Τμήμα Επιστημών Αγωγής-Πανεπιστήμιο Κύπρου

# Η ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Διδακτορική Διατριβή

Από τον Λεύκιο Νεοφύτου

2009

Λεύκιος Νεοφύτου

Λεύκιος Νεοφύτου

ISBN 978-9963-671-85-4

© 2009

Λεύκιος Νεοφύτου

Η ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ
Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ
ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή παρουσιάστηκε δημόσια ενώπιων πενταμελούς εξεταστικής επιτροπής και εγκρίθηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2008.

Τα Μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής

| | |
|---|---|
| Λεωνίδας Κυριακίδης | Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Πρόεδρος) |
| Μαίρη Ιωαννίδου Κουτσελίνη | Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Επιβλέπουσα) |
| Ειρήνη- Άννα Διακίδου | Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος) |
| Μαρία Ηλιοφώτου Μένον | Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος) |
| Ιωάννης Κατσίλλης | Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών (Μέλος) |

Η Συμβουλευτική Επιτροπή

…….. ……

Μαίρη Ιωαννίδου Κουτσελίνη Λεωνίδας Κυριακίδης

…….

Ειρήνη- Άννα Διακίδου

Λεύκιος Λεοντίου

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της διατριβής αυτής δε θα ήταν κατορθωτή χωρίς τη συμβολή πολλών άλλων ατόμων.

Θα ήθελα πρώτα να ευχαριστήσω την Ερευνητική μου Σύμβουλο, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, Μαίρη Ιωαννίδου Κουτσελίνη για τη βοήθεια και υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη την πορεία της εκπόνησης της διατριβής μου, τόσο στο ερευνητικό όσο και στο συγγραφικό στάδιο. Τα καίρια της σχόλια και η καθοδήγηση της διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στο έργο μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω και στον Πρόεδρο της Εξεταστικής Επιτροπής, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, Λεωνίδα Κυριακίδη για τη βοήθεια που μου παρείχε για τη συγκέντρωση ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων. Η σημαντική του εμπειρία στα θέματα Εκπαιδευτικής Έρευνας και Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας σε συνδυασμό με την υπομονή και την ειλικρινή του διάθεση για παροχή βοήθειας όποτε του το ζητούσα ήταν για μένα σημαντικά στηρίγματα που χωρίς αυτά δε θα ήταν ίσως κατορθωτή η ολοκλήρωση του έργου αυτού.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω το τρίτο μέλος της Επιτροπής Καθοδήγησης μου, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου, Ειρήνη Άννα Διακίδου, για τις όλες τις πολύτιμες συμβουλές της ειδικότερα σε θέματα που αφορούσαν το κομμάτι της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Ευχαριστώ επίσης την Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, Μαρία Ηλιοφώτου Μένον και τον Ιωάννη Κατσίλλη, Καθηγητή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών για την συμμετοχή στην επιτροπή αξιολόγησης της διατριβής μου και για τα βοηθητικά σχόλια δια των οποίων έγινε κατορθωτή η μορφοποίηση του τελικού κειμένου.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Καθηγητή στο Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κύπρου και Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Ανδρέα Δημητρίου, για την στήριξη που μου παρείχε στα πρώτα στάδια της συγγραφής της διατριβής, ως μέλος της Επιτροπής Καθοδήγησης, την οποία όμως και υποχρεώθηκε να εγκαταλείψει λόγω της υπουργοποίησής του.

Επιπλέον ευχαριστώ τον Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου για την παροχή άδειας για τη διεξαγωγή της έρευνάς μου καθώς επίσης και όλους τους ανώνυμους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας.

Ευχαριστώ επίσης το συνάδελφο Ανδρέα Τσολάκη για τη βοήθεια που μου παρείχε στη χορήγηση των ερωτηματολογίων της έρευνας, καθώς επίσης τους φίλους Παναγιώτη Λουκά, Άντρη Λοϊζίδου και Μαρία Ρούσου για τη συνεισφορά τους στην μετάφραση στα ελληνικά των αγγλικών δοκιμίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου, τους γονείς μου Ανδρέα και Θεοδώρα, τη σύζυγό μου Μαρία και τα δύο μου παιδιά Ανδρέα και Λεωνίδα για την ηθική τους υποστήριξη.

Λεύκιος Νεοφύτου

Περίληψη

Με δεδομένες τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, η έρευνα για την εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων και την αποτελεσματικότητά τους, καθώς και η έρευνα για την αποτελεσματικότητα ειδικότερα, βρίσκεται σε συνεχή αναζήτηση μεθόδων και εργαλείων που θα επιτρέψει στα εκπαιδευτικά συστήματα να βελτιώσουν την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητά τους. Κλειδί της επιτυχίας σε οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης είναι ο παράγοντας εκπαιδευτικός. Η παρούσα έρευνα, εντασσόμενη μέσα στο πνεύμα αυτό, επιχειρεί να διευρύνει την ερμηνευτική ικανότητα των υφιστάμενων μοντέλων για την εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα εξετάζοντας, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, την επίδραση που οι παράγοντες της Προσωπικής Θεωρίας και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης έχουν στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Η έρευνα αυτή, επιχειρεί να υπερβεί τον υποκειμενισμό που χαρακτηρίζει προηγούμενες έρευνες που ασχολήθηκαν με τη σχέση συναισθημάτων, Προσωπικής Θεωρίας (ΠΘ) και διδασκαλίας με την υιοθέτηση της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) η οποία επιτρέπει την καθιέρωση κοινών ερμηνευτικών εργαλείων για τα συναισθήματα καθώς και τρόπους μέτρησης. Επιπλέον, η έρευνα αυτή προσεγγίζει την Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μέσω της Ποιότητας. Η έννοια της Ποιότητας δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης σε καμία από τις έρευνες που επιχείρησαν να συνδέσουν την ΣΝ και την ΠΘ με την διδασκαλία. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από προηγούμενες έρευνες, θεωρούν την Αποτελεσματικότητα ως μια αυτοτελή έννοια. Η Αποτελεσματικότητα όμως κάθε άλλο παρά αυτοτελής είναι. Η βελτίωση στην επίδοση των μαθητών πάντα διαμεσολαβείται από συγκεκριμένες διαδικασίες οι οποίες και στο επίπεδο της τάξης αφορούν την Ποιότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού.

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την έννοια της Ποιότητας και της Αποτελεσματικότητας διά μέσου ενός μοντέλου που μπορεί να παράσχει τεκμηριωμένη πληροφόρηση καθώς συνοδεύεται από ξεκάθαρες περιγραφές και τρόπους μέτρησης των δύο αυτών εννοιών. Το μοντέλο αυτό είναι το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) των Kyriakides και Creemers (Creemers & Kyriakides, 2006· Kyriakides & Creemers, 2006a· 2006b). Με βάση λοιπόν τις δυνατότητες που μας παρέχει το ΔΜΕΑ η παρούσα έρευνα επιχειρεί να περιγράψει την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα χρησιμοποιώντας αντικειμενικά κριτήρια, κάτι που συχνά απουσιάζει από άλλες έρευνες οι οποίες αξιολογούν τις δύο αυτές έννοιες στη βάση των προσωπικών εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών.

Δεύκιος Νεοφύτου

Η συγκέντρωση των δεδομένων της έρευνάς μας έγινε τον Μάιο και Ιούνιο του 2007. Στην έρευνά μας συμμετείχαν 82 εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, οι οποίοι δίδασκαν στην Ε΄ και Στ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Η ΣΝ, προσεγγίστηκε διαμέσου των δύο κυρίαρχων θεωρητικών μοντέλων: το μοντέλο της ΣΝ ως ικανότητας (ΣΝι) των Mayer & Salovey (1997) και το μοντέλο του Bar-On (1997) που εντάσσεται στην κατηγορία των μοντέλων που θεωρούν ότι η ΣΝ είναι συνδυασμός χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (ΣΝχ).

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι εκ των δύο μοντέλων για τη ΣΝ, μόνο η ΣΝχ ασκεί επίδραση στην Ποιότητα της Διδασκαλίας. Η επίδραση αυτή παρατηρείται μόνο σε σχέση με δύο από τους παράγοντες/διαστάσεις του μοντέλου του Bar-On (1997): την *Προσαρμοστικότητα* (0.21) και την *Γενική Διάθεση* (0.06). Σε σχέση με την Προσωπική Θεωρία, η επίδραση στην Ποιότητα της Διδασκαλίας καταγράφηκε σε σχέση με δύο παράγοντες που σχετίζονται με τη σημασία που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σε συγκεκριμένες διαστάσεις του έργου τους. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν αποκλειστικά το επίπεδο της τάξης. Ο πρώτος παράγοντας αφορά στα *Άμεσα Διδακτικά Καθήκοντα* (0.09) και ο δεύτερος την *Αξιολόγηση του Μαθητή* (0.10).

Σε σχέση με την Αποτελεσματικότητα δεν παρατηρήθηκαν άμεσες επιδράσεις. Οι επιδράσεις που οι πιο πάνω παράγοντες παρουσίασαν στην Αποτελεσματικότητα ήταν έμμεσες και παρατηρήθηκαν διαμέσου της Ποιότητας. Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ Π.Θ και ΣΝ.

Λεύκιος Λεωργίου

Abstract

Researchers in the area of education are constantly searching for tools and methods to enhance quality and improve effectiveness. This study reflects the aforementioned venture and attempts to extend the interpretive ability of existing models of Educational Effectiveness by examining the effect that the factors of *Teachers' Personal Theory* and teachers' *Emotional Intelligence (EI)* have on the *Quality* and *Effectiveness* of teaching.

This study examines Effectiveness in teaching through the notion of Quality. Despite the fact that numerous studies examined the relation between Educational Effectiveness and Emotional Intelligence (EI), no study, so far, investigated what intervenes between these two variables. Effectiveness is defined as the contribution of the teacher in improving his/her students' academic performance. It is therefore measured through standardized tests administered at the beginning and the end of a specific period. The basic assumption in our study is that we cannot fully comprehend effectiveness unless we examine what a teacher does in a classroom in order to improve students' aptitude and performance. Therefore we need to investigate the quality of teachers' behavior in terms of specific scientific pedagogical knowledge.

For assessing Quality and Effectiveness in teaching, the Dynamic Model of Educational Effectiveness-DMEE- (Creemers & Kyriakides, 2006· Kyriakides & Creemers, 2006a· 2006b) was selected, because it provides a concise and multilevel theoretical foundation along with reliable instruments for data collection. This study attempts to extend the interpretive ability of the DMEE by examining if the variables of Emotional Intelligence and Teachers Personal Theory can be included in the model and provide additional explanation of the variation in Quality and Effectiveness of teaching.

Previous studies that tried to examine the relation between Emotions, Personal Theory and Teaching, failed to establish a solid theoretical corpus upon which practice could be developed. The main reason for this limitation was the fact that the employed methodological designs were in most cases qualitative lacking the ability to generalize their results. Moreover, the hetereogeneity of concepts and definitions about emotions, prevented the deduction of comparable and transferable conclusions. Therefore, in this study, the notion of Emotional Intelligence was selected over the notion of Emotions due to the fact that the former is associated with specific models and instruments that can provide empirical verification of its theoretical base.

Despite the aforementioned advantage that Emotional Intelligence has over Emotions, there is still no consensus among scholars about the definition and measurement of the notion. In an effort to overcome this shortcoming, the two dominant models of Emotional Intelligence were used in this study: The Bar-On (1997) trait (or mixed) model of Emotional Intelligence (which considers EI as a combination of different personality traits) and the Mayer & Salovey model (1997) which defines EI as an ability not depended from other personality traits.

Participants of the study were 82 teachers of the 5$^{th}$ and 6$^{th}$ grade of public elementary schools in Cyprus in the school year 2006-2007.

Results indicated that only Emotional Intelligence as defined by the Bar-On (1997) model has a direct effect on the Quality of Teaching. The effect is not however attributed to the total model of Emotional Intelligence but only to the subscales of *Adaptability* and *General Mood*. Adaptability has the strongest effect (0.21) on Quality of Teaching, while the effect of General Mood is much weaker (0.06). Concerning Teachers' Personal Theory, only two factors related to teachers' beliefs about the importance of specific duties of their job was found to affect Quality. These factors were *Direct Teaching Duties* and *Students' Assessment*. Each of these two factors could explain 1% of the variance in Quality of Teaching.

No direct effect was observed on the Effectiveness of teaching. All the aforementioned factors had an indirect effect on Effectiveness that was mediated by the Quality of Teaching. Moreover no correlation was found between Teachers' Personal Theory and Emotional Intelligence.

Λεύκιος Νεοφύτου

Πίνακας Περιεχομένων:


Σελίδα

**Κεφάλαιο 1: Το Πρόβλημα**…… 1-14

Εισαγωγή…… 1

Διατύπωση του Προβλήματος…… 3

Σκοπός της Έρευνας-Ερευνητικά Ερωτήματα……... 7

Αναγκαιότητα-Σπουδαιότητα της Έρευνας……... 10

Οριοθέτηση του προβλήματος……... 14

**Κεφάλαιο 2: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας**…… 15-88

Εισαγωγή…… 15

Θεωρητικό Πλαίσιο…… 15

Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα…….. 18

*Ιστορία και Εξέλιξη του χώρου*…… 18

*Το Δυναμικό Μοντέλο για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα* … 25

Προσωπική Θεωρία των Δασκάλων…….. 30

*Εισαγωγή- Ερμηνεία-Σημασία*…… 30

*Προσωπική θεωρία-αναλύοντας τα επιμέρους συστατικά αντιλήψεις-πεποιθήσεις-στάσεις*…… 32

*Προσωπική θεωρία και φιλοσοφία*…… 38

*Σχέση Προσωπικής Θεωρίας Διδακτικής Πράξης Αποτελεσματικότητας*…… 41

*Κατάρτιση εκπαιδευτικών και Προσωπική Θεωρία*…… 43

*Συναισθήματα και Προσωπική Θεωρία*…… 45

*Τα συναισθήματα στη διδασκαλία*…… 47

Προς την καθιέρωση μιας εννοιολογικής κατασκευής που μπορεί να καθοδηγήσει την πράξη: Συναισθήματα και Συναισθηματική Νοημοσύνη…… 49

Πρώιμη Ενασχόληση για τη ΣΝ…… 50

*Αντίδραση στον Μονοσήμαντο Ορισμό για τη Νοημοσύνη*…… 51

*Κοινωνική Νοημοσύνη*…… 53

*Νευρολογικές βάσεις ανάδυσης*…… 55

*Σύγχρονοι τρέχοντες ορισμοί και μοντέλα για τη ΣΝ*…… 57

*Πρακτικές Εφαρμογές της ΣΝ*…… 68


Λεύκιος Νεοφύτου

*Συμπεράσματα*..... 80

Αποτελεσματικότητα του Εκπαιδευτικού και Συναισθηματική Νοημοσύνη..... 81

**Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία**..... 89-117

Εισαγωγή..... 89

Επιλογή είδους έρευνας και μεθόδων συλλογής δεδομένων..... 89

Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας..... 92

Μεταβλητές και μέσα συλλογής δεδομένων..... 94

*Εξαρτημένη μεταβλητή 1: Αποτελεσματικότητα Διδασκαλίας*..... 94

*Εξαρτημένη μεταβλητή 2: Ποιότητα διδασκαλίας*..... 95

*Ανεξάρτητη μεταβλητή 1: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ως ικανότητα)*..... 96

*Ανεξάρτητη μεταβλητή 2: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη(ως χαρακτηριστικό)* ..... 104

*Ανεξάρτητη Μεταβλητή 3: Προσωπική Θεωρία του Εκπαιδευτικού* 110

.

Στάδια και φάσεις διεξαγωγής της έρευνας ..... 111

Στατιστικές τεχνικές..... 113

Περιορισμοί Μεθοδολογίας..... 115

**Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα**..... 118-143

Εισαγωγή..... 118

Διαδικασία Εξαγωγής Παραγόντων/ Εγκυροποίησης Οργάνων... 118

*Εξαγωγή Παραγόντων από το MSCEIT*..... 118

*Ανάλυση για την εγκυροποίηση και εξαγωγή παραγόντων EQ-i*..... 119

*Εξαγωγή παραγόντων από ερωτηματολόγιο για Προσωπική Θεωρία Εκπαιδευτικών*..... 134

Το τελικό μοντέλο. Η σχέση μεταξύ ΣΝ, Προσωπικής Θεωρίας, Ποιότητας και Αποτελεσματικότητας στη Διδασκαλία..... 137

**Κεφάλαιο 5: Συζήτηση αποτελεσμάτων, συμπεράσματα και εισηγήσεις**..... 144-168

Εισαγωγή..... 144

Σύνοψη προηγούμενων κεφαλαίων..... 144

Συζήτηση και ερμηνεία των Αποτελεσμάτων..... 147

Λεύκιος Νεοφύτου

*Συναισθηματική Νοημοσύνη και Προσωπική Θεωρία*…… 147

*Προσωπική Θεωρία, Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα Διδασκαλίας*…… 149

*Συναισθηματική Νοημοσύνη Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα Διδασκαλίας*…… 152

Προεκτάσεις των αποτελεσμάτων…… 159

**Βιβλιογραφία**…….... 169-195

**Παραρτήματα**……..... 196-221

Παράρτημα 1: Πίνακες Συσχετίσεων των οργάνων μέτρησης της ΣΝ…… 197

*Πίνακας Π1.1: Συσχετίσεις, μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις μεταξύ συναίνεσης του γενικού δείγματος στάθμισης του MSCEIT(N=5000) και του δικού μας δείγματος(N=300)*…… 198

*Πίνακας Π1.2: Μέσοι όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων του MSCEIT και EQ-i*…….. 199

Παράρτημα 2: Παραγοντικοί πίνακες του EQ-i…… 200

*Παραγοντικός Πίνακας Π2.1: Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα* ***Συναισθηματική Αυτεπίγνωση*** *του EQ-i*…….. 201

*Παραγοντικός Πίνακας Π2.2: Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα* ***Διεκδικητικότητα*** *του EQ-i*…….. 201

*Παραγοντικός Πίνακας Π2.3: Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα* ***Αυτοαποδοχή*** *του EQ-i*…….. 202

*Παραγοντικός Πίνακας Π2.4. Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα* ***Αυτοπραγμάτωση*** *του EQ-i*…… 202

*Παραγοντικός Πίνακας Π2.5: Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα* ***Ανεξαρτησία*** *του EQ-i****…***…… 203

*Παραγοντικός Πίνακας Π2.6: Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα* ***Ενσυναίσθηση*** *του EQ-i****…***…….. 203

*Παραγοντικός Πίνακας Π2.7: Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα* ***Διαπροσωπικές σχέσεις*** *του EQ-i*…… 204

*Παραγοντικός Πίνακας Π2.8: Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα* ***Κοινωνική Υπευθυνότητα Α*** *του EQ-i*…….. 204

*Παραγοντικός Πίνακας Π2.9: Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα* ***Κοινωνική Υπευθυνότητα Β*** *του EQ-i*…….. 205

*Παραγοντικός Πίνακας Π2.10: Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα* ***Ικανότητα Επίλυση Προβλημάτων*** *του EQ-i*…… 205

*Παραγοντικός Πίνακας Π2.11: Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα* ***Έλεγχος Πραγματικότητας Α΄*** *του EQ-i*…… 206

*Παραγοντικός Πίνακας Π2.12: Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα* ***Έλεγχος Πραγματικότητας Β*** *του EQ-i*…….. 206

*Παραγοντικός Πίνακας Π2.13. Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα* ***Ευελιξία*** *του EQ-i.* …….. 207

Λεύκιος Νεοφύτου

*Παραγοντικός Πίνακας Π2.14: Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα **Αντοχή στο Στρες** του EQ-i.* ..... 207
*Παραγοντικός Πίνακας Π2.15: Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα **Έλεγχος παρορμήσεων** του EQ-i.* ..... 208
*Παραγοντικός Πίνακας Π2.16: Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα **Ευτυχία** του EQ-i.* ..... 208
*Παραγοντικός Πίνακας Π2.17: Φορτίσεις, ιδιοτιμή και ποσοστά των παραγόντων για την κλίμακα **Αισιοδοξία** του EQ-i.* ..... 209
*Πίνακας Π2.18: Προτεινόμενη παραγοντική δομή και δομή που προκύπτει από τα δεδομένα μας*..... 210

Παράρτημα 3: Το τελικό μοντέλο με περαιτέρω ανάλυση της Ποιότητας της διδασκαλίας στις διαστάσεις που την αποτελούν. ..... 211
*Διάγραμμα Π3.1: Συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ των παραγόντων για τη ΣΝχ, την Προσωπική Θεωρία και επιδράσεις στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα στη Διδασκαλία στο επίπεδο του δασκάλου και του μαθητή με περαιτέρω ανάλυση της Ποιότητας Διδασκαλίας στις διαστάσεις που την αποτελούν σύμφωνα με το ΔΜΕΑ*..... 212

Παράρτημα 4:Συνοδευτική Επιστολή και Έντυπα εξασφάλισης άδειας διεξαγωγής έρευνας και χρήσης οργάνων για τη μέτρηση της ΣΝ..... 213
*Επιστολή προς τους συμμετέχοντες της έρευνας*..... 214
*Παραχώρηση άδειας από Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου*..... 215
*Άδεια χρήσης του MSCEIT από MHS*..... 216
*Άδεια χρήσης του EQ-i από MHS.* ..... 217

Παράρτημα 5: Όργανα συλλογής δεδομένων..... 218
*Ερωτηματολόγιο για Πεποιθήσεις και Θεωρίες των Εκπαιδευτικών*..... 219

Λεύκιος Παπαδούρης

Διαγράμματα


| | | Σελίδα |
|---|---|---|
| 1 | Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας……. | 16 |
| 2 | Η ένταξη των θεωρητικών μοντέλων για τη ΣΝ στο σύστημα της προσωπικότητας…… | 60 |
| 3 | Παραγοντικό Μοντέλο δευτέρας τάξης με παραγοντικές φορτίσεις για την κλίμακα Ενδοπροσωπικοί Παράγοντες…… | 124 |
| 4 | Παραγοντικό Μοντέλο δευτέρας τάξης με παραγοντικές φορτίσεις για την κλίμακα Διαπροσωπικοί Παράγοντες…….. | 127 |
| 5 | Παραγοντικό Μοντέλο δευτέρας τάξης με παραγοντικές φορτίσεις για την κλίμακα Παράγοντες Προσαρμοστικότητας…… | 130 |
| 6 | Παραγοντικό Μοντέλο δευτέρας τάξης με παραγοντικές φορτίσεις για την κλίμακα Διαχείριση του Στρες……. | 131 |
| 7 | Παραγοντικό Μοντέλο δευτέρας τάξης με παραγοντικές φορτίσεις για την κλίμακα Γενική Διάθεση…….. | 133 |
| 8 | Το τελικό μας μοντέλο. Συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ των παραγόντων για τη ΣΝ, την Προσωπική Θεωρία και επιδράσεις τους στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα στη Διδασκαλία στο επίπεδο του δασκάλου και του μαθητή…… | 138 |


Πίνακες


| | | Σελίδα |
|---|---|---|
| 1 | Τα αντιθετικά Παραδείγματα Προοδευτισμού-Συντηρητισμού... | 41 |
| 2 | Μικτά Μοντέλα και Μοντέλα ικανοτήτων……... | 64 |
| 3 | Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων…… | 93 |
| 4 | Ανάλυση των κλιμάκων του MSCEIT σε περιοχές και κλάδους, ενότητες και έργα…….. | 97 |
| 5 | Δείκτες καταλληλότητας για τρία μοντέλα του MSCEIT…… | 103 |
| 6 | Στάδια διαδικασίας εκπόνησης της έρευνας…… | 112 |
| 7 | Φορτίσεις, ιδιοτιμή, και ποσοστά για τους τέσσερις παράγοντες που προέκυψαν για το Β΄ Μέρος του ερωτηματολογίου *Πεποιθήσεις για τη Διδασκαλία Μάθηση*…… | 135 |
| 8 | Φορτίσεις, ιδιοτιμή, και ποσοστά για τους τέσσερις παράγοντες που προέκυψαν για το Γ΄Μέρος του *ερωτηματολογίου Απόψεις αναφορικά με τη σημαντικότητα συγκεκριμένων έργων για την Αποτελεσματικότητα του ρόλου του δασκάλου*…… | 136 |


Λεύκος Νεοφύτου

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

## Εισαγωγή

Είναι πλέον ευρέως αποδεκτό ότι τα συναισθήματα αποτελούν μια σημαντική παράμετρο η οποία καθορίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά. Εντούτοις η έρευνα γύρω από τα συναισθήματα δεν έχει να επιδείξει στοιχεία αντίστοιχα της καθομολογούμενης σημασίας τους. Τα συναισθήματα ήταν μια περιοχή την οποία οι επιστήμονες είτε απαξίωναν είτε αδυνατούσαν να διερευνήσουν. Τα τελευταία όμως είκοσι περίπου χρόνια η επιστημονική έρευνα έχει ξεκινήσει να επιδεικνύει αυξημένο ενδιαφέρον προς την κατεύθυνση αυτή. Μια σημαντική μερίδα επιστημόνων από διάφορους κλάδους έχει ξεκινήσει να ασχολείται σοβαρά με την παραμελημένη αυτή περιοχή. Έρευνες κυρίως από ψυχολόγους έχουν αποτελέσει το έναυσμα για τη διάχυση της μελέτης των συναισθημάτων σε ποικίλες επιστήμες, μεταξύ αυτών και η παιδαγωγική. Νέοι όροι και ερευνητικά εργαλεία έχουν δημιουργηθεί στην προσπάθεια να χαρτογραφηθεί και να ερμηνευτεί ο ρόλος των συναισθημάτων στην ανθρώπινη ζωή. Μέσα από αυτό το πνεύμα προέκυψε και ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη.

Στην εκπαίδευση η ενασχόληση με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) έχει να επιδείξει παρεμβατικά προγράμματα για την συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών. Έρευνες διεξάγονται επίσης για να διαπιστωθεί ο ρόλος τον οποίο η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών έχει στη διδασκαλία τους και το κλίμα στην τάξη. Η παρούσα έρευνα εντάσσεται μέσα στο πεδίο αυτό και επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η ΣΝ επηρεάζει την Αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην τάξη και την Ποιότητα της διδασκαλίας του. Παρά το γεγονός ότι η Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ) παρουσιάζει μία άνθηση κατά τα τελευταία χρόνια, εξακολουθεί να παρουσιάζει σημαντικές ελλείψεις οι οποίες την καθιστούν ανεπαρκή στο να μπορέσει να οδηγηθεί στην ανάπτυξη ενός θεωρητικού μοντέλου που να μπορεί να παράσχει τις κατευθύνσεις εκείνες για διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Οι Kyriakides και Creemers (Creemers & Kyriakides, 2006· Kyriakides & Creemers,2006a, 2006b) προτείνουν ένα Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) το οποίο προσπαθεί να υπερβεί τις αδυναμίες αυτές. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να επεκτείνει το ΔΜΕΑ εξετάζοντας τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και συγκεκριμένα κατά πόσο η Συναισθηματική του Νοημοσύνη επηρεάζει και καθορίζει την Ποιότητα της διδασκαλίας του στην τάξη όπως αυτή εκφράζεται από συγκεκριμένη διδακτική συμπεριφορά και συνδέεται με την Αποτελεσματικότητα του, την ικανότητα δηλαδή να επηρεάζει αυξητικά την επίδοση των μαθητών του.

Στην προσπάθεια μας όμως να καθορίσουμε τις έννοιες της Ποιότητας και Αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι όσο ελκυστικές και αν φαίνονται προσεγγίσεις οι οποίες εδράζονται σε μια θετικιστική προσέγγιση, και όσο έγκυρες και αξιόπιστες οι προσεγγίσεις αυτές παρουσιάζονται να είναι, εντούτοις η διατύπωση μιας ενιαίας εκπαιδευτικής θεωρίας διαμορφωμένης κατά θετικιστικά πρότυπα εξακολουθεί να παραμένει ένα έωλο εγχείρημα. Με δεδομένη την αποδοχή της ύπαρξης γκρίζων ζωνών στην ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και στις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στα πολλαπλά επίπεδα υλοποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Goodlad, 1971) (από το ιδεώδες, στο επίσημο, αντιληπτό, εφαρμοζόμενο και βιωνόμενο) η έρευνα στρέφεται στην ανεύρεση του «ελλείποντος παραδείγματος» (missing paradigm) (Shulman, 1986) που φιλοδοξεί να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν στο τι, πώς, πότε και γιατί οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν. Το ελλείπον παράδειγμα βρίσκεται στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την πραγματικότητα και ως εκ τούτου στις γνώσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις τους.

Τα στοιχεία αυτά συνοψίζουν αυτό που αποκαλούμε Προσωπική Θεωρία των Δασκάλων (ΠΘ). Η Προσωπική Θεωρία των δασκάλων ορίζεται γενικά ως ένα άρρητο, θεωρητικό σύστημα ιδεών, πεποιθήσεων, παραδοχών, αξιών, στάσεων, που αφορά ό,τι σχετίζεται με την διαδικασία της εκπαίδευσης: τους μαθητές, το σχολικό περιβάλλον, την διδακτέα ύλη, τα Αναλυτικά Προγράμματα (Kagan, 1992). Το σύστημα της ΠΘ ευρίσκεται συνήθως σε λανθάνουσα μορφή, χωρίς να έχει εκλογικευθεί ή ενταχτεί σε ένα συνεκτικό σύνολο. Η διαμόρφωσή του γίνεται χωρίς συνειδητή προσπάθεια συστηματοποίησης μέσα από τις εμπειρίες που είχαν οι δάσκαλοι ως μαθητές και κυρίως από τη διδακτική εμπειρία τους (Macnab & Payne, 2003). Αποτελεί δε έναν συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον παιδαγωγικό τους ρόλο, προσλαμβάνουν την επιστημονική γνώση που αφορά τα θέματα της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου επηρεάζει αποφασιστικά το σχηματισμό και αλλαγή της εκπαιδευτικής πράξης και συμπεριφοράς (Bailey, 1992· Hampton ,1994· Entwistle et al, 2000· Ματσαγγούρας, 2001).

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το κλειδί στην όποια προσπάθεια ερμηνείας των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται και λαμβάνουν αποφάσεις είναι απόρροια της αντίληψης που έχουν για όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ως εκ τούτου στην παρούσα έρευνα οι έννοιες της ΣΝ, Ποιότητας και Αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία θα εξετασθούν σε σχέση με συγκεκριμένα στοιχεία που συνθέτουν τις άρρητες παραδοχές που ελλοχεύουν στο

προσωπικό αξιακό τους σύστημα και συνθέτουν την προσωπική τους θεωρία για το ρόλο, τις δυνατότητες και τις παραδοχές τους για τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης.

## Διατύπωση του Προβλήματος

«Η διδασκαλία είναι μια συναισθηματική πράξη». Ο ορισμός αυτός του Hargreaves (1998) εμπερικλείει τη σημασία που διαδραματίζουν τα συναισθήματα στη διδασκαλία αποδίδοντας σε αυτά την πρωτοκαθεδρία μεταξύ των ποικίλων παραγόντων που επηρεάζουν και συνθέτουν αυτό που αποκαλούμε αποτελεσματική διδασκαλία-μάθηση.

Σήμερα, με δεδομένες τις προκλήσεις της εποχής και την ασάφεια ρόλων, θεσμών και καθηκόντων του μεταμοντέρνου παραδείγματος, δεν είναι πλέον δόκιμο ούτε και θεμιτό να ορίζουμε την αποτελεσματική διδασκαλία με έναν αυτάρεσκο και γενικό ορισμό του τύπου «είναι η διδασκαλία που επιτυγχάνει τους στόχους της». Αποτελεσματική διδασκαλία είναι, σύμφωνα με την Κουτσελίνη (1992), «η διαδικασία πραγματικής επικοινωνίας μεταξύ μαθητή εκπαιδευτικού που οδηγεί στη γνωστική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη του μαθητή» (σ.19)». Η επικοινωνία όμως δεν μπορεί να γίνεται ερήμην των συναισθημάτων. Η εμπλοκή των συναισθημάτων στη διαδικασία της σκέψης έχει πλέον αποτελέσει αντικείμενο φιλοσοφικών αναζητήσεων αλλά και εμπειρικών ερευνών. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Polanyi (1958):

> Σε κάθε πράξη που εμπλέκεται η γνώση, υπεισέρχεται μια σιωπηλή και γεμάτη πάθος συνεισφορά του γνωστικού υποκειμένου και...αυτός ο παράγοντας δεν είναι απλώς ένα μειονέκτημα, αλλά μια απαραίτητη συνιστώσα όλης της γνώσης (σ.312).

Ποικίλες ερμηνείες και μεθοδολογικές προτάσεις έχουν αναπτυχθεί για τη μελέτη, ερμηνεία αλλά και ρύθμιση του συναισθηματικού κόσμου των ανθρώπων. Στη διαδικασία αυτή, ορόσημο αποτελεί ο όρος «Συναισθηματική Νοημοσύνη» τον οποίο εισήγαγαν οι Salovey & Mayer (1990). Ο όρος όμως απέκτησε μαζική απήχηση με τη δημοσίευση του βιβλίου του Daniel Goleman (1995) "*Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ"* και το συνεπακόλουθο αφιέρωμα σε ένα άρθρο του περιοδικού Times (Gibbs, 1995). Ο όρος αυτός, ο οποίος και θεωρήθηκε ως μια από τις πλέον χρήσιμες εκφράσεις της δεκαετίας του 1990 από την American Dialect Society (American Dialect Society, 1995) παρέχει τη βάση πάνω στην οποία μπορεί να στηριχθεί θεωρία για την υπέρβαση προηγούμενων αδυναμιών στην ενασχόληση με τα συναισθήματα. Αυτό συμβαίνει διότι η ΣΝ έχει τη δυνατότητα να πλαισιώσει και συγκεκριμενοποιήσει την ερευνητική ενασχόληση κάτι που ίσως δεν ίσχυε στο παρελθόν, δεδομένου του ασαφούς και εν τέλει υποκειμενικού ορισμού που ο κάθε ερευνητής υιοθετούσε για τα συναισθήματα. Η ΣΝ συνδέεται με ξεκάθαρους

ορισμούς και περιγραφές, ενώ υποστηρίζεται από μέσα συλλογής δεδομένων που μπορούν να παράσχουν πληροφόρηση για τις δυνατότητες των ανθρώπων σε σχέση με αυτήν.

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ή νοημοσύνη της καρδιάς σχετίζεται, σύμφωνα με τον Goleman (1998), με ικανότητες όπως να μπορείς να βρίσκεις κίνητρα για τον εαυτό σου και να αντέχεις τις απογοητεύσεις, να ελέγχεις την παρόρμηση και να χαλιναγωγείς την ανυπομονησία σου, να ρυθμίζεις σωστά τη διάθεση σου και να εμποδίζεις την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητα σου για σκέψη. Προβάλλει ως εκ τούτου ως ένα χάρισμα, εκ των ων ουκ άνευ, που αφενός πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός. Βασικό επιχείρημα του Goleman (1998) είναι ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη (EQ) μπορεί να βελτιωθεί σε αντίθεση με το IQ (πηλίκο ευφυΐας) που παραμένει σχετικά σταθερό και αναλλοίωτο διαμέσου της ζωής του ανθρώπου.

