

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΛΙΒΕΡΤΗ ΝΙΚΟΛΑΟΥ

ΑΜ. 229103

**«Ο ρόλος της αυτεπάρκειας και της
συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχέση
δασκάλου - μαθητή»**

ΙΟΥΝΙΟΣ 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 τηναπό την εξεταστική επιτροπή:

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΒΑΘΜΙΔΑ

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

Αικατερίνη Μαριδάκη- Κασσωτάκη

Καθηγήτρια

.....

Αικατερίνη Αντωνοπούλου

Λέκτορας

.....

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

Επίκουρη Καθηγήτρια

.....

Την παρούσα διπλωματική εργασία αφιερώνω στη Μαριλένα για όσα έμαθα και στην οικογενειά μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περιεχόμενα.....	4
Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Πρόλογος.....	9
Εισαγωγή.....	10
1. Κεφάλαιο πρώτο: Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	13
1.1 Η έννοια του συναισθήματος και της νοημοσύνης.....	13
1.2 Ιστορική αναδρομή	15
1.3 Συναισθηματική νοημοσύνη : εννοιολογικές διασαφήσεις.....	18
1.4 Μοντέλα της Σ.Ν.....	19
1.5 Τρόποι Μέτρησης.....	21
1.5.1 Θεωρητικό μοντέλο Reuven Bar-On.....	22
1.5.2 Μοντέλο μέτρησης Mayer, Salovey και Caruso.....	22
1.5.3 Θεωρητικό μοντέλο του Goleman.....	23
1.5.4 TEIQue τεστ.....	23
2. Κεφάλαιο δεύτερο: Η έννοια της αυτεπάρκειας.....	24
2.1. Η έννοια και ο ορισμός της αυτεπάρκειας.....	24
2.2 Οι πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών.....	28
2.3 Η έννοια της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.....	30
2.4 Τρόποι μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας με βάση τη θεωρία του Rotter (1966)	32
2.4.1 Κλίμακα μέτρησης των μελετητών της Rand.....	32
2.4.2 Κλίμακα μέτρησης RSA.....	33
2.4.3 Κλίμακα μέτρησης TLC.....	33
2.5 Τρόπος μέτρησης με βάση την θεωρία του Bandura.....	34
2.5.1 Τα σενάρια της Ashton και των συνεργατών της.....	34
2.5.2 Κλίμακες μέτρησης Gimbson and Desmo και OSTES	35
2.5.3 Κλίμακα μέτρησης του Bandura.....	36
2.5.4 Κλίμακα μέτρησης TSES.....	37
2.5.5 Κλίμακα μέτρησης Norwegian Teacher Efficacy Scale (NTSES).....	37

2.6 Η σημασία της αυτεπάρκειας για τους εκπαιδευτικούς.....	38
2.6.1 Αυτεπάρκεια και επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού.....	39
3. Κεφάλαιο τρίτο: Η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικών – μαθητών.....	41
3.1 Διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.....	41
3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών –μαθητών.....	43
3.3. Εκπαιδευτικοί και γονείς.....	44
3.4 Η σημασία της εγγύτητας στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή.....	47
3.5 Ερευνητικά ερωτήματα.....	51
4. Κεφάλαιο τέταρτο: Μέθοδος.....	52
4.1 Συμμετέχοντες	52
4.2 Ερευνητικά εργαλεία.....	53
4.2.1 Κλίμακα μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης TEIQue-SF.....	53
4.2.2 Κλίμακα μέτρησης αυτεπάρκειας NTSES.....	54
4.2.3 Κλίμακα μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή.....	55
4.2.4 Ερωτηματολόγιο ατομικών στοιχείων εκπαιδευτικών.....	57
4.3 Διαδικασία.....	58
5. Κεφάλαιο πέμπτο: Αποτελέσματα	58
5.1 Περιγραφή δείγματος.....	58
5.2 Περιγραφική στατιστική.....	60
5.3 Συσχετίσεις.....	63
5.4 Ανάλυση παλινδρόμησης.....	68
6. Κεφάλαιο έκτο: Συζήτηση.....	75
6.1 Ο ρόλος της Σ.Ν. του εκπαιδευτικού στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή.....	76
6.2 Ο ρόλος της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή.....	77
6.2.1 Ο ρόλος της αυτεπάρκειας (ως προς την καθοδήγηση των μαθητών) και η επίδρασή της στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή	77
6.2.2 Ο ρόλος της αυτεπάρκειας (ως προς την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ατομικές ανάγκες των μαθητών) και η επίδρασή της στη σχέση εκπαιδευτικού -μαθητή.....	78
6.2.3 Ο ρόλος της αυτεπάρκειας (ως προς την κινητοποίηση των μαθητών) και η επίδρασή της στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή	79

6.2.4 Ο ρόλος της αυτεπάρκειας (ως προς τη διατήρηση της πειθαρχίας) και η επίδρασή της στη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή	79
6.2.5 Ο ρόλος της αυτεπάρκειας (ως προς τη συνεργασία με συναδέλφους και γονείς) και η επίδρασή της στη σχέση εκπαιδευτικού -μαθητή	80
6.2.6 Ο ρόλος της αυτεπάρκειας(ως προς τη διαχείριση της αλλαγής και της καινοτομίας) και η επίδρασή της στη σχέση εκπαιδευτικού –μαθητή.....	82
6.3 Περιορισμοί - Προτάσεις.....	82
Βιβλιογραφία.....	84
Παράρτημα.....	93
Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης TEIQue-SF	93
Κλίμακα για εκπαιδευτικούς NTSES Skaalvik και Skaalvik (2007).....	95
Κλίμακα μέτρησης σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή.....	97
Ερωτηματολόγιο ατομικών στοιχείων δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	98

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να εξετάσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού στη σχέση του με τους μαθητές. Αυτό που ενδιαφέρει τον ερευνητή είναι να αξιολογήσει τη Σ.Ν., ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και την αυτεπάρκεια ως πολυδιάστατη έννοια, η οποία αντικατοπτρίζει την προσωπική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

Στην έρευνα συμμετείχαν 104 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους έγινε η αξιολόγηση της επίδοσής τους στη Σ.Ν, της επίδοσής στην αυτεπάρκεια (ως προς τις διαστάσεις της καθοδήγησης, της προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ατομικές ανάγκες των μαθητών, της κινητοποίησης των μαθητών, της διατήρησης της πειθαρχίας, της συνεργασίας με συναδέλφους και γονείς και της διαχείρισης της καινοτομίας). Για την αξιολόγηση της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή, η κλίμακα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε βασίστηκε στη θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby (1973). Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιολογήθηκε όχι μόνο η συνολική σχέση εκπαιδευτικού μαθητή, αλλά και οι διαστάσεις της εγγύτητας στη σχέση, της σύγκρουσης και της εξάρτησης. Οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών στη Σ.Ν. κινήθηκαν σε μέτριο επίπεδο, ενώ οι επιδόσεις στην αυτεπάρκεια, και στην αξιολόγηση της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή ήταν υψηλές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η Σ.Ν. δε συσχετίζεται με τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή. Βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις της αυτεπάρκειας, σε όλες τις διαστάσεις της με τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή, με την εγγύτητα και την εξάρτηση στη σχέση, ενώ δε βρέθηκε να υπάρχει καμία συσχέτιση με τη διάσταση της σύγκρουσης. Επίσης και οι έξι διαστάσεις της αυτεπάρκειας, αποτελούν σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης στη σχέση του δασκάλου με το μαθητή, επηρεάζουν την εξάρτηση στη σχέση και σε μεγάλο βαθμό και την εγγύτητα στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή.

ABSTRACT

The purpose of the present study is to examine the influence of teacher trait emotional intelligence and self-efficacy upon teachers' perceptions of teacher-student relationship. In this emotional intelligence is considered to be a trait, and self-efficacy a multidimensional concept which reflects the personal efficacy of the teacher.

One hundred and four (104) teachers specialized in different subjects of primary and secondary education participated in the study. Teacher trait emotional intelligence and performance in self-efficacy (in terms of instruction, adaptability of teaching to the needs of individual students, student motivation, discipline, cooperation with colleagues and parents, and coping with changes) were assessed using self-report questionnaires. In order to assess teacher-student relationship and certain components of it such as closeness, conflict and dependence, a scale based on the attachment theory proposed by Bowlby (1973) was designed. The results showed that teacher trait emotional intelligence was average whereas teachers' perceptions of teacher-student relationship were rather high. Moreover, the results of the study have shown that trait emotional intelligence is not associated with perceptions of teacher-student relationship. Teacher self-efficacy was found to correlate positively with closeness and dependence, but not with conflict. Additionally, all six dimensions of self-efficacy are important factors in predicting teacher-student relationship and dependence; they appear to affect closeness in teacher-student relationship to a large extent.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ότι είναι ένα από τα πιο απαιτητικά, καθώς πέρα από την επιστημονική κατάρτιση που θα πρέπει να διαθέτει, θα πρέπει να μπορεί να διαχειριστεί και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές του. Τα τελευταία χρόνια μπροστά στην ανάγκη για εκπαιδευτική λογοδοσία έγινε προσπάθεια για τη διαμόρφωση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού, για την επικαιροποίηση των γνώσεών του, ώστε να μπορεί να διαχειριστεί τις δυσκολίες στην τάξη και να βοηθήσει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών.

Μπροστά σε αυτές τις προκλήσεις ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει εκείνα τα προσωπικά χαρακτηριστικά, που θα τον βοηθήσουν να διαχειριστεί με επιτυχία ή όχι, τις σχέσεις τους με τους μαθητές και να αντεπεξέλθει στις καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζει, τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και στο κοινωνικό.

Αυτό όμως που θα πρέπει να χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό πάνω από όλα, είναι ότι θα πρέπει να διαθέτει και την ικανότητα να υπερνικήσει, εκτός από τα προβλήματα της καθημερινότητας, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που αφορούν τους αδύναμους και απρόθυμους μαθητές και να σταθεί δίπλα τους.

Οι έννοιες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού εκφράζουν προσωπικά χαρακτηριστικά και ικανότητες, που μπορούν να επηρεάζουν την πολυδιάστατη σχέση του με τους μαθητές. Η σημασία των εννοιών αυτών για την επίδραση που μπορούν να ασκήσουν στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή, αποτελεί σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, την κα Αικατερίνη Αντωνοπούλου για τη βοήθειά της στην επιλογή του θέματος, την επιστημονική της συνδρομή, και την υπομονή της, την κα Κωνσταντίνα Κουτρούμπα για την επικαιροποίηση των γνώσεων σε όλη την πορεία του ΠΜΣ και την κα Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη για την ανεκτίμητη στήριξή της, όχι μόνο στο να διευρύνω τις γνώσεις μου, αλλά και να ενισχύσω ακόμα περισσότερο μέσα από το πρόγραμμα του ΠΜΣ, την άποψη που αισθανόμουν ότι είχα πάντα, πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι κοντά στο μαθητή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανήκει στα πλέον απαιτητικά επαγγέλματα, καθώς εκτός από την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, χρειάζεται να αναπτυχθούν και υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις απέναντι στους μαθητές. Η φύση της εκπαίδευσης είναι από μόνη της διαπροσωπική και οι μαθητές καλούνται κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο να αναπτύξουν δεξιότητες τόσο σε πνευματικό επίπεδο, όσο και σε κοινωνικό. Για το λόγο αυτό μία από τις κύριες πηγές παρώθησης του μαθητή, αποτελεί η διαπροσωπική σχέση που θα αναπτύξει ο μαθητής με τον εκπαιδευτικό (Davis, 2001).

Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να ενισχύσει τη σχέση αυτή, θα πρέπει να ξεπεράσει πάρα πολλές δυσκολίες τόσο σε επίπεδο τάξης, όσο και σε επίπεδο σχολείου. Για να το επιτύχει αυτό, θα πρέπει να αισθάνεται ότι μπορεί να αντεπεξέλθει στο αντικείμενο που του ανατίθεται, όποια και αν είναι τα θέματα που θα του παρουσιαστούν, είτε πρόκειται για θέματα που αφορούν τον ίδιο, είτε πρόκειται για θέματα που αφορούν τους μαθητές (Millner & Woolfolk-Hoy, 2003).

Πέρα όμως από αυτή τη προσπάθεια, θα πρέπει να μπορεί να προσαρμόζεται σε κάθε περίπτωση, να αντιδρά με όσο το δυνατό μικρότερο άγχος και να έχει ψυχολογική ισορροπία. Για να έχει την ισορροπία που χρειάζεται, θα πρέπει τα χαρακτηριστικά και οι προδιαθέσεις της προσωπικότητάς του να τον κατευθύνουν έτσι ώστε να αισθάνεται πλήρης ψυχολογικά (Mathews, Zeidner, & Roberts, 2005).

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι επιστήμονες στο χώρο της ψυχολογίας καταλήγουν ότι για να είναι κάποιος *ευτυχισμένος* θα πρέπει να *μπορεί να μπει στη θέση του άλλου* και να κατανοεί τα συναισθήματα του καθενός, με την ανάλογη ευαισθησία. Επίσης ευτυχισμένος θεωρείται αυτός ο οποίος μπορεί να διαχειριστεί τις ανθρώπινες σχέσεις με σύνεση, ανεξάρτητα από τις αντίξοες συνθήκες που θα κληθεί να αντιμετωπίσει. Όλες αυτές οι προσεγγίσεις μπορούν να εκφραστούν μέσα από την έννοια της *Συναισθηματικής Νοημοσύνης*, η οποία αναφέρεται κυρίως στην ικανότητα που έχει το άτομο να εκφράζει τα δικά του συναισθήματα και να αναγνωρίζει και τα συναισθήματα των άλλων (Mathews et al., 2005).

Στην παρούσα έρευνα αυτό που εξετάζεται, είναι κατά πόσο στον απαιτητικό χώρο της εκπαίδευσης, η αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού και η συναισθηματική του νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, επιδρούν στη σχέση του με τους μαθητές. Το πρώτο κεφάλαιο αυτής της εργασίας αναφέρεται στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και μετά από μία σύντομη ιστορική αναδρομή, γίνεται μία προσπάθεια προσέγγισης του όρου. Το δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρεται στην έννοια της αυτεπάρκειας ή αλλιώς αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και τη σημασία της για την εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο της έρευνας, γίνεται αναφορά στη σημασία της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή και στο σκοπό της παρούσας έρευνας. Το τέταρτο κεφάλαιο, αναφέρεται στη μέθοδο, τους συμμετέχοντες και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, το πέμπτο κεφάλαιο στα αποτελέσματα, το σχολιασμό των αποτελεσμάτων και το έκτο, στα συμπεράσματα της έρευνας, τους περιορισμούς και τις προτάσεις.

Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν γίνει με θέμα τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, (Σ.Ν.), είτε ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, είτε ως ικανότητα. Κατά καιρούς έχει ερευνηθεί η σχέση της με τη βιολογική και ψυχική υγεία και με την κοινωνική αλληλεπίδραση (Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin, & Salovey, 2004). Η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με μια σειρά από παράγοντες, που εκφράζουν την ποιοτική κοινωνική δικτύωση (Petrides, Fredrickson, & Furnham, 2004). Η υψηλή επίδοση στη Σ.Ν., συσχετίζεται με την επίσης υψηλή επίδοση στη διαχείριση κοινωνικών δεξιοτήτων και με την υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στη συνεργασία με τους άλλους (Shutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes, & Wendorf, 2001).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών αναφέρει, ότι η Σ.Ν. αποτελεί ένα ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης για την ψυχική υγεία και την ευημερία (Petrides et al., 2004). Επίσης σύμφωνα με τους Gardner και Qualter (2009), Williams, Daley, Burnside και Hammond-Rowley (2010), η Σ.Ν. αποτελεί αρνητικό παράγοντα πρόβλεψης για την ψυχοπαθολογία του ατόμου και έχει βρεθεί θετική η συσχέτιση της με τη σωματική υγεία (Petrides et al., 2004)

Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι οι μαθητές με υψηλή επίδοση στη συναισθηματική νοημοσύνη, όχι μόνο δεν εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά, αλλά η επίδοσή τους είναι αρκετά υψηλή στην κοινωνική ζωή του σχολείου. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά

των μαθητών στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους (Petrides et al., 2004). Επίσης οι μαθητές με υψηλή επίδοση στη Σ.Ν. είναι λιγότερο επιρρεπείς στις αδικαιολόγητες απουσίες και στο να αποβάλλονται από το σχολείο, σε σχέση με μαθητές που έχουν χαμηλότερη Σ.Ν. και οι οποίοι συνήθως εμφανίζουν τάσεις παραβατικότητας (Petrides et al., 2004)

Σύμφωνα με άλλες έρευνες για τον ρόλο της Σ.Ν., έχει βρεθεί ότι οι μαθητές στην εφηβική ηλικία με υψηλή επίδοση στη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, τυγχάνουν μεγαλύτερης αποδοχής από τους συμμαθητές τους, καθώς είναι περισσότερο συνεργάσιμοι. Επίσης οι έφηβοι με υψηλή Σ.Ν. σε σχέση με συνομηλίκους τους, με χαμηλή Σ.Ν., είναι πιο ικανοί στη διαχείριση δυσκολιών, οι κοινωνικές τους σχέσεις είναι πιο ολοκληρωμένες και έχουν λιγότερες πιθανότητες να εμφανίζουν καταθλιπτική συμπεριφορά (Mavroveli, Petrides, Riefe, & Baker, 2007· Petrides & Furnham, 2003). Οι μαθητές με υψηλή Σ.Ν., είναι περισσότερο ανεξάρτητοι στις σχέσεις τους με τους άλλους και λιγότερο επιθετικοί (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006).

Όσον αφορά στη σχέση της Σ.Ν. με το φύλο, τα κορίτσια με υψηλή Σ.Ν. εμφανίζουν υψηλότερη σχολική επίδοση και μπορούν να εκφέρουν καλύτερες κρίσεις (Πλατσίδου, 2006). Σε άλλη έρευνα έχει βρεθεί, ότι η μέτρηση της Σ.Ν. και του εξωτερικού τόπου ελέγχου στους εκπαιδευτικούς, μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόβλεψης της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (Akomolafe & Poola-Oluwafolakemi, 2011).

Αν εξετάσει κανείς το ρόλο της αυτεπάρκειας στην εκπαίδευση, η σημασία της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι μεγάλη, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας των μαθητών μπορούν να τους βοηθήσουν, τόσο στην αυτορρύθμισή τους, όσο και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση (Zimmerman, 2000).

Επίσης τα συμπεράσματα πολλών ερευνών έχουν δείξει, ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη των σχέσεων τους με τους γονείς των μαθητών. Επίσης η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αυτεπάρκειά τους (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Οι αρνητικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, μπορεί να τους οδηγήσει όχι μόνο στη μείωση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, αλλά και στην επαγγελματική τους εξουθένωση (Evers, Brouwers, & Tomic, 2002). Η

αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού, αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες για τη διαμόρφωση των γενικότερων πεποιθήσεων του σχετικά με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006).

Στο πεδίο που επικεντρώνεται η εργασία για την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και την επίδραση της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στη σχέση του με τους μαθητές, η βιβλιογραφία εμφανίζεται περιορισμένη. Γι αυτό η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να εξετάσει κατά πόσο η επίδοση στη Σ.Ν. των εκπαιδευτικών, ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή. Επίσης σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει την επίδραση της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού, ως πολυδιάστατη έννοια, στη σχέση του με το μαθητή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

1.1 Η έννοια του συναισθήματος και της νοημοσύνης

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης εκφράζει την ικανότητα να ερμηνεύει κανείς τα συναισθήματα των άλλων και να διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, είτε ως κατηγορία νοημοσύνης, είτε ως γνώρισμα αυτό-αποτελεσματικότητας, μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι μία ομάδα, που αποτελείται από συγκινησιακά χαρακτηριστικά, περιλαμβάνει τις προσωπικές αισθήσεις και προδιαθέσεις του ατόμου και εκφράζει τη συναισθηματική πτυχή της προσωπικότητας (Petridis et al., 2006).

Κατά άλλους ερευνητές, ο όρος αναφέρεται στα χαρακτηριστικά εκείνα της προσωπικότητας που έχουν να κάνουν με την επιμονή, την επίτευξη στόχων, τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοπειθαρχία. Ενώ σύμφωνα με άλλη ερμηνεία, η συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφει το σύνολο των ικανοτήτων του καθενός για την επεξεργασία των συναισθηματικών πληροφοριών (Bredacs, 2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη εκφράζει το βαθμό που ένα άτομο ενεργεί με βάση τις συναισθηματικές

φύσης πληροφορίες που λαμβάνει, είτε ενδο-προσωπικά είτε διαπροσωπικά (Kafetsios & Loukoumakou, 2007).

Η έννοια της *συναισθηματικής νοημοσύνης* μπορεί να θεωρηθεί λεκτικά ως *οξύμωρη* έννοια και αυτό γιατί περιέχει το συνδυασμό των όρων «*συναισθηματική*», που εκφράζει το συναίσθημα και τον όρο «*νοημοσύνη*», που εκφράζει γνωστική ικανότητα. Αυτό συνήθως συμβαίνει, γιατί όταν κανείς αναφέρεται στον όρο *συναισθήματα*, συνήθως εννοεί τις αυθόρμητες εκδηλώσεις και τις παρορμήσεις, ενώ όταν αναφέρεται στην έννοια της *νοημοσύνης* θεωρεί, *ό,τι αντιπροσωπεύει ή ταυτίζεται με τη λογική σκέψη* (Matthews et al., 2005).

Σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας του πολιτισμού του ανθρώπου, οι πολιτισμικές επιρροές πάνω στις διαφορετικές απόψεις για τη σχέση συναισθήματος και νοημοσύνης ήταν πολλές. Από την εποχή των στωικών φιλοσόφων, οι οποίοι μιλούσαν για την υπεροχή του λόγου στο συναίσθημα, μέχρι το κίνημα των Ρομαντικών τον 18^ο αιώνα. Οι εκφραστές του αυτού του κινήματος, εμβάθυναν στην πρόκληση της συναισθηματικής έκφρασης μέσα από τις τέχνες, εξέφραζαν την αντίθεση τους με τον ορθολογισμό και γινόταν λόγος για την καθαρή, την έμφυτη και την αγνή συναισθηματική γνώση (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004).

Από την αρχαιότητα λοιπόν έως σήμερα, έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί και για τις δύο έννοιες και έχουν γίνει πολλές προσεγγίσεις σχετικά με την αλληλεπίδραση της νοημοσύνης και του συναισθήματος. Στα χρόνια της αρχαιότητας ο Πλάτωνας (4^{ος} αιώνας π.χ.) είχε εκφράσει ως *νοημοσύνη*, ότι θεωρείται *το τάχος της μάθησης* (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2007). Η πραγματική προσέγγιση και μελέτη του όρου νοημοσύνη έγινε από το 1900 και έπειτα, από επιστήμονες όπως ο Spearman (1904) και ο Binet (1905), που αναφέρθηκαν στην έννοια του *δείκτη νοημοσύνης*. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί κατά καιρούς εκφράζουν, τόσο την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται αφηρημένα σύμβολα και έννοιες, όσο και την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στο περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Spearman (1904), η νοημοσύνη εκφράζει από την μία πλευρά ένα *γενικό παράγοντα* (*g=general*), ο οποίος συμμετέχει σε όλες τις πνευματικές επιδόσεις και τα άτομα τον κατέχουν σε διαφορετικό βαθμό, ενώ από την άλλη πλευρά, όλες οι νοητικές επιδόσεις βασίζονται και σε ένα ειδικό για την καθεμία *παράγοντα* (*s*). Ο αριθμός των ειδικών αυτών παραγόντων είναι μεγάλος, καθώς ποτέ δύο δραστηριότητες του πνεύματος δε βασίζονται στον ίδιο παράγοντα (*s*) (Καψάλης, 1998). Για παράδειγμα, η επίδοση στα

μαθηματικά επηρεάζεται από το γενικό παράγοντα (g), αλλά τον κύριο ρόλο παίζει ο παράγοντας (s) των μαθηματικών. Ο Guilford (1967) μίλησε για την *αποκλίνουσα σκέψη* αναφερόμενος σχετικά με το πως μπορεί ο νους να δίνει λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν. Ο Sternberg (1985) μίλησε επίσης για ένα εναλλακτικό μοντέλο νοημοσύνης, την οποία ονόμασε τριαδική νοημοσύνη (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003). Ο Gardner (1983), ένας από τους πιο σύγχρονους εκφραστές της νοημοσύνης, ήταν αυτός που μίλησε για την έννοια της πολλαπλής νοημοσύνης και εξέτασε κατά πόσο μπορεί η γνώση και η μάθηση να αλληλεπιδράσουν (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2007).

Σχετικά με τον όρο συναίσθημα, ο Παρμενίδης (6^{ος} αιώνας π.χ.), ο Εμπεδοκλής (5^{ος} αιώνας π.χ.), ο Ηράκλειτος (5^{ος} αιώνας π.χ.), έδωσαν ερμηνείες συνδέοντας το συναίσθημα με τις ανθρώπινες αντιδράσεις. Ο Πρωταγόρας (4^{ος} αιώνας π.χ.), ο Δημόκριτος (4^{ος} αιώνας π.χ.) και ο Σωκράτης (4^{ος} αιώνας π.χ.), προσπάθησαν να βρουν απαντήσεις σε ζητήματα που αφορούσαν την ηθική συμπεριφορά. Ο Πλάτωνας (4^{ος} αιώνας π.χ.) μίλησε για τα συναισθήματα, διακρίνοντας τα σε ανώτερα και κατώτερα, ενώ ο Αριστοτέλης (4^{ος} αιώνας π.χ.), τα χαρακτήρισε ως διαθέσεις προσωρινές, καταστάσεις του νου και όχι ιδιότητες του χαρακτήρα, οι οποίες επηρεάζουν τις ανθρώπινες κρίσεις (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2007). Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (4^{ος} αιώνας π.χ.), ο καθένας μπορεί να θυμώσει, αλλά το δύσκολο είναι να θυμώσει στο σωστό βαθμό και τη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία, με το σωστό τρόπο (Goleman, 1998).

