



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

ΠΩΣ Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΖΕΤΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΤΡΟΠΟ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ, ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΥΡΕΣΗΣ ΜΕΘΟΔΩΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.

του

ΙΩΑΝΝΗ ΔΡΑΚΟΥΛΑ

Επιβλέπων Καθηγητής
Κωνσταντίνος Ζαφειρόπουλος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 22 Ιουνίου 2019

Ο Δηλών: Ιωάννης Δρακούλας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο κύριος στόχος αυτής της έρευνας ήταν να διερευνήσει τυχόν συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ρύθμισης του συναισθήματος εργαζομένων στο σχολικό πλαίσιο. Είναι γεγονός ότι ο χώρος του σχολείου έχει σημαντική επίδραση στις σκέψεις, στα συναισθήματα και στις πράξεις των εκπαιδευτικών. Τα συναισθήματα αποτελούν βασικό παράγοντα διαμόρφωσης οργανωσιακής συμπεριφοράς. Επιπλέον, διερευνώνται τυχόν συσχετίσεις και επιδράσεις των παραπάνω μεταβλητών, στην ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, στα φαινόμενα σχολικής παραβατικότητας και στα αναφερόμενα σχολικά προβλήματα.

Η διαχείριση της τάξης είναι μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν ένα θετικό περιβάλλον το οποίο παρέχει κίνητρα και όπου η αποτελεσματική μάθηση μπορεί να λάβει χώρα. Ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός τείνει να είναι περισσότερο αποτελεσματικός τόσο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία με την αξιοποίηση νέων διδακτικών μεθόδων, όσο και στην συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με λιγότερες αναφορές σχολικών προβλημάτων.

Στην παρούσα έρευνα πήραν μέρος 210 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ συμμετείχαν εκπαιδευτικοί διαφορετικών βαθμίδων (Διευθυντές, υποδιευθυντές και Καθηγητές/Δάσκαλοι). Αξιολογήθηκαν τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων με τη κλίμακα WLEIS (WongLowEmotionalScale, Wong & Low, 2002), ενώ για να διερευνηθεί η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Ρύθμισης συναισθήματος (EmotionRegulationInventory, Gross & John, 2003). Οι επιλογές των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της σχολικής τάξης αξιολογήθηκαν μέσω του Teachers Classroom Management Strategies Questionnaire (2012, The Incredible Years Inc). Τέλος με το ερωτηματολόγιο Εκτίμησης Συμπεριφορών Σχολικής Βίας και Παραβατικότητας στο Σχολείο εξετάζει το βαθμό που ο συμμετέχοντας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι υπάρχουν προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και τον βαθμό που ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι συγκεκριμένες παρεμβάσεις μπορούν να οδηγήσουν στη μείωση της παραβατικότητας και των σχολικών προβλημάτων.

Τα ευρήματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών είχε δυνατή συσχέτιση με την καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης. Η σωστή ρύθμιση του συναισθήματος βάση της επανεκτίμησης της κατάστασης που βιώνεται από πλευράς του

καθηγητή-δασκάλου φαίνεται να είναι η τεχνική αυτή η οποία σχετίζεται περισσότερο με την ορθότερη διαχείριση των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη. Επιπρόσθετα η συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε να σχετίζεται με λιγότερες αναφορές σχολικών προβλημάτων, πιθανώς λοιπόν οι καθηγητές με μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη καταφέρνουν να επιλύουν με καλύτερο τρόπο τα σχολικά προβλήματα που εμφανίζονται, χρησιμοποιώντας την ικανότητά της ενσυναίσθησης.

Λέξεις-κλειδιά

Συναισθηματική νοημοσύνη, Ρύθμιση του συναισθήματος, Διαχείριση σχολικής τάξης, Φαινόμενα σχολικής παραβατικότητας, Σχολικά προβλήματα.

ABSTRACT

The main goal of this research was to investigate any correlations between emotional intelligence and the regulation of employee sentiment in the school context. It is a fact that school environment has a significant impact on teachers' thoughts, feelings and actions. Emotions are a key factor in organizational behavior. In addition, any correlations and effects of the above variables are explored in the classroom management ability, the phenomenon of school delinquency and the reported school problems.

Classroom management is one of the biggest challenges faced by teachers in their efforts to create a positive environment that provides motivation and where effective learning can take place. The emotionally intelligent teacher tends to be more effective both in the educational process by using new teaching methods and in the emotional development of students with fewer school problems.

In this present research 210 Primary and Secondary Teachers were involved with different levels of education (Directors, Deputy Directors and Teachers) taking part. The Emotion Regulation Inventory, Gross & John, 2003, was used to evaluate the emotional intelligence levels of the participants with the WLEIS scale (Wong Low Emotional Scale, Wong & Low, 2002). Teachers' choices in classroom management were assessed through the Teachers' Classroom Management Strategies Questionnaire (2012, The Incredible Years Inc.). Finally, the School Violence and Behavioral Estimation Questionnaire examines the extent to which the participating teacher considers that there are problems of delinquent behavior within the school environment and the extent to which the teacher believes that specific interventions can lead to a reduction of delinquency and school problems.

The findings of this research revealed that emotional intelligence of teachers was strongly related to classroom management practices. The correct regulation of emotion based on the reassessment of the situation experienced by the teacher seems to be the technique most closely related to the better management of pupils in the classroom. Additionally, emotional intelligence found to be related with less reports about school problems, probably because teachers with greater emotional intelligence manage to better solve the school problems that appear using their empathic ability.

Key-words

Emotional intelligence, Emotional regulation, Classroom management,

School delinquency, School problems.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέπων καθηγητή κύριο Κωνσταντίνο Ζαφειρόπουλο για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που παρείχε στη διάρκεια υλοποίησης της διπλωματικής εργασίας, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και για την πολύ καλή συνεργασία που είχαμε.

Επίσης, ευχαριστώ όλους τους συναδέλφους που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας και κυρίως την Κιστάνη Σοφία και τη Δεσινιώτη Μαρία, οι οποίοι συνέδραμαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, καθώς και την οικογένειά μου για την κατανόηση και την ηθική της στήριξη κατά την περίοδο της συγγραφής της.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Υπεύθυνη Δήλωση	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	6
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	11
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	16
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	16
2.1. Έννοια	16
2.2.Ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης	17
2.3. Διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	18
2.3.1 Η αυτοεπίγνωση (self-awareness).....	19
2.3.2 Η αυτοδιαχείριση (self-management)	19
2.3.3 Η κοινωνική επίγνωση ή ενσυναίσθηση (social awareness).....	20
2.3.4 Η Διαχείριση σχέσεων (relationship management).....	20
2.4.Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.....	21
2.4.1 Το μοντέλο των Mayer, Salovey & Carouso (1999).....	21
2.4.2 Το μοντέλο του Bar-On (1997)	22
2.4.3 Το μοντέλο του Goleman Daniel (1998).....	22
2.5. Η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	29
ΡΥΘΜΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ	29
3.1. Έννοια	29
3.2. Σχέση ρύθμισης συναισθήματος και ηγεσίας.....	31
3.3. Ρύθμιση συναισθήματος και φύλο	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	34
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ	34
4.1. Έννοια - Ορισμοί.....	34
4.2. Σχολική βία, παραβατικότητα και διαχείριση από τον εκπαιδευτικό.	35
4.3. Ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας και παραβατικότητας.	39
4.4. Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων παραβατικότητας.....	41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	44
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	44
5.1. Ρόλος και επίδραση	44
5.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και η ρύθμιση συναισθήματος στο σχολικό χώρο	46
5.3. Παραβατικότητα, σχολικά προβλήματα, ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης	48
5.4. Ερευνητικά δεδομένα	52
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	55
ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	55
6.1. Σκοπός της έρευνας.....	55
6.2. Ερευνητικές υποθέσεις.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7	57
ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ	57
7.1. Μεθοδολογική προσέγγιση	57
7.2. Ερευνητική διαδικασία.....	57
7.3. Ερευνητικά εργαλεία.....	58
7.4. Διαδικασία στατιστικής ανάλυσης.....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8	63
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	63
8.1 Περιγραφική στατιστική του δείγματος	63
8.2. Περιγραφική ανάλυση κλιμάκων	66
8.3. Επαγωγική στατιστική ανάλυση	67
8.4. Δημογραφικές διαφορές.....	69
8.4.1. Συναισθηματική νοημοσύνη, ρύθμιση συναισθήματος και φύλο	69
8.4.2. Φύλο και σχολικό περιβάλλον	70
8.4.3. Ηλικία και χρόνια προϋπηρεσίας	70
8.5. Ανάλυση διακύμανσης.....	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9	74
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ, ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ, ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	74
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	82
Ερωτηματολόγιο Διπλωματικής Εργασίας	82

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Ποσοστά των ειδικοτήτων των εκπαιδευτών	64
Πίνακας 2: Ποσοστά των συμμετεχόντων ανάλογα θέσης-τύπο απασχόλησης	66
Πίνακας 3: Ηλικιακές διαφορές στη Διαχείριση Σχολικής Τάξης και επίλυσης σχολικών προβλημάτων	71
Πίνακας 4: Επίδραση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Ρύθμισης Συναισθήματος στη Διαχείριση της Σχολικής Τάξης	72

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Ποσοστά δείγματος ανά οικογενειακή κατάσταση	63
Γράφημα 2: Περιοχές έδρας των εκπαιδευτών	65
Γράφημα 3: Συσχέτιση Συναισθηματικής Νοημοσύνης εκπαιδευτών και Διαχείριση Σχολικής Τάξης	67
Γράφημα 4: Συσχέτιση κλίμακας Ρύθμισης Συναισθήματος και Διαχείρισης Σχολικής Τάξης	68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις μέρες μας η «έκρηξη γνώσεων», που συντελείται σε παγκόσμια κλίμακα, έχει οδηγήσει τους επικεφαλής της παιδείας στην χρήση των πλέον καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων, με πραγματικό στόχο την καλύτερη πνευματική ανάπτυξη των νέων ανθρώπων. Το σχολείο είναι ένας θεσμός που συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου και η αποτελεσματική συνεργασία και επικοινωνία αποτελεί μέρος της κοινωνικής συνοχής, οπότε και πρέπει να διδάσκεται. Μολονότι υπάρχει ανάγκη ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας, ωστόσο, οι τωρινοί μαθητές εμφανίζουν έντονα σημάδια κόπωσης, απροθυμίας και πλήξης όσον αφορά στην πρόσληψη γνώσεων. Επίσης, ενώ χειρίζονται άρτια τα πλείστα τεχνολογικά εργαλεία, που έχουν στη διάθεσή τους, δεν καταφέρνουν να μάθουν να εκφράζουν και να διαχωρίζουν τα συναισθήματά τους, δυσκολεύονται να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, αφού η συναισθηματική τους ανάπτυξη έχει παραμεληθεί.

Το σχολείο είναι μια σημαντική και καθοριστική εμπειρία που θα επηρεάσει βαθιά την εφηβεία του παιδιού και όχι μόνο. Η πίστη του παιδιού στην αξία του εξαρτάται ουσιαστικά από τις επιδόσεις του στο σχολείο. Ένα παιδί που αποτυγχάνει στο σχολείο θέτει σε κίνηση τις διαδικασίες της ηττοπάθειας, που μπορούν να θολώσουν την προοπτική του για όλη την υπόλοιπη ζωή του. Ένα από τα πιο ουσιώδη οφέλη που μπορεί να αποκομίσει κανείς από το σχολείο είναι η ικανότητα να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία για την ανταμοιβή του, να έχει την ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και χειρισμού των συναισθημάτων, την ποιοτική επικοινωνία, τη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων και προβλημάτων, τη διεκδικητική στάση, την προσωπική υπευθυνότητα, και να έχει μια αισιόδοξη άποψη για τα πράγματα, με άλλα λόγια, να έχει συναισθηματική νοημοσύνη.

Και όπως είπε κάποιος ειδικός, οι σημερινοί νέοι δεν είναι καθόλου ικανοί στο να αποφεύγουν τους διαπληκτισμούς. Ένας λόγος που είναι τόσο στερημένοι ως προς αυτή τη βασική ικανότητα της ζωής είναι αναμφισβήτητα το ότι ως κοινωνία δεν ενδιαφερθήκαμε να εξετάσουμε αν κάθε παιδί έμαθε τα ουσιαστικά για το πως θα χειρίζεται το θυμό του ή θα λύνει τις διάφορες του με θεμιτό τρόπο. Ούτε ασχοληθήκαμε να διδάξουμε την ενσυναίσθηση, τον έλεγχο των παρορμήσεων ή οποιοδήποτε από τα στοιχειώδη της συναισθηματικής ικανότητας. Εγκαταλείποντας τα συναισθηματικά μαθήματα των παιδιών

στη τύχη τους, διακινδυνεύουμε να καταστρέψουμε την ευκαιρία που μας παρουσιάζεται από την αργή ωρίμανση του εγκεφάλου τους, ώστε να βοηθήσουμε τα παιδιά να καλλιεργήσουν ένα υγιές ρεπερτόριο συναισθημάτων.

Παρά το μεγάλο ενδιαφέρον που δείχνουν μερικοί εκπαιδευτικοί για τη συναισθηματική αγωγή, τα μαθήματα αυτά σπανίζουν ακόμα. Πολλοί εκπαιδευτικοί, διευθυντές σχολείων και γονείς δεν ξέρουν ότι υπάρχουν. Τα καλύτερα πρότυπα της αγωγής αυτής εντοπίζονται κατεξοχήν έξω από την ισχύουσα εκπαιδευτική ύλη, σε λιγοστά ιδιωτικά σχολεία και σε λίγες εκατοντάδες δημόσια. Φυσικά, κανένα πρόγραμμα δεν είναι απάντηση σε κάθε πρόβλημα. Αλλά αν συλλογιστούμε τις κρίσιμες καταστάσεις που τόσο εμείς οι ίδιοι όσο και τα παιδιά μας αντιμετωπίζουμε, και αν ζυγίσουμε της ποσότητα της ελπίδας που γεννιέται σε κάθε μάθημα συναισθηματικής αγωγής, θα πρέπει να αναρωτηθούμε, δεν θα έπρεπε να διδάσκουμε σε κάθε παιδί αυτές τις τόσο ουσιαστικές δεξιότητες για τη ζωή - τώρα περισσότερο από ποτέ.

Ικανότητες όπως η αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση, η χρήση και η ρύθμιση του συναισθήματος, όλες εκείνες που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και συντελούν τη σωστή ωρίμανση ενός ευφυούς ατόμου.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει ερευνητικά με ποιο τρόπο συναισθηματικές ικανότητες του εκπαιδευτικού, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη και οι στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων επηρεάζουν τη διαχείριση της τάξης και την αντιμετώπιση της παραβατικότητας στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της εργασίας είναι να διευρύνει και να εμβαθύνει τον τρόπο που επιδρά η συναισθηματική ευφυΐα του εκπαιδευτικού, στο σχολικό κλίμα, στην πρόληψη και αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών.

ΔΟΜΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία οργανώνεται σε δύο μέρη. Αρχικά, το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει μια αναλυτική βιβλιογραφική ανασκόπηση γύρω από τα ζητήματα της συναισθηματικής νοημοσύνης, της διαχείρισης της τάξης και την πρόληψη και αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, ακολουθώντας την εισαγωγή που αποτελεί το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και τα θεωρητικά της μοντέλα. Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται με τον όρο ρύθμιση συναισθήματος και παρατίθενται οι στρατηγικές με τους οποίους επιτυγχάνεται. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι έννοιες της διαχείρισης της σχολικής τάξης, της σχολικής βίας και παραβατικότητας ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων παραβατικότητας. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται λεπτομερώς η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της ρύθμισης συναισθήματος στην πρόληψη και αντιμετώπιση της παραβατικότητας και των σχολικών προβλημάτων.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στα πλαίσια της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας. Έτσι, στο έκτο κεφάλαιο γνωστοποιείται ο σκοπός της έρευνας και δηλώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις του προβλήματος. Έπειτα, στο έβδομο κεφάλαιο, αναλύεται η μεθοδολογική προσέγγιση, ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας, ο πληθυσμός και το δείγμα, το ερευνητικό εργαλείο, οι κλίμακες μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν και ο τρόπος διεξαγωγής της στατιστικής ανάλυσης. Το όγδοο κεφάλαιο περιλαμβάνει την περιγραφική στατιστική των μεταβλητών της έρευνας και τα αποτελέσματα των συσχετίσεων. Ακολουθούν η συζήτηση των εξαγόμενων αποτελεσμάτων και οι περιορισμοί της έρευνας που λήφθηκαν υπόψη, ενώ η εργασία τελειώνει με την παράθεση προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

2.1. Έννοια

Για πολλές δεκαετίες οι ικανότητες όπως η επίλυση προβλημάτων και η ικανότητα απομνημόνευσης θεωρούνταν καθοριστικός παράγοντας για την επαγγελματική εξέλιξη ενός ανθρώπου. Ωστόσο άτομα έξυπνα δεν σημαίνει ότι πετυχαίνουν πάντα στη ζωή τους, αναδεικνύοντας έτσι τη γνωστική νοημοσύνη όχι αρκετή για την πρόγνωση συγκεκριμένων παραμέτρων όπως η επιτυχία στην επαγγελματική ζωή και η ρύθμιση των συναισθημάτων. Πολλοί επιστήμονες κατέληξαν μετά από έρευνες και απέδειξαν ότι πέρα από τις γνωστικές ικανότητες υπάρχουν και άλλα στοιχεία πολύ πιο σημαντικά που καθορίζουν την πορεία και εξέλιξη ενός ανθρώπου.

Οι πρώτες προσπάθειες για τη διατύπωση μιας νέας έννοιας, πέραν αυτής της γνωστικής νοημοσύνης, ανήκουν στον ψυχολόγο Thorndike όταν το 1920 μίλησε για την «κοινωνική νοημοσύνη» ως την ικανότητα κάποιου να κατανοεί και να διαχειρίζεται άνδρες και γυναίκες, αγόρια και κορίτσια και να ενεργεί με φρόνηση στις ανθρώπινες σχέσεις. Το 1940 ο David Wechsler αναφέρθηκε παράλληλα για τα διανοητικά και μη διανοητικά στοιχεία στα οποία αναγνώρισε προσωπικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες και από το 1943 πρότεινε πως τα στοιχεία αυτά δεν μπορούν να παραληφθούν προκειμένου να καθοριστεί η πορεία και η επιτυχία ενός ατόμου στη ζωή του.

Μερικές δεκαετίες αργότερα ο ψυχολόγος Howard Gardner το 1983 εξελίσσει την έννοια της νοημοσύνης και προτείνει ένα μοντέλο που αναφέρεται στη σημαντικότητα της διαπροσωπικής νοημοσύνης (την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και της ενδοπροσωπικής (την αυτογνωσία).

Οι Peter Salovey και John Mayer, το 1990, πρότειναν μια πιο ολοκληρωμένη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης όπου ορίζεται η ικανότητα να μπορεί κάποιος να παρακολουθεί τα δικά του συναισθήματα, αλλά και των άλλων, να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του και να χειρίζεται σωστά τόσο τα συναισθήματα όσο και τις σχέσεις του (Salovey Peter., & Mayer John., Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality, 1990).

Το 1995, ο Goleman προτείνει για την συναισθηματική νοημοσύνη την δεξιότητα η οποία δίνει στο άτομο να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως, οι οποίες αναφέρονται στον εαυτό του ή τους άλλους, έτσι ώστε η επίδοση του να είναι συνεχώς βέλτιστη. Σύμφωνα με το ψυχολόγο συμπεριλαμβάνονται επίσης η ικανότητα αυτοελέγχου, ο ζήλος, η επιμονή του ανθρώπου να δημιουργεί κίνητρα αυτοπαρακίνησης (Goleman, D., Emotional Intelligence, Συναισθηματική Νοημοσύνη, 1995).

2.2.Ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η αυτοεπίγνωση και η ενσυναίσθηση αποτελούν για το Goleman (1995) τα πιο ουσιώδη και θεμελιώδη συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όταν είναι κάποιος ικανός να αναγνωρίζει τα δικά του συναισθήματα τότε αυτομάτως είναι ικανός να αντιλαμβάνεται πως αισθάνεται και ο άλλος. Η ικανότητα να παραμερίζουμε τις εγωκεντρικές μας προτεραιότητες και παρορμήσεις έχει κοινωνικά οφέλη, ανοίγει το δρόμο στην ενσυναίσθηση, στην πραγματική διάθεση να ακούσουμε, να μπούμε στη θέση του άλλου. Η θεώρηση των πραγμάτων από τη σκοπιά του άλλου οδηγεί στην κατάρριψη των προκαταλήψεων και στην ενίσχυση της ανεκτικότητας και την αποδοχής της διαφορετικότητας (Damasio, 1994. Ledoux, 1998).

Σε μια εποχή όπου πάρα πολλά παιδιά δεν έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίζουν τη στεναχώρια τους, να εστιάζουν την προσοχή τους, να χαλιναγωγούν τις παρορμήσεις τους, να νιώθουν υπεύθυνα για τη δουλειά τους ή να νοιάζονται για τη μάθηση, οτιδήποτε βελτιώνει αυτές τις ικανότητες θα συμβάλει και στη μόρφωση τους. Με την έννοια αυτή, η συναισθηματική παιδεία ενδυναμώνει τη διδακτική ικανότητα του σχολείου. Σε έρευνα που έγινε σε παιδιά νηπιακής ηλικίας βρέθηκε ότι η καλλιέργεια ικανοτήτων, όπως το να αντιλαμβάνονται τις εκφράσεις του προσώπου και να ερμηνεύουν τα συναισθήματα του άλλου, επηρεάζει μακροπρόθεσμα τη συμπεριφορά τους και τη σχολική επίδοση τους, δηλαδή η συναισθηματική γνώση έχει άμεση σχέση με τη σχολική επίδοση (Izard et al, 2001).

« Ο καθένας μπορεί να θυμώσει - αυτό ... είναι εύκολο. Αλλά το να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό και στη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία και με το σωστό τρόπο..., αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο.» (Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια).

Το παραπάνω απόφθεγμα του Αριστοτέλη δείχνει μέχρι σήμερα πόσο δύσκολη είναι η ρύθμιση των συναισθημάτων και πόσο ουσιαστική είναι αυτή η δεξιότητα, κυρίως όταν μιλάμε για σωστή επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Παρ' όλο τα συναισθήματα είναι ίδια σε όλους τους ανθρώπους, είναι ανέφικτο να διαχειριστούν όλοι τα συναισθηματικά σήματα που αποκωδικοποιούν με πανομοιότυπη μέθοδο. Η ύπαρξη πραγματικών ή φανταστικών διαφορών στο εύρος αντίληψης, επεξεργασίας και διαχείρισης συναισθηματικών φορτισμένων πληροφοριών αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη (Mikolajczk & Luminet, 2008).

Σύμφωνα με τον Goleman (1998), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι « η ικανότητα να μπορείς να βρίσκεις κίνητρα για τον εαυτό σου, να αντέχεις τις απογοητεύσεις, να ελέγχεις την παρόρμηση και να χαλιναγωγείς την ανυπομονησία σου, να ρυθμίζεις σωστά τη διάθεσή σου και να εμποδίζεις την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητα σου για σκέψη, να έχεις ενσυναίσθηση και ελπίδα (Goleman, 1998, σελ. 67).

