ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

ΠΩΣ Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΥΜΒΑΛΕΙ ΩΣΤΕ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΝΑ ΑΣΚΟΥΝ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥΣ ΕΡΓΟ:

μέσα από μια διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας επικοινωνίας των εκπαιδευτικών

Καθηγητής: Γεώργιος Δ. Καρατάσιος

Όνοματεπώνυμο: Φίλιππος Φιλίππου

ΑΦΤ: (1153301263)

2017

Περίληψη

Η συναισθηματική νοημοσύνη εμπεριέχει ικανότητες αναγνώρισης αλλά και ελέγχου των συναισθημάτων που διακατέχουν το ίδιο το άτομο αλλά και τα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται, εμπεριέχει επίσης τη δυνατότητα δημιουργίας προσωπικών κινήτρων, και τον ορθό χειρισμό των διαπροσωπικών σχέσεων (Goleman, Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ, 1998). Ο Goleman (1998) αναφέρει ότι ένα άτομο με συναισθηματική νοημοσύνη διαθέτει ενσυναίσθηση, αυτοσυγκράτηση, αυτοκυριαρχία, μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεση του ιδίου και των άλλων, μέσα από μια επικοινωνιακή διαδικασία, δημιουργώντας κίνητρα και αναπτύσσωντας στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων της καθημερινότητας,

Η εργασία αυτή αποσκοπεί να διερευνήσει, το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πως υπό το πρίσμα των ιδίων, για το πως η χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης, συμβάλει στην καλύτερη και αρτιότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Η διερεύνηση γίνεται μέσω βιβλιογραφικής και εμπειρικής έρευνας. Συγκεκριμένα διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελείται από δύο κεφάλαια, όπου στο πρώτο γίνεται μια ιστορική αναδρομή της ενασχόλησης με τα θέματα της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ στο δεύτερο πραγματοποιείται η αποδόμηση του όρου μέσα από το εγχείρημα σύνδεσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με το εκπαιδευτικό έργο. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται και συζητιέμαι το ερευνητικό έργο που έγινε για τη περάτωση της εργασίας μέσω ερωτηματολογίων αξιολόγησης των επιπέδων Συναισθηματικής Νοημοσύνης και συνεντεύξεων οποίες σκιαγραφούν τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πως η Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Abstract

Emotional intelligence involves ability to recognize and control emotions floating around the person and the people who befriends. As a series of skills, includes the ability to create personal motivation, and the proper handling of interpersonal relationships (Goleman D., 1998). O Goleman (1998) states that a person with emotional intelligence has empathy, self-restraint, self-control, can adjust the mood of himself and others through communication, incentive and develop strategies to resolve the everyday problems,

This study aims to investigate the level of emotional intelligence of teachers of secondary education and how the use of emotional intelligence in their educational work, can, contribute to a better and more complete exercise of teaching. Investigation is done through bibliographic and empirical research. Specific diploma thesis consists of two parts. The first part consists of two chapters, where the first is a history of dealing with issues of emotional intelligence, and in the second place, the deconstruction of the term through the connection attempt of emotional intelligence in the educational work. In the second part I present and discuss the research work done to complete the work through Emotional Intelligence Levels Questionnaires and interviews that outline the teachers' knowledge and views on how Emotional Intelligence can contribute to the exercise of the educational work.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη ii

Abstract iii

Πίνακας Εικόνων, Διαγραμμάτων και Πινάκων v

Εισαγωγή 1

Κεφάλαιο 1: Ιστορική Αναδρομή 5

1.1 Συναισθηματική Νοημοσύνη στην αρχαιότητα μέχρι τον Ντεκάρτ 5

1.1 Η ανάπτυξη της θεωρίας για την Συναισθηματική Νοημοσύνη το 19^{ο} αιώνα 6

Κεφάλαιο 2: Αποσαφήνιση του Όρου Συναισθηματική Νοημοσύνη 9

2.2.1 Η ερμηνεία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τους Mayer & Saloney 9

2.2.2 Η ερμηνεία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τον Reuven Bar-On 10

2.2.2 Η ερμηνεία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τον David Coleman 12

2.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επικοινωνία 12

2.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη στο εκπαιδευτικό έργο 14

2.4.1 Η συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου 15

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία 19

3.1 Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα 19

3.2 Μεθοδολογικός Σχεδιασμός 19

3.2. Συμμετέχοντες - Δείγμα 21

3.3. Μέθοδοι και εργαλεία συλλογής δεδομένων 22

3.3.1 Συνέντευξη 23

3.3.2 Ερωτηματολόγιο 23

3.4 Θέματα Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας 25

3.5 Ηθικά διλήμματα. 26

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα 28

4.1 Αποτελέσματα συνεντεύξεων 28

4.2 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου 29

Συζήτηση - Συμπεράσματα 34

Βιβλιογραφία 36

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 42

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 43

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 47

Πίνακας Εικόνων, Διαγραμμάτων και Πινάκων

Πίνακας 1: Τα χαρακτηριστικά του Δείγματος, όπου διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο..... 22

Πίνακας 2: Ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's a) του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε..... 26

Πίνακας 3: Η ανάλυση των παραγόντων του ερωτηματολογίου 33

Διάγραμμα 1: Η ανάλυση παραγόντων του ερωτηματολογίου 30

Εισαγωγή

Παρατηρώντας την διεθνή και τοπική σκηνή, όπως αυτή εκτυλίσσεται μέσα από ένα πνεύμα γνώσης και πληροφόρησης, προκύπτουν συγκεκριμένες ανάγκες για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το σχολείο ως θεσμός και ως οργανισμός υπόκειται σε δριμεία κριτική, ενώ ταυτόχρονα στο περιβάλλον αυτό ελλοχεύουν πολλαπλοί κίνδυνοι άμεσα συσχετισμένοι με τις συναισθηματικές ανάγκες των εμπλεκομένων. Αυτό επιφέρει πολλές φορές την αμφισβήτησή της αποτελεσματικότητας του ως θεσμού παροχής αγωγής και εκπαίδευσής. Αυτό επιφέρει μια έντονη ανάγκη επαναπροσδιορισμού, επανεκτίμησης, αναθεώρησης του σχολικού θεσμού ως προς τη δομή, τη λειτουργία, το περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας - μάθησης , την οικολογία και το ευρύτερο μαθησιακό περιβάλλον. Δημιουργείται παράλληλα μια αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού των ρόλων των εκπαιδευτικών, των μαθητών καθώς και των ευρύτερων εμπλεκομένων στη σχολική ζωή.

Συνεπώς ζώντας σε ένα κόσμο που διαρκώς μεταβάλλεται και στον οποίο επιδρούν πλέον παράγοντες που ποτέ άλλοτε δεν απαιτούσαν υπαρκτή πραγματικότητα, όπως για παράδειγμα η εξέλιξη της επικοινωνίας σε όλους τους τομείς, οι αλλαγές που παρατηρούνται στην καθημερινότητα του ανθρώπου, δημιουργώντας ανάγκες επαναπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού έργου. Όλοι ανεξαιρέτως οι τομείς της ανθρώπινης ζωής , όπως η κοινωνία η οικονομία, η πολιτική υπόκεινται σε ένα ρεύμα ραγδαίων αλλαγών (Χαραλάμπους, 2000). Παραδόξως όμως, ο τομέας της εκπαίδευσης, ενώ οι υπόκειται σε αλλαγές, οι αλλαγές αυτές υλοποιούνται με ιδιαίτερα αργούς ρυθμούς (Χαραλάμπους, 2000).

Λόγος γίνεται τα τελευταία χρόνια την χρήση του συναισθήματος στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, κάτι που τα παρελθόντα χρόνια δεν λαμβανόταν και ιδιαίτερα υπόψη. Συγκεκριμένα οι νέες τάσεις και μελέτες υποδεικνύουν την σημασία της χρήσης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Emotional Intelligence) από τους εκπαιδευτικούς και την υπεροχή αυτής έναντι του συμβατικού IQ.

Ο πρώτος που έκανε χρήση του όρου «συναισθηματική νοημοσύνη», είναι ο Daniel Goleman, ο οποίος ορίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα αναγνώρισης και ελέγχου των συναισθημάτων που διακατέχουν το κάθε άτομο, τη δυνατότητα δημιουργίας προσωπικών κινήτρων, την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων και τέλος τον ορθό χειρισμό των διαπροσωπικών σχέσεων.

Πρόκειται δηλαδή, σύμφωνα με τον Goleman (1998) για μια σειρά παραμέτρων, όπως:

- ικανότητα κινητοποίησης και εμμονής παρά τις όποιες αντιξοότητες -απογοητεύσεις,
- έλεγχος των ορμών και ικανότητά αναβολής μιας ικανοποίησης,

- ενσυναίσθηση,
- ικανότητα ρύθμισης της προσωπικής διάθεσής,
- ανάπτυξη στρατηγικών για σκοπούς επίλυσης απλών έως σύνθετων προβλημάτων της καθημερινότητας,
- αυτοκυριαρχία,
- αποτελεσματική επικοινωνία κ.ά.

Πρόσφατες έρευνες αναφέρουν ότι ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη εμπεριέχει ένα σύνολο ικανοτήτων του ατόμου, όπως η παροχή κίνητρων για τον εαυτό του, η ανθεκτικότητα σε τυχόν απογοητεύσεις, ο έλεγχος των παρορμήσεων και η χαλιναγώγηση της ανυπομονησίας, η ορθή ρύθμιση της διάθεσής και ο παρεμποδισμός της απογοήτευσης, καθώς και την ικανότητά του για ορθή σκέψη, ενσυναίσθηση και ελπίδα (Taylor, Bagby, & Parker, 1997).

Θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνιστά κατά κάποιο τρόπο ένα πρόσθετο συναισθηματικό προσόν, ένα ταλέντο, μια μετά-ικανότητα η οποία καθορίζει πόσο ένα άτομο μπορεί να δια χειριστεί οποιαδήποτε άλλη ικανότητα διαθέτει, και αυτό να λειτουργήσει συμπληρωματικά με την ευφυία που διαθέτει, ακόμα και με την ακατέργαστη ευφυία του (Goleman, 1998).

Συνεπώς, οι άνθρωποι οι οποίοι διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ξεχωρίζουν από τους υπολοίπους, αφού ανά πάσα στιγμή αναγνωρίζουν και έχουν την δυνατότητα αποτελεσματικότερης διαχείρισης και χρήσης των συναισθημάτων τους, γεγονός που τους τοποθετεί σε πλεονεκτική θέση σε όλους τους τομείς της καθημερινής διαντίδρασης, είτε συναισθηματικές τους σχέσεις, την προσαρμοστικότητά τους, την οργάνωση της ζωής τους αλλά και την επαγγελματική τους απόδοση (Sternberg, 1999).

Η θεωρία του Goleman και γενικότερα το ρεύμα της χρήσης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, έχει δεχθεί ποικίλες κριτικές, μολαταύτα είναι αδιαμφισβήτητο το ότι μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τους σχεδιασμούς και τις εφαρμογές εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αναμφίβολα, η ανάπτυξη και η χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης από μέρους των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους έργου μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην αύξηση της αποτελεσματικότητας τους και στην προώθηση των πιο επιθυμητών κοινωνικών και ακαδημαϊκών συμπεριφορών από τους ίδιους τους μαθητές.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι σχολικές τάξεις σύμφωνα με τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές απόψεις, αποτελούν κοινωνικοπολιτισμικά υπό-συστήματα, μέσα στα πλαίσια των οποίων, οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι, με την πάροδο των χρόνων δημιουργούν μια ιστορία κοινών αντιλήψεων, αναπτύσσοντας παράλληλα καινούρια γνώση, η χρήση (Hoy & Miskel, 2012), καλλιέργεια και η εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης ίσως αποτελέσει φορέα θετικών αλλαγών.

Ουσιαστικά η συναισθηματική νοημοσύνη, ενθαρρύνει τις θετικές αλληλεπιδράσεις στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, τα παιδιά νιώθουν πιο άνετα και ενθαρρύνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν έναν πιο ενεργό διαχειριστικό ρόλο, απαλλαγμένα από το φόβο και προωθούνται στην ανάληψη της ευθύνης της μάθησής τους, και στη δημιουργία καταστάσεων και δραστηριοτήτων (Mercer, 1995). Αναπτύσσεται έτσι η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των συνομηλίκων υποβοηθώντας με αυτό τον τρόπο τη γνωστική και την κοινωνική εξέλιξη τους, την ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, ενθαρρύνεται η μάθηση και καλλιεργούνται δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Mercer, 1995).

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 εύκολο.

Αριστοτέλη από τα Ηθικά Νικομάχεια

(Goleman, 1998)

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη και τέσσερα συνολικά κεφάλαια. Στο μέρος αποτελείται από δύο κεφάλαια, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια αποδόμηση του όρου Συναισθηματική Νοημοσύνη, μέσα από μια ιστορική αναδρομή παρατηρείται η σημασία που αρχίζει να αποκτά δια μέσου του χρόνου στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης ενώ γίνεται αναφορά στις θεωρίες διαφόρων ερευνητών ως προς το θέμα. Στο δεύτερο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με το εκπαιδευτικό έργο. Στο δεύτερο μέρος γίνεται μια παρουσίαση του ερευνητικού μέρους της εργασίας. Συγκεκριμένα στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία έρευνας, η οποία διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς των σχολείων μέσης εκπαίδευσης και στο τέταρτο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων. Τέλος γίνεται ανακεφαλαίωση μέσα από συζήτηση και παράθεση συμπερασμάτων.

ΜΕΡΟΣ Ι:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1: Ιστορική Αναδρομή

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (EQ Emotional Intelligence, Emotional Quotient) είναι μια έννοια η οποία περιγράφει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία φαίνεται να συμβάλουν κατά πολύ σημαντικό τρόπο στην επιτυχία των ατόμων στην εργασία τους αλλά και στη ζωή τους αναβαθμίζοντας κατά πολύ τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Ο πατέρας του όρου «συναισθηματική νοημοσύνη», θεωρείται ο Goleman (1998), ο οποίος χαρακτηρίζει ως συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) την δυνατότητα που διαθέτει μια ομάδα ανθρώπων να αναγνωρίζει και να ελέγχει τα συναισθήματα, να δημιουργεί προσωπικά κίνητρα, να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων και να μπορεί να χειρίζεται με τρόπο ορθό τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

1.1 Συναισθηματική Νοημοσύνη στην αρχαιότητα μέχρι τον Ντεκάρτ

Ο προβληματισμός ότι η νοημοσύνη σχετίζεται άμεσα με τη διαχείριση των συναισθημάτων και της κοινωνικής ζωής ξεκίνησε από την αρχαιότητα. Από καταβολής τους, οι θρησκείες, και οι πνευματικές παραδόσεις, διακρίνονται από μια ροπή συσχετισμού της καρδιάς με την πνευματική ανάταση, δίνοντας έμφαση στις συναισθηματικές εμπειρίες και ιδιαίτερα στη καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων και καταστάσεων όπως η αγάπη, η συμπόνια, η σύμπνοια και η εκτίμηση. Επίσης πολύ συχνά στην αρχαία ελληνική γραμματεία εντοπίζουμε αναφορές στη δύναμη των συναισθημάτων καθώς και τη σημασία της κατανόησης τους. Ο Όμηρος στην Ιλιάδα αναφέρει "Φλινύθεσκε φίλον κῆρ", (έτρωγε το φυλλοκάρδι του) στον στίχο 491 της 2^{ης} ραψωδίας.

Ο Πυθαγόρας αν και μαθηματικός έδινε έμφαση κι αυτός στα συναισθήματα αναφέροντας: "Καρδίην μή ἐσθίειν" (μην "τρως" την καρδιά σου). Συγκεκριμένα για να απαραίτητη προϋπόθεση που έθετε ο Πυθαγόρας για να αποδεχτεί κάποιο ως μαθητή του στην Πυθαγόρεια Σχολή ήταν η επιτυχία σε δοκιμασίες, κυρίως ψυχολογικού τύπου (Kahn, 2005). Ο Πυθαγόρας με τις δοκιμασίες αυτές επιχειρούσε να ενεργοποιήσει, την Διάνοια και Ηθική ικανότητα. Η Διάνοια στόχευε στο να αποκτήσει το άτομο δική του γνώμη και η Ηθική ικανότητα για να μπορεί το άτομο να χρησιμοποιήσει τη Διάνοια του για το κοινό καλό, ελέγχοντας τυχόν εγωιστικές τάσεις οι οποίες επρόκειτο να προκύψουν (Kahn, 2005). Η εκπαίδευση των Πυθαγόρειων ολοκληρωνόταν όταν πλέον μπορούσαν να ελέγξουν και να κατευθύνουν τα συναισθήματα (Ουμπάλντο, 2007), οπότε κατά κάποιο τρόπο λάμβαναν εκπαίδευση ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Εκατοντάδες χρόνια αργότερα ο Καρτέσιος, ως πατέρας της νεότερης φιλοσοφίας, ανέφερε ότι αυτό που διαχωρίζει τους ανθρώπους από τα ζώα είναι η δυνατότητα να έχουν σκέψεις και αισθήματα οι οποίες δεν συνδέονται διόλου με το σώμα και αυτό γιατί οι άνθρωποι διαθέτουν ψυχή, μια άυλη οντότητα, η οποία αποτελεί την ουσία τους (Πελεγρίνης, 2017). Υπό αυτή την έννοια ο Καρτέσιος υποστηρίζει τη δύναμη των συναισθημάτων και εμμέσως πλην σαφών αναφέρεται στην ιδιότητα των ανθρώπων να τα διαχειρίζονται.

1.1 Η ανάπτυξη της θεωρίας για την Συναισθηματική Νοημοσύνη το 19ο αιώνα

Η έννοια «συναισθηματική νοημοσύνη, είναι σαφώς επηρεασμένη από τον Thorndike (1920) ο οποίος στο άρθρο του «Intelligence and it's uses» αναφέρεται σε ένα είδος νοημοσύνης, το οποίο αποκαλεί κοινωνική νοημοσύνη και η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου *«να διαχειρίζεται άνδρες και γυναίκες, αγόρια και κορίτσια και να ενεργεί με σύνεση στις ανθρώπινες σχέσεις. του»* (Thorndike, 1920, p. 228).

Πιο εμπεριστατωμένα, το ενδιαφέρον για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ξεκίνησε από τον McClelland το 1973 ο οποίος σε μια ερευνητική εργασία του, παρουσίασε μια ομάδα ειδικών ικανοτήτων οι οποίες καθιστούσαν μια ομάδα εργαζόμενων ξεχωριστούς και πιο επιτυχημένους, σε σχέση με τις αναμενόμενες προσδοκίες απόδοσης. Οι ικανότητες αυτές ήταν η πρωτοβουλία, η ενσυναίσθηση και η αυτοπειθαρχία (Mc Clelland, 1973). Ο MacClelland πρότεινε με την εργασία αυτή, ότι σε θέματα επαγγελματικής αξιολόγησης, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη θέματα τα οποία έχουν να κάνουν με: τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, την υπομονή που επιδεικνύουν, την ταχύτητα ανταπόκρισης σε διάφορες καταστάσεις, τη δυνατότητα αυτοκαθορισμού στόχων και τις προσπάθειες για προσωπική ανάπτυξη (Mc Clelland, 1973).

Δέκα χρόνια αργότερα, ο Gardner (1983), αναφερόμενος σε πολλαπλές νοημοσύνες, παρουσίασε εφτά τύπους νοημοσύνης, εκ των οποίων οι δύο: η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική (Gardner, 1983), αναφέρονται στη δυνατότητα του ατόμου να χειριστεί τα συναισθήματα του, τόσο σε σχέση με τον εαυτό του όσο και σε σχέση με άλλα άτομα (Gardner, 1993). Τα δύο είδη νοημοσύνης που αναφέρει ο Gardner (1983), παραπέμπουν στον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Το 1985, ο Payne στη διδακτορική του διατριβή, με τίτλο A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire, αποτελεί τον πρώτο ερευνητή που αναφέρει τον όρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη», σε ένα αυστηρό θεωρητικό και φιλοσοφικό πλαίσιο, στο οποίο παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του συναισθήματος και της συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και τη σημασία της μέσα σε ένα κόσμο, ο οποίος προσπαθεί

να καταπνίξει κάθε συναίσθημα, οδηγώντας την ανθρωπότητα προς την κατεύθυνση μιας συναισθηματικής άγνοιας (Payne, 1985).

Στη δεκαετία του ’90 η ερευνητική ενασχόληση με την «συναισθηματική νοημοσύνη και έννοιες ταυτόσημες με αυτή γίνεται ακόμη πιο έντονη. Οι Salovey & Mayer (1990) κάνουν αναφορά στην λεγόμενη «κοινωνική νοημοσύνη» (social intelligence) ένα μέρος της συναισθηματικής νοημοσύνης (Salovey & Mayer, 1990). Οι προαναφερθέντες υπήρξαν οι πρώτοι, οι οποίοι δημοσιεύσαν την πρώτη ολοκληρωμένη εργασία αναφορικά με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Σύμφωνα με τους Salovey & Mayer (1990) η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί την ικανότητα ενός ατόμου να ρυθμίζει τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και αυτά των άλλων και επιπρόσθετα να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα αυτά ως οδηγό για σκέψη και για δράση. Υπήρξαν οι πρώτες εμπεριστατωμένες αναφορές για ένα είδος νοημοσύνης, το οποίο διέφερε από τη γνωσιακή ευφυία και το οποίο μπορούσε να μετρηθεί με τρόπο αξιόπιστο. Έτσι η Συναισθηματική Νοημοσύνη προσδιορίστηκε αρχικά από τους Salovey & Mayer (1990) ως η ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και ρύθμισης του συναισθήματος, επισημαίνοντας τις πέντε κύριες δεξιότητες τις οποίες διαθέτουν άνθρωποι με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη. Οι ικανότητες αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Πρώτον: διαθέτουν γνώση των δικών τους συναισθημάτων.
- Δεύτερον: διαθέτουν ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων τους.
- Τρίτο: διακρίνονται για την ευαισθησία που επιδεικνύουν προς τα συναισθήματα των άλλων.
- Τέταρτο: Διαθέτουν ικανότητα συναισθηματικής ανταπόκρισης και διαπραγμάτευσης με τους άλλους ανθρώπους.
- Πέμπτο: Είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τα συναισθήματα τους για να υποκινήσουν τον ίδιο τους τον εαυτό.

(Salovey & Mayer, 1990)

Αν και η προσέγγιση των Salovey & Mayer έμεινε αφανής μόλις δημοσιεύθηκε, αναδείχτηκε λίγο αργότερα μέσα από το έργο του Danniel Goleman οποίος κατέστησε ευρέως γνωστή τη Συναισθηματική Νοημοσύνη με την έκδοση του πρώτου του βιβλίου για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη το 1995. Ο Goleman (1998) μέσα από το έργο του αναφέρεται στη «νοημοσύνη της καρδιάς» καθορίζοντας τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων, ενώ παράλληλα μέσα από την αποτελεσματική διαχείρισή τους, κατορθώνει να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του αλλά και για τους άλλους.

Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι ο David Perkins το 1992 στο βιβλίο του Smart Schools, αναφέρεται στην επίδραση μεθόδων βασισμένων στις βασικές δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, στην αποδοτικότερη διδασκαλία στα σχολεία, θέτοντας ως μότο των ενεργειών αυτών τη φράση:

«People learn much of what they have a reasonable opportunity and motivation to learn» (Perkins, 1992, p. 45). Συγκεκριμένα ο Perkins αναφέρεται σε τρεις πρόσθετες διαστάσεις, του IQ, οι οποίες είναι:

- Η Νευρωνική νοημοσύνη (Neural intelligence). Η οποία αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα και την ακρίβεια του νευρολογικού συστήματος.
- Τη Βιωματική νοημοσύνη (Experiential intelligence). Η οποία αναφέρεται στις συσσωρευμένες γνώσεις και τις εμπειρίες που μπορεί να αποκτήσει ένα άτομο σε διάφορους τομείς. Είναι ουσιαστικά η συσσώρευση της εμπειρογνωμοσύνης ενός ατόμου.
- Η Αντανακλαστική νοημοσύνη (Reflective intelligence). Η οποία αναφέρεται στο εύρος των στρατηγικών που χρησιμοποιεί ένα άτομο για την επίλυση των προβλημάτων του, για την ενίσχυση της μάθησης και για τον τρόπο προσέγγισης εργασιών οι οποίες αποτελούν πνευματική πρόκληση. Συγκεκριμένα η αντανακλαστική νοημοσύνη εμπεριέχει συμπεριφορές οι οποίες υποστηρίζουν την εμμονή, τη συστηματοποίηση, τη φαντασία, την αυτό-παρακολούθηση και την αυτοδιαχείριση.

(Perkins, 1995)

Το 1999 ο Sternberg, αναφέρεται στην Συναισθηματική Νοημοσύνη, αποκαλώντας την «νοημοσύνη της επιτυχίας». Καλύπτει, με τον τρόπο του, μια σειρά παραμέτρων, όπως για παράδειγμα την ικανότητα κινητοποίησης και εμμονής στον προκαθορισμένο στόχο παρά τις οποιεσδήποτε αντιξοότητες και απογοητεύσεις, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την αναβολή των εφήμερων ικανοποιήσεων, την ενσυναίσθηση, την ικανότητα ρύθμισης των διαθέσεων, την ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης, την αποτελεσματικής επικοινωνίας, την αυτοκυριαρχία, κ.ά (Sternberg, 1999).

Βέβαια η «νοημοσύνη της επιτυχίας» του Stenberg δέχθηκε πολλές κριτικές. Βασική αφορμή των κριτικών αποτελεί η της και η χρήσης πολλών και διαφορετικών ψυχομετρικών εργαλείων για την αξιολόγησής της, τα οποία εστιάζουν μόνο σε συγκεκριμένες πτυχές σε της συναισθηματικής νοημοσύνης (McDaniel & Whetzel, 2003). Βέβαια παρά τις κριτικές που έχει δεχθεί η συναισθηματική νοημοσύνη όπως την παρουσιάζει ο Sternberg, δεν παύει να αποτελεί τη βάση για το σχεδιασμό - εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής, που αποσκοπούν στη διδασκαλία των ικανοτήτων που ενισχύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη- η οποία με τη σειρά της μπορεί να συμβάλει στην προώθηση πιο επιθυμητών κοινωνικών και ακαδημαϊκών συμπεριφορών (Moursund, 1999).