Ακόμα και σήμερα οι θεωρητικές επιστήμες τόσο μέσα από τους χώρους της φιλοσοφίας όσο και της ψυχολογίας, στις διάφορες συζητήσεις προβάλλουν ως κεντρικό ερώτημα αν το συναίσθημα υπέρχει της ορθολογιστικής σκέψης. Τα τελευταία χρόνια, οι επιστήμες της νευρο-ψυχολογίας, έχουν στραφεί στη μελέτη της επίδρασης που έχει το συναίσθημα στη ρύθμιση της συμπεριφοράς του ατόμου και στην αλληλεπίδραση συναισθήματος και σκέψης (Mayer et al., 2004).

1.2 Ιστορική αναδρομή

Οι ρίζες της *συναισθηματικής νοημοσύνης*, όσον αφορά στη μελέτη και στη μέτρησή της, βρίσκονται σε ερευνητές όπως ο Binet (1905), ο Thorndike (1920), ο Wechsler (1940), οι οποίοι υποστήριζαν ότι η νοημοσύνη μπορεί να εκφραστεί μέσα από

τη ικανότητα του καθενός να μπορεί να πραγματοποιεί αφηρημένη σκέψη, να μπορεί να προσαρμόζεται και να μαθαίνει (Mayer et al., 2004).

Ο Thorndike (1920), ήταν ένας από τους πρώτους που επινόησαν τους όρους «κοινωνική ευφυΐα» και «κοινωνική νοημοσύνη» και αναφέρθηκε στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να καταλάβει τους άνδρες, τις γυναίκες, τα αγόρια τα κορίτσια, να διαχειρίζεται τις ανθρώπινες σχέσεις με σύνεση και να λειτουργεί ανάλογα (Petridis et al., 2004· Petrides,2001). Σύμφωνα με τον Thorndike (1920),η κοινωνική αυτή νοημοσύνη αποτελεί για τον άνθρωπο ανάγκη, τόσο στο να κατανοεί τους άλλους, όσο και να μπορεί να συμπεριφερθεί ανάλογα (Breadacs, 2010).

Ο Wechsler (1940), αναφέρθηκε στην *κοινωνική διάσταση της νοημοσύνης* η οποία μπορεί να προσδιοριστεί από παράγοντες, όπως το συναίσθημα και οι κοινωνικές δεξιότητες, που βοηθούν τα άτομα να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις και θεώρησε ότι και αυτοί οι παράγοντες θα πρέπει να αξιολογούνται με τεστ νοημοσύνης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2007). Σύμφωνα με τον Wechsler (1940) η νοημοσύνη θα πρέπει να περιλαμβάνει και παράγοντες ,οι οποίοι δεν αναφέρονται μόνο στη λογική σκέψη, αλλά και στη βούληση. Ο ίδιος πίστευε ότι οι παράγοντες αυτοί παρόλο που δε σχετίζονται με την σκέψη, μπορούν να επηρεάσουν και να παίξουν καθοριστικό ρόλο στο να διαμορφώσουν ευφυή συμπεριφορά (Μαριδάκη- Κασσωτάκη, 2007).

Παρόλο που οι ερευνητές αυτοί ήταν πρωτοπόροι στη μελέτη των παραγόντων που δε σχετίζονται με την νοημοσύνη, γρήγορα ξεχάστηκαν. Ο γερμανός ψυχίατρος Luener (1960) ήταν από τους πρώτους που χρησιμοποίησαν τον όρο *συναισθηματική νοημοσύνη*. Στο άρθρο του “Συναισθηματική νοημοσύνη και χειραφέτηση”, διατύπωσε την υπόθεση ότι οι γυναίκες με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν την τάση να απορρίπτουν το ρόλο τους στην κοινωνία (Matthews et al, 2005· Mayer et al., 2004).

Ο Gardner (1983) με το βιβλίο «*Τα πλαίσια του νου*», αναφέρθηκε στους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης και μέσα από τις απόψεις του κατάφερε να έρθει και πάλι στο προσκήνιο η μελέτη αυτών των παραγόντων. Ο Gardner (1983) ήταν αυτός που μίλησε για την «ενδο-προσωπική» και «δια-προσωπική» νοημοσύνη. Σύμφωνα με τον όρο «*ενδο-προσωπική νοημοσύνη*», το άτομο μπορεί να συνειδητοποιεί, να διακρίνει, να ονοματίζει, να ελέγχει τα συναισθήματά του, να οικοδομεί την ακριβή εικόνα για τον εαυτό του και να ασκεί μετα-γνωστικό έλεγχο στις νοητικές λειτουργίες του. Είναι η

ικανότητα του «γνώθι σ'αυτόν» (Mavroveli et al., 2007·Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2007·www.eiconcortium.org· Bredacs, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα αυτά μπορούν να ρυθμίζουν τη ζωή τους και να ελέγχουν καλύτερα τις επιθυμίες τους, τους φόβους τους και τις διαθέσεις τους. Στην εκπαίδευση οι μαθητές με «ενδο-προσωπική νοημοσύνη», μπορούν να ολοκληρώνουν τις ατομικές τους δραστηριότητες (χωρίς να έχουν ανάγκη την υποστήριξη και τη συνεχή επίβλεψη του δασκάλου) και γίνονται ικανοί στο να αντιμετωπίζουν τις έντονες και τις αρνητικές καταστάσεις που τους παρουσιάζονται. Η *διαπροσωπική νοημοσύνη*, εκφράζει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τις προθέσεις των άλλων, να δείχνει κατανόηση για το πώς βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, να συνεργάζεται, να επικοινωνεί (Mavroveli et al., 2007·Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2007· www.eiconcortium.org· Bredacs, 2010).

Αυτοί οι οποίοι διαθέτουν την ικανότητα *εν-συναίσθησης*, είναι συνήθως πιο ευαίσθητοι στο να κατανοούν τα ασαφή μηνύματα, μέσα από τα οποία τα άτομα προσπαθούν να εκφράσουν τις ανάγκες τους. Η *ενδο-προσωπική* νοημοσύνη αναφέρεται στο ίδιο το άτομο, ενώ η *δια-προσωπική*, στη σχέση του με τους άλλους. Η ανάπτυξη όμως και των δύο βασίζεται στην αρμονική σχέση που έχει ο κάθε άνθρωπος με τα συναισθήματα του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2007· Petrides et al., 2004).

Ο όρος της *συναισθηματικής νοημοσύνης*, διατυπώθηκε και από τον Payne (1986) μέσα από τη διδακτορική του διατριβή. Η έννοια της Σ.Ν. έγινε ευρέως γνωστή από την έκδοση του ομώνυμου βιβλίου του Goleman (1995) και το σχετικό άρθρο του Gibbs (1995) στο περιοδικό Time (Mavroveli et al., 2007· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2007).

Ο όρος της Σ.Ν. έχει πρόσφατα λάβει μεγάλης προσοχής, τόσο στην επιστημονική κοινότητα, μέσα από έρευνες που έχουν διεξαχθεί, όσο και στην πιο ευρέως διαδεδομένη λογοτεχνία, μέσα από εκδόσεις βιβλίων και δημοσιεύσεις άρθρων (Petridis & Furnham, 2001).

Σε αυτό συνέβαλε και το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές άρχισαν να δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στις αμοιβαίες επιδράσεις ανάμεσα στο συναισθήμα και τη νοημοσύνη. Μέσα από σχετικές έρευνες για τη λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου, άρχισε να υποστηρίζεται η άποψη ότι φαίνεται να υπάρχει ολοκληρωμένη συνεργασία μεταξύ των συναισθημάτων και της γνωστικής λειτουργίας του εγκεφάλου. Ο Sternberg (2001), ήταν αυτός που αναφέρθηκε στη σπουδαιότητα της

πρακτικής νοημοσύνης και την εφαρμογή της στην καθημερινή ζωή, σε αντίθεση με τη χρήση της συγκλίνουσας σκέψης (Bredacs, 2010).

1.3 Συναισθηματική νοημοσύνη : εννοιολογικές διασαφήσεις

Πολλοί είναι αυτοί οι οποίοι έχουν κατά καιρούς εκφράσει τις απόψεις τους για το κατά πόσο είναι επιστημονικά βιώσιμη η έννοια της *«συναισθηματικής νοημοσύνης»*. Οι απόψεις αυτές δίστανται, καθώς άλλοι ερευνητές μιλούν για ένα είδος νοημοσύνης το οποίο υπερτερεί σε σχέση με τη γνωστική νοημοσύνη, ενώ άλλοι έχουν δώσει το χαρακτηρισμό ότι πρόκειται απλά για μία αόριστη έννοια. Κάποιοι ερευνητές, θεωρούν ότι είναι *πιο πολύ μύθος παρά επιστήμη*, ενώ άλλοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι αποτελεί τη βάση για τις ικανότητες του καθενός σε οποιοδήποτε τομέα (Mayer et al., 2004) .

Κατά τον Goleman (1995), η έννοια της *συναισθηματικής νοημοσύνης* αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να βρίσκει κίνητρα για τον εαυτό του και να μπορεί να αντέχει τις απογοητεύσεις, να ελέγχει την παρόρμηση, να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία του, να ρυθμίζει σωστά τη διάθεσή του, να εμποδίζει την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητα για σκέψη, να έχει εν-συναίσθηση και ελπίδα. Η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχθεί και θεωρείται ότι είναι πιο ισχυρή και από το δείκτη νοημοσύνης. Πολλοί άνθρωποι με υψηλό δείκτη νοημοσύνης έχει φανεί ότι δε διαθέτουν την ίδια ικανότητα και στη διαχείριση της προσωπικής τους ζωής (Goleman, 1995· Goleman, 1998).

Ο σημερινός όμως όρος που εκφράζει την πολυδιάστατη ερμηνεία της, προέρχεται από τους Salovey και Mayer (1990), οι οποίοι χρησιμοποίησαν τον όρο *συναισθηματική νοημοσύνη*, για να περιγράψουν την ικανότητα των ατόμων να αποδέχονται και να αναγνωρίζουν, όχι μόνο τα συναισθήματα τους αλλά και τα συναισθήματα των άλλων και με βάση αυτά να σκέφτονται, να ενεργούν και να δίνουν λύσεις στα προβλήματα που τους παρουσιάζονται (Mayer et al., 2000· Bredacs, 2010). Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μία πολυσύνθετη έννοια μέσα στην οποία περιλαμβάνονται, οι δεξιότητες, τα χαρακτηριστικά και οι ικανότητες και μέσα από αυτή μπορεί να εκφραστεί η ίδια η ανθρώπινη φύση, η προσωπικότητα και η ανθρώπινη συμπεριφορά (Πλατσίδου, 2006).

1.4 Μοντέλα της Σ.Ν.

Από τα τέλη του 1990 και έπειτα, πολλά ήταν τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν και συνδέθηκαν με την εξέλιξη της μελέτης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η ανάπτυξη των μοντέλων αυτών είχε ως σκοπό να δοθεί ένας πιο συγκεκριμένος ορισμός και να δημιουργηθεί ένας τρόπος αξιολόγησής της. Αυτά τα μοντέλα μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες :

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα που έχουν ως σκοπό να περιγράψουν τη δομή της συναισθηματικής νοημοσύνης και εστιάζουν στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών και στις δεξιότητες προσαρμογής και επίδοσης (τα λεγόμενα μοντέλα ικανότητας, ability-based models). Το μοντέλο αυτό προσεγγίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως μία μορφή κοινωνικής νοημοσύνης και εκφράζεται μέσα από τις ικανότητες του ατόμου, α) να μπορεί να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει συναισθήματα, β) να μπορεί να επεξεργάζεται τις συναισθηματικές πληροφορίες που λαμβάνει, γ) να μπορεί να κατανοεί όχι μόνο τα συναισθήματα αλλά και τον τρόπο που το ένα συναίσθημα μπορεί να επιδρά πάνω στο άλλο και δ) να διαχειρίζεται και να αντιμετωπίζει τόσο τα προσωπικά του συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η Σ.Ν. μπορεί να αξιολογηθεί με τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων, μέσα από απευθείας ερωτήσεις για τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (Mayer et al., 2000· Petridis & Furnham, 2001· Πλατσίδου, 2006· Bredacs, 2010).

Στη δεύτερη κατηγορία, ανήκουν τα μοντέλα, που είναι γνωστά και ως *μικτά μοντέλα*, τα οποία συμπεριλαμβάνουν τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές ικανότητες ή ακόμη και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Ο συνδυασμός των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και των δεξιοτήτων προσαρμογής με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα του ατόμου, να αντιμετωπίσει τις πιέσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοσή του στον τομέα που δραστηριοποιείται. Και οι δύο αυτές κατηγορίες βασίζονται σε μοντέλα που είναι αυστηρά δομημένα και με

συγκεκριμένες κλίμακες μέτρησης (Petridis & Furnham, 2001· Πλατσίδου, 2006· Bredacs, 2010).

Πολλοί ερευνητές ανάλογα με τον τρόπο αξιολόγησής της, αναφέρουν τη Σ.Ν., είτε ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait-EI), η οποία μπορεί να αξιολογηθεί με ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς, είτε ως ατομική ικανότητα (ability-EI), η οποία μπορεί να αξιολογηθεί με αντικειμενικά τεστ (Mavroveli et al., 2007· Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2007).

Τα μοντέλα ικανότητας και τα μικτά μοντέλα, διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να μετρηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη. Τα μοντέλα ικανότητας, εστιάζουν στην προσωπική ικανότητα του ατόμου και έχουμε αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης. Οι Mayer, Caruso και Salovey (2000) θεωρούν, ότι η Σ.Ν ως ένα συγκεκριμένο είδος νοημοσύνης, θα πρέπει να αξιολογηθεί με συγκεκριμένα κριτήρια (Mayer et al., 2000). Ενώ στα μικτά μοντέλα, η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται κυρίως με βάση την αντίληψη που έχουν γι αυτή τα ίδια τα άτομα. Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης εμπεριέχει και το στοιχείο της αυτό-αξιολόγησης: τόσο στο γνωστικό πεδίο (έχω επίγνωση των προβλημάτων την ώρα που τα βιώνω), όσο και στο κοινωνικό (είμαι καλός στο να καταλαβαίνω το πώς αισθάνονται οι άλλοι) (Πλατσίδου, 2006).

Στα μοντέλα ικανότητας εντάσσεται το μοντέλο των Salovey and Mayer (2000), το οποίο αναφέρεται στους τέσσερις κλάδους που εκφράζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη : α) *το να αντιλαμβάνεται κανείς τα δικά του συναισθήματα*, β) *να μπορεί να τα εκφράζει και να είναι σε θέση να τα χρησιμοποιεί για την επίλυση προβλημάτων*, γ) *να κατανοεί και να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων* και δ) *μέσα από την πολυπλοκότητα των σχέσεων να μπορεί να ρυθμίζει τα συναισθήματα του* (Bredacs, 2010· Mayer et al., 2000· Salovey & Grewal, 2005). Για τη μέτρηση των μοντέλων ικανότητας έχει δημιουργηθεί η κλίμακα μέτρησης *MSCEIT*, τεστ των Mayer, Salovey και Caruso (2000), η οποία εξετάζει τις ικανότητες του ατόμου μέσα από τους τέσσερις κλάδους που αναφέρθηκαν.

Το μοντέλο των Petridis και Furnham (2001), εντάσσεται στα μικτά μοντέλα και προτείνουν τον όρο συναισθηματική αυτεπάρκεια, καθώς θεωρούν ότι πρόκειται για χαρακτηριστικό το οποίο έχει σχέση με την ιδιοσυγκρασία και την αντίληψη του ατόμου για τις ικανότητες του. Πρόκειται για την αντίληψη που έχει το άτομο για την ικανότητά

του να αναγνωρίζει και να μπορεί να επεξεργαστεί πληροφορίες με συναισθηματικό περιεχόμενο. Μέσα σε αυτό το μοντέλο της συναισθηματικής νοημοσύνης, συνυπάρχουν δεκαπέντε όψεις της που εκφράζουν: την ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται σε καινούριες καταστάσεις, να διεκδικεί τα δικαιώματά του με έντιμο τρόπο, να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων. Επίσης, να μπορεί να εκφράζει τα συναισθήματά του, να έχει την ικανότητα να τα διαχειρίζεται και να μπορεί να επηρεάζει και τα συναισθήματα των άλλων και να αναπτύσσει αρμονικές σχέσεις. Θα πρέπει επίσης να διαθέτει χαμηλή παρορμητικότητα, αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, επιμονή στην αντιμετώπιση των δυσκολιών και να διαχειρίζεται το άγχος. Τα άτομα με Σ.Ν. έχουν κοινωνική αντίληψη, κατανοούν τον άλλο και χαρακτηρίζονται από εν-συναίσθηση. Για να βρίσκονται όλα αυτά τα χαρακτηριστικά σε αρμονία, θα πρέπει να θεωρεί τον εαυτό του ευτυχισμένο και να βλέπει με αισιοδοξία τη θετική πλευρά της ζωής (Petridis & Furnham, 2001· Petrides et al., 2004· Vernon, Petrides, Bratko, & Schermer, 2008).

Θα μπορούσε λοιπόν να πει κανείς, ότι γίνεται αναφορά σε δύο είδη συναισθηματικής νοημοσύνης, η μελέτη των οποίων έχει και αντίστοιχους περιορισμούς. Πολλοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι προσεγγίζουν την Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό «*trait*» και πολλοί είναι αυτοί, που θεωρούν ότι εκφράζει μία ικανότητα «*ability*».

Οι πρώτοι ερευνητές, ερμηνεύουν την έννοια *trait* (χαρακτηριστικό), ως τη «διάθεση» του ατόμου και επειδή η έννοια αυτή συνδέεται περισσότερο με τις διαστάσεις της προσωπικότητας, γι αυτό η Σ.Ν. δε μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι μια γνωστική ικανότητα. Από την άλλη πλευρά, οι ερευνητές του δεύτερου είδους συναισθηματικής νοημοσύνης που εκφράζεται με την έννοια της «ικανότητας», θεωρούν ότι η Σ.Ν. είναι και γνωστική ικανότητα. Για να γίνει πιο εύκολη η μελέτη των δύο τύπων Σ.Ν. θα μπορούσαν να ονομαστούν αντίστοιχα, η πρώτη ως συναισθηματική αποτελεσματικότητα και η δεύτερη ως γνωστική συναισθηματική ικανότητα και παρόλο που οι δομές τους είναι διαφορετικές δεν μπορεί κανείς να θεωρήσει ότι αλληλοαναιρούνται, αλλά συνυπάρχουν συμπληρώνοντας η μία την άλλη (Petrides & Furnham, 2001).

1.5 Τρόποι μέτρησης Σ.Ν.

Ο τρόπος αξιολόγησης της Σ.Ν. γίνεται με ψυχομετρικά εργαλεία τα οποία μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες:

Στην πρώτη κατηγορία, ανήκουν τα εργαλεία αυτό-αναφοράς, που μετράνε κυρίως χαρακτηριστικά της Σ.Ν. , όπως *προσήνεια, εν-συναίσθηση*, και εκφράζονται με το Emotional Quotient Inventory του Bar-On (1997). Στη δεύτερη κατηγορία, ανήκουν τα εργαλεία που βασίζονται στις αναφορές άλλων προσώπων για τα *χαρακτηριστικά των άλλων* και εδώ ανήκει το τεστ ECI 360^ο των Goleman, Boyatzis και Rhee (2000). Τέλος στην τρίτη κατηγορία, ανήκουν τα τεστ αντικειμενικής μέτρησης, όπου στη συγκεκριμένη περίπτωση έχουμε το Mayer –Salovey – Caruso- Emotional Intelligence Test, το MSCEIT (Mayer et al., 2000· Salovey & Grewal, 2005).

1.5.1 Θεωρητικό μοντέλο του Reuven Bar-On (1997)

Το μοντέλο αυτό εξετάζει την έννοια της Σ.Ν. ως *κοινωνική νοημοσύνη*, η οποία εκφράζεται με τις δεξιότητες, που έχει το άτομο προκειμένου να μπορεί να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και τις πιέσεις. Το μοντέλο περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες ικανοτήτων : α) τις ενδό-προσωπικές ικανότητες, β) τις διαπροσωπικές ικανότητες (την εν-συναίσθηση), γ) τη διαχείριση και ανοχή του άγχους, δ) την ευκολία προσαρμογής, ε) τη γενική διάθεση. Ο Reuven Bar-On (1997) κατασκεύασε ένα εργαλείο, αυτό-αναφοράς, το Bar-On (EQ-i), σκοπός του οποίου είναι η μέτρηση του Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Το εργαλείο αυτό αποτελείται από 133 προτάσεις, έχει τη δομή ενός τεστ νοημοσύνης και μετράει τη Σ.Ν και τις πέντε κατηγορίες ικανοτήτων που αναφέρθηκαν (Mayer et al., 2000· Πλατσίδου, 2006· www.eiconcortium.org).

Η προσπάθεια για τη στάθμιση και την προσαρμογή του test στην ελληνική πραγματικότητα αποδείχθηκε άκαρπη, τόσο λόγω της διαφορετικής εσωτερικής δομής, όσο των χαμηλών δεικτών αξιοπιστίας (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2007).

1.5.2. Μοντέλο μέτρησης Mayer, Salovey και Caruso

Σύμφωνα με τους Mayer και Salovey (2000), η Σ.Ν. είναι ένα είδος νοημοσύνης όπως και η γνωστική νοημοσύνη. Πρόκειται για μία *διαπροσωπική* και *ενδό-προσωπική* νοημοσύνη η οποία περιλαμβάνει : α) την αντίληψη και αναγνώριση των

συναισθημάτων, β) την αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, γ) την κατανόηση των συναισθημάτων και δ) τη διαχείριση των συναισθημάτων (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Για τη μέτρηση της Σ.Ν. οι Mayer και Salovey (1997), χρησιμοποίησαν πρώτα την κλίμακα μέτρησης «Multifactor Emotional Intelligence Scale», ή αλλιώς MEIS. Η συγκεκριμένη κλίμακα μέτρησης δέχθηκε τροποποιήσεις και οι Mayer, Caruso & Salovey (2002) κατασκεύασαν την «Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test», ή αλλιώς MSCEIT, η οποία περιλαμβάνει τέσσερις κλίμακες μέτρησης, όσες είναι και οι διαστάσεις που εξετάζει. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να εξετάσει περισσότερο τη Σ.Ν. ως ικανότητα και δεν αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς. Έχει σχεδιαστεί ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί η ικανότητα του ατόμου στο να αντιλαμβάνεται, να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται το συναίσθημα. Για παράδειγμα γίνεται προσπάθεια να ανιχνευθούν τα συναισθήματα του εξεταζόμενου μέσα από τις συναισθηματικές αντιδράσεις που του προκαλεί η εμφάνιση μιας εικόνας (Mayer et al., Πλατσίδου, 2006· www.eiconcortium.org).

1.5.3. Θεωρητικό μοντέλο του Goleman (2000)

Το μοντέλο αυτό, αξιολογεί ικανότητες όπως είναι η διάγνωση και η διαχείριση συναισθημάτων, η κινητοποίηση του εαυτού, η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και η ικανότητα διαχείρισης των σχέσεων. Αυτό που απασχολεί τον ερευνητή είναι η *συναισθηματική επάρκεια του ατόμου*, η δυνατότητα δηλαδή του καθενός, να μπορεί να έχει υψηλή απόδοση σε όποιο τομέα και αν δραστηριοποιηθεί.

Για τη μέτρηση της *συναισθηματικής επάρκειας*, κατασκευάστηκε το Emotional Competence Inventory 360 (ECI 360) από τους Goleman, Boyatzis και Rhee (2000) το οποίο είχε ως σκοπό να αξιολογήσει τις συναισθηματικές ικανότητες του ατόμου, μέσα από την εργασία (Πλατσίδου, 2006).

1.5.4 TEIQue

Η ανάπτυξη του TEIQue, βασίστηκε στην προσέγγιση της Σ.Ν. ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και αποτελεί ένα εργαλείο αυτό-αναφοράς.

Πρόκειται για ένα εργαλείο μέτρησης το οποίο περιλαμβάνει 153 προτάσεις μέσα από τις οποίες εξετάζονται οι δεκαπέντε υπό-κλίμακες, που εκφράζουν τα συστατικά της νοημοσύνης. Το TEIQue είναι σταθμισμένο στην ελληνική πραγματικότητα (Petrides & Furnham, 2003).

Το TEIQue –Short Form, είναι ένα εργαλείο βασισμένο στο προηγούμενο πλήρους μορφής ερωτηματολόγιο και εξετάζει και τις δεκαπέντε όψεις της Σ.Ν. και η χρήση του γίνεται κυρίως για έρευνες περιορισμένης χρονικής διάρκειας. Ανάλογες τροποποιήσεις έχουν γίνει και έχουν δώσει εργαλεία. όπως το TEIQue 360 και TEIQue 360- Short, το TEIQue-Adolescent Form, που εστιάζει στους εφήβους της ηλικίας από 13 έως 17 έτη και αντίστοιχα το TEIQue –Adolescent Short Form, ενώ για τις ηλικίες από 8 έως 12 έτη υπάρχει το TEIQue-Child Form (Petrides et al., 2007)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΕΠΑΡΚΕΙΑΣ

2.1 Η έννοια και ο ορισμός της αυτεπάρκειας

Η επιτυχία των μαθητών στο σχολείο, θεωρείται ότι πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της κάθε κοινωνίας για την κοινωνικό-οικονομική ανάπτυξη. Οι σύγχρονες πρακτικές όμως του σύγχρονου σχολείου, επιτάσσουν τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης, που να βοηθούν όχι μόνο στη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων του μαθητή, αλλά και στην προσωπική του ανάπτυξη. Για τη διαμόρφωση αυτού του περιβάλλοντος τον κύριο ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτό, ο διευθυντής και οι γονείς (Caprara et al., 2006).

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον και έχει δοθεί μεγάλο βάρος στις εκπαιδευτικές έρευνες σχετικά με την έννοια και τη δομή της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Colacardi, 1992).