Επεκτείνοντας λοιπόν τον ορισμό της Κουτσελίνη (1992), που αναφέραμε πιο πάνω, ορίζουμε την αποτελεσματική διδασκαλία ως τη διαδικασία πραγματικής επικοινωνίας μεταξύ μαθητή εκπαιδευτικού που οδηγεί στη γνωστική, ακαδημαϊκή αλλά *και συναισθηματική* ανάπτυξη του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί κατά συνέπεια διαδραματίζουν καίριο ρόλο στη διαδικασία ολόπλευρης ανάπτυξης του μαθητή και έχουν, κατά συνέπεια, την ευθύνη να δημιουργούν δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα όπου η φροντίδα και η θαλπωρή θα αποτελούν εφαλτήριο για την κατάκτηση της γνώσης. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη λοιπόν, ενδεχομένως να διαδραματίζει καίριο ρόλο στο κλίμα της τάξης και στην μαθητική επίδοση. Δεν περιορίζεται όμως μόνο στους τομείς αυτούς. Όπως αναφέρει ο Hargreaves (2001, σ. 1057)

> «η διδασκαλία ως μια συναισθηματική πράξη ενεργοποιεί, χρωματίζει και εκφράζει τα συναισθήματα και τις πράξεις των εκπαιδευτικών αλλά και όσων αυτοί επηρεάζουν. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δημιουργήσουν ενθουσιασμό ή ανία στους μαθητές τους, να είναι προσιτοί ή απόμακροι με τους γονείς, να εμπιστεύονται τους συνάδελφους ή να επιδεικνύουν δυσπιστία απέναντί τους. Ό,τι έχει να κάνει με τη διδασκαλία είναι εξορισμού συναισθηματικό».

Στη σημερινή εποχή τα παιδιά εισέρχονται στο σχολείο με μία πληθώρα διανοητικών, κοινωνικών αλλά και συναισθηματικών αναγκών. Ως εκ τούτου, το φορτίο που πέφτει στους ώμους των εκπαιδευτικών είναι τεράστιο. Πότε όμως ένας εκπαιδευτικός θεωρείται αποτελεσματικός;

Η Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ) παρουσιάζει κατά τα τελευταία 25 χρόνια σημαντική πρόοδο. Αυτή αφορά κυρίως στους μεθοδολογικούς

σχεδιασμούς που υιοθετούνται όσο και στην ανάλυση δεδομένων που προέρχονται από τις έρευνες. Επιπλέον, σήμερα φαίνεται να υπάρχει ουσιαστική συμφωνία στην ερευνητική κοινότητα ως προς το είδος των πληροφοριών που απαιτούνται για τη διενέργεια έγκυρων μετρήσεων της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Hopkins, Reynolds & Gray, 1999). Επίσης, έχουν αναπτυχτεί πιο ακριβείς ορισμοί των εννοιών που διέπουν την περιοχή της ΕΕΑ και έχουν γίνει περισσότερο σαφείς οι συσχετίσεις μεταξύ των εννοιών αυτών (Mortimore et al., 1988· Scheerens, 1992· Levine & Lezotte, 1990).

Παρά το γεγονός αυτό, η ΕΕΑ εξακολουθεί να πάσχει από έλλειψη ορθολογιστικών μοντέλων τα οποία μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη θεωρίας (Creemers, 2002). Υπό το φώς των εξελίξεων αυτών και της κριτικής που ασκήθηκε στην ΕΕΑ, αναπτύσσεται ένα νέο *Δυναμικό Μοντέλο για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα* (ΔΜΕΑ) (Creemers & Kyriakides, 2006 Kyriakides, & Creemers, 2006a, 2006b). Το μοντέλο αυτό, όπως διατείνονται οι δημιουργοί του, επιχειρεί να υπερβεί τις αδυναμίες που διαπιστώθηκαν σε άλλα μοντέλα υιοθετώντας έναν πολυεπίπεδο χαρακτήρα και εξετάζοντας το ενδεχόμενο ότι η σχέση μεταξύ κάποιων παραγόντων ενδέχεται μα μην είναι γραμμική. Επιπλέον είναι σε θέση να καταδείξει τις διαστάσεις οι οποίες θα αποτελέσουν τα ερμηνευτικά εργαλεία για τη μέτρηση του κάθε ξεχωριστού παράγοντα και επιχειρεί να εντοπίσει σχέσεις μεταξύ των παραγόντων του ιδίου επιπέδου και έτσι να οδηγήσει στον εντοπισμό των αποδοτικότερων συνδυασμών παραγόντων Αποτελεσματικότητας.

Σειρά εμπειρικών δεδομένων που έχουν συλλέγει από την Κύπρο και το εξωτερικό συμβάλλουν στην ανάπτυξη και εγκυροποίηση του μοντέλου (π.χ Campbell et al., 2003· Kyriakides, Campbell, & Christofidou, 2002· Muijs & Reynolds, 2001). Εντούτοις, το ΔΜΕΑ δεν μπορεί να ερμηνεύσει πλήρως τις αποκλίσεις της Αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του εκπαιδευτικού. Βασική παραδοχή της παρούσας εργασίας είναι ότι υπάρχει ανάγκη να συνδεθεί το ΔΜΕΑ με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ). Η σύνδεση των δύο αυτών εννοιολογικών κατασκευών θα επιτρέψει την περεταίρω ερμηνεία των αποκλίσεων που παρουσιάζονται στην Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Επίκεντρο της παρούσας έρευνας είναι ο εκπαιδευτικός και η διδακτική του Αποτελεσματικότητα[1], ο βαθμός δηλαδή με τον οποίο ο εκπαιδευτικός δύναται να ασκεί έλεγχο σε όλους τους παράγοντες που στο επίπεδο της τάξης επηρεάζουν τη μάθηση. Η Αποτελεσματικότητα είναι εν μέρει συνάρτηση επαγγελματικής του γνώσης. Τι συνιστά όμως

[1] Όπως μετρείται με την βελτίωση της επίδοσης των μαθητών

την επαγγελματική γνώση και τι καθορίζει την εγκυρότητα της; Σαφώς και θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι επαγγελματική γνώση είναι η γνώση περί των κριτηρίων εκείνων που κατοχυρώνουν την Ποιότητα της διδασκαλίας και συμβαδίζουν με τις επικρατούσες επιστημονικές επισημάνσεις. Η χρήση του όρου επικρατούσες είναι ίσως καθοριστικής σημασίας στον ορισμό της έγκυρης επαγγελματικής γνώσης, καθότι εμπερικλείει το στοιχείο της πάλης και κυριαρχίας μιας τάσης έναντι κάποιας άλλης. Μια ανασκόπηση στη βιβλιογραφία της τελευταίας δεκαετίας οδηγεί σε αρθρογραφία που είτε επικροτεί είτε κατακρίνει στοιχεία όπως τη συνεργατική μάθηση, τον οικοδομισμό, τη διαφοροποίηση κ.α. Οι προσεγγίσεις άλλοτε παρουσιάζονται ως πανάκεια και άλλοτε ως ουτοπικά εγχειρήματα. Οι έρευνες παρουσιάζονται να έχουν εγκυρότητα σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια ενώ η μεταφορά και εφαρμογή των ευρημάτων σε άλλα πλαίσια δεν οδηγεί πάντα στα ίδια αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί ευρισκόμενοι στο μέσο αυτής της διαπάλης βιώνουν το χάσμα θεωρίας και πράξης και με δεδομένη την απουσία ουσιαστικής επιμόρφωσης στις διάφορες νέες προσεγγίσεις δρουν συχνά ολιστικά επιστρατεύοντας όχι συγκεκριμένα παιδαγωγικά κριτήρια αλλά το απαύγασμα μιας προσωπικής θεωρίας που εγχαράχτηκε σε αυτούς από τα πρώιμα μαθητικά τους χρόνια. Με βάση την συζήτηση αυτή υιοθετούμε την επισήμανση της Kagan (1992) ότι το πεδίο της παιδαγωγικής χαρακτηρίζεται από την απουσία αλήθειας και «ορθών» απαντήσεων στα πιο καίρια ερωτήματα, και ως εκ τούτου η επαγγελματική γνώση των δασκάλων μπορεί να θεωρηθεί, στο μεγαλύτερο της τουλάχιστον μέρος, ως προσωπική πεποίθηση-θεωρία. Γι αυτό και όποιο εγχείρημα για διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να εξεταστεί ερήμην της Προσωπικής τους Θεωρίας.

Η έρευνα αυτή επικεντρώνεται στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η Συναισθηματική Νοημοσύνη αλλά και η Προσωπική Θεωρία επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν την διδασκαλία τους, επιλέγουν τις μεθόδους με τις οποίες θα διδάξουν τους μαθητές τους και επικοινωνούν με αυτούς. Έχει ως πληθυσμό τους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο και εξετάζει κατά πόσο η Συναισθηματική Νοημοσύνη αλλά και η Προσωπική Θεωρία, μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία για ερμηνεία των ενδεχόμενων διαφορών στην Ποιότητα της διδασκαλίας και την Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, παρά το γεγονός ότι το ΔΜΕΑ είναι πολυεπίπεδο και παρέχει τη δυνατότητα σύνδεσης της Αποτελεσματικότητας με το εκπαιδευτικό σύστημα, τη σχολική μονάδα και την τάξη-εκπαιδευτικό, η παρούσα έρευνα ασχολείται με την επικύρωση και επέκταση του μοντέλου σε ένα επίπεδο: Αυτό της τάξης-



Λεύκιος Νεοφύτου

εκπαιδευτικού. Το επίπεδο αυτό αναγνωρίζεται και ως το σημαντικότερο μεταξύ των επιπέδων που συνθέτουν την έρευνα για την εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (π.χ Kyriakides et al., 2000· Teddlie & Reynolds, 2000) και αποτελεί προϋπόθεση για τη διερεύνηση των άλλων επιπέδων.

Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διακριβώσει εάν υπάρχει σχέση μεταξύ της Προσωπικής Θεωρίας των δασκάλων (ΠΘ) και της Συναισθηματικής τους Νοημοσύνης (Σ.Ν) και εάν οι δύο αυτές μεταβλητές επηρεάζουν την Ποιότητα στη Διδασκαλία και την Αποτελεσματικότητα του Εκπαιδευτικού.

Προτού προχωρήσουμε στην διατύπωση των ερευνητικών μας ερωτημάτων, είναι αναγκαίο να προβούμε σε κάποιες διευκρινίσεις που θα διευκολύνουν την κατανόηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Αυτές αφορούν στο πώς προσεγγίζουμε και χειριζόμαστε στην παρούσα έρευνα τις έννοιες Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ), Προσωπική Θεωρία (ΠΘ), Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία.

Πρώτα η *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Με δεδομένη την απουσία συναίνεσης στην ερευνητική κοινότητα γύρω από τον ακριβή καθορισμό της έννοιας αυτής, η παρούσα έρευνα υιοθετεί τους δύο επικρατέστερους ορισμούς. Ο πρώτος ορισμός είναι αυτός που δόθηκε από τους Mayer & Salovey (1997) ενώ ο δεύτερος ορισμός είναι αυτός που προέρχεται από τον Bar-On (1997).

Το μοντέλο της ΣΝ των Mayer & Salovey (1997) εμπίπτει στην κατηγορία των μοντέλων της ΣΝ ως ικανότητας (ΣΝι). Τα μοντέλα αυτά αφορούν την αλληλεπίδραση γιγνώσκειν και συναισθημάτων. Η ΣΝ σύμφωνα με τον προσδιορισμό αυτό περιορίζεται στον τρόπο με τον οποίο νοημοσύνη και συναισθήματα αλληλεπιδρούν. Δεν γίνεται καμία μίξη με άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και ως εκ τούτου η ΣΝ αντιμετωπίζεται ως διακριτό χαρακτηριστικό. Κατά συνέπεια, τα μοντέλα αυτά διακρίνονται από τη σύζευξη συναισθημάτων και νοημοσύνης. Αφορούν στην ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών προερχόμενων από τα συναισθήματα και χρησιμοποίηση τους για την καθοδήγηση της δράσης σε περιστάσεις που απαιτούν ενεργοποίηση του γνωστικού συστήματος (Mayer, Caruso, Salovey, 1999)

Στο μοντέλο των Mayer & Salovey (1997) η ΣΝ αναπαριστά την ικανότητα της αντίληψης, εκτίμησης και έκφρασης των συναισθημάτων κατά τρόπο ακριβή και προσαρμοστικό. Η ικανότητα να κατανοείς τα συναισθήματα και τη συναισθηματική γνώση, η ικανότητα να αποκτάς πρόσβαση και να δημιουργείς συναισθήματα όταν προάγουν

γνωστικές λειτουργίες και λειτουργίες προσαρμογής και τέλος η ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα στον εαυτό σου και στους άλλους (Mayer & Salovey, 1997, σ. 3).

Από την άλλη το μοντέλο του Bar-On (1997) συγκαταλέγεται ανάμεσα στα μοντέλα που καθορίζονται ως μικτά μοντέλα ΣΝ ή μοντέλα χαρακτηριστικών (ΣΝχ). Τα μοντέλα της κατεύθυνσης αυτής θεωρούν ότι η ΣΝ είναι ανεξάρτητη από τη γνωστική ικανότητα και συναποτελείται από μια σειρά δεξιοτήτων (skills, competencies) και χαρακτηριστικών (traits) της προσωπικότητας όπως τα κίνητρα, την κοινωνικότητα και τη θαλπωρή (Mayer, Caruso, Salovey, 1999).

Το συγκεκριμένο μοντέλο ΣΝχ που χρησιμοποιούμε στην έρευνά μας, το μοντέλο του Bar-On (1997), χρησιμοποιεί τον όρο Κοινωνική Συναισθηματική Νοημοσύνη. Αυτή ορίζεται «..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» (Bar-On, 1997).

Η διαφορά μεταξύ ΣΝι και ΣΝχ γίνεται περισσότερη κατανοητή διαμέσου του ορισμού του τι εστί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Αυτό, σύμφωνα με τους Mayer και Ciarrochi (2006), είναι ένα στοιχείο που διακρίνεται από συνέπεια στην εκδήλωση του και παρουσιάζεται σε ποικίλες καταστάσεις. Η διαφορά μεταξύ της ΣΝι και ΣΝχ είναι ότι στην περίπτωση της ΣΝι η ΣΝ αποτελεί μεν χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, είναι όμως αυτόνομο και εντελώς ανεξάρτητο από οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό. Στην περίπτωση της ΣΝχ από την άλλη, η ΣΝ προκύπτει ως συνδυαστικό άθροισμα διαφόρων άλλων χαρακτηριστικών.

Συνεχίζουμε διευκρινίζοντας το πώς ορίζουμε την *Προσωπική Θεωρία των Εκπαιδευτικών*. Αυτή, σύμφωνα με τον Βούλγαρη (2001), είναι ένα θεωρητικό σύστημα ιδεών, πεποιθήσεων, παραδοχών, αξιών, στάσεων, το οποίο, όμως, τις περισσότερες φορές ευρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή, διότι διαμορφώθηκε, χωρίς συνειδητή προσπάθεια συστηματοποίησης, μέσα από τις εμπειρίες που είχαν οι δάσκαλοι ως μαθητές και κυρίως από τη διδακτική εμπειρία τους. Η προσπάθεια που καταβάλλουμε στα πλαίσια της έρευνάς μας είναι η ανάδειξη και κωδικοποίηση του άρρητου αυτού σώματος των γνώσεων πεποιθήσεων και στάσεων με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης τους με τη ΣΝ, την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Εις βάθος ανάλυση για την Προσωπική Θεωρία γίνεται στο δεύτερο κεφάλαιο.

Το επόμενο στοιχείο που χρήζει διευκρίνησης είναι η *Ποιότητα της Διδασκαλίας*. Στα πλαίσια της έρευνάς μας, η Ποιότητα της διδασκαλίας καθορίζεται με αναφορά στο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας ΔΜΕΑ (Creemers & Kyriakides, 2006· Kyriakides & Creemers, 2006a, 2006b). Αφορά στο βαθμό κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του τα οποία θεωρούνται από τη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη ότι προάγουν την Αποτελεσματικότητα (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004). Το ΔΜΕΑ εξετάζει την Ποιότητα στο επίπεδο της τάξης με αναφορά σε οκτώ παράγοντες (Προσανατολισμός, Δομή, Τεχνικές υποβολής ερωτήσεων, Μοντελοποίηση, Εφαρμογή, Μαθησιακό κλίμα, Διαχείριση του χρόνου, Αξιολόγηση) και πέντε διαστάσεις (Συχνότητα, Εστίαση, Στάδια Υλοποίησης, Ποιότητα, Διαφοροποίηση). Περαιτέρω εξήγηση για τους παράγοντες και τις διαστάσεις του ΔΜΕΑ δίνεται στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας μας (2.3.Α.2).

Τέλος, η *Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας* ορίζεται ως η επίδραση που έχουν συγκεκριμένοι παράγοντες στο επίπεδο της τάξης στην επίδοση του μαθητή. Οι παράγοντες αυτοί βρίσκονται κάτω από τον έλεγχο του εκπαιδευτικού και αφορούν τη μεθοδολογία του, τις προσδοκίες του, την οργάνωση και διοίκηση της τάξης και τη χρήση των μέσων και των υλικών. Η Αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτιμάται από την ικανότητα του να μεταβάλλει θετικά την επίδοση των μαθητών του σε σταθμισμένα δοκίμια (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004). Στην παρούσα έρευνα η Αποτελεσματικότητα αξιολογήθηκε με δοκίμια που χορηγήθηκαν στην αρχή και τέλος της σχολικής χρονιάς στο μάθημα των μαθηματικών.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας μας είναι η Συναισθηματική Νοημοσύνη, ως ικανότητα (ΣΝι) και ως χαρακτηριστικό (ΣΝχ), και η Προσωπική Θεωρία, ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές, η Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Έχοντας προβεί στις αναγκαίες αυτές διευκρινίσεις διατυπώνουμε παρακάτω τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία η έρευνα μας θα απαντήσει:

1. Υπάρχει σχέση μεταξύ της Προσωπικής Θεωρίας (ΠΘ) των εκπαιδευτικών και του βαθμού της Συναισθηματικής τους Νοημοσύνης ως ικανότητας(ΣΝι) και ως αθροίσματος χαρακτηριστικών της προσωπικότητας(ΣΝχ);
2. Επηρεάζει η Προσωπική Θεωρία (ΠΘ) των εκπαιδευτικών την Ποιότητα της Διδασκαλίας τους όπως αυτή εκφράζεται από το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας(ΔΜΕΑ);

3. Επηρεάζει η Προσωπική Θεωρία(ΠΘ) των εκπαιδευτικών την Αποτελεσματικότητά τους;
4. Υπάρχει επίδραση της ΣΝ του εκπαιδευτικού (ως ικανότητα-ΣΝι και ως άθροισμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας -ΣΝχ) στην Ποιότητα της Διδασκαλίας του όπως αυτή εκφράζεται από το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας(ΔΜΕΑ);
5. Υπάρχει επίδραση της ΣΝ του εκπαιδευτικού (ως ικανότητα-ΣΝι και ως άθροισμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας-ΣΝχ) στην Αποτελεσματικότητά τους;

## Αναγκαιότητα Σπουδαιότητα της Έρευνας

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) αποτελεί μία ιδιαιτέρως δημοφιλή έννοια τα τελευταία χρόνια. Η θετική συνεισφορά της σε όρους παραγωγικότητας, αποτελεσματικής ηγεσίας, ομαδικής εργασίας και επαγγελματικής ικανοποίησης τείνει να καθιερωθεί τόσο στο επίπεδο της κοινής γνώμης όσο και στο επιστημονικό επίπεδο. Ειδικότερα, όσον αφορά το επίπεδο της επιστημονικής κοινότητας ο διάλογος που αναπτύσσεται γύρω από τη ΣΝ προσλαμβάνει τεράστιες διαστάσεις και οδηγεί συνεχώς στην περαιτέρω διασαφήνιση, περιγραφή και μέτρηση της. Παρά το γεγονός ότι πολλές φορές η περιγραφή της αποτελεσματικότητας της ΣΝ για την πρόβλεψη της επιτυχίας στο χώρο της εργασίας τείνει να αγγίζει τα όρια της υπερβολής (Matthews, Zeidner & Roberts, 2004) εντούτοις κανένας δεν μπορεί να αμφισβητήσει το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον γύρω από την έννοια αυτή στον επιστημονικό χώρο.

Από την άλλη η Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ) μπορεί να παρομοιαστεί μια ατμομηχανή η οποία βρίσκεται στη διαδικασία εύρεσης ενός γενικού μοντέλου το οποίο θα μπορεί να περιγράψει με ακρίβεια και να ερμηνεύσει τους παράγοντες εκείνους που διέπουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων με αναφορά σε όλους τους παράγοντες που την αποτελούν. Η ΕΕΑ ασχολείται τόσο με θέματα που αφορούν την Ποιότητα όσο και την Αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία.

Έρευνες γύρω από τη ΣΝ στο χώρο της εκπαίδευσης αφορούν τη μαθητική διαρροή, την επιτυχία στο σχολείο, την αυτό-επάρκεια (self-efficacy), την επαγγελματική εξουθένωση, την ικανοποίηση από την εργασία και τη δέσμευση στο εκπαιδευτικό έργο (π.χ Baron, 1997· 2005· Chan, 2004· Χαραλάμπους, 2004· Tsiplitaris, 2004). Οι δεξιότητες που συνδέονται με τη ΣΝ έχουν εξεταστεί σε σχέση με την ηγεσία στα σχολεία (Hay/McBer company, 2000) καθώς επίσης με την Ποιότητα της διδασκαλίας και καθοδήγησης που οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν στους μαθητές τους (Chan και Hui, 1998). Έχουν επίσης αναπτυχθεί προγράμματα για τη

διδασκαλία της ΣΝ (π.χ. PATHS curriculum των Greenberg, Kushé, Cook & Quamma, 1994 και "Self-Science" curriculum των Stone-McCown et.al,1998). Ο ρόλος των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού και οι διαστάσεις που αυτά προσλαμβάνουν κατά την εκπλήρωση των απαιτήσεων του ρόλου του (π.χ. τη σχέση του με τους μαθητές του, την ηγεσία και πολιτικές σε επίπεδο σχολείου) έχει διερευνηθεί και παρουσιαστεί επίσης σε πληθώρα άρθρων του Hargreaves (1991·1998· 2000· 2002· 2004). Παράλληλα έχει διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο η ΣΝ μπορεί να βελτιωθεί στους εκπαιδευτικούς (Walker, 2001) καθώς και τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της ΣΝ του εκπαιδευτικού και της αντίληψης των μαθητών του για τη συμπεριφορά του στην τάξη (Boyd, 2005).

Στο χώρο της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου έχουν αποτελέσει αντικείμενο πλήθους εργασιών (π.χ. Darling-Hammond, 1997· Stronge, 2002). Επιπλέον η κεντρική σχέση των διαπροσωπικών σχέσεων στη διαδικασία της διδασκαλίας μάθησης έχει επίσης καταδειχθεί (π.χ. Fullan, 2001· Gazda-Grace, 1998· Hargreaves, 1998· Noddings, 1992· Rogers & Renard, 1999· Sergiovanni, 1994).

Η σύνδεση μεταξύ των περιοχών της ΣΝ και ΕΕΑ, και συγκεκριμένα η σχέση μεταξύ της ΣΝ και της Αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, έχει επίσης αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης. Οι πλείστες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη σχέση αυτή (π.χ. Edison, 2002· Iordanoglou, 2007· Newsome, Day, & Catano, 2000· Schutte et al., 1998· Drew, 2006· Van der Zee et al., 2002) προσεγγίζουν την Αποτελεσματικότητα σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση-το βαθμό που φοιτητές συγκεντρώνουν στα μαθήματα τους στο πανεπιστήμιο- και τα αποτελέσματα τους δεν παρουσιάζονται μέχρις στιγμής συνεπή. Η σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή επίδοση κυμαίνεται από αρκετά σημαντική έως και μη σημαντική. Ως εκ τούτου, προβάλλει και το πρώτο στοιχείο αναγκαιότητας της έρευνας μας καθότι επιχειρεί να συνεισφέρει στην περαιτέρω κατανόησης της σχέσης μεταξύ ΣΝ και Αποτελεσματικότητας εφόσον τα μέχρι στιγμής δεδομένα παρουσιάζονται συγκεχυμένα.

Περαιτέρω, η δική μας η έρευνα κρίνεται αναγκαία καθότι προσεγγίζει τη σχέση μεταξύ ΣΝ και Αποτελεσματικότητας με αναφορά σε μια ομάδα πληθυσμού όπου δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα: *την ομάδα των εκπαιδευτικών δημοτικής*. Πέραν της έρευνας της Iordanoglou (2007) δεν έχουμε συναντήσει καμία άλλη έρευνα που να εξετάζει την Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ως την ικανότητα τους να συνεισφέρουν στην πρόοδο των μαθητών τους. Επιπλέον, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι στη δική μας έρευνα, η Αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί μια ιδιότητα που μετρήθηκε με

αντικειμενικά κριτήρια-αξιολογήθηκε με τη χορήγηση δοκιμίων στους μαθητές τους στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Από την άλλη η Αποτελεσματικότητα στην έρευνα της Iordanoglou (2007) αφορά στην υποκειμενική εκτίμηση των ίδιων των εκπαιδευτικών για το πόσο αποτελεσματικοί πίστευαν ότι ήταν.

Το σημαντικότερο όμως στοιχείο που ενισχύει την αναγκαιότητα της δικής μας έρευνας, καθώς και την καινοτομία που επιχειρεί να επιφέρει, ευρίσκεται στο γεγονός ότι καμία άλλη από τις έρευνες, που ασχολήθηκαν με τη σχέση μεταξύ ΣΝ και Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, δεν έχει αγγίξει την Ποιότητα στη διδασκαλία. Κατά τη δική μας εκτίμηση, είναι μεγάλο ατόπημα να προσεγγίζουμε την Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σαν να είναι μια μετέωρη και αυθύπαρκτη έννοια. Αυτό διότι η Ποιότητα και η Αποτελεσματικότητα είναι δύο έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες. Η Αποτελεσματικότητα ως ένας τελικός βαθμός σε ένα μάθημα ή μια σειρά μαθημάτων, δεν μπορεί να μας πει τίποτα περαιτέρω για την βελτίωση του βαθμού αυτού. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια αυτάρεσκη διαδικασία ανακάλυψης επίδρασης χάριν της ανακάλυψης. Είναι σημαντικό να δούμε τις διαδικασίες δια των οποίων ένας εκπαιδευτικός, ή ένα εκπαιδευτικό σύστημα επιτυγχάνει την Αποτελεσματικότητα. Και αυτό μόνο διαμέσου της Ποιότητας μπορεί να γίνει κατανοητό.

Η σημαντικότητα και ο καινοτόμος χαρακτήρας της έρευνας μας ενισχύεται περαιτέρω και από το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να συνδέουν την ΣΝ με οποιοδήποτε από τα πεδία που άπτονται της Προσωπικής Θεωρίας των Εκπαιδευτικών. Παρά το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία η σχέση μεταξύ των συναισθημάτων και της Προσωπικής Θεωρίας έχει καθιερωθεί ως κοινή λογική (π.χ. Averill, 2007· Ernest, 1989· Wilson και Cameron, 1996) εντούτοις δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να συνδέουν την ΠΘ, όχι με τα συναισθήματα, αλλά με τη ΣΝ. Πέραν τούτου, με την υιοθέτηση της ΣΝ και όχι του όρου συναίσθημα, προσπαθούμε στην έρευνά μας να υπερβούμε την βασικότερη αδυναμία άλλων ερευνών στην ίδια περιοχή. Η αδυναμία αυτή έγκειται στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται ο όρος συναίσθημα: κάθε ερευνητής, εν τη απουσία κοινών ερμηνευτικών εργαλείων-ορισμών, ταυτίζει συγκεκριμένες συμπεριφορές με κάποιο συναίσθημα δίνοντας τον δικό του ορισμό. Αποτέλεσμα τούτου, η αδυναμία σύγκλισης των πορισμάτων και χάραξη μιας μελλοντικής γραμμής έρευνας ή παρέμβασης. Επιλέξαμε λοιπόν τη ΣΝ και όχι τον γενικό όρο συναίσθημα, καθότι η ΣΝ συνοδεύεται από ξεκάθαρα εννοιολογικά μοντέλα και τρόπους αξιολόγησης που μπορούν να κατοχυρώσουν μια κοινή ερμηνεία και ως εκ τούτου να δώσουν τη δυνατότητα συνέχειας παρόμοιων ερευνητικών ή παρεμβατικών έργων.

Επιπλέον, η έρευνα μας κρίνεται αναγκαία και στο επίπεδο της σχέσης μεταξύ ΠΘ, Ποιότητας και Αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία. Η ΠΘ των εκπαιδευτικών έχει εξεταστεί με αναφορά σε ποικίλες παραμέτρους, όπως την αίσθηση της παιδαγωγικής επάρκειας του δασκάλου (teachers efficacy), την γενική αίσθηση της αυτοεπάρκειας (self efficacy) και τις πεποιθήσεις για τη φύση της γνώσης(epistemological beliefs). Εξετάστηκε επίσης σε σχέση με τις πεποιθήσεις για την εστία και αιτία της Αποτελεσματικότητας του δασκάλου και της επιτυχίας των μαθητών (attributions, locus of control, motivation), την αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση του ατόμου (Self concept, self esteem) καθώς και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά των ειδικών γνωστικών αντικειμένων (Kagan, 1992· Pajares, 1992). *Τα ειδικότερα όμως ερευνητικά δεδομένα που έχουν προκύψει από την εξέταση της επίδρασης που η ΠΘ μπορεί να έχει στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία παρουσιάζονται ασυνεπή* καθότι άλλοτε υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας τέτοιας σχέσης (π.χ Longenberger, 1994· Nespor, 1987· Feinman-Nemser & Floden, 1986· Richardson et al, 1991) και άλλοτε θεωρούν ότι μια σχέση μεταξύ ΠΘ και Αποτελεσματικότητας δεν υφίσταται (πχ. Duffy and Anderson, 1984· Kinzer, 1988· Readence, Konopak and Wilson, 1991). Κατά συνέπεια η έρευνα μας κρίνεται αναγκαία και σε αυτό το επίπεδο καθότι επιχειρεί να συμβάλει στην κατανόηση αυτής της αμφιβόλου ποιότητας σχέσεως.

Γενικά, παρά το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον και για τις τρεις αυτές περιοχές (Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα, Συναισθηματική Νοημοσύνη, Προσωπική Θεωρία) δεν έχει εξεταστεί συστηματικά η σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ ΣΝ και Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας καθώς και η σύνδεση της ΠΘ με την ΣΝ και την Αποτελεσματικότητα του Δασκάλου. Φιλοδοξούμε ότι μέσα από την ερευνητική αυτή εργασία θα μπορέσουμε να προσθέσουμε στην ήδη υφιστάμενη γνώση γύρω από την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα, συνδέοντας το πεδίο της έρευνας για τη ΣΝ με αυτό της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας και της Προσωπικής Θεωρίας. Η σχέση αυτή θα μπορέσει να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για τη χάραξη πολιτικής όσον αφορά την βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με δεδομένη την ύπαρξη ή όχι σύνδεσης μεταξύ των εννοιών αυτών, κυβερνητικοί φορείς αλλά και ακαδημαϊκά ιδρύματα θα μπορέσουν να εστιάσουν τις προσπάθειες τους για την μεγιστοποίηση της προσφοράς ποιότητας στα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Τα πιο πάνω θα συμβάλουν και στην βελτίωση της ποιότητας της προσφερόμενης διδασκαλίας.

## Οριοθέτηση του προβλήματος

Παρά το γεγονός ότι η σύγχρονη τάση στην Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα είναι η προσέγγιση της Ποιότητας και της Αποτελεσματικότητας στα πλαίσια μιας συνολικής αποτίμησης των παραγόντων σε επίπεδο τάξης, σχολείου και συστήματος, η έρευνα μας έχει εστιασθεί στο επίπεδο της τάξης. Επιπλέον, η έρευνα μας περιορίστηκε στην αξιολόγηση Ποιότητας και Αποτελεσματικότητας σε σχέση με την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά.

Επίσης, λαμβανομένου υπόψη του γεγονότος ότι υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί, μοντέλα και όργανα μέτρησης της ΣΝ (Goleman,1995· Bar-On 1997, Salovey & Mayer, 1997· Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, & Dornheim,1998) η παρούσα έρευνα έχει υιοθετήσει μια μέση οδό επιλέγοντας τα δύο κυρίαρχα μοντέλα στην περιοχή. Το μοντέλο των ικανοτήτων των Mayer και Salovey (1997) και το μοντέλο του Bar-On (1997) το οποίο εντάσσεται στην κατηγορία των μικτών μοντέλων ή μοντέλων χαρακτηριστικών. Έχοντας υπόψη το ότι η συζήτηση για το καλύτερο μοντέλο καλά κρατεί, άλλες έρευνες θα μπορούσαν ενδεχομένως να προσεγγίσουν τη ΣΝ διαμέσου άλλων θεωρητικών εργαλείων.

Δεδομένου επιπλέον του ρευστού χαρακτήρα της έννοιας της ΣΝ και του γεγονότος ότι η τελική μορφή της έννοιας δεν έχει ακόμη αποκρυσταλλωθεί, η παρούσα έρευνα δε θα αναλωθεί στην προσπάθεια απόδειξης ή όχι του κατά πόσο η ΣΝ αποτελεί “μύθο ή επιστήμη” (Roberts, Zeidner& Matthews, 2001· 2007· Zeidner, Matthews &Roberts, 2001· 2004).

Λεύκιος Παπούτου

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

## Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της Προσωπικής Θεωρίας και Συναισθηματικής Νοημοσύνης και πώς αυτές επηρεάζουν την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα στη Διδασκαλία. Πέραν της παρουσίασης του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, το κεφάλαιο αυτό χωρίζεται σε πέντε μέρη: Στο πρώτο μέρος γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας γύρω από την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα. Το μέρος αυτό στέκεται εκτεταμένα στο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας των Creemers & Kyriakides (2006) το οποίο και αποτελεί τη θεωρητική βάση της έρευνας. Το δεύτερο μέρος ασχολείται με την έρευνα γύρω από τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών καταδεικνύοντας την ανάγκη για μια νέα εννοιολογική κατασκευή η οποία θα μπορέσει να παρέχει μια επαρκή βάση για την ανάπτυξη θεωρίας και έρευνας στην περιοχή των συναισθημάτων η οποία βάση θα υπερβαίνει τα εμπόδια του υποκειμενισμού και της ασάφειας που διέπουν την περιοχή αυτή. Το τρίτο μέρος αναφέρεται στην έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, τα κυρίαρχα μοντέλα και τις θεωρητικές σχολές στις οποίες εντάσσονται, παρέχοντας πληροφορίες γύρω από τη μέτρηση και τις ψυχομετρικές ιδιότητες των επικρατέστερων οργάνων που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της. Στο τέταρτο μέρος γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση για την έννοια της Προσωπικής Θεωρίας των εκπαιδευτικών ενώ στο τελευταίο μέρος επιχειρείται μια σύνδεση των εννοιών της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας, της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Προσωπικής Θεωρίας επιχειρώντας να αναδείξει την αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της έρευνας.