Κεφάλαιο 2: Αποσαφήνιση του Όρου Συναισθηματική Νοημοσύνη

Με την καρδιά βλέπει κανείς σωστά. Το ουσιώδες είναι στο μάτι αόρατο.

Antoine Se Saint-Exupery, Ο Μικρός Πρίγκιπας

Οι σύγχρονες επιστημονικές θεωρίες τείνουν να αποδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο που διαδραματίζουν τα συναισθήματα στη διαμόρφωση της διανοητικής ζωής ενός ατόμου, και αυτό καθιστά τη μελέτη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ιδιαίτερα δημοφιλή στις μέρες μας.

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας ενός ατόμου, αφού αποτελεί μια ομάδα συμπεριφορικών διαθέσεων η οποία σχετίζεται με την ικανότητα της αναγνώρισης, της επεξεργασίας και της χρήσης των συναισθημάτων (Petrides & Furnham, 2001). Γενικά, ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μια ευρεία έννοια, η οποία εμπεριέχει στον ορισμό της το σύνολο των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων οι οποίες συντελούν ώστε το άτομο να ικανό να πετυχαίνει τους στόχους και την προσωπική του ανάπτυξη μέσα από την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων, τόσο των δικών του όσο και των άλλων (Salovey & Mayer, 1990).

Όπως διαφαίνεται από την ιστορική εξέλιξη των αναφορών έμμεσών και άμεσων στην Συναισθηματική Νοημοσύνη, ορισμοί περί αυτής ποικίλουν και διαφοροποιούνται ανάλογα με τη τοποθέτηση του κάθε θεωρητικού καθώς επίσης και ανάλογα με το πως ο κάθε θεωρητικός επιλέγει να συσχετίσει την συναισθηματική με την κοινωνική νοημοσύνη. Οι βασικότερες όμως ερμηνείες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης που θα παρουσιαστούν πιο κάτω είναι αυτές των Salovey & Mayer, του Reuven Bar-On και του Daniel Goleman.

2.2.1 Η ερμηνεία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τους Mayer & Saloney

Οι Mayer & Saloney (1997) αναφέρονται στην Συναισθηματική Νοημοσύνη ως την ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών οι οποίες προέρχονται από τα συναισθήματα. Τα άτομα που διαθέτουν ανεπτυγμένη Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορούν να χρησιμοποιούν και να καθοδηγήσουν αυτές τις πληροφορίες για να κατευθύνουν τη δράση σε περιστάσεις οι οποίες απαιτούν την άμεση ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος. Συγκεκριμένα στο κεφάλαιο «What is emotional Intelligence» ερμηνεύουν την Συναισθηματική Νοημοσύνη ως την ικανότητα της αντίληψης, της

εκτίμησης και της έκφρασης των συναισθημάτων με ακρίβεια και προσαρμοστικότητα, αφού ουσιαστικά αποτελεί την γνώση -κατανόηση των συναισθημάτων (Mayer & Saloney, What is emotional Inetlligence?, 1997). Ένα άτομο το οποίο διαθέτει Συναισθηματική Νοημοσύνη, μπορεί να έχει πρόσβαση αλλά και να δημιουργεί συναισθήματα, ώστε να διευκολυνθούν οι γνωστικές λειτουργίες και οι λειτουργίες προσαρμογής, ρυθμίζοντας παράλληλα τόσο τα δικά του συναισθήματα, όσο και τα συναισθήματα των άλλων (Mayer & Saloney, 1997).

Οι Mayer & Salovey, προτείνουν ένα μοντέλο με τέσσερις κλάδους για την μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Bracket & Salovey, 2006):

1. Perceiving Emotion - Αναγνώριση & Έκφραση Συναισθημάτων
2. Use of Emotion to facilitate thought - Χρήση των Συναισθημάτων για την διαχείριση της Σκέψης
3. Understanding Emotion - Κατανόηση των Συναισθημάτων
4. Managing Emotion - Διαχείριση των Συναισθημάτων

Ουσιαστικά η ερμηνεία - μοντέλο που προτείνουν οι Mayer και Salovey (1997) ερμηνεύει την Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ένα σύνολο πνευματικών ικανοτήτων οι οποίες διαθέτουν πραγματικές - πρακτικές προεκτάσεις στην καθημερινή ζωή. Με την ερμηνεία τους αυτή υποστηρίζουν τη θεωρία της πολύ-παραγοντικής νοημοσύνης (Bracket & Salovey, 2006).

2.2.2 Η ερμηνεία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τον Reuven Bar-On

Ο Reuven Bar-On επιχειρεί διαχωρισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης από τις γνωστικές δεξιότητες παραθέτοντας παράλληλα τον δικό του ορισμό για τη συναισθηματική ή κοινωνική νοημοσύνη. Θεωρεί ότι αποτελεί μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες-δεξιότητες οι οποίες καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά επιτυγχάνεται η κατανόηση του εαυτού, η έκφραση και η κατανόηση των άλλων, ο συσχετισμός με αυτούς και η ανταπόκριση στις καθημερινές ανάγκες (Bar-On, 1997). Ο Bar-On θεωρεί ότι η κοινωνική νοημοσύνη σχετίζεται με την κοινωνική ευφυΐα γι’ αυτό και στο μοντέλο του τις ενοποιεί (Mishar & Bangum, 2014).

Η ερμηνεία του Bar-On είναι επηρεασμένη από το Δαρβίνο ο οποίος πρώτος διατύπωσε ότι υπάρχει μια βιολογική ανάγκη ύπαρξης συναισθημάτων και από το Thorndike (1920) ο οποίος δηλώνει ότι η κοινωνική νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε θέματα ανθρώπινης απόδοσης (Bar-On, 2006).

Ο Bar-On (2006) παρατήρησε ότι οι θεωρητικοί που ασχολήθηκαν με το συναίσθημα ως μορφή νοημοσύνης είχαν κάποια κοινά χαρακτηριστικά στις θεωρίες τους, όπως, ότι υπάρχει δυνατότητα:

1. αναγνώρισης, κατανόησης και έκφρασης συγκινήσεων και συναισθημάτων.
2. κατανόησης του πώς αισθάνονται οι άλλοι από άτομα με ιδιαίτερα ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη.
3. διαχείρισης και ελέγχου των συγκινήσεων.
4. ρύθμισης, αλλαγής, προσαρμογής των συναισθημάτων ώστε να δοθούν λύσεις σε προβλήματα προσωπικής ή διαπροσωπικής φύσης,
5. παραγωγής θετικών συναισθημάτων τα οποία να μπορούν να παρακινήσουν κάποια άτομα.

Υπό το πρίσμα αυτό προέκυψε το μοντέλο Emotion Quotient. Ο Bar-On παραθέτει ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί ευρύτερο πεδίο απ' ότι ορίζουν στο μοντέλο τους οι Mayer και Salovey (1997). Το μοντέλο του Bar-On αποτελείται από πέντε βασικές διαστάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν επιμέρους χαρακτηριστικά (Bar-On, 2006):

1. Ενδοπροσωπικές δεξιότητες,
    i. αυτοεκτίμηση
    ii. συναισθηματική αυτογνωσία
    iii. διεκδικητικότητα,
    iv. εξάρτηση
    v. αυτοπραγμάτωση
2. Διαπροσωπικές δεξιότητες,
    i. ενσυναίσθηση
    ii. ικανότητα σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων
    iii. κοινωνική υπευθυνότητα
3. Προσαρμοστικότητα,
    i. λύση προβλημάτων
    ii. ευελιξία
    iii. έλεγχος πραγματικότητας
    iv.
4. Διαχείριση άγχους,
    i. ανεκτικότητα του άγχους
    ii. έλεγχος παρορμήσεων
5. Γενική διάθεση,
    i. Ευτυχία
    ii. αισιοδοξία

2.2.2 Η ερμηνεία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τον David Coleman

Ο Daniel Goleman (1998) αναφέρετε στην συναισθηματική νοημοσύνη ως δεξιότητα-ικανότητα η οποία παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα αναγνώρισης, κατανόησης και χρήσης πληροφοριών συναισθηματικής φύσεως και η χρήση αυτών με τρόπο που να οδηγεί σε αποτελεσματικές ή και εξαιρετικές επιδόσεις. Ο Goleman δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ότι ένα άτομο με ανεπτυγμένη Συναισθηματική νοημοσύνη, διαθέτει «χαρακτήρα», δηλαδή αυτοέλεγχο, ζήλο και αυτοπαρώθηση (Goleman, 1998).

Το μοντέλο του Goleman και των συνεργατών του (1999) βασίστηκε στην θεωρία του Gardner περί ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής νοημοσύνης (Gardner, 1983; Gardner, 1993). Το μοντέλο των Boyatzis, Goleman, και Rhee (1999) παρουσιάζει την Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες κατηγοριοποιούνται ως ακολούθως:

1. Αυτό-αντίληψη – η οποία εμπεριέχει την αντίληψη των προσωπικών συναισθημάτων, την αυτοπεποίθηση και την αυτό-αξιολόγηση
2. Αυτό-διαχείριση – στην οποία περιλαμβάνεται η επίτευξη στόχων, ο αυτοέλεγχος, η ευσυνειδησία, η προσαρμοστικότητα, η πρωτοβουλία και γενικά ιδιότητες που καθιστούν ένα άτομο άξιο εμπιστοσύνης
3. Κοινωνική αντίληψη – η οποία σχετίζεται με την ενσυναίσθηση, την οργανωτικότητα και τη διάθεση προσφοράς που έχει ένα άτομο
4. Κοινωνικές δεξιότητες - ηγεσία, επιρροή, επικοινωνία, αντιμετώπιση συγκρούσεων, διαχείριση σχέσεων, ικανότητα καινοτομίας, δημιουργία δεσμών με άλλα άτομα, δυνατότητα συνεργασίας και ομαδικής εργασίας.

2.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Επικοινωνία

Η επικοινωνία είναι συνυφασμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη, από καταβολής του κόσμου και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος αυτού. Συνεπώς, αποτελεί πολύ μεγάλο κομμάτι της ανθρώπινης ζωής, το οποίο αφορά σε μια διαδικασία διαρκούς αλληλεπίδρασης στα πλαίσια της οποίας επιτυγχάνεται ανταλλαγή συναισθημάτων, σκέψεων, απόψεων, επιθυμιών, ιδεών και άλλων πληροφοριών. Η επικοινωνία αποτελεί όρο πολυδιάστατο, γι' αυτό και μπορεί να τύχει ποικίλων ερμηνειών (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Γενικά θα μπορούσε να αναφερθεί ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία γίνεται μεταβίβαση ή ανταλλαγή δεδομένων/μηνυμάτων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερους ανθρώπους μέσω κωδικοποιημένων μηνυμάτων (Naylor, 1999).

Υπό μια έννοια η επικοινωνία μπορεί να ερμηνευθεί ως η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών είτε με τη χρήση λεκτικών μεθόδων όπως με τη χρήση λέξεων, γραμμάτων, συμβόλων, είτε με τη χρήση έξω-λεκτικών μεθόδων - μη λεκτικής συμπεριφοράς» (Dubrin, 1998) Θα μπορούσε επίσης να αναφερθεί ότι η επικοινωνία» αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο ζωής. Ο άνθρωπος, ως μια ψυχοπνευματική και συνάμα σωματική οντότητα, κατορθώνει χρησιμοποιώντας το σύνολο των αισθήσεων του, τα εσωτερικά του κίνητρα και τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, να τα μετατρέψει σε κωδικοποιημένα σήματα, να πραγματοποιήσει ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων, εξυπηρετώντας με αυτό τον τρόπο πολλαπλούς στόχους, εντός πολλαπλών επικοινωνιακών επίπεδων, όπως το επίπεδο: της προσωπικής, της επαγγελματικής, της επιστημονικής, της οικογενειακής, σφαίρας στην οποία ενυπάρχει (Σταμάτης, 2012).

Με βάση τα προαναφερθέντα μπορεί να διαπιστωθεί ότι η επικοινωνία αποτελεί μια δυναμική αλληλεπίδραση η οποία αναπτύσσεται μεταξύ ενός πομπού και ενός δέκτη, των οποίων οι ρόλοι κατά τη διάρκειά της διαδικασίας, εναλλάσσονται διαρκώς και οι συμπεριφορές τους βρίσκονται σε σχέση άμεσης αλληλεξάρτησης.

Τα θέματα επικοινωνίας στο πλαίσιο του σχολείου, αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, λόγω της φύσης των εργασιών του και λόγω του ότι η διδακτική πράξη δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την πραγματοποίηση λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Η επικοινωνία εντός του σχολείου είναι αμφίδρομη προς και από πολλαπλά κανάλια και το βασικότερο είναι ότι όντως για να υπάρξει εκπαίδευση, που αυτό είναι και ο βασικός λόγος ύπαρξης του σχολείου πρέπει οπωσδήποτε να υπάρξει επικοινωνία (Κούλα, 2011). Παράλληλα για να υπάρξει επικοινωνία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους π.χ εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς απλά και μόνο για σκοπούς πληροφόρησης, για σκοπούς διαχείρισης της σχολικής οργάνωσης, την ελαχιστοποίηση των παρανοήσεων, τη διαχείριση των συγκρούσεων, την ανάπτυξη καλών σχέσεων και ομαδικότητας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Κούλα, 2011).

Ο εκπαιδευτικός εντός των πλαισίων της σχολικής μονάδας, χρειάζεται να επικοινωνήσει με τους μαθητές, ώστε να είναι δυνατή η μετάδοση γνώσεων καθώς και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της προσωπικότητας τους γενικότερα. Πέραν αυτού, ένας εκπαιδευτικός στην επαγγελματική του καθημερινότητα χρειάζεται να επικοινωνεί με το διευθυντή, τους συναδέλφους του, τους γονείς, αλλά και με φορείς εκτός σχολικής μονάδας για σκοπούς επαγγελματικής ανάπτυξης και σχεδιασμού προγραμμάτων.

Η αποτελεσματικότητα του κάθε εκπαιδευτικού σε θέματα επικοινωνίας σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα του και την ορθή επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου (Norton, 1978). Ουσιαστικά, αν ένας εκπαιδευτικός είναι επικοινωνιακός, κοινωνικός, αποδίδει οδηγίες με ορθό/σαφή τρόπο, χρησιμοποιεί ερωτήσεις, εξηγήσεις, προκλήσεις, τότε μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικός (Yusof & Halim, 2014). Οι επικοινωνιακές αυτές δεξιότητες, τόσο λεκτικές όσο

και η-λεκτικές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την Συναισθηματική Νοημοσύνη που μπορεί να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός.

2.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη στο εκπαιδευτικό έργο

Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε τομέα της καθημερινότητας του ανθρώπου, και πιο ειδικά εντός των πλαισίων του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού εντός του πλαισίου αυτού τα παιδιά όχι μόνο δραστηριοποιούνται κοινωνικά, αλλά συνάμα αναπτύσσονται συναισθηματικά (Καραμπάτσου, 2000). Η εκπαίδευση ίσως να αποτελεί τομέα όπου είναι επιβεβλημένο όσο πουθενά αλλού να εφαρμόζονται προγράμματα για σκοπούς ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, (Gibbs, 1995). Η ίδια η διδασκαλία, και η εκπαιδευτική πράξη γενικότερα, αποτελεί μια ατέρμονη ανταλλαγή συναισθημάτων αποδοχής, επιβεβαίωσης, επιβράβευσης ή απόρριψης, νουθεσίας και επίπληξης, και επιδρά μέσα από τη σφαίρα αυτή με τρόπο καταλυτικό, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή (Κωνσταντίνου, 1998). Κατά συνέπεια, τα συναισθήματα, διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση, οπότε αυτόματα και η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί χωρίς αμφιβολία έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν θέματα ποιότητας και την αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πράξης.

Αν και η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό, μπορεί να αποκτηθεί και μπορεί να μεταδοθεί προς τους μαθητές εν τη παρόδω χρόνου. Συνεπώς, η συναισθηματική συμπεριφορά, αποτελεί ένα είδος νοημοσύνης το οποίο μπορεί να αναπτυχθεί επαρκώς όταν παρέχονται οι ανάλογες μαθησιακές εμπειρίες (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Αυτό υποδεικνύει την αναγκαιότητα επικέντρωσης του εκπαιδευτικού έργου στη συναισθηματική ωρίμανση ώστε η πνευματική -γνωστική ανάπτυξη των μαθητών να είναι πλήρης. Μέσα από την ανάπτυξη Συναισθηματικής Νοημοσύνης οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικές - συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες τους βοηθούν να αξιοποιήσουν με το βέλτιστο τρόπο τις γνώσεις και τις αξίες τις οποίες διδάσκονται μέσα από το σχολείο, καθιστώντας δυνατή μια ομαλή και ποιοτική μετέπειτα κοινωνική ζωή. Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, επηρεάζει άμεσα τομείς οι οποίοι σχετίζονται με την ψυχική υγεία, τη διαχείρισης των συναισθημάτων, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την επικοινωνία, την αυτοεκτίμηση αλλά και τη γενικής εικόνα που διατηρεί το άτομο για τον ίδιο του τον εαυτό (Goleman, 1998)

Όπως διαφαίνεται, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί παράγοντα ιδιαίτερα βοηθητικό για τους μαθητές, αφού αποτελεί ως ένα βαθμό, ένα παράγοντας ακαδημαϊκής επιτυχίας, αλλά και ως σημαντικό προσόν στην μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες. Αυτή η προοπτική των εφοδίων που

προσφέρει η συναισθηματική νοημοσύνη στους μαθητές δημιουργεί μια πρόκληση για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τόσο για σκοπούς κατανόησης όσο και για σκοπούς ενδοπροσωπικής ανάπτυξης ικανοτήτων/δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι, μέσα από το φακό της συναισθηματικής νοημοσύνης οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να δημιουργούν τις απαραίτητες συνθήκες αποτελεσματικής διδασκαλίας, ενώ παράλληλα θα αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές τους.

Παρόλο που το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα από τα δέκα επαγγέλματα, τα οποία απαιτούν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Yate, 1997), η εκπαίδευση στα παιδαγωγικά εστιάζετε κυρίως σε ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ο Goleman στο παγκόσμιο συνέδριο «Emotional Intelligence: Optimizing Human Performance in the Workplace» αναφέρθηκε ενδελεχώς στο ότι η εκπαιδευτική πολιτική του μέλλοντος θα πρέπει να προσανατολίζεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και τα σχολεία του μέλλοντος θα πρέπει δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών τους (Goleman D. , 1998).

Όντως οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο στη μετάδοση ακαδημαϊκής γνώσης αλλά και συναισθηματικών ικανοτήτων στους μαθητές, για να είναι όμως σε θέση να το πράξουν αυτό, θα πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εμπεδώσουν ότι μεταδίδουν στους μαθητές τους πληροφορίες τόσο σχετικές με το γνωστικό τους αντικείμενο, όσο και συναισθηματικές οι οποίες θα συνεισφέρουν τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική ανάπτυξη της αντίστοιχης νοημοσύνης των μαθητών τους. μέσω της μίμησης προτύπου, της διδασκαλίας και των άτυπων σχέσεων με τους μαθητές (Mayer & Cobb, 2000).. Αυτή η διττή μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων μπορεί να προκύψει μόνο μέσα από τη μίμηση προτύπου και τη δημιουργία άτυπων σχέσεων με τους μαθητές ακόμη και σε ώρες εκτός μαθήματος (Mayer & Cobb, 2000).

2.4.1 Η συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου

Το να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός συναισθηματική νοημοσύνη αυτομάτως τίθεται ως πρότυπο για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών αυτή καθ’ εαυτή. Βέβαια όπως διαφαίνεται από τη βιβλιογραφία, η συναισθηματική νοημοσύνης από μέρους των εκπαιδευτικών συντελεί στην αποτελεσματική διδασκαλία. Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Βέβαια οι έρευνες αναφορικά με το φαινόμενο είναι κάπως περιορισμένες και ίσως αυτό να οφείλεται στο ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη ξεκίνησε να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον την τελευταία εικοσιπενταετία.

Συγκεκριμένα, οι πλείστε έρευνες δεν αναφέρονται σε συναισθηματικές ικανότητες αλλά σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Βέβαια πολλά από τα αναφερόμενα χαρακτηριστικά προσωπικότητας περιγράφουν άμεσα ή έμμεσα συγκεκριμένες συναισθηματικές ικανότητες. που σχετίζονται με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη.

Ο Feldman (1986) προέβηκε σε μελέτη προσωπικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας των εκπαιδευτικών τα οποία σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία. Συγκεκριμένα διερεύνησε δεκατέσσερις παράγοντες προσωπικότητας οι οποίοι σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα. Συγκεκριμένα εντόπισε στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου συντελούσε η θετική αυτοεκτίμηση, ο ενθουσιασμός, η ενεργητικότητα, η θετική στάση απέναντι στους άλλους, η ευελιξία, η αίσθηση υπεροχής λόγω θέσης, η ανταπόκριση, η κοινωνικότητα, η συναισθηματική σταθερότητα, η υπευθυνότητα και η εξυπνάδα. Αντίθετα παράγοντες όπως το άγχος και η νευρικότητα των εκπαιδευτικών είχαν αντίστροφη σύνδεση με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Μέσα από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι ένας εκπαιδευτικός, θεωρείται αποτελεσματικός εάν είναι ειδήμονας στον τομέα του, διαθέτει αυτοπεποίθηση, είναι σκεπτόμενος και ευαίσθητος, διαθέτει αυτοεκτίμηση και συναισθηματική σταθερότητα, δεν είναι αγχώδης και νευρωτικός, χαρακτηρίζεται από ανεκτικότητα, κοινωνικότητα και φιλικότητα, εξυπνάδα και υπευθυνότητα.

Έρευνα που υλοποιήθηκε σε δείγμα φοιτητών, κατέστησε δυνατό τη σύνδεσης χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Οι φοιτητές συνέδεαν την κοινωνικότητα, την εξωστρέφεια, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την πρόκληση ενδιαφέροντος και την υπευθυνότητα που χαρακτήριζαν τους εκπαιδευτικούς, με την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό τους έργο. Επίσης, φοιτητές των τελευταίων εξαμήνων εκτιμούσαν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στους εκπαιδευτικούς, όπως η πρωτοποριακή σκέψη, η φιλοδοξία και η εξυπνάδα (Murray, Ruston, & Paunonen, 1990).

Ο Watkin (2000) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε διευθυντές σχολικών μονάδων οι οποίοι θεωρούνταν ιδιαίτερα αποτελεσματικοί υπέδειξε ότι οι διευθυντές αυτοί διέθεταν χαρακτηριστικά τα οποία συνδέονταν άμεσα με τη συναισθηματική νοημοσύνη όπως ήταν η επικοινωνιακή και η ηγετική τους ικανότητα, (Watkin, 2000).

Το 2002 διεξάχθηκε από την Haskett (2003) έρευνα η οποία αποσκοπούσε στον εντοπισμό των πιθανών συσχετισμών συναισθηματικής νοημοσύνης και αποτελεσματικής διδασκαλίας (Haskett, 2003). Πρόκειται για την πρώτη έρευνα η οποία επιχείρησε τη ξεκάθαρη σύνδεση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η ομαδοποίηση των ικανοτήτων πραγματοποιήθηκε με βάση το μοντέλο Bar-On. Η ικανότητα που αναδεικνύεται ως πιο σημαντική μέσα από την εν λόγω έρευνα, είναι οι διαπροσωπικές ικανότητες.

Ο Lowman (1996) εντόπισε ότι οι θετικές στάσεις, κίνητρα και οι σχέσεις με τους μαθητές αξιολογούνται υψηλά στην κατάταξη των καλύτερων καθηγητών. Συμπέρανε ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίστηκαν ως «καλύτεροι» υπερείχαν στον τομέα των διαπροσωπικών ικανοτήτων και σε θέματα ευελιξίας ως προς την υλοποίηση του μαθήματος (τροποποιούσαν το μάθημα ανάλογα με τις δυνατότητες και τη διάθεση των μαθητών τους) (Lowman, 1996).

Μέσα από τη μελέτη κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών τα οποία επιδρούν στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εκάστοτε μαθητές τους προκύπτει ότι όντως συγκεκριμένα προσωπικά χαρακτηριστικά καθώς και ο τρόπος διαχείρισης των συναισθημάτων, τόσο των μαθητών όσο και των αισθημάτων παίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικού κλίματος μέσα στην τάξη (Harvey, Bimler, Evans, Kirkland, & Pechtel, 2012). Η καθημερινή αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, φαίνεται να επηρεάζεται από τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τα συναισθήματα καθώς επίσης και από τις ευρύτερες συναισθηματικές δεξιότητες ή αδυναμίες αυτών (Denham, Basset, & Zinsser, 2012).

Εφαρμόζοντας τη θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης εντός των εκπαιδευτικών πλαισίων, παρατηρείται ότι η διαχείριση των συναισθημάτων από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μέσα στην τάξη δρουν ως ρυθμιστές συναισθημάτων, σχετίζεται με (Salovey & Mayer, 1990):

1. Την αντίληψη των αυθεντικών συναισθημάτων.
2. Τη χρήση των συναισθημάτων για σκοπούς διευκόλυνσης της σκέψης.
3. Την διαδικασία κατανόησης.
4. Τη διαχείριση των συναισθημάτων.

Όπως διαπιστώνεται οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης κατορθώνουν ευκολότερα να διαμορφώσουν θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους , αφού μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις διαφωνίες με αυτούς και να εγκαθιδρύουν αρμονικές σχέσεις συνεργασίας (Nizieski, Hallum, Lopes, & Schutz, 2012).