Σύμφωνα με τους ερευνητές, ο Bandura (1977, 1986, 1997) ήταν αυτός που έβαλε τα θεμέλια για τη διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου για την αυτό-

αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, καθώς αναγνώρισε την αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού ως το αποτέλεσμα της γνωστικής εκείνης διαδικασίας, κατά την οποία τα άτομα διαμορφώνουν και οικοδομούν αντιλήψεις σχετικές με την ικανότητα τους για επίδοση σε συγκεκριμένο επίπεδο και οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν και την πορεία της ζωής τους. Η *αυτό-αποτελεσματικότητα*, εκφράζει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους ότι μπορούν να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους. Εκφράζει επίσης και την πεποίθηση που διατηρούν, ότι μπορούν ακόμη να επηρεάσουν και τους πιο δύσκολους μαθητές, ώστε να δεσμευτούν στο ότι θα προσπαθήσουν (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Η ανάπτυξη της έννοιας της αυτό-αποτελεσματικότητας, βασίστηκε στις κύριες θέσεις της θεωρίας του Bandura (1986) για την κοινωνικό-γνωστική μάθηση και εκφράστηκαν μέσα από την *τριαδική προέλευση της Συμπεριφοράς του ατόμου*, γνωστή ως «*αμοιβαίος-προκαθορισμός*». Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή τα αίτια της συμπεριφοράς του ατόμου θεωρούνται ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και του συνδυασμού τριών παραγόντων: α) των ατομικών του χαρακτηριστικών και των ενδο-προσωπικών του στοιχείων, β) του περιβάλλοντος και των μεταβλητών του, τα γεγονότα δηλαδή που συμβαίνουν στο περιβάλλον και την επίδρασή τους και γ) της ίδιας της συμπεριφοράς του ατόμου (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003· Κολιάδης, 2006· Pajares, 1992).

Η θεωρία της *εαυτό-επάρκειας* ή αλλιώς της *αυτό-αποτελεσματικότητας*, αναφέρεται στην προσωπική αντίληψη που έχει το άτομο για την ικανότητά του, ώστε να πετύχει να φτάσει τη μάθηση στο επιθυμητό αναμενόμενο επίπεδο (Maddux, 2000· Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).

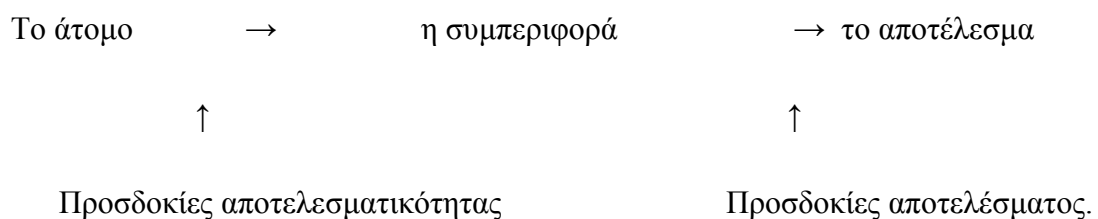
Η *εαυτό-επάρκεια* διαφέρει από την *εαυτό-αντίληψη*, την αντίληψη που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του. Και αυτό γιατί, η *εαυτό-αντίληψη* εκφράζει τη γενική αντίληψη, ενώ η *εαυτό-επάρκεια* αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου σχετικά με το πώς μπορεί να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένο τομέα δραστηριότητας. Εκφράζει τις πεποιθήσεις για την ικανότητα που έχει κάποιος για το άτομό του να οργανώνει και να συντονίζει τις δεξιότητές του για να φέρει σε πέρας με επιτυχία οποιαδήποτε περίσταση του παρουσιαστεί (Maddux, 2000 · Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003).

Η *αυτό-αποτελεσματικότητα* διαφέρει και από την *αυτοεκτίμηση*, καθώς η αυτοεκτίμηση, αναφέρεται στην άποψη που έχει κανείς για την αξία του ως άτομο

(Madux, 2000· Πλατσίδου, 2006). Η αυτεπάρκεια επικεντρώνεται κυρίως στις φυσικές και ψυχολογικές ικανότητες του ατόμου και όχι τόσο στις ιδιότητες του (Zimmerman, 2000).

Ο Bandura (1977), αναφερόμενος στην *αυτό-αποτελεσματικότητα*, θεωρούσε ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις των ατόμων, όπως αυτές μπορεί να διαχωριστούν μέσα από δύο κατηγορίες προσδοκιών: *την προσδοκία που έχει κανείς για την αποτελεσματικότητα και την προσδοκία που έχει κανείς για το αποτέλεσμα*, όπως απεικονίζεται στο σχεδιάγραμμα 2.1. Η προσδοκία του αποτελέσματος με την προσδοκία της αποτελεσματικότητας διαφέρουν. Η προσδοκία του αποτελέσματος, δηλώνει *την εκτίμηση του ατόμου* ότι μια συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η προσδοκία της αποτελεσματικότητας, δηλώνει *τη βεβαιότητα* του ατόμου ότι θα μπορέσει να διαμορφώσει τη συμπεριφορά που απαιτείται με επιτυχία, για να προκύψουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Bandura, 1977· Strecher, McVoy De Vellis, Becker, & Rosenstock, 1986).

Σχεδιάγραμμα 2.1. *Η σχέση της συμπεριφοράς με τις προσδοκίες αποτελεσματικότητας και αποτελέσματος*



Μέσα στην εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός που διατηρεί σε ψηλό επίπεδο την αποτελεσματικότητά του, έχει προσδοκία και για το αποτέλεσμα. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι, όταν ο εκπαιδευτικός θεωρεί, ότι μπορεί να υπερβεί τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει ένα αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον, απέναντι στο μαθητή. Η υψηλή πεποίθηση του εκπαιδευτικού για τις ικανότητες του, δημιουργεί το ίδιο υψηλή και την προσδοκία του για το αποτέλεσμα (Colacardi, 1992). Ο Bandura (1977), ανέφερε ότι οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας μπορεί να διαφέρουν στο κάθε άτομο,

ανάλογα με την κατάσταση που του παρουσιάζεται. Μπορεί να διαφέρουν, τόσο ως προς το μέγεθος, όσο και ως προς το βαθμό δυσκολίας. Ανάλογα με το πόσο ισχυρές είναι οι καταστάσεις που έχει να αντιμετωπίσει κανείς, απαιτείται να διαθέτει και τις ανάλογες ισχυρές πεποιθήσεις αυτεπάρκειας (Bandura, 1977).

Οι πεποιθήσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας, καθορίζουν συνήθως τον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται, κινητοποιούνται και συμπεριφέρονται (Tahmassian & Mofhadam, 2011). Αυτές οι πεποιθήσεις της αυτεπάρκειας, μπορούν να επηρεάσουν το πόση προσπάθεια θα πρέπει να καταβάλει το άτομο, πόσο θα πρέπει να επιμένει στο να μπορεί να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και να διαχειριστεί την αποτυχία και επίσης το πώς μπορεί να αντιμετωπίσει καταστάσεις άγχους και καταστάσεις ιδιαίτερα απαιτητικές (Goddard, Hoy, & Woolfok-Hoy, 2000).

Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας, πηγάζουν μέσα από τέσσερα είδη πληροφόρησης που μπορεί να έχει κανείς:

α) Ως πρώτη πηγή πληροφόρησης, είναι οι *προσωπικές εμπειρίες* που αποκτά το άτομο, μέσα από τις προσπάθειες του να διαχειριστεί το περιβάλλον του και να μάθει από αυτές. Πρόκειται ουσιαστικά για τις εμπειρίες που αποκτά ο καθένας, μέσα από τις προσπάθειες που καταβάλει και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Όταν οι προσπάθειες αυτές έχουν επιτυχή έκβαση τότε είναι δυνατό να αυξηθεί. Σύμφωνα με τον Bandura (1986), οι προσωπικές εμπειρίες αποτελούν την κυριότερη πηγή επίδρασης πάνω στην αυτό-αποτελεσματικότητα του ατόμου και στην επίτευξη ακαδημαϊκών επιδόσεων. Οι θετικές προσωπικές εμπειρίες, μπορούν να ισχυροποιήσουν θετικά την αυτεπάρκεια του ατόμου, ενώ οι όποιες αρνητικές να τη μειώσουν.

β) Ως δεύτερη πηγή πληροφόρησης, είναι οι *αντιπροσωπευτικές εμπειρίες* και η επίδραση που ασκούν οι συμπεριφορές των άλλων στα άτομα. Οι εμπειρίες αυτές είναι λιγότερο ισχυρές από τις προσωπικές και επηρεάζουν συνήθως τα άτομα που δεν είναι σίγουρα για τις δυνατότητές τους. Τα άτομα πείθουν τους εαυτούς τους ότι εφόσον οι άλλοι μπορούν να τα καταφέρουν, μπορούν και οι ίδιοι.

γ) Ως τρίτη πηγή πληροφόρησης είναι οι *επιρροές της λεκτικής πειθούς*, οι οποίες εκφράζονται μέσα από την επίδραση που ασκεί το περιβάλλον στον καθένα. Όλοι οι άνθρωποι επηρεάζονται μέσα από τις συνεχείς παρωθήσεις του περιβάλλοντος που ζούνε και ανήκουν. Οι επιδράσεις έχουν ως αποτέλεσμα να δημιουργείται η λανθασμένη

πεποίθηση στα άτομα ότι διαθέτουν τις ικανότητες να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις. Θα πρέπει όμως να σημειωθεί, ότι για να διαχειριστεί κάποιος με επιτυχία μια δύσκολη κατάσταση δεν αρκεί να έχει πεισθεί ότι μπορεί να τα καταφέρει, αλλά θα πρέπει να προσπαθήσει ανάλογα. Συνήθως αυτοί οι οποίοι προσπαθούν με μόνο εφόδιο την επίδραση των άλλων, χωρίς να καταβάλλουν και τη δική τους προσπάθεια, οδηγούνται σε αποτυχία και καταλήγουν να κατηγορούν και αυτούς που τους επηρέασαν.

δ) Η τέταρτη πηγή πληροφόρησης, είναι οι *φυσιολογικές και ψυχολογικές αντιδράσεις* όπως είναι οι ψυχοσωματικές ενδείξεις από προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες. Πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι η ταχυκαρδία και η εφίδρωση που μπορεί να προκληθεί, όταν σε μία δραστηριότητα υπάρχει η ανάμνηση προηγούμενης αρνητικής εμπειρίας (Bandura, 1977· Pajares, 1992· Strecher et al., 1986· Maddux, 2000 · Bandura & Locke, 2003· Skaalvik & Skaalvik, 2007).

2.2 Οι πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών

Η έννοια των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών πρωτοπαρουσιάστηκε μέσα από τις εργασίες των ερευνητών της Rand, ενός οργανισμού μελετών στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι οποίοι βασίστηκαν στην θεωρητική βάση που τους προσέφεραν οι κοινωνικές θεωρίες μάθησης και η θεωρία του Rotter (1966), *για τον εσωτερικό και τον εξωτερικό έλεγχο της ενίσχυσης των πράξεων*. Έχοντας ως βάση την εργασία του Rotter (1966), συνέλαβαν πρώτοι την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, την πεποίθηση δηλαδή που έχουν οι εκπαιδευτικοί, ότι είναι ικανοί να ελέγξουν το πόσο μπορούν να ενισχύουν τις πράξεις τους. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρητική προσέγγιση η *αυτεπάρκεια* εκφράζεται ως η πεποίθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί, ότι ο έλεγχος της ενίσχυσης των πράξεων τους γίνεται είτε από τους ίδιους, είτε από το περιβάλλον (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι η *επίδραση του περιβάλλοντος* είναι ικανή να υπερβεί την ικανότητά τους να ασκούν επιρροή στη μάθηση των μαθητών

τους, θεωρούν *ότι ο έλεγχος της ενίσχυσης των πράξεών τους βρίσκεται έξω από τις δυνατότητές τους και εκφράζει τον εξωτερικό τόπο ελέγχου* (Schunk, 1985·Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν τους εαυτούς του επαρκείς να διδάσκουν δύσκολους και χωρίς κίνητρα μαθητές, έχουν την πεποίθηση ότι οι ίδιοι μπορούν να επηρεάσουν την ενίσχυση των πράξεών τους και να ασκήσουν *εσωτερικό έλεγχο* (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Η δεύτερη προσέγγιση του όρου είχε γίνει από τον Bandura (1997), ο οποίος αναγνώρισε ως *αυτό-αποτελεσματικότητα* του εκπαιδευτικού, τις πεποιθήσεις των ατόμων για την ικανότητά τους σε ένα ορισμένο επίπεδο δράσης (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003). Πρόκειται δηλαδή για πεποιθήσεις, που επηρεάζουν τα άτομα στην επιμονή που θα πρέπει να επιδείξουν απέναντι σε απαιτητικές καταστάσεις. Οι πεποιθήσεις *αυτό-αποτελεσματικότητας* δεν αποτελούν ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αλλά πρόκειται για μία έννοια *πολυδιάστατη* (Zimmerman, 2000). Η ύπαρξη των δύο θεωρητικών προσεγγίσεων που αναφέρθηκαν, δημιούργησαν μία σύγχυση για τη φύση της *αυτό-αποτελεσματικότητας*. Κάποιοι θεώρησαν ότι ο *τόπος ελέγχου* του Rotter (1966) και η *αντιληπτή αποτελεσματικότητα* του Bandura (1977) ήταν ταυτόσημες έννοιες. Ο Bandura (1977, 1981, 1982) προχώρησε σε διαχωρισμό των εννοιών ως εξής:

Ως *αυτό-αποτελεσματικότητα*, όρισε την πεποίθηση που έχει το άτομο για την ικανότητα του στο να μπορεί να εκτελεί συγκεκριμένες δραστηριότητες, ενώ ως *τόπος ελέγχου*, τις πεποιθήσεις που έχει το άτομο για το κατά πόσο οι ενέργειες του μπορούν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα. Κατά συνέπεια η *αυτό-αποτελεσματικότητα* και ο *τόπος ελέγχου* όχι μόνο διαφέρουν ελάχιστα μεταξύ τους, αλλά η *αυτό-αποτελεσματικότητα* μπορεί να χαρακτηριστεί ως κυριότερος παράγοντας *πρόβλεψης της συμπεριφοράς*, σε σχέση με τον *τόπο ελέγχου*. Σύμφωνα με τον Bandura (1977), η πρόβλεψη των αποτελεσμάτων από τα άτομα εξαρτάται κυρίως από τις πεποιθήσεις που έχουν σχετικά με το πόσο καλά μπορούν να αντεπεξέλθουν στην δραστηριότητα που τους ανατίθεται (Shunk, 1985· Zimmerman, 2000).

Οι ερευνητές της *αυτό-αποτελεσματικότητας* του εκπαιδευτικού συνήθως αναφέρονται σε όρους όπως, *της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας* και της *προσωπικής αποτελεσματικότητας* της διδασκαλίας. Επειδή οι εκφράσεις αυτές δημιουργούν σύγχυση μπορεί να γίνει ο εξής διαχωρισμός :

α) η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας ή αλλιώς γενική αποτελεσματικότητα, μπορεί να εκφραστεί με το κατά πόσο ένας εκπαιδευτικός διαφωνεί με την άποψη, ότι ο ίδιος δεν μπορεί να κάνει και πάρα πολλά, γιατί τόσο η κινητοποίηση του μαθητή όσο και η απόδοση του στο σχολείο, ακόμα και το πόσο μπορεί να μάθει εξαρτώνται από το περιβάλλον στο σπίτι (Coladarei, 1992).

β) η προσωπική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, συνίσταται όταν κάποιος είναι σύμφωνος με τις εξής προτάσεις: α) Ότι αν ο εκπαιδευτικός προσπαθήσει πραγματικά μπορεί να τα καταφέρει ακόμη και με τους πιο δύσκολους και αδύναμους μαθητές (Coladarei, 1992) και β) οι επιδόσεις του μαθητή μπορούν να βελτιωθούν όταν ο εκπαιδευτικός καταφέρει να βρει τον κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας (Gavora, 2011).

Η διαφορά της γενικής αποτελεσματικότητας με την προσωπική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έγκειται στο εξής: Η γενική αποτελεσματικότητα δεν εκφράζει ακριβώς τις ατομικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για τις ικανότητές του, αλλά πιο πολύ αντιπροσωπεύει την άποψη ότι ή ίδια η διδασκαλία μπορεί να επηρεάσει θετικά τους μαθητές στο να μάθουν (Gavora, 2011).

2.3. Η έννοια της συλλογικής επάρκειας των εκπαιδευτικών

Οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας, όπως διατυπώθηκαν από τον Bandura (1977), έχουν βρει εφαρμογή σε πεδία όπως ο αθλητισμός, όπου η επίδοση βρίσκεται σε συνάρτηση με την αυτό-αποτελεσματικότητα, ή ακόμη και σε τομείς που αφορούν την υγιεινή και την πρόληψη (Bandura, 1990). Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγάλη βαρύτητα στον τομέα της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στη σχέση της αυτεπάρκειας με την ακαδημαϊκή επίδοση. Η έρευνα έχει στραφεί κυρίως στη μελέτη των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών, των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας των μαθητών και των πεποιθήσεων της συλλογικής αποτελεσματικότητας του σχολείου (Goddard, Hoy, & Woolfok-Hoy, 2004).

Οι ψυχολογικές εμπειρίες που αποκτούν από την παραμονή τους στο σχολικό χώρο τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής, μπορεί να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους και την απόδοσή τους. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών προέρχονται κυρίως από τις σχέσεις και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους συναδέλφους τους, από

την κυρίαρχη κουλτούρα του Διευθυντή και τη συμβολή του στη δημιουργία ενός καλού κλίματος. Το καλό σχολικό κλίμα και οι θετικές εμπειρίες ενισχύουν την απόδοση τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και του μαθητή (Ματσαγγούρας, 1999).

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να μοιράζονται και με άλλους συναδέλφους τους την υπευθυνότητά τους για τους μαθητές και δημιουργούν ομάδες συνεργασίας, όπως συνήθως γίνεται στα σχολεία του εξωτερικού (Pajares, 1992· Skaalvik & Skaalvik, 2007). Οι ατομικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για την αυτό-αποτελεσματικότητά του, μπορεί να επηρεαστούν και από τη λειτουργικότητα που δείχνει συνολικά η ομάδα στην οποία ανήκει. Αυτές οι πεποιθήσεις εκφράζουν και την έννοια της συλλογικής αντίληψης για την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Ο Bandura (1986), παρατήρησε ότι όπως και στο άτομο, έτσι και στα συστήματα (σχολικές τάξεις, σχολείο, σύλλογοι των εκπαιδευτικών), μπορεί να αναπτυχθούν ανάλογες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας (Pajares, 1997). Οι αντιλήψεις που εκφράζουν την ομάδα και αντανακλούν στις πεποιθήσεις του ίδιου του οργανισμού που ανήκουν, στη συγκεκριμένη περίπτωση οι αντιλήψεις του σχολείου ονομάζονται *αντιληπτή συλλογική αποτελεσματικότητα* (Goddard et al., 2004).

Η συλλογική επάρκεια των εκπαιδευτικών, είναι κατά ένα τρόπο μία από τις πιο σημαντικές ιδιότητες του σχολείου. Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η συλλογική επάρκεια εκφράζει την ικανότητα απόδοσης στο σύνολο και αναφέρεται στην προσπάθεια που θα πρέπει να καταβάλει η ομάδα, τον τρόπο που θα διαχειριστεί το άγχος, την επιμονή που θα πρέπει να επιδείξει (Goddard, et al., 2000· Goddard, 2001). Τα σχολεία με ισχυρή αίσθηση της συλλογικής αποτελεσματικότητας, όχι μόνο ενισχύουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, αλλά προσφέρουν και την αίσθηση ότι πρόκειται για αποτελεσματικούς σχολικούς οργανισμούς (Pajares, 1992). Αυτό όμως μπορεί να φέρει και τα αντίθετα αποτελέσματα. Πολλοί εκπαιδευτικοί μπροστά στη σύγκριση με άλλους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι πιο προσηλωμένοι στο στόχο τους, μπορεί να αισθανθούν μειονεκτικά και να βιώσουν το αίσθημα ότι δεν είναι αρκετά επαρκείς (Tschannen- Moran, Woolfolk- Hoy & Hoy, 1998).

2.4 Τρόποι μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού με βάση τη θεωρία του Rotter (1966).

2.4.1 Κλίμακα μέτρησης των μελετητών της Rand

Η μέτρηση των ερευνητών της Rand ξεκίνησε βασιζόμενη πάνω στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις προσωπικές τους ικανότητες, με βάση τη θεωρητική προσέγγιση του Rotter (1966), σχετικά με τον έλεγχο της ενίσχυσης των πράξεών τους.

Με βάση τις προτάσεις για τη θεωρία ελέγχου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert όπου έπρεπε να δηλώσουν, αν είναι σύμφωνοι με δύο προτάσεις. Η πρώτη πρόταση εξέφραζε την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός από ένα σημείο και μετά δεν μπορεί να κάνει και πάρα πολλά για τους μαθητές, καθώς τόσο η επίδοσή τους, όσο και η κινητοποίησή τους εξαρτώνται περισσότερο από το οικογενειακό περιβάλλον. Η δεύτερη πρόταση εξέφραζε την άποψη, ότι αν ο εκπαιδευτικός προσπαθήσει πάρα πολύ, μπορεί να αντεπεξέλθει απέναντι και στους πιο δύσκολους μαθητές (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμφωνούν με την πρώτη δήλωση, συμφωνούν και με την πεποίθηση ότι το περιβάλλον μπορεί να ασκήσει επίδραση στους μαθητές και να υπερβεί την επίδραση που μπορεί να ασκήσουν οι ικανότητες του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές. Η ενδο-οικογενειακή σύγκρουση, οι περιπτώσεις βίας ή περιστασιακής κακοποίησης τόσο στο σπίτι, όσο και στην ίδια την κοινότητα που ζει ο μαθητής, αποτελούν παράγοντες οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν τις φυσιολογικές, ψυχολογικές και γνωστικές ανάγκες του παιδιού, την κινητοποίηση του και φυσικά και την ακαδημαϊκή του επίδοση στο σχολείο. Οι πεποιθήσεις αυτές των εκπαιδευτικών, για την επίδραση των περιβαλλοντικών παραγόντων εκφράζουν τη *γενική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού* (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμφωνούν με τη δεύτερη άποψη, εκφράζουν την πεποίθηση ότι έχουν την επαρκή εκπαίδευση και ότι μπορούν να ανταποκριθούν στο να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια που βρίσκουν οι μαθητές με επιτυχία. Συνήθως όμως οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με τη συγκεκριμένη άποψη, είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν βιώσει κατά το παρελθόν εμπειρίες με επιτυχημένες μαθητικές ακαδημαϊκές

επιδόσεις. Αυτή η πεποίθηση εκφράζει την έννοια της προσωπικής αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

2.4.2 Κλίμακα μέτρησης RSA

Ο Guskey (1981) δημοσίευσε το δικό του εργαλείο μέτρησης, το «Responsibility for Student Achievement» (RSA), μία κλίμακα 30 ερωτήσεων, η οποία αναφερόταν στην *υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών*. Η κλίμακα αυτή αξιολογούσε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ικανότητες, την προσπάθεια που θα πρέπει να καταβάλλει ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία, το βαθμό δυσκολίας του εκπαιδευτικού αντικειμένου και τον παράγοντα της τύχης.

Μόλις ολοκληρώθηκε η έρευνα του Guskey (1981), βρέθηκε θετική συσχέτιση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού με την υπευθυνότητα του ως προς το μαθητή. Η έρευνα του Guskey (1981), έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να δείχνουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα όταν τα αποτελέσματα των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών είναι θετικά, ενώ επιδεικνύουν λιγότερη υπευθυνότητα, όταν πρόκειται για αρνητικά αποτελέσματα (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001· Brouwers & Tomic, 2000).

2.4.3 Κλίμακα μέτρησης TLC

Κατά την ίδια περίοδο που ο Guskey (1981) ανέπτυξε τη δική του κλίμακα μέτρησης, οι Rose και Medway (1981), πρότειναν μία κλίμακα μέτρησης η οποία ονομάστηκε «ο *τόπος ελέγχου του εκπαιδευτικού*», «Teacher Locus of Control» (TLC). Η κλίμακα αυτή περιελάμβανε δύο μέρη: το πρώτο αφορούσε την επιτυχία των μαθητών και το δεύτερο την αποτυχία των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που έγινε με το εργαλείο των Rose και Medway (1981), βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα είχαν περισσότερο εσωτερικό προσανατολισμό σε θέματα που αφορούσαν τόσο στη σχολική επιτυχία των μαθητών όσο και στην αποτυχία, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητά (Brouwers & Tomic, 2000·Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

2.5 Τρόποι μέτρησης βασισμένοι στην κοινωνιο-γνωστική θεωρία του Bandura.

Εκτός από τους τρόπους μέτρησης, οι οποίοι στηρίχθηκαν στην κοινωνική θεωρία μάθησης του Rotter (1966), εμφανίστηκαν και τρόποι μέτρησης βασισμένοι στην κοινωνική-γνωστική θεωρία του Bandura (1977) όπως διατυπώθηκε μέσα από το άρθρο του «Αυτο-αποτελεσματικότητα: Προς μία ενιαία θεωρία για την αλλαγή της συμπεριφοράς» (Bandura, 1977· Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2001).

Η έννοια της αυτεπάρκειας αποδεικνύεται ότι είναι μία έννοια πολυδιάστατη και για το λόγο αυτό είναι δύσκολο να αξιολογηθεί σε όλες τις διαστάσεις της. Η θεωρητική της βάση βρίσκεται στην κοινωνικό-γνωστική θεωρία του Bandura (1977) ότι τα άτομα μπορούν να ασκήσουν κάποια επιρροή πέρα από αυτό που κάνουν. Με βάση αυτή την αντίληψη τα άτομα είναι ικανά να αυτό-ρυθμίζονται, να έχουν δυναμική και να αυτό-οργανώνονται. Οι άνθρωποι είναι αυτοί που μπορούν να διαμορφώσουν απόψεις, να βάλουν στόχους, να προβλέψουν τα πιθανά αποτελέσματα και να ρυθμίσουν τις πράξεις τους. Σύμφωνα με τον Bandura (1977) οι πεποιθήσεις της αυτό-αποτελεσματικότητας μπορούν να καθορίσουν το πώς ο άνθρωπος μπορεί να αντιληφθεί, τόσο τις ευκαιρίες όσο και τα εμπόδια που του παρουσιάζονται στη ζωή (Pajares, 1992).

