



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή εργασία:

***ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΩΣ ΠΡΟΒΛΕΠΤΙΚΟΙ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ***

της

ΝΕΣΤΟΡΑ ΙΟΥΛΙΑΣ

Επιβλέποντες καθηγητές/καθηγήτριες:

- 1. Ιορδανίδης Γεώργιος**
- 2. Τσακιρίδου Ελένη**

Φλώρινα-Μάϊος 2017

Περιεχόμενα

Περίληψη	4
Εισαγωγή	5
Κεφάλαιο 1	7
1. Σχολικό κλίμα	7
Η έννοια του σχολικού κλίματος	7
1.1 Βασικές παράμετροι του σχολικού κλίματος.....	10
1.2 Η επικοινωνία μεταξύ των ομάδων και των ατόμων της σχολικής μονάδας.....	11
1.3 Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.	15
1.4 Η διοίκηση του σχολείου ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.	17
1.5 Ο μαθητής ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.	19
Κεφάλαιο 2	21
2. Ψυχική Ανθεκτικότητα:	21
Ορισμός.....	21
2.1 Διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας	23
2.2 Προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα.....	26
2.3 Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών	28
2.4 Προφίλ ψυχικής ανθεκτικότητας	30
2.5 Ατομικές διαφορές στη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.....	30
3. Σχολικό κλίμα και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών	31
Κεφάλαιο 3	42
4. Συναισθηματική νοημοσύνη	42
Ορισμοί συναισθηματικής νοημοσύνης.....	42
4.1 Ταξινόμηση των μοντέλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη	44
4.2 Τρόποι μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	46
4.3 Το μοντέλο των Mayer και Caruso: Η συναισθηματική νοημοσύνη ως και γνωστική ικανότητα	48
4.4 Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών	51
4.5 Η συναισθηματική νοημοσύνη και τα εργασιακά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών	54
5. Συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών	57

Κεφάλαιο 4	61
1. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας	61
2. Μεθοδολογία:	61
3. Αποτελέσματα.....	65
4. Συζήτηση.....	66
5. Συμπεράσματα	67
6. Πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	68
Ελληνική Βιβλιογραφία	68
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	86

Περίληψη

Παρόλο που οι συναισθηματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν σημαντική επίδραση στην κινητοποίηση στην εργασία τους (Brackett, et al., 2008), μόλις πρόσφατα αυτές άρχισαν να συμπεριλαμβάνονται στις έρευνες των επιστημόνων που μελετούν την εργασία των εκπαιδευτικών. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει την επίδραση των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των κινήτρων στην εργασία τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 167 εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπ/σης και χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες: Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS, Wong & Law, 2002), Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou & Christodoulidis, 2007) και Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Τα αποτελέσματα από την έρευνα έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν υψηλότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία τους, είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο τους και λιγότερο στις επιδόσεις. Τα αποτελέσματα είναι σημαντικά για το ρόλο που έχουν οι συναισθηματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών στα κίνητρα στην εργασία τους.

Λέξεις-Κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, στόχοι επίτευξης στην εργασία των εκπαιδευτικών, αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία

Εισαγωγή

Η σχολική τάξη αποτελεί χώρο επίτευξης όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς (Butler, 2007). Η θεωρία των στόχων επίτευξης (Achievement Goals), η οποία συγκέντρωσε πρόσφατα το ενδιαφέρον στην περιγραφή των κινήτρων των εκπαιδευτικών (Butler, 2007· Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele, 2010), εξετάζει το ενδεχόμενο των διαφορετικών προσανατολισμών των στόχων που μπορεί να ενστερνίζεται ο εργαζόμενος σε περιβάλλοντα επίτευξης.

Οι Salovey και Mayer (1990) ήταν από τους πρώτους που πρότειναν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Emotional Intelligence) και διέκριναν τέσσερις περιοχές ικανοτήτων: α) την κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού, β) την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, γ) το χειρισμό των συναισθημάτων για αύξηση της απόδοσης, δ) τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού.

Ο Petrides και οι συνεργάτες του (2007) πρότειναν μια εννοιολογική διάκριση μεταξύ δύο τύπων συναισθηματικής νοημοσύνης, ως ικανότητα (ability) και ως χαρακτηριστικό (trait). Ανάλογη διάκριση υπάρχει και στις μεθόδους μέτρησης. Έτσι, για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας χρησιμοποιούν τη μέθοδο της αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000).

Αντίθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό, μετράται με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Bar-On, 2000· Petrides & Furnham, 2000).

Η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ότι είναι γνώρισμα των επιτυχημένων εκπαιδευτικών (Ghanizadeh & Moafian, 2010) και οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιδεικνύουν εξαιρετική απόδοση (Hayashi & Ewert, 2006· Arnold, 2005), γιατί εκφράζουν υψηλή ενσυναίσθηση και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες. Ο Kremenitzer (2005) ανέφερε ότι το να είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέση να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα μέσα στην τάξη αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική και επιτυχή διδασκαλία.

Πολλοί, εξάλλου, εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν τη σημασία του να αναγνωρίζουν το συναίσθημα των μαθητών τους ως κρίσιμο συστατικό του εκπαιδευτικού τους ρόλου (Ahn 2005· Schwartz & Davis 2006· Sutton 2004). Εξάλλου, μια μικρή ποιοτική μελέτη έδειξε ότι οι συναισθηματικά κατάλληλοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τα συναισθήματά τους, καθώς και εκείνα των μαθητών τους (Zembylas, 2007).

Σχετικά πρόσφατα, άρχισαν να εκπονούνται μελέτες για τις επιπτώσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στις εργασιακές τους εμπειρίες (Wong & Law, 2002· Kafetsios & Zampetakis, 2008· Kafetsios & Loumakou, 2007·

Kafetsios, Nezlek & Vassiou, 2011). Μελέτη του Chan (2004) έδειξε, ότι υπήρξε μια θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και της αντίληψης για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Οι Perry και Ball (2007) διατύπωσαν την υπόθεση, ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν λίγες πιθανότητες για την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε από πρόσφατη έρευνα σε Ιρανούς εκπαιδευτικούς (Rastegar, & Memarpour, 2009), τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν μια σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Στόχος της έρευνας ήταν να μελετηθεί ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στα κίνητρα στην εργασία τους. Στη βάση της προαναφερόμενης συζήτησης των σχετικών μελετών, διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

1. Αναμένεται οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών να συσχετίζονται θετικά με τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας και τον προσανατολισμό στο έργο.
2. Αναμένεται οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών να συσχετίζονται αρνητικά με τον προσανατολισμό στην προσέγγιση και στην αποφυγή της επίδοσης.

Κεφάλαιο 1

1. Σχολικό κλίμα

Η έννοια του σχολικού κλίματος

Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει πολλές έρευνες, κυρίως στην Αγγλία, στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και στη Νέα Ζηλανδία, που τα ευρήματά τους έφεραν στο φως και επισήμαναν μερικούς από τους πολλούς παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών και που αποτελούν γνώρισμα ενός αποτελεσματικού σχολείου (Brookover & Lezotte, 1979). Ένας από τους παράγοντες αυτούς είναι και το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες.

Κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, το ίδιο της το κλίμα το οποίο θα μπορούσε να οριστεί ως μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που βοηθούν να ξεχωρίσει το ένα σχολείο από το άλλο. Ειδικότερα το σχολικό κλίμα καθορίζεται κατά ένα μέρος από το περιβάλλον και τις συνθήκες, όπως ο τύπος, η δυναμικότητα του σχολείου, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών ή της περιοχής που βρίσκεται αλλά και από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου.(Καμπούρη 1998). Έτσι σε έναν ορισμό για την έννοια του σχολικού κλίματος τονίζεται ότι το σχολικό κλίμα καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας και η οποία περιλαμβάνει αόρατα, συμβολικά στοιχεία όπως είναι οι αξίες, φιλοσοφίες και ιδεολογίες αλλά και ορατά στοιχεία όπως τα προγράμματα, οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του.(Beare, Caldwell & Millikan, 1989).

Οι αξίες, φιλοσοφίες και ιδεολογίες κάθε οργανισμού συνιστούν το συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου και τον προσδιορίζον, ενώ ανάμεσα στα ορατά και αόρατα στοιχεία υπάρχει μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης με αφετηρία της το κοινό σύστημα πεποιθήσεων, αξιών και προτύπων που καθιστά την επικοινωνία και τη συνεργασία πιο αποτελεσματική.

Σ έναν άλλο ορισμό, το σχολικό κλίμα ορίζεται ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes 1994). και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα) (Jorde-Bloom,1998). τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για τον εκπαιδευτικών και το διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε συγκεκριμένο χρόνο) την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Επίσης πολλοί ερευνητές (Kowalski & Peitzug, Cambo, Sergiovanni & Starratt, 1993). εξετάζοντας την οικολογία του σχολικού κλίματος θεωρούν ότι η έννοια του σχολικού κλίματος έχει άμεση σχέση με την έννοια της κουλτούρας. Συγκεκριμένα, θεωρούν τις δύο αυτές έννοιες ταυτόσημες και ή καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα υποσύνολο της κουλτούρας. Μολονότι διάφοροι ορισμοί έχουν δοθεί με την έννοια της κουλτούρας, η κουλτούρα αναφέρεται σε θέματα που είναι αποδεκτά από όλα τα μέλη μια σχολικής μονάδας και μ' αυτά δένονται μεταξύ τους στενά, αποκτώντας συγχρόνως και μια διαφορετική ταυτότητα από τα μέλη μιας άλλης σχολικής μονάδας. Στην κουλτούρα ανήκουν κυρίως μύθοι, ιστορίες, σύμβολα, αξίες και παραδοχές που διδάσκονται στο σχολείο, που διέπουν τη λειτουργία του και που επιχειρούνται να υλοποιηθούν μέσα από τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση στο σχολείο. Συνεπώς, το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την ερμηνεία που δίνει κανείς στον όρο της κουλτούρας, αφού κουλτούρα ενός σχολείου αποτελεί αντανάκλαση του σχολικού κλίματος.(Mintzberg, 1979). Έτσι θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η έννοια της κουλτούρας είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα και συνεπώς και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να ορίσει κανείς το σχολικό κλίμα ως την ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική κτλ.) που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, σχετίζεται άμεσα σε όσους εμπλέκονται σ' αυτήν και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων(Sergiovanni & Starratt, 1998). Έτσι είναι δυνατό να θεωρηθεί ότι το σχολικό κλίμα είναι για μια σχολική μονάδα ό,τι είναι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο.(Roueche & Baker, Hoy & Miskel, 1996).

Πολλοί ερευνητές ερευνούν και περιγράφουν με διάφορους τρόπους το κλίμα στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Για τη διερεύνησή του, έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλα ερωτηματολόγια που ερευνούν πλευρές του σχολικού κλίματος και στα οποία βασίζονται οι διαχωρισμοί και οι ονομασίες των σχολικών κλιμάτων. Για παράδειγμα οι Halpin και Croft στα αποτελέσματα της έρευνας τους που κράτησε αρκετά χρόνια, προτείνουν έξι διαχωρισμούς στο σχολικό κλίμα που εκτείνονται από τη μορφή του ανοιχτού κλίματος στη μορφή του κλειστού κλίματος (ανοιχτό, αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικείο, πατερναλιστικό, κλειστό) με βάση την κοινωνική αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. (Hoy & Miskel, 1996).

Σε άλλες έρευνες εντοπίστηκαν διαστάσεις του σχολικού κλίματος που επεκτείνονται από τη μορφή του ανθρωπιστικού στην μορφή του κηδεμονικού κλίματος, έχοντας ως σημείο αναφοράς τη συμπεριφορά που χρησιμοποιείται από τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς για να ελέγξουν τους μαθητές στα σχολεία τους (Sergiovanni & Starratt, 1993). Κύριο γνώρισμα του ανθρωπιστικού σχολικού κλίματος θεωρείται η δημοκρατική ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, ενώ στο κηδεμονικό σχολείο επικρατεί κλίμα αυστηρότητας και ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών.

Στη πρώτη συστηματική έρευνα για το οργανωτικό κλίμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Διαστάσεων του Οργανωτικού Κλίματος (Organizational Climate Dimensions Questionnaire) των Hoy και Clover. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ο βαθμός επαγγελματικής συναδελφικότητας, οικειότητας και αποστασιοποίησης, σε συνδυασμό με το υποστηρικτικό, καθοδηγητικό και περιοριστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή δημιουργούν τέσσερα είδη οργανωτικού κλίματος σε ένα σχολείο:

α) το ανοιχτό κλίμα, κατά το οποίο όλοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αρμονικά με αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης και έχουν την πλήρη στήριξη του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος διακρίνεται για το χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών.

β) το κλειστό κλίμα, όπου οι διευθυντές τείνουν περισσότερο να δίνουν κατευθύνσεις και να θέτουν περιορισμούς παρά να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν τις πρωτοβουλίες

των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να διακρίνονται για την αδιαφορία τους και την απομόνωση

γ) το κλίμα αποστασιοποίησης χαρακτηρίζεται από διευθυντές που διακρίνονται για το χαμηλό βαθμό περιορισμών και κατευθυντικής στάσης και υψηλό βαθμό υποστήριξης, οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλο βαθμό συνεργατικότητας, επαγγελματικής στάσης και οικειότητας.

δ) το κλίμα ενεργού εμπλοκής χαρακτηρίζεται από ενωμένους, αφοσιωμένους και ανοιχτούς εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με το εκπαιδευτικό τους έργο και τους μαθητές τους αγνοώντας την κλειστή συμπεριφορά των διευθυντών.

Συμπερασματικά τα διάφορα ερωτηματολόγια φαίνεται να αποτελούν χρήσιμα όργανα έρευνας για μια γενική απεικόνιση και αξιολόγηση του σχολικού κλίματος αλλά και για ενδοϋπηρεσιακή εργασία ή αυτοανάλυση, αφού το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ποιότητα των εργασιών και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών.

1.1 Βασικές παράμετροι του σχολικού κλίματος.

Θα ξεκινήσουμε την ενότητα αυτή με μια σημαντική επισήμανση: Το σχολικό κλίμα είναι μια ποιότητα που βιώνεται και επομένως καθορίζεται από την υποκειμενική αντίληψη των μελών της σχολικής κοινότητας. Με άλλα λόγια είναι εκείνο που πιστεύουν ότι είναι οι δάσκαλοι, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι αναγκαστικά αυτό που είναι στην πραγματικότητα (Koth, Bradshaw, and Leaf, 2008:96). Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι το σχολικό κλίμα δεν μπορούμε να το συλλάβουμε εμπειρικά. Είναι μια πραγματικότητα που μπορεί να περιγραφεί, έχει γίνει αντικείμενο πλείστων μελετών και μπορεί να μετρηθεί με αντικειμενικότητα. Βεβαίως οι μελέτες διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τους παράγοντες που διαμορφώνουν, επηρεάζουν ή και συναποτελούν το κλίμα στο σχολείο. Κατά τον Σαϊτή (2002:135-138) οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα είναι οι ακόλουθοι:

α) *Η δομή*: Όταν η δομή και οργάνωση ενός οργανισμού δεν είναι ασφυκτική, τότε και η εργασία που ανατίθεται στο άτομο από τον οργανισμό δεν είναι αυστηρά τυποποιημένη και το εργασιακό κλίμα γίνεται καλύτερο. Και αυτό, διότι η παροχή

αυτονομίας και ελευθερίας βούλησης στον εκπαιδευτικό καθώς και η επίδειξη ενδιαφέροντος για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού από την πλευρά της διοίκησης, καθιστούν ευνοϊκότερο το εργασιακό περιβάλλον.

β) Το μέγεθος: Το μέγεθος της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το κλίμα αυτής. Πιο συγκεκριμένα, στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοικτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία.

γ) Το εξωτερικό περιβάλλον: Όταν λέμε εξωτερικό περιβάλλον εννοούμε το οικονομικό, τεχνολογικό κ.α.

δ) Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων: Το σχολείο ως οργανισμός απαρτίζεται από διαφορετικά άτομα, όσον αφορά τόσο στους εργαζόμενους όσο και στους εκπαιδευόμενους. Οι διαφορές έγκεινται στο γένος, την ηλικία, τη μόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, στις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα, τις μαθησιακές δυσκολίες ή δεξιότητες. Οι ψυχικές διαθέσεις των ατόμων αυτών μέσα στο σχολείο επιδρούν αντίστοιχα στο κλίμα που επικρατεί. Οι ψυχικές επιθυμίες εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων διαμορφώνουν και το εκάστοτε σχολικό κλίμα.

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές, οι βασικές παράμετροι που βοηθούν στην ανάπτυξη ενός θετικού σχολικού κλίματος είναι επίσης τέσσερις αλλά διαφορετικοί από τους παραπάνω. Αυτές είναι η επικοινωνία, η συνεργασία, η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και οι μαθητές. Στη συνέχεια θα αναπτύξουμε με συντομία την κάθε μια από αυτές.

1.2 Η επικοινωνία μεταξύ των ομάδων και των ατόμων της σχολικής μονάδας.

Ένας απλός ορισμός της επικοινωνίας αναφέρει ότι αυτή είναι η διαδικασία με την οποία τα άτομα μεταδίδουν μηνύματα και ταυτόχρονα δέχονται και ερμηνεύουν μηνύματα (Πασιαρδή, 2001: 41). Τα μηνύματα ξεκινούν από μια ιδέα ή μια πληροφορία και στη συνέχεια γίνεται η κωδικοποίησή τους με τη χρήση συμβόλων, ήχων, αριθμών, γραμμάτων, χειρονομιών κτλ. Η επικοινωνία μπορεί να είναι μονοδρομική ή αμφίδρομη.

Η αμφίδρομη είναι πιο αποτελεσματική, διότι η αποκωδικοποίηση του μηνύματος είναι περισσότερο ακριβής. Και αυτό συμβαίνει, διότι στην αμφίδρομη επικοινωνία

γίνεται εναλλαγή ρόλων. Ο δέκτης μετατρέπεται σε πομπό και ζητάει διευκρινήσεις, ώστε να είναι σίγουρος για το νόημα του μηνύματος που έλαβε (Πασιαρδή, 2001: 42). Τέλος, σημαντικό για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας είναι και το στοιχείο της ανατροφοδότησης. Με αυτό ο πομπός αξιολογεί τι ήταν αποτελεσματικό στην κωδικοποίηση και τι πρέπει να αλλάξει, ενώ ο δέκτης αξιολογεί την αποκωδικοποίησή του. Από τα παραπάνω διαφαίνεται η σημασία της επικοινωνίας, χωρίς την οποία δεν μπορεί να υπάρξει κανένας φορέας ή οργανισμός. Με το σύστημα της επικοινωνίας εξασφαλίζεται τόσο η τακτική ανατροφοδότηση από το κοινωνικό σύνολο όσο και η σταθερή επικοινωνία μεταξύ των μελών και των ομάδων της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001: 44). Η επικοινωνία στο χώρο του σχολείου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού ή αρνητικού για τη μάθηση σχολικού κλίματος. Ξεκινώντας από πάνω προς τα κάτω, διακρίνουμε κατ' αρχήν την επικοινωνία των φορέων της σχολικής μονάδας με τα υψηλότερα κλιμάκια, όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας και οι Σχολικοί Σύμβουλοι (παλιότερα και οι Επιθεωρητές). Τα θέματα που καθιστούν απαραίτητη την επικοινωνία είναι αυτά κυρίως που αφορούν στη στοχοθέτηση, στην αξιολόγηση και σε εφαρμογές καινοτομιών στα προγράμματα, στις διαδικασίες και στις δομές (Πασιαρδή, 2001: 45). Εξαιτίας των παραπάνω διαμορφώνεται και το ανάλογο κλίμα μάθησης. Ενδεικτικό της σημασίας που έχει στο χώρο του σχολείου η επικοινωνία των ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι σύμφωνα με τους N. Pitner και R. T. Ogawa (1981), οι διευθυντές και οι Σχολικοί Σύμβουλοι/Επιθεωρητές δαπανούν περίπου το 70% του εργάσιμου χρόνου τους για να επικοινωνούν με τους προϊσταμένους και τους υφισταμένους τους.

Στον τομέα της επικοινωνίας έναν σημαντικό και αξιόλογο ρόλο διαδραματίζει και ο διευθυντής του σχολείου. Ενημερώνει και πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για όλα τα θέματα που αφορούν τη σχολική μονάδα. Ο διευθυντής είτε το συνειδητοποιεί είτε όχι αφήνει τη δική του σφραγίδα στο χώρο του σχολείου.

Προσπαθεί να επικοινωνεί με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργηθεί μια γενικά αποδεκτή κουλτούρα (Sergiovanni, 1984). Ανάλογα με την προσωπικότητα και τις ικανότητές του επηρεάζει τα λοιπά μέλη της κοινωνικής ομάδας του σχολείου, αλλά ταυτόχρονα επηρεάζεται από αυτά. Κύριο μέλημά του είναι η διαμόρφωση ενός κλίματος που

προάγει την ελεύθερη επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στον διευθυντή και το λοιπό προσωπικό του σχολείου. Στην ανάπτυξη αυτού του κλίματος, φαίνεται ότι συντελεί περισσότερο η ικανότητα του διευθυντή να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και λιγότερο η εξουσία που του παρέχει ο νόμος (Μαρούδας και Μπελαδάκης, 2006: 34).

Η επικοινωνία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς ενισχύεται και από τις τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις. Ο διευθυντής φροντίζει πρώτα από όλα να κάνει γνωστές στο διδακτικό προσωπικό τις προσδοκίες τις δικές του αλλά και αυτές των προϊσταμένων του, ανακοινώνοντας ταυτόχρονα και τους στόχους για τα επίπεδα απόδοσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Δεν αρκεί όμως μόνο η ενημέρωση για τις προσδοκίες και τους στόχους. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φροντίζει για την παρουσίαση και γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων. Κατά πόσο δηλαδή επιτεύχθηκαν και εκπληρώθηκαν οι στόχοι και οι προσδοκίες. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα κλίμα ειλικρίνειας και διαφάνειας και οι εμπλεκόμενοι στη σχολική μονάδα γνωρίζουν ανά πάσα στιγμή τους τομείς στους οποίους χρειάζονται βελτίωση (Πασιαρδή, 2001:49).

