ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΛΕΝΗΣ ΔΗΜ. ΖΟΥΚΑ

ΑΜ: 229101

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών και ο Ρόλος της στις Μορφές Διδασκαλίας στη Σχολική Τάξη

Αθήνα, 2012

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την .....από την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΥΠΟΓΡΑΦΗ
ΑΙΚ. ΜΑΡΙΔΑΚΗ-ΚΑΣΣΩΤΑΚΗ (Επιβλέπουσα)	Καθηγήτρια	……
ΑΙΚ. ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ	Λέκτορας	……
Κ. ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΑ	Επ. Καθηγήτρια	……

Στον πατέρα μου Δημήτρη και
τη μητέρα μου Ανέτα για την
αμέριστη αγάπη τους και τη
συνεχή υποστήριξή
τους.
Στον παππού μου
Λουκά,
που υπήρξε ο εμπνευστής
μου στην
εκπαιδευτική
μου
πορεία.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας ένα σημαντικό κύκλο μεταπτυχιακών σπουδών στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου, οι οποίοι μου έδωσαν αυτήν την ευκαιρία. Νιώθω ότι κατέκτησα βαθιά τη γνώση και σε αυτό το δύσκολο ταξίδι οι καθηγητές του Χαροκοπείου υπήρξαν σημαντικοί αρωγοί για μένα. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Αικατερίνη Αντωνοπούλου, Λέκτορα στο Χαροκόπειο Παν/μιο, της οποίας οι νουθεσίες και οι καθοδηγήσεις υπήρξαν ουσιαστικές και αποτελεσματικές. Όποτε την χρειάστηκα ήταν δίπλα μου και με βοήθησε με χαρά, επιμονή και αμέριστο ζήλο. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Αικ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Καθηγήτρια, η οποία υπήρξε η επόπτριά μου αλλά και την κα Κ. Κουτρούμπα, Επίκουρη καθηγήτρια, για τις σημαντικές τις συμβουλές. Τέλος, την κα Ελένη Ζενάκου, ΕΕΔΙΠ και διδάκτωρ του Χαροκοπείου Παν/μίου, η οποία με χαρά και υπομονή συνεργάστηκε μαζί μου. Νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Ανέτα και Δημήτρη, οι οποίοι με στήριζαν, με στηρίζουν και θα με στηρίζουν σε κάθε μου προσπάθεια για την κατάκτηση της γνώσης. Τους ευχαριστώ για το ευ ζην που μου προσέφεραν. Ιδιαίτερα ευχαριστώ αξίζουν στον παππού μου Λουκά, δάσκαλο, ο οποίος στηρίζει πάντα τις επιλογές μου και υπήρξε ο πνευματικός μου εμπνευστής στην όλη εκπαιδευτική μου πορεία. Τέλος, αξίζουν πολλά ευχαριστώ στον Κυριάκο, για την πίστη του σε εμένα και τη στωική υπομονή του, στην αδερφή μου Βίκυ γιατί είναι πάντα δίπλα μου σε ό,τι κάνω και στον μικρό μας Θωμά, από τον οποίο καθημερινά αντλώ δύναμη.

Να μην παραλείψω να ευχαριστήσω ειλικρινά όλους τους φίλους μου-συναδέλφους αλλά και όλους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνετέλεσαν στο να ολοκληρωθεί η εργασία μου συμπληρώνοντας τα ερωτηματολόγιά μου. Συνέβαλαν όλοι τους τα μέγιστα ώστε να φτάσω αισίως στο τέλος αυτού του «ταξιδιού».

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν μέσα στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, διερευνάται κατά πόσο οι εκπαιδευτικές τεχνικές και η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών διαφέρουν ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια). Στη συνέχεια, εξετάζεται ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στις μεθόδους διδασκαλίας ανάλογα με το επίπεδο εκπαιδευτικής βαθμίδας. Επιπροσθέτως, διερευνάται κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης των μορφών διδασκαλίας και της επιτυχίας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία διαφόρων ομάδων μαθητών. Τέλος, ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν να μελετηθεί η δομική εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου «Αξιολόγησης του Διδακτικού Ύφους των Εκπαιδευτικών» (Teaching Style Analysis, Creative Learning, www.clc.co.nz). Στην έρευνα συμμετείχαν 188 εκπαιδευτικοί (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) από δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Τους διανεμήθηκαν δύο εργαλεία. Το ένα είναι το Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης για ενηλίκους, στη σύντομη μορφή του, Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue-SF (Petrides & Furnham, 2001) και το άλλο είναι το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Διδακτικού Ύφους των Εκπαιδευτικών, Teaching Style Analysis, TSA (Creative Learning, www.clc.co.nz).

Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου «Αξιολόγησης του Διδακτικού Ύφους των Εκπαιδευτικών» (Teaching Style Analysis, Creative Learning, www.clc.co.nz). Επιπλέον, ανέδειξαν τα βασικά χαρακτηριστικά που συνιστούν το διδακτικό ύφος του εκπαιδευτικού και αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως βαθμίδας εκπαίδευσης, παρουσιάζουν ένα δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης υψηλότερο του μέσου όρου του δείγματος. Τέλος, φάνηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι συνυφασμένη με ορισμένα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που τον καθιστούν αποτελεσματικό και ασκούν επίδραση στους μαθητές.

Λέξεις Κλειδιά: *Συναισθηματική Νοημοσύνη, μέθοδοι διδασκαλίας, επιτυχία διδασκαλίας.*

ABSTRACT

This research investigates the relationship between emotional intelligence of teachers and teaching methods used in the classroom. Particularly, this research investigates whether educational techniques and emotional intelligence of teachers differ, in relation to the education level, they are teaching to (primary-secondary). Furthermore, the role of emotional intelligence in teaching methods, always depending on the education level, is also under study. In addition, is being investigated whether emotional intelligence is a predictor of teaching forms and of educational success, when teaching different groups of students. Finally, one of the objectives of this research is to study the structural validity and reliability of the questionnaire "Evaluation of the teaching style of teachers' (Teaching Style Analysis, Creative Learning, www.clc.co.nz). The survey involved 188 teachers (primary and secondary education levels) from public and private schools. They have been given two tools. One, is the Emotional Intelligence Questionnaire Measurement of adults in short form, Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue-SF (Petrides & Furnham, 2001) and the other, is the Teaching Evaluation Questionnaire style of Teachers, Teaching Style Analysis, TSA (Creative Learning, www.clc.co.nz).

The results confirmed, indeed, the structural validity and the reliability of the questionnaire "Evaluation of the teaching style of teachers" (Teaching Style Analysis, Creative Learning, www.clc.co.nz). Moreover, the results highlighted the key features that constitute the teacher' s teaching style and showed that teachers, regardless of education levels, have higher emotional intelligence index than the average of the sample. Finally, it seemed that emotional intelligence is linked to some of the teacher' s characteristics, which make the teacher effective and having an impact on students.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη 5

Abstract 6

Εισαγωγή 10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Συναισθηματική Νοημοσύνη: εννοιολογικές διασαφήσεις, ορισμοί και σχετικές θεωρίες

Εισαγωγή 15

1.1.Ιστορική Αναδρομή του όρου 16

1.2.Εννοιολογικές Διασαφήσεις & Ορισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης 18

1.3.Οι θεωρίες για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη-Θεωρητικά Μοντέλα 22

1.3.1. Τα Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer et al 22

1.3.2. Το Μοντέλο της ΣΝ ως συστατικό στοιχείο της προσωπικότητας των Petrides et al 23

1.3.3. Το Μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Cooper και του Bernet 24

1.3.4. Το Μοντέλο της Συναισθηματικής-Κοινωνικής Νοημοσύνης του Reuven Bar-On 25

1.3.5. Το Μοντέλο της Συναισθηματικής Επάρκειας του Goleman 26

1.3.6. Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία Αξιολόγησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης 27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μορφές Διδασκαλίας: εννοιολογικές διασαφήσεις, ορισμοί και σχετικές θεωρίες

Εισαγωγή 31

2.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις και ορισμοί Διδασκαλίας, Μεθόδων Διδασκαλίας και Διδακτικού Ύφους 32

2.2. Μέθοδοι Διδασκαλίας 36

2.3. Μορφές Διδασκαλίας 37

2.3.1. Εννοιολόγηση και ορισμοί 37

2.3.2. Διαφορά Μεθόδου και Μορφής Διδασκαλίας 38

2.3.3. Μορφές Διδασκαλίας 39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Συναισθηματική Νοημοσύνη και μορφές διδασκαλίας

3.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτικές Τεχνικές: η μεταξύ τους σχέση και σχετικές μελέτες 45

3.2. Στόχος έρευνας- Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις 48

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μέθοδος

4.1. Συμμετέχοντες 50

4.2 Ερευνητικά Εργαλεία 51

4.2.1. Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων 52

4.2.2. Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue-SF (Petrides & Furnham, 2001) 52

4.2.3. Teaching Style Analysis (Creative Learning, www.clc.co.nz) 53

4.3.Διαδικασία 54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα

5.1. Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους, TSA (Creative Learning, www.clc.co.nz) 55

5.1.1. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους,TSA (Creative Learning, www.clc.co.nz) -1^{ο} μέρος 55

5.1.2. Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους, TSA (Creative Learning, www.clc.co.nz) - Δομική Εγκυρότητα 56

5.1.3. Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους, TSA (Creative Learning, www.clc.co.nz και βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) 64

5.2. Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους, TSA (Creative Learning, www.clc.co.nz) -2^{ο} μέρος 65

5.2.1 Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους, TSA (Creative Learning, www.clc.co.nz) -2^{ο} μέρος ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης 69

5.2.2. Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης, TEIQue-SF (Petrides & Furnham, 2001) ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης 71

5.2.3 Αποτελέσματα αναλύσεων πρόβλεψης των μεθόδων διδασκαλίας με παράγοντες πρόβλεψης τη συναισθηματική νοημοσύνη 72

5.3. Συσχέτιση των παραγόντων του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους TSA (Creative Learning, www.clc.co.nz) 1^{ο} μέρος και τους παράγοντες του 2^{ου} μέρους 73

5.3.1 Αποτελέσματα παλινδρομικών αναλύσεων στους παράγοντες του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους, TSA (Creative Learning, www.clc.co.nz) -1^{ο} μέρος 74

5.3.2 Αποτελέσματα παλινδρομικών αναλύσεων στους παράγοντες του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους, TSA (Creative Learning, www.clc.co.nz) -2^{ο} μέρος 75

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Σχολιασμός αποτελεσμάτων 77

6.1 Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας-Συμπεράσματα 77

6.1.1 Διδακτικό ύφος εκπαιδευτικών 78

6.1.2 Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών 81

6.1.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και διδακτικό ύφος 82

6.2. Ερευνητικοί Περιορισμοί 84

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 85

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 99

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφορμή για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής στάθηκε ο προβληματισμός σχετικά με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές τους κυρίως αλλά και γενικά ως άτομα, αλλά και ο προβληματισμός σχετικά με το ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές επιλέγουν να ακολουθήσουν στη σημερινή εποχή οι εκπαιδευτικοί έτσι ώστε να μεταδώσουν τη γνώση. Επιπλέον, ερευνάται κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τις μορφές διδασκαλίας. Πάντως, ποικίλες έρευνες υποδεικνύουν την ανάγκη, που υπάρχει στην εκπαίδευση, να διερευνούν οι εκπαιδευτικοί το ρόλο και τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης και για τους μαθητές τους αλλά και για τους ίδιους (Jaeger, 2001. Mayer & Cobb, 2000. Reiff, 2001. Schreier, 2001. Woitaszewski, 2001).

Το βασικό ερώτημα στην παρούσα εργασία είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα επίπεδα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, ποιές μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιούν και ποια η μεταξύ τους συνάφεια στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εκείνο που ενδιαφέρει εδώ είναι σε ποιά επίπεδα βρίσκεται η Σ.Ν. τους και ποιοί είναι εκείνες οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη σχέση που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, έτσι ώστε να μεταδοθεί η διδακτέα ύλη αλλά και ευρύτερα η γνώση. Η έκφρασή των συναισθημάτων είναι πολύ σημαντική για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συγκεκριμένη εμπειρική έρευνα στηρίζεται στον ορισμό που έδωσε ο Goleman (1997) για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αποδεικνύεται βιβλιογραφικά το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη κατέχει μια υψηλή θέση στο επιστημονικό γίγνεσθαι και συνεχώς γίνεται αντικείμενο επιστημονικής έρευνας και μελέτης. Μάλιστα, το ενδιαφέρον αυξήθηκε σημαντικά τη δεκαετία του 1990 οπότε και το ζήτημα της νοημοσύνης έγινε δημοφιλές. Πολλοί ερευνητές χρησιμοποίησαν τον όρο δίνοντας τη δική τους ερμηνεία (Goleman 1995, Bar-On 1997, Elias et al.1997, Mayer & Salovey 1993, Picard, 1997).

Η διδασκαλία είναι μια διαδικασία πολύ σημαντική που λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη και όχι μόνο. Είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι δεν αποτελεί μόνο απλή μεταφορά γνώσεων. Πολλοί παιδαγωγοί επεχείρησαν να ορίσουν την διδασκαλία (Smith 1960, Opahle 1967) και αυτό καθιστά δύσκολο να επιλεχθεί ο καταλληλότερος. Συγκεκριμένα, ως διδασκαλία ορίζεται το σύμπλεγμα όλων εκείνων των ενεργειών του εκπαιδευτικού που μπορούν να οδηγήσουν στη μάθηση (Smith 1960). Βέβαια, στη διδικασία αυτή αλληλεπιδρούν ο εκπαιδευτικός με τον μαθητή και ο ένας προωθεί τη γνώση και ο άλλος την προσλαμβάνει. Συνεπώς, η διδασκαλία περιλαμβάνει τις προγραμματισμένες ενέργειες που γίνονται από τον εκπαιδευτικό στην αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές του, έχοντας ως απώτερο στόχο τη γνώση, την μάθηση και την ολοκλήρωση των παιδιών ως άτομα και ως ξεχωριστές προσωπικότητες (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2001). Τα παιδιά, έτσι, πλουτίζουν τις εμπειρίες τους μέσα από τις πληροφορίες και τις γνώσεις που μαθαίνουν. Όμως, για να επιτευχθεί η μαθησιακή διαδικασία πρέπει να έχει προηγηθεί η αποτελεσματική διδασκαλία από τον διδάσκοντα. Για να είναι αποτελεσματικός, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους και διδακτικές τεχνικές. Έχοντας ως βασικό εργαλείο του τις τελευταίες, τη γνώση του και την επαγγελματική του ωριμότητα, μπορεί ο εκπαιδευτικός να μεταδώσει τη γνώση και να προκαλέσει μάθηση στους μαθητές του.

Στην παρούσα μελέτη ερευνώνται ακριβώς αυτοί οι τρόποι ή μέθοδοι ή «στυλ» που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες με σκοπό να διδάξουν στα παιδιά τη νέα πληροφορία. Η ενδελεχής βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε και τη μεγάλη σπουδαιότητα που ασκεί η διδακτική μέθοδος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, λοιπόν, από τη μία εντοπίζεται η γενική μεθοδολογία-στρατηγική, την οποία σχεδιάζει ο εκπαιδευτικός για να μεταδώσει τη νέα γνώση και από την άλλη οι συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές, δηλαδή οι μορφές της διδασκαλίας, μέσω των οποίων υλοποιείται και πραγματώνεται το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού (Τριλιανός, 1991). Επαληθεύεται βιβλιογραφικά ότι η μέθοδος διδασκαλίας που επιλέγεται κάθε φορά από τον διδάσκοντα μπορεί να ασκήσει σημαντική επιρροή στους τρόπους συμπεριφοράς των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη, στην επίδοσή τους, στα κίνητρά τους για μάθηση, στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους αλλά και

με τους εκπαιδευτικούς τους, ακόμα και στην έκφραση των συναισθημάτων τους (Birol, et al, 200; Μπασέτας, 2007).

Οι σύγχρονες έρευνες δίνουν ιδιαίτερη σημασία και προσοχή στον ορισμό της μεθόδου διδασκαλίας (Κασσσωτάκης & Φλουρής 2005. Μπασέτας 2007) σε καμία περίπτωση όμως δεν παρέχεται ένα «εγχειρίδιο» με ορθούς τρόπους διδασκαλίας. Δεν υπάρχουν σωστά ή λανθασμένα «παιδαγωγικά στυλ» απλά και μόνο εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε διδάσκοντα ποια μέθοδο θα ακολουθήσει κάθε φορά. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενήμεροι και να χρησιμοποιούν μια ευρεία γκάμα διδακτικών τεχνικών-στυλ (Kulinna & Cothran, 2003). Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται ότι το διδακτικό στυλ αποτελεί την κατανόηση, από μέρους του εκπαιδευτικού, του τρόπου διδασκαλίας που εφαρμόζει αλλά και την εφαρμογή αυτού στη διδακτική πράξη (Brookfield, 1990).

Στην έρευνα αυτή αναφέρονται όλα τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και όλες οι μέθοδοι και μορφές της διδασκαλίας και επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα αυτής ποιές προτιμήσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις τεχνικές που χρησιμοποιούν για να διδάξουν αλλά και ποιές είναι οι αντιλήψεις τους σχετικά με τα επίπεδα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι εννοιολογικές διασαφήσεις, οι ορισμοί και παρατίθενται οι σχετικές θεωρίες και τα μοντέλα που αφορούν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γίνεται αναφορά στη μέτρηση της ΣΝ και στα αντίστοιχα ψυχομετρικά εργαλεία. Στο δεύτερο κεφάλαιο διασαφηνίζονται εννοιολογικά οι μέθοδοι διδασκαλίας και παρουσιάζονται οι μορφές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Στο τρίτο κεφάλαιο ερευνάται η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους τρόπους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και παρουσιάζονται οι ερευνητικές υποθέσεις. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα επιστημονική έρευνα, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, η περιγραφική ανάλυση και οι συσχετίσεις. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο γίνεται ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων και αναφορά στα συμπεράσματα. Γίνεται, επίσης, αναφορά στους ερευνητικούς περιορισμούς της παρούσας μελέτης και τέλος,

παρατίθενται οι προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική επιστημονική έρευνα του παρόντος θέματος.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο προηγείται μια μικρή εισαγωγή με το τι επακολουθεί και δίνονται αναλυτικά η ιστορική εξέλιξη της ΣΝ, οι ορισμοί της αλλά και όλες οι σχετικές μελέτες, θεωρίες που την πλαισιώνουν όλα αυτά τα χρόνια. Στη συνέχεια δίνονται λεπτομερώς τα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως αυτό του Bar-On, του Goleman και του Cooper. Έπειτα, γίνεται αναφορά στις διαστάσεις και στους τρόπους μέτρησης της ΣΝ αλλά και στα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για αυτόν το σκοπό. Στο επόμενο κεφάλαιο, προηγείται μια μικρή εισαγωγή και έπειτα διασαφηνίζονται εννοιολογικά οι μέθοδοι-τρόποι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και αναφέρονται τα είδη αυτών. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι διάφορες θεωρίες-μελέτες που αφορούν τα διδακτικά στυλ των εκπαιδευτικών και γίνεται εκτενής αναφορά στην ειδοποιό διαφορά μεθόδου-μορφής διδασκαλίας. Τέλος, δίνεται ο ορισμός των μορφών διδασκαλίας αλλά και τα είδη αυτών αναλυτικά. Στο τρίτο κεφάλαιο, προηγείται μια εισαγωγή και έπειτα γίνεται πλήρης αναφορά στη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των εκπαιδευτικών τεχνικών των εκπαιδευτικών. Μελετάται ποια είναι η μεταξύ τους συνάφεια και πως επιβεβαιώνεται αυτό βιβλιογραφικά. Παρατίθενται παρεμφερείς έρευνες διότι μέχρι τώρα δεν έχει μελετηθεί κάτι ταυτόσημο με την παρούσα. Στο τέλος αυτού του κεφαλαίου προβάλλονται αναλυτικά οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας.

Στη συνέχεια, το τέταρτο κεφάλαιο καλύπτει τη μεθοδολογία της παρούσας έρευνας. Γίνεται αναφορά στο δείγμα της έρευνας αλλά και στους συμμετέχοντες. Αναφέρονται όλα τα ερευνητικά-ψυχομετρικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν και δίδεται η αναλυτική τους περιγραφή. Πρόκειται για το Γενικό Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων, το Ερωτηματολόγιο Μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Petrides et al., 2007; Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004) και τέλος, το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους, Teaching Style Analysis (Creative Learning, www.clc.co.nz).

Τέλος, προβάλλεται η διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας των ερωτηματολογίων. Στη συνέχεια, στο κεφάλαιο πέντε, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, η περιγραφική ανάλυση και οι συσχετίσεις. Τέλος,

το έκτο κεφάλαιο ξεκινά με μια εισαγωγή σχετική με το τι επακολουθεί και προχωρά στο σχολιασμό των ευρημάτων και στην αναφορά των συμπερασμάτων. Παρουσιάζονται ενδελεχώς τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης. Επίσης, καταγράφονται οι ερευνητικοί περιορισμοί και αναφέρονται προτάσεις για περαιτέρω επιστημονική μελέτη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Συναισθηματική Νοημοσύνη: εννοιολογικές διασαφήσεις, ορισμοί και σχετικές θεωρίες.

1.Εισαγωγή

Τα συναισθήματα αποτελούν ιδιαίτερο κεφάλαιο στον τομέα της έρευνας και η μελέτη τους έχει απασχολήσει εντόνως μεγάλη μερίδα επιστημόνων τα τελευταία χρόνια. Ακόμα και στα πλαίσια της διδασκαλίας παρουσιάζεται η άμεση ανάγκη να εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί τα συναισθήματά τους με τρόπο που να γίνονται αυτά αντιληπτά από τους γύρω αλλά και για να γίνονται οι ίδιοι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους. Η συναισθηματική νοημοσύνη τα τελευταία χρόνια αυξάνει τη δημοτικότητά της στο στίβο του ερευνητικού γίγνεσθαι. Η εννοιολόγησή της πλέον καθίσταται δύσκολο εγχείρημα ακριβώς γιατί υπάρχουν πάρα πολλοί επιστημονικά εμπεριστατωμένοι ορισμοί που την πλαισιώνουν. Εκτός, όμως, από τους ποικίλους ορισμούς της εν λόγω έννοιας, υπάρχουν και πολλά θεωρητικά μοντέλα που την προσδιορίζουν και δίνουν τις διαστάσεις της (Bar-On 1997, Goleman 1998).

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται η ιστορική αναδρομή της ΣΝ έτσι ώστε να κατανοηθεί η αφετηρία της. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται οι ορισμοί και οι έννοιες που διασαφηνίζουν τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη. Στη συνέχεια, αναφέρονται όλες εκείνες οι θεωρίες και τα θεωρητικά μοντέλα που συμπληρώνουν αλλά και προσδιορίζουν τις διαστάσεις της ΣΝ και μας δείχνουν τον τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων των ατόμων σε διάφορες συνθήκες ζωής αλλά και τις διάφορες ικανότητες, δεξιότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα διάφορα μοντέλα δεν ταυτίζονται μεταξύ τους ως προς την εννοιολόγηση της ΣΝ και το καθένα την προσδιορίζει από διαφορετική οπτική γωνία.

Στο τέλος του παρόντος κεφαλαίου παρουσιάζονται οι τρόποι μέτρησης και αξιολόγησης της ΣΝ. Δίνονται όλα τα ψυχομετρικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται για αυτόν το σκοπό και παρουσιάζεται η αναλυτική περιγραφή τους. Καθίσταται δύσκολη και η μέτρησή της και αυτό προκύπτει

από τους πολλούς ορισμούς της αλλά και τις εκάστοτε διαφωνίες ως προς το περιεχόμενό της.

1.1. Ιστορική Αναδρομή Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η έρευνα όσον αφορά τα συναισθήματα είχε παραδοσιακά παραμεληθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αυτό έχει αρχίσει να αλλάζει πρόσφατα με την πληθώρα ερευνών στη ΣΝ (emotional intelligence - EQ) από επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων (ψυχολόγοι, ψυχίατροι και άλλοι). Περίπου στα τέλη του 19ου αιώνα, διαχέεται η πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν άλλοι λιγότερη και άλλοι περισσότερη νοημοσύνη (Galton 1884, Goddard 1912). Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει απασχολήσει την επιστημονική έρευνα τουλάχιστον περιστασιακά από τα τέλη του 20ου αιώνα. Παρατηρείται μια απαράμιλλη έξαρση των επιστημόνων για έρευνα. Οι επιστήμονες ασχολούνται όλο και περισσότερο με αυτήν (Brinol et al., 2006 · Cooper & Petrides, 2010 · Mayer & Salovey, 1993· Petrides & Furnham, 2001 · Petrides et al., 2004 · Petrides et al., 2007 · Πλατσίδου, 2010) και δεν πρέπει να συγχέεται με το δείκτη νοημοσύνης, το IQ. Ο λόγος της «δημοτικότητάς» της οφείλεται στο ότι, όπως υποστηρίζει και ο Goleman (2000), οδηγεί στην επιτυχία.

Πιθανόν, οι ρίζες της να ανάγονται στο Δαρβίνο (1872), ο οποίος μιλάει για έκφραση των συναισθημάτων στον άνθρωπο και τα ζώα και έθεσε και την επιστημονική βάση για τη μελλοντική έρευνα της νοημοσύνης. Η νοημοσύνη αναφερόταν στην ικανότητα διεκπεραίωσης των γνωστικών λειτουργιών όπως, η μνήμη, η προσοχή, η αντίληψη, η αφαιρετική σκέψη και άλλα. Κάνοντας μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, όσον αφορά την ιστορική εξέλιξη της έννοιας, γίνεται ολοφάνερο ότι υπήρξε μια εξελικτική πορεία της έννοιας έως ότου φτάσει να αποκαλείται στη σύγχρονη εποχή « συναισθηματική νοημοσύνη ».

Η πρώτη αναφορά του όρου γίνεται από τον Thorndike (1920, 1937) ο οποίος ξεφεύγει από τα πλαίσια των νοητικών ικανοτήτων του ανθρώπου και εισάγει στον χώρο της ψυχολογίας την Κοινωνική Νοημοσύνη. Με τον όρο αυτόν εννοεί την ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς τους άνδρες, τις γυναίκες, με λίγα λόγια το να μπορεί κάποιος να συναναστραφεί και να διαχειριστεί τον

άλλον. Επιπρόσθετα, ο Wechsler (1940) αναφέρθηκε στο έργο του σε μη νοητικούς παράγοντες που επιδρούν στη συμπεριφορά του ανθρώπου, όπως είναι οι συναισθηματικοί, οι προσωπικοί αλλά και οι κοινωνικοί παράγοντες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο Wechsler (1943) αναφέρει όλες τις προαναφερθείσες ικανότητες ως βασικό στοιχείο πρόβλεψης της ικανότητας του ανθρώπου να πετυχαίνει στη ζωή. Τον ίδιο τύπο νοημοσύνης χρησιμοποίησαν ο Payne (1940) στον χώρο της ψυχοθεραπείας, ο Beasley (1987) και ο Greenspan (1989) στον χώρο της ψυχολογίας της Προσωπικότητας. Όμως, ο όρος "συναισθηματική νοημοσύνη" χρησιμοποιήθηκε στην ψυχιατρική από τον Leuner (1966).

Σιγά-σιγά το έργο του Thorndike παραμελήθηκε και ξεχάστηκε φθάνοντας έτσι στην δεκαετία του 1980, όταν ο διαβόητος Howard Gardner αναδεικνύει στον χώρο της ψυχολογίας την θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (1983). Υποστήριξε ότι η ενδοατομική και διαπροσωπική νοημοσύνη είναι εξίσου σημαντικές όσο σημαντικοί είναι οι υπόλοιποι τύποι νοημοσύνης που μετριούνται από το IQ αλλά και από αντίστοιχα τεστ. Ο διαχωρισμός που πρότεινε, λοιπόν, ο Gardner ήταν σε διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Η πρώτη νοείται ως η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος τα κίνητρα, τις σκέψεις και τις προθέσεις των άλλων ενώ η δεύτερη νοείται ως η ικανότητα να κατανοήσει κανείς τα συναισθήματά του. Ισχυρίστηκε ακόμα, ότι ο νους δεν αποτελεί μια ολική οντότητα αλλά αποτελείται από διακριτές, ανεξάρτητες μονάδες. Ερεύνησε σε βάθος και ανακάλυψε 7+2 τύπους νοημοσύνης (τη γλωσσική, τη μουσική, τη μαθηματικολογική, την κιναισθητική, τη χωρική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική, τη naturalistic και την existential). Έπειτα, ακολουθεί ο Sternberg (1985), ο οποίος κάνει λόγο για δημιουργική νοημοσύνη.

Στους πρόποδες της δεκαετίας του ’90, ένα δυνατό δίδυμο στην επιστημονική έρευνα της ψυχολογίας, οι Mayer & Salovey (1990) μιλούν και χρησιμοποιούν για πρώτη φορά τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη στις έρευνές τους και την ορίζουν ως την ικανότητα να κατανοεί κάποιος τα συναισθήματα τα δικά του αλλά και των άλλων ανθρώπων και να μπορεί να κάνει διακρίσεις ανάμεσα στα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί ανάλογα τις σκέψεις και τις πράξεις του. Στην ίδια δεκαετία ο Goleman (1995), γνώστης της έρευνας των προκατόχων του

Mayer & Salovey (1990), συνέγραψε το βιβλίο εν ονόματι *«Συναισθηματική Νοημοσύνη»* και ανέπτυξε το δικό του μοντέλο και το δικό του ορισμό, τα οποία αναφέρονται στη συνέχεια, τονίζοντας τη σημασία της ΣΝ στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή των ανθρώπων.