ΜΕΡΟΣ ΙΙ:
ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία

3.1 Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Μέσα από τη θεωρητική προσέγγιση διαφαίνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλει όντως στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Όπως διαφάνηκε τα ερευνητικά δεδομένα είναι αρκετά περιορισμένα και αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μελετάται μόλις τις τρείς δεκαετίες. Βέβαια, η ενασχόληση των αναλυτών και των επαγγελματιών της εκπαίδευσης με θέματα αποτελεσματικότητας μετρά αιώνες και είναι σχεδόν ομήλικη με το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (Feldman, 1986).

Υπό την προοπτική των προαναφερθέντων, ο σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών του πως η χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης, αυξάνει την ποιότητα της επικοινωνία και μπορεί να συμβάλει στην πιο αποτελεσματική και άρτια επίτευξη του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα η έρευνα θα εστιαστεί στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Πρώτον: Ποια η γνώμη των εκπαιδευτικών για την επίδραση και την αναγκαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό έργο;

Δεύτερον: Πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν;

Τρίτον: Πως θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά στην οικοδόμηση μιας άρτιας σχέσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς-μαθητές, για την αρτιότερη διαχείρισης της σχολικής τάξης;

Τέταρτον: Πώς η συναισθηματική νοημοσύνη διευκολύνει την επικοινωνία εκπαιδευτικών – μαθητών και πώς συντελεί στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;

3.2 Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Η μεθοδολογία αποτελεί ένα οργανωμένο σύνολο κανόνων με βάση τους οποίους ρυθμίζεται μια ανθρώπινη διαδικασία με βάση συγκεκριμένα βήματα (Καραγεώργος, 2002). Ουσιαστικά, καθορίζεται από τρεις βασικούς άξονες: πρώτον, το σκοπό της έρευνας δεύτερον, τα ερευνητικά ερωτήματα (Cohen, Manion & Morrison, 2008) και τρίτον, τις οργανωμένες ενέργειες που απαιτούνται για των εντοπισμό και την ερμηνεία αυτών (Καραγεώργος, 2002). Για το λόγο αυτό

στον μεθοδολογικό σχεδιασμό της εν λόγω εργασίας λήφθηκαν σοβαρά υπόψη τα ερευνητικά ερωτήματά όπως αυτά διατυπώθηκαν στην εισαγωγή.

Μετά των ακριβή προσδιορισμό του αντικείμενου διαπραγμάτευσης και των απαιτήσεων της εν λόγω διπλωματικής εργασίας, το αμέσως επόμενο βήμα αποτέλεσε η συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με το αντικείμενο της ερευνητικής εργασίας, που είναι το πώς η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλει στην αποτελεσματικότερη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου υπό την προοπτική των εκπαιδευτικών. Μέσα από το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας και συγκεκριμένα μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση παρουσιάστηκαν όλα εκείνα τα δευτερογενή στοιχεία τα οποία προέκυψαν μέσα από πηγές όπως: βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, δημοσιεύσεις συνεδρίων και αξιόπιστες πηγές στο διαδίκτυο.

Τα δευτερογενή δεδομένα είναι εύκολα και άμεσα προσβάσιμα σε κάθε ερευνητής και το σημαντικότερο πλεονέκτημα αυτών, αποτελεί το ότι μπορούν να συλλεχθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα με πολύ μικρό τους κόστος. Βέβαια εάν αυτά τα στοιχεία δεν επαρκούν από μόνα τους για να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της διπλωματικής, τότε δεν επαρκούν για τη περάτωση της έρευνας.

Συνεπώς, για σκοπούς πλήρους διεκπεραίωσης της έρευνας και την απόδοσή απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα, κρίθηκε αναγκαία η συλλογή πρωτογενών στοιχείων. Η συλλογή αυτή μπορεί να επιτευχθεί με διάφορες μεθόδους. Η έρευνα για την διεκπεραίωση της εν λόγω διπλωματικής εργασίας, βασίζεται τόσο σε ποιοτική όσο και σε ποσοτική προσέγγιση. Αυτό κατέστησε αναγκαία τη συγκέντρωση τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών στοιχείων για σκοπούς απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων (Creswell, 2011). Συγκεκριμένα, η εν λόγω διπλωματική εργασία καταπιάνεται κυρίως με τον εντοπισμό πως η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλει ώστε οι εκπαιδευτικοί να ασκούν καλύτερα το εκπαιδευτικό τους έργο, μέσα από μια διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας επικοινωνίας των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

Έχοντας ως βάση τα δεδομένα αυτά έγινε η απαραίτητη προεργασία για σκοπούς συλλογής ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, όπως ο καθορισμός του τρόπου δειγματοληψίας και η διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων (Βλέπε Παράρτημα Ι και ΙΙ), που στην προκειμένη περίπτωση ήταν η συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις που δόθηκαν στα ερευνητικά εργαλεία (συνέντευξή και ερωτηματολόγιο).

Η ποσοτική από η ποιοτική έρευνα διαφέρουν, τόσο ως προς τις τεχνικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν, αλλά και ως προς τη θεωρητική λογική, υπό την γίνεται η προσέγγιση της έρευνας. Συνεπώς η μεθοδολογία, την οποία επιλέγει ο ερευνητής δημιουργεί αναγκαστικά συγκεκριμένα αξιώματα αναφορικά με τη φύση της γνώσης, των πραγμάτων αλλά και τη μορφή της

πραγματικότητας μέσα από ένα συνδυασμό επιστημολογίας και οντολογίας. Η επιλογή και ο σχεδιασμός της μεθοδολογίας γίνεται με τρόπο ώστε να εξυπηρετεί τα ενδιαφέροντα του ως ερευνητής.

3.2. Συμμετέχοντες - Δείγμα

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς Μέσης Εκπαίδευσης (γυμνασίων) από Ελλάδα και Κύπρο. Λόγω πολλαπλών ανασταλτικών παραγόντων, όπως οι δαπάνες, η δυσκολία πρόσβασης, και ο χρόνος που παρέχεται για ολοκλήρωση της έρευνας η αναζήτηση πληροφοριών γίνεται συνήθως σε μικρότερες πληθυσμιακές ομάδες, (Cohen, Manion, & Morrison, 2008) όπου υπάρχει ευκολότερη πρόσβαση αλλά και αποδοχή του ερευνητή.

Για τη διεκπεραίωση της εργασίας έχει χρησιμοποιηθεί ένα είδος Δειγματοληψίας χωρίς Πιθανότητα[1], η λεγόμενη Βολική Δειγματοληψία[2]. Συγκεκριμένα κατά τη διαδικασία της δειγματοληψίας έγινε επιλογή ατόμων τα οποία ήταν διαθέσιμα και πρόθυμα για να μελετηθούν. Αυτό βέβαια δημιουργεί μια αδυναμία γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον γενικότερο πληθυσμό (Creswell, 2011), αλλά αυτό δεν καθιστά την έρευνα λιγότερο αξιόλογη. Συνεπώς έγινε επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος για λόγους πρακτικούς όπως είναι η προσβασιμότητα, η άμεση διαθεσιμότητα και ο χρόνος, επιλέγηκε (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Συγκεκριμένα η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το εαρινό εξάμηνο του 2017. Η έρευνα εφαρμόσθηκε σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης και τα αποτελέσματα ισχύουν και γενικεύονται μόνο για τη βαθμίδα αυτή. Το δείγμα για τις συνεντεύξεις ήταν τέσσερα άτομα τα οποία αποδέχτηκαν και τα τέσσερα μόλις τους προτάθηκε, ήταν εκπαιδευτικοί οι οποίοι φημίζονταν ιδιαίτερα για τις επιδόσεις των μαθητών τους αλλά κυρίως για το δημοκρατικό κλίμα και τις άψογες διαπροσωπικές σχέσεις που επικρατούσαν στις σχολικές τάξεις που είχαν υπό την ευθύνη τους. Το δείγμα για τα ερωτηματολόγια αποτελούταν από 140 άτομα και αποδέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα μόνο 107 εκπαιδευτικοί. Οι υπόλοιποι 33 εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν να συμμετάσχουν επικαλούμενοι διάφορους λόγους ή απλά αγνοώντας το ερωτηματολόγιο.

Λόγω του τρόπου διανομής του ερωτηματολογίου δεν λήφθηκαν δημογραφικά χαρακτηριστικά κατ΄ αναλογία του πληθυσμού των εκπαιδευτικών.

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος διαφαίνονται στον Πίνακα 1 που παρουσιάζεται πιο κάτω:

[1] Nonprobability Sampling
[2] Convenience Sampling

Φύλλο	
	Ποσοστό
Γυναίκα	56,1%
Άνδρας	43,9%
Ηλικία	
25-30	9,3
31-40	36,4
41-50	24,3
51+	29,9
Προϋπηρεσία ως καθηγητής μέσης εκπαίδευσης	
1-5 χρόνια	9,3
6-15 χρόνια	42,1
16-25 χρόνια	29,9
26+	18,7
Σπουδές	
Βασικές	44,9
Μεταπτυχιακό	55,1
Έχετε παιδιά	
ΝΑΙ	59,8
ΟΧΙ	40,2

Πίνακας 1: Τα χαρακτηριστικά του Δείγματος, όπου διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο

3.3. Μέθοδοι και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Αναφερόμενοι στον όρο «μέθοδοι και εργαλεία» διερεύνησης,, συνεπώς κάνουμε λόγο για τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για σκοπούς εκπαιδευτικής έρευνας ώστε να καταστεί δυνατή η συλλογή των απαραίτητων δεδομένων τα οποία θα αξιοποιηθούν και θα αποτελέσουν βάση συμπερασμάτων, ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποσοτικές μέθοδοι εντός ενός θετικιστικού/εμπειρικού/κανονιστικού πλαισίου ή ποιοτικές μέθοδοι εντός ενός ερμηνευτικού πλαισίου (Carr & Kemmis, 1997).

Στην ποσοτική έρευνα, για σκοπούς συλλογής δεδομένων γίνονται μεγάλης ή μεσαίας κλίμακας μελέτες, για σκοπούς αναζήτησης σχέσεων μεταξύ μεταβλητών. Τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται από τη ποσοτική έρευνα είναι κυρίως εργαλεία αυστηρά δομημένα για σκοπούς ανάλυσης του εξωτερικού «αντικειμενικού» κόσμου μέσα από προκαθορισμένα κωδικοποιημένα σχήματα, μέσα από στατιστική επεξεργασία (Robson, 2002). Η ποιοτική προσέγγιση εμπεριέχει έρευνες μικρότερης κλίμακας και στοχεύει στην κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας, η οποία χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα. Αποσκοπεί στην περιγραφή, την ανάλυση, την ερμηνεία και την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων που διερευνώνται. (Bernard, 1994). Στις περισσότερες ερευνητικές εργασίες τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική έρευνα λειτουργούν συνδυαστικά και συμπληρωματικά (Brewer & Hunter, 1989). Με τον τρόπο αυτό

αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματα και ταυτοχρόνως αντιμετωπίζονται οι αδυναμίες της κάθε προσέγγισης (Brewer & Hunter, 1989).

3.3.1 Συνέντευξη

Μία από τις πιο ευρέως διαδεδομένες μεθόδους συλλογής δεδομένων, αποτελεί η συνέντευξη (Τσιώλης, 2014). Πρόκειται για μια διαδικασία, κατά την οποία ο ερευνητής υποβάλλουν σε ένα ή περισσότερους συμμετέχοντες μια σειρά από γενικές, ανοικτές ερωτήσεις στις καλούνται να απαντήσουν (Creswell, 2011). Ο ερευνητής, επιχειρεί με αυτό τον τρόπο να ανακαλύψει και να φέρει στην επιφάνεια τις σκέψεις του ερωτώμενου αναφορικά με κάποιο συγκεκριμένο θέμα και να είναι σε θέση να παραθέσει και να συγκρίνει τις γνώμες και τις απόψεις του με άλλες, άλλων ερωτώμενων. Υπάρχουν διάφορα ήδη συνέντευξης: α) κατευθυνόμενη ή δομημένη συνέντευξη, β) ημι-κατευθυνόμενη συνέντευξη γ) ελεύθερη συνέντευξη.

Για σκοπούς της εργασίας αυτής θα πραγματοποιηθούν ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Αυτό σημαίνει, ότι ο ερευνητής έχει δημιουργήσει ένα κατάλογο θεμάτων και ερωτήσεων τα οποία θα επιχειρήσει να καλύψει. Βέβαια τα ερωτήματα – θέματα τα οποία προκύπτουν μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας ενδέχεται να διαφέρουν από συνέντευξη σε συνέντευξη. Η χρήση των ημιδομημένων συνεντεύξεων, χρησιμοποιείται γιατί η εργασία αυτή είναι επεξηγηματική, δηλαδή ο ερευνητής προσπαθεί να συμβάλει στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ μεταβλητών οι οποίες στην προκειμένη περίπτωση είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, το εκπαιδευτικό έργο και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτών.

Για τις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της εν λόγω διπλωματικής εργασίας, επιλέγηκαν τρεις εκπαιδευτικοί, οι οποίοι επιθυμούσαν να παραμείνουν ανώνυμοι, γι’ αυτό και στην εργασία αναφέρονται τα αρχικά, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας τους. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν ώστε ο ερευνητής να έχει την ελευθερία να εξελίσσει τη συζήτηση ανάλογα με τα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου.

3.3.2 Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο, το οποίο περιλαμβάνει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων, στις οποίες οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να απαντήσουν γραπτά ακολουθώντας μία συγκεκριμένη σειρά. Τα ερωτηματολόγια, χρησιμοποιούνται στα πλαίσια ερευνητικής στρατηγικής, η οποία αποσκοπεί στη συλλογή περιγραφικών και επεξηγηματικών, δεδομένων για την καταγραφή απόψεων, συμπεριφορών, χαρακτηριστικών, στάσεων κ.λπ (Παπαναστασίου,

1996). Η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογής ποσοτικών δεδομένων, χρησιμοποιείται κυρίως λόγω των πλεονεκτημάτων που προκύπτουν: είναι οικονομικότερα, είναι εύκολο να διανεμηθούν σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων, είναι εύκολα τόσο στη δημιουργία όσο και στη χρήση τους, παρέχουν ανωνυμία και δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και μπορούν να κωδικοποιηθούν (Gay, Mills, & Airasian, 2012). Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα τρόπο επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή – ερωτώμενων και συντελεί ώστε η επικοινωνία να πραγματοποιείται άμεσα ή έμμεσα, αναλόγως της μεθόδου συλλογής των δεδομένων.

Η ετοιμασία του ερωτηματολογίου αποτελεί δύσκολο πολύπλοκο και χρονοβόρο εγχείρημα, (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Ο κάθε ερευνητής ο οποίος επιλέγει τη χρήση ερωτηματολόγιού, έχει τρεις επιλογές: μπορεί είτε να χρησιμοποιήσει κάποιο έτοιμο εργαλείο που έχει δημιουργηθεί άλλους, μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα υφιστάμενο κατόπιν τροποποίησης, ή να ετοιμάσει ένα καινούριο, βασισμένο στις ανάγκες της ερευνάς του (Creswell, 2011).

Για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων της εν λόγω εργασίας, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο πενταβάθμιας κλίμακας. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους συμμετέχοντες. Για την κατασκευή του ερωτηματολόγιου χρησιμοποιήθηκε σαν βάση είναι το ερωτηματολόγιο QTI [3], το οποίο είναι ιδιαίτερα βοηθητικό στη διερεύνηση χαρακτηριστικών συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Αποτελείται από μια σειρά σαράντα έξι ερωτήσεων και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς με στόχο να ελέγξει τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και επικοινωνίας τόσο στην προσωπική του ζωή όσο και στην επαγγελματική του, μέσα από τις συναναστροφές με μαθητές και συναδέλφους. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου βασίστηκε και στη θεωρητική προσέγγιση του Bar On (2000) και ειδικότερα στο ερωτηματολόγιό το οποίο έχει δημιουργήσει για σκοπούς μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα στο ερωτηματολόγιο, έχουν συμπεριληφθεί ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται στις βασικές ικανότητες/δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και ειδικότερα, στις ικανότητες κατανόησης και συσχετισμού, στην δυνατότητα ανάκτησης ελέγχου - διαχείρισης συναισθημάτων, στα θέματα ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και σε θέματα αμεροληψίας (BarOn & Parker, 2000).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά στη καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των ερωτώμενων όπως το φύλο, ηλικία, το επίπεδο σπουδών, χρόνια υπηρεσίας καθώς και αν είναι γονείς ή όχι. Το δεύτερο αποτελείται από δεκαπέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες περιγράφουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην καθημερινότητα τους ως προς τον έλεγχο των συναισθημάτων τους. Το τρίτο μέρος το οποίο αφορά τον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης και της καθημερινής διαντίδρασης με τους μαθητές, αποτελείται από είκοσι τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι

[3] Questionnaire on Teacher Interaction

συμπεριφορές οι οποίες περιγράφονται και στα δύο μέρη συνδέονται με τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι ερωτήσεις στο δεύτερο και στο τρίτο μέρος βασίζονταν σε πενταβάθμια κλίμακα, όπου το ένα δήλωνε το «σχεδόν ποτέ». Και το πέντε δήλωνε το «σχεδόν πάντα». Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου κλείνει με δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου οι οποίες αφορούν στην σκιαγράφηση των γνώσεων τους περί συναισθηματικής νοημοσύνης και στη πρόσθεση παράθεσης σχολίων ή θεμάτων που αφορούν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού. Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο Παράρτημα ΙΙ.

Όλες οι ερωτήσεις/δηλώσεις έχουν γραφεί σε απλή-κατανοητή γλώσσα. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση επίσης στη διατύπωση των ερωτήσεων, ώστε να μην περιέχουν τυχόν ασάφειες ή παρερμηνείες. Τέλος μεριμνήθηκε η εμφάνιση του ερωτηματολογίου, ώστε να είναι ευχάριστο στο μάτι και να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να το συμπληρώσουν (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Στην αρχή των ερωτηματολογίων προστέθηκε συνοδευτική επιστολή οποία απευθυνόταν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Σε αυτήν αναγράφονται το όνομα του πανεπιστημίου, το θέμα και οι στόχοι της έρευνας, ο χρόνος που χρειάζεται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, επιβεβαίωση ότι υπάρχουν πρόνοιες διασφάλισης της ανωνυμίας καθώς και δικαίωμα απόσυρσης από την έρευνα.

Πραγματοποιήθηκε επίσης πιλοτική έρευνα σε τρεις εκπαιδευτικούς ώστε να καταμετρηθεί ο χρόνος συμπλήρωσης και να διαπιστωθεί κατά πόσον το ερωτηματολόγιο είναι κατανοητό από όλους και μπορεί να συμπληρωθεί. Οι τρεις εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην πιλοτική, αποκλείστηκαν από το δείγμα έρευνας.

3.4 Θέματα Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας

Βασικό συστατικό για την αποτελεσματικότητά μιας έρευνας, αποτελεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Βασική προϋπόθεση ώστε τα αποτελέσματα μια έρευνας να είναι έγκυρα αποτελεί η χρησιμότητα, η σημαντικότητα και προπαντών η δυνατότητα εξυπηρέτησης του σκοπού για τον οποίο έχουν συλλεχθεί (Creswell, 2011).

Ο κάθε ερευνητής αναλόγως των μέσων που διαθέτει προσπαθεί στο μέγιστο των δυνατοτήτων του, να εξασφαλίσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας της έρευνας που διενεργεί. Μια μέθοδος ελέγχου, αποτελεί η χορήγησή των ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη) σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Creswell, 2011). Βέβαια αυτό αποτελεί δύσκολο εγχείρημα στην προκειμένη περίπτωση λόγω περιορισμένου χρόνου. Φυσικά, πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες ενέργειες διασφάλισης όσο το δυνατόν περισσότερο, της αξιοπιστίας - εγκυρότητας ιδίως του ερωτηματολογίου. Καταρχήν, έτυχε ελέγχου από τον επιβλέπων καθηγητή, ενώ στη

συνέχεια χορηγήθηκε για συμπλήρωση σε πιλοτική βάση. Αυτού του είδους οι έλεγχοι, είναι ιδιαίτερα σημαντικοί, και ακόμη πιο σημαντικοί για ερωτηματολόγια τα οποία αποτελούνται από ερωτήσεις κλειστού τύπου (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Τέλος αφού συλλέχθηκαν και καταγράφηκαν τα δεδομένα στο πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας, πραγματοποιήθηκε έλεγχο της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων. Συγκεκριμένα ο δείκτης αξιοπιστίας στην προκειμένη περίπτωση προκύπτει μέσω του τύπου Cronbach's α, όπου το α είναι ο δείκτης αξιοπιστίας, λόγω του ότι τα ερωτήματα της κλίμακας που χρησιμοποιούνται στο εν λόγω ερωτηματολόγιο επιδέχονται βαθμολόγηση με περισσότερες από δύο βαθμίδες (Cronbach, 1951). Με βάση τα αποτελέσματα, μεγαλύτερη συνοχή παρουσιάζουν τα θέματα των ερωτηματολογίων τόσο περισσότερη είναι η αξιοπιστία τους. Για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, ο δείκτης Cronbach ανέρχεται στο 82%, όπου ελάχιστη αποδεκτή τιμή α=0,7 συνεπώς παρουσιάζεται αρκετά μεγάλη εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία μετρήσεων. Συνεπώς το ερωτηματολόγιο πετυχαίνει τους στόχους του αφού μπορεί να μετρήσει αυτό που πραγματικά θέλει να μετρήσει

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items
,820	,888

Πίνακας 2: Ο δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's a) του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε

3.5 Ηθικά διλήμματα.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό όπως τηρούνται όλοι ανεξαιρέτως οι κανόνες δεοντολογίας από μέρους του ερευνητή (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Ουσιαστικά, ο ερευνητής οφείλει να αντιμετωπίζει με ιδιαίτερο σεβασμό τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Creswell, 2011). Στα πλαίσια της εργασίας αυτή, ο ερευνητής επιχείρησε να διασφαλίσει, τα θέματα σεβασμού προς τους συμμετέχοντες στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Η αντιμετώπιση των συμμετεχόντων σεβασμό ενδυναμώθηκε μέσα από τη διαβεβαίωση των συμμετεχόντων, τόσο γραπτά μέσω της συνοδευτικής επιστολής όσο και γραπτά για την διασφάλιση της ανωνυμίας, της εμπιστευτικότητας αλλά και του δικαιώματος απόσυρσης από την έρευνα. Επίσης, μέσω της γνωστοποίησης των στόχων της έρευνας αποκλείστηκαν τυχόν αισθήματα καχυποψίας, αμφιβολίας και ανασφάλειας. Ο ερευνητής, φρόντισε καθ' όλη τη

διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, οι συμμετέχοντες να αντιμετωπίζονται με σεβασμό και θετικότητα.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση της συλλογής των ερωτηματολογίων, ξεκίνησε η διαδικασία επεξεργασίας των αποτελεσμάτων ώστε να μπορούν να εξαχθούν τα απαραίτητα ποσοτικά στοιχεία και να γίνουν οι κατάλληλοι συσχετισμοί δεδομένων.. Για σκοπούς στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS 22. Αρχικά κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις, δηλαδή μετατράπηκαν σε συγκεκριμένο αριθμητικό κωδικό και στη συνέχεια καταχωρήθηκαν στο υπό χρήση λογισμικό.

4.1 Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Μέσα από τις συνεντεύξεις τριών εκπαιδευτικών, διαφάνηκε ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει όντως μια τάση κάποιοι εκπαιδευτικοί να στρέφονται σε μεθόδους οι οποίες εμπεριέχουν το συναίσθημα. Φάνηκε από τις συνεντεύξεις να υπάρχει αρκετή γνώση περί συναισθηματικής νοημοσύνης. Μάλιστα ο ένας εκ των συνεντευξιαζόμενων είχε παρακολουθήσει σεμινάριο Προσωπικής ανάπτυξης με θέμα «Πώς να γυμνάσετέ τους μυς της Συναισθηματική Νοημοσύνη».

Σε γενικές γραμμές και οι τρεις εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη όντως διευκολύνει την επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών και συντελεί στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, αφού μέσα από τις αρχές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης «επέρχεται αρμονία» και δημιουργείται ένα κλίμα αλληλοκατανόησης και συνεργασίας.

Όπως αναφέρει ο Γ.Χ (ηλικία 53, με 25 χρόνια υπηρεσία) *«ο μαθητής για να μάθει πρέπει να νοιώσει ότι τον αγαπάς, ότι νοιάζεσαι για εκείνον και ότι δεν βρίσκεσαι απλά εκεί ως γραφειοκράτης κυβερνητικός για να εκτελέσεις συγκεκριμένες εγκυκλίους, να καλύψεις μια συγκεκριμένη ύλη σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα»*.

Η Ρ.Κ (ηλικία 36, με 7 χρόνια υπηρεσία) προσθέτει «*οι μαθητές δεν είναι ρομπότ να κατευθύνονται με συγκεκριμένες οδηγίες, έχουν ανάγκη από κατανόηση ακόμη και αγάπη. Τα περισσότερα παιδιά έχουν ανάγκη από ανθρώπινη επαφή που ίσως και να τους λείπει ακόμη και από το ίδιο τους το οικογενειακό περιβάλλον. Αν ένας εκπαιδευτικός τους το παρέχει αυτό, τότε σίγουρα κι αυτά με τη σειρά τους θα γίνουν πιο δεκτικά στη γνώση και στις αρχές που «επιθυμεί» να τους μεταδώσει»*

Οι τρεις συνεντευξιαζόμενοι τόνισαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στην οικοδόμηση μιας άρτιας σχέσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς-μαθητές, για την αρτιότερη διαχείρισης της σχολικής τάξης αφού οι μαθητές βιώνοντας τα συναισθήματα σε ένα περιβάλλον όπου κάθε συναισθηματική έξαρση είναι απόλυτα ελεγχόμενη μπορούν να συνεργαστούν ομαλά

και αποδοτικά με τον εκπαιδευτικό ο οποίος *«αποτελεί τον ενορχηστρωτή της όλης κατάστασης, μπορεί να ελέγχει το καθετί, όπως ένας μαέστρος που διευθύνει μια καλοκουρδισμένη ορχήστρα.* (Τ.Π, 49, 20 χρόνια υπηρεσίας). Μέσα από μια *«συναισθηματική αντιμετώπιση, οι μαθητές χαλαρώνουν, δεν βρίσκονται σε κατάσταση άμυνας και είναι πιο δεκτικοί στις καινούριες γνώσεις»* (Ρ.Κ).