Στον επικοινωνιακό ρόλο του διευθυντή εντάσσεται και η ευθύνη για την παρουσίαση στα υπόλοιπα μέλη του σχολικού οργανισμού καινούργιων απόψεων και ιδεών για τη διδασκαλία και την μάθηση. Ο ρόλος του ως φορέα ποικίλων καινοτομιών δεν περιορίζεται μόνο σε αυτόν του αρχηγού αλλά επιπλέον είναι και καθοδηγητής και βοηθός. Κύρια φροντίδα του είναι ο συντονισμός, η συζήτηση και η δημιουργία ενός άνετου και φιλικού κλίματος, διότι καμία καινοτομία δεν μπορεί να καρποφορήσει μέσα σε κλίμα δυσπιστίας και αυταρχικότητας. Επιπλέον, παρέχει την απαιτούμενη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς και είναι έτοιμος να τους ακούσει και να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν αυτοί κατά την εφαρμογή των καινοτομιών και γενικότερα κατά την άσκηση του λειτουργήματός τους.

Από τις σχετικές έρευνες προκύπτει ότι οι επιτυχημένοι διευθυντές αφιερώνουν κατά 50% περισσότερο χρόνο σε συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς τους για προβλήματα διδασκαλίας, ενώ οι λιγότερο επιτυχημένοι μένουν περισσότερο χρόνο στο γραφείο τους και ασχολούνται περισσότερο με τα διοικητικά (Καψάλης, 2005:11). Η συχνή επικοινωνία και ο συστηματικός διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικών

και των προϊσταμένων τους είναι το κλειδί για μια σαφέστερη γνώση των προσδοκιών και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων (Roueche & Baker, 1986: 8991).

Για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία του διευθυντή με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει η επικοινωνία να διακρίνεται για το ήθος, την ειλικρίνεια και την ευαισθησία της. Ο διευθυντής οφείλει να ενθαρρύνει τους άλλους στις αποτυχίες και να μην είναι επικριτικός στα λάθη τους, ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα να μαθαίνουν από αυτά και να τα μετατρέπουν σε επιτυχίες. Το σημαντικότερο είναι να αφιερώνει χρόνο στους συνεργάτες του αλλά και σε γονείς και μαθητές. Να σέβεται την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού και μαθητή, αφού όλοι έχουμε την απαίτηση οι άλλοι να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη δική μας προσωπικότητα (Σαίτης, 2002:141). Να είναι ευαίσθητος στις προσωπικές σχέσεις και να δείχνει κατανόηση στα ατομικά προβλήματα εκπαιδευτικών και μαθητών αντιμετωπίζοντάς τα ως δικά του προβλήματα. Με άλλα λόγια, όχι απλώς να ακούει αλλά να αφογκράζεται με προσοχή τους γύρω του (Πασιαρδή, 2001:51 και Σαίτης, 2002:141).

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική είναι η επικοινωνία του διευθυντή με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Η καθιέρωση τακτών ωρών για τις επισκέψεις των γονέων στο σχολείο, τα ενημερωτικά έντυπα, η τηλεφωνική επικοινωνία καθώς και η πρόσκληση των γονέων να παρακολουθήσουν τις σχολικές δραστηριότητες, όλα αυτά συμβάλλουν στην δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος και στην επίτευξη των στόχων που θέτει τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η πρόσκληση γονέων/κηδεμόνων σε τακτά χρονικά διαστήματα για την αντιμετώπιση γενικότερων προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα ως σύνολο αλλά και για την αντιμετώπιση μεμονωμένων κατά περίπτωση προβλημάτων που ενδέχεται να παρουσιάζει κάθε μαθητής, όπως η σχολική επίδοση, η διαγωγή του κ.α. Επίσης, χρήσιμες για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος είναι και οι επιμορφωτικού για τους γονείς χαρακτήρα συναντήσεις, όπου αναπτύσσονται θέματα σχετικά με τη σχολική μελέτη, την ψυχοσωματική υγεία ή και τη γενικότερη αγωγή των παιδιών τους (Μαρούδας και Μπελαδάκης, 2006: 40-41).

Εκτός όμως από την επικοινωνία που αφορά στον πολύπλευρο ρόλο του διευθυντή, υπάρχει και η εξίσου σημαντική επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, η οποία μπορεί να είναι έγγραφη αλλά και προφορική. Στις τάξεις

παρατηρείται αμφίδρομη κίνηση πληροφοριών και αυτό οφείλεται στην εναλλαγή των ρόλων πομπού και δέκτη μεταξύ διδάσκοντος και μαθητή και στη συνεχή ανατροφοδότηση (Πασιαρδή,2001:45). Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν για τη δημιουργία φιλικού και ευχάριστου σχολικού κλίματος που προσδιορίζει τη σχολική τάξη ως ξεχωριστή κοινότητα με δικούς της κανόνες και νοοτροπίες. Ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει τις ικανότητες, τα δυνατά και αδύνατα σημεία καθώς και τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών του, ώστε να καθορίσει κατάλληλα και τις προσδοκίες της τάξης ως συνάρτηση των ευρύτερων σχολικών στόχων. Η προσαρμογή λοιπόν του «παιδαγωγικού πιστεύω» των εκπαιδευτικών στην συμπεριφορά των μαθητών τους, αλλά και το αντίστροφο, αποτελεί καρπό της μεταξύ τους επικοινωνίας και στοχεύει στην επίτευξη των σχολικών στόχων.

1.3 Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

Η συνεργασία συμβάλλει στο σχηματισμό ομάδων, στην ανάπτυξη σχέσεων και στη σταθεροποίηση των δεσμών μεταξύ των μελών των ομάδων. Αποτελεί λοιπόν μια ανώτερη μορφή κοινωνικής διαδικασίας, η οποία όμως για να είναι πραγματική και αποτελεσματική θα πρέπει να έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά: τη θετική αλληλεξάρτηση, την προωθητική αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές δεξιότητες (Johnson & Johnson, 1999). Στη θετική αλληλεξάρτηση τα άτομα συντονίζουν τις προσπάθειές τους, για να επιτύχουν κοινούς μαθησιακούς σκοπούς. Η προωθητική αλληλεπίδραση αποτελεί αμοιβαία παροχή βοήθειας και προσπάθεια επηρεασμού των άλλων μελών της ομάδας. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αφορά στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και δεξιοτήτων επικοινωνίας (γλωσσικές, ακρόασης κτλ.). Η εποικοδομητική συνεργασία στο σχολείο συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, διότι η ομαδική εργασία είναι πιο ευχάριστη και δημιουργεί κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα, η συνεργασία αποτυπώνεται στη συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής μονάδας εντός και εκτός σχολείου. Προϋποθέτει τη συμμετοχή όλου του προσωπικού ενός σχολείου στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος. Έχει διαπιστωθεί ότι οι σκοποί και οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος επιτυγχάνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό όταν

έχουν καθοριστεί μετά από συνεργασία και όταν τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν προτείνει συγκεκριμένους τρόπους υλοποίησής τους (Πασιαρδή, 2001:54). Εκτός όμως από τα παραπάνω, η συνεργασία είναι απαραίτητη και στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν εντός της σχολικής κοινότητας. Τα προβλήματα θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με συλλογικές μεθόδους, με συζήτηση, ανταλλαγή απόψεων και προτάσεις λύσεων από τις οποίες επιλέγεται η καλύτερη πάντα από το σύνολο των μελών της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001:58). Η συνεργασία αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους όσο και τους μαθητές.

Ένα παράδειγμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι η συνεργατική διδασκαλία, όταν δηλαδή δυο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταρτίσουν και να εφαρμόσουν από κοινού ένα σχέδιο διδασκαλίας κατάλληλο για τους μαθητές τους. Στη συνεργατική διδασκαλία καθορίζεται ο στόχος και γίνεται καταμερισμός των δραστηριοτήτων και των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Έτσι οι σχολικές τάξεις μετατρέπονται σε κοινότητες που δίνουν ευκαιρίες τόσο στους διδάσκοντες όσο και στους διδασκόμενους για ανάπτυξη σχέσεων αλληλεγγύης και αλληλοκατανόησης και για ανταλλαγή γνώσεων, πληροφοριών αλλά και συναισθημάτων (Πασιαρδή, 2001:56). Τέτοιου είδους προσπάθειες έχουν καλύτερα αποτελέσματα σε ομάδες μικτής ικανότητας ως προς την επίδοση και το φύλο. Και αυτό, διότι επιτυγχάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η κοινωνικοποίηση των μαθητών, αφού όλοι οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης. Ταυτόχρονα γίνεται και εναλλαγή ρόλων, αφού οι μαθητές άλλοτε βοηθούν και άλλοτε βοηθούνται από τους συμμαθητές τους και τον εκπαιδευτικό που αναλαμβάνει κυρίως το ρόλο τους συντονιστή και εμπνευστή (Johnson & Johnson, 1999). Από τις πρώτες και κύριες φροντίδες του είναι η διαμόρφωση θετικού κλίματος, καλών διαπροσωπικών σχέσεων και αποδεκτής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.

Εξίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος οφείλει να είναι δημοκρατικός, να αποδέχεται όλους τους συνεργάτες του ως συνεταίρους, να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως επιστήμονες, ζητώντας τους να εκθέσουν τις απόψεις τους αλλά και να αναλάβουν υπευθυνότητες και να χρησιμοποιεί το διάλογο και την πειθώ. Το θετικό κλίμα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με το διευθυντή τους.

1.4 Η διοίκηση του σχολείου ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

Η διοίκηση και η οργάνωση της εκπαίδευσης αποτελεί πλέον βασικό κλάδο των Επιστημών της Αγωγής. Αναφέρονται στην οργάνωση του έμφυχου αλλά και του άψυχου υλικού και βρίσκονται σε στενή σχέση και συνάφεια μεταξύ τους, αφού η οργάνωση προηγείται της διοίκησης. Μια καλή οργάνωση αποτελεί προϋπόθεση για μια αποτελεσματική διοίκηση και αυτή με τη σειρά της συμβάλλει στην καλύτερη σχολική μάθηση και επίδοση (Πασιαρδή, 2001: 60). Τρεις θεωρίες έχουν επικρατήσει στο χώρο της διοίκησης της Εκπαίδευσης.

- Η επιστημονική προσέγγιση της διοίκησης (Scientific Management) με κύριο εκπρόσωπο τον Taylor.
- Η προσέγγιση της διοίκησης μέσω των ανθρωπίνων σχέσεων (Human Relations Approach) με κύριο εκπρόσωπο τον Mayo.
- Η νεοεπιστημονική προσέγγιση της διοίκησης μέσω του ανθρώπινου δυναμικού (Human Resources or Human Enterprise Approach) με κύριους εκπροσώπους τους Chester Barnard, Herber Simon, Douglas McGregor, Warren Bernis, Chris Argyris και Rensis Likert.

Η πρώτη δίνει έμφαση μόνο στην τυπική οργάνωση και στις τυπικές διαδικασίες.

Αντιθέτως, η δεύτερη κάνει μια στροφή προς τον άνθρωπο και τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα στο περιβάλλον εργασίας. Θεωρεί ότι η παραγωγικότητα των εργαζομένων αυξάνεται, όταν ικανοποιούνται οι κοινωνικές ανάγκες στο χώρο εργασίας. Αυτό επιτυγχάνεται με το να προσφέρει κανείς στους εργαζόμενους ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές, με την ίση και έντιμη μεταχείρισή τους και με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Τέλος, με τη θεωρία του ανθρώπινου δυναμικού έχουμε στροφή στην επιστήμη της διοίκησης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραμελούνται οι ανθρώπινες σχέσεις. Βασικό στοιχείο αυτής της θεωρίας είναι η επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού. Η ικανοποίηση των εργαζομένων προκύπτει εν μέρει από τις επιτυχίες που θα έχουν αυτοί στο χώρο της εργασίας και κατ' επέκταση από το βαθμό επίτευξης των στόχων. Επιπλέον, βασικός παράγοντας της

προσέγγισης αυτής είναι η ικανοποίηση που συνδέεται με υλικές και ηθικές ανταμοιβές, ανάλογες των προσπαθειών που καταβάλλει ο εργαζόμενος.

Από τις παραπάνω θεωρίες προήλθε το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, το οποίο ενθαρρύνει την εμπλοκή του διδακτικού προσωπικού στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Ο διευθυντής παίζει το ρόλο του ενορχηστρωτή και κύριο μέλημά του είναι η δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος. Το ευνοϊκό κλίμα έγκειται στη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στις γραφειοκρατικές δομές από τη μια και τις επαγγελματικές αλλά και ανθρώπινες σχέσεις από την άλλη. Αλληλοκατανόηση, αμοιβαιότητα και συνεργασία είναι οι λέξεις κλειδιά, ώστε το σχολείο να αποτελεί μια κοινότητα αλληλοεπηρεαζόμενων προσώπων. Το ζητούμενο είναι η ισορροπία ανάμεσα στην επίσημη και την ανεπίσημη οργάνωση. Η επίσημη οργάνωση αναφέρεται στην ιεραρχία και τις εκπαιδευτικές αρχές που θέτουν στόχους, ενώ η ανεπίσημη αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των μελών του σχολείου. Με βάση την παραπάνω ισορροπία και τα βαθμύ επίτευξής της προκύπτουν τρία είδη σχολικού κλίματος: α) το τυπικό-απρόσωπο, β) το άτονο και γ) το τυπικό-προσωπικό. Στο πρώτο η προσωπική επικοινωνία υπονομεύεται από τις τυπικές σχέσεις και υπερισχύουν οι αυστηρά οργανωμένες γραφειοκρατικές δομές. Στο άτονο κλίμα η επίσημη οργάνωση επισκιάζεται από την ανεπίσημη με αποτέλεσμα η μάθηση να παραμελείται, αφού δεν υπάρχουν σαφείς ρόλοι και αρμοδιότητες. Τέλος, το τυπικό-προσωπικό κλίμα διαμορφώνεται σε σχολεία που είναι οργανωμένα με δημοκρατικό τρόπο. Είναι το κλίμα που διασφαλίζει την ισορροπία ανάμεσα στην επίσημη και ανεπίσημη οργάνωση και επομένως τη συνεργασία όλων των φορέων του σχολείου (Πασιαρδή, 2001:65).

Μια σχετική έρευνα έγινε σε δημοτικά σχολεία της χώρας μας από τους Τζάνη, Παμουκτσόγλου και Στρατικόπουλο (η άποψή τους στον Ματσαγγούρα, 2000:185-186). Σε αυτήν διαπιστώνεται ότι επικρατεί θετικό εργασιακό κλίμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα χαρακτηριστικά αυτού του θετικού κλίματος είναι: α) οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και προς το πρόσωπο του διευθυντή, β) ικανοποίηση για τις ικανότητες του διευθυντή, γ) συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για σοβαρά προβλήματα του σχολείου, δ) οι ζεστές διανθρώπινες σχέσεις μεταξύ συναδέλφων. Τέλος, η Παπαναούμ (1995), χρησιμοποιώντας πανελλήνιο δείγμα διευθυντών Γυμνασίου και Λυκείου, διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές αντιλαμβάνονται το ρόλο τους. Το γενικό

συμπέρασμα είναι ότι αυτοί θεωρούν πως βασική αποστολή τους είναι η διαχείριση του σχολείου και η δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος. Θεωρούν όμως ότι το θεσμικό πλαίσιο είναι ιδιαίτερα περιοριστικό. Οι διευθυντές φαίνεται ότι είναι «μοναχικοί» και «ανίσχυροι» σε ένα απρόσωπο συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης και η λύση για την αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή είναι η σταδιακή αναβάθμιση και αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας και η σύνδεσή της με την τοπική κοινωνία (Παπαναούμ, 1995: 113).

1.5 Ο μαθητής ως παράγοντας διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.

Το σχολείο ως προς την οργάνωση και τον προγραμματισμό πρέπει να έχει ως σημείο αναφοράς το μαθητή, βασιζόμενο στην παιδαγωγική και διδακτική αρχή του «παιδοκεντρισμού». Σύμφωνα με την παραπάνω αρχή, το παιδί (στην περίπτωση μας ο μαθητής) έχει τα δικά του δικαιώματα, τους δικούς του στόχους και κάνει τις δικές του επιλογές. Παράλληλα έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ανησυχίες και τρόπους αυτοέκφρασης τόσο για μάθηση όσο και για εξέλιξη ενεργώντας ως εκπρόσωπος του εαυτού του. Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από αύξηση με γεωμετρικό ρυθμό των γνώσεων και των πληροφοριών. Γι' αυτό και είναι πολύ πιο σημαντικό το «πώς» μαθαίνει το παιδί από το «τι» μαθαίνει. Στόχος της εκπαίδευσης είναι πλέον η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και η απόκτηση δεξιοτήτων και στάσεων (Πασιαρδή, 2001:71). Καθώς η παιδοκεντρική εκπαίδευση στοχεύει στην αυτομόρφωση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως βοηθητικός, αν και όχι λιγότερο σημαντικός. Ο σημερινός εκπαιδευτικός προσφέρει τα κατάλληλα κίνητρα και ερεθίσματα για μάθηση, αναζητεί διαρκώς ενδείξεις νέων ενδιαφερόντων των μαθητών και εμπυχώνει τους μαθητές στην προσπάθειά τους. Τα σχολεία με ευνοϊκό κλίμα ακολουθούν την αρχή της διαφορετικότητας και οι εργαζόμενοι σε αυτά εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να συγκεντρώνουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Στόχος τους είναι να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν στο έπακρο τις δυνατότητες και δεξιότητες του κάθε μαθητή. Το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα και οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι συντελούν στην επίτευξη αυτού του στόχου (Πασιαρδή, 2001:73).

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι σε ένα σχολείο στο οποίο επικρατεί θετικό κλίμα η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ανοιχτή και σ' αυτό σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή. Επιπλέον, επικρατεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας μεταξύ των μελών του προσωπικού και μεταξύ προσωπικού και διευθυντή, με στόχο την επίτευξη των στόχων του σχολείου και τη βελτίωση της προόδου των μαθητών. Η φιλική επικοινωνία και συνεργασία χαρακτηρίζει και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Τέλος, προτιμάται ο συμμετοχικός και δημοκρατικός τρόπος τόσο στη λήψη αποφάσεων όσο και στην επίλυση των προβλημάτων και των διαφορών που ανακύπτουν. Έτσι βλέπουμε ότι υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στο κλίμα και στην αποδοτικότητα του σχολείου. Η πραγματική δύναμη του θετικού σχολικού κλίματος είναι ότι δημιουργεί μέσα στα σχολεία ευχάριστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν θετικά την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, αναφορικά με την εκτέλεση των καθηκόντων τους, αλλά και τη γενικότερη επίδοση των μαθητών τους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα σχολεία αυτά να είναι περισσότερο αποδοτικά. Αντίθετα, το καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα φθοράς και απογοήτευσης, επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα εργασίας που προσφέρει ο εκπαιδευτικός και, κατά συνέπεια, ελαχιστοποιεί την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Μαρούδας και Μπελαδάκης, 2006: 29).

Κεφάλαιο 2

2. Ψυχική Ανθεκτικότητα:

Ορισμός

Η ψυχική ανθεκτικότητα έχει αποτελέσει τις τελευταίες δεκαετίες το επίκεντρο πολλών ερευνών. Ήδη από τη δεκαετία του 70, οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι άρχισαν να παρατηρούν το γεγονός ότι υπήρχαν παιδιά τα οποία, ενώ βρίσκονταν σε ομάδα «υψηλού κινδύνου» για εκδήλωση προβλημάτων, ωστόσο φαινόταν να επιτυγχάνουν στη ζωή τους. Οι ειδικοί υποστήριζαν ότι η μελέτη και η κατανόηση αυτού του γεγονότος θα προήγαγε την ανάπτυξη προγραμμάτων και παρεμβάσεων με στόχο την πρόληψη και την αντιμετώπιση σημαντικών δυσκολιών των παιδιών (Masten & Reed, 2002). Αυτή η θέση των ειδικών έδωσε ώθηση στην ευρεία μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας και αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη ποικίλων παρεμβάσεων.

Κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί στη βιβλιογραφία διάφοροι ορισμοί για την περιγραφή αυτών των παιδιών που τα κατάφερναν παρά τις αντιξοότητες όπως “άτρωτα” ή “με αντίσταση στο στρες”. Ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) ήταν τελικά αυτός που κυριάρχησε για την περιγραφή αυτών των ατόμων. Η ψυχική ανθεκτικότητα γενικά αναφέρεται σε μια κατηγορία καταστάσεων που χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενους τύπους θετικής προσαρμογής στο πλαίσιο σημαντικών αντιξοοτήτων ή επικίνδυνων καταστάσεων. Δηλαδή, η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής, παρά την ύπαρξη δύσκολων και αντίξωων συνθηκών και παρά την έκθεση σε παράγοντες επικινδυνότητας (Luthar, Cicchetti & Becker, 2000. Luthar, 2006. Masten, 2001, 2007. Rutter, 2006).

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνει την αξιολόγηση δύο σημαντικών διαστάσεων. Η πρώτη διάσταση αφορά το κατά πόσο ένα άτομο τα καταφέρνει καλά στη ζωή του κυρίως σε σχέση με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και αναπτυξιακών επιτευγμάτων. Η δεύτερη διάσταση αφορά το βαθμό της έκθεσης σε δύσκολες συνθήκες, είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν, οι οποίες είναι δυνατό να θέσουν σε κίνδυνο την ομαλή εξέλιξη και ανάπτυξη των ατόμων. Συνεπώς η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας προϋποθέτει τον σαφή

ορισμό αφενός των αναμενόμενων αναπτυξιακών επιτευγμάτων και αφετέρου των κριτηρίων αξιολόγησης των συνθηκών επικινδυνότητας (Masten & Curtis, 2000).

Η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά μια πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων και παραγόντων επικινδυνότητας του ατόμου και του ευρύτερου περιβάλλοντός του (Condly, 2006. Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick, & Sawyer, 2003) και εκτείνεται πέραν της έννοιας ενός σταθερού ατομικού γνωρίσματος ή χαρακτηριστικού (Luthar et al., 2000. Rutter, 2006). Η ψυχική ανθεκτικότητα, δηλαδή, δεν είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου αλλά μια δυναμική και συνεχιζόμενη διαδικασία που ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος μπορεί να μεταβάλλεται (Condly, 2006. Kolar, 2011. Luthar et al., 2000. Reyes & Elias, 2011). Επομένως, αναλόγως του πλαισίου και της αλληλεπίδρασης μιας σειράς ατομικών και κοινωνικών παραγόντων τα άτομα μπορεί να είναι ψυχικώς ανθεκτικά σε μια περίοδο της ζωής τους αλλά όχι σε άλλες (Rutter, 2006). Η αναπτυξιακή εξέλιξη και οι μεταβαλλόμενες συνθήκες της ζωής μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την ψυχική ανθεκτικότητα. Έτσι, ένα παιδί είναι δυνατόν να αντιμετωπίσει με επιτυχία σημαντικές περιβαλλοντικές στρεσογόνες καταστάσεις μια περίοδο της ζωής του, αλλά να αντιδράσει αρνητικά σε άλλους στρεσογόνους παράγοντες σε μια μεταγενέστερη περίοδο (Luthar, 2006).