Ασχολήθηκαν διεξοδικά και άλλοι επιστήμονες, τα μετέπειτα χρόνια ως και σήμερα, με τη ΣΝ και τις διαστάσεις της, όπως ο Bar-On (1997), ο οποίος εξέδωσε το πρώτο τεστ ΣΝ. Οι Petrides & Furnham (2001) προέβησαν σε έρευνες όσον αφορά τη ΣΝ αλλά και την μέτρηση αυτής με το *Trait Emotional Intelligence Questionnaire,TEIQue-SF*. Διατυπώθηκαν πολλά θεωρητικά μοντέλα που δίνουν τις διαφορετικές διαστάσεις της (Bar-On, 2000, Goleman, 1998). Στη συνέχεια δίνονται οι ορισμοί και οι εννοιολογικές διασαφήσεις.

1.2. Εννοιολογικές Διασαφήσεις και Ορισμοί της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Το *EQ (Emotional Intelligence Quotient)* ή «*Πηλίκο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης»* θεωρείται ως ένας δείκτης συναισθηματικής ευφυΐας ή της ικανότητας να χρησιμοποιεί κάποιος τα συναισθήματά του σε διάφορες περιστάσεις της καθημερινής του ζωής και να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους άλλους ανθρώπους. Η ΣΝ μπορεί να περιλαμβάνει πολλές ικανότητές μας όπως τον αυτοέλεγχο, την ενσυναίσθηση, τη δημιουργικότητα, την κοινωνική προσαρμοστικότητα, τη διαχείριση του άγχους, τον αυτοσεβασμό, τη συναισθηματική αυτοσυνειδησία, τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες. Συνοπτικά, αποτελεί την ικανότητα για αναγνώριση, αποδοχή και έκφραση των συναισθημάτων μας.

Μετά από μια ενδελεχή βιβλιογραφική έρευνα στις σχετικές μελέτες, παρατηρείται ότι κατά τη διάρκεια όλων αυτών των χρόνων έρευνας στη ΣΝ διατυπώθηκαν πάρα πολλοί ορισμοί για αυτήν. Γενικά, δεν υφίσταται ως αυθύπαρκτη έννοια επειδή συμπίπτει σε σημαντικό βαθμό με διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Zeidner, Matthews & Roberts 2001, Schulte et al., 2004). Ο τρόπος με τον οποίο κάθε ερευνητής την ορίζει καθιστά δύσκολη την εννοιολόγησή της και εν τέλει δεν υπάρχει ένας και μόνο κοινώς αποδεκτός ορισμός. Σχετίζεται άμεσα με τις κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες του ατόμου αλλά και με τη συμπεριφορά του. Αποτελεί δε ισχυρό

χαρακτηριστικό της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Η έκφρασή της είναι πάρα πολύ σημαντική για τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας και της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές.

Οι πρώτοι που όρισαν επίσημα την ΣΝ ήταν οι ψυχολόγοι Mayer και Salovey (1993). Υποστήριξαν ότι, « η ΣΝ ένα είδος κοινωνικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των γύρω του, η ικανότητα να μπορεί να τα κατανοεί και να εκμαιεύει από αυτά τις πληροφορίες που εμπεριέχουν έτσι ώστε να καθοδηγεί τις πράξεις και τις σκέψεις του» (Mayer, Salovey, 1993, pp.433-442). Έπειτα, το 1997 επαναδιατυπώνουν τον ορισμό τους και την ερμηνεύουν ως την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων σε βάθος, να τα επεξεργάζεται και με αυτά να διευκολύνει τη σκέψη του αλλά και να τα ρυθμίζει έτσι ώστε να οδηγεί στη δική του συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη (Salovey & Sluyter, 1997). Οι Mayer και Cobb (2000), προέβησαν σε περαιτέρω έρευνα και σε ένα νέο ορισμό της ΣΝ ο οποίος περιλαμβάνει τέσσερις ευρύτερες «τάξεις» ικανοτήτων των ατόμων όπως είναι η αφομοίωση, η αντίληψη, η κατανόηση και η διαχείριση των συναισθημάτων.

Ο Goleman (1998), ψυχολόγος και δημοσιογράφος, διατύπωσε και αυτός αντίστοιχα το δικό του ορισμό, ο οποίος θεωρείται από τους πιο δημοφιλείς στο χώρο της έρευνας της ΣΝ. Συγκεκριμένα, ανέδειξε τη σημαντικότητα της έννοιας αυτής και την όρισε ως την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, να ελέγχει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του αλλά και των άλλων, να δημιουργεί προσωπικά κίνητρα για τον εαυτό του και να μπορεί να χειρίζεται σωστά και επιδέξια τις σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους. Στο μοντέλο του αυτό ο Goleman (2002) συμπεριέλαβε πιο συγκεκριμένα την ικανότητα του ατόμου να αντέχει στις απογοητεύσεις, τον αυτοέλεγχο, την ενσυναίσθηση, την αυτεπίγνωση, τη ρύθμιση της διάθεσης, την επίλυση των διαφορών και άλλα. Ο Goleman (1995, 1998) μελέτησε και τη ΣΝ ως συναισθηματική επάρκεια του ατόμου. Η ΣΝ προϋποθέτει την ικανότητα αντίληψης, αξιολόγησης και έκφρασης των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων (Goleman, 1998. Mayer, Caruso, & Salovey, 1999), την αυτογνωσία (Bar-On, 1997. Goleman, 1998), την

προσωπική λήψη αποφάσεων (Bar-On, 1997. Goleman, 1998) και την προσφορά και δημιουργικότητα (Bar-On, 1997, 2000. Goleman, 1998).

Όπως διαφαίνεται από τις παραπάνω έρευνες, οι δύο βασικοί πυλώνες που προσδιορίζουν εννοιολογικά τη ΣΝ είναι οι Mayer και Salovey(1993), από τη μία πλευρά, και από την άλλη το μοντέλο του Goleman (1998). Οι πρώτοι, βέβαια, κάνουν λόγο περισσότερο για νοητικές ικανότητες των ανθρώπων. Συγκεκριμένα, να μπορεί το άτομο να εκφράζει συναισθήματα, να τα αξιολογεί (Mayer, 1999), να κάνουν χρήση των συναισθημάτων τους για προσωπικό τους όφελος με σκοπό την προαγωγή της σκέψης τους (Salovey, Mayer & Caruso, 2002). Ενώ η ΣΝ του Goleman (1995, 1998) αναφέρεται κυρίως σε επίκτητες ικανότητες που προσδιορίζουν συγκεκριμένες διαστάσεις της προσωπικότητας όπως η αυτεπίγνωση, η κινητοποίηση του εαυτού, η διαχείριση σχέσεων, η ενσυναίσθηση και άλλα (Goleman, 2001). Βλέπει τη ΣΝ ως συναισθηματική επάρκεια και τονίζει τη γνωστική πλευρά της.

Ο Bar-On (2000) αποδίδει στη συναισθηματική νοημοσύνη τον ορισμό του συνδυασμού διαφόρων ικανοτήτων, συναισθηματικών και κοινωνικών. Υποστηρίζει ότι, η νοημοσύνη αποτελεί μια πολυπαραγοντική σειρά αλληλένδετων συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και προσωπικών χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη συνολική ικανότητα του ανθρώπου να ενεργεί αποτελεσματικά και να προσαρμόζεται ομαλά στις απαιτήσεις της καθημερινότητας. Ιδιαίτερη, δηλαδή, έμφαση δίνεται στις διαπροσωπικές ικανότητες του ατόμου, στις ενδοπροσωπικές ικανότητες, στην ικανότητα προσαρμογής στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, στη διαχείριση του άγχους και στη γενική διάθεση του ατόμου (Bar-On, 1997). Από την άλλη μεριά, μπορεί η Σ.Ν. να θεωρηθεί και ως ατομική ικανότητα. Σε αυτήν την περίπτωση ορίζεται ως η πραγματική ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί συναισθηματικά φορτισμένες πληροφορίες προς ίδιον όφελος (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004). Ο Caruso (2004) όρισε τη ΣΝ ως την ικανότητα να προσδιορίζουν τα άτομα τα συναισθήματά τους, να καθοδηγούν με αυτά την σκέψη τους, να εντοπίζουν τι είναι αυτό που τα προκάλεσε και τέλος να είναι δεκτικοί προς τα συναισθήματα. Ο Fer (2004) υποστηρίζει σε έρευνά του, ότι η ΣΝ είναι σύνολο των ικανοτήτων του ατόμου με σκοπό να καθορίζει και να αναπτύσσει κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες συνδυάζουν τη σκέψη με τα

συναισθήματα. Έτσι, λοιπόν, η ΣΝ αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται όλες αυτές οι δεξιότητες που απαιτούνται για να κατανοήσει και να βιώσει το άτομο συναισθήματα αλλά και για να προαχθεί η προσωπική και συναισθηματική ανάπτυξη.

Διαφορετικός ορισμός δίνεται και από τους Petrides, Frederickson, & Furnham (2004a), οι οποίοι εκτιμούν ότι η ΣΝ αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας του ατόμου. Σε αυτήν την περίπτωση ορίζεται ως «συστάδα συμπεριφορικών προδιαθέσεων και αυτοαντιλήψεων που αφορούν στην ικανότητα που έχουν τα άτομα να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν συναισθηματικά φορτισμένες πληροφορίες προς ίδιον όφελος» (Petrides, Frederickson & Furnham, 2004a, σελ.278). Ο Petrides και οι συνεργάτες του (2004) με βάση τον ορισμό που έδωσαν, προέβησαν σε μια διάκριση: τη ΣΝ ως συστατικό της προσωπικότητας (trait EI) και τη ΣΝ ως ατομική ικανότητα (ability EI). Οι δύο αυτές εννοιολογικές διακρίσεις έγιναν με βάση την μέτρηση της ΣΝ σε κάθε περίπτωση. Όταν μιλάμε για trait EI τότε η αξιολόγηση γίνεται με τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και όταν γίνεται λόγος για ability EI, τότε χρησιμοποιούνται τα αντικειμενικά τεστ. Οι Elias et al. (2007) σε έρευνά τους αναφέρουν και ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ομάδα ικανοτήτων του ατόμου να διαβάζει, να κατανοεί και να αντιδρά αποτελεσματικά σε συναισθηματικές ενδείξεις και καταστάσεις. Οι Petrides, Pita & Kokkinaki (2007, σελ. 273) αναφέρονται στη ΣΝ ως «ατομική ικανότητα» Σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010), η ΣΝ εκλαμβάνεται και ορίζεται ως μια καθαρά νοητική διεργασία και ικανότητα του ανθρώπου η οποία σχετίζεται άμεσα με την επεξεργασία των συναισθηματικών πληροφοριών.

Λαμβάνοντας υπόψη όλους τους προαναφερθέντες ορισμούς, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η ΣΝ αποτελεί μια πολυπαραγοντική έννοια και αυτό επιβεβαιώνεται από τον κάθε ερευνητή ο οποίος μελέτησε και μια διαφορετική έκφανσή της. Συνεπώς, οι εννοιολογήσεις της ΣΝ δεν ταυτίζονται απλά λειτουργούν συμπληρωματικά η μία στην άλλη, όπως συμβαίνει και με τα θεωρητικά μοντέλα που την πλαισιώνουν. Συγκεκριμένα, η ΣΝ νοείται ως η ικανότητα του ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματά του αλλά και να προάγει και άλλου είδους ικανότητες όπως τις νοητικές και τις κοινωνικές. Να μπορεί να αλληλεπιδρά γόνιμα με τους συνανθρώπους του, και αυτό το σημείο ενδιαφέρει την έρευνά μας με τους εκπαιδευτικούς διότι οι ενδείξεις υψηλής

συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται με την εποικοδομητική επικοινωνία του εκπαιδευτικού και την αποτελεσματικότητά του γενικότερα.

1.3.Οι θεωρίες για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη-Θεωρητικά Μοντέλα

1.3.1 Τα Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer et al (1999)

Όπως προαναφέρθηκε, υπάρχει μια γενικότερη ασάφεια αλλά και σύγχυση σχετικά με την έννοια της ΣΝ και αυτό έγινε φανερό από του πολλούς ορισμούς που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς αλλά και από τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία περιέχουν θεωρίες που την συμπληρώνουν και τη διασαφηνίζουν. Είναι αλήθεια ότι δεν υπάρχει επαρκής ερευνητική τεκμηρίωση των μοντέλων της ΣΝ. Η εγγενής υποκειμενικότητα της συναισθηματικής εμπειρίας είναι που δημιουργεί πρόβλημα στην εμπειρική έρευνα της ΣΝ. Παρ' όλα αυτά διατυπώθηκαν διάφορα θεωρητικά μοντέλα τα οποία κατά βάση στηρίζονται στην εννοιολόγηση της ΣΝ αλλά και στα εργαλεία μέτρησης αυτής και περιγράφουν κατά κάποιο τρόπο τη σύσταση της ΣΝ και τις ιδιαίτερες διαστάσεις της.

Ένα πρώτο μοντέλο προτάθηκε από τον Mayer και τους συνεργάτες του (1999, 2008) οι οποίοι υποστήριξαν ότι η ΣΝ είναι η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων αλλά και η ικανότητα επεξεργασίας αυτών με σκοπό την ανάπτυξη και την προαγωγή της σκέψης του. Πάνω σε αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο οι ερευνητές τοποθέτησαν τα θεμέλια του μοντέλου τους. Μπορούμε να πούμε ότι προέβησαν σε δύο κατηγοριοποιήσεις θεωρητικών μοντέλων: α) τα μοντέλα ικανοτήτων ή γνωστικο-συναισθηματικών ικανοτήτων (ability approaches) τα οποία προσδιορίζουν τη ΣΝ ως μια γνωστική ικανότητα του ατόμου να επεξεργάζεται τα συναισθήματα (Mayer & Salovey, 1997). Το μοντέλο αυτό περιγράφει τη ΣΝ ως «μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα, και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1993, σ. 433). Συνεπώς, εδώ αναφερόμαστε σε σωστή επεξεργασία των διαθέσιμων πληροφοριών. β) Τα μικτά μοντέλα (mixed-model approaches) ή κοινωνικο-συναισθηματικά της ΣΝ, σύμφωνα με τα οποία η ΣΝ εστιάζει σε κοινωνικές και

συναισθηματικές ικανότητες. Το μοντέλο αυτό είναι αρκετά διευρυμένο και πολύπλοκο καθώς περιλαμβάνει μια διευρυμένη γκάμα ικανοτήτων όπως, ικανότητες προσαρμογής (Bar-On, 2000), «συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται από συναισθηματική και κοινωνική ευφυΐα» (Bar-On, 2004, σελ. 122) και «χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας» (Petrides & Furnham, 2003, σελ. 278-280) που βοηθούν το άτομο να πετυχαίνει τους στόχους του (Goleman, 1995). Τα δύο αυτά μοντέλα αξιολογούν διαφορετικές διαστάσεις της ΣΝ κάθε φορά οι οποίες σχετίζονται είτε με συστατικά της προσωπικότητας είτε με δεξιότητες (Zeidner, Matthews, Roberts, & MacCann, 2003).

1.3.2. Το Μοντέλο της ΣΝ ως συστατικό στοιχείο της προσωπικότητας των Petrides et al.

Στη συνέχεια, σε πρόσφατες έρευνες, οι Petrides & Furnham (2000, 2001), πρότειναν έναν άλλο διαχωρισμό μοντέλων ΣΝ. Προχώρησαν στον παρακάτω διαχωρισμό, στηριζόμενοι στους τρόπους αξιολόγησης και μέτρησης της ΣΝ, ανάλογα δηλαδή, με το ποιο ψυχομετρικό εργαλείο χρησιμοποιείται κάθε φορά. Έτσι, από τη μία πλευρά έχουμε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας (trait EI) και από την άλλη η ΣΝ ως ατομική ικανότητα ή επεξεργασία πληροφοριών (ability EI). Στην αξιολόγηση της πρώτης χρησιμοποιούνται τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς ενώ στη δεύτερη η μέτρηση γίνεται με τα αντικειμενικά τεστ-αντικειμενική μέτρηση. Η Πλατσίδου (2005), ονομάζει την trait EI ως αντιληπτική ή αντιλαμβανόμενη ΣΝ (Ciarrochi et al., 2001), ενώ την ability EI την ορίζει ως την αντικειμενική ή πραγματική ΣΝ. Το μοντέλο των Petrides & Furnham (2000, 2001) χαρακτηρίζεται ως μικτό. Οι ερευνητές υιοθετούν για τη ΣΝ τον όρο *trait emotional self – efficacy,* δηλαδή συναισθηματική αυτεπάρκεια. Αυτό το χαρακτηριστικό έχει σχέση με τις αντιλήψεις του ίδιου του ατόμου για τις συναισθηματικές του ικανότητες και μας υποδεικνύει την υποκειμενικότητα που ενυπάρχει στην εμπειρία του συναισθήματος. «Το χαρακτηριστικό αυτό είναι τοποθετημένο στο κατώτερο επίπεδο στην δομή της προσωπικότητας και δε συσχετίζεται με τη νοημοσύνη» (Petrides, Furnham, & Frederickson, 2004a, σελ.660).

Μέσα από το μοντέλο των Petrides, Furnham, & Frederickson (2007, 2004a), αναδείχθηκαν ορισμένα χαρακτηριστικά συστατικά της ΣΝ, τα οποία εμπεριέχονται και στις δύο κατηγορίες της ΣΝ. Αυτά προέκυψαν από τις

απαντήσεις των διαφόρων ατόμων στα τεστ αυτοαναφοράς. Αυτά έχουν ως εξής: 1) προσαρμοστικότητα, 2) διεκδικητικότητα, 3) αντίληψη των συναισθημάτων μου αλλά και των άλλων, 4) παρορμητικότητα, 5) διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων, 6) ρύθμιση των συναισθημάτων των άλλων, 7) προσωπικές-κοινωνικές σχέσεις, 8) κινητοποίηση του εαυτού, 9) αυτοεκτίμηση, 10) διαχείριση άγχους, 11) κοινωνική αντίληψη, 12) ευτυχία, 13) ενσυναίσθηση και 14) αισιοδοξία (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006, σελ. 538). Για την μέτρηση της ΣΝ οι Petrides και οι συνεργάτες του δημιούργησαν το δικό τους ψυχομετρικό εργαλείο, το Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) (Petrides, 2001, Petrides et al., 2007), το οποίο χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Πρόκειται για ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς του ατόμου.

1.3.3. Το μοντέλο της Συναισθηματικής Κοινωνικής Νοημοσύνης του Cooper και του Bernet

Ένα άλλο, εξίσου γνωστό και σημαντικό θεωρητικό μοντέλο είναι εκείνο του Cooper (1997). Ο ερευνητής-επιστήμονας βλέπει στη συναισθηματική νοημοσύνη πέντε διαστάσεις. Αρχικά, έχουμε την έκφραση και την κατανόηση των συναισθημάτων από τα άτομα αλλά και την αποδοχή των συναισθημάτων άλλων. Έπειτα, το ίδιο το περιβάλλον μέσα στο οποίο εντάσσονται τα άτομα, με τις απαιτήσεις του αλλά και τις δικές του διαστάσεις. Στη συνέχεια, έρχεται η ανταγωνιστικότητα που δημιουργείται μεταξύ των ατόμων. Οι αξίες των ατόμων και οι συμπεριφορές τους-στάσεις τους, είναι μια ακόμα διάσταση της ΣΝ σύμφωνα με το μοντέλο του Cooper (1997). Τέλος, ως πέμπτη διάσταση ορίζεται η ποιότητα ζωής των ατόμων αλλά και γενικότερα η ψυχική τους υγεία, σε συνδυασμό με την επιτυχή επίδοσή τους σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής ζωής.

Οι Cooper και Sawaf (1997) δημιούργησαν και μία δική τους κλίμακα μέτρησης και αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, έτσι όπως οι ίδιοι την όρισαν και την αντιλαμβάνονται. Αυτή συμπεριλαμβάνεται στο βιβλίο τους «Executive EQ» (1997). Πρόκειται, λοιπόν, για το λεγόμενο EQ-Map. Ο Χάρτης Συναισθηματικού Δείκτη αποτελείται από περισσότερα από 250 στοιχεία τα οποία διαιρούνται σε 21 υποκλίμακες, οι οποίες στηρίζονται στο θεωρητικό μοντέλο των Cooper και Sawaf (1997) για τη ΣΝ. Με αυτό το ψυχομετρικό εργαλείο

αξιολογούν ορισμένες από τις διαστάσεις της ΣΝ και της προσωπικότητας των ατόμων. Ο Bernet (1996), κατασκεύασε την δική του κλίμακα « Style in the Perception of Affect» (Στυλ στην Αντίληψη του Συναισθήματος). Η κλίμακα αυτή απαρτίζεται από 93 στοιχεία, τα οποία βασίζονται στην αρχή ότι τα άτομα βρίσκονται σε θέση να απαντήσουν γρήγορα, αβίαστα και σωστά στα συναισθήματα. Αυτό, για τον Bernet (1996) αποτελεί και το πιο δύσκολο σημείο στο δικό του μοντέλο προσέγγισης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το εργαλείο του, αξιολογεί τις προσωπικές προτιμήσεις των ερωτηθέντων για τους παρακάτω τρείς τρόπους αντίληψης του συναισθήματος: α) τη σώμα με σώμα αντίληψη του συναισθήματος, β) την αντίληψη του συναισθήματος με βάση την αξιολόγηση και γ) την αντίληψη του συναισθήματος η οποία στηρίζεται στη λογική. Αυτές είναι, λοιπόν, οι 3 διαστάσεις αξιολόγησης της κλίμακας στο μοντέλο του Bernet (1996). Ο ερευνητής διαπίστωσε ότι η αντίληψη του συναισθήματος με βάση το σώμα, υποδηλώνει την καλύτερη ψυχική υγεία του ατόμου, τη γνώση και ευαισθητοποίηση για μικρές σωματικές αλλαγές. Τέλος, αυτός ο τρόπος αντίληψης του συναισθήματος συνδέεται με τις κοινωνικές δεξιότητες αλλά και με τη δημιουργικότητα και την ευχαρίστηση του ατόμου.

1.3.4 Το Μοντέλο της Συναισθηματικής-Κοινωνικής Νοημοσύνης του Reuven Bar-On

Ο Bar-On (1997) ασχολήθηκε με την συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη στις έρευνές του. Το μοντέλο του, περιγράφει τη συναισθηματική νοημοσύνη «ως ένα σύστημα αλληλένδετων συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων του ατόμου. Την περιγράφει ακόμα, ως μεσολαβητή που επιδρά πάνω στην ευφυή συμπεριφορά. Οι ικανότητες αυτές μας βοηθούν να κατανοούμε και να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας, να κατανοούμε τους άλλους και να σχετιζόμαστε με αυτούς και να αντιμετωπίζουμε τις καθημερινές απαιτήσεις του περιβάλλοντος που μας πλαισιώνει» (Bar-On, 2005, σελ. 3). Αυτές οι ικανότητες που αναφέρονται στο μοντέλο, περιλαμβάνουν 5 συνιστώσες που αφορούν: α) συναισθηματικές-κοινωνικές δεξιότητες δηλαδή, η ικανότητα του ατόμου να είναι συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυές, β) διαπροσωπικές ικανότητες, όπως το να κατανοεί τους άλλους ανθρώπους, να διακρίνεται από ενσυναίσθηση, και να μπορεί να σχετίζεται ομαλά μαζί τους δημιουργώντας σωστές διαπροσωπικές σχέσεις, γ) η

ικανότητα προσαρμογής, δηλαδή να μπορεί το άτομο να προσαρμόζεται και να αντιμετωπίζει τις καθημερινές απαιτήσεις και πιέσεις που προέρχονται από το περιβάλλον του, να επιλύει τις δύσκολες καταστάσεις και να παίρνει εύκολα αποφάσεις, δ) ο έλεγχος και η σωστή διαχείριση των συναισθημάτων και ε) η ικανότητα του να διακρίνεται το άτομο από ευχάριστη διάθεση, όπως το να είναι αισιόδοξο, χαρούμενο και να αυτενεργεί σε οποιαδήποτε περίσταση (Bar-On, 2005).

Για τη μέτρηση και αξιολόγηση της ΣΝ στο μοντέλο αυτό, κατασκεύασε ένα ερευνητικό εργαλείο, το Emotional Quotient Inventory (EQ-i), το οποίο μας δίνει μια εκτίμηση σχετικά με την κοινωνική πλευρά της ΣΝ. Θεωρείται από τα πιο έγκυρα και έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για την μέτρηση της κοινωνικής ΣΝ, η οποία γίνεται μέσα σε ένα ευρύ πλαίσιο μέσω μιας πολυπαραγοντικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση περιλαμβάνει συνέντευξη με αυτοαναφορές των ατόμων και προσωπική εκτίμηση και αξιολόγηση (Bar-On & Handley, 2003a, 2003b).

1.3.5. Το Μοντέλο Συναισθηματικής Επάρκειας του Goleman

Το μοντέλο του Goleman (1995, 1998), προσεγγίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη μέσα από συγκεκριμένη διάσταση, τη συναισθηματική επάρκεια. Κατά την άποψη του Goleman (1995, 1998), η ΣΝ αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας του ανθρώπου. Στο συγκεκριμένο μοντέλο, γίνεται λόγος για 5 ομάδες ικανοτήτων των ατόμων, οι οποίες περιλαμβάνουν 25 συναισθηματικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, οι ικανότητες αυτές είναι: α) η αυτοεπίγνωση, η οποία περιλαμβάνει τη γνώση-επίγνωση, την αυτοαξιολόγηση αλλά και την αυτοπεποίθηση των ατόμων σε σχέση με τη συναισθηματική τους έκφραση, β) η αυτορρύθμιση, η οποία περιλαμβάνει έννοιες όπως τον αυτοέλεγχο, την αξιοπιστία, την ευσυνειδησία, την ικανότητα προσαρμογής και την καινοτομία, γ) η κινητοποίηση του εαυτού, η οποία περιλαμβάνει την επίτευξη στόχων από μέρους του ατόμου, τη δέσμευση, την πρωτοβουλία και την αισιοδοξία, δ) η ενσυναίσθηση, η οποία αναφέρεται στη δεξιότητα των ατόμων να κατανοούν τους γύρω τους, να συμμετέχουν στην ανάπτυξή τους, να κάνουν αμέσως αποδεκτή τη διαφορετικότητά τους. Τέλος, στην (ε) πέμπτη κατηγορία ικανοτήτων ανήκουν οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες αναφέρονται στην επιρροή που ασκούν τα άτομα

πάνω στους άλλους, στη διαχείριση των συγκρούσεων, στην ηγεσία, στην ικανότητα των ατόμων να δημιουργούν δεσμούς με τους άλλους και να αναπτύσσουν κοινωνικές επαφές. Επίσης, στην ικανότητα να μπορούν να συνεργάζονται και να προωθούν το ομαδικό πνεύμα (Goleman, 1998). Οι ικανότητες αυτές αξιολογούνται με το εργαλείο, το οποίο κατασκεύασε ο ερευνητής με τους συνεργάτες του, το Emotional Competence Inventory (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000).

1.3.6. Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία Αξιολόγησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Αν υποθέσουμε ότι η ΣΝ είναι σημαντική στη ζωή τότε το ζήτημα της αξιολόγησης καθίσταται εξίσου σημαντικό και πιεστικό. «Τα εργαλεία που την μετρούν, αποτελούν μια υφιστάμενη οντότητα και γενικά η έρευνα είναι προβληματική ως προς την προγνωστική ισχύ των εργαλείων» (Cherniss, 2000, σελ. 8). Ήδη, στα προαναφερθέντα μοντέλα ΣΝ, έχουν αναφερθεί συνοπτικά, ορισμένα ψυχομετρικά εργαλεία, τα οποία κατασκεύασαν οι ερευνητές με σκοπό να αξιολογήσουν τις διαστάσεις της ΣΝ. Το κάθε εργαλείο έχει βασιστεί και θεμελιωθεί στον ξεχωριστό ορισμό της ΣΝ που οι ερευνητές προτείνουν στα μοντέλα τους. Ακριβώς, για αυτόν το λόγο, κρίνεται σκόπιμη η αναλυτική παράθεσή τους σε αυτό το υποκεφάλαιο. Όπως διαπιστώνεται και εδώ, παρουσιάζονται πολλά μεθοδολογικά προβλήματα σχετικά με την μέτρηση της ΣΝ. Βέβαια, τα πολλά θεωρητικά μοντέλα της ΣΝ οδήγησαν και στα πολλά και διαφορετικά εργαλεία μέτρησης αυτής (Bar-On, 1997, 2000, Mayer, et al., 1999). Επιχειρώντας μια μικρή κατηγοριοποίηση των εργαλείων αυτών, διαπιστώνουμε την ύπαρξη ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, στα μικτά μοντέλα ΣΝ, στα οποία τα άτομα δίνουν απαντήσεις σε διάφορα ερωτήματα σχετικά με τον εαυτό τους και τα συναισθήματά τους. Έτσι, προβαίνουν από μόνοι τους στην εκτίμηση των επιπέδων της ΣΝ τους (αντιληπτική νοημοσύνη). Στη συνέχεια, υπάρχουν τα λεγόμενα εργαλεία «της αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης» (Πλατσίδου, 2006, σελ. 6) όπου δίνονται απαντήσεις σε ερωτήσεις ή δραστηριότητες που αφορούν τα συναισθήματα (Mayer, et al., 1999). Οι απαντήσεις αυτές βαθμολογούνται με βάση τα αντικειμενικά κριτήρια τα οποία οι ειδικοί έχουν

θεσπίσει και ορίσει. Συνεπώς, η ΣΝ που προκύπτει αποκαλείται ως αντικειμενική (Πλατσίδου, 2006).