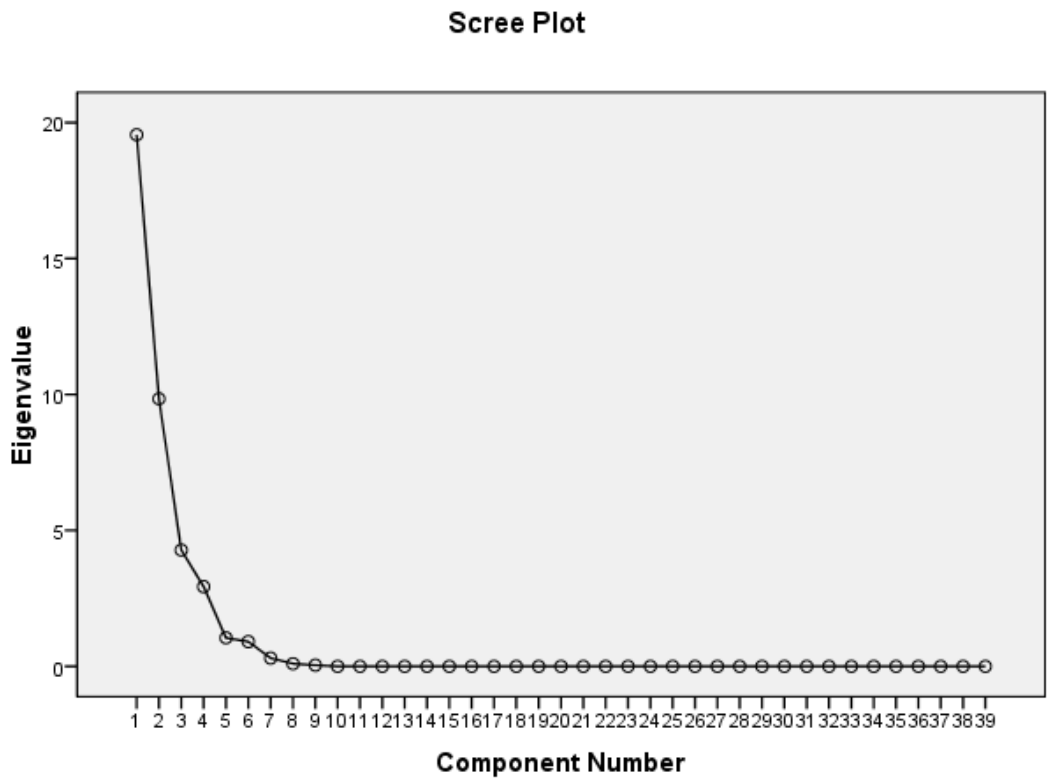
Ο Γ.Χ και η Τ.Π αναφέρουν ότι εκπαιδεύτηκαν σε ένα *«απάνθρωπο σχολικό περιβάλλον»* από το οποίο κάθε ίχνος συναισθήματος απουσίαζε. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί που τους δίδασκαν είναι «περίεργα ξεσπάσματα θυμού, σαν να εκτόνωναν πάνω στους μαθητές τους προσωπικά και ψυχολογικά προβλήματα που είχαν». Αυτό όπως αναφέρουν οι ίδιοι προκαλούσε τρόμο σε ολόκληρη την τάξη, αφού διαρκώς στο μυαλό τους έτρεχε η σκέψη για το πως θα είναι σε ετοιμότητα να προστατευτούν από την επόμενη έξαρση, η οποία μπορεί να περιλάμβανε και σωματική βία.

Η Τ.Π. αναφέρει ότι αν και τα πράγματα έχουν αλλάξει και πλέον δεν υπάρχει ψυχολογική και σωματική βία, η χρήση της συναισθηματικής σημασίας ίσως να αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την οικοδόμηση ενός νέου και πιο αποδοτικού εκπαιδευτικού συστήματος: *«Ζούμε σε μια εποχή που το συναίσθημα έχει εκλείπει. Τα πάντα είναι τυποποιημένα και τα πάντα πολλάκις επεξεργασμένα. Τα παιδιά όμως φαίνονται να διψούν για προσοχή και συναίσθημα, ίσως γιατί στα πλαίσια της οικογενειακής τους ζωής αυτό εκλείπει. Βλέπουμε ότι αποζητούν το συναίσθημα με κάθε τρόπο, ακόμη και στην αρνητική του εκδοχή, είναι στο χέρι μας να τους στρέψουμε σε θετικά συναισθήματα, δημιουργώντας μέσα στην τάξη μας ένα κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και κατανόησης»*.

4.2 Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο στόχευε να διερευνήσει πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν στην προσωπική, αλλά κυρίως στην επαγγελματική τους ζωή με έμφαση στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου. Για τη διερεύνηση των προαναφερθέντων διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης δομήθηκαν οι προτάσεις του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς υποβλήθηκαν σε ανάλυση παραγόντων. Τα στοιχεία παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράτημα 3 και παρουσιάζουν το πως οι εκπαιδευτικοί μέσα από συγκεκριμένες προτάσεις δείχνουν να αυτοαξιολογούν στο σύνολο τους ως προς τα επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης που διαθέτουν και τα οποία παρουσιάζονται αρκετά υψηλά.

Πιο κάτω παρουσιάζεται η παραγοντική ανάλυση, η οποία έχει αποδώσει πέντε διακριτούς παράγοντες, οι οποίοι παρουσιάζονται στο Scree Plot (διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Η ανάλυση παραγόντων του ερωτηματολογίου

Από την παραγοντική ανάλυση που εφαρμόσαμε, προέκυψαν πέντε παράγοντες. Παρουσιάζονται μόνο οι προτάσεις με φόρτιση μεγαλύτερη του 0,50. Στον πίνακα 3, γίνεται παρουσίαση των φορτίσεων. Σε σχέση με τον πρώτο παράγοντα, που είναι η ενσυναίσθηση, φορτίζουν τριάντα μία προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές αφορούν στο πόσο αναπτυγμένη είναι η ενσυναίσθηση σε ένα εκπαιδευτικό και κατά πόσο είναι σε θέση να κατανοεί συναισθήματα στην καθημερινότητα αλλά ιδίως κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου. Στο δεύτερο παράγοντα φορτίζουν δέκα προτάσεις οι οποίες σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, πόσο προσιτός είναι ο εκπαιδευτικός μέσα στην σχολική τάξη, αλλά και έξω από αυτήν. Στον τρίτο παράγοντα φορτίζουν τέσσερις προτάσεις οι οποίες παρουσιάζουν την ικανότητα διαχείρισης έντονών συναισθημάτων, όπως π.χ του θυμού και με πόση ευκολία ανακτά τον έλεγχό τους.

Component Matrix[a]

	Component				
	Ενσυναίσθηση	Διαπροσωπικές Σχέσεις	Ικανότητα Αντιμετώπισης Πραγματικών Καταστάσεων	Έλεγχος Παρορμήσεων	Επικοινωνία
Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) του γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	,885				
Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.	,672	,672			
Μπορώ να κατανοήσω πώς αισθάνονται οι φίλοι και γνωστοί μου με βάση τη συμπεριφορά τους.	,880				
Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και εστιάζω τις προσπάθειες μου στην επιτυχία αυτών των στόχων	,686	,660			
Κατανοώ επαρκώς αυτά που νιώθω.	,738				
Παρατηρώ τα συναισθήματα των άλλων.	,918				
Θεωρώ τον εαυτό μου ως ένα άξιο και ικανό άτομο.	,780				
Διαθέτω ικανότητα ελέγχου ων συναισθημάτων μου	,829				
Αναγνωρίζω αυτό που αισθάνομαι.	,882				
Συγκινούμαι εύκολα από τα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων γύρω μου.					
Διαθέτω ισχυρά κίνητρα.	,871				
Όταν θυμώνω, μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.	,512	,715			
Έχω τον έλεγχο των συναισθημάτων μου	,901				

Παρακινώ τον εαυτό μου να πετύχει το καλύτερο	,909				
Παρακινώ τους άλλους να πετύχουν το καλύτερο.	,627	,577			
Μπορώ να ξεφύγω από την πορεία του μαθήματος για να μιλήσω με τους μαθητές για διάφορα θέματα που βλέπω ότι τους απασχολούν	,827	,			
Μιλώ με ενθουσιασμό για το αντικείμενο του μαθήματος.					
Θυμώνω χωρίς να το περιμένω.	,556		,569		
Μιλώ με τους μαθητές μου τα διαλείμματα.				,703	
Δημιουργώ την αίσθηση στους μαθητές ότι το κάθε πρόβλημα έχει τη λύση του.	,679				
Αντιδρώ ήρεμα σε εκρηκτικές καταστάσεις μέσα στην τάξη.	,667				
Ενδιαφέρομαι για το πώς αισθάνονται οι μαθητές.	,680	,675			
Δείχνω εμπιστοσύνη στους μαθητές.	,744	,636			
Θυμάμαι τα ονόματα όλων των μαθητών.	,753	,581			
Μπορώ να ηρεμήσω τα πνεύματα μέσα στην τάξη.	,903				
Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των μαθητών εντός τάξης.	,711				
Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των μαθητών εκτός τάξης.		,965			
Προσαρμόζω τη συμπεριφορά μου ανάλογα σε ποιόν απευθύνομαι.	,942				
Έχω υπομονή.	,826				
Έχω αίσθηση του χιούμορ.	,902				
Έχω αυτοπεποίθηση.	,708				
Όταν παραδίδω μάθημα, κάθομαι στην έδρα.		,518		,400	

Προσπαθώ να δημιουργώ θετικό κλίμα μέσα στην τάξη.	,685				
Είμαι καχύποπτος/η σε αυτά που μου λένε οι μαθητές μου.			,934		
Φροντίζω οι μαθητές της τάξης να είναι δεμένοι μεταξύ τους.	,893				
Όταν δεν καταλαβαίνουν αυτά που τους λέω, οι ευθύνη είναι μόνο δική τους.			,809		
Πιστεύω ότι κάποια πράγματα, οι μαθητές δεν είναι ικανοί να τα κάνουν καλά.			,688		
Διατηρώ αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών στο μάθημα	,753	,581			
Προσπαθώ, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών να είναι αρμονικές	,850				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 5 components extracted.

Πίνακας 3: Η ανάλυση των παραγόντων του ερωτηματολογίου

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Προσπαθώντας για αξιολογηθεί το κατά πόσο τα παιδιά βρίσκουν ελκυστικό το σχολικό περιβάλλον και μένουν ευχαριστημένα από αυτό, θα ήταν καλό να παρατηρηθεί η ώρα του σχολάσματος και το πώς τα παιδιά τρέχουν να «ξεφύγουν», αφού συνήθως εγκαταλείπουν τον χώρο του σχολείου αναπτύσσοντας τρομερές ταχύτητες (Βώρος, 2003). Δεν χρειάζεται να υπάρξει μεγάλη αναζήτηση των αιτίων. Η ρίζα του κακού έγκειται στο ότι τα σχολεία, αντί να είναι χώροι γνώσης, συναισθηματικής ανάπτυξης, δημιουργίας, και συναισθηματικής ασφάλειας έχουν μεταμορφωθεί, στις πλείστες των περιπτώσεων σε χώρους τυποποιημένης γνώσης, καταπίεσης, έλλειψης δημιουργικότητας και φαντασίας, ομοιομορφίας, και αποστήθισης. Είναι πολλά αυτά που πρέπει να αλλάξουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, ώστε το κάθε σχολείο να αποτελεί ένα χώρο δημιουργίας, συναισθηματικής καλλιέργειας και ευχαρίστησης. Τα σχολεία δεν πρέπει να δίνουν τροφή μόνο στο IQ αλλά και στο EQ. Για να είναι όμως αυτό εφικτό θα πρέπει οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν την Συναισθηματική Επικοινωνία ως βασικό παράγοντα διασφάλισης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου.

Όπως διαφάνηκε μέσα από τις ερευνητικές εργασίες που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος, τα συναισθήματα διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη ανάπτυξη και δραστηριότητα. Η συναισθηματική νοημοσύνη, ουσιαστικά αποτελεί δεξιότητες, οι οποίες βοηθήσουν το άτομο να δράσει σε όλους τους τομείς με ιδιαίτερα μεγαλύτερη ευκολία και αποτελεσματικότητα. Η ενσωμάτωση συναισθηματικών ικανοτήτων στο εκπαιδευτικό έργο αποτελεί δράση ζωτικής σημασίας για κάθε εκπαιδευτικό που επιθυμεί να επιτελεί το έργο του ορθά και αποτελεσματικά. Βέβαια αυτό μπορεί να είναι εφικτό, μόνο αν οι εκπαιδευτικοί πάψουν πλέον να αποτελούν εκτελεστικά γραφειοκρατικά όργανα τα οποία κρύβουν τη δική τους έλλειψη ζωντάνιας πίσω από το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί (BBC, 1978).

Μέσα από τα αποτελέσματα τόσο της βιβλιογραφικής, όσο και της εμπειρικής έρευνας φάνηκε οι δεξιότητες που προέρχονται μέσα από τη συναισθηματική νοημοσύνη μπορέσουν να συμβάλουν στην καλύτερη/βέλτιστη άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Ο εκπαιδευτικός ο οποίος διαθέτει αναπτυγμένη τη συναισθηματική νοημοσύνη, είναι ένα άτομο με ιδιαίτερες διαπροσωπικές δεξιότητες, ο οποίος δείχνει ενδιαφέρον για τα προβλήματα των μαθητών του τόσο εντός όσο και εκτός τάξης, είναι προσιτός προς τους μαθητές του ακόμη και εκτός ωρών διδασκαλίας και αναπτύσσει με αυτούς σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Παράλληλα, διαθέτει ικανότητες που τον βοηθούν να ανταπεξέρχεται στα καθημερινά προβλήματα της τάξης, κατορθώνοντας να δημιουργήσει ένα κλίμα ασφάλειας, αφού είναι σε θέσει να επιλύει κάθε πρόβλημα και να διαλύει κάθε σύγκρουση. Μέσω της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει κάθε μαθητή να νιώσει ξεχωριστός, ότι αξίζει, καθώς και ότι θα

αντιμετωπίζεται χωρίς διακρίσεις με δικαιοσύνη. Πέραν αυτού, βρίσκεται σε θέση να θέτει στόχους, να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του με επιτυχία καθώς, να έχει υπομονή, και συναισθηματική σταθερότητα. Μέσα σε αυτό το κλίμα μπορεί να αναδείξει και να μεταδώσει πολύ καλά το αντικείμενό του μέσα από μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών του.

Όπως διαφάνηκε, η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει ώστε οι εκπαιδευτικοί να ασκούν καλύτερα το εκπαιδευτικό τους έργο. Αυτό καθιστά αναγκαίο το σχεδιασμό με τρόπο συστηματικό, προγραμμάτων ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης ώστε να οι εκπαιδευτικοί να λάβουν την κατάλληλη στήριξη και καθοδήγηση στη βελτίωση σε τομείς που σχετίζονται με αυτή, όπως η αυτοεκτίμησή, η επικοινωνιακή ικανότητα και οι κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες. Όπως αναφέρει ο Ξωχέλλης (2005) για ένα εκπαιδευτικό, δεν είναι αρκετή η άρτια γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και οι δεξιότητες που το αφορούν αλλά χρειάζεται κάποιες επιπλέον επικοινωνιακές, συμβουλευτικές δεξιότητες, και παιδαγωγικές ιδιότητες (Ξωχέλης, 205). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση με συστηματικό τρόπο, προγραμμάτων ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης αποκλειστικά για τους εκπαιδευτικούς, ίσως να αποτελέσει μια καινούρια πρόκληση για ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θα θέλει να θεωρείται αποτελεσματικό και αναβαθμισμένο.

Βιβλιογραφία

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual.* Toronto: Multi-Health Systems Inc.

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

BarOn, R., & Parker, J. (2000). *The BarOn Emotional Quotient Inventory* . Toronto: Multi-Health Systems.

BBC (Σκηνοθέτης). (1978). *Erich Fromm* [Ταινία].

Bernard, H. (1994). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches(2nd ed).* CA: Sage.

Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). Στο R. Bar-On, & D. Parker, *Handbook of Emotional Intelligence.* San Francisco: Jossey Bass.

Bracket, M., & Salovey, P. (2006). Emotional Inetlligence as Standard Intelligence. *Psicothema, Vol.18*, 34-41.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη – Το απλό βιβλίο*. Κριτική.

Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles, Newbury Park, CA, Sage.*

Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης, Λαμπράκη-Παγανού, Α., Μηλίγκου, Ε. και Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κ. (μτφρ).* Αθήνα: Κώδικας.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.).* Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη έκδοση 2007 6th edition).

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. (Ν. Κουβαράκου μεταφρ).* Αθήνα: Ίων (Πρωτότυπη Έκδοση 2008).

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika 16(3), pp.297-334.

David, P. (1992). *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds.* Free Press.

Denham, S., Basset, H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence . *Early Childhood Education Journal, 137(3),* 137-143.

Dubrin, A. (1998). *Essentials of Management, 14th edition, South Western, College.*

Feldman, K. (1986). The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristics: A review and synthesis. . *Research in Higher Education, 24,* 129-213.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. New York: Basic Book Inc.*

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

Gay, L., Mills, G., & Airasian, P. (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application, 10th edition.* New Jersey: Pearson Education Inc.

Gibbs, N. (1995). The E.Q Factor: New Brain Research suggests that emotions, not I.Q., may be the true measures of human intelligence', Time Magazine, 146, No.14.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligences. New York: Bantam Books.*

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης. Εκδόσεις.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Harvey, S., Bimler, D., Evans, I., Kirkland, J., & Pechtel, P. (2012). Mapping the classroom emotional environment. *Teaching and Teacher Education, 28,* 628-640.

Haskett, R. (2003). Emotional intelligence and teaching success in higher education. Doctoral dissertation. Indiana University.

Hoy, W., & Miskel, C. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice 9th ed.* Mc Graw Hill.

Kahn, C. (2005). *Πυθαγόρας και οι Πυθαγόρειοι.* Ενάλιος.

Lowman, J. (1996). Characteristics of exemplary teachers. *New Directions for Teaching and Learning, 65*, 1-113.

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

Mayer, J., & Saloney, D. (1997). What is emotional Inetlligence? Στο P. Saloney, & D. Sluyer, *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (σσ. 3-31). New York: Basic Books.

Mc Clelland, D. (1973). Testing for Competence Rather thn for Intelligence. *American Psychologist, 28*, 1-14.

McDaniel, M., & Whetzel, D. (2003). Critiques of Practical Intelligence Theory The Emperor's New Clothes: Additional Critiques of Sternberg's Practical Intelligence Theory . *International Symposium on Emotional and Practical Intelligence.* Berlin.

Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge.* Clevedon: Multilingual Matters.

Mishar, R., & Bangum, Y. (2014). Create the EQ Modelling Instrument Based on Goleman and Bar-On Models and Psychological Defense Mechanisms. *Procedia - Social Behavioral Sciences, 115*, 394-406.

Moursund, D. (1999). Project-based Learning Using Information Technology. Eugene, Oregon: ISTE.

Murray, H., Ruston, J., & Paunonen, S. (1990). Teacher personality traits and student Instructional Ratings. *Journal of Educational Psychology, 82(2)*, 250-261.

Naylor, J. (1999). *Management, Financial Times, Pitman Publishing, London.*

Nizieski, S., Hallum, S., Lopes, P., & Schutz, A. (2012). Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom. *Journal of Psychoeducational Assesment, 30(4)*, 320-329.

Norton, R. (1978). Foundation of a Communicator style Construct. *Human Communication Research, 4*, 99-112.

Payne, W. (1985). *A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating to Fear, Pain and Desire.* Dissertation, The Union for Experimenting Colleges and Universities.

Perkins, D. (1995). *Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child.* Free Press.

Petrides, K., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of personality, 15*, 425-448.

Robson, C. (2002). *Real World Research, Second Edition.* Oxford: Blackwell.

Rotter, J. (1966). Generalized expectations for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 80 (Whole No. 609)*.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. Imagin. Cogn. Pers. 9, 185-211.

Sternberg, R. (1999). *Η νοημοσύνη της επιτυχίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Taylor, G., Bagby, R., & Parker, J. (1997). *Disorders of Affect Regulation: Alexithymia in Medical and Psychiatric Illness.* Cambridge University Press.

Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. *Harpers Magazine, 140*, 227-235.

Watkin, C. (2000). Developing Emotional Intelligence. *International Journal of Selection and Asesment, 8(2)*, 89-92.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*, 548-573.

Yate, M. (1997). *Career smart: Jobs with a future. NewYork: Ballantine.*

Yusof, M., & Halim, H. (2014). Understanding teacher communication skills. *Procedia: Social and Behavioral Sciences, 155*, 471-476.

Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός - αξιολόγηση αναμόρφωση. Εκδόσεις "Ελληνικά Γράμματα", Αθήνα.*

Βώρος, Β. (2003). Η αποτυχία στο μάθημα της Ιστορίας», εφημ. ΘΕΣΣΑΛΙΑ 3/8/03.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής: Μια Διδακτική Προσέγγιση.* Αθήνα: Σαββάλας.

Καραμπάτσου, Α. (2000). *Παράγοντες και εκτιμήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Ατραπός: Αθήνα.*

Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Διδακτορική διατριβή/ ΑΠΘ, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής , Θεσσαλονίκη.*

Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του. Μαθητή. Αθήνα: Gutenberg.*

Ξωχέλης, Π. (205). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο.* Τυπωθήτω.

Ουμπάλντο, Ν. (2007). *Εικονογραφημένη Ανθολογία της Φιλοσοφίας.* Ενάλιος.

Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Λευκωσία: Theopress LTD.

Πελεγρίνης, Θ. (2017, July 25). *Καρτέσιος*. Ανάκτηση από http://www.pelegrinis.gr/%CE%BA%CE%B1%CF%81%CF%84%CE%AD%CF%83%CE%B9%CE%BF%CF%82/

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αυτοέκδοση .

Σταμάτης, Π. (2012). *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία.* Αθήνα: Διάδραση.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Κριτική.*

Χαραλάμπους, Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. *Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας - Τάσεις και εφαρμογές* (σσ. 59-67). Θεσσαλονίκη: http://users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών (ΜΡΑ)

«Εκπαιδευτική Διοίκηση»

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ[4]

1. **Τί γνωρίζεται για τη συναισθηματική νοημοσύνη;**
2. **Ποια η γνώμη σας για την επίδραση και την αναγκαιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό έργο;**
3. **Με πιο τρόπο κατά τη γνώμη σας, η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά στην οικοδόμηση μιας άρτιας σχέσης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς-μαθητές, για την αρτιότερη διαχείρισης της σχολικής τάξης;**
4. **Πώς η συναισθηματική νοημοσύνη διευκολύνει την επικοινωνία εκπαιδευτικών – μαθητών και πώς συντελεί στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου;**

[4] Όπως αναφέρεται στη Μεθοδολογία η συνέντευξη ήταν ημι-δομημένη. Αυτό σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης η συζήτηση αναπτυσσόταν με βάση τα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών (ΜΡΑ)

«Εκπαιδευτική Διοίκηση»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε

Το ερωτηματολόγιο που έχετε μπροστά σας εμπίπτει στα πλαίσια της έρευνας για την μεταπτυχιακή μου εργασία «***Πως η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλει ώστε οι εκπαιδευτικοί να ασκούν καλύτερα το εκπαιδευτικό τους έργο***», η οποία υλοποιείται στο Πανεπιστήμιο Νέάπολις υπό την επίβλεψη του Δρ. Γεώργιου Δ. Καρατάσιου.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών του πως η χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης, αυξάνει την ποιότητα της επικοινωνία και μπορεί να συμβάλει στην πιο αποτελεσματική και άρτια επίτευξη του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αυτού, πρόκειται να συνεισφέρει σημαντικά σε μία έρευνα. Θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι τα στοιχεία θα παραμείνουν ανώνυμα και ουδεμία ταύτιση δεν θα γίνει με το πρόσωπο σας. Έχετε επίσης το δικαίωμα μη συμμετοχής σε περίπτωση που νιώθετέ ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σας επιβαρύνει καθ' οιονδήποτε τρόπο. Παρακαλώ όπως απαντάτε τη κάθε ερώτηση με την πρώτη σκέψη που σας έρχεται στο μυαλό δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις Θα ήθελα να επισημάνω ότι οι απαντήσεις σας θα συνεισφέρουν στην έρευνα μόνο αν ανταποκρίνονται στην αλήθεια για τα χαρακτηριστικά του εαυτού σας και σε αυτές που θα ήταν ιδανικές. Οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και ανώνυμες. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμαίνεται μεταξύ 10-15 λεπτών. Τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας.