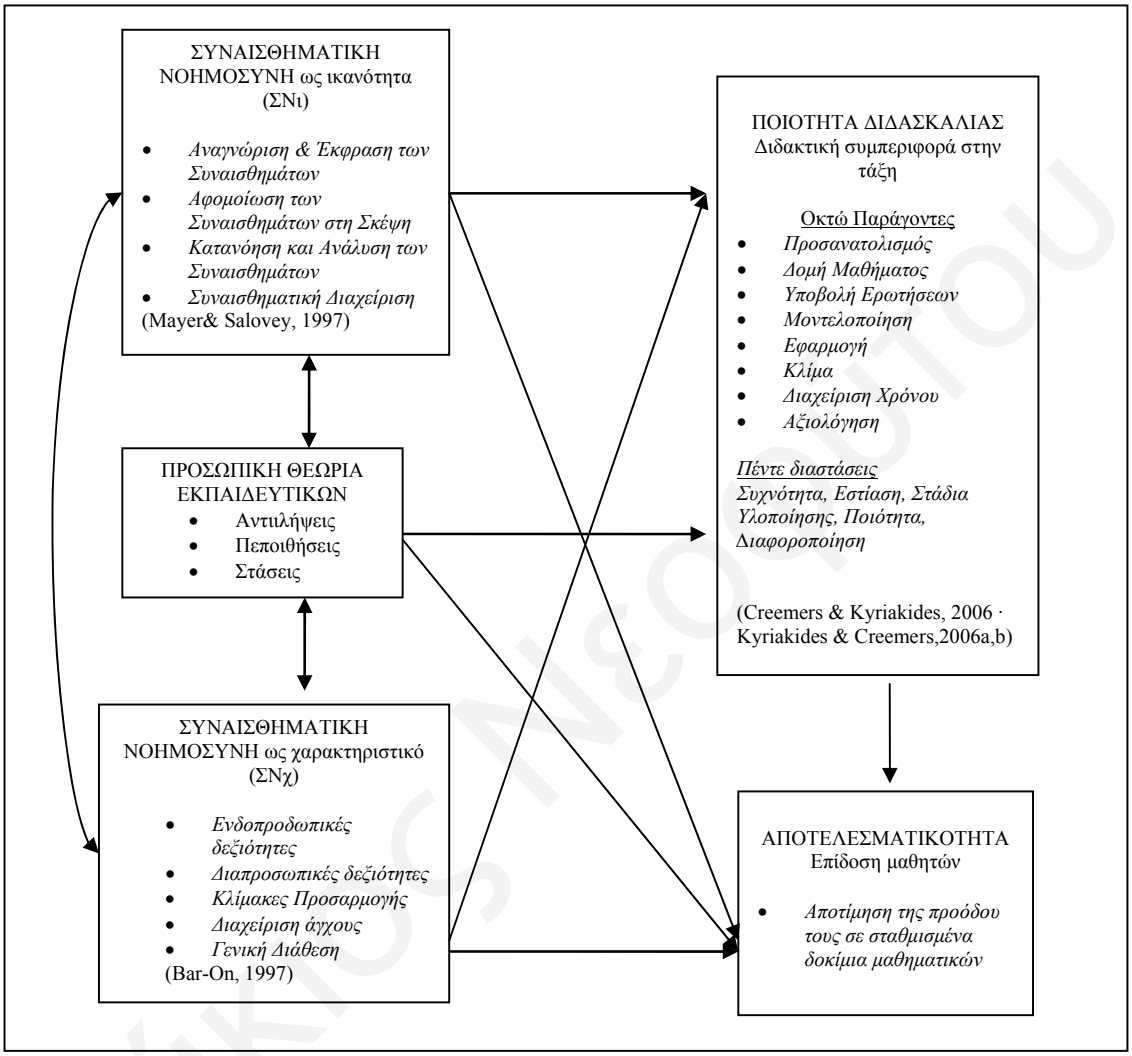
## Θεωρητικό Πλαίσιο

Το Διάγραμμα 1 παρουσιάζει τις μεταβλητές της έρευνάς μας και την μεταξύ τους σχέση. Στην έρευνά μας εξετάζουμε κατά πόσο η κάθε μια από τις ανεξάρτητες μας μεταβλητές συσχετίζεται με τις υπόλοιπες. Για το λόγο αυτό οι μεταβλητές ΣΝι, ΣΝχ και ΠΘ συνδέονται μεταξύ τους με βέλη διπλής κατεύθυνσης. Με βάση τούτη την διασύνδεση επιχειρούμε αφενός να επιβεβαιώσουμε την υπόθεση για το διακριτό χαρακτήρα μεταξύ των δύο σχολών για τη ΣΝ[2] και αφετέρου να διαπιστώσουμε εάν η ΣΝ (ΣΝχ ή και ΣΝι) μπορεί να συσχετιστεί με την Προσωπική Θεωρία.

[2] Η χρήση δύο μοντέλων για τη ΣΝ κρίνεται απαραίτητη λαμβανομένων υπόψη των φτωχών συσχετίσεων που παρατηρούνται μεταξύ των δύο σχολών για τη ΣΝ τόσο, σε θεωρητικό όσο και σε εμπειρικό επίπεδο (Bracket& Mayer, 2003• Petrides και Furnham, 2000).

Διάγραμμα 1

*Το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης*




Σε σχέση λοιπόν με την ΣΝ ενεργοποιούμε δύο θεωρητικά μοντέλα: Το πρώτο μοντέλο είναι αυτό των Mayer και Salovey (1997) που συγκαταλέγεται στα μοντέλα που αντιμετωπίζουν τη ΣΝ ως ικανότητα, ενώ το δεύτερο μοντέλο είναι αυτό της Κοινωνικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Bar-On (1997) που ανήκει στην κατηγορία των μοντέλων που θεωρούν τη ΣΝ ως άθροισμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Όπως διατυπώνουν οι Matthews, Zeidner & Roberts (2007), εφόσον ο συνδυασμός των μοντέλων δεν είναι δυνατόν να γίνει , είναι καλύτερο να επιλέγεται η μία προσέγγιση έναντι της άλλης στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων. Στην έρευνα μας, επιλέγονται και οι δύο σχολές όχι με σκοπό το συγκερασμό τους αλλά την εξέταση ποια εκ των δύο μπορεί να αποβεί περισσότερη χρήσιμη

για την κατανόηση της Αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της Ποιότητας στη διδασκαλία.

Κατά συνέπεια αναφορές στο βαθμό της ΣΝ ως ικανότητας (ΣΝι) που θα γίνονται στο τμήμα της μεθοδολογίας, ανάλυσης και ερμηνείας των συμπερασμάτων της έρευνάς μας αφορούν το βαθμό που το ερευνητικό υποκείμενο θα συγκεντρώνει στο ερευνητικό εργαλείο MSCEIT-V2 (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test-Version 2) (Mayer, Salovey & Caruso, 2000a). Από την άλλη, αναφορές για το βαθμό της ΣΝ ως άθροισμα χαρακτηριστικών (ΣΝχ) αφορούν στο βαθμό που το ερευνητικό υποκείμενο συγκεντρώνει στο εργαλείο EQ-i (Emotional Quotient Inventory) (Bar-On, 1997).

Σε σχέση με την Προσωπική Θεωρία, η έρευνα μας χρησιμοποιεί δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί σε σχέση με πεποιθήσεις, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαδικασία της διδασκαλίας μάθησης και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με ένα ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της έρευνας αυτής και στηρίχτηκε στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Από την άλλη, η Ποιότητα της διδασκαλίας προσεγγίζεται σε σχέση με το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας των Kyriakides και Creemers (Creemers & Kyriakides, 2006· Kyriakides & Creemers,2006a,b). Το ΔΜΕΑ εξετάζει την Ποιότητα της διδασκαλίας διαμέσου της εξέτασης συγκεκριμένων παραγόντων και διαστάσεων τα οποία και θεωρούνται από τη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη ότι προάγουν την Αποτελεσματικότητα.

Τέλος, η Αποτελεσματικότητα ορίζεται ως η επίδραση που έχουν συγκεκριμένοι παράγοντες στο επίπεδο της τάξης στην επίδοση του μαθητή. Οι παράγοντες αυτοί βρίσκονται κάτω από τον έλεγχο του εκπαιδευτικού και αφορούν τη μεθοδολογία του, τις προσδοκίες του, την οργάνωση και διοίκηση της τάξης, τη χρήση των μέσων και των υλικών. Η Αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτιμάται από την ικανότητα του να μεταβάλλει θετικά την επίδοση των μαθητών του σε σταθμισμένα δοκίμια (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004, σ.3). Τα δεδομένα για την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία αντλούνται στην παρούσα έρευνα από την τράπεζα δεδομένων της έρευνας των Kyriakides και Creemers (2008a).

Στη συνέχεια της εργασίας γίνεται εκτεταμένη αναφορά στις έννοιες που παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 1 και παρουσιάζεται το θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο από το οποίο αναδύθηκαν.

## Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα

### *Ιστορία και Εξέλιξη του χώρου*

Η Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα μπορεί να γίνει κατανοητή ως προϊόν της αλληλεπίδρασης ποικίλων παραγόντων στα επίπεδα του σχολείου, τάξης και μαθητή που δύνανται να μεταβάλουν θετικά την επίδοση του μαθητή (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004· Scheerens, 2004b). Στο επίπεδο της τάξης, η Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα συγκεκριμενοποιείται και ορίζεται ως Αποτελεσματικότητα στη Διδασκαλία. Αυτή, αφορά στην επίδραση των παραγόντων εκείνων που βρίσκονται κάτω από τον έλεγχο του εκπαιδευτικού (μέθοδοι διδασκαλίας, οργάνωση τάξης, χρήση των πόρων της αίθουσας κτλ).

Αναπόφευκτα, η έννοια της Αποτελεσματικότητας πρέπει να διέπεται από την δυνατότητα επιμέτρησης της. Ως εκ τούτου καθορίζεται με βάση μια μετρήσιμη διάσταση: την επίδοση των μαθητών. Το γεγονός αυτό οδηγεί συχνά στην ταύτιση της με την αριθμητική τιμή που συνδέεται με την μεταβολή στην επίδοση των μαθητών πράγμα που οδηγεί στην παραγνώριση του πολυδιάστατου χαρακτήρα της.

Εντούτοις, δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε και να κατανοήσουμε την έννοια της Αποτελεσματικότητας εστιάζοντας αποκλειστικά και μόνο στο τελικό μετρήσιμο αποτέλεσμα που καταδεικνύει την πρόοδο ή την επιδείνωση μιας πρότερης κατάστασης. Συνυφασμένη πάντα με την έννοια της Αποτελεσματικότητας ήταν και είναι πάντα ή έννοια της Ποιότητας έστω κι αν αυτή συχνά παρακάμπτεται στους μεθοδολογικούς σχεδιασμούς που επιχειρούν να ερμηνεύσουν την σχέση της Αποτελεσματικότητας με διάφορους άλλους παράγοντες. Αυτή είναι εξάλλου και μια από τις διαπιστώσεις που ενισχύουν την αναγκαιότητα της δικής μας έρευνας καθότι οι έρευνες που εξέτασαν τη σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Αποτελεσματικότητας (π.χ. Edison, 2002· Newsome, Day, & Catano, 2000· Schutte et al., 1998· Drew, 2006· Van der Zee et al., 2002) ασχολήθηκαν με την κατάδειξη άμεσων σχέσεων μεταξύ των δύο αυτών εννοιών, παραγνωρίζοντας τον θεμελιακό ρόλο της Ποιότητας της διδασκαλίας και τον καταλυτικό ρόλο που αυτή διαδραματίζει στον καθορισμό της Αποτελεσματικότητας.

Η παραγνώριση της Ποιότητας αλλά και άλλων παραγόντων που διέπουν την Αποτελεσματικότητα, είναι εμφανής στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ) όπου ελάχιστη σημασία δινόταν σε παράγοντες που είχαν να κάνουν με το σχολείο και με τους εκπαιδευτικούς (Coleman,1966). Η αντίληψη αυτή ανατράπηκε στη συνέχεια και ποικίλες άλλες ερευνητικές προσεγγίσεις (Brookover et

al.1979· Edmonds 1979, Mortimore et al, 1988) επιχείρησαν να καταδείξουν πως τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν αποφασιστική συμβολή στην Αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου η «λογική του μαύρου κουτιού» αμφισβητήθηκε. Η έρευνα έπρεπε πλέον να ανοίξει το μαύρο κουτί της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να ερμηνεύσει πώς πολλαπλοί παράγοντες στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου, μεταξύ αυτών και η Ποιότητα της διδασκαλίας, επηρεάζουν την Αποτελεσματικότητα.

Καθότι όμως τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι νησιά ούτε και μπορούν να αποτελέσουν αντιστάθμισμα για την κοινωνία (Bernstein,1971) η Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα δε θεωρήθηκε ως αποκλειστική περιοχή του επιπέδου του σχολείου και της τάξης. Τουναντίον, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να νοηθούν ως μεταβλητές σε μια διευρυμένη συνάρτηση που αποτελείται από ποικίλες άλλες μεταβλητές που έχουν να κάνουν με την κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και τους μαθητές. Τα σύγχρονα μοντέλα για την Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητα (π.χ. Creemers, 1994· Cruickshank 1985· Gage και Berliner, 1992· Huitt, 1995· Proctor, 1984· Stringfield και Slavin, 1992· Walberg, 1984) βασίζονται στην αρχή ότι τα σχολεία εδράζονται σε κοινωνικά συγκείμενα (Contexts), οι τάξεις εδράζονται σε σχολεία και οι μαθητές εδράζονται σε τάξεις ή σε εκπαιδευτικούς. Με βάση την αρχή αυτή επιχειρούν να καταδείξουν ποιοι από τους παράγοντες που διέπουν την ποιοτική διδασκαλία είναι αποτελεσματικοί σε συνάρτηση με τους παράγοντες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Στο μέρος που ακολουθεί παρουσιάζουμε την ιστορική εξέλιξη της ΕΕΑ.

*Το Μοντέλο Εισροών-Αποτελεσμάτων/ Οικονομικό Μοντέλο.*

Η έκθεση «Ισότητα στις Εκπαιδευτικές Ευκαιρίες» του Coleman και των συνεργατών του (1966) αποτελεί ίσως τη θεμέλια λίθο για την ΕΕΑ. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία στη ζωή ενός ατόμου δεν ήταν η Ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά η κοινωνικοοικονομική προέλευσή του. Μελέτες στις Η.Π.Α., όπως εκείνη του Jencks και των συνεργατών του (1972), υποστήριζαν πως τα σχολεία ασκούν μικρή επίδραση στην ανάπτυξη των μαθητών. Η ερευνητική παράδοση για που ξεκίνησε από την έκθεση του Coleman (1966) εντάσσεται στο πλαίσιο του *μοντέλου εισροών-εκροών* (input-output model)( Hoy & Miskell, 2001· Scheerens 2004b). Το μοντέλο αυτό επιχειρεί να καταδείξει πώς μία αλλαγή στις εισροές του συστήματος μπορεί να ερμηνεύσει αλλαγές στα παράγωγα. Η ερευνητική αυτή παράδοση μπορεί να ονομασθεί και ως *οικονομικό μοντέλο* καθότι σχετίζεται με την αύξηση των διαθέσιμων εκπαιδευτικών πόρων με σκοπό τη μεγιστοποίηση της προσφοράς του συστήματος με αναφορά στην Αποτελεσματικότητα του.

Ως εισροές στο σύστημα καθορίζονται συγκεκριμένα στοιχεία όπως οι σχολικοί και οικογενειακοί πόροι, οι σχέσεις μαθητών-δασκάλων, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η πείρα, οι μισθοί εκπαιδευτικών και τα έξοδα ανά μαθητή ενώ γίνεται προσπάθεια περιορισμού στο μέγιστο δυνατό, παραγόντων που αφορούν το Κοινωνικό Οικονομικό Επίπεδο (ΚΟΕ) των μαθητών και τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους (π.χ. ευφυΐα) (Scheerens, 2004b).

Η εμπειρική επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων του Coleman (1966) οδήγησε σε μια στροφή προς κοινωνιολογικού τύπου έρευνα και ανάλογη πολιτική κοινωνικού περιεχομένου (Καρατζιά-Σταυλώτη και Λαμπρόπουλος, 2006). Η έμφαση στο μοντέλο εισροών-εκροών εστιάζεται εμφανώς σε παράγοντες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Τα προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν κατά καιρούς, αποτελούν το ενεργητικό μέρος της έρευνας για την ισότητα των ευκαιριών. Αποσκοπούν στη βελτίωση της επίδοσης για μαθητές προερχόμενους από μειονεκτούντα κοινωνικά στρώματα. Σωρεία τέτοιων προγραμμάτων έχουν καταγραφεί σε πολλές χώρες και εξακολουθούν να εφαρμόζονται ακόμη και στις μέρες μας: π.χ. στις ΗΠΑ (Follow Through, Head Start) στην Ολλανδία (Amsterdam Innovation Project) στη Γαλλία (Zones d΄Education Prioritaire) Αγγλία, (Educational Action Zones) και πρόσφατα στην Κύπρο (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας). Όπως όμως συμπερασματικά καταλήγει ο Scheerens (1987) πολύ μικρή πρόοδος έχει καταγραφεί με το πέρας των προγραμμάτων αυτών, ενώ η μακροπρόθεσμη τους ωφέλεια δεν μπορεί να τεκμηριωθεί. Επιπλέον, από τα προγράμματα αυτά επωφελούνται κυρίως μαθητές οι οποίοι θεωρούνται ότι ο βαθμός κοινωνικής μειονεξίας τους είναι μέτριος ενώ οι σοβαρά μειονεκτούντες μαθητές παρουσιάζουν συγκριτικά τη λιγότερη πρόοδο.

Τα συμπεράσματα από την εφαρμογή της πολιτικής που προερχόταν από το μοντέλο των εισροών-εκροών σε συνάρτηση με άλλους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες (όπως την πετρελαϊκή κρίση του 1970) οδήγησαν στην αποτυχία της επένδυσης στην εκπαίδευση (Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006) και στην επιβεβαίωση της κλασικής πλέον θέσης του Bernstein (1971), ότι τα σχολεία δεν μπορούν να αντισταθμίσουν τις ανισότητες και τα προβλήματα της εποχής.

Μιλώντας γενικά για τα μοντέλα που εντάσσονται κάτω από την ομπρέλα εισροών-εκροών, τα αποτελέσματα από αυτή την ερευνητική παράδοση είναι ως επί το πλείστον απογοητευτικά και ασυνεπή. Σύμφωνα με τον Hanushek (1979· 1997) η συμπερίληψη στοιχείων του ΚΟΕ στην επίδοση των μαθητών και η θέσπιση δεικτών για την προσθετική αξία στις μελέτες που ασχολούνται με το θέμα έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση στην προσθετική αξία των εισροών. Με πιο απλά λόγια, η ερευνητική παράδοση του μοντέλου

εισροών-εκροών δεν έχει καταφέρει να πείσει ότι η περαιτέρω οικονομική επένδυση στα σχολεία θα επιφέρει βελτίωση στην επίδοση των μαθητών.

*Η Κίνηση για τα Αποτελεσματικά Σχολεία*

Η θεώρηση του μοντέλου εισροών-εκροών θεωρήθηκε ως ντετερμινιστική και κατακρίθηκε για την περιορισμένη οπτική γωνία που υιοθετούσε αναφορικά με τους παράγοντες σε επίπεδο σχολείου καθώς και από μεθοδολογικής απόψεως (Scheerens 2004b). Το μοντέλο των εισροών-εκροών, σύμφωνα με την κριτική που του ασκήθηκε, θεωρεί την καθαυτή εκπαιδευτική διαδικασία ως ένα «μαύρο κουτί» το οποίο δεν επιχειρεί να ανοίξει,·τουναντίον επιχειρεί να μεταβάλει τις εκροές-προϊόντα του συστήματος ελέγχοντας αποκλειστικά και μόνο τις εισροές. Ξεκινά από μια απαξιωτική θεώρηση του σχολείου το οποίο και αντιμετωπίζεται ως ανίκανο να επιφέρει οποιοδήποτε αποτέλεσμα στην όλη λειτουργία της εκπαίδευσης.

Ως αντίδραση στο μοντέλο αυτό προέκυψε *η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία*. Αρχής γενομένης από την έρευνα του Rutter και των συνεργατών του (1979) πολλοί ερευνητές (Brookover et al.1979· Edmonds 1979, Mortimore et al, 1988) ανέτρεψαν την άποψη του Coleman αποδεικνύοντας πως μεγάλος αριθμός μαθητών, κοινωνικοοικονομικά κατώτερων επιπέδων, ξεπερνά τις δυσκολίες που έχει στο σχολείο και την οικογένεια και πετυχαίνει υψηλά επίπεδα επιδόσεων. Τα πορίσματα των μελετών αυτών, ξεκινώντας από την παραδοχή ότι «τα σχολεία έχουν σημασία» (Rutter,1979), έθεσαν τα θεμέλια πάνω στα οποία στηρίχτηκε η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία. Πέραν της κριτικής που άσκησαν στον κοινωνικό ντετερμινισμό που απέρρεε από την έκθεση του Coleman και τη συνεπακόλουθη ερευνητική παράδοση εισροών-εκροών, η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία επιχειρεί να ανοίξει το «μαύρο κουτί» του εκπαιδευτικού συστήματος διερευνώντας χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τον ίδιο τον σχολικό οργανισμό, την μορφή και το περιεχόμενο του. Χρησιμοποιώντας τη συστημική προοπτική, η ερευνητική παράδοση λαμβάνει υπόψη τόσο τις εισροές (inputs) όσο και τις μετασχηματιστικές διαδικασίες (throughputs) για να εξηγήσει τα παράγωγα (outputs) του συστήματος (Teddlie & Reynolds, 2000).

Ο βασικός σκοπός της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ), σύμφωνα με την παράδοση αυτή, είναι να αποκαλύψει την επίδραση που έχουν οι ποικίλοι παράγοντες εισροής στα τελικά παράγωγα και να ανοίξει το «μαύρο κουτί» στο οποίο εσωκλείονται οι διαδικασίες με σκοπό να καταδείξει ποιοι από τους παράγοντες αυτούς είναι αποτελεσματικοί σε συνάρτηση με τους παράγοντες του συγκειμένου (κοινωνικού περιβάλλοντος). Ως εκ τούτου τίθενται υπό το μικροσκόπιο μεταβλητές σχετικές με την

οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, την Ποιότητα της διδασκαλίας, το ήθος και το κλίμα του σχολείου οι οποίες όμως εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο-κοινωνικό περιβάλλον.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2001) η έννοια του συγκειμένου-κοινωνικού περιβάλλοντος, έχει διευρυνθεί συμπεριλαμβάνοντας ποικίλες παραμέτρους (π.χ αστικά και αγροτικά σχολεία, δημόσια και ιδιωτικά σχολεία διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης, όλα τα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα). Η έννοια της Αποτελεσματικότητας στα σχολεία προκύπτει από τη συνδυαστική αλληλεπίδραση της δομής, των ατόμων, της κουλτούρας και των πολιτικών όπως διαμορφώνονται και παρεμβάλλονται από το περιβάλλον. Περαιτέρω τα σχολικά αποτελέσματα αποτελούνται από τα αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διοικητικών τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δείκτες για την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα των διαδικασιών που ακολουθούν ποικίλοι οργανισμοί. Μια τέτοια θεώρηση ορίζεται ως ενοποιητική.

Η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία και η συνεπακόλουθη ερευνητική παράδοση κατέστησαν σαφές πως τα σχολεία πράγματι έχουν ουσιαστική επίδραση επί των μαθητών και πως υπάρχουν διαδικασίες που εξελίσσονται εντός των σχολείων για να μεγιστοποιούν τα αποτελέσματά τους. Η θετική αυτή αντιμετώπιση του ρόλου των σχολείων είχε ως αποτέλεσμα την άνθηση της Έρευνας για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα η οποία και παρουσίασε μια σημαντική βελτίωση κυρίως όσον αφορά στους μεθοδολογικούς σχεδιασμούς που υιοθετούνται όσο και στην ανάλυση δεδομένων που προέρχονται από τις έρευνες. Επιπλέον, σήμερα φαίνεται να υπάρχει ουσιαστική συμφωνία στην ερευνητική κοινότητα ως προς το είδος των πληροφοριών που απαιτούνται για τη διενέργεια έγκυρων μετρήσεων της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΕΑ) (Hopkins, Reynolds & Gray, 1999). Επίσης, έχουν αναπτυχτεί πιο ακριβείς ορισμοί των εννοιών που διέπουν την περιοχή της ΕΕΑ και έχουν γίνει περισσότερο σαφείς οι συσχετίσεις μεταξύ των εννοιών αυτών (π.χ. Mortimore et al., 1988· Scheerens, 1997).

Διεθνώς, οι έρευνες για τη σχολική Αποτελεσματικότητα, έχουν καταλήξει σε μια σειρά παραγόντων που κρίνονται ως οι σημαντικότεροι σε σχέση με τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Η πιο διαδεδομένη ίσως κωδικοποίηση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων, είναι αυτή που παρουσίασε ο διευθυντής του Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, Peter Mortimore στην ομιλία του στις 7 Φεβρουαρίου 1995 (Teddlie & Reynolds, 2000). Σύμφωνα με αυτή τα αποτελεσματικά σχολεία διέπονται από:

- Επαγγελματική Διοίκηση

- Κοινά οράματα και στόχους
- Περιβάλλον που προάγει τη μάθηση
- Εστίαση των προσπαθειών στη διδασκαλία και στη μάθηση
- Στοχοθετημένη διδασκαλία
- Υψηλές προσδοκίες
- Θετική τροφοδότηση
- Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών
- Ύπαρξη δικαιωμάτων και απόδοση ευθυνών στους μαθητές
- Συνεργασία οικογένειας και σχολείου
- Οργανωμένη μάθηση

Ισχυρότερη επίδραση όμως άσκησε το μοντέλο των πέντε παραγόντων (Edmonds, 1979). Σύμφωνα με αυτό τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών σχολείων αποτελούν η ισχυρή ηγεσία, η έμφαση στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, ένα ασφαλές και σταθερό περιβάλλον, οι υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές και συχνή αξιολόγηση της προόδου των μαθητών. Παρά την κατίσχυση του μοντέλου αυτού, σημαντική κριτική ασκήθηκε για τη μεθοδολογία με την οποία αυτό συνδεόταν (Ralph και Fennessey, 1983) αλλά και για την ίδια την εννοιολογική του κατασκευή (Scheerens και Creemers, 1989). Ως εκ τούτου νεότερα μοντέλα αναδύθηκαν τα οποία και αναγνωρίζουν την επίδραση παραμέτρων από διαφορετικά επίπεδα στην εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα. Τα επίπεδα προκύπτουν από την ταξινόμηση των Scheerens και Creemers (1989) και αφορούν το επίπεδο του σχολείου, το επίπεδο της τάξης, το επίπεδο του κάθε μεμονωμένου μαθητή αλλά και το υπόβαθρο του ίδιου του μαθητή (ΚΟΕ, ικανότητα, κίνητρα). Γι αυτό και ορίζονται ως ενοποιημένα πολυεπίπεδα μοντέλα σχολικής Αποτελεσματικότητας.

*Τα Ενοποιημένα Πολυεπίπεδα Μοντέλα Σχολικής Αποτελεσματικότητας.*

Τα ενοποιημένα πολυεπίπεδα μοντέλα σχολικής Αποτελεσματικότητας αποτελούν μια προσπάθεια υπέρβασης δυσκολιών που αντιμετώπιζαν προηγούμενα μοντέλα (Creemers, 1994, Scheerens, 1992). Τα μοντέλα αυτά προέκυψαν ουσιαστικά από το συγκερασμό των ερευνών για την Αποτελεσματικότητα του Σχολείου, την Αποτελεσματικότητα του Εκπαιδευτικού και την αξιοποίηση των πορισμάτων από τα πρώτα μοντέλα εισροών-εκροών (Creemers & Kyriakides, 2006). Τα κύρια χαρακτηριστικά των μοντέλων αυτών συνοψίζονται αφενός στο γεγονός ότι εξετάζουν την ΕΑ με αναφορά σε εισροές, διαδικασίες και αποτελέσματα και αφετέρου στην πολυεπίπεδη τους δομή όπου θεωρούν ότι τα σχολεία

εδράζονται σε κοινωνικά συγκείμενα (Contexts), οι τάξεις εδράζονται σε σχολεία και οι μαθητές εδράζονται σε τάξεις ή σε εκπαιδευτικούς (Campbell, Kyriakides, Mujis & Robinson, 2004).

Τα εκπαιδευτικά-ψυχολογικά μοντέλα λειτούργησαν ως βάση ανάδυσης των δυναμικών μοντέλων (Kyriakides και Creemers, 2006). Τα εκπαιδευτικά-ψυχολογικά μοντέλα είναι συγγενικά με το μοντέλο εισροών-εκροών υπό την άποψη και αυτά ασχολούνται με το πώς αλλαγές στις εισροές μπορούν να προβλέψουν τις εκροές. Η έμφαση τους όμως βρίσκεται στο επίπεδο του μαθητή, ενώ λαμβάνουν υπόψη μεταβλητές πέραν του χρόνου, όπως το περιεχόμενο που έχει καλυφθεί και την ποιότητα στη διδασκαλία. Δύο προοπτικές αναδύονται σε αυτό το πλαίσιο: αφενός η ψυχολογική προοπτική η οποία εστιάζει σε παράγοντες όπως στάση απέναντι στη μάθηση (learning aptitudes), προσωπικότητα και παρώθηση και αφετέρου η κοινωνιολογική προοπτική η οποία ασχολείται με διαστάσεις όπως ΚΟΕ, φύλο, κοινωνικό κεφάλαιο και ομάδα συνομηλίκων.

Το μοντέλο του Carroll (1963) θεωρείται ως το αρχικό μοντέλο πάνω στο οποίο βασίστηκαν πολλά συνεπακόλουθα. Βασική αρχή στο μοντέλο αυτό είναι ότι η μάθηση που συντελείται στο σχολείο είναι μια συνάρτηση του χρόνου. Το μοντέλο αυτό εδράζεται στην παραδοχή ότι η μάθηση (degree of mastery) είναι συνάρτηση του λόγου του χρόνου που μαθητές ξοδεύουν για ένα έργο διαιρούμενου δια του χρόνου που πραγματικά χρειάζονται[3]. Παρά την κριτική που του έχει ασκηθεί για έλλειψη εμπειρικής υποστήριξης καθώς και για περισσότερη έμφαση στη διδασκαλία παρά στη μάθηση (Walberg, 1968, Creemers & Kyriakides, 2006) το μοντέλο του Carroll αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη της έννοιας του mastery learning (Bloom, 1968) και της άμεσης διδασκαλίας-direct instruction (Rosenshine, 1983). Επιπλέον σειρά νεότερων άλλων μοντέλων αναπτύχθηκαν λαμβάνοντας υπόψη αρκετές από τις διαστάσεις του μοντέλου του Carroll (π.χ. Creemers, 1994· Cruickshank 1985· Gage και Berliner, 1992· Huitt, 1995· Proctor, 1984· Stringfield και Slavin, 1992· Walberg, 1984).

Όπως ο ίδιος ο Caroll (1989) παραδέχεται 25 χρόνια μετά την εισήγηση του μοντέλου του, ο μοναδικός παράγοντας που χρήζει περισσότερης ανάπτυξης ήταν αυτός της Αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία. Με βάση την παραδοχή αυτή και με την αξιοποίηση των αρχών του mastery learning και της άμεσης διδασκαλία (direct instruction) ο Creemers (1994) εισηγείται το δικό του μοντέλο στο οποίο επεκτείνει την έννοια της ευκαιρίας του

[3] Μάθηση= f (χρόνου που ξοδεύεται/ χρόνου που χρειάζεται)

Carroll (1963) ορίζοντας τη συγκεκριμένα ως ευκαιρία για μάθηση και επιπλέον εξετάζει τόσο την παράμετρο του χρόνου όσο και την παράμετρο της ευκαιρίας για μάθηση σε επίπεδο τάξης αλλά και σε επίπεδο σχολειού.

Το μοντέλο εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας του Creemers (1994), θεωρείται από τους Teddlie και Reynolds (2001) ως το σημαντικότερο θεωρητικό μοντέλο της έρευνας για τη σχολική Αποτελεσματικότητα και έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες την τελευταία δεκαετία για να ελέγξουν την εγκυρότητά του (Kyriakides et al, 2000· Kyriakides, 2005 Campbell et al, 2004). Το μοντέλο του Creemers μετεξελίσσεται συνεχώς. Σήμερα, κάνουμε λόγω για το Δυναμικό Μοντέλο για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΔΜΕΑ) το οποίο αναπτύχθηκε από τον Creemers και τους συνεργάτες του (π.χ. Creemers & Kyriakides, 2006· Kyriakides & Creemers, 2006a, b).

*Το Δυναμικό Μοντέλο για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΔΜΕΑ)*

Το Δυναμικό Μοντέλο για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΔΜΕΑ) υιοθετεί μια κριτική προσέγγιση έναντι μεταβλητών που υιοθετούνταν σε προηγούμενες έρευνες και βασίζεται στη θέση ότι η σχέση μεταξύ κάποιων μεταβλητών ενδέχεται να μην είναι γραμμική. Έρευνες που εξέτασαν την επίδραση κάποιων παραγόντων Αποτελεσματικότητας στα μαθησιακά αποτελέσματα, έχουν δείξει ότι παρόλο που συγκεκριμένοι παράγοντες θεωρούνται πως επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ή του σχολείου, εντούτοις τα ερευνητικά δεδομένα δεν υποστηρίζουν ένα τέτοιο συμπέρασμα. Για παράδειγμα, ο παράγοντας γνώση του αντικειμένου από τους εκπαιδευτικούς σπάνια παρουσιάζει σημαντική συσχέτιση με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Borich, 1992• Darling-Hammond, 2000). Αυτό φαίνεται να οφείλεται στο γεγονός πως η σχέση των δύο αυτών μεταβλητών δεν είναι γραμμική: ένα ελάχιστο επίπεδο γνώσης του αντικειμένου από τους εκπαιδευτικούς κρίνεται ως απαραίτητο όμως, όπως αναφέρει ο Monk (1994), ο παράγοντας αυτός από ένα σημείο και μετά παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας υιοθετεί την άποψη πως η σχέση κάποιων παραγόντων με τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να μην είναι γραμμική. Η ύπαρξη μη γραμμικών συσχετίσεων είναι δυνατό να οδηγήσει στον εντοπισμό βέλτιστων σημείων δράσης κάθε παράγοντα (Creemers & Kyriakides, 2006).