Συνοπτικά η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια γενική έννοια, ιδιαίτερη, που περιλαμβάνει την κοινωνική ευφυΐα, την πρακτική ευφυΐα, την προσωπική ευφυΐα, τις μη λεκτικές αντιληπτικές ικανότητες και τη συναισθηματική δημιουργικότητα.

Ο Gardner (1983) υποστηρίζει ότι ο δείκτης νοημοσύνης συμβάλει μόνο κατά το 20% στη δυνατότητα πρόβλεψης της επιτυχίας του ατόμου στη ζωή, ενώ, σύμφωνα με τον Goleman και οι πιο ευφυείς άνθρωποι μπορεί να χειρίζονται άστοχα την προσωπική τους ζωή, κυριευμένοι από πάθη και παρορμήσεις.

2.3. Διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης

Ο Goleman είναι ο συγγραφέας εκείνος ο οποίος ασχολήθηκε με την έρευνα του ζητήματος της συναισθηματικής νοημοσύνης (Emotional Intelligence) στον επιχειρηματικό κόσμο. Η κατασκευή του Goleman (1998) για την συναισθηματική νοημοσύνη την οριοθετεί σε τέσσερις διαστάσεις. Αυτές είναι η αυτοεπίγνωση (self-awareness), η αυτοδιαχείριση (self-management) η κοινωνική ευαισθητοποίηση (social awareness), και η διαχείριση (relationship management).

2.3.1 Η αυτοεπίγνωση (self-awareness)

Η αυτοεπίγνωση είναι η αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων του καθενός και πως μπορούν τα συναισθήματα να χρησιμοποιηθούν για να καθοδηγήσουν τη συμπεριφορά. Επίσης συνδέεται με την αποδοχή των δυνάμεων, των αδυναμιών και των αρμοδιοτήτων κάποιου και με την αυτοπεποίθηση να πετύχει στον τομέα καθηκόντων που δραστηριοποιείται. Η διάσταση της αυτοεπίγνωσης χωρίζεται περαιτέρω σε τρεις κατηγορίες: την επίγνωση των συναισθημάτων, την ακριβή αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση (Boyatzis & Goleman, 1999).

Ο Hamacheck (2000) υποστήριξε ότι οι άνθρωποι σπάνια επιτυγχάνουν ως ηγέτες, εργαζόμενοι, γονείς, δάσκαλοι ή σε σχέσεις γενικά, επειδή ξέρουν πολύ λίγα για τον κόσμο, εκτός του εαυτού τους. Συνήθως δεν τα καταφέρνουν στη ζωή τους επειδή δεν αντιλαμβάνονται, δεν ρυθμίζουν σωστά τα συναισθήματα και τα κίνητρα τους καθώς επίσης είναι κυριευμένοι από πάθη και παρορμήσεις.

2.3.2 Η αυτοδιαχείριση (self-management)

Οι υποκατηγορίες της αυτοδιαχείρισης είναι αυτοέλεγχος, αξιοπιστία, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, επίτευξη προσανατολισμού και ανάληψη πρωτοβουλίας (Boyatzis & Goleman, 1999). Ορισμένες από αυτές τις δεξιότητες μπορούν να φέρουν διαφορετικές επιπτώσεις στην ικανοποίηση του ατόμου, την όρεξη του να εξακολουθήσει να δουλεύει, καθώς επίσης και στη υποχρέωση απέναντι στην εκτέλεση των καθηκόντων του (Weiss & Cropanzano, 1996).

Η αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων είναι σημαντική για τη μεταφορά ιδεών, τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος καθώς και για την αποτελεσματικότητα της ομάδας (Gardner & Stough, 2002). Όντας συναισθηματικά σταθερός, ο ηγέτης που διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη και αυτοδιαχείριση, προωθεί ελεύθερες ιδέες και διατηρεί ανοικτές τις γραμμές επικοινωνίας (Caruso & Wolfe, 2001).

Οι Dasborough & Ashkanasy (2002) διαπίστωσαν ότι οι ηγέτες που έχουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σε θέση να διαχειρίζονται καλύτερα τις εντυπώσεις που δίνουν σε άλλους και να παρακινούν τους συναδέλφους τους προς τα επιθυμητά αποτελέσματα.

2.3.3 Η κοινωνική επίγνωση ή ενσυναίσθηση (social awareness)

Η διάσταση της κοινωνικής επίγνωσης περιλαμβάνει την σπουδαιότητα της οργάνωσης και την αναγνώριση των αναγκών των πελατών και ικανοποίησή τους. Η ενσυναίσθηση είναι το κοινωνικό μας ραντάρ, είναι η ικανότητα να νιώθει κανείς τα συναισθήματα και την άποψη των άλλων και να δείχνει ενεργό ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους.

Οι εξαιρετικοί ηγέτες είναι πιθανό να κατανοήσουν τα συναισθήματα των υπαλλήλων τους, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη καλών σχέσεων, μεταξύ ηγετών και εργαζομένων (Abraham, 1999).

Σε μια μελέτη του ο Stein (2002), για το ρόλο της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε επιτυχημένους διευθύνοντες σύμβουλους διαπίστωσε ότι όλοι οι διευθύνοντες σύμβουλοι «super star» κατείχαν πολύ υψηλές δεξιότητες ενσυναίσθησης. Παρά το γεγονός ότι όλοι οι διευθύνοντες σύμβουλοι που συμμετείχαν στη μελέτη, θεωρούνταν επιτυχείς, εκείνοι των οποίων οι εταιρείες είχαν καλά οικονομικά επιτεύγματα, κατατάχθηκαν στην κατηγορία των «super star».

Οι Kellett et al. (2002) βρήκαν δύο διακριτές διαδρομές συμπεριφοράς που επηρεάζουν την αντίληψη ενός ατόμου ως ηγέτη σε μια μικρή ομάδα. Η ενσυναίσθηση είναι η μια διακεκριμένη διαδρομή ενώ η γνώση πάνω σε ειδικευμένα θέματα είναι η άλλη. Η ενσυναίσθηση. Η αίσθηση αυτού που νιώθουν οι άλλοι χωρίς να το λένε αποτελεί την ουσία της ενσυναίσθησης.

2.3.4 Η Διαχείριση σχέσεων (relationship management)

Η διαχείριση των σχέσεων, ως ο τέταρτος προσδιορισμένος τομέας της συναισθηματικής νοημοσύνης, περιλαμβάνει το να είναι ένας εμπνευσμένος ηγέτης πειστικός, καθώς και να καθοδηγεί και να φροντίζει παράλληλα τους υφισταμένους του. Οι Boyatzis και Goleman (1999) χαρακτήρισαν την τέταρτη διάσταση ως κοινωνικές δεξιότητες, η οποία διάσταση έχει τις εξής υποκατηγορίες: την ανάπτυξη των άλλων, την ηγεσία, την επιρροή, την επικοινωνία, την καταλυτική αλλαγή, το χτίσιμο συνεργατικών σχέσεων και την ομαδική εργασία.

Οι Ployhart, Lim, και Chan (2001) επισημαίνουν ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες έχοντας πλήρη επίγνωση της διαδικασίας επιτυχούς διαχείρισης σχέσεων είναι σε θέση να "παρακινήσουν και να εμπνεύσουν τους οπαδούς, προκαλώντας τους, δημιουργώντας μια

αίσθηση ομαδικής εργασίας και κοινών στόχων, μέσω της οικοδόμησης και της επικοινωνίας ενός κοινού οράματος και με την ενθάρρυνση των οπαδών να πετύχουν περισσότερα από ό, τι θα πίστευαν ότι ήταν δυνατό να πετύχουν".

Τέλος, οι Leban & Zulauf, (2004) αναφέρουν ότι "στις σημερινές περισσότερο προσανατολισμένες στις υπηρεσίες βιομηχανίες, οι ηγέτες θα πρέπει επίσης να παρακινούν και να εμπνέουν τους άλλους, να προωθούν τη θετική στάση στην εργασία, και να δημιουργούν μια αίσθηση οικειότητας, συνεργατικότητας και θετικού κλίματος, μεταξύ των μελών της ομάδας αλλά και της ηγεσίας".

2.4. Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ταξινομούνται σε δύο κατηγορίες.

Τα μοντέλα ικανότητας τα οποία περιγράφουν τη συναισθηματική νοημοσύνη συνδυάζοντας γνωστικές ικανότητες με την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων και δίνουν έμφαση στην αξία των τεστ αξιολόγησης ικανοτήτων μέσα από έργα που μετρούν το βαθμό στον οποίο γίνεται χρήση της ικανότητας (Πλατσίδου, 2010). Σε αυτή τη κατηγορία ανήκει το μοντέλο των Salovey, Mayer και Caruso.

Τα μικτά μοντέλα τα οποία ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη συνδυάζοντας μη γνωστικές ικανότητες, κοινωνικά ευφυή συμπεριφορά και τη φύση της προσωπικότητας του ατόμου και στηρίζονται στη μέθοδο της αυτό-αναφοράς (Mayer, Roberts & Barsade, 2008, Πλατσίδου, 2010). Σε αυτή τη κατηγορία ανήκουν τα μοντέλα των Bar-On και Goleman.

2.4.1 Το μοντέλο των Mayer, Salovey & Carouso (1999)

Η συναισθηματική νοημοσύνη με βάση το μοντέλο των Salovey και Mayer αποτελείται από τέσσερις ομάδες ικανοτήτων: α. Αντίληψη των συναισθημάτων των ιδίων και των άλλων, β. Χρήση των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης, γ. κατανόηση των συναισθημάτων, δ. τη διαχείριση των συναισθημάτων με τρόπο που θα ενισχύει την προσωπική ανάπτυξη και τις κοινωνικές του σχέσεις.

Με βάση τη θεωρία τους, για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης οι Mayer, Salovey και Carouso (1999) δημιούργησαν ένα τεστ για τη συναισθηματική νοημοσύνη το MSCEIT, το οποίο αποτελείται από οκτώ έργα συνολικά, τα οποία κατανέμονται ανά δύο στις ομάδες ικανοτήτων.

2.4.2 Το μοντέλο του Bar-On (1997)

Το μοντέλο περιγράφει αλληλένδετες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που επηρεάζουν την έξυπνη συμπεριφορά, η οποία μετριέται με αυτοαναφορά και καθορίζουν το πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε και εκφράζουμε τον εαυτό μας, κατανοούμε τους άλλους, σχετιζόμαστε μαζί τους και αντιμετωπίζουμε τις καθημερινές αξιώσεις. Το να είναι κάποιος συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυής σημαίνει να είναι σε θέση να κατανοεί τον εαυτό του και να εκφράζεται αποτελεσματικά, να καταλαβαίνει και να αναπτύσσει σχέσεις με τους άλλους και να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις καθημερινές απαιτήσεις, προκλήσεις και πιέσεις. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονιστεί η σημασία της αυτογνωσίας του ατόμου να γνωρίζει τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του και να εκφράζεται συναισθηματικά δημιουργικά.

Το μοντέλο του Bar-On χρησιμοποιεί ένα εργαλείο το EQ-i (Emotional Quotient Inventory), ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελείται από μια σύνθετη κλίμακα πέντε ομάδων και δεκαπέντε υποομάδων και συνολικά 133 στοιχεία τα οποία εξετάζονται σε πεντάβαθμη κλίμακα. Οι ομάδες αυτές είναι : οι ενδοπροσωπικές ικανότητες, οι διαπροσωπικές ικανότητες, η διαχείριση του στρες, η προσαρμοστικότητα και η γενική διάθεση.

2.4.3 Το μοντέλο του Goleman Daniel (1998)

Ο Goleman υποστηρίζει με το μοντέλο του ότι η επιτυχία των ατόμων δεν εξαρτάται μόνο από την εξυπνάδα τους αλλά και από την συναισθηματική τους νοημοσύνη. Μάλιστα ο ίδιος πιστεύει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα είδος νοημοσύνης το οποίο μπορεί να αναπτυχθεί και για το λόγο αυτό πρέπει να διδάσκεται.

Το μοντέλο των Συναισθηματικών Ικανοτήτων του Goleman δείχνει τη σχέση ανάμεσα στις πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και τις είκοσι πέντε συναισθηματικές ικανότητες. Κανείς από εμάς δεν είναι τέλειος σε όλα, αναπόφευκτα έχουμε ένα προφίλ ισχυρών και αδύνατων σημείων. Τα συστατικά για τη διακεκριμένη επίδοση απαιτούν να είμαστε δυνατοί μόνο σε μερικές από αυτές τις ικανότητες, κατά κανόνα περίπου

σε έξι. Τα ισχυρά μας σημεία πρέπει να είναι μοιρασμένα και στις πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ο Goleman όσο αφορά στο επίπεδο της προσωπικής ικανότητας (ικανότητες που καθορίζουν πόσο καλά χειριζόμαστε τον εαυτό μας), αναφέρεται σε τρεις διαστάσεις

1) Αυτοεπίγνωση είναι η ικανότητα να γνωρίζει κανείς την εσωτερική του κατάσταση, τις προτιμήσεις, τα δυνατά του σημεία και τις αδυναμίες, τα προσωπικά του αποθέματα και να έχει επαφή με την διαίσθηση του, τις ευκαιρίες και τις απειλές. Η Αυτοεπίγνωση περιλαμβάνει τρεις δεξιότητες

1α. Επίγνωση των συναισθημάτων , δηλαδή το να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματα του, τις επιπτώσεις και τα αποτελέσματα τους. Η δεξιότητα βοηθάει το άτομο να γνωρίζει τι και γιατί νιώθει έτσι όπως νιώθει και για αυτό λειτουργεί αναλόγως, επίσης δραστηριοποιείται και ως πυξίδα για την επίγνωση των αξιών και των καθημερινών λειτουργιών.

1β. Ακριβής αυτοαξιολόγηση δηλαδή το να γνωρίζει κανείς τα ισχυρά σημεία και τα όρια του. Τα άτομα αυτά είναι τύποι στοχαστικοί, μαθαίνουν από την πείρα και τέλος είναι ικανοί να δουν με χιούμορ και κριτική διάθεση τον εαυτό τους.

1γ. Αυτοπεποίθηση δηλαδή να έχει κανείς ισχυρή αίσθηση της αξίας και των ικανοτήτων του. Τα άτομα αυτά πλαισιώνουν το είναι τους με ένα πλέγμα σιγουριάς, είναι αποφασιστικά και ικανά να πάρουν αποφάσεις παρά τις αβεβαιότητες και τα άγχη. (Goleman, 2000)

2) Αυτορρύθμιση είναι η ικανότητα να μπορεί κανείς να διαχειρίζεται την εσωτερική του κατάσταση, τις παρορμήσεις του και τα προσωπικά του αποθέματα. Προαπαιτείται η ικανότητα της αυτοεπίγνωσης και φυσικά δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση καταδυνάστευση των συναισθημάτων. Η αυτορρύθμιση περιλαμβάνει πέντε δεξιότητες.

2α. Αυτοέλεγχο δηλαδή το να διατηρεί κανείς υπό έλεγχο τα διασπαστικά συναισθήματα και τις παρορμήσεις του. Είναι άτομα ψύχραιμα, έχουν θετική στάση για τη ζωή ακόμη και στις δύσκολες φάσεις της, σκέφτονται με καθαρή διαύγεια πνεύματος και μένουν εστιασμένοι στο στόχο τους.

2β. Αξιοπιστία δηλαδή το να παρουσιάζεται κάποιος με απόλυτη εντιμότητα και να διευθετεί τον εαυτό του με υπευθυνότητα. Λειτουργεί με σωστή διαγωγή, παραδέχεται τα

σφάλματα του και βρίσκεται σε διαφωνία με τους συναδέλφους του για ανήθικες συμπεριφορές και επικροτεί οικονομικά επωφελείς δραστηριότητες.

2γ. Ευσυνειδησία δηλαδή το να αναλαμβάνει κάποιος την ευθύνη για την προσωπική του επίδοση, δουλεύει με πολύ οργάνωση και δεσμεύεται για την εκπλήρωση των στόχων του.

2δ. Προσαρμοστικότητα δηλαδή το να χειρίζεται κάποιος ήρεμα πολλαπλές απαιτήσεις, να προσαρμόζει τις αντιδράσεις και την τακτική του ανάλογα με τα συμβαίνοντα και να διακρίνεται από ευελιξία στο τρόπο προσέγγισης των γεγονότων.

2ε. Καινοτομία δηλαδή το να είναι κανείς ανοιχτός σε πρωτοποριακές ιδέες και προσεγγίσεις, δεκτικός σε αλλαγές, να δέχεται νέες λύσεις σε προβλήματα, να παράγει ιδέες και να είναι έτοιμος να πρωτοπορήσει.

3) Κίνητρα συμπεριφοράς είναι η συναισθηματική δύναμη που παρακινεί το άτομο να συμπεριφέρεται με επιμονή και υπομονή, να ωθείται με στόχο την επίτευξη των προσπαθειών του. Τα κίνητρα συμπεριφοράς περιλαμβάνουν τέσσερις δεξιότητες.

3α. Τάση προς επίτευξη δηλαδή το να θέτει κάποιος προκλητικούς στόχους, να ρισκάρει και να μαθαίνει πως να βελτιώνει την επίδοση του. Σε γενικές γραμμές είναι η προσπάθεια για συνεχή βελτίωση με απώτερο στόχο την τελειότητα.

3β. Δέσμευση δηλαδή το να διαθέτει κάποιος την αίσθηση σκοπού όσον αφορά την ευρύτερη αποστολή και να αναζητάει με ενεργητικό τρόπο ευκαιρίες για να εκπληρώσει την αποστολή της ομάδας.

3γ. Πρωτοβουλία δηλαδή το να είναι κανείς σε ετοιμότητα για δράση μόλις εμφανιστεί ευνοϊκή συγκυρία.

3δ. Αισιοδοξία δηλαδή το να επιμένει κανείς για την επίτευξη των στόχων που έχει θέσει και να κινητοποιείται προς τη δράση περισσότερο με τις πιθανότητες της επιτυχίας παρά με το φόβο της αποτυχίας.

Ο Goleman όσο αφορά στο επίπεδο της κοινωνικής ικανότητας (ικανότητες που καθορίζουν πόσο καλά χειριζόμαστε σχέσεις), αναφέρεται σε δύο διαστάσεις.

1) Ενσυναίσθηση είναι η βαθιά γνώση των συναισθημάτων, των αναγκών και την άποψη των άλλων. Συνειδητοποιώντας κάποιος τα συναισθήματα των άλλων δείχνει ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους. Η ενσυναίσθηση περιλαμβάνει πέντε δεξιότητες.

1α. Κατανόηση των άλλων δηλαδή το να νιώθει κάποιος τα συναισθήματα και τις γνώμες των άλλων και να δείχνει εγγύτητα για τα προβλήματα που απασχολούν τους άλλους.

1β. Προσανατολισμός προς την παροχή υπηρεσιών δηλαδή το να αντιλαμβάνεται κάποιος τις ιδιαιτερότητες των πελατών και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους παρέχοντας οικιοθελώς την ανάλογη εξυπηρέτηση.

1γ. Ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων δηλαδή το να νιώθει κάποιος τις ανάγκες των άλλων και να ενθαρρύνει τις ικανότητες τους.

1δ. Σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας δηλαδή το να καλλιεργεί κάποιος ευκαιρίες μέσα από διαφορετικούς ανθρώπους.

1ε. Πολιτική αντίληψη δηλαδή το να αντιλαμβάνεται κάποιος τις πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις. Βασιζόμενος στις δικές του γνώσεις και πιστεύω, προσπαθεί να επεξηγήσει χωρίς αποκλίσεις τις σημαντικές δυνάμεις που δρουν σε μια κοινωνική ομάδα, ανακαλύπτει τα σπουδαία άτομα, εκείνα που είναι πρότυπα προς μίμηση.

2) Κοινωνικές δεξιότητες είναι η ικανότητα του επιδέξιου χειρισμού των συναισθημάτων κάποιου άλλου ατόμου με απώτερο στόχο την δημιουργία των αντιδράσεων που θέλουμε. Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν οκτώ δεξιότητες.

2α. Επιρροή δηλαδή το να χρησιμοποιεί κάποιος αποτελεσματικές μεθόδους πειθούς. Διαθέτει επίκτητες ικανότητες που χρειάζονται για να προκαλέσουν σημαντικές εντυπώσεις στους άλλους, χρησιμοποιεί σύνθετες στρατηγικές όπως την έμμεση επιρροή για να δημιουργήσει σχέση με τον άλλον, να έχει θετική επίδραση με κέρδος την αποδοχή του.

2β. Επικοινωνία δηλαδή το να είναι κάποιος ανοικτός στην ακρόαση και να στέλνει πειστικά μηνύματα. Ενθαρρύνει την ανοιχτή επικοινωνία και είναι δεκτικός τόσο στα άσχημα όσο και στα καλά νέα.

2γ. Ηγεσία δηλαδή το να καθοδηγεί κάποιος με το παράδειγμά του, να διεγείρει την φαντασία των ανθρώπων. Ο ηγέτης εκφράζει και εμπνέει στους άλλους ενθουσιασμό για ένα όραμα και μια κοινή αποστολή.

2δ. Καταλυτική δράση όσον αφορά την αλλαγή δηλαδή το να προωθεί κάποιος ή να διαχειρίζεται σωστά την αλλαγή. Είναι υπέρμαχος της αλλαγής και στρατολογεί και άλλους για την επιδίωξη της.

2ε. Χειρισμός διαφωνιών δηλαδή το να μπορεί κάποιος να διαπραγματεύεται και να προτείνει λύσεις σε περίπτωση διαφωνιών. Βρίσκει την πιθανότητα συγκρούσεων και φροντίζει για την μείωση της έντασης των συγκρούσεων.

2ζ. Καλλιέργεια δεσμών δηλαδή το να μπορεί κάποιος να συνάπτει λειτουργικές σχέσεις που βοηθούν στην ολοκλήρωση του καθήκοντος.

2η. Σύμπραξη και συνεργασία δηλαδή το να μπορεί κάποιος να συνεργάζεται με άλλους προς την εκπλήρωση ίδιων σκοπών και κοινών φιλοδοξιών.

2θ. Ομαδικές ικανότητες δηλαδή το να μπορεί κάποιος να δημιουργεί συνοχή στην ομάδα.

Εν κατακλείδι, είναι ευδιάκριτο πως από μόνη της η γνωστική νοημοσύνη είναι ημιτελής και δεν έχει τη δύναμη να αποδώσει ένα πλήρες πρότυπο συμπεριφοράς που θα μας οδηγήσει στην υπεροχή. Το πηλίκο της συναισθηματικής νοημοσύνης "Emotional Intelligence Quotient", είναι το μέτρο της χρήσης των συναισθημάτων και των γνωστικών μας ικανοτήτων, ενώ το IQ είναι το μέτρο του πόσο έξυπνοι είμαστε σε συγκεκριμένες καταστάσεις

2.5. Η συναισθηματική νοημοσύνη στον χώρο της εργασίας

Τα ερωτήματα, που έχουν τεθεί σχετικά με την σπουδαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στον επαγγελματικό χώρο είναι αρκετά. Η έκφραση συναισθήματος θεωρούνταν αδυναμία στον επαγγελματικό χώρο με αποτέλεσμα το να γνωρίζει κάποιος πως αισθάνεται και να το εκφράζει λαμβανόταν ως ένδειξη αδυναμίας στην λήψη ορθών αποφάσεων.