Φίλιππος Φιλίππου

Μεταπτυχιακός Φοιτητής Πανεπιστημίου Νεάπολις

ΜΕΡΟΣ Α: Προσωπικά Στοιχεία (βάλτε ✓ στο κατάλληλο κουτάκι)

1. **Φύλο:** ☐ Γυναίκα ☐ Άνδρας
2. **Ηλικία:** ☐25-30 ☐31-40 ☐41-50 ☐51+
3. **Προϋπηρεσία ως εκπαιδευτικός:**

   ☐ 1-5 χρόνια ☐ 6-15 χρόνια ☐ 16-25 χρόνια ☐26 χρόνια και άνω

4. **Σπουδές:**

   ☐ Βασικές ☐ Μεταπτυχιακό τίτλο ☐Διδακτορικό Τίτλο

5. **Έχετε παιδιά;** ☐Ναι ☐Όχι

ΜΕΡΟΣ Β: Ερωτήσεις που αφορούν τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και τον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων σας

(βάλτε σε κύκλο ότι ισχύει)

ΕΡΩΤΗΣΗ/ΔΗΛΩΣΗ	Σχεδόν Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Συχνά	Σχεδόν Πάντα
6. Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) του γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1	2	3	4	5
7. Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.	1	2	3	4	5
8. Μπορώ να κατανοήσω πώς αισθάνονται οι φίλοι και γνωστοί μου με βάση τη συμπεριφορά τους.	1	2	3	4	5
9. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και εστιάζω τις προσπάθειες μου στην επιτυχία αυτών των στόχων	1	2	3	4	5
10. Κατανοώ επαρκώς αυτά που νιώθω.	1	2	3	4	5
11. Παρατηρώ τα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5
12. Θεωρώ τον εαυτό μου ως ένα άξιο και ικανό άτομο.	1	2	3	4	5
13. Διαθέτω ικανότητα ελέγχου ων συναισθημάτων μου	1	2	3	4	5
14. Αναγνωρίζω αυτό που αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
15. Συγκινούμαι εύκολα από τα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων γύρω μου.	1	2	3	4	5
16. Διαθέτω ισχυρά κίνητρα.	1	2	3	4	5

ΕΡΩΤΗΣΗ/ΔΗΛΩΣΗ	Σχεδόν Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Συχνά	Σχεδόν Πάντα
17. Όταν θυμώνω, μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.	1	2	3	4	5
18. Έχω τον έλεγχο των συναισθημάτων μου	1	2	3	4	5
19. Παρακινώ τον εαυτό μου να πετύχει το καλύτερο	1	2	3	4	5
20. Παρακινώ τους άλλους να πετύχουν το καλύτερο.	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Γ: Ερωτήσεις που αφορούν τον τρόπο διαχείρισης των συναισθημάτων σας στα πλαίσια της σχολικής τάξης σε σχέση με τους μαθητές σας (βάλτε σε κύκλο ότι ισχύει)

ΕΡΩΤΗΣΗ/ΔΗΛΩΣΗ	Σχεδόν Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Συχνά	Σχεδόν Πάντα
21. Μπορώ να ξεφύγω από την πορεία του μαθήματος για να μιλήσω με τους μαθητές για διάφορα θέματα που βλέπω ότι τους απασχολούν.	1	2	3	4	5
22. Μιλώ με ενθουσιασμό για το αντικείμενο του μαθήματος.	1	2	3	4	5
23. Θυμώνω χωρίς να το περιμένω.	1	2	3	4	5
24. Μιλώ με τους μαθητές μου τα διαλείμματα.	1	2	3	4	5
25. Δημιουργώ την αίσθηση στους μαθητές ότι το κάθε πρόβλημα έχει τη λύση του.	1	2	3	4	5
26. Αντιδρώ ήρεμα σε εκρηκτικές καταστάσεις μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5
27. Ενδιαφέρομαι για το πώς αισθάνονται οι μαθητές.	1	2	3	4	5
28. Δείχνω εμπιστοσύνη στους μαθητές.	1	2	3	4	5
29. Θυμάμαι τα ονόματα όλων των μαθητών.	1	2	3	4	5
30. Μπορώ να ηρεμήσω τα πνεύματα μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5
31. Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των μαθητών εντός τάξης.	1	2	3	4	5
32. Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των μαθητών εκτός τάξης.	1	2	3	4	5
33. Προσαρμόζω τη συμπεριφορά μου ανάλογα σε ποιόν απευθύνομαι.	1	2	3	4	5
34. Έχω υπομονή.	1	2	3	4	5
35. Έχω αίσθηση του χιούμορ.	1	2	3	4	5
36. Έχω αυτοπεποίθηση.	1	2	3	4	5
37. Όταν παραδίδω μάθημα, κάθομαι στην έδρα.	1	2	3	4	5
38. Προσπαθώ να δημιουργώ θετικό κλίμα μέσα στην τάξη.	1	2	3	4	5
39. Είμαι καχύποπτος/η σε αυτά που μου λένε οι μαθητές μου.	1	2	3	4	5

ΕΡΩΤΗΣΗ/ΔΗΛΩΣΗ	Σχεδόν Ποτέ	Σπάνια	Περιστασιακά	Συχνά	Σχεδόν Πάντα
40. Φροντίζω οι μαθητές της τάξης να είναι δεμένοι μεταξύ τους.	1	2	3	4	5
41. Όταν δεν καταλαβαίνουν αυτά που τους λέω, οι ευθύνη είναι μόνο δική τους.	1	2	3	4	5
42. Πιστεύω ότι κάποια πράγματα, οι μαθητές δεν είναι ικανοί να τα κάνουν καλά.	1	2	3	4	5
43. Διατηρώ αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών στο μάθημα	1	2	3	4	5
44. Προσπαθώ, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών να είναι αρμονικές	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Γ: Ερωτήσεις ανοικτού τύπου

45. Γνωρίζεται για τη συναισθηματική νοημοσύνη; Αν ναι πώς μπορεί η συναισθηματική νοημοσύνη να συμβάλει στην βελτίωση του έργου σας ως εκπαιδευτικοί;

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

46. Άλλα σχόλια ή θέματα που αφορούν την βελτίωση του εκπαιδευτικού

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Στατιστική Ανάλυση Ερωτηματολογίου και Διαγράμματα

Statistics

		Φύλλο	Ηλικία	Προυπηρεσία ως καθηγητής μέσης εκπαίδευσης	Σπουδές	Εχετε παιδιά
N	Valid	107	107	107	107	107
	Missing	0	0	0	0	0
	Mean	1,4393	2,7477	2,5794	1,5514	1,4019
	Median	1,0000	3,0000	2,0000	2,0000	1,0000
	Std. Deviation	,49863	,99141	,90112	,49969	,49258

Φύλλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυναίκα	60	56,1	56,1	56,1
	Άνδρας	47	43,9	43,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25-30	10	9,3	9,3	9,3
	31-40	39	36,4	36,4	45,8
	41-50	26	24,3	24,3	70,1
	51+	32	29,9	29,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Προυπηρεσία ως καθηγητής μέσης εκπαίδευσης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5 χρόνια	10	9,3	9,3	9,3
	6-15 χρόνια	45	42,1	42,1	51,4
	16-25 χρόνια	32	29,9	29,9	81,3
	26+	20	18,7	18,7	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Σπουδές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Βασικές	48	44,9	44,9	44,9
	Μεταπτυχιακό	59	55,1	55,1	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Έχετε παιδιά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	64	59,8	59,8	59,8
	ΟΧΙ	43	40,2	40,2	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Statistics

		Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) του γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.	Μπορώ να κατανοήσω πώς αισθάνονται οι φίλοι και γνωστοί μου με βάση τη συμπεριφορά τους.	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και εστιάζω τις προσπάθειες μου στην επιτυχία αυτών των στόχων
N	Valid	107	107	107	107
	Missing	0	0	0	0
	Mean	3,5140	4,1682	3,5701	3,9720
	Median	3,0000	4,0000	4,0000	4,0000
	Std. Deviation	1,18453	,89533	,99159	1,08557

Statistics

		Κατανοώ επαρκώς αυτά που νιώθω.	Παρατηρώ τα συναισθήματα των άλλων.	Θεωρώ τον εαυτό μου ως ένα άξιο και ικανό άτομο.	Διαθέτω ικανότητα ελέγχου ων συναισθημάτων μου
N	Valid	107	107	107	107
	Missing	0	0	0	0
	Mean	3,4579	3,1963	3,7383	3,5701
	Median	3,0000	4,0000	4,0000	3,0000
	Std. Deviation	1,06647	1,47584	1,19224	1,11687

Statistics

		Αναγνωρίζω αυτό που αισθάνομαι.	Συγκινούμαι εύκολα από τα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων γύρω μου.	Διαθέτω ισχυρά κίνητρα.	Όταν θυμώνω, μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.
N	Valid	107	107	107	107
	Missing	0	0	0	0
	Mean	3,3832	3,6636	3,8318	3,2804
	Median	4,0000	3,0000	4,0000	3,0000
	Std. Deviation	1,22586	1,26598	1,00457	1,63565

Statistics

		Έχω τον έλεγχο των συναισθημάτων μου	Παρακινώ τον εαυτό μου να πετύχει το καλύτερο	Παρακινώ τους άλλους να πετύχουν το καλύτερο.
N	Valid	107	107	107
	Missing	0	0	0
	Mean	3,8318	3,9065	4,1028
	Median	4,0000	4,0000	5,0000
	Std. Deviation	1,05942	,83024	1,15689

Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) του γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	29	27,1	27,1	27,1
	Περιστασιακά	26	24,3	24,3	51,4
	Συχνά	20	18,7	18,7	70,1
	Σχεδόν πάντα	32	29,9	29,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	35	32,7	32,7	32,7
	Συχνά	19	17,8	17,8	50,5
	Σχεδόν πάντα	53	49,5	49,5	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Μπορώ να κατανοήσω πώς αισθάνονται οι φίλοι και γνωστοί μου με βάση τη συμπεριφορά τους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	19	17,8	17,8	17,8
	Περιστασιακά	28	26,2	26,2	43,9
	Συχνά	40	37,4	37,4	81,3
	Σχεδόν πάντα	20	18,7	18,7	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και εστιάζω τις προσπάθειες μου στην επιτυχία αυτών των στόχων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	20	18,7	18,7	18,7
	Περιστασιακά	4	3,7	3,7	22,4
	Συχνά	42	39,3	39,3	61,7
	Σχεδόν πάντα	41	38,3	38,3	100,0

Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	35	32,7	32,7	32,7
	Συχνά	19	17,8	17,8	50,5
	Σχεδόν πάντα	53	49,5	49,5	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Κατανοώ επαρκώς αυτά που νιώθω.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	21	19,6	19,6	19,6
	Περιστασιακά	42	39,3	39,3	58,9
	Συχνά	18	16,8	16,8	75,7
	Σχεδόν πάντα	26	24,3	24,3	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Παρατηρώ τα συναισθήματα των άλλων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	20	18,7	18,7	18,7
	Σπάνια	21	19,6	19,6	38,3
	Περιστασιακά	10	9,3	9,3	47,7
	Συχνά	30	28,0	28,0	75,7
	Σχεδόν πάντα	26	24,3	24,3	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Θεωρώ τον εαυτό μου ως ένα άξιο και ικανό άτομο.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	21	19,6	19,6	19,6
	Περιστασιακά	30	28,0	28,0	47,7
	Συχνά	12	11,2	11,2	58,9
	Σχεδόν πάντα	44	41,1	41,1	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Διαθέτω ικανότητα ελέγχου ων συναισθημάτων μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	21	19,6	19,6	19,6
	Περιστασιακά	36	33,6	33,6	53,3
	Συχνά	18	16,8	16,8	70,1
	Σχεδόν πάντα	32	29,9	29,9	100,0

Παρατηρώ τα συναισθήματα των άλλων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	20	18,7	18,7	18,7
	Σπάνια	21	19,6	19,6	38,3
	Περιστασιακά	10	9,3	9,3	47,7
	Συχνά	30	28,0	28,0	75,7
	Σχεδόν πάντα	26	24,3	24,3	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Αναγνωρίζω αυτό που αισθάνομαι.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	41	38,3	38,3	38,3
	Περιστασιακά	10	9,3	9,3	47,7
	Συχνά	30	28,0	28,0	75,7
	Σχεδόν πάντα	26	24,3	24,3	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Συγκινούμαι εύκολα από τα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων γύρω μου.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	27	25,2	25,2	25,2
	Περιστασιακά	28	26,2	26,2	51,4
	Συχνά	6	5,6	5,6	57,0
	Σχεδόν πάντα	46	43,0	43,0	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Διαθέτω ισχυρά κίνητρα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	20	18,7	18,7	18,7
	Περιστασιακά	4	3,7	3,7	22,4
	Συχνά	57	53,3	53,3	75,7
	Σχεδόν πάντα	26	24,3	24,3	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Όταν θυμώνω, μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	20	18,7	18,7	18,7
	Σπάνια	24	22,4	22,4	41,1
	Περιστασιακά	16	15,0	15,0	56,1
	Σχεδόν πάντα	47	43,9	43,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Έχω τον έλεγχο των συναισθημάτων μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	20	18,7	18,7	18,7
	Περιστασιακά	10	9,3	9,3	28,0
	Συχνά	45	42,1	42,1	70,1
	Σχεδόν πάντα	32	29,9	29,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Παρακινώ τον εαυτό μου να πετύχει το καλύτερο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	42	39,3	39,3	39,3
	Συχνά	33	30,8	30,8	70,1
	Σχεδόν πάντα	32	29,9	29,9	100,0

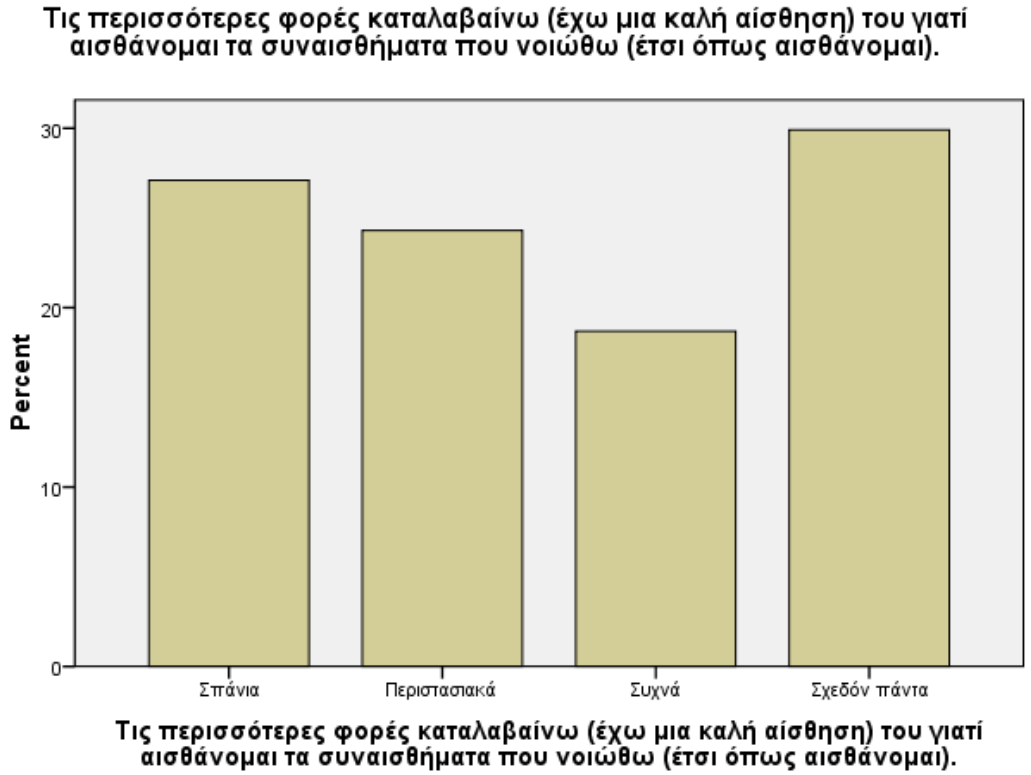
Παρακινώ τον εαυτό μου να πετύχει το καλύτερο

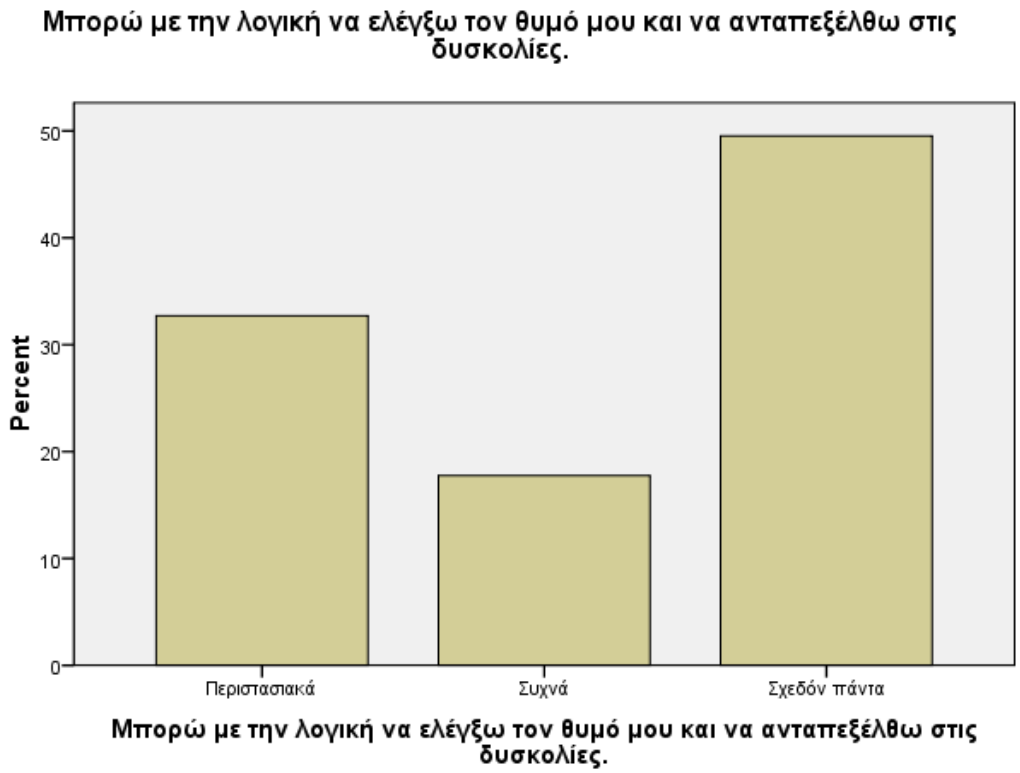
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	42	39,3	39,3	39,3
	Συχνά	33	30,8	30,8	70,1
	Σχεδόν πάντα	32	29,9	29,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Παρακινώ τους άλλους να πετύχουν το καλύτερο.

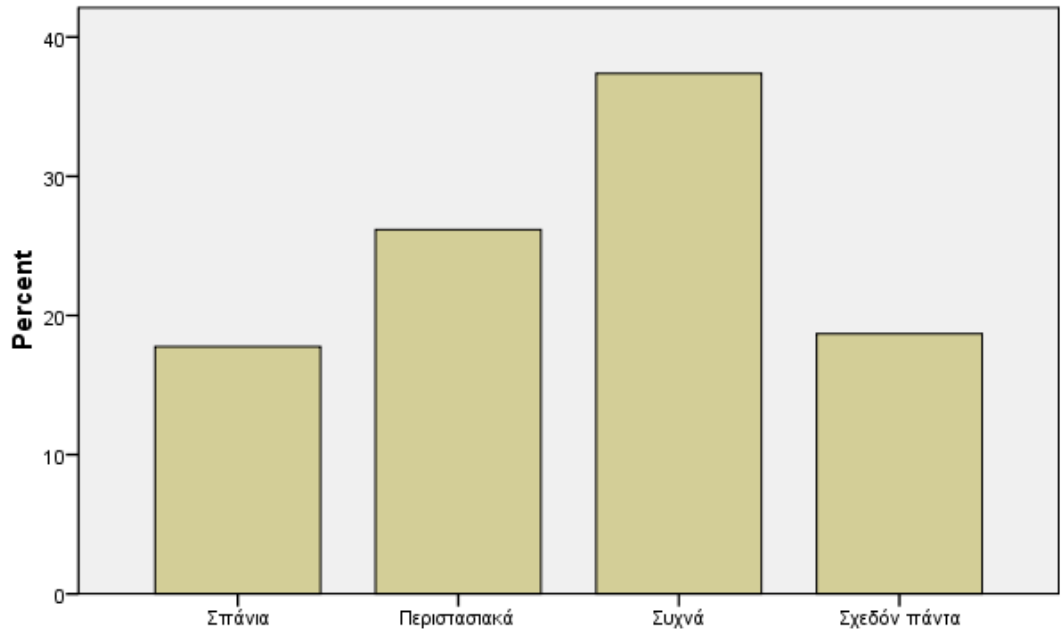
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	12	11,2	11,2	11,2
	Περιστασιακά	30	28,0	28,0	39,3
	Σχεδόν πάντα	65	60,7	60,7	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Bar Chart


Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) του γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).
Percent
30
20
10
0
Σπάνια
Περιστασιακά
Συχνά
Σχεδόν πάντα
Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) του γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).

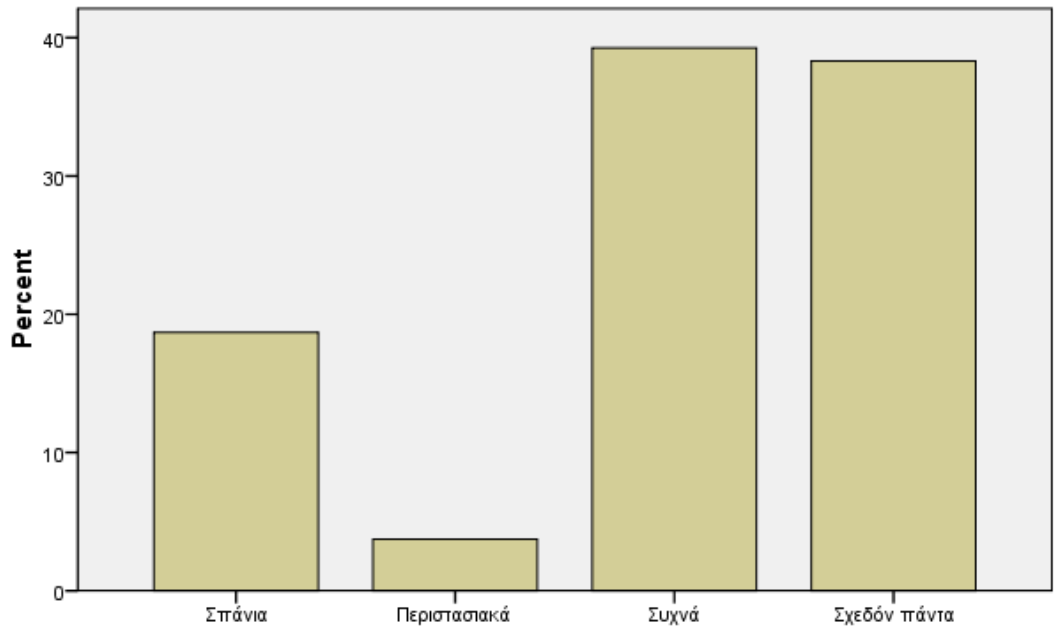

Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.
Percent
50
40
30
20
10
0
Περιστασιακά
Συχνά
Σχεδόν πάντα
Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.

Μπορώ να κατανοήσω πώς αισθάνονται οι φίλοι και γνωστοί μου με βάση τη συμπεριφορά τους.



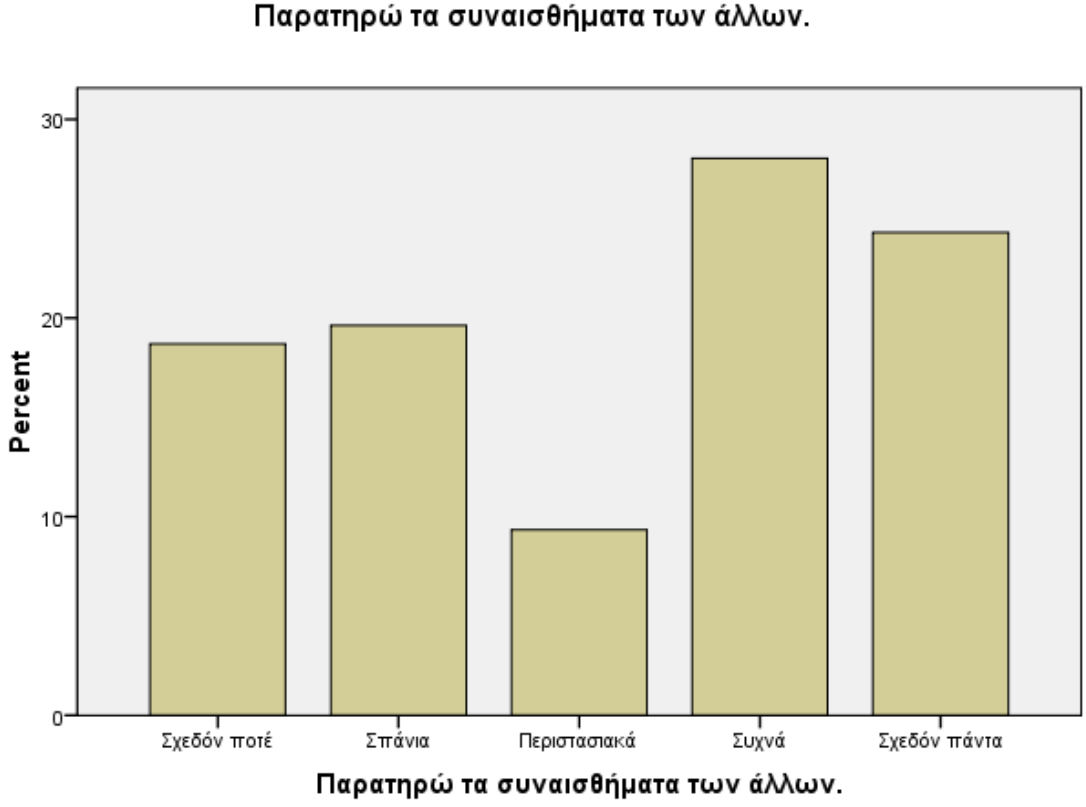
Μπορώ να κατανοήσω πώς αισθάνονται οι φίλοι και γνωστοί μου με βάση τη συμπεριφορά τους.