Επιπλέον, το ΔΜΕΑ επιχειρεί να εντοπίσει τους αποδοτικότερους συνδυασμούς μεταξύ των διαφόρων παραγόντων Αποτελεσματικότητας ανιχνεύοντας τόσο τις άμεσες όσο και τις έμμεσες συσχετίσεις παραγόντων του ιδίου επιπέδου(Creemers & Kyriakides, 2006 ·

Kyriakides, & Creemers,2006a, 2006b· Raynolds & Walberg, 1990). Πέραν τούτου, το ΔΜΕΑ αναφέρεται ξεκάθαρα στον τρόπο μέτρησης του κάθε παράγοντα και αντιμετωπίζει τους παράγοντες ως πολυδιάστατες μεταβλητές επιχειρώντας να δώσει περισσότερα στοιχεία σχετικά με το πού οφείλεται η Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ή των σχολικών μονάδων και να συμβάλει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών για βελτίωση της εκπαίδευσης.

Το ΔΜΕΑ υποστηρίζει πως ο κάθε παράγοντας Αποτελεσματικότητας είτε στο επίπεδο της τάξης, είτε στο επίπεδο του σχολείου, είτε στο επίπεδο ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να μετρηθεί εξετάζοντας πέντε συγκεκριμένες διαστάσεις: Συχνότητα, Εστίαση, Στάδια Υλοποίησης, Ποιότητα, και Διαφοροποίηση. Με αυτό τον τρόπο, οι παράγοντες αντιμετωπίζονται στην πράξη ως πολυδιάστατες μεταβλητές, ενώ την ίδια στιγμή το μοντέλο παρουσιάζει συνέπεια κατά τη διαδικασία μέτρησης των διαφόρων παραγόντων Οι διαστάσεις αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια:

1. Συχνότητα (Frequency): Αναφέρεται στο πόσο συχνά παρουσιάζεται μια δραστηριότητα που σχετίζεται με κάποιο παράγοντα Αποτελεσματικότητας σε οποιοδήποτε από τα τρία επίπεδα. Π.χ η αξιολόγηση που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί για τους μαθητές του εξετάζεται με βάση τον αριθμό των διαγωνισμάτων και του χρόνου κατά τον οποίο διενεργούνται.

2. Εστίαση (Focus): Αναφέρεται στο εύρος στο οποίο αναφέρεται ένας συγκεκριμένος παράγοντας και αναλύεται σε δύο επιμέρους διαστάσεις:

- Το βαθμό συγκεκριμενοποίησης των δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα με αναφορά και πάλιν την αξιολόγηση που διενεργεί ο εκπαιδευτικός εξετάζεται το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πολλαπλές μεθόδους αξιολόγησης. Ένα άλλο παράδειγμα αναφέρεται στην περίπτωση της πολιτικής του σχολείου για την εμπλοκή των γονιών. Η πολιτική μπορεί να είναι πολύ συγκεκριμένη με τρόπο που να αναφέρεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες που αναμένεται να συμβούν (π.χ. αναφέρεται σε συγκεκριμένες ημέρες και ώρες κατά τις οποίες οι γονείς μπορούν να επισκέπτονται το σχολείο) ή να είναι πιο γενική (π.χ. αναφέρεται στο ότι οι γονείς είναι ευπρόσδεκτοι να επισκέπτονται το σχολείο, χωρίς όμως να παρέχει στοιχεία για το πως και το πότε).
- Τους σκοπούς μιας δραστηριότητας: Στην περίπτωση της αξιολόγησης εξετάζεται κατά πόσο η δραστηριότητα αποσκοπεί στην επίτευξη ενός σκοπού (π.χ.

βαθμολόγηση) ή πολλών σκοπών (πληροφόρηση για την επίδοση των μαθητών, αυτοαξιολόγηση, υιοθέτηση διαφορετικής μεθόδου).

3. Στάδια υλοποίησης (Stage): Αναφέρεται στα στάδια -περιόδους κατά τις οποίες παρατηρείται μια δραστηριότητα. Αναμένεται πως οι δραστηριότητες που σχετίζονται με ένα παράγοντα, θα συνεχίσουν να παρατηρούνται και να επανακαθορίζονται για μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε να διασφαλιστεί ότι θα έχουν μια συνεχή, άμεση ή έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα.

4. Ποιότητα (Quality): Αναφέρεται αφενός στα στοιχεία του κάθε παράγοντα, όπως αυτά περιγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία και αφετέρου στη δυνατότητα ενεργοποίησης των δεδομένων που θα προκύψουν ώστε να υποβοηθήσουν την Αποτελεσματικότητα και την Ποιότητα στη διδασκαλία.

5. Διαφοροποίηση (Differentiation): Αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι διάφορες δραστηριότητες που σχετίζονται με ένα παράγοντα Αποτελεσματικότητας εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους εμπλεκόμενους (π.χ. μαθητές, εκπαιδευτικούς, σχολεία). Αναμένεται ότι η προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων εμπλεκομένων θα οδηγήσει στην καλύτερη εφαρμογή της πολιτικής και ως εκ τούτου θα μεγιστοποιήσει την επίδραση του παράγοντα στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Το ΔΜΕΑ αναλύεται σε σειρά παραγόντων που αφορούν το κάθε επίπεδο που διέπει την εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα. Έτσι προκύπτουν παράγοντες σε επίπεδο σχολείου αλλά και σε επίπεδο τάξης-εκπαιδευτικού.

Στο επίπεδο του σχολείου το ΔΜΕΑ εξετάζει την Αποτελεσματικότητα με αναφορά σε 6 παράγοντες. Αυτοί αφορούν :

1. Την πολιτική του σχολείου σχετικά με τη διδασκαλία
2. Την αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου σχετικά με τη διδασκαλία
3. Τη βελτίωση της πολιτικής του σχολείου για τη διδασκαλία
4. Την πολιτική σχετικά με τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος στη σχολική μονάδα.
5. Την αξιολόγηση του μαθησιακού περιβάλλοντος
6. Τη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας

Στο επίπεδο της τάξης το ΔΜΕΑ εξετάζει τη διδακτική συμπεριφορά του δασκάλου με αναφορά σε οκτώ παράγοντες. Οι παράγοντες αυτές έχουν προκύψει από την έρευνα γύρω από την αποτελεσματική διδασκαλία (π.χ. Brophy & Good, 1986· Muijs & Reynolds, 2001·

Rosenshine, 1983) και παρουσιάζουν συσχετίσεις μεταξύ του διδακτικού ρόλου του δασκάλου και των επιτευγμάτων των μαθητών. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν:

1. Στον Προσανατολισμό (orientation): Η συμπεριφορά του δασκάλου που σχετίζεται με την παροχή των στόχων για κάθε συγκεκριμένη δραστηριότητα/ μάθημα/ενότητα και η ικανότητα του να προκαλεί τους μαθητές να αναγνωρίζουν που αποσκοπεί κάθε συγκεκριμένη δραστηριότητα

2. Στη Δομή (Stucturing): Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δομούν το μάθημα ώστε να παρουσιάζεται με έναν τρόπο που να ευνοεί την ενεργοποίηση και εμπλοκή των μαθητών.

3. Στις Τεχνικές υποβολής ερωτήσεων (questioning techniques): Η χρήση από τους εκπαιδευτικούς ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου, η παροχή ικανοποιητικού χρόνου για αντίδραση από μέρους των μαθητών αναλόγως της δυσκολίας των ερωτήσεων.

4. Στη Μοντελοποίηση (teaching modeling): Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν ή και να αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης διαφορετικών τύπων προβλημάτων.

5. Στην Εφαρμογή (application): Η χρήση από μέρους του εκπαιδευτικού ποικίλων τρόπων οργάνωσης της τάξης και η καταλληλότητα της επιλογής της κάθε μεθόδου δεδομένης της κάθε συγκεκριμένης περίστασης ώστε να προνοείται ικανοποιητικός χρόνος για εξάσκηση και εφαρμογή της νέας γνώσης από μέρους των μαθητών.

6. Στο Μαθησιακό κλίμα (classroom as a learning environment: teacher´s contribution): Η συνεισφορά του δασκάλου στην Ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του ιδίου και των μαθητών του αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, η ικανότητα του δασκάλου να καθορίζει κανόνες και κανονισμούς συμπεριφοράς και να πείθει τους μαθητές του να τους σέβονται και να τους τηρούν ώστε να διατηρείται ένα περιβάλλον που να προάγει τη μάθηση.

7. Στη Διαχείριση του χρόνου (management of time): Ο τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η μεγιστοποίηση του χρόνου ενασχόλησης των μαθητών με δραστηριότητες που προάγουν τη μάθηση όπως αυτή καθορίζεται από τους σκοπούς του εκπαιδευτικού.

Λεύκιος Νεοφύτου

8. Στην Αξιολόγηση (Teacher evaluation): Η ικανότητα του δασκάλου να συλλέγει πληροφορίες (διαμορφωτικής φύσεως) που θα τον οδηγήσουν στη βελτίωση της πρακτικής του και στην παροχή βοήθειας προς τους μαθητές του.

Ο κάθε παράγοντας Αποτελεσματικότητας, όπως εξ ορισμού προνοεί το εν λόγω μοντέλο, μπορεί να μετρηθεί σε οποιοδήποτε επίπεδο, εξετάζοντας πέντε συγκεκριμένες διαστάσεις που περιγράψαμε πιο πάνω: Συχνότητα, Εστίαση, Στάδια Υλοποίησης, Ποιότητα, και Διαφοροποίηση.

Λαμβάνοντας υπόψη το εύρος και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας η εγκυρότητα του παρουσιάζεται αρκετά ικανοποιητική. Εντούτοις ένα μεγάλο ποσοστό διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών (πέραν του 20%) παραμένει ανερμήνευτο. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τα συμπεράσματα μετα-ανάλυσης (Kyriakides, 2000) δώδεκα σημαντικών ερευνών που έγιναν την τελευταία δεκαετία σε 6 διαφορετικές χώρες για τη σχολική Αποτελεσματικότητα. Η μετα-ανάλυση αυτή έδειξε ότι τα μοντέλα που χρησιμοποιήθηκαν δεν μπόρεσαν να ερμηνεύσουν μεγάλο ποσοστό διακύμανσης των επιδόσεων στο επίπεδο του μαθητή. Ως εκ τούτου προκύπτει η ανάγκη να συμπεριληφθούν στο μοντέλο επιπλέον μεταβλητές οι οποίες πιθανόν να ερμηνεύουν μέρος των διακυμάνσεων των επιδόσεων των μαθητών. Η ανάγκη αυτή έχει αναγνωρισθεί από τον Creemers και τους συνεργάτες του και έχει καταδειχθεί σε σωρεία μελετών (Kyriakides, Campbell, & Christofidou, 2002·Campbell et al, 2003· 2004). Οι μεταβλητές αυτές μπορούν να αφορούν τόσο το επίπεδο του μαθητή όσο και τα επίπεδα του σχολείου αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Υπό αυτή την προοπτική ο Creemers και η ομάδα των συνεργατών του κάνουν λόγο για ένα νέο Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) το οποίο βρίσκεται σε μια δυναμική διαδικασία συνεχούς εξέλιξης ώστε να μπορέσει να επεξηγήσει όλο και μεγαλύτερο φάσμα της διακύμανσης στην εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να επεκτείνει την ερμηνευτική ικανότητα του ΔΜΕΑ χαρτογραφώντας τους ενδεχόμενους παράγοντες που επηρεάζουν την Αποτελεσματικότητα στο επίπεδο του εκπαιδευτικού και ειδικότερα εξετάζοντας το ρόλο που διαδραματίζουν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών καθώς και η προσωπική τους θεωρία στη συμπεριφορά τους στη τάξη και στις μεθοδολογικές τους επιλογές.

Λευκός Λεωφόρου

## Προσωπική Θεωρία των Δασκάλων

### *Εισαγωγή- Ερμηνεία-Σημασία*

Συμφώνα με τους Clark και Peterson (1986), η διδασκαλία περιλαμβάνει δύο βασικούς τομείς: (1) τις διαδικασίες της σκέψης των εκπαιδευτικών (2) τις πράξεις των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα που παρατηρούνται. Με δεδομένη την δυστοκία χειρισμού του πρώτου τομέα, η έρευνα στράφηκε στον δεύτερο τομέα και ως εκ τούτου η παραδοσιακή έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα εστιάστηκε στο πώς η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει την επίδοση των μαθητών του και ως εκ τούτου να θεσπιστούν κριτήρια για τη βέλτιστη διδασκαλία (Brophy and Good, 1986). Ως απόρροια όμως των εξελίξεων στους τομείς της γνωστικής ψυχολογίας, την αυξανόμενη αποδοχή της εθνογραφικής και ποιοτικής μεθοδολογίας (Fang, 1995) η έρευνα στράφηκε επίσης στις διαδικασίες σκέψης των εκπαιδευτικών. Ορόσημο σε αυτή τη στροφή αποτέλεσε και η προσπάθεια του Jackson (1968) που στο βιβλίο του Life in Classrooms επιχειρεί να περιγράψει και να ερμηνεύσει τις νοητικές κατασκευές και διαδικασίες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των δασκάλων. Η νέα αυτή ερευνητική προσέγγιση βασίζεται σε δύο παραδοχές (Stern & Shavelson, 1983): οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες σε ένα πολύπλοκο περιβάλλον προβαίνουν συνεχώς στη λήψη αιτιολογημένων και πληροφορημένων αποφάσεων (2) οι σκέψεις, κριτική ικανότητα και λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών καθοδηγεί την διδακτική τους συμπεριφορά. (Fang,1996).

Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος και αποτελεί, όπως έχει πολλάκις λεχτεί, το κλειδί στην όποια προσπάθεια ερμηνείας των εκπαιδευτικών πραγμάτων, πρέπει για μια ακόμη φορά να τεθεί στο μικροσκόπιο. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται και λαμβάνουν αποφάσεις είναι απότοκο της αντίληψης που έχουν για όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στην προσπάθεια μας λοιπόν να καθορίσουμε την έννοια της Αποτελεσματικότητας στη Διδασκαλία, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι όσο ελκυστικές και να φαίνονται προσεγγίσεις οι οποίες εδράζονται σε μια θετικιστική προσέγγιση και όσο έγκυρες και αξιόπιστες οι προσεγγίσεις αυτές παρουσιάζονται να είναι, εντούτοις η διατύπωση μιας ενιαίας εκπαιδευτικής θεωρίας διαμορφωμένης μόνο κατά τα θετικιστικά πρότυπα εξακολουθεί να παραμένει ένα έωλο εγχείρημα.

Η αποδοχή της ύπαρξης γκρίζων ζωνών στην ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, και στις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στα πολλαπλά επίπεδα υλοποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Goodlad, 1971) (από το ιδεώδες, στο επίσημο, αντιληπτό, εφαρμοζόμενο και βιωνόμενο) θέτουν εκ νέου τον εκπαιδευτικό, στο μικροσκόπιο.

Η έρευνα στρέφεται ως εκ τούτου στην ανεύρεση του «ελλείποντος παραδείγματος» (missing paradigm) (Shulman, 1986) που φιλοδοξεί να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούν στο τι, πώς, πότε και γιατί οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, πώς αντιμετωπίζουν την έλλειψη κατανόησης από τους μαθητές τους κ.ά.. Το ελλείπον παράδειγμα βρίσκεται στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την πραγματικότητα και ως εκ τούτου στις γνώσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις τους.

Τα στοιχεία αυτά συνοψίζουν αυτό που αποκαλούμε Προσωπική Θεωρία των εκπαιδευτικών (ΠΘ). Η Προσωπική Θεωρία ορίζεται γενικά ως ένα άρρητο, θεωρητικό σύστημα ιδεών, πεποιθήσεων, παραδοχών, αξιών, στάσεων, που αφορά ό,τι σχετίζεται με την διαδικασία της εκπαίδευσης (π.χ. τους μαθητές, το σχολικό περιβάλλον, τη διδακτέα ύλη, τα Αναλυτικά Προγράμματα (Kagan, 1992)). Το σύστημα της ΠΘ ευρίσκεται συνήθως σε λανθάνουσα μορφή, χωρίς να έχει εκλογικευθεί ή ενταχθεί σε ένα συνεκτικό σύνολο· η διαμόρφωση του γίνεται χωρίς συνειδητή προσπάθεια συστηματοποίησης, μέσα από τις εμπειρίες που είχαν οι δάσκαλοι ως μαθητές και κυρίως από τη διδακτική εμπειρία τους (Macnab & Payne, 2003). Αποτελεί δε έναν συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον παιδαγωγικό τους ρόλο, προσλαμβάνουν την επιστημονική γνώση που αφορά τα θέματα της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου επηρεάζει αποφασιστικά το σχηματισμό και αλλαγή της εκπαιδευτικής πράξης και συμπεριφοράς (Bailey,1992· Hampton, 1994· Entwistle et al., 2000· Ματσαγγούρας, 2001).

Παρά τη γενική αισιοδοξία γύρω από το ρόλο και τη σημασία της ΠΘ (Pintrich,1990) στην έρευνα για την εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα, το ερευνητικό πεδίο εξακολουθεί να παραμένει θολό και αδιευκρίνιστο (Pajares, 1992). Σε μια ενδιαφέρουσα βιβλιογραφική ανασκόπηση της η Kagan (1992) καταγράφει και συστηματοποιεί την ποικιλία των διαφορετικών εννοιών και προσδιορισμών που έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί στην προσπάθεια διερεύνησης της ΠΘ. Μεταξύ άλλων αναφέρει έννοιες και όρους όπως «αντιλήψεις», «γνώσεις», «προσωπική επιστημολογία», «προοπτικές», «πρακτική γνώση», «προσανατολισμός» καθώς και έννοιες όπως «αυτοεπάρκεια», «εικόνες-παραστάσεις», «πεποιθήσεις» και «πιστεύω». Οι ερευνητικές προσεγγίσεις παρουσιάζουν ένα ευρύ φάσμα ενασχόλησης που κυμαίνεται από μια συνολική προσέγγιση σε συγκεκριμένη εστίαση σε ειδικά γνωστικά αντικείμενα και περιεχόμενα.

Στην προσπάθεια μας να προσδιορίσουμε την εννοιολογική αυτή κατασκευή, αναπόφευκτα πρέπει να την αντιμετωπίσουμε ως συστηματοποίηση των εννοιών και όρων που αποτέλεσαν και αποτελούν την αφετηρία των ερευνητικών προσεγγίσεων που

επιχείρησαν να ασχοληθούν με το θέμα. Η προσπάθειά μας αυτή θα επικεντρωθεί στη σχέση αντιλήψεων και πεποιθήσεων. Μερικοί ερευνητές θεωρούν ότι οι δύο αυτές έννοιες είναι ταυτόσημες οπόταν και συγχωνεύονται, ενώ μερικοί άλλοι τις θεωρούν διακριτές. Εκτός από τις δύο αυτές βασικές έννοιες θα αναφερθούμε επιπλέον και στην έννοια των στάσεων, οι οποίες αποτελούν και αυτές ένα από τα στοιχεία που αφορά στη διαμόρφωση της Προσωπικής Θεωρίας των Δασκάλων.

*Προσωπική Θεωρία. Αναλύοντας τα Επιμέρους Συστατικά: Αντιλήψεις, Πεποιθήσεις, Στάσεις*

*Αντιλήψεις*

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Shulman (1986) αφορούν στην αντίληψη του θέματος-γνωστικού αντικειμένου (περιεχόμενο, δομή, οργάνωση του αντικειμένου), στην παιδαγωγική αντίληψη (πώς μπορεί να διδαχτεί καλύτερα ένα αντικείμενο ώστε να γίνει κατανοητό) και στην αντίληψη του Α.Π (γνώση του τι έπεται, τι ακολουθεί, τι σχετίζεται με το συγκεκριμένο θέμα–αντικείμενο που οι μαθητές μελετούν την συγκεκριμένη στιγμή). Η ουσιαστική αντίληψη του γνωστικού αντικειμένου από την πλευρά του εκπαιδευτικού επηρεάζει την Ποιότητα διδασκαλίας καθώς και την αποτελεσματικότητά της (Thomson, 1992).

Ο Beatie (1995) αναφέρει επιπλέον και μια άλλη μορφή γνώσης, την προσωπική πρακτική γνώση, που αφορά την γνώση που αποκτάται μέσω της εμπειρίας του εκπαιδευτικού και έχει να κάνει με τα μαθησιακά στυλ των μαθητών, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις δυνάμεις και αδυναμίες τους και ένα ρεπερτόριο διδακτικών και οργανωτικών τεχνικών που μπορεί να ανασύρει και να χρησιμοποιήσει όταν οι περιστάσεις το απαιτούν.

Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών, προερχόμενες από την εμπειρία και τις σπουδές τους σχηματίζουν τις αντιλήψεις τους περί το τι συνιστά καλή διδασκαλία. Οι αντιλήψεις, σε αντίθεση με τις πεποιθήσεις που είναι συναισθηματικά φορτισμένες, δομούνται συνειδητά από το άτομο. Εντούτοις, η πλήρης αποσύνδεση των αντιλήψεων από τα συναισθήματα είναι δύσκολη (Eintwistle et.al, 2000).

*Πεποιθήσεις*

Οι πεποιθήσεις αποτελούν ένα είδος προσωπικής γνώσης (Kagan, 1992). Διέπονται από σταθερότητα πράγμα που τις από άλλες μορφές γνώσης, που είναι σχετικά εύκολο να αλλάξουν (Nespor 1987).

Ο Nespor (1987) καταγράφει έξι δομικά χαρακτηριστικά που βοηθούν στο να διακρίνουμε τις πεποιθήσεις από άλλες μορφές γνώσης. Κάνει λόγο για (1) υπαρξιακή

εικασία, (2) εναλλακτικό κόσμο ή πραγματικότητα, (3) συναισθηματική-αξιολογική φόρτιση, (4) επεισοδιακή μνήμη-καταχώρηση, (5) μη συναινετικό χαρακτήρα και (6) έλλειψη συνοχής.

Η πρώτη έννοια, *υπαρξιακή εικασία* (existential presumption), αναφέρεται σε πεποιθήσεις που οι εκπαιδευτικοί έχουν για τους μαθητές τους αναφορικά με την ικανότητα, την ωριμότητα, την τεμπελιά κ.α. Οι έννοιες αυτές, οι οποίες συχνά συνιστούν φράσεις κλισέ που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν για να περιγράψουν την επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών τους στην τάξη, δεν είναι απλά περιγραφικοί όροι, διατείνεται ο Nespor (1987), αλλά πεποιθήσεις για την ύπαρξη συγκεκριμένων οντοτήτων που καθορίζουν την επίδοση των μαθητών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πιστεύουν ότι λ.χ. η κατανόηση των μαθηματικών είναι αποτέλεσμα εξάσκησης, θα τείνουν αποδίδουν την αποτυχία τους στην τεμπελιά και ως εκ τούτου η πρακτική τους στη διδασκαλία θα περιλαμβάνει δραστηριότητες που θα υποχρεώνουν τους μαθητές να προβαίνουν σε συνεχείς και περισσότερες ασκήσεις ασκώντας έλεγχο στην ολοκλήρωση τους. Από την άλλη, δάσκαλοι οι οποίοι αποδίδουν λ.χ. την επιτυχία στην ωριμότητα, θα θεωρούν ότι η αποτυχία ενός μαθητή δεν έχει να κάνει με τίποτα άλλο παρά την ετοιμότητα του και ως εκ τούτου θα είναι αντίθετοι στο να υποχρεώνουν τους μαθητές να κάνουν κάτι, με δεδομένο του ότι δεν μπορείς να εκβιάσεις την ανάπτυξη της διανοητικής ωριμότητα.

Πέραν όμως των υπαρξιακών εικασιών σχετικά με τις ικανότητες του μαθητή, ότι οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας συνδέονται στενά με την αντίληψη που έχουν για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν (McDiarmid, Ball και Anderson, 1989). Έτσι για κάποιους το γνωστικό αντικείμενο αποτελεί ένα σύνολο από δεξιότητες, ενώ για άλλους ένα σύνολο από ιδέες ή έννοιες και για κάποιους τρίτους έναν τρόπο σκέψης πάνω σε συγκεκριμένα είδη προβλημάτων.

Ο ρόλος της υπαρξιακή εικασίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθότι προσδιορίζει την εστία της αιτίας για κάτι που συμβαίνει στην τάξη, και ως εκ τούτου προσδιορίζει την Ποιότητα, χρόνο, υπομονή και επιμονή που ο/η εκπαιδευτικός ενδέχεται να αφιερώσει σε κάποιους μαθητές ή για κάποιο θέμα επηρεάζοντας τις καθημερινές του αποφάσεις.

Συνεχίζοντας, η δεύτερη έννοια, που αναφέρει ο Nespor (1987) είναι η έννοια του *εναλλακτικού κόσμου ή πραγματικότητας*. Αυτή αφορά σε νοητικά κατασκευάσματα ιδεωδών συνήθως συνθηκών που διαφέρουν από την υπαρκτή πραγματικότητα. Η εναλλακτική πραγματικότητα επηρεάζει σημαντικά τον καθορισμό των σκοπών που οι εκπαιδευτικοί θέτουν για την διδασκαλία τους καθώς λειτουργούν ως το τελικό σημείο προορισμού. Ο εναλλακτικός κόσμος, ενδέχεται να είναι η εικόνα που ένας εκπαιδευτικός θα έχει για ένα

ιδανικό (ίσως και ουτοπικό) περιβάλλον διδασκαλίας μάθησης, κάτι που θα ήθελε να έχει ο ίδιος όντας μαθητής αλλά ποτέ δεν το βίωσε και ως εκ τούτου πιστεύει ότι θα πρέπει να το παρέχει στους μαθητές του.

Το τρίτο στοιχείο που διακρίνει τις πεποιθήσεις σύμφωνα με τον Nespor(1987), η *συναισθηματική-αξιολογική φόρτιση*, βασίζεται στη θέση ότι τα συστήματα των πεποιθήσεων εδράζονται περισσότερο σε συναισθηματικές και προσωπικές εκτιμήσεις παρά σε γνώσεις. Ως εκ τούτου οι γνώσεις για ένα πεδίο διαφοροποιούνται από τα συναισθήματα και τις στάσεις για το πεδίο αυτό.

Συνεχίζοντας, ο επόμενος τομέας που διακρίνει τις πεποιθήσεις από άλλες μορφές γνώσης είναι η λεγόμενη *επεισοδιακή μνήμη*. Η επεισοδιακή μνήμη συνιστάται από προσωπικά βιώματα, ιδιαίτερα δε από κρίσιμα επεισόδια που στιγματίζουν τους ανθρώπους. Οι πιο σταθερές από τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχηματίστηκαν την περίοδο που οι ίδιοι ήταν μαθητές, καθώς δηλαδή παρακολουθούσαν τους δικούς τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους (Pajares, 1992· Poulson et al, 2001). Πολλαπλά κρίσιμα επεισόδια από την περίοδο εκείνη συντελούν στον σχηματισμό των πεποιθήσεων. Τα κρίσιμα αυτά επεισόδια ενδέχεται να οργανωθούν ως «μεταφορές» ή «εικόνες» πράγμα που συνιστά την οργάνωση των επεισοδίων αυτών σε έναν οπτικό τρόπο αντίληψης των γεγονότων (Eintwistle, 2000). Το γεγονός ότι οι πεποιθήσεις αυτές σχηματίστηκαν σε μια πρώιμη φάση της ωρίμανσης του ατόμου, συντελεί στην ισχύ με την οποία αυτές περιβάλλονται και στην αντίσταση στην αλλαγή που αυτές προβάλλουν (Pajares, 1992).

Ο σταθερός και αναλλοίωτος χαρακτήρας των πεποιθήσεων ενισχύεται περαιτέρω και από το γεγονός ότι δεν υπόκεινται σε κανόνες συναίνεσης, Αυτός είναι και ο παράγοντας που ο Nespor (1987) αναφέρει ως *μη συναινετικό χαρακτήρα*. Σε αντίθεση με τις άλλες μορφές της γνώσης, όπου η αποδοχή τους πρέπει να τεκμηριώνεται με πολλαπλά κριτήρια και κανόνες, οι πεποιθήσεις, με δεδομένο του ότι η συναίνεση και η γενική αποδοχή δεν αποτελεί κριτήριο για την υιοθέτηση τους, παραμένουν μια προσωπική υπόθεση που η αλλαγή τους θα είναι περισσότερο μια αλλαγή συνολικής μορφής / gestalt παρά αποτέλεσμα επιχειρηματολογίας. Οι πεποιθήσεις αντιστέκονται ακόμη και όταν παρατηρείται ρήξη στη σχέση τους με την πραγματικότητα (Nisbet και Ross, 1980). Σε περιπτώσεις όπου ενδέχεται να παρατηρείται αλλαγή στις πεποιθήσεις αυτή συχνά γίνεται επιφανειακά, με τη δημιουργία παράλληλων σημασιολογικών δικτύων, χωρίς να επηρεάζει το πυρηνικό σημασιολογικό δίκτυο στο οποίο οι βασικές πεποιθήσεις εδράζονται (Pajares, 1992). Συχνά δε, η αλλαγή συνοδεύεται από

εναλλακτικές ερμηνείες και σημασιολογικά δίκτυα που λειτουργούν ως πορεία διαφυγής και προστατεύουν τον πυρήνα (Macnab and Payne, 2003· Koutselini, αδημοσίευτο).

Η ισχύς των πρώιμα εδραιωμένων πεποιθήσεων είναι τέτοια που όπως παρατηρούν οι Clark και Peterson (1986) δε διαταράσσεται ακόμη και από αυτήν την πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Εντούτοις, όπως αναφέρουν ίδιοι μελετητές, αν οι εκπαιδευτικοί δοκιμάσουν μια συγκεκριμένη καινοτομία, η οποία αρχικά δεν συμβαδίζει με τις πρωταρχικές τους αντιλήψεις και αρχές, όμως, φέρει αποτελέσματα, τότε σ' αυτή την περίπτωση είναι δυνατό να υιοθετηθεί μια νέα πεποίθηση ή αρχή. Οι πεποιθήσεις αποτελούν δυναμικά συστήματα τα οποία μπορούν να διαφοροποιηθούν και κατ' επέκταση να αλλάξουν, εφόσον έρθουν σε ρήξη με την εμπειρία. Ο Lawrenz (1984) πιστεύει, πως η αλλαγή νοοτροπίας και αντίληψης των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη διδασκαλία και τις πρακτικές που χρησιμοποιεί. Όταν με την αλλαγή πεποιθήσεων και πρακτικών επέλθει και το επιθυμητό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, αυτό αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών.

Συνεχίζοντας, οι Clark και Peterson (1986) αναφέρουν πως, για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, η εμπειρία της τάξης και η καθημερινή αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους έχει την δυνατότητα να επηρεάσει συγκεκριμένες σχέσεις ανάμεσα στις πεποιθήσεις και τις αρχές τους. Ωστόσο, θεωρούν πως η εμπειρία δεν οδηγεί σε μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα των πεποιθήσεων και σε εγκατάλειψη παιδαγωγικών αρχών. Αντίθετα, όσο περισσότερη εμπειρία έχουμε τόσο πιο στενά δεμένοι είμαστε με τις πεποιθήσεις μας και τόσο λιγότερη επίγνωση γι' αυτές.

Τα συστήματα πεποιθήσεων χαρακτηρίζονται ως χαλαρά συστήματα, χωρίς ισχυρές συνδέσεις μεταξύ των συνιστούντων στοιχείων τους. Όπως συνοψίζει ο Nespor (1987) εξηγώντας τον παράγοντα *έλλειψη συνοχής*, οι πεποιθήσεις διακρίνονται από έναν σχετικά σταθερό πυρήνα (ένα πεδίο καταστάσεων και γεγονότων όπου μπορούν να θεωρηθούν ότι εφαρμόζονται), άλλα επίσης και μια απροσδόκητη επέκταση τους σε εφαρμογές που έχουν να κάνουν με πολλαπλά φαινόμενα και καταστάσεις. Οι πεποιθήσεις ως κοινωνικά κατασκευασμένα συστήματα αναπαράστασης που προσδιορίζουν την ερμηνεία και τη δράση αλλά και εξαρτώνται από το πλαίσιο και σχετίζονται με τις συγκεκριμένες περιστάσεις (Kagan 1992) που τις γέννησαν. Δεν είναι λοιπόν παράξενο το γεγονός ότι υπάρχουν διαφορετικά συστήματα πεποιθήσεων τα οποία συχνά είναι αντιφατικά μεταξύ τους (Ennis 1994).

*Στάσεις-Attitudes*

Ως τελευταίο σταθμό στην προσπάθειά μας να αναλύσουμε τα βασικά συστατικά της Προσωπικής Θεωρίας, θα σταθούμε στην έννοια των στάσεων. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι το βασικό χαρακτηριστικό των στάσεων είναι η αξιολογική τοποθέτηση προς ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Weinburgh & Engelhard, 1994) και ορίζουν τις στάσεις ως μια νοητική οντότητα που γεννά θετικά ή αρνητικά συναισθήματα προς το αντικείμενο αυτό (Koballa, 1988· Shrigley, Koballa, & Simpson, 1988· Simpson, Koballa, Oliver, & Crawley, 1994· Weinburgh & Engelhard, 1994).

Οι στάσεις γενικά μπορούν να αναλυθούν σε στάσεις έναντι ειδικών περιοχών γνώσης (π.χ μαθηματικά, επιστήμη) αλλά και στάσεις έναντι στη διδασκαλία των περιοχών γνώσης ως γνωστικών αντικειμένων (Ernest, 1989· Zacharia, 2003).

Μιλώντας για στάση έναντι ειδικών περιοχών της γνώσης, έχει ειδική σημασία να αναφερθούμε στο πώς οι εκπαιδευτικοί, και οι άνθρωποι γενικά, αντιμετωπίζουν την περιοχή αυτή. Έτσι ο τρόπος αντιμετώπισης μπορεί να χαρακτηρίζεται από τη μια από θετικές στάσεις όπως αρέσκεια, εύρεση απόλαυσης και πρόκληση ενθουσιασμού από την ενασχόληση με το θέμα αυτό. Από την άλλη όμως ενδέχεται να υπάρχουν αρνητικές στάσεις που να φτάνουν στα όρια της φοβίας.

Η στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης περιοχής, αντίστοιχα με τις στάσεις για το ειδικό αντικείμενο, μπορούν και αυτές να προσδιοριστούν ως εύρεση ευχαρίστησης και ενθουσιασμού στην πράξη της διδασκαλίας του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου και την αίσθηση της επάρκειας στο να επιτύχεις στο έργο αυτό. Με παρόμοιο τρόπο μπορούμε να μιλήσουμε για μειωμένη διδακτική αυτεπάρκεια για το συγκεκριμένο έργο και συνεπακόλουθη απαρέσκεια και αίσθηση της εκπόνησης μιας αγγαρείας.