Στις ημέρες μας, δεν ισχύει κάτι αντίστοιχο και η συγκεκριμένη άποψη θεωρείται και αποδεικνύεται αναχρονιστική από πολλούς ερευνητές (Jordan, Lawrence, & Troth, 2006 - Law et al., 2008 · Lopes, Grewal, Kadis, Gall, & Salovey, 2006). Η συναισθηματική πληροφορία κρίνεται πια σημαντική, και αν αξιολογηθεί και χρησιμοποιηθεί κατάλληλα

μπορεί να οδηγήσει σε αποτελέσματα τέτοια, που θα βοηθήσει στην υλοποίηση των στόχων της επιχείρησης αλλά και στην διατήρηση και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους εργαζόμενους μιας εταιρίας. Με την πάροδο των χρόνων και τον εκσυγχρονισμό των επιχειρήσεων γίνονται αναγκαία νέα χαρακτηριστικά των ανθρώπων που εργάζονται μέσα σε αυτές. Η απόδοση της επιχείρησης είναι ανάλογη των ικανοτήτων των εργαζομένων ιδιαίτερα σήμερα που η κοινωνία στηρίζεται στον ελεύθερο ανταγωνισμό και στην παραγωγικότητα με χαμηλό κόστος παραγωγής. Αυτός είναι και ο λόγος, που όλο και περισσότεροι ερευνητές πιστεύουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διαδραματίσει ένα καίριο ρόλο στο περιβάλλον της εργασίας (Goleman, 1998-Kafetsios & Zampetakis, 2008).

Σε έρευνες που έχουν γίνει, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας παροχής υπηρεσιών και του δείκτη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όσο πιο συναισθηματικά ευφυής ήταν ο εργαζόμενος, τόσο πιο ικανοποιημένοι δήλωναν οι πελάτες της εταιρίας (Καφέτσιος, 2003).

Έρευνες έχουν διαπιστώσει πως εργαζόμενοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι αυτοί που μπορούν να ρυθμίσουν πιο αποτελεσματικά το συναίσθημά τους και να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τις αλληλεπιδράσεις τους με άλλους με τον προσφορότερο τρόπο (Wong & Law, 2002).

Η συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τους Bradberry και Greaves (2006) αποτελεί τόσο αποφασιστικό παράγοντα για την επιτυχία, ώστε να καταλαμβάνει ποσοστό 60% της επίδοσης σε όλα τα είδη της εργασίας. Οι ίδιοι θεωρητικοί πιστεύουν ότι πρόκειται για το πιο σημαντικό παράγοντα, που μπορεί να προβλέψει την ηγετική ικανότητα και την ατομική υπεροχή σε έναν εργασιακό χώρο. Άτομα με μεγαλύτερους δείκτες συναισθηματικής νοημοσύνης βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική διάθεση και έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, ανεξάρτητα από το αν οι εξωτερικές συνθήκες είναι ευνοϊκές γι' αυτούς ή όχι (Schutte et al., 2002).

Η αναγνώριση των συναισθημάτων στο εργασιακό πλαίσιο και η διαχείρισή τους, επιφέρουν ευεργετικά αποτελέσματα στην ψυχική υγεία των εργαζομένων. Άτομα που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη δηλώνουν ότι έχουν σημαντικά πιο λίγο άγχος, εμφανίζουν καλύτερη σωματική και ψυχολογική υγεία (Slaski & Cartwright, 2002).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι για μια επιτυχημένη επιχείρηση θα πρέπει να λάβουμε υπόψη τόσο τους εργαζόμενους όσο και τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται. Η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει μεγάλο ρόλο στην καθημερινότητα μας και καλό είναι να γίνει κατανοητό από όλους μας. Οι εταιρίες και οι οργανισμοί όσο επενδύουν στα μέλη τους και τη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα σε αυτά, στην ομαδική δουλειά, στη συνεργασία και στην επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων καθώς και σε νέες μορφές ηγεσίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΡΥΘΜΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ

3.1. Έννοια

Τα παρορμητικά συναισθήματα μπορούν να οδηγήσουν έναν άνθρωπο να φαίνεται ανόητος παρ' όλο την εξυπνάδα, που διαθέτει. Η ικανότητα επιτυχίας ξεκινάει από τη διανοητική ικανότητα αναμφίβολα, αλλά οι άνθρωποι χρειάζονται και συναισθηματικές δεξιότητες προκειμένου να αξιοποιήσουν στο έπακρο το νοητικό δυναμικό τους και τα ταλέντα τους. Η αδυναμία αξιοποίησης του δυναμικού των ανθρώπων οφείλεται στην συναισθηματική ανεπάρκεια που έχουν.

Η διαχείριση των συναισθημάτων αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης τόσο των προσωπικών συναισθημάτων, όσο και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων, με τρόπο ώστε να αντιλαμβάνεται κανείς τι κρύβει πίσω του ένα συναίσθημα και να βρίσκει τους πιο κατάλληλους κάθε φορά τρόπους για την αντιμετώπιση συναισθημάτων όπως ο φόβος, η ανησυχία, ο θυμός, η θλίψη. Κατά το μοντέλο των Mayer, Salovey, & Caruso (2002, όπ. αναφ. στο Πλατσίδου, 2010) πρόκειται για τον ανώτερο κλάδο του ιεραρχικού συστήματος της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Οι άνθρωποι, που μπορούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους μπορούν να επιστρέψουν σε φυσιολογική συμπεριφορά μετά από ένα γεγονός έντονης χαράς ή θυμού. Διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματα τους και δεν χάνουν εύκολα τον αυτοέλεγχο τους. Σωστή διαχείριση συναισθημάτων σημαίνει να ξέρει κανείς όχι απλά να ελέγχει τα συναισθήματα του αλλά και να τα εξωτερικεύει στις αντίστοιχες περιστάσεις με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, πετυχαίνοντας το μεγαλύτερο δυνατό όφελος (Gross & John, 2003).

Με τον όρο ρύθμιση συναισθήματος (Emotion Regulation) εννοούμε τη διαδικασία με την οποία επηρεάζουμε τα συναισθήματα που βιώνουμε, το χρόνο που τα βιώνουμε, καθώς και τον τρόπο που τα αντιλαμβανόμαστε και τα εκφράζουμε (Gross, 1998a). Η ρύθμιση του συναισθήματος μπορεί να είναι συνειδητή, ελεγχόμενη ή ασυνείδητη (Mauss, Bunge, & Gross, 2007).

Επικρατέστερο μοντέλο σχετικά με τη ρύθμιση συναισθήματος είναι αυτό του James Gross. Κατά το μοντέλο του Gross οι γενικές στρατηγικές που ακολουθούνται για τη ρύθμιση του συναισθήματος χωρίζονται σε αυτές που προηγούνται της συναισθηματικής απόκρισης (Antecedent-focused strategies), που αναφέρονται στις ενέργειες του ατόμου πριν ενεργοποιηθούν πλήρως οι τακτικές απόκρισης στο συναίσθημα και σε αυτές που εστιάζουν στην ίδια την αντίδραση (Response-focused strategies), που επικεντρώνονται στις ενέργειες που ακολουθεί το άτομο, αφού η διαδικασία παραγωγής του συναισθήματος είναι σε εξέλιξη, με την ενεργοποίηση ανάλογων αποκρίσεων στο ερέθισμα (Gross & Thompson, 2007).

Οι δύο αντίθετες στρατηγικές-διαδικασίες επιμερίζονται κατά τον ίδιο στην αναπλαισίωση (Reappraisal) και την καταστολή (Suppression). Η αναπλαισίωση εντάσσεται στην στρατηγική ρύθμισης που παρεμβαίνει στη διαδικασία δημιουργίας συναισθημάτων και μπορεί να τροποποιήσει τη συμπεριφορά, τα ίδια τα συναισθήματα κάποιου και ό,τι μοιράζεται με τους άλλους. Από την άλλη, η καταστολή εστιάζει στην ίδια την απόκριση και επικεντρώνεται στον περιορισμό της τρέχουσας συμπεριφοράς έκφρασης των συναισθημάτων (Gross, 2002). Και οι δύο ρυθμιστικές στρατηγικές έχουν συνέπειες στην προσωπική ευεξία και τα συναισθήματα (Gross, 2007).

Σύμφωνα με τους Gross και John (2003) τα άτομα που χρησιμοποιούν συχνότερα σαν στρατηγική ρύθμισης του συναισθήματος την αναπλαισίωση μπορούν να διαπραγματεύονται τις αγχογόνες καταστάσεις, λαμβάνοντας πιο αισιόδοξη στάση και προσπαθούν να εξηγήσουν με μια νέα οπτική τα ζητήματα, που τους δημιουργούν άγχος με στόχο την βελτίωση των αρνητικών τους συναισθημάτων. Εκφράζουν θετικό συναίσθημα σε μεγαλύτερο βαθμό στο συγκινησιακό επίπεδο, ενώ όσον αφορά το κοινωνικό τομέα, είναι πιο ανοιχτοί στη δημιουργία σχέσεων με τους άλλους και μιλούν εύκολα για αυτά που νιώθουν, μοιράζοντας τα συναισθήματα τους στους εταίρους τους. Δεν εμφανίζουν τόσο συχνά συναισθήματα κατάθλιψης, ικανοποιούνται περισσότερο από την καθημερινότητα και τη ζωή τους, ψυχικά είναι υγιής και χαίρουν υψηλής αυτοεκτίμησης. Η εκφραστική καταστολή από την άλλη πλευρά, έχει συσχετισθεί με χαμηλότερη ψυχολογική ευεξία (Gross, 1998b), μείωση των θετικών συναισθημάτων και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Gross & John, 2003), επιδείνωση της μνήμης (Richards & Gross, 2000), και με αρνητικές κοινωνικές συνέπειες (Butler et al, 2003, Gross & John, 2003). Τα άτομα που καταστέλλουν την έκφραση συναισθημάτων διαπραγματεύονται τις αγχωτικές καταστάσεις προσπαθώντας να καλύψουν αυτά, που

νιώθουν, δεν εκδηλώνουν έντονες συγκινησιακές αντιδράσεις προς τα έξω και δεν μοιράζονται αυτά που νιώθουν.

Οι στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος έχουν σημαντικές συνέπειες στην προσωπική ευεξία, τα συναισθήματα (Gross, 2007) τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Butler Egloff, Wilhelm, Smith, Erickson, & Gross, 2003), όσο και στις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις ηγέτη-υφισταμένων (Kafetsios, Nezlek, & Vassilakou, 2012).

Η ρύθμιση συναισθήματος αποτελεί δεξιότητα της αποτελεσματικής ηγεσίας (Humphrey, 2002). Ηγέτες που έχουν την ικανότητα να χειριστούν τις συναισθηματικές παρορμήσεις τους και να τις κατευθύνουν εκ νέου με εποικοδομητικό τρόπο, είναι σε θέση να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης και εντιμότητας, όπου οι εσωτερικές συγκρούσεις είναι μειωμένες και η παραγωγικότητα φθάνει σε υψηλά επίπεδα.

3.2. Σχέση ρύθμισης συναισθήματος και ηγεσίας

Η ρύθμιση συναισθήματος, ως ικανότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, αναφέρεται στη δυνατότητα, που δίνεται στο άτομο, να ελέγχει τα συναισθήματα που βιώνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην επιδρούν αρνητικά στη σκέψη και στην κρίση (Salovey et al., 2008). Η ικανότητα αυτή είναι σημαντική τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για τον τρόπο που διαχειρίζεται θέματα ηγεσίας, διότι διαμορφώνει συμπεριφορές και αντιδράσεις σε ιδιαίτερα σημαντικές ή δύσκολες συγκυρίες, όπου οι αποφάσεις του θα είναι ιδιαίτερα καθοριστικές για το πώς θα εξελιχτεί η κατάσταση στην οποία συμμετέχει. (Dickman & Stanford-Blair, 2002).

Τα άτομα λειτουργούν με διαφορετικό τρόπο σχετικά με την επεξεργασία των συναισθηματικά φορτισμένων πληροφοριών, είτε αυτές είναι προσωπικές είτε είναι διαπροσωπικές δηλαδή τόσο για να ρυθμίσουν τα δικά τους συναισθήματα όσο και για να ρυθμίσουν τα συναισθήματα των άλλων (Petrides & Fumham, 2003). Μελέτες έδειξαν ότι η ικανοποιητική ρύθμιση συναισθήματος επιδρά σε υψηλού επιπέδου κοινωνικές σχέσεις (Keltner & Kring, 1998).

Η ρύθμιση συναισθήματος ταυτόχρονα, αποτελεί δεξιότητα της αποτελεσματικής ηγεσίας (Humphrey, 2002· Weiss & Cropanzano, 1996). Ειδικότερα, οι ηγέτες λειτουργώντας ως διαχειριστές των συναισθημάτων της ομάδας καταφέρνουν να βελτιώσουν τις επιδόσεις

και την παραγωγικότητα των υφιστάμενων (Pirola-Merlo, Hartel, Mann & Hirst, 2002) και να συντηρούν το θετικό συναίσθημα της ομάδας (McCull-Kennedy & Anderson, 2002).

Αυτή η ικανότητα του ηγέτη φαίνεται πιο χρήσιμη σε στιγμές δυσκολιών και αμφισβήτησης, όταν αναπτύσσει μία ερμηνεία της συναισθηματικής αντίδρασης, που ταιριάζει καλύτερα στις ανάγκες της ομάδας, και έπειτα τη μεταδίδει εκφράζοντας το κατάλληλο συναίσθημα (Pescolido, 2002). Η συναισθηματική μεταδοτικότητα (emotional contagion) αποτελεί ένα μέρος αυτής της διαδικασίας (Kelly & Barsade, 2001). Οι Ashforth και Humphrey (1995) υποστηρίζουν ότι η έκφραση, καταπίεση ή και η προσποίηση των συναισθημάτων μπορεί να βοηθήσει στην αποφυγή καταστάσεων, που προκαλούν αμηχανία.

Οι θεωρίες περί ηγεσίας συγκλίνουν στην άποψη ότι ο ηγέτης είναι το άτομο το οποίο δίνει το όραμα και την κατεύθυνση στον οργανισμό, εμπνέοντας τους υφισταμένους και κινητοποιώντας τους νοητικά (Πασιαρδής, 2004· Bass & Avolio, 1990), διαχωρίζοντάς τον από τον απλό διευθυντή, που λειτουργεί ως διεκπεραιωτής των εντολών και αποφάσεων άλλων. Είτε βασιζόμαστε στη μετασχηματιστική ηγεσία είτε στη στρατηγική ή χαρισματική, τα γνωρίσματα της αποτελεσματικής ηγεσίας και αυτά της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι παρόμοια.

Οι στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος δεν παραμένουν ίδιες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, αλλά αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου (Gross & John, 2002). Καθώς το άτομο ωριμάζει και αποκτά εμπειρίες στη ζωή του, μαθαίνει να χρησιμοποιεί πιο υγιείς στρατηγικές διαχείρισης των συναισθηματικών του εμπειριών, τέτοιες όπως η αναπαλαίωση αυτών, και όχι η καταπίεση των συναισθημάτων, η οποία δεν θεωρείται από ψυχολογικής άποψης υγιής τεχνική διαχείρισης αυτών. Άλλωστε, οι ηλικιωμένοι βιώνουν λιγότερο αρνητικό συναίσθημα παρά τις ανεπιθύμητες αλλαγές στην υγεία τους και στο κοινωνικό τους δίκτυο (Carstensen, Gross & Fung, 1998- Helson & Klohen, 1998).

3.3. Ρύθμιση συναισθήματος και φύλο

Αν και δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, πιθανολογείται μια υπεροχή των ανδρών στην αντίληψη των ιδίων συναισθημάτων. Έχουν βρεθεί διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων σε ορισμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Petrides & Furnham, 2000). Οι διαφοροποιήσεις αυτές δείχνουν ότι οι γυναίκες αναγνωρίζουν και κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματα τους και

έχουν αναπτυγμένες δεξιότητες επικοινωνίας. Επιπλέον, κάποιες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη από τους άνδρες (Shutte et al., 1998). Ωστόσο, σε ένα μικρό αριθμό ερευνών δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στη γενική συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των δύο φύλων (Petrides & Furnham, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

4.1. Έννοια - Ορισμοί.

Ο χώρος που γίνεται το μάθημα μέσα σε μια αίθουσα ή αλλιώς η σχολική τάξη, δεν είναι μια εικόνα ακίνητη από θρανία βιβλία και παιδιά ωραία τοποθετημένα σε ένα χώρο. Η σχολική τάξη συνθέτει έναν πολυσύνθετο μέρος αφού αποτελεί τόσο ένα εργαστήριο εκμάθησης πολύπλευρων γνώσεων όσο και ένα κέντρο διαπαιδαγώγησης κοινωνικών δεξιοτήτων. Τέλος, η σχολική τάξη αποτελεί ταυτόχρονα έναν χώρο συνάντησης συνομηλίκων, αλλά και μια εστία, όπου συμβιώνουν διαφορετικές προσωπικότητες (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

Η σχολική τάξη συγκροτείται από ένα κοινωνικό σύνολο που αποτελείται από μαθητές και από τον εκπαιδευτικό της, η οποία είναι ενεργή σε έναν συγκεκριμένο χώρο με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, σύμφωνα με τους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος και το οργανωτικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία της (Ματσαγούρας, 2003α).

Είναι εμφανές ότι για να πραγματοποιηθούν οι πλατύτεροι σκοποί αλλά και οι εξειδικευμένοι στόχοι της όλης διαδικασίας της διδασκαλίας, αυτοί πρέπει να εξελιχθούν μέσα σε ένα χώρο ασφαλές και σε ένα πλαίσιο συναισθηματικά ώριμο, τέτοιο, ώστε να δημιουργείται θετικό κλίμα στην τάξη, ενός κλίματος συνεργασίας που να ευνοεί τη μάθηση, και να προδιαθέτει θετικά τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα τους μαθητές (Μπαμπάλης, 2012· Τριλιανός, 2013· Ματσαγούρας, 2003α).

Ο πιο βασικός ορισμός, που αναφέρεται στη διαχείριση της σχολικής τάξης (Djigic & Stojiljkovic, 2012) αναφέρεται στις συνολικές ενέργειες του δασκάλου, που σκοπεύουν στη διάπλαση ενός ασφαλούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και δημιουργεί ατομικές δεξιότητες και κίνητρα στους μαθητές για απόκτηση γνώσεων. Παράλληλα, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές και στις συμπεριφορές, που τις καθορίζουν. Η ίδια η προσωπικότητα και οι προσωπικές δεξιότητες του μαθητή συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού κλίματος μέσα στην τάξη.

Η έρευνα των Djigic & Stojiljkovic (2012) αφιερώνει ένα μεγάλο μέρος του θεωρητικού της πλαισίου στα χαρακτηριστικά ενός «καλού» εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που αναφέρονται στην ευγένεια, την καλοσύνη, τη δημοκρατική συμπεριφορά και τη θερμή στάση απέναντι στους μαθητές. Η θετική του σκέψη απέναντι στους ανθρώπους και στη ζωή, η προσωπική του ενασχόληση με ποικίλα ενδιαφέροντα αλλά και η συστηματική απόκτηση γνώσεων επί του αντικειμένου του αποτελούν βασικά εφόδια για τον επαρκή - καλό εκπαιδευτικό.

Αναφορικά με τη συμπεριφορά προς τους μαθητές είναι αποτελεσματικό να δείχνει κατανόηση, διάθεση για παροχή βοήθειας, ικανότητα για τη διαχείριση ποικίλων ζητημάτων, που προκύπτουν και ειλικρινές χιούμορ (Bjekic, 1999). Επίσης είναι απαραίτητο να είναι συναισθηματικά σταθερός και να διατηρεί τον αυτοέλεγχό του (Handley 1973). Για να μπορέσει να ανταποκριθεί σε όλους αυτούς τους ρόλους θα πρέπει να συνδυάζει τόσο παιδαγωγικές δεξιότητες και γνώσεις όσο και δεξιότητες κοινωνικές και επικοινωνίας.

4.2. Σχολική βία, παραβατικότητα και διαχείριση από τον εκπαιδευτικό.

Σε νομικό επίπεδο η παραβατικότητα ορίζεται από επιθετικές και επιβλαβείς ενέργειες ενός ατόμου προς τους άλλους, οι οποίες καταστέλλονται ή τιμωρούνται νομικά. Στην πραγματικότητα η παραπτωματικότητα ξεπερνά το δικαστικό πλαίσιο. Πρόκειται για σύνθετες συμπεριφορές, πολυπαραγοντικές, οι οποίες εκφράζονται με την παραβίαση των κοινωνικών κανόνων και απαγορεύσεων και των οποίων η σημασία ποικίλει.

Η παραβατικότητα εκφράζει την αποκλίνουσα και έκτροπη συμπεριφορά από το φυσιολογικό. Είναι η παραβίαση τυπικών και άτυπων κανόνων. Συσχετίζεται με την προσωπικότητα του ατόμου, τους οικογενειακούς δεσμούς και την έλλειψη ορίων. Εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της εφηβείας, έχει αντιδραστικό χαρακτήρα, κακόβουλη συμπεριφορά, έλλειψη συνεργασίας, είναι ένα επαναλαμβανόμενο μοντέλο συμπεριφοράς που συνήθως υποδεικνύει μια μορφή ψυχοπαθολογίας.

Πολλές έρευνες αναφέρουν ότι οι μαθησιακές συμπεριφορές επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, από τη θέσπιση, εκτέλεση και τήρηση συγκεκριμένων κανόνων, από τις τεχνικές και πρακτικές που συνδράμουν την οργάνωση του κάθε σχολείου. Όταν το σχολείο λειτουργεί με εποικοδομητικό τρόπο και αντιλαμβάνεται τις προσωπικές ιδιαιτερότητες των μαθητών αντιμετωπίζει λιγότερα προβλήματα απείθαρχης συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πιο

ευαισθητοποιημένοι και να διαθέτουν ικανότητες που να προσελκύουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον των παιδιών, να αξιοποιούν τεχνικές και μεθόδους ώστε να ενισχύουν τις πιθανές δυνάμεις τους. Επίσης, πρέπει να σχεδιάζουν τον τρόπο του μαθήματος με στόχο την επίδωξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών παρέχοντας σαφές κατευθύνσεις και κίνητρα. Η θετική διάθεση με την καταδεκτικότητα και κατανόηση προς τις αδυναμίες των παιδιών θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν την κάθε κατάσταση με υπομονή και αμεροληψία (Fontana, 1996: 68, 118).