2.5.1 Τα σενάρια της Ashton και των συνεργατών της.

Η Ashton (1984) και οι συνεργάτες της, στην προσπάθειά τους να εκφράσουν την πολύπλοκη δομή της αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, διατύπωσαν μία σειρά από σενάρια που αφορούσαν καταστάσεις που συνήθως βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Τους ζητήθηκε να περιγράψουν το πώς θα μπορούσαν διαχειριστούν αποτελεσματικά καταστάσεις που μπορούσαν να τους παρουσιαστούν και να διατυπώσουν την άποψή τους μέσα από τους εξής χαρακτηρισμούς:

Ο πρώτος χαρακτηρισμός αφορούσε, το πώς θα αξιολογούσε ο ίδιος ο εκπαιδευτικός το άτομό του σε συγκεκριμένη κατάσταση, μέσα από μία κλίμακα που περιείχε τους εξής χαρακτηρισμούς: *«εξαιρετικά αναποτελεσματικός, έως εξαιρετικά αποτελεσματικός»*.

Ο δεύτερος χαρακτηρισμός μπορούσε να εκφραστεί μέσα από την άποψη που έχει ο εκπαιδευτικός για το άτομό του, ότι σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς είναι

λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικός. Η μέθοδος μέτρησης αυτή δε χρησιμοποιήθηκε (Brouwers, & Tomic, 2000).

2.5.2 Κλίμακα μέτρησης TES και κλίμακα μέτρησης OSTES

Οι Gimbson και Dembo (1984) βασισμένοι τόσο στη θεωρία του Rotter (1966) όσο και στη θεωρία του Bandura (1977), ανέπτυξαν μία τριάντα-βάθμια κλίμακα το Teacher Efficacy Scale, ή αλλιώς TES.

Η χρήση της κλίμακας του Gimbson και Dembo (1984), παρουσίασε κάποιες ανακρίβειες και παρόλο που είχε χρησιμοποιηθεί ευρέως, είχε ήδη τονιστεί η ανάγκη για δημιουργία νέας κλίμακας μέτρησης. Ο κυριότερος προβληματισμός είχε εντοπιστεί στο τι συγκεκριμένα μπορεί μία κλίμακα μέτρησης αυτεπάρκειας εκπαιδευτικού να αξιολογεί.

Σύμφωνα με τους Pintrich και Schunk (1996) ο προσδιορισμός του επιπέδου αυτεπάρκειας είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστεί. Για παράδειγμα, όταν αναφέρεται κανείς στην έννοια των μαθηματικών, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί αν αναφέρεται στην άλγεβρα, στη γεωμετρία, ή στις εξισώσεις.

Ο Emmer (1990), υιοθέτησε το εργαλείο των Gibson και Dembo (1984) και ανέπτυξε μία τριανταεξα-βάθμια κλίμακα η οποία αξιολογούσε την αυτεπάρκεια για τη διαχείριση της τάξης και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται τις επιρροές του εξωτερικού περιβάλλοντος. Σε έρευνα που έγινε σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, μέσα από τις κλίμακες αυτές βρέθηκε, ότι η αυτεπάρκεια συσχετίζεται θετικά με την υιοθέτηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας για την ενίσχυση και την ενθάρρυνση των μαθητών (Gavora, 2011· Brouwers, & Tomic, 2000).

Μία ακόμη τροποποίηση της κλίμακας αξιολόγησης TES, έγινε από τους Coladarci και Bretton (1997), οι οποίοι χρησιμοποίησαν μία τριανταβάθμια κλίμακα βασισμένοι στο εργαλείο των Gibson και Dembo (1984), προκειμένου να χρησιμοποιηθεί και στην ειδική αγωγή. Στην Ολλανδία οι Mejer και Foster (1998), δημιούργησαν ένα εργαλείο, το οποίο είχε ως σκοπό να μελετήσει σχολαστικά τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα βρέθηκε ότι

είναι πιο κοντά στο να μπορούν να τοποθετηθούν όπως αρμόζει σε έναν μαθητή που παρουσιάζει πρόβλημα σε μία κανονική τάξη.

Κατά καιρούς έχουν εμφανιστεί πολλές σύντομες έρευνες με διαφορετικά εργαλεία και τα αποτελέσματα δεν ήταν πάντα επιτυχή .

Στο Πανεπιστήμιο του Ohio (2001), αναπτύχθηκε μία ακόμα κλίμακα αξιολόγησης της αυτό-αποτελεσματικότητας, γνωστή ως Ohio Teacher Efficacy Scale (OSTES), η οποία συμπεριέλαβε θέματα, όπως την προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες της τάξης, την κινητοποίηση των απρόθυμων μαθητών και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς. Επίσης η κλίμακα αξιολογούσε και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να μπορεί να διαπιστώσει αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει το μάθημα που έχει διδάξει (Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2001· Gavora, 2011).

2.5.3 Κλίμακα μέτρησης του Bandura.

Πάνω στη βάση της θεωρίας του Bandura για τον προσδιορισμό της έννοιας της *αυτό-αποτελεσματικότητας* έχουν αναπτυχθεί διαφορές κλίμακες μέτρησης προκειμένου να μετρηθεί η προσωπική αυτό-αποτελεσματικότητα.

Ο Bandura (1997) για να αναδείξει την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας, ως μια πολυδιάστατη έννοια, προχώρησε στη διαμόρφωση μία κλίμακας μέτρησης με 30 προτάσεις αξιολογώντας τις επτά διαστάσεις της αυτεπάρκειας. Οι διαστάσεις αυτές αφορούσαν τη λήψη αποφάσεων, τη διατήρηση της πειθαρχίας, τη γονεϊκή εμπλοκή, την παρέμβαση της κοινότητας, τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο. Παρόλο όμως που η κλίμακα μέτρησης του Bandura (1997) ήταν πολυδιάστατη, δεν έγινε εφικτό να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στην καθημερινή εργασία του εκπαιδευτικού στο σχολείο (Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2001· Gavora, 2011).

2.5.4 Κλίμακα μέτρησης TSES

Οι Tschannen –Moran, Woolfolk -Hoy και Hoy (2001), ανέπτυξαν τη δική τους κλίμακα μέτρησης, με 24 προτάσεις την «Teacher's Sense of Efficacy Scale» (TSES),

μέσα από την οποία εκφράστηκαν τρεις διαστάσεις της αυτεπάρκειας : *οι στρατηγικές διδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης, η δέσμευση του μαθητή*. Τα θέματα όμως που προέκυψαν με τη χρήση αυτής της κλίμακας ήταν ότι δεν αναφερόταν στα καθημερινά εμπόδια που συναντά ο εκπαιδευτικός και ότι επίσης περιορίζονταν μόνο στις τρεις αυτές διαστάσεις (Chan, 2008).

2.5.5 Κλίμακα NTSES

Οι Skaalvik και Skaalvik (2007), αφού εξέτασαν σε βάθος μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα τα κεντρικά αντικείμενα των εκπαιδευτικών στη Νορβηγία, ανέπτυξαν την κλίμακα μέτρησης της αυτό-αποτελεσματικότητας “Norwegian Teacher Self Efficacy Scale”, γνωστή και ως NTSES. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 24 προτάσεις, και χωρίζεται σε έξι υπό-κλίμακες. Σε κάθε υπό-κλίμακα αντιστοιχούν τέσσερις προτάσεις οι οποίες αξιολογούν :

α) Τη διδασκαλία-καθοδήγηση : Η συγκεκριμένη διάσταση έχει σχέση με την πεποίθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να καθοδηγούν τους μαθητές να επεξηγούν το μάθημα, να απαντούν στις ερωτήσεις των μαθητών και να τους βοηθούν στην κατανόηση του μαθήματος.

β) Την εξατομίκευση της εκπαίδευσης στις ανάγκες των μαθητών. Η συγκεκριμένη διάσταση εκφράζει τη γενική ιδέα ότι η μόνη λύση για να αποφευχθεί ο σχολικός αποκλεισμός των μαθητών, είναι η εξατομίκευση της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών.

γ) Την κινητοποίηση των μαθητών. Η διάσταση αυτή εκφράζει μία από τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού κατά πόσο θεωρεί ότι είναι ικανός ότι μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον τους για μάθηση, ακόμη και των μαθητών που παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση.

δ) Τη διατήρηση πειθαρχίας. Σύμφωνα με μία έρευνα που έγινε σε σχολεία στη Νορβηγία, το επίπεδο θορύβου στις τάξεις ήταν πολύ υψηλό και προκαλούσε μεγάλη ενόχληση. Για το λόγο αυτό εντάχθηκε στην κλίμακα μέτρησης, η ικανότητα του εκπαιδευτικού για το αν μπορεί να διατηρεί την τάξη και την πειθαρχία .

ε) *Τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και τους συναδέλφους.* Μία από τις συνεχώς αυξανόμενες προσδοκίες στην εκπαίδευση είναι και η πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνεργάζεται όλο και περισσότερο με τους γονείς και τους συναδέλφους.

στ) *Την αντιμετώπιση των αλλαγών και των διαφόρων προκλήσεων.* Λόγω του ότι τα τελευταία χρόνια οι αλλαγές και οι καινοτομίες στα σχολεία της Νορβηγίας που έχουν επιτευχθεί είναι πολλές, είναι φυσιολογικό να έχουν αλλάξει και οι απαιτήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Γι αυτό το λόγο αξιολογήθηκε και η πεποίθηση των εκπαιδευτικών, σχετικά με την ικανότητά τους να αντεπεξέλθουν σε αυτές τις αλλαγές (Skaalvik, & Skaalvik, 2007).

2.6 Η σημασία της αυτεπάρκειας για τους εκπαιδευτικούς

Οι πεποιθήσεις της αυτεπάρκειας μπορούν να επηρεάσουν τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στην τάξη, το μέγεθος της προσπάθειάς τους, και τα επίπεδα φιλοδοξίας τους. Σύμφωνα με έρευνα των Anderson Green και Lowen (1988), των Cheung και Cheng (1997), η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει σχέση με την τάση των εκπαιδευτικών να βάζουν στόχους, να προγραμματίζουν και να σχεδιάζουν το μάθημά τους και μπορεί να τους ωθήσει στο να γίνουν περισσότερο επίμονοι, απέναντι στις δυσκολίες και τα εμπόδια που καλούνται να αντιμετωπίσουν (Chan, 2008· Skaalvik, & Skaalvik, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη της αίσθηση της αποτελεσματικότητας, είναι συνήθως λιγότερο κριτικοί με τους μαθητές που κάνουν λάθη, είναι πιο ενθουσιώδεις και πιο υπεύθυνοι με το αντικείμενό τους, μπορούν να εργάζονται πιο πολύ με μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται κατά την προσπάθειά τους να μάθουν και όπως αναφέρουν οι Ashton and Webb (1986), Moore και Esselman (1992), η αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού μπορεί αποτελεί βασικό παράγοντα στη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές (Tschannen-Moran, & Woolfolk-Hoy, 2001 · Chan, 2008 · Skaalvik, & Skaalvik, 2007).

Ο εκπαιδευτικός με υψηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας μπορεί να γίνει πιο υπεύθυνος απέναντι σε μαθητές με μαθησιακές ανάγκες, να διαχειριστεί τα προβλήματα ανάρμοστης συμπεριφοράς και να κινητοποιήσει κινητοποιήσει τους μαθητές, ώστε να ασχοληθούν με τις εργασίες που τους ανατίθενται (Caprara et al., 2006).

Όπως αναφέρεται σε έρευνες των Ashton και Webb (1986) των Roeser, Arbretton και Anderman (1993), η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επιδρά θετικά στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και στη βελτίωση της αυτοπεποίθησής τους (Caprara et al., 2006).

Σύμφωνα με τους Miskel, McDonald και Bloom (1983), ο εκπαιδευτικός με υψηλή αυτεπάρκεια, μπορεί να τους ωθήσει να έχουν ενεργό εμπλοκή στην τάξη και να ενισχύσει τις προσπάθειές τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός καταφέρει να ενισχύει και την αυτεπάρκεια των μαθητών (Caprara et al., 2006).

Σύμφωνα με τους Meijer και Foster (1988), Soodak και Podell (1993), οι εκπαιδευτικοί με ανεπτυγμένη την αυτεπάρκεια συμπεριφέρονται με περισσότερη τρυφερότητα, τόσο απέναντι σε δύσκολους μαθητές, όσο και σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Skaalvik & Skaalvik, 2007 · Pendergast, Garvis, & Keogh, 2011).

Όπως αναφέρουν οι Rauenbush των Rowan και Cheong (1992), η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού όχι μόνο συνδέεται, αλλά και ενισχύεται από την υψηλή επίδοση και την καλή συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Οι ίδιοι δηλαδή ως εκπαιδευτικοί μπορούν να αποδώσουν περισσότερο όταν έχουν απέναντί τους μαθητές, οι οποίοι είναι και πειθαρχημένοι και διεκπεραιώνουν με επιτυχία τις δραστηριότητες που τους ανατίθενται. Η απόκτηση εμπειριών επαναλαμβανόμενης επιτυχίας μπορεί να επιφέρει όχι μόνο περισσότερες και πλούσιες εμπειρίες, αλλά και να ισχυροποιήσει την αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Caprara et al., 2006).

2.6.1 Αυτεπάρκεια και επαγγελματική εξουθένωση

Σημαντική είναι η επίδραση της αυτεπάρκειας και στον περιορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί τις πιο πολλές φορές έχουν ελπίδες, επιδιώξεις και προσδοκίες οι οποίες γρήγορα καταρρέουν, καθώς κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρουσιάζονται πολλές ανατροπές διλήμματα και γρήγορα η ίδια η σχολική πραγματικότητα τους απογοητεύει, με συνέπεια να θεωρούν το έργο τους αποτυχημένο (Cole & Knowles, 1993). Σύμφωνα με τους Friedman και Farber (1992), οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, μπορεί να εμφανίσουν χαμηλότερα

επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, σε σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς, που θεωρούν τους εαυτούς τους λιγότερο αποτελεσματικούς στην τάξη (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Έχει βρεθεί ότι η υψηλή αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών, μπορεί να επηρεάσει θετικά τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικά σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση της αντιμετώπισης της καινοτομίας στην εκπαίδευση (Ewers, Brouwers, & Tomic, 2002).

Επίσης σύμφωνα με τον Heyns (1998), πολλοί ακαδημαϊκά προικισμένοι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να συνεχίσουν στην εκπαίδευση. Πολλοί είναι οι λόγοι και οι παράγοντες που συντελούν στο να φεύγουν οι εκπαιδευτικοί από την εκπαίδευση. Σύμφωνα τους Brouwers και Tomic (2000), Chwalisz Altmaier και Russell (1992), Emmer και Hickman (1991), πολλοί εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα λόγω της χαμηλής αυτεπάρκειας σε θέματα όπως η διαχείριση της τάξης, με συνέπεια να αισθάνονται επαγγελματικά εξουθενωμένοι. Η αίσθηση που έχουν είναι, ότι η προσωπική τους προσπάθεια μένει ανολοκλήρωτη, βιώνουν έλλειψη εκτίμησης από τους άλλους και αυτό έχει ως συνέπεια να αδυνατούν να αντεπεξέλθουν. Σύμφωνα με έρευνα των Glickman και Tamashiro (1982), οι εκπαιδευτικοί που εγκαταλείπουν το επάγγελμα, έχουν σημαντικά χαμηλότερο δείκτη αυτεπάρκειας σε σχέση με αυτούς που μένουν και συνεχίζουν να διδάσκουν. Επίσης σύμφωνα με τον Coladarsi (1992), οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα εμφανίζουν και υψηλό ποσοστό δέσμευσης ως προς την διδασκαλία (Milner & Woolfolk-Hoy, 2003· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Σύμφωνα με έρευνες των Brocher και Peiterse (1989), Cartledge και Johnson (1996), Forlin, Douglas και Hattie (1996), Moeller και Ishii-Jordan (1996), οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά ανάρμοστη συμπεριφορά από τους μαθητές και δείχνουν, όλο και πιο απρόθυμοι και με μικρότερη αντοχή να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες συμπεριφοράς στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτεπάρκεια, δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες τεχνικές σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους με υψηλή αυτεπάρκεια, οι οποίοι λόγω του θεωρούν ότι ακόμη και οι δύσκολοι μαθητές μπορούν να διδαχθούν, προσφέρουν μεγαλύτερη υποστήριξη και χρησιμοποιούν πιο κατάλληλες τεχνικές για τη διαχείριση της τάξης (Giallo & Little, 2003).

Σε άλλες έρευνες όπως των Burley, Hall, Villeme και Brockmeier (1991) και των Glickman και Tamashiro (1982), βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτεπάρκεια

έχουν τη διάθεση να μείνουν πιο πολύ στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Επίσης θα πρέπει να σημειωθεί, ότι η αυτεπάρκεια μπορεί να διαφέρει ως προς το πολιτιστικό πλαίσιο του περιβάλλοντος που ζει και εργάζεται ο εκπαιδευτικός, καθώς μπορεί μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό πλαίσιο να θεωρεί τον εαυτό του επαρκή, ενώ σε άλλα πολιτιστικά πλαίσια να ισχύει το αντίθετο. Η πολιτιστική επίδραση που ασκεί το περιβάλλον, μπορεί να επηρεάζει ανάλογα και την αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Pendergast et al., 2011).

Σύμφωνα με έρευνα των Klassen και Chiu (2010), βρέθηκε ότι η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών έχει μία πορεία η οποία κινείται ανοδικά στην αρχή της καριέρας τους και μειώνεται προς το τέλος. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν περισσότερο φόρτο εργασίας τα καταφέρνουν καλύτερα σε θέματα όπως η διαχείριση της τάξης, σε σχέση με εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν υψηλό στρες στην τάξη, εμφανίζουν χαμηλή αυτεπάρκεια και λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση (Klassen & Chiu, 2010).

Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη για τη συνδρομή τους στον περιορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτεπάρκεια μπορούν να αντιμετωπίζουν και να διαχειρίζονται τα προβλήματα στην τάξη πιο αποτελεσματικά (Brouwers & Tomic, 2000· Giallo & Little, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:

Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ - ΜΑΘΗΤΩΝ

3.1 Διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές

Η σχολική τάξη αποτελεί και αυτή ένα κοινωνικό σύνολο όπου τα μέλη της, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, βρίσκονται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί με κριτήριο τη συμπεριφορά των μαθητών και οι μαθητές αντιδρούν ανάλογα με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Οι διαπροσωπικές σχέσεις εξαρτώνται κατά πολύ με τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την τάξη, κατά πόσο είναι δημοκρατικός

ή αυταρχικός και από τα αμοιβαία συναισθήματα που μπορεί να αναπτυχθούν (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός που συμπεριφέρεται με σεβασμό απέναντι στα παιδιά, έχει την τάση να τα αφήνει να *αυτενεργούν*, ώστε να μπορούν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες. Αυτό συνήθως επιτυγχάνεται όταν ο εκπαιδευτικός υιοθετεί *μαθητο-κεντρικές μεθόδους διδασκαλίας*. Με τις μεθόδους αυτές ο μαθητής γίνεται πιο ενεργός, ο παρεμβατικός ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται και υπάρχει καλύτερη αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού μαθητή (Manen, 1991).

Όταν οι μαθητές έχουν απέναντι τους έναν αυταρχικό εκπαιδευτικό ο οποίος δεν τους αφήνει κανένα περιθώριο πρωτοβουλίας, αυτό έχει ως συνέπεια να δημιουργείται αμοιβαία αντιπάθεια (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Η υιοθέτηση ομαδο-συνεργατικών μεθόδων και η ύπαρξη ενός σωστού δεσμού δασκάλου μαθητή με κοινά ενδιαφέροντα, η αρμονική συνεργασία και η διαμόρφωση κοινού τρόπου σκέψης, ενισχύει σημαντικά τη δασκαλό-μαθητική σχέση. Όταν οι μαθητές έχουν έναν εκπαιδευτικό που δείχνει ενδιαφέρον για τους, γίνονται πιο ενεργητικοί, με αποτέλεσμα να βελτιώνεται και η ακαδημαϊκή τους επίδοση (Αναγνωστοπούλου, 2005).

Ένα άλλο στοιχείο που στηρίζει τη διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικού μαθητή, είναι η χρήση της *ενεργητικής ακρόασης*. Η *ενεργητική ακρόαση* επιτυγχάνεται όταν ο εκπαιδευτικός δείχνει υπομονή, διαθέτει χρόνο, δεν παίρνει τίποτε επί προσωπικού και δεν παρεξηγεί, καθώς γνωρίζει ότι οι οποιεσδήποτε αντιδράσεις από την πλευρά των παιδιών είναι στιγμιαίες και παροδικές. Σε αντίθεση με την παθητική ακρόαση, κατά την ενεργητική ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση με το μαθητή, παρακολουθεί πολύ προσεκτικά όχι μόνο ό,τι του λέει ο μαθητής αλλά και όσα δεν είναι σε θέση να εκφράσει.. Σκοπός της ενεργητικής ακρόασης είναι ο εκπαιδευτικός να αποδώσει το λεκτικό και συναισθηματικό περιεχόμενο των όσων είπε ο μαθητής με δικά του λόγια. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται ότι ο εκπαιδευτικός τον παρακολουθεί προσεκτικά, ο καθηγητής επαληθεύει αυτά που του έχει πει ο μαθητής, περιορίζονται οι ασαφείς δηλώσεις και ενισχύεται η μεταξύ τους επικοινωνία (Mendes, 2003· Κλεφτάρας, 1997).

3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών.

Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να χωριστούν : α) στα ατομικά στοιχεία των μαθητών και των εκπαιδευτικών και β) στις αντικειμενικές συνθήκες που αφορούν το σχολείο

α) Σχετικά με τα ατομικά στοιχεία των μαθητών μπορεί να αναφερθεί, ότι το φύλο και η ακαδημαϊκή τους επίδοση, επηρεάζουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, έχει βρεθεί ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια τείνουν να έχουν καλύτερες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα κορίτσια στην τάξη επιδιώκουν περισσότερο την επαφή με τον εκπαιδευτικό και συνηθίζουν να επιδεικνύουν λιγότερο ενοχλητική συμπεριφορά (Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003).

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη σχέση εκπαιδευτικών μαθητών, είναι η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να είναι πιο επιεικείς με τους καλούς μαθητές, τους στηρίζουν και τους δίνουν περισσότερες ευκαιρίες στην τάξη. Στους μαθητές με χαμηλή επίδοση, συμπεριφέρονται πολύ διαφορετικά, συνήθως τους επιπλήττουν και τους θεωρούν ως υπαίτιους για τα προβλήματα που δημιουργούνται. Η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών ενισχύει την αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού, ενώ η χαμηλή τη μειώνει και έτσι ο ίδιος ανταποκρίνεται περισσότερο σε εκείνους τους μαθητές που τον επηρεάζουν θετικά και λιγότερο στους μαθητές με χαμηλή επίδοση. Η συμπεριφορά αυτή του εκπαιδευτικού έχει ως συνέπεια, οι αδύνατοι μαθητές να αποξενώνονται και οι καλοί να διαφοροποιούνται από την υπόλοιπη τάξη (Caprara et al., 2006).

Το φύλο των εκπαιδευτικών επίσης αποτελεί ένα παράγοντα που επηρεάζει τη σχέση τους με τους μαθητές. Για παράδειγμα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συνήθως δείχνουν μεγαλύτερη φροντίδα απέναντι στους μαθητές που είναι σε μικρή ηλικία, ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερη επικοινωνία με μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας (Αναγνωστοπούλου, 2005).

β) Όσον αφορά στις αντικειμενικές συνθήκες, εδώ θα πρέπει να αναφερθεί κανείς στην αλληλεπίδραση των σχέσεων του διευθυντή του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Το γενικό κλίμα του σχολείου, αντανakλά στο γενικό κλίμα της τάξης

και δεν αρκεί μόνο η ατομική προσπάθεια του εκπαιδευτικού για τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο (Wessler, 2003) .

Το καλό κλίμα του σχολείου είναι συνάρτηση των αρμονικών στόχων, της κοινής στοχοθεσίας και φυσικά της συλλογικής αποτελεσματικότητας του σχολείου. Η αμοιβαία ενίσχυση, το καλό και συνεργατικό κλίμα απορρέει κυρίως από την κυρίαρχη φιλοσοφία και κουλτούρα του Διευθυντή, ο οποίος όταν βρίσκεται κοντά στους εκπαιδευτικούς και τους προβληματισμούς τους, ενισχύει το θετικό κλίμα του σχολείου (Ματσαγγούρας, 1999). Ο μαθητής αισθάνεται ότι ανήκει στο σχολείο, όταν εισπράττει έμπρακτα το ενδιαφέρον και το σεβασμό από τους καθηγητές του (Wessler, 2003).

Το θετικό όμως κλίμα και η παρουσία του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή δε δημιουργεί μόνο στην τάξη κλίμα εμπιστοσύνης, αλλά και μέσα στον ευρύτερο σχολικό χώρο, καθώς ο μαθητής αισθάνεται ασφάλεια. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει σε σχολεία όπου η παρουσία του καθηγητή ήταν συνεχής και κοντά στο μαθητή, ο μαθητής που είχε πέσει θύμα εκφοβισμού (bullying), δε δίστασε να αναφέρει αμέσως το πρόβλημά του στους καθηγητές του (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005).

3.3. Εκπαιδευτικοί και γονείς

Σε όλους τους κοινωνικούς χώρους, έτσι και στο σχολικό χώρο, η επικοινωνία αποτελεί το βασικό στοιχείο της σχολικής πραγματικότητας και μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από τα εξής είδη σχέσεων: Τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, τις σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους μαθητές και τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών.