Η σημασία και ο λειτουργικός ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν αποτελέσει το επίκεντρο αντιθέσεων ανάμεσα στους ειδικούς (Luthar et al., 2000. Masten, 1999). Εντούτοις, παρατηρείται σημαντική σύγκλιση στο γεγονός ότι υπάρχουν άτομα, τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ψυχικώς ανθεκτικά με βάση οποιονδήποτε ορισμό ή προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπλέον τα ευρήματα στη βιβλιογραφία παρουσιάζουν ομοιότητες και οδηγούν σε παρεμφερή συμπεράσματα ακόμα και αν προέρχονται από έρευνες που υιοθετούν διαφορετικές προσεγγίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει τη σημαντικότητα της έννοιας αυτής και την αναγκαιότητα της ενίσχυσής της μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων ειδικότερα στο σχολικό πλαίσιο Χατζηχρήστου, 2012).

2.1 Διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η βιβλιογραφία σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών κι εφήβων ασχολείται σε σημαντικό βαθμό με τον καθορισμό της έννοιας της θετικής προσαρμογής. Τα συνηθέστερα κριτήρια με τα οποία αξιολογείται η θετική προσαρμογή αφορούν στα ακόλουθα: θετική κοινωνική συμπεριφορά, σχολική επίδοση, αποδοχή από συνομήλικους και φίλια, μειωμένες εκδηλώσεις εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς και συμμετοχή σε ηλικιακά κατάλληλες δραστηριότητες. Υπάρχει μια γενική συμφωνία ως προς το τι θα πρέπει να αξιολογείται ως κριτήριο στις έρευνες της ανθεκτικότητας. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η θετική ανάπτυξη και η θετική προσαρμογή με βάση τα παραπάνω κριτήρια δεν είναι αρκετά για να θεωρηθεί ένα άτομο ψυχικά ανθεκτικό. Τα παιδιά με ψυχική ανθεκτικότητα θα πρέπει να έχουν αντιμετωπίσει κάποια κατάσταση που να θεωρείται απειλή για την ομαλή ανάπτυξή τους και για τη θετική τους προσαρμογή (Masten & Reed, 2002).

Ως παράγοντες επικινδυνότητας (risk factors) ορίζονται οι μεταβλητές, οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών, (Durlak, 1995. Masten & Obradovic, 2006). Οι παράγοντες επικινδυνότητας εντοπίζονται σε πολλά επίπεδα: στην κοινότητα, στο σχολείο, στις σχέσεις με τους συνομηλικούς, στην οικογένεια, στο άτομο. Στη σχετική βιβλιογραφία περιγράφονται και μελετώνται αρκετά διαφορετικά είδη παραγόντων επικινδυνότητας, τα οποία φαίνεται να αποτελούν επιβαρυντικά στοιχεία για την προσαρμογή των παιδιών. Παράγοντες όπως πρόωρος τοκετός, διαζύγιο, κακοποίηση, ύπαρξη ασθένειας ή ψυχοπαθολογίας στους γονείς, φτώχεια, μητρότητα στην εφηβεία, ψυχικό τραύμα από πόλεμο ή φυσικές καταστροφές αποτελούν ενδεικτικούς παράγοντες επικινδυνότητας για την ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης, το υποβαθμισμένο (σε όλες του τις διαστάσεις) σχολικό περιβάλλον θεωρείται, πλέον, ως παράγοντας επικινδυνότητας, καθώς φαίνεται να συνδέεται με χαμηλή επίδοση, εγκατάλειψη του σχολείου, προβλήματα συμπεριφοράς, χρήση ουσιών κ.ά. (Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003. Rutter & Maughan, 2002).

Στις αρχικές έρευνες στην ψυχική ανθεκτικότητα το κέντρο εστίασης ήταν μόνο σε απομονωμένες ενδείξεις και μεμονωμένα περιστατικά για τον καθορισμό ενός παράγοντα επικινδυνότητας. Ωστόσο, ήταν εμφανές στις έρευνες ότι αρκετοί

παράγοντες επικινδυνότητας συχνά συνυπάρχουν και συσσωρεύονται με την πάροδο του χρόνου. Η εμφάνιση περισσότερων του ενός παραγόντων «κινδύνου» στα πιο πολλά από τα παραπάνω επίπεδα είναι, συνήθως, εκείνη που επιφέρει ένα αρνητικό αποτέλεσμα (π.χ. συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα στη συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις, σχολική αποτυχία κ.ά.) και η επίδρασή τους είναι μάλλον πολλαπλασιαστική παρά αθροιστική (Wright & Masten, 2005. Χατζηχρήστου και συν., 2009).

Στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι οι παράγοντες εκείνοι που κάνουν τη διαφορά και που συμβάλουν στο να ξεπερνάει το άτομο τις αντιξοότητες και να τα καταφέρνει στη ζωή του. Σε αυτό το πλαίσιο έχουν μελετηθεί αρκετές έννοιες όπως οι εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες (internal and external assets), οι πηγές στήριξης (resources) και οι προστατευτικοί παράγοντες (protective factors).

Οι δυνατότητες αναφέρονται σε μετρήσιμα χαρακτηριστικά ατόμων ή καταστάσεων, τα οποία αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον ως προς κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο ανάπτυξης (Morrison, Brown, D'Incau, O'Farrell, & Furlong, 2006). Για παράδειγμα ένα καλό νοητικό δυναμικό αποτελεί έναν παράγοντα που προβλέπει καλή γνωστική ανάπτυξη του παιδιού στο μέλλον.

Οι πηγές στήριξης αναφέρονται κυρίως στα ανθρώπινα, κοινωνικά και υλικά “εφόδια” που διαθέτει το άτομο και τα χρησιμοποιεί στις διαδικασίες προσαρμογής. Για παράδειγμα η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί μια διαθέσιμη πηγή την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα παιδί κατά την προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον.

Τέλος, οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να είναι ποιοτικά χαρακτηριστικά των ίδιων των ατόμων ή επίσης των πλαισίων στα οποία ανήκουν τα άτομα (οικογένεια, ευρύτερο περιβάλλον, κλπ) τα οποία αμβλύνουν τις συνέπειες των δυσμενών καταστάσεων και επιτρέπουν στους μαθητές να επιτύχουν παρά τους υψηλούς παράγοντες επικινδυνότητας (Esquivel, Doll, & Oades-Sese, 2011). Για παράδειγμα το χιούμορ ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αποτελεί έναν προστατευτικό παράγοντα για το παιδί που μπορεί να αξιοποιήσει όταν βιώνει μια δύσκολη κατάσταση. Ουσιαστικά οι προστατευτικοί παράγοντες αποτελούν τις

δυνατότητες που είναι σημαντικές όταν τα επίπεδα επικινδυνότητας είναι υψηλά (Masten, 1999. Masten & Reed, 2002).

Οι προστατευτικοί παράγοντες μειώνουν την πιθανότητα εκδήλωσης προβλημάτων ή συσχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας. Κάθε προστατευτικός παράγοντας συμβάλλει στην πρόληψη περισσότερων του ενός αρνητικών αποτελεσμάτων (Durlak, 1998). Ερευνες δείχνουν ότι παιδιά που εμφανίζουν ψυχική ανθεκτικότητα σε σοβαρές αντίξοες συνθήκες, χαρακτηρίζονται από μια σειρά προστατευτικών παραγόντων, όπως κοινωνικότητα, προσωπική αίσθηση επάρκειας και ελέγχου, καλή σχέση με τουλάχιστον ένα γονέα και υποστήριξη από κάποιο άτομο στο ευρύτερο οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον (συγγενή, φίλο, εκπαιδευτικό) (Masten, 2011. Wright & Masten, 2005).

Η ύπαρξη και η διαθεσιμότητα ενηλίκων με επάρκεια στη ζωή των παιδιών είναι πολύ βασική προϋπόθεση για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ερευνες έχουν δείξει ότι ένας από τους πιο σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες είναι η ύπαρξη μιας συναισθηματικά δυνατής σχέσης του παιδιού με έναν (τουλάχιστον) οποιονδήποτε ενήλικα ο οποίος να είναι επαρκής και συναισθηματικά διαθέσιμος και να ενδιαφέρεται και να νοιάζεται πραγματικά για το παιδί (Masten, 2007. Pianta & Steinberg, 2006). Ακολουθώς, η ψυχική ανθεκτικότητα των ενηλίκων που εργάζονται στα σχολεία είναι επίσης σημαντική, διότι αυτά τα άτομα συχνά διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην ψυχική ανθεκτικότητα των σχολείων, ενώ δρουν επίσης ως «προστατευτικοί» ενήλικες στις ζωές των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Masten et al., 2008. Χατζηχρήστου, 2011).

Όπως είναι φανερό οι προστατευτικοί παράγοντες μπορούν να εντοπιστούν σε πολλά επίπεδα και να αφορούν πολλούς τομείς στη ζωή των παιδιών όπως:

- *Ατομικοί Προστατευτικοί Παράγοντες*

Ενδεικτικοί παράγοντες που θεωρούνται ως προστατευτικοί και αφορούν στο άτομο είναι καλές γνωστικές λειτουργίες, θετική αυτοαντίληψη, ευπροσάρμοστος χαρακτήρας, πίστη και ύπαρξη νοήματος στη ζωή, αισιοδοξία, αυτοέλεγχος, αίσθηση του χιούμορ, ελκυστικότητα στους άλλους.

- Οικογενειακοί Προστατευτικοί Παράγοντες

Αντίστοιχα στην οικογένεια οι προστατευτικοί παράγοντες είναι καλές σχέσεις, θετικό κλίμα, οργανωμένο περιβάλλον, καλό μορφωτικό επίπεδο γονέων, εμπλοκή γονέων στη μάθηση, καλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο.

- Περιβαλλοντικοί Προστατευτικοί Παράγοντες

Στο ευρύτερο περιβάλλον η ύπαρξη σχέσεων με επαρκείς και υποστηρικτικούς γονείς και η ύπαρξη καλών σχέσεων με συνομηλίκους επίσης θεωρούνται ως προστατευτικοί παράγοντες. Στο ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο η ύπαρξη σχέσεων με φορείς και ομάδες της κοινότητας, καλές σχέσεις στη γειτονιά, δημόσια ασφάλεια, παροχή κοινωνικών υπηρεσιών υψηλού επιπέδου και παροχή υπηρεσιών υγείας θεωρούνται σημαντικοί προστατευτικοί παράγοντες. Ιδιαίτερο ρόλο παίζει και το σχολείο, καθώς οι έρευνες έχουν δείξει ότι ένα σχολείο που παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές όχι μόνο να αποκτήσουν γνώσεις αλλά και να δημιουργήσουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα και προϋπόθεση για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας (Blum & Libbey, 2004. Masten & Reed, 2002. Χατζηχρήστου και συν., 2004. 2010). Οι προστατευτικοί παράγοντες στο σχολικό πλαίσιο προσφέρουν την ελπίδα ότι τα σχολεία μπορούν να επιτύχουν στην αποστολή τους να προετοιμάσουν τους μαθητές για να έχουν καλή ψυχική υγεία και θετική προσαρμογή στην ενήλικη ζωή, ανεξαρτήτως των παραγόντων επικινδυνότητας που τα παιδιά φέρνουν μαζί τους στη τάξη (Esquivel, Doll, & Oades-Sese, 2011).

2.2 Προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι δυνατό να παρατηρηθεί σε πολλά επίπεδα καθώς γίνεται αναφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα σε επίπεδο ατόμου, οικογένειας, σχολείου, κοινότητας και οικοσυστήματος. Η ενδυνάμωση των ατόμων, των οικογενειών και των κοινοτήτων μέσα από την προαγωγή των προστατευτικών παραγόντων και τη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας, θεωρείται σημαντικός προστατευτικός παράγοντας απέναντι στις δυσκολίες της ζωής (Χατζηχρήστου, 2011).

Σε μια τέτοια συστημική θεώρηση τα σχολεία, οι οικογένειες, και οι κοινότητες συνεργάζονται για να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία και ψυχική ευεξία των μαθητών (Esquivel, Doll, & Oades-Sese, 2011. Masten, Herbers, Cutuli, & Lafavor, 2008). Επομένως, οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν και αυτά να αποτελέσουν «ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες» που παρέχουν στήριξη και καθοδήγηση σε όλα τα παιδιά και συμβάλλουν στη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της σχολικής τους προσαρμογής (Doll, Zucker, & Brehm, 2009. Hatzichristou, Lykitsakou, Lampropoulou, & Dimitropoulou, 2010. Henderson & Milstein, 2008. Χατζηχρήστου και συν., 2009).

Οι Doll, Zucker και Brehm (2009) έχουν αναπτύξει ένα θεωρητικό μοντέλο για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας της σχολικής τάξης και τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για τη μάθηση. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο, οι τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: (α) ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, (β) ακαδημαϊκό αυτοπροσδιορισμό, (γ) αυτοέλεγχο συμπεριφοράς, (δ) θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, (ε) θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών και (στ) αποτελεσματική, στενή συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Τα τρία πρώτα χαρακτηριστικά αφορούν στην αυτενέργεια των μαθητών, ενώ τα υπόλοιπα αφορούν στις σχέσεις που πλαισιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία και προσδιορίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Για την πρακτική εφαρμογή του μοντέλου αυτού οι Doll et al. (2009) προτείνουν την εξής διαδικασία: Πρώτο βήμα αποτελεί η δημιουργία των «χαρτών της τάξης», με βάση το ομώνυμο ερωτηματολόγιο (classmaps) που συμπληρώνουν οι μαθητές για να περιγράψουν την τάξη τους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει και παρουσιάζει στην τάξη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τις ελλείψεις που παρατηρούνται καθώς και τις δράσεις και παρεμβάσεις που χρειάζεται να αναληφθούν για την αντιμετώπισή τους. Έτσι, η βελτίωση του οικοσυστήματος της τάξης γίνεται υπόθεση όλων των μελών της, τα οποία αναλαμβάνουν ευθύνη και συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια της διαδικασίας της αλλαγής.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι Henderson & Milstein (2008) έχουν περιγράψει έξι βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον και που συνθέτουν τον τροχό της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι τομείς αυτοί για τα σχολεία είναι: (α) ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων, (β) δημιουργία σαφών και ξεκάθαρων ορίων, (γ) εκμάθηση

κοινωνικών δεξιοτήτων, (δ) παροχή στήριξης και φροντίδας, (ε) ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους και (στ) παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι τρεις πρώτοι τομείς στοχεύουν στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας, ενώ οι τρεις τελευταίοι στοχεύουν στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Μέσα από συγκεκριμένες κατευθύνσεις και οδηγίες τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασκηθούν στο σχεδιασμό, στην ανάπτυξη και στην εφαρμογή συγκεκριμένων δράσεων που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα σε επίπεδο σχολικού συστήματος μέσω της ενίσχυσης των προστατευτικών παραγόντων και της παράλληλης μείωσης των παραγόντων επικινδυνότητας.

2.3 Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον από την επιστημονική κοινότητα σε θέματα που αναφέρονται στην προσωπικότητα, το προφίλ του ψυχικά ανθεκτικού ηγέτη, αλλά και σε στρατηγικές ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς οι μελέτες σχετικά με αυτές τις έννοιες παρουσιάζουν αυξητική τάση που είναι αναγκαίο να χρησιμοποιεί ο ηγέτης ώστε να πετυχαίνει σε περιόδους αλλαγών, κρίσεων και ταραχών, ενώ η σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον (Benard, 1991; Chemers, 1997; Gupton & Slick, 1996; John & Srivastava, 1999; Katz & Kahn, 1978; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000; McCrae & Costa, 1987, 2003, McCrae & John, 1992, Masten, 1994, Patterson, Goens, & Reed, 2009; Patterson & Kelleher, 2005, Pulley, 1997, Wolin & Wolin, 1993).

Ο Buss (1996) πρότεινε πέντε βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, Εξωστρέφεια, Προσήνεια, Ευσυνειδησία, Νευρωτισμό και Δεκτικότητα σε Εμπειρία, υποδεικνύοντας ότι αυτά τα χαρακτηριστικά αντιπροσωπεύουν τις πιο σημαντικές ιδιότητες που σχηματίζουν το κοινωνικό μας τοπίο (όπ. αναφ. στο John & Srivastava, 1999).

Από την άλλη, η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μία διδιάστατη έννοια και αφορά την έκθεση στην αντιξοότητα και την εκδήλωση θετικών αποτελεσμάτων προσαρμογής (Luthar & Cicchetti, 2000, Masten, 1994). Η χρόνια έκθεση σε

κοινωνική βία, για παράδειγμα, εμπεριέχει υψηλό κίνδυνο, δεδομένου ότι τα άτομα που βιώνουν αυτήν την κατάσταση στη ζωή τους, δεν έχουν ομαλή προσαρμογή από αυτά που δε βιώνουν κοινωνική βία (Luthar & Cicchetti, 2000, Lynch & Cicchetti, 1998; Osofsky, 1995).

Παρ' ότι έχει επισημανθεί στη διεθνή βιβλιογραφία η σημασία και ο ρόλος της ψυχικής ανθεκτικότητας του σχολικού διευθυντή, φαίνεται πως δεν έχουν διερευνηθεί καθόλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο οι συγκεκριμένες μεταβλητές. Ενώ πρόσφατα διερευνήθηκε από τις Lazaridou & Beka (2015) η ψυχική ανθεκτικότητα των διευθυντών σε Δημοτικά Σχολεία. Οπότε κρίθηκε αναγκαία η συστηματική μελέτη τους και η πιθανή συσχέτισή τους μέσα από την παρούσα ποσοτική έρευνα. Όπως επίσης και η πιθανή διαφοροποίηση τους σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες, που πιθανόν να επηρεάζουν τις συγκεκριμένες μεταβλητές.

Αυτό που θα πρέπει να οριστεί για να γίνει πιο κατανοητή η έρευνα και τα αποτελέσματά της. Ο οποίος είναι ο εξής

Σύμφωνα με την άποψη που βρίσκει σύμφωνη την πλειοψηφία των θεωρητικών (John 1990, John, Donahue & Kentle, 1991; McCrae & John, 1992 όπ. αναφ. στο John & Srivastava, 1999), η ανθρώπινη προσωπικότητα συνίσταται από πέντε βασικές διαστάσεις, που συχνά αναφέρονται ως «Big Five» χαρακτηριστικά προσωπικότητας (John, Naumann & Soto, 2008; McCrae, 2002; McCrae & Costa, 1987, 2003), οι οποίες είναι: Η Εξωστρέφεια (Extraversion), με χαρακτηριστικά γνωρίσματα την κοινωνικότητα, την ισχυρογνωμοσύνη, την ενεργητικότητα, τη φιλοδοξία και την επιβεβαίωση, η Προσήνεια (Agreeableness), η οποία σχετίζεται με χαρακτηριστικά όπως είναι η φιλική διάθεση, η συνεργασία, ο αλτρουισμός, η εμπιστοσύνη, η φερεγγυότητα, η συμπόνια και η ευγένεια, η Ευσυνειδησία (Conscientiousness), που σχετίζεται με χαρακτηριστικά όπως είναι η οργάνωση, η ανάληψη καθηκόντων, η υπευθυνότητα, η αξιοπιστία, η εργατικότητα και τα κίνητρα για επιτυχία, ο Νευρωτισμός (Neuroticism), με χαρακτηριστικά όπως είναι η νευρικότητα, ο εγωισμός, η μελαγχολία, το άγχος και η κακή, ασταθής συναισθηματική διάθεση, σε αντίθεση με το χαμηλό νευρωτισμό με χαρακτηριστικά τη συναισθηματική σταθερότητα, την ηρεμία, την αυτοπεποίθηση, την ετοιμότητα και την ικανοποίηση και η Δεκτικότητα σε Εμπειρία (Openness to experience), που συνδέεται με χαρακτηριστικά όπως είναι η αισθητική ευαισθησία, η φαντασία, η

καινοτομία, η δημιουργικότητα, το θάρρος, η διάθεση για γνώση και για νέες εμπειρίες.

2.4 Προφίλ ψυχικής ανθεκτικότητας

Τα αποτελέσματα που δημοσιεύτηκαν από την κυρία Αποστολία Μπέκα (Νηπιαγωγός M.Ed.) και τον κύριο Ευστάθιο Ξαφάκο (Δάσκαλος, Υποψήφιος Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας) από έρευνα που πραγματοποίησαν σε προϊστάμενες νηπιαγωγούς και τα κατηγοριοποίησαν με βάση την ηλικία και την προϋπηρεσία ήταν τα εξής:

Οι προϊστάμενες των νηπιαγωγείων δηλώνουν υψηλότερο σκορ στην Υπευθυνότητα και ακολουθούν η Βάση υποστήριξης, η Προσαρμοστικότητα και η Αισιοδοξία/Ρεαλισμός και χαμηλότερο στη Σωματική ευεξία. Δε βρέθηκαν έρευνες που να υποστηρίζουν με σαφήνεια αυτή την παραδοχή, αλλά μέσα στο γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο υποστηρίζεται ότι τα άτομα με ψυχική ανθεκτικότητα όταν αντιμετωπίζουν αντιξοότητες, παρουσιάζουν υποδειγματικό, κοινωνικά αποδεκτό προφίλ συμπεριφοράς, το οποίο είναι χαρακτηριστικό της υπευθυνότητας (O'Dougherty-Wright, Masten, Northwood & Hubbard, 1997).

Από το δείγμα της έρευνάς μας φάνηκε ότι η Υπευθυνότητα είχε υψηλό σκορ ως διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας των προϊσταμένων, γεγονός που μας οδηγεί να συμπεράνουμε ότι οι προϊστάμενες δέχονται την ευθύνη για τις αποφάσεις που παίρνουν, αναγνωρίζουν τα λάθη στην κρίση τους και δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην ευθύνη που έχουν ως σχολικοί ηγέτες.

2.5 Ατομικές διαφορές στη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

1. Ως προς την ηλικία

Η ηλικία των συμμετεχόντων προϊσταμένων της έρευνας έδειξε ότι παίζει στατιστικά σημαντικό ρόλο στην Αισιοδοξία/Ρεαλισμό, στην Προσωπική δύναμη, στη Συναισθηματική ευεξία, στο Θάρρος αποφάσεων και στην Επιμονή ως διαστάσεις της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

Πιο συγκεκριμένα, η τάση που διαμορφώνεται δείχνει τις μεγαλύτερες προϊστάμενες (50-59) να είναι πιο αισιόδοξες/ρεαλίστριες, να έχουν περισσότερη προσωπική δύναμη, συναισθηματική ευεξία, θάρρος αποφάσεων και επιμονή από τις μικρότερες προϊστάμενες (30-39). Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού / Τεύχος 14 / 2015 59

Επίσης, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δε βρέθηκαν σχετικές μελέτες που να δείχνουν αν η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζεται από την ηλικία των ατόμων που συμμετείχαν σε αυτές τις έρευνες.