Οι κανόνες και οι αξίες, άρα η καλλιέργεια μιας κουλτούρας συλλογικής σχολικής αποτελεσματικότητας έχει άμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών. Η ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα βελτίωσης των εκπαιδευτικών καθώς και της επίδοσης των μαθητών. Κάτι τέτοιο για να επιτευχθεί απαιτείται διαρκή προσπάθεια από όλα τα μέλη του σχολικού πλαισίου, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Το σχολείο εκείνο που προωθεί υψηλά ιδεώδη και πρότυπα και δημιουργεί ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης, ομαδικού κλίματος και αμοιβαίας συνεργασίας διευκολύνει την επίτευξη των κοινών στόχων (Busch, Macneil & Prater, 2009: 1-3).

Η διδασκαλία και η μάθηση συνδέεται στενά με τη διαχείριση και οργάνωση της τάξης. Είναι σημαντικό να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των δράσεων των εκπαιδευτικών που παρέχουν σαφείς κανόνες συμπεριφοράς στους μαθητές και να είναι σε θέση να συνεργαστούν και τα δύο μέλη για την τήρησή τους. Μια τάξη με ξεκάθαρους κανόνες προσφέρει στον εκπαιδευτικό ευκαιρίες για επαγγελματική ικανοποίηση και για τα παιδιά τη δυνατότητα να γνωρίσουν τις σωστές συνθήκες που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τις προσωπικές δυσκολίες που θα συναντήσουν. Τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να έχουν αυτοέλεγχο, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να ελέγχουν τις συμπεριφορές τους. Είναι καλό για τα παιδιά να γνωρίζουν για ποιο λόγο υπάρχουν κανόνες και να καταλαβαίνουν τη σημασία της εφαρμογής τους. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που πρέπει να ορίζουν τους κανόνες και τις διαδικασίες για να βοηθήσουν τους μαθητές τους να παραμείνουν εμπλεκόμενοι στο παραγωγικό τους έργο. Τόσο οι προληπτικές όσο και οι επανορθωτικές διαδικασίες συμβάλλουν στον περιορισμό της ανάρμοστης συμπεριφοράς (Wragg, 2003: 75-78, 84).

Επομένως το πιο βασικό καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να υπηρετεί τα ιδεώδη, τις αξίες και τους κανόνες συμπεριφοράς, που προάγουν τη δημοκρατική κοινωνία. Η διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών θα πρέπει να είναι ένας από τους βασικούς σκοπούς του

σχολείου, αν θέλουμε οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες και ικανότητες. Η καλή οργάνωση της τάξης, η οργάνωση της δραστηριοτήτων, η ομαδοποίηση των μαθητών ή αξιολόγηση και η ανταμοιβή τους, αποτελεί ακόμη έναν παράγοντα που συμβάλλει στην ενίσχυση των κινήτρων και των ενδιαφερόντων των παιδιών. (Μπρούζος, 2009: 69).

Οι καλές σχέσεις, που αναπτύσσονται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές της σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, όταν συνάδει με ένα σχολικό περιβάλλον καλό, τότε δημιουργούν θετικό ψυχολογικό κλίμα, καλή συνεργασία και η διδασκαλία διεξάγεται πιο εύκολα. Σε αντίθετη περίπτωση όταν διαταράσσεται η αρμονική συνύπαρξη των μελών, που μπορεί να οφείλεται στις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές, είτε στην αδυναμία επιβολής κανόνων και ορίων μέσα στην τάξη, ή στην απουσία ενός ευχάριστου και λειτουργικού χώρου, τότε δημιουργούνται αντιπαραθέσεις και διενέξεις ανάμεσα στα παιδιά αλλά και στον εκπαιδευτικό της τάξης. Οι συγκρούσεις είναι ανάλογες με το βαθμό των προβλημάτων αλλά και των αντιπαραθέσεων, που προκύπτουν.

Η κάθε συμπεριφορά ενός ατόμου επηρεάζεται από τα γεγονότα που εξελίσσονται και ανάλογα με τον τρόπο που εκδηλώνεται σε διάφορες περιστάσεις επιφέρει και τις αντίστοιχες συνέπειες (Woolfolk, 2007: 203). Τα προβλήματα στη συμπεριφορά αποτελούν μία εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, αλλά ταυτόχρονα δύσκολα προσδιορίσιμη έννοια στο χώρο της εκπαίδευσης (Ανδρέου & Γαλιώτου, χ.χ.: 38-39). Για να μπορέσουμε να αποσαφηνιστεί η πολύπλευρη έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς πρέπει να λάβουμε υπόψη κάποια χαρακτηριστικά. Ως πρόβλημα, λοιπόν, πρέπει να θεωρήσουμε «οποιαδήποτε ενέργεια, που εμφανίζεται σε μια μικρή ομάδα πληθυσμού, στην οποία ανήκει το άτομο για μεγάλο χρονικό διάστημα και επηρεάζει, έτσι, τη λειτουργικότητα του ίδιου του ατόμου ή της ομάδας, στην οποία ανήκει» (Κολιάδης, 2010: 39).

Η απείθαρχη συμπεριφορά μέσα στη αίθουσα του μαθήματος συνήθως οδηγείται σε σύγκρουση. Το βέβαιο είναι, ότι μετά τη παρατήρηση του εκπαιδευτικού, να μην δημιουργούνται καταστάσεις έντασης. Πρέπει ο εκπαιδευτικός, εκτός την εμφανή πλευρά του θέματος που μπορεί να είναι οι ανάρμοστες συμπεριφορές και οι πιθανές φωνές, να είναι σε θέση να εξετάζει τη βαθύτερη αιτία και να μπορεί με ψυχραιμία να αντιμετωπίζει την γενικότερη κατάσταση (Μπίκος, 2004: 36).

Οι πιο συνηθισμένες αταξίες αφορούν τη σχολική προσαρμογή και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Μερικές από αυτές για παράδειγμα είναι η ανάρμοστη συμπεριφορά ενός μαθητή

στη τάξη, οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, οι συζητήσεις στην ώρα του μαθήματος και γενικότερα όλες εκείνες οι συμπεριφορές, οι οποίες εμποδίζουν την ομαλή λειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2008: 278-282). Πέρα από τις αταξίες και τα μικροπροβλήματα που δημιουργούνται μέσα στην τάξη υπάρχουν και τα πιο σοβαρά προβλήματα, όπως είναι η ενδοσχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός. Πολλοί πιστεύουν πως τέτοια φαινόμενα βίαιης συμπεριφοράς αποτελούν φυσικό επακόλουθο της συμπεριφοράς των παιδιών, διότι αυτά τα πρότυπα υπάρχουν στην κοινωνία, στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, και τα προετοιμάζουν να αντιμετωπίζουν ανάλογες καταστάσεις βίας.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση της βίας και της επιθετικότητας στη σχολική τάξη. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό, πολλές φορές δεν έχει την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση από θεωρητικής και πρακτικής άποψης για την αντιμετώπιση του φαινομένου της βίας.

Το ίδιο το σχολείο μπορεί να δημιουργήσει κατάλληλες συνθήκες βίας στη σχολική τάξη, με τον τρόπο που λειτουργεί, τη γενική οργάνωση καθώς και με το χαρακτήρα και την ιδιουσγκρασία του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της τάξης, ο στερεότυπος χαρακτήρας των σχολικών προγραμμάτων, η απουσία ενδιαφέροντος για ότι συμβαίνει πέρα από τη σχολική τάξη καθώς και τα πρότυπα, που προτείνει το σχολείο έρχονται αντιμέτωπα με τα οικογενειακά πρότυπα. Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για την αντιμετώπιση φαινομένων βίας ή ενδοσχολικού εκφοβισμού. Στο επίπεδο της σχολικής κοινότητας οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να μεταβιβάσουν στους μαθητές αξίες και κανόνες που δε συνάδουν με τις αξίες και τις κανόνες της κοινωνικο-οικονομικής τάξης στην οποία ζουν στον πραγματικό κόσμο.

Παράλληλα, οι γνώσεις που μεταβιβάζουν στους μαθητές είναι τέτοιες που απαιτούν ένα θεωρητικό πλαίσιο και γνωστικό υπόβαθρο, το οποίο δεν κατέχουν όλοι οι μαθητές, με αποτέλεσμα η συγκεκριμένη γνώση να φαίνεται ξεκομμένη από την πραγματικότητα. Όλα αυτά προκαλούν σύγχυση στους μαθητές και πολλοί εκδηλώνουν τη σύγχυση αυτήν με βίαιη συμπεριφορά (Courtecuisse, Fortin, Μπεζέ, Pain & Selosse, 1998: 73). Παράλληλα η άγνοια, η έλλειψη ενδιαφέροντος από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, είτε από το σχολικό μπορεί να οδηγήσει το παιδί στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Η οικογένεια πρέπει να μάθει να διαχειρίζεται τέτοια θέματα, όταν προκύπτουν και όχι να παραμελεί ή να μην ενθαρρύνει. Κάποιες φορές η έλλειψη υποστήριξης από τους γονείς κλονίζει την ήδη αποδυναμωμένη σχέση ανάμεσα στο παιδί και στο γονέα. Επιπρόσθετοι παράγοντες, όπως το

διαζύγιο, θέματα παραμέλησης και σωματικής ή λεκτικής κακοποίησης των παιδιών από τους γονείς, μπορούν να προκαλέσουν εσωτερικές συγκρούσεις και ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς στην τάξη. (Βεγιάνη, 20011: 15).

Ένας άλλος παράγοντας που οδηγεί στην έξαρση της βίας είναι η αναπτυξιακή φάση της εφηβείας. Το άτομο σε αυτό το στάδιο της ζωής του, χαρακτηρίζεται από ξεσπάσματα, ασυγκινησία, αντιδραστική και εχθρική στάση προς τους άλλους, εναντίωση προς κάθε μορφή εξουσίας και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Οι προσδοκίες για επιτυχία του παιδιού από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από την οικογένεια, ενισχύει η αποθαρρύνει την αυτοεκτίμηση του παιδιού. Ο μαθητής που θεωρεί ότι αποτυγχάνει στο σχολείο, νιώθει προσωπική ανεπάρκεια και μπορεί να εκδηλώσει βίαιη και επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές που σημειώνουν υψηλή σχολική επίδοση. Ωστόσο η εσωστρέφεια του σχολείου σε συνδυασμό με την αποχή ενός μαθητή από δραστηριότητες τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος δημιουργούν επεισόδια βίαιης συμπεριφοράς. Τέλος, το φύλο, η σεξουαλική ταυτότητα, η εθνικότητα ή η καταγωγή είναι παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές και τους ωθούν σε συγκρούσεις, διαφωνίες αλλά και επεισόδια βίας και επιθετικότητας (Βεγιάνη, 20011: 15)

4.3. Ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας και παραβατικότητας.

Ο ρόλος του σχολείου δεν είναι μόνο η ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων και η απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών αλλά και η βιωματική ενσωμάτωση των γνώσεων μέσα από εμπειρίες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Ο μαθητής χρησιμοποιώντας το αποθεματικό των γνώσεων, που ήδη έχει, μαθαίνει νέα δεδομένα στηριζόμενος στα ήδη υπάρχοντα. Πέρα από τη γνώση σήμερα χρειάζονται και κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων καθώς και ανάπτυξη και εσωτερίκευση αξιών.

Η μάθηση είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η γνωστική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της διαλεκτικής διαδικασίας, όπου ένα παιδί μαθαίνει μέσα από τις εμπειρίες προβλημάτων και λύσεων που μοιράζεται με κάποιον άλλον καθώς, « όλες οι ανώτερες λειτουργίες ξεκινούν ως πραγματικές σχέσεις ανάμεσα στα άτομα» (Vygotsky, 1978).

Η επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά τόσο τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού όσο και την κοινωνικοποίηση και τη συμπεριφορά του. Ο διάλογος που

αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια μπορεί να συντελέσει στην απομείωση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας.

Σχολείο και οικογένεια οφείλουν να καλλιεργούν θετικές σχέσεις στα μέλη τους. Κάθε θετική σχέση δε μπορεί παρά να στηρίζεται στην αλήθεια. Η αναζήτηση της αλήθειας, της εξήγησης ενός φαινομένου, μπορεί να είναι μια επιστημονική αρχή αλλά δεν παύει παράλληλα να είναι και μια βαθιά ανθρώπινη αρχή, της εξήγησης των εσωτερικών μας φαινομένων.

Είναι στο χέρι της οικογένειας και του σχολείου, στο βαθμό που τους αναλογούν, να συνεισφέρουν στη μείωση των συγκρούσεων που παρατηρείται στα διάφορα περιβάλλοντα, ενισχύοντας την άσκηση και την εμπειρία με αρχές, δεξιότητες, νοοτροπίες όπως οι προαναφερόμενες και οι οποίες είναι κομμάτι της ίδια της γνώσης που αποκτά ο άνθρωπος. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε ένα αμφίδρομο πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας, το οποίο είναι σημαντικό όχι μόνο για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και για τη συμπεριφορά του και την κοινωνικοποίησή του (Γεωργίου, 2000 stop bullying, 2014).

Ο εκπαιδευτικός γίνεται ολοένα και περισσότερο εμπνευστής και καθοδηγητής παρά φορέας απλής αναμετάδοσης της υφιστάμενης γνώσης. Το σχολικό περιβάλλον όλο και περισσότερο λαμβάνει υπ' όψη του ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με το δικό του διαφοροποιημένο τρόπο και διαθέτει τη δικιά του προϋπάρχουσα γνώση. Πέρα από τις μαθησιακές ανάγκες πάνω απ' όλα πρέπει να υπερασπίσει το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών και να πραγματώσει τους παιδαγωγικούς σκοπούς της προάσπισης των ατομικών τους δικαιωμάτων, προάγοντας την ελευθερία και αυτονομία του ατόμου.

Από πολύ μικρή ηλικία οι άνθρωποι πρέπει να έχουν την εμπειρία, να νιώσουν, ότι χαίρουν εκτίμησης. Πολλοί θεωρούν την αυτοεκτίμηση ως το θεμελιώδες κίνητρο του ατόμου για την αυτοπραγμάτωση και εξέλιξη, για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής και για την ικανότητα επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και των γονέων τους (Παπάζογλου, 2014). Η αποδοχή του ατόμου είναι απαραίτητη για το αίσθημα ασφάλειας που πρέπει να αναχθεί στο παιδί και αυτό με τη σειρά του να νιώσει την απαραίτητη οικειότητα για να δράσει σύμφωνα με την επιθυμητή συμπεριφορά.

4.4. Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων παραβατικότητας.

Ο εκπαιδευτικός, για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, θα πρέπει να κατέχει ικανότητες και να αναπτύσσει δεξιότητες τέτοιες που θα τον βοηθούν στο να αντιλαμβάνεται τί ακριβώς συμβαίνει στην τάξη. Με την κρίση και τη στάση του, διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εικόνας που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους. Έπειτα μέσα από αυτή την εικόνα, ο μαθητής θα προσανατολιστεί προς τα ενδιαφέροντα του και θα προβεί σε κάποιες επιλογές που θα καθορίσουν το επαγγελματικό και κοινωνικό του μέλλον.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός είναι καλό να δημιουργεί θετικό ψυχολογικό κλίμα που θα διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και να παίρνει γρήγορα αποφάσεις, με σκοπό την αντιμετώπιση των διάφορων παραβατικών συμπεριφορών που μπορούν να συμβούν (Wragg, 2003: 103). Οι μαθητές με θετική εκτίμηση για τον εαυτό τους αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και συνήθως αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν και ταυτόχρονα διαθέτουν ισχυρότερους μηχανισμούς για να αντιμετωπίσουν και να υπομείνουν κάποιες καταστάσεις και είναι πιο ευτυχισμένοι και πιο αισιόδοξοι από αυτούς με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Οι τεχνικές και μέθοδοι πρόληψης φαινομένων παραβατικότητας πρέπει να γίνονται με τρόπο υποστηρικτικό και όχι καταπιεστικό. Κάθε τάξη πρέπει να διέπεται από ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού στη διαφορετικότητα των μελών της κάθε ομάδας. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να θέτει κανόνες για την ομαλή λειτουργία της τάξης, να παρέχει ευκαιρίες για την ατομική ανάπτυξη του κάθε μαθητή. Πρέπει στην κάθε ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών να γνωρίζει τις σωστές παρεμβάσεις έτσι ώστε να επαναφέρει την τάξη στην εύρυθμη λειτουργία της (Ανδρέου & Γαλιώτου, χ.χ.: 47-48).

Σημαντικό στοιχείο που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής τάξης είναι η πειθαρχία. Στην αρχή της χρονιάς, πρωταρχικό μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η καθιέρωση κανόνων για να προλάβει την εκδήλωση τυχόν αταξιών στην τάξη. Οι κανόνες εξασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης, εφόσον όλοι οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να τηρούν έναν κοινό κώδικα συμπεριφοράς. Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσεται η συλλογική ευθύνη στα παιδιά και όλοι αισθάνονται ίσοι (Αναγνωστοπούλου, 2008: 83).

Οι ειδικοί ισχυρίζονται ότι η πρόληψη είναι πιο σημαντική από την αντιμετώπιση. Στην πρόληψη της πειθαρχίας, σημαντικό ρόλο παίζει το γενικότερο περιβάλλον του σχολείου, οι κανονισμοί λειτουργίας του, το κλίμα που επικρατεί μεταξύ των σχέσεων των μελών του σχολείου, η ηγετική στάση και το όραμα του Διευθυντή, ο κοινός στόχος και οι κοινές προσδοκίες του προσωπικού του σχολείου.

Σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών για την πρόληψη απείθαρχης συμπεριφοράς, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του μαθητή, στην αυτονομία του, στην παροχή κινήτρων, στην ενθάρρυνση και στις αμοιβές, στην αποφυγή των τιμωριών και στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές.

Έτσι, θα είναι δυνατή η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και συζήτησης των προβλημάτων των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και η διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους. Απαραίτητα χαρακτηριστικά μιας σχολικής τάξης για την ύπαρξη ομαλής λειτουργίας είναι η συμμόρφωση των μαθητών με τους κανόνες της, η συναίνεση και η διαπραγμάτευση, η συνοχή και ομοιογένεια που παρουσιάζει η σχολική τάξη και η συνεργασία των μαθητών.

Η συμμόρφωση των μαθητών με τους κανόνες της τάξης και γενικά με το περιβάλλον της αποβλέπει σε ένα αποτέλεσμα, το οποίο θα πρέπει να είναι κοινωνικά αποδεκτό και να προετοιμάζει τους μαθητές ως μελλοντικούς πολίτες της κοινωνίας. Παράλληλα, η συναίνεση και η διαπραγμάτευση είναι στάσεις που αποσκοπούν στο κοινό καλό των μαθητών και του εκπαιδευτικού της τάξης και στοχεύουν στην πραγμάτωση των συμφερόντων και των κοινών τους στόχων. Τέλος, οι τρεις αυτές τεχνικές, δίνουν στην τάξη τη δυναμική της ομάδας και δημιουργούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Αναγνωστοπούλου, 2005: 47-48,102-103)

Βασική αποστολή του εκπαιδευτικού είναι να επιτύχει τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιτύχουν την αρμονία, διατηρώντας τη συνεργασία, παρόλο που η τάξη είναι απρόβλεπτη και η αποστολή αυτήν ιδιαίτερα δύσκολη. Για την εξασφάλιση της συνεργασίας πρέπει να σχεδιάζουν ενδιαφέρον δραστηριότητες, οι οποίες θα προωθούν την εμπλοκή όλων των μαθητών. Βασική προϋπόθεση είναι να έχει στη διάθεση του ο εκπαιδευτικός τα κατάλληλα μέσα και υλικά. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να κατέχει δεξιότητες διαχείρισης της τάξης και να προβλέπει τυχόν προβλήματα που μπορούν να προκύψουν (Woolfolk, 2007: 396).

Η διαχείριση των παραβατικών συμπεριφορών απαιτεί ειδικές δεξιότητες από τον εκπαιδευτικό. Αυτές μπορεί να τις κατέχει ήδη ο εκπαιδευτικός ή μπορεί να τις διδαχθεί

αργότερα και να τις καλλιεργήσει με τον καιρό. Οι συγκρούσεις δεν λειτουργούν πάντα ως αρνητικό φαινόμενο, αλλά μπορούν να αποτελέσουν και μια εποικοδομητική εμπειρία, ανάλογα με τον τρόπο διαχείρισής τους (Κολιάδης, 2010: 260). Επομένως, όταν οι συγκρουσιακές καταστάσεις αντιμετωπίζονται με τη χρήση κατάλληλων δεξιοτήτων, τότε η ενέργεια των μελών της τάξης και ο χρόνος της μαθησιακής διαδικασίας έχουν αποτελεσματική δράση στα υποκείμενα. Αυτό συμβαίνει, γιατί η αντιμετώπιση δεν αποσκοπεί μόνο στην απλή εξάλειψη των συγκρούσεων, αλλά και στην δημιουργική αντιμετώπιση τους (Μαυραντζά, 2011: 148).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

5.1. Ρόλος και επίδραση

Η διδασκαλία είναι μια πράξη συναισθηματική. Είναι καθημερινή αλληλεπίδραση με παιδιά και εφήβους. Τα συναισθήματα φαίνεται να βρίσκονται στο επίκεντρο της διδασκαλίας και της ζωής του εκπαιδευτικού. Είναι σαν αόρατα κύματα που βρίσκονται σε λειτουργία καθ' όλη την ώρα του μαθήματος. Άλλοτε η χρήση τους μπορεί να είναι ωφέλιμη και άλλοτε επώδυνη. Τα θετικά συναισθήματα σχετίζονται με την μαθητοκεντρική προσέγγιση ενώ τα αρνητικά με τις μεταβατικές προσεγγίσεις. Τα συναισθήματα φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη, είναι ενσωματωμένα στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις ακόμη και στη διδασκαλία.

Η έρευνα του Hargreaves (2000), ερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους. Σε αυτή την έρευνα εισάγονται έννοιες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη και συναισθηματική κατανόηση. Συμμετείχαν 53 εκπαιδευτικοί από 15 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με συνεντεύξεις και σημειώθηκαν οι διαφορές που εντοπίστηκαν σε όλες τις συναισθηματικές πτυχές. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέφεραν ότι στα μικρά παιδιά του δημοτικού εμφανίζεται μια πιο ουσιαστική και φιλική σχέση η οποία προκαλεί μεγαλύτερη συναισθηματική φόρτιση ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχει μεγαλύτερη συναισθηματική απόσταση και οι διδάσκοντες εκλαμβάνουν το συναίσθημα ως εισβολή. Αυτή η απόσταση δημιουργεί δυσκολία στην αντίληψη των συναισθημάτων και των δύο πλευρών, μαθητή με εκπαιδευτικό, και φυσικά έχει σημαντική επίπτωση στο επίπεδο και στην ποιότητα του μαθήματος.