Όπως έχει καταγράφει από πολλές έρευνες (π.χ. Begle, 1979· Schofield, 1981· Bishop & Nickson 1983· Haladyna, Olsen, & Shaughnessy, 1982, 1983· Simpson & Oliver, 1990) οι στάσεις των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν σημαντικά τις στάσεις αλλά και την μάθηση των μαθητών τους παρά το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις η σχέση αυτή παρουσιάζεται ασθενής (Begle, 1979· Bell, Costello & Kuchemann, 1983). Η αρνητική στάση των εκπαιδευτών σύμφωνα με τον Zacharia (2003) οδηγεί αντίστοιχα σε φτωχές πρακτικές διδασκαλίας ενώ η θετική στάση οδηγεί σε πιο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις.

Στην ενασχόληση με την περιοχή των στάσεων, σύμφωνα με τον Koballa (1988) τρία βασικά χαρακτηριστικά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη: οι στάσεις (α) παρουσιάζουν διαχρονική συνοχή (β) μαθαίνονται (γ) συνδέονται με τη συμπεριφορά.

Ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην ενασχόληση με τις στάσεις σύμφωνα με τον Zacharia (2003) είναι το γεγονός ότι οι στάσεις είναι αποτέλεσμα των προσωπικών πεποιθήσεων. Με βάση την διαπίστωση αυτή, στη συνάρτηση προσδιορισμού της Προσωπικής Θεωρίας των δασκάλων, δεν μπορούμε να αφήσουμε απέξω την έννοια των στάσεων. Εντούτοις, και σε αυτή την περίπτωση η διαπλοκή των επιμέρους εννοιολογικών κατασκευών (αντιλήψεις, πεποιθήσεις, στάσεις) παραμένει θολή και ως εκ τούτου, το εγχείρημα καθορισμού των μεταξύ τους συνόρων φαντάζει ως ένα έωλο εγχείρημα.

*Συμπερασματικά*

Με δεδομένη λοιπόν αυτή την ασάφεια, οδηγούμαστε στην παραδοχή ότι πεποιθήσεις, αντιλήψεις και στάσεις αποτελούν δομικά στοιχεία στην Προσωπική Θεωρία των Εκπαιδευτικών, τα όρια όμως μεταξύ τους παραμένουν αδιευκρίνιστα. Οι διαφορές μεταξύ των εννοιών έγκειται στο πώς οι ερευνητές αποφασίζουν να τις χρησιμοποιήσουν. Ως εκ τούτου, η Προσωπική Θεωρία, και η διαπλοκή αντιλήψεων, στάσεων και πεποιθήσεων σε αυτήν, μπορεί να γίνει κατανοητή πάντα σε σχέση με το πεδίο που ο ερευνητής επιλέγει να εστιαστεί.

Ο Pajares (1992), κάνει λόγο για έξι πεδία. Αυτά αφορούν την αίσθηση της παιδαγωγική αυτεπάρκειας του δασκάλου (teachers' efficacy) και την γενική αίσθηση της αυτεπάρκειας (self Efficacy), τις πεποιθήσεις για τη φύση της γνώσης (epistemological beliefs), τις πεποιθήσεις για την εστία και αιτία της αποτελεσματικότητας του δασκάλου και της επιτυχίας των μαθητών (attributions, locus of control, motivation), την αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση του ατόμου (self concept, self esteem). Ως επιπλέον πεδίο μπορούμε να αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά των ειδικών γνωστικών αντικειμένων.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να συνοψίσουμε ότι η προσωπική θεωρία των δασκάλων αντιπροσωπεύεται από ένα πολύπλοκο και αλληλοσχετιζόμενο σύστημα προσωπικών και επαγγελματικών γνώσεων, που λειτουργούν ως εσωτερικές θεωρίες και γνωστικά σχήματα τα οποία εμπλέκονται δυναμικά και επηρεάζουν τον τρόπο ερμηνείας του περιβάλλοντος και κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους. Το σύνολο των στοιχείων που αποτελούν τη βάση της προσωπικής θεωρίας, έχει γνωστικό και συναισθηματικό-αξιολογικό περιεχόμενο. Οι πεποιθήσεις είναι συχνά αντιφατικές, λανθάνουσες και ασύνειδες.

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός αποδεχθεί πλήρως παγιωμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και πάψει να τις θέτει υπό αμφισβήτηση και συνεχή αξιολόγηση, η προσωπική θεωρία μπορεί να παγιωθεί και να λειτουργήσει ανασταλτικά σε πιθανές προσπάθειες αλλαγής και εισαγωγής καινοτομιών, ενισχύοντας το συντηρητισμό, τη δυσκαμψία και την αναποφασιστικότητα στις γρήγορες και ευέλικτες επιλογές που επιτάσσει η σύγχρονη εποχή (Βούλγαρης, 2003).

Αντίθετα, η προσωπική θεωρία μπορεί να αποδειχθεί αξιόπιστο σύστημα-οδηγός για τον εκπαιδευτικό ο οποίος ελέγχει, αξιολογεί και αποδέχεται ή θέτει υπό αμφισβήτηση συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, επιλέγει νέες εναλλακτικές πρακτικές υπό το φως πιο σύγχρονων θεωρητικών και ερευνητικών παραδοχών, προχωράει στη δοκιμασία και εφαρμογή των νέων επιλογών, αξιολογεί τα αποτελέσματα των νέων δεδομένων και στη συνέχεια ανατροφοδοτεί το σύστημα της προσωπικής θεωρίας καθιστώντας το περισσότερο αξιόπιστο και ευέλικτο στις νέες καταστάσεις (Βούλγαρης, 2003).

*Προσωπική Θεωρία και Φιλοσοφία*

Η Προσωπική Θεωρία τροφοδοτείται από τις σχολικές εμπειρίες, φιλτραρισμένες μέσα από τις γενικότερες πεποιθήσεις και στάσεις, και από το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών που παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί. Με αυτή την έννοια οι πεποιθήσεις των δασκάλων φέρουν επιρροές και δάνεια από τους κλάδους της Φιλοσοφίας, της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Η Προσωπική Θεωρία λοιπόν, είναι διεπιστημονικού χαρακτήρα και περιλαμβάνει στη βάση της γενικές παραδοχές που έχουν προκύψει από κυρίαρχες φιλοσοφικές προσεγγίσεις, όπως άλλωστε συμβαίνει και με τους ίδιους τους κλάδους της Παιδαγωγικής (Ξωχέλλης 1999, Βούλγαρης, 2003). Η κατανόηση των φιλοσοφικών ρευμάτων μας βοηθά να αντιληφθούμε και να προσδιορίσουμε καλύτερα την πολυπλοκότητα της ΠΘ και να ερμηνεύσουμε τις συνεπακόλουθες πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν.

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης εκφράζει τις αρχές και θέσεις για το σκοπό της εκπαίδευσης, τη γνώση, τη σχέση κοινωνίας και μαθητή, το ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού (Κουτσελίνη, 2001, Χατζηγεωργίου, 2004). Η κάθε βάση χρησιμεύει ως εργαλείο για να απαντηθούν θεμελιώδη ερωτήματα που αφορούν στον σχεδιασμό των ΑΠ

- Περί της φύσης του ανθρώπου
- Περί της φύσης της πραγματικότητας
- Περί της φύσης της γνώσης

- Περί του ρόλου του δασκάλου
- Περί της απόδοσης έμφασης στη μάθηση
- Περί της απόδοσης έμφασης στο ΑΠ

Ανάλογα με τη φιλοσοφία στην οποία θεμελιώνεται το αναλυτικό πρόγραμμα διαμορφώνονται οι σκοποί και οι στόχοι τους, τα αντικείμενα γνώσης, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις, η αξιολόγηση τόσο του μαθητή όσο και του προγράμματος.

Η διαπλοκή των ποικίλων φιλοσοφικών προσεγγίσεων είναι εμφανής στην καθημερινή πρακτική και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Lloyd Yero (2002) κάθε εκπαιδευτικός έχει τον προσωπικό του ορισμό για την έννοια εκπαίδευση, ο οποίος διαμορφώνει και προσδιορίζει το έργο που επιλέγει για να φέρει εις πέρας ο εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, η έμφαση που ο καθηγητής δίνει σε κάθε ένα από τα παρακάτω: περιεχόμενο ή διαδικασία, μαθητοκεντρική ή δασκαλοκεντρική διδασκαλία, πειθαρχία, συνεργατική μάθηση, αξιολόγηση, διαμορφώνεται/εξαρτάται από τον ορισμό από που μπορεί να δώσει στην εκπαίδευση:

- Εκπαίδευση είναι η ακριβής και επαρκής μετάδοση ενός σώματος γνώσης που το πολιτιστικό μοντέλο εκτιμά και που έχει ιστορικά παραγόμενη εξέλιξη.
- Εκπαίδευση είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.
- Εκπαίδευση είναι η διαδικασία παροχής ενός πλούσιου, σύνθετου και διαφοροποιημένου περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν μέσα από την εμπειρία να αναπτύξουν αποτελεσματικές νοητικές διαδικασίες.

Κάθε εκπαιδευτικός έχει τις προσωπικές του αντιλήψεις που καθορίζουν τις προτεραιότητές του όταν αυτός λειτουργεί μέσα στην τάξη και κατ' επέκταση τον προσδιορισμό του σημαντικού. Έτσι, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δίνουν έμφαση στο περιεχόμενο και άλλοι στη διαδικασία. Άλλα δίπολα σύγκρουσης είναι η πειθαρχία και ο αυτοσεβασμός, σεβασμός προς τον καθηγητή και αμοιβαίος σεβασμός στην κοινότητα της τάξης και κατ' επέκταση στη σχολική κοινότητα. Τα πιο πάνω μπορούν να περιγραφούν με αναφορά στα βασικότερα φιλοσοφικά ρεύματα που επηρέασαν τα εκπαιδευτικά συστήματα: τον Αναδομητισμό, τον Ιδεαλισμό – Κλασικισμό, τον Συντηρητισμό τον Προοδευτισμό και τον Εκλεκτικισμό (Κουτσελίνη, 2001).

Σύμφωνα με τον Αναδομητισμό ο ρόλος του σχολείου δεν είναι απλώς να μεταβιβάσει γνώσεις και να μελετήσει τα κοινωνικά προβλήματα (π.χ. ανεργία, υγεία, ηθική) αλλά να γίνει μέσο επίλυσης των προβλημάτων αυτών. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που ασπάζονται την



Λεύκιος Νεοφύτου

προσέγγιση αυτή θα χρησιμοποιούν μεθοδολογία επίλυσης των προβλημάτων που στηρίζεται στη συναίνεση σε ομάδες.

Εκπαιδευτικοί οι οποίοι ασπάζονται τον Ιδεαλισμό – Κλασικισμό θεωρούν ως σκοπό της εκπαίδευσης είναι την άσκηση του μυαλού, την ανάπτυξη της λογικής σκέψης και την γνώση της αλήθειας. Η αλήθεια είναι αξία αιώνια και αναλλοίωτη. Το πρόγραμμα είναι αυστηρά ακαδημαϊκό με βάση τις κλασικές επιστήμες. Η εκπαίδευση δεν προσφέρεται για να ικανοποιήσει άμεσες ανάγκες, δεν είναι εξειδικευμένη ούτε και επαγγελματική–χρησιμοθηρική. Είναι προετοιμασία για τη ζωή γενικά. Ως εκ τούτου θα θεωρούν ως αδιαπραγμάτευτο τον ρόλο του παιδαγωγού ως αυθεντία και την γνώση-αλήθεια ως μονοσήμαντη, αιώνια και απόλυτη.

Σύμφωνα με τον συντηρητισμό σκοπός της εκπαίδευσης είναι η μεταβίβαση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Βασική επιδίωξη των εκπαιδευτικών-θιασωτών του συντηρητισμού θα είναι η συντήρηση της κοινωνίας και η προσαρμογή των εκπαιδευόμενων σε αυτήν. Οι σκοποί που θα τίθενται θα είναι κυρίως γνωστικοί- ακαδημαϊκοί. Το πρόγραμμα είναι υλοκεντρικό και η μεθοδολογία στηρίζεται κυρίως στην ανάθεση εργασιών, απομνημόνευση και εξέταση. Η εκπαίδευση προπαρασκευάζει για τη ζωή, το επάγγελμα και το πανεπιστήμιο.

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που θα είναι κοντά στη φιλοσοφία του Προοδευτισμού θα θέτουν ως αφετηρία, επίκεντρο και σκοπός του προγράμματος το παιδί. Σκοπός δεν ούτε η γνώση ούτε η πληροφορία αλλά η αυτοσυνειδησία. Η μάθηση και η εμπειρία αποκτιούνται μέσα από δράση. Το σχολείο και οι μέθοδοι είναι δημοκρατικά και ο δάσκαλος διευκολυντής στη μάθηση. Ως εκ τούτου μεθοδολογικά θα υποστηρίζεται η συνεργατική εργασία παρά ο ανταγωνισμός και η ανάπτυξη θα ορίζεται σε σχέση με τον εαυτό. Κυρίαρχη μέθοδος διδασκαλίας θα είναι η επιστημονική, λύση προβλήματος και η πρακτική σκέψη που γίνεται και στόχος. Αντίθετα με το συντηρητισμό και τον κλασικισμό, ο προοδευτισμός θεωρεί την αλήθεια σχετική και άγνωστη σε πολλές περιπτώσεις. Η εκπαίδευση είναι η αναζήτησή της μέσα από την πράξη.

Στη σύγχρονη εποχή όμως, και δεδομένης της πολλαπλής νοηματοδότησης της ΠΘ, η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών θα βρίσκεται ίσως σε ένα κράμα που διαμορφώνεται από τα πιο πάνω ρεύματα και ως εκ τούτου θα οδηγεί σε μια εκλεκτικιστική φιλοσοφία. Χρηστικά, και καταχρηστικά ίσως για χάριν ευκολίας στην περιγραφή, θα μπορούσαμε να περιγράψουμε τα δομικά φιλοσοφικά στοιχεία που διέπουν την ΠΘ με αναφορά στο δίπολο Συντηρητισμός-Προοδευτισμός (Κουτσελίνη, 2001).

Με αναφορά στον Πίνακα 1, η ΠΘ που βασίζεται περισσότερο στον συντηρητισμό θα χαρακτηρίζεται από αποδοχή στην μονοσήμαντη αλήθεια, στον παιδαγωγικό ρόλο του δασκάλου ως μεταλαμπαδευτή και αυθεντίας, στην πειθαρχία και την συμμόρφωση με δοσμένους κανόνες και αρχές. Από την άλλη, η ΠΘ που βασίζεται στον προοδευτισμό θα έχει έναν χαρακτήρα αμφισβήτησης, συναίνεσης και προβληματισμού όπου ο δάσκαλος θα είναι διευκολυντής στην προσωπική προσπάθεια του παιδιού για αυτοπραγμάτωση.

Πίνακας 1

*Τα Αντιθετικά Παραδείγματα Συντηρητισμού και Προοδευτισμού*

| ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΣΜΟΣ | ΠΡΟΟΔΕΥΤΙΣΜΟΣ |
|---|---|
| Άνωθεν επιβολή | Έκφραση και συναπόφαση |
| Εξωτερική πειθαρχία | Ελεύθερη δραστηριότητα |
| Μάθηση από εγχειρίδια | Εμπειρική μάθηση |
| Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ως σκοπός | Οι γνώσεις και οι δεξιότητες ως μέσα |
| Προετοιμασία για το άδηλο μέλλον | Εκμετάλλευση των εμπειριών του παρόντος |
| Στατικοί σκοποί και υλικά | Γνωριμία με ένα μεταβαλλόμενο κόσμο |
| Στόχος η δημιουργία πολιτισμού | Αλληλεπίδραση πολιτισμού και ατόμου |
| Το περιεχόμενο ως αυτοσκοπός | Το περιεχόμενο ως μέσο |
| Η μάθηση ως τέρμα | Δια βίου εκπαίδευση |
| Πειθαρχία στη θέληση του δασκάλου | Συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες |
| Η τάξη ως χώρος συνεύρεσης | Η τάξη ως κοινωνική διαδικασία και αλληλεπίδραση |
| Παρουσίαση και επανάληψη | Συνέρευνα και αναζήτηση |
| Προκαθορισμένο πρόγραμμα σε λεπτομέρειες | Ελαστικό πρόγραμμα και ελαστικότητα |

Από Κουτσελίνη, 2001, σελ.55

*Σχέση Προσωπικής Θεωρίας και Διδακτικής Πράξης-Αποτελεσματικότητας*

Η σχέση μεταξύ της ΠΘ και της διδακτικής πράξης δεν έχει μέχρι σήμερα καταφέρει να φτάσει σε ένα επίπεδο συμφωνίας στην ερευνητική κοινότητα (Poulson et.al, 2001). Η σχέση των δύο εννοιών καταγράφεται είτε ως συνεπής είτε ως ασυνεπής.

Κάνουμε αρχή με έρευνες που καταδεικνύουν την ύπαρξη συνέπειας μεταξύ ΠΘ και πρακτικής. Ο Nespor (1987) αλλά και οι Feinman-Nemser & Floden (1986) καταγράφουν περιστατικά από εκπαιδευτικούς προερχόμενους από ποικίλες ειδικότητες (γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία) όπου γίνεται εμφανής η σχέση αυτή. Όπως αναφέρει η Kagan (1992) οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται με ένα ανάλογο διδακτικό στυλ που συχνά εμφανίζεται σε διαφορετικά τμήματα και τάξεις.

Οι πιο σημαντικές συνεισφορές στην ερευνητική αυτή περιοχή έχουν διενεργηθεί στον τομέα του αναγνωστικού αλφαβητισμού, της διδασκαλίας των μαθηματικών και της επιστήμης. Στην περιοχή του γλωσσικού αλφαβητισμού, μια σημαντική ομάδα ερευνητών (π.χ. Johnson, 1992· Mangano and Allen, 1986· Richardson et al, 1991) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί όντος κατέχουν ένα σημαντικό σώμα προσωπικών πεποιθήσεων και ότι αυτές επηρεάζουν τις διδακτικές τους πρακτικές. Π.χ η έρευνα του Richardson και των συνεργατών του (1991) έδειξε ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πίστευαν ότι η δεξιότητα της ανάγνωσης πρέπει να διδάσκεται πριν από την κατανόηση χρησιμοποιούσαν μια προσέγγιση κατανόησης που εδράζεται σε δεξιότητες αναγνώρισης και ερμηνείας των λέξεων (skills/word approach). Από την άλλη εκείνοι που ασπάζονταν μια ολική θεωρία ανάγνωσης χρησιμοποιούσαν αυθεντικά λογοτεχνικά κείμενα για τη διδασκαλία της κατανόησης. (Fang, 1996).

Στον τομέα των μαθηματικών ο Ernest (1985, 1987, 1988, 1989) αναδεικνύει τρία μοντέλα πεποιθήσεων για τη διδασκαλία των μαθηματικών: (α) το μοντέλο της λύσης προβλήματος που αντιμετωπίζει τα μαθηματικά ως ένα δυναμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο πεδίο (β) το πλατωνικό μοντέλο, όπου τα μαθηματικά είναι ένα στατικό ενοποιημένο σώμα γνώσεων, δομών και αληθειών (γ) το εργαλειακό μοντέλο όπου τα μαθηματικά αντιμετωπίζονται ως χρήσιμα μεν, αχρείαστη συλλογή από δεδομένα, κανόνες και δεξιότητες δε. Με βάση τα μοντέλα αυτά προκύπτουν και ποικίλα διδακτικά μοντέλα για τα μαθηματικά. Έτσι ο Ernest (1989) καταγράφει το διερευνητικό μοντέλο, το μοντέλο εννοιολογικής κατανόησης, το μοντέλο κατάκτησης βασικών δεξιοτήτων, το μοντέλο καθημερινής επιβίωσης και καθώς και συνδυαστικά μοντέλα που προκύπτουν από ενώσεις των πιο πάνω.

Στον τομέα της επιστήμης, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει εξετάσει τη σχέση των στάσεων αναφορικά με την επιστήμη και τη διδασκαλία. Όπως καταγράφεται σε σειρά ερευνών, η αρνητική στάση των εκπαιδευτών για το μάθημα της επιστήμης (το οποίο και εδράζεται κυρίως σε φτωχή γνώση του αντικειμένου (Lloyd et al., 1998· Schoon & Boone, 1998) και χαμηλή αίσθηση διδακτικής αυτεπάρκειας (Young & Kellogg, 1993) οδηγεί αντίστοιχα σε φτωχές πρακτικές διδασκαλίας (Abell & Smith, 1994· Bencze & Hodson, 1999). Από την άλλη, η θετική στάση έναντι της επιστήμης οδηγεί σε πιο πρακτικές-μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις (Bohning & Hale, 1998· Enochs, Sharmann, & Riggs, 1995).

Άλλες έρευνες όμως (πχ. Duffy and Anderson, 1984· Kinzer, 1988· Readence, Konopak and Wilson, 1991) παρουσιάζουν πιο συγκεχυμένα αποτελέσματα. Ο Kinzer (1988) αναφέρει ότι παρόλο που υποψήφιοι και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί μοιράζονταν παρόμοιες πεποιθήσεις για τη διδασκαλία, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί τείνουν να παρουσιάζουν περισσότερη

ασυνέπεια μεταξύ πεποιθήσεων και πράξης. Οι Readence, Konopak and Wilson (1991) διερεύνησαν τη σχέση πεποιθήσεων και πράξης σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το συμπέρασμα στο οποίο και κατέληξαν ήταν ακριβώς η αδυναμία εξαγωγής ασφαλούς συμπεράσματος εφόσον η σχέση κυμαινόταν από πολύ συνεπής σε πολύ ασυνεπής.

Η ασυνέπεια αυτή δεν είναι βέβαια κάτι το μη αναμενόμενο. Όπως έχει καταγραφεί σε σειρά ερευνών (π.χ Duffy, 1982· Duffy and Anderson, 1984· Duffy and Ball,1986· Macnab & Payne, 2003· Paris, Wasik and Turner, 1991· Roehler and Duffy, 1991) η πολυπλοκότητα της ζωής στα σχολεία ενδέχεται να θέσει περιορισμούς στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται και να ευθυγραμμίζουν την πρακτική τους με την προσωπική τους θεωρία. Η συνέπεια και ασυνέπεια που ενδέχεται να παρουσιάζεται μεταξύ ΠΘ και πρακτικής είναι όπως διατείνονται οι Poulson et al (2001), αποτέλεσμα μιας σύγκρουσης μεταξύ του εσωτερικού κόσμου των πεποιθήσεων-ΠΘ και της εξωγενούς πραγματικότητας σχολικής πραγματικότητας (προσδοκίες γονέων, συνάδελφοι, Α.Π, συστήματα αξιολόγησης, διεύθυνση κτλ).

*Κατάρτιση Εκπαιδευτικών και Προσωπική Θεωρία*

Ο Van Fleet (1979) καταγράφει μια πολύ δυνατή εικόνα που αντίκρισε μπαίνοντας στο υπνοδωμάτιο της οκτάχρονής του ανιψιάς. Η μικρή είχε βάλει τις κούκλες τις σε σειρά και με το ανάλογο ύφος, στάση του σώματος και χροιά φωνής, καλούσε τις κούκλες της να προσέξουν καθώς εκείνη δίδασκε αυτό το πολύ σημαντικό μάθημα (από Pajares, 1992). Η εικόνα αυτή είναι σίγουρα κάτι που όλοι μας βλέπουμε παρατηρώντας τα μικρά παιδιά να παίζουν και καταδεικνύει ακριβώς το γεγονός ότι οι πεποιθήσεις και στάσεις για τη διδασκαλία διαμορφώνονται από πολύ πριν οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν την βασική τους επαγγελματική κατάρτιση. Σύμφωνα με τον Lortie (1975) αυτό ξεκινά από την μαθητεία μέσω της παρατήρησης που διενεργείται καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής των εκπαιδευτικών στο σχολείο όταν αυτοί ήταν ακόμη παιδιά-μαθητές (Pajares, 1992· Pulson et al, 2001).Όπως έχει αναφερθεί και πιο πριν, κρίσιμα επεισόδια από την περίοδο εκείνη συντελούν στον σχηματισμό των πεποιθήσεων που οργανώνονται ως «μεταφορές» ή «εικόνες» (Eintwistle, 2000) και άλλα νοητικά σχήματα που προβάλλουν σθεναρή αντίσταση στην αλλαγή τους (Pajares, 1992). Αυτά ενδέχεται να παραμείνουν αναλλοίωτα ακόμη και μετά την πανεπιστημιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Clark και Peterson,1986· Surgue, 1997· Tilemma, 1997).

Η απαισιόδοξη προοπτική για τον ρόλο των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων στην αλλαγή των εδραιωμένων πεποιθήσεων, δεν είναι κάτι που όλοι οι ερευνητές ασπάζονται. Οι Florio Ruane & Lensmire (1990) διατείνονται ότι η αναγνώριση και ενασχόληση με τις προγενέστερες πεποιθήσεις, στάσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών ενδέχεται να οδηγήσει σε θεμελιώδεις αλλαγές.

Οι Ozgun-Koca & Ilhan Sen(2006) αναφέρουν ότι τα προγράμματα που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς πρέπει να συμπεριλάβουν μαθήματα που κτίζουν με έναν συνεκτικό τρόπο την επαγγελματική γνώση των δασκάλων και παράλληλα να εκθέτουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς τις θεωρητικές πλευρές της διδασκαλίας. Η Tatto (1998) εισηγείται επαναπροσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο οι δάσκαλοι εκπαιδεύονται ώστε σε αυτόν να δημιουργηθούν προϋποθέσεις για αναστοχασμό και εποικοδομητικό-κριτικό διάλογο μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων, οι οποίοι θα μοιράζονται ένα κοινό όραμα και σκοπό. Για να αποδείξει του λόγου το αληθές αντιπαραβάλλει συμβατικά προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων με εναλλακτικά προγράμματα που διέπονται από στοιχεία όπως μια κοινή διακήρυξη φιλοσοφίας, μικρής έκτασης και ισχυρής συνοχής προγράμματα και συχνή ανατροφοδότησης από ακαδημαϊκούς που μοιράζονται κοινές επιδιώξεις με τους φοιτητές τους. Όπως αναφέρει, τα τμήματα που υιοθέτησαν την εναλλακτική αυτή προσέγγιση, δημιούργησαν απόφοιτους που ασπάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό τις αρχές του τμήματος τους σε αντίθεση με απόφοιτους των συμβατικών προγραμμάτων, οι απόψεις των οποίων παρέμειναν αναλλοίωτες. Μια ενδιαφέρουσα προοπτική στη διαδικασία αλλαγής των πεποιθήσεων παρουσιάζεται από την υιοθέτηση της μεθοδολογίας της έρευνας δράσης. Η Koutselini (2008) έδειξε ότι μέσω της έρευνας δράσης οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να οδηγηθούν σε μια αλλαγή προοπτικής η οποία περιλαμβάνει αναστοχαστική συνεργασία, συμμετοχική νοηματοδότηση και κατάργηση των περιορισμών στη δράση που επιβάλλουν εξωγενείς φορείς και ως εκ τούτου μεγιστοποίηση της προσπάθειας για ανταπόκριση στις ποικίλες ανάγκες των διαφορετικών μαθητών.

Μια επιφύλαξη όμως είναι εδώ αναγκαίο να διατυπωθεί. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την καινούργια φιλοσοφία όπως την έχουν διδαχτεί στο πανεπιστήμιο και διακηρύττουν την γνώση αυτή ως την προσωπική τους θεωρία. Εντούτοις όμως στην διδακτική πράξη παρατηρείται διάσταση από την δεδηλωμένη προσωπική θεωρία. Ως εκ τούτου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παραπαίουν σε προγενέστερα σχήματα και πεποιθήσεις (Koutselini & Persianis, 1996· Ozgun-Koca & Ilhan Sen,2006· Raymond, 1997).

Σε γενικές όμως γραμμές, η προσωπική θεωρία μπορεί να αλλάξει, παρά την αντίσταση της στην αλλαγή. Η αλλαγή όμως δεν είναι μια στιγμιαία-άμεση διαδικασία. Απαιτεί μια πολύπλοκη διαδικασία διάδρασης μεταξύ του υποκειμένου και του περιβάλλοντος (Vonk, 1991). Σε αυτή την προσπάθεια ο ρόλος του ακαδημαϊκού δάσκαλου, ως συνεργάτη, κριτικού φίλου είναι καταλυτική καθότι δημιουργεί τις προϋποθέσεις ανάδειξης και αλλαγής των προγενέστερων σχημάτων (Jackson, 1992).

Πέραν όμως του ρόλου του συμβούλου, η διαδικασία της αλλαγής ενδέχεται να διευκολυνθεί από ποικίλες άλλες προϋποθέσεις. Ο Bailey (1992, p.271) καταγράφει 6 άλλους καταλύτες:

- Δυσαρέσκεια με την τρέχουσα κατάσταση
- Δημιουργία προσωπικού νοήματος με την νέα ιδέα.
- Αλλαγή στο διδακτικό πλαίσιο-συγκείμενο
- Αλλαγές προσωπικής και επαγγελματικής φύσεως
    - Βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών που ο εκπαιδευτικός είχε ως μαθητής
- Σύγκρουση μεταξύ των πεποιθήσεων και της πρακτικής

Σύμφωνα με την Kagan (1992), η ανασκόπηση από τη βιβλιογραφία γύρω από τις πεποιθήσεις των φοιτητών-εκπαιδευτικών, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ριζικές αλλαγές πρέπει να διενεργηθούν και να υιοθετηθούν πρακτικές οι οποίες να προκαλούν τους φοιτητές να εκθέτουν και να προκαλούν τις εσωτερικές τους πεποιθήσεις καθώς και πρακτικές οι οποίες διευκολύνουν την αφομοίωση των νέων πρακτικών και αναπροσαρμογή του συστήματος των πεποιθήσεων. Σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή είναι ο αναστοχασμός των φοιτητών επί της πρακτικής τους με τη χρήση της μαγνητοσκόπησης, μιας πρακτικής που ήδη έχει δοκιμαστεί και η αξία της έχει τεκμηριωθεί τόσο στην περίπτωση των υποψηφίων εκπαιδευτικών (Manning & Payne, 1989· Roth, 1989)όσο και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (Clark, Smith, Newby & Cook, 1985· Smylie, 1989). Η συνεπακόλουθη συζήτηση με τον ακαδημαϊκό σύμβουλο, ως κριτικό φίλο λειτουργεί ως καταλύτης για την αλλαγή.

*Συναισθήματα και ΠΘ*

Η Προσωπική Θεωρία ως το σύνολο των γνώσεων, πεποιθήσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους, δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή ερήμην των συναισθημάτων. Το τι νιώθουμε και πιστεύουμε για το ρόλο μας ως εκπαιδευτικοί, τους μαθητές, τα αισθήματα επάρκειας που έχουμε για τη διδακτική μας ικανότητα και την κοινωνική μας θέση αντικατοπτρίζεται εν τέλει στο πως διδάσκουμε.

Στην προσπάθεια να αναλύσουμε τη σημασία των συναισθημάτων στην ΠΘ θα επιστρέψουμε και πάλιν στη διάκριση αντιλήψεων και πεποιθήσεων. Σύμφωνα με τον Ernest (1989) η γνώση είναι το γνωστικό αποτέλεσμα της σκέψης ενώ οι πεποιθήσεις το συναισθηματικό (χωρίς βέβαια να θεωρεί ότι οι πεποιθήσεις δεν εμπεριέχουν και γνωστικές διεργασίες). Ο Nespor (1989) αναφέρει ότι οι αντιλήψεις αποθηκεύονται σε σημασιολογικά δίκτυα (semantically stored) ενώ οι πεποιθήσεις βρίσκονται στην λεγόμενη επεισοδιακή μνήμη. Ως εκ τούτου, προηγούμενα περιστατικά που έχουν κωδικοποιηθεί στο σύστημα των πεποιθήσεων χρωματίζουν την ερμηνεία των νέων καταστάσεων με τις οποίες το άτομο έρχεται αντιμέτωπο.

Οι πεποιθήσεις σύμφωνα με τον Nespor (1989), αναδύονται όταν το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με έναν πολύπλοκο τομέα, οπόταν οι γνωστικές διαδικασίες και στρατηγικές βραχυκυκλώνονται. Σε τέτοια πολύπλοκα περιβάλλοντα οι πεποιθήσεις-παρά τη χαλαρή τους δομή και την έλλειψη συναίνεσης στην αποδοχή τους-προβάλλουν ως η μοναδική πηγή απ' όπου οι δάσκαλοι μπορούν να αντλήσουν στοιχεία για να δράσουν άμεσα. Στο διδασκαλικό επάγγελμα, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν καθημερινά πέραν των 1000 διαπροσωπικών επαφών, η δράση είναι καυτή (Pajares, 1992). Κατά συνέπεια η παρώθηση και το ένστικτο, (συναισθήματα που διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται από τις πεποιθήσεις) είναι αυτά που εν τέλει καθοδηγούν την πράξη.

Οι πεποιθήσεις αποτελούν αυτό που ο Averill (2007) ορίζει ως το συνεκτικό ιστό των διαφόρων δομικών στοιχείων των συναισθημάτων. Ο Averill (2007) θεωρεί ότι τα συναισθήματα μπορούν να οριστούν ως σύνδρομα (syndromes) που αποτελούνται από διάφορα δομικά μέρη (σκέψεις, αισθήματα, πράξεις). Τα δομικά αυτά μέρη παρουσιάζουν μια ασθενή μεταξύ τους σύνδεση. Οι πεποιθήσεις και οι κοινωνικές νόρμες είναι αυτά που παρέχουν τα πρότυπα στη βάση των οποίων τα συναισθήματα δομούνται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Η εσωτερίκευση των πεποιθήσεων κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης οδηγεί στη δημιουργία των συναισθηματικών σχημάτων (emotional schemas) τα οποία και ενεργοποιούνται κατόπιν πρόκλησης τους στη βάση συγκεκριμένων περιστάσεων.

Οι πεποιθήσεις είναι ως εκ τούτου ένας τρόπος συναισθηματικής αντίδρασης στο πολύπλοκο περιβάλλον της τάξης/κοινωνικής περίστασης και δεδομένης ακριβώς αυτής της πολυπλοκότητας, το όχημα για την επίτευξη της Αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία. Οι Wilson και Cameron (1996) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί ορίζουν την Αποτελεσματικότητα σε σχέση με την έκφραση συναισθημάτων της στοργής, της

φιλικότητας, της υπομονής, της θαλπωρής και του ενδιαφέροντος καθώς και την ικανότητα να συνδέεσαι και να επικοινωνείς με τα παιδιά.