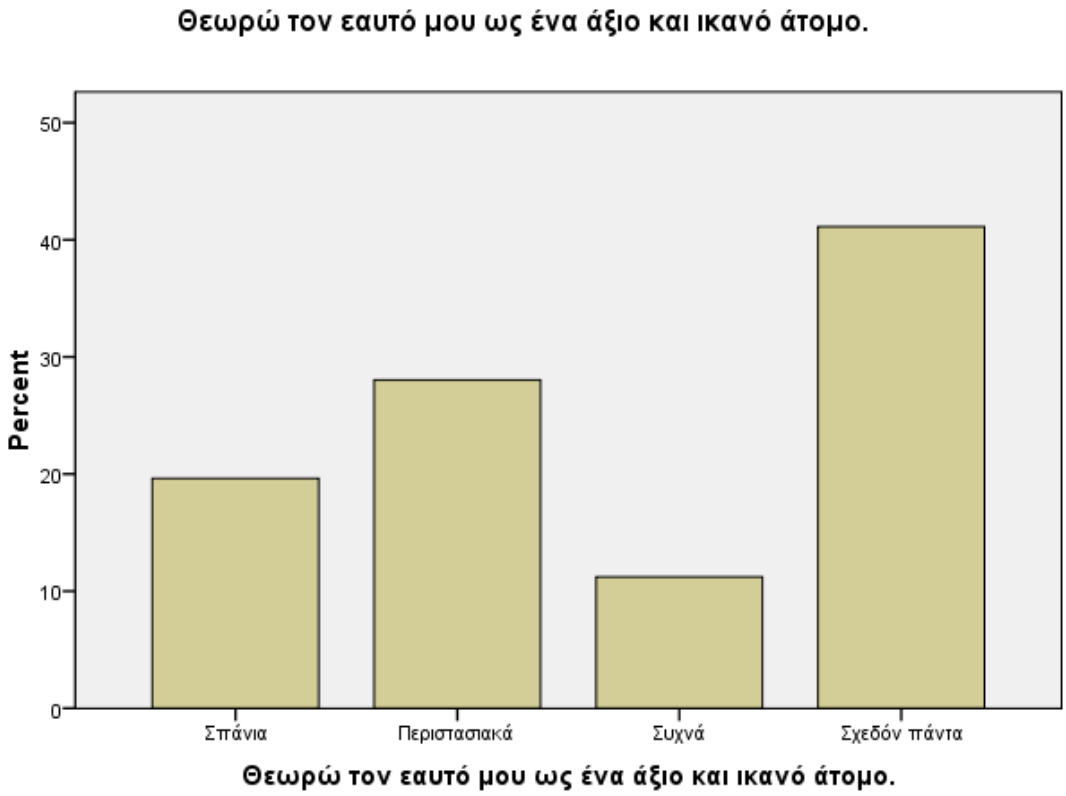
Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και εστιάζω τις προσπάθειες μου στην επιτυχία αυτών των στόχων

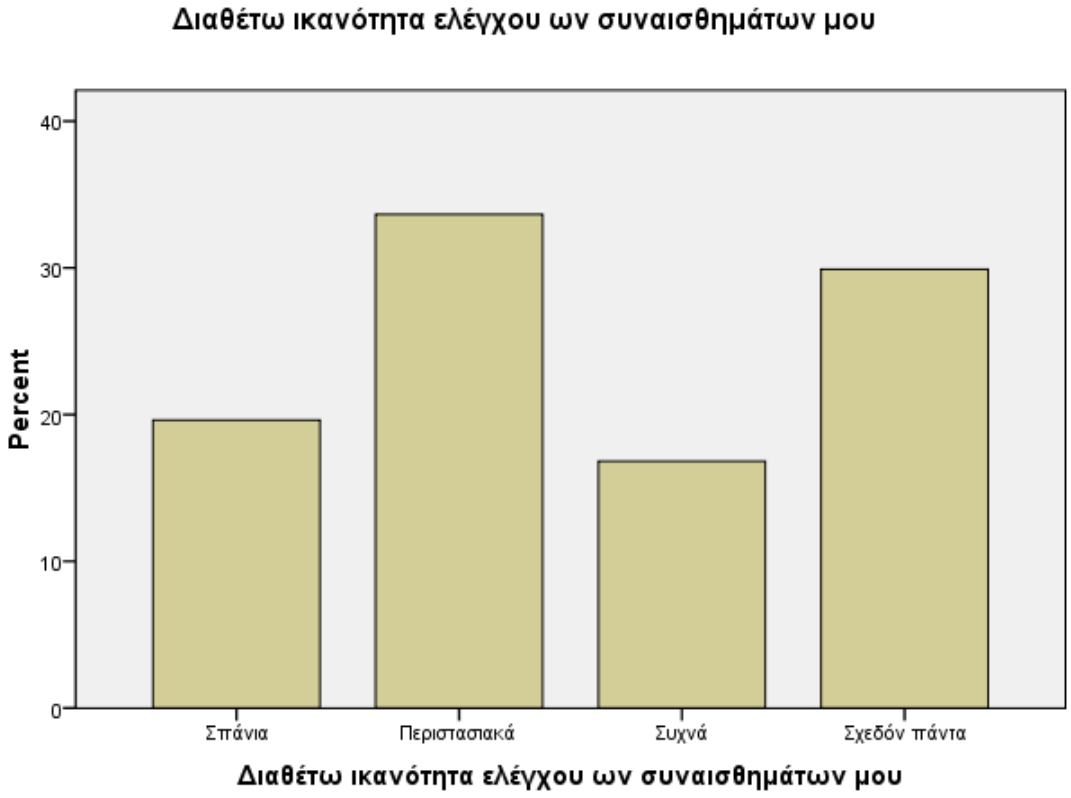


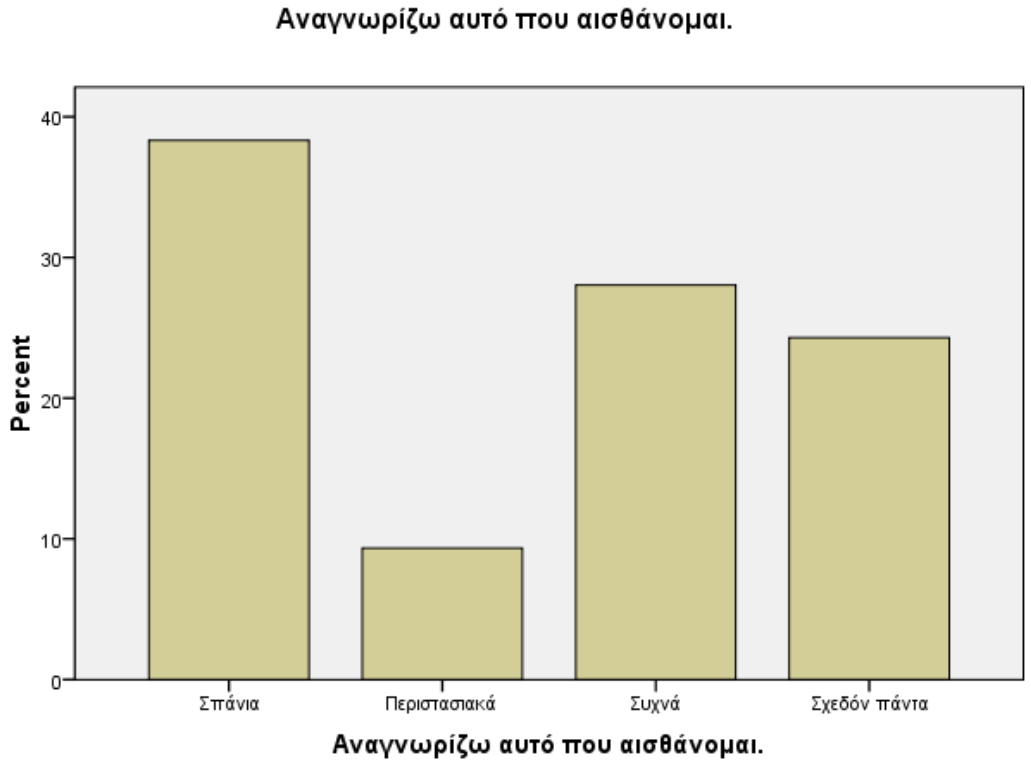
Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και εστιάζω τις προσπάθειες μου στην επιτυχία αυτών των στόχων

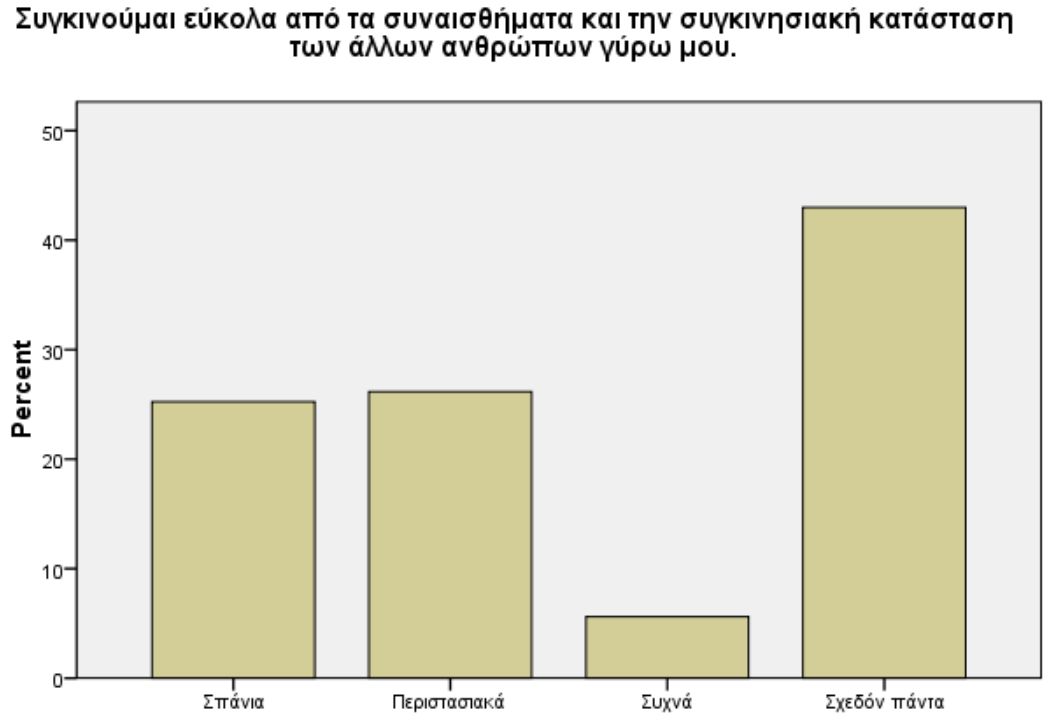

Κατανοώ επαρκώς αυτά που νιώθω.
Percent
40
30
20
10
0
Σπάνια
Περιστασιακά
Συχνά
Σχεδόν πάντα
Κατανοώ επαρκώς αυτά που νιώθω.


Παρατηρώ τα συναισθήματα των άλλων.
Percent
30
20
10
0
Σχεδόν ποτέ
Σπάνια
Περιστασιακά
Συχνά
Σχεδόν πάντα
Παρατηρώ τα συναισθήματα των άλλων.

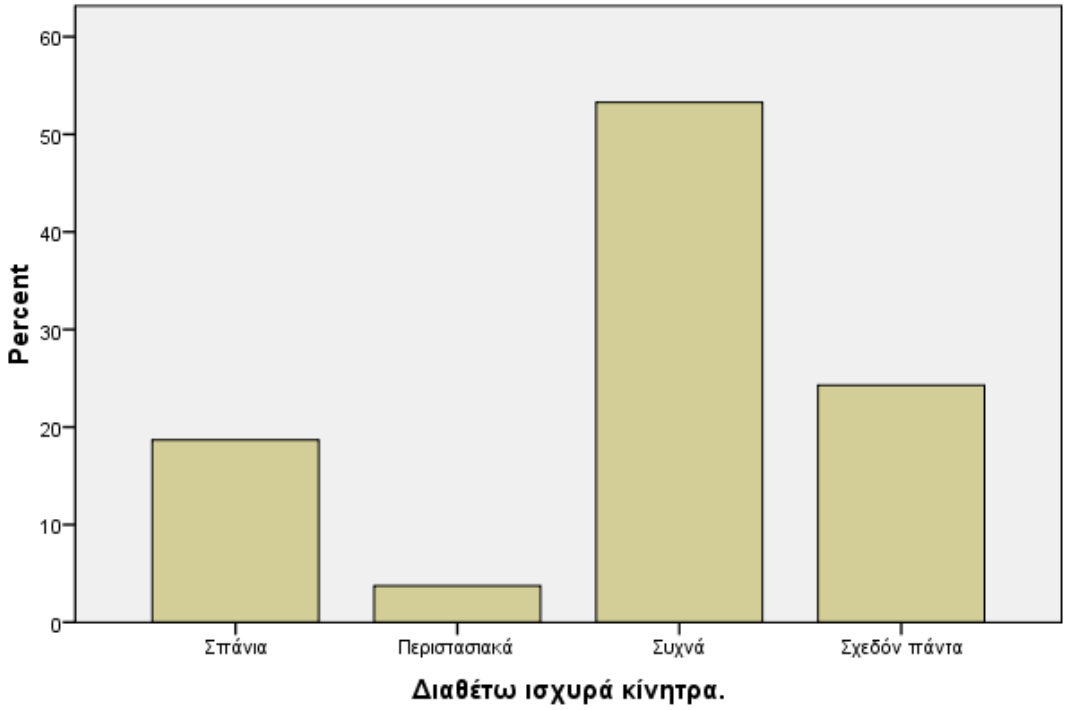

Θεωρώ τον εαυτό μου ως ένα άξιο και ικανό άτομο.
Percent
50
40
30
20
10
0
Σπάνια
Περιστασιακά
Συχνά
Σχεδόν πάντα
Θεωρώ τον εαυτό μου ως ένα άξιο και ικανό άτομο.


Διαθέτω ικανότητα ελέγχου ων συναισθημάτων μου
Percent
40
30
20
10
0
Σπάνια
Περιστασιακά
Συχνά
Σχεδόν πάντα
Διαθέτω ικανότητα ελέγχου ων συναισθημάτων μου


Αναγνωρίζω αυτό που αισθάνομαι.
Percent
40
30
20
10
0
Σπάνια
Περιστασιακά
Συχνά
Σχεδόν πάντα
Αναγνωρίζω αυτό που αισθάνομαι.

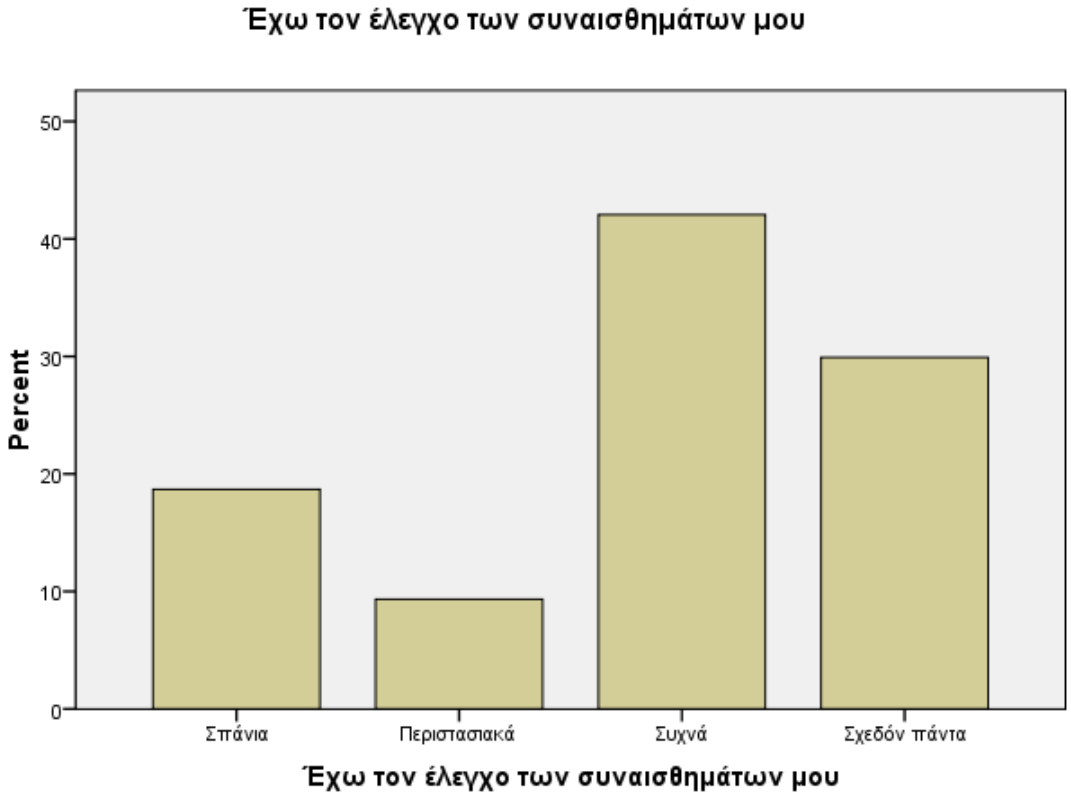

Συγκινούμαι εύκολα από τα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων γύρω μου.
Percent
50
40
30
20
10
0
Σπάνια
Περιστασιακά
Συχνά
Σχεδόν πάντα
Συγκινούμαι εύκολα από τα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων γύρω μου.

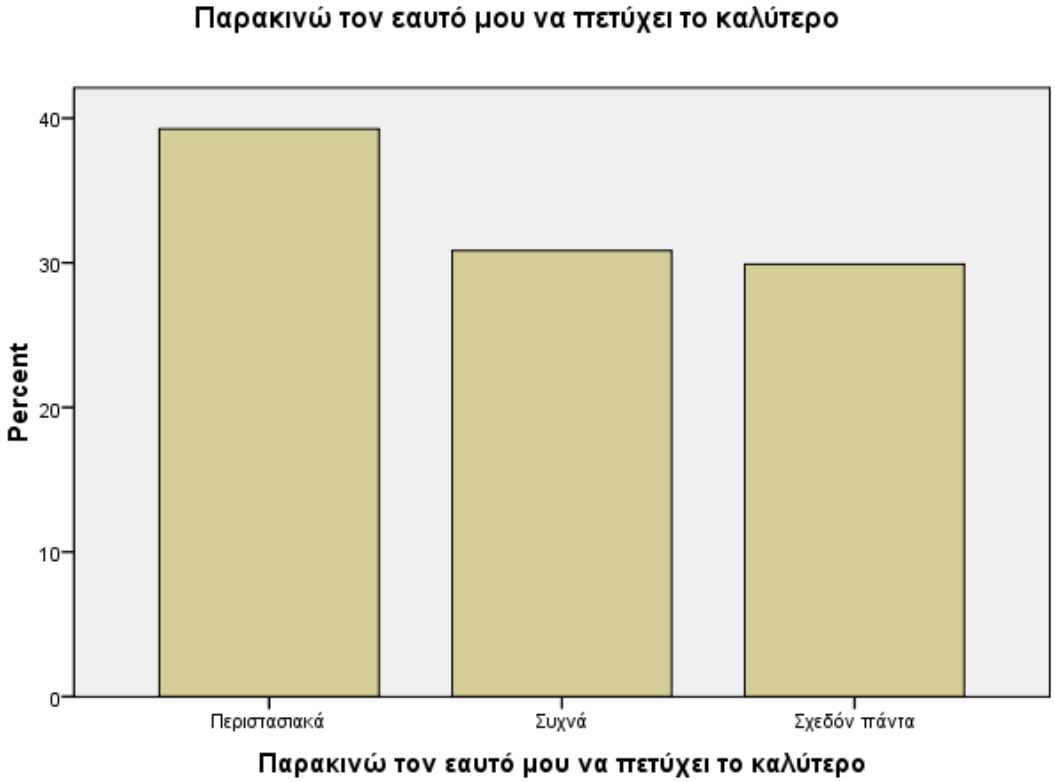
Διαθέτω ισχυρά κίνητρα.



Όταν θυμώνω, μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.




Έχω τον έλεγχο των συναισθημάτων μου
Percent
50
40
30
20
10
0
Σπάνια
Περιστασιακά
Συχνά
Σχεδόν πάντα
Έχω τον έλεγχο των συναισθημάτων μου


Παρακινώ τον εαυτό μου να πετύχει το καλύτερο
Percent
40
30
20
10
0
Περιστασιακά
Συχνά
Σχεδόν πάντα
Παρακινώ τον εαυτό μου να πετύχει το καλύτερο


Παρακινώ τους άλλους να πετύχουν το καλύτερο.
Percent
60
40
20
0
Σπάνια
Περιστασιακά
Σχεδόν πάντα
Παρακινώ τους άλλους να πετύχουν το καλύτερο.

Frequencies

Statistics

		Μπορώ να ξεφύγω από την πορεία του μαθήματος για να μιλήσω με τους μαθητές για διάφορα θέματα που βλέπω ότι τους απασχολούν	Μιλώ με ενθουσιασμό για το αντικείμενο του μαθήματος.	Θυμώνω χωρίς να το περιμένω.	Μιλώ με τους μαθητές μου τα διαλείμματα.
N	Valid	107	107	107	107
	Missing	0	0	0	0
	Mean	3,3645	6,1215	2,1028	3,7477
	Median	3,0000	5,0000	2,0000	3,0000
	Std. Deviation	1,36252	5,77684	1,37316	1,36045

Statistics

		Δημιουργώ την αίσθηση στους μαθητές ότι το κάθε πρόβλημα έχει τη λύση του.	Αντιδρώ ήρεμα σε εκρηκτικές καταστάσεις μέσα στην τάξη.	Ενδιαφέρομαι για το πώς αισθάνονται οι μαθητές.	Δείχνω εμπιστοσύνη στους μαθητές.
N	Valid	107	107	107	107
	Missing	0	0	0	0
	Mean	3,2617	3,1308	4,1589	3,7290
	Median	3,0000	3,0000	4,0000	4,0000
	Std. Deviation	1,52548	1,47357	,90230	1,48940

Statistics

		Θυμάμαι τα ονόματα όλων των μαθητών.	Μπορώ να ηρεμήσω τα πνεύματα μέσα στην τάξη.	Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των μαθητών εντός τάξης.	Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των μαθητών εκτός τάξης.
N	Valid	107	107	107	107
	Missing	0	0	0	0
	Mean	4,3832	3,9907	4,2710	13,9720
	Median	5,0000	4,0000	5,0000	4,0000
	Std. Deviation	,83151	,91626	,93738	20,38519

Statistics

		Προσαρμόζω τη συμπεριφορά μου ανάλογα σε ποιόν απευθύνομαι.	Έχω υπομονή.	Έχω αίσθηση του χιούμορ.	Έχω αυτοπεποίθηση.
N	Valid	107	107	107	107
	Missing	0	0	0	0
	Mean	3,7664	3,7664	3,8785	3,4019
	Median	3,0000	3,0000	3,0000	4,0000
	Std. Deviation	,88573	,88573	,96847	1,00808

Statistics

		Όταν παραδίδω μάθημα, κάθομαι στην έδρα.	Προσπαθώ να δημιουργώ θετικό κλίμα μέσα στην τάξη.	Είμαι καχύποπτος/η σε αυτά που μου λένε οι μαθητές μου.	Φροντίζω οι μαθητές της τάξης να είναι δεμένοι μεταξύ τους.
N	Valid	107	107	107	107
	Missing	0	0	0	0
	Mean	3,5981	2,9813	3,2617	3,2617
	Median	3,0000	3,0000	3,0000	3,0000
	Std. Deviation	1,34487	1,41409	1,30555	,89376

Statistics

		Όταν δεν καταλαβαίνουν αυτά που τους λέω, οι ευθύνη είναι μόνο δική τους.	Πιστεύω ότι κάποια πράγματα, οι μαθητές δεν είναι ικανοί να τα κάνουν καλά.	Διατηρώ αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών στο μάθημα	Προσπαθώ, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών να είναι αρμονικές
N	Valid	107	101	101	95
	Missing	0	6	6	12
	Mean	3,4299	3,1287	4,4059	3,4842
	Median	3,0000	3,0000	5,0000	3,0000
	Std. Deviation	,71523	1,23825	,85063	,82337

Frequency Table

Μπορώ να ξεφύγω από την πορεία του μαθήματος για να μιλήσω με τους μαθητές για διάφορα θέματα που βλέπω ότι τους απασχολούν

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	20	18,7	18,7	18,7
	Περιστασιακά	34	31,8	31,8	50,5
	Συχνά	27	25,2	25,2	75,7
	Σχεδόν πάντα	26	24,3	24,3	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Μιλώ με ενθουσιασμό για το αντικείμενο του μαθήματος.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	6	5,6	5,6	5,6
	Περιστασιακά	24	22,4	22,4	28,0
	Συχνά	12	11,2	11,2	39,3
	Σχεδόν πάντα	53	49,5	49,5	88,8
	22,00	12	11,2	11,2	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Θυμώνω χωρίς να το περιμένω.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	53	49,5	49,5	49,5
	Σπάνια	18	16,8	16,8	66,4
	Περιστασιακά	22	20,6	20,6	86,9
	Σχεδόν πάντα	14	13,1	13,1	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Μιλώ με τους μαθητές μου τα διαλείμματα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	12	11,2	11,2	11,2
	Περιστασιακά	43	40,2	40,2	51,4
	Σχεδόν πάντα	52	48,6	48,6	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Δημιουργώ την αίσθηση στους μαθητές ότι το κάθε πρόβλημα έχει τη λύση του.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	21	19,6	19,6	19,6
	Σπάνια	12	11,2	11,2	30,8
	Περιστασιακά	30	28,0	28,0	58,9
	Συχνά	6	5,6	5,6	64,5
	Σχεδόν πάντα	38	35,5	35,5	100,0

Θυμώνω χωρίς να το περιμένω.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	53	49,5	49,5	49,5
	Σπάνια	18	16,8	16,8	66,4
	Περιστασιακά	22	20,6	20,6	86,9
	Σχεδόν πάντα	14	13,1	13,1	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Αντιδρώ ήρεμα σε εκρηκτικές καταστάσεις μέσα στην τάξη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	21	19,6	19,6	19,6
	Σπάνια	20	18,7	18,7	38,3
	Περιστασιακά	16	15,0	15,0	53,3
	Συχνά	24	22,4	22,4	75,7
	Σχεδόν πάντα	26	24,3	24,3	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Ενδιαφέρομαι για το πώς αισθάνονται οι μαθητές.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	36	33,6	33,6	33,6
	Συχνά	18	16,8	16,8	50,5
	Σχεδόν πάντα	53	49,5	49,5	100,0