Έχοντας στο μυαλό μας αυτές τις κατηγορίες εργαλείων προχωρούμε στην καταγραφή των πιο διαδεδομένων. Το αρχαιότερο θεωρείται το εργαλείο του Bar-On, EQ-I (Bar-On, 1997). Σχεδιάστηκε με σκοπό να αξιολογήσει εκείνες τις προσωπικές ικανότητες οι οποίες επιτρέπουν σε ορισμένους ανθρώπους να επιδεικνύουν καλύτερη συναισθηματική ευεξία σε σχέση με κάποιους άλλους. Παρά το γεγονός ότι έχει χρησιμοποιηθεί πολλάκις, εντούτοις δεν είμαστε σίγουροι για την αξιοπιστία και εγκυρότητά του (Gowing, in press; Salovey et al., 1999). Το Emotional Quotient Inventory (EQ-i), αξιολογεί την κοινωνική διάσταση της ΣΝ. Απαρτίζεται από 133 στοιχεία με την μορφή σύντομων προτάσεων και μία πεντάβαθμη κλίμακα με απαντήσεις που κυμαίνονται από το «πολύ σπάνια ή δεν είναι αλήθεια» έως το «πολύ συχνά αλήθεια ή ισχύει και για μένα» (Bar-On & Handley, 2003a, 2003b). Το EQ-i είναι κατάλληλο για άτομα ηλικίας 17 και άνω και χρειάζονται 40΄ της ώρας η συμπλήρωσή του.

Το επόμενο εργαλείο είναι το MEIS, Multifactor Emotional Intelligence Scale (Mayer, Caruso & Salovey, 1998a). Αυτό είναι περισσότερο ένα τεστ ικανοτήτων και όχι τόσο αυτοαναφοράς των ατόμων. Περιλαμβάνει ορισμένα έργα, τα οποία πρέπει να εκτελέσει το άτομο. Κατά αυτόν τον τρόπο αξιολογείται η ικανότητα των ανθρώπων σε 4 τομείς: την ικανότητα συναισθηματικής αντίληψης, την ικανότητα συναισθηματικής διευκόλυνσης, την ικανότητα συναισθηματικής κατανόησης και τέλος, την ικανότητα συναισθηματικής διαχείρισης (Mayer & Salovey, 1997). Το Emotional Competence Inventory (ECI), είναι ένα τεστ 360 μοιρών. Οι άνθρωποι που γνωρίζουν τον ατομικό συντελεστή τους στις 20 ικανότητες που ο Goleman (1998) έχει ορίσει, συνδέονται με τη ΣΝ. Περιλαμβάνει και αναφορές τρίτων προσώπων, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς έτσι ώστε να εκτιμηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων σε αυτό (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000). Το εργαλείο αυτό έχει στηριχτεί κατά βάση στο Self-Assessment Questionnaire (Boyatzis, 1994). Καμία έρευνα δεν υποστηρίζει την προγνωστική εγκυρότητα του συγκεκριμένου εργαλείου. Υπάρχει και το MSCEIT (MSCEIT, v.1.1, Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test, research version, 2000). Του ιδίου εργαλείου υπάρχει και βελτιωμένη έκδοση MSCEIT v.2.0. (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Άλλο ένα εξίσου σημαντικό ψυχομετρικό εργαλείο είναι το Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) (Petrides, 2001, Petrides et al., 2007), το οποίο χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα. Είναι το λεγόμενο «Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης» και αποτελεί ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς του ατόμου. Συγκεκριμένα, το TEIQue-SF (Petrides & Furnham, 2001) αξιολογεί την ικανότητα ενός ατόμου να έχει αυτεπίγνωση, να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να ρυθμίζει τις διαθέσεις του, να συνεργάζεται με τους άλλους, να επιλύει διαφορές, να αντέχει στις απογοητεύσεις, να έχει ενσυναίσθηση. Βασικό χαρακτηριστικό στοιχείο αυτού του εργαλείου είναι ότι στηρίζεται στην μέθοδο των αυτοαναφορών, δηλαδή στις προσωπικές αντιλήψεις και σκέψεις των ατόμων για τον εαυτό τους και τα συναισθήματά τους. Το εργαλείο αυτό βρέθηκε ότι αξιολογεί 15 συγκεκριμένες διαστάσεις και χαρακτηριστικά της ΣΝ όπως είναι η ενσυναίσθηση, η προσαρμογή, η διαχείριση άγχους και άλλα. Αποτελείται από 30 ερωτήσεις οι οποίες βαθμολογούνται σύμφωνα με την επτάβαθμη κλίμακα Likert (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ αρκετά, 3= διαφωνώ, 4= ουδέτερη άποψη, 5= συμφωνώ, 6= συμφωνών αρκετά, 7= συμφωνώ απόλυτα). Η συγκεκριμένη έκδοση είναι η σύντομη.

Υπάρχουν και άλλα πολλά ακόμα ψυχομετρικά εργαλεία, όπως το EQ Map (Orioli, Jones, & Trocki, 1999). Έπειτα, εκείνο που κατασκεύασε ο Cooper (1997) το EQ-Map. Ο «Χάρτης Συναισθηματικού Δείκτη» απαρτίζεται από περισσότερα από 250 στοιχεία τα οποία διαιρούνται σε 21 υποκλίμακες. Με αυτό το ψυχομετρικό εργαλείο αξιολογούνται ορισμένες από τις διαστάσεις της ΣΝ και της προσωπικότητας των ατόμων. Επιπλέον, οι Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, & Dornheim (1998) κατασκεύασαν μια κλίμακα αυτοαναφοράς των ατόμων με 33 στοιχεία, το οποίο εργαλείο στηρίχτηκε στην προγενέστερη εργασία των Salovey και Mayer (1990). Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η ΣΝ στηρίζεται σε μια μακρά ιστορία της έρευνας των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των ανθρώπων. Αυτό επιβεβαιώνεται από το πλήθος των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί όλα αυτά τα χρόνια στους επιστημονικούς κύκλους και όχι μόνο. Τελικά, η μέτρησή της καθίσταται προβληματική, καθώς άλλα εργαλεία παρουσιάζουν ορισμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία ενώ κάποια άλλα όχι. Συνεπώς, δεν μπορεί να γενικευθεί το συμπέρασμα ότι το κάθε εργαλείο

αξιολογεί 100% όλες τις διαστάσεις της ΣΝ. Επιπλέον, κρίνεται σωστό τα εκάστοτε αποτελέσματα που προκύπτουν από τα ψυχομετρικά εργαλεία, να ερμηνεύονται και να αναλύονται μέσα στα πλαίσια του κάθε θεωρητικού μοντέλου της ΣΝ. Παρ' όλα αυτά, έχουν αναδειχθεί σημαντικά ευρήματα-αποτελέσματα σχετικά με τη ΣΝ και την επιτυχία των ατόμων σε τομείς της εργασίας, των διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και άλλους, τα οποία δεν μπορούν να παραβλεφθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Μέθοδοι Διδασκαλίας των εκπαιδευτικών: εννοιολογικές διασαφήσεις, ορισμοί και σχετικά μοντέλα

1. Εισαγωγή

«Πολιτεία που δεν έχει σαν βάση της την παιδεία είναι οικοδομή πάνω στην άμμο». Με αυτά τα λόγια του Κοραή επισημαίνεται η σημαντικότητα της παιδείας και της εκπαίδευσης στη ζωή των ανθρώπων. Οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι και όχι μόνο, είχαν συνειδητοποιήσει τη σημασία της παιδείας και της αγωγής για την ανθρώπινη ύπαρξη. Σύμφωνα με τον Τσαούση (1989), η εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία η οποία πραγματοποιείται από συγκεκριμένους φορείς, εκτός των ορίων της οικογένειας και η οποία έχει σκοπό της, την μετάδοση όχι μόνο γνώσεων αλλά και δεξιοτήτων, συμπεριφορών και αποτελεί μια μορφή κοινωνικοποίησης του ατόμου. Η λέξη προέρχεται ετυμολογικά από το αρχαίο ελληνικό ρήμα εκπαιδεύω που σημαίνει ανατρέφω, μορφώνω, διαπαιδαγωγώ. Η εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας για κάθε κοινωνία και για το άτομο ειδικότερα, διότι του δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσει δεξιότητες, χρήσιμες στη ζωή του, αλλά και να ολοκληρωθεί πνευματικά, συναισθηματικά και να καταξιωθεί σαν οντότητα. Όλα αυτά βέβαια, για να επιτευχθούν χρειάζονται σωστό πρόγραμμα, καλή οργάνωση από την πολιτεία αλλά και υπευθυνότητα από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι οι φορείς των γνώσεων και των συμπεριφορών μέσα στη σχολική τάξη. Η εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω της διδασκαλίας για την οποία αρμόδιος είναι ο διδάσκων. Στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του, ρόλο παίζουν οι διάφορες εκπαιδευτικές στρατηγικές και τεχνικές που χρησιμοποιεί ο ίδιος αλλά και το επικοινωνιακό πλαίσιο το οποίο αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Η έκφραση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών , είναι εξίσου σημαντική για την αλληλεπίδραση αυτή.

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται λόγος για τις μεθόδους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζονται οι διάφοροι ορισμοί και οι εννοιολογικές διασαφήσεις που έχουν προταθεί στον επιστημονικό χώρο. Αρχικά, δίνεται ο ορισμός της έννοιας διδασκαλία, οι σκοποί της και τα γνωρίσματά της και έπειτα προχωράμε σε εννοιολόγηση της εκπαιδευτικής μεθόδου-στρατηγικής

και τέλος στον ορισμό του διδακτικού ύφους. Αναφέρονται διεξοδικά όλες εκείνες οι μέθοδοι που χρησιμοποιούσαν αλλά και που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες, στην πορεία των χρόνων, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας, καθώς και τα μοντέλα οργάνωσης της διδασκαλίας. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις μορφές διδασκαλίας, οι οποίες διαφοροποιούνται εννοιολογικά από τις προηγούμενες. Αυτή η ειδοποιός διαφορά εντοπίζεται στην διδασκαλία από πολλούς επιστήμονες (Τριλιανός, 1999). Παρατίθενται, επίσης, και όλα τα είδη των μορφών διδασκαλίας, μέσω των οποίων η διδασκαλία αλλά και ο εκπαιδευτικός μπορούν να αποβούν αποτελεσματικοί. Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται και αναφορά στον εκπαιδευτικό ως βασικό συντελεστή της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα.

2.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις και ορισμοί Διδασκαλίας, Μεθόδου Διδασκαλίας και Διδακτικού ύφους

Κάνοντας μια μικρή ιστορική αναδρομή στο χώρο της παιδαγωγικής έρευνας, εντοπίζεται ο όρος «διδακτική» περίπου τον 17^{ο} αιώνα και από τότε και στο εξής κατέχει εξέχουσα θέση στον χώρο της Παιδαγωγικής και κατοχυρώνεται επίσημα ως κλάδος αυτής (Δερβίσης, 1999). Η διδασκαλία αποτελεί κλάδο της παιδαγωγικής στις σύγχρονες μέρες και είναι το μέσο με το οποίο πραγματοποιούνται οι σκοποί και στόχοι της αγωγής και της εκπαίδευσης (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006). Σύμφωνα με τον Karsli (2007: 9), εκπαίδευση είναι «η δραστηριότητα εκείνη που βοηθά τις νέες γενιές να αποκτήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες, ικανότητες, συμπεριφορές και να κατανοήσουν και να αναπτύξουν τον χαρακτήρα τους, ενώ τους προετοιμάζει για την κοινωνική συμβίωση». Για να πραγματοποιηθεί στηρίζεται στη διδασκαλία και στο πρόγραμμα αυτής και θέτει στόχους οι οποίοι πρέπει να επιτευχθούν. Συνεπώς, η διδασκαλία, με τη σειρά της, αποτελεί το μέσο της εκπαίδευσης.

Ως διδασκαλία νοείται η μετάδοση γνώσεων από το ένα άτομο στο άλλο (εκπαιδευτικός προς μαθητή) με απώτερο σκοπό την μάθηση. Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη & Φλουρή (2006) πρόκειται για το σύνολο των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού, οι οποίες οργανώνονται σε ένα συγκεκριμένο και σχεδιασμένο πλαίσιο και στοχεύουν στην κατάκτηση της γνώσης και της μάθησης από τους μαθητές. Επίσης, πρόκειται για σχέση αμφίδρομη, αφού οι εμπλεκόμενοι σε

αυτήν αλληλεπιδρούν. Σύμφωνα πάλι με τον Karsli (2007: 17), η διδασκαλία είναι «η διαδικασία κατά την οποία το άτομο αναπτύσσει τα ταλέντα του, τα οποία αποκτώνται κατά τη διδακτική φάση, σε αναλογία με την ικανότητά τους». Η διδασκαλία είναι κάτι πολύ περισσότερο από αυτό που λέει, από αυτό που μεταδίδει και εξηγεί (Gundogdu, Silman, 2007: 264). Ο Nilssen (2011) την θεωρεί τέχνη, η οποία σχετίζεται άμεσα με τους εμπλεκόμενους οι οποίοι αλληλεπιδρούν στα πλαίσια της διδασκαλίας. Οι Opdenakker και Van Damme (2006), υποστηρίζουν και αυτοί ότι πρόκειται για κάτι παραπάνω από την μετάδοση γνώσης στον μαθητή.

Μέσα από τη διδασκαλία επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι του εκπαιδευτικού αλλά και των μαθητών του-μαθησιακοί στόχοι. Ο εκπαιδευτικός, ως καλός καθοδηγητής θα οδηγήσει τους μαθητές του στη γνώση, μέσα από μια διδασκαλία που απαιτεί την ενεργή συμμετοχή των παιδιών και που θέτει τον μαθητή στο κέντρο της διαδικασίας-μαθητοκεντρική διδασκαλία (Λιγνού, 2007). Η διδασκαλία ορίζεται και ως η «συστηματική και μεθοδευμένη δραστηριότητα, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σύμφωνα με προκαθορισμένους στόχους και περιεχόμενα, ενώ με τη χρήση εργαλείων και τεχνικών επιχειρεί να επηρεάσει κοινωνικά, ψυχολογικά, νοητικά και πολιτισμικά το μαθητή σε συγκεκριμένη κατεύθυνση» (Χριστιάς, 2001:12, Νημά & Καψάλης, 2002, Ματσαγγούρας 2000:139). Τέλος, ως διδασκαλία εννοείται «η διαδικασία όπου ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά και επικοινωνεί με τους μαθητές του και σε συνεργασία με αυτούς οργανώνει το περιβάλλον της μάθησης. Έτσι, οι μαθητές συμμετέχουν ως ενεργά υποκείμενα και αλληλεπιδρούν. Πρόκειται για τη λεγόμενη Διδακτική του ενεργού υποκειμένου» (Κοσσυβάκη, 2003: 30).

Για να υφίσταται η διδασκαλία πρέπει να εξασφαλιστούν τα βασικά της χαρακτηριστικά: ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές, και η διδακτέα γνώση, πρόκειται για το λεγόμενο «διδακτικό τρίγωνο» (Κόφφας, 2005). Συνήθως, ο διδάσκων σήμερα, αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στους μαθητές και τη γνώση. Η σχέση με τους μαθητές του έχει μεγάλη σημασία στην εκπαιδευτική διαδικασία για αυτό και η ίδια η προσωπικότητά του αλλά και τα συναισθήματά του επηρεάζουν αυτήν. Επιπροσθέτως, η διδασκαλία πρέπει να θέτει ορισμένους στόχους και να τους επιτυγχάνει ώστε να θεωρείται ολοκληρωμένη και αποτελεσματική. Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2006) αυτοί είναι οι εξής: ο υλικός και ο ειδολογικός. Ο πρώτος σχετίζεται με τη γενική παροχή και

μετάδοση γνώσεων ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στην «διαμόρφωση, εξέλιξη και ωρίμανση των σωματικών, ψυχικών και πνευματικών δυνάμεων του μαθητή» (Κασσωτάκης & Φλουρής 2006: 81). Στην ουσία δηλαδή, η μάθηση και η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, αποτελούν τους σκοπούς της διδασκαλίας.

Η βασική οδός, μέσω της οποίας πραγματοποιείται η διδασκαλία είναι η μέθοδος διδασκαλίας ή αλλιώς εκπαιδευτική μέθοδος ή εκπαιδευτική στρατηγική ή διδακτικό ύφος (στυλ). Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τα κατάλληλα παιδαγωγικά μέσα και συγκεκριμένες μεθόδους για το κάθε παιδί ξεχωριστά ώστε να προάγεται η μάθηση. Ορίζοντας τον όρο μέθοδο διδασκαλίας, εννοούμε «το σύνολο των προγραμματισμένων ενεργειών οι οποίες στοχεύουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων, οι οποίοι επιδιώκονται με διάφορα μέσα διδασκαλίας και συγκεκριμένες τακτικές και τεχνικές» (Νήμα & Καψάλης, 2002: 82). Πρόκειται για τον τρόπο, που ο εκπαιδευτικός επιλέγει, για να μεταδώσει τη γνώση στους μαθητές του αλλά και ο τρόπος σκέψης του, οι ιδέες του όσον αφορά του δρόμους που θα ακολουθήσει η διδακτική πορεία, αλλά και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί για να επιτύχει τους διδακτικούς του στόχους (Γιαννούλης, 1993). Ένας ακόμη επιστημονικός ορισμός που δίνεται από τον Cage (1976: 5), αφορά στις «επαναλαμβανόμενες διδακτικές διαδικασίες που μπορούν να εφαρμοσθούν σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και να χρησιμοποιηθούν από διάφορους διδάσκοντες». Τέλος, άλλοι ερευνητές αναφέρουν ότι η μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί ένα συνεχές φάσμα από διαφορετικές μεθόδους, οι οποίες κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τις αντιλήψεις και αποφάσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τον σχεδιασμό, την διδασκαλία και την αξιολόγηση του μαθήματος (Morgan et al., 2005). Συνεπώς, όταν γίνεται λόγος για μέθοδο διδασκαλίας, νοείται η γενικότερη στρατηγική πλοήγησης του εκπαιδευτικού στη διάρκεια της διδασκαλίας.

Μελετώντας τη διεθνή αλλά και την ελληνική βιβλιογραφία καθίσταται σαφές ότι η στρατηγική διαφέρει από την μέθοδο όπως και το διδακτικό ύφος. Παρακάτω γίνεται διασάφηση και επεξήγηση των όρων αυτών γιατί λειτουργούν συμπληρωματικά ο ένας προς τον άλλον. Αν και πολλοί ερευνητές ταυτίζουν την έννοια της μεθόδου με την στρατηγική, οι Κασσσωτάκης και Φλουρής (2006), δίνουν την εννοιολογική διαφορά αυτών. Αρχικά, η μέθοδος, όπως προαναφέρθηκε, αφορά τις προγραμματισμένες διδακτικές ενέργειες του

εκπαιδευτικού για την επίτευξη της μαθησιακής διαδικασίας. Στη συνέχεια, η στρατηγική διδασκαλίας ορίζεται ως η «συγκροτημένη συνακολουθία αλληλοεποικοδομούμενων διδακτικο-μαθησιακών δραστηριοτήτων, που οργανώνει με βάση συγκεκριμένες αρχές ο διδάσκων με σκοπό να επιτύχει τους ειδικούς στόχους της ωριαίας διδασκαλίας» (Ματσαγγούρας, 2006: 160). Τέλος, το διδακτικό ύφος (teaching style) σχετίζεται άμεσα με τις μορφές διδασκαλίας και αναφέρεται στην γενικότερη ιδιοσυγκρασιακή υπόσταση του εκπαιδευτικού, δηλαδή τις απόψεις του και τη γενικότερη συμπεριφορά του στα πλαίσια πάντα της διδακτικής εμπειρίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του επενεργεί ουσιωδώς στη μαθησιακή εμπειρία και η επιτυχία της οποιασδήποτε μεθόδου διδασκαλίας εξαρτάται αποκλειστικά από τον διδάσκοντα και την αυτοεικόνα του, αλλά και από συνθήκες όπως ο ψυχισμός και τα συναισθήματα των παιδιών αλλά και το κλίμα της τάξης. Όλες οι μέθοδοι διδασκαλίας σε συνδυασμό με την πολύπλευρη προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αποτελούν το παιδαγωγικό στυλ ή το διδακτικό ύφος του (teaching style).

Πολλοί ερευνητές της αγωγής και της εκπαίδευσης, προέβησαν σε ορισμένες κατηγορίες εκπαιδευτικών (Wentzel, 2002) ανάλογα με τις μεθόδους τις οποίες επέλεγαν στα πλαίσια της διδακτικής τους πράξης. Συγκεκριμένα, υπάρχουν α) εκείνοι που χρησιμοποιούν **τον παραδοσιακό** τρόπο (στυλ), β) όσοι χρησιμοποιούν τον **ατομικό** τρόπο διδασκαλίας, γ) τον **μαθητοκεντρικό** τρόπο και δ) την **μαθησιακη-κεντρική** μέθοδο. Οι πρώτοι στηρίζονται σε καθαρά παραδοσιακές μεθόδους που αφορούν απλά τη μετάδοση της γνώσης και μόνο. Έπειτα, με αυτήν τη μέθοδο ο διδάσκων στηρίζεται σε στοιχεία της προσωπικότητάς του και μόνο ώστε να προάγει την μάθηση. Επίσης, στην τρίτη περίπτωση ο εκπαιδευτικός νοιάζεται για τον ίδιο τον μαθητή και τις ικανότητές του και εκεί δίνει το βάρος της διδασκαλίας του. Τέλος, ο εκπαιδευτικός ασχολείται αποκλειστικά και μόνο με την διδακτική πράξη και την μάθηση των παιδιών. Συνεπώς, στο γενικό παιδαγωγικό προφίλ του εκπαιδευτικού εντάσσεται η γενικότερη φιλοσοφία του και τα πιστεύω του σχετικά με τους τρόπους και τις μεθόδους διδασκαλίας που πρέπει να ακολουθήσει εκπληρώνοντας τους διδακτικούς του στόχους.

2.2. Μέθοδοι Διδασκαλίας

Αναφέρθηκε ότι η μέθοδος διδασκαλίας είναι το σύνολο των αρχών και των συντεταγμένων, που καθορίζουν τις γενικές οδούς αλλά και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η μαθησιακή διαδικασία. Η ορθή χρήση της, επιβεβαιώνει και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Μετά από μια ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι μέθοδοι μπορούν να ενταχθούν σε διάφορες κατηγορίες.

Σύμφωνα με έρευνα των Mosston & Ashworth (2002), οι μέθοδοι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ταξινομούνται στις παρακάτω 10 κατηγορίες: α) η λήψη πληροφοριών, όπου ο εκπαιδευτικός λαμβάνει όλες τις αποφάσεις, β) η πρακτική, όταν οι μαθητές εξασκούν όσα ο διδάσκων έχει περιγράψει στη διδασκαλία, γ) η αμοιβαία μέθοδος, όταν οι μαθητές εργάζονται σε ζευγάρια, δ) η μέθοδος του αυτοελέγχου, όπου οι μαθητές αξιολογούν τις επιδόσεις τους, ε) η μέθοδος της ένταξης, όπου ο εκπαιδευτικός παρέχει διάφορα επίπεδα δυσκολιών στα παιδιά, στ) η καθοδηγούμενη ανακάλυψη, όπου ο εκπαιδευτικός θέτει ένα στόχο και οδηγεί τους μαθητές στην ανακάλυψη αυτού, ζ) η επίλυση προβλημάτων, όπου οι μαθητές καλούνται να βρούν λύσεις, η) η ατομική μέθοδος, όπου ο δάσκαλος προτείνει το θέμα και οι μαθητές το σχεδιασμό, θ) η μαθητοκεντρική, στην οποία ο μαθητής αποφασίζει, σχεδιάζει, σκέφτεται και τέλος ι) η μέθοδος της αυτοδιδασκαλίας όπου οι ίδιοι οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησης.

Μελετώντας τις διάφορες έρευνες, απαντάται και άλλη, πιο εξειδικευμένη κατηγοριοποίηση των διδακτικών μεθόδων: α) η παραγωγική ή απαγωγική μέθοδος, β) η επαγωγική, γ) η αναλυτικο-συνθετική, δ) η συγκριτική, ε) η πειραματική.

Παραγωγική ή απαγωγική μέθοδος: όσοι εκπαιδευτικοί την χρησιμοποιούν οδηγούνται από το γενικό στο μερικό. Δηλαδή, δίνονται στους εκπαιδευόμενους ορισμένες γενικές αρχές και ιδέες και καλούνται τα παιδιά να τις επιβεβαιώσουν μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα. Η μέθοδος αυτή ονομάζεται και απαγωγή (Πετρουλάκης, 1992).

Επαγωγική ή επαγωγή ή σύνθεση: εδώ ισχύει το αντίστροφο, δηλαδή οι μαθητές οδηγούνται από τα ειδικά στα γενικά. Ξεκινάει μια διαδικασία από την

επεξεργασία των μερικών στοιχείων προς την ανακάλυψη γενικών αρχών και κανόνων. Όπως αναφέρει και ο Δερβίσης (1999) «απ' την εποπτεία στην έννοια, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το παράδειγμα στον κανόνα». Η συγκεκριμένη μέθοδος αποκαλείται και σύνθεση επειδή οι μαθητές μέσα από τη συγκέντρωση των ειδικών στοιχείων διατυπώνουν ένα γενικό συμπέρασμα.

Αναλυτικο-συνθετική: χρησιμοποιείται στη διδασκαλία και αποτελεί το συνδυασμό των δύο προηγούμενων μεθόδων και λέγεται και μικτή μέθοδος.

Συγκριτική: αυτή η μέθοδος βρίσκεται στο μέσο της επαγωγής και της παραγωγής. Στη σύγκριση μπορούν να βρεθούν διάφορες ομοιότητες ή και διαφορές σε κάποιο μάθημα μέσα από τη σύγκριση ορισμένων στοιχείων (Zevin, 2000). Η μέθοδος αυτή μπορεί να είναι περιγραφική, ερμηνευτική, διαχρονική ή συγχρονική (Κουτρούμπα, 2004).

Πειραματική: όπως φαίνεται η συγκεκριμένη μέθοδος κάνει χρήση του πειράματος. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται προσπάθεια να ελεγχθεί αν μια υπόθεση ή θέση είναι ορθή ή λανθασμένη. Εφαρμόζεται στις Θετικές αλλά και στις Ανθρωπιστικές-Θεωρητικές Επιστήμες. Επιβάλλεται να υπάρχει η κατάλληλη υποδομή (υλική και τεχνική) για να εφαρμοστεί αυτή επιτυχώς και με ασφάλεια.

2.3. Μορφές Διδασκαλίας

2.3.1. Εννοιολόγηση και ορισμοί

Στην προηγούμενη ενότητα έγινε λόγος για τις μεθόδους διδασκαλίας. Στο παρόν κεφάλαιο θα εννοιολογηθούν οι μορφές διδασκαλίας ή εκπαιδευτικές τεχνικές. Είναι αλήθεια ότι στον χώρο των ερευνών της διδακτικής μεθοδολογίας υφίσταται μια σύγχυση όσον αφορά την μορφή και την μέθοδο της διδασκαλίας. Πρώτα, θα οριστεί ο όρος *μορφή διδασκαλίας,* η οποία αφορά στα εξωτερικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, δηλαδή τις συγκεκριμένες τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός και τα παιδαγωγικά μέσα ώστε να φέρει τους μαθητές του σε επαφή με την μεταδοθείσα γνώση. Αυτοί οι συγκεκριμένοι τρόποι και οι τεχνικές αποτελούν την μορφή (Τριλιανός, 1991). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι εκείνες οι δραστηριότητες που δίνουν την δυνατότητα στο διδάσκοντα να επιτύχει τους ιδιαίτερους στόχους που έχει θέσει σε κάθε διδακτική ενότητα. Με τη βοήθεια αυτών των τεχνικών οι

μαθητές αυτενεργούν και συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης (Gordon, 1999). Άλλοι ερευνητές ταυτίζουν την μορφή διδασκαλίας με το διδακτικό ύφος, το οποίο συμπεριλαμβάνει τη γενική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη διδακτική πράξη αλλά και τη μεταφορά της γνώσης (Μητσικοπούλου, 2006). Επιπρόσθετα, μπορεί να είναι και εκείνο το παιδαγωγικό εργαλείο ή μέσο με το οποίο χρησιμοποιείται η μέθοδος διδασκαλίας. Στη συνέχεια, οι μορφές διδασκαλίας, σύμφωνα με τους Κασσωτάκη & Φλουρή, έχουν ένα πιο στενό εννοιολογικό περιεχόμενο και αναφέρονται στο «φαίνεσθαι» της διδακτικής πράξης, δηλαδή στα εξωτερικά γνωρίσματα αυτής. Συγκεκριμένα αναφέρουν ότι «τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρονται στον τρόπο προσφοράς της γνώσης και στον τύπο της αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Υπό την έννοια αυτή η επιλογή της κατάλληλης μορφής διδασκαλίας αποτελεί στοιχείο της μεθόδου που ακολουθείται και είναι δυνατόν να διαφέρει από μέθοδο σε μέθοδο» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006: 192). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι προσεκτικός στην επιλογή των μεθόδων του και των αντίστοιχων μορφών διδασκαλίας καθώς βασικός στόχος θεωρείται η αποτελεσματική μάθηση των παιδιών. Συνοψίζοντας, η μορφή διδασκαλίας εντάσσεται στη μέθοδο και αποτελεί τα ιδιαίτερα είδη αυτής. Συμπεριλαμβάνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά αλλά και την πορεία που χαράσσεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μαζί με το υλικό προς διδασκαλία.