Αναφορικά με τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη σημασία στη βελτίωση των σχέσεων αυτών, καθώς δεν είναι λίγες οι φορές που το σχολείο κατά το παρελθόν έχει κατηγορηθεί, ως αποκομμένο και απομονωμένο από την κοινωνία που ζει και εξελίσσεται. Για αυτό το λόγο ως κριτήριο επιτυχίας και αποτελεσματικότητας του σχολείου, θεωρείται ο βαθμός εμπλοκής των γονέων, ειδικά στη σημερινή εποχή όπου οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις και οι αντιθέσεις είναι πολλές (Δημητρόπουλος & Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2003· Μπίμπου - Νάκου, Αντωνιάδου, Κουϊμτζή, Στογιαννίδου, 2006 · Ρίζου –Γκούσιου, 2006).

Η *γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement)*, θεωρείται γενικά ως ένας από τους βασικότερους παράγοντες στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών και επιδρά θετικά στη μαθησιακή διαδικασία. Η έννοια της *γονεϊκής εμπλοκής*, εκφράζει τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο με τη συμμετοχή των γονέων και τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, έχουν σχέση με το σχολείο και τη μαθησιακή διαδικασία (Ρίζου –Γκούσιου, 2006). Η μάθηση βασίζεται στην κοινωνική διαπραγμάτευση και στη συνεχή διαπροσωπική επικοινωνία. Κύριο συστατικό της διαρκούς επικοινωνίας αποτελεί ο διάλογος, όχι μόνο μεταξύ των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί εκτός από τους γονείς μιλούν στους μαθητές περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο ενήλικα. Η περίοδος αυτή της ζωής των παιδιών κρίνεται ως πολύ σημαντική, καθώς θα πρέπει να πάρουν κρίσιμες αποφάσεις που θα επηρεάσουν το μέλλον τους και για αυτό το λόγο έχουν ανάγκη από ποιοτική διδασκαλία. Αυτό καθιστά τη συμμετοχή των ενηλίκων σε θέματα καθοδήγησης, αναγκαία καθώς δεν είναι λίγες οι φορές που όταν οι μαθητές δε λαμβάνουν ικανοποιητική καθοδήγηση, οδηγούνται σε λάθος αποφάσεις. Τα πρόσωπα που επηρεάζουν κατά κύριο λόγο τους μαθητές, είναι *τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι τους*. Οι γονείς είναι οι πρώτοι δάσκαλοι των παιδιών και είναι αυτοί που βρίσκονται κοντά τους στις πιο πολλές φάσεις της ζωής τους (Ρίζου – Γκούσιου, 2006).

Οι γονείς είναι αυτοί που μέσα από την φυσική τους παρουσία διδάσκουν τους μαθητές για το πώς θα πρέπει να συμπεριφέρονται ώστε να γίνουν και εκείνοι αποδεκτά μέλη της κοινωνίας που ζούνε. Οι πιο πολλές κοινωνικές τους δεξιότητες μαθαίνονται μέσα από την παρατήρηση και τη μίμηση, ενώ η κινητοποίηση τους για την επίτευξη των στόχων, είναι αυτή που καθορίζει την ποιότητα της σχέσης με τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, όταν η σχέση τους με τους γονείς είναι υποστηρικτική και σχέση φροντίδας από το γονιό προς το παιδί, τότε είναι πιο εύκολο για το παιδί να υιοθετήσει τους στόχους που του θέτουν οι γονείς του και να κινητοποιηθεί. Στην περίπτωση που οι γονείς συμπεριφέρονται κριτικά απεναντί τους και η σχέση τους χαρακτηρίζεται από συνεχείς συγκρούσεις, τότε και η κινητοποίηση του είναι μικρότερη. Στο σχολείο ο εκπαιδευτικός που συμπεριφέρεται με φροντίδα για τους μαθητές του είναι φυσικό να τους επηρεάζει θετικά και να υιοθετούν τους μαθησιακούς στόχους (Wentzel, 2002).

Στη σημερινή πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν πολλές περιπτώσεις μαθητών που προέρχονται από ανομοιογενείς οικογένειες και αυτό γιατί η

ταυτότητα της σημερινής οικογένειας έχει αλλάξει και παρουσιάζεται μέσα από πολλές μορφές.

Υπάρχουν οι *πυρηνικές οικογένειες* που ακολουθούν τα παραδοσιακά πρότυπα, *οικογένειες με τους διαζευγμένους γονείς, μονογονεϊκές οικογένειες*. Αυτές οι νέες συνθήκες ανατρέπουν το πρότυπο της πυρηνικής οικογένειας, που είχε συνηθίσει το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανακαλύψουν καινούριους τρόπους προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών. Μέσα στη διαμόρφωση των συνθηκών αυτών, έρχεται να προστεθεί και η είσοδος των μεταναστών στον Ελλαδικό χώρο και κατά συνέπεια και των γονέων των αλλοδαπών μαθητών, όπου με την είσοδό τους αυτή και το *πρόβλημα της επικοινωνίας*, η ανάγκη των εκπαιδευτικών για νέους τρόπους προσαρμογής τους στα νέα δεδομένα έγινε πιο επιτακτική. Σε έρευνες που έχουν γίνει, έχει φανεί πως οι αλλοδαποί γονείς λόγω των πολιτισμικών διαφορών, των διαφόρων προβλημάτων κοινωνικής προσαρμογής και των οικονομικών προβλημάτων, αποφεύγουν να έχουν *ενεργό συμμετοχή* στο σχολείο και δε συνηθίζουν να προσέρχονται στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς. Οι δύσκολες συνθήκες ζωής που έχουν και οι αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν, τους κάνουν να αισθάνονται μειονεκτικά και να αναπτύσσουν ένα αίσθημα κατωτερότητας, όταν πρόκειται να βρεθούν σε κοινωνικούς χώρους και κατά συνέπεια και στο σχολείο (Μπίμπου-Νάκου κ.α., 2006 · Pentini, 2005).

Επίσης σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει *η γονεϊκή εμπλοκή*, όταν είναι προσανατολισμένη στη μάθηση του παιδιού, μπορεί να ωφελήσει το μαθητή να επιφέρει τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα σε όποια εκπαιδευτική βαθμίδα και αν ανήκει. Η θετική επίδραση έγκειται στο γεγονός ότι ο μαθητής ασχολείται περισσότερο με το διάβασμα στο σπίτι και αυτό έχει ως αποτέλεσμα και οι μαθητές να διαμορφώνουν θετικές αντιλήψεις για το σχολείο και τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου να είναι χαμηλότερα (Gonzalez-DeHaas, Willems, & Holbein, 2005). Τόσο οι δάσκαλοι, όσο και οι γονείς στοχεύουν στη σχολική επιτυχία των παιδιών, η οποία για να είναι εφικτή θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία και αλληλοκατανόηση *μεταξύ τους* (Ρίζου –Γκούσιου, 2006). Και αυτό γιατί μέσα από την επαφή με τους γονείς ο εκπαιδευτικός μπορεί να πληροφορηθεί για τους μαθητές τους την οικογενειακή τους κατάσταση να έρθει πιο κοντά σε αυτούς και να προσαρμόσει τη διδασκαλία τους ανάλογα. Οι εποικοδομητικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς συνήθως έχουν θετικό αντίκτυπο στους μαθητές.

3.4 Η σημασία της εγγύτητας στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή

Οι σχολικοί ψυχολόγοι έχουν επικεντρωθεί κυρίως σε στρατηγικές που αφορούν την αξιολόγηση την πρόληψη και την παρέμβαση των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Kennedy & Kennedy, 2004).

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερο αυξημένο είναι το ενδιαφέρον για την επίδραση που έχουν οι κοινωνικές σχέσεις στην ανάπτυξη του ατόμου. Οι υποστηρικτικές και γεμάτες φροντίδα σχέσεις έχουν μεγάλη σημασία σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Murray & Zvoch, 2011).

Η θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby (1973) επιβεβαιώνει τα τελευταία χρόνια, μία άλλη οπτική στις σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητή, σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη του παιδιού βασίζεται στη σπουδαιότητα του δεσμού της σχέσης ενήλικα παιδιού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει πλέον αποκτήσει ιδιαίτερη βαρύτητα σε θέματα που αφορούν τη σχέση του μαθητή και την προσαρμογή του με το σχολικό περιβάλλον (Pianta, 1994).

Η θεωρία της προσκόλλησης, αναφέρεται στο συναισθηματικό δεσμό που αναπτύσσεται ανάμεσα στο βρέφος και τη μητέρα του κατά τους πρώτους μήνες της ζωής του. Η μητέρα του αποτελεί το πρώτο άτομο που το φροντίζει και ανταποκρίνεται σε όλες τις αντιδράσεις της συμπεριφοράς του (Kennedy & Kennedy, 2004).

Η έρευνα του Pianta (1994) για τη σπουδαιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, βασίστηκε και αυτή στη θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby (1973). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι στενοί και μεγάλης διάρκειας συναισθηματικοί δεσμοί μπορούν να παίξουν κύριο ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Το κάθε άτομο μπορεί να αποκτήσει γνώση γύρω από τον εαυτό του μέσα από την αλληλεπίδραση με τα άλλα άτομα. Σύμφωνα με τον Bowlby (1973), τα ανθρώπινα όντα έχουν την τάση να διαμορφώνουν σχέσεις που χαρακτηρίζονται από προσκόλληση. Η συμπεριφορά της προσκόλλησης του ατόμου είναι η τάση που έχει το άτομο να διατηρήσει την εγγύτητα με κάποιο άτομο που προτιμά και το οποίο θεωρεί ως πιο σοφό και πιο δυνατό (Bowlby, 1973).

Όπως τα βρέφη προσπαθούν με τις αντιδράσεις τους να προσανατολίζονται τη συμπεριφορά των άλλων προς αυτά, έτσι και τα άτομα διαμορφώνουν μία ανάλογη συμπεριφορά προκειμένου να έχουν ένα διαρκή στενό συναισθηματικό δεσμό, προκειμένου εφόσον διατηρείται αυτή η εγγύτητα με την αίσθηση ασφάλειας που έχουν, να προχωρήσουν πιο πέρα. Τα χαρακτηριστικά της προσκόλλησης στη συγκεκριμένη περίπτωση συμπίπτουν με τα αντίστοιχα της σχέσης μητέρας παιδιού. Και εδώ κυριαρχεί η έντονη επιθυμία να διατηρηθεί η εγγύτητα με το πρόσωπο προσκόλλησης. Το πρόσωπο αυτό δίνει σιγουριά στο παιδί και διαμαρτυρία και αντίσταση όταν υπάρχει αποχωρισμός (Λεοντάρη, 2000).

Σύμφωνα με τους Pianta και Steinberg (1992), η σχέση εκπαιδευτικού μαθητή εκφράζεται μέσα από τρεις διαστάσεις: της εγγύτητας, της εξάρτησης και της σύγκρουσης. Η εγγύτητα δηλώνει ανοικτή επικοινωνία, υποστηρικτικές σχέσεις και ασφάλεια. Η εξάρτηση δηλώνει την υπερβολική εμπιστοσύνη που έχει ο μαθητής απέναντι στο δάσκαλο και μπορεί να έχει θετικές αλλά και αρνητικές συνέπειες. Η τρίτη διάσταση αναφέρεται στη σύγκρουση δασκάλου μαθητή, όπου ο μαθητής εμφανίζει άρνηση απέναντι στο σχολείο και μπορεί να εκδηλώσει και επιθετική συμπεριφορά απέναντι και στους συμμαθητές του (Birch & Ladd, 1997).

Ένα όμως από τα κύρια χαρακτηριστικά της θεωρίας της προσκόλλησης, στην οποία έδωσε ιδιαίτερη αξία η μελέτη και οι έρευνες της Ainsworth (1979), είναι η αίσθηση ασφάλειας που νιώθουν τα παιδιά όταν διατηρείται η εγγύτητα με το πρόσωπο της προσκόλλησης. Στην περίπτωση που το άτομο δεν είναι κοντά στο παιδί και δεν υπάρχει το αίσθημα ασφάλειας, τότε το παιδί αισθάνεται απροστάτευτο και λόγω της ανασφάλειας που βιώνει, παύει να έχει την επιθυμία να εξερευνήσει. Η επέκταση της θεωρίας της προσκόλλησης βρήκε εφαρμογή όχι μόνο στην σχέση μητέρας παιδιού, αλλά και στην ενήλικη ζωή σε όλες τις εκφάνσεις της, και φυσικά και στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει μέσα από τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή (Λεοντάρη, 2000).

Σε έρευνες που έχουν γίνει, έχει βρεθεί ότι σημαντικό ρόλο για την κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη του παιδιού παίζουν οι σχέσεις του γονέα με το παιδί, όταν η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από φροντίδα. Σημαντικό επίσης ρόλο παίζει και η ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους. Η προσαρμογή του παιδιού μπορεί να είναι πιο ομαλή όταν υπάρχει ένα άτομο εκτός του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος, που

να μπορεί να το στηρίξει. Στην προκειμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός μπορεί με τον υποστηρικτικό του ρόλο να προστατέψει το παιδί και να το βοηθήσει να προσαρμοστεί. Πολλές είναι ωστόσο οι μακροχρόνιες έρευνες που έχουν δείξει ότι η σχέση εκπαιδευτικού μαθητή μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο την κοινωνική του συμπεριφορά, αλλά και την ακαδημαϊκή του επίδοση (Kennedy & Kennedy, 2004· Muray & Muray, 2004).

Σύμφωνα με έρευνες των Birch και Ladd (1997), οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές έχει βρεθεί ότι παίζουν κύριο ρόλο στην κινητοποίηση των μαθητών, στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και στην πνευματική τους ανάπτυξη. Σύμφωνα με έρευνες των Day, Stobart και Kingsdon (2006), η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού και ασφαλούς περιβάλλοντος για το μαθητή, ενισχύει τη μάθηση (Birch & Ladd, 1997· Aultman, Williams-Johnson, & Schultz, 2009) .

Ο μαθητής για να βιώσει εμπειρίες επιτυχίας θα πρέπει να αισθάνεται αποδεκτός τόσο από τους συμμαθητές του όσο και από τον εκπαιδευτικό. Η κοινωνική του προσαρμογή τον βοηθάει και στην αντίστοιχη βελτίωση των επιδόσεών του. Στην αντίθετη περίπτωση όταν αισθανθεί το αίσθημα της απόρριψης, διαμορφώνει και την αντίστοιχη αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο. Για την αποφυγή της δημιουργίας ενός αρνητικού κλίματος, μεγάλη σημασία παίζει η ενεργός εμπλοκή του μαθητή στο μάθημα, κάτι που φυσικά εξαρτάται κατά μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό, το πόσο θα εφαρμόσει ένα συμμετοχικό στυλ διδασκαλίας και κατά πόσο ο ίδιος δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα στην τάξη (Ματσαγγούρας, 1999). Η ασφαλής σχέση του μαθητή με το δάσκαλο δημιουργεί θετικές αλληλεπιδράσεις, ενώ οι ανασφαλείς σχέσεις δημιουργούν θυμό και σύγκρουση απέναντι στον εκπαιδευτικό (Hughes, Cavell, & Jackson, 1999).

Η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές δεν έχει μόνο σημασία για τον ίδιο, αλλά έχει θετικές συνέπειες και στην ανάπτυξη της αυτο-αποτελεσματικότητας του μαθητή.

Σύμφωνα με τον Brophy (1998), οι μαθητές κινητοποιούνται, όταν θεωρούν ότι μπορούν να τα καταφέρουν, όταν ασχολούνται με μία συγκεκριμένη δραστηριότητα για την οποία έχουν κατανοήσει πλήρως την αξία του μαθησιακού αποτελέσματος που θα προκύψει από αυτή τη δραστηριότητα. Η πιο σωστή μορφή βοήθειας από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή ώστε να πετύχει την κινητοποίησή του είναι η παροχή συνεχούς ανατροφοδότησης, καθώς ο σκοπός του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο να

εξετάζει τι έχει πάει σωστά και τι όχι, αλλά να προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να βελτιωθούν και να κατανοήσουν τον ισχυρό δεσμό που υπάρχει ανάμεσα στην προσπάθεια και το αποτέλεσμα (Brophy, 1998).

Το θέμα της κινητοποίησης των μαθητών έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Σύμφωνα με τους περισσότερους, η κινητοποίηση των μαθητών είναι περισσότερο αποτέλεσμα εσωτερικής διεργασίας, την οποία εγείρει το κοινωνικό περιβάλλον που βρίσκονται τα παιδιά. Αυτό το περιβάλλον θα πρέπει όταν καλύψει τις ανάγκες των μαθητών, να επιφέρει και την κινητοποίησή τους. Με βάση αυτή την άποψη η δέσμευση των μαθητών απέναντι στους μαθησιακούς στόχους, είναι δυνατόν να προκύψει μέσα από την κάλυψη των εξής αναγκών τους:

Η πρώτη ανάγκη των μαθητών σε μία τάξη, είναι να αισθάνονται ικανοί και επαρκείς. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η δομή της τάξης είναι σημαντικοί παράγοντες, καθώς ο μαθητής μόνο όταν έχει τη σωστή πληροφόρηση για τις προσδοκίες και τα αποτελέσματα που θα πρέπει να πετύχει και όταν αισθάνεται τον εκπαιδευτικό υποστηρικτικό δίπλα του, μπορεί να δραστηριοποιηθεί σωστά και να αισθανθεί επαρκής (Skinner & Belmont, 1993). Όταν ο μαθητής αισθάνεται επαρκής σε αυτό που κάνει, τότε λειτουργεί εσωτερικά παρακινούμενος (Deci & Ryan, 1985) .

Η δεύτερη ανάγκη του μαθητή είναι να μπορεί να αισθανθεί αυτονομία, η οποία δεν είναι τίποτε άλλο από την αίσθηση της ελευθερίας που θέλει να έχει ο μαθητής, ώστε να μπορεί να καθορίσει τη συμπεριφορά του στο σχολείο. Καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει στο μαθητή την κατάλληλη υποστήριξη, να μην κάνει χρήση εξωτερικών αμοιβών και να ενισχύσει την αυτονομία του μαθητή με το να συνδέσει τα ενδιαφέροντά του με τις σχολικές δραστηριότητες (Skinner & Belmont, 1993). Όταν ο μαθητής αισθάνεται ότι του παρέχονται επιλογές, ότι έχει τη δυνατότητα επιλογής και ότι οι ενέργειές του είναι αποτέλεσμα δικών του αποφάσεων, τότε αυξάνεται και η εσωτερική του παρακίνηση (Papaioannou & Theodorakis, 1996) .

Η τρίτη ανάγκη του μαθητή είναι η ενεργός εμπλοκή του στη σχέση του με τον εκπαιδευτικό (Skinner & Belmont, 1993). Η ανάγκη αυτή βασίζεται στην ανάγκη του μαθητή για καλές κοινωνικές σχέσεις. Μέσα από τις σχέσεις αυτές μπορεί να δείξει ενδιαφέρον, όταν είναι με άτομα που τα αισθάνεται κοντά του και θέλει να κάνει πράγματα για αυτά χωρίς να έχει κάποιο επιπλέον όφελος (Papaioannou & Theodorakis, 1996).

Η ποιότητα της διαπροσωπικής του σχέσης είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αλληλεπίδραση του με τον εκπαιδευτικό και η βάση της βρίσκεται στη θεωρία της προσκόλλησης (Skinner & Belmont, 1993).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει για την επίδραση που ασκεί στο μαθητή ο δεσμός του με τον εκπαιδευτικό, έχει διαπιστωθεί ότι με βάση τη θεωρία της προσκόλλησης οι θετικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή στις τάξεις του δημοτικού σχολείου, έχουν θετική συσχέτιση με την παραμονή των μαθητών στο σχολείο και αρνητική συσχέτιση με την πρόωρη εγκατάλειψη. Σύμφωνα με έρευνα των Hughes Cavell και Jackson (1999) η ανάπτυξη θετικών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή μπορεί να βοηθήσει στην μειωμένη επιθετικότητα του μαθητή. Επίσης το συναίσθημα της εγγύτητας, που μπορεί να αναπτυχθεί ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό μπορεί να επηρεάσει θετικά την προσαρμογή του μαθητή στις σχέσεις του με συνομηλίκους και μεγαλύτερα άτομα. Σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, έχει βρεθεί ότι οι κοντινές σχέσεις μαθητών εκπαιδευτικών, βοηθούν στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή, αυξάνουν την κινητοποίησή του και βοηθούν στη ρύθμιση της συμπεριφοράς του. Εκτός όμως από τη βελτίωση στην ακαδημαϊκή επίδοση, ο δεσμός μεταξύ εκπαιδευτικού μαθητή, βοηθάει στην ψυχολογική προσαρμογή του μαθητή (Reddy et al., 2003). Η σημασία λοιπόν που έχει για το μαθητή η σχέση του με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη. Σύμφωνα με έρευνα της Davis (2001), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές του δημοτικού βλέπουν το δάσκαλό τους ως πηγή υποστήριξης και τον εμπιστεύονται, όταν θεωρούν ότι η σχέση δασκάλου μαθητή χαρακτηρίζεται από ποιότητα και θεωρούν ότι έχουν ενεργή συμμετοχή στη μεταξύ τους σχέση (Davis, 2001).

3.5 Ερευνητικά ερωτήματα

Η μελέτη επικεντρώνεται πρωτίστως στο να εξετάσει, αν η Σ.Ν. των εκπαιδευτικών ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, επηρεάζει τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή. Διερευνά επίσης την επίδραση της πολυδιάστατης έννοιας της αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή. Οι ερευνητικές υποθέσεις σχετικά με την επίδραση της αυτεπάρκειας στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή, μπορούν να εκφραστούν μέσα από τα

εξής ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά προκύπτουν από τις διαστάσεις της αυτεπάρκειας. Η πρώτη ερευνητική υπόθεση μελετά το ρόλο της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού, *ως προς την καθοδήγηση των μαθητών και της σχέσης του με τους μαθητές.*

Η εργασία διερευνά επίσης, αν η σχέση εκπαιδευτικού μαθητή επηρεάζεται από την επάρκεια των εκπαιδευτικών *να προσαρμόσουν το μάθημα στις ανάγκες των μαθητών.* Η τρίτη ερευνητική υπόθεση, επεξεργάζεται το ρόλο της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού, όσον αφορά *στην κινητοποίηση των μαθητών και τη σχέση του με τους μαθητές.*

Το τέταρτο ερώτημα που μας ενδιαφέρει να απαντήσουμε, είναι κατά πόσο η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι *μπορεί να διατηρήσει την πειθαρχία στην τάξη,* ασκεί επίδραση και στη σχέση του με τους μαθητές. Αντικείμενο της έρευνάς μας επίσης είναι να διαπιστώσουμε, αν η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές εξαρτάται από τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού, *ότι μπορεί να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του και τους γονείς των μαθητών.* Η τελευταία ερευνητική υπόθεση, αναφέρεται στο ρόλο της αυτεπάρκειας στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή, *ως προς τη διαχείριση της αλλαγής και της καινοτομίας στην εκπαίδευση.*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1 Συμμετέχοντες

Για την πραγματοποίηση της έρευνας συμμετείχαν 104 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία του νομού Αττικής, του νομού Πρεβέζης και του νομού Άρτας. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς οι οποίοι ανήκαν στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ορισμένοι διέθεταν επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα, όπως την ύπαρξη μεταπτυχιακού τίτλου, δεύτερου πτυχίου. Οι 43 από τους εκπαιδευτικούς και για τις δύο βαθμίδες είχαν μέχρι δέκα έτη υπηρεσίας στο σχολείο ενώ οι υπόλοιποι 61 από δέκα έτη και πάνω. Η επιλογή και των δύο βαθμίδων

έγινε γιατί θεωρήθηκε ότι οι έννοιες της Σ.Ν. και της αυτεπάρκειας αφορούν τόσο τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας όσο και τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας στην επίδραση που ασκούν στη σχέση τους με τους μαθητές και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες.

4.2 Ερευνητικά εργαλεία

4.2.1 Κλίμακα μέτρησης Συναισθηματικής Νοημοσύνης TEIQue-SF .

Για τη μέτρηση και την αξιολόγηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας χρησιμοποιήθηκε το Test Συναισθηματικής Νοημοσύνης, TEIQue-SF (Petridis et al., 2007), το οποίο είναι σταθμισμένο και προσαρμοσμένο στον ελληνικό πληθυσμό. Το εργαλείο αξιολογεί συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως την προσαρμοστικότητα, τη διεκδικητικότητα, την έκφραση των συναισθημάτων, τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων, την παρορμητικότητα, την αυτοεκτίμηση, την κοινωνική αντίληψη την εν-συναίσθηση.

Το «Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης–Σύντομης Μορφής» αποτελείται από 30 ερωτήσεις, από τις οποίες δύο αντιστοιχούν για καθεμία από τις δεκαπέντε όψεις που εκφράζουν την Σ.Ν. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει μέσα από μια επτα-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ αρκετά, 3= διαφωνώ λίγο, 4= δεν είμαι σίγουρος, 5=συμφωνώ λίγο, 6= συμφωνώ αρκετά, 7 συμφωνώ απόλυτα) να επιλέξουν πόσο συμφωνούν ή όχι με την κάθε πρόταση (Petridis et al., 2007· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2007).

Η συνολική επίδοση στην κλίμακα μέτρησης αντιστοιχεί και στην επίδοση στη Σ.Ν. Όσο μεγαλύτερη είναι η επίδοση στο TEIQue-SF, τόσο μεγαλύτερη είναι και η επίδοση στη Σ.Ν. Για τον υπολογισμό της Σ.Ν έχει γίνει αντιστροφή στις προτάσεις 16,2,18,4,5,7,22,8,10,25,26,12,13,28,14, της κλίμακας. Σύμφωνα με τους Petrides και Furnham (2006), το ερωτηματολόγιο έχει δείξει εσωτερική σταθερότητα .80. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική μετάφραση του ερωτηματολογίου με δείκτη εσωτερικής σταθερότητας Cronbach's α για το συγκεκριμένο δείγμα .62 .