Μια άλλη έρευνα εξίσου σημαντική είναι εκείνη των Saka & Surmeli (2010), η οποία εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Η ικανότητα για επικοινωνία αποτελεί το θεμέλιο λίθο όλων των κοινωνικών δεξιοτήτων. Στους εκπαιδευτικούς, η ικανότητα επικοινωνίας είναι εκείνη που ξεχωρίζει τους αστέρες των επιδόσεων από αυτούς με τις μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις. Στην έρευνα αυτή φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν αυξημένη την ικανότητα της επικοινωνίας. Η αποτελεσματική δεξιότητα της επικοινωνίας αποτελεί το βασικότερο στοιχείο της εικόνας ενός εκπαιδευτικού με υψηλές επιδόσεις. Αυτό υποστηρίζεται και από την αντίστοιχη μελέτη των Gursimek et al. (2008), οι οποίοι ασχολήθηκαν με τη σχέση της συναισθηματικής

νοημοσύνης και της δεξιότητας της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού. Στην έρευνα πήραν μέρος 200 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναμφισβήτητα από την έρευνα αναδείχθηκε μια δυνατή σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επικοινωνιακής ικανότητας. Η συναισθηματική στήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί μέσω της δεξιότητας της επικοινωνίας διαμορφώνει θετικές σχέσεις με τους μαθητές, προϋπόθεση που ευνοεί την μάθηση.

Πολύ διαφωτιστική είναι και η έρευνα των Birol et al. (2009). Μελετούν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη διαχείριση της επίδοσης. Συμμετείχαν 850 καθηγητές από 17 σχολεία. Τα στοιχεία της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων και των συναισθηματικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν υψηλότερα επίπεδα όσον αφορά τον τρόπο που διαχειρίζονται τα συναισθήματα στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη. Επίσης οι γυναίκες ήταν περισσότερο ικανές στην ενσυναίσθηση. Τα δεδομένα έδειξαν ότι οι γυναίκες πράγματι είχαν την τάση να βιώνουν αυτό το αυθόρμητο ταίριασμα των συναισθημάτων με τους μαθητές περισσότερο από τους άνδρες.

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει βρεθεί να έχει θετική σχέση με την επαγγελματική επιτυχία του ατόμου, την επίλυση των συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο, την ομαδική εργασία (Goleman, 2000). Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως έχει διαμορφωθεί σε εκπαιδευτικά πλαίσια, επιχειρεί να περιγράψει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές. Έχει βρεθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική στην διαμόρφωση θετικών σχέσεων με τους μαθητές. Οι μαθητές, εκτός την ανάπτυξη στο διανοητικό τους επίπεδο, οφείλουν να καλλιεργήσουν και το συναισθηματικό και κοινωνικό τους προφίλ. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν στους μαθητές αυτές τις δεξιότητες. Διαδικασίες απόκτησης δεξιοτήτων όπως η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, η λήψη υπεύθυνων αποφάσεων, η διαμόρφωση θετικών αλληλεπιδράσεων και χειρισμού δύσκολων καταστάσεων με αποτελεσματικό τρόπο (Fredericks & Resnik, 2003). Οι έρευνες αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη είχαν και μαθητές με καλύτερους βαθμούς. Ακόμη, αναφέρεται η συνεισφορά του περιβάλλοντος διδασκαλίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ανάπτυξη της αυτό-εκτίμησης των μαθητών, της αίσθησης της συμμετοχής και της υπευθυνότητας των μαθητών (Olweus, 2001).

Έρευνες στην Ελλάδα έδειξαν ξεκάθαρα σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο χώρο της εργασίας, την υποστήριξη εσωτερικών κινήτρων εργασίας και την αποτελεσματικότητά τους (Jordanoglou, 2007). Με τη λογική πως η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των μαθητών, διευκολύνει στο χειρισμό των καταστάσεων αλλά και στην επίδοσή τους (Lee & Barnard, 1999). Είναι σε όλους γνωστό ότι πέρα από τη ποιότητα της διδασκαλίας, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές που χρησιμοποιούνται στη τάξη, οι συναισθηματικές και δεξιότητες που αναπτύσσονται στην τάξη διαδραματίζουν βασικό ρόλο στο συναισθηματικό προφίλ του μαθητή για την μετέπειτα ζωή του (Murray & Greenberg, 2000).

5.2. Συναισθηματική νοημοσύνη και η ρύθμιση συναισθήματος στο σχολικό χώρο

Οι έρευνες που μελετούν τις συναισθηματικές δεξιότητες στην εργασία των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες (Brackett, et al., 2008), παρόλο που φαίνεται ότι αυτές έχουν σημαντική επίδραση στο συναίσθημα και στα κίνητρά τους. Με την παρουσίαση αυτής της έρευνας επιχειρείται να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και κυρίως της ρύθμισης συναισθήματος των εκπαιδευτικών στην εργασία τους.

Η μέγιστη πράξη προσωπικής ευθύνης στην εργασία μπορεί να είναι ο έλεγχος της δικής μας ψυχικής κατάστασης. Η διάθεση ασκεί μεγάλη δύναμη στη σκέψη, τη μνήμη και την αντίληψη. Η αντίσταση σε αυτό το τυρρηνικό χαρακτηριστικό της διάθεσης είναι καθοριστική για την ικανότητα μας να εργαζόμαστε παραγωγικά. Αναδεικνύεται μέσα από έρευνες ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών ωφελούν την αποδοτικότητα στην εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν ισχυρά θετικά συναισθήματα είναι πιο πιθανό να επηρεάσουν θετικά προς την επιθυμητή κατεύθυνση τους συναδέλφους τους αλλά και τους μαθητές τους. Οι ίδιοι είναι πιο αρεστοί και με αυτά τα θετικά στοιχεία συμβάλλουν στην επικάλυψη των όποιων μειονεκτημάτων και ελλειμμάτων τους στα μάτια των άλλων. Επίσης, με αυτή τη θετικότητα τους, αποβλέπουν συνεχώς την βελτίωση και συνειδητοποιούν ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στις τεχνικές που χρησιμοποιούν, στη διαχείριση της τάξης και στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών με τους μαθητές τους.

Μέσα από έρευνες που έγιναν καθίσταται σαφές ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανές στην ενσυναίσθηση, είναι δηλαδή πιο ευαίσθητες σε ότι αφορά την αντίληψη, κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων, ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί φέρονται ως πιο ικανοί στον έλεγχο των συναισθημάτων τους και είναι πιο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία ρυθμίζουν περισσότερο το συναίσθημά τους και αποφεύγουν λιγότερο τη σύγκριση με τους συναδέλφους τους

Η αντίληψη και η σωστή έκφραση των συναισθημάτων σχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό της εκπλήρωσης των στόχων ενός έργου. Η λογική ρύθμιση και διαχείριση του συναισθήματος συμβάλουν στη ψυχική ευεξία του ατόμου. Οι συναισθηματικές αυτές δεξιότητες βοηθούν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επειδή προσανατολίζονται περισσότερο στο καθήκον τους, να εκπαιδεύουν τους μαθητές τους με περισσότερες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλές συναισθηματικές δεξιότητες όχι μόνο παρωθούνται στη συνεχή βελτίωση στο διδακτικό τους έργο και κατ' επέκταση σε θετικές συμπεριφορές (Retelsdorf & Günther, 2011), αλλά επιπλέον αισθάνονται ότι έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους ως εκπαιδευτικοί (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001)

Παρόμοια έρευνα αναφέρει ότι η διαχείριση και ρύθμιση των συναισθημάτων σχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις της αυτοβελτίωσης, εύρημα που καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που ρυθμίζουν καλύτερα το συναίσθημά τους πιθανόν να έχουν περισσότερη αισιοδοξία και αυτοπεποίθηση, να προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες και να θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί και αποδοτικοί μέσα στην τάξη. Εξάλλου, τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας σε καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Sarkhosh & Rezaee, 2014) και οπωσδήποτε υποδεικνύουν την ανάγκη να γίνουν και άλλες έρευνες με Έλληνες εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω, αν η ρύθμιση των συναισθημάτων καθίσταται ωφέλιμη στο εκπαιδευτικό έργο.

Επιπλέον, οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα ρύθμισης του συναισθήματος από τους νεώτερους συναδέλφους τους, εύρημα που συνάδει με αποτελέσματα από πρόσφατη έρευνα σε εκπαιδευτικούς (Ghanizadeh & Moafian, 2010), όπου βρέθηκαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και της εμπειρίας τους, πράγμα που υποδηλώνει ένα πολύ σημαντικό

χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτό του ότι αυξάνεται με την ηλικία και την ωριμότητα.. Αυτό εξάλλου το εύρημα ενισχύει τον ισχυρισμό ότι η συναισθηματική νοημοσύνη καλλιεργείται μέσω της μάθησης και της εμπειρίας (Goleman, 1996) και βελτιώνεται μέσω της εξάσκησης και του προγραμματισμού (Bar-On, 2006).

5.3. Παραβατικότητα, σχολικά προβλήματα, ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης

Τα σχολεία αποτελούν έναν από τα πιο δύσκολους χώρους εργασίας, ενώ η διδασκαλία θεωρείται μία από τις πιο απαιτητικές δεξιότητες (Borg, Riding, & Falzon, 1991· Kyriakou & Sutcliffe, 1978). Και αυτό επειδή οι εκπαιδευτικοί καθημερινά αντιμετωπίζουν ποικίλης φύσεως ζητήματα στην εργασία τους όπως μαθητές που δημιουργούν προβληματικές συμπεριφορές, αγχωτικές καταστάσεις εξαιτίας του φόρτου της δουλειάς τους, υπερβολικές φιλοδοξίες από τους γονείς, παράλογες απατήσεις από του διευθυντές. Όλα αυτά τους κάνουν να βιώνουν έντονες συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις και αντιμετωπίζουν ένα μεγαλύτερο αριθμό από συναισθηματικές πιέσεις, σε σύγκριση με τους περισσότερους άλλους επαγγελματίες (Brotheridge & Grandey, 2002). Ως εκ τούτου, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη τις συναισθηματικές δεξιότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hawkey, 2006).

Δεδομένου ότι η εργασία των εκπαιδευτικών είναι άξια μελέτης από μόνη της, επειδή επηρεάζει τους μαθητές και, ως εκ τούτου, τις διαδικασίες, τα αποτελέσματα και την ποιότητα της μάθησης (Butler & Shibaz, 2008), οι ερευνητές έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στο συναίσθημα των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Επίσης, πρόσφατες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τα κίνητρα συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών στη διαδικασία και εκτέλεση της διδασκαλίας. Τα παραδοσιακά κίνητρα αποδεικνύονται ανεπαρκή όταν το θέμα είναι να ενεργοποιηθούν οι άνθρωποι ώστε να έχουν τις καλύτερες δυνατές επιδόσεις. Για να φθάσει η επίδοση στο μέγιστο, οι άνθρωποι πρέπει να αγαπούν αυτό που κάνουν και να αντλούν ευχαρίστηση από την εκτέλεση του. Αποδεικνύεται από έρευνες ότι οι εκπαιδευτικοί αγαπούν τη φύση της δουλειάς τους, δεν είναι απλώς υπάλληλοι αλλά εκτελούν λειτούργημα. Αυτό το συναίσθημα της αγάπης συμβάλει στην επιτυχή υλοποίηση και στη λειτουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών (Papaioannou & Christodoulidis, 2007).

Το μοντέλο των συναισθηματικών ικανοτήτων του Goleman περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και είκοσι πέντε συναισθηματικές δεξιότητες. Κανείς από εμάς δεν είναι τέλειος σε όλα, αναπόφευκτα έχουμε ένα προφίλ ισχυρών και αδύνατων σημείων. Τα συστατικά για τη διακεκριμένη επίδοση απαιτούν να είμαστε δυνατοί μόνο σε μερικές από αυτές τις ικανότητες, κατά κανόνα σε έξι, ενώ τα ισχυρά μας σημεία πρέπει να είναι μοιρασμένα και στις πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Με άλλα λόγια, υπάρχουν πολλά μονοπάτια που οδηγούν στην υπεροχή. Οι κατηγορίες της συναισθηματικής νοημοσύνης οικοδομούνται η μια πάνω στην άλλη. Για παράδειγμα, η αυτεπίγνωση είναι σημαντική για την ρύθμιση του συναισθήματος και την ενσυναίσθηση, ενώ η αυτορύθμιση και η αυτοεπίγνωση συμβάλουν στην απόκτηση κινήτρων. Το να έχει κανείς μια βασική ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης δεν του εγγυάται ότι θα επιδείξει και τις σχετικές δεξιότητες, όπως είναι η συνεργασία-διδασκαλία με τους μαθητές ή ηγεσία-καθοδήγηση και εκπαίδευση μαθητών. Παράγοντες όπως το κλίμα του σχολικού περιβάλλοντος ή το ενδιαφέρον-κίνητρο ενός εκπαιδευτικού για την εργασία του θα καθορίσουν επίσης αν θα εκδηλωθεί η συγκεκριμένη ικανότητα. Επίσης πιστεύουμε ότι θα είναι δύσκολη η εκδήλωση αυτής της ικανότητας, αν στο περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται ο εκπαιδευτικός, εμφανίζονται σχολικά προβλήματα και παραβατικές συμπεριφορές από πλευράς των μαθητών.

Η συμπεριφορά των μαθητών που δημιουργεί πρόβλημα στην όλη διαδικασία της διδασκαλίας μέσα στη τάξη δεν είναι παρά μια τεχνική που εφαρμόζουν για να δείξουν με αυτό τον τρόπο την δυσαρέσκεια τους, νοσταλγούν την μαθητοκεντρική προσέγγιση του μαθήματος. Επιθυμούν μια πιο ουσιαστική σχέση με τον εκπαιδευτικό πέρα από την εκπαίδευση της γνωστικής ικανότητας. Επιδιώκουν να μάθουν πιο σημαντικές δεξιότητες κυρίως κοινωνικές, εκείνες που θα τους βοηθήσουν στην πορεία και εξέλιξη της ζωής τους (Estrela, 1986).

Το φαινόμενο των προβληματικών συμπεριφορών και η αντιμετώπιση του είναι ένα σοβαρό θέμα στη σύγχρονη παιδαγωγική. Με τον όρο αντιμετώπιση νοείται το σύνολο των μεθόδων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει την οποιαδήποτε συμπεριφορά που δεν συμβάλει στην ομαλή πορεία του μαθήματος. Είναι εκείνοι οι απείθαρχοι μαθητές που παραβιάζουν τους κανόνες της τάξης. Η αντιμετώπιση της απείθαρχης συμπεριφοράς θεωρείται ένα από τα πιο δύσκολα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί. Δυστυχώς, τα τελευταία χρόνια, τα προβλήματα αυτά

αυξάνονται και απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, πρωτοποριακές τεχνικές και μεθόδους, κατά συνέπεια ειδική αντιμετώπιση.

Οι αιτίες της απείθαρχης συμπεριφοράς μπορεί να είναι παθολογικοί παράγοντες ή να είναι κοινωνικοί παράγοντες. Οι παθολογικοί παράγοντες μπορεί να αφορούν υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, χαμηλή νοημοσύνη, συναισθηματικές διαταραχές δηλαδή γενετικής φύσεως. Οι κοινωνικοί παράγοντες μπορεί να οφείλονται σε ένα διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον με οικονομικά προβλήματα, γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακές συγκρούσεις αλλά και ένα σχολικό περιβάλλον που δεν είναι προσαρμόσιμο στις ιδιαιτερότητες των συγκεκριμένων μαθητών (Παπαθεμελής, 2005, Miller, 2002).

Επίσης ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα συμπεριφοράς που ανέδειξε η εκπαιδευτική έρευνα την τελευταία και πλέον δεκαετία είναι το φαινόμενο της σχολικής βίας. Μαθητές και εκπαιδευτικοί δέχονται καθημερινά μορφές βίαιης συμπεριφοράς. Τέτοια φαινόμενα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με περισσότερη προσοχή, ως σημαντικά κοινωνικά προβλήματα που δεν αφορούν μόνον τους εμπλεκόμενους αλλά όλη τη σχολική μονάδα (Olweus, D., 2009).

Ο Mayer (1995) παραθέτει στοιχεία που υποστηρίζουν την άποψη ότι η προσπάθεια αποσαφήνισης των κανόνων και της πολιτικής πειθαρχίας που ακολουθείται στο χώρο του σχολείου, η ενίσχυση των εκπαιδευτικών με συναισθηματικές δεξιότητες και πρωτοποριακές τεχνικές και μεθόδους καθώς και η ανταπόκριση στις ιδιαιτερότητες των μαθητών με τη χρήση κατάλληλου υλικού έχει σαν αποτέλεσμα την μείωση των προβληματικών συμπεριφορών. Σε συνδυασμό με τις κατάλληλες πρακτικές συμβάλουν στη βελτίωση της συγκέντρωσης των μαθητών. Επίσης έχει παρατηρηθεί βελτίωση της ποιότητάς της εκπαίδευσης αύξηση θετικών συναισθημάτων στο σχολικό πλαίσιο και δημιουργία θετικότερου κλίματος στην τάξη, ενός κλίματος συνεργασίας που ευνοεί τη μάθηση. Ανάλογη έρευνα των Gold και Mann (1982) έδειξε ότι, με την εξατομίκευση του προγράμματος και την παροχή ενισχυτών στους μαθητές, υπήρξε σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά των παιδιών και στη σχολική τους απόδοση.

Στα θετικά της λειτουργικής προσέγγισης, ο Mayer (1995) σημειώνει την μείωση του ποσοστού των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο (ακόμα και μεταξύ των φτωχών μαθητών και εκείνων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, αλλά και εκείνων που παρακολουθούν χαμηλότερες αναλογικά με την ηλικία τους τάξεις) και την αύξηση του

ποσοστού των μαθητών που ανταποκρίνονται στις εργασίες που τους ανατίθενται από το σχολείο, αλλά και την αύξηση των θετικών σχολίων από εκπαιδευτικούς. Ο περιορισμός του τιμωρητικού χαρακτήρα του σχολείου και η αύξηση των θετικών ενισχύσεων που αυτό παρέχει στους μαθητές είναι ίσως ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα της σχολικής ζωής και ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει επιπτώσεις στις εργασιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών (Kafetsios & Zampetakis, 2008·Kafetsios, Nezlek & Vassiou, 2011), θα ήταν σημαντικό τα σχολεία να δώσουν έμφαση σε παράγοντες του σχολικού κλίματος και σε ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, ικανότητες ικανές και απαραίτητες για να ξεπερνούν τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολικό πλαίσιο (Cicchetti, 2003· Luthar, 2006· Masten, 2001· Rutter, 2000). Οι συναισθηματικοί ευφυείς εκπαιδευτικοί διαθέτουν γνωρίσματα όπως αυτοπεποίθηση, χιούμορ, ικανότητα διαχείρισης συναισθήματος, υπομονή και επιμονή, επιθυμία αυτοβελτίωσης, θετική διάθεση και αισιοδοξία, αποτελεσματικές διδακτικές ικανότητες, προσαρμοστικότητα, αναζήτηση βοήθειας, διαπροσωπικές ικανότητες, αποδοχή λάθους και δημιουργία υποστηρικτικών σχέσεων.

Έρευνες έχουν δείξει (Ghanizadeh & Moafian, 2010) ότι, όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο επιτυχημένοι είναι αυτοί στην εργασίας τους και επιδεικνύουν εξαιρετική απόδοση. γιατί εκφράζουν υψηλή ενσυναίσθηση και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες.

Το θετικό σχολικό κλίμα επιδρά στη μάθηση και στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και συντελεί στην αύξηση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Επηρεάζει την ψυχική διάθεση και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου και γενικά την απόδοση τους (Πασιαρδή, 2001).

Έρευνα (Βάσιου, Α., Ιορδανίδης Γ., Νέστορα, Ι., 2017) αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται μεταξύ τους, συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων, εφαρμόζουν καινοτομίες και έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, μπορούν να ξεπεράσουν δύσκολες καταστάσεις όπως σχολικά προβλήματα και έχουν καλύτερη αντιμετώπιση της μαθητικής παραβατικότητας. Φαίνεται ότι το σχολικό κλίμα που καλλιεργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις, συμμετοχικότητα και καινοτομία θωρακίζει ψυχικά τους εκπαιδευτικούς.

Η πρόληψη και αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολικό πλαίσιο πρέπει να αποτελεί στόχο και σκοπό της όλης εκπαιδευτικής κοινότητας. Αν η ανάπτυξη του χαρακτήρα είναι ο θεμέλιος λίθος των δημοκρατικών κοινωνιών, αναλογιστείτε με πόσους τρόπους η συναισθηματική νοημοσύνη στηρίζει όλο το οικοδόμημα. Τα σχολεία παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην καλλιέργεια του χαρακτήρα, ενσταλάζοντας αυτοπειθαρχία και ενσυναίσθηση, οι οποίες με τη σειρά τους επιτρέπουν την ειλικρινή αφοσίωση στις πολιτικές και ηθικές αξίες. Η ουσιαστική χρήση των τεχνικών πρόληψης και αντιμετώπισης της απείθαρχης συμπεριφοράς θα αναπτύξει μία τάση εξέλιξης που θα συμβάλει στην μείωση της έντασης του φαινομένου ύπαρξης προβληματικών καταστάσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

5.4. Ερευνητικά δεδομένα

Έρευνα (Tok, et al., 2013) αποκάλυψε ότι η παραβατική συμπεριφορά συνδέεται με το προφίλ μαθητή που έχει χαμηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης και επίσης η διαχείριση τάξης με κυρίαρχο στοιχείο τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση συνδέεται με εκπαιδευτικούς που έχουν χαμηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης. Ακόμη η έρευνα αποκάλυψε ότι υπάρχει μεγάλη σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της μαθητοκεντρικής προσέγγισης που εφαρμόζεται μέσα στη τάξη.

Βασικός και ιδιαίτερα βοηθητικός παράγοντας για τη διαχείριση της τάξης είναι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού. Ο συναισθηματικά νοήμων εκπαιδευτικός είναι σε θέση να βοηθήσει στην προσαρμογή και τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών στο περιβάλλον της τάξης, στις κοινωνικές τους σχέσεις, και στην ανθεκτικότητά τους στο στρες (Hosotani, 2011)

Βασική προϋπόθεση του μετασχηματισμού του σχολείου σε ένα σχολείο ποιότητας είναι η εφαρμογή εναλλακτικών ψυχοπαιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών. Στόχοι είναι η καλλιέργεια ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και η ενίσχυση των δεσμών μεταξύ των μαθητών/τριών, η αναβάθμιση του παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη, η ανάπτυξη προσωπικών-δημιουργικών δεξιοτήτων και η προώθηση του συνεργατικού και ομαδικού πνεύματος με ταυτόχρονη παρότρυνση και υποστήριξη των γονέων για ενεργό συμμετοχή και συνεργασία με το σχολείο σε διάφορα επίπεδα και δραστηριότητες που σχετίζονται, όχι μόνο με τις μαθησιακές, αλλά και με τις συναισθηματικές, ψυχοκοινωνικές «επιδόσεις» των παιδιών τους.

Γνωρίζοντας ότι οι περιορισμένες σχολικές επιτυχίες τείνουν να αποτελούν σημαντικό παράγοντα ρίσκου για προβληματική συμπεριφορά, η διδασκαλία συναισθηματικών δεξιοτήτων και συναισθηματικής παιδείας μπορούν να αξιοποιηθούν για την αντιμετώπιση αυτής της μορφής συμπεριφορών (Ciarrrochi, 2001). Καθώς ένας από τους κύριους σκοπούς του σχολείου είναι η προώθηση του κοινωνικού ανταγωνισμού και η αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς, τα σχολεία αποτελούν το ιδανικότερο μέρος πρόληψης.

Μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι τόσο σημαντικές όσο και οι ακαδημαϊκές. (Maurice & Harriett, 2006). Για τον Goleman, τα σχολεία αποτελούν έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης κοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών, που μπορεί να προβληματίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες. Αυτό συμβαίνει καθώς αποτελούν έναν από τους βασικούς διαμορφωτικούς παράγοντες αναφορικά με την κοινωνικοποίηση των πολιτών. Η διδασκαλία και η καλλιέργεια των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών μπορεί να πραγματοποιηθεί με την ενσωμάτωση συναισθηματικής παιδείας στο ωρολόγιο πρόγραμμα και με τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που θα αποσκοπεί στην ανάπτυξη και εφαρμογή συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Έρευνα (Edobor, O., Ebiye, D., 2017) αποκάλυψε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συνδέεται με το δείκτη πρόβλεψης παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Άτομα με υψηλό δείκτη ικανότητας στη διαχείριση των συναισθημάτων τους έχουν λιγότερες πιθανότητες να χάσουν τον αυτοέλεγχό τους, εκφράζουν τα συναισθήματα τους στις κατάλληλες περιστάσεις με τον καλύτερο τρόπο, πετυχαίνοντας το μεγαλύτερο δυνατό όφελος.

Ο Yin (2015) χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς «συναισθηματικούς εργάτες» και αναφέρει ότι συχνά οφείλουν να υπομένουν τις συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας τους και να ρυθμίζουν οι ίδιοι τα συναισθήματά τους, ώστε να εντάσσονται σε συγκεκριμένο και σαφώς ορισμένο από τον εκάστοτε εργοδότη πλαίσιο. Κατά αυτόν τον τρόπο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού φαίνεται να απαιτεί έντονη διαπροσωπική αλληλεπίδραση, ισχυρή συναισθηματική αφοσίωση και άψογη διαχείριση των συναισθημάτων

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

6.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει ένα ερευνητικό κενό στον ελλαδικό χώρο, διερευνώντας τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ρύθμισης του συναισθήματος των εκπαιδευτικών στην επιτυχημένη διαχείριση της σχολικής τάξης. Επιπλέον, διερευνώνται οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την σχολική παραβατικότητα και τα σχολικά προβλήματα, καθώς και οι αντιλήψεις τους σχετικά με προτεινόμενες στρατηγικές επίλυσης των σχολικών προβλημάτων, πάντα υπό το πρίσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ρύθμισης του συναισθήματος των καθηγητών/τριών. Παρακάτω ακολουθούν οι ερευνητικές μας υποθέσεις.

6.2. Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα είναι οι ακόλουθες:

H1: Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με βελτιωμένη διαχείριση της σχολικής τάξης.

H2: Η υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη σχετίζεται με μικρότερα επίπεδα σχολικής παραβατικότητας και σχολικών προβλημάτων.

H3: Η καλύτερη Ρύθμιση Συναισθήματος σχετίζεται με καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης.

H4: Η καλύτερη Ρύθμιση Συναισθήματος σχετίζεται με μικρότερα επίπεδα σχολικής παραβατικότητας και σχολικών προβλημάτων.

H5: Υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη ρύθμιση συναισθήματος.

H6: Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν αποτελεσματικότερες τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης από τους νεότερους συναδέλφους τους.

H7. Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σε συνδυασμό με τη καλύτερη ρύθμιση συναισθήματος των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης.

H8. Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σε συνδυασμό με τη καλύτερη ρύθμιση συναισθήματος των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αναφορά μικρότερων επιπέδων σχολικής παραβατικότητας και σχολικών προβλημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ

7.1. Μεθοδολογική προσέγγιση

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση τυχόν συσχετίσεων μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ρύθμισης του συναισθήματος εργαζομένων στο σχολικό πλαίσιο. Οι ερευνητικές υποθέσεις που θα εξεταστούν αφορούν την συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ελληνικών σχολείων και στην ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης. Επιπλέον, διερευνώνται τυχόν συσχετίσεις και επιδράσεις των παραπάνω μεταβλητών, στα φαινόμενα σχολικής παραβατικότητας και στα αναφερόμενα σχολικά προβλήματα.

Τέλος, εξετάζονται οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με προτάσεις στρατηγικών βελτίωσης της ποιότητας του σχολείου, σε σχέση με τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και ρύθμισης του συναισθήματος.

7.2. Ερευνητική διαδικασία

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Χρησιμοποιήθηκαν δυο διαφορετικά ερωτηματολόγια, τα οποία μετατράπηκαν σε ηλεκτρονική μορφή και μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας απαντήσεων διαμοιράστηκαν στους συμμετέχοντες. Σε πρώτο επίπεδο, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική ερευνητική φάση, κατά την οποία εντοπίστηκαν και διορθώθηκαν τυχόν τεχνικά προβλήματα, και κατά την οποία εξετάστηκε και η στατιστική αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Η πιλοτική φάση της συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε μεταξύ 20 και 25 Μαρτίου, ενώ η κύρια μεταξύ 1 και 25 Απριλίου. Ο μέσος όρος συμπλήρωσης του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ήταν 20 λεπτά.

Για την επιλογή του δείγματος των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας «χιονοστιβάδας» (snowballsampling) δεδομένου ότι η ηλεκτρονική διεύθυνση του ερευνητικού ερωτηματολογίου διαμοιράστηκε αρχικώς σε κοινότητα εκπαιδευτικών, με την έκκληση να προωθηθεί σε συναδέλφους σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια. Η μέθοδος αυτή της δειγματοληψίας χρησιμοποιείται ευρύτατα από ερευνητές, όταν δεν υπάρχει δυνατότητα να εξεταστεί ο υπό έρευνα πληθυσμός

μέσω της χρήσης τυχαίας δειγματοληψίας. Βάσει των απαντήσεων διαπιστώθηκε σχεδόν πανελλαδική κάλυψη των γεωγραφικών διαμερισμάτων.

Το τελικό δείγμα ανήλθε σε 210 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ συμμετείχαν εκπαιδευτικοί διαφορετικών βαθμίδων (Διευθυντές, υποδιευθυντές και Καθηγητές/Δάσκαλοι).

7.3. Ερευνητικά εργαλεία

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω κλίμακες μέτρησης.

Για την μέτρηση της Συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα WLEIS (WongLowEmotionalScale, Wong & Low, 2002), η οποία αποτελείται από συνολικά 16 κλειστού τύπου ερωτήσεις, τις οποίες καλούνται αν απαντήσουν οι συμμετέχοντες σε μια επταβάθμια κλίμακα Likert, όπου 1= «Συμφωνώ απόλυτα» και 7= «Διαφωνώ απόλυτα». Η κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης διαιρείται σε τέσσερις υποκλίμακες οι οποίες με τη σειρά τους εξετάζουν τις διαφορετικές ικανότητες που χαρακτηρίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη, σύμφωνα με τους ερευνητές (Mayer & Salovey, 1997; Wong, Huang, & Li, 2008):

Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα ίδια του τα συναισθήματα (SelfEmotionAppraisal) εξετάζεται από τα ερωτήματα 1,5,9 και 13.

Τα ερωτήματα 2,6,10 και 14 εξετάζουν την ικανότητα αντίληψης και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων (Other'sEmotionAppraisal).

Η υποκλίμακα (UseofEmotion)εξετάζει τη χρήση του συναισθήματος του ατόμου ως μέσο υποκίνησης των άλλων, και περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 3,7,11 και 15).

Τέλος, η υποκλίμακα ρύθμισης του συναισθήματος (Regulationofemotion) αποτελείται από τις ερωτήσεις 4, 8, 12 και 16 και αφορά το κατά πόσο το άτομο μπορεί να ρυθμίσει τα δικά του συναισθήματα.

Η εσωτερική συνοχή της συγκεκριμένης κλίμακας αναφέρεται από τους ερευνητές μεταξύ $\alpha=.79$ και $\alpha=.89$.

Προκειμένου να διερευνηθεί η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Ρύθμισης συναισθήματος (EmotionRegulationInventory, Gross & John, 2003). Αποτελείται από δύο υποκλίμακες που

αναφέρονται στις δύο βασικές τεχνικές ρύθμισης των συναισθημάτων από το άτομο, αυτήν της επανεκτίμησης της κατάστασης στην οποία βρίσκεται το άτομο (ερωτήσεις 1,3,5,7,8,10) και της καταστολής του συναισθήματος μέσω π.χ της μη έκφρασης (ερωτήσεις 2,4,6 και 9). Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν χρησιμοποιώντας μια επταβάθμια κλίμακα likert όπου 1= «διαφωνώ απόλυτα» και 7 = «συμφωνώ απόλυτα». Η αξιοπιστία της κλίμακας έχει αναφερθεί μεταξύ $\alpha = .79$ και $\alpha = .73$ για τις δυο υποκλίμακες (Gross & John, 2003). Η ελληνική μετάφραση της κλίμακας ΣΝ έγινε από τους Καφέτσιος και Ζαμπετάκης (2008).

Στη παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή των δύο παραπάνω κλιμάκων (Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής νοημοσύνης και Κλίμακα ρύθμισης Συναισθήματος) σε δείγμα 20 εκπαιδευτικών. Οι δείκτες αξιοπιστίας των δύο ερωτηματολογίων διαμορφώθηκαν σε ικανοποιητικά επίπεδα, καθώς για την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης διαμορφώθηκε ως $\alpha = .89$ ενώ η αξιοπιστία της κλίμακας ρύθμισης συναισθήματος βρέθηκε να είναι $\alpha = .84$.

Η ελληνική μετάφραση του ερωτηματολογίου διαχείρισης σχολικής τάξης υιοθετήθηκε από το Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire (2012, The Incredible Years Inc). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία σε ανάλογες μελέτες στον ελλαδικό χώρο (Παπαναστασίου, 2014). Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις που ενσωματώθηκαν στην παρούσα την βεβαιότητα των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους στη διαχείριση της σχολικής τάξης (ερωτήματα 1-3). Οι υπόλοιπες 17 ερωτήσεις της κλίμακας διαχείρισης σχολικής τάξης που υιοθετήθηκαν έχουν σκοπό την καταγραφή των διδακτικών τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική τάξη. Το σύνολο των προτάσεων αφορά θετικές διδακτικές τεχνικές, έτσι ώστε η μεγαλύτερη βαθμολογία στη συγκεκριμένη κλίμακα να σχετίζεται και με αρτιότερη διαχείριση της σχολικής τάξης από μέρους των καθηγητών/τριών.

Το ερωτηματολόγιο Εκτίμησης Συμπεριφορών Σχολικής Βίας και Παραβατικότητας στο Σχολείο (ΕΣΣΒΠΣ), εξετάζει το βαθμό που ο συμμετέχοντας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι υπάρχουν προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και τον βαθμό που ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι συγκεκριμένες παρεμβάσεις μπορούν να οδηγήσουν στη μείωση της παραβατικότητας και των σχολικών προβλημάτων. Τέλος περιλαμβάνει και ερωτήσεις που αφορούν τον βαθμό ικανοποίησης αναφορικά με τη συνεργασία καθηγητών, μαθητών και γονέων (<http://www.moec.gov.cy>).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μέρος του παραπάνω ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα οι υποκλίμακες σχολικής παραβατικότητας και προβλημάτων, καθώς και η υποκλίμακα σχολικών παρεμβάσεων. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει έντεκα περιγραφές παραβατικών συμπεριφορών και εννέα προτάσεις που περιγράφουν σχολικά προβλήματα, και ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει χρησιμοποιώντας μια κλίμακα επταβάθμια Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα και 7= συμφωνώ απόλυτα) σε ποιο βαθμό εκδηλώνεται η συγκεκριμένη παραβατική συμπεριφορά, ή διαπιστώνεται κάποιο συγκεκριμένο σχολικό πρόβλημα. Δεν συμπεριλαμβάνονται αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις, ενώ η αξιοπιστία της κλίμακας μέσω του πιλοτικού ερωτηματολογίου που χορηγήθηκε βρέθηκε να είναι αρκετά ικανοποιητική ($\alpha = .85$). Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας ενσωματώθηκε και η υποκλίμακα σχολικών παρεμβάσεων, η οποία περιλαμβάνει 8 προτάσεις βελτίωσης του σχολικού περιβάλλοντος στις οποίες ο καθηγητής καλείται να εκφράσει τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του χρησιμοποιώντας και πάλι μια επταβάθμια κλίμακα Likert. Η πιλοτική εφαρμογή των παραπάνω κλιμάκων επέδειξε $\alpha = .85$ για την κλίμακα παραβατικότητας και σχολικών προβλημάτων, και $\alpha = .87$ στην υποκλίμακα στρατηγικών βελτίωσης της λειτουργίας του σχολείου.

Τέλος, προκειμένου να εξεταστούν διαφορές που οφείλονται σε πιθανά δημογραφικά χαρακτηριστικά, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν πριν την έναρξη του κύριου ερωτηματολογίου, στοιχεία που αφορούσαν το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους και λοιπά δημογραφικά χαρακτηριστικά, διασφαλίζοντας εντούτοις πάντα ότι οι απαντήσεις τους θα παραμείνουν ανώνυμες και εμπιστευτικές, και θα αναλυθούν και παρουσιαστούν μόνο συνολικά, ως μέρος της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Στο παράρτημα Α παρουσιάζεται το τελικό ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς.

7.4. Διαδικασία στατιστικής ανάλυσης

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Statistical Package for Social Sciences (SPSS) έκδοση 20.

Αρχικά, και προκειμένου να πραγματοποιηθούν σε δεύτερο στάδιο οι απαραίτητες συσχετίσεις και επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις που απαιτούνταν για την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, δημιουργήθηκαν νέες μεταβλητές συνόλων των κλιμάκων αλλά και των υποκλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν. Πιο συγκεκριμένα δημιουργήθηκαν οι εξής νέες μεταβλητές μέσω της εντολής “compute new variable”.

TotalEI: Σύνολο Συναισθηματικής νοημοσύνης (ερωτήματα EI_Q1 έως και EI_Q16)

SelfEI: Σύνολο υποκλίμακας αντίληψης ιδίων συναισθημάτων (ερωτήματα EI_Q1, EI_Q5, EI_Q9, EI_Q13)

OthersEI: Σύνολο υποκλίμακας αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων (ερωτήματα EI_Q2, EI_Q6, EI_Q10, EI_Q14).

MotivationEI: Σύνολο υποκλίμακας παρακίνησης μέσω του συναισθήματος (ερωτήματα EI_Q3, EI_Q7, EI_Q11, EI_Q15)

RegulationEI : Σύνολο ρύθμισης ιδίου συναισθήματος (ερωτήματα EI_Q4, EI_Q8, EI_Q12, EI_Q16)

TotalER: Σύνολο χρήσης στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος (ερωτήματα ER_Q17 έως και ER_23_c)

ReevaluationstratER : Γνωστική επανεκτίμηση συναισθήματος (ερωτήματα ER_Q17, ER_Q19, ER_Q21, ER_Q23_a, ER_23_c).

EmotionalinhibER : Εκφραστική καταστολή συναισθήματος (ερωτήματα ER_Q18, ER_Q20, ER_Q22, ER_Q23, ER_23_b).

TotalCM: Σύνολο διαχείρισης σχολικής τάξης (ερωτήματα CM_Q24, έως και CM_Q43)

Totalschooldelinquency : Σύνολο Σχολικής Παραβατικότητας (ερωτήματα D_Q44, D_Q45, D_Q46, D_Q47, D_Q48, D_Q49, D_Q50, D_Q51, D_Q52, D_Q53, D_Q54)

Totalschoolproblems :Σύνολο σχολικών προβλημάτων (ερωτήματα SP_Q55, SP_Q56, SP_Q57, SP_Q58, SP_Q59, SP_Q60, SP_Q61, SP_Q62, SP_Q63)

Totalresolutionstrateg: Σύνολο αντίληψης ύπαρξης στρατηγικών επίλυσης σχολικών προβλημάτων (ερωτήματα SI_Q64, SI_Q65, SI_Q66, SI_Q67, SI_Q68, SI_Q69, SI_Q70, SI_Q71)

Προκειμένου να διερευνηθεί η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι Cronbach's Alpha μετά το τέλος της πιλοτικής φάσης χορήγησης του ερωτηματολογίου. Οι δείκτες κρίθηκαν ικανοποιητικοί (όπως αναφέρθηκαν νωρίτερα) και δεν παρουσιάστηκε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα κατά την

πρώιμη αυτή φάση. Εν συνεχεία πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση σε ορισμένες ανοικτού τύπου μεταβλητές, όπως η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο στο οποίο υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, καθώς και στην ειδικότητα που κατέχει.

Για την ανάλυση των δημογραφικών μεταβλητών σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη ρύθμιση του συναισθήματος και την παραβατικότητα, χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι t -test για ανεξάρτητα δείγματα καθώς και one-way ANOVA και μετα-αναλύσεων (post-hoc tests), αναλόγως των κατηγοριών των εκάστοτε ανεξάρτητων μεταβλητών, προκειμένου να διερευνηθεί τυχόν επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών στη Σ.Ν, Ρύθμιση συναισθήματος, διαχείριση σχολικής τάξης, παραβατικότητας, και στρατηγικών επίλυσης των σχολικών προβλημάτων.

Συσχετίσεις Pearson's r πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των αριθμητικών μεταβλητών προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για τη κατεύθυνση και το είδος τυχόν σχέσης μεταξύ τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

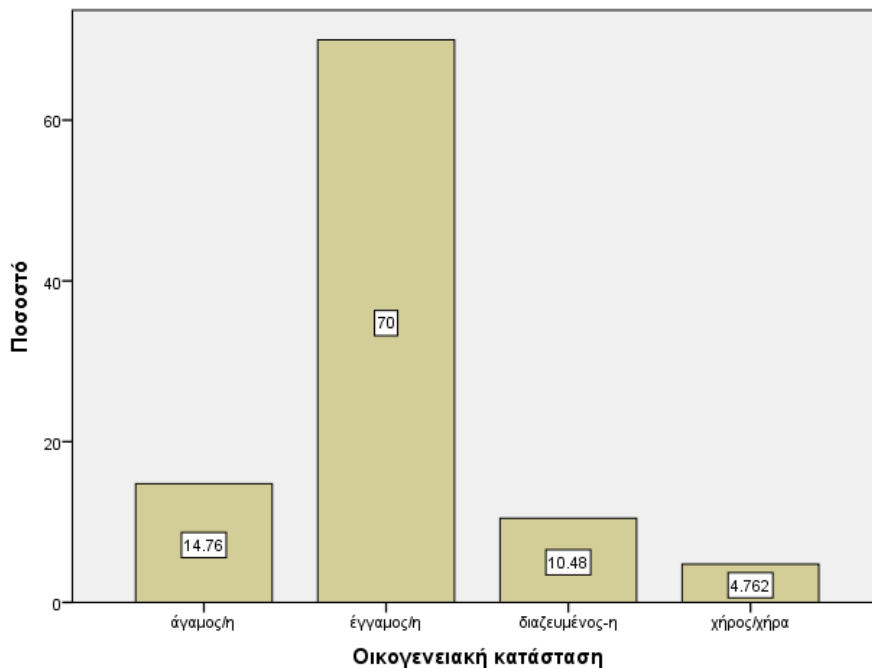
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

8.1 Περιγραφική στατιστική του δείγματος

Το δείγμα της παρούσας έρευνας ανήλθε σε συνολικά 210 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία διαφόρων περιοχών της χώρας. Συμμετείχαν 91 άντρες και 119 γυναίκες. Το 11,9% ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία 25-35 ετών, το 25,7% ήταν μεταξύ 36-45 ετών, 50% του δείγματος ήταν 46 έως 55 ετών 12.4% ήταν μεταξύ 56 και 65 ετών.

Στο Γράφημα 1 παρουσιάζονται τα ποσοστά του δείγματος ανά οικογενειακή κατάσταση. Παρατηρούμε ότι η πλειονότητα του δείγματός μας είναι έγγαμοι (70%).

Γράφημα 1.



Αναφορικά με τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, το 20% ανέφερε ότι υπηρετεί σε Γυμνάσιο, το 20,5% σε Λύκειο, το 30% του δείγματος σε Δημοτικό σχολείο, το 23,3% σε ΕΠΑ.Λ και τέλος το 6.3% σε νηπιαγωγείο.

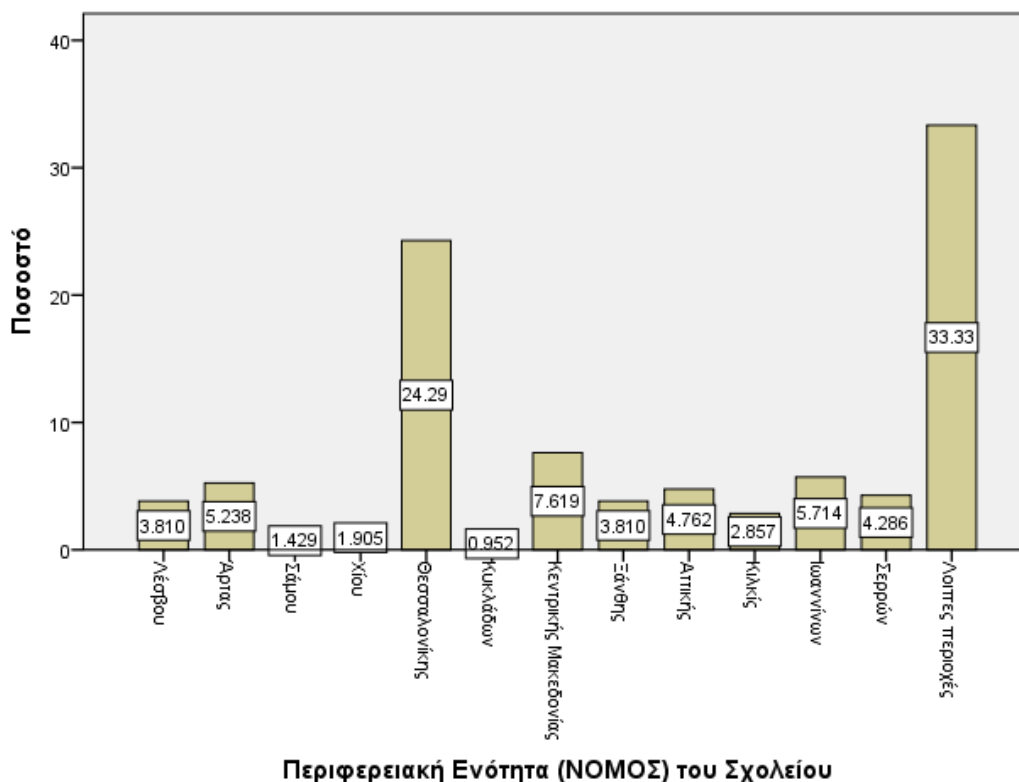
Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοστά των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1.