2.3.2 Διαφορά μεθόδου και μορφής διδασκαλίας

Παρατηρείται στον χώρο της διδακτικής μεθοδολογίας να ταυτίζονται οι όροι μέθοδος και μορφή διδασκαλίας. Με την παράθεση των ορισμών παραπάνω, φαίνεται ότι υπάρχει εννοιολογική διαφορά αλλά και μεθοδολογική. Μπορεί να μοιάζουν και γι' αυτό να γίνονται δύσκολα κατανοητές αλλά η καθεμιά έχει διαφορετικό στόχο-σκοπό. Συνεπώς, υπάρχει η επιτακτική ανάγκη να αναφέρεται κάθε φορά αυτή η διαφορά με σκοπό να αποφεύγεται η σύγχυση αλλά και να ξεκαθαρίζει το τοπίο στο μυαλό του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Από τη μία, η μέθοδος, είναι η γενικότερη πορεία που ακολουθείται από το διδάσκοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι γενικές αρχές και τα πλαίσια μέσα στα οποία καθορίζεται η διδακτική διαδικασία (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007)

ενώ οι μορφές διδασκαλίας αποτελούν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της διδακτικής διαδικασίας, είναι δηλαδή, το παιδαγωγικό μέσο, τον τρόπο διδασκαλίας, μέσω του οποίου εφαρμόζεται στην πράξη η μέθοδος. Πρόκειται για την εξωτερική εμφάνιση της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2006). Συνεπώς, η μέθοδος αποτελεί το γενικό πλαίσιο και η μορφή το ειδικότερο πλαίσιο της διδακτικής πράξης (Τριλιανός, 1991) οδηγώντας από κοινού στην αποτελεσματική διδασκαλία.

2.3.3. Μορφές Διδασκαλίας

Οι μορφές διδασκαλίας μπορούν να καταταχθούν σε διάφορες κατηγορίες. Δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση αλλά ανάλογα με τα κριτήρια που υπάρχουν, τις χωρίζουμε σε μονολογικές και διαλογικές, σε δασκαλοκεντρικές και μαθητοκεντρικές, σε συνεργατικές και ατομικές, σε άμεσες και έμμεσες μορφές. Υπάρχει και η ομαδοποίηση σε παραδοσιακές και εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας. Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις πιο βασικές που χρησιμοποιούνται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

1) Παραδοσιακές Μορφές Διδασκαλίας:

Α) Η Διάλεξη

Η διάλεξη ανήκει στις μονολογικές μορφές διδασκαλίας. Πρόκειται για μια παραδοσιακή μορφή μετάδοσης της γνώσης από τον διδάσκοντα στον μαθητή, από τον πομπό προς το δέκτη (Τριλιανός, 1998). Άρα, αποτελεί δασκαλοκεντρική μορφή, αφού η γνώση πηγάζει από τον καθηγητή και πηγαίνει στον μαθητή. Η διάλεξη διακρίνεται στα εξής είδη: α) στην αφήγηση, β) στην περιγραφή, γ) στην επίδειξη και δ) στην συζήτηση.

- Αφήγηση: Ο εκπαιδευτικός δύναται να εξιστορεί διάφορα γεγονότα, πραγματικά ή φανταστικά, στους μαθητές του. Ενδείκνυται στο μάθημα της Ιστορίας ή και των Θρησκευτικών. Πρέπει να γίνονται κατανοητά τα όσα αφηγούνται και να δίνεται ιδιαίτερη βάση στον τόνο της φωνής του διδάσκοντος που αφηγείται. Πολύ σημαντικό είναι να είναι λογικά δομημένη η αφήγηση με εισαγωγή, λογική συνέχεια αλλά και ανακεφαλαίωση στο τέλος,

και να υπάρχει πάντα μια αφόρμηση που θα ελκύει το ενδιαφέρον του μαθητικού κοινού (Ζαβλανός, 2003).

- Περιγραφή: Συνήθως, ο εκπαιδευτικός περιγράφει ένα θέμα με σκοπό να γίνει αισθητό στους μαθητές του (Τριλιανός, 1998). Η περιγραφή συνίσταται στην απλή περιγραφή και στην εξεικόνιση. Σε αυτή τη μορφή διάλεξης, είναι καλό να παρουσιάζονται και εικόνες προκειμένου να έλκεται το ενδιαφέρον των μαθητών. Πρέπει να διακρίνεται από λιτότητα και σαφήνεια ώστε να γίνεται κατανοητή.
- Επίδειξη: Αποτελεί έναν μονολογικό τρόπο διδασκαλίας, όπου παρουσιάζεται οπτικά στα παιδιά αυτό που πρέπει να διδαχθεί, με ένα παράδειγμα. Απαιτείται η χρήση συγκεκριμένου υλικού και διαφόρων μέσων από τον εκπαιδευτικό. Η μορφή αυτή χωρίζεται σε τρείς φάσεις. Αρχικά, στην εισαγωγή όπου εξηγεί ο διδάσκων περί τίνος πρόκειται, στη συνέχεια, στην εκτέλεση, όπου ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές το προς διδασκαλία αντικείμενο. Τέλος, η τρίτη φάση της επίδειξης αφορά την επανάληψη αυτών από τους μαθητές. Έτσι, η διδασκαλία μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική. Εδώ, γίνεται ευρεία χρήση εποπτικού υλικού και ο διδάσκων μπορεί να επεξηγεί μέσω του λόγου ορισμένα ζητήματα.
- Συζήτηση: Αποτελεί μια μονολογική μορφή διδασκαλίας, στην οποία ο εκπαιδευτικός, μέσα από ιδιαίτερες επεξηγήσεις και νύξεις, προσπαθεί να κάνει το διδακτικό αντικείμενο κατανοητό στους μαθητές. Μέσα από αυτήν την μορφή, ενισχύεται ο διάλογος, οπότε ενεργοποιούνται και οι μαθητές (Κουτρούμπα, 2004).

Β)Ερωτηματικές- Διαλογικές Μορφές Διδασκαλίας

Οι «ερωτηματικές»-«διαλογικές» μορφές διδασκαλίας συμπεριλαμβάνουν το διάλογο αλλά και τις ερωτήσεις, οι οποίες τίθενται από τον εκπαιδευτικό, και τις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές (Γιαννούλης, 1993). Συνδυάζεται ο διάλογος με τις ερωταποκρίσεις και γίνεται ευρεία ανταλλαγή απόψεων στην τάξη. Η αποτελεσματικότητα της μεθόδου εξαρτάται από τη δεξιότητα του καθηγητή να υποβάλλει κατάλληλες ερωτήσεις. Με την μορφή αυτή διεγείρεται το ενδιαφέρον των μαθητών. Οι πιο συνήθεις μορφές αυτής ερωτηματικής-διαλογικής μορφής είναι *ο κατευθυνόμενος διάλογος (παρωθητικός), ο ελεύθερος διάλογος, ο μικτός και οι διδακτικές ερωτήσεις.*

- Κατευθυνόμενος-Παρωθητικός Διάλογος: αποτελεί τη συζήτηση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον διδάσκοντα και τους μαθητές, ο οποίος επιδιώκει να οδηγήσει αυτούς στην ανακάλυψη της γνώσης (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Η γνώση βρίσκεται μέσα τους, αλλά δεν μπορούν να τη βγάλουν προς τα έξω και ο διδάσκων με κατάλληλες ερωτήσεις τους καθοδηγεί σε αυτό. Τους φέρνει σε κατάσταση «απορίας» και με τις κατάλληλες παρωθητικές νύξεις κατακτούν τη γνώση. Μοιάζει με την «μαιευτική» μέθοδο του Σωκράτη. Βέβαια, χρειάζεται πολύ καλή προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό και δεν επιτρέπει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές.
- Ελεύθερος Διάλογος: Πρόκειται για την ελεύθερη συζήτηση και ανταλλαγή των απόψεων των μαθητών για ένα συγκεκριμένο ζήτημα. Ο διδάσκων δεν παρεμβαίνει εδώ και οι ερωτήσεις υποβάλλονται από τους μαθητές (ο ένας στον άλλον ή και στον καθηγητή). Επίσης, έχει τη δυνατότητα να εκφράσει τη γνώμη του αν του ζητηθεί κυρίως από τα παιδιά και δεν την επιβάλλει. Αυτό δίνει στα παιδιά ελευθερία λόγου και ανάληψης πρωτοβουλιών στη συζήτηση ενός θέματος και φυσικά ενεργοποιούνται όλο και περισσότερο και αυτενεργούν. Ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους αφού ο δάσκαλος, ναι μεν συμμετέχει αλλά τον βασικό ρόλο έχουν οι μαθητές. Εκείνος απλά τους υποβοηθά και πρέπει να προσέξει να μην παρασύρει τη συζήτηση στις δικιές του απόψεις. (Πηγιάκη, 1998). Αυτή η μορφή προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα παιδιά διότι τους δίνεται η δυνατότητα να συζητήσουν ελεύθερα ένα θέμα το οποίο ενδεχομένως τους απασχολεί. Έτσι, μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας καλλιεργείται η ομαδικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.
- Μικτός Διάλογος: Αποτελεί το συνδυασμό διδακτικών μορφών διδασκαλίας. Είναι η σύνθεση των τεχνικών του παρωθητικού και του ελεύθερου διαλόγου στα πλαίσια της διδακτικής εμπειρίας. Επειδή, και οι δύο μορφές παρουσιάζουν μειονεκτήματα, ο διδάσκων έχει τη δυνατότητα, όταν εκείνος το κρίνει απαραίτητο, να διαλέγει από την κάθε μορφή εκείνα τα στοιχεία που θα τον οδηγήσουν στην αποτελεσματική διδασκαλία.

2) Εναλλακτικές Μορφές Διδασκαλίας:

Πρόκειται για τις «εναλλακτικές δυνατότητες μετάβασης από την Παραδοσιακή Διδακτική στη σύγχρονη, από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του υποκειμένου, από την ομοιόμορφη για όλους τους μαθητές διδακτική πράξη στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, από τη ρουτίνα στην ευελιξία και την εναλλακτικότητα» (Κοσσυβάκη, 2003:31). Εδώ ο μαθητής παίζει ενεργό ρόλο στη μάθηση και αλλάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού από ηγετικός σε συμβουλευτικός. Οι πιο συνηθισμένες εναλλακτικές μορφές είναι: ***ο καταιγισμός ιδεών, η ομαδοσυνεργατική, η εξατομικευμένη, η προγραμματισμένη, η βιωματική , η άμεση και έμμεση διδασκαλία, το παιχνίδι ρόλων, τα σχέδια εργασίας και η μελέτη περίπτωσης.***

Ο καταιγισμός ιδεών ή αλλιώς "brainstorming" αποτελεί την τεχνική της έντονης συζήτησης με την προβολή πολλών ιδεών για ένα συγκεκριμένο θέμα. Οι μαθητές τοποθετούνται σε ομάδες και αυτό που ενδιαφέρει είναι η ποσότητα των ιδεών που θα δοθούν. Αυτές καταγράφονται κάπου και ταξινομούνται ιεραρχικά ανάλογα με τη σπουδαιότητά τους. Όλες οι ιδέες γίνονται αποδεκτές από την ομάδα. Η μορφή αυτή αποτελείται από 7 στάδια: το στάδιο του προσανατολισμού, της προετοιμασίας, της προθέρμανσης, της παραγωγής ιδεών, της επώασης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης. Η ομαδοσυνεργατική μορφή είναι η διδακτική διαδικασία, κατά την οποία η διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου γίνεται μέσα από τη συνεργασία των μαθητών σε ομάδες. Ο εκπαιδευτικός, ως καθοδηγητής πια, δίνει σε αυτές τις ομάδες δραστηριότητες προς επίλυση (Galton & Williamson, 2003). Η εξατομικευμένη μορφή αφορά τη διδασκαλία, η οποία προσαρμόζεται στις ατομικές διαφορές και διαστάσεις του κάθε μαθητή και λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε προσωπικότητας κατά τη διδακτική εμπειρία. Στηρίζεται στην ατομικότητα και ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού. Η προγραμματισμένη διδασκαλία, αποτελεί μια εξατομικευμένη μορφή η οποία στηρίζεται σε ένα πρόγραμμα είτε μέσω ενός ειδικού διδακτικού βιβλίου είτε ενός υπολογιστή. Εδώ, υπάρχει διάλογος μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή και τον ρόλο του διδάσκοντος παίζει το ειδικό βιβλίο ή η διδακτική μηχανή (Μάνος, 1977). Κατά αυτόν τον τρόπο διδάσκονται οι μαθητές βήμα-βήμα τη διδακτέα ύλη. Η μορφή αυτή χωρίζεται στην ευθύγραμμη, όταν είναι μονόδρομος η λύση και την διακλαδιζόμενη, όταν υπάρχουν αρκετές λύσεις και καλείται ο μαθητής να διαλέξει τη σωστή.

Η βιωματική μορφή ή "learning by doing" απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και περιλαμβάνει την υπόδυση ρόλων, την προσομοίωση, τη δραματοποίηση, τη συζήτηση στρογγυλής τραπέζης και τις επισκέψεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς. Με αυτή τη μορφή δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη του ψυχικού και συναισθηματικού κόσμου του μαθητή (Βερτσέτης, 2003). Τα παιδιά ξεκινούν τη διαδικασία της μάθησης μέσα από τη συμμετοχή τους σε βιωματικές καταστάσεις, δηλαδή βιώνουν τη μάθηση μέσα από διάφορες ατομικές εμπειρίες. Η άμεση διδασκαλία τοποθετεί τον εκπαιδευτικό σε κεντρική και κυρίαρχη θέση στη διδακτική διαδικασία και ο ρόλος των μαθητών είναι περιορισμένος. Περιλαμβάνει, κατά βάση, δασκαλοκεντρικές εκπαιδευτικές τεχνικές όπως είναι η διάλεξη, και μέσω αυτών ο διδάσκων παρουσιάζει το νέο εκπαιδευτικό υλικό στα παιδιά με ευθύ τρόπο (Ματσαγγούρας, 1989). Οι εργασίες που δίνονται στους μαθητές, εντάσσονται αυστηρά στο πλαίσιο του μαθήματος που έγινε στην τάξη. Η έμμεση διδασκαλία, από την άλλη μεριά, είναι μια μαθητοκεντρική μορφή αφού στηρίζεται κυρίως στο ρόλο των μαθητών ενώ εκείνος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στα πλαίσια του συμβούλου-καθοδηγητή. Συγκεκριμένα η γνώση δε μεταδίδεται απευθείας από το διδάσκοντα στους μαθητές, αλλά οι ίδιοι οι μαθητές κατακτούν τη γνώση μέσω ανάληψης πρωτοβουλιών.

Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί την εκπαιδευτική τεχνική όπου μέσα από την ανάληψη ρόλων οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν συστημικά ένα θέμα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Μέσω της βιωματικότητας, βελτιώνεται η μάθηση και οι μαθητές προχωρούν πέρα από τη μάθηση συγκεκριμένων εννοιών. Οι μαθητές μέσα από το "play role" οδηγούνται στην κοινωνικοποίηση και μπορούν να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους αλλά και να κατανοήσουν την πραγματικότητα. Τα σχέδια εργασίας ή projects αφορούν κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και στοχεύει στην διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων και αξιών οι οποίες άπτονται της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2002). Αυτή η μορφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνική στην οποία οι μαθητές καλούνται να συμμετάσχουν στη διαδικασία σχεδιασμού. Το project έχει σαν στόχο να αποτελέσει το ίδιο το πλαίσιο της

γνώσης και της μάθησης και να ενισχύσει τη συνεργατικότητα των μαθητών. Τέλος, η μελέτη περίπτωσης (case study), είναι ένα υποθετικό παράδειγμα, που βρίσκεται κοντά στην πραγματικότητα και παρουσιάζεται στους μαθητές με σκοπό να αναλυθεί σε βάθος και να αναζητηθούν εναλλακτικές λύσεις σε τιθέμενα προβλήματα (Jarvis, 2004). Οι μαθητές έτσι, εμπεδώνουν καλύτερα τη νέα γνώση, μέσα από την εφαρμογή κανόνων και θεωριών. Επίσης, αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες αφού εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Κεφάλαιο 3: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και οι Μορφές Διδασκαλίας των Εκπαιδευτικών

3.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εκπαιδευτικές Τεχνικές : η μεταξύ τους σχέση και οι σχετικές μελέτες.

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να ερευνηθούν τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών αλλά και να καταδειχθούν ποιές μορφές διδασκαλίας ή και παιδαγωγικά στυλ επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πώς συνδέεται η ΣΝ με το παιδαγωγικό στυλ του εκπαιδευτικού. Στο παρόν κεφάλαιο θα αναφερθούν οι έρευνες οι οποίες σχετίζονται με το θέμα της παρούσας εργασίας και προέρχονται από το διεθνή επιστημονικό χώρο. Είναι αλήθεια, ότι μετά από ενδελεχή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν βρέθηκε έρευνα ίδια με την παρούσα. Παρ' όλα αυτά, όμως, αναδείχθηκαν έρευνες παρεμφερείς με αυτή, που σχετίζονται, είτε με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και πώς αυτή επιδρά στην επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη είτε με τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες. Η διδασκαλία είναι μια πράξη συναισθηματική. Είναι καθημερινή αλληλεπίδραση με παιδιά και ενηλίκους. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα συναισθήματά τους όλη την ώρα της διδασκαλίας. Η χρήση των συναισθημάτων άλλοτε μπορεί να είναι ωφέλιμη και άλλοτε επιβλαβής. Τα συναισθήματα δεν βρίσκονται μόνο στο μυαλό μας αλλά είναι ενσωματωμένα παντού, στις ανθρώπινες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Ακόμη και στη διδασκαλία.

Η έρευνα του Hargreaves (2000), ερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους. Εδώ εισάγονται έννοιες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματική κατανόηση. Συμμετείχαν 53 εκπαιδευτικοί από 15 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με συνεντεύξεις και σημειώθηκαν οι διαφορές που εντοπίστηκαν σε όλες τις συναισθηματικές «περιοχές». Τα ευρήματα έδειξαν ότι στις πιο μικρές τάξεις (δημοτικού) υπάρχει πιο φυσική εγγύτητα η οποία δημιουργεί μεγαλύτερη συναισθηματική ένταση ενώ στην δευτεροβάθμια

εκπαίδευση υπάρχει φυσική και επαγγελματική απόσταση και οι διδάσκοντες εκλαμβάνουν το συναίσθημα ως «εισβολή». Αυτή η απόσταση, απειλεί την συναισθηματική κατανόηση και από τις δύο πλευρές και φυσικά επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας.

Μια άλλη έρευνα εξίσου σημαντική είναι εκείνη των Saka & Surmeli (2010), η οποία εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών της επιστήμης. Την θεωρώ σημαντική έρευνα διότι η επικοινωνία σχετίζεται άμεσα με την έκφραση των συναισθημάτων κυρίως στη διδασκαλία. Στην έρευνα αυτή αναδείχθηκε το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλά επίπεδα επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες αποτελούν ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού και επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών. Αυτό υποστηρίζεται και από αντίστοιχη μελέτη των Gursimek et al. (2008), οι οποίοι διερεύνησαν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτελείται από 200 δασκάλους (προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Πράγματι, από τα αποτελέσματα φάνηκε η σημαντική σχέση ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη ΣΝ και πόσο σημαντικό είναι αυτό για τους δασκάλους.

Πολύ διαφωτιστική είναι και η έρευνα των Birol et al. (2009). Μελετούν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη διαχείριση της επίδοσης. Συμμετείχαν 850 καθηγητές από 17 σχολεία. Το δείγμα επιλέχθηκε με βάση τον τύπο του σχολείου (δημόσιο - ιδιωτικό), όπως και στην παρούσα έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων και τη ΣΝ τους. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν υψηλά επίπεδα όσον αφορά τη διαχείριση των επιδόσεων. Επίσης, δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ της ΣΝ των καθηγητών σε σχέση με τα πτυχία που κατέχουν. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι τα άτομα μπορεί να ολοκληρώσουν το επίπεδο ωριμότητας της συναισθηματικής τους νοημοσύνης ως και το τέλος των μεταπτυχιακών τους σπουδών.

Η έρευνα των Ulug, Ozden & Eryilmaz (2011), που έγινε στην Τουρκία σε φοιτητές όμως, είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με το πώς, οι στάσεις και γενικά το παιδαγωγικό προφίλ του εκπαιδευτικού,

επιδρούν στην προσωπικότητα αλλά και στην επίδοση των μαθητών. Οι φοιτητές ερωτήθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών τους από το δημοτικό ως και το πανεπιστήμιο και το πως αυτές επηρέασαν την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά επέδρασαν σημαντικά στην προσωπικότητα των παιδιών καθώς και σε όλες τις διαστάσεις της ζωής τους.

Άλλη έρευνα είναι αυτή του Cakmak (2011), η οποία πραγματοποιήθηκε στην Τουρκία σε φοιτητές, μελλοντικούς εκπαιδευτικούς μαθηματικούς. Εδώ διερευνώνται οι απόψεις των «μελλοντικών» εκπαιδευτικών όσον αφορά τα διδακτικά στυλ των εκπαιδευτικών τους. Τους δόθηκε να απαντήσουν σ'ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε τα διδακτικά στυλ. Τα ευρήματα έδειξαν τις προσδοκίες των φοιτητών από τους καθηγητές τους. Έτσι, λοιπόν, θέλουν τους εκπαιδευτικούς τους, να τους διδάσκουν μέσα από ποικιλία διδακτικών τεχνικών, να χρησιμοποιούν την τεχνολογία, όπου κρίνεται απαραίτητο, να κάνουν μια ποιοτική παρουσίαση του μαθήματος και γενικά να διδάσκουν με τέτοιο τρόπο που θα ενδιαφέρει τους μαθητές.

Σε μια παρόμοια έρευνα, οι Minor et al. (2002), εξέτασαν τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών. Από εδώ προέκυψαν 7 θέματα σχετικά με τα διδακτικά στυλ: μαθητοκεντρική διδασκαλία, αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, εκπαιδευτικοί με πολλές δεξιότητες, ηθικοί διδάσκοντες, με ενθουσιασμό για τη διδασκαλία και γνώση του διδακτικού τους αντικειμένου. Παρεμφερής είναι και η έρευνα των Gibbs & Coffey (2004), οι οποίοι ερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του πανεπιστημίου όμως, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της κατάρτισής τους. Η έρευνα διεξήχθη σε 22 πανεπιστήμια σε 8 χώρες. Η ομάδα των καθηγητών, μαζί με τους μαθητές τους, ερευνήθηκε από την αρχή της εκπαίδευσής τους και για ένα χρόνο αργότερα. Από την άλλη, μια άλλη ομάδα ελέγχου δεν έλαβε καμία εκπαίδευση και τέλος και οι 2 ομάδες μελετήθηκαν με τον ίδιο τρόπο. Με την πάροδο του χρόνου παρατηρήθηκαν αλλαγές σχετικά με: α) την αξιολόγηση των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς τους (χρησιμοποιώντας έξι κλίμακες από το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού και της Εκπαιδευτικής Ποιότητας (SEEQ) και την κλίμακα του "Good Teaching" του Ερωτηματολογίου Μέτρησης της

Εκπαιδευτικής Εμπειρίας), β) με το βαθμό στον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν τους εαυτούς τους ως δασκαλοκεντρικούς ή μαθητοκεντρικούς εκπαιδευτικούς (χρησιμοποιώντας 2 κλίμακες από το ATI "Approaches to Teaching Inventory), γ) και με το βαθμό στον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν μια επιφανειακή και μια βαθύτερη προσέγγιση της μάθησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετικές αλλαγές στην ομάδα των εκπαιδευόμενων καθηγητών και στους μαθητές τους και μια έλλειψη αλλαγής στην ομάδα ελέγχου, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν επιμορφώθηκαν.

Σε αντίστοιχη μελέτη οι Dahl & Smimou (2011), εστιάζουν στις αντιλήψεις των προπτυχιακών φοιτητών σχετικά με την αντιλαμβανόμενη ποιότητα της διδασκαλίας και την αλληλεπίδρασή της με τα κίνητρα των μαθητών. Η έρευνα διεξήχθη σε 271 φοιτητές από 2 διαφορετικά πανεπιστήμια του Καναδά. Τα ευρήματα ανέδειξαν τη σημαντικότητα του ρόλου που παίζουν τα κίνητρα στις αντιλήψεις των παιδιών για την ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονται με την αντιληπτή ποιότητα ενώ τα εξωγενή κίνητρα δεν σχετίζονται τόσο πολύ.

Η έρευνα των Xuehui et al. (2007), μελετά την ευαισθησία της ακαδημαϊκής επίδοσης και της εκπαιδευτικής εμπειρίας σχετικά με την εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές δημοτικού αλλά και εκπαιδευτικοί στην Κίνα. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σημαντικά στοιχεία για την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι που προέρχονται από την τοπική κοινότητα θεωρούνται καταλληλότεροι γιατί καταλαβαίνουν καλύτερα τα παιδιά. Σύμφωνα με τους μαθητές, η αλληλεπιδραστική-διαδραστική μέθοδος διδασκαλίας οδηγεί τους μαθητές σε πολύ υψηλές σχολικές επιδόσεις. Η εμπλοκή του μαθητή στο μάθημα εξαρτάται και από την ποιότητα των μεθόδων διδασκαλίας.

3.2. Στόχος έρευνας- Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της στις μορφές διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Πιο συγκεκριμένα, τίθενται τρία ερευνητικά ερωτήματα: 1) ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν να μελετηθεί η δομική εγκυρότητα και η

αξιοπιστία του ερωτηματολογίου «Αξιολόγησης του Διδακτικού Ύφους των Εκπαιδευτικών» (Teaching Style Analysis, Creative Learning, www.clc.co.nz).
2) Κατά πόσο οι εκπαιδευτικές τεχνικές και η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών διαφέρουν ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια); 3) Τέλος, κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης των μορφών διδασκαλίας και της επιτυχίας των εκπαιδευτικών σε διάφορες ομάδες μαθητών;

Κεφάλαιο 4: Μέθοδος

4.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 188 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτήρια της Αθήνας. Στην έρευνα συμμετείχαν 188 εκπαιδευτικοί, 65 (34.6%) από την πρωτοβάθμια εκπ/ση και 123 (65.4%) από τη δευτεροβάθμια. Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι 67 (35.6%) είναι άνδρες και οι 121 (64.4%) είναι γυναίκες. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (44.1%-83 άτομα) στην έρευνα ανήκει στις ηλικίες 26-35 ετών, το 23.4% (44 άτομα) ανήκει στις ηλικίες 46-55, το 19.7% (37 άτομα) κατατάσσεται στις ηλικίες 36-45 ετών, το 8.5% (16 άτομα) είναι από 21 έως 25 ετών, και, τέλος το 4.3% (8 άτομα) άνω των 56 ετών. Από τα άτομα του δείγματος οι 96 (51.1%) είναι έγγαμοι, οι 76 (40.4%) άγαμοι, 8 (4.3%) είναι διαζευγμένοι και άλλα 8 άτομα (4.3%) έχουν επιλέξει τη συμβίωση. Δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην κατανομή της οικογενειακής κατάστασης και το φύλο.

Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας, 69 άτομα (36.7%) εργάζονται 0 έως 5 χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, 46 άτομα (24.5%) είχαν προϋπηρεσία 6-10 έτη, 23 άτομα (12.2%) 10-15 έτη, 14 άτομα (7.4%) 16-20 έτη, και 36 άτομα (19.1%) εργάζονται στην εκπαίδευση πάνω από 20 χρόνια. Έπειτα, σχετικά με τον τύπο του σχολείου που εργάζονται, οι 97 (51.6%) εκπαιδευτικοί (33 πρωτοβάθμιας και 64 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) δήλωσαν ότι εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση και οι 91 (48.4%-32 πρωτοβάθμιας και 59 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στην ιδιωτική. Όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο αυτών των ατόμων, οι 69 (36.9%) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Τίτλου και οι 118 (63.1%) συμμετέχοντες έχουν μόνο το πρώτο πτυχίο. Ως προς τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (118 άτομα, 63.1%) δήλωσε ότι συμμετείχε σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν.