4.2.2 Κλίμακα μέτρησης αυτεπάρκειας NTSES

Για τη μέτρηση της *αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού* χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα “Norwegian Teacher Self- Efficacy Scale” NTSES (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Πρόκειται για μία πολυδιάστατη κλίμακα αυτεπάρκειας η οποία απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς, αποτελείται από συνολικά 24 προτάσεις και έξι υπό-κλίμακες στις οποίες αντιστοιχούν στην καθεμία χωριστά τέσσερις από τις προτάσεις. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εκφράσει τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας του μέσα από μία κλίμακα επτά σημείων, από το 1 (απόλυτα αβέβαιος) έως το 7 (απόλυτα σίγουρος) για κάθε υπο-κλίμακα.

Πιο συγκεκριμένα από τις 24 προτάσεις του NTSES (Skaalvik & Skaalvik, 2007), η κάθε υπό-κλίμακα εκφράζει μία συγκεκριμένη διάσταση και αξιολογείται από τέσσερις προτάσεις :

α) Η πρώτη αξιολογεί την αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού *αναφορικά με τη διδασκαλία και την καθοδήγηση προς τους μαθητές* και εκφράζεται από τις προτάσεις 1,8,12,16. β) Η δεύτερη αναφέρεται στην *ικανότητα προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών*, προτάσεις 5,11,18,23, γ) η τρίτη αξιολογεί μέσα από τις προτάσεις 2,10,15,21, την *ικανότητα κινητοποίησης των μαθητών τους*. δ) Οι προτάσεις 6,9,14,19, αναφέρονται στην *ικανότητα του εκπαιδευτικού να διατηρεί τη πειθαρχία στην τάξη* ε) ενώ οι προτάσεις 3,7,13,22, αξιολογούν την *ικανότητα συνεργασίας του εκπαιδευτικού με τους άλλους συναδέλφους και τους γονείς*. Τέλος η έκτη διάσταση αφορά την *αντιμετώπιση και διαχείριση της οποιασδήποτε αλλαγής* και εκφράζεται μέσα από τις προτάσεις 4,17,20,24. Οι δημιουργοί της κλίμακας αναφέρουν μεγάλη εσωτερική αξιοπιστία και για τις έξι υπό-κλίμακες σύμφωνα με το δείκτη Cronbach's α , αντίστοιχα : .83, .90, .83, .91, .77, .81 (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Η κλίμακα μέτρησης NTSES (Skaalvik & Skaalvik, 2007), δεν είναι μεταφρασμένη στα ελληνικά και η μετάφραση έγινε από τον ερευνητή με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α στη συγκεκριμένη έρευνα, για τις έξι υπό-κλίμακες του ερωτηματολογίου, όπως αναφέρθηκαν προηγουμένως ήταν αντίστοιχα, .82, .86, .84, .84, .82, .72. Όσο μεγαλύτερη είναι η επίδοση στην κάθε υπό-κλίμακα τόσο

μεγαλύτερη είναι και η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην κάθε διάσταση που εξετάζει η υπό-κλίμακα αυτή.

4.2.3 Κλίμακα μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή

Η «Κλίμακα μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού- μαθητή» αποτελείται από 22 προτάσεις, και αξιολογεί τη συνολική και επιμέρους σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή μέσα από την οπτική της σύγκρουσης, της εγγύτητας και της εξάρτησης και πρόκειται για μία κλίμακα πέντε σημείων (1= δεν ισχύει καθόλου, 2= δεν ισχύει τις περισσότερες φορές, 3= άλλες φορές ισχύει, άλλες όχι, 4= ισχύει τις περισσότερες φορές, 5= ισχύει πάντα). Οι προτάσεις της κλίμακας 1,2,3,4,6,10,11,12,13,14,19,20, αναφέρονται στην υπό-κλίμακα της εγγύτητας, στο πόσο κοντά θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στους μαθητές του. Οι προτάσεις 7,9,15,16,17,18, αναφέρονται στην υπό-κλίμακα που δηλώνει την τάση για σύγκρουση και οι προτάσεις 5,21,22, αναφέρονται στην υπό-κλίμακα της εξάρτησης.

Η «Κλίμακα μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή» είναι βασισμένη στην πιλοτική μορφή του “Students Teacher’s Relationship Scale” (STRS), των Pianta και Nimetz (1991), το οποίο αποτελούνταν από 16 προτάσεις και τρεις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, που περιείχαν τις τρεις υπό-κλίμακες της εγγύτητας, της σύγκρουσης και της εξάρτησης. Ο σχεδιασμός του STRS βασίστηκε στη θεωρία της προσκόλλησης γονέα – παιδιού. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η σχέση γονέα παιδιού κατά την πρώιμη φάση της, χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, ανταπόκριση και την προσπάθεια του γονέα να προσφέρει στο παιδί ένα σίγουρο και ασφαλές περιβάλλον. Μέσα από τα χαρακτηριστικά της σχέσης αυτής το παιδί μαθαίνει να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, να εξερευνά νέους χώρους και να μαθαίνει καινούριες δεξιότητες (Pianta, 2001).

Η κλίμακα αυτή δέχθηκε πολλές τροποποιήσεις και κατέληξε, σε μια πληρέστερη μορφή, όπου περιείχε 28 –προτάσεις αυτό-αναφοράς προκειμένου να αξιολογηθούν : α) οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους μαθητές β) η συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στον εκπαιδευτικό και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα συναισθήματα που τρέφουν οι μαθητές για τους εκπαιδευτικούς. Στην πορεία ακολούθησε και μια σύντομη μορφή όπου περιείχε 15 προτάσεις αυτό-

αναφοράς και μέσα σε αυτή περιλαμβάνονται όπως και στην πλήρη μορφή, οι διαστάσεις της σύγκρουσης, της εγγύτητας και της εξάρτησης (Pianta, 2001).

Ο υπολογισμός της επίδοσης στην «κλίμακα μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή» των 22 προτάσεων αυτό-αναφοράς γίνεται με το άθροισμα των αποτελεσμάτων που συγκεντρώνουν οι τρεις υπό-κλίμακες οι οποίες εκφράζουν τις διαστάσεις που αναφέρθηκαν. Το συνολικό άθροισμα αξιολογεί την ποιότητα στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή. Σύμφωνα με τον Pianta (2001), όταν η συνολική κλίμακα της ποιότητας της σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή είναι κοντά στο 75% , η επίδοση θεωρείται υψηλή.

Η υπό-κλίμακα της *εγγύτητας* (προτάσεις 1,2,3,4,6,10,11,12,13,14,19,20), εκφράζει το βαθμό που ο εκπαιδευτικός βιώνει μία ζεστή, γεμάτη φροντίδα και ανοιχτή σε επικοινωνία σχέση. Η υψηλή επίδοση στην εγγύτητα εκφράζει ότι ο μαθητής θεωρεί τον εκπαιδευτικό υποστηρικτικό και ως πηγή μάθησης. Ποσοστά που δείχνουν *επίδοση* 75% και πάνω σε όλη την κλίμακα μέτρησης και στην υπό-κλίμακα της εγγύτητας, εκφράζουν ότι η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή είναι πολύ υψηλή. Ενώ όταν τα ποσοστά ανέρχονται στο 25% τότε η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται ποιοτικά, ως εξαιρετικά χαμηλή (Pianta, 2001).

Η υπό-κλίμακα της *σύγκρουσης* (προτάσεις 7,9,15,16,17,18), αξιολογεί την πεποίθηση που έχει ο εκπαιδευτικός για το αν η σχέση του με συγκεκριμένο μαθητή είναι συγκρουσιακή και αρνητική. Η υψηλή επίδοση στις προτάσεις αυτές εκφράζουν τη διάσταση της *σύγκρουσης*. Ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι έχει απέναντι του μαθητές, οι οποίοι είναι γεμάτοι θυμό και απρόβλεπτοι και η συμπεριφορά αυτή έχει ως αποτέλεσμα να αισθάνεται ψυχολογικά εξαντλημένος και να θεωρεί τη σχέση αυτή ως αναποτελεσματική.

Η υπό-κλίμακα της *εξάρτησης* (προτάσεις 5,21,22), αξιολογεί κατά πόσο ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι ο συγκεκριμένος μαθητής έχει υπερβολική εξάρτηση προς αυτόν. Η υψηλή επίδοση στην υπερβολική εξάρτηση ουσιαστικά δηλώνει την τάση του μαθητή να αντιδρά υπερβολικά σε περιπτώσεις αποχωρισμού από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο όταν τα ποσοστά της συνολικής επίδοσης στην *υπό-κλίμακα της σύγκρουσης* και της *συνολικής επίδοσης στην υπό-κλίμακα της εξάρτησης* είναι υψηλά ,της τάξης του 75% και πάνω, τότε , το αποτέλεσμα πιστοποιεί ότι ο εκπαιδευτικός προσπαθεί με τους

μαθητές του και δείχνει φροντίδα για αυτούς, έστω και αν οι σχέσεις τους περνάνε από στάδια σύγκρουσης (Pianta, 2001).

Η κλίμακα αυτή μέτρησης δεν υπάρχει στα ελληνικά και η μετάφραση έγινε από τον ερευνητή από τα αγγλικά στα ελληνικά με τη μέθοδο αντίστροφης μετάφρασης. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α ήταν για όλη την κλίμακα, .73 και για τις υπό-κλίμακες της σύγκρουσης .37, της εγγύτητας .78, και της εξάρτησης .56.

4.2.4 Ερωτηματολόγιο ατομικών στοιχείων εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο αυτό διαμορφώθηκε από τον ερευνητή και δόθηκε με τη μορφή μιας φόρμας από ατομικά στοιχεία που θα έπρεπε να απαντήσει ο κάθε εκπαιδευτικός ανώνυμα και αφορούσε την οικογενειακή κατάσταση, τη βαθμίδα που βρίσκεται στην εκπαίδευση, τα χρόνια προ-υπηρεσίας, τον τρόπο διορισμού, την ύπαρξη ή όχι επιπλέον τυπικών προσόντων. Αυτό που κατά κύριο λόγο ενδιέφερε την έρευνα, ήταν να συλλέξουμε από το δείγμα το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν, είτε στην πρωτοβάθμια, είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το σύνολο των εκπαιδευτικών που έχουν το βασικό πτυχίο και πτυχία εκτός του βασικού πτυχίου, όπως οι επιμορφώσεις, το δεύτερο πτυχίο και οι μεταπτυχιακοί τίτλοι. Και τέλος στον τρόπο διορισμού, εάν έχουν διοριστεί με βάση την προ-υπηρεσία, την επετηρίδα, ή με το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Το τελευταίο στοιχείο προστέθηκε καθώς οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει κατά καιρούς στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ, λόγω της ύλης του γνωστικού αντικείμενου που θα έπρεπε να επαναλάβουν και της ύλης της Γενικής Παιδαγωγικής και της Διδακτικής Αντικείμενου που θα έπρεπε να εντρυφήσουν, θεωρήθηκε ότι ανήκουν στην ομάδα εκείνη που λόγω της σημασίας του διαγωνισμού με την εντατική μελέτη «επικαιροποίησαν» κατά κάποιο τρόπο τις γνώσεις τους. Η επικαιροποίηση αφορούσε όχι μόνο στο γνωστικό αντικείμενο αλλά και στην αντιμετώπιση και διαχείριση παιδαγωγικών θεμάτων.

4.3 Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς, τόσο στη διάρκεια διαλειμμάτων όσο και μετά το πέρας της εργασίας τους, προκειμένου να υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος για να συμπληρωθούν. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και όποιος ήθελε μπορούσε να συμμετάσχει ή και να μην το ολοκληρώσει. Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκαν διευκρινίσεις σχετικά με όλες τις απορίες που αφορούσαν τη συμπλήρωσή του. Αρχικά δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις για το θέμα της εργασίας, για τυχόν απορίες σχετικά με τις ερωτήσεις και τις προτάσεις των ερευνητικών εργαλείων. *Η κύρια επισήμανση ήταν ότι δεν υπάρχουν σωστά και λάθη στις απαντήσεις και ότι οι απαντήσεις θα πρέπει να είναι αυθόρμητες και ειλικρινείς.*

Λόγω του ότι υπήρχε δυσκολία συλλογής μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε με την αυτοπρόσωπη παρουσία του ερευνητή και η συμπλήρωση τους χειρόγραφα από τους εκπαιδευτικούς. Αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των απαντημένων ερευνητικών προτάσεων των τριών ερευνητικών εργαλείων και των δημογραφικών στοιχείων, ακολούθησε ο έλεγχος, η απαρίθμηση και η κωδικοποίησή τους με το στατιστικό εργαλείο Spss .18.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Περιγραφή του δείγματος

Από το δείγμα των 104 εκπαιδευτικών οι 27 ήταν άντρες και οι 77 γυναίκες, ήτοι 26% ήταν άνδρες και το 74% ήταν γυναίκες. Το 34.6 % ανήκε στην πρωτοβάθμια

εκπαίδευση και το 65.4% στη δευτεροβάθμια, ενώ το 69.2 % είχε επιπλέον προσόντα σε σχέση με το 30.8% και το 28% είχε διοριστεί μέσω ΑΣΕΠ ενώ το 76% μέσω επετηρίδας και βάσει προ-υπηρεσίας. Σκοπός του ερευνητή ήταν αρχικά η οργάνωση των δεδομένων με την περιγραφική στατιστική (descriptive statistics) με τη χρήση στατιστικών δεικτών όπως ο μέσος όρος (mean), η τυπική απόκλιση. Οι ποιοτικές μεταβλητές στη συγκεκριμένη περίπτωση το φύλο, η εκπαιδευτική βαθμίδα, ο τρόπος διορισμού και τα επιπλέον προσόντα εκφράστηκαν μέσα από την συχνότητα των περιπτώσεων της κάθε κατηγορίας και τους μέσους όρους. Οι ποσοτικές μεταβλητές εκφράστηκαν μέσα από την κατανομή συχνοτήτων και μέσα από την απόλυτη και τη σχετική συχνότητα και απεικονίστηκαν μέσα από τον πίνακα 5.1.

Πίνακας 5.1

Κατανομή σε απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς το φύλο, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, τα επιπλέον προσόντα και τον τρόπο διορισμού

	Συχνότητα	%
Φύλο		
Ανδρας	27	26
Γυναίκα	77	74
Βαθμίδα εκπαίδευσης		
Α/θμια	36	34.6
Β/θμια	68	65.4
Μορφωτικό επίπεδο		
Βασικό Πτυχίο	32	30.8
Πτυχία πέραν του βασικού	72	69.2
Τρόπος διορισμού		
Χωρίς ΑΣΕΠ	76	73.1
Με ΑΣΕΠ	28	26.9

5.2 Περιγραφική στατιστική

Στον πίνακα 5.2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι ελάχιστες και μέγιστες τιμές όλων των μεταβλητών της συγκεκριμένης έρευνας. Αναφορικά με την κλίμακα μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης (TEIQue-SF), ο μέσος όρος επίδοσης είναι 112,76 (SD=13.26 και εύρος 62-145). Επίδοση που μπορεί να θεωρηθεί ως μέτρια.

Στην κλίμακα μέτρησης NTSES της αυτεπάρκειας στην υπό-κλίμακα που αναφέρεται στην «καθοδήγηση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές», μέσα από τις προτάσεις 1,8,12,16, ο μέσος όρος ήταν 21.33 (SD= 3.99 και εύρος 4-28). Το αποτέλεσμα εδώ δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς στο να καθοδηγούν τους μαθητές τους.

Στην κλίμακα μέτρησης NTSES της αυτεπάρκειας σχετικά με την υπό-κλίμακα που αναφέρεται στην «ικανότητα προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών», μέσα από τις προτάσεις 5,11,18,23, ο μέσος όρος κινήθηκε στο 20.23 (SD= 4.10 και εύρος 7-28). Και εδώ οι απαντήσεις δείχνουν, ότι διατηρούν σχετικά υψηλές προσδοκίες για την ικανότητα στην εξατομίκευση της διδασκαλίας στους μαθητές.

Στην υπό-κλίμακα μέτρησης NTSES, για την ικανότητα κινητοποίησης των μαθητών, 2,10,15,21, βρέθηκε μέσος όρος 19.89 (SD=3.96 και εύρος 10-28). Και σε αυτή την αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν τη δυνατότητα να κινητοποιήσουν τους μαθητές τους.

Σχετικά με την «ικανότητα διατήρησης της πειθαρχίας», μέσα από τις προτάσεις 6,9,14,19, ο μέσος όρος ήταν 20,15 (SD= 4,41 και εύρος 4-28), το οποίο δείχνει και ότι θεωρούν τους εαυτούς τους αποτελεσματικούς στο να διατηρήσουν την πειθαρχία στην τάξη.

Στην υπό-κλίμακα του NTSES σχετικά με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να συνεργάζεται με τους άλλους συναδέλφους και τους γονείς, μέσα από τις προτάσεις 3,7,13,2, βρέθηκε μέσος όρος 20.83 (SD= 4.11 και εύρος 8-28), αποτέλεσμα σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, έχουν την πεποίθηση ότι μπορούν να συνεργάζονται σε αρκετά καλό βαθμό τόσο με τους γονείς όσο και με τους συναδέλφους τους.

Στην υπό-κλίμακα μέτρησης NTSES της αυτεπάρκειας σχετικά με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να μπορεί να αντιμετωπίζει και να διαχειρίζεται την οποιαδήποτε αλλαγή και καινοτομία, μέσα από τις προτάσεις 4,17,20,24, η τιμή του μέσου όρου ήταν 18.67 (SD= 3.79 και εύρος 8-26). Η συγκεκριμένη επίδοση για την ικανότητά τους στη διαχείριση των καινοτομιών, αποδείχθηκε αρκετά υψηλή.

Στην αξιολόγηση της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή βρέθηκε μέσος όρος 77.22 (SD= 9.01 και εύρος 60-101), στην υπό-κλίμακα της σύγκρουσης 18.05 (SD= 3,49 και εύρος 7-30) και για την εγγύτητα 49.68 (SD= 6.94 και εύρος 31-65). Τέλος στην αξιολόγηση της εξάρτησης ο μέσος όρος ήταν 11.55 (SD= 2.24 και εύρος 4-15).

Τα αποτελέσματα των μετρήσεων για την ποιότητα στη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στο σύνολο των 104 εκπαιδευτικών, έδειξαν μία αρκετά καλή επίδοση. Στο σύνολο της κλίμακας η συνολική επίδοση ήταν πάνω από το 70%. Το υψηλότερο αποτέλεσμα ήταν υπό-κλίμακα της εγγύτητας, 81%, που δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη σχέση του με το μαθητή, ως μια σχέση γεμάτη από ζεστασιά, ότι ο μαθητής βλέπει τον εκπαιδευτικό ως πηγή υποστήριξης.

Στην υπό-κλίμακα της εξάρτησης, το 73% είναι μία αρκετά υψηλή επίδοση, η οποία όταν συνοδεύεται από μία εξίσου αρκετά καλή επίδοση στην υπό-κλίμακα της σύγκρουσης, (στη συγκεκριμένη περίπτωση 60%), συνιστά ότι εκπαιδευτικός προσπαθεί στη σχέση του με το μαθητή.

Πίνακας 5.2

Περιγραφικά στοιχεία (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή) των κλιμάκων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

	M.O	T.A	Ελάχιστο	Μέγιστο
Κλίμακα μέτρησης Σ.Ν.	112.76	13.26	62	145
Κλίμακα μέτρησης αυτεπάρκειας “καθοδήγηση μαθητών”	21.33	3.99	4	28
Κλίμακα μέτρησης αυτεπάρκειας “προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών”	20.23	4.10	7	28
Κλίμακα μέτρησης αυτεπάρκειας «κινητοποίηση μαθητών»	19.89	3.96	10	28
Κλίμακα μέτρησης αυτεπάρκειας «διατήρηση πειθαρχίας μαθητών»	20.15	4.41	4	28
Κλίμακα μέτρησης αυτεπάρκειας «συνεργασία με συναδέλφους, γονείς»	20.83	4.11	8	28
Κλίμακα μέτρησης αυτεπάρκειας «αντιμετώπιση αλλαγής, καινοτομίας»	18.67	3.79	8	26
Κλίμακα μέτρησης Ποιότητας σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή	77.22	9.01	60	101
Κλίμακα μέτρησης Ποιότητας σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή «Εγγύτητα»	49.68	6.94	31	65
Κλίμακα μέτρησης Ποιότητας σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή «Εξάρτηση»	11.55	2.24	4	15
Κλίμακα μέτρησης Ποιότητας σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή «Σύγκρουση»	18.05	3.49	4	30

5.3 Συσχετίσεις

Πριν προχωρήσει η έρευνα στη μελέτη της επίδρασης της μίας μεταβλητής σε άλλη μεταβλητή θα πρέπει να εξεταστεί η σχέση που συνδέει τις μεταβλητές της Σ.Ν. και της αυτεπάρκειας με τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή, υπολογίζοντας την τιμή του συντελεστή συσχέτισης. Όταν η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι θετική, τότε οι μεταβλητές συμμεταβάλλονται (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002). Χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r για να γίνει εκτίμηση των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών και της έρευνας. Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.01$, δε βρέθηκε συσχέτιση της επίδοσης της Σ.Ν. των εκπαιδευτικών με την επίδοση στην κλίμακα μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή. Επίσης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.01$ δε βρέθηκε συσχέτιση του δείκτη της Σ.Ν με τις τρεις υπό-κλίμακες της κλίμακας μέτρησης της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή. Με βάση αυτό το αποτέλεσμα δεν επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι η Σ.Ν. των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή τόσο στο σύνολό της όσο και στις διαστάσεις της σύγκρουσης, της εγγύτητας και της εξάρτησης.

Αναφορικά με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους να καθοδηγούν τους μαθητές, για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.01$, δε βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση με την υπό-κλίμακα της σύγκρουσης. Στον πίνακα 5.3 βλέπουμε ότι για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.01$, ο δείκτης συσχέτισης της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού για την ικανότητα καθοδήγησης των μαθητών και την ποιότητα της σχέσης του με τους μαθητές είναι $r = .322$, ενώ υπάρχει θετική συσχέτιση της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού για την αυτεπάρκεια καθοδήγησης των μαθητών με την εγγύτητα και την εξάρτηση και είναι αντίστοιχα $r = .381$ και $r = .283$.

Πίνακας 5.3. Τιμές συντελεστή Pearson's r και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού στην καθοδήγηση των μαθητών και της σχέσης του με τους μαθητές (ποιότητα της σχέσης, εγγύτητα, εξάρτηση)

<i>Αυτεπάρκεια - Καθοδήγηση μαθητών</i>	
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών	.322**
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-Εγγύτητα	.381**
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-Εξάρτηση	.283**

** p<0.01

Η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών, για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0.01$, δε συσχετίζονται με τη σύγκρουση στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή. Στον πίνακα 5.4 απεικονίζεται ότι για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0.01$, οι δείκτες συσχέτισης για τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού στην προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών, με την εγγύτητα στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή και με την εξάρτηση, είναι αντίστοιχα $r=.406$ και $r=.234$. Ενώ υπάρχει θετική συσχέτιση της συγκεκριμένης ικανότητας του εκπαιδευτικού με τη συνολική σχέση εκπαιδευτικού μαθητή και είναι $r=.341$.

Πίνακας 5.4. Τιμές συντελεστή Pearson's r και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού στην προσαρμογή της διδασκαλίας του μαθήματος και της σχέσης του με τους μαθητές (ποιότητα της σχέσης, εγγύτητα, εξάρτηση)

<i>Αυτεπάρκεια - Προσαρμογή διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών</i>	
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών	.341**
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-Εγγύτητα	.406**
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-Εξάρτηση	.234**

** p<0.01

Η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους να κινητοποιούν τους μαθητές, για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0.01$, δε συσχετίζεται με την

υπό-κλίμακα της σύγκρουσης. Στον πίνακα 5.5 απεικονίζεται ότι για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.01$, οι δείκτες συσχέτισης για πεποιθήσεις αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού στην κινητοποίηση μαθητών σχετικά με την εγγύτητα στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή και με την εξάρτηση στη σχέση είναι αντίστοιχα $r = .423$ και $r = .303$. Ενώ ο δείκτης συσχέτισης της ικανότητας του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει να κινητοποιεί τους μαθητές του, με τη συνολική σχέση εκπαιδευτικού μαθητή είναι $r = .332$. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όσο μεγαλύτερη είναι η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές του, τόσο καλύτερη είναι και η μεταξύ τους σχέση.

Πίνακας 5.5. Τιμές συντελεστή Pearson's r και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού στην κινητοποίηση των μαθητών και της σχέσης του με τους μαθητές (ποιότητα της σχέσης, εγγύτητα, εξάρτηση)

	<i>Αυτεπάρκεια- Κινητοποίηση μαθητών</i>
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών	.332**
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-Εγγύτητα	.423**
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-Εξάρτηση	.303**

** $p < 0.01$

Οι πεποιθήσεις αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους στη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.01$, δε συσχετίζονται με τη σύγκρουση στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή. Στον πίνακα 5.6 απεικονίζεται ότι για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.01$, υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού για διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, με την εγγύτητα στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή $r = .430$ και με την εξάρτηση στη σχέση $r = .359$. Ενώ ο δείκτης συσχέτισης της ικανότητας διατήρησης της πειθαρχίας με την ποιότητα στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή είναι $r = .314$. Επομένως η πεποίθηση που

έχει ο εκπαιδευτικός ότι μπορεί να διατηρήσει την πειθαρχία στην τάξη, συσχετίζεται θετικά με την ποιότητα στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή.

Πίνακας 5.6

Τιμές συντελεστή *Pearson's r* και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού στη διατήρηση της πειθαρχίας και της σχέσης του με τους μαθητές (ποιότητα της σχέσης, εγγύτητα, εξάρτηση)

	Αυτεπάρκεια- Διατήρηση πειθαρχίας
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών	.314**
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-Εγγύτητα	.430**
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-Εξάρτηση	.359**

** $p < 0.01$

Η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών στη συνεργασία με τους γονείς και τους συναδέλφους τους, για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.01$, δε συσχετίζεται με την υπό-κλίμακα της σύγκρουσης. Στον πίνακα 5.7 απεικονίζεται ότι για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.01$ οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού στη συνεργασία με τους συναδέλφους και τους γονείς εμφανίζουν σημαντική θετική συσχέτιση με την εγγύτητα στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή $r = .508$ και επίσης σημαντική θετική συσχέτιση με την εξάρτηση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, $r = .432$. και με τη συνολική σχέση εκπαιδευτικού μαθητή $r = .417$. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας όσο μεγαλύτερες πεποιθήσεις έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητά τους στο να επικοινωνούν με τους γονείς και να συνεργάζονται δημιουργικά με τους συναδέλφους τους, τόσο πιο κοντά έρχονται με τους μαθητές τους.

