**= Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ **4**= Συμφωνώ

5= Συμφωνώ πολύ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ – ΒΙΝΙΕΤΕΣ

Στη συνέχεια αναφέρονται κάποια περιστατικά που μπορεί να συναντήσει ένας/μία εκπαιδευτικός. Διαβάσετε προσεκτικά την κάθε περίπτωση και για κάθε ένα από τα πέντε περιστατικά που περιγράφονται απαντήστε με συντομία, αν ήσασταν στη θέση του εκπαιδευτικού:

1.Θα αντιδρούσατε/κάνατε κάτι ή όχι;

2.Αν ναι, τί *συγκεκριμένα* θα κάνατε και *γιατί*; Αν όχι, γιατί θα επιλέγατε να μην αντιδράσετε/κάνατε κάτι;

1. Η Άννα είναι εξωστρεφής και ένα από τα δημοφιλή παιδιά στην τάξη σας. Ωστόσο, δείχνει σχεδόν μηδενικό ενδιαφέρον για το μάθημα. Αν και φαίνεται να γνωρίζει τις απαντήσεις σπάνια θα σηκώσει το χέρι της. Σήμερα, για άλλη μια φορά, έχει μηδενική συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης και δείχνει να βαριέται.

[κενός χώρος για καταγραφή απάντησης]

2. Ο Κώστας είναι ιδιαίτερα κοινωνικός και με χιούμορ. Αν και αρκετές φορές δίνει έναν πολύ ευχάριστο τόνο στο μάθημα σας, συχνά δεν ξέρει πότε πρέπει να σταματήσει. Σήμερα από την αρχή του μαθήματος ο Κώστας με αστεία και πειράγματα δυσκολεύει την ροή του μαθήματος σας παρασέρνοντας και την υπόλοιπη τάξη.

[κενός χώρος για καταγραφή απάντησης]

3. Ο Γιάννης είναι ένα χαμηλών τόνων παιδί και αρκετά εσωστρεφής ως χαρακτήρας. Στη διάρκεια του διαλλείματος βλέπετε να τον παρενοχλούν και να τον κοροϊδεύουν μια παρέα συμμαθητών του. Ο Γιάννης δείχνει πολύ αναστατωμένος ωστόσο -όπως και άλλες φορές- δέχεται παθητικά τα πειράγματα των συμμαθητών του.

[κενός χώρος για καταγραφή απάντησης]

4. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος η κα Ανδρέου, μητέρα μιας μαθήτριάς σας, ζητά να σας μιλήσει. Θέλει διευκρινίσεις για τη βαθμολογία της κόρης της στο τελευταίο τεστ. Παραμένει σχετικά ήρεμη, ωστόσο, υπαινίσσεται ότι η χαμηλή βαθμολογία της κόρης της μάλλον οφείλεται στη δική σας ανεπάρκεια και απόδοση ως εκπαιδευτικού.

[κενός χώρος για καταγραφή απάντησης]

5. Η μαθήτριά σας η Ελένη εδώ και κάποιες βδομάδες δείχνει στεναχωρημένη. Ενώ συνήθιζε να συμμετέχει ενεργά στο μάθημα, τελευταία είναι σιωπηλή και με μηδενικό ενδιαφέρον για ό,τι διαδραματίζεται στην τάξη. Ακόμη και στα διαλείμματα που βρίσκεται με τους φίλους της φαίνεται προβληματισμένη και απορροφημένη στις σκέψεις της.

[κενός χώρος για καταγραφή απάντησης]

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΩΜΕΝΩΝ

6) Χρόνια προϋπηρεσίας

7) Φύλο

8) Ηλικία

9) Σπουδές