2. Ως προς την προϋπηρεσία

Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δε βρέθηκε στις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας με βάση τα χρόνια υπηρεσίας. Επίσης, δε βρέθηκαν σχετικές μελέτες που να δείχνουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα επηρεάζεται από τα χρόνια υπηρεσίας των ατόμων που συμμετείχαν σε αυτές τις έρευνες.

Μόνο στο άρθρο του Johnson, Down, Le Cornu, Peters, Sullivan, Pearce, & Hunter, (2010), το οποίο αναφέρει ότι όσον αφορά τις σχέσεις, η ψυχική ανθεκτικότητα των νέων εκπαιδευτικών βελτιώνεται όταν τα σχολεία επικεντρώνονται στις πολύπλοκες συναισθηματικές τους ανάγκες για να προωθήσουν τις κοινωνικές σχέσεις που βασίζονται στο σεβασμό, την ειλικρίνεια, τη φροντίδα και την ακεραιότητα.

3. Σχολικό κλίμα και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Αν και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτέλεσε ένα από τα δημοφιλέστερα ερευνητικά θέματα στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας και της οργανωσιακής συμπεριφοράς, δεν έχει διατυπωθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στην ποικιλία των θεωρήσεων από τις οποίες εξετάζεται η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης (Evans, 1997). Όπως υποστηρίζεται από τον Weiss (2002) η επαγγελματική ικανοποίηση έχει προσδιοριστεί και μελετηθεί ως ψυχική κατάσταση που προκύπτει από την ικανοποίηση των επαγγελματικών αλλά και των γενικότερων αναγκών του ατόμου, ως συναισθηματική αντίδραση που προκύπτει από την ικανοποίηση των εργασιακών αξιών του ατόμου και ως στάση

απέναντι στην εργασία του. Με γενικούς όρους η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ότι αποτελεί μια από τις σημαντικότερες εργασιακές στάσεις του ατόμου και εκφράζει ένα “θετικό αίσθημα για τη δουλειά, το οποίο προκύπτει από μια αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της” (Robbins & Judge, 2011 σελ. 62). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια πολύπλοκη σύνθεση γνωστικών, θυμικών/συναισθηματικών και συμπεριφορικών συνιστωσών που αναφέρονται σε όλες τις επιμέρους όψεις και λειτουργίες του συγκεκριμένου επαγγέλματος που ασκεί το άτομο και εκδηλώνεται με δηλώσεις γνωστικού τύπου, αξιολογικές κρίσεις και συμπεριφορικές προθέσεις (Robbins & Judge, 2011).

Η ικανοποίηση που αντλούν οι εργαζόμενοι από το επάγγελμά τους διαμορφώνεται από μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι συγκροτούνται από μεταβλητές που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους, τις συνθήκες εντός των οποίων το ασκούν, τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά τους και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Robbins & Judge, 2011). Ειδικότερα, στον εκπαιδευτικό χώρο θεωρείται ότι τα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος εντός του οποίου επιτελούν οι εκπαιδευτικοί το επάγγελμά τους ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Badri, Mohaidat, Ferrandino, & El Mourad, 2012. Bogler & Nir, 2010. Ma & MacMillan, 1999. Shapka, & Perry, 2012). Η αναγνώριση της συμβολής των εργασιακών συνθηκών που επικρατούν στα σχολεία στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Basak & Ghosh, 2011. Ma & McMillan, 1999), οδήγησε στην ενδελεχή διερεύνηση της σχέσης του σχολικού κλίματος με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η άποψη ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί παράγοντα που συμβάλει στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρεί ότι είναι καλά τεκμηριωμένη (Collie, et al., 2012. Moore, 2012. Saiti, 2007. Schulz, 2013. Schyns, Veldhoven, & Wood, 2009). Ωστόσο, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται ότι οι έρευνες που εξετάζουν τη σχέση του σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εστιάζουν το ενδιαφέρον τους αποκλειστικά στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο χωρίς να εξετάζουν τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους, αν και η τάξη έχει θεωρηθεί ως το κατεξοχήν οργανωσιακό περιβάλλον όπου ο εκπαιδευτικός ασκεί το επάγγελμά του και στο οποίο παράγεται ένα ιδιαίτερα πυκνό πλέγμα

ψυχοκοινωνικών σχέσεων και ανατροφοδοτικών μηνυμάτων που ασκούν σημαντική επίδραση τόσο στο έργο των μαθητών όσο και των δασκάλων τους (Adamski, Fraser, & Peiro, 2013. Dinham & Scott, 1998. Dorman, 2003. Freiberg, Templeton, & Helton, 2013. Martin, 2002. Μπέλλας, 1985).

Η εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στο επίπεδο του σχολείου, θα μπορούσε να αποδοθεί στην επικράτηση της άποψης ότι αντικείμενο της διοικητικής επιστήμης και της οργανωσιακής συμπεριφοράς αποτελεί η σχολική μονάδα και η διοίκησή της σε επίπεδο οργανισμού ενώ η διοίκηση και η διαχείριση της τάξης αποτελεί αντικείμενο της παιδαγωγικής επιστήμης (Dinham & Scott, 1998). Στο πλαίσιο αυτό, βασικές έννοιες της οργανωσιακής συμπεριφοράς, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διερευνήθηκαν, κυρίως, στο μακρο-επίπεδο του σχολικού οργανισμού ενώ το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης φαίνεται να έχει αγνοηθεί. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από την Αθανασούλα – Ρέππα (2008), η εκπαιδευτική διοίκηση έχει παιδαγωγικό περιεχόμενο και υλοποιεί παιδαγωγικούς στόχους που εκτείνονται σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα, βασικό κύτταρο της οποίας αποτελεί η σχολική τάξη. Έτσι, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις σχέσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων με το κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους, ως το μικρο-επίπεδο του σχολικού συστήματος που χαρακτηρίζεται από το δικό της φυσικό και ψυχοκοινωνικό περιβάλλον, τα δικά της οργανωσιακά χαρακτηριστικά και το δικό της κλίμα (Dorman, Fraser, & McRobbie, 1997. Ματσαγούρας, 1998. Μπέλλας, 1985).

Το κλίμα που επικρατεί σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον θεωρείται ότι αποτελεί ένα σύνολο μακρο-αντιλήψεων, που διαμορφώνονται από μικρο-αντιλήψεις συγκεκριμένων γεγονότων, συνθηκών και εμπειριών που αποκομίζει το άτομο από τη συμμετοχή του στο γίνεσθαι του περιβάλλοντος αυτού (Jones & James, 1979). Όπως υποστηρίζεται από τους Jones και James, (1979) το κλίμα αποτελεί ένα γνωσιακό χάρτη που συνθέτει το άτομο οργανώνοντας τις αντιλήψεις του για το περιβάλλον του. Ο χάρτης αυτός χρωματίζεται καθώς το άτομο μεταφέρει τις αντιλήψεις του για τις συνέπειες και τις επιπτώσεις συγκεκριμένων γεγονότων και συνθηκών σε συναισθηματικά (ψυχολογικά) χρωματισμένες περιγραφές, τις οποίες εκφράζει με όρους όπως ζεστό κλίμα, κλίμα υποστήριξης και ανάπτυξης ή αμφιθυμίας και τις χρησιμοποιεί για να κατανοήσει μια κατάσταση, να προβλέψει αποτελέσματα και να διαμορφώσει κριτήρια καταλληλότητας της συμπεριφοράς του (Jones & James,

1979). Το κλίμα της τάξης αποτελεί μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, οι κυριότεροι παράγοντες της οποίας αναφέρονται στα χαρακτηριστικά: α) του φυσικού περιβάλλοντος και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού της τάξης, β) του κοινωνικού περιβάλλοντος, γ) των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της τάξης και δ) της κουλτούρας που διαμορφώνεται από το σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και σημασιών που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο (Collie, et. al., 2012). Ειδικότερα, το κλίμα της τάξης αποτελεί έκφραση του συνόλου των ψυχοκοινωνικών διεργασιών που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και οι οποίες αναφέρονται στις διαπροσωπικές σχέσεις, στο συναισθηματικό τόνο και στις δομικές όψεις του στυλ διδασκαλίας, στην οργάνωση της τάξης, στις προσδοκίες του δασκάλου από τους μαθητές του και στις στάσεις του προς αυτούς, στο επίπεδο του ελέγχου της τάξης από το δάσκαλο και στα προβλήματα πειθαρχίας, κ.α. (Zedan, 2010). Το πλήθος των μεταβλητών αυτών που συγκροτούν τη σύνθετη έννοια του κλίματος της τάξης θεωρείται ότι οργανώνονται σε τρεις κύριες διαστάσεις ή παράγοντες (Moos, 1979). Η πρώτη, από τις διαστάσεις αυτές, αναφέρεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης και δείχνει το βαθμό στον οποίο τα μέλη της σχολικής τάξης βοηθούν και υποστηρίζουν το ένα το άλλο. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στη προσωπική ανάπτυξη και δείχνει το βαθμό στον οποίο το περιβάλλον της τάξης συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη και την αυτοβελτίωση των μελών της τάξης. Τέλος, η τρίτη διάσταση του κλίματος της τάξης αναφέρεται στην διατήρηση και την αλλαγή του συστήματος της τάξης και δείχνει το βαθμό στον οποίο η τάξη ως σύστημα χαρακτηρίζεται από οργάνωση, σαφείς προσδοκίες, εύρυθμη λειτουργία και δυνατότητα να αλλάζει.

Η διαμόρφωση του κλίματος της τάξης εξαρτάται από μια σειρά μεταβλητών που συχνά κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται οι μεταβλητές που αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή και τα χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης ενώ στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται οι μεταβλητές που αναφέρονται στις παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνικές λειτουργίες που συντελούνται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και συγκροτούν το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης (Evans, Harvey, Buckley, & Yan, 2009). Αν και οι παράγοντες από τους οποίους επηρεάζεται και εν τέλει διαμορφώνεται το κλίμα που επικρατεί σε μια τάξη είναι πολλοί, από πολλούς ερευνητές υποστηρίζεται ότι ο καθοριστικότερος παράγοντας διαμόρφωσης του κλίματος της τάξης είναι οι

παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθεί ο δάσκαλος (MacAulay, 1990. Fauth, Decristan, Rieser, Klieme, & Büttner, 2014).

Εκτός από την επίδραση που ασκούν στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης οι παιδαγωγικές πρακτικές του δασκάλου έχει διερευνηθεί και η επίδραση που ασκούν ορισμένα κοινωνικοδημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δασκάλου, όπως το φύλο και η επαγγελματική του εμπειρία. Όσον αφορά το φύλο, πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι το φύλο του εκπαιδευτικού αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί το κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους (MacAulay, 1990. Harvey, Bimler, Evans, Kirkland & Pechtel, 2012. Huang & Fraser, 2009). Πιο συγκεκριμένα, διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι οι δασκάλες διαμορφώνουν το κλίμα των τάξεων τους έτσι ώστε να χαρακτηρίζεται σε υψηλότερο βαθμό από συνεργασία, συνοχή, πρωτοτυπία και προσανατολισμό στο έργο, ενώ οι δάσκαλοι ακολουθούν πρακτικές προσανατολισμένες στον έλεγχο και τον ανταγωνισμό (MacAulay, 1990). Σε ότι αφορά στην επίδραση της επαγγελματικής εμπειρίας των δασκάλων στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης, υποστηρίζεται ότι αποτελεί παράγοντα που συμβάλει θετικά στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης (Harvey, et al, 2012). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι πιο έμπειροι δάσκαλοι μπορούν να διακρίνουν τις προβληματικές καταστάσεις πριν ακόμη εκδηλωθούν και έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη απ' ότι οι νεώτεροι συνάδελφοί τους την ικανότητα να τις διαχειριστούν χωρίς να προκληθούν αρνητικές επιπτώσεις στο κλίμα της τάξης (Bogert, Bruggen, Kostons & Jochems, 2014).

Οι επιδράσεις που ασκούν τα χαρακτηριστικά του δασκάλου στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης είχαν ήδη επισημανθεί από τους πρωτοπόρους ερευνητές του κλίματος της τάξης, οι οποίοι υποστήριζαν ότι τα χαρακτηριστικά του δασκάλου ασκούν μοναδική διαμορφωτική επίδραση στο κλίμα της τάξης τους (MacAulay, 1990). Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η αναγνώριση του πρωτεύοντος ρόλου του δασκάλου στη διαμόρφωση του κλίματος που επικρατεί σε μια τάξη δεν σημαίνει ότι το κλίμα της τάξης είναι υπόθεση ενός παράγοντα. Όπως έχουν επισημάνει πολλοί ερευνητές η σχολική τάξη αποτελεί χώρο δυναμικών αλληλεπιδράσεων πολλών παραγόντων, όπως ο δάσκαλος, οι μαθητές, τα αναλυτικά προγράμματα, τα γνωστικά αντικείμενα, το φυσικό περιβάλλον και η υλικοτεχνική υποδομή αλλά και μιας σειράς άλλων παραγόντων χωρίς υλική υπόσταση όπως οι στάσεις, οι αξίες και η εκπαιδευτική φιλοσοφία που διέπει την εκπαιδευτική διαδικασία (Allodi, 2010).

Martin, 2002). Επιπλέον, από πολλούς ερευνητές υποστηρίζεται ότι οι σχέσεις του κλίματος με τους έμψυχους παράγοντες που συγκροτούν την σχολική τάξη είναι σχέσεις αλληλεπίδρασης καθώς ούτε ο δάσκαλος ούτε οι μαθητές είναι παθητικοί δέκτες αλλά δρώντα υποκειμένα που με τις πράξεις και τη συμπεριφορά τους επηρεάζει το ένα το άλλο (Fraser, 1989).

Το κλίμα που επικρατεί στην τάξη θεωρείται ότι αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο οποίος επηρεάζει την επίδοση, τη συμπεριφορά, το ευ ζειν και τις μελλοντικές επιτυχίες των μαθητών και των δασκάλων (Freiberg et. al., 2013. Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001). Αν και το κλίμα της τάξης έχει μελετηθεί κυρίως σε σχέση με τη συμπεριφορά και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών έχει βρεθεί ότι συνδέεται και με ορισμένες μεταβλητές που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη, στην επαγγελματική ευημερία και στην επαγγελματική λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών, όπως το επαγγελματικό στρες και η επαγγελματική εξουθένωση (Dorman, 2003. Fisher & Fraser, 1991. Kyriakou, 2001). Από τις έρευνες αυτές φαίνεται ότι το κλίμα της τάξης αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την συναισθηματική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις που εγείρουν οι συνθήκες που επικρατούν στις σύγχρονες πολυπληθείς τάξεις (Dorman, 2003). Επίσης, υποστηρίζεται ότι το κλίμα της τάξης χρωματίζει τις εμπειρίες που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στο γίνεσθαι της τάξης τους και σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι ανήκουν στην τάξη τους. Η αίσθηση αυτή, που καθορίζεται από την εναρμόνιση των αξιών και των αντιλήψεων της τάξης με αυτές του εκπαιδευτικού και την απρόσκοπτη από προβλήματα πειθαρχίας λειτουργία της τάξης, συσχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το επάγγελμά του και αρνητικά με την επαγγελματική του εξουθένωση και το εργασιακό του άγχος (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Από την συνολική επισκόπηση των παραπάνω ερευνών φαίνεται ότι το κλίμα της τάξης συνδέεται με μια σειρά χαρακτηριστικών που αναφέρονται στο επίπεδο ευεξίας του εκπαιδευτικού (επαγγελματική εξουθένωση, εργασιακό στρες) και τα οποία συνδέονται με την επαγγελματική του ικανοποίηση (Blömeke & Klein, 2013. Ferguson, et al., 2012. Grayson, & Alvarez, 2008. Martin, 2002. Skaalvik & Skaalvik, 2011. Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Στην άποψη αυτή συνηγορεί το γεγονός ότι βασικές συνιστώσες του κλίματος της τάξης, όπως οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, έχουν ήδη αναγνωριστεί ως βασικές πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Badri, et al., 2012. Saiti, 2007), η οποία κατακτάται από καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη, την εργασία με τα παιδιά και την υποβοήθηση της ανάπτυξης τους, όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Cockburn & Haydn (2004 αναφέρεται στο Klassen & Chiou, 2010, p. 742). Επιπλέον, στο χώρο της οργανωσιακής συμπεριφοράς το κλίμα που επικρατεί σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον θεωρήθηκε ως ταυτόσημη έννοια με την επαγγελματική ικανοποίηση όσων εργάζονται στο περιβάλλον αυτό. Στην πορεία όμως έγινε αποδεκτό ότι το κλίμα και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελούν διακριτές έννοιες και σήμερα θεωρείται ότι το κλίμα αποτελεί την γνωστικο-αντιληπτική αναπαράσταση των συνθηκών του εργασιακού περιβάλλοντος ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στις αξιολογικές / συναισθηματικές αντιδράσεις, που προκαλούνται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται το εργασιακό του περιβάλλον και διαμορφώνει τις εργασιακές του στάσεις (Jones & James, 1979. Parker, Baltes, Young, Huff, Altmann, Lacost, & Roberts, 2003. Robbins & Judge, 2011). Μάλιστα, επισημαίνεται ότι, επειδή οι ψυχολογικές διαδικασίες μέσω των οποίων διαμορφώνονται οι αντιλήψεις - έννοιες (ψυχολογικό κλίμα) και οι στάσεις (επαγγελματική ικανοποίηση) εξελίσσονται παράλληλα, είναι πιθανό να αναπτύσσονται στενές σχέσεις και δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του κλίματος που επικρατεί σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον και την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο περιβάλλον αυτό (Jones & James, 1979). Η άποψη αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες που δείχνουν ότι το κλίμα αποτελεί σημαντικό διαμορφωτικό παράγοντα των εργασιακών στάσεων μεταξύ των οποίων είναι και η επαγγελματική ικανοποίηση (Abu-Saad & Hendrix, 1995. Bogler & Nir, 2012. Collie et al, 2012. Taylor & Tashakkori, 1995. Huang & Waxman, 2009. Lam & Yan, 2011. Liu, 2012. Moore, 2012. Perie & Baker, 1997. Schulz, 2013. Schyns, et al, 2009). Ωστόσο, στον εκπαιδευτικό χώρο δεν είναι γνωστή κάποια έρευνα η οποία να διερεύνει τις σχέσεις που είναι πιθανό να υπάρχουν μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας την οποία πραγματοποίησαν ο Απόστολος Σωτηρίου Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης Λάρισας και ο κ. Γ. Ιορδανίδης Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και ο είναι τα εξής:

Ένας από τους στόχους της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι τέσσερις από τις πέντε μεταβλητές του κλίματος της τάξης συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας και η συνοχή της τάξης συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων ενώ οι δυσκολίες των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι μεταξύ τους διενέξεις συσχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Βρέθηκε, δηλαδή ότι οι μεταβλητές που αναφέρονται σε θετικά χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων ενώ οι μεταβλητές που αναφέρονται σε αρνητικά χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης συσχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με ευρήματα άλλων ερευνών που έδειξαν ότι το κλίμα της τάξης αποτελεί παράγοντα που προάγει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Blömeke & Klein, 2013. Ferguson, et. al., 2012. Martin, 2002. Zembylas & Papanastasiou, 2006). Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι επιβεβαιώνεται η πρώτη υπόθεση της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με την οποία αναμένονταν ότι το κλίμα της τάξης θα συσχετιζόταν με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων.

Επιπλέον, από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης φάνηκε ότι τις ισχυρότερες σχέσεις με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων συνάπτουν οι μεταβλητές του κλίματος της τάξης που αναφέρονται στις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας, τις διενέξεις και τις δυσκολίες των μαθητών, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους ίδιους τους δασκάλους. Οι μεταβλητές αυτές φαίνεται να έχουν προγνωστική ισχύ και να προβλέπουν το 24% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων του δείγματος. Πρόκειται για μεταβλητές που αναφέρονται και στους τρεις τομείς (διατήρησης του συστήματος, σχέσεων και προσωπικής ανάπτυξης) του κλίματος της τάξης σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα

του Moss (1979). Βέβαια, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα αποτελέσματα αυτά φανερώνουν αιτιακές σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. Μάλλον, αυτό που φανερώνουν είναι σχέσεις αλληλεπίδρασης και εάν τα αποτελέσματα ερμηνευτούν με βάση τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που δείχνουν ότι ο δάσκαλος αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης του κλίματος της τάξης (Ferguson, et al., 2012. LaRocque, 2008. McRobbie & Fraser, 1993. Rowe, Sangwon, Baker, Kamphaus, & Horne, 2010), μπορεί να σημαίνουν ότι το κλίμα της τάξης συμβάλει στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης και ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, ως χαρακτηριστικό του δασκάλου, συμβάλει στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης.

Ένας ακόμη στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο το φύλο των δασκάλων αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί το κλίμα της τάξης. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι το φύλο των δασκάλων δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης όλων των συνιστωσών του κλίματος που επικρατεί στην τάξη τους. Ειδικότερα, το φύλο φαίνεται να διαφοροποιεί μόνο τις δύο από τις πέντε μεταβλητές του κλίματος της τάξης. Όμως, οι διαφορές αυτές φαίνεται να έχουν χαμηλή ως μέτρια πρακτική σπουδαιότητα. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που δείχνουν ότι το φύλο του εκπαιδευτικού δεν συσχετίζεται με το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες (Καβούρη, 1998. Σακελλαρόγλου, 2013), έρχονται όμως σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο και στην τάξη (Harvey, et al., 2012). Έτσι, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται δύσκολη η εξαγωγή συμπεράσματος σχετικά το βαθμό στον οποίο το φύλο αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης του κλίματος της τάξης. Η δυσκολία αυτή αυξάνεται εάν ληφθούν υπόψη και οι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η παρούσα έρευνα σχετικά με τη σύνθεση του δείγματος. Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι δεν επιβεβαιώνουν στο σύνολό της την δεύτερη υπόθεση της παρούσας έρευνας καθώς το φύλο διαφοροποιεί σημαντικά μόνο δύο από τις πέντε συνιστώσες του κλίματος της τάξης .