Ειδικότητες Εκπαιδευτικών	Συχνότητα	Ποσοστό (%)
Π01 Θεολογία	4	1.9
Π11 Φυσικής Αγωγής	9	4.3
Π02 Φιλολογος	32	15.2
Π03 Μαθηματικός	20	9.5
Π04 Φυσικός/ Χημικός/ Βιολόγος	16	7.6
Π05 Γαλλικών	5	2.4
Π06 Αγγλικών	12	5.7
Π 60 Νηπιαγωγός	13	6.2
Π70 Δάσκαλος/Δασκάλα	50	23.8
Π08 Καλλιτεχνικών	4	1.9
Π80 Οικονομίας	5	2.4
Π82 Μηχανολογίας	7	3.3
Π83 Ηλεκτρολόγος	4	1.9
Π86 Πληροφορικής	9	4.3
Λοιπές ειδικότητες	13	6.2
Σύνολο	210	100.0

Αναφορικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, το 44,3% είχε μεταξύ 11- 20 έτη προϋπηρεσίας, το 32,9 % είχε 21 έως 30 χρόνια υπηρεσίας, το 13,3% συνολικά έως 10 έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, και το 9,5% πάνω από 31 έτη προϋπηρεσίας. Επιπλέον, σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (49,5%), 96 άτομα ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ (45,7%), και 10 άτομα (ποσοστό 4,8%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Οι περιοχές έδρας των σχολείων που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζονται ποσοστιαία στο Γράφημα 2.

Γράφημα 2.



Αν και το δείγμα που συλλέχθηκε έχει πανελλαδική κάλυψη, φαίνεται ότι ο νομός της Θεσσαλονίκης υπερεκπροσωπείται στο συγκεκριμένο δείγμα. Εντούτοις, αυτό είναι ένα φαινόμενο που στη δειγματοληψία τύπου χιονοστιβάδας μπορεί να παρουσιαστεί, δεδομένου ότι ο κάθε συμμετέχοντας δύναται να ζητήσει τη συμμετοχή συναδέλφων του στην παρούσα έρευνα (convenience sampling), και έτσι συχνά παρουσιάζεται το φαινόμενο της υπερεκπροσώπησης των μεγαλύτερων αστικών κέντρων.

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις συχνότητες και τα ποσοστά των συμμετεχόντων αναφορικά με τη θέση και τον τύπο απασχόλησής τους.

Πίνακας 2.

Θέση Απασχόλησης	Συχνότητα	Ποσοστό
Διευθυντής/ Διευθύντρια	40	19
Υποδιευθυντής/ Υποδιευθύντρια	26	12,4
Καθηγητής/ Καθηγήτρια	144	68,6
Τύπος Απασχόλησης		
	175	83,3
Μονίμος/η		
Αναπληρωτής/αναπληρώτρια	29	13,8
Ωρομίσθιος/α	6	2,9

8.2. Περιγραφική ανάλυση κλιμάκων

Η κλίμακα Συναισθηματικής νοημοσύνης επέδειξε Μ.Ο. 86,6 και Τ.Α. 13,09, ενώ εξετάζοντας τις υποκλίμακες από τις οποίες αποτελείται, διαπιστώθηκε για την υποκλίμακα αντίληψης ιδίων συναισθημάτων Μ.Ο. 22,2 και Τ.Α. 3,9, για την υποκλίμακα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων Μ.Ο. 21,7 και Τ.Α. 3,6, ενώ για τις υποκλίμακες παρακίνησης μέσω συναισθήματος και ρύθμισης, οι αντίστοιχοι μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις διαμορφώθηκαν σε 22,41 και 20,26 και 3,6 και 4,1 αντίστοιχα.

Αναφορικά με τη κλίμακα χρήσης στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος, ο μέσος όρος των απαντήσεων στη συνολική κλίμακα ήταν 45,5 με Τ.Ο. 8,1. Παρατηρώντας τις υποκλίμακες της γνωστικής επανεκτίμησης έχουμε Μ.Ο. 25,5 και Τ.Ο. 5 για την γνωστική επανεκτίμηση των συναισθημάτων, και Μ.Ο. 20 με Τ.Ο. 5,6 για την εκφραστική καταστολή του συναισθήματος στο σύνολο του δείγματός μας. Προχωρώντας στη διαχείριση της σχολικής τάξης, ο Μ.Ο. διαμορφώνεται στο 106,7 με Τ.Α. 13,7. Η σχολική παραβατικότητα επέδειξε Μ.Ο. 34,8 με Τ.Α. 13,8 και η αναφορά ύπαρξης διαφόρων σχολικών προβλημάτων Μ.Ο. 36,6 με Τ.Α. 13,85.

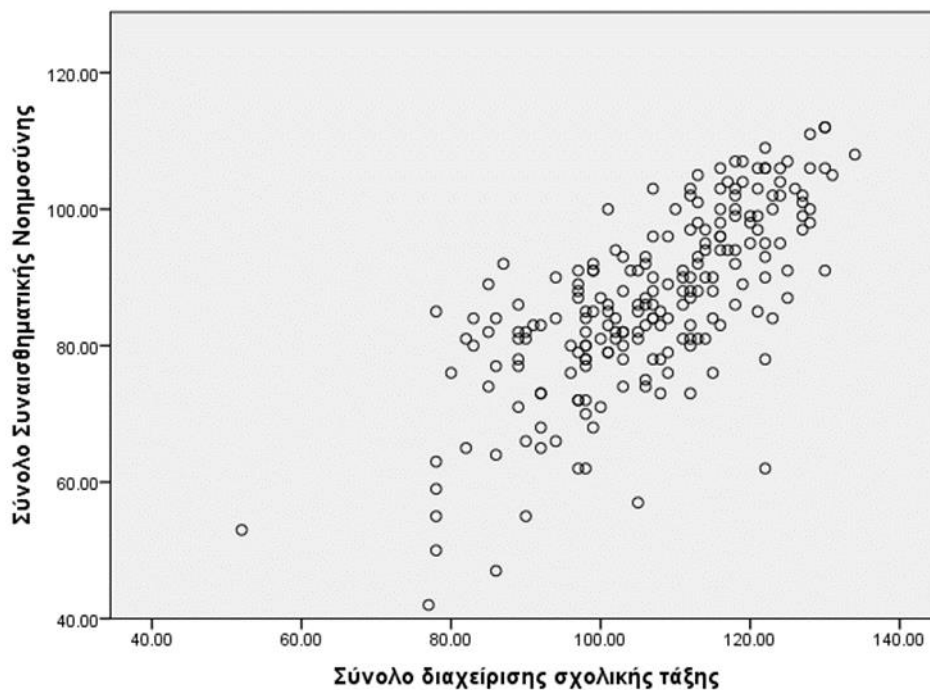
Τέλος, στην κλίμακα που αφορά την αντίληψη ύπαρξης στρατηγικών επίλυσης των σχολικών προβλημάτων συνολικά, το δείγμα καθηγητών της συγκεκριμένης έρευνας επέδειξε Μ.Ο. 47 και Τ.Α. 8,5.

8.3. Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Συσχετίσεις κλιμάκων

Προκειμένου να διερευνηθεί η πρώτη ερευνητική υπόθεση, δηλαδή η ύπαρξης γραμμικής σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαχείρισης της σχολικής τάξης, προχωρήσαμε σε συσχέτιση των δύο μεταβλητών με τη μέθοδο Pearson's r , δεδομένου ότι και οι δύο μεταβλητές είναι αριθμητικές και υποθέτουμε κανονική κατανομή των τιμών τους στον πληθυσμό ενδιαφέροντος. Η συσχέτιση των τιμών του δείγματος παρουσιάζεται στο Γράφημα 3.

Γράφημα 3. Συσχέτιση Συναισθηματικής νοημοσύνης εκπαιδευτικών και διαχείριση σχολικής τάξης.



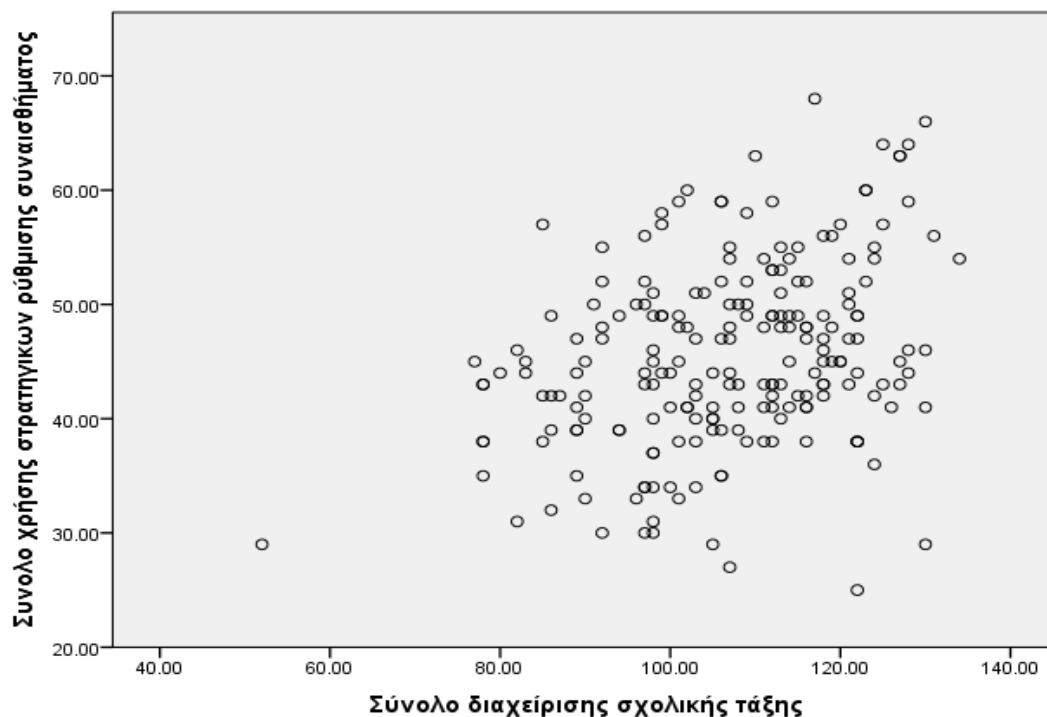
Η τιμή Pearson's r είναι 0,728 με $p < .001$, επομένως συμπεραίνουμε μία δυνατή θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των καθηγητών και των ικανοτήτων τους διαχείρισης της σχολικής τάξης. Οι δύο μεταβλητές κινούνται θετικά προς την ίδια κατεύθυνση, δηλαδή όσο μεγαλύτερες οι τιμές της συναισθηματικής νοημοσύνης, αντίστοιχα μεγαλύτερες τιμές καταγράφονται στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Συνεχίζοντας τη διερεύνηση, εξετάστηκε η συσχέτιση και των υποκλιμάκων συναισθηματικής νοημοσύνης με τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Και οι δύο υποκλίμακες

σχετίζονται σε μέτριο θετικό βαθμό με τη διαχείριση σχολικής τάξης, με τη σχέση αντίληψης ιδίων συναισθημάτων και διαχείρισης τάξης, αφού και οι δύο συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο μικρότερο του .001, ενώ οι τιμές r διαμορφώθηκαν αντίστοιχα σε .638 για την υποκλίμακα αντίληψης ιδίων συναισθημάτων και .657 για την υποκλίμακα αντίληψης συναισθημάτων των άλλων. Επομένως, μπορούμε να κάνουμε δεκτή την πρώτη ερευνητική υπόθεση «Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με βελτιωμένη διαχείριση της σχολικής τάξης».

Προχωρώντας στην εξέταση τυχόν συσχέτισης μεταξύ της κλίμακας ρύθμισης συναισθήματος και της διαχείρισης της σχολικής τάξης, παρατηρούμε από το Γράφημα 4, την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών. Αυτό σημαίνει ότι μπορούμε να προχωρήσουμε σε ανάλυση συσχέτισης χρησιμοποιώντας τη στατιστική Pearson's r .

Γράφημα 4. Συσχέτιση κλίμακας ρύθμισης του συναισθήματος και διαχείρισης σχολικής τάξης



Η τιμή Pearson's r είναι 0,341 με $p < .001$, επομένως μπορούμε να συμπεραίνουμε την ύπαρξη μιας θετικής μέτριας συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών. Εξετάζοντας και τη συσχέτιση των δύο διαφορετικών τεχνικών ρύθμισης του συναισθήματος με τη διαχείριση της σχολικής τάξης, βρέθηκε ότι μόνο η υποκλίμακα γνωστικής επανεκτίμησης του

συναισθήματος σχετίζεται θετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης ($r=.556$, $p<.001$), ενώ δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της εκφραστικής καταστολής του συναισθήματος και της διαχείρισης της τάξης. Βάση των παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι μπορούμε να αποδεχτούμε και την τρίτη ερευνητική υπόθεση σχετικά με την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της ρύθμισης του συναισθήματος και την διαχείριση της σχολικής τάξης.

Αναφορικά με την σχολική παραβατικότητα και την ύπαρξη σχολικών προβλημάτων, εξετάσαμε την πιθανή σχέση τόσο με τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, όσο και με την ρύθμιση του συναισθήματος, σύμφωνα με τις ερευνητικές μας υποθέσεις 2 και 4.

Βρέθηκε μικρή άλλα στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αναφερόμενης ύπαρξης σχολικών προβλημάτων ($r= -.164$, $p=.017$), ενώ αντίθετα βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης στρατηγικών ρύθμισης συναισθήματος και α) της σχολικής παραβατικότητας ($r=0.164$, $p=.017$) και β) των αναφερόμενων σχολικών προβλημάτων ($r=0.204$, $p=.003$).

Μπορούμε επομένως να αποδεχθούμε εν μέρη την ερευνητική υπόθεση 2 ως προς το δεύτερο σκέλος της, αυτό της ύπαρξης αρνητικής σχέσης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αναφερομένων σχολικών προβλημάτων, ενώ καταρρίπτεται η τέταρτη ερευνητική υπόθεση « Η καλύτερη Ρύθμιση Συναισθήματος σχετίζεται με μικρότερα επίπεδα σχολικής παραβατικότητας και σχολικών προβλημάτων», δεδομένου ότι η συσχέτιση που προέκυψε κινείται θετικά και όχι αρνητικά, γεγονός που σημαίνει ότι η καλύτερη ρύθμιση των συναισθημάτων σχετίζεται με την αναφορά περισσότερων και όχι λιγότερων σχολικών προβλημάτων και επιπέδων παραβατικότητας.

8.4. Δημογραφικές διαφορές

8.4.1. Συναισθηματική νοημοσύνη, ρύθμιση συναισθήματος και φύλο

Προχωρώντας στην ανάλυση τυχόν δημογραφικών διαφορών αναφορικά με τις εξαρτημένες μεταβλητές της ερευνάς μας, προχωρήσαμε σε ανάλυση t-test αρχικά, προκειμένου να εξετάσουμε τις διαφορές φύλου.

Εξετάζοντας τις διαφορές συναισθηματικής νοημοσύνης μεταξύ αντρών και γυναικών καθηγητών, οι μέσοι όροι που αναφέρθηκαν ήταν 86,66 για τους άντρες και 86,51 για τις γυναίκες συναδέλφους τους. Η διαφορά αυτή δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική

($t=0,080$, $p=.936$), επομένως, δεν διαφαίνεται κάποια διαφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των δύο φύλων, στο συγκεκριμένο δείγμα.

Εντούτοις, εξετάζοντας τις διαφορές στη χρήση στρατηγικών ρύθμισης του συναισθήματος, οι οποίες στρατηγικές εξετάζονται και ως υποκλίμακα της συνολικής κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αντρών και γυναικών, με τις γυναίκες να παρουσιάζουν Μ.Ο 44,27 έναντι 47,15 των αντρών ($t=2,618$, $p=0,01$). Φαίνεται εκτούτου, ότι οι άντρες καθηγητές τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τις 2 στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος (επανεκτίμηση κατάστασης και καταστολή συναισθήματος). Περεταίρω διερεύνηση μέσω t-test, έδειξε ότι η στρατηγική που προτιμάται από τους άντρες καθηγητές είναι η καταστολή του συναισθήματος (Μ.Ο. 21,09 για τους άντρες, Μ.Ο.19,17 για τις γυναίκες) με $t=2,482$, $p=0,014$). Δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλων, αναφορικά με τη χρήση της στρατηγικής επανεκτίμησης της κατάστασης. Βάσει των παραπάνω, μπορούμε να δεχθούμε εν μέρη την ερευνητική μας υπόθεση 5, δεδομένου ότι βάση της επαγωγικής ανάλυσης βρέθηκαν διάφορες φύλου μόνο ως προς τη ρύθμιση του συναισθήματος βάση της καταστολής του συναισθήματος, και όχι στο σύνολο των παραγόντων που συνθέτουν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης.

8.4.2. Φύλο και σχολικό περιβάλλον

Προχωρώντας στην εξέταση της διαχείρισης της σχολικής τάξης, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ($t=-0,660$, $p=0,0510$) στο συγκεκριμένο δείγμα, ενώ οι γυναίκες φαίνεται να αναφέρουν στατιστικά λιγότερα σχολικά προβλήματα από ότι οι άντρες συνάδερφοί τους (Μ.Ο. 33,55 έναντι Μ.Ο. 40,70 των αντρών, με $t=3,829$, $p<0.001$). Η αναφορά της σχολικής παραβατικότητας δεν επέδειξε διαφορές μεταξύ των καθηγητών σύμφωνα με το φύλο τους.

Τέλος, εξετάστηκαν και τυχόν διαφορές αντίληψης στην ύπαρξη στρατηγικών επίλυσης σχολικών προβλημάτων και μείωσης της παραβατικότητας. Βρέθηκε ότι οι γυναίκες συνολικά θεωρούν σε στατιστικά σημαντικότερο βαθμό ότι υπάρχουν συγκεκριμένες στρατηγικές επίλυσης των σχολικών προβλημάτων από ότι οι άντρες συνάδερφοί τους (Μ.Ο. 48,23 έναντι Μ.Ο. 45,47, $t=-2,355$, $p=0,019$).

8.4.3. Ηλικία και χρόνια προϋπηρεσίας

Εν συνεχεία προχωρήσαμε στην εξέταση της ηλικίας και των ετών προϋπηρεσίας αναφορικά με τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνάς μας με τη χρήση της στατιστικής

ανάλυσης one-way ANOVA, για να διερευνήσουμε το κατά πόσο η γενική αλλά και η ειδικότερη εκπαιδευτική εμπειρία επηρεάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη διαχείριση της τάξης αλλά και τη στάση απέναντι στα σχολικά προβλήματα. Σημαντικές ηλικιακές διαφορές παρουσιάζονται στη διαχείριση της σχολικής τάξης με $F(3,209)=4,629$, $p=0,004$ αλλά και στην αντίληψη ύπαρξης στρατηγικών επίλυσης των σχολικών προβλημάτων όπου $F(3,209) =4,678$, $p=0,003$. Από την post-hoc ανάλυση που πραγματοποιήθηκε εμφανίζονται οι παρακάτω σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.

Πίνακας 3. Ηλικιακές διαφορές στη διαχείριση σχολικής τάξης και στην επίλυση σχολικών προβλημάτων.

Διαχείριση σχολικής τάξης	Διαφορά Μ.Ο	Τυπικό λάθος	Τιμή p
25-35			
36-45	-6.53704	3.13239	.038*
46-55	-7.85714	2.88162	.007**
56-65	-7.80769	3.62709	.033*
Σύνολο αντίληψης ύπαρξης στρατηγικών επίλυσης σχολικών προβλημάτων			
25-35			
36-45	-4.15185	2.00175	.039*
46-55	-6.59048	1.84150	.000**
56-65	-3.80000	2.31789	.103

Παρατηρούμε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μικρότερων σε ηλικία εκπαιδευτικών και των μεγαλύτερων ηλικιακά συναδέρφων τους τόσο στη διαχείριση σχολικής τάξης όσο και στην αντίληψη που έχουν σχετικά με τις στρατηγικές επίλυσης σχολικών προβλημάτων. Ειδικότερα, η ηλικιακή ομάδα 25-35 ετών παρουσιάζει τη μεγαλύτερη διαφορά Μ.Ο. με την ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών. Εντούτοις, όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα η αντίληψη ύπαρξης στρατηγικών επίλυσης σχολικών προβλημάτων δεν διαφέρει σημαντικά μεταξύ της νεότερης ηλικιακής ομάδας και των εκπαιδευτικών ηλικίας 56-65 ετών.

Οι διαφορές αυτές που αναφέρθηκαν πιθανόν να οφείλονται στην εκπαιδευτική εμπειρία των καθηγητών. Πράγματι, εξετάζοντας με τη μέθοδο one-way ANOVA τις διαφορές στην εκπαιδευτική εμπειρία των καθηγητών παρατηρούμε στατιστικά σημαντικές διαφορές στην διαχείριση της σχολικής τάξης με $F(3,209)=4.422$, $p=0.005$, όχι όμως και μεταξύ των υπολοίπων εξαρτημένων μεταβλητών. Συγκεκριμένα, οι διαφορές αυτές εντοπίζονται μεταξύ των εκπαιδευτικών με την μικρότερη εκπαιδευτική εμπειρία (0-10 έτη), έναντι όλων των υπολοίπων ομάδων, σύμφωνα με την post-hoc ανάλυση. Βάσει των παραπάνω, μπορούμε να αποδεχθούμε την έκτη ερευνητική μας υπόθεση, ότι «Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν αποτελεσματικότερες τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης από τους νεότερους συναδέλφους τους».

8.5. Ανάλυση διακύμανσης

Προκειμένου να εξεταστούν οι δύο τελευταίες ερευνητικές υποθέσεις που αφορούν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε συνδυασμό με τη ρύθμιση του συναισθήματος, τόσο στη διαχείριση της σχολικής τάξης, όσο και στην αναφορά σχολικών προβλημάτων και σχολικής παραβατικότητας πραγματοποιήσαμε ανάλυση διακύμανσης με τη χρήση factorial ANOVA. Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα 4, δεν διαφάνηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ρύθμισης συναισθήματος, στην διαχείριση της σχολικής τάξης, ενώ αντίθετα επαληθεύεται η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης σαν μοναδικός παράγοντας στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Πίνακας 4. Επίδραση της Σ.Ν και της Ρ.Σ. στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Εξαρτημένη μεταβλητή: Σύνολο διαχείρισης σχολικής τάξης

Πηγή διακύμανσης	Βαθμοί ελευθερίας	Τιμή F	Τιμή p
TotalEI	53	2.584	.020
TotalER	36	.718	.800
TotalEI * TotalER	103	.572	.951
Σύνολο	210		
Corrected Total	209		

Επομένως, καταρρίπτεται η έβδομη ερευνητική υπόθεσή, σύμφωνα με την οποία υπάρχει αλληλεπίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ρύθμισης του συναισθήματος των καθηγητών επάνω στην διαχείριση της σχολικής τάξης.

Προχωρώντας στην εξέταση της αλληλεπίδρασης των δύο εξαρτημένων μας μεταβλητών επάνω στη σχολική παραβατικότητα και τα σχολικά προβλήματα με τη χρήση MANOVA, δεν βρέθηκε στατιστική σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ρύθμισης συναισθήματος, επάνω στα σχολικά προβλήματα και την παραβατικότητα $F(4, 209) = 0,880p = .705$; Wilks' $\Lambda = .020$.