Σχετικά με τις θεματικές ενότητες των επιμορφωτικών σεμιναρίων που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί, τα αποτελέσματα έδειξαν τα εξής: Έξι στους 10 (57.8%) εκπαιδευτικούς συμμετείχε σε προγράμματα διδακτικής μεθοδολογίας, 5 στους 10 (48.7%) σε σεμινάρια παιδαγωγικής ψυχολογίας,

περίπου 1 στους τρεις σε σεμινάρια διαπολιτισμικής αγωγής (28.3%) και σεμινάρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου (26.7%) , ενώ χαμηλότερα ποσοστά συμμετείχαν σε σεμινάρια ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας (16%) και αναλυτικού προγράμματος (14.4%). Περίπου το 17% των εκπαιδευτικών συμμετείχαν σε σεμινάρια άλλων επιμορφωτικών ενοτήτων (Πίνακας 1)

Πίνακας 1

Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) του δείγματος ως προς τις θεματικές ενότητες επιμόρφωσης και τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Θεματικές ενότητες	Α/βάθμια		Β/βάθμια		Σύνολο	
	f	%	*f*	%	*f*	%
Διδακτική Μεθοδολογία	38	35.2	70	64.8	108	57.8
Παιδαγωγική Ψυχολογία	37	40.7	54	59.3	91	48.7
Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Επικοινωνίας	15	50	15	50	30	16
Διαπολιτισμική Αγωγή	24	45.3	29	54.7	53	28.3
Αναλυτικό Πρόγραμμα	12	44.4	15	55.6	27	14.4
Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου	17	34	33	66	50	26.7
Σύνολο	16	51.6	15	48.4	31	16.6

4.2. Ερευνητικά Εργαλεία

Για τις ανάγκες της έρευνας και τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια (βλ. παράρτημα). 1) Το Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων, 2) το Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης για ενηλίκους, στη σύντομη μορφή του, Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue-SF (Petrides & Furnham, 2001) και 3) το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Διδακτικού Ύφους των Εκπαιδευτικών, Teaching Style Analysis, TSA (Creative Learning, www.clc.co.nz).

4.2.1. Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων

Το Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων αποτελείται από 10 συνολικά ερωτήσεις. Κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, με στόχο τη συλλογή δημογραφικών στοιχείων. Περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στο φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα έτη προϋπηρεσίας, τον τύπο του σχολείου, την ειδικότητα, το μορφωτικό επίπεδο (κατοχή δεύτερου πτυχίου ή μεταπτυχιακού τίτλου), τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια και τις θεματικές ενότητες αυτών.

4.2.2. Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης για Ενηλίκους, (Petrides & Furnham, 2001)

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο το οποίο αξιολογεί τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων (Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue-SF (Petrides & Furnham, 2001). Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue-SF (Petrides & Furnham, 2001) για ενηλίκους, στη σύντομη μορφή του. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των ατόμων, δηλαδή στηρίζεται στις προσωπικές αντιλήψεις αυτών για τον εαυτό τους. Αποτελείται από 30 ερωτήσεις και μελετά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ενηλίκου. Αξιολογεί την ικανότητα ενός ατόμου να έχει αυτοεπίγνωση, να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να ρυθμίζει τις διαθέσεις του, να συνεργάζεται με τους άλλους, να επιλύει διαφορές, να αντέχει στις απογοητεύσεις και να έχει ενσυναίσθηση. Το συγκεκριμένο εργαλείο μετρά δηλαδή την ενσυναίσθηση, την προσαρμοστικότητα του ατόμου, τη διαχείριση άγχους, την κινητοποίηση του εαυτού. Το ερωτηματολόγιο, μέσω των ερωτήσεων που θέτει, καλύπτει όλες τις παραπάνω πτυχές της προσωπικότητας του ατόμου. Ανά δύο αντιστοιχούν σε μια έκφανση της προσωπικότητας. Οι 30 ερωτήσεις βαθμολογούνται σύμφωνα με την επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ αρκετά, 3= διαφωνώ, 4= ουδέτερη άποψη, 5= συμφωνώ, 6= συμφωνώ αρκετά, 7= συμφωνώ απόλυτα). Όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία τόσο μεγαλύτερη

είναι και η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Το συνολικό σκορ των απαντήσεων μπορεί να υπολογιστεί από το άθροισμα όλων των απαντήσεων και τη διαίρεση αυτού με το 30 (το σύνολο των ερωτήσεων). Η εσωτερική σταθερότητα του ερωτηματολογίου ήταν Cronbach α=0.84, ο μέσος όρος Μ.Ο.=147.25 και η τυπική απόκλιση Τ.Α.=18.41.

4.2.3. Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης του Διδακτικού Ύφους των Εκπαιδευτικών (Creative Learning, www.clc.co.nz)

Προκειμένου να διερευνηθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο που αξιολογεί τις μεθόδους διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές τεχνικές των εκπαιδευτικών (Teaching Style Analysis, Creative Learning, www.clc.co.nz).

Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο, μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας από την ερευνήτρια. Αξιολογεί, λοιπόν, εκείνες τις ιδιαίτερες μεθόδους διδασκαλίας και τα διδακτικά στυλ που ο κάθε εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί στην τάξη. Το TSA είναι το μοναδικό εργαλείο το οποίο αποκαλύπτει όλα τα χαρακτηριστικά διδακτικά στυλ των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με όσα αξιολογεί το εργαλείο, προκύπτουν ιεραρχικά 6 βασικοί παράγοντες στην πυραμίδα του διδακτικού στυλ: 1) τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, που συνιστούν το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού, τις στάσεις του και τις συμπεριφορές του. 2) οι μέθοδοι διδασκαλίας που βασίζονται κυρίως στις αισθήσεις, 3) οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο σχεδιασμό του μαθήματος 4) η διαχείριση της διδασκαλίας 5) η διαχείριση της τάξης (κλίμα, συμπεριφορά μαθητών, περιβάλλον) και 6) η οργάνωση της διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών.

Το ερωτηματολόγιο αυτό απαρτίζεται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, υπάρχουν 61 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν αποκλειστικά διδακτικές μεθόδους και εκπαιδευτικές τεχνικές. Οι απαντήσεις δίδονται σε μια κλίμακα τύπου Likert. Η κλίμακα είναι πεντάβαθμη από το 1 έως το 5 (5 = σχεδόν πάντα, 4 = συχνά, 3 = μερικές φορές, 2 = ενίοτε, 1 = σχεδόν ποτέ). Οι ερωτώμενοι καλούνται σε κάθε απάντησή τους να επιλέξουν, πόσο συχνά ή και καθόλου, χρησιμοποιούν μια εκπαιδευτική τεχνική. Επομένως, οι ερωτήσεις αυτές αξιολογούν τη συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών. Το δεύτερο μέρος του

ερωτηματολογίου TSA περιλαμβάνει 35 προτάσεις οι οποίες αξιολογούν τα ποσοστά επιτυχίας των εκπαιδευτικών απέναντι σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί σε κάθε πρόταση κυκλώνουν έναν αριθμό που υποδηλώνει την απάντησή τους. Εδώ, η κλίμακα τύπου Likert είναι εξάβαθμη από το 1 έως το 6 (6 = σχεδόν όλη την ώρα, 5 = τακτικά, 4 = συχνά, 3 = μερικές φορές, 2 = σπάνια, 1 = ποτέ). Συνοψίζοντας, το TSA δίνει το συνδυασμό των μοναδικών διδακτικών στυλ του εκπαιδευτικού, δείχνει το πώς πρέπει να οργανωθεί το μαθησιακό περιβάλλον για να δώσει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και τέλος, δίνει βοηθητικά στοιχεία για τις ειδικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόζουν το μάθημα σε αυτές. Μέσα από την ανάλυση αυτού του ερωτηματολογίου, οι ερωτώμενοι κερδίζουν αυτογνωσία, εντοπίζεται τα προσωπικό τους διδακτικό ύφος, αποκαλύπτονται οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές στρατηγικές, ενισχύεται η διδακτική επιτυχία, καλυτερεύουν οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, διευκολύνονται οι σχέσεις με δύσκολους μαθητές, αυξάνεται η διδακτική ευελιξία, μειώνεται το άγχος και φυσικά, αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση του διδάσκοντος.

4.3. Διαδικασία

Στην μελέτη αυτή επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί σε σχολεία της Αθήνας, Δημοτικά-Γυμνάσια και Λύκεια. Αποφασίστηκε η έρευνα να διεξαχθεί σε δημόσια αλλά και σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν και συλλέχθηκαν σε πλαίσιο 4 μηνών. Η ερευνήτρια είχε την πλήρη ευθύνη της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την έρευνα αλλά και την ορθή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης ήταν 20-25΄.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

Για να εξεταστεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Teaching Style Analysis (Creative Learning, www.clc.co.nz) $1^{ο}$ και $2^{ο}$ μέρος διενεργήθηκαν παραγοντικές αναλύσεις και αναλύσεις εσωτερικής συνέπειας των παραγόντων με το δείκτη Cronbach α. Οι ενδοσυνάφειες των παραγόντων του πρώτου και δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου αξιολογήθηκαν με το δείκτη συνάφειας Pearson r. Προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης α) στο Ερωτηματολόγιο Teaching Style Analysis (Creative Learning, www.clc.co.nz) $1^{ο}$ και $2^{ο}$ μέρος β) στο Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης διενεργήθηκαν: μονοπαραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης (1-way ANOVA), όπου ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η βαθμίδα εκπαίδευσης και εξαρτημένες οι παράγοντες των ερωτηματολογίων. Για να εξεταστεί η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Creative Learning, www.clc.co.nz) $1^{ο}$ και $2^{ο}$ μέρος, διενεργήθηκαν παλινδρομικές αναλύσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης πάνω στους παράγοντες των μεθόδων διδασκαλίας, αλλά και πάνω στην επιτυχία διδασκαλίας σε διάφορες ομάδες μαθητών, αφού ελέγχθηκε η συμβολή της βαθμίδας εκπαίδευσης.

5.1 Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Creative Learning, www.clc.co.nz)

Στη συγκεκριμένη υποενότητα παρουσιάζονται τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Creative Learning, www.clc.co.nz), καθώς η σχέση του ύφους διδασκαλίας με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια).

5.1.1 Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Creative Learning, www.clc.co.nz) -$1^{ο}$ μέρος

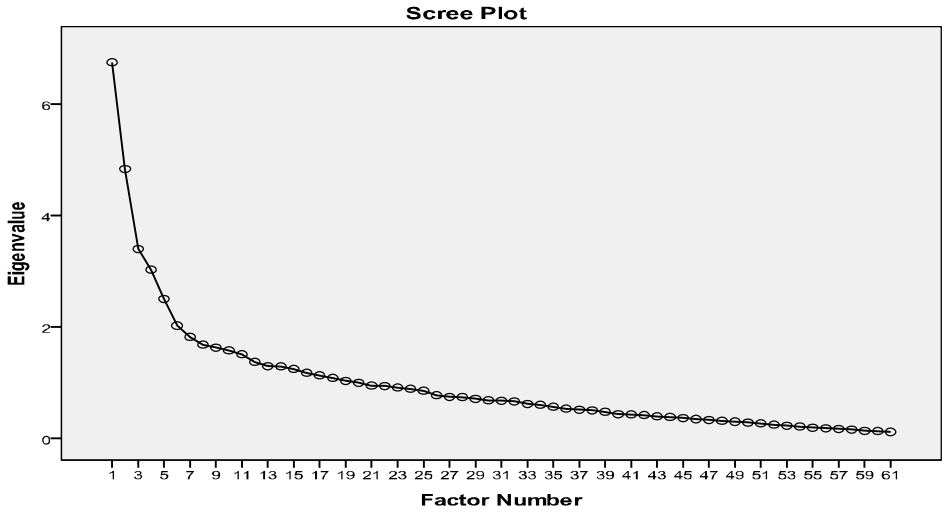
Για τον έλεγχο της εννοιολογικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ορθογώνιας περιστροφής των αξόνων. Η καταλληλότητα των δεδομένων εξετάστηκε με βάση το τεστ σφαιρικότητας Bartlett για την ανεξαρτησία των μεταβλητών, ενώ η επάρκεια και καταλληλότητα του δείγματος εξετάστηκε με το κριτήριο Kaiser

– Meyer – Olkin Measure of sampling adequacy (Nunnaly, 1980). Η εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου εκτιμήθηκε με τη μέθοδο Alpha του Cronbach και τον έλεγχο των συσχετίσεων ανάμεσα στα ερωτήματα.

5.1.2 Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Creative Learning, www.clc.co.nz - Δομική Εγκυρότητα

Όπως αναφέρθηκε, για την εξέταση της εννοιολογικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, στο σύνολο 61 ερωτήσεις, διενεργήθηκε ανάλυση παραγόντων. Αρχικά επιβεβαιώθηκε η επάρκεια των δεδομένων να ανταποκριθούν στις θεωρητικές προϋποθέσεις που απαιτούνται για την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης (Tabachnik & Fidler, 1989). Η μέτρηση Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.660) και το Bartlett Test of sphericity (με τιμή 4207.541), η οποία είναι στατιστικώς σημαντική για $p<0.001$) αποδεικνύουν την επάρκεια του δείγματος και των μεταβλητών για την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης. Τα 61 ερωτήματα, με βάση τις απαντήσεις των εκπ/κών υπεβλήθησαν σε Ανάλυση των Κύριων Συνιστωσών (Principal Axis) και η περιστροφή των αξόνων έγινε με τη μέθοδο Varimax και την επιλογή πέντε παραγόντων.

Τα αποτελέσματα που αφορούν το πλήθος και την ισχύ των παραγόντων παρουσιάζονται στο Γράφημα 1.



Γράφημα 1

Γραφική παράσταση ιδιοτιμών (scree plot) από την ανάλυση παραγόντων του Ερωτηματολογίου Teaching Style Analysis (Creative Learning, www.clc.co.nz)

Αρχικά εντοπίστηκαν 61 παράγοντες με ιδιοτιμή >1, αριθμός αναμενόμενος που αντιστοιχεί στο πλήθος των ερωτημάτων. Στη συνέχεια, το scree test έδειξε ότι η κατανομή τείνει να γίνει ευθεία στους έξι τελευταίους παράγοντες, οι οποίοι όπως εξηγείται στη συνέχεια αντιστοιχούν με τους παράγοντες της αγγλικής έκδοσης.

Ο πρώτος παράγοντας «Επαγγελματικά χαρακτηριστικά» εκπαιδευτικού με ιδιοτιμή 6.75 ερμηνεύει το 10.03% της συνολικής διασποράς, ο δεύτερος παράγοντας που αξιολογεί «Μεθόδους διδασκαλίας» με ιδιοτιμή 4.84 ερμηνεύει το 6.93 % της συνολικής διασποράς, ο τρίτος παράγοντας που αφορά στη «Διαχείριση διδασκαλίας» με ιδιοτιμή 3.40 εξηγεί το 4.43% της διασποράς των τιμών, ο τέταρτος παράγοντας που περιέχει ερωτήματα σχετικά με το «Σχεδιασμό εκπαιδευτικών τεχνικών» έχει ιδιοτιμή 3.03 και εξηγεί το 3.89% της συνολικής διασποράς. Ο πέμπτος παράγοντας «Διαχείριση της τάξης» έχει ιδιοτιμή 2.51 και εξηγεί το 3.03 της συνολικής διασποράς. Τέλος, ο παράγοντας «Διδασκαλία με βάση τις ανάγκες των μαθητών» ερμηνεύει το 2.03% της συνολικής διασποράς και έχει ιδιοτιμή 2.27. Το συνολικό ποσοστό της διασποράς που εξηγείται από του έξι παράγοντες είναι 30.59% (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Ποσοστό της διασποράς που εξηγείται από τους έξι παράγοντες της ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Teaching Style Analysis

Παράγοντες	Ιδιοτιμή	Εξηγούμενη διασπ.	Αθροιστική διασπ.
1. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά	6.75	10.03	10.03
2. Μέθοδοι διδασκαλίας	4.84	6.93	16.96
3. Διαχείριση διδασκαλίας	3.40	4.43	21.40
4. Εκπαιδευτικές τεχνικές	3.03	3.89	25.29
5. Διαχείριση της τάξης	2.51	3.03	28.32
6. Διαχείριση αναγκών μαθητών	2.03	2.27	30.59

Οι ερωτήσεις, με βάση τις δηλώσεις κατανεμήθηκαν σε 6 παράγοντες. Ωστόσο στη συνέχεια ακολούθησε μια διαδικασία μείωσης του αριθμού των προτάσεων με βάση τρία βασικά κριτήρια:

α) Αξιολόγηση της συσχέτισης της ερώτησης με τις υπόλοιπες της κλίμακας. Για να συμπεριληφθεί μια πρόταση στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου θα πρέπει να εμφανίζει μέτρια έως υψηλή συνάφεια με το συνολικό άθροισμά τους.

β) Αξιολόγηση των φορτίων των προτάσεων στους παράγοντες. Οι τιμές των φορτίων χαμηλότερες των 0.35 δηλώνουν ότι το γνώρισμα ή η συμπεριφορά δεν είναι ιδιαίτερα αντιπροσωπευτική του παράγοντα με συνέπεια να μειώνεται η σταθερότητα του.

γ) Έλεγχος της εξηγούμενης διασποράς. Το κριτήριο αυτό λειτούργησε σε συνδυασμό με τα προηγούμενα, καθώς η διαδικασία αφαίρεσης ερωτήσεων με χαμηλή συσχέτιση με άλλες ερωτήσεις, αλλά και με χαμηλά φορτία οδήγησε στην αύξηση του ποσοστού της εξηγούμενης διασποράς από 30.59% σε 36.02%, αλλά και σε πιο ισχυρούς παράγοντες με αυξημένο το ποσοστό της διασποράς που ερμηνεύουν (Πίνακας 3). Οι ερωτήσεις που αφαιρέθηκαν ήταν οι εξής: «Διατηρείτε στην τάξη την ησυχία;», «Έχετε την απαίτηση οι μαθητές να εργάζονται καθισμένοι στα θρανία τους;», «Σας είναι δυσάρεστο αν δεν υπάρχει αρκετό τεχνητό φως στην τάξη;», «Δίνετε την ευκαιρία στους μαθητές να εργαστούν σε χώρους με χαμηλό φωτισμό;», «Δίνετε οδηγίες στους μαθητές σας για να εργάζονται μόνοι τους στην τάξη;», «Ελέγχετε εξονυχιστικά τις εργασίες των μαθητών σας που γίνονται μέσα στην τάξη ή τις εργασίες για το σπίτι;», «Απαιτείτε από τους μαθητές σας να κάθονται ακίνητοι κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας;», «Σας ενοχλεί όταν οι μαθητές σας μασούν τα στυλό, τα μολύβια, ή άλλα αντικείμενα ενώ εσείς διδάσκετε;», «Όταν διδάσκετε κάτι νέο και δύσκολο, κάνετε διάλεξη σε όλη την τάξη, καθώς στέκεστε όρθιοι μπροστά από τον πίνακα;», «Περιμένετε από τους μαθητές σας να ακολουθούν αυστηρά τους κανόνες, τους οποίους έχετε θέσει εσείς και το σχολείο;», «Αμφισβητείτε τους κανόνες του σχολείου ή του εκπαιδευτικού συστήματος που εργάζεστε;», «Όταν ελέγχετε την επίδοση των μαθητών σας, τους εξετάζετε και τους βαθμολογείτε πάνω στις λεπτομέρειες και την αντικειμενική γνώση;», «Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να ασχολούνται με

περισσότερα από ένα θέματα κάθε φορά;», και «Ακολουθεί η διδασκαλία σας μια λογική σειρά ή εμπεριέχει και πολλές λεπτομέρειες;».

Πίνακας 3

Ποσοστό της διασποράς που εξηγείται από τους έξι παράγοντες της ελληνικής εκδοχής του Ερωτηματολογίου Teaching Style Analysis μετά την αφαίρεση ερωτήσεων

Παράγοντες	Ιδιοτιμή	Εξηγούμενη διασπ.	Αθροιστική διασπ.
1. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά	6.36	12.79	12.79
2. Μέθοδοι διδασκαλίας	4.44	8.58	21.37
3. Εκπαιδευτικές τεχνικές	2.77	4.74	26.10
4. Διαχείριση διδασκαλίας	2.30	3.76	29.87
5. Διαχείριση της τάξης	2.26	3.56	33.43
6. Διδασκαλία βάση αναγκών μαθητών	1.77	2.59	36.02

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι 6 παράγοντες, όπου όλες οι προτάσεις έχουν υψηλό φορτίο >.35. Η μέτρηση Kaiser-Meyer-Olkin για τη συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση αντιστοιχούσε σε KMO=0.738 και το Bartlett Test of sphericity εμφάνισε την τιμή 2905.759, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0.001$.

Ως προς το περιεχόμενο των παραγόντων, προέκυψαν τα εξής: Ο πρώτος παράγοντας που εξηγεί το 12.79% της συνολικής διασποράς αποτελείται από 8 ερωτήσεις, που συνθέτουν τα «Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού» *(«Πιστεύετε ότι είστε δημιουργικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;»*, *«Σας ενδιαφέρει πραγματικά πώς μαθαίνουν οι μαθητές σας;»*, κ.ά.). Στο δεύτερο παράγοντα (8.58%) περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν σε «Μεθόδους Διδασκαλίας» των εκπαιδευτικών, συνολικά 8 ερωτήσεις. Τέτοιες ερωτήσεις ήταν: *«Δίνετε εκπαιδευτικές εργασίες σε μικρές ομάδες μαθητών;»*, *«Υπάρχουν στην τάξη ηλεκτρονικοί υπολογιστές και άλλα εποπτικά μέσα;»*, κ.ά. Ο τρίτος παράγοντας (4.74%) απαρτίζεται από 8

ερωτήσεις που κατατάσσονται στην κατηγορία των εκπαιδευτικών τεχνικών *(«Παρέχετε στους μαθητές σας σαφείς κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες, ώστε να εκτελέσουν δύσκολες δραστηριότητες;»*, *«Όταν σχεδιάζετε το μάθημα ή μια διδακτική ενότητα, προετοιμάζετε δραστηριότητες για τις οποίες οι μαθητές θα εργαστούν σε μια μικρή ή μεγάλη ομάδα;»*, κ.ά.). Τον παράγοντα «Διαχείριση διδασκαλίας» (3.76%) αποτελούν επίσης 8 ερωτήσεις, όπως *«Σας απασχολεί το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και ακολουθείτε το σχεδιασμό των μαθημάτων σας;»*, *«Επιμένετε οι μαθητές σας να σκέφτονται προσεκτικά και να μη βιάζονται προτού δώσουν απαντήσεις ή προτού ξεκινήσουν μια εργασία μέσα στην τάξη;»*, κ.ά. Ο πέμπτος παράγοντας «Διαχείριση της τάξης (κλίμα, συμπεριφορά μαθητών)» αποτελείται από ερωτήσεις, όπως *«Επιτρέπετε στους μαθητές σας να είναι κοινωνικοποιημένοι, να εκθέτουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και να διασκεδάζουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας;»*, *«Δεν επιτρέπετε στους μαθητές σας να χαζεύουν, να γράφουν άσκοπα πράγματα ή να κρατούν κάτι κατά τη διάρκεια της ακρόασης ή της ομιλίας μέσα στο μάθημα;»*, κ.ά. Ο έκτος παράγοντας «Διδασκαλία με βάση τις ανάγκες των μαθητών» αποτελείται από ερωτήσεις όπως «*Σχεδιάζετε στα μαθήματά σας εξατομικευμένες οδηγίες, οι οποίες να ταιριάζουν με τις διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες των μαθητών σας;»*, *«Μπορούν οι μαθητές σας να βιώσουν πρακτικά την εμπειρία της μάθησης;».* Με βάση τη σειρά των παραγόντων, οι εκπαιδευτικοί δίνουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα σε παράγοντες, όπως «Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά», «Μέθοδοι διδασκαλίας» και «Εκπαιδευτικές τεχνικές» (Πίνακας 4).

Πίνακας 4

Παραγοντική δομή του Ερωτηματολογίου Teaching Style Analysis-1^{ο} μέρος

Ερωτήσεις	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6
39. Δημιουργικότητα στη διδασκαλία	0.71					
23. Φροντίδα προς τους μαθητές	0.68					
43. Ενδιαφέρον προς τους μαθητές	0.65					
8. Θερμοκρασία χώρου και συγκέντρωση	0.47					

53. Απρόσωπη διδασκαλία	-0.45			
38. Ταίριασμα τρόπων μάθησης με μεθόδους διδασκαλίας	0.45			
9. Άνετο ντύσιμο στην τάξη	0.41			
22. Προσαρμογή διδασκαλίας στο βιορυθμό μαθητών	0.35			
12. Εκπαιδευτικές εργασίες σε μικρές ομάδες		0.70		
28. Χρήση οπτικών μέσων		0.66		
13. Ομαδικές εργασίες		0.63		
27. Οπτικοποίηση διδακτέας ύλης		0.54		
11. Εργασία με φίλους		0.51		
3. Ύπαρξη υπολογιστών στην τάξη		0.49		
1. Χρήση μουσικής υπόκρουσης		0.48		
57. Αξιολόγηση ατομικής προσπάθειας		0.37		
47. Προετοιμασία δραστηριοτήτων για ατομική εργασία			0.66	
51. Λύση προβλημάτων χωρίς οδηγίες			0.56	
50. Εκτέλεση δραστηριοτήτων με οδηγίες			0.53	
48. Προετ/ασία δραστηριοτήτων για διάφορες ομάδες			0.53	
49. Προετ/σία δραστηριοτήτων για μεγάλη ομάδα			0.47	
46. Ενσωμάτωση μαθησιακών εργαλείων			0.46	
52. Σοβαρότητα ως προς την αλληλεπίδραση στην τάξη			0.42	
44. Ερωτηματολόγια αξιολόγησης			0.39	
42. Σχεδιασμός με βάση Αναλυτικό Πρόγραμμα				0.54
34. Ολοκλήρωση δύσκολων εργασιών από τον εκπ/κό				0.42
21. Πρωινή διδασκαλία δύσκολων μαθημάτων				0.42
58. Προσεκτική σκέψη και απάντηση στις εργασίες στην τάξη				0.41

33. Απόκτηση επαγγελματικών δραστηριοτήτων	0.41		
37. Σοβαρότητα στη λήψη καθηκόντων	0.37		
40. Αυστηρή τήρηση εκπαιδευτικού προγράμματος	0.36		
15. Διευκόλυνση μαθητών	0.35		
55. Αναφορά σε προσωπικές εμπειρίες		0.48	
30. Αποδοχή ανάγκης μαθητών να μιλήσουν		0.47	
56. Έκθεση προσωπικών εμπειριών μαθητών		0.46	
31. Συμμετοχή μαθητών σε συζητήσεις		0.46	
26. Απαγόρευση μαθητών να λειτουργούν άσκοπα		0.42	
29. Υποστήριξη σιωπηλής ανάγνωσης		0.42	
19. Ελευθερία μαθητών για κολατσιό στην τάξη		0.41	
18. Ενεργοποίηση του νου βάση ασκήσεων			0.58
45. Εξατομικευμένες οδηγίες			0.57
17. Ελεύθερη κίνηση των μαθητών στην τάξη			0.48
24. Βιωματική εμπειρία			0.43
25. Πρακτικές εργασίες			0.36
5. Ελευθερία επιλογής καθισμάτων			0.35

Σημείωση: Π1-Επαγγελματικά χαρακτηριστικά, Π2=Μέθοδοι διδασκαλίας, Π3=Εκπαιδευτικές τεχνικές, Π4-Διαχείριση διδασκαλίας, Π5=Διαχείριση τη τάξης, Π6-Διδασκαλία βάση των αναγκών των μαθητών

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας στους έξι παράγοντες βρέθηκε αρκετά υψηλή από *0.65* έως *0.78* (Πίνακας 5). Η υψηλότερη τιμή alpha 0.78 βρέθηκε για τους παράγοντες «Επαγγελματικά χαρακτηριστικά» και «Μέθοδοι διδασκαλίας». Για τον παράγοντα «Εκπαιδευτικές τεχνικές», ο συντελεστής alpha ήταν *a=0,77,* ενώ ο παράγοντας «Διαχείριση αναγκών μαθητών» παρουσίασε αξιοπιστία με το δείκτη να είναι *α=0.69.* Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για τον παράγοντα «Διαχείριση διδασκαλίας» ήταν *a=0,67,* και για τον παράγοντα «Διαχείριση της τάξης» ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν *α=0.65*.

Πίνακας 5
Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των παραγόντων του ερωτηματολογίου Teaching Style Analysis (Creative Learning, www.clc.co.nz)

	Αρ. προτ.	Alpha	*M.O.*	*T.A.*
1. Επαγγελματικά χαρακτηριστικ	8	0.78	32.15	4.96
2. Μέθοδοι διδασκαλίας	8	0.78	25.02	5.79
3. Εκπαιδευτικές τεχνικές	8	0.77	29.15	5.31
4. Διαχείριση διδασκαλίας	8	0.67	32.02	4.29
5. Διαχείριση της τάξης	7	0.65	22.4	4.35
6. Διαχείριση αναγκών μαθητών	6	0.69	15.7	4.36

Σημείωση. Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1=«σχεδόν ποτέ» μέχρι 5=«σχεδόν πάντα».