Ένας ακόμη στόχος της παρούσας έρευνας ήταν και η διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί η επαγγελματική εμπειρία των δασκάλων στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης τους. Από τα αποτελέσματα της παρούσα έρευνας φαίνεται ότι η επαγγελματική εμπειρία των δασκάλων διαφοροποιεί τις περισσότερες από τις μεταβλητές του κλίματος της τάξης. Ειδικότερα, η επαγγελματική εμπειρία των δασκάλων φαίνεται να βελτιώνει τις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας που επικρατούν στην τάξη, να μειώνει τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές και να αυξάνει τη συνοχή της τάξης. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που έδειξαν ότι η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί το κλίμα της τάξης (Klassen & Chiou, 2010. Rowe, et al., 2010. Καβούρη, 1998. Πασιαρδή, 2001). Έτσι, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να συναχθεί ότι η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα που συνδέεται θετικά με ορισμένες τουλάχιστον από τις βασικές μεταβλητές του κλίματος που επικρατεί στην τάξη. Συνολικά από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που αφορούν στην σχέση της επαγγελματικής εμπειρίας με το κλίμα που επικρατεί στην τάξη, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι επαληθεύεται κατά το μεγαλύτερο μέρος της η τρίτη υπόθεση της παρούσας έρευνας καθώς φαίνεται ότι η επαγγελματική εμπειρία αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί τις περισσότερες μεταβλητές του κλίματος της τάξης.

Από τη συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας μπορεί να συναχθεί ότι το κλίμα της τάξης αποτελεί παράγοντα που συνδέεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Αυτό σημαίνει ότι η βελτίωση του κλίματος της τάξης μπορεί να αυξήσει και την ικανοποίηση που νιώθουν οι δάσκαλοι από το επάγγελμά τους. Όμως, μπορεί να σημαίνει και το αντίστροφο, καθώς στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ανιχνεύθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων και όχι οι αιτιακές αποδόσεις (συνάψεις) τους. Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι και η αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης θα είχε ως συνέπεια την βελτίωση του κλίματος της τάξης. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι το κλίμα της τάξης συνδέεται θετικά με την κεντρικότερη από τις εργασιακές στάσεις των δασκάλων, την ικανοποίηση που νιώθουν από το επάγγελμά τους. Ωστόσο, η πραγματική αξία του κλίματος της τάξης θα αναδειχθεί εάν τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, που αναφέρονται στον εκπαιδευτικό, συνδυαστούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που αναφέρονται στο μαθητή. Από το συνδυασμό των ερευνών αυτών προκύπτει ότι

το κλίμα της τάξης αποτελεί μεταβλητή που σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων αλλά και με την ακαδημαϊκή και ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Βούλαρης & Ματσαγγούρας, 2004. Ματσαγγούρας & Μακρή – Μπότσαρη, 2003. Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Κεφάλαιο 3

4. Συναισθηματική νοημοσύνη

Ορισμοί συναισθηματικής νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτέλεσε και αποτελεί αφορμή την τελευταία δεκαπενταετία πολλών συζητήσεων, κυρίως ως προς το αν συνιστά μία ανεξάρτητη μορφή νοημοσύνης ή ένα συνδυασμό από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Woodruffe, 2001 21 στο Slaski & Cartwright, 2003). Αναδύθηκε σε αντιπαράθεση με την επικρατούσα και ευρύτατα γνωστή έννοια της διανοητικής ή γενικής νοημοσύνης, η οποία για μία εκατονταετία και πλέον έχει να επιδείξει αρκετά διαγνωστικά κριτήρια, αναφορικά με την ικανότητά της να λειτουργεί ως ένας από τους καθοριστικότερους παράγοντες ατομικής, ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιτυχίας (Ree&Earles,1992).

Οι ορισμοί για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ποικίλουν ανάλογα με τη τοποθέτηση του κάθε θεωρητικού και την ένταξη της θεωρίας του στην κατηγορία του μοντέλου των δεξιοτήτων ή του μικτού μοντέλου για τη ΣΝ. Επιπλέον οι ορισμοί ποικίλουν, ανάλογα με το πώς ο κάθε θεωρητικός ορίζει τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης.

Για τους Salovey & Mayer (1997), όπως προαναφέραμε η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί το σύνολο των δεξιοτήτων οι οποίες καθορίζουν τη διακύμανση της ακρίβειας στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τα συναισθήματά τους: «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) παριστάνει την ικανότητα της αντίληψης, εκτίμησης και έκφρασης των συναισθημάτων κατά τρόπο ακριβή και προσαρμοστικό. Η ΣΝ είναι η ικανότητα να κατανοείς τα συναισθήματα και τη γνώση για τα συναισθήματα, η ικανότητα να αποκτάς πρόσβαση και να δημιουργείς συναισθήματα όταν αυτά διευκολύνουν τις γνωστικές λειτουργίες και τις λειτουργίες προσαρμογής, και τέλος η ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα στον εαυτό σου και στους άλλους.» (Mayer & Salovey, 1997). Με άλλα λόγια η ΣΝ αναφέρεται στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών προερχόμενων από τα συναισθήματα και στη χρησιμοποίησή τους για την καθοδήγηση της δράσης σε περιστάσεις που απαιτούν ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος. Στο μοντέλο των Mayer & Salovey η ΣΝ διακρίνεται σε τέσσερις κλάδους (Salovey, Mayer &

Caruso, 2002) : (1) Αναγνώριση & Έκφραση των Συναισθημάτων (2) Αφομοίωση των Συναισθημάτων στη Σκέψη- Συναισθηματική Διαχείριση της Σκέψης (3) Κατανόηση και Ανάλυση των Συναισθημάτων (4) Συναισθηματική Διαχείριση.

Ο Reuven Bar-On θεωρεί την κοινωνική ευφυΐα και την γνωστική ευφυΐα αλληλοσχετιζόμενες έννοιες, γι' αυτό και στο μοντέλο του τις χειρίζεται ενοποιητικά. Διαχωρίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη από τις γνωστικές δεξιότητες (Bar-On, 1997), και ορίζει τη συναισθηματική -κοινωνική νοημοσύνη: «..ως μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, εκφραζόμαστε κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές ανάγκες».

Ο Daniel Goleman (1995) ορίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια δεξιότητα-ικανότητα, η οποία παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, κατανοεί και χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως (οι οποίες αναφέρονται στον εαυτό του ή στους άλλους), με τρόπο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική ή και εξαιρετική επίδοση.

Γενικά στον όρο συναισθηματική νοημοσύνη συμπεριλαμβάνονται σύμφωνα με τον Goleman η ικανότητα αυτοελέγχου, ο ζήλος, η επιμονή και η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί κίνητρα αυτοπαρώθησης... «...Όλες αυτές οι δεξιότητες συνοψίζονται από μια λέξη ίσως κάπως «παλιομοδίτικη: το χαρακτήρα.» (Goleman, 1995). Σύμφωνα με τον Goleman (1995, 1998, 2002) συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα: «- να γνωρίζεις τι αισθάνεσαι και να είσαι ικανός να διαχειριστείς αυτά τα συναισθήματα, πριν αφήσεις σε αυτά τον έλεγχο και αποτελέσεις έρμαιό τους - να είσαι ικανός να παρακινείς τον εαυτό σου, ώστε να ολοκληρώνεις τους στόχους σου, να είσαι δημιουργικός και να καταβάλεις το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων σου - να κατανοείς το τι αισθάνονται οι άλλοι και να μπορείς να χειρίζεσαι αποτελεσματικά τις σχέσεις μαζί τους»

Ένας ακόμα ερευνητής που οριοθετεί την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ο E. Orioli (Teng et al.,2002) τη θεωρεί « ως ένα είδος έξυπνων τακτικών που περιέχουν θέματα όπως η ικανότητα να παραμένεις ήρεμος κάτω από πίεση, να αναπτύσσεις κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σου σχέσεις να είσαι δημιουργικός και να προσπαθείς να αναπτύσσεις τους άλλους» .

Ο Martínez (2000) διατύπωσε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα πεδίο μη γνωστικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και εμπειριών που επηρεάζουν τη δυνατότητα ενός ατόμου να μπορεί να αντεπεξέρχεται στις δυσκολίες, τις πιέσεις και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος του.

Ο T. Sparrow (Teng et al.,2002) πιστεύει για τον συγκεκριμένο όρο ότι είναι « η πρακτική του να παρατηρείς τα συναισθήματα τα δικά σου, αλλά και των άλλων, να τους δίνεις σημασία και νόημα, να τα επεξεργάζεσαι και να τα λαμβάνεις υπόψη σου όταν είναι να πάρεις αποφάσεις» .

4.1 Ταξινόμηση των μοντέλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη

Όλες οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης την αντιμετωπίζουν ως σύνθετη έννοια, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις(ικανότητες, χαρακτηριστικά γνωρίσματα, ιδιότητες) και αναφέρεται σε διάφορα πεδία της ανθρώπινης φύσης, στον έναν ή στον άλλο βαθμό(γνωστικό δυναμικό, προσωπικότητα, συμπεριφορά).Με βάση το που εστιάζουν τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

A) *Μοντέλα Ικανότητας*: θεωρούν την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες, ως προς τη δομή και την οργάνωσή της, με άλλα είδη νοημοσύνης, το οποία αναφέρονται κυρίως σε γνωστικές ικανότητες. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει το μοντέλο του Mayer, Salovey & Caruso.

B) *Μοντέλο στο πλαίσιο της προσωπικότητας*: ερμηνεύουν την συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό από ικανότητες προσαρμογής, χαρακτηριστικά γνωρίσματα και προδιαθέσεις. Ένα τέτοιο μοντέλο είναι του Bar-On

Γ)*Μοντέλα Επίδοσης*: επιχειρούν να εξηγήσουν αλλά και να προβλέψουν την αποτελεσματικότητα και την επίδοση κάποιου στην όποια ενασχόλησή του, με βάση τον τρόπο οργάνωσης των συναισθημάτων, κοινωνικών και προσωπικών χαρακτηριστικών του. Παράδειγμα μοντέλου της κατηγορίας είναι του Goleman.

Σύμφωνα με μια άλλη ταξινόμηση, τα θεωρητικά μοντέλα για την συναισθηματική νοημοσύνη συνοψίζονται σε δύο ευρείες κατηγορίες:

A) *Μοντέλα ικανότητας*: στην κατηγορία αυτή ταυτίζεται με την πρώτη κατηγορία που περιγράφηκε παραπάνω και περιλαμβάνει μοντέλα (όπως αυτό των Mayer, Salovey, Caruso) που εστιάζουν στην ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών και ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο από γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες που σχετίζονται με (ή αναφέρονται σε) συναισθήματα.

B) *Μικτά μοντέλα*: εδώ εμπίπτουν οι δύο τελευταίες κατηγορίες της προηγούμενης ταξινόμησης, Σύμφωνα με τα μοντέλα αυτής της κατηγορίας, η συναισθηματική νοημοσύνη ερμηνεύεται ως ένας συνδυασμός από μη γνωστικές δυνατότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, παράγοντες κινήτρου, ικανότητες και δεξιότητες που καθορίζουν το πόσο επιτυχημένα αντιμετωπίζει κανείς τις κοινωνικές, ακόμη και ηθικές ικανότητες(π.χ) τα μοντέλα του Bar-On, του Goleman, και των Petrides και Furnham)

Η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών μοντέλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη υποδηλώνει ότι δεν υπάρχουν αρκετά διαφορετικές προσεγγίσεις για τον προσδιορισμό του εννοιολογικού της περιεχομένου. Όπως συμβαίνει και με άλλες ψυχολογικές έννοιες (π.χ. προσωπικότητα, νοημοσύνη), οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις δεν είναι ανταγωνιστικές μεταξύ τους αλλά λειτουργούν συμπληρωματικά, καθώς η καθεμιά δίνει έμφαση σε κάποια ή κάποιες όψεις μιας όντως πολυδιάστατης έννοιας. Έτσι, συνολικά ιδωμένες οι ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να προσδιορίσουν πολλές και διαφορετικές πλευρές αυτής της σύνθετης εννοιολογικής κατασκευής(Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000• Warwick & Nettelbeck, 2004). Εξάλλου, διαφορετικοί είναι και οι σκοποί που επιδιώκουν τα διάφορα μοντέλα και οι εισηγητές τους. Για παράδειγμα, Ο Mayer και οι συνεργάτες του στόχο έχουν να αποδείξουν την εγκυρότητα και χρησιμότητα μια νέας μορφής νοημοσύνης. Ο Bar-On επιδιώκει μια μέτρηση της κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, ικανής να ερμηνεύσει και να προβλέψει τη συναισθηματική ευζωία και την προσαρμοστικότητα. Το μοντέλο του Goleman, τέλος, εστιάζει κυρίως στη βελτίωση της εργασιακής απόδοσης μέσα από την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων(Emmerling, & Goleman, 2003).

4.2 Τρόποι μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης

Μια έννοια λοιπόν με τόσο πολυάριθμες και ποικίλες εφαρμογές στην ανθρώπινη συμπεριφορά ήταν επόμενο να προκαλέσει ζωνρό ενδιαφέρον και ως προς τις δυνατότητες για την έγκυρη και αξιόπιστη μέτρησή της. Μια σωστή και ακριβής αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης παρέχει δεδομένα με σημαντική επιστημονική αξία, προκειμένου να καταλάβουμε το ρόλο της στην ανθρώπινη συμπεριφορά και τις συνδέσεις της με άλλες έννοιες, ικανότητες και συμπεριφορές. Επιπλέον αποτελεί το πρώτο βήμα για κάθε συστηματική προσπάθεια καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης σε οποιονδήποτε πληθυσμό και πλαίσιο προκριμένου να εφαρμοστεί (π.χ. σχολείο, εργασιακό χώρο). Για τον σκοπό αυτόν, τα τελευταία χρόνια έχουν κατασκευαστεί ποικίλα ψυχομετρικά εργαλεία (κλίμακες ή τεστ) για την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, τόσο σε επιστημονικό επίπεδο όσο και σε εκλαϊκευμένο. Ενδεικτικό για αυτό το τελευταίο είναι το γεγονός ότι μια πρόχειρη αναζήτηση στο διαδίκτυο θα φέρει στο φως δεκάδες «τρόπους για να μετρήσεις τη συναισθηματική νοημοσύνη» τη δική σου, των παιδιών σου ή των συνεργατών σου, οι περισσότεροι από τους οποίους δεν ακολουθούν μια έγκυρη μεθοδολογία.

Για να έχει κανείς μια έγκυρη αξιολόγηση, όπως και σε κάθε περίπτωση μέτρησης ικανοτήτων, χαρακτηριστικών ή αντιλήψεων, χρειάζεται να γνωρίζει πώς η θεωρία με βάση την οποία κατασκευάστηκε το συγκεκριμένο τεστ ορίζει την έννοια που αξιολογείται. Με άλλα λόγια, είναι απαραίτητο να γνωρίζει κανείς τι πρεσβεύει το συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο για τη φύση, το περιεχόμενο και τις διαστάσεις (ικανότητες, χαρακτηριστικά, ιδιότητες) που συνθέτουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και, κατά συνέπεια, το πώς τις μετρά. Για παράδειγμα, ο τρόπος αξιολόγησης των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης που εφαρμόζουν τα μοντέλα ικανότητας μοιάζει με την αξιολόγηση των γνωστικών ικανοτήτων: αποτελείται από μια σειρά ερωτήσεων ή προβλημάτων που έχουν μόνο μια σωστή απάντηση. Διαφορετικός είναι ο τρόπος αξιολόγησης που εφαρμόζουν τα μικτά μοντέλα. Πρόκειται για τη διερεύνηση των προσωπικών ή υποκειμενικών εκτιμήσεων των ατόμων για την συναισθηματική τους νοημοσύνη όπου, ασφαλώς, δεν υπάρχουν ορθές και εσφαλμένες απαντήσεις.

Ανάλογα με το θεωρητικό τους υπόβαθρο, τα διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες που αντιπροσωπεύουν τους σημαντικότερους τρόπους μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης:

A) *Αυτοαναφορές*: Αποτελεί τον πιο συνηθισμένο τρόπο για τη μέτρηση ικανοτήτων, προδιαθέσεων και χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, όπως ενσυναίσθηση, συναισθηματική αυτογνωσία, διαχείριση προσωπικών σχέσεων κ.τ.λ. Αυτά τα ψυχομετρικά εργαλεία έχουν συνήθως τη μορφή ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει έναν αριθμό προτάσεων-δηλώσεων. Οι συμμετέχοντες καλούνται να προσδιορίσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν με την καθεμιά, ή πόσο αληθινή ή εφαρμόσιμη είναι για αυτούς η κάθε πρόταση(π.χ. « Μπορώ να καταλάβω πώς νιώθει κάποιος, ακόμη κι όταν δεν το εκφράζει με λόγια;», «Είμαι καλός/ή στην αναγνώριση των συναισθημάτων μου;», « Εύκολα κάνω σχέσεις με τους ανθρώπους»). Η εκτίμηση της συμφωνίας/διαφωνίας γίνεται με βάση μια κλίμακα που είναι συνήθως τύπου Likert (7 ή, πιο συχνά, 5 σημείων), όπου το ένα άκρο της κλίμακας αντιστοιχεί στην απάντηση «συμφωνώ/ισχύει απόλυτα» και το άλλο στην απάντηση διαφωνώ απόλυτα/δεν ισχύει καθόλου». Αυτή είναι η μέθοδος που προτιμούν τα περισσότερα μικτά μοντέλα, και ιδιαίτερα τα μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα. Για παράδειγμα, το Emotional Quotient Inventory(BarOn EQ-i) που κατασκεύασε ο Bar-On(2000) ανήκει σε αυτή την κατηγορία.

B) *Αναφορές άλλων (360-degree tests ή ετεροαναφορές)*. Στα τεστ αυτού του τύπου, ορισμένα άλλα πρόσωπα(π.χ. δάσκαλοι, συμμαθητές, συνάδελφοι) καλούνται να εκτιμήσουν τις συναισθηματικές ικανότητες και τα χαρακτηριστικά κάποιου. Συνήθως, έχουν τη μορφή ερωτηματολογίου αποτελούμενο από προτάσεις/δηλώσεις που αναφέρονται στο πρόσωπο του οποίου η συναισθηματική νοημοσύνη αξιολογείται(π.χ. « Έχει την ικανότητα να ‘διαβάζει’ τους άλλους», «Ελέγχει τα συναισθήματά του/της;», «Είναι ανοιχτός/ή σε νέες, πρωτοποριακές ιδέες;»). Οι συμμετέχοντες καλούνται να εκτιμήσουν κατά πόσο ισχύει ή είναι αληθινή κάθε πρόταση για να το αξιολογημένο άτομο με βάση μια κλίμακα τύπου Likert. Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται (αλλά πιο σπάνια από ό,τι οι αυτοαναφορές) από τα μικτά μοντέλα, και κυρίως από το μοντέλο του Goleman. Το Emotional Competence Inventory που κατασκεύασαν οι Boyatzis και Goleman (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000) είναι ένα παράδειγμα αυτής της κατηγορίας.

Γ) *Αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων*. Είναι ο τρόπος που εφαρμόζεται και στη μέτρηση των γνωστικών ικανοτήτων. Στην προκειμένη περίπτωση, ο εξεταζόμενος καλείται να παράγει λύσεις σε προβλήματα ή να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις που έχουν συναισθηματικό περιεχόμενο και στη συνέχεια βαθμολογείται ανάλογα με την επιτυχία που σημείωσε. Για παράδειγμα παρουσιάζεται η φωτογραφία ενός προσώπου και ο εξεταζόμενος καλείται να προσδιορίσει αν το συναίσθημα που εκφράζει είναι θυμός, λύπη, έκπληξη ή αηδία. Μπορεί ακόμη να παρουσιάζεται ένα υποθετικό σενάριο(π.χ. «Κάποιος προϊστάμενος επιπλήττει έναν υπάλληλο μπροστά σε συναδέλφους του και χωρίς σαφή αιτία. Πώς είναι πιθανόν να νιώθει ο υπάλληλος;»), όπου ο εξεταζόμενος καλείται να απαντήσει πώς είναι πιο πιθανό να αισθάνεται ο ήρωας(π.χ. λυπημένος, ένοχος, θυμωμένος, ενοχλημένος).

Σε αυτά τα τεστ κάθε πρόβλημα ή ερώτηση έχει μόνο μια σωστή απάντηση ή οι απαντήσεις είναι διαβαθμισμένες ως προς την ορθότητά τους. Το σύνολο των βαθμών που συγκεντρώνει ο εξεταζόμενος αποτελεί την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όπως γίνεται αντιληπτό μόνο τα μοντέλα ικανότητας χρησιμοποιούν αυτή τη μέθοδο για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των επιμέρους διαστάσεων της. Ένα τεστ που εφαρμόζει αυτές τις αρχές είναι το Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test(MSCEIT) που κατασκεύασαν ο Mayer και οι συνεργάτες του με βάση το θεωρητικό τους μοντέλο για τη συναισθηματική νοημοσύνη(Mayer, Caruso & Salovey).

4.3 Το μοντέλο των Mayer και Caruso: Η συναισθηματική νοημοσύνη ως και γνωστική ικανότητα

Ο Jack Mayer και ο Peter Salovey, Αμερικανοί καθηγητές ψυχολογίας, είναι από τους πρώτους που ασχολήθηκαν, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, με τη συστηματική διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και πρότειναν ένα μοντέλο για την ερμηνεία της. Στα χρόνια που ακολούθησαν, οι Mayer, Salovey και Caruso (ο τελευταίος προστέθηκε στην ερευνητική ομάδα στα μέσα της δεκαετίας του 1990) εργάστηκαν συστηματικά για τη διαμόρφωση μιας τεκμηριωμένης θεωρίας για την ερμηνεία και τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η θεωρητική και η ερευνητική τους δουλειά αποτυπώνεται σε ένα εντυπωσιακό πλήθος επιστημονικών

δημοσιεύσεων που στοχεύουν στην εμπειρική υποστήριξη του θεωρητικού τους μοντέλου και των ψυχομετρικών εργαλείων που κατασκεύασαν.(π.χ. Mayer & Salovey, 1997•Mayer et al.,1999,2004,200b,2008)

Σύμφωνα με το μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα είδος νοημοσύνης όπως ακριβώς και τα άλλα που περιγράφονται από τις διάφορες θεωρίες νοημοσύνης κι αναφέρονται κυρίως σε γνωστικές ικανότητες. Εμπερικλείει την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner, αλλά περιλαμβάνει και άλλες ικανότητες που αναφέρονται τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό σύστημα οργάνωσης του ανθρώπινου νου. Ορίζεται ως η ικανότητα για την διεξαγωγή μιας πολύπλοκης επεξεργασίας πληροφοριών, οι οποίες αφορούν σε ή τροφοδοτούνται από συναισθήματα, και, στη συνέχεια, για τη χρήση των αποτελεσμάτων αυτής της επεξεργασίας για την καθοδήγηση της σκέψης ή της συμπεριφοράς(Mayer et al., 2008). Οι ικανότητες που περιλαμβάνει το μοντέλο συστήνουν τέσσερις κλάδους οι οποίοι νοούνται ως σύνολα από διαστάσεις ικανοτήτων που αναφέρονται σε συναισθήματα. Οι κλάδοι αυτοί περιλαμβάνουν διαφορετικές ικανότητες, βρίσκονται σε ιεραρχική διάταξη, από το πιο θεμελιώδες ως το πιο σύνθετο σύνολο ικανοτήτων, και λειτουργούν με ενιαίο τρόπο, συναποτελώντας το σύστημα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ακολουθεί μια συνοπτική περιγραφή των τεσσάρων κλάδων και των βασικών ικανοτήτων που περιλαμβάνει ο καθένας από αυτούς:

1) *Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων*: αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, που αποτυπώνονται στις εκφράσεις του προσώπου, τον τόνο της φωνής, τα έργα τέχνης κ.ά. Βρίσκεται στη βάση του ιεραρχικού συστήματος που αποτελούν οι κλάδοι της συναισθηματικής νοημοσύνης.