Οι τιμές αυτές μας οδηγούν στην απόρριψη της όγδοης ερευνητικής μας υπόθεσης σχετικά με τα μικρότερα επίπεδα σχολικής παραβατικότητας ως αποτέλεσμα της υψηλότερης συναισθηματικής νοημοσύνης και της καλύτερης ρύθμισης του συναισθήματος από μεριάς των καθηγητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ, ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ, ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει τα μέχρι τώρα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τη δυνατή συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης των καθηγητών και της καλύτερης διαχείρισης της σχολικής τάξης. Η σωστή ρύθμιση του συναισθήματος βάση της επανεκτίμησης της κατάστασης που βιώνεται από πλευράς του καθηγητή-δασκάλου φαίνεται να είναι η τεχνική αυτή η οποία σχετίζεται περισσότερο με την ορθότερη διαχείριση των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη. Η συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε επίσης να σχετίζεται με λιγότερες αναφορές σχολικών προβλημάτων, πιθανώς λοιπόν οι καθηγητές με μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη καταφέρνουν να επιλύουν με καλύτερο τρόπο τα σχολικά προβλήματα που εμφανίζονται, χρησιμοποιώντας την ικανότητά της ενσυναίσθησης. Εντούτοις, περαιτέρω διερεύνηση απαιτείται αναφορικά με τη ρύθμιση του συναισθήματος και την αναφορά προβλημάτων παραβατικότητας και της αναφοράς σχολικών προβλημάτων. Ενώ δηλαδή η εξέταση της συνολικής ενσυναίσθησης έδειξε να σχετίζεται με μικρότερη αναφορά σχολικών προβλημάτων από τους καθηγητές, η μεμονωμένη εξέταση της ρύθμισης του συναισθήματος σχετίζεται με υψηλότερες αναφορές παραβατικότητας και προβλημάτων. Πιθανώς μια μελλοντική μελέτη με τη λήψη μεγαλύτερου δείγματος να ρίξει φως στο εύρημα αυτό.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα δεν επιβεβαίωσε διαφορές στη συνολική ενσυναίσθηση αντρών και γυναικών, σε αντίθεση με προηγούμενη βιβλιογραφία (Goleman, D., 1995; Chenk..A, 2014). Το κομμάτι όμως της ρύθμισης του συναισθήματος διαφοροποιήθηκε σημαντικά μεταξύ των δύο φύλων, με τους άντρες να χρησιμοποιούν σε σημαντικό μεγαλύτερο βαθμό την τεχνική της καταστολής του συναισθήματος, κάτι που επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία (Gross, 1998b; Gross&John, 2003). Παρόλα αυτά, η γενικευμένη χρήση της καταστολής του συναισθήματος μπορεί να οδηγήσει σε αδυναμία της μνήμης και σε μείωση των θετικών συναισθημάτων, κάτι που οδηγεί σε αρνητικές κοινωνικές συναναστροφές.

Την ίδια στιγμή, οι γυναίκες καθηγητές-δάσκαλοι, αν και αναφέρουν σημαντικά περισσότερα σχολικά προβλήματα, εντούτοις θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες

συναδέρφους τους ότι υπάρχουν συγκεκριμένες αποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης και επίλυσης των προβλημάτων αυτών. Η ηλικία αλλά και η εμπειρία στον σχολικό χώρο επιφέρει σημαντικές διαφορές στη διαχείριση της σχολικής τάξης, κάτι που έχει επιβεβαιωθεί και από προηγούμενες μελέτες σε δείγμα εκπαιδευτικών αλλά και γενικού πληθυσμού (Sze, Gyurak, Goodkind & Levenson, 2012; Stojiljković, Todorović, Đigić, Dosković, 2014).

Παρόλο που τα παραπάνω ευρήματα είναι ενδιαφέροντα και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της επίδρασης των συναισθηματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη. Αρχικά, υπάρχουν μεθοδολογικοί περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως είναι η χρησιμοποίηση ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς, τα οποία στηρίζονται στις υποκειμενικές κρίσεις των ατόμων. Επιπλέον, πρόκειται για μεμονωμένη μελέτη, χρησιμοποιώντας δείγμα ευκολίας (convenience sample), σε περιορισμένες γεωγραφικές περιοχές της ελληνικής επικράτειας και επομένως δεν μπορεί να εξαχθεί ένα ασφαλές συμπέρασμα για τις επιδράσεις των συναισθηματικών ικανοτήτων γενικεύσιμο στον ελληνικό πληθυσμό.

Σε επόμενες έρευνες μπορεί να γίνει επιλογή και άλλων στατιστικών αναλύσεων, όπως για παράδειγμα αναλύσεις παλινδρόμησης ή δευτέρου βαθμού κοινές παραγοντικές αναλύσεις των μεταβλητών, προκειμένου να εξαχθούν περισσότερα συμπεράσματα για τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Σε πρακτικό επίπεδο, η αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός εκπαιδευτικού επηρεάζει σημαντικά τους μαθητές/τριες τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο (Kremenitzer, 2005). Επομένως, τα ευρήματα της έρευνας είναι σημαντικά, γιατί καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της ένταξης στα εκπαιδευτικά προγράμματα της ανάπτυξης και της προώθησης της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αν ληφθούν υπόψη και οι ατομικές διαφορές ως προς το φύλο αναφορικά με τη ρύθμιση του συναισθήματος, πιθανόν να μπορούν να βρουν εφαρμογές και να δώσουν την ευκαιρία για την ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης στο χώρο του σχολείου ως εργασιακού περιβάλλοντος, ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα και η καλύτερη απόδοση του σχολείου ως πυρήνας μάθησης και κοινωνικοποίησης.

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα παρουσιάζει πρωτογενή δεδομένα και συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση των συσχετίσεων των συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με το σχολικό πλαίσιο και τη λειτουργία της σχολικής τάξης. Συγχρόνως,

μπορούν να βρεθούν εφαρμογές και να δώσουν την ευκαιρία για την ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης, με στόχο τη βίωση θετικότερων συναισθημάτων τόσο από τους καθηγητές όσο και από τους μαθητές και συνακόλουθα την ευημερία και την αύξηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Βρεττός, Ι. (2003). *Μη λεκτική συμπεριφορά εκπαιδευτικού-μαθητή: Άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.

Γιαννακούρα, Α. (2011). Σχολικός εκφοβισμός και σχολικό κλίμα στο Γυμνάσιο. Διπλωματική εργασία για το Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Ανάκτηση στο [www. estia.hua.gr](http://www.estia.hua.gr)

Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1999). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Goleman, D. (2012). *Κοινωνική Νοημοσύνη – Η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων*. Αθήνα: Πεδίο

Gottman, J. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών*. Ελληνικά Γράμματα.

Ζμπάινος, Δ. & Γιαννακούρα, Α. (2010). «Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής». *Παιδαγωγικός Λόγος* 3/2010, 43-58. Ανάκτηση στο www.plogos.gr

Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον, *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, 2, 16-25.

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2010). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Miller, B. (2002). *Χτίζοντας Καλύτερη Σχέση με τα Παιδιά στην Τάξη –Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς (μτφρ. Φ. Αποστόλου)*. Αθήνα: Κέντρο Γρηγόρης Εκτύπωσης ΑΒΕΕ.

Οίλweis, D. (2009). *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (μτφρ. Ε. Μαρκοζάνε). Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Παναγιωτίδου, Α. (2012). Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος. Διπλωματική εργασία για το Π.Μ.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας. Ανάκτηση στο www.estia.hua.gr

Παπάζογλου, Ε.,(2014). *Εθνική Στρατηγική για την Αντιμετώπιση της Σχολικής Βίας*. Πάτρα

Παπαθεμελής, Γ. (2005). *Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών*.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg

Ξενογλωσση

- Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 125(2), 209–225.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: a reappraisal. *Human Relations*, 48, 97-125.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada, Multi-Health Systems.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231-272.
- Birol et al. (2009). A comparative analysis of teacher's perceptions of emotional intelligence and performance management in the secondary schools of the TRNC. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2600-2605.
- Boyatzis, R. E., & Goleman, D. (1999). *Emotional competence inventory 360*. Boston: Hay/McBer
- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. H., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3(1), 148-67.
- Brackett, et al., 2008. A sustainable skill based approach to developing emotionally literate schools. In M. Hughes, H. L. Thompson, & J. B. Terrell (Eds.), *The handbook for developing social and emotional intelligence* (pp. 329 – 358). San Francisco, CA: Wiley.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *The emotional intelligence quick book: Everything you need to know to put your EQ to work*. New York: Simon and Schuster
- Carstensen, L. L., Gross, J. J., & Fung, H. (1998). The social context of emotional experience. In K. W. Schaie & M. P. Lawton (Eds.), *Annual Review of Gerontology and Geriatrics* (Vol. 17, pp. 325-352). New York: Springer.
- Caruso, D. R., & Wolfe, C. (2001). *Emotional intelligence in everyday life: Emotional intelligence in the workplace*. Philadelphia: Psychology Press.
- Ciarrochi, J., Forgas, P.J., & Mayer, J.D. (2001). *Emotional intelligence in everyday life*. United States: Taylor and Francis.
- Dasborough, M. T., & Ashkanasy, N. M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader-member relationships. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 615–634.
- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success. *Early education and development*. 21 (5), 652-680. [doi : 10.1080 / 10409289.2010.497450](https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450)
- Dickman, M. H. & Stanford-Blair, N. (2002). *Connecting Leadership to the Brain*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819 – 828. doi 10.1016/j.sbspro.2011.11.310
- Estrela, M. T. (1986). *Une Etude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisbon: Instituto Nacional de Investigaçao Cientifica.

- Fredericks, L., & Resnik, H. (2003). Enhancing school-based prevention and toyth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, L., & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(2), 68–78.
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. 2010. The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64(4), 424-435.
- Gross, J. J. (1998a). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271.
- Gross, J. J. (1998b). Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 1224-237.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348-362.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: Guilford Press
- Gursimsek, et al. (2008). The Relation between emotional intelligence and communication skills of teacher candidates, *Mehmet Akif Universitesi Egitim Dergisi*
- Hamachek, D. (2000). Dynamics of self-understanding and self-knowledge: Acquisition, advantages, and relation to emotional intelligence. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 38, 230–242
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Helson, R., & Klohnen, E. C. (1998). Affective coloring of personality from young adulthood to midlife. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 241-252
- Hosotani, R., & Imai- Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1039-1048. doi 10.1016/j.tate.2011.03.010
- Humphrey, R. H. (2002). The many faces of leadership. *The leadership Quarterly*, 13(5),493-504.
- Jordan, P. J., Lawrence, S. A., & Troth, A. C. (2006). The impact of negative mood on team performance. *Journal of Management & Organization*, 12(2), 131-145.
- Kafetsios, K. & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 710- 720.
- Kafetsios, K., Nezlek, J. B., & Vassilakou, T. (2012). Relationships between leaders' and subordinates' emotion regulation and satisfaction and affect at work. *The Journal of social psychology*, 152(4), 436-457.

- KaiQi, S., WeiHua, Y. & ZhongMin, J. (2012). The relationship between EFL students' emotional intelligence and writing achievement. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(2), 107-124. [doi : 10.1080 / 17501229.2012.725730](https://doi.org/10.1080/17501229.2012.725730)
- Kelly, J. R. & Barsade, S. G. (2001). Mood and emotions in small groups and work teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86, 99-130
- Kelly, B., Longbottom, J., Potts, F., & Williamson, J. (2007). Applying emotional intelligence: Exploring the Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 221-240. [doi : 10.1080 / 0266736042000251808](https://doi.org/10.1080/0266736042000251808)
- Keltner, D., & Kring, A. (1998). Emotion, social function, and psychopathology. *Review of General Psychology*, 2, 320-342
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 146-167.
- McLean-Blevins, A. (2013). *Class Dojo: Supporting the art of self-regulation*. St Mary's College of Maryland.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: Critical analysis and some important issues. Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized (pp.3-23). New York: Guilford.
- Law, K. S., Wong, C. S., Huang, G. H., & Li, X. (2008). The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 25(1), 51-69.
- Leban, W., & Zulauf, C. (2004). Linking emotional intelligence abilities and transformational leadership styles. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(7), 554-564
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18(1), 132-138.
- Maurice, J.E., & Harriett, A. (2006). *The educator guide to Emotional Intelligence*. United States: Corwin Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT user's manual*. Toronto, Ontario: MultiHealth Systems, Inc.
- McCull-Kennedy, J. R. Anderson, R. D (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly* 13 (5), 545-559.
- Pescosolido, A. T. (2002). Emergent leaders as managers of group emotion. *The Leadership Quarterly*, 13, 583-599
- Petrides, K. V., & Fumham, 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.
- Pirola-Merlo, A., Hartel, C., Mann, L. & Hirst, G. (2002). How leaders influence the impact of affective events on team climate and performance in R&D teams, *The Leadership Quarterly*, 13, 561-581.
- Ployhart, R. E., Lim, B., & Chan, K. (2001). Exploring relations between typical and maximum performance ratings and the five factor model of personality. *Personnel Psychology*, 54(4), 809-843

- Retelsdorf, J., & Günther, C. 2011. Achievement goals for teaching and teachers' reference forms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1111-1119.
- Saka, M., & Surmeli, H. (2010). Examination of relationship between Preceptive science teacher's sense of efficacy and communication skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4722-4727.
- Sarkhosh, M., & Rezaee, A. 2014. How does university teachers' emotional intelligence relate to their self-efficacy beliefs? *Porta Linguarum*, 21, 87-102
- Salovey, P. & Mayer, H.P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*. 9(3), 185-211. doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Salovey, P., Detweller-Bedell, B. T., Detweller-Bedell, J. B. & Mayer, J. D. (2008). Emotional Intelligence. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3rd Ed), (pp. 533-547). New York: The Guilford Press.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion*, 16(6), 769-785
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000b). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18(2), 63-68.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235
- Tok, et al., 2013. The relationship between emotional intelligence and classroom management approaches of primary school teachers
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74
- Williamson, B. (2017). Decoding ClassDojo : a psycho-policy, social- emotional learning and persuasive educational technologies. *Learning, media and technology*, 42(4), 440-453. [doi.org / 10.1080 / 17439884.2017.1278020](https://doi.org/10.1080/17439884.2017.1278020)
- Wong, C. S., Law, S. K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274.
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 789-810. doi 10.1080/13540602.2014.995482
- Zimmerman, B., J. (2010). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*. 41(2). 64-70. [doi.org / 10.1207 / s15430421tip4102_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Διπλωματικής Εργασίας

Πως η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τον τρόπο διαχείρισης της σχολικής τάξης, της παραβατικότητας και της εύρεσης μεθόδων αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών στο σχολικό πλαίσιο.

Αξιότιμοι συνάδελφοι γειά σας,

Ονομάζομαι Δρακούλας Ιωάννης και στο πλαίσιο του μαθήματος Μεθοδολογίες Έρευνας στην Εκπαίδευση, στον μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών: «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του τμήματος ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ του ΑΤΕΙ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ διεξάγω την παρούσα έρευνα.

Ο τίτλος της εργασίας σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και την αντιμετώπιση της παραβατικότητας στο σχολικό πλαίσιο. Μέσω του ερωτηματολογίου επιδιώκεται η καταγραφή του βαθμού συσχέτισης της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και σχεδιάστηκε έτσι ώστε να απαιτεί ελάχιστο χρόνο να συμπληρωθεί. Δεν είναι ονομαστικό και δεν απαιτείται η συμπλήρωση προσωπικών δεδομένων. Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστώ όλους θερμά για τη συμμετοχή σας και το χρόνο που θα διαθέσετε.

* Απαιτείται

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΑΝΤΡΑΣ
 ΓΥΝΑΙΚΑ

2. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 25-35
 36-45
 46-55
 56-65

3. Οικογενειακή κατάσταση: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άγαμος/η
 Έγγαμος/η
 Διαζευγμένος/η
 Χήρος/α

4. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε:

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Γυμνάσιο
 Γενικό
 Λύκειο
 ΕΠΑ.Λ.
 Δημοτικό
 Νηπιαγωγείο

5. Ειδικότητα (π.χ. ΠΕ03 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ) *

6. Χρόνια προϋπηρεσίας: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0-10
- 11-20
- 21-30
- 31 και άνω

7. Μορφωτικό Επίπεδο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΑΕΙ - ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

**8. Περιφερειακή Ενότητα
(ΝΟΜΟΣ) του Σχολείου ***

9. Θέση εργασίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Διευθυντής
- Υποδιευθυντής
- Καθηγητής

10. Σχέση εργασίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- ΜΟΝΙΜΟΣ
- ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ
- ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ

B1. Κλίμακα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης - WLEIS (διαχείριση συναισθημάτων)

1. Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι). *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

2. Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

3 Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω. *

*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

4 Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

5 Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

6 Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

7 Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

8 Είμαι απόλυτα ικανός/ή να ελέγξω τα συναισθήματά μου. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

9 Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

10 Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

11 Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

12 Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

13 Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος/η ή όχι. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

14 Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

15 Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

16 Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

B2. Κλίμακα ρύθμισης του συναισθήματος (συναισθηματική εμπειρία και έκφραση)

1. Όταν θέλω να νιώσω περισσότερο θετικό συναίσθημα (όπως χαρά ή διασκέδαση), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

2. Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

3. Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα (όπως λύπη ή θυμό), αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

4. Όταν νιώθω θετικά συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράζω. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

5. Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια στρεσογόνο κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται γι' αυτήν μ' ένα τρόπο που με βοηθάει να παραμείνω ήρεμος/η. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

6. Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

7. Όταν θέλω να νιώσω πιο θετικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

8. Ελέγγω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

9. Όταν νιώθω αρνητικά συναισθήματα, φροντίζω να μην τα εκφράζω.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

10. Όταν θέλω να νιώσω λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλάζω τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Γ. Διαχείριση Σχολικής Τάξης

1. Είμαι σίγουρος/η για το ότι μπορώ να διαχειριστώ τωρινά προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

2. Είμαι βέβαιος/η για την ικανότητά μου στη διαχείριση μελλοντικών προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη.; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

3. Είμαι βέβαιος/η για την ικανότητά μου να προάγω τις συναισθηματικές, κοινωνικές δεξιότητες και τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

4. Προγυμνάζομαι στη θετική κοινωνική συμπεριφορά (να βοηθάς, να μοιράζεσαι, να περιμένεις) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

5. Επιβραβεύω τις στοχευμένες θετικές συμπεριφορές με κίνητρα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

6. Στέλνω ένα μαθητή στο γραφείο του Διευθυντή για κακή συμπεριφορά *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

7. Αγνώω την κακή διαγωγή που δεν είναι διασπαστική για την τάξη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

8. Χρησιμοποιώ στρατηγική επίλυσης προβλήματος *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

9. Χρησιμοποιώ στρατηγική διαχείρισης θυμού για τον εαυτό μου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

10. Δίνω ξεκάθαρες θετικές οδηγίες *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

11. Προειδοποιώ για τις συνέπειες της κακής συμπεριφοράς *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

12. Χρησιμοποιώ ξεκάθαρο σχέδιο πειθαρχίας της τάξης *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

13. Διδάσκω συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες στην ώρα του μαθήματος *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

14. Διδάσκω τα παιδιά στρατηγικές διαχείρισης θυμού *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

15. Προάγω το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

16. Επανεξετάζω την πρόδοό μου όσον αφορά στην προσέγγιση των στόχων των ατομικών πλάνων συμπεριφοράς του μαθητή *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

17. Χρησιμοποιώ εργαλεία αυτο-αναφοράς για να σχεδιάσω προσωπικούς διδακτικούς στόχους *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

18. Συνεργάζομαι με άλλους εκπαιδευτικούς για λύσεις και υποστήριξη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

19. Διαχειρίζομαι το επίπεδο άγχους μου χρησιμοποιώντας θετικές γνωστικές στρατηγικές

*

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

20. Ενθαρρύνω μία θετική σχολική κοινότητα

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Δ. Παραβατικότητα - Τρόποι Επίλυσης

Δ1. Σημειώστε το βαθμό που πιστεύετε ότι υπάρχει στο σχολείο σας

1. Εκφοβισμός (λεκτικός, σωματικός, συναισθηματικός, οικονομικός, διαδικτυακός) μεταξύ των μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

2. Βανδαλισμοί *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

3. Άσκηση σωματικής βίας μεταξύ μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

4. Άσκηση λεκτικής βίας από μαθητές του σχολείου προς άλλους μαθητές *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

5. Άσκηση λεκτικής βίας από μαθητές του σχολείου προς καθηγητές *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

6. Κάπνισμα ανάμεσα σε μαθητές *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

7. Χρήση απαγορευμένων ουσιών από μαθητές στο σχολείο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

8. Χρήση απαγορευμένων ουσιών εκτός των ωρών λειτουργίας του σχολείου *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

**9. Υπερβολική χρήση
διαδικτύου: ***

*Να επισημαίνεται μόνο μία
έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

10. Κλοπές *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

**11. Ρατσιστικές
Συμπεριφορές ***

*Να επισημαίνεται μόνο μία
έλλειψη.*

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Δ2. Σε ποιο βαθμό τα πιο κάτω αποτελούν προβλήματα για το σχολείο σας

12. Αργοπορημένη προσέλευση των μαθητών στο σχολείο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

13. Αργοπορημένη προσέλευση των μαθητών στην τάξη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

14. Αργοπορημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών στο σχολείο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

15. Αργοπορημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών στην τάξη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

16. Αυθαίρετη απουσία των μαθητών από το μάθημα *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

17. Αυθαίρετη απουσία των μαθητών από το σχολείο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

18. Ελλιπής εφημέρευση κατά τη διάρκεια των διαλειμάτων *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

19. Μη ικανοποιητική συμμετοχή των γονιών στα θέματα εκπαίδευσης των παιδιών τους *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

20. Μη ικανοποιητική συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Δ3. Πόσο σημαντικά είναι κατά την άποψή σας τα πιο κάτω για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου σας;

21. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διάφορα θέματα (π.χ. διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών, θετική επικοινωνία, κλπ.); *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

22. Επιμόρφωση των γονιών σε διάφορα θέματα (π.χ. διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών, θετική επικοινωνία, κλπ.); *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

23. Εφαρμογή κοινής πολιτικής από όλους τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διαχείρισης συμπεριφορών των μαθητών; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

24. Συνεργασία του σχολείου με τους μαθητές για θέματα που τους αφορούν *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

25. Βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων με τη δημιουργία χώρων για δημιουργική/ ψυχαγωγική απασχόληση των μαθητών; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

26. Συμμετοχή των γονιών στη διαμόρφωση σχεδίου δράσης για την αντιμετώπιση των σοβαρών θεμάτων που απασχολούν το σχολείο; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

27. Εφαρμογή του θεσμού του Συμβούλου Καθηγητή για ενίσχυση της σχέσης μεταξύ μαθητών και καθηγητών και αύξηση στον έλεγχο της συμπεριφοράς τους; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

28. Επιβράβευση των μαθητών για τις προσπάθειες βελτίωσης του σχολικού κλίματος και της συνεργασίας τους με τους καθηγητές και τη Δ/ση του σχολείου; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	6	7	
Διαφωνώ απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ απόλυτα

Με την υποστήριξη της