Η συσχέτιση των κλιμάκων του Ερωτηματολογίου με τον υπολογισμό των δεικτών *r* του Pearson έδειξε ότι η βαθμολογία των επαγγελματικών χαρακτηριστικών δε συσχετίζεται σημαντικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και τη διαχείριση των αναγκών των μαθητών. Ωστόσο, παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση με τις εκπαιδευτικές τεχνικές και τη διαχείριση διδασκαλίας και χαμηλή θετική συσχέτιση με τη διαχείριση της τάξης. Ο μέσος όρος του παράγοντα «Μέθοδοι διδασκαλίας» δε συσχετίζεται σημαντικά με τη διαχείριση διδασκαλίας, ενώ η συνάφεια με τη διαχείριση διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές τεχνικές είναι θετική με χαμηλό δείκτη συσχέτισης. Η συνάφεια του συγκεκριμένου παράγοντα με τη διαχείριση αναγκών είναι μέτριου επιπέδου προς θετική κατεύθυνση. Ο μέσος όρος εκπαιδευτικών τεχνικών εμφανίζει χαμηλή θετική συσχέτιση με τη διαχείριση διδασκαλίας και τη διαχείριση της τάξης και μέτρια θετική με την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών. Η διαχείριση διδασκαλίας δεν παρουσιάζει καμία συνάφεια με τη διαχείριση της τάξης και την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών. Τέλος, η διαχείριση της τάξης παρουσιάζει χαμηλή θετική συνάφεια με την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών (Πίνακας 6).

Πίνακας 6

Συνάφεια (δείκτες Pearson r) των επιμέρους παραγόντων του Ερωτηματολογίου Teaching Style Analysis(Creative Learning, www.clc.co.nz) -*1ο μέρος*

	Παράγοντες				
	1	2	3	4	5
1. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά	-				
2. Μέθοδοι διδασκαλίας	0.09	-			
3. Εκπαιδευτικές τεχνικές	0.35*	0.24**	-		
4. Διαχείριση διδασκαλίας	0.42**	0.04	0.22**	-	
5. Διαχείριση της τάξης	0.24**	0.22**	0.19*	0.09	-
6. Διαχείριση αναγκών μαθητών	0.14	0.39**	0.35**	0.02	0.28**

5.1.3 Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους και βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια)

Η ανάλυση διακύμανσης στη βαθμολογία των παραγόντων του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Creative Learning, www.clc.co.nz) ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) έδειξε σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των παραγόντων «Μέθοδοι διδασκαλίας», $F(1, 187)=16.65$, $p<0.001$, και «Διαχείριση της τάξης», $F(1, 187)=7.66$, $p<0.01$, όπου οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας εκπαίδευσης σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους από ό,τι οι εκπαιδευτικοί Β/θμιας εκπαίδευσης (Πίνακας 7).

Πίνακας 7

Μέσοι όροι των παραγόντων του ερωτηματολογίου Teaching Style Analysis (Creative Learning, www.clc.co.nz) -1ο μέρος ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Παράγοντες	Βαθμίδα εκπαίδευσης			
	Α/θμια	Β/θμια	Σύνολο	*F*-τιμή (*d.f.*=1, 187)
	M.O.	*M.O.*	*M.O.*	
1. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά	4.02	4.02	4.02	0.002
2. Μέθοδοι διδασκαλίας	3.41	2.98	3.13	16.65***
3. Εκπαιδευτικές τεχνικές	3.73	3.60	3.64	1.65
4. Διαχείριση διδασκαλίας	4.01	4.00	4.00	0.04
5. Διαχείριση της τάξης	3.37	3.11	3.20	7.66**
6. Διαχείριση αναγκών μαθητών	2.69	2.58	2.62	0.94

Σημείωση. ** p<0,01. *** p<0,001.

5.2 Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Creative Learning, www.clc.co.nz)-2^{ο} μέρος

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι 5 παράγοντες, όπου παρουσιάζονται οι τύποι μαθητών στα μαθήματα και στις τάξεις. Η μέτρηση Kaiser-Meyer-Olkin για τη συγκεκριμένη παραγοντική ανάλυση αντιστοιχούσε σε KMO=0.838 και το Bartlett Test of sphericity εμφάνισε την τιμή 2696, 653 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p<0.001.

Ως προς το περιεχόμενο των παραγόντων, προέκυψαν τα εξής: Ο πρώτος παράγοντας που εξηγεί το 27.8% της συνολικής διασποράς και με ιδιοτιμή 6.86 αποτελείται από 12 ερωτήσεις, που συνθέτουν τα θετικά χαρακτηριστικά των μαθητών («Έντονα κινητοποιημένοι», «Εξαιρετικά υπεύθυνοι», κ.ά.). Στο δεύτερο παράγοντα (16.76%) με ιδιοτιμή 4.82 περιλαμβάνονται ερωτήσεις που αφορούν αρνητικά χαρακτηριστικά των μαθητών, συνολικά 6 ερωτήσεις. Τέτοιες ερωτήσεις ήταν: «Όχι υπεύθυνοι», «Όχι επίμονοι», κ.ά. Ο τρίτος παράγοντας (4.37%) με ιδιοτιμή 1.56 απαρτίζεται από 4 ερωτήσεις που κατατάσσονται στην κατηγορία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες («Διαφορετικοί ή μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες», «Με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», κ.ά.). Τον παράγοντα «Παιδιά με προβλήματα

συμπεριφοράς» με ιδιοτιμή 1.42 (3.65%) αποτελούν 2 ερωτήσεις, όπως «Με προβλήματα πειθαρχίας», «Υπερκινητικοί», κ.ά. Ο πέμπτος παράγοντας «Δίγλωσσοι μαθητές» αποτελείται από 2 ερωτήσεις, όπως «Δίγλωσσοι», «Ελληνόφωνοι», με ιδιοτιμή 1.31 και 3.16% το ποσοστό της εξηγούμενης διασποράς. Από την παραγοντική ανάλυση αφαιρέθηκαν οι εξής ερωτήσεις: «Μέσοι μαθητές», «Με χαμηλή λεκτική ικανότητα», «Υπερβολικά ομιλητικοί», και «Μαθητές που δε συμμορφώνονται», λόγω μη συσχέτισης με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 8

Παραγοντική δομή του Ερωτηματολογίου Teaching Style Analysis (Creative Learning, www.clc.co.nz) -*2ο μέρος*

Ερωτήσεις	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5
26. Κινητοποιημένοι για μάθηση	0.91				
24. Εξαιρετικά υπεύθυνοι	0.86				
27. Αναλυτικοί και λογικοί	0.84				
28. Ολιστικοί και δημιουργικοί	0.80				
29. Στοχαστικά σκεπτόμενοι	0.78				
25. Πολύ επίμονοι	0.77				
1. Με υψηλές επιδόσεις	0.63				
2. Χαρισματικοί	0.63				
17. Συναισθηματικά σταθεροί	0.61				
23. Μαθητές που συμμορφώνονται	0.59				
10. Με ευφράδεια λόγου	0.50				
30. Παρορμητικά ριψοκίνδυνοι μαθητές	0.43				
19. Όχι υπεύθυνοι		0.86			
20. Όχι επίμονοι		0.74			

22. Χωρίς κίνητρα μάθησης	0.49			
18. Συναισθηματικά ταραγμένοι	0.45			
15. Ενεργητικοί και κινητικοί	0.40			
16. Παθητικοί	0.40			
5. Διαφορετικοί ή μαθητές με ειδικές ανάγκες		0.80		
7. Με χαμηλές επιδόσεις		0.74		
6. Με «ειδικές ανάγκες»		0.59		
4. Αργοί και χαμηλού επιπέδου μαθητές		0.56		
8. Με προβλήματα πειθαρχίας			0.60	
9. Υπερκινητικοί			0.51	
13. Δίγλωσσοι				0.64
30. Μη ελληνόφωνοι				0.48

Σημείωση: Π1-Θετικά χαρακτηριστικά, Π2=Αρνητικά χαρακτηριστικά, Π3=Μαθητές με ειδικές ανάγκες, Π4-Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, Π5=Δίγλωσσοι μαθητές

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας στους 4 παράγοντες βρέθηκε υψηλή από *0.72* έως *0.92* (Πίνακας 9). Η υψηλότερη τιμή alpha 0.92 βρέθηκε για τον παράγοντα «Θετικά χαρακτηριστικά». Για τον παράγοντα «Αρνητικά χαρακτηριστικά», ο συντελεστής alpha ήταν *a=0,77,* ενώ ο παράγοντας «Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» παρουσίασε αξιοπιστία με το δείκτη να είναι *α=0.80.* Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για τον παράγοντα «Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς» ήταν *a=0,72*. Για τον παράγοντα «Δίγλωσσοι μαθητές» ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν χαμηλός *α=0.54*.

Πίνακας 9

Ψυχομετρικά χαρακτηριστικά των παραγόντων του ερωτηματολογίου Teaching Style Analysis (Creative Learning, www.clc.co.nz)- *2ο μέρος*

Ομάδες μαθητών	Αρ. προτ.	Alpha	*M.O.*	*T.A.*
1. Θετικά χαρακτηριστικά	12	0.92	52.4	11.87

2. Αρνητικά χαρακτηριστικά	6	0.77	21.12	4.73
3. Παιδιά με ειδικές ανάγκες	4	0.80	13.05	3.88
4. Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς	2	0.72	7.01	2.16
5. Δίγλωσσοι μαθητές	2	0.54	6.20	2.53

Σημείωση. Η κλίμακα βαθμολόγησης κυμαίνεται από 1=«ποτέ» μέχρι 6=«σχεδόν όλη την ώρα».

Από τη συσχέτιση των παραγόντων του Ερωτηματολογίου με τον υπολογισμό των δεικτών *r* του Pearson προέκυψε ότι μέσος όρος του παράγοντα «Θετικά χαρακτηριστικά» των μαθητών δεν συσχετίζεται σημαντικά με τους υπόλοιπους παράγοντες. Ο μέσος όρος του παράγοντα «Αρνητικά χαρακτηριστικά» συσχετίζεται σημαντικά με μέτριο δείκτη συνάφειας με τους μέσους όρους των παραγόντων «Παιδιά με ειδικές ανάγκες», «Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς» και με θετικό χαμηλό δείκτη συνάφειας με τον παράγοντα «Δίγλωσσοι μαθητές». Ο μέσος όρος του παράγοντα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συσχετίζεται θετικά με μέτριο δείκτη συνάφειας με το μέσο όρο του παράγοντα «Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς» και με χαμηλό δείκτη συνάφειας με το μέσο όρο του παράγοντα «Δίγλωσσοι μαθητές». Ο μέσος όρος του παράγοντα «Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς» συσχετίζεται θετικά με χαμηλό δείκτη συνάφειας με το μέσο όρο του παράγοντα «Δίγλωσσοι μαθητές». Με βάση τα αποτελέσματα, όσο αυξάνεται ο βαθμός επιτυχίας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία μαθητών με αρνητικά χαρακτηριστικά τόσο αυξάνεται ο βαθμός επιτυχίας και στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες ή και παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και δίγλωσσων μαθητών. Επιπλέον, όσο αυξάνεται η επιτυχία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τόσο αυξάνεται η επιτυχία στη διδασκαλία μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και δίγλωσσων μαθητών (Πίνακας 10).

Πίνακας 10

Συνάφεια (δείκτες Pearson r) των επιμέρους παραγόντων του Ερωτηματολογίου Teaching Style Analysis (Creative Learning, www.clc.co.nz) -2ο μέρος

Παράγοντες	Παράγοντες			
	1	2	3	4
1. Θετικά χαρακτηριστικά	-			
2. Αρνητικά χαρακτηριστικά	0.12	-		
3. Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	0.001	0.50**	-	
4. Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς	0.10	0.40**	0.39**	-
5. Δίγλωσσοι μαθητές	0.002	0.24**	0.30**	0.24**

Σημείωση: ** p<0,01.

5.2.1 Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Creative Learning, www.clc.co.nz) -2^{o} μέρος ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Η ανάλυση διακύμανσης στη βαθμολογία των παραγόντων του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Creative Learning, www.clc.co.nz) -2^{o} μέρος ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) στους μέσους όρους των παραγόντων που αφορούν στην επιτυχία διδασκαλίας σε διάφορους τύπους μαθητών στις τάξεις και τα μαθήματα (Πίνακας 11) έδειξε ότι η ανάλυση διακύμανσης, όπως είναι φυσικό, ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο επιτυχίας στη διδασκαλία μαθητών με «Θετικά χαρ/κά» $F(1, 187)=0.76$, με «αρνητικά χαρ/κά» $F(1, 187)=1.56$, σε παιδιά «με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» $F(1, 187)=0.02$ και σε παιδιά «με προβλήματα συμπεριφοράς» $F(1, 187)=1.58$.

Πίνακας 11

Μέσοι όροι των παραγόντων του ερωτηματολογίου Teaching Style Analysis (Creative Learning, www.clc.co.nz) *-2^{o} μέρος ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης*

Παράγοντες	Βαθμίδα εκπαίδευσης			*F*-τιμή (*d.f.*=1, 187)
	Α/θμια	Β/θμια	Σύνολο	
	M.O.	*M.O.*	*M.O.*	
1. Θετικά χαρακτηριστικά	4.45	4.32	4.37	0.76
2. Αρνητικά χαρακτηριστικά	3.62	3.47	3.52	1.56
3. Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	3.28	3.26	3.26	0.02
4. Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς	3.64	3.43	3.50	1.58
5. Δίγλωσσοι μαθητές	3.01	3.15	3.10	0.54

Η ανάλυση διακύμανσης, όπως είναι φυσικό, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο επιτυχίας στη διδασκαλία μαθητών δημοτικού $F(1, 187)=116.21$, $p<0.001$, ενώ οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο επιτυχίας στη διδασκαλία μαθητών γυμνάσιου $F(1, 187)=51.31$, $p<0.001$, λυκείου $F(1,187)=94.90$, $p<0.001$ και φοιτητών πανεπιστημίου $F(1, 187)=3.85$, $p<0.05$ (Πίνακας 12).

Πίνακας 12

Μέσοι όροι της επιτυχίας στη διδασκαλία των ακόλουθων μαθητών ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

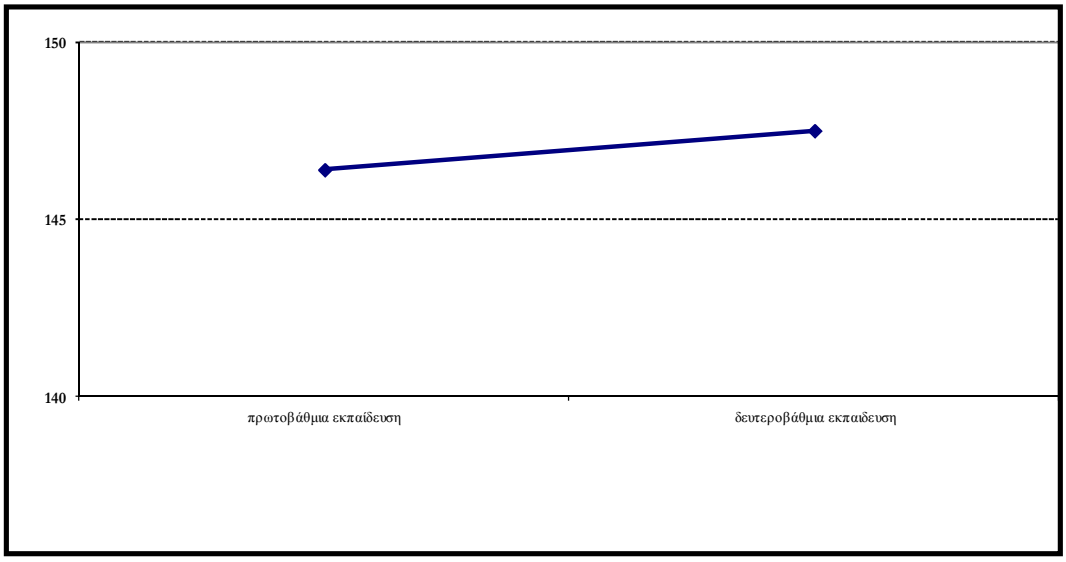
Μαθητές	Βαθμίδα εκπαίδευσης			*F*-τιμή (*d.f.*=1, 187)
	Α/θμια	Β/θμια	Σύνολο	
	M.O.	*M.O.*	*M.O.*	
1. Δημοτικό	5.00	2.33	3.25	116.21***
2. Γυμνάσιο	2.28	4.23	3.55	51.31***
3. Λύκειο	2.12	4.59	3.74	94.90***
4. Φοιτητές	1.89	2.46	2.26	3.85*

5. Ενήλικες εκπαιδευόμενοι	2.40	2.73	2.62	1.33

Σημείωση. * $p<0,05$, *** $p<0,001$

5.2.2 Ερωτηματολόγιο Μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης, TEIQue-SF (Petrides & Furnham, 2001) ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Η ανάλυση διακύμανσης στους μέσους όρους του συνολικού αθροίσματος της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς τη βαθμίδα όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονται δεν εντόπισε σημαντικές διαφορές. Ο συνολικός μέσος όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν Μ.Ο.=147.1 και η τυπική απόκλιση Τ.Α.=18.47. Η χαμηλότερη τιμή της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν 103 και η υψηλότερη 188 (Γράφημα 1).

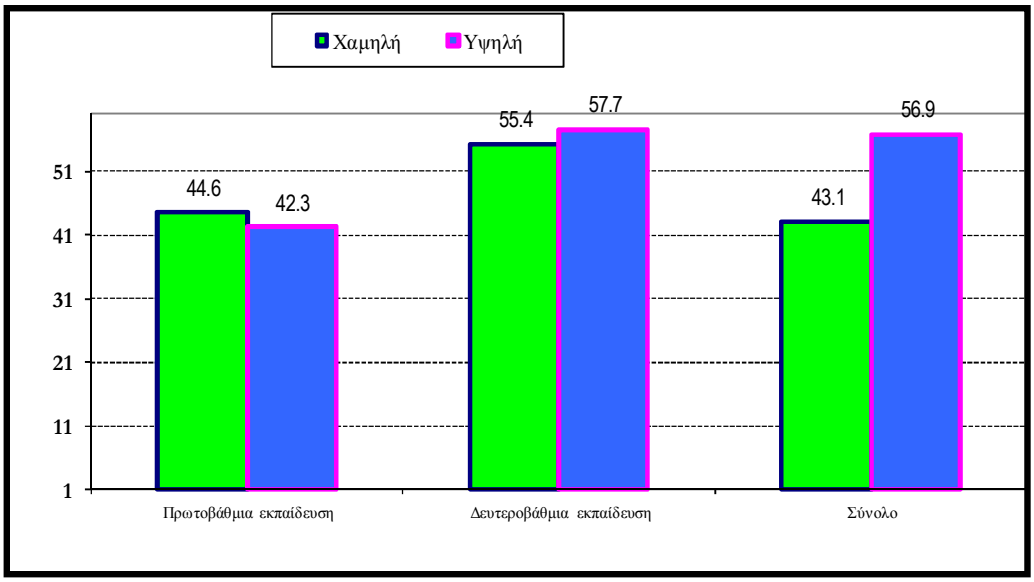


Γράφημα 1

Μέσοι όροι του συνολικού αθροίσματος της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο Ward Cluster analysis εντοπίσαμε το ποσοστό των εκπαιδευτικών με χαμηλό και υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ομάδα με χαμηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης είχε μέσο όρο Μ.Ο.=130, Τ.Α.=10.7 με εύρος 103 και 143 και η ομάδα με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης είχε μέσο όρο Μ.Ο.=160, Τ.Α.=11.2 με

εύρος 148 και 188 $F(1, 187)=345.22$ $p<0.001$. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 56.9% (πρωτοβάθμια: 36 εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια: 71 εκπαιδευτικοί) ανήκουν στην κατηγορία ατόμων με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Και το 43.1% (πρωτοβάθμια: 29 εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια: 52 εκπαιδευτικοί) παρουσιάζουν ένα δείκτη νοημοσύνης χαμηλότερο του μέσου όρου (Γράφημα 2).



Γράφημα 2

Κατανομή εκπαιδευτικών με υψηλό και χαμηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

5.2.3 Αποτελέσματα αναλύσεων πρόβλεψης των μεθόδων διδασκαλίας με παράγοντες πρόβλεψης τη συναισθηματική νοημοσύνη

Στη συγκεκριμένη υποενότητα περιλαμβάνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη συσχέτιση του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους, Teaching Style Analysis (Creative Learning, www.clc.co.nz) -$1^{ο}$ και $2^{ο}$ μέρος και στη συνέχεια τα ευρήματα σχετικά με την πρόβλεψη μεθόδων διδασκαλίας, αλλά και της επιτυχίας στη διδασκαλία διαφόρων τύπων μαθητών από του μέσους όρους της συναισθηματικής νοημοσύνης.

5.3 Συσχέτιση των παραγόντων του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Creative Learning, www.clc.co.nz)-1^{ο} μέρος και τους παράγοντες του 2^{ου} μέρους

Η συσχέτιση των κλιμάκων του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Creative Learning, www.clc.co.nz)-*1^{ο} και 2^{ο} μέρος* έγινε με τον υπολογισμό των δεικτών *r* του Pearson. Όπως προκύπτει από την επισκόπηση του Πίν. 13, ο μέσος όρος του παράγοντα «Επαγγελματικά χαρακτηριστικά» έχει θετικά μέτρια συνάφεια με το μέσο όρο επιτυχίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια διδασκαλίας σε παιδιά με θετικά χαρακτηριστικά προς την εκπαίδευση και χαμηλή θετική συνάφεια με την επιτυχία διδασκαλίας σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. Ο μέσος όρος του παράγοντα «Μέθοδοι διδασκαλίας» συνδέεται θετικά με χαμηλό δείκτη συσχέτισης με την επιτυχία κατά τη διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές. Ο μέσος όρος του παράγοντα «Εκπαιδευτικές τεχνικές» συνδέεται θετικά με χαμηλό δείκτη συνάφειας με την επιτυχία διδασκαλίας σε χαρισματικά παιδιά, σε παιδιά με αρνητική συμπεριφορά προς το σχολείο, με την επιτυχία διδασκαλίας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και τη διδασκαλία σε δίγλωσσους μαθητές. Ο μέσος όρος «διαχείρισης διδασκαλίας» παρουσιάζει θετική συσχέτιση χαμηλού επιπέδου με την επιτυχία διδασκαλίας τόσο σε παιδιά που έχουν θετική στάση προς το σχολείο όσο και σε παιδιά που έχουν έλλειψη μαθησιακών κινήτρων. Ο μέσος όρος του παράγοντα «Διαχείριση της τάξης» συνδέεται θετικά με χαμηλό δείκτη συνάφειας με την επιτυχία διδασκαλίας σε ομάδες παιδιών με ειδικές ανάγκες. Τέλος, ο μέσος όρος του παράγοντα «Διαχείριση αναγκών μαθητών» συνδέεται θετικά με χαμηλό δείκτη συνάφειας με την επιτυχία διδασκαλίας σε ομάδες παιδιών με ειδικές ανάγκες και σε δίγλωσσους μαθητές.

Πίνακας 13

Συνάφεια (δείκτες Pearson r) των παραγόντων του Ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Creative Learning, www.clc.co.nz)-1^{ο} και 2^{ο} μέρος

Teaching Style Analysis-1ο μέρος	*Teaching Style Analysis-2ο μέρος*				
	ΘΕΤ ΧΑΡ	ΑΡΝΗΤ	ΕΙΔΙΚ	ΣΥΜΠΕΡ	ΔΙΓΛ
1. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά	0.40**	0.04	0.13	0.20**	0.04
2. Μέθοδοι διδασκαλίας	-0.08	0.001	0.12	0.05	0.15*
3. Εκπαιδευτικές τεχνικές	0.15*	0.21**	0.21**	0.12	0.15*
4. Διαχείριση διδασκαλίας	0.23**	0.16*	0.09	0.06	0.12
5. Διαχείριση της τάξης	0.02	0.09	0.21**	0.11	0.19**
6. Διαχείριση αναγκών μαθητών	-0.07	0.07	0.18*	0.05	0.22**

Σημείωση: ΘΕΤ ΧΑΡ: Θετικά χαρακτηριστικά. ΑΡΝΗΤ: Αρνητικά χαρακτηριστικά. ΕΙΔΙΚ: Παιδιά με ειδικές ανάγκες. ΣΥΜΠΕΡ: Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς. ΔΙΓΛ: Δίγλωσσοι μαθητές. * $p<0,05$. ** $p<0,01$. *** $p<0,001$.

5.3.1 Αποτελέσματα παλινδρομικών αναλύσεων στους παράγοντες του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους(Creative Learning, www.clc.co.nz) -1ο μέρος

Για την διερεύνηση του ερωτήματος σχετικά με την στατιστική πρόβλεψη των παραγόντων του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους(Creative Learning, www.clc.co.nz)-*1ο μέρος* (εξαρτημένες μεταβλητές) από τη συναισθηματική νοημοσύνη (μεταβλητή πρόβλεψης) χρησιμοποιήθηκε η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο enter. Στο πρώτο βήμα εισήχθη η βαθμίδα εκπαίδευσης και στο δεύτερο βήμα η συναισθηματική νοημοσύνη. Η διεξαγωγή της ανάλυσης παλινδρόμησης διεξήχθη με βάση τις z-τιμές, καθώς τα ερωτηματολόγια έχουν διαφορετικές κλίμακες μέτρησης. Συνολικά, διενεργήθηκαν 6 αναλύσεις πρόβλεψης.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 14, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με τα «Επαγγελματικά Χαρακτηριστικά» των εκπαιδευτικών (β=0.30, t=4.25, p<0.001, R^2=9%). Τους μέσους όρους των παραγόντων «Μέθοδοι διδασκαλίας» β=-0.29, t=-4.12, p<0.001, R^2=8% και «Διαχείριση της τάξης» β=-0.20, t=-2.80, p<0.01, R^2=4% προβλέπει αρνητικά η βαθμίδα εκπαίδευσης. Το να είναι κάποιος εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιεί σε υψηλότερο βαθμό τεχνικές, όπως ομαδικές

εργασίες, εποπτικά μέσα, καθώς επίσης διαχειρίζεται τα θέματα της τάξης σε πιο προσωπικό και βιωματικό επίπεδο. Τόσο η βαθμίδα εκπαίδευσης όσο και η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να μην συμβάλλουν στην πρόβλεψη των μέσων όρων των παραγόντων «Εκπαιδευτικές τεχνικές», Διαχείριση διδασκαλίας» και «Διαχείριση αναγκών μαθητών».

Πίνακας 14

Παλινδρομικές αναλύσεις της βαθμίδας εκπαίδευσης και της συναισθηματικής νοημοσύνης στους παράγοντες του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους -1ο μέρος

Εξαρτημένες μεταβλητές μεταβλητή	Μεταβλητές πρόβλεψης (τακτικές προσαρμογής)					
	Βαθμίδα Εκπαίδευσης (1ο βήμα)		Συναισθηματική νοημοσύνη (2ο βήμα)			
	β	*t*	β	*t*	R^2	*F*
1. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά	-0.01	-0.16	0.30***	4.25	0.29	18.50***
2. Μέθοδοι διδασκαλίας	-0.29***	-4.12	0.09	1.29	0.30	16.65***
3. Εκπαιδευτικές τεχνικές	-0.01	-1.34	0.13	1.84	0.16	0.20
4. Διαχείριση διδασκαλίας	-0.02	-0.24	0.12	1.58	0.12	0.84
5. Διαχείριση της τάξης	-0.20**	-2.80	0.09	1.22	0.22	7.66***
6. Διαχείριση αναγκών μαθητών	-0.07	-0.99	0.04	0.59	0.08	0.33

Σημείωση: ** p<0,01. *** p<0,001.

5.3.2 Αποτελέσματα παλινδρομικών αναλύσεων στους παράγοντες του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Creative Learning, www.clc.co.nz) -2ο μέρος

Για τη διερεύνηση του ερωτήματος σχετικά με τη στατιστική πρόβλεψη των παραγόντων του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Creative Learning, www.clc.co.nz)-2ο μέρος (εξαρτημένες μεταβλητές) από τη συναισθηματική νοημοσύνη (μεταβλητή πρόβλεψης), χρησιμοποιήθηκε η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης με τη μέθοδο enter. Στο πρώτο βήμα

εισήχθη η βαθμίδα εκπαίδευσης και στο δεύτερο βήμα η συναισθηματική νοημοσύνη. Η διεξαγωγή της ανάλυσης παλινδρόμησης διεξήχθη με βάση τις z-τιμές, καθώς τα ερωτηματολόγια έχουν διαφορετικές κλίμακες μέτρησης. Συνολικά, διενεργήθηκαν 5 αναλύσεις πρόβλεψης.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 15, η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται θετικά με την επιτυχία διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σε ομάδα μαθητών με «Θετικά Χαρακτηριστικά» προς τη μάθηση β=0.17, t=2.29, p<0.05, R^2=3%. Τόσο η βαθμίδα εκπαίδευσης όσο και η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να μην συμβάλλουν στην πρόβλεψη των μέσων όρων των παραγόντων «Παιδιά με αρνητικά χαρακτηριστικά» προς τη μάθηση, «Παιδιά με ειδικές ανάγκες», «Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς» και «Δίγλωσσοι μαθητές».