2) *Αφομοίωση (ή ενσωμάτωση) των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης (ή συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης)*: περιγράφει την ικανότητα που έχει κάποιος να χρησιμοποιεί(να ανασύρει ή να παράγει) τα κατάλληλα συναισθήματα που διευκολύνουν τη σκέψη και να μπορεί να αναλογίζεται με βάση αυτά. Με άλλα λόγια, αυτός ο κλάδος ικανοτήτων αφορά στην ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών (π.χ., « σήμερα είμαι χαρούμενος/η ...»)η οποία επηρεάζει αναλόγως

τη γνωστική κατάσταση του ατόμου(π.χ. «...κι αυτό με κάνει να νιώθω επαρκής ή ικανός/ή για να κάνω κάτι»), καθιστώντας έτσι πλούσια τη διαδικασία της σκέψης.

3) *Κατανόηση των συναισθημάτων*: Περιλαμβάνει την ικανότητα κατανόησης των σύνθετων συναισθημάτων και των αλυσιδωτών συναισθηματικών αντιδράσεων, δηλαδή, πώς ένα σύστημα πυροδοτεί κάποιο άλλο. Για να συμβεί αυτό, λαμβάνει χώρα μια γνωστική επεξεργασία των συναισθημάτων. Η ικανότητα αυτή διευκολύνει πολύ την κατανόηση των διαπροσωπικών σχέσεων.

4) *Διαχείριση των συναισθημάτων*: αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης τόσο των προσωπικών συναισθημάτων όσο και των άλλων ανθρώπων, με τρόπο ώστε να αντιλαμβάνεται κανείς τι κρύβει πίσω του ένα συναίσθημα και να βρίσκει τους πιο κατάλληλους κάθε φορά τρόπους για την αντιμετώπιση συναισθημάτων όπως ο φόβος, η ανησυχία, ο θυμός, η θλίψη. Πρόκειται για τον ανώτερο κλάδο του ιεραρχικού συστήματος της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ένα άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχει τα εξής χαρακτηριστικά(Mayer et al.,2004): Σε γενικές γραμμές, το άτομο αυτό μπορεί να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα εύκολα και με ακρίβεια, να τα χρησιμοποιεί για να τροφοδοτεί τη σκέψη του, να τα κατανοεί και να τα διαχειρίζεται καλύτερα από ότι κάποιος με χαμηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη. Για το άτομο αυτό, η λύση συναισθηματικών προβλημάτων απαιτεί λιγότερη γνωστική προσπάθεια. Επιπλέον, είναι πιθανό να έχει υψηλότερη λεκτική και κοινωνική νοημοσύνη, ιδιαίτερα αν έχει υψηλή επίδοση στον τρίτο κλάδο του μοντέλου, την κατανόηση των συναισθημάτων, να είναι πιο ανοιχτός σε νέες εμπειρίες και να είναι ευχάριστος (προσηνής). Δεδομένων των παραπάνω, τα επαγγέλματα που είναι πιθανότερο να ελκύουν κάποιον με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι αυτά που σχετίζονται με τη διδασκαλία/εκπαίδευση και τη συμβουλευτική, και όχι εκείνα που αφορούν σε διοικητικές ικανότητες και υπαλληλικά καθήκοντα. Στις κοινωνικές του σχέσεις, το άτομο με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι αρκετά ικανό, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ μάλλον αποφεύγει τις αυτοκαταστροφικές ή αρνητικές συμπεριφορές(π.χ. κάπνισμα, υψηλή κατανάλωση αλκοόλ, ναρκωτικές ουσίες).

4.4 Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Τα σχολεία αποτελούν έναν από τα πιο δύσκολους χώρους εργασίας, ενώ η διδασκαλία, όπως έχουν δείξει αρκετές μελέτες, είναι μία από τις πιο απαιτητικές δουλειές (Kyriakou, 1987• Borg, Riding, & Falzon, 1991• Kyriakou & Sutcliffe, 1978). Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται συνεχώς να αντιμετωπίζουν προκλήσεις στο περιβάλλον εργασίας τους (μαθητές που δημιουργούν προβλήματα, φόρτος εργασίας, απαιτήσεις από τους διευθυντές, προσδοκίες από τους γονείς), βιώνουν σε καθημερινή βάση έντονες συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις και αντιμετωπίζουν ένα μεγάλο αριθμό από συναισθηματικές απαιτήσεις σε σύγκριση με τους περισσότερους άλλους επαγγελματίες (Brotheridge & Grandey, 2002). Ως εκ τούτου, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να αντιμετωπίσει το συναίσθημα στην εκπαίδευση με πιο σαφή τρόπο από ό,τι συμβαίνει σήμερα (Hawkey, 2006).

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Elias (1997), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι το στοιχείο που λείπει από το εκπαιδευτικό σύστημα. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαδικασία της διδασκαλίας τους, όταν είναι με μια ομάδα μαθητών, έμμεσα δεν μοιράζονται σωστά τόσο την αξία της γνώσης του αντικειμένου της μάθησης όσο και τις μεθόδους διδασκαλίας. Αντίθετα, η χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά τη διάρκεια της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης επηρεάζει έντονα πολλές πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, πολλά προβλήματα πειθαρχίας αποδίδονται στη στάση των εκπαιδευτικών και στον τρόπο προσέγγισης των μαθητών. Επίσης, οι μαθητές είναι λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο, αν έχουν μια καλή σχέση με το δάσκαλο. Επιπλέον, ένας δάσκαλος που έχει δώσει προσοχή στην συναισθηματική πτυχή στην τάξη θα είναι επιτυχής στη δημιουργία μιας επικοδομητικής ατμόσφαιρας για τους εκπαιδευόμενους, όπως επίσης και οι μαθητές θα είναι πιο πρόθυμοι να ασχολούνται με τις μαθησιακές εμπειρίες και να αναλάβουν προκλήσεις, θα είναι πιο δημιουργικοί στην προσπάθειά τους, θα έχουν μια πιο θετική προσέγγιση απέναντι στη μάθηση και θα είναι έτοιμοι να συνεργαστούν με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους.

Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται γνώρισμα των επιτυχημένων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη θεωρία για τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς του Grasher (1996), οι άριστοι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που πιστεύουν και

παθιάζονται με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, γιατί αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι ενθουσιώδεις, δημιουργικοί και εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους στη διδασκαλία τους. Έρευνες έχουν δείξει (Ghanizadeh & Moafian, 2010) ότι, όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο επιτυχημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους και ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιδεικνύουν εξαιρετική απόδοση (Hayashi & Ewert, 2006• Arnold, 2005), γιατί εκφράζουν υψηλή ενσυναίσθηση και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες.

Ειδικότερα, όσον αφορά στις επιμέρους ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς τον βαθμό στον οποίο βιώνουν τα συναισθήματά τους και ως προς τον βαθμό στον οποίο εκφράζουν τα συναισθήματα αυτά μέσα στην τάξη, με πολλούς δασκάλους να έχουν δυσκολία στο να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους μέσα στη σχολική τάξη (Sutton, 2007). Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί εκφράζοντας περισσότερο θετικά συναισθήματα μπορούν να εφαρμόσουν περισσότερες και καλύτερες ιδέες διδασκαλίας και να αναπτύξουν, επίσης, δεξιότητες “ανοιχτόμυαλης αντιμετώπισης των καταστάσεων” (broad-minded coping) (Frederickson, 2001), οι οποίες μπορούν να τους βοηθήσουν να λύσουν περισσότερα προβλήματα μέσα στη σχολική τάξη.

Ο Kremenitzer (2005) ανέφερε ότι το να είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέση να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα μέσα στην τάξη αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική και επιτυχή διδασκαλία. Υποστήριξε ότι, σε αντίθεση με άλλες δεξιότητες που έχει ένας εκπαιδευτικός, η ικανότητα να ανταποκρίνεται σε απρόβλεπτες και δύσκολες καταστάσεις είναι ίσως η μεγαλύτερη πρόκληση. Όταν το χρονικό πλαίσιο για την αντανάκλαση είναι σύντομο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν μια γρήγορη συναισθηματική προσαρμογή ακόμη και στη μέση της πιο αρνητικής κατάστασης. Έρευνες έδειξαν ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, τους βοηθά να είναι πιο αποτελεσματικοί στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων, στη δημιουργία ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων με τους μαθητές τους, στη διατήρηση καλής διαχείρισης της τάξης και στην αποτελεσματική εφαρμογή πρακτικών πειθαρχίας (Sutton, 2004).

Πολλοί, εξάλλου, εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν τη σημασία του να αναγνωρίζουν το συναίσθημα των μαθητών τους ως κρίσιμο συστατικό του εκπαιδευτικού τους ρόλου (Ahn 2005• McCaughtry & Rovegno 2003• Schwartz & Davis 2006• Sutton 2004) και χρησιμοποιούν την αναγνώριση των συναισθημάτων για να πάρουν διδακτικές αποφάσεις και να διαμορφώνουν τα παιδαγωγικά στυλ και τις πρακτικές που εφαρμόζουν. Πράγματι, μια μικρή ποιοτική μελέτη έδειξε ότι οι συναισθηματικά κατάλληλοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τα συναισθήματά τους καθώς και εκείνα των μαθητών τους (Zembylas, 2007).

Εφόσον, αρχικά, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέθηκε με την επιτυχημένη ηγεσία, τα τελευταία χρόνια, έχει συζητηθεί διεξοδικά η σημασία της συναισθηματικής διάστασης στην εκπαιδευτική ηγεσία (Crawford, 2007• Giles & Hargreaves, 2006• James & Vince, 2001). Σε μελέτη 14 διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, οι James και Vince (2001) προσδιόρισαν διάφορες συναισθηματικές συνιστώσες που είναι σημαντικές για να λειτουργήσουν σωστά οι διευθυντές απέναντι σε ποικίλες καταστάσεις, όπως το πάθος, η δέσμευση, ο θυμός, η αγωνία και το άγχος. Μετά τη διεξαγωγή ερευνών σε βάθος σε πέντε διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, ο Carwford (2007) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι από την έρευνα και τη βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική ηγεσία μπορούν να προκύψουν σημαντικά συμπεράσματα.

Στη μελέτη της επιτυχίας των καινοτόμων σχολείων, οι Giles και Hargreaves (2006) κατέληξαν, επίσης, στο συμπέρασμα της σημασίας των συναισθηματικών συστατικών των διευθυντών και του συνόλου του προσωπικού του σχολείου. Παρόμοια με τους ερευνητές των επιχειρήσεων που έχουν αναγνωρίσει τη σημασία των συναισθηματικών συνιστωσών στο χώρο εργασίας, οι μελετητές στον τομέα της εκπαίδευσης έχουν προτείνει, επίσης, ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών των σχολείων θα έχει θετικό αντίκτυπο στη λειτουργία των σχολείων (Bloom, 2004• Elias et al, 2003• Marlow & Inman, 2002).

4.5 Η συναισθηματική νοημοσύνη και τα εργασιακά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών

Σχετικά πρόσφατα άρχισαν να εκπονούνται μελέτες που περιλαμβάνουν τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη (Kaufhold & Johnson, 2005), καθώς και τις επιπτώσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στις εργασιακές τους εμπειρίες (Wong & Law, 2002• Kafetsios & Zampetakis, 2008• Kafetsios & Loumakou, 2007• Kafetsios, Nezlek & Vassiou, 2011).

Ο Iordanoglou (2007), που θεωρεί το δάσκαλο ηγέτη στην τάξη, εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ηγεσία, τη δέσμευση στην εργασία και την ικανοποίηση 332 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει θετική επίδραση στην αποτελεσματική ηγεσία και είναι επίσης στενά συνδεδεμένη με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και την ικανοποίησή τους, όπως καθορίζεται από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Τα ευρήματα προτείνουν ότι, εκτός από γνωστικές ικανότητες, τα κριτήρια επιλογής στον τομέα της εκπαίδευσης πρέπει να περιλαμβάνουν, επίσης, συναισθηματικές ικανότητες για την εξασφάλιση ικανοποιητικής απόδοσης των εκπαιδευτικών. Αποτελέσματα άλλων ερευνών προτείνουν ότι σταθερά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η συναισθηματική αποτίμηση και η θετική ρύθμιση των συναισθημάτων, προλαβαίνουν τη συναισθηματική εξουθένωση, που συνήθως οδηγεί στην αποπροσωποποίηση και στη χαμηλή αντίληψη της προσωπικής ολοκλήρωσης (Chan, 2006), ενώ και η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων μπορεί να προβλέπει τις προσωπικές εκτιμήσεις για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Chan, 2004• Nikolaou & Tsaousis, 2002).

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα αποτελέσματα των ερευνών ποικίλουν ανάλογα με τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, σε έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς (Kafetsios & Loumakou, 2007), βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα επηρεάζει το συναίσθημα στην εργασία, αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο και με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Συγκεκριμένα, όταν εξετάστηκαν όλες οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, βρέθηκε ότι η διάσταση που αφορά στη γενική

διάθεση (που αποτελείται από την αισιοδοξία και την έκφραση θετικών συναισθημάτων), επικράτησε ως σημαντικότερος παράγοντας πρόβλεψης για το θετικό και αρνητικό συναίσθημα από τις άλλες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σε άλλη έρευνα (Kafetsios & Zampetakis, 2008), βρέθηκε ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζεται ως ένας σημαντικός-σε προσωπικό επίπεδο-παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης και του συναισθήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών. Στην ίδια έρευνα, μεταξύ των τεσσάρων παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης, βρέθηκε ότι η χρήση και η ρύθμιση των συναισθημάτων ήταν οι σημαντικότεροι παράγοντες πρόβλεψης για το συναίσθημα στην εργασία. Επιπλέον, σε πρόσφατη έρευνα (Platsidou, 2010), η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε ότι συσχετίζεται σημαντικά με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και με την ικανοποίηση από την εργασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη εκφράζουν λιγότερη εξουθένωση και μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι εργασιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζονται όχι μόνο από τη συναισθηματική νοημοσύνη των ίδιων αλλά και από τη συναισθηματική νοημοσύνη των προϊσταμένων τους, δηλαδή των διευθυντών σχολικών μονάδων. Σε μια πρόσφατη πολυεπίπεδη μελέτη των σχέσεων μεταξύ των συναισθηματικών ικανοτήτων διευθυντών σχολείων και των εργασιακών εμπειριών των υφισταμένων τους εκπαιδευτικών (Kafetsios, Nezlek, & Vassiou, 2011), (όπως αξιολογήθηκαν με την κλίμακα Wong and Law Emotional Intelligence Scale-WLEIS, Wong & Law, 2002), η αντιληπτή χρήση του συναισθήματος των διευθυντών συσχετίστηκε θετικά με το συναίσθημα στην εργασία και με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση και το αρνητικό τους συναίσθημα στην εργασία. Αντίθετα, η αντιληπτή ρύθμιση του συναισθήματος των διευθυντών συσχετιζόταν με χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση και περισσότερο αρνητικό συναίσθημα. Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί που είχαν διευθυντές με μεγαλύτερη αντιληπτή ικανότητα κατανόησης του συναισθήματος του εαυτού είχαν λιγότερο θετικές εργασιακές εμπειρίες, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν διευθυντές με χαμηλότερη αντιληπτή ικανότητα κατανόησης του συναισθήματος του εαυτού.

Επιπλέον, στην ίδια έρευνα (Kafetsios, Nezlek, & Vassiou, 2011), η αντιληπτή ικανότητα των διευθυντών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων μεσολαβούσε στις συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και του θετικού συναισθήματος στην εργασία των υφισταμένων τους εκπαιδευτικών, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη, οι οποίοι είχαν διευθυντές που αναγνώριζαν καλύτερα το συναίσθημα των άλλων, ανέφεραν λιγότερο αρνητικό συναίσθημα στην εργασία, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν διευθυντές με χαμηλότερη ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων. Παρόμοια, σε άλλη έρευνα (Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes, & Salovey, 2010a), οι αναφορές εκπαιδευτικών γυμνασίων και λυκείων για τη βίωση θετικών συναισθημάτων στο σχολείο και την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τους διευθυντές τους μεσολαβούσαν στις συσχετίσεις ανάμεσα στις αντικειμενικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και τις εργασιακές τους εμπειρίες.

Σε ελάχιστες, επίσης, έρευνες έχει διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και τη διδασκαλία. Έρευνα των Parker, Summerfeldt, Hogan, και Majeski (2004) έχει βρει συσχετίσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή πρακτική. Επιπλέον, μελέτη του Chan (2004) αξιολόγησε τη σχέση μεταξύ της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ 158 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν διαφορετικές επιδόσεις στις διάφορες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και ότι υπήρξε μια θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και της αντίληψης για την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Οι Perry και Ball (2007) διατύπωσαν την υπόθεση ότι, αφού οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης δείχνουν χαμηλή ανταπόκριση στην ανατροφοδότηση που σχετίζεται με την επαγγελματική τους αξία, έχουν λίγες πιθανότητες για την ανάπτυξη τόσο της αυτοεκτίμησής τους όσο και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε από μια πρόσφατη έρευνα σε Ιρανούς εκπαιδευτικούς (Rastegar, & Memarpour, 2009), τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν μια σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής

νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

5. Συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

Η συναισθηματική νοημοσύνη, περιλαμβάνει ένα σύνολο από ικανότητες αλλά και δεξιότητες θα λέγαμε, τις οποίες κατέχει το άτομο και του επιτρέπουν να διαχειρίζεται επιτυχώς διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις της καθημερινής του ζωής. Αυτές οι καταστάσεις, μπορεί να αφορούν τόσο το ίδιο το άτομο, όσο και τους ανθρώπους που αποτελούν τον περίγυρο του. Ο απώτερος σκοπός και στόχος, από τη χρησιμοποίηση τέτοιων ικανοτήτων, είναι η ανάπτυξη του ατόμου και η καλύτερη διεύθυνση των καθημερινών καταστάσεων, που καλείται να επιτελέσει. Σε αυτό το σημείο, θα ήταν καλό να αναφερθούμε στο γεγονός της ύπαρξης αρκετών μοντέλων, όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη, πράγμα που υποδηλώνει με τον καλύτερο τρόπο, πως ενυπάρχουν πολλά μοντέλα αυτής. Αυτό οφείλετε στο γεγονός ότι, στην πραγματικότητα η συναισθηματική νοημοσύνη, αποτελεί μία αυθύπαρκτη έννοια αλλά ταυτίζεται και ως ένα βαθμό με τη γνωστική νοημοσύνη και σε ένα μεγαλύτερο βαθμό με διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας (Matthews et. al., 2001, Shimazu et. al., 2004). Από την άλλη πλευρά, πολλοί πιστεύουν πως, η πλειάδα των μοντέλων που υπάρχουν για την επεξήγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, δεν ανταγωνίζονται απαραίτητα το ένα το άλλο, απεναντίας αλληλοσυμπληρώνονται. Αυτή η μεταξύ του αλληλεξάρτησης, βοηθά καταλυτικά θα λέγαμε, τον καλύτερο προσδιορισμό του ζητήματος, αναφορικά με τα υπό εξέταση κάθε φορά άτομα (Ciarrochi et. al., 2002, Warwick and Nettelbeck, 2004).

Σε αυτό το σημείο όμως, γεννώνται ερωτήματα όπως, πως τελικά επηρεάζει η συναισθηματική νοημοσύνη την εξέλιξη ενός ατόμου; Δηλαδή, αν και σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η νόηση του, η σχολική του επίδοση, η επαγγελματική του εξέλιξη και πολλά άλλα ζητήματα, που μπορεί να αφορούν ακόμα και την προσωπική του ζωή και την καθημερινή συναναστροφή του με άλλους ανθρώπους. Η απόδειξη της σχέσης, που ενδεχομένως έχει, η συναισθηματική νοημοσύνη με τη γενικότερη

ανθρωπινή πορεία και εξέλιξη, θα αποτελούσε αναντίρρητα, μία νέα οδό για την επιστήμη με ολότελα νέους ορίζοντες πρόσφορους για επιστημονική έρευνα. Όμως, μέχρι στιγμής, τα αποτελέσματα των ερευνών, δεν έχουν οδηγήσει προς ένα κοινό αποτέλεσμα, παρά τις ευοίωνες προβλέψεις. Κάποιες έρευνες, κατέληξαν στο συμπέρασμα, που θέλει τη συναισθηματική νοημοσύνη να έχει άμεση σχέση με τη νοητική και συνακόλουθη επαγγελματική πορεία, ενός ατόμου. Σε αντιδιαστολή, άλλες έρευνες απέδειξαν πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει. (Nettelbeck and Wilson, 2004).

Η κοινωνία, μέσα στην οποία γεννιούνται και αναπτύσσονται τα μέλη της, με όλες τις καθημερινές εκφάνσεις της, αποτελεί περιβάλλον στο οποίο διαμορφώνονται οι ξεχωριστοί χαρακτήρες των ατόμων που την αποτελούν. Οι μεταξύ τους σχέσεις, είτε αυτές είναι σχέσεις που δημιουργούνται στο σχολείο, είτε στο Πανεπιστήμιο ή ακόμη στην εργασία τους, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα, που διαμορφώνει τον χαρακτήρα των ανθρώπων και συνακόλουθα τη ψυχοκοινωνική τους υγεία. Αυτό αποτελεί ζήτημα μείζονος σημασίας, ιδιαίτερα στις μέρες μας, όπου μεγάλο μέρος των ανθρώπων, που απαρτίζουν τον κοινωνικό ιστό, νοσεί σε μεγάλο βαθμό από ασθένειες που απορρέουν από ψυχολογικά αίτια. Συνεπώς, η καλύτερη μελέτη και συνακόλουθα, η γνώση των γενεσιουργών αιτιών από τις οποίες προέρχονται τα κοινωνικά συμπτώματα, θα βοηθούσε καταλυτικά στην καλύτερη αντιμετώπιση τους (Nettelbeck and Wilson, 2005).