Πίνακας 5.7

Τιμές συντελεστή *Pearson's r* και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού στη συνεργασία με τους γονείς και συναδέλφους και της σχέσης του με τους μαθητές (ποιότητα της σχέσης, εγγύτητα, εξάρτηση)

Αυτεπάρκεια- Στη συνεργασία με εκπαιδευτικούς-γονείς	
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών	.417**
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-Εγγύτητα	.508**
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-Εξάρτηση	.432**

** p<0.01

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών για την ικανότητα τους στη διαχείριση της καινοτομίας, για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0.01$, δε συσχετίζεται με την υπο-κλίμακα της σύγκρουσης. Στον πίνακα 5.8 απεικονίζεται ότι για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0.01$, οι δείκτες συσχέτισης για τις συγκεκριμένες πεποιθήσεις αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού με την εγγύτητα στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή και με την εξάρτηση είναι αντίστοιχα $r=.427$ και $r=.294$. Ενώ ο δείκτης συσχέτισης της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού ως προς τη διαχείριση της καινοτομίας στην εκπαίδευση με τη συνολική σχέση εκπαιδευτικού μαθητή είναι $r=.382$.

Πίνακας 5.8

Τιμές συντελεστή *Pearson's r* και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μεταξύ της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της αλλαγής, καινοτομίας, και της σχέσης του με τους μαθητές (ποιότητα της σχέσης, εγγύτητα, εξάρτηση)

	<i>Αυτεπάρκεια- Στη διαχείριση αλλαγής –καινοτομίας</i>
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών	.382**
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-Εγγύτητα	.427**
Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-Εξάρτηση	.294**

** p<0.01

Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων που πραγματοποιήθηκαν με το συντελεστή συσχέτισης Pearson's r έδειξαν ότι δεν υπήρχε καμία συσχέτιση της επίδοσης της Σ.Ν. με την ποιότητα στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή και επίσης καμία συσχέτιση στη σχέση της Σ.Ν. με τις υπο-κλίμακες της εγγύτητας, της σύγκρουσης και της εξάρτησης του εκπαιδευτικού με το μαθητή. Η έρευνα έδειξε ότι συσχετίζονται θετικά και οι έξι διαστάσεις της αυτεπάρκειας (όπως αυτές εκφράστηκαν μέσα από τις αντίστοιχες υπο-κλίμακες της Κλίμακας NTSES) με την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή, την εγγύτητα και την εξάρτηση.

5.4 Ανάλυση παλινδρόμησης

Το επόμενο βήμα ήταν να ερευνηθεί ποιες από αυτές τις μεταβλητές, έχει προβλεπτική αξία, αν οι τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής αποτελούν παράγοντα πρόβλεψης για τις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής. Να ερευνηθεί αν υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές. Για να προχωρήσει η έρευνα σε αυτό το στάδιο εφαρμόστηκε η ανάλυση παλινδρόμησης, regression analysis, ανάμεσα στις μεταβλητές που είχαν στατιστικά σημαντική σχέση με βάση το συντελεστή συσχέτισης Pearson's r .

Στη συγκεκριμένη περίπτωση λόγω της ευθύγραμμης σχέσης ανάμεσα στις μεταβλητές της αυτεπάρκειας και της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή έγινε εφαρμογή του

στατιστικού κριτηρίου της ευθύγραμμης ανάλυσης παλινδρόμησης, *linear regression* (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών ως προς την καθοδήγηση αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης για την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή. Σύμφωνα με τον πίνακα 5.10 η συγκεκριμένη μεταβλητή εξηγεί το 9.5% των πεποιθήσεων αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού στην καθοδήγηση των μαθητών, της διακύμανσης της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή ($\text{Adjusted } R^2 = .095$, $p < 0.01$). Επίσης ο πίνακας 5.10 απεικονίζει ότι είναι στατιστικά σημαντική η επίδραση της αυτεπάρκειας καθώς ερμηνεύει το 13.6% της εγγύτητας στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή ($\text{Adjusted } R^2 = .136$, $p < 0.01$), και το 8.0% της εξάρτησης στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή ($\text{Adjusted } R^2 = .08$, $p < 0.01$).

Πίνακας 5.10

Συσχέτιση της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού «ως προς την καθοδήγηση», με τη σχέση του με τους μαθητές (ποιότητα της σχέσης, εγγύτητα, εξάρτηση). Αποτελέσματα ευθύγραμμης ανάλυσης παλινδρόμησης

Μεταβλητή κριτήριο	Προβλεπτική μεταβλητή	B	b (beta)	Adjusted R^2	Sig
Σχέση εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια «καθοδήγηση μαθητών»	.706	.322	.095	.000
«Εγγύτητα» εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια «καθοδήγηση μαθητών»	.645	.570	.136	.000
«Εξάρτηση» εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια «καθοδήγηση μαθητών»	.160	.283	.080	.000

Στον πίνακα 5.11 το 10.8 % της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή, οφείλεται στην πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών ($\text{Adjusted } R^2 = .108$, $p < 0.01$). Επίσης στον ίδιο πίνακα απεικονίζεται ότι 15,6% ($\text{Adjusted } R^2 = .156$, $p < 0.01$), της εγγύτητας και το 4.6% ($\text{Adjusted } R^2 = .046$, $p < 0.01$) της εξάρτησης στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή, οφείλεται στην αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει το μάθημα στις ανάγκες των μαθητών

Πίνακας 5.11

Συσχέτιση της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού «ως προς την προσαρμογή του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών», με τη σχέση του με τους μαθητές (ποιότητα της σχέσης, εγγύτητα, εξάρτηση). Αποτελέσματα ευθύγραμμης ανάλυσης παλινδρόμησης

Μεταβλητή κριτήριο	Προβλεπτική μεταβλητή	B	b (beta)	Adjusted R^2	Sig
Σχέση εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια προσαρμογή διδασκαλίας	.748	.341	.108	.000
Εγγύτητα εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια προσαρμογή διδασκαλίας	.685	.406	.156	.000
Εξάρτηση εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια προσαρμογή διδασκαλίας	.128	.234	.046	.000

Στον πίνακα 5.12 το 10.1 % της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή οφείλεται στην πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές του (Adjusted R² =.101, p<0.01). Επίσης το 17% της ικανότητας της εγγύτητας του εκπαιδευτικού οφείλεται στη ικανότητα του εκπαιδευτικού να κινητοποιεί τους μαθητές και η ικανότητα αυτή αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης (Adjusted R² =.170, p<0.01). Τέλος το 8.3% της εξάρτησης στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή οφείλεται στις συγκεκριμένες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών (Adjusted R² =.083, p<0.01).

Πίνακας 5.12

Συσχέτιση της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού «ως προς την κινητοποίηση των μαθητών», με τη σχέση του με τους μαθητές (ποιότητα της σχέσης,εγγύτητα,εξάρτηση). Αποτελέσματα ευθύγραμμης ανάλυσης παλινδρόμησης.

Μεταβλητή κριτήριο	Προβλεπτική μεταβλητή	B	b (beta)	Adjusted R ²	Sig
Σχέση εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια κινητοποίηση μαθητών	.745	.332	.101	.000
Εγγύτητα εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια κινητοποίηση μαθητών	.724	.423	.170	.000
Εξάρτηση εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια κινητοποίηση μαθητών	.170	.303	.083	.000

Στη συνέχεια διερευνήθηκε αν η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να διατηρήσει την πειθαρχία στην τάξη μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόβλεψης της ποιότητας στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή, στην εγγύτητα και στην εξάρτηση στη σχέση. Όπως φαίνεται στον πίνακα 5.13 το 9% της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή οφείλεται στην αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να διατηρήσει την πειθαρχία στην τάξη (Adjusted R² =.090, p<0.01).

Επίσης στον ίδιο πίνακα απεικονίζεται ότι η ικανότητα του εκπαιδευτικού στη διατήρηση της πειθαρχίας, αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης για την εγγύτητα και την εξάρτηση στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή ερμηνεύοντας αντίστοιχα το 17.7% (Adjusted R² =.177, p<0.01) και το 12% (Adjusted R² =.083, p<0.01).

Πίνακας 5.13

Συσχέτιση της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού «ως προς τη διατήρηση της πειθαρχίας της τάξης», με τη σχέση του με τους μαθητές (ποιότητα της σχέσης,εγγύτητα,εξάρτηση). Αποτελέσματα ευθύγραμμης ανάλυσης παλινδρόμησης.

Μεταβλητή κριτήριο	Προβλεπτική μεταβλητή	B	b (beta)	Adjusted R ²	Sig
Σχέση εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια «διατήρηση πειθαρχίας»	.640	.314	.090	.000
«Εγγύτητα» εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια «διατήρηση πειθαρχίας»	.676	.430	.177	.000
«Εξάρτηση» εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια «διατήρηση πειθαρχίας»	.183	.379	.120	.000

Στον πίνακα 5.14 η αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να συνεργάζεται με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, έχει σημαντική προβλεπτική ικανότητα για την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή, την εγγύτητα και την εξάρτηση ερμηνεύοντας αντίστοιχα το 17.7% (Adjusted R² =.177, p<0.01), το 25.1% (Adjusted R² =.251,p<0.01) και το 17.9% (Adjusted R² =.179, p<0.01).

Πίνακας 5.14

Συσχέτιση της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού «ως προς τη συνεργασία με συναδέλφους και γονείς», με τη σχέση του με τους μαθητές (ποιότητα της σχέσης,εγγύτητα,εξάρτηση). Αποτελέσματα ευθύγραμμης ανάλυσης παλινδρόμησης.

Μεταβλητή κριτήριο	Προβλεπτική μεταβλητή	B	b (beta)	Adjusted R ²	Sig
Σχέση εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια «Συνεργασία»	.914	.197	.177	.000
«Εγγύτητα» εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια «Συνεργασία»	.857	.144	.251	.000
«Εξάρτηση» εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια «Συνεργασία»	.236	.432	.179	.000

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα που απασχόλησε την έρευνα ήταν αν η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να διαχειριστεί την οποιαδήποτε αλλαγή και καινοτομία, αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της ποιότητας της σχέσης με τους μαθητές, της σχέσης εγγύτητας και της σχέσης εξάρτησης. Όπως απεικονίζεται στον πίνακα 5.15, το 13.7 % της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή οφείλεται στην αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να διαχειριστεί την οποιαδήποτε αλλαγή και καινοτομία (Adjusted $R^2 = .137$, $p < 0.01$). Επίσης η συγκεκριμένη μεταβλητή αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης ερμηνεύοντας το 17.4% (Adjusted $R^2 = .174$, $p < 0.01$) και το 7.7 % (Adjusted $R^2 = .077$, $p < 0.01$) για την εγγύτητα και την εξάρτηση στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή.

Πίνακας 5.15

Συσχέτιση της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού «ως προς τη διαχείριση της αλλαγής και της καινοτομίας», με τη σχέση του με τους μαθητές (ποιότητα της σχέσης, εγγύτητα, εξάρτηση). Αποτελέσματα ευθύγραμμης ανάλυσης παλινδρόμησης.

Μεταβλητή κριτήριο	Προβλεπτική μεταβλητή	B	b (beta)	Adjusted R^2	Sig
Σχέση εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια «Καινοτομία»	.925	.382	.137	.000
Εγγύτητα εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια «Καινοτομία»	.797	.427	.174	.000
Εξάρτηση εκπαιδευτικού μαθητή	Αυτεπάρκεια «Καινοτομία»	.177	.234	.077	.000

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη σχέση τους με τους μαθητές.

Στη συγκεκριμένη έρευνα τα αποτελέσματα των επιδόσεων της Σ.Ν. των 104 εκπαιδευτικών κινήθηκαν σε μέτριο επίπεδο, ενώ η επίδοση της αυτεπάρκειας και στις έξι διαστάσεις της, ήταν πολύ καλή, εκφράζοντας υψηλές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και για τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα των επιδόσεων των εκπαιδευτικών, στην κλίμακα της αξιολόγησης της σχέσης τους με τους μαθητές, ήταν αρκετά υψηλά και σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες επιδόσεις στις υπο-κλίμακες της σύγκρουσης, της εγγύτητας και της εξάρτησης διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών βρίσκονται πολύ κοντά στους μαθητές τους, δείχνουν αρκετό ενδιαφέρον γι αυτούς παρόλο που οι μαθητές συχνά μπορεί να διακατέχονται από αρνητική συμπεριφορά. Η συνολική τους αρκετά υψηλή επίδοση σε όλη την κλίμακα μέτρησης, δείχνει υψηλή ποιότητα στη μεταξύ τους σχέση, έλλειψη γενικότερων προστριβών, φυσιολογική εξάρτηση και υψηλό επίπεδο εγγύτητας.

Η σημασία της καλής διαπροσωπικής σχέσης ανάμεσα στον δάσκαλο και το μαθητή έχει μεγάλη σημασία για το μαθητή, καθώς βοηθάει στην προσαρμογή του στο σχολικό χώρο και στη μείωση του άγχους του και των αρνητικών συνεπειών που έχει για το μαθητή. Επίσης οι καλές κοινωνικές σχέσεις εκπαιδευτικού μαθητή, συντελούν στο να κινητοποιείται ο μαθητής και να δεσμεύεται απέναντι στις υποχρεώσεις του. Όταν ο μαθητής αισθάνεται ότι ανήκει σε μία ομάδα και ότι είναι αποδεκτός από τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους του, τότε κινητοποιείται περισσότερο για την επίτευξη των στόχων της ομάδας (Wentzel, 1998). Ο μαθητής κάτω από αυτές τις συνθήκες αναπτύσσει συναισθηματικό δεσμό με το σχολείο γίνεται πιο υπεύθυνος καθώς αισθάνεται πως επενδύει στην ομάδα που ανήκει, στην οποία περιλαμβάνονται ο εκπαιδευτικός, οι συμμαθητές, το σχολείο (Libbey, 2004).

6.1 Ο ρόλος της Σ.Ν. του εκπαιδευτικού στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η Σ.Ν. και η αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού συσχετίζεται με τη θετική του συμπεριφορά στο σχολείο και ότι η επίδοση στη Σ.Ν. ως ανεξάρτητη μεταβλητή ενισχύει την αυτεπάρκεια (Salami, 2007·Penrose, Perry,& Ball, 2007). Σύμφωνα με τον Salami (2007) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε εκπαιδευτικούς, τόσο ο υψηλός δείκτης της Σ.Ν. όσο και ο υψηλός δείκτης αυτεπάρκειας συσχετίζονται θετικά με την ηθική δέσμευση του εκπαιδευτικού για υπευθυνότητα απέναντι στο σχολείο που εργάζεται. Όπως αναφέρει ο Mendes (2003), οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και μπαίνουν στη θέση του άλλου, τυγχάνουν μεγαλύτερης αποδοχής από τους μαθητές τους.

Επίσης η Σ.Ν. εμφανίζει μεγάλη συσχέτιση, όχι μόνο με την ικανοποίηση στη ζωή, αλλά και με την επαγγελματική ικανοποίηση (Kafetsios & Loukomakou, 2007). Τα άτομα με Σ.Ν. μπορούν και βλέπουν τη ζωή πιο αισιόδοξα και μπορούν να αντεπεξέλθουν σε στρεσογόνες καταστάσεις πιο αποτελεσματικά, σε σχέση με τα άτομα που χαρακτηρίζονται από χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Το ίδιο συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς, καθώς με τη Σ.Ν. μπορούν να περιορίσουν το άγχος τους το οποίο θεωρείται ως παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (Akomolafe & Poola-Oluwafolakemi, 2011). Οι στρατηγικές που υιοθετεί το κάθε άτομο στη διαχείριση των δυσκολιών, είναι ανάλογες του δείκτη Σ.Ν. που διαθέτει (Mikolajczak, Menil, & Luminet, 2007).

Στη συγκεκριμένη έρευνα τα αποτελέσματα των επιδόσεων της Σ.Ν. των 104 εκπαιδευτικών όπως αξιολογήθηκαν με βάση το TEIQue-SF, κινήθηκαν σε μέτριο επίπεδο. Επίσης δε βρέθηκε συσχέτιση της Σ.Ν. με την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού μαθητή, και με τις διαστάσεις της σχέσης αυτής και κατά συνέπεια στη συγκεκριμένη έρευνα, η Σ.Ν. δεν αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή.

6.2 Ο ρόλος της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή.

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν υψηλές επιδόσεις στην κλίμακα μέτρησης της αυτεπάρκειας και στις έξι διαστάσεις της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού, όπως εκφράστηκαν μέσα από τις αντίστοιχες υπο-κλίμακες. Επίσης η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση με την ποιότητα στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή, την εγγύτητα στη σχέση αυτή και την εξάρτηση. Αντίθετα δε βρέθηκε καμία συσχέτιση ανάμεσα στην αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού με τη διάσταση της σύγκρουσης.

6.2.1 Ο ρόλος της αυτεπάρκειας (ως προς την καθοδήγηση των μαθητών) και η επίδρασή της στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή.

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες η υψηλή αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού επηρεάζει θετικά και την αποτελεσματικότητα του απέναντι στους μαθητές του (Gibson & Dembo, 1984· Guskey & Passaro, 1994). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στο να καθοδηγούν την τάξη με επιτυχία (Ewers et al., 2002). Είναι οι εκπαιδευτικοί που οργανώνουν το μάθημά τους, βάζουν συγκεκριμένους στόχους και με την ανάλογη καθοδήγηση μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές τους στην υλοποίηση των στόχων. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τις προηγούμενες έρευνες, καθώς βρέθηκε υψηλή συσχέτιση της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών με τη σχέση δασκάλου μαθητή. Επίσης αξιοπρόσεκτη είναι και η προβλεπτική ικανότητα της αυτεπάρκειας στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή, καθώς ερμηνεύει το 9.5% της διακύμανσης.

Αυτό για την έρευνα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων σχολείων θεωρούν ότι η σχέση τους με τους μαθητές μπορεί να είναι σε πολύ καλό επίπεδο, όταν οι ίδιοι είναι προσανατολισμένοι στο να οργανώνουν τη διδασκαλία τους, παρέχουν στους μαθητές τους την κατάλληλη ανατροφοδότηση και μέσα από τη σωστή καθοδήγηση έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτεπάρκειά τους απέναντι στους μαθητές, αποτελεί ακόμη ένα εφόδιο για καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Ο μαθητής έρχεται πιο κοντά, θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός είναι αποτελεσματικός και ότι αποτελεί πηγή έμπνευσης και υποστήριξης.

6.2.2 Ο ρόλος της αυτεπάρκειας (ως προς την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ατομικές ανάγκες των μαθητών), και η επίδρασή της στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή.

Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι ο εκπαιδευτικός με υψηλή αυτεπάρκεια, είναι αυτός που συνήθως στέκεται κοντά στον αδύναμο μαθητή και διαθέτει περισσότερο χρόνο προκειμένου να τον βοηθήσει να ξεπεράσει τις αδυναμίες του. Αυτό το επιτυγχάνει καθώς ενδιαφέρεται πραγματικά και έχει ενεργό εμπλοκή στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή (Gibson & Dembo, 1984 ·Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Σύμφωνα με τους Ross και Gray (2006), έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτεπάρκειας, προσαρμόζουν το μάθημά τους ανάλογα με τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν περισσότερο χρόνο για τους μαθητές που δυσκολεύονται περισσότερο από τους άλλους. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, έχουν την τάση να υιοθετούν μία πιο ανθρωπιστική προσέγγιση στην τάξη (Gavora, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί στη συγκεκριμένη έρευνα έδειξαν ότι θεωρούν ότι έχουν την ικανότητα να προσαρμόζουν τα μαθήματά τους στις ανάγκες των μαθητών. Η αυτεπάρκειά τους αυτή συμφωνεί με την προσέγγιση του Bandura (1977) για την έννοια της προσωπικής αποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν να αντιμετωπίσουν μαθητές με δυσκολίες, είτε πρόκειται για μαθησιακές δυσκολίες, είτε πρόκειται για αδύναμους μαθητές, προσπαθούν να υιοθετήσουν την κατάλληλη συμπεριφορά, που θα τους οδηγήσει στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Ο εκπαιδευτικός με ανεπτυγμένη την προσωπική αποτελεσματικότητα, προσπαθεί να βρει διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, καθώς θεωρεί ότι ακόμα και ο πιο αδύναμος μαθητής με την κατάλληλη μέθοδο μπορεί να έχει επιτυχημένα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Στη συγκεκριμένη έρευνα η ικανότητα προσαρμογής του μαθήματος στις ανάγκες των μαθητών αποτέλεσε παράγοντα πρόβλεψης ερμηνεύοντας το 15.6% στην εγγύτητα, στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή αποδεικνύοντας ότι η πεποίθηση του εκπαιδευτικού στην εξατομίκευση του μαθήματος, μπορεί να επηρεάσει τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή.

6.2.3 Ο ρόλος της αυτεπάρκειας (ως προς την κινητοποίηση των μαθητών) και η επίδρασή της στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή.

Σύμφωνα με τον Coladarcí (1992) η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών αποτελεί μεγαλύτερο παράγοντα πρόβλεψης για τη δέσμευση του εκπαιδευτικού στο να εξασκεί με υπευθυνότητα του επάγγελμά του σε σχέση με άλλους παράγοντες, όπως είναι το κλίμα στο σχολείο και οι οικονομικές απολαβές (Coladarcí, 1992). Επίσης δείχνουν περισσότερο ενθουσιασμό σε σχέση με άλλους συναδέλφους τους με χαμηλή αυτεπάρκεια, διαθέτουν μεγαλύτερη υπομονή απέναντι στους μαθητές τους και δείχνουν κατανόηση στα λάθη που κάνουν. Σε έρευνα των Tschannen-Moran & Hoy (2001) βρέθηκε ότι η υψηλή αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, την κινητοποίησή τους και το βαθμό αυτονομίας τους.

Οι πεποιθήσεις των προηγούμενων ερευνών είναι κοινές με τη συγκεκριμένη έρευνα καθώς βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη διάθεση να κινητοποιούν τους μαθητές τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της κλίμακας αξιολόγησης NTSES (Skaalvik & Skaalvik, 2007), η επίδοση ήταν υψηλή. Πιο συγκεκριμένα από τους 104 εκπαιδευτικούς στην πρόταση «πόσο σίγουρος /η είσαι ότι μπορεί να παρακινήσεις τους μαθητές που δε δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα» το 75% θεώρησε ότι διαθέτει αυτή την ικανότητα. Τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής έδειξαν υψηλή συσχέτιση της κινητοποίησης των μαθητών με τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή και ότι επίσης μπορεί να επηρεάσει τη σχέση και ως προς την εγγύτητα και την εξάρτηση.

6.2.4 Η σχέση της αυτεπάρκειας (ως προς τη διατήρηση της πειθαρχίας) και η επίδρασή της στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή.

Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη αυτεπάρκεια έχει αποδειχθεί ότι είναι πιο ικανοί στη διαχείριση της τάξης (Gibson & Dembo, 1984 · Pajares, 1992). Σύμφωνα με έρευνα των Emmer και Hickman (1991) βρέθηκε ότι η αυτεπάρκεια αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης για τον τρόπο διαχείρισης της τάξης, καθώς οι τεχνικές που συνηθίζουν να υιοθετούν προκειμένου να προσεγγίζουν τους μαθητές τους, έχουν ως σκοπό να τους ενθαρρύνουν στην προσπάθεια που καταβάλλουν. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν χαμηλή πεποίθηση της αποτελεσματικότητάς τους, συνηθίζουν να διατηρούν την πειθαρχία στην τάξη χρησιμοποιώντας απειλές, στερώντας τους μαθητές

από προνόμια και υιοθετώντας και μεθόδους με τις οποίες συνηθίζουν να μειώνουν τους μαθητές, με αποτέλεσμα να διαταράσσεται και η σχέση εκπαιδευτικού μαθητή (Gavoga, 2011).

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τις διαπιστώσεις των προηγούμενων ερευνών καθώς οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητά τους να διατηρούν την πειθαρχία στην τάξη επηρεάζει τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή.

6.2.5 Ο ρόλος της αυτεπάρκειας (ως προς τη συνεργασία με συναδέλφους και γονείς) και η επίδρασή της στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή.

Σχετικά με την ικανότητα του εκπαιδευτικού στο να συνεργάζεται με συναδέλφους, σε προηγούμενες έρευνες έχει βρεθεί ότι η συνεργασία του εκπαιδευτικού και η κοινωνικοποίησή του με άλλους εκπαιδευτικούς βοηθούν στην ενίσχυση της αυτεπάρκειας του (Kruger, 1997). Επίσης έχει βρεθεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την ενίσχυση της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού. Αυτό ίσως εξηγείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτεπάρκεια σε σχέση με άλλους συναδέλφους τους που έχουν μειωμένη την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους, θεωρούν ότι οι γονείς δεν αποτελούν πηγή άγχους, αλλά συνεργασίας για την πρόοδο των μαθητών.