Θυμώνω χωρίς να το περιμένω.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	53	49,5	49,5	49,5
	Σπάνια	18	16,8	16,8	66,4
	Περιστασιακά	22	20,6	20,6	86,9
	Σχεδόν πάντα	14	13,1	13,1	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Δείχνω εμπιστοσύνη στους μαθητές.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	20	18,7	18,7	18,7
	Περιστασιακά	16	15,0	15,0	33,6
	Συχνά	24	22,4	22,4	56,1
	Σχεδόν πάντα	47	43,9	43,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Θυμάμαι τα ονόματα όλων των μαθητών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	24	22,4	22,4	22,4
	Συχνά	18	16,8	16,8	39,3
	Σχεδόν πάντα	65	60,7	60,7	100,0

Θυμάμαι τα ονόματα όλων των μαθητών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	24	22,4	22,4	22,4
	Συχνά	18	16,8	16,8	39,3
	Σχεδόν πάντα	65	60,7	60,7	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Μπορώ να ηρεμήσω τα πνεύματα μέσα στην τάξη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	45	42,1	42,1	42,1
	Συχνά	18	16,8	16,8	58,9
	Σχεδόν πάντα	44	41,1	41,1	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των μαθητών εντός τάξης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	36	33,6	33,6	33,6
	Συχνά	6	5,6	5,6	39,3
	Σχεδόν πάντα	65	60,7	60,7	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των μαθητών εκτός τάξης.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	36	33,6	33,6	33,6
	Συχνά	18	16,8	16,8	50,5
	Σχεδόν πάντα	32	29,9	29,9	80,4
	55,00	21	19,6	19,6	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Προσαρμόζω τη συμπεριφορά μου ανάλογα σε ποιόν απευθύνομαι.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	57	53,3	53,3	53,3
	Συχνά	18	16,8	16,8	70,1
	Σχεδόν πάντα	32	29,9	29,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Έχω υπομονή.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	57	53,3	53,3	53,3
	Συχνά	18	16,8	16,8	70,1
	Σχεδόν πάντα	32	29,9	29,9	100,0

Έχω υπομονή.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	57	53,3	53,3	53,3
	Συχνά	18	16,8	16,8	70,1
	Σχεδόν πάντα	32	29,9	29,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Έχω αίσθηση του χιούμορ.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	57	53,3	53,3	53,3
	Συχνά	6	5,6	5,6	58,9
	Σχεδόν πάντα	44	41,1	41,1	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Έχω αυτοπεποίθηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	27	25,2	25,2	25,2
	Περιστασιακά	24	22,4	22,4	47,7
	Συχνά	42	39,3	39,3	86,9
	Σχεδόν πάντα	14	13,1	13,1	100,0

Έχω αυτοπεποίθηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	27	25,2	25,2	25,2
	Περιστασιακά	24	22,4	22,4	47,7
	Συχνά	42	39,3	39,3	86,9
	Σχεδόν πάντα	14	13,1	13,1	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Όταν παραδίδω μάθημα, κάθομαι στην έδρα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	6	5,6	5,6	5,6
	Σπάνια	18	16,8	16,8	22,4
	Περιστασιακά	36	33,6	33,6	56,1
	Σχεδόν πάντα	47	43,9	43,9	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Προσπαθώ να δημιουργώ θετικό κλίμα μέσα στην τάξη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	27	25,2	25,2	25,2
	Περιστασιακά	54	50,5	50,5	75,7
	Σχεδόν πάντα	26	24,3	24,3	100,0

Προσπαθώ να δημιουργώ θετικό κλίμα μέσα στην τάξη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	27	25,2	25,2	25,2
	Περιστασιακά	54	50,5	50,5	75,7
	Σχεδόν πάντα	26	24,3	24,3	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Είμαι καχύποπτος/η σε αυτά που μου λένε οι μαθητές μου.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	18	16,8	16,8	16,8
	Περιστασιακά	51	47,7	47,7	64,5
	Συχνά	12	11,2	11,2	75,7
	Σχεδόν πάντα	26	24,3	24,3	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Φροντίζω οι μαθητές της τάξης να είναι δεμένοι μεταξύ τους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	6	5,6	5,6	5,6
	Σπάνια	6	5,6	5,6	11,2
	Περιστασιακά	57	53,3	53,3	64,5
	Συχνά	30	28,0	28,0	92,5
	Σχεδόν πάντα	8	7,5	7,5	100,0

Προσπαθώ να δημιουργώ θετικό κλίμα μέσα στην τάξη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	27	25,2	25,2	25,2
	Περιστασιακά	54	50,5	50,5	75,7
	Σχεδόν πάντα	26	24,3	24,3	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Όταν δεν καταλαβαίνουν αυτά που τους λέω, οι ευθύνη είναι μόνο δική τους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σπάνια	6	5,6	5,6	5,6
	Περιστασιακά	57	53,3	53,3	58,9
	Συχνά	36	33,6	33,6	92,5
	Σχεδόν πάντα	8	7,5	7,5	100,0
	Total	107	100,0	100,0	

Πιστεύω ότι κάποια πράγματα, οι μαθητές δεν είναι ικανοί να τα κάνουν καλά.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σχεδόν ποτέ	12	11,2	11,9	11,9
	Σπάνια	21	19,6	20,8	32,7
	Περιστασιακά	24	22,4	23,8	56,4
	Συχνά	30	28,0	29,7	86,1
	Σχεδόν πάντα	14	13,1	13,9	100,0
	Total	101	94,4	100,0	
Missing	System	6	5,6		
	Total	107	100,0		

Διατηρώ αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών στο μάθημα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	24	22,4	23,8	23,8
	Συχνά	12	11,2	11,9	35,6
	Σχεδόν πάντα	65	60,7	64,4	100,0
	Total	101	94,4	100,0	
Missing	System	6	5,6		
	Total	107	100,0		

Προσπαθώ, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών να είναι αρμονικές

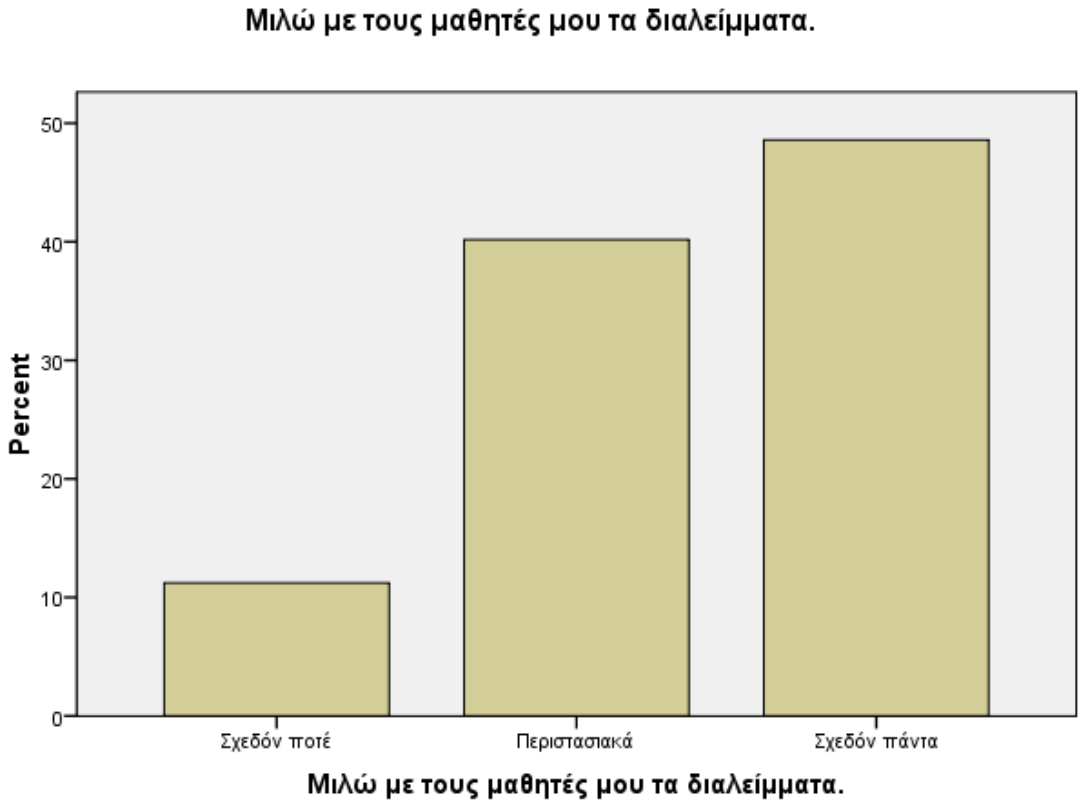
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Περιστασιακά	69	64,5	72,6	72,6
	Συχνά	6	5,6	6,3	78,9
	Σχεδόν πάντα	20	18,7	21,1	100,0
	Total	95	88,8	100,0	
Missing	System	12	11,2		
	Total	107	100,0		

Bar Chart

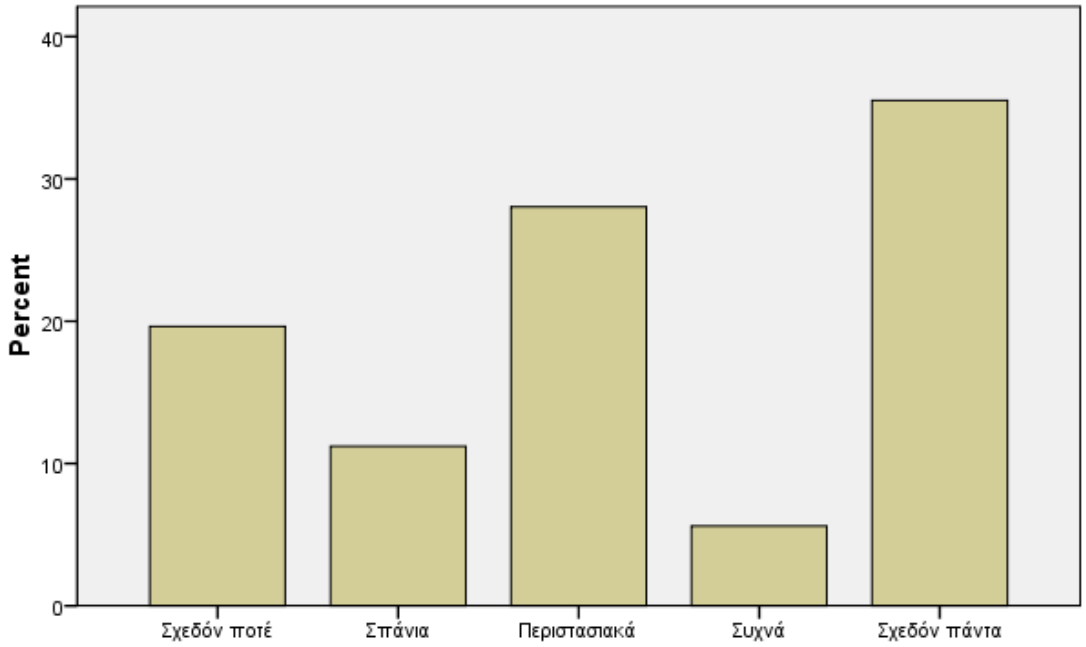

Μπορώ να ξεφύγω από την πορεία του μαθήματος για να μιλήσω με τους μαθητές για διάφορα θέματα που βλέπω ότι τους απασχολούν
Percent
40
30
20
10
0
Σχεδόν ποτέ
Περιστασιακά
Συχνά
Σχεδόν πάντα
Μπορώ να ξεφύγω από την πορεία του μαθήματος για να μιλήσω με τους μαθητές για διάφορα θέματα που βλέπω ότι τους απασχολούν


Μιλώ με ενθουσιασμό για το αντικείμενο του μαθήματος.
Percent
50
40
30
20
10
0
Σχεδόν ποτέ
Περιστασιακά
Συχνά
Σχεδόν πάντα
22,00
Μιλώ με ενθουσιασμό για το αντικείμενο του μαθήματος.


Θυμώνω χωρίς να το περιμένω.
Percent
50
40
30
20
10
0
Σχεδόν ποτέ
Σπάνια
Περιστασιακά
Σχεδόν πάντα
Θυμώνω χωρίς να το περιμένω.

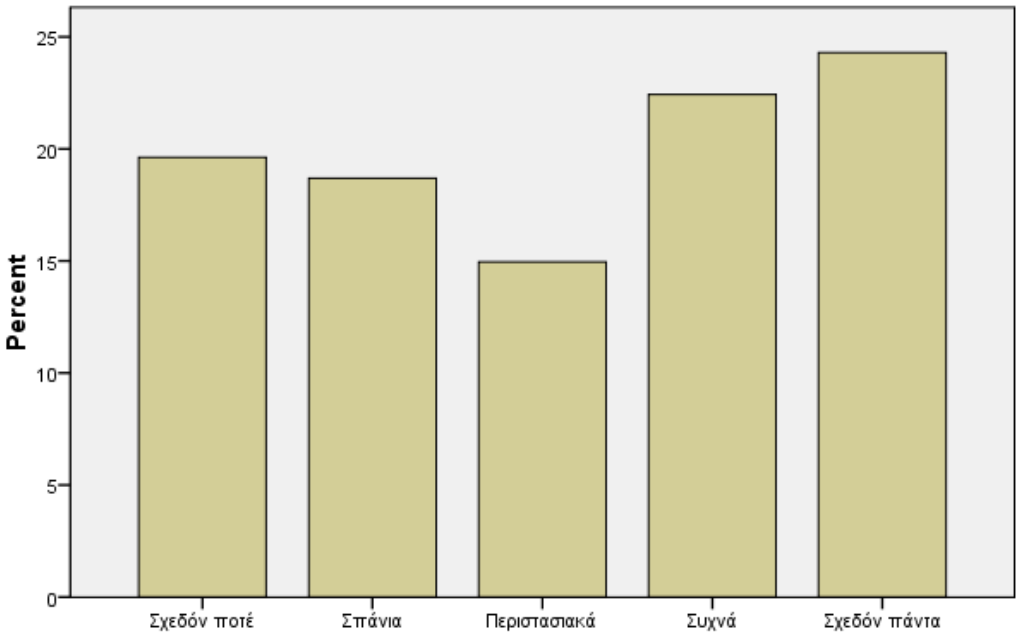

Μιλώ με τους μαθητές μου τα διαλείμματα.
Percent
50
40
30
20
10
0
Σχεδόν ποτέ
Περιστασιακά
Σχεδόν πάντα
Μιλώ με τους μαθητές μου τα διαλείμματα.

Δημιουργώ την αίσθηση στους μαθητές ότι το κάθε πρόβλημα έχει τη λύση του.



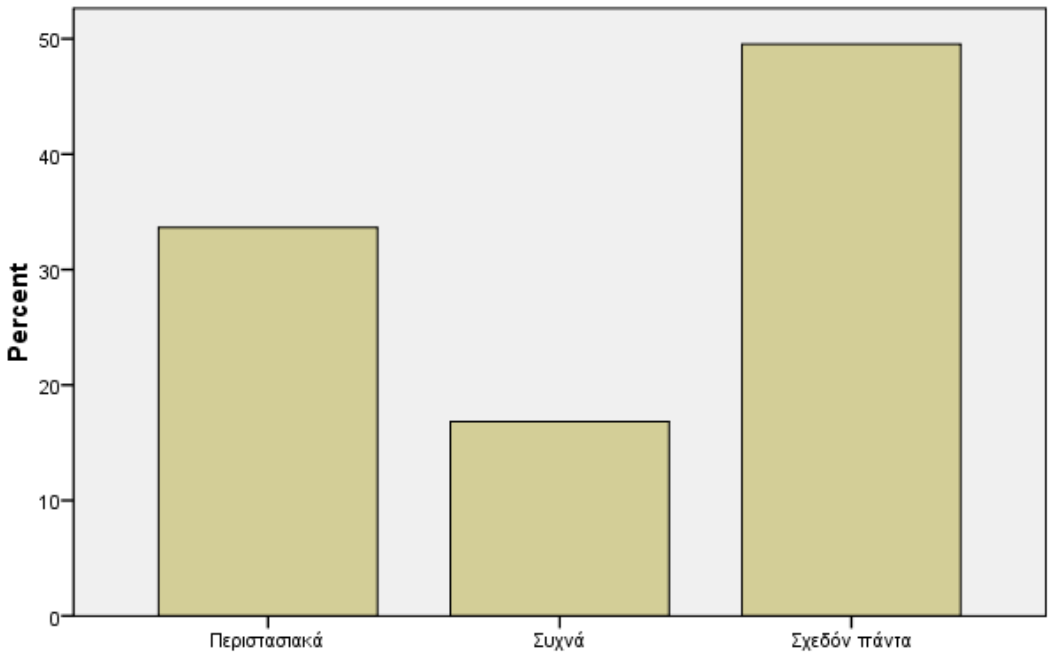
Δημιουργώ την αίσθηση στους μαθητές ότι το κάθε πρόβλημα έχει τη λύση του.

Αντιδρώ ήρεμα σε εκρηκτικές καταστάσεις μέσα στην τάξη.



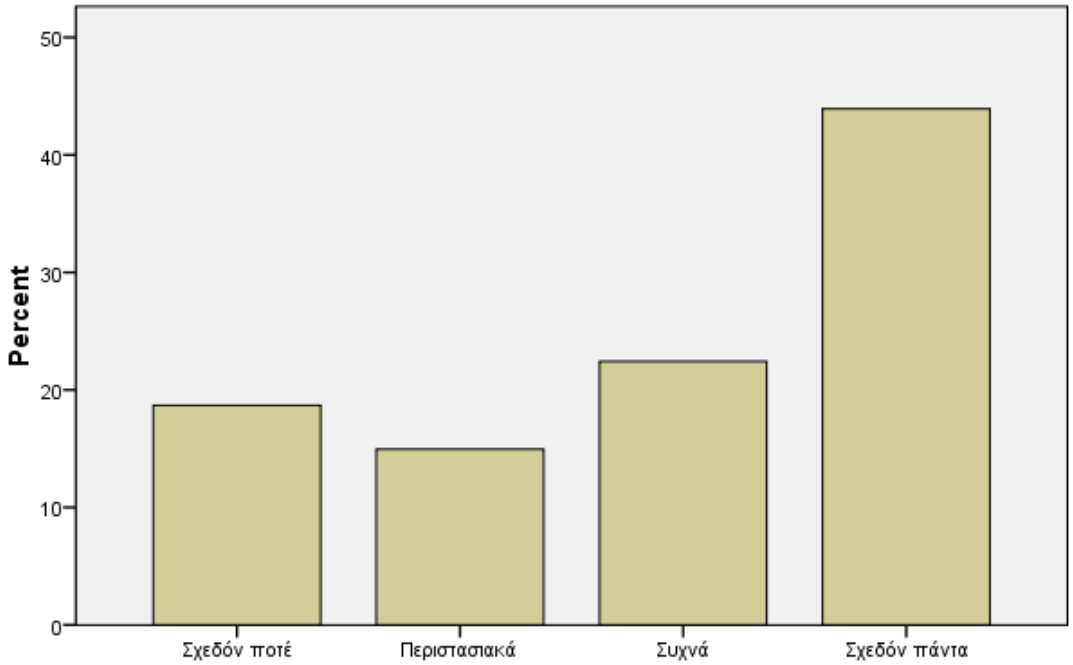
Αντιδρώ ήρεμα σε εκρηκτικές καταστάσεις μέσα στην τάξη.

Ενδιαφέρομαι για το πώς αισθάνονται οι μαθητές.



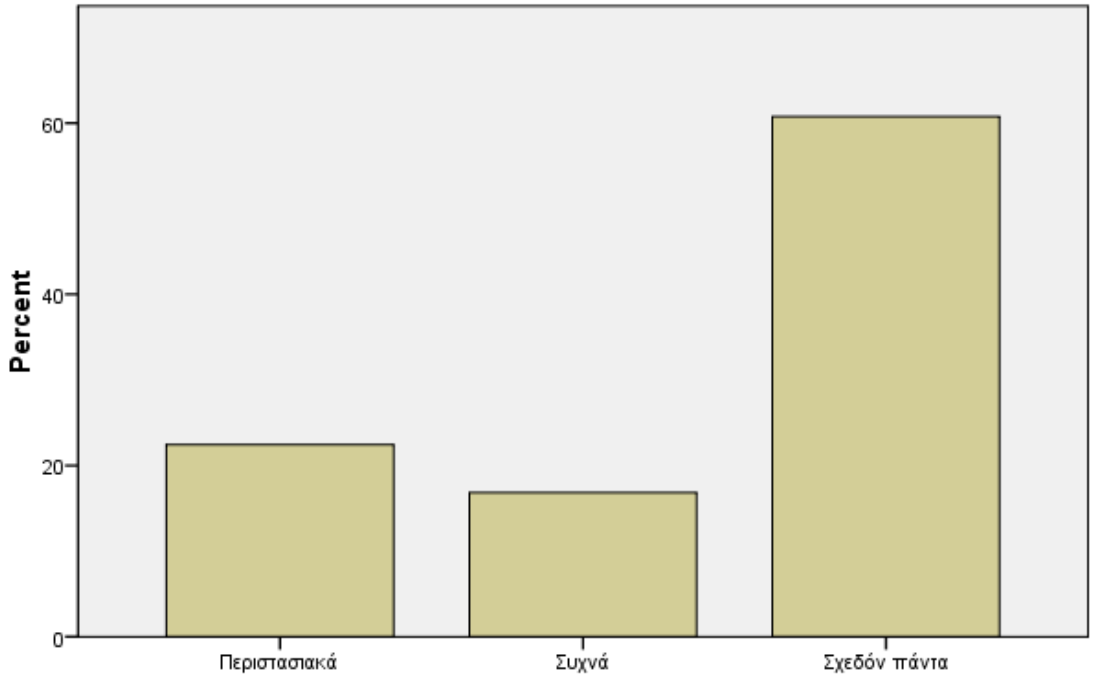
Ενδιαφέρομαι για το πώς αισθάνονται οι μαθητές.

Δείχνω εμπιστοσύνη στους μαθητές.



Δείχνω εμπιστοσύνη στους μαθητές.

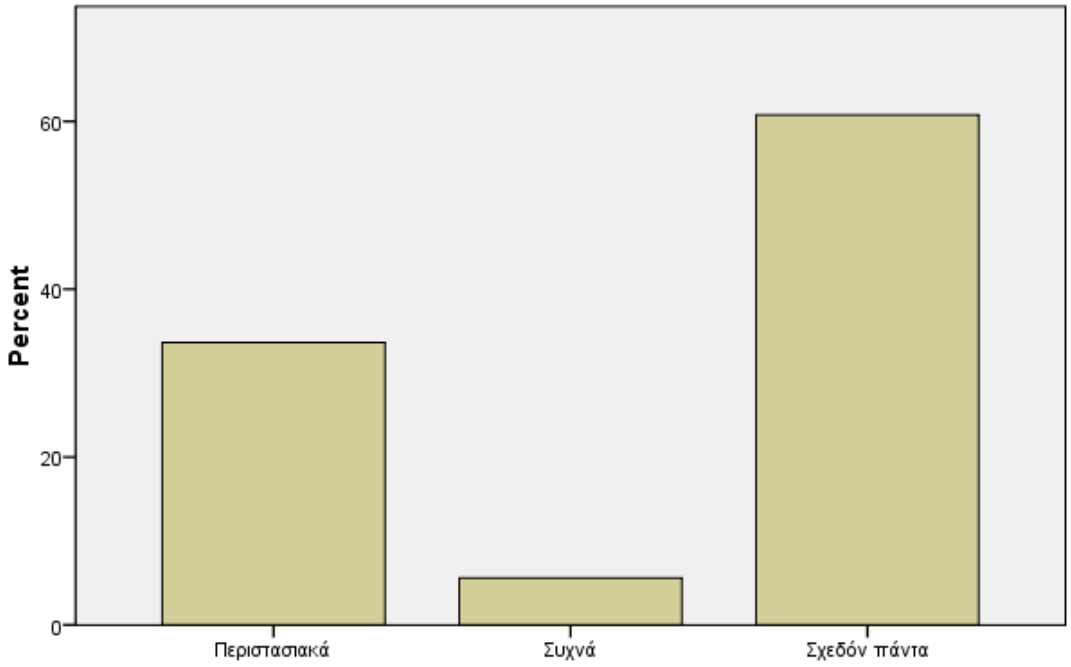
Θυμάμαι τα ονόματα όλων των μαθητών.



Μπορώ να ηρεμήσω τα πνεύματα μέσα στην τάξη.

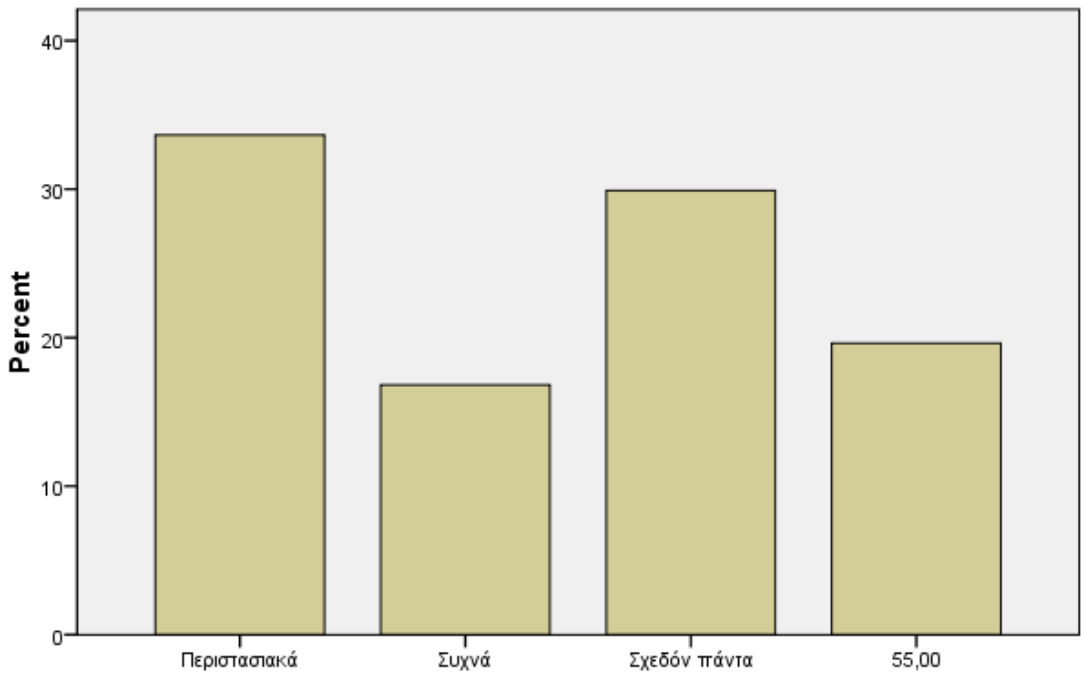


Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των μαθητών εντός τάξης.