Οι πεποιθήσεις όμως και η συνεπακόλουθη δράση δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές ερήμην των γνωστικών διαδικασιών. Ο Ernest(1989) όρισε μεν τις πεποιθήσεις ως το συναισθηματικό παράγωγο της σκέψης, διατήρησε όμως την θέση ότι σε αυτές (τις πεποιθήσεις) εμπεριέχονται και γνωστικά στοιχεία. Η ζεύξη συναισθημάτων και γιγνώσκειν είναι ως εκ τούτου εμφανής και στην περίπτωση των πεποιθήσεων. Ορίζοντας λοιπόν τη ζεύξη των δύο αυτών στοιχείων, οδηγούμαστε για μια ακόμη φορά στη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, ερμηνεύουμε και διαχειριζόμαστε τα συναισθήματα μας φαίνεται να επηρεάζεται, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, με τη διαμόρφωση των προσωπικών μας πεποιθήσεων, στάσεων και γενικά της Προσωπικής Θεωρίας.

Κλείνοντας το μέρος αυτό της εργασίας μας, είναι απαραίτητο να κάνουμε μια επισήμανση. Τα όμορφα και ίσως ρομαντικά αυτά χαρακτηριστικά που συνδέουν τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα παρουσιάζουν και αρνητικές συνέπειες που συνδέονται με τον καταναγκασμό των ανθρώπων να νιώθουν σύμφωνα με τον τρόπο που αναμένεται και είναι αποδεχτό από την εκάστοτε κοινωνία. Τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται για τη νοηματοδότηση της Αποτελεσματικότητας έχουν εμφανή κοινωνικό χαρακτήρα και ως εκ τούτου εσωκλείουν τις κυρίαρχες αξίες και νόρμες που μεταφραζόμενες σε πεποιθήσεις διέπουν την κοινωνική οργάνωση της ζωής και υποδεικνύουν το πώς πρέπει να αγαπούμε, να μισούμε, να ελπίζουμε και να φοβόμαστε. Ως εκ τούτου συχνά συνδέονται με την έννοια του καταναγκασμού και δουλείας. Ο όρος της συναισθηματικής δουλείας (emotional labor) (Hochschild, 1983) περιγράφει ακριβώς τον τρόπο με τον οποίο συγκεκριμένοι οργανισμοί (π.χ αεροπορικές εταιρείες) αναμένουν ότι θα συμπεριφέρονται και θα εκφράζουν τα συναισθήματα τους οι υπάλληλοί τους. Συχνά αναμένεται από αυτούς να καταπνίγουν τα συναισθήματα τους, ώστε να φαίνονται χαρούμενοι και φιλικοί. Ο συναισθηματικός καταναγκασμός ως εκ τούτου συχνά συνδέεται με ψυχοσωματικά σύνδρομα και ασθένειες (Averill, 2007).

*Τα Συναισθήματα στη Διδασκαλία*

Τα συναισθήματα, σύμφωνα με τον Hargreaves (1998), βρίσκονται στην καρδιά της διδασκαλίας και η καλή διδασκαλία είναι φορτισμένη με θετικά συναισθήματα. Όπως διατείνεται, οι καλοί εκπαιδευτικοί είναι τα άτομα που μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις επιθυμίες των μαθητών τους διαβάζοντας τη γλώσσα του σώματος,

διέπονται από πάθος γι αυτό που κάνουν, συνδέονται με τους μαθητές τους και δημιουργούν μαθησιακά περιβάλλοντα όπου επικρατεί η δημιουργικότητα, η πρόκληση, ο ενθουσιασμός, η ανακάλυψη και η χαρά. Ο Hargreaves (1998) στην προσπάθεια του να καταδείξει τον κεντρικό ρόλο των συναισθημάτων στη διδασκαλία κάνει αναφορά σε τέσσερα σημεία:

1. Η διδασκαλία είναι *συναισθηματική πράξη*: τα συναισθήματα των δασκάλων επηρεάζουν την διδασκαλία τους καθώς και τους άλλους με τους οποίους σχετίζονται, συναδέλφους, γονείς αλλά κυρίως τους μαθητές τους.
2. Η διδασκαλία και η μάθηση απαιτούν *συναισθηματική κατανόηση*. Με δεδομένο το ότι η διδασκαλία είναι μια συναισθηματική πράξη, δεν μπορεί να νοηθεί ως τέτοια χωρίς την ανάπτυξη από μέρους των εκπαιδευτικών της ικανότητα για ενσυναίσθηση, δηλαδή της ικανότητα να κατανοείς τι νιώθει ο άλλος και να βάζεις τον εαυτό σου στη θέση του.
3. Από την άλλη όμως περιλαμβάνει *συναισθηματικό καταναγκασμό*, καθότι ο εκπαιδευτικός βρίσκεται συχνά αντιμέτωπος με καταστάσεις όπου πρέπει να καταπνίξει συναισθήματα ή να υποχρεωθεί να συμπεριφερθεί με τρόπο διαφορετικό από αυτόν που του υπαγορεύουν τα συναισθήματα του υποχρεώνοντας τον να «απαρνηθεί» ένα μέρος του εαυτού του.
4. Τέλος τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών *δεν μπορούν να διαχωριστούν από τους ηθικούς τους σκοπούς* και την ικανότητα τους να πραγματοποιούν αυτούς τους σκοπούς. Ως εκ τούτου οι επιλογές που το άτομο κάνει σε ηθικό επίπεδο αποτελούν συνδυαστικό άθροισμα τόσο γνωστικής όσο και συναισθηματικής κατανόησης.

Εντούτοις η έρευνα γύρω από τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζει την αναμενόμενη δυναμική. Τα συναισθήματα εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται με καχυποψία στη δυτική κουλτούρα. Ο βαθιά ριζωμένος από αρχαιοτάτων χρόνων δυϊσμός των συναισθημάτων και λογικής έχει συχνά οδηγήσει στην πεποίθηση ότι τα συναισθήματα αποτελούν εμπόδιο στην παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα (Hargreaves, 1998). Η δυστοκία στην αντικειμενική μέτρηση και ακριβή καθορισμό του ρόλου των συναισθημάτων έχουν οδηγήσει στην αποφυγή της ενασχόλησης των ερευνητών με τον τομέα αυτό τον οποίο συνδέουν συχνά με το φεμινιστικό κίνημα και αντιμετωπίζουν την όλη ενασχόληση με τα συναισθήματα απαξιωτικά χρησιμοποιώντας χαρακτηρισμούς όπως άπιαστο και απατηλό όνειρο (Zembylas, 2003). Επιπλέον ο Hargreaves (2000) επισημαίνει ότι στη σύγχρονη εποχή του αυξημένου ορθολογισμού και της απομυθοποίησης τα συναισθήματα ταυτίζονται με έναν

χαρακτήρα αφελούς καλοσύνης, μια κουλτούρα προερχόμενη από τα παραμύθια και την Ντίσνεϊλαντ που αγγίζει τα όρια του κιτς και της υπερβολής.

## Προς την Καθιέρωση μιας Εννοιολογικής Κατασκευής που Μπορεί να Καθοδηγήσει την Πράξη: Συναισθηματική Νοημοσύνη

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει πληθώρα ερευνών γύρω από τα συναισθήματα εντούτοις μακράν ακόμη απέχουμε από το να έχουμε μια πλήρη εικόνα γύρω από το ρόλο που τα συναισθήματα διαδραματίζουν στη διδασκαλία. Οι πλείστοι ερευνητές ακολούθησαν τη μεθοδολογία της ημιδομημένης συνέντευξης που σύμφωνα με τους Sutton και Wheatley (2003) δεν μπορεί να συλλάβει όλο το φάσμα της πολυδιάστατης αυτής έννοιας. Όπως εισηγούνται για μια πληρέστερη κατανόηση είναι απαραίτητο να γίνει συνδυασμός άλλων προσεγγίσεων όπως συναισθηματικά ημερολόγια ή τη δειγματοληπτική αναφορά των συναισθημάτων σε δεδομένες χρονικές στιγμές.

Αυτό όμως δεν είναι και πάλιν αρκετό καθότι ο ορισμός των συναισθημάτων επαφίεται στην ερμηνεία και στον ορισμό που ο κάθε ερευνητής υιοθετεί στην έρευνα του. Είναι λοιπόν απαραίτητο να υιοθετηθεί ένα κοινό μοντέλο και ορισμός ο οποίος θα μπορέσει να αποτελέσει τη βάση για την ανάπτυξη ερευνητικών προσεγγίσεων και θεωρίας. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι κατά την άποψη μας μια ιδιαίτερα χρήσιμη εννοιολογική κατασκευή που μας βοηθά να υπερβούμε προηγούμενες αντικειμενικές δυσκολίες στο όλο εγχείρημα της ανάδειξης του ρόλου των συναισθημάτων στη διδασκαλία.

Η εννοιολογική κατασκευή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αποτελεί κατά την εκτίμηση μας ένα μοναδικό όχημα υπερβάσης του υποκειμενισμού στην ερμηνεία, καθορισμό και μέτρηση του συναισθηματικού κόσμου καθότι συνδέει τα συναισθήματα με την νοημοσύνη και επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία τους με αναφορά σε μετρήσιμα και παρατηρήσιμα στοιχεία που μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο οδηγό για την ανάπτυξη θεωρίας, έρευνας αλλά και πράξης.

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) (ή Συναισθηματική Ευφυΐα) αποτελεί ένα καινοφανές πεδίο έρευνας και αναζήτησης το οποίο απασχολεί την επιστημονική κοινότητα τα τελευταία είκοσι χρόνια. Ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη εισήχθη το 1990 από τους Salovey & Mayer ως ένας τύπος νοημοσύνης που εμπεριείχε δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών συναισθηματικής φύσης. Το σημαντικότερο όμως ορόσημο στη γένεση του όρου αυτού ήταν η δημοσίευση του βιβλίου του Daniel Goleman (1995) "*Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ"* και το συνεπακόλουθο αφιέρωμα σε ένα άρθρο του περιοδικού Times (Gibbs, 1995). Έκτοτε το θέμα της ΣΝ εμφανίστηκε και εξακολουθεί

να εμφανίζεται σε πληθώρα βιβλίων, περιοδικών, τηλεοπτικών προγραμμάτων και να αποτελεί ένα πεδίο μέσω του οποίου οι διάφορες εταιρίες και οργανισμοί επιδιώκουν την ανάπτυξη του προσωπικού τους. Η ΣΝ, συμφωνά με τους Matthews et al.(2004) έχει χαρακτηρισθεί ως πανάκεια για τις σύγχρονες επιχειρήσεις και το βασικό αλλά συχνά παραμελημένο συστατικό για τους κλάδους των νοσηλευτών, νομικών, ιατρών και μηχανολόγων. Η συνεισφορά της ΣΝ στον κλάδο της εκπαίδευσης έχει επίσης υπερτονισθεί. Η ευρεία απήχηση του όρου οδήγησε στην αναγνώριση του από την American Dialect Society ως μια από τις πιο χρήσιμες νέες φράσεις της δεκαετίας του 1990 (American Dialect Society, 1995· Mayer, Salovey & Caruso, 2000b).

Δεδομένης της πρώιμης αυτής παρουσίασης της έννοιας μέσα από ένα σύγγραμμα καθώς και από κανάλια που δεν ενέπιπταν στα επικρατούντα πλαίσια διάχυσης της ακαδημαϊκής γνώσης, η θεωρία αυτή υποτιμήθηκε και χαρακτηρίστηκε ως εκλαϊκευμένη ψυχολογία προς.... τέρψιν και κατανάλωση από τις μάζες. Η ευκολία με την οποία η έννοια της ΣΝ μεταβάλλεται ώστε να ταιριάσει σε ποικίλες περιοχές και εφαρμογές ελλοχεύει τον κίνδυνο της ταύτισης της με μια μανιέρα (zeitgeist), μια τάση του συρμού της εποχής. Ως εκ τούτου οι ερευνητές της ΣΝ βρίσκονται ενώπιον της οικοδόμησης ενός πύργου της Βαβέλ (Mayer, Salovey & Caruso, 2000a). Η θεωρία έχει χαρακτηρισθεί ως «παλιό κρασί σε καινούργιο μπουκάλι», καθότι πολλοί αμφισβητούν την καινοτομία που η έννοια υποστηρίζεται ότι έχει επιφέρει. Η όλη εννοιολογική κατασκευή βρίσκεται υπό συνεχή αμφισβήτηση και ο διάλογος κατά πόσο αποτελεί «επιστήμη ή μύθο» ( Matthews et al., 2004·2007a·2007b) καλά κρατεί.

Η όλη όμως πορεία στην γένεση και εξέλιξη του όρου ακολούθησε ένα διττό δρόμο· αφενός της λαϊκής κατανάλωσης και αφετέρου της επιστημονικής έρευνας και τεκμηρίωσης. Στο δεύτερο δρόμο, τα δεδομένα από εμπειρικές έρευνες συνεχώς αυξάνονται ρίχνοντας ολοένα και περισσότερο φως στην έννοια αυτή.

*Πρώιμη Ενασχόληση για τη ΣΝ*

Η πρώτη επίσημη αναφορά στον όρο ΣΝ έγινε από τον Leuner (1966) στο άρθρο «Συναισθηματική Νοημοσύνη και Απελευθέρωση». Το άρθρο δημοσιεύτηκε στα γερμανικά στο περιοδικό *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* και ασχολείται με την περιγραφή ενήλικων γυναικών οι οποίες απορρίπτουν τον κοινωνικό τους ρόλο λόγω της χαμηλής ΣΝ[4]. Η πρώτη αναφορά του όρου στην αγγλική αποδίδεται στον Payne (1986) ο

[4] Το άρθρο αυτό εισηγείται ότι ο πρόωρος χωρισμός των γυναικών από τις μητέρες τους οδηγεί σε προβληματική κοινωνική συμπεριφορά. Ο Leuner αντιμετώπισε την χαμηλή ΣΝ των γυναικών αυτών με τη χορήγηση του παραισθησιογόνου φαρμάκου LSD-25 (Zeidner et al., 2003).

οποίος εισηγείτο την καλλιέργεια της ΣΝ στο σχολείου δια της χρήσης ψυχοθεραπείας. Οι πρώιμες όμως αυτές αναφορές στη ΣΝ δεν κατάφεραν να προκαλέσουν κανένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Παρόλα αυτά η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης έχει τις ρίζες της πιο βαθιά στο χρόνο από τους αρχαίους έλληνες φιλόσοφους όπως τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη, τον Θωμά τον Ακινάτη, τους Στωικούς φιλόσοφους καθώς σε πιο σύγχρονους επιστήμονες όπως τον Binet, Wechler και Thorndike. Η ενασχόληση όμως των θεωρητικών και φιλοσόφων αυτών δεν αφορά την καθαυτή έννοια της ΣΝ αλλά ευρύτερους προβληματισμούς γύρω από τα συναισθήματα, το σώμα, το νου, την ψυχή και την ανθρώπινη νόηση.

Η συζήτηση γύρω από τα συναισθήματα σε φιλοσοφικό επίπεδο αφορά το κατά πόσο το σώμα μπορεί να θεωρεί διακριτό και ανεξάρτητο από το νου-ψυχή. Έτσι από τη μια έχουμε τον Πλάτων, τον Ακινάτη και μετέπειτα τον Καρτέσιο οι οποίοι θεωρούν διακριτό το σώμα από τη ψυχή και από την άλλη τον Αριστοτέλη, τους Στωικούς φιλόσοφους και πιο πρόσφατα τον Spinoza οι οποίοι θεωρούν τα δύο ως ταυτόσημα. Ο δυϊσμός του Πλάτωνα αντιμάχεται τον μονισμό του Αριστοτέλη (Lyons, 1999).

Η σημασία των συναισθημάτων και ειδικότερα της σημασίας της έκφρασης τους για την επιβίωση και την προσαρμογή συναντάται και στον Δαρβίνο (1872). Εντούτοις η δυτική διανόηση για πολλά χρόνια (ίσως μέχρι και τις μέρες μας) εξακολουθεί να παρουσιάζει σκεπτικισμό γύρω από τα συναισθήματα και να θεωρεί πώς οι συναισθηματικές εκδηλώσεις-αντιδράσεις παρεμποδίζουν την ορθή κρίση και λήψη αποφάσεων (Oatley & Jenkins, 1996· Sutton και Wheatly, 2003· Mayer, Salovey και Caruso, 2000a). Η ενασχόληση όμως με το ρόλο των συναισθημάτων στη ζωή, επιτυχία και ευτυχία των ανθρώπων δεν έπαψε να υπάρχει και το ενδιαφέρον παρέμεινε ζωντανό με αποτέλεσμα να δημιουργήσει ποικίλα ερείσματα και βάσεις επί των οποίων αναδύθηκε η έννοια της ΣΝ. Στη συνέχεια της εργασίας παρουσιάζουμε τις βάσεις αυτές τις οποίες και ορίζουμε ως την αντίδραση στον μονοδιάστατο χαρακτήρα της νοημοσύνης, την κοινωνική και πρακτική νοημοσύνη.

*Αντίδραση στον Μονοσήμαντο Ορισμό για τη Νοημοσύνη*

Η έννοια της Γενικής Νοημοσύνης έχει κατισχύσει κατά τα τελευταία εκατόν περίπου χρόνια στο πεδίο της ψυχολογικής έρευνας και έχει επιδείξει αρκετά δείγματα γραφής αναφορικά με την ικανότητα της να λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας πρόβλεψης της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επιτυχίας ενός ατόμου (Matarazzo, 1972· Ree & Earles,1992). Από την άλλη όμως μια σημαντική ομάδα ερευνητών (Bar-On,1997· Goleman, 1995· Hunter & Hunter, 1984· Salovey& Mayer, 1990· Sternberg, 1986) έχουν αμφισβητήσει

αυτή την ικανότητα πρόβλεψης που έχει αποδοθεί στη ΓΝ θεωρώντας την ανεπαρκή για την πρόβλεψη συγκεκριμένων παραμέτρων της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας όπως της επιτυχίας στην εργασία, του ελέγχου των συναισθημάτων και των κοινωνικών ικανοτήτων. Σύμφωνα με τον Detteman (1986), η Γενική Νοημοσύνη αποτελεί μια γενική έννοια «ομπρέλα» η οποία περιλαμβάνει μια πληθώρα αλληλοσχετιζόμενων ομάδων από νοητικές δραστηριότητες χωρίς να μπορεί όμως να παρέχει επαρκή στοιχεία για όλες αυτές τις επιμέρους έννοιες που την αποτελούν.

Η παράδοση της γενικής νοημοσύνης όπως ξεκίνησε από τον Spearman (1904) διατείνεται ότι η επίδοση σε νοητικά τεστ μπορεί να ερμηνευτεί από έναν μοναδικό παράγοντα (g). Στην πορεία όμως, η δυνατότητα ερμηνείας της ανθρώπινης ευφυΐας αμφισβητήθηκε έντονα. Ο Thurstone (1938) στη δική του θεωρία που χαρακτηρίστηκε και ως «ολιγαρχική» εισηγήθηκε μια σειρά *πρωτευουσών νοητικών δεξιοτήτων* (primary mental abilities) που αποτελούσαν τη νοημοσύνη ως αντικατάσταση της έννοιας της ΓΝ. Σε μια άλλη προσπάθεια περιγραφής της ανθρώπινης νοημοσύνης ο Guilford (1956, 1967) περιγράφει τη δομή της νοημοσύνης (Structure of Intellect) με τη χρήση τριών κατηγοριών: τις διαδικασίες, το περιεχόμενο και τα προϊόντα. Αναλύει την κάθε μια από αυτές τις κατηγορίες σε μία σειρά άλλων διαστάσεων και εν τέλει φτάνει να εισηγηθεί ότι υπάρχουν 150 διαφορετικά συστατικά νοημοσύνης.

Γενικά η απομάκρυνση από τη θεωρία της Γενικής Νοημοσύνης και η διερεύνηση εναλλακτικών θεωρητικών μοντέλων που μπορούν να περιγράψουν την ανθρώπινη νοημοσύνη, αποτέλεσαν μία από τις σημαντικότερες βάσεις ανάδυσης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Είναι εμφανές ότι εμμονή της επιστημονικής κοινότητας σε έναν μοναδικό παράγοντα για την ερμηνεία της ευφυΐας δε θα επέτρεπε σε εναλλακτικές τοποθετήσεις και ερμηνευτικά πεδία να αναπτυχθούν.

Σημαντικό ορόσημο στην κριτική για την παντοδυναμία του (g) αποτελεί και η θεωρία της *αποκρυσταλλωμένης ευφυΐας* και *ρέουσας ευφυΐας* (crystallized intelligence-Gc & fluid intelligence–Gf) το οποίο προτάθηκε από τους Horn και Cattell (eg. Horn & Cattell, 1966· Cattell, 1963). Η αποκρυσταλλωμένη ευφυΐα (Gc) αφορά δεξιότητες που εξαρτώνται από τη γνώση, μάθηση και εμπειρία που προέρχεται από την καθημερινή ζωή και βελτιώνεται καθώς το άτομο μεγαλώνει σε ηλικία. Η Gf παραμένει σχετικά σταθερή διαμέσου του χρόνου αν και παρουσιάζει κάποια φθορά καθώς το άτομο μεγαλώνει. Σύμφωνα με τον Roberts et al (2001) και Matthews et al. (2004), εάν η ΣΝ μπορεί να γίνει αντιληπτή ως μια εννοιολογική κατασκευή που άπτεται γνωστικών ικανοτήτων, τότε αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο

της αποκρυσταλλωμένης ευφυΐας καθώς η αναγνώριση, έκφραση, ρύθμιση και χειρισμός των συναισθημάτων αναπτύσσονται διαμέσου της εμπειρίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Salovey, Mayer και Caruso (2002) η θεωρία της ΣΝ καταθέτει μια αισιόδοξη προοπτική ενισχύοντας την άποψη της διπλής μορφής της ευφυΐας ως προσθήκη στο μοντέλο της μοναρχικής θεωρίας του Spearman.

Στον κλάδο της ψυχολογίας λοιπόν, η ενασχόληση με τα συναισθήματα αναδύθηκε ως απάντηση-αντίδραση στην επικρατούσα τάση της Γενικής Νοημοσύνης και στην προσπάθεια εύρεσης τρόπων μέτρησης και καθορισμού του ποσοστού εκείνου της διακύμανσης που παρέμενε αδιευκρίνιστο στα ποικίλα τεστ για μέτρηση της ευφυΐας. Η ανησυχία αυτή συναντάται ακόμη και σε θεωρητικούς οι οποίοι θεωρούνται κατεξοχήν θιασώτες της ΓΝ όπως τον David Wechsler, ο οποίος ήδη από το 1940 είχε αναφερθεί σε «μη-νοητικά» και «νοητικά» στοιχεία φτάνοντας στο συμπέρασμα «ότι παράγοντες άλλοι εκτός από τους διανοητικούς (intellectual) υπεισέρχονται στην έννοια της γενικής νοημοσύνης και ότι στην καθημερινή μας ζωή τους χρησιμοποιούμε, συνειδητά ή ασυνείδητα » (Wechsler, 1950,σ.83).

Η αμφισβήτηση του g άνοιξε το δρόμο. Τα σημαντικότερα, όμως, ερείσματα για την ανάδυση της ΣΝ αντλήθηκαν από τη θεωρία της Κοινωνικής Νοημοσύνης.

*Κοινωνική Νοημοσύνη*

Ο Wechsler δεν ήταν ο μοναδικός ερευνητής που αναγνώρισε ότι οι μη-γνωστικές όψεις της νοημοσύνης είναι σημαντικές για την προσαρμογή και την επιτυχία. Ο Robert Thorndike, για παράδειγμα, έγραφε για την «κοινωνική νοημοσύνη» στα τέλη της δεκαετίας του '30 (Thorndike & Stein, 1937). Ο ορισμός του για την *Κοινωνική Νοημοσύνη* προκύπτει από τη θεωρία του για ταξινόμησης της γενικής ευφυΐας σε επιμέρους ευφυΐες (Thorndike, 1920). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ευφυΐα μπορεί να γίνει κατανοητή εντός ενός πλαισίου που περιλαμβάνει τρεις διακριτές ομάδες δεξιοτήτων. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από τομείς της αφαιρετικής, αναλυτικής και λεκτικής ευφυΐας, η δεύτερη από τους τομείς της μηχανιστικής, χώρο-εικονικής και συνθετικής ευφυΐας και η τρίτη ομάδα από την κοινωνική ευφυΐα.

Με δεδομένη όμως τη δυστοκία θεωρητικού και εμπειρικού χειρισμού των στοιχείων που συνέθεταν την τρίτη ομάδα ευφυΐας και την αδυναμία ουσιαστικής διάκρισης της από τις παραδοσιακές μορφές ευφυΐας, η επιστημονική έρευνα οδηγήθηκε σταδιακά σε μια απαλοιφή και εγκατάλειψη της περαιτέρω μελέτης γύρω από αυτήν, με ορόσημο τον «ενταφιασμό» της από τον Cronbach (1960) στο βιβλίο του *Essentials of psychological testing* όπου καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «παρά τα 50 χρόνια περιοδικής έρευνας…η κοινωνική νοημοσύνη παραμένει αδιευκρίνιστη και δεν μπορεί να επιμετρηθεί» (σ.319).

Η έννοια όμως της κοινωνικής ευφυΐας «αρνήθηκε και εξακολουθεί να αρνείται να πεθάνει καθότι διαδραματίζει ένα καθοριστικό ρόλο στις αφελείς και διαισθητικές αντιλήψεις που έχουν οι άνθρωποι γύρω από την ευφυΐα» (Matthews, Zeidner & Roberts, 2005, σ.79). Αποτελεί δε μια κυκλική έννοια η οποία επανέρχεται από καιρό σε καιρό. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο συνεχούς επαναφοράς και αναβίωσης της η θεωρία της κοινωνικής ευφυΐας, αποτέλεσε μία πλατφόρμα από την οποία αναδύθηκε η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης-Ευφυΐας. Οι έννοιες της Κοινωνικής καθώς και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης συχνά συγχέονται·παρουσιάζονται δε είτε ως ταυτόσημες είτε ως διακριτές οντότητες. Οι επικρατέστεροι θεωρητικοί του τομέα χειρίζονται τις έννοιες αυτές με έναν διαφορετικό τρόπο. Ο Bar-On (1988, 1997) θεωρεί ότι οι δύο αυτές έννοιες πρέπει να τυγχάνουν ενοποιητικού χειρισμού και θεώρησης γι' αυτό και ορίζει το θεωρητικό του μοντέλο ως «Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη». Οι Salovey & Mayer (1990) από την άλλη διαχωρίζουν την κοινωνική ευφυΐα σε συναισθηματική ευφυΐα (emotional) και ευφυΐα κινήτρων (motivational intelligence).

Γενικά, η δουλειά των πρώτων θεωρητικών που ασχολήθηκαν με εναλλακτικές ταξινομήσεις της ευφυΐας ξεχάστηκε ή παραγκωνίστηκε μέχρι το 1983, οπόταν ο Howard Gardner, ανέπτυξε τη θεωρία του για τις «πολλαπλές νοημοσύνες» θέτοντας υπό αμφισβήτηση την έννοια της νοημοσύνης ως μίας σταθερής παραμέτρου που μπορεί να μετρηθεί με κάποιο τεστ. Ο Gardner εντόπισε δεδομένα που έδειχναν ότι στις διάφορες συμβολικές λειτουργίες εμπλέκονται διαφορετικές ψυχολογικές διαδικασίες. Με τη χρήση συγκεκριμένων κριτηρίων ο Gardner (1983, 1993) καταλήγει αρχικά σε εφτά και μετά σε οκτώ διαφορετικές μορφές ευφυΐας: γλωσσική, λογικομαθηματική, μουσική, σωματική-κιναισθητική, χωροαντιληπτική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και νατουραλιστική. Η σχέση της θεωρίας του Gardner με τη σύγχρονη θεωρία για τη ΣΝ είναι ιδιαίτερα εμφανής στις δύο κατηγορίες ευφυΐας που άπτονται των προσωπικών χαρακτηριστικών. Την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική. Ο Gardner (1983) δήλωσε ότι η ενδοπροσωπική νοημοσύνη (που την όρισε ως την ικανότητα του ατόμου για συμβολισμό σύνθετων και διαφοροποιημένων ομάδων συναισθημάτων) και η διαπροσωπική νοημοσύνη (δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να διακρίνει τα συναισθήματα, τη διάθεση, τα κίνητρα και τις προθέσεις των άλλων) είναι τόσο σημαντικές όσο και ο τύπος νοημοσύνης που τυπικά μετρείται από το IQ και τα άλλα σχετικά τεστ.

Η θεωρία του Gardner (1983, 1993) εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο των συστημικών θεωριών για τη νοημοσύνη (Systems models of Intelligence). Σε παρόμοιο μήκος κύματος

συναντούμε και την τριαρχική θεωρία του Sternberg (1985). Ο Sternberg διακρίνει τρεις υποομάδες νοημοσύνης: (1) την τμηματική (componential) που περιγράφει τις δομές και τους μηχανισμούς που κρύβονται κάτω από την ευφυή συμπεριφορά (2) την εμπειρική (experiential) που προτείνει την ευφυή συμπεριφορά ερμηνεύοντας τη συνέχεια της εμπειρίας από τους νέους και (3) τη βασισμένη στο συγκείμενο (contextual) που διευκρινίζει ότι η ευφυής συμπεριφορά καθορίζεται από το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται. Ειδικότερα όσον αφορά την τρίτη υποομάδα, η θεωρία του Sternberg συμπεριλαμβάνει (μεταξύ άλλων) και μια άλλη μορφή ευφυΐας, την *πρακτική ευφυΐα* (Sternberg & Wagner, 1986). Σύμφωνα με τον Sternberg και τους συνεργάτες του, παρά το γεγονός ότι η ακαδημαϊκή ευφυΐα είναι πολύ χρήσιμη στην αίθουσα διδασκαλίας, η πρακτική νοημοσύνη είναι αυτή που μας βοηθά να επιλύσουμε προβλήματα της καθημερινής ζωής. Η σχέση της ΣΝ με την πρακτική νοημοσύνη του Sternberg έγκειται στην έννοια της «άδηλης (tacit) γνώσης». Η άδηλη γνώση είναι διαδικαστική παρά δηλωτική, ανεπίσημη παρά επίσημη και μαθαίνεται χωρίς άμεση διδασκαλία. Η άδηλη γνώση περιλαμβάνει κατηγορίες όπως τη διαχείριση του εαυτού, των άλλων και την επίτευξη έργων (tasks) πράγμα που παραπέμπει σε παράγοντες που αναφέρονται σε ποικίλα μοντέλα για τη ΣΝ.

*Νευρολογικές βάσεις ανάδυσης της Σ.Ν*

Η θεωρία για τη ΣΝ αντλεί ερείσματα και από τον κλάδο της νευρολογίας και της αρχιτεκτονικής του εγκεφάλου. Ο Goleman (2005) υποστηρίζει ότι…

> Τα συναισθήματα συνεπάγονται μια ενορχήστρωση της δραστηριότητας στα κυκλώματα όλου του εγκεφάλου, ιδιαίτερα του μετωπιαίου λοβού όπου στεγάζονται οι εκτελεστικές ικανότητες του εγκεφάλου (πχ ο σχεδιασμός)· της αμυγδαλής, η οποία είναι ιδιαίτερα ενεργή κατά τη διάρκεια του βιώματος των αρνητικών συναισθημάτων όπως ο φόβος, και του ιππόκαμπου που προσαρμόζει τις ενέργειες σύμφωνα με τα πλαίσια τους. (σ.250)

Ειδικότερα, ο Goleman (1995) με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα του LeDoux γύρω από το συναίσθημα του φόβου (1989, 1995, 1996) παρουσιάζει το ρόλο που παίζει η *αμυγδαλή* στον τρόπο με τον οποίο αντιδρούμε σε συγκεκριμένα ερεθίσματα και πώς πολλές φορές η άμεση ανάσυρση πληροφοριών από αυτή την αρχέγονη αποθήκη συναισθηματικής μνήμης μπορεί να σώσει τη ζωή μας ή να μας οδηγήσει σε πράξεις τις οποίες εκ των υστέρων μετανιώνουμε. Η αμυγδαλή θεωρείται η περιοχή του εγκεφάλου όπου αποθηκεύονται πληροφορίες σχετικά με τα συναισθήματα. Θεωρείται δε ως ένα παράλληλο σύστημα με τον ιππόκαμπο. Ο ιππόκαμπος είναι υπεύθυνος για τη φύλαξη των «ψυχρών» δεδομένων και ο

ρόλος του στη ρύθμιση του συναισθήματος αφορά στην εκτίμηση του περιβάλλοντος των γεγονότων βοηθώντας έτσι στην ορθή διαχείριση και έλεγχο των συναισθηματικών αντιδράσεων με τρόπο που να αρμόζουν στο συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο βρισκόμαστε (Goleman, 2005). Από την άλλη η αμυγδαλή αποθηκεύει τις συναισθηματικές πληροφορίες που συνδέονται με τα δεδομένα αυτά. Η αμυγδαλή όπως ανακάλυψε ο LeDoux επικοινωνεί άμεσα με το θάλαμο και έτσι πολλές φορές μια εμπειρία έντονης συναισθηματικής φόρτισης βραχυκυκλώνει τον υπόλοιπο εγκέφαλο για να οδηγήσει σε άμεσες-αφιλτράριστες αντιδράσεις.

Μία άλλη εγκεφαλική δομή με σημαντικό ρόλο στη διαχείριση των συναισθημάτων είναι ο προμετωπιαίος λοβός. Ο ρόλος του προμετωπιαίου λοβού είναι να εκλογικεύει τα συναισθήματα καθοδηγώντας τα σε θεμιτές και ισοζυγισμένες πράξεις.

Το μεγαλύτερο μέρος της συναισθηματικής πληροφορίας κατευθύνεται προς τον προμετωπιαίο λοβό με το δεξιό μέρος να λειτουργεί ως χώρος κατάληξης των αρνητικών συναισθημάτων και το αριστερό ως ένας θερμοστάτης ορθής διαχείρισης πληροφοριών. Η συνύπαρξη της συναισθηματικής διαχείρισης με την εργαζόμενη μνήμη στην ίδια περιοχή του εγκεφάλου μπορεί πολλές φορές να εμποδίσει την καλή κρίση του ατόμου. Ο Goleman (1995) αναφέρει περιπτώσεις όπου η έντονη συναισθηματική φόρτιση εμποδίζει την ικανότητα μας να σκεφτούμε σωστά (π.χ άγχος σε εξετάσεις) δεδομένου του ότι ο μετωπιαίος λοβός έχοντας καταληφθεί από τα συναισθήματα εμποδίζει τη λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης.

Το κύκλωμα που δημιουργείται μεταξύ αμυγδαλής και προμετωπιαίου λοβού αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ σκέψης και συναισθημάτων. Με βάση αυτά τα δεδομένα η ΣΝ μπορεί να νοηθεί ως η δεξιότητα του υποκειμένου να αποστασιοποιείται από την εξελικτική του κληρονομιά με το να καταστέλλει τα ανεξέλεγκτα συναισθήματα. Επιπλέον η επικοινωνία μεταξύ του προμετωπιαίου λοβού και της αμυγδαλής επιτρέπει την πρόσβαση στις συναισθηματικές πληροφορίες που αποθηκεύτηκαν στην αμυγδαλή στη διάρκεια όλης μας της ζωής. Η αποκοπή του προμετωπιαίου λοβού από την αποθήκη της αμυγδαλής οδηγεί στην αντιμετώπιση των πάντων με μία «γκρίζα ουδετερότητα» (Goleman, 1995, σ.28). Ως εκ τούτου τα συναισθήματα παρουσιάζονται αδιαχώριστα από τη λογική καθότι είναι τα συναισθήματα που μας καταδεικνύουν τον ορθό τρόπο εκεί όπου η ψυχρή λογική αδυνατεί μας βοηθήσει (Damasio, 1994).