Πίνακας 15

Παλινδρομικές αναλύσεις της βαθμίδας εκπαίδευσης και της συναισθηματικής νοημοσύνης στους παράγοντες του ερωτηματολογίου - Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Creative Learning, www.clc.co.nz) 2^{ο} μέρος

Εξαρτημένες μεταβλητές μεταβλητή	Μεταβλητές πρόβλεψης (τακτικές προσαρμογής)					
	Βαθμίδα Εκπαίδευσης (1^{ο} βήμα)		Συναισθηματική νοημοσύνη (2^{ο} βήμα)			
	β	*t*	β	*t*	R^2	*F*
1. Θετικά χαρακτηριστικά	-0.07	-0.95	0.17*	2.29	0.18	5.56*
2. Αρνητικά χαρακτηριστικά	-0.09	-1.25	0.01	0.17	0.09	1.56
3. Παιδιά με ειδικές ανάγκες	-0.008	-0.10	-0.10	-1.35	0.10	0.02
4. Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς	-0.10	-1.31	0.13	1.79	0.16	1.58
5. Δίγλωσσοι μαθητές	0.06	0.79	-0.12	-1.71	0.14	0.54

Σημείωση: * *p*<0,05.

Κεφάλαιο 6: Σχολιασμός αποτελεσμάτων

6.1 Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Βασικός στόχος της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσει το διδακτικό ύφος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τη γνώση. Επιπλέον, μελετήθηκαν χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια εξετάστηκε κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη είναι συνυφασμένη με το διδακτικό ύφος. Ακόμη, ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν να μελετηθεί η δομική εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου Αξιολόγησης του Διδακτικού Ύφους των Εκπαιδευτικών, TSA (Creative Learning, www.clc.co.nz)

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το ύφος ορίζεται σε σχέση με έξι βασικούς παράγοντες: (α) τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, β) τις ικανότητες και δεξιότητες διδασκαλίας, γ) τη λήψη αποφάσεων για την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και δ) την οργάνωση του μαθήματος στην τάξη, ε) την επικοινωνία με τους μαθητές και στ) την ανταπόκριση στις μαθησιακές τους ανάγκες. Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται με την επιτυχία στη διδασκαλία συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, όπως των χαρισματικών παιδιών ή των παιδιών με πολύ θετικά χαρακτηριστικά, των παιδιών με χαμηλά κίνητρα μάθησης, των παιδιών με ειδικές ανάγκες ή με προβλήματα συμπεριφοράς και των δίγλωσσων μαθητών.

Το δεύτερο βασικό συμπέρασμα της έρευνας καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγουν πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ομαδικές δραστηριότητες και οπτικά μέσα που ενισχύουν το μάθημα. Ακόμη, αναδεικνύεται περισσότερη φυσική εγγύτητα μεταξύ εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των μαθητών, από ό,τι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό να τονιστεί, ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εναρμονίζουν στο ίδιο βαθμό τη συμπεριφορά

τους ή το ύφος με διάφορες ομάδες μαθητών, προκειμένου να πετύχουν το καλύτερο αποτέλεσμα.

Αισιόδοξο εύρημα αποτέλεσε η διαπίστωση ότι περίπου 6 στους 10 εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως βαθμίδας εκπαίδευσης παρουσιάζουν ένα δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης υψηλότερο του μέσου όρου του δείγματος. Τέλος, φάνηκε, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι συνυφασμένη με ορισμένα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, που τον καθιστούν αποτελεσματικό και ασκούν επίδραση στους μαθητές (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Ακόμη, η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών λειτουργεί αποτελεσματικά και συμβάλλει στην επιτυχία των μαθητών με ισχυρά κίνητρα μάθησης και ενδιαφέρον για το σχολείο.

6.1.1 Διδακτικό ύφος εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αντιλαμβάνονται το διδακτικό ύφος ως μια σύνθετη έννοια ή οποία περιλαμβάνει καταρχάς χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως τη δημιουργικότητα, την επίδειξη ενδιαφέροντος και φροντίδας για τους μαθητές, επικοινωνιακές ικανότητες προκειμένου να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της τάξης, την προσέγγιση του μαθήματος με βάση τους τρόπους μάθησης των μαθητών και την υιοθέτηση ενθαρρυντικής συμπεριφοράς με το να είναι άνετος και μη τυπικός στην τάξη. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα συνάδει με άλλων ερευνών στο ελλαδικό χώρο (Κοσμίδου-Hardy, 1997), οι οποίες αναφέρονται στις ιδιότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Το διδακτικό ύφος περικλείει, επίσης, δεξιότητες των εκπαιδευτικών που αφορούν στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, όπως παραδοσιακών και εναλλακτικών (ομαδικές εργασίες, χρήση εποπτικών μέσων), αλλά και δραστηριοτήτων που βοηθούν στο να μάθουν οι μαθητές αυτό που τους διδάσκεται. Σημαντική διάσταση του διδακτικού ύφους αποτελεί η ικανότητα σχεδιασμού της διδασκαλίας, δηλαδή, η οργάνωση του μαθήματος με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα. Η ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, η οποία σχετίζεται με τους ξεκάθαρους κανόνες λειτουργίας, έχει αποδειχτεί σε προηγούμενες έρευνες ως σημαντικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Όπως και σε άλλες μελέτες, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η προσαρμογή της διδασκαλίας στους τρόπους,

που οι μαθητές προσλαμβάνουν τις πληροφορίες, αποτελεί παράγοντα που σχετίζεται με άλλες δεξιότητες των εκπαιδευτικών, όπως είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικές τεχνικές και η διαχείριση της τάξης. Η έρευνα έχει ασχοληθεί συστηματικά με τον τρόπο μάθησης των μαθητών και με διάφορους τύπους, όπως τον οπτικό, τον ακουστικό, τον κιναισθητικό, τον απτικό, τον ομαδικό και τον ατομικό (Reid, 1995).

Η τρίτη διάσταση του διδακτικού ύφους άπτεται της ικανότητας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ανάγκες διαφόρων ομάδων πληθυσμού που αποτελούν μια τάξη, όπως χαρισματικά παιδιά ή μαθητές με υψηλή ακαδημαϊκή επάρκεια, μαθητές με χαμηλό ενδιαφέρον και έλλειψη εσωτερικών κινήτρων μάθησης, παιδιά με ειδικές ανάγκες, μαθητές με προβλήματα εσωτερίκευσης (άγχος) και συμπεριφοράς και δίγλωσσοι μαθητές. Οι σημαντικότερες διαστάσεις του ύφους των εκπαιδευτικών που έχουν βρεθεί να συνδέονται με την αποτελεσματική διδασκαλία είναι οι εξής:

1. Η *ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή* υπό τη μορφή της εκπαιδευτικής και συναισθηματικής στήριξης (Vedder & Horenczyk, 2005). Σημαντικές όψεις της εκπαιδευτικής στήριξης συνιστούν η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, η επάρκεια των εκπαιδευτικών και η έμφαση στην ακαδημαϊκή γνώση (π.χ. ανάθεση εργασιών, προτεραιότητα στα συνθετικά και δημιουργικά έργα). Στο επίκεντρο της συναισθηματικής στήριξης είναι η συμπεριφορά και το διδακτικό ύφος του εκπαιδευτικού (αυταρχικό, δημοκρατικό, ανεκτικό ύφος) (Eccles, Lord & Buchanan, 1996) και οι διδακτικές αρχές που ενισχύουν τη θετική προσπάθεια των μαθητών (κατανομή επαίνων και τιμωριών) (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2002).

2. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στα προγράμματα σπουδών, τα οποία θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μεταναστών. Παραδείγματος χάριν, η ενσωμάτωση στην ύλη, κατά τη διδασκαλία εννοιών και αρχών, παραδειγμάτων από διάφορους πολιτισμούς δημιουργεί ένα περιβάλλον που λαμβάνει υπόψη την παγκόσμια φύση της γνώσης και την πολυπολιτισμική της διάσταση (Vedder & Horenczyk, 2005) και συμβάλλει στην προσαρμογή δίγλωσσων μαθητών.

3. Πρωταρχική προσπάθεια του εκπαιδευτικού είναι να αποδεχτεί τους μαθητές χωρίς προκαταλήψεις και διακρίσεις. Με αυτόν τον τρόπο βοηθάει το σύνολο

των μαθητών να αποδεχτεί τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών και γενικά κάθε μαθητή με διαφορετικές ανάγκες και δυσκολίες.

Πρόσφατες έρευνες καταγράφουν τις συνέπειες που έχει το άκαμπτο διδακτικό ύφος στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Rimm, 2003). Το άκαμπτο διδακτικό ύφος χαρακτηρίζεται από την έλλειψη της διαφοροποίησης της διδασκαλίας προκειμένου να ενσωματωθούν στην τάξη μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες, ή με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες και δυσλειτουργίες. Πρώτον, έχει βρεθεί ότι το σχολείο αξιοποιεί περίπου το 35 έως 50% των ικανοτήτων των παιδιών με υψηλά κίνητρα μάθησης. Έρευνα σε 871 χαρισματικά παιδιά έδειξε ότι μόνο 50% των παιδιών θεωρούσαν το μάθημα πρόκληση στις φυσικές επιστήμες, στη γλώσσα και στις κοινωνικές επιστήμες. Τα χρόνια στο σχολείο θεωρούνται χωρίς ιδιαίτερες προκλήσεις. Τα παιδιά μαθαίνουν ότι η επίδοση είναι εύκολη, η επιτυχία είναι εφικτή και η ακαδημαϊκή επίδοση δε συνδέεται με την ιδιαίτερη προσπάθεια. Περιστασιακά, σχολιάζουν την πλήξη, ή την έλλειψη της πρόκλησης που βιώνουν κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων (Gallagher, Harradine, Coleman, 1997).
Δεύτερον, οι προκαταλήψεις και οι διακρίσεις λόγω διαφορετικών πολιτισμικών αξιών, καλλιεργούν στα παιδιά την αίσθηση της ανικανότητας παρόλες τις προσπάθειες που καταβάλλουν (Rimm, 2003). Ας σημειωθεί ότι το 2010, ο αριθμός μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο αποτελούσε το 10.3% του μαθητικού πληθυσμού (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 2010). Τρίτον, στοιχεία ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα καταδεικνύουν στην πλειοψηφία τους αποσπασματικές διδακτικές πρακτικές και ενέργειες των εκπαιδευτικών, που τουλάχιστον δυσχεραίνουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες ή τη θέτουν σε δεύτερη προτεραιότητα (Πολυχρονοπούλου, 2003). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, με βάση το νόμο 2817/2000, νομιμοποιείται και θεσμοθετείται η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως παιδιά με α) δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες, β) ελαφριά νοητική καθυστέρηση, γ) αυτισμό και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, δ) παιδιά με προβλήματα συναισθήματος (άγχος, φοβίες), ε) παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και διαταραχή διαγωγής, στ) παιδιά με προβλήματα ακοής, και γ) παιδιά με προβλήματα όρασης. Φαίνεται πως η Ειδική Αγωγή παρουσιάζει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. Αυτό το γεγονός

εγείρει στην εκπαιδευτική κοινότητα σοβαρούς προβληματισμούς από την άποψη της προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες των διαφορετικών ομάδων μαθητών (Ζαφειριάδης, 2002).

6.1.2 Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει βρεθεί να έχει θετική σχέση με την επαγγελματική επιτυχία του ατόμου, την επίλυση των συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο, την ομαδική εργασία, κ.ά. (Goleman, 2000). Στα πλαίσια του σχολείου, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει άμεση σχέση με το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ηγέτη, που πρέπει να κατέχει τις κατάλληλες δεξιότητες για να εκπαιδεύσει τους μαθητές όχι μόνο σε διανοητικό επίπεδο, αλλά καλλιεργώντας το συναισθηματικό και κοινωνικό τους κεφάλαιο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα μπορούν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να εκδηλώνουν το ενδιαφέρον και το σεβασμό προς τους άλλους, να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις και να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικό τρόπο καταστάσεις της ζωής τους (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks & Resnik, 2003). Οι έρευνες αναφέρουν ότι δάσκαλοι με υψηλότερη νοημοσύνη είχαν και μαθητές με καλύτερους βαθμούς, ενώ δάσκαλοι με χαμηλότερες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης είχαν μαθητές με χαμηλότερη βαθμολογία (Lees & Barnard, 1999. Olweus, 2001). Ακόμη, αναφέρεται η συνεισφορά του περιβάλλοντος διδασκαλίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ανάπτυξη της αυτό-εκτίμησης των μαθητών, της αίσθησης της συμμετοχής και της υπευθυνότητας των μαθητών (Olweus, 2001). Έρευνες στην Ελλάδα έδειξαν ξεκάθαρη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο χώρο της εργασίας, την υποστήριξη εσωτερικών κινήτρων εργασίας και την αποτελεσματικότητα τους (Iordanoglou, 2007).

Στην παρούσα έρευνα 6 στους 10 εκπαιδευτικούς εμφανίζουν υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, περίπου 40% των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν χαμηλότερο του μέσου όρου δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης. Με τη λογική πως η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα

των μαθητών, διευκολύνει στο χειρισμό των καταστάσεων (Keltner & Haidt, 2001), αλλά και στην επίδοσή τους (Lees & Barnard, 1999) αναρωτιέται κανείς, τι συμβαίνει με τους καθηγητές και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, καθώς καλούνται να φέρουν εις πέρας το απαιτητικό έργο της διδασκαλίας; Είναι πασίγνωστο ότι πέρα από το ύφος της διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, ο τρόπος με τον οποίο συνδέεται με τους μαθητές διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υγιή συναισθηματική του ανάπτυξη (Murray & Greenberg, 2000).

6.1.3 Συναισθηματική νοημοσύνη και διδακτικό ύφος

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η συναισθηματική νοημοσύνη επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να είναι δημιουργικοί, να διακρίνουν τους τρόπους μάθησης των μαθητών και να προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας στις ανάγκες τους, να σχετίζονται με τα συναισθήματα των μαθητών παρέχοντας ενδιαφέρον και φροντίδα, καθώς και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά διάφορες ανάγκες των μαθητών. Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός με κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια φαίνεται να εμπνέει και να κινητοποιεί τους μαθητές να είναι δημιουργικοί, υπεύθυνοι. Ακόμη, φαίνεται πως η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συνδέεται με υψηλές επιδόσεις των μαθητών, με τη συναισθηματική τους σταθερότητα και τη μείωση αντικοινωνικής και παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών. Το αποτέλεσμα δείχνει τη θετική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με υγιείς σχέσεις με τους μαθητές, με την ακαδημαϊκή, την ψυχολογική και την κοινωνική τους επάρκεια.

Με βάση ψυχολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες, η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, πέραν των γονέων τους, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικό-συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η θετική αλληλεπίδραση συνεπάγεται τη δημιουργία ασφαλούς συναισθηματικού δεσμού και υποστηρικτικών σχέσεων που χαρακτηρίζονται από συναισθήματα εμπιστοσύνης και υπευθυνότητας. Ένα τέτοιο μοντέλο παρακινεί τους εκπαιδευτικούς και μαθητές να πειραματιστούν με νέα δεδομένα γνώσεων και να αναπτύξουν μία υγιή προσωπικότητα (Bretherton & Munholland, 1999). Δηλαδή, όπως δείχνουν προηγούμενες έρευνες (Βασιλειάδου & Δέρρη, 2006),

ο αποτελεσματικός καθηγητής είναι ενθουσιώδης, θερμός, ικανός στην επικοινωνία, δημιουργεί υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον μάθησης, θέτει ξεκάθαρους στόχους, ελέγχει τακτικά τη γνωστική κατανόηση και τέλος έχει ανεπτυγμένες δεξιότητες παρατήρησης.

Σε συνάφεια με προηγούμενες έρευνες, η συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε να μην συνδέεται με τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών που αφορούν τις μεθόδους διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές τεχνικές, αλλά ούτε με την προσαρμογή της διδασκαλίας σε παιδιά με ειδικές ανάγκες, δίγλωσσους μαθητές, μαθητές με προβλήματα εσωτερίκευσης και συμπεριφοράς. Μια πιθανή ερμηνεία του συγκεκριμένου αποτελέσματος μπορεί να σχετίζεται με δημιουργία ειδικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών μέσα από την επιμόρφωση τόσο σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως η ειδική αγωγή, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, κ.ά. αλλά και με την επιμόρφωσή τους στην απόκτηση δεξιοτήτων αποτελεσματικής διδασκαλίας. Παραδείγματος χάριν, η αποτελεσματική διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών συνδέεται με την έννοια της *διαπολιτισμικής επάρκειας* των εκπαιδευτικών (Γεωργογιάννης, 2006), η οποία συνίσταται σε μια διαδικασία, που εστιάζει (α) σε γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση του πολιτισμού, των αξιών, του τρόπου ζωής και των εμπειριών των μεταναστών μαθητών, (β) στη δέσμευση του εκπαιδευτικού να δουλέψει με μαθητές που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, και (γ) στην ευελιξία αλλαγής και προσαρμογής καινοτομικών μεθόδων διδασκαλίας που ευνοούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ όλων των μαθητών. Από την άλλη, η θετική στάση και η καλή διάθεση των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση και την παρουσία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο συνδέεται με την ανάγκη κατάρτισης, επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής (Τζουριάδου, 1997).

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρονται σε δύο σημαντικούς παράγοντες που διαμορφώνουν μια επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία: (α) το διδακτικό ύφος και (β) τη συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού. Τα συμπεράσματα της έρευνας θέτουν σε μια βάση την έννοια του διδακτικού ύφους του εκπαιδευτικού, το οποίο περιλαμβάνει χαρακτηριστικά προσωπικότητας, δεξιότητες διδασκαλίας και τη διάσταση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν τις ομάδες μαθητών στις οποίες διδάσκουν, τα κίνητρά τους, τις δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο.

Το δεύτερο συμπέρασμα αφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη και στη συμβολή της στην αποτελεσματική διδασκαλία. Είναι σημαντικό να τονιστεί η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ακόμη στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα καθιστά αναγκαίο το σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της συναισθηματικής επάρκειας των καθηγητών, η οποία μπορεί να γίνει το εφαλτήριο για αποτελεσματική μάθηση και εκδήλωση επιθυμητών συμπεριφορών από την πλευρά των μαθητών στην τάξη.

6.2 Ερευνητικοί Περιορισμοί

Από την αρχή της έρευνας παρουσιάστηκαν ορισμένοι ερευνητικοί περιορισμοί οι οποίοι έχουν να κάνουν με τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Αρχικά, αδυναμία παρουσιάζει το εργαλείο μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης για ενηλίκους, TEIQue-SF (Petrides & Furnham, 2001). Είναι γνωστό, ότι η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, πραγματοποιήθηκε με το τεστ αυτοαναφοράς των ατόμων, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι οι ερωτήσεις στηρίζονται στις προσωπικές αντιλήψεις των ιδίων για τον εαυτό τους. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να απαντήσουν και ψευδώς ή και να αλλοιώσουν την πραγματικότητα και να την αποκρύψουν. Συνεπώς, δεν μπορεί να κάνει κάτι για αυτό ο ερευνητής διότι δεν μπορεί να το γνωρίζει. Αυτό αποτελεί βασική αδυναμία του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου. Στη συνέχεια, το εργαλείο Αξιολόγησης Διδακτικού Ύφους (Teaching Style Analysis, Creative Learning, www.clc.co.nz), δεν είχε σταθμιστεί οπότε και υπήρχε μεθοδολογικός ερευνητικός περιορισμός. Σε πρώτη φάση μεταφράστηκε στα ελληνικά και προσαρμόστηκε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η στάθμισή του επίκειται σε περαιτέρω έρευνα. Ερευνητικό περιορισμό αποτέλεσε για την παρούσα μελέτη και η απουσία αντίστοιχων ερευνών, κυρίως στον ελλαδικό χώρο. Επιπροσθέτως, θα μπορούσε να προστεθεί στα παραπάνω και το μέγεθος του δείγματος, το οποίο σίγουρα δε βοηθά για γενικεύσεις στα προαναφερθέντα συμπεράσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βλαχάκη, Χρ. & Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2004). *Συναισθηματική νοημοσύνη και διαταραγμένη διαιτητική συμπεριφορά φοιτητών*. Ανακοίνωση στο 1ο διεθνές Συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, 5-8/12.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.* Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

Γιαννούλης, Ν. Ι. (1993). *Διδακτική Μεθοδολογία. Ψυχολογική Θεμελίωση της Διδασκαλίας και Διαμόρφωση της Διδακτικής Θεωρίας στο Πλαίσιο της Σχολικής Πράξης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ";* (Επιμ. Μετάφρασης Ι. Νέστορος & Χ. Ξενάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας* (μετάφραση: Φ. Μεγαλούδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gordon, T. (1999). Ο αποτελεσματικός δάσκαλος (μτφ, Β. Κοντογιώργος & Π. Ορφανίδης), Αθήνα: Ευρωσπουδή.

Δαρβίνος, Κ. (1872). *Η Έκφραση των Συναισθημάτων στον Άνθρωπο και στα Ζώα.*

Δερβίσης, Σ.Ν. (1999). Σύγχρονη Γενική Μεθοδολογία της Διδασκαλίας-Μάθησης. Ε΄Έκδοση. Θεσσαλονίκη.

Ζαβλανός, Μ. Μ. (2003). *Διδακτική και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σταμούλης.

Ζαφειριάδης, Κ. (2002). *Οι μαθητές από τις ειδικές τάξεις οι οποίοι φοιτούν στο Γυμνάσιο.* Διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ινστιτούτο Παιδείας, Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (2010). *Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα δημόσια σχολεία κατά το σχολικό έτος 2007-08.* Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.

Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2006) *Μάθηση και Διδασκαλία*, *Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας,* τ. Β΄, Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου.* Αθήνα: Gutenberg.

Κουτρούμπα, Κ. (2004). *Διδακτική. Εφαρμογή στη Σύγχρονη Οικιακή Οικονομία.* Αθήνα: Σταμούλης.

Κόφφας, Α. (2005). *Γενική και Ειδική Διδακτική και Μεθοδολογία.* Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Λιγνού, Α. (2007). Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός-αποτελεσματική διδασκαλία: σύγχρονη ρητορεί ή πράξη; Δημοσιεύθηκε στην Εκπαιδευτική Αρθρογραφία στο http://users.sch.gr/salnk/arthra/arthra31.htm

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία.* Αθήνα: Ατραπός.

Ματσαγγούρας, Γ.Η. (1999). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Γ.Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι Οργάνωσης της Σχολικής Γνώσης. *Επιθεώρηση Σχολικών Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36.

Ματσαγγούρας, Γ.Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Ι. Θεωρία της Διδασκαλίας-ΙΙ. Στρατηγικές Διδασκαλίας.* Εκδόσεις: Gutenberg.

Μητσικοπούλου, Β. (2006). Επίπεδο Ύφους. Ανακτήθηκε στις 21-02-10 από http://www.greek- language.gr/greekLang/studies/discourse/1_3/index.html

Μπασέτας, Κ.Χ. (2007). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στο Σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.

Νημά, Ε. & Καψάλης, Α. (2002) *Σύγχρονη Διδακτική.* Παν/μιο Μακεδονίας.

Πηγιάκη, Π. (1998). Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία. Εκδόσεις: Γρηγόρης

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

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

Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο: Ε. Συγκολλίτου (Επιμ. Έκδ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σ. 139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Ατραπός, Αθήνα.

Τζουριάδου, Μ. (1997). Ο εκπαιδευτικός για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες: Ειδικός ή ενσωματικός; Η ευρωπαϊκή διάσταση. Στο Βάμβουκας, Μ.Ι., Χουρδάκης, Α.Γ. (Επιμελητές έκδοσης). *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ζ΄ Συνεδρίου*. (σελ. 624). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλιανός, Θ. Α. (1991). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας. Τόμος Α'. Κριτική Προσέγγιση της Αποτελεσματικής Διδασκαλίας με Βάση τα Πορίσματα της Σύγχρονης Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.

Τριλιανός, Θ. Α. (1998). Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Τόμος Α΄. Καινοτόμες Επιστημονικές Προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: (Χ. Ό.).

Τσακίρη, Δ., & Καπετανίδου, Μ. (2007). *Τεχνικές για την Ανάπτυξη της Κριτικής και Δημιουργικής Σκέψης στο:* Σύγρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Τσαούσης Δ. Γ. (1989). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας.* Αθήνα: Gutenberg.

Χριστιάς, Ι. (1992). *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας.* Αθήνα. Γρηγόρης.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

An, X., Hannum, E., & Sargent, T. (2007). Teaching Quality and Student Outcomes: Academic Achievement and Educational Engagement in Rural Northwest China. *An International Journal,* 5(2), 309-334.

Bar-on, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-on, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds), The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Bar-On, R., & Handley, R. (2003a). *The Bar-On EQ-360*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R., & Handley, R. (2003b). *The Bar-On EQ-360: Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-on, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema, 17*.

Beasley, K. (1987). The emotional quotient. *British Mensa Magazine*, 25.

Bernet, M. (1996). *Emotional intelligence: components and correlates.* Toronto: Annual Convention of the American Psychological Association.

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

Birol, C., Atmatürk, H., Silman, F. & Şensoy, Ş. (2009) A comparative analysis of teachers' perceptions of emotional intelligence and performance management in the secondary schools of the TRNC. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2600-2605.

Boyatzis, R. E. (1994). Stimulating self-directed learning through the Managerial Assessmentand Development Course. *Journal of Management Education, 18*(3), 304-323.

Boyatzis, E. R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On & J.D.A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence.* San Fransisco: John Willey & Sons, Inc.

Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), Handbook *of attachment: Theory, research, and clinical applications.* New York: Guilford Press.

Brinol, P., Petty, R.E. & Rucker, D.D. (2006). The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence. *Psicothema*, 18, 26-33.

Brody, N. (2004). What Cognitive Intelligence Is and What Emotional Intelligence Is Not. *Department of Psychology.* Wesleyan University.

Brookfield, S. (1990). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cage, N. (1976). *The psychology of teaching methods.* NSSE. Chicago: University of Chicago Press.

Cakmak, M. (2011). What are prospective teachers' opinions about their instructors'teaching styles? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1960–1964.

Cherniss, C. (2000). Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Bajgar (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences, 31,* 1105-1119.

Cooper, A. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations.* New York: Grossett/Putman.

Cooper, A. & Petrides, K.V. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92 (5), 449 – 457. doi:10.1080/00223891.2010.497426

Dahl, D. W., & Smimou, K. (2011). Does motivation matter? On the relationship between perceived quality of teaching and students' motivational orientations. *Managerial Finance,* 37(7), 582-609.

Danciu, L. (2010). Methods of developing children's emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2227-2233.

Eccles, J. S., Lord, S., & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: "What are we doing to our young people?" In J. A. Graber, J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (Eds.), *Transitions through adolescence:*

Interpersonal domains and context (pp. 251-284). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Elias MJ, Zins JE, Weissberg RP, Frey KS, Greenberg MT, et al. 1997. *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: Assoc. Supervision Curric. Dev.

Elias, H., Mahyuddin, R., Abdullah, M. C., et al. (2007). Emotional Intelligence of at Risk Students in Malaysian Secondary Schools. *International Journal of Learning,* 14 (8), 51-56.

Fantuzzo, J., Bulotsky –Shearer, R., Fusco, R., & McWayne, C. (2005). An investigation of preschool classroom behavioral adjustment problems and social–emotional school readiness competencies. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 259-275.

Fer, S. (2004). Qualitative Evaluation of Emotional Intelligence In-Service Program for Secondary School Teachers. *The Qualitative Report,* 9 (4), 562-588. University of Yildiz Technical, Istanbul, Turkey.

Gallagher, J., Harradine, C. C., Coleman, M. R. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. *Roeper Review, 19* (3), 132-136.

Galton, M., & Williamson, J. (2003). Groupwork in the Primary Classroom. New York: Routledge.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gibbs, G. & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education, 5*(1), 87-100.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.

Gowing, M. (in press). Measurement of individual emotional competence. In C. Cherniss & D.

Goleman (Eds.), *Emotional competence in organizations.*

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

Greenspan, S.I. (1989). Emotional Intelligence. In K. Field, B. J., Cohler, & G. Wool (Eds), *Learning and Education: Psychoanalytic perspectives, pp*. 209-243. Madison, CT: International Universities Press.

Gundogdu, K., Silman, F. (2007). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etkili öğretim (Teaching as a profession and effective teaching). Z. Cafoglu (Ed.) (2007). *Egitim bilimine giris: Temel kavramlar el kitabı (Introduction to education: Handbook of basic concepts)* (259-292). Ankara: Grafiker.

Gurol, A., Ozercan, M., & Yalçin, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self efficacy and emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2, 3246-3251.

Gursimsek, I., Vural, D.E., Demirsoz, E.S. (2008). The Relation Between Emotional Intelligence And Communication Skills Of Teacher Canditates, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, December, 1-11*

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

Ishak, N., Iskandar, I., & Ramli, R. (2010). Emotional intelligence of Malaysian teachers: a comparative study on teachers in daily and residential schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 9, 604-612.

Jarvis, M. (2005). The Psychology of Effective Learning And Teaching. United Kingdom: Nelson Thrones Ltd.

Jaeger, A.J. (2001). Emotional intelligence, learning style, and academic performance of graduate students in professional schools of public

administration. *Digital Dissertation, 62* (02), 486A. (Publication No. AAT3004907)

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

Kafetsios, K., Maridaki-Kassotaki, K., Zammuner, V., Zampetakis, L., & Vouzas, F. (in press). Emotional intelligence abilities and traits in different career paths. *Journal of Career Assessment.*

Karsli, M.D. (2007). *Egitim Bilimine Giris (Introduction to Education).* Ankara: Pegem A.

Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' selfreported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, *31(6),* 597-609.

Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis Kinderpsychologie & Kinderpsychiatrie*, 15, 193-203.

Maridaki-Kassotaki, K. (2004). Examining the relation between emotional intelligence, academic performance and self-esteem. Paper presented at the 1st International Conference of the Psychological Society Of Northen Greece, 5-8/12.

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), Emotional development and emotional intelligence: implications for educators, (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1998a). *The multifactor emotional intelligence scale* .Unpublished report available from the authors.

Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

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

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, v1.1. Research version.* Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, v2.0. Research version.* Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.

Mayer, J. D., Roberts, R. & Barsade, S. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual. Review. Of Psychology.* 59, 507-536.

Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J, Witcher, A. E., & James, T. J. (2002). Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. The Journal of Educational Research, 96(2), 116-127.

Morgan, K., Sproule, J., & Kingston, K. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. European Physical Educational Review, 11(3), 1-27.

Mosston, M. and Ashworth, S. (2002) *Teaching Physical Education,* 5th edn. San Francisco: Benjamin Cummins.

Nilssen, V. (2010). Encouraging the habit of seeing in student teaching. *Teaching and Teacher Education,* 26, 591-598.

Olweus, D. (2001). Peer harassment: Critical analysis and some important issues. In J. Juveonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3–23). New York: Guilford.

Opdenakker, M. C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.

Payne, WL. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration relating to fear, pain and desire. *Dissert. Abstr. Int. A: Human. Social Sci.,* 47,203A.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles, 42, 449-461.*

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000b). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences,* 29, 313-320.

Petrides, K.V. & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448. doi:10.1002/per.416.

Petrides, K. V., & Furnham, A., & Frederickson, N. (2004a). Emotional intelligence. *The Psychologist,* 17(10), 574-577.

Petrides, K. V., Furnham, A., & Frderickson, N. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293).

Petrides, K. V. & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology, 36,* 552-569.

Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frderickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development,* 15(3), 537-547.

Petrides, K.V., Pita, R. & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273–289. doi:10.1348/000712606X120618

Picard R. 1997. *Affective Computing*. Cambridge, MA: MIT Press

Qualter, P., Gardner, K., & Whiteley, H.E. (2007). Emotional intelligence: Review of research and emotional implications. *Pastoral Care,* 11-20.

Reid, J.M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

Rimm, S. B. (2003). Underachievement: A National Epidemic. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education, Third Edition*, (pp. 424-443). Boston: AB.

Reiff, H. B. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, *34* (1), 66-79.

Roberts, R., Zeidner, M. & Matthews, G. (2004). Emotional Intelligence in the workplace. A critical review. *Applied Psychology,* 53(3), 371-399.

Saka, M., & Surmeli, H. (2010). Examination of relationship between Preservice science teachers'sense of efficacy and communication skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4722-4727.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination Cognition Personality.* 9.

Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators.* New York: Basic Books.

Salovey, P. & Mayer, J.D. & Caruso, D. (2000b). Models of emotional intelligence. In *Handbook of Intelligence,* ed. RJ Sternberg, pp. 396-420. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Salovey, P. & Mayer, J.D. & Caruso, D. (2002). The positive Psychology of Emotional Intelligence. U.S.A.: Oxford University Press.

Schreier, L. S. (2001). Assessing the use and impact of emotional intelligence in mediation and mediation training. *Digital Dissertation, 39* (04), 1049. (Publication No. AAT1403592)

Schulte, M. J. Ree, M. J. & Caretta, T. R. (2004). Emotional intelligence, not much more than g and personality. *Personality and individual differences*, 37, 1059-1068.

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*, 167-177.

Smith, L., Heaven, P. & Ciarrochi, J. (2008).Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences,* 44, 1314-1325.

Smith, B. (1960). *The Teachers College Records.* 61M, 230.

Sternberg, R. J. (1985). The triarchic mind: A new theory of human intelligence. New York: Penguin.

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. Harper's Magazine, 140, 227-235.

Thorndike, E.L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-284.

Ulug, M., Ozden, M. S., & Eryilmaz, A. (2011). The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 30, 738 – 742.

Vedder, P. H., & Horenczyk, G. (2006). Acculturation and the school. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), The Cambridge handbook of acculturation psychology (pp. 419- 469). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wechsler, D. (1940). Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin, 37*, 444-445.

Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(1), 101-103. doi: 10. 1037/h0060613

Wentzel, K.R. (2002). Are good teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development,* 73, 287-301.

Woitaszewski, S. A. (2001). *The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents*. PhD thesis. Ball State University. Retrieved November 11, 2001, from Umi Proquest database.

Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2001). Slow down you move too fast: emotional intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion,* 1, 265-275.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of emotion intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development, 46,* 69-96.

Zevin, J. (2000). Social Studies for the Twenty-First Century: Methods and Materials for Teaching in Middle and Secondary Schools. 2nd Edition. London: Lawrence Erlbaum.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΜΕΡΟΣ Ι: Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:

Άνδρας ☐
Γυναίκα ☐

2. Ηλικία:

21 – 25 ετών ☐ 36 – 45 ετών ☐ άνω των 56 ☐
26 – 35 ετών ☐ 46 – 55 ετών ☐

3. Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος – η ☐ Διαζευγμένος- η ☐
Έγγαμος – η ☐ Συμβίωση ☐
Χήρος – α ☐ Αριθμός παιδιών, αν έχετε ☐

4. Χρόνια υπηρεσίας:

0 - 5 έτη ☐ 11 – 15 έτη ☐ άνω των 20 ετών ☐
6 – 10 έτη ☐ 16 – 20 έτη ☐

5. Τύπος σχολείου που εργάζεστε;

Δημόσιο ☐
Ιδιωτικό ☐

6. Ειδικότητα:

Δάσκαλος γενικής εκπαίδευσης ☐
Δάσκαλος ειδικής εκπαίδευσης ☐
Δάσκαλος ξένης γλώσσας ☐
Δάσκαλος μουσικής ☐
Δάσκαλος φυσικής αγωγής ☐
Άλλο:..... ☐

7. **Έχετε δεύτερο πτυχίο;** ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Αν ναι, αναφέρατε Πανεπιστήμιο και Τμήμα:

……

……

8. **Μεταπτυχιακές Σπουδές:** Master's ☐ Διδακτορικό ☐

Αν ναι, αναφέρατε Πανεπιστήμιο και ειδικότητα:

……

……

9. **Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν;**

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

10. **Εάν ΝΑΙ, προσδιορίστε τις θεματικές ενότητες των επιμορφωτικών σεμιναρίων που έχετε παρακολουθήσει;**

(μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία)

Διδακτική μεθοδολογία ☐

Ειδική Αγωγή/Παιδαγωγική Ψυχολογία ☐

Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας ☐

Διαπολιτισμική Αγωγή ☐

Αναλυτικό Πρόγραμμα ☐

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου ☐

Γνωστικές στρατηγικές ☐

Άλλο …….. ☐

ΚΛΙΜΑΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Οδηγίες: Σας παρακαλούμε να σημειώσετε με ένα κύκλο τον αριθμό που αντανακλά καλύτερα το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε μια από τις προτάσεις που ακολουθούν. **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 «7».** Μη σκέφτεστε πολύ ώρα για την ακριβή σημασία των προτάσεων. Δουλέψτε γρήγορα και προσπαθήστε να απαντήσετε όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια. **Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.**

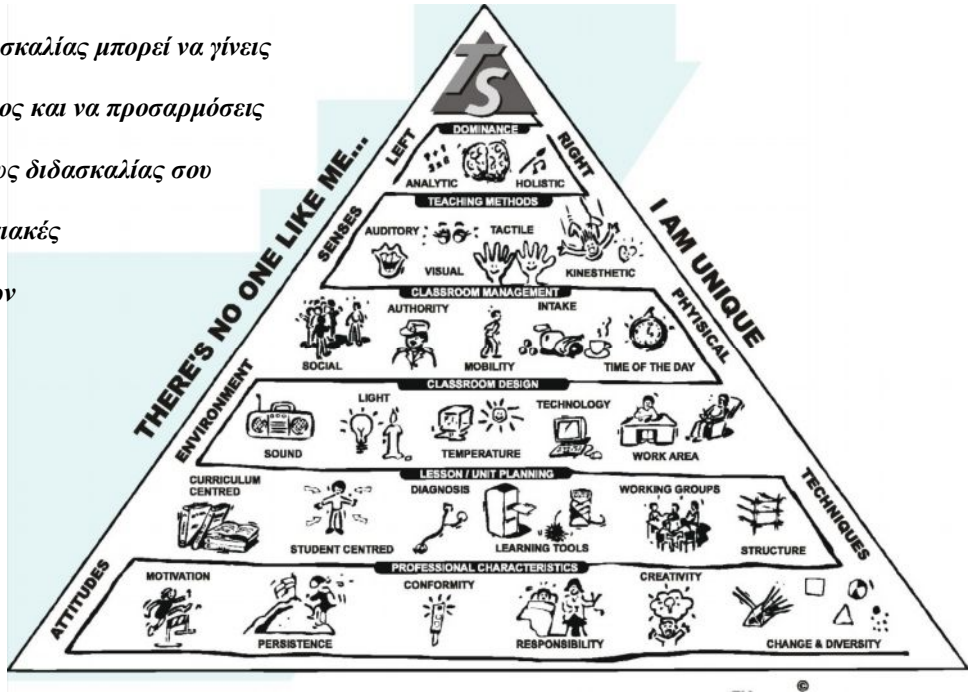
Διαφωνώ Απόλυτα 1. . . . . 2 . . . . . 3 . . . . . 4 . . . . . 5 . . . . . 6 . . . . . 7 Συμφωνώ Απόλυτα

1	Δεν δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.	1	2	3	4	5	6	7
2	Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
3	Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους.	1	2	3	4	5	6	7
4	Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
5	Γενικά δεν βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.	1	2	3	4	5	6	7

6	Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
7	Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.	1	2	3	4	5	6	7
8	Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
9	Πιστεύω πως έχω πολλά χαρίσματα.	1	2	3	4	5	6	7
10	Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
11	Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5	6	7
12	Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.	1	2	3	4	5	6	7
13	Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.	1	2	3	4	5	6	7
14	Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
15	Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.	1	2	3	4	5	6	7
16	Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
17	Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5	6	7
18	Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
19	Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
20	Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
21	Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή.	1	2	3	4	5	6	7
22	Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.	1	2	3	4	5	6	7
23	Συχνά, σταματώ αυτό που κάνω και συγκεντρώνομαι σε αυτό που νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
24	Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
25	Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.	1	2	3	4	5	6	7
26	Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
27	Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
28	Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.	1	2	3	4	5	6	7
29	Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
30	Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».	1	2	3	4	5	6	7

Teaching Style Analysis

Μόνον όταν ανακαλύψεις το δικό σου τρόπο διδασκαλίας μπορεί να γίνεις πιο ευέλικτος και να προσαρμόσεις τις μεθόδους διδασκαλίας σου στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών σου.



Οι προτάσεις στις επόμενες σελίδες θα σας βοηθήσουν να αναγνωρίσετε το δικό σας ατομικό προτιμώμενο τρόπο διδασκαλίας. Απαντήστε γρήγορα και με ειλικρίνεια για να σας φανούν χρήσιμα τα αποτελέσματα που θα εξαχθούν**.**

Παρακαλώ ακολουθήστε αυτές τις οδηγίες προσεκτικά:

1. Απαντήστε στις παρακάτω προτάσεις ανάλογα με τη συχνότητα με την οποία εμφανίζονται στη διδασκαλία σας μέσα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα –για παράδειγμα ένα ολόκληρο σχολικό έτος ή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μιας θεματικής ενότητας ή ενός κύκλου μαθημάτων.

2. Βαθμολογήστε τον εαυτό σας βάζοντας σε κύκλο έναν αριθμό για κάθε ερώτηση και απαντήστε στα τμήματα Ι και ΙΙ του ερωτηματολογίου όσο πιο γρήγορα μπορείτε χωρίς να τις αναλύετε ή να επανέρχεστε.

3. ΘΥΜΗΘΕΙΤΕ: Αυτό δεν είναι τεστ, δεν υπάρχουν ερωτήσεις «παγίδα» ούτε «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις.

Σημείωση: Μερικοί από τους παράγοντες μπορεί να μην σας αντιπροσωπεύουν απόλυτα. Οι απαντήσεις όμως, που θα δώσετε θα αντικατοπτρίσουν με ακρίβεια την πραγματική κατάσταση μέσα από τις πρόσφατες διδακτικές σας εμπειρίες.

Teaching Style Analysis-Ερωτηματολόγιο-Μέρος Ι

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισής τους στη διδασκαλία σας. (Κυκλώστε έναν αριθμό μόνο για κάθε απάντηση).

Παρακαλώ αξιολογήστε τον εαυτό σας:

5 – Σχεδόν πάντα
4 – Συχνά
3 – Μερικές φορές
2 - Ενίοτε
1 – Σχεδόν ποτέ
0 – Εξαρτάται/αναποφάσιστος

Σημείωση: Όσοι συμπληρώσετε την ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου, παρακαλώ **να επισημάνετε τον αριθμό της απάντησής σας με κίτρινο χρώμα,** όπως το παράδειγμα που ακολουθεί:

1.Χρησιμοποιείτε μουσική υπόκρουση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας; 5 4 3 2 1 0

1.	Χρησιμοποιείτε μουσική υπόκρουση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;	5 4 3 2 1 0
2.	Διατηρείτε στην τάξη σας την ησυχία (με εξαίρεση τις συζητήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος);	5 4 3 2 1 0
3.	Υπάρχουν στην τάξη σας ηλεκτρονικοί υπολογιστές και άλλα εποπτικά μέσα;	5 4 3 2 1 0
4.	Έχετε την απαίτηση οι μαθητές σας να εργάζονται καθισμένοι στα θρανία τους;	5 4 3 2 1 0
5.	Επιτρέπετε στους μαθητές σας να κάθονται στο πάτωμα, σε μαξιλάρια ή σε πάνω στα θρανία μέσα στην τάξη;	5 4 3 2 1 0
6.	Σας είναι δυσάρεστο εάν δεν υπάρχει αρκετό τεχνητό φως στην τάξη;	5 4 3 2 1 0
7.	Δίνετε την ευκαιρία στους μαθητές σας να εργαστούν σε χώρους με χαμηλό φωτισμό;	5 4 3 2 1 0
8.	Γνωρίζετε ότι η θερμοκρασία του χώρου μπορεί να επηρεάσει τη συγκέντρωση των μαθητών σας;	5 4 3 2 1 0
9.	Επιτρέπετε στους μαθητές σας να φορούν ζεστά και άνετα ρούχα στην τάξη	5 4 3 2 1 0
10.	Δίνετε οδηγίες στους μαθητές σας για να εργάζονται μόνοι τους στην τάξη;	5 4 3 2 1 0
11.	Επιτρέπετε στους μαθητές σας να εργαστούν με κάποιον φίλο τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας;	5 4 3 2 1 0
12.	Δίνετε εκπαιδευτικές εργασίες σε μικρές ομάδες μαθητών;	5 4 3 2 1 0
13.	Έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές σας να εργαστούν στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών στην τάξη;	5 4 3 2 1 0
14.	Ελέγχετε εξονυχιστικά τις εργασίες των μαθητών σας που γίνονται μέσα στην τάξη ή τις εργασίες για το σπίτι;	5 4 3 2 1 0
15.	Έχετε την τάση να στέκεστε ένα βήμα πίσω από τους μαθητές σας και να τους διευκολύνετε;	5 4 3 2 1 0
16.	Απαιτείτε από τους μαθητές σας να κάθονται ακίνητοι κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας;	5 4 3 2 1 0
17.	Επιτρέπετε στους μαθητές σας να στέκονται όρθιοι, να τεντώνονται ή και να περιφέρονται μέσα στην τάξη όταν σας ακούν ή όταν μαθαίνουν κάτι δύσκολο;	5 4 3 2 1 0
18.	Κάνετε ασκήσεις στους μαθητές σας που έχουν σκοπό την ενεργοποίηση του νου (όπως Brain Gym, cross-overs), ώστε να τους βοηθήσετε να συγκεντρωθούν καλύτερα;	5 4 3 2 1 0
19.	Έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές σας να φάνε, να «τσιμπήσουν» κάτι ή έστω να πιουν νερό κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	5 4 3 2 1 0
20.	Σας ενοχλεί όταν οι μαθητές σας μασούν τα στυλό, τα μολύβια ή άλλα αντικείμενα ενώ εσείς διδάσκετε;	5 4 3 2 1 0
21.	Πιστεύετε ότι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται τα δύσκολα μαθήματα τις πρωινές ώρες που είναι πιο «φρέσκοι»;	5 4 3 2 1 0
22.	Γνωρίζετε ότι η ικανότητα των μαθητών σας για τη μάθηση επηρεάζεται από τους βιορυθμούς τους (πότε είναι ο καταλληλότερος χρόνος κατά τη διάρκεια της ημέρας);	5 4 3 2 1 0

Teaching Style Analysis- Ερωτηματολόγιο-Μέρος Ι

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισής τους στη διδασκαλία σας. (Κυκλώστε έναν αριθμό μόνο για κάθε απάντηση).

Παρακαλώ αξιολογήστε τον εαυτό σας:

5 – Σχεδόν πάντα
4 – Συχνά
3 – Μερικές φορές
2 - Ενίοτε
1 – Σχεδόν ποτέ
0 – Εξαρτάται/αναποφάσιστος

23.	Φροντίζετε να αισθάνονται καλά οι μαθητές με τις μεθόδους διδασκαλίας σας;	5 4 3 2 1 0
24.	Μπορούν οι μαθητές σας να βιώσουν πρακτικά την εμπειρία της μάθησης στο μάθημά σας;	5 4 3 2 1 0
25.	Υπάρχουν πολλές πρακτικές εργασίες για τους μαθητές στη διδασκαλία σας;	5 4 3 2 1 0
26.	Επιτρέπετε στους μαθητές σας να χαζεύουν, να γράφουν άσκοπα πράγματα ή να κρατούν κάτι κατά τη διάρκεια της ακρόασης ή της ομιλίας μέσα στο μάθημα;	5 4 3 2 1 0
27.	Παρέχετε τη δυνατότητα στους μαθητές σας να οπτικοποιήσουν ό,τι έχουν ακούσει, δει ή διαβάσει;	5 4 3 2 1 0
28.	Χρησιμοποιείτε στη διδασκαλία πολλά οπτικά μέσα (όπως εικόνες, διαφάνειες, νοητικές ασκήσεις, γραφικά, χάρτες τοίχου και βίντεο);	5 4 3 2 1 0
29.	Υποστηρίζετε στη διδασκαλία σας τη σιωπηλή ανάγνωση (έως και 30΄);	5 4 3 2 1 0
30.	Δέχεστε την άποψη ότι ορισμένοι μαθητές έχουν την ανάγκη να μιλήσουν στον εαυτό τους (είτε δυνατά είτε από μέσα τους) για να καταλάβουν καλύτερα τι μαθαίνουν;	5 4 3 2 1 0
31.	Επιμένετε στο να συμμετέχουν οι μαθητές σας σε συζητήσεις που γίνονται μέσα στην τάξη αλλά και σε ομαδικές;	5 4 3 2 1 0
32.	Όταν διδάσκετε κάτι νέο και δύσκολο κάνετε διάλεξη σε όλη την τάξη, καθώς στέκεστε όρθιοι μπροστά από τον πίνακα;	5 4 3 2 1 0
33.	Σας αρέσει το επάγγελμα του/της δασκάλου/ας και ενδιαφέρεστε για την απόκτηση νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων;	5 4 3 2 1 0
34.	Έχετε την τάση να ολοκληρώνετε εργασίες/δραστηριότητες ακόμα και όταν αυτές είναι βαρετές και δύσκολες να γίνουν;	5 4 3 2 1 0
35.	Περιμένετε από τους μαθητές σας να ακολουθούν αυστηρά τους κανόνες, τους οποίους έχετε θέσει εσείς και το σχολείο;	5 4 3 2 1 0
36.	Αμφισβητείτε τους κανόνες του σχολείου ή του εκπαιδευτικού συστήματος που εργάζεστε;	5 4 3 2 1 0
37.	Είναι η διδασκαλία για εσάς σημαντική και λαμβάνετε στα σοβαρά τα καθήκοντά σας ως εκπαιδευτικός;	5 4 3 2 1 0
38.	Είσαστε σίγουροι ότι οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης των μαθητών σας ταιριάζουν με τις μεθόδους διδασκαλίας σας και ότι εσείς διδάσκετε στην τάξη σύμφωνα με τις μαθησιακές τους ανάγκες;	5 4 3 2 1 0
39.	Πιστεύετε ότι είστε δημιουργικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας;	5 4 3 2 1 0
40.	Όταν δημιουργήσετε συγκεκριμένο πρόγραμμα μέσα στην τάξη το τηρείτε αυστηρά;	5 4 3 2 1 0
41.	Σας αρέσει η αλλαγή και βαριέστε συνήθως όταν πρέπει να επαναλαμβάνετε τα ίδια στην καθημερινή σας διδασκαλία στην τάξη;	5 4 3 2 1 0
42.	Σας απασχολεί το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων και ακολουθείτε το σχεδιασμό των μαθημάτων σας;	5 4 3 2 1 0

Teaching Style Analysis- Ερωτηματολόγιο-Μέρος Ι

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισής τους στη διδασκαλία σας. (Κυκλώστε έναν αριθμό μόνο για κάθε απάντηση).

Παρακαλώ αξιολογήστε τον εαυτό σας:

5 – Σχεδόν πάντα
4 – Συχνά
3 – Μερικές φορές
2 - Ενίοτε
1 – Σχεδόν ποτέ
0 – Εξαρτάται/αναποφάσιστος

43.	Σας ενδιαφέρει πραγματικά για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές σας;	5 4 3 2 1 0
44.	Χρησιμοποιείτε ερωτηματολόγια αξιολόγησης για να διερευνήσετε τους τρόπους μάθησης των μαθητών σας;	5 4 3 2 1 0
45.	Σχεδιάζετε στα μαθήματά σας εξατομικευμένες οδηγίες, οι οποίες να ταιριάζουν με τις διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες των μαθητών σας;	5 4 3 2 1 0
46.	Όταν σχεδιάζετε το μάθημα, ενσωματώνετε μαθησιακά εργαλεία με τα οποία οι μαθητές σας μπορούν να χειριστούν καλύτερα και να κατανοήσουν ένα δύσκολο περιεχόμενο;	5 4 3 2 1 0
47.	Όταν σχεδιάζετε το μάθημα ή μια διδακτική ενότητα, προετοιμάζετε δραστηριότητες για τις οποίες οι μαθητές θα εργαστούν μόνοι τους;	5 4 3 2 1 0
48.	Όταν σχεδιάζετε το μάθημα ή μια διδακτική ενότητα, προετοιμάζετε δραστηριότητες για τις οποίες οι μαθητές θα εργαστούν σε μια μικρή ή μεγάλη ομάδα;	5 4 3 2 1 0
49.	Όταν σχεδιάζετε το μάθημα ή μια διδακτική ενότητα, προετοιμάζετε δραστηριότητες για να τις διδάξετε σε μια μεγάλη ομάδα (στο σύνολο της τάξης);	5 4 3 2 1 0
50.	Παρέχετε στους μαθητές σας σαφείς κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες ώστε να εκτελέσουν δύσκολες δραστηριότητες;	5 4 3 2 1 0
51.	Παρέχετε ευκαιρίες στους μαθητές σας για την επίλυση προβλημάτων και να μπορούν να καταλαβαίνουν πράγματα μόνοι τους χωρίς να λαμβάνουν οδηγίες από εσάς;	5 4 3 2 1 0
52.	Είσαστε σοβαροί και λογικοί στη σχέση αλληλεπίδρασης με τους μαθητές σας;	5 4 3 2 1 0
53.	Θα χαρακτηρίζατε τη διδασκαλία σας μάλλον απρόσωπη, η οποία βασίζεται κατά κύριο λόγο σε γεγονότα και δεδομένα;	5 4 3 2 1 0
54.	Όταν ελέγχετε την επίδοση των μαθητών σας, τους εξετάζετε και τους βαθμολογείτε πάνω στις λεπτομέρειες και την αντικειμενική γνώση;	5 4 3 2 1 0
55.	Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σας αναφέρεστε στις προσωπικές σας εμπειρίες ή και χρησιμοποιείτε πρακτικές ασκήσεις και επισκοπήσεις;	5 4 3 2 1 0
56.	Επιτρέπετε στους μαθητές σας να είναι κοινωνικοποιημένοι, να εκθέτουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και να διασκεδάζουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας;	5 4 3 2 1 0
57.	Εξετάζετε και βαθμολογείτε τους μαθητές σας σε θέματα γενικής γνώσης και αξιολογείτε και την ατομική τους προσπάθεια;	5 4 3 2 1 0
58.	Επιμένετε οι μαθητές σας να σκέφτονται προσεκτικά και να μην βιάζονται προτού δώσουν απαντήσεις ή προτού ξεκινήσουν μια εργασία μέσα στην τάξη;	5 4 3 2 1 0
59.	Σας ενοχλεί όταν οι μαθητές σας, σας διακόπτουν και όταν δεν σκέφτονται προτού δώσουν απαντήσεις ή προτού πράξουν κάτι;	5 4 3 2 1 0
60.	Ενθαρρύνετε τους μαθητές σας να ασχολούνται με περισσότερα από ένα θέματα κάθε φορά;	5 4 3 2 1 0
61.	Ακολουθεί η διδασκαλία σας μια λογική σειρά ή εμπεριέχει και πολλές λεπτομέρειες;	5 4 3 2 1 0

Teaching Style Analysis - Ερωτηματολόγιο-Μέρος II

Αξιολογήστε το ποσοστό της επιτυχίας σας στη διδασκαλία των ακόλουθων τύπων μαθητών στις τάξεις και τα μαθήματά σας. (Κυκλώστε ένα γράμμα σε κάθε κατηγορία μαθητών).

Πετυχαίνω: **6 –Σχεδόν όλη την ώρα** **3 –Μερικές φορές**
5 – Τακτικά **2 - Σπάνια**
4 –Συχνά **1 – Ποτέ** **0 – Δεν ισχύει**

1.	Με υψηλές επιδόσεις_____	6 5 4 3 2 1 0
2.	«Χαρισματικοί»/Εξαιρετικά ταλαντούχοι_____	6 5 4 3 2 1 0
3.	«Μέσοι» μαθητές_____	6 5 4 3 2 1 0
4.	Αργοί και χαμηλού επιπέδου μαθητές_____	6 5 4 3 2 1 0
5.	«Διαφορετικοί» ή μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες_____	6 5 4 3 2 1 0
6.	Με «ειδικές» ανάγκες _____	6 5 4 3 2 1 0
7.	Με χαμηλές επιδόσεις_____	6 5 4 3 2 1 0
8.	Με προβλήματα πειθαρχίας_____	6 5 4 3 2 1 0
9.	Υπερκινητικοί_____	6 5 4 3 2 1 0
10.	Με ευφράδεια λόγου_____	6 5 4 3 2 1 0
11.	Με χαμηλή λεκτική ικανότητα _____	6 5 4 3 2 1 0
12.	Υπερβολικά ομιλητικοί_____	6 5 4 3 2 1 0
13.	Δίγλωσσοι_____	6 5 4 3 2 1 0
14.	Μη Ελληνόφωνοι_____	6 5 4 3 2 1 0
15.	Ενεργητικοί και κινητικοί_____	6 5 4 3 2 1 0
16.	Παθητικοί και ήσυχοι _____	6 5 4 3 2 1 0
17.	Συναισθηματικά σταθεροί_____	6 5 4 3 2 1 0
18.	Συναισθηματικά ταραγμένοι_____	6 5 4 3 2 1 0
19.	Όχι υπεύθυνοι _____	6 5 4 3 2 1 0
20.	Όχι επίμονοι _____	6 5 4 3 2 1 0
21.	Μαθητές που δε συμμορφώνονται_____	6 5 4 3 2 1 0
22.	Χωρίς κίνητρα για μάθηση_____	6 5 4 3 2 1 0
23.	Μαθητές που συμμορφώνονται_____	6 5 4 3 2 1 0
24.	Εξαιρετικά υπεύθυνοι_____	6 5 4 3 2 1 0
25.	Πολύ επίμονοι_____	6 5 4 3 2 1 0
26.	Έντονα κινητοποιημένοι για μάθηση_____	6 5 4 3 2 1 0
27.	Αναλυτικοί και λογικοί_____	6 5 4 3 2 1 0
28.	Ολιστικοί και δημιουργικοί _____	6 5 4 3 2 1 0
29.	Στοχαστικά σκεπτόμενοι_____	6 5 4 3 2 1 0
30.	Παρορμητικά ριψοκίνδυνοι_____	6 5 4 3 2 1 0
31.	Ενήλικες εκπαιδευόμενοι_____	6 5 4 3 2 1 0
32.	Μαθητές Πρωτοβάθμιας/Δημοτικού_____	6 5 4 3 2 1 0
33.	Μαθητές Γυμνασίου_____	6 5 4 3 2 1 0
34.	Μαθητές Λυκείου_____	6 5 4 3 2 1 0
35.	Φοιτητές _____	6 5 4 3 2 1 0