Ακόμη, γίνεται αντιληπτό με προφανή τρόπο, πως η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, αποτελεί μια έννοια που κερδίζει συνεχώς έδαφος ανάμεσα στα μέλη της επιστημονικής κοινότητας, αλλά και στον επιχειρηματικό κόσμο. Αυτό γιατί, πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη, ως το βασικό συστατικό στην επίτευξη της επιτυχίας, είτε αναφερόμαστε σε ανώτερες σπουδές, είτε στον επαγγελματικό στίβο, είτε τέλος στην προσωπική ζωή ενός ατόμου. Δεν μπορεί κανείς να αμφιβάλλει, ότι οι άνθρωποι που είναι συναισθηματικά νοήμονες, βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, σε κάθε τομέα της ζωής τους. Οι άνθρωποι αυτοί θεωρείται, ότι είναι πιο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, συνεπώς είναι και περισσότερο αποτελεσματικοί στην εργασία τους, δείχνοντας ώριμοι και ικανοί να φθάσουν στα υψηλότερα στάδια απόδοσης και επίδοσης.

Οι μελέτες που αποδεικνύουν τη χρησιμότητα τους, όταν εφαρμόζονται σε καθημερινές καταστάσεις, κάποιες φορές αποδεικνύονται ανεπαρκή για να

συνδράμουν στην επίλυση κρίσεων. Συνεπώς, τα θεωρητικά μοντέλα, όπως της γενικής και ειδικής νοημοσύνης, οι θεωρίες που επεξηγούν την ανθρώπινη προσωπικότητα, καθώς και τις επαγγελματικές ικανότητες και τα μοντέλα συναισθηματικής, κοινωνικής και ηθικής ανάπτυξης του ατόμου, δεν επαρκούν στο βαθμό που θα επιθυμούσαμε ως αναλυτές. Για το λόγο αυτό προκύπτουν και οι τυχόν παρερμηνείες και αντιρρήσεις στη γενικότερη φιλοσοφία και αξία της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης (Nettelbeck and Wilson, 2005).

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω ερευνών προκύπτει ότι: Η συναισθηματική νοημοσύνη, συνδέεται άρρηκτα με τα συναισθήματα του ατόμου και πως αυτό τα διαχειρίζεται, ώστε να το βοηθά να κατανοήσει τους άλλους, αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό. Συγκεκριμένα, το άτομο, μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τα συναισθήματα των συναδέλφων του, αλλά και να διαχειριστεί με τον καλύτερο τρόπο, τις επιτυχίες και τις αποτυχίες, σε επαγγελματικό επίπεδο. Ο άνθρωπος ως μονάδα, μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο σε μία ομάδα εργασίας, και ο χειρισμός των δικών του συναισθημάτων αλλά και των υπολοίπων, να αποφέρει ένα πολύ επιτυχημένο αποτέλεσμα. Υπάρχουν υπέρμαχοι, αλλά και πολέμιοι της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίοι διαφωνούν, για το κατά πόσο βοηθά ή όχι το άτομο, να ξεπερνά τις καθημερινές δυσκολίες και να πετυχαίνει καλύτερα τους στόχους του. Η έρευνα μας, έχει ως γνώμονα, το να αναδείξει, τόσο τα θετικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης, όσο και τα αρνητικά που μπορεί να έχει. Η σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, φαίνεται όχι μόνο στα στελέχη των εταιρειών, αλλά και στους υφισταμένους αυτών, καθώς, δημιουργεί ένα θετικό κλίμα, που μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της παραγωγικότητας. Σημαντικό στοιχείο, σε μία εταιρεία είναι, το ανθρώπινο δυναμικό της, στοιχείο που οι εταιρείες δίνουν πολύ μεγάλη βαρύτητα, τα τελευταία χρόνια. Όσοι ασχολούνται με την παραγωγική διαδικασία μίας οικονομικής μονάδας, είτε είναι προϊστάμενοι, είτε υπάλληλοι, καλό είναι, να αυξάνουν τους ρυθμούς παραγωγής, να μεγιστοποιούν τα κέρδη, αλλά και να εξαπλώνουν τη φήμη της εταιρείας. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει, να υπάρχει το κατάλληλο περιβάλλον και η σωστή υποστήριξη από τα διοικητικά στελέχη αυτής. Επίσης, ωφέλιμο είναι, να αξιοποιηθεί περισσότερο, η συναισθηματική νοημοσύνη, σε τομείς όπως είναι, η πρόσληψη εργαζομένων, η αξιολόγηση και ανάπτυξη τους. Με τον τρόπο αυτό, η εταιρεία, θα είναι πιο ανταγωνιστική, και θα μπορεί να αυξήσει την απόδοση της και τα κέρδη της. Αυτό

σημαίνει ότι, η πολιτική της επιχείρησης, θα πρέπει να εναρμονιστεί, με την ορθή εφαρμογή της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε όλα τα επίπεδα. Από την άλλη, δεν μπορούν όλα τα προβλήματα να λυθούν με τη συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς, ο οξύς ανταγωνισμός, αλλά και οι ραγδαίες εξελίξεις, είναι παράγοντες, οι οποίοι πολλές φορές αποτελούν τροχοπέδη, στα μελλοντικά επιχειρηματικά σχέδια.

Κεφάλαιο 4

1. Σκοπός και υποθέσεις τις έρευνας

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει την επίδραση του σχολικού κλίματος και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Οι υποθέσεις που δημιουργήθηκαν πριν την πραγματοποίηση της έρευνας ήταν οι εξής:

1. Το σχολικό κλίμα θα συσχετίζεται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.
2. Οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών θα συσχετίζονται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.
3. Θα υπάρχουν διαφορές στο σχολικό κλίμα και στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, σε αλληλεπίδραση με το φύλο τους.

2. Μεθοδολογία:

Συμμετέχοντες:

Στην έρευνα συμμετείχαν 167 εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης. Από αυτούς οι 55 ήταν άντρες και οι 112 γυναίκες. Η προϋπηρεσία η οποία είχαν ήταν από 1 έως 10 χρόνια 24 εκπαιδευτικοί ενώ 112 είχαν παραπάνω από 10 χρόνια προϋπηρεσίας

Κλίμακες:

Οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για να δημιουργηθεί-δομηθεί το ερωτηματολόγιο ήταν διαφορετική για κάθε παράμετρο. Η πρώτη κλίμακα αφορούσε το σχολικό

κλίμα, η δεύτερη την συναισθηματική νοημοσύνη και η τρίτη την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

1. Η Revised-School Level Environment Questionnaire (R-SLEQ; Johnson, Stevens & Zvoch, 2007)

για το Σχολικό κλίμα:

Η SLEQ αναθεωρήθηκε από την Johnson et al. [2007] και χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει τις αντιλήψεις των καθηγητών μέσα στο σχολικό κλίμα. Η κλίμακα αποτελείται από 21 στοιχεία και από πέντε ακόλουθες υποκλίμακες: Συνεργασία (με 6 στοιχεία, π.χ., « η καλή ομαδική εργασία δεν τονίζεται αρκετά στο σχολείο μου»); Σχέσεις των μαθητών (με 4 στοιχεία, π.χ., «Οι περισσότεροι μαθητές είναι εξυπηρετικοί και συνεργάζονται με τους καθηγητές»); Σχολικοί πόροι (με 4 στοιχεία, π.χ., «Η προμήθεια του εξοπλισμού και των πόρων είναι επαρκής»); Λήψη αποφάσεων (με 3 αντικείμενα, π.χ., «Οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων»); και εκπαιδευτική καινοτομία (με 4 στοιχεία, π.χ., «Είμαστε πρόθυμοι να δοκιμάσουμε νέες διδακτικές προσεγγίσεις στο σχολείο μου»). Τα στοιχεία είχαν βαθμολογηθεί με τα 5-σημεία της κλίμακας Likert που κυμαίνεται από διαφωνώ (1) για να συμφωνώ απόλυτα (5). Οι υψηλότερες βαθμολογίες αναφέρονται στα πιο υγιή σε σχολικό κλίμα σχολεία. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά και στη συνέχεια πίσω μεταφράστηκε στα αγγλικά ανεξάρτητα από δύο ερευνητές.

Ενδεικτικές Ερωτήσεις για κάθε διάσταση του σχολικού κλίματος:

- α. *Συνεργασία*: (Έχω ευκαιρίες να δουλέψω με τους άλλους εκπαιδευτικούς).
- β. *Λήψη αποφάσεων*: (Οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να συμμετάσχουν στη λήψη των αποφάσεων).
- γ. *Καινοτομία*: (Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο είναι καινοτόμοι).
- δ. *Σχέσεις με μαθητές*: (Οι περισσότεροι μαθητές φέρονται με σωστό τρόπο και με σεβασμό στους εκπαιδευτικούς).
- ε. *Διαθέσιμα μέσα*: (Ο εξοπλισμός κι οι πόροι είναι επαρκείς).

2. Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS· Wong & Law, 2002· Kafetsios & Zampetakis, 2008)

για την Συναισθηματική Νοημοσύνη

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS, Wong & Law, 2002). Πρόκειται για μια κλίμακα τύπου Likert αποτελούμενη από 16 ερωτήσεις με επτάβαθμη διαβάθμιση από το 1(Διαφωνώ Απόλυτα) ως το 7 (Συμφωνώ Απόλυτα). (π.χ. Έχω μια καλή διαχείριση των συναισθημάτων μου). Η κλίμακα δομείται από τις τέσσερις παραμέτρους της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey's (1997). Συγκεκριμένα, η Self-Emotion Appraisal (SEA) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του. Η Others' Emotion Appraisal (OEA) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων. Η Uses of Emotion (UOE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων. Τέλος, η Regulation of Emotion (ROE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του.

Ενδεικτική ερωτήσεις για κάθε διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης:

- α) *Κατανόηση συν. εαυτού:* (Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι).
- β) *Αναγνώριση συν. άλλων:* (Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους).
- γ) *Χρήση συν. για κινητοποίηση εαυτού:* (Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω).
- δ) *Διαχείριση συν. εαυτού.* (Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου).

3. Resilience Scale (Wagnild & Young, 1993)

για την ψυχική ανθεκτικότητα.

Wagnild and Young's Resilience (RS-25) (Wagnild & Young, 1993) είχε αρχικά σχεδιαστεί πιλοτικά για τους ενήλικες. Είχε σχεδιαστεί για να λειτουργεί ως ένα γνώρισμα που μοιάζει με τη σύλληψη της ανθεκτικότητας, επικεντρώθηκε σε ένα σύνολο από προσωπικά χαρακτηριστικά που μεσολαβούν στις επιδράσεις των δυσμενών συνθηκών ζωής στην ψυχολογική προσαρμογή (Wagnild & Guinn, 2011 Wagnild & Young, 1993). Ξεχωρίζει ως ένα από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα και περισσότερα εμπειρικά μέτρα που υποστηρίζουν την ανθεκτικότητα (Ahern et al., 2006, Nishi, Uehara, Kondo, & Matsuoka, 2010 , Rew κ.ά., 2001., Windle et al., 2011). Χρησιμοποιούνται συνήθως από διάφορους κλάδους, όπως είναι η κοινωνική εργασία, νοσηλευτική, και στην εκπαίδευση και έχει χρησιμοποιηθεί για όλη τη διάρκεια της ζωής της. (Ahern., 2006. Lou, Anthony, Stone, Vu, και Austin, 2008, Smith-Osborne & Bolton, 2013). Από την εισαγωγή της το 1993, το RS- 25 έχει επικυρωθεί με ένα ευρύ φάσμα πληθυσμών και μεταφράζεται σε διάφορες γλώσσες. Η χρήση του στη μελέτη των αποτελεσματικών εφήβων έχει υποστηριχθεί σε διάφορα πλαίσια (Ahern et al., 2006, Benda, 2005, Hunter & Chandler, 1999, Salazar-Pousada et al., 2010). Έχει αποδειχθεί ισχυρή εσωτερική συνοχή, με πρώτα του Cronbach βαθμολογίες που κυμαίνονται από 0,72 - 0,97 σε όλες τις μελέτες που εξετάστηκαν από το συγγραφείς.

Ενδεικτική ερώτηση: *Με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, συνήθως τα καταφέρνω/Μπορώ να ξεπεράσω τις δύσκολες στιγμές, γιατί έχω βιώσει δυσκολίες στο παρελθόν*

3. Αποτελέσματα

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί η συσχέτιση ανάμεσα στο σχολικό κλίμα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (*Pearson*) μεταξύ των μεταβλητών και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα (βλ. Πίνακα).

1. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις τους για τη μεταξύ τους συνεργασία ($r = ,216, p < 0.01$), τη λήψη των αποφάσεων ($r = ,246, p < 0.01$), τη διδακτική καινοτομία ($r = ,170, p < 0.05$), τις σχέσεις με τους μαθητές ($r = ,171, p < 0.05$).

2. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με την κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού ($r = ,520, p < 0.01$), την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ($r = ,566, p < 0.01$), τη χρήση των συναισθημάτων ($r = ,656, p < 0.01$) και τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού ($r = ,514, p < 0.01$).

Πίνακας: Σχολικό κλίμα, συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Συνεργασία εκπ/κών	-								
2.Λήψη αποφάσεων	,499*	-							
3.Διδακτική καινοτομία	,674* *	,292* *	-						
4.Σχέσεις με τους μαθητές	,510* *	,351* *	,525* *	-					
5.Διαθέσιμα μέσα	,392* *	,190* *	,438* *	,384* *	-				
6.Ψυχική ανθεκτικότητα	,216* *	,246* *	,170* *	,171* *	-,142	-			
7. Κατανόηση συν. εαυτού	,139	,127	,143	,281* *	,172* *	,520* *	-		
8.Αναγνώριση συν. άλλων	,135	,175* *	,161* *	,223* *	,138	,566* *	,727* *	-	
9. Χρήση συν.	,136	,159* *	,128	,308* *	,214* *	,656* *	,692* *	,675* *	-
10. Ρύθμιση συν. εαυτού	,145	,112	,188* *	,260* *	,133	,514* *	,725* *	,600* *	,638* *

4. Συζήτηση

Η έρευνα αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που **συνεργάζονται** μεταξύ τους, **συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων, εφαρμόζουν καινοτομίες και έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους** έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, δηλαδή μπορούν να ξεπεράσουν δύσκολες καταστάσεις. Φαίνεται ότι το σχολικό κλίμα που καλλιεργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις, συμμετοχικότητα και καινοτομία θωρακίζει ψυχικά τους εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικό είναι ότι ο **σχολικός εξοπλισμός** δεν αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό παράγοντα στην έρευνα, εύρημα που δείχνει ότι οι ανθρώπινοι και οι κοινωνικοί παράγοντες παίζουν σημαντικότερο ρόλο για την ψυχική ανθεκτικότητα και όχι τα υλικά μέσα.

Επιπλέον, είναι περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί οι εκπαιδευτικοί που έχουν **υψηλές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης**, δηλαδή κατανοούν πώς αισθάνονται οι ίδιοι, αναγνωρίζουν το συναίσθημα των άλλων, κάνουν χρήση του συναίσθηματος για να πετύχουν τους στόχους τους και ρυθμίζουν το συναίσθημά τους. Αυτό το εύρημα είναι σημαντικό, γιατί ενισχύει ευρήματα άλλων ερευνών που υποθέτουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει **ωφέλιμες συνέπειες** σε εργαζόμενους σε οργανισμούς και ειδικότερα σε εκπαιδευτικούς.

Ακόμη, αποδείχτηκε ότι **οι γυναίκες εκπαιδευτικοί με υψηλή συνολική συναισθηματική νοημοσύνη** είναι περισσότερο ψυχικά ανθεκτικές και θεωρούν ότι το κλίμα στο σχολείο τους ευνοεί τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και τους διαθέτει περισσότερα μέσα.

Ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί με υψηλή συνολική συναισθηματική νοημοσύνη θεωρούν ότι το κλίμα στο σχολείο τους δεν ευνοεί τις σχέσεις με τους μαθητές τους. Αυτό το εύρημα έχει ενδιαφέρον και υποδηλώνει μια σύγκρουση μεταξύ ανδρών εκπαιδευτικών και μαθητών, που **πιθανόν** εξηγείται από τη θεωρία των κοινωνικών ρόλων, σύμφωνα με την οποία ο ρόλος του αρσενικού φύλου τονίζει περισσότερο την κοινωνική σύγκριση και τον ανταγωνισμό (Eagly, Wood, & Diekmann, 2000).

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα αυτά έχουν ενδιαφέρον, γιατί δείχνουν ότι τόσο αντικειμενικοί παράγοντες, όπως οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος όσο και υποκειμενικοί παράγοντες, όπως οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών λειτουργούν ευεργετικά στην εργασία των εκπαιδευτικών, γιατί τους βοηθούν να διατηρούν την ψυχική τους ανθεκτικότητα και να ξεπερνούν τις δυσκολίες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν.

6. Πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα μπορούν να εφαρμοστούν τόσο στη διαδικασία **επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων**, με στόχο την εφαρμογή ενός δημοκρατικού μοντέλου διοίκησης, όσο και σε **προγράμματα συναισθηματικής/κοινωνικής μάθησης στην εκπαίδευση/επιμόρφωση εκπαιδευτικών**, ώστε να θωρακίζονται οι ίδιοι ψυχικά κατά την άσκηση του έργου τους και να καλλιεργούν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα, Έλλην.,

Βούλγαρης, Σ., & Ματσαγγούρας, Η., *Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο δημοτικό σχολείο*. Πρακτικά Ε΄ πανελλήνιου συνεδρίου: Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης, Αθήνα, 26-28 Νοεμβρίου 2004.

Διπλωματική εργασία του Καρακίτσιου Γεώργιου-Ελευθερίου από το τμήμα Διατμηματικού προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στην Οργάνωση και Διοίκηση με τίτλο: *Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης σε Δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια της Ελλάδας*. Σεπτέμβριος 2010

Ζαφειροπούλου, Μ. & Σωτηρίου Α., (2001). *Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 31, σελ. 151-163.

Καβούρη Π. (1998). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας*. Εκδόσεις: Παιδαγωγική Επιθεώρηση σ. 181-201

Καψάλης, Α. Γ. (επιμ.) (2005): *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Μαρούδας, Η. και Μπελαδάκης, Μ. (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντιαυταρχική Αγωγή του A.S. Neil*. Αθήνα. Εκδόσεις: Μετασπουδή

Ματσαγγούρας, Η. Γ., (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα, Γρηγόρη..

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, (Β΄ Έκδοση Βελτιωμένη). Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Ματσαγούρας, Η., & Μπότσαρη, Ε., (2003). “Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αυτοεκτίμηση Εκπαιδευτικών: Εννοιολογική Οριοθέτηση, Σπουδαιότητα και Παράγοντες Πρόβλεψης”. Κίνητρο, 5, σελ. 157-172.

Μπέλλας, Θ., (1985). Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής. Αθήνα, Επικαιρότητα

Παπαναούμ-Τζίκια, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακί

Πασιαρδή Γ, (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Εκδόσεις: Τυπωθήτω, Αθήνα

Πασιαρδή, Γ. (2001): *Το Σχολικό Κλίμα, Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδή Γ., (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα.

Πλατσίδου Μ.(2010). *Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα, Gutenberg

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, (Β΄ έκδοση). Αθήνα. Αυτοέκδοση.

Σακελλαρόγλου, Σ., (1998). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 2013. Berlin L., Brooks-Gunn J., McCarton C., & McCormick M., «The effectiveness of early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development», *Journal of Preventive Medicine*, issue 27(2), pag. 238–245.

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). *Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει*. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεξεβέγκης (Επιμ.). *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο* (σ.325-354). Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011α) (Επιμ.). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προ- αγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη*

σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό I: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Νηπιαγωγείο, Α΄, Β΄ δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011β) (Επιμ.). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προ- αγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*: Εκπαιδευτικό υλικό II: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011γ) (Επιμ.). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προ- αγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*: Εκπαιδευτικό υλικό III: Δευτεροβάθμια εκ- παίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκισάκου, Κ. (2004). *Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει*. *Ψυχολογία*, 11, 1-19.

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009). *Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος*. *Ψυχολογία*, Ειδικό τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας, 16 (3), 381-401.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abu-Saad, I., & Hendrix, V. L., (1995). *Organizational climate and teachers' job satisfaction in a multi-cultural milieu: The case of the Bedouin Arab schools in Israel*. *International Journal of Educational Development*, 15(2), σελ. 141-153.

Adamski, A., Fraser, B. J., & Peiro, M. M., (2013). *Parental involvement in schooling, classroom environment and student outcomes*. *Learning Environments Research*, 16, σελ. 315-328.

Ahn, H. J. (2005). Teachers' discussion of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32, 237–242.

Allodi, M. W., (2010). *Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments*". *Social Psychology of Education*, 13(2), σελ. 207-235.

Arnold, R. (2005). *Empathic intelligence*. Sydney: University of New South Wales Press.

Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T., (2012). *The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation*. *International Journal of Educational Research*, 57, σελ. 12-24.

Bar-On, z. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-I): Technical manual*, Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R.(2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence* p. 363-388. San Francisco: John Willey & Sons.

Bear H, B. J. Caldwell & R. Millikan (1989). *Creating an excellent school. Some new management techniques*. USA: Routledge 172

Blömeke, S., & Klein, P., (2013). *When is a School Environment Perceived as Supportive by Beginning Mathematics Teachers? Effects of Leadership, Trust, Autonomy and Appraisal on Teaching Quality*. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(4), σελ. 1029-1048.

Bloom, P. (2004). *Descartes' baby*. New York: Basic Books.

Blum, R. W., & Libbey, H. P. (2004). *School connectedness: Strengthening health and education outcomes for teenagers*. *Journal of School Health*, 74(7), 229–299.

Bogert, N., Bruggen, J., Kostons, D., & Jochems, W., (2014). “*First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events*”. *Teaching and Teacher Education*, 37, σελ. 208-216.

Bogler, R., & Nir, A. E., (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: *What's empowerment got to do with it?* *Journal of Educational Administration*, 50(3), σελ. 287-306.

Bookover W.B & L.W. Lezotte (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. Occasional Paper No 17. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 2-3

Borg, M., Riding, R., & Falzon, J. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11, 59-75.

Boyatzis, R. E. Goleman, D. & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On & J. D. A. Parker *The Handbook of Emotional Intelligence* p. 343-362. San Francisco: John Willey & Sons.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M., & Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406–417.

Brayfield, A. H., & Rothe, H. F., "An index of job satisfaction". *Journal of applied psychology*, 35(5), 1951, σελ. 307-311.

Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of people work. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.

Butler, R. (2007). *Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation*. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241-252.