Σε μια περαιτέρω σύνδεση νευροβιολογίας και ΣΝ, ο Rolls (2007) θεωρεί ότι η ΣΝ αποτελείται από μια σειρά δεξιοτήτων που συνδέονται με ικανότητες διαφορετικής αντίδρασης σε συνθήκες ανταμοιβής και τιμωρίας. Θεωρεί ότι η ΣΝ είναι διαφορετική από τις

θεωρητικές κατασκευές της ικανότητας και προσωπικότητας ενώ τοποθετείται κριτικά έναντι της ύπαρξης μιας μονοσήμαντης γενικής ΣΝ, υιοθετώντας μια προσέγγιση πολλών διαφορετικών αλλά συνδεόμενων παραγόντων-δεξιοτήτων. Ο Rolls(2007) υποστηρίζει επιπλέον ότι αντιδράσεις που πυροδοτούνται από τα συναισθήματα οδηγούν σε αντιδράσεις είτε άμεσες (δια της ενεργοποίησης του προμετωπιαίου λοβού και της αμυγδαλής) είτε έμμεσες (σε συνθήκες που απαιτείται προγραμματισμός και οργάνωση και ως εκ τούτου εμπλοκή άλλων εγκεφαλικών δομών). Σύμφωνα με τον Rolls(2007) ορισμένες βασικές δεξιότητες παραμένουν σταθερές διαμέσου της ωρίμανσης ενώ υπάρχει και ένας σημαντικός αριθμός πιο περιπλοκών δεξιοτήτων που μαθαίνονται, υπόκεινται σε αλλαγή και ως εκ τούτου οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη ΣΝ μπορεί να προβούν χρήσιμες σε συνθήκες προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον.

Παρά το γεγονός όμως ότι ο Goleman (1995) εναγκαλίζεται και ενσωματώνει τα δεδομένα αυτά στη θεωρία του, εντούτοις οι Matthews et al (2004) παρουσιάζονται επιφυλακτικοί στη διασύνδεση των δεδομένων από τη περιοχή της νευροεπιστήμης. Η κριτική τους ξεκινά από το γεγονός ότι τα πλείστα εμπειρικά δεδομένα που υπάρχουν αφορούν έρευνες σε ζώα και ως εκ τούτου η δυνατότητα τους για ερμηνεία του ανθρώπινου νου και συμπεριφοράς είναι περιορισμένη. Από την άλλη θεωρούν ότι ο Goleman (1995) και ο LeDoux (1995) επιχειρούν μια λανθασμένη γενίκευση των δεδομένων από το συναίσθημα του φόβου στην εννοιολογική κατασκευή του συναισθήματος στην ολότητά του.

Γενικά, με βάση τη βιβλιογραφία, μπορούμε να θεωρήσουμε τη ΣΝ ως την ικανότητα προσαρμογής των εγκεφαλικών δομών ώστε συναισθήματα και συμπεριφορά να εναρμονίζονται με τις προκλήσεις του περιβάλλοντος. Υιοθετώντας την προσέγγιση αυτή, τα συναισθήματα πρέπει να θεωρηθούν ως η ενσυνείδητη έκφραση των σημάτων ελέγχου που αποσκοπούν στο συντονισμό της λειτουργίας άλλως πως ανεξάρτητων συστημάτων. Ωστόσο, δεν υπάρχει μια επαρκής βάση δεδομένων που να συσχετίζει τη νευροβιολογική θεωρία με έρευνες πραγματικών ανθρώπων που βιώνουν πραγματικά συναισθήματα καθώς κάνουν δραστηριότητες πραγματικής ζωής και ως εκ τούτου η επιστημονική ρητορική στη διασύνδεση συναισθημάτων και νευρολογίας παραμένει ως επί το πλείστον να βασίζεται σε πεποιθήσεις γενίκευσης της έρευνας από τα ζώα στους ανθρώπους.

*Σύγχρονοι τρέχοντες ορισμοί και μοντέλα για τη ΣΝ*

Οι Stein και Brook (2000) υποστηρίζουν ότι η ΣΝ «εξελίχθηκε παράλληλα με την ανθρωπότητα: η ανάγκη προσαρμογής (cope, adapt and to get along) ήταν κεφαλαιώδους σημασίας στην επιβίωση των πρώτων κοινωνιών των ανθρώπων ως κυνηγών» (σ141). Κατά

τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν λεχθεί και γραφτεί πολλά για τη σημασία και το νόημα της ΣΝ. Η σύγχρονη θεωρία για τη ΣΝ προκύπτει από ποικίλα μοντέλα και προσεγγίσεις οι οποίες προέκυψαν στην περιοχή της ψυχολογικής έρευνας. Ας σημειωθεί ότι τα στοιχεία που παραθέσαμε στο προηγούμενο μέρος της εργασίας μας δεν αποτελούν ένα εξαντλητικό κατάλογο των θεωρητικών μοντέλων που βοήθησαν στην ανάδυση της εννοιολογικής κατασκευής της ΣΝ ούτε και αποτελούν προκάτοχούς της. Τουναντίον τα πλείστα από τα θεωρητικά μοντέλα που έχουμε παρουσιάσει εξακολουθούν να βρίσκονται ακόμη σε ισχύ, αρκετά δε από αυτά χρησιμοποιούνται για την κριτική της έννοιας της ΣΝ και ειδικότερα της καινοτομίας που οι θεωρητικοί της διατείνονται ότι έχουν επιφέρει στην επιστημονική έρευνα.

Ποικίλα μοντέλα και όργανα μέτρησης έχουν αναπτυχτεί λοιπόν για τη ΣΝ. Μια πρόχειρη ανασκόπηση στο διαδίκτυο θα μας οδηγήσει σε πληθώρα πηγών που αναφέροντα σε διάφορα μοντέλα και όργανα μέτρησης. Εντούτοις πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί ώστε να αποφύγουμε τις παγίδες που έχουν δημιουργηθεί στον δρόμο της εκλαΐκευσης της θεωρίας για τη ΣΝ. Οι ορισμοί για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη παρουσιάζονται να συμπεριλαμβάνουν δεξιότητες που σχετίζονται με την αντίληψη, κατανόηση, ρύθμιση και διαχείριση των συναισθημάτων τόσο του εαυτού μας όσο και στους άλλους ανθρώπους και την έκφραση της μέσω της συμπεριφοράς. Εντούτοις δεν φαίνεται να υπάρχει γενική συμφωνία, καθότι οι απόψεις των θεωρητικών της ΣΝ διίστανται: κάποιοι θεωρούν τη ΣΝ ως ικανότητα (ability) ενώ άλλοι ως μια σειρά χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και κοινωνικών δεξιοτήτων (personality traits and social skills). Ως εκ τούτου, σήμερα έχουν επικρατήσει τρία μοντέλα για τη ΣΝ (Spielberger,2004):

1. Το μοντέλο των Salovey-Mayer (1997) το οποίο ορίζει τη ΣΝ ως την ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και χειρισμού των συναισθημάτων για την διευκόλυνση της σκέψης. Η ΣΝ νοείται ως μία ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες, ως προς τη δομή και την οργάνωση της με άλλα είδη νοημοσύνης τα οποία αναφέρονται κυρίως σε γνωστικές ικανότητες.
2. Το μοντέλο της συναισθηματικής επάρκειας του Goleman (1995) το οποίο βλέπει τη ΣΝ ως μια σειρά από ικανότητες και δεξιότητες που καθοδηγούν την αποτελεσματική συμπεριφορά στον χώρο της εργασίας. Το μοντέλο αυτό επιχειρεί να εξηγήσει αλλά και να προβλέψει την Αποτελεσματικότητα και την επίδοση κάποιου στην εργασία του με βάση τον τρόπο οργάνωσης της προσωπικότητας του.

3. Το μοντέλο του δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης (EQ) του Bar-On (1997) ή μοντέλο Κοινωνικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης, το οποίο αποτελεί μια σύζευξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και των ικανοτήτων που επηρεάζουν την «έξυπνη» (intelligent) συμπεριφορά. Ερμηνεύει δηλαδή τη ΣΝ μέσω ενός συνδυασμού ικανοτήτων προσαρμογής και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας.

Το πρώτο μοντέλο (Salovey-Mayer,1997) ορίζεται ως *μοντέλο ικανοτήτων* (ability model) και απηχεί στις απόψεις για τη ΣΝ ως σύνολο των ικανοτήτων(abilities-cognitive abilities) που συνδέονται άμεσα με το γνωστικό σύστημα. Η ΣΝ ορίζεται ως το αποτέλεσμα της προσαρμοστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ συναισθημάτων και νόησης και ως εκ τούτου η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, επεξεργάζεται και χειρίζεται πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως. Με βάση το δεδομένο αυτό η ΣΝ αξιολογείται στη βάση αντικειμενικών δοκιμίων με ορθές και λανθασμένες απαντήσεις. Τα άλλα μοντέλα (Bar-On, 1997· Goleman, 1995) ανήκουν στην κατηγορία των *μικτών μοντέλων* (mixed models) ή όπως προτιμούν οι θιασώτες τους, των *μοντέλων χαρακτηριστικών*. Σύμφωνα με τα μοντέλα αυτά η ΣΝ αποτελεί σύνθεση των χαρακτηριστικών (traits) της προσωπικότητας-χαρακτήρα του ατόμου και μετριέται με τεστ αυτοαναφοράς ή και τεστ τύπου 360° (αυτοαναφορές και αναφορές άλλων).

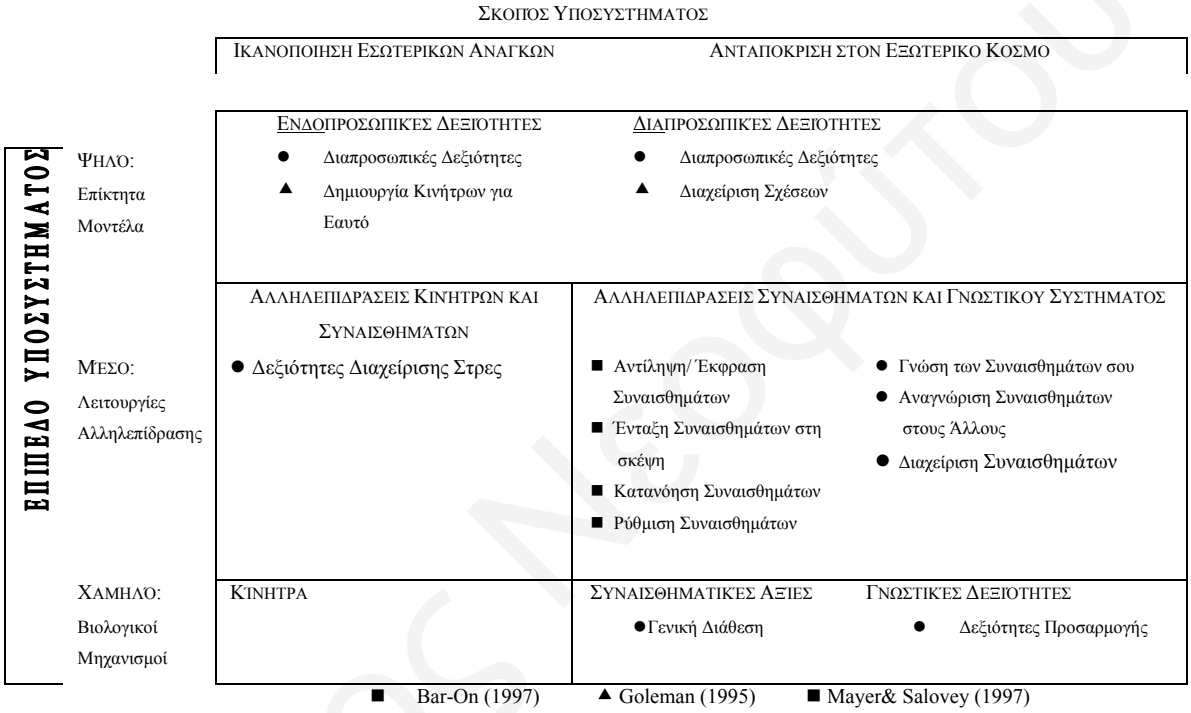
Οι ορισμοί για τη ΣΝ ποικίλουν ανάλογα με τη τοποθέτηση του κάθε θεωρητικού και την ένταξη της θεωρίας του στην μία ή στην άλλη κατηγορία. Επιπλέον οι ορισμοί ποικίλουν ανάλογα με το πώς ο κάθε θεωρητικός ορίζει τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης.

Γενικά μιλώντας κάποιος μπορεί εύκολα να διακρίνει συγκλίσεις ανάμεσα στους ορισμούς. Βασικός κορμός είναι η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων ώστε να οδηγούν σε αποτελεσματική κοινωνική εκφορά του ατόμου και σε συνεπακόλουθη επιτυχία σε διάφορες εκφάνσεις της ζωής. Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των μοντέλων έγκειται ακριβώς στη διάκριση της ΣΝ αφενός ως αυτόνομης ικανότητας (η ακόμη και αυτόνομου χαρακτηριστικού της προσωπικότητας) και αφετέρου ως σύνθεση διάφορων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Παρά τη διάκριση που γίνεται ανάμεσα στα τρία κυρίαρχα μοντέλα για τη ΣΝ, οι μεταξύ τους διαφορές δεν είναι άμεσα ορατές. Οι Mayer, Salovey, Caruso (2000b) υποστηρίζουν ότι η διάκριση γίνεται πιο σαφής με αναφορά στα διάφορα υποσυστήματα της προσωπικότητας. Περιγράφοντας το σύστημα της προσωπικότητας με βάση ένα τριεπίπεδο μοντέλο επιχειρούν να εντάξουν τα επιμέρους

στοιχεία των προαναφερθέντων θεωρητικών μοντέλων για τη ΣΝ, σε συγκεκριμένα σημεία του συστήματος της προσωπικότητας. Το Διάγραμμα 2 παρουσιάζει σύμφωνα με τους Mayer, Salovey, Caruso (2000b) που και πώς ο κάθε θεωρητικός αποδίδει την έμφαση στο μοντέλο του.

Διάγραμμα 2

*Η Προσωπικότητα και τα Κύρια Υποσυστήματα της*




Προσαρμοσμένο από Mayer et al. (2000b), σ.34.

Με αναφορά λοιπόν στο Διάγραμμα 2 το μοντέλο των Salovey & Mayer τοποθετείται αποκλειστικά στην περιοχή όπου τα συναισθήματα αλληλεπιδρούν με το γνωστικό σύστημα. Το μοντέλο του Goleman τοποθετείται αφενός στην περιοχή αλληλεπίδρασης του γνωστικού συστήματος με τα συναισθήματα και αφετέρου στην περιοχή των ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Τέλος το μοντέλο του Bar-On τοποθετείται στο κατώτερο επίπεδο, στη βάση δηλαδή του συστήματος της προσωπικότητας και συγκεκριμένα στις κατώτερες γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Επεκτείνεται στο μεσαίο επίπεδο και ειδικότερα στη φάση αλληλεπίδρασης συναισθημάτων και κινήτρων και τέλος όμοια με το μοντέλο του Goleman περιλαμβάνει ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες.

Η πιο πάνω χαρτογράφηση βοηθά να κατανοήσουμε καλύτερα την κατηγοριοποίηση των μοντέλων για τη ΣΝ ως *μικτά μοντέλα* και *μοντέλα (νοητικής) ικανότητας*. Όπως

προαναφέραμε τα μοντέλα των Bar-On και Goleman θεωρούνται ως μικτά μοντέλα ενώ το μοντέλο των Salovey & Mayer θεωρείται μοντέλο νοητικών ικανοτήτων. Το μοντέλο των ικανοτήτων επικεντρώνεται στην σχέση των συναισθημάτων με τη νόηση ενώ τα μικτά μοντέλα προσεγγίζουν μια πληθώρα στοιχείων από το σύστημα της προσωπικότητας. Το επιχείρημα που ίσως προκύπτει από την χαρτογράφηση αυτή είναι ότι τα μοντέλα των ικανοτήτων είναι αυτά που καλύτερα μπορούν να θεωρηθούν ως μοντέλα για τη νοημοσύνη, εφόσον έχουν συγκεκριμένη και σαφή εστίαση στη σχέση συναισθημάτων και νόησης. Οι Mayer, Salovey, Caruso (2000b) επιχειρούν με αυτό τον τρόπο να παρουσιάσουν ότι το μοντέλο τους περιγράφει καλύτερα τη ΣΝ ως νοημοσύνη εφόσον ο όρος νοημοσύνη εξορισμού πρέπει να εμπλέκει το γνωστικό σύστημα. Τα μικτά μοντέλα από την άλλη δε φαίνεται να είναι επαρκή καθότι προσπαθούν να περιγράψουν τη νοημοσύνη με αναφορά σε άλλα παρεμφερή στοιχεία της προσωπικότητας.

Φυσικά η άποψη για το τι αποτελεί νοημοσύνη δεν έχει επακριβώς καθοριστεί. Ως εκ τούτου προβάλλονται διάφορα επιχειρήματα και από τα δύο «στρατόπεδα» και τίθενται διαφορετικά στοιχεία ως κριτήρια για το τι αποτελεί νοημοσύνη και το τι πρέπει να περιλαμβάνει ένα μοντέλο για αυτήν. Αναλυτικότερα στοιχεία θα δούμε στη συνέχεια.

Μια μορφή ευφυΐας, όπως τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, για να μπορεί να θεωρηθεί ως ευφυΐα πρέπει να πληροί συγκεκριμένα κριτήρια. Οι κυρίαρχοι θεωρητικοί της ΣΝ παραθέτουν μια σειρά κριτηρίων για να αποδείξουν ότι τα μοντέλα τους αποτελούν μοντέλα ευφυΐας.

Σύμφωνα με τους Mayer, Caruso, and Salovey (1999) υπάρχουν τρία κριτήρια για καθιέρωση μιας θεωρίας για την ευφυΐα: εννοιολογικά, συσχετιστικά και αναπτυξιακά. Έτσι υποστηρίζουν ότι μια θεωρία για την ευφυΐα πρέπει:

- Να αντανακλά νοητική επίδοση και όχι τρόπους με τους οποίους ένα άτομο προτιμά να συμπεριφέρεται ή την εικόνα που ένα άτομο έχει για τον εαυτό του. Επιπλέον η νοητική επίδοση πρέπει να αξιολογεί την συγκεκριμένη υπό διερεύνηση έννοια-πτυχή (π.χ συναισθηματικές δεξιότητες).
- Τα τεστ για την μέτρηση της πρέπει να παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με άλλες μορφές ευφυΐας. Πρέπει να θεσπιστούν συσχετιστικά κριτήρια για να περιγράφουν εμπειρικά κριτήρια: συγκεκριμένα, μια ευφυΐα πρέπει να περιγράφει μια ομάδα από δεξιότητες οι οποίες είναι συναφείς αλλά και διακριτές από άλλες νοητικές δεξιότητες που έχουν περιγραφεί από άλλες καθιερωμένες-εδραιωμένες μορφές ευφυΐας.

- Τα αποτελέσματα των μετρήσεων πρέπει να παρουσιάζουν αυξητική τάση σε σχέση με την ηλικία και εμπειρία.

Στο μοντέλο του Goleman τα κριτήρια για καθιέρωση μιας έννοιας ως ευφυΐα είναι τα ακόλουθα:

- Να παρουσιάζει συσχέτιση με τη νευρο-ενδοκρινική λειτουργία
- Να υπάρχει διαφοροποίηση αναφορικά με τον τύπο της νευρολογικής και ενδοκρινικής λειτουργίας στην οποία η έννοια απαιτεί από το σύστημα.
- Να παρουσιάζει συσχέτιση με αποτελέσματα στη ζωή και εργασία
- Να είναι ουσιαστικά διακριτή και διαφορετική από άλλες έννοιες για την ανθρώπινη προσωπικότητα και να συνεισφέρει προσθετική αξία στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και προσωπικότητας. (Boyatzis& Sala, 2004)

Τα διαφορετικά μοντέλα όπως φαίνεται πιο πάνω δομούνται στη βάση διαφορετικών παραδοχών για το τι αποτελεί ευφυΐα. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας όμως δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα στοιχεία που παρατίθενται ως κριτήρια για το ένα μοντέλο δεν ελέγχονται και ικανοποιούνται από το άλλο. Φυσικά προσπάθεια συσχέτισης της ΣΝ με τη νευρολογία έχει καταγραφεί μόνο σε σχέση με τα μικτά μοντέλα αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι συνεπαγωγές που γίνονται δεν μπορούν να ισχύσουν και στην περίπτωση του μοντέλου των ικανοτήτων. Επιπλέον και οι δύο σχολές ελέγχουν τη συσχέτιση της ΣΝ με άλλες μορφές ευφυΐας επιχειρώντας να καταδείξουν συγκλίσεις και διαφοροποιήσεις ενώ διενεργούνται έρευνες και για τις δύο κατηγορίες των μοντέλων για να δείξουν την αυξητική τάση της ΣΝ σε σχέση με την ηλικία καθώς και έρευνες για να ευρεθεί η σχέση της ΣΝ με την επιτυχία και την ευζωία. Σχεδιάζονται επίσης παρεμβατικά εκπαιδευτικά προγράμματα τόσο με βάση τα μικτά όσο και με βάση το μοντέλο των δεξιοτήτων για να κατοχυρώσουν την προσθετική αξία της ΣΝ για την καλυτέρευση των συνθηκών της ανθρώπινης ζωής.

Η μοναδική όμως διαφορά που θεωρούμε παραμένει είναι ακριβώς η έμφαση που αποδίδεται από το μοντέλο των ικανοτήτων στην αλληλεπίδραση συναισθημάτων και νόησης σε αντίθεση με την έμφαση που αποδίδεται από τα μικτά μοντέλα η οποία εστιάζεται στα ξεχωριστά δομικά χαρακτηριστικά (traits) της προσωπικότητας. Με βάση όμως τους ορισμούς που ο κάθε θεωρητικός υιοθετεί για την ευφυΐα αλλά και για την σχέση της εννοιολογικής κατασκευής με την καθαυτή έννοια της νοημοσύνης.

Είναι εμφανές ότι στα μικτά μοντέλα η προσπάθεια διάκρισης από το γιγνώσκειν είναι συνειδητή και γι' αυτό και ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη δε χρησιμοποιείται ως ο κατεξοχήν όρος στην περιγραφή των μοντέλων. Όπως έχουμε δει χρησιμοποιούνται

εναλλακτικοί όροι όπως Συναισθηματική Επάρκεια (Goleman) και Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη (Bar-On). Με βάση τούτο, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε το ένα μοντέλο ως καταλληλότερο από το άλλο. Η καταλληλότητα και η αποτελεσματικότητα του κάθε ξεχωριστού μοντέλου γίνεται πιο σαφής με αναφορά στα όργανα και στους τρόπους μέτρησης που το κάθε μοντέλο υιοθετεί και την ικανότητα των οργάνων αυτών να παρέχουν μια συνεκτική σχέση με τη θεωρία που τα υποστηρίζει Matthews, Zeidner & Roberts (2007b).

Μια ίσως πιο αντικειμενική θέσπιση κριτηρίων για την επιστημονική τεκμηρίωση ενός θεωρητικού μοντέλου προτείνεται από τους Matthews, Zeidner και Roberts (2005·2007b). Οι θεωρητικοί αυτοί χειριζόμενοι ενοποιητικά τη θεωρία για τη ΣΝ επιχειρούν να την αξιολογήσουν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Υποστηρίζουν πως μια θεωρία για να μπορεί να εδραιωθεί ως επιστημονικός κλάδος πρέπει να πληροί τα πιο κάτω κριτήρια:

1. Εννοιολογική διασαφήνιση: αν δηλαδή υπάρχει συμφωνία στο τρόπο με τον οποίο οι ειδικοί καθορίζουν και περιγράφουν την έννοια.
2. Αρχές ψυχομετρικής τεκμηρίωσης: τα τεστ που μετρούν τη ΣΝ πρέπει να υπόκεινται σε έλεγχο για διαπίστωση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας τους, ομοίως με οποιοδήποτε άλλο ψυχομετρικό τεστ.
3. Τοποθέτηση εντός της σφαίρας του πεδίου των ατομικών διαφορών: με δεδομένη την ύπαρξη άλλων μοντέλων για μέτρηση και περιγραφή δεξιοτήτων και στοιχείων της προσωπικότητας είναι αναγκαίος ο σαφής διαχωρισμός του από άλλα θεωρητικά μοντέλα ώστε να αποφεύγονται επικαλύψεις. Η καινοτομία και πρωτοτυπία του μοντέλου πρέπει να υποστηρίζεται επαρκώς.
4. Συνοχή της ψυχολογικής θεωρίας: Ως παράγοντας που διέπει την ανθρώπινη συμπεριφορά πρέπει να μπορεί να παρέχει επαρκή στοιχεία για τη συσχέτιση της με τη ζωή και το ρόλο που διαδραματίζει στην επιτυχία-αποτυχία των ανθρώπων.
5. Πρακτική συσχέτιση: Αν η ΣΝ επηρεάζει την προσαρμογή σε συνθήκες της πραγματικότητας πρέπει να συνδέεται με πρακτικές συνεπαγωγές για την εφαρμογή της στο εκπαιδευτικό και εργασιακό περιβάλλον καθώς και στο πεδίο της κλινικής ψυχολογίας.

Με αναφορά στο πρώτο από τα πιο πάνω κριτήρια, μπορούμε να διαπιστώσουμε μια δυσκολία στην αξιολόγηση της επιτυχίας του μοντέλου. Η δυσκολία αυτή έγκειται αφενός στους διαφορετικούς ορισμούς που οι επικρατέστεροι θεωρητικοί δίνουν στον όρο και στη σχέση του με του την έννοια της Κοινωνικής Νοημοσύνης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί ο Bar-On θεωρεί ότι οι δύο αυτές έννοιες πρέπει να τυγχάνουν ενοποιητικού χειρισμού και

θεώρησης ενώ οι Salovey και Mayer θεωρούν τη ΣΝ ως μέρος της κοινωνικής νοημοσύνης. Από την άλλη υπάρχει μια διαφωνία στο πιο μέρος του συστήματος της προσωπικότητας πρέπει να τοποθετηθεί η ΣΝ. Η διάκριση των μοντέλων σε μικτά και δεξιοτήτων είναι ενδεικτική για την απουσία συμφωνίας για τον ορισμό της έννοιας.

Πέραν τούτου το σημαντικότερο ίσως πρόβλημα που ανακύπτει είναι η υιοθέτηση διαφορετικών στρατηγικών για την αξιολόγηση και μέτρηση της ΣΝ. Η μεθοδολογία για την αποτίμηση της ΣΝ διαφέρει από μοντέλο σε μοντέλο ανάλογα με το εάν θεωρείται μικτό ή μοντέλο ικανοτήτων. Ο Πίνακας 2 συνοψίζει τα βασικά στοιχεία της διάκρισης των μοντέλων για τη ΣΝ σε μικτά και μοντέλα δεξιοτήτων και παραθέτει τους τρόπους μέτρησης που η κάθε κατηγορία μοντέλων υιοθετεί.

Πίνακας 2

*Μοντέλα Χαρακτηριστικών (μικτά) και Μοντέλα Ικανοτήτων*

| Μοντέλα Χαρακτηριστικών(μικτά) (Bar-On/ Goleman) | Μοντέλα Ικανοτήτων (Mayer, Salovey, Caruso) |
|---|---|
| ▪ ΣΝ ως στοιχείο που προκύπτει τόσο από προδιαθέσεις και διακριτά ατομικά χαρακτηριστικά (traits) της προσωπικότητας (π.χ. εμπάθεια, αυθορμητισμός, θετική αυτοβεβαίωση, κίνητρα, συνειδητότητα) και της κοινωνικής ευφυΐας που συντείνουν στην επιτυχία | ▪ ΣΝ ορίζεται ως το αποτέλεσμα της προσαρμοστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ συναισθημάτων και νόησης και ως εκ τούτου η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, επεξεργάζεται και χειρίζεται πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως. Η ΣΝ είναι ξεχωριστή και ανεξάρτητη έννοια από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας |
| ▪ Η ΣΝ αξιολογείται με ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς που μοιάζουν με τα test μέτρησης της προσωπικότητας. | ▪ Η ΣΝ αξιολογείται στη βάση αντικειμενικών δοκιμίων με ορθές και λανθασμένες απαντήσεις. |

Σύμφωνα με το μικτό μοντέλο η ΣΝ θεωρείται ως στοιχείο που προκύπτει από προδιαθέσεις και διακριτά ατομικά χαρακτηριστικά (traits) που συνθέτουν την προσωπικότητα του ατόμου αλλά και την ικανότητά του να προσαρμόζεται και να χειρίζεται καταστάσεις της ζωής. Συναποτελείται τόσο από στοιχεία από το πεδίο της προσωπικότητας όσο και από στοιχεία της κοινωνικής (Thorndike, 1920) και προσωπικής (Gardner, 1983)

ευφυΐας. Η ΣΝ ως μικτό μοντέλο αξιολογείται με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς ή αναφορές άλλων (τεστ 360°) που προσομοιάζουν τα test μέτρησης της προσωπικότητας. Στο μοντέλο αυτό συγκαταλέγεται ο Bar-On (όργανο μέτρησης το EQ-i) και ο Goleman, Boyatzis& Hay/McBer (όργανο μέτρησης το ECI)[5].Με δεδομένο το ότι τα μικτά μοντέλα περιλαμβάνουν ένα αρκετά ευρύ φάσμα προσωπικών χαρακτηριστικών έχουν συχνά επικριθεί ότι διαπλέκονται με άλλα τεστ που μετρούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των περιοχών μέτρησης των οργάνων αυτών.

Στο μοντέλο των νοητικών ικανοτήτων η ΣΝ ορίζεται ως το αποτέλεσμα της προσαρμοστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ συναισθημάτων και νόησης και ως εκ τούτου η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, επεξεργάζεται και χειρίζεται πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως. Με βάση το δεδομένο αυτό η ΣΝ αξιολογείται και μετριέται στη βάση αντικειμενικών δοκιμίων με ορθές και λανθασμένες απαντήσεις. Εκπρόσωποι αυτού του μοντέλο είναι οι Salovey, Mayer και Caruso οι οποίοι έχουν αναπτύξει όργανα μέτρησης όπως το MEIS και το διάδοχό του, το MSCEIT. Φυσικά η δυνατότητα θέσπισης αντικειμενικά ορθών απαντήσεων εξακολουθεί να αμφισβητείται (Matthews et al., 2004).

Σειρά ερευνών (Bar-On, 2005· Bracket & Mayer, 2003· Petrides& Furnham, 2000) έχουν δείξει ότι τα δύο μοντέλα (ικανοτήτων και μικτά) παρουσιάζουν αδύνατες συσχετίσεις γι' αυτό και πρέπει να θεωρούνται ως διακριτά. Το στοιχείο αυτό αποτελεί πλήγμα στην όλη προσπάθεια για ουσιαστική εδραίωση της έννοιας της ΣΝ στην επιστημονική κοινότητα.

Πέραν τούτου υπάρχουν αρκετές αμφιβολίες αναφορικά με την τοποθέτηση της θεωρίας εντός της σφαίρας της θεωρίας των ατομικών διαφορών καθότι διαπιστώνονται μεν συσχετίσεις αλλά παράλληλα και αρκετές επικαλύψεις με άλλα όργανα μέτρησης πτυχών της προσωπικότητας ειδικά όσον αφορά τα μικτά μοντέλα και τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς.

Οι δημιουργοί των οργάνων κατά γενική ομολογία παραθέτουν στοιχεία αναφορικά με την συνοχή της θεωρίας τους και ικανοποιητικά στοιχεία γύρω από την εγκυρότητα συσχετιζόμενη με κριτήρια όπως την επιτυχία στη ζωή, τις σπουδές και την εργασία. Αναφέρουν επίσης τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί μια σύζευξη της θεωρίας με την πρακτική (Bar-On, 1997· Mayer, Salovey, Caruso, 2002). Τα στοιχεία αυτά όμως εξακολουθούν να προκαλούν συζητήσεις οι οποίες είτε υπερθεματίζουν είτε αμφισβητούν τα στοιχεία που παρουσιάζονται, παράγοντας σχόλια και διαφορετικές εκτιμήσεις.

[5] Επίσης μπορούμε να εντάξουμε και τον Schutte (SSRI-Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, & Dornheim ·1998).

Η επιλογή του καταλληλότερου μοντέλου θα μπορούσε να στραφεί προς την ικανοποίηση των στατιστικών κριτηρίων που αφορούν στον έλεγχο της αξιοπιστίας και εγκυρότητας των οργάνων που το κάθε μοντέλο υιοθετεί.

Σε γενικές γραμμές η ανάπτυξη οργάνων για τη μέτρηση της ΣΝ αποδεικνύεται επιτυχής με αναφορά στην *αξιοπιστία* τους τόσον όσον αφορά τις κλίμακες αντικειμενικής μέτρησης ικανοτήτων όσο και τις κλίμακες αυτοαναφοράς. Η αξιοπιστία των υπό-κλιμάκων, παρουσιάζεται να υπερέχει στα τεστ αυτοαναφοράς έναντι των αντικειμενικών δοκιμίων. Στον τομέα της αξιοπιστίας, το EQ-i παρουσιάζεται καλύτερο έναντι των άλλων οργάνων δεδομένου του μεγάλου εύρους χρήσης του (πολλές μεταφράσεις και μεγάλοι αριθμοί δείγματος). Ικανοποιητική παρουσιάζεται επίσης η *εγκυρότητα του περιεχομένου* τόσο σε σχέση με το EQ-i όσο και σε σχέση με το MSCEIT (V1& V2) καθότι και η δομή και των δύο οργάνων ανακλά τα θεωρητικά μοντέλα τα οποία τα όργανα βασίζονται (Bar-On, 1997· Mayer, Salovey, Caruso, 2002).