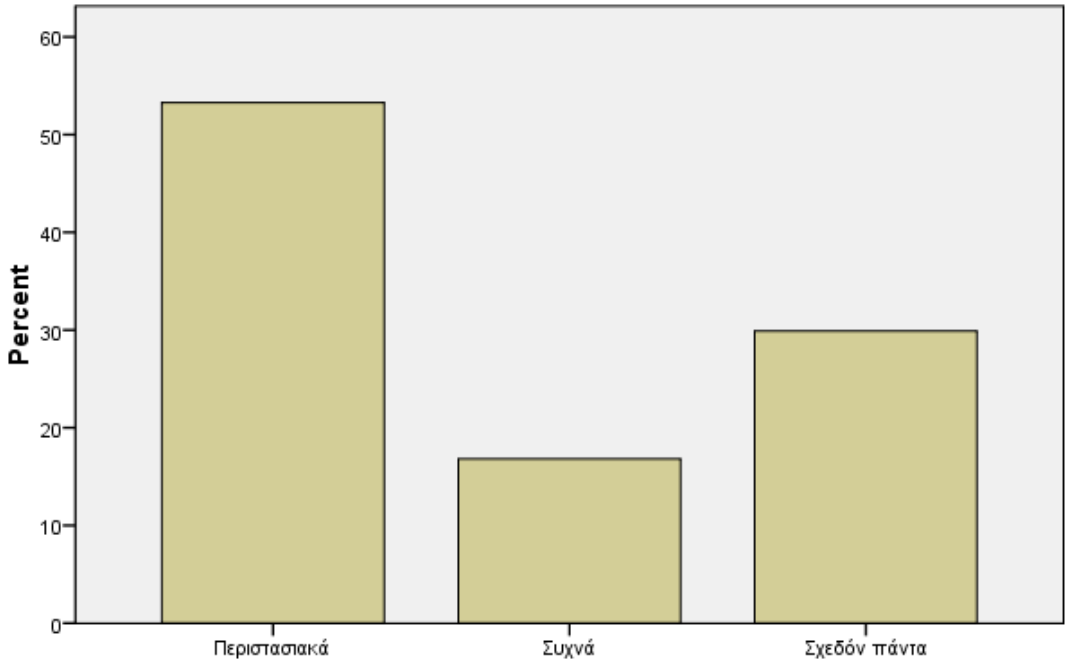
Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των μαθητών εντός τάξης.

Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των μαθητών εκτός τάξης.



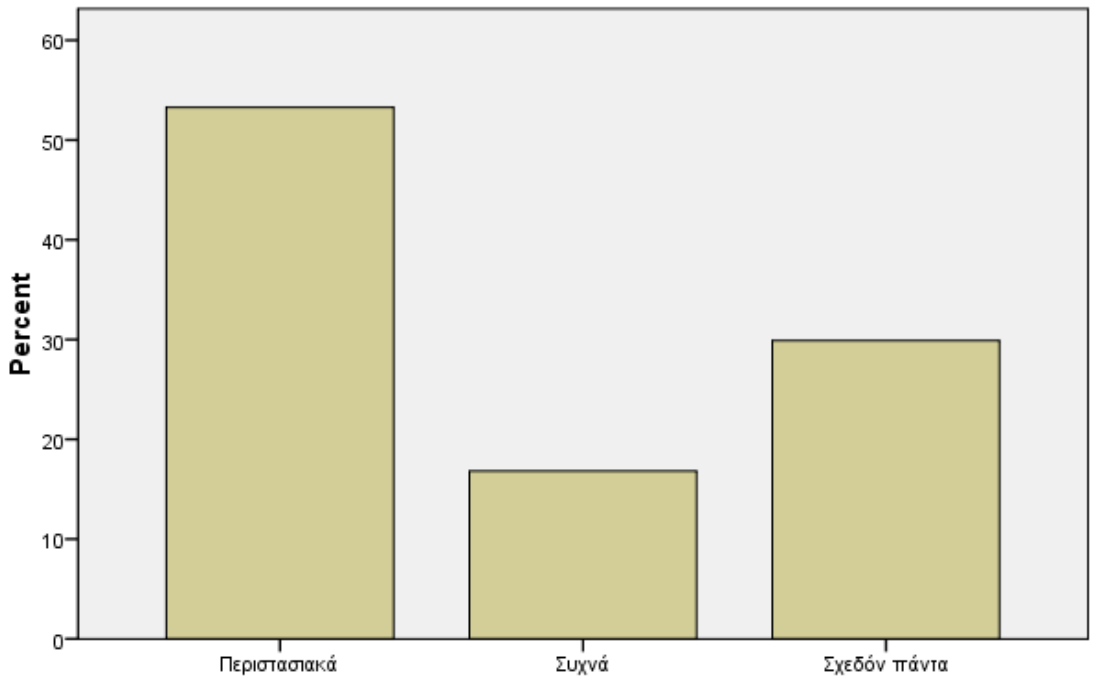
Ενδιαφέρομαι για τα προβλήματα των μαθητών εκτός τάξης.

Προσαρμόζω τη συμπεριφορά μου ανάλογα σε ποιόν απευθύνομαι.

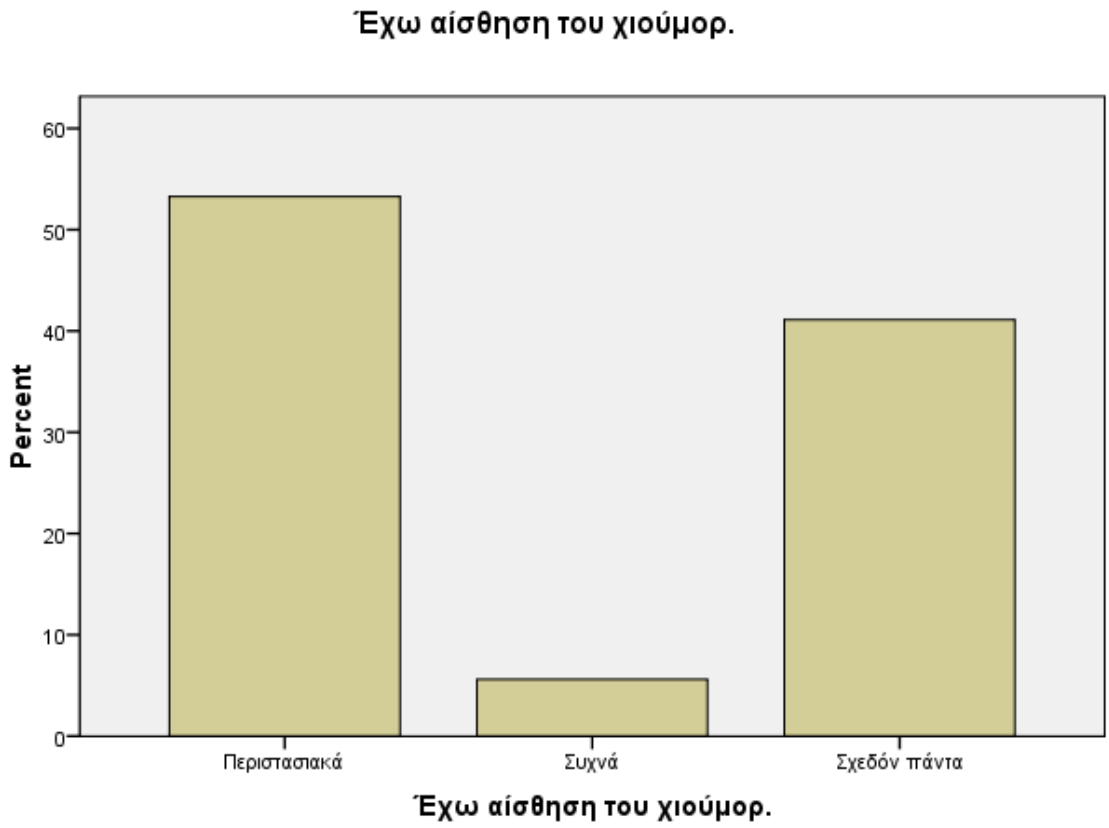


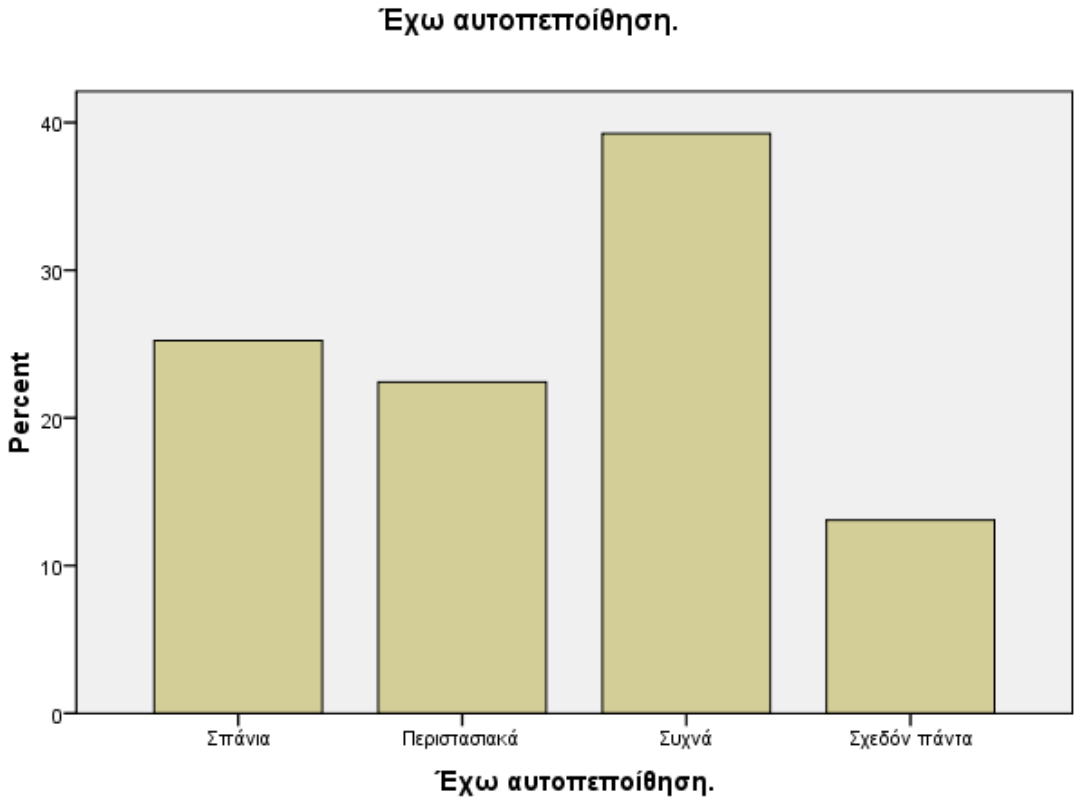
Προσαρμόζω τη συμπεριφορά μου ανάλογα σε ποιόν απευθύνομαι.

Έχω υπομονή.



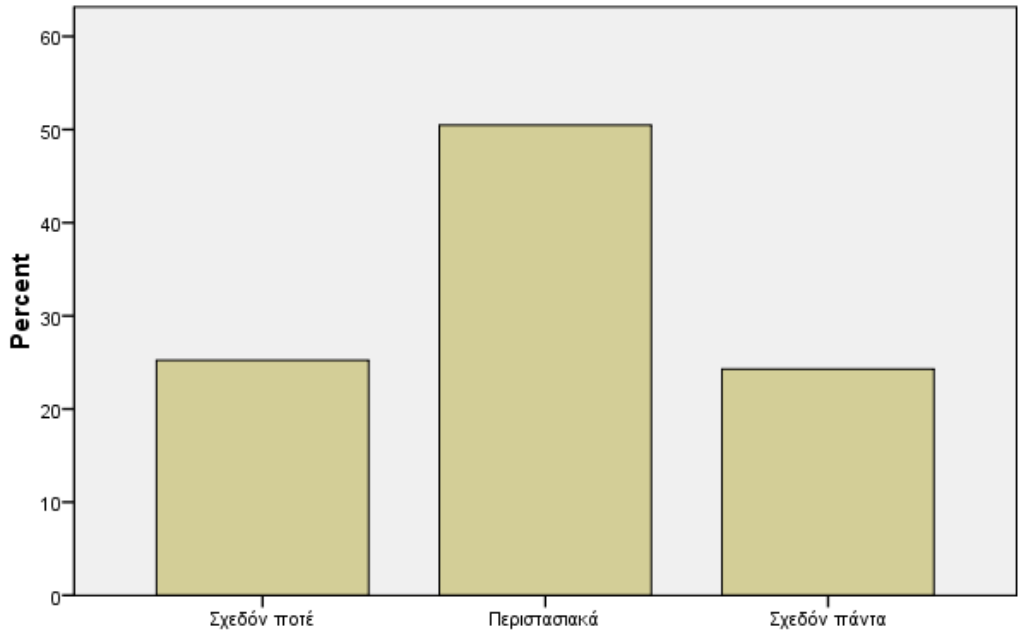
Έχω υπομονή.


Έχω αίσθηση του χιούμορ.
Percent
60
50
40
30
20
10
0
Περιστασιακά
Συχνά
Σχεδόν πάντα
Έχω αίσθηση του χιούμορ.


Έχω αυτοπεποίθηση.
Percent
40
30
20
10
0
Σπάνια
Περιστασιακά
Συχνά
Σχεδόν πάντα
Έχω αυτοπεποίθηση.

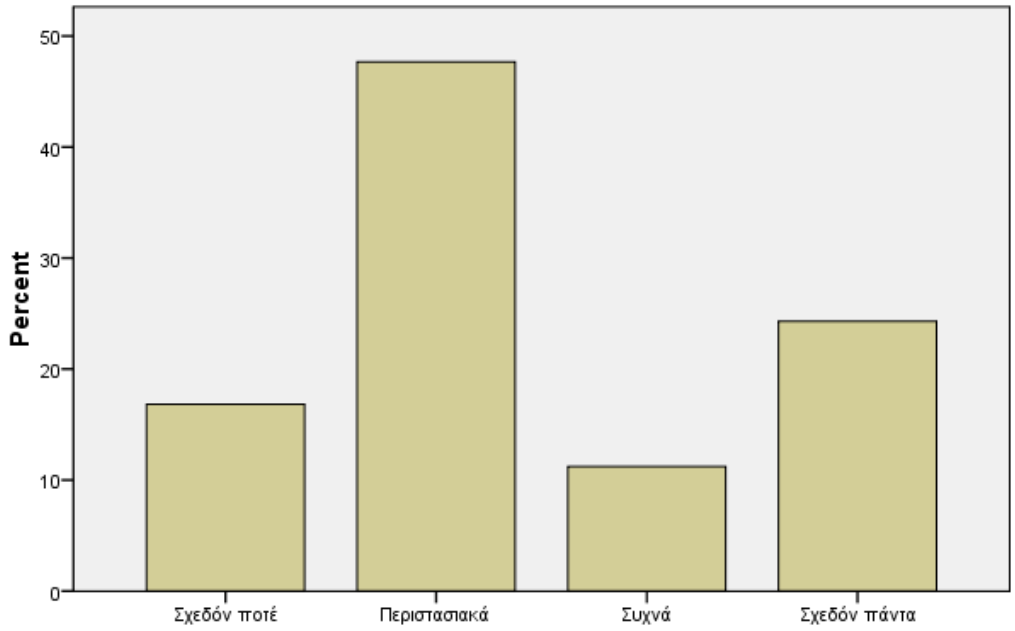

Όταν παραδίδω μάθημα, κάθομαι στην έδρα.
Percent
50
40
30
20
10
0
Σχεδόν ποτέ
Σπάνια
Περιστασιακά
Σχεδόν πάντα
Όταν παραδίδω μάθημα, κάθομαι στην έδρα.

Προσπαθώ να δημιουργώ θετικό κλίμα μέσα στην τάξη.



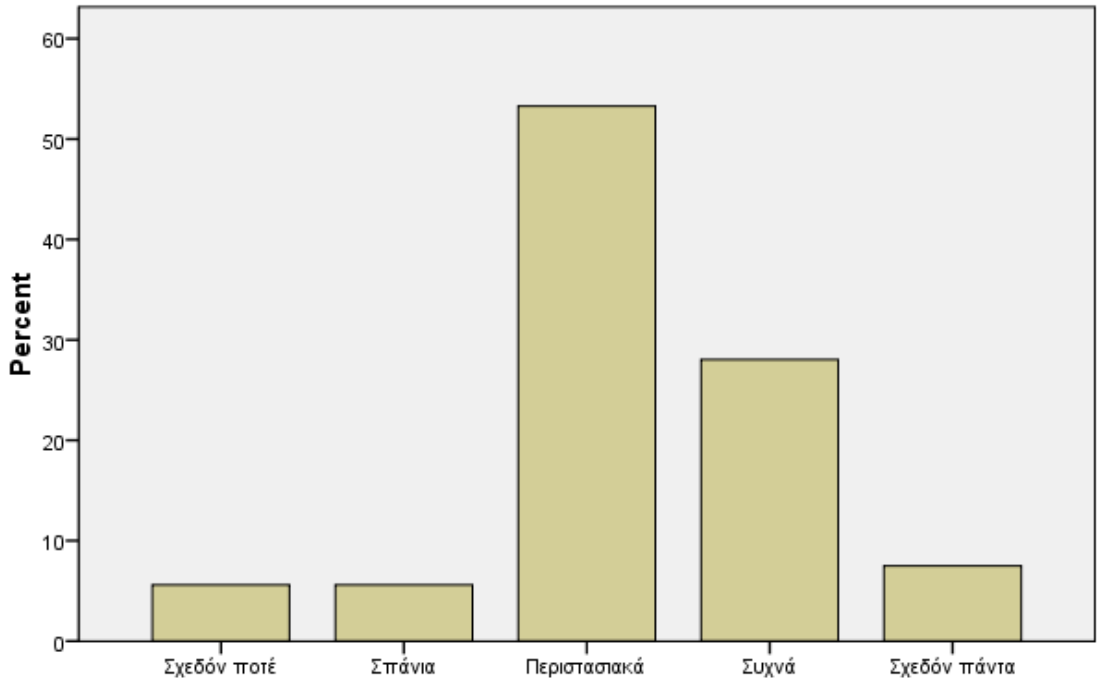
Προσπαθώ να δημιουργώ θετικό κλίμα μέσα στην τάξη.

Είμαι καχύποπτος/η σε αυτά που μου λένε οι μαθητές μου.

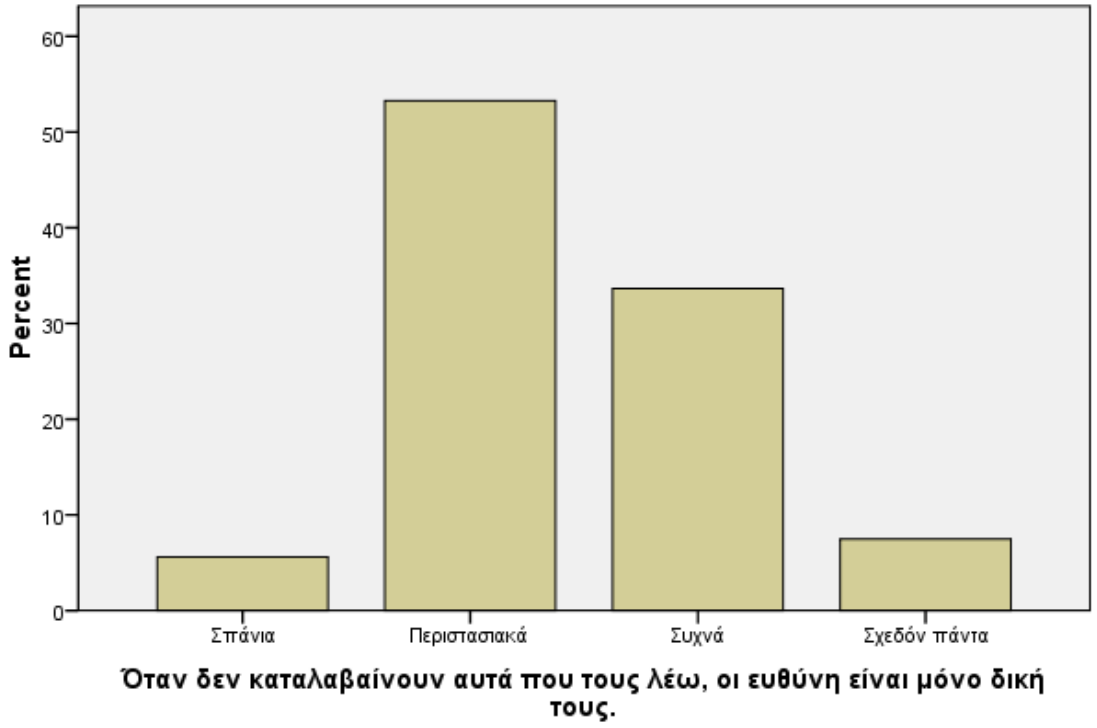


Είμαι καχύποπτος/η σε αυτά που μου λένε οι μαθητές μου.

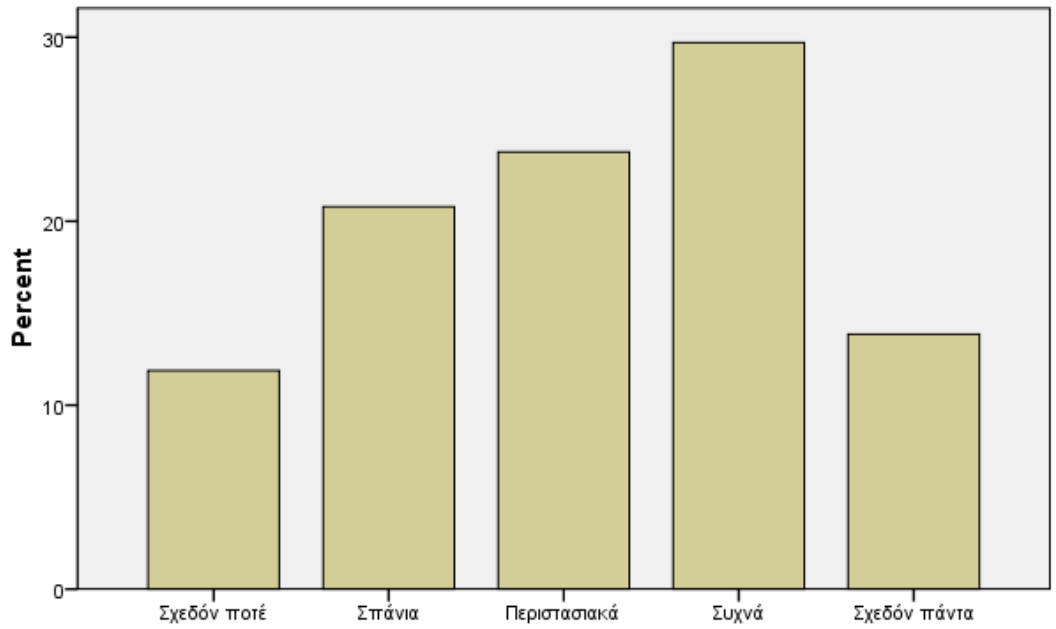
Φροντίζω οι μαθητές της τάξης να είναι δεμένοι μεταξύ τους.



Όταν δεν καταλαβαίνουν αυτά που τους λέω, οι ευθύνη είναι μόνο δική τους.

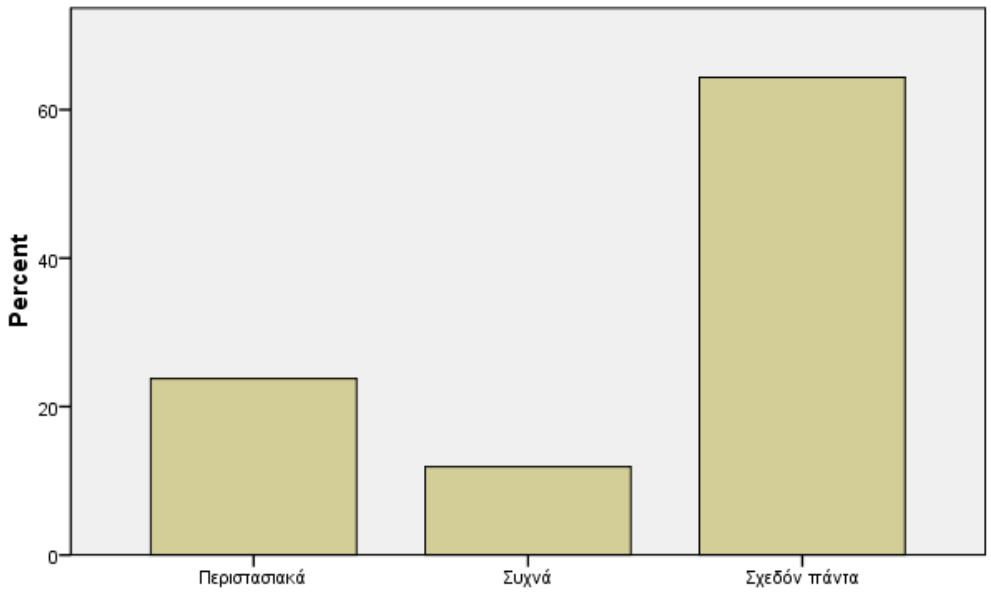


Πιστεύω ότι κάποια πράγματα, οι μαθητές δεν είναι ικανοί να τα κάνουν καλά.



Πιστεύω ότι κάποια πράγματα, οι μαθητές δεν είναι ικανοί να τα κάνουν καλά.

Διατηρώ αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών στο μάθημα



Διατηρώ αμείωτο το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών στο μάθημα


Προσπαθώ, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών να είναι αρμονικές
Percent
80
60
40
20
0
Περιστασιακά
Συχνά
Σχεδόν πάντα
Προσπαθώ, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών να είναι αρμονικές