Campo C. (1993): Collaborative School Cultures: How principals make a difference. *School Organization* 13, 119-125

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y.C., & Caputi, P. (2000). *A critical evaluation of the emotional intelligence construct*. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561

Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042 – 1054.

Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781–1795.

Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64/4, 424-435.
<http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccp08>

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E., (2012). *School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy*. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), σελ. 1189.

Condly, S. J. (2006). *Resilience in children: A review of literature with implications for education*. *Urban Education*, 41(3), 211-236.

Crawford, M. (2007). Emotional coherence in primary school headship. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(4), 521–534.

Dinham, S., & Scott, C., (1998). *A three domain model of teacher and school executive career satisfaction*". *Journal of Educational Administration*, 36(4), σελ. 362-378.

Doll, B. Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημι- ουργήσουμε ενοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Dorman, J. P., (2003). *Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis*". *Social Psychology of Education*, 6(2), σελ. 107- 127.

Dorman, J. P., Fraser, B. J., & McRobbie, C. J., (1997). *Relationship between school-level and classroom-level environments in secondary schools*. *Journal of Educational Administration*, 35(1), σελ. 74-91.

Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. *Thousands Oaks, CA: Sage*
Durlak, J. A. (1998). *Common risk and protective factors in successful prevention programs*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68 (4), 512-520.

Elias, M. J. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. *Association for Supervision and Curriculum Development*, 26, 1-164.
Retrieved December 16, 2002 from <http://www.ascd.org/readingroom/books/elias97.html>.

Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). *Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools*. *School Psychology Review*, 32, 303–319.

Emmerling, R. J., & Goleman, D (2003). Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. *Issue and Recent Development in Emotional Intelligence*,(1)

Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G. V. (2011). *Introduction to the special issue: Resilience in schools*. *Psychology in the Schools*, 48 (7), 649-651.

Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319-331.

Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E., (2009). "Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments". *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), σελ. 131-146.

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G., (2014). *Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes*. *Learning and Instruction*, 29, σελ. 1-9.

Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D., (2012). *Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction* , *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), σελ.27-42.

Fisher, D. L., Fraser, B. J., (1991). *School Climate and teacher professional development*". *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), σελ.17-32.

Fraser, B. J., (1989). *Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect*. *Journal of Curriculum studies*, 21(4), σελ. 307-327.

Frederickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: the broadening-and-build theory of positive emotion. *American Psychology*, 56(3), 218–226.

Freiberg, H. J., Templeton, S. M., & Helton, S.(2013). *Classroom Management: A Pathway to Improving School Climate in two British Secondary Schools*. *Advances in Research on Teaching*, 18, σελ. 203-225.

Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York, Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας* (Α. Παπασταύρου, & Τ. Ραΐση, Μετάφ.). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Goleman, D. (2000). *Leadership that gets results*. *Harvard Business Review*, March - April, pp:78-90.

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K., (2008). “*School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model*”. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), σελ.1349-1363.

Harvey, S. T., Bimler, D., Evans, I. M., Kirkland, J., & Pechtel, P. (2012). *Mapping the classroom emotional environment*. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), σελ. 628- 640.

Hatzichristou, C., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2010). *Promoting the well-being of school communities: A systemic approach*. In B. Doll, W. Phohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of Prevention Science*, (pp.255-274). New York: Routledge

Hayashi, A., & Ewert, A. (2006). Outdoor leaders' emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Experiential Education*, 28(3), 222-242.

Hayes N.(1994). *Empowering schools: Process and outcome considerations*, School Development Program Research Monograph. New Haven: Yale Child Study Center

Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιστημονική επιμέλεια έκδοσης: Χ. Χατζηγή-στου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional School Counselor*, 12, 76-84.

Ho, C. L., & Au, W. T., (2006). “*Teaching Satisfaction Scale Measuring Job Satisfaction of Teachers*”. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), σελ. 172- 185.

W. K. Hoy & C. G. Miskel (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: Random House, 126-170

Huang, S., & Fraser, B., (2009). “*Science teachers' perceptions of the school environment: gender differences*”. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(4), σελ. 404-420.

Huang, S. Y. L., & Waxman, H. C., (2009). *The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment*. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), σελ. 235-243.

J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.

James, C., & Vince, R. (2001). Developing the Leadership Capability of Headteachers. *Educational Management & Administration*, 29(3), 307-317.

Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K., (2007). *Teachers' Perceptions of School Climate A Validity Study of Scores From the Revised School Level Environment Questionnaire*. *Educational and psychological measurement*, 67(5), σελ. 833-844.

Jones, A. P., & James, L. R., (1979) *Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions*. *Organizational behavior and human performance*, 23(2), σελ. 201-250.

Jorde P.-Bloom (1988). Closing the Gap: An analysis of Teacher and Administrator Perceptions of Organizational Climate in the Early Childhood Setting. *Teaching and Teacher Education* 4,111-120

Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: the relationship between emotional intelligence leadership effectiveness, commitment and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1(3), 57–66.

Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2, 71–87.

Kafetsios, K., Nezlek, J. B., & Vassiou, A. (2011). A Multilevel Analysis of Relationships Between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(5), 1121–1144

Kafetsios, K., Maridaki-Kassotaki, A., Zammuner, V. L., Zampetakis, L. A., & Vouzas, F. (2009). Emotional intelligence abilities and traits in different career paths. *Journal of Career Assessment, 17*, 367–383.

Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A., (2008). *Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work.* Personality and Individual Differences, 44(3), σελ. 712-722.

Kaufhold, D., & Johnson, L.R. (2005). The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *Education, 125*(4), 615-626.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M., (2010). *Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress.* Journal of Educational Psychology, 102(3), σελ. 741.

Kolar, K. (2011). *Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research.* International Journal of Mental Health & Addiction, 9 (4), 421-433.

Koth, C. W., Bradshaw, C. P. and Leaf, P. J. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 1, 96–104.

Kowalski T. & U. Reitzug (1993). *Contemporary School Administration.* New York: Longman

Kremenitzer, J. P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: self-reflective journaling. *Early Childhood Education Journal, 33*(1), 3–9.

Kyriakou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: An International Review. *Educational Research, 29*, 146–52.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159–167

Kyriacou, C., (2001). *Teacher Stress: Directions for future research*. *Educational Review*, 53(1), σελ. 27-35.

LaRocque, M., (2008). *Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement*. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), σελ. 289- 305.

Lam, B. H., & Yan, H. F., (2011). *Beginning teachers' job satisfaction: the impact of school-based factors*. *Teacher Development*, 15(3) , σελ. 333-348.

Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D., (2011). *Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model*. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), σελ. 91-97.

Liu, X. S., (2012). *The influences of school climate and teacher compensation on teachers' turnover intention in China*. *Educational Psychology*, 32(5), σελ. 553-569.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future research*. *Child Development*, 71 (3), 543-562.

Luthar, S. S. (2006). *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (2nd edition, pp. 739-795). New York: Wiley.

Ma, X., & MacMillan, R. B., (1999). *Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction*. *The Journal of Educational Research*, 93, σελ. 39-47.

MacAulay, D. J., (1990). *Classroom environment: A literature review*. *Educational Psychology*, 10(3), σελ. 239-253.

Marlow, L., & Inman, D. (2002). Pro-social literacy? Are educators being prepared to teach social and emotional competence? Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Teachers of English, Atlanta, GA.

Martin, S. H., (2002). *The classroom environment and its effects on the practice of teachers*. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), σελ. 139-156.

Martinez-Pons, M. (2000). Emotional intelligence as a self-regulatory process: a social cognitive view. *Imagination, Cognition and Personality*, 19, p:331-350.

Masten, A. S. (1999). *Resilience comes of age: Reflections on the past and outlook for the next generation of research*. In M. D. Glantz, J. Johnson, & L. Huffman (Eds.). *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 282-296). New York: Plenum.

Masten, A. S. & Curtis, W. J. (2000). *Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development*. *Development and Psychopathology*, 12, 529-550. Masten, A. S.,

Masten, A. S. (2001). *Ordinary magic*. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.

Masten, A. S. & Reed, M-G. J. (2002). *Resilience in development* In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds) (pp. 74-88), *Handbook of positive psychology*. New York: NY. Oxford University Press.

Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). *Competence and resilience in development*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27.

Masten, A. S. (2011). *Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy*. *Development and Psychopathology*, 23,141-154. Masten, A. S. (2007). *Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises*. *Development and Psychopathology*, 19, 921-930.

Matthews, G., Deary, I. J., & Whiteman, M. C. (2003). *Personality traits* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & Sluyter, D. (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, pp: 3-31. New York, Perseus Book Group

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000a). Models of emotional intelligence. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000b). Test manual for the Mayer,

Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade S.G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59 , 507-536

McCaughtry, N., & Rovegno, I. (2003). Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 355–368

McRobbie, C. J., & Fraser, B. J., (1993). *Associations between student outcomes and psychosocial science environment*. *Journal of Educational Research*, 87,σελ. 78-85.

Moore, C. M., (2012) *The role of school environment in teacher dissatisfaction among US public school teachers*. *SAGE Open*, 2(1), σελ. 1-16.

Morrison, G. M., Brown, M., D’Incau, B., O’Farrell, S. L., & Furlong, M. J. (2006). *Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities*. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31. Olsson, C. A., Bond, L., Burns,

Moos, R. H., (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass,

Nikolaou, I. & Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and organisational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10, 327-42.

Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., & Roberts, J. E.,(2003). *Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review*. *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), σελ. 389-416.

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, *36*, 163–172

Perry, C., & Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education*, *10*, 443–454.

Perie, M., & Baker, D. P., (1997). *Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation. Statistical Analysis Report. National Center for Education Statistics, Washington,*

Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992), *Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. New Directions for Child and Adolescent Development*, *57*, 61–80.

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, *31*, 60 – 76.

Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, *37*, 700–707.

Ree, M.J., & Earles, J.A. (1992). Intelligence is the best predictor of job performance. *Current Directions in Psychological Science*, *1*, pp:86-94

Reddy, R., Rhodes, J., & Mulhall, P. (2003). *The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. Development and Psychopathology*, *15*, 119-138.

Reyes, J. A., Elias, M. J. (2011). *Fostering social-emotional resilience among Latino youth. Psychology in the Schools*, *48* (7), 723-737.

Robbins S. P., & Judge, T. A.(2011)., Οργανωσιακή συμπεριφορά (μτφ. Α. Πλατάκη). Αθήνα, Κριτική.

Ritner, N. & Ogawa, R. T. (1981). Organizational Leadership: The Case of the Superintendent. In: *Educational Administration Quarterly*, 17, 45-65.

Roueche, J. E. & Baker, G. A. (1986): Profiling excellence in America's schools. Virginia: The Amer Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and aloneN :Cooperative, competitive, and individualistic learning*, (5th ed.). New York: Allyn & Bacon. ican Association of School Administrators.

Roueche J. & G. Baker (1986). *Profiling excellence in America's schools*. Virginia: T he American Association of School Administrators, 22-29

Rowe, E. W., Sangwon, K., Baker, J. A., Kamphaus, R. W., Horne, A. M., (2010). “*Student personal perception of classroom climate: Exploratory and confirmatory factor analyses*. Educational and Psychological Measurement 70(4), σελ. 858-879.

Rutter, M. (2006). *Implications of resilience concepts for scientific understanding*. Annals of the New York Academy of Science, 1094, 1–12.

Rutter, M., & Maughan, B. (2002). *School effectiveness findings 1979-2002*. *Journal of School Psychology*, 40, 451-475. Wright, M.O., & Masten, A.S. (2005). Resilience processes in development: Fostering positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R.B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 17-37). New York: Springer.

Saiti, A. (2007), *Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality*. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 21(2), σελ. 8-32.

Salovey, P. Mayer, J.D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.).*The handbook of positive psychology* pp: 159-171. New York, Oxford University Press.

Schulz, J., (2013). *The impact of role conflict, role ambiguity and organizational climate on the job satisfaction of academic staff in research-intensive universities in the UK*. Higher Education Research & Development, 32(3), σελ. 1-15.

Schwartz, E., & Davis, A. S. (2006). Reactive attachment disorder: Implications for school readiness and school functioning. *Psychology in the Schools*, 43, 471–479.

Schyns, B., Veldhoven, M. Wood, S., (2009) *Organizational climate, relative psychological climate and job satisfaction*. Leadership & Organizational Development Journal, 30 (7), σελ. 649-663.

Sergiovanni, T. (1984): Leadership and excellence in schooling. In: *Educational Leadership*, 41 (5), 4-5.

Sergiovanni T.& R. Starratt (1993). *Supervision: a Redefinition* (5th edition). Singapore: McGraw-Hill

Sergiovanni T. & R. Starratt (1998). *Supervision: a Redefinition* (5th edition). Singapore: McGraw-Hill, 177

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S., (2011). *Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion*. Teaching and Teacher Education, 27(6), σελ. 1029- 1038.

Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.

Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education*. San Diego: Elsevier.

Taylor, D.L., & Tashakkori, A., (1995). *Decision participation and school climate as Predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy*. Journal of Experimental Education, 63(3), σελ. 217–231.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A., (2013). *A Review of School Climate Research*. Review of Educational Research, 83(3), σελ. 357-385.

Voris, B. C., (2011). *Teacher efficacy, job satisfaction, and alternative certification in early career special education teachers*. Unpublished Doctoral Dissertations. University of Kentucky.
http://159.uknowledge.uky.edu/gradschool_diss/159

Warwick, J., & Nettelbeck T.(2004). *Emotional intelligence is...?* Personality and Individual Differences,37, 1091-1100

Weiss, H. M., (2002). “Deconstructing job satisfaction Separating evaluations, beliefs and affective experiences”. Human Resource Management Review, 12, σελ. 173–194.

Woodruffe, C. (2001). Promotional intelligence. In Slaski, M. & Cartwright, S. (2003). Emotional intelligence training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health*, 19, pp:233-239.

Wong, C. S., & Law, S. K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274

Zedan, R., (2010). *New dimensions in the classroom climate*. Learning Environments Research, 13(1), 2010, σελ. 75-88.

Zembylas, M., & Papanastasiou, E., (2006). *Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus*. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 36(2), σελ. 229-247.

Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 355–367.

Παράρτημα:

Το παρόν ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας.
Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα μέρος από την εκπόνηση της πτυχιακής μου εργασίας. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσουμε τα κίνητρα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και πως αυτά συνδράμουν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας μονάχα σας παρακαλώ οι απαντήσεις να ναι όσο το δυνατόν ειλικρινέστερες για την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τους και της έρευνας.

ΦΥΛΟ:	1. Άνδρας <input type="checkbox"/>	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:	
	2. Γυναίκα <input type="checkbox"/>		
ΗΛΙΚΙΑ: (ετών)			
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:			
Άγαμος/η <input type="checkbox"/>	Έγγαμος/η <input type="checkbox"/>	Διαζευγμένος/η <input type="checkbox"/>	Χήρος/α <input type="checkbox"/>
ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:			
1. Παιδαγωγική Ακαδημία	<input type="checkbox"/>		
2. ΠΤΔΕ			
3. Τμήμα ΑΕΙ του εξωτερικού	<input type="checkbox"/>		
4. Άλλο:			
ΆΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:			

1. Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)

2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

3. Διδακτορικό Δίπλωμα

4. Σεμινάρια Π.Ε.Κ.

5. Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα

6. Χειρισμός ηλεκτρονικού υπολογιστή

7. Άλλο:

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

1. 0-10 έτη 2. 11+ έτη

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: (αριθμός μαθητών)

ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1. Αστική 2. Ημιαστική 3. Αγροτική

A) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το κλίμα στο σχολείο σας. Επιλέξτε ό,τι ανταποκρίνεται καλύτερα στις δικές σας αντιλήψεις.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνεργασία μεταξύ τους.					
2. Οι περισσότεροι μαθητές φέρονται με σωστό τρόπο και με σεβασμό στους εκπαιδευτικούς.					
3. Ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός δεν είναι προσιτός.					
4. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να συμμετάσχουν στη λήψη των αποφάσεων.					
5. Δοκιμάζονται πάντα νέες και διαφορετικές ιδέες.					
6. Υπάρχει καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.					
7. Οι περισσότεροι μαθητές βοηθούν και συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς.					
8. Η σχολική βιβλιοθήκη έχει ικανοποιητικό υλικό και πόρους.					
9. Οι αποφάσεις του σχολείου παίρνονται από το διευθυντή.					
10. Σπάνια εφαρμόζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας.					
11. Έχω ευκαιρίες να δουλέψω με τους άλλους εκπαιδευτικούς.					
12. Οι μαθητές συμπεριφέρονται καλά σε αυτό το σχολείο.					
13. Ο τηλεοπτικός εξοπλισμός, οι					

κασέτες, οι ταινίες είναι άμεσα διαθέσιμα.					
14. Έχω ελάχιστα να πω για τη λειτουργία του σχολείου.					
15. Είμαστε πρόθυμοι να δοκιμάσουμε νέες μεθόδους διδασκαλίας στο σχολείο μας.					
16. Σπάνια συζητώ τις ατομικές ανάγκες των μαθητών με άλλους εκπαιδευτικούς.					
17. Οι περισσότεροι μαθητές έχουν κίνητρα μάθησης.					
18. Ο εξοπλισμός κι οι πόροι δεν είναι επαρκείς.					
19. Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο είναι καινοτόμοι.					
20. Οι οδηγίες στην τάξη διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς.					
21. Στο σχολείο μου δεν δίνεται έμφαση στη συνεργασία.					

B) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τις δυνατότητες τις οποίες θεωρείτε πως έχετε στη διδασκαλία. Απαντήστε επιλέγοντας τη συχνότητα με την οποία θεωρείτε πως μπορείτε να κάνετε τα παρακάτω.

	Σχεδόν τίποτα	Λίγα	Αρκετά	Πολλά	Πάρα Πολλά
1. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ελέγξετε μία διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη;	1	2	3	4	5
2. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να οδηγήσετε τους μαθητές να ακολουθήσουν τους κανονισμούς της τάξης;	1	2	3	4	5
3. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ηρεμήσετε έναν μαθητή που είναι θορυβώδης και διαταράσσει την τάξη;	1	2	3	4	5
4. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης σε κάθε ομάδα μαθητών σας;	1	2	3	4	5
5. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να					

χρησιμοποιήσετε ποικιλία από στρατηγικές αξιολόγησης;	1	2	3	4	5
6. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να προετοιμάσετε εναλλακτική επεξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές μπερδεύονται;	1	2	3	4	5
7. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να διατυπώσετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές σας;	1	2	3	4	5
8. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη σας;	1	2	3	4	5
9. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να κάνετε τους μαθητές σας να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5
10. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε τους μαθητές σας να εκτιμήσουν τη μάθηση;	1	2	3	4	5
11. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να κινητοποιήσετε μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον στις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5
12. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να συνδράμετε τις οικογένειες να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	1	2	3	4	5

Γ) Κυκλώστε ό,τι ανταποκρίνεται καλύτερα στις δικές σας αντιλήψεις.

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
<u>Στο αντικείμενο της δουλειάς μου...</u>					
1. Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν φαίνεται ότι είμαι ο/η καλύτερος/η καθηγητής/τρια από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
2. Αρχή μου είναι να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να με κοροϊδέψουν για τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
3. Στόχος μου είναι να αναπτύσω συνεχώς τις ικανότητές μου ως καθηγητής/τρια.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
4. Σκοπεύω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο για να μαθαίνω νέα πράγματα γι' αυτά που διδάσκω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
5. Θα συνεχίσω να αποφεύγω ασκήσεις που μπορεί να φανώ ανίκανος/η	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
6. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα στο αντικείμενο που διδάσκω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
7. Αρχή μου είναι να είμαι ο/η καλύτερος/η καθηγητής/τρια από τους άλλους.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
8. Τους/τις συναδέλφους μου πάντα θα προσπαθώ να τους/τις ξεπερνώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

9. Μ' αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα στο αντικείμενο που διδάσκω, όσο δύσκολα και αν είναι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
10. Είναι σημαντικό για τη ζωή μου να τα καταφέρνω καλύτερα ως καθηγητής /τρια από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
11. Θέλω να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να φανώ ανίκανος/η	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
12. Νιώθω ανακούφιση όταν αποφεύγω να διδάξω κάτι που μπορεί να φανόμουν ανίκανος/η	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Δ) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά. Σημειώστε με ένα κύκλο τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεστε.

		Διαφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Απόλυτα
1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
2	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
4	Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
6	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
7	Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
8	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
9	Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
10	Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
11	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
12	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
13	Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7	

	μου	
15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7
16	Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου	1.....2.....3.....4.....5.....6.....7

Ε) Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν την ψυχική σας ανθεκτικότητα. Σημειώστε το βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεστε.

(1=διαφωνώ απόλυτα -7=συμφωνώ απόλυτα)

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|
| 1. Όταν κάνω σχέδια, τα πετυχαίνω | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, συνήθως τα καταφέρνω | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Είμαι ικανός/ή να στηρίζομαι περισσότερο στον εαυτό μου παρά στους άλλους | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Είναι σημαντικό για μένα να έχω ενδιαφέροντα | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Μπορώ να μείνω μόνος/η αν χρειαστεί | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Είμαι περήφανος/η που έχω πετύχει πράγματα στη ζωή μου | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> |
| 7. Παίρνω συνήθως τα πράγματα αβίαστα | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Τα έχω βρει με τον εαυτό μου | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Νομίζω ότι μπορώ να διαχειρίζομαι πολλά πράγματα συγχρόνως | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Είμαι αποφασιστικός/ή | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Σπάνια αναρωτιέμαι ποιο είναι το νόημα όλων | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

αυτών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	6	7
12. Παίρνω τα πράγματα όπως έρχονται	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	6	7
13. Μπορώ να ξεπεράσω τις δύσκολες στιγμές, γιατί έχω βιώσει δυσκολίες στο παρελθόν	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	6	7
14. Έχω αυτοπειθαρχία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	6	7
15. Έχω ενδιαφέροντα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	6	7
16. Συνήθως μπορώ να βρω πράγματα που με κάνουν να γελάω	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	6	7
17. Η αυτοπεποίθησή μου με βοηθάει να ξεπερνάω τις δυσκολίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	6	7
18. Σε κατάσταση κινδύνου είμαι αυτός/ή που οι άλλοι μπορούν να βασίζονται πάνω του/της	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	6	7
19. Συνήθως μπορώ να δω μια κατάσταση από πολλές οπτικές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	6	7
20. Μερικές φορές κάνω πράγματα είτε το θέλω είτε όχι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	6	7
21. Η ζωή μου έχει νόημα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	6	7
22. Δεν τα καταφέρνω με πράγματα που είμαι ανήμπορος/η να κάνω	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	6	7
23. Όταν βρίσκομαι σε μια δύσκολη κατάσταση, μπορώ εύκολα να την ξεπεράσω	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	6	7
24. Έχω αρκετή ενέργεια να κάνω αυτά που πρέπει	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	1	2	3	4	5	6	7
25. Δεν με πειράζει, αν κάποιος άνθρωπος δεν με συμπαθούν	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