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εμφανίζουν αμφιβολίες για την αυτεπάρκειά τους, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό δείκτη αυτό-αποτελεσματικότητας, θεωρούνται ότι είναι πιο δεκτικοί στο να εκτιμούν και άλλους παράγοντες που μπορούν να συνεισφέρουν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Θεωρούν ότι είναι αναγκαία η καλή επικοινωνία με τη διεύθυνση του σχολείου, με τους συναδέλφους τους. Και αυτό γιατί έχουν την πεποίθηση ότι μέσα από αυτό το πλαίσιο επικοινωνίας το σχολείο είναι ένα σύστημα που στο σύνολο του είναι ικανό να πετύχει την αποστολή του (Caprara,Barbaranelli, Borgogni, Petitta, & Rubinaci, 2003· Caprara et al., 2006). Επίσης σε έρευνα που έγινε από τους Hoover- Dempsey, Walker, Jones & Reed (2001) σε δημόσια σχολεία των Η.Π.Α, βρέθηκε ότι η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, βοηθάει στην ενίσχυση της αίσθησης της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών (Hoover- Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2001).

Τα ευρήματα της έρευνας αυτής συμφωνούν με τις προηγούμενες έρευνες, καθώς η υψηλότερη επίδοση σημειώθηκε στις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να συνεργάζονται με γονείς και συναδέλφους. Η συσχέτιση που βρέθηκε με τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή ήταν ιδιαίτερα σημαντική. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το 25.1% της εγγύτητας ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή οφείλεται στην πεποίθηση του δασκάλου ότι μπορεί να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του και τους γονείς.

Κατά το παρελθόν οι εκπαιδευτικοί ήταν ταυτόχρονα προστατευμένοι αλλά και εγκλωβισμένοι μέσα στο χώρο της αίθουσας διδασκαλίας. Αυτό είχε ως συνέπεια την απομόνωση τους από άλλους συναδέλφους και την έλλειψη ανατροφοδότησης. Σύμφωνα με άλλες έρευνες, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που ακόμη και σήμερα προτιμούν να λειτουργούν αυτόνομα χωρίς να ανταλλάσσουν απόψεις με άλλους συναδέλφους (Hargreaves, 2005). Οι περισσότεροι ερευνητές αντιτίθενται στην απομόνωση του εκπαιδευτικού και αντιπροτείνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα από τη δημιουργία μικρών ομάδων (Vescio, Ross, & Adams, 2008). Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική καθώς ο εκπαιδευτικός παύει να αισθάνεται απομονωμένος, έχει τη διάθεση να συζητά για νέες ιδέες, αποκτά ενεργητική διάθεση και λειτουργεί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα απέναντι στους μαθητές (Hargreaves, 1994).

6.2.6 Ο ρόλος της αυτεπάρκειας (ως προς τη διαχείριση της καινοτομίας) και η επίδρασή της στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή.

Σε έρευνες των Fuchs, Fuchs και Bishop (1992) και του Guskey (1988), οι πεποιθήσεις αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού θεωρείται ότι μπορούν να τους επηρεάσουν στο πώς να συμπεριφέρονται και να αντιμετωπίζουν τις αλλαγές στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα συνηθίζουν να εφαρμόζουν, διδακτικές καινοτομίες, είναι πάντα πιο ανοικτοί σε ιδέες και είναι πιο πρόθυμοι στο να πειραματιστούν χρησιμοποιώντας νέες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις, ώστε ο μαθητής να αισθανθεί πιο αυτόνομος και πιο ελεύθερος στην τάξη (Fuchs, Fuchs & Bishop, 1992· Guskey, 1988· Skaalvik & Skaalvik, 2007). Όταν διδάσκουν, συνηθίζουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα του σώματος, είναι πιο εκφραστικοί, αποφεύγουν τη μονοτονία της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας και υιοθετούν

μαθητοκεντρικές μεθόδους (Caprara et al., 2006 ·Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001 · Chan, 2008 · Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, καθώς οι πεποιοθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να προσαρμόζουν το μάθημα στις ανάγκες των μαθητών και να διαχειρίζονται νέες μεθόδους προς όφελος των μαθητών, αποτελούν παράγοντα πρόβλεψης για τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή, την εγγύτητα και την εξάρτηση στη σχέση αυτή.

Ο μαθητής για να αισθάνεται ότι μπορεί να συνεργαστεί με τον εκπαιδευτικό, θέλει να θεωρεί τον εαυτό του ως πιο αυτόνομο και επαρκή στην τάξη. Για να γίνει αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να είναι ικανός να υιοθετήσει εκείνα τα στυλ διδασκαλίας που ενισχύουν την αυτενέργεια του μαθητή. Σύμφωνα με έρευνα των Ames και Archer (1998), οι μαθητές αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση και αυτοπεποίθηση, όταν η επιτυχία σε μια δραστηριότητα είναι το αποτέλεσμα της δικής τους προσπάθειας (Ames & Archer, 1998). Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν ότι μπορούν να προσαρμόζουν το μάθημα στις ανάγκες των μαθητών και να διαχειρίζονται νέες μεθόδους διδασκαλίας, ενισχύουν και τη σχέση τους με τους μαθητές, καθώς επιτυγχάνουν όχι μόνο να τους κινητοποιούν αλλά και να κερδίζουν το σεβασμό τους.

6.3 Περιορισμοί – Προτάσεις

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχολεία των Νομών Άρτας, Πρεβέζης και Αττικής. Η συγκεκριμένη δειγματοληψία δεν εκπληρώνει τις προϋποθέσεις της τυχαίας δειγματοληψίας και περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των εκπαιδευτικών στη χώρα. Ίσως η έρευνα θα μπορούσε να επαναληφθεί σε δείγμα που θα έχει επιλεγεί με βάση τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Ο δεύτερος περιορισμός έγκειται στο γεγονός ότι από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, δεν ήταν όλα σταθμισμένα στον ελληνικό πληθυσμό. Ο δείκτης εσωτερικής τους αξιοπιστίας ήταν σημαντικός, αλλά καλό θα είναι να γίνει η στάθμισή τους και στον ελληνικό πληθυσμό.

Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει γίνει αντικείμενο ερευνών, με κύριο προσανατολισμό περισσότερο την εκπαιδευτική λογοδοσία και

λιγότερο την ποιότητα στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή. Ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή προσωπική και επαγγελματική του ζωή βρίσκεται αντιμέτωπος με θέματα που καλείται να αντιμετωπίσει και να βρει λύσεις. Η ενίσχυση της αυτεπάρκειάς του θα τον βοηθήσει όχι μόνο να βρει τη ψυχολογική διάθεση να αντεπεξέλθει, αλλά θα μπορέσει να γίνει και πιο αποτελεσματικός ως εκπαιδευτικός. Με τη βελτίωση της προσωπικής του αποτελεσματικότητας ο εκπαιδευτικός θα προσανατολίσει το ενδιαφέρον του αποκλειστικά στην ακαδημαϊκή επίδοση του κάθε μαθητή. Ίσως περισσότερες έρευνες στον Ελληνικό χώρο σχετικές με την αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού, οδηγήσουν και στην περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων εκπαιδευτικού μαθητή, εκπαιδευτικού συναδέλφου, εκπαιδευτικού γονέα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα μικρό δείγμα της σημασίας της αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού στη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή. Μία έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών, σε πανελλαδικό επίπεδο θα μπορούσε όχι μόνο να δώσει περισσότερες απαντήσεις, αλλά να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς και να ενισχυθεί η πεποίθησή τους ότι η ανάπτυξη της αυτεπάρκειας τους μπορεί να βοηθήσει ακόμη και τον πιο αδύναμο μαθητή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akomolafe, M. J. & Poola-Oluwafolakemi, G. (2011). Emotional Intelligence and Locus of Control as Predictors of Burnout among Second School Teachers in Ondo State, Nigeria (2011). *European Journal of Social Sciences*, 20(3), 369-378.
- Ames, C. & Archer, J. (1998). Achievement goals in the classroom: Students's learning strategies and motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη, θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Aultman, L.P., Williams-Johnson, M.R., & Schutz, P.A. (2009). Boundary Dilemmas in Teacher-Student Relationships: Struggling with the "line". *Teaching and Teacher Education*, 25, 636-646.
- Bandura, A. (1977). Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1990). Perceived Self- Efficacy in the Exercise of Control over AIDS Infection. *Evaluation and Program Planning*, 13, 9-17.
- Bandura, A. & Locke, E. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. doi: 10.1037/0021-9010.88.1.87
- Bredacs, A. (2010). Emotional Intelligence and Its Development in School-With Special View to Talent Management. *Practice and Theory in Systems of Education*, 5(1), 65-86.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss*. New York: Basic Books.
- Brophy, J. (1998). *Motivating Students to Learn*. Boston, MA: McGraw-Hill.

- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Caprara, G. V., Barbanarelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teacher's Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Student's Academic Achievement: A Study at the School Level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Chan, D. W. (2008). Dimensions of Teacher Self-efficacy among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(2), 181-194.
doi: 10.1080/01443410701491833.
- Coladarci, T. (1992). Teacher Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. (1993). Shattered Images: Understanding Expectations and Realities of Field Experiences. *Teaching and Teacher Education*, 9(5), 457-471.
- Davis, H. (2001). The Quality and Impact of Relationships between Elementary School Students and Teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 431-453. doi: 10.1006/ceps.2000.1068.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. London : Plenum.
- Δημητρόπουλος, Γ., Καλούρη – Αντωνοπούλου Χ. (2003). *Παιδαγωγική Ψυχολογία από τη θεωρία της μάθησης στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Evers, W. J. G. , Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and Self-efficacy: A Study on Teachers' Beliefs when Implementing an Innovative Educational System in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Fekkes, M., Pijpers, F.I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who Does What, When and Where? Involvement of Children, Teachers and Parents in Bullying Behavior. *Health Education Research Theory and Practice*, 20(11), 81-91.

- Fuchs, L.S., Fuchs, D, & Bishop, N. (1992). Instructional Adaptation for Students at Risk. *Journal of Educational Research*, 86(2), 70-84.
- Gavora, P. (2011). Measuring the Self efficacy of in Service Teachers in Slovakia. *Orbis Sholae*, 5(2), 79-94.
- Giallo, R. & Little, E. (2003). Classroom Behaviour Problems: The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences, and Self-efficacy in Graduate and Student Teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 21-34.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Goddard, R, Hoy, W.K. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: It's Meaning, Measure and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal Summer*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. (2001). Collective efficacy: A Neglected Construct in the Study of Schools and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476
- Goddard, R. D. , Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goleman, D. (1995). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gonzalez-DeHass, A.R., Willems, P.P., & Holbein, M.F.D. (2005). Examining the Relationship between Parental Involvement and Student. *Motivation. Educational Psychology Review*, 17,(2), 99-116.doi: 10.1007/σ10648-005-3949-7.
- Guskey, T.R. & Passaro, P.D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimension. *American Educational Research Journal*, 31, 645-674.

- Guskey, T.R. (1988). Teacher Efficacy Self-concept and Attitudes toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Jones, K. P., & Reed, R.P. (2001). Teachers Involving Parents (TIP): Results of an In-Service Education Program for Enhancing Parental Involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A., & Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Conduct Problems: A Perspective Study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173-184.
- Kafetsios, K., & Loumakou, L. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2(1), 71-87.
- Καψάλη, Α. (1998). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα. Αδελφοί Κυριακίδης Α.Ε.
- Κλεφτάρας, Γ. (1997). Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης: Πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσής της. Στο Μ Πουρκός (Επιμ. Έκδ.), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σελ. 275-302). Αθήνα: Gutenberg.
- Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες μάθησης και κοινωνική εκπαίδευση. Σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες μάθησης*. Τόμος Β' Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kennedy, J. H. & Kennedy, C. E. (2004). Attachment Theory: Implications for School Psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.

- Klassen, R., & Chiu, M.M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher, Gender, Years of Experience and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kruger, L. (1997). Social Support and Self-efficacy in Problem Solving among Teachers Assistance Teams and School Staff. *The Educational Journal of Research*, 90(3), 164-168.
- Λεοντάρη, Α. (2000). Η θεωρία της προσκόλλησης και ο ρόλος της στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης. *Ψυχολογία*, 7(1), 63-87.
- Lopes, P.N., Brackett, M.A., Nezlek, J.B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *The Society for Personality and Social Psychology*, 30(8), 1018-1034. doi: 10.1177/0146167204264762.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationship to School: Attachment, Bonding, Connectedness and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
- Maddux, J. (2000). *Self-efficacy: The Power of Believing you Can*. *Handbook of positive psychology* (in press). Snyder, C. R. & Lopez, S.J. (eds). New York: Oxford University Press.
- Mannen, M. (1991). Can Teaching Be Taught? Or Are Real Teachers Found or Made? *Phenomenology and Pedagogy*, 9, 183-199.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2007). Συναισθηματική νοημοσύνη. Εννοιολογικές διασαφήσεις θεωρητικά μοντέλα, αξιολόγηση και πρακτικές εφαρμογές. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2005). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge: MIT Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Mavroveli,S., Petrides, K. V. ,Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait Emotional Intelligence, Psychological Well-being and Peer-rated Social Competence in Adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275. doi:10.1348/026151006x118577.
- Mayer,J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for Intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey,P., & Caruso, D.R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mendes, E. (2003). What Empathy Can Do. Students Respond to us because we Care and because they Like us. *Education Leadership*, 61(1), 56-58.
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the Protective Effect of Trait Emotional Intelligence Regarding Occupational Stress: Exploration of Emotional Labour Processes. *Journal of Research in Personality*, 41,107-117. doi:10.1016/j.jrp.2007.01.003.
- Milner, R. H. & Woolfolk Hoy, A. (2003). A Case Study of an African-American Teacher's Self-efficacy. Stereotype Threat and Persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263-276.doi :10.1016/s0742-051x(02)00099-9.
- Μπίμπου - Νάκου Ι, Αντωνιάδου Ε, Κουϊμτζή Μ, & Στογιαννίδου Α. (2006). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις: Τυπωθήτω
- Murray, C. & Murray, K. (2004). Child level correlates of Teacher-Student Relationships: An Examination of Demographic Characteristics, Academic Orientatio and Behavioral Orientations.*Psychology in the Schools*,41(7),751-760. doi :10.1002./pits.2015.
- Murray, C. & Zvoch, K. (2011). The Inventory of Teacher-Student Relationships: Factor Structure, Reliability and Validity among African-American Youth in Low Income Urban Schools. *Journal of Early Adolescence*,31(4),492-525.doi: 10.1177/0272431610366250.

- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Papaioannou, A. & Theodorakis, Y. (1996). A test in three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399
- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional Intelligence and Teacher Self-efficacy: The Contribution of Teacher Status and Length of Experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 1-17.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service Student-Teacher Self-Efficacy Beliefs: An Insight into the Making of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 47-56.
- Perry, C. & Ball, I. (2005). Emotional Intelligence and Teaching: Further Validation Evidence. *Issues in Educational Research*, 15(2), 175-192.
- Petridis, K. V. & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-428. doi: 10.1002/per.416.
- Petridis, K.V. & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.
- Petridis, K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. *Personality and Individual Differences*, 36, 227-293.
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, 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(2), 273-289.

- Pentini,A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός
- Pianta,R.C. & Nimetz,S.L. (1991). Relationships between Children and Teachers: Associations with Classroom and Home Behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Pianta, R. (1994). Patterns of Relationships between Children and Kindergarten Teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31.
- Pianta, R. (2001). *STRS Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa FL: Psychological Assessment Resources Inc.
- Πλατσίδου, Μ.(2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολίτου (Επιμ. Έκδ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σ. 139-146).Θεσσαλονίκη:Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Ρίζου -Γκούσιου, Μ .(2006), *Σχολική πραγματικότητα. Πώς να αντιμετωπίσετε με επιτυχία τις δυσκολίες στη σχολική τάξη*. Αθήνα Εκδόσεις Λιβάνη.
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Ι. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Reddy,R., Rhodes, J.E., & Mulhal, P.(2003). The Influence of Teacher Support on Student Adjustment in the Middle School Years: A Latent Growth Curve Study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Salami, S. O. (2007). Relationships of Emotional Intelligence and Self Efficacy to work Attitudes among Secondary School Teachers in Southwestern Nigeria. *Pakistan Journal of Sosial Sciences*,4(4), 540-547.
- Salovey,P. & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *American Psychological Society*,14(6),281-285.
- Shunk, D. H. (1985). Self-efficacy and Classroom Learning. *Psychology in the schools*,22(2), 208-223.

- Shutte, N.S., Malouff, J.M., Bobik, C., Coston, T.D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Impersonal Relations. *The Journal of Social Psychology, 141*(4), 523-536.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-efficacy and Relations with Strain Factors Perceived Collective Teacher Efficacy and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059-1069.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement across the School Year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581.
- Strecher, V. J., McVoy De Vellis, B., Becker, M. H., & Rosenstock, I. M. (1986). The Role of Self-efficacy in Achieving Health Behavior Change. *Health Education Quarterly, 13*(1), 73-91.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 785-805.
- Tahmassian, K. & Moghadam, N. J. (2011). Relationship between Self-efficacy and Symptoms of Anxiety, Depression, Worry and Social Avoidance in a Normal Sample of Students. *Iran Journal of Psychiatry Behavioral Science, 5*(2), 91-98.
- Vernon, P., Petrides, K. V., Bratko, D. & Schermer, J. A. (2008). A Behavioral Genetic Study of Trait Emotional Intelligence. *Emotion, 8*(5), 635-642. doi: 10.1037/a0013439.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80-91.

Wentzel, K. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers and Peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.

Wentzel, K. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.

Wessler, S. (2003). It's Hard to Learn When You Are Scared. Boredom and Its Opposite. *Educational Leadership*, 61(1), 6-70.

Διαδικτυακοί τόποι

www.eiconcortium

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ι) 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 απάντησή σας θα πλησιάζει το «1». Αντίθετα, όσο πιο πολύ συμφωνείτε, τόσο η απάντησή 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

ii) **Κλίμακα για εκπαιδευτικούς**

ΜΕΡΟΣ Α

Παρακαλώ απαντήστε κυκλώνοντας τον αριθμό που δηλώνει το βαθμό στον οποίο είστε σίγουρος/η ότι **ΕΣΕΙΣ** μπορείτε να κάνετε αυτό που περιγράφει η κάθε πρόταση παρακάτω. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Απαντήστε όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορείτε.

Κυκλώστε τον αριθμό:

Αν γι' αυτό που περιγράφει η πρόταση είστε:

1	Απόλυτα αβέβαιος/η
2	Πολύ αβέβαιος/η
3	Αβέβαιος/η
4	Άλλες φορές αβέβαιος/η, άλλες φορές σίγουρος/η
5	Σίγουρος/η
6	Πολύ σίγουρος/η
7	Απόλυτα σίγουρος/η

Μην ξεχάσετε να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις!

Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να:

1.	Εξηγείς τα κύρια σημεία του μαθήματος, έτσι ώστε και οι πιο «αδύνατοι» μαθητές να μπορούν να κατανοήσουν.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Κάνεις όλους τους μαθητές σου να προσπαθούν πολύ όταν κάνουν τις εργασίες τους στην τάξη.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Συνεργάζεσαι καλά με τους περισσότερους γονείς.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Εφαρμόζεις με επιτυχία όποια μέθοδο διδασκαλίας προτείνεται από το σχολικό σύμβουλο ή το σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Οργανώνεις το μάθημα έτσι ώστε η διδασκαλία και οι εργασίες να προσαρμόζονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Διατηρείς την πειθαρχία στη σχολική τάξη ή σε ομάδες μαθητών.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Βρίσκεις αποτελεσματικούς τρόπους να επιλύεις διαφορές με τους συναδέλφους.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Καθοδηγείς σωστά και να εκπαιδεύεις αποτελεσματικά όλους τους μαθητές σου ανεξάρτητα από το πόσο ικανοί είναι.	1	2	3	4	5	6	7

9.	Ελέγχεις ακόμη και τους πιο επιθετικούς μαθητές.	1	2	3	4	5	6	7
Πόσο σίγουρος/η είσαι ότι μπορείς να:								
10.	Κάνεις ακόμη και τους πιο «αδύνατους» μαθητές να θέλουν να μαθαίνουν.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Θέτεις ρεαλιστικούς στόχους για όλους τους μαθητές ακόμα και σε ανομοιογενείς τάξεις.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Απαντάς στις ερωτήσεις των μαθητών έτσι ώστε να μπορούν να κατανοήσουν δύσκολα προβλήματα.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Συνεργάζεσαι εποικοδομητικά με τους γονείς των μαθητών που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Κάνεις τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Κάνεις τους μαθητές να δώσουν τον καλύτερό τους εαυτό ακόμη και όταν ασχολούνται με δύσκολα προβλήματα.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Εξηγείς το μάθημα έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να κατανοήσουν τις βασικές αρχές.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Εφαρμόζεις αποτελεσματικά κάθε διδακτική μέθοδο (ομαδοσυνεργατική, διαφοροποιημένη κ.α.).	1	2	3	4	5	6	7
18.	Προσαρμόζεις τη διδασκαλία στις ατομικές ανάγκες όλων των μαθητών σου.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Κάνεις τους μαθητές να συμπεριφέρονται πολιτισμένα και να σέβονται τους δασκάλους τους.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Διδάσκεις αποτελεσματικά ακόμα και αν το αναλυτικό πρόγραμμα αλλάζει.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Παρακινείς τους μαθητές που δε δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Συνεργάζεσαι αποτελεσματικά και δημιουργικά με συναδέλφους στο σχολείο στο πλαίσιο ομαδικής δραστηριότητας.	1	2	3	4	5	6	7

23.	Οργανώνεις την εργασία στην τάξη έτσι ώστε να συμμετέχουν τόσο οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις όσο και οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Διδάξεις αποτελεσματικά ακόμη και αν οι μέθοδοι διδασκαλίας που πρέπει να ακολουθήσεις δεν είναι της δικής σου επιλογής.	1	2	3	4	5	6	7

Κλίμακα για εκπαιδευτικούς

Παρακαλώ απαντήστε κυκλώνοντας τον αριθμό που δηλώνει πόσο ισχύει κατά τη γνώμη σας αυτό που περιγράφει η κάθε πρόταση παρακάτω **ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΣΑΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ**. Απαντήστε όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορείτε.

Κυκλώστε τον αριθμό:

Αν αυτό που περιγράφει η πρόταση θεωρείτε ότι:

1	Δεν ισχύει καθόλου
2	Δεν ισχύει τις περισσότερες φορές
3	Άλλες φορές ισχύει άλλες όχι
4	Ισχύει τις περισσότερες φορές
5	Ισχύει πάντα

Μην ξεχάσετε να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις!

1.	Οι μαθητές μου με εμπιστεύονται.	1	2	3	4	5
2.	Είναι εύκολο να καταλάβω πώς συνήθως νιώθουν οι μαθητές μου.	1	2	3	4	5
3.	Οι μαθητές μου φαίνεται να είναι επιφυλακτικοί μαζί μου.	1	2	3	4	5
4.	Είναι πρόκληση για μένα να προσεγγίζω τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
5.	Οι μαθητές μου αναζητούν βοήθεια, αναγνώριση και υποστήριξη από εμένα.	1	2	3	4	5
6.	Είμαι ικανός να παρηγορήσω τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
7.	Οι μαθητές μου αποφεύγουν να έρθουν σε επαφή μαζί μου.	1	2	3	4	5
8.	Οι μαθητές μου ζητούν από εμένα να τους καθησυχάζω.	1	2	3	4	5
9.	Οι μαθητές μου πιστεύουν ότι είμαι πηγή τιμωρίας και κριτικής.	1	2	3	4	5

10.	Οι μαθητές μου ανταποκρίνονται στις προσπάθειές μου στο μάθημα.	1	2	3	4	5
11.	Οι μαθητές μου νιώθουν ασφάλεια μαζί μου.	1	2	3	4	5
12.	Έχω αναπτύξει ζεστή και φιλική σχέση με τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5
13.	Όταν είναι αναστατωμένοι οι μαθητές μου απευθύνονται σε μένα για να τους παρηγορήσω.	1	2	3	4	5
14.	Η σχέση μου με τους μαθητές μου έγινε πιο θετική στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.	1	2	3	4	5
15.	Η σχέση μου με τους μαθητές μου έγινε πιο αρνητική στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	1	2	3	4	5
16.	Οι σχέσεις μου με τους μαθητές μου δεν είναι τόσο καλές.	1	2	3	4	5
17.	Οι μαθητές μου θυμώνουν μαζί μου.	1	2	3	4	5
18.	Η σχέση μου με τους μαθητές μου με εξαντλεί ψυχικά.	1	2	3	4	5
19.	Όταν επιβραβεύω τους μαθητές μου, οι μαθητές νιώθουν πολύ περήφανοι.	1	2	3	4	5
20.	Οι μαθητές μου μοιράζονται μαζί μου θέματα που τους απασχολούν.	1	2	3	4	5
21.	Οι μαθητές μου στηρίζονται σε μένα.	1	2	3	4	5
22.	Οι μαθητές μου δεν ζητούν τη βοήθειά μου.	1	2	3	4	5

Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών

1. Φύλο:

Ανδρας

☐

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. Τρόπος διορισμού

Με εξετάσεις ΑΣΕΠ ☐ Χωρίς εξετάσεις ΑΣΕΠ ☐
 Ωρομίσθιος/Αναπληρωτής/ια ☐

6. Τύπος σχολείου που εργάζεστε;

Δημόσιο ☐
 Ιδιωτικό ☐

7. Ειδικότητα:

Δάσκαλος	☐		
Θεολόγος	☐	Κοινωνιολόγος – Οικονομολόγος	☐
Φιλολόγος	☐	Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας	☐
Μαθηματικός	☐	Καθηγητής Πληροφορικής	☐
Φυσικός – Χημικός	☐	Καθηγητής Μουσικής – Καλλιτεχνικών	☐
Βιολόγος – Γεωλόγος	☐	Καθηγητής Φυσικής Αγωγής	☐
Καθηγητής Ξένων Γλωσσών	☐	Άλλο:.....	☐

8. Έχετε δεύτερο πτυχίο;

ΝΑΙ

☐

ΟΧΙ

☐

Αν

ναι,

αναφέρατε

Πανεπιστήμιο

και

Τμήμα:

.....

9. Μεταπτυχιακές Σπουδές:

Master's

☐

Διδακτορικό

☐

Αν ναι, αναφέρατε Πανεπιστήμιο και ειδικότητα:

.....

10. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια κατά το παρελθόν;

ΝΑΙ

☐

ΟΧΙ

☐

11. 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 ☐