Από την άλλη η *εγκυρότητα πρόβλεψης* (predictive validity) του MEIS (τον προκάτοχο του MSCEIT) παρουσιάζεται αρκετά χαμηλή (κυμαίνεται μεταξύ 0.1 και 0.3) (Ciarrochi, Chan & Caputi· 2000, Mayer Caruso, Salovey 2000) όταν ελεγχτεί η επίδραση της γενικής νοημοσύνης. Τα δοκίμια αυτοαξιολόγησης παρουσιάζονται να υπερέχουν από τα αντικειμενικά δοκίμια σε σχέση με την ικανότητα τους για πρόβλεψη. Αυτό όμως οφείλεται στην επικάλυψη τους με άλλες εννοιολογικές κατασκευές για την προσωπικότητα πράγμα που οδηγεί σε μη ικανοποιητική *αποκλίνουσα εγκυρότητα* (divergent validity). Σε ό,τι αφορά στις σχέσεις με την προσωπικότητα, ο McCrae (2000) ισχυρίζεται ότι τόσο τα μεικτά μοντέλα όσο και τα μοντέλα ικανοτήτων για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη μοιράζονται πληθώρα κοινών χαρακτηριστικών με το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων για την ερμηνεία της προσωπικότητας. Υποστηρίζει ότι οι περισσότερες από τις διαστάσεις που συνθέτουν την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης εμπεριέχονται ήδη στο παραπάνω μοντέλο, άρα αποτελούν χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως αλλιώς κι αν ονομάζονται. Παρατηρεί ότι, σε γενικές γραμμές, η Συναισθηματική Νοημοσύνη συσχετίζεται με χαμηλή βαθμολογία στον παράγοντα του νευρωτισμού και με υψηλή βαθμολογία στους παράγοντες εξωστρέφεια, δεκτικότητα στις εμπειρίες, προσήνεια και ευσυνειδησία. Συμπεραίνοντας, καταλήγει πως αν θέλει κανείς να μετρήσει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (τουλάχιστον όπως την ορίζουν τα μικτά μοντέλα), είναι προτιμότερο να εμπιστευτεί ένα από τα ήδη γνωστά τεστ των πέντε παραγόντων της προσωπικότητας (π.χ. το NEO Personality Inventory, Costa &McGrae (1985)

παρά να επιδοθεί στην εκ βάθρων διαμόρφωση νέων κλιμάκων μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Αναντίλεκτα παρατηρείται κάποια αποκλίνουσα εγκυρότητα (divergent validity) μεταξύ των οργάνων μέτρησης της ΣΝ και οργάνων για μέτρηση πτυχών της προσωπικότητας. Η εγκυρότητα αυτή όμως δεν είναι αρκετή ώστε να παρέχει μια ουσιαστική βελτίωση στην πρόβλεψη πέραν αυτής που εξηγείται από τα υφιστάμενα μοντέλα και ως εκ τούτου απαιτείται μεγάλη προσπάθεια για τον ακριβή καθορισμό των χαρακτηριστικών εκείνων της ΣΝ που είναι διακριτά (Petrides & Furnham, 2001· Petrides, Furnham& Mavroveli, 2007). Από την άλλη οι κλίμακες μέτρησης ικανοτήτων (MEIS, MSCEIT) μπορεί να μην παρουσιάζουν επικάλυψη με όργανα μέτρηση της προσωπικότητα, παρουσιάζουν όμως επικάλυψη με άλλα παραδοσιακά όργανα για τη μέτρηση της νοημοσύνης. Με βάση το στοιχείο αυτό, προκύπτει ως γενική αρχή ότι πρέπει πάντα να ελέγχεται στατιστικά η νοημοσύνη στις μετρήσεις για τη ΣΝ.

Αναφορικά με τη *συγκλίνουσα εγκυρότητα* (convergent validity) και οι δύο τρόποι μέτρησης παρουσιάζουν προβλήματα. Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς παρουσιάζονται να παρουσιάζουν διαφορετικά μοτίβο συσχέτισης με την προσωπικότητα ενώ τα αντικειμενικά δοκίμια παρουσιάζουν αποκλίσεις στα αποτελέσματα που προκύπτουν από την βαθμολόγηση τους με διαφορετικά κριτήρια (λ.χ υπάρχουν αποκλίσεις στην αξιολόγησης με βάση το κριτήριο του ειδικού και του κριτηρίου της συναίνεσης). Εντούτοις οι Matthews et al (2005) καταγράφουν σμίκρυνση των αποκλίσεων στο MSCEIT σε σχέση με το MEIS.

Γενικά, τα τεστ μέτρησης τη ΣΝ νοημοσύνης στη βάση δοκιμίων επίδοσης φαίνεται να μετρούν διαφορετικά πράγματα απ' ότι τα τεστ αυτοαξιολόγησης (Conte, 2005). Με δεδομένο το δεύτερο συνθετικό του όρου Συναισθηματική Νοημοσύνη, εκείνο που πρέπει να μας απασχολήσει ιδιαίτερα είναι το κατά πόσο οι ψυχομετρικές ιδιότητες των οργάνων που πρεσβεύουν τα συγκεκριμένα μοντέλα μπορούν να θεμελιώσουν την ΣΝ ως μια μορφή νοημοσύνης-ευφυΐας.

Οι Mayer, Caruso & Salovey (1999), απαντώντας στην κριτική που δε θέλει τη συναισθηματική ως ένα άλλο είδος νοημοσύνης, αυτόνομο και ισότιμο με τη γνωστική νοημοσύνη (Davies et al., 1998), υποστηρίζουν ότι αυτό μπορεί να συμβαίνει αν ικανοποιούνται ορισμένα κριτήρια:

(α) να έχει αξιοπιστία στις μετρήσεις της,

(β) οι ικανότητες που περιλαμβάνει να συσχετίζονται μεταξύ τους,

(γ) θα πρέπει να συσχετίζεται με, αλλά και να είναι ανεξάρτητη από τα άλλα είδη νοημοσύνης και

(δ) να εξελίσσεται με το πέρασμα της ηλικίας.

Τόσο το MEIS όσο και το MSCEIT παρουσιάζονται να πληρούν τα πιο πάνω κριτήρια. Από την άλλη μετρήσεις με όργανα αυτοαναφοράς δεν έχουν καταφέρει να πείσουν κυρίως λόγω της επικάλυψης τους με μη γνωστικές πτυχές της προσωπικότητας (κάτι διακριτό από την ευφυΐα) και καθότι δεν έχουν καταγραφεί συσχετίσεις της ΣΝ με άλλες μορφές ευφυΐας όπως μετρείται στη βάση των οργάνων αυτών.

Εκείνο όμως που προκύπτει ως συμπέρασμα από την πιο πάνω συζήτηση είναι ότι δεδομένου του ότι η επιστημονική κοινότητα δεν έχει ακόμη καταλήξει σε έναν γενικά αποδεκτό ορισμό περί του όρου της ΣΝ, η χρήση του όρου αυτού πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά. Ως εκ τούτου ο ερευνητής πρέπει να δηλώνει σε κάθε περίπτωση πιο από τα προαναφερθέντα μοντέλα υιοθετεί εντάσσοντας την εργασία του στην περιοχή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως ικανότητας ή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ο΄Sullivan (2007) «καθώς ψαρεύουμε στη θάλασσα της γνώσης πρέπει να είμαστε ξεκάθαροι για το τι γυρεύουμε: ψάχνουμε για πέστροφες ή για τόνους;» Καθότι στην προσπάθεια μας αυτή μπορεί οι μέθοδοι ψαρέματος να είναι ακουστικά οι ίδιοι, διαφέρουν όμως ουσιαστικά. «Are we trolling for trout or trawling for tuna? »

*Πρακτικές Εφαρμογές της ΣΝ*

Με βάση τη θεωρία και τα μοντέλα για τη ΣΝ έχουν επιχειρηθεί ποικίλες εφαρμογές. Οι δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης κερδίζουν συνεχώς έδαφος στην εκτίμηση του κοινού. Αρκετοί συγγραφείς έχουν υποστηρίξει ότι «εάν η κινητήρια δύναμη της νοημοσύνης στις επιχειρήσεις του 20$^{ου}$ αιώνα ήταν το IQ, τότε στις αρχές του 21$^{ου}$ αιώνα θα είναι το EQ (Cooper και Sawaf, 1997). Οι εφαρμογές της ΣΝ παρατηρούνται σε τέσσερις βασικές περιοχές: στην κλινική ψυχολογία, στον χώρο των επαγγελμάτων υγείας, στις επιχειρήσεις και στην εκπαίδευση. Η εφαρμογή της θεωρίας της ΣΝ σε οποιαδήποτε περιοχή ακολουθεί ως επί το πλείστον την ίδια μεθοδολογία: μέτρηση της ΣΝ των ατόμων, εκπόνηση προγραμμάτων παρέμβασης για την ανάπτυξη της ΣΝ (διαλέξεις, ομαδικές συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων, συστηματική ενίσχυση και ανατροφοδότηση[6] ) και τέλος αξιολόγηση.

[6] Βλ. Cherniss, 2000

Η πρακτική αξία της ΣΝ ενδυναμώνεται από το γεγονός ότι μπορεί να αναπτυχθεί με την ηλικία και φαίνεται να συνδέεται με την ωριμότητα (Goleman, 1995). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Dulewicz και Higgs (2004) η κατάλληλη εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Το γεγονός αυτό σε συνάρτηση με το ότι οι ενήλικες είναι δυνατόν να αναπτύξουν ιδιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης» (Cherniss, 2001) λειτουργεί ως ελκυστής ενδιαφέροντος προς τη ΣΝ από ποικίλες πηγές.

*Στην κλινική ψυχολογία* η έννοια της ΣΝ μπορεί να φανεί χρήσιμη τόσο για τη διάγνωση όσο και για τον καθορισμό και την Αποτελεσματικότητα της θεραπευτικής διαδικασίας σε ψυχολογικές νόσους που αφορούν συναισθηματική δυσπροσαρμογή. Οι Mayer, Caruso και Salovey (2000a) προτείνουν ότι η εξέταση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, σε συνδυασμό με τα κλασικά τεστ νοημοσύνης και προσωπικότητας, δίνει πληροφορίες και παρέχει νέες δυνατότητες για την κατανόηση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων των ασθενών. Οι Matthews et al.(2004), συζητώντας τη σημασία της ΣΝ για τους σκοπούς της κλινικής ψυχολογίας, διατείνονται ότι η ΣΝ θα μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη εάν η Παθολογικά Χαμηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορεί να θεωρηθεί ως ένας παράγοντας που να μπορεί να ερμηνεύσει ποικίλες νόσους συναισθηματικής δυσπροσαρμογής (όπως την παραφυσική προσωπικότητα (abnormal personality) τις παθολογικές διαδικασίες (pathological processes) και την αλεξιθυμία). Εντούτοις όμως, η συνεισφορά στην κατανόηση της Παθολογικά Χαμηλής Συναισθηματικής Νοημοσύνης δεν έχει μέχρι στιγμής τεκμηριωθεί και ως εκ τούτου η συνεισφορά της θεωρίας της ΣΝ στην κλινική ψυχολογία παραμένει περιορισμένη. Επιπλέον, όπως υποστηρίζουν, η πλατύτητα του ορισμού της ΣΝ δεν μπορεί να παράσχει σημαντική βοήθεια στις εξειδικευμένες περιπτώσεις των νόσων συναισθηματικής προσαρμογής.

*Στο χώρο των επαγγελμάτων υγείας* υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον γύρω από τη ΣΝ. Ορισμένα προγράμματα στοχεύουν στο να βελτιώσουν την ενσυναίσθηση και την ικανότητα επικοινωνίας των γιατρών με τους ασθενείς τους (Friedrichsen και Strang, 2003· Mcqueen,2004). Ο ρόλος της ΣΝ συζητείται επίσης στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων των ιατρών και νοσηλευτών. Διαπιστώθηκε ότι αυτό συμβάλλει, π.χ., στην αύξηση των πληροφοριών που παίρνει ο γιατρός κατά τη λήψη του ιστορικού και στη μεγαλύτερη ικανοποίηση των ασθενών από τις παρεχόμενες ιατρικές υπηρεσίες.

*Στον τομέα των επιχειρήσεων*-οργανισμών και γενικά στον εργασιακό χώρο υπάρχει μια δεξαμενή αποτελεσμάτων που συνηγορούν στην πρακτική αξία της ΣΝ. Ανεξάρτητα από τη θέση την όποια κάποιος κατέχει σε έναν οργανισμό, είτε είναι κλητήρας είτε γενικός

διευθυντής, πρέπει να ανταποκριθεί στις πιέσεις του καθημερινού φόρτου εργασίας. Τα άτομα με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη διαφαίνεται ότι είναι πιο αποτελεσματικά και κατά συνέπεια πιο επιτυχημένα καθότι είναι σε θέση να διασφαλίζουν καλύτερη Ποιότητα στις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις τους με άλλα άτομα. Πολλές εταιρίες έχουν αναγνωρίσει ότι οι δεξιότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία του οργανισμού. Το ενδιαφέρον αυτό οδηγεί στην ανάπτυξη ποικίλων προγραμμάτων που ασχολούνται με την καλύτερη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων, την επίλυση των συγκρούσεων, τη βελτίωση της εκπαίδευσης στελεχών και την αύξηση της αποτελεσματικότητας της ομαδικής εργασίας (Cherniss, 2000). Αναπτύσσονται επίσης προγράμματα διαχείρισης του άγχους και βελτίωσης της αυτό-οργάνωσης και των κινήτρων των εργαζομένων καθώς και προγράμματα που εστιάζουν σε άνεργους, προκειμένου να βελτιωθούν οι συναισθηματικές τους ικανότητες που σχετίζονται με την αναζήτηση εργασίας (π.χ, αυτοεκτίμηση, αισιοδοξία) και τελικά, να αυξηθούν οι πιθανότητες για την εύρεση εργασίας.

Τα όργανα μέτρησης της ΣΝ χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση, επιλογή και ανάπτυξη του προσωπικού. Τα αποτελέσματα όμως αυτά παραμένουν κυρίως σε μορφή ανέκδοτων αναφορών και δεν έχουν κυκλοφορήσει ευρέως ώστε να αποτελέσουν αντικείμενο κριτικής και αναστοχασμού στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Η έρευνα που αφορά το ρόλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι σχετικά περιορισμένη και παλαιότερα η επιχειρηματολογία βασιζόταν τις περισσότερες φορές σε απλή ρητορική και μη επιστημονικά αποδεδειγμένες εικασίες (Dulewicz & Higgs, 2000).

Εντούτοις ή έρευνα γύρω από τις εφαρμογές της ΣΝ στις επιχειρήσεις βρίσκεται σε μια δυναμική πορεία συνεχούς εξέλιξης και συνεχώς παράγονται νέα εμπειρικά δεδομένα για την αξία της (π.χ. Baron,1997· Bachman, Stein, Campbell & Sitarenios, 2000· Dulewicz & Higgs, 2000· Janovics & Christiansen, 2001 · Williams & Sternberg, 1988). Τα δεδομένα αυτά συνηγορούν στη θέση ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη συνδέεται με την επαγγελματική επιτυχία και την απόδοση των υπαλλήλων μιας εταιρείας καθώς και την ικανότητα αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων και την ικανότητα συνεργασίας σε ομάδες. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη επηρεάζει ένα εύρος εργασιακών συμπεριφορών, όπως η δέσμευση των εργαζομένων, η ομαδική εργασία, η καινοτομία, η ανάπτυξη των ταλέντων και η ποιότητα εξυπηρέτησης. Όλα αυτά σε συνάρτηση με το γεγονός ότι η καθοδήγηση μπορεί να βελτιώσει την απόδοση των ομάδων με χαμηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη (Jordan,

Ashkanasy, Hartel, 2002) αποδίδουν όλο και περισσότερο κύρος στην ΣΝ στον εργασιακό χώρο.

Η ΣΝ φαίνεται να σχετίζεται και με την ηγεσία στους οργανισμούς (Ashforth and Humphrey, 1995· Goleman, 1998· Abraham, 2000· Watkin, 2000, Zhou & George, 2003) καθότι οι ηγέτες με υψηλό επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι πιο χαρούμενοι, έχουν μεγαλύτερη δέσμευση στον οργανισμό στον οποίο ανήκουν και επιτυγχάνουν καλύτερη απόδοση στον εργασιακό χώρο. Οι ηγέτες, με το να έχουν ακριβή επίγνωση των συναισθημάτων των υφισταμένων τους, μπορούν καλύτερα να τα αξιολογούν και να τα επηρεάζουν έτσι ώστε οι υφιστάμενοι να υποστηρίζουν τελικά τους στόχους των ηγετών και να μοιράζονται ένα κοινό όραμα. Τέλος η ΣΝ φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Slaski & Cartwright, 2002· 2003).

Οι Zeidner, Matthews και Roberts (2004) παρουσιάζονται επιφυλακτικοί έναντι της αποτελεσματικότητας της ΣΝ στον εργασιακό χώρο. Υποστηρίζουν ότι στη βιβλιογραφία γύρω από τη ΣΝ και την εργασία παρουσιάζονται αρκετές υπερβολές και γενικεύσεις χωρίς επαρκή εμπειρικά δεδομένα για να τις στηρίξουν. Επιπλέον, διατείνονται ότι πολλά από τα χαρακτηριστικά της επιτυχίας στην εργασία για τα οποία γίνεται λόγος στη βιβλιογραφία δεν μπορούν να θεωρηθούν ως κατεξοχήν ή καθαυτά δομικά στοιχεία της εννοιολογικής κατασκευής της ΣΝ αλλά μάλλον ανθολογία από ποικίλες άλλες εννοιολογικές κατασκευές (λ.χ. προσωπικότητα, κίνητρα, προσωπικά χαρακτηριστικά, κοινωνικές δεξιότητες, ηγετικά χαρακτηριστικά). Είναι επίσης επιφυλακτικοί έναντι της χρήσης των υφιστάμενων οργάνων μέτρησης της ΣΝ σε οργανισμούς, καθότι δεν έχουν σταθμιστεί και εγκυροποιηθεί για συγκεκριμένη χρήση σε σχέση με τον συγκεκριμένο πληθυσμό.

*Στον τομέα της εκπαίδευσης* υπάρχει και πάλι μια πληθώρα προγραμμάτων τα οποία θεωρούνται ότι εντάσσονται στο μοντέλο της ΣΝ. Αυτά εστιάζονται κυρίως στην καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μαθητές.

Τα προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικών δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς ακολουθούν το σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων για την ανάπτυξη του προσωπικού στο χώρο εργασίας. Όπως διαφαίνεται τα προγράμματα αυτά μπορούν να έχουν θετική συνεισφορά στην περαιτέρω ανάπτυξη της ΣΝ (Byron, 2000· Walker 2001) και συνεπακόλουθα να δημιουργήσουν ένα καλύτερο περιβάλλον στην τάξη. Επιπλέον θεωρείται ότι τα προγράμματα ΣΝ μπορούν να βοηθήσουν στην ψυχική υγεία των δασκάλων (Alexis-Boyd, 1998) και στην αντιμετώπιση φαινομένων όπως την επαγγελματική εξουθένωση (Mendes, 2002). Παρά τη σημασία που διαφαίνεται να έχουν τα προγράμματα ανάπτυξης της

ΣΝ των εκπαιδευτικών, εντούτοις δεν παρατηρείται μια υιοθέτηση τους από τους επίσημους φορείς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Τα πλείστα από αυτά τα προγράμματα αποτελούν μέρος ερευνητικών εργασιών, ή προγράμματα που προσφέρονται από συγκεκριμένες εταιρείες-κερδοσκοπικούς οργανισμούς.

Εντούτοις, η καλλιέργεια ΣΝ στους μαθητές έχει αγκαλιασθεί και από άλλους επίσημους, κρατικούς και μη κερδοσκοπικούς φορείς. Το πρόσφατο ενδιαφέρον για τη ΣΝ στην εκπαίδευση αποδίδεται στον Goleman(1995) ο οποίος κατάφερε να συνδέσει τη ΣΝ με την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Mayer και Cobb (2000) ο Goleman ταυτίζοντας τη ΣΝ με το χαρακτήρα, επιχείρησε τη σύζευξη υπαρχόντων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη διάπλαση του χαρακτήρα (character education) με τις νοητικές ικανότητες που συνθέτουν τη ΣΝ. Το ενδιαφέρον αυτό ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο με τη δημοσίευση του βιβλίου Promoting Social and Emotional Learning από τον Elias και τους συνεργάτες του το 1997. Η ευρύτητα της αποδοχής της έννοιας της ΣΝ οδήγησε στην ανάπτυξη πληθώρας εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την καλλιέργεια των συναισθηματικών –κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα προγράμματα αυτά αφορούν την ανάπτυξη δραστηριοτήτων Κοινωνικής-Συναισθηματικής Αγωγής (ΚΣΑ), κυρίως για παιδιά που φοιτούν σε κανονικές τάξεις χωρίς δυσκολίες μάθησης, τα οποία μπορούν να ενταχθούν στο υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα ή να λειτουργήσουν ως αυτόνομες διδακτικές ενότητες. Ο οργανισμός CASEL (Collaborative for Social and Emotional Learning) καταγράφει περισσότερα από 150 τέτοια προγράμματα στα σχολεία των ΗΠΑ. Ενδεικτικά αναφέρουμε το Promoting Alternative Thinking Strategies (PATH curriculum- Greenberg ,1995), το Resolving Conflict Creatively Program (RCCP curriculum- Aber, Jones, Brown, Chaundry& Samples ,1998) το Improving Social Awarness, Social Problem Solving Project (ISA/ SPSP- (Elias & Chabby, 1992) και το Self Science Curriculum (Stone-McCown, Jensen, Freedman & Rideout, 1998). Στον ελληνικό χώρο αναφέρουμε και το Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και Μάθησης από τη Χατζηχρήστου (2003).

Οι Elias et al. (1997) έχουν περιγράψει τη διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ως «το κομμάτι που έλειπε» από την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον οργανισμό CASEL[7] οι βασικοί σκοποί των προγραμμάτων αυτών είναι η προώθηση της συναισθηματικής υγείας, η πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς και η βοήθεια της

[7]Collaborative for Social and Emotional Learning από John W. Payton, Dana M. Wardlaw, Patricia A Graczyk, Michelle R. Bloodworth,Carolyn J. Tompsett, Roger P. Weissberg. (2000) *Journal of School Health, Vol 70. No. 5, pp. 179-185*

δημιουργίας υπεύθυνων ατόμων που νοιάζονται για την κοινωνία. Τα προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΚΣΑ) παρουσιάζονται να συσχετίζονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία καθότι βοηθούν τους μαθητές να συγκεντρώνονται, να ακροάζονται, να δεσμεύονται προς την επίτευξη στόχων κάποιου έργου και να νιώθουν υπευθυνότητα (Goleman, 1995). Ο Aronson (2000) επισημαίνει ότι η ΣΝ μπορεί να προβλέψει την σχολική επιτυχία πιο αποτελεσματικά από ότι η λεγόμενη ακαδημαϊκή ευφυΐα (academic intelligence). Επιπλέον σχετίζονται με την πρόληψη της βίας (Walker, 2001) καθώς και την ικανότητα των ατόμων να αποτελούν ένα παραγωγικό, ευαισθητοποιημένο και συνειδητοποιημένο μέλος της κοινωνίας (Elliot, 1997).

Εντούτοις, η σχέση μεταξύ των ποικίλων μοντέλων για την ΣΝ και των προγραμμάτων για ΚΣΑ δεν είναι μια σχέση ταύτισης. Όπως αναφέρουν οι Zins, Payton, Weissberg και Ο΄Brien(2007), παρότι οι δύο αυτές περιοχές μοιράζονται πολλά κοινά, εντούτοις διαφέρουν ουσιαστικά σε αρκετά σημεία και εμφάσεις. Ειδικότερα καταγράφουν το γεγονός ότι τα μοντέλα για τη ΣΝ δεν ασχολούνται στον ίδιο βαθμό όπως τα προγράμματα ΚΣΑ με θέματα κοινωνικής ευαισθησίας (π.χ κατανόηση της προοπτικής του άλλου, αναγνώριση ατομικών και ομαδικών χαρακτηριστικών και επίδειξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων) και οικοδόμησης ικανοτήτων επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων και λήψης απόφασης. Ως εκ τούτου, παρά το γεγονός ότι πολλές φορές αναφέρονται ως πρακτικές εφαρμογές της ΣΝ, η μεταξύ τους σχέση τίθεται υπό αμφισβήτηση.

Τα πλείστα από τα προγράμματα αυτά εξακολουθούν να παραμένουν μετέωρα καθότι δεν έχουν αναπτυχθεί στη βάση συγκεκριμένων μοντέλων και ως εκ τούτου παραμένουν χωρίς επαρκή θεωρητική βάση, πολυσυλλεκτικά, ετεροκαθοριζόμενα, και παρουσιάζουν ως εκ τούτου αδυναμία εμπειρικής τεκμηρίωσης της αποτελεσματικότητας τους. Τα πλείστα από τα προγράμματα αυτά, δεν έχουν δομηθεί στη βάση μοντέλων της ΣΝ αλλά για κάποιους άλλους παρεμφερείς σκοπούς (αγωγή υγείας, κοινωνικές δεξιότητες, διαχείριση του θυμού) ούτε και έχει αποτιμηθεί σε αρκετές περιπτώσεις κατά τρόπο έγκυρο η άξια τους (Matthews, Zeidner και Roberts, 2004·2005). Η ανυπαρξία εμπειρικών δεδομένων που να εξετάζουν τις γενετικές προδιαθέσεις στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της ΣΝ δεν επιτρέπει να εξαχθούν συμπεράσματα για το βαθμό συμβολής της μαθημένης εμπειρίας και κατά συνάρτηση της διδασκαλίας στην αύξηση των συναισθηματικών-κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι θεωρητικοί της ΣΝ σε πολλές περιπτώσεις έσπευσαν να εναγκαλιστούν τέτοια προγράμματα κατατάσσοντας τα αυθαίρετα και ετεροχρονισμένα ως εκπαιδευτικές εφαρμογές για τη ΣΝ. Το γεγονός ότι τα προγράμματα αυτά μπορεί να απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και να

εστιάζουν σε διαφορετικές διαστάσεις της ΣΝ παρεμποδίζει τη διεξαγωγή συγκρίσεων μεταξύ τους. Επιπλέον υποστηρίζουν ότι παρά το γεγονός ότι μπορεί να δηλώνονται ως στόχοι στα προγράμματα αυτά ποικίλες διαστάσεις της ΣΝ, δεν υπάρχει συνέπεια στην καλλιέργεια και αξιολόγηση τους διαμέσου των δραστηριοτήτων.

Οι Matthews et al. (2003) επισημαίνουν το γεγονός ότι τα προγράμματα αυτά ενδέχεται να βασίζονται σε μια κανονιστική διαδικασία που επιχειρεί να διδάξει τους μαθητές πώς πρέπει να νιώθουν. Κάτι τέτοιο βασίζεται στην ύπαρξη «ορθών» συναισθημάτων πράγμα που δεν ισχύει καθότι δεν υπάρχουν ορθά ή λάθος συναισθήματα και τρόπος να νιώθεις, αλλά υπάρχουν αποτελεσματικοί τρόποι διαχείρισης συναισθηματικών πληροφοριών. Επισημαίνουν επίσης το ενδεχόμενο πρόβλημα οι μαθητές να μη μεταφέρουν τη γνώση που απέκτησαν από τέτοια προγράμματα στην πραγματική ζωή.

Οι Mayer και Cobb (2000) κρούουν και αυτοί τον κώδωνα του κινδύνου καθότι όπως αναφέρουν τα προγράμματα αυτά αναπτύχθηκαν στη βάση δημοσιογραφικών καταγραφών για την επιστημονική έρευνα και όχι από την επιστημονική έρευνα καθαυτή. Θεωρούν ότι η ευρεία αποδοχή της ΣΝ στο επίπεδο της κοινής γνώμης οδήγησε σε βεβιασμένες ερμηνείες και αμφιβόλου Ποιότητας εκπαιδευτικά προγράμματα. Η ΣΝ ως μανιέρα και ως συρμός ενδέχεται να έχει την ίδια κατάληξη με προγράμματα του παρελθόντος που οι κυβερνώντες έσπευσαν να εναγκαλιστούν, αλλά η προχειρότητα οδήγησε σε κατασπατάληση δημοσίων πόρων[8].

Η σημαντικότερη ίσως επιδίωξη μιας καινοτομίας στο χώρο της εκπαίδευσης έχει να κάνει με την εν δυνάμει συνεισφορά της καινοτομίας αυτής στην ακαδημαϊκή επίδοση. Ως εκ τούτου η διερεύνηση μεταξύ ΣΝ και ακαδημαϊκής επίδοσης είναι κάτι που πρέπει να προηγηθεί της υιοθέτησης μιας παρέμβασης για βελτίωση της ΣΝ στα σχολεία. Οι μέχρι σήμερα έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τη σχέση μεταξύ της Ακαδημαϊκής Επιτυχίας και της Κοινωνικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΚΣΝ) καταδεικνύουν στην καλύτερη περίπτωση ασθενείς μέχρι μέτριες συσχετίσεις.

Η Edison (2002) χρησιμοποιώντας το MSCEIT καταγράφει συσχέτιση μεταξύ του υψηλού βαθμού στη ΣΝ και του γενικού βαθμού που οι φοιτητές συγκέντρωναν στα μαθήματα τους. Παρόμοια ευρήματα καταγράφει και η Jaeger (2002) η οποία χρησιμοποιώντας το EQ-i συμπεραίνει ότι οι φοιτητές που έχουν την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα, είναι ανεξάρτητοι, διεκδικητικοί, έχουν αυτοπεποίθηση και που έχουν την

[8] Εδώ οι Mayer και Cobb(2000) κάνουν λόγο για προγράμματα αυτοεκτίμησης που εφαρμόστηκαν στην πολιτεία της Καλιφόρνιας για τρία χρόνια (από το 1986) και είχαν παταγώδη αποτυχία.

ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματα τους είναι περισσότερο πιθανόν να συγκεντρώνουν ψηλότερη βαθμολογία.

Σε έρευνα των Schutte et al., (1998) διαπιστώθηκε ότι η ΣΝ συσχετίζεται και με την ακαδημαϊκή επίδοση και μπορεί να προβλέπει τους τελικούς βαθμούς των πρωτοετών φοιτητών ($r=0.32$ $p<0.05$). Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Wong και οι συνεργάτες του (1995) βρήκαν ότι η δεξιότητα της ενσυναίσθησης μπορούσε να λειτουργήσει ως παράγοντας πρόβλεψης μέτριας ισχύος ($p = 0.50$) για την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών. Για την επίδοση των φοιτητών χρησιμοποιήθηκε ο Μέσος Γενικός Όρος Επίδοσης (ΜΓΒ).

Η Swart (1996), σε έρευνα της σε 448 φοιτητές στην Νότια Αφρική, βρήκε σημαντική διαφορά στην επίδοση στην ΣΝ μεταξύ επιτυχόντων και λιγότερο επιτυχόντων φοιτητών. Παρόμοια ευρήματα αναφέρει και ο Baron (1997) σε έρευνα με δείγμα 1125 φοιτητές στις ΗΠΑ. Ο Marchessault (2005) (όπως καταγράφεται στον Baron (2005)) εξέτασε την επίδραση που είχε το πηλίκο της ΣΝ (EQ) 106 πρωτοετών φοιτητών στις ΗΠΑ στον γενικό μέσο βαθμό που αυτοί συγκέντρωσαν στα μαθήματα τους κατά τη φοίτηση τους στο πανεπιστήμιο. Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε μια συσχέτιση της τάξης του 0,45. Έρευνα του Parker et al.(2004) σε 372 φοιτητές σε Πανεπιστήμιο του Οντάριο με τη χρήση της περιεκτικής έκδοσης του οργάνου EQ-i, έδειξε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις κυμαινόμενες από (0.20-0.37) του ΓΜΒ και του βαθμού των φοιτητών στο EQ-i short, τόσο στην συνολική κλίμακα όσο και στις επιμέρους κλίμακες. Ο Parker και οι συνεργάτες του, προέβησαν σε περαιτέρω συγκρίσεις ταξινομώντας τους φοιτητές σε δύο ομάδες, επιτυχείς και μη επιτυχείς σε σχέση με την επίδοση τους στα μαθήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα των επιτυχών φοιτητών είχε σημαντικά ψηλότερη επίδοση από τους μη επιτυχείς σε τρεις από τις τέσσερις υποκλίμακες του οργάνου.

Ο Newsome et al. (2000) καταγράφουν χαμηλή συσχέτιση μεταξύ ακαδημαϊκής επίδοσης και δεξιοτήτων χρησιμοποιώντας το Emotional Quotient Inventory του Bar-On. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα τους ήταν 180 φοιτητές ψυχολογίας στον Καναδά ηλικιακού εύρους από 17 μέχρι 56 χρονών.

Στον κυπριακό χώρο, οι Νεοφύτου, Κουτσελίνη και Κυριακίδης (2008) εξέτασαν κατά πόσο η Κοινωνική Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΚΣΝ) των φοιτητών μπορούσε να συσχετισθεί με την ακαδημαϊκή επίδοση και αν η πρώτη μπορούσε να αποτελέσει έναν παράγοντα πρόβλεψης της δεύτερης. Η ΚΣΝ των φοιτητών μετρήθηκε με τη χρήση του οργάνου EQ-i (Baron,1997) ενώ ο Γενικός Μέσος Βαθμός (ΓΜΒ) των φοιτητών στα μαθήματα αποτέλεσε την ένδειξη για την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Τα αποτελέσματα

κατέδειξαν ασθενείς σχέσεις μεταξύ του ΓΜΒ των φοιτητών και της επίδοσης τους σε δύο μόνο υποκλίμακες του EQ-i: την Διεκδικητικότητα (r=-0,14) και τη Διαχείριση του Στρες (r=0,15). Η ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ των μεταβλητών του EQ-i και του ΓΜΒ, κατέδειξε σημαντικές συσχετίσεις (p<0,01) οι οποίες μπορούσαν να προβλέψουν 2% της διακύμανσης του ΓΜΒ, ενώ η πολλαπλή βηματική παλινδρόμηση ανέδειξε ένα μοντέλο στο οποίο οι μεταβλητές της ΚΣΝ μπορούσαν να προβλέψουν 4% της διακύμανσης στον ΓΜΒ των φοιτητών.

Τα ευρήματα όπως παρατηρούμε παρουσιάζουν χαμηλές συσχετίσεις μεταξύ ακαδημαϊκής επίδοσης και ΣΝ. Επιπλέον, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο αυτών εννοιών. Π.χ. η Gerber (2004) σε έρευνα της με δείγμα μαθητών 8$^{ης}$ τάξης καταγράφει ότι δεν παρατηρήθηκε ουσιαστική σχέση μεταξύ της ΣΝ των μαθητών (όπως αυτή μετρήθηκε με το (EQ-i: YV[9]) και της επίδοσης τους. Το ίδιο αναφέρουν και οι Newsome, Day και Catano (2000).

Από τη σύνοψη των πιο πάνω αποτελεσμάτων σχετικά με τη σχέση επίδοσης και ΣΝ, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η σχέση μεταξύ επίδοσης και ΣΝ δεν μπορεί να υποστηριχτεί με βεβαιότητα. Στην καλύτερη περίπτωση η ΣΝ παρουσιάζει κάποια σχέση με την επίδοση. Η σχέση όμως αυτή δεν είναι αρκετά ισχυρή ώστε να δικαιολογεί οποιαδήποτε επικεντρωμένη παρέμβαση προς την κατεύθυνση αυτή.

Με δεδομένη λοιπόν την ολοένα αυξανομένη εκπόνηση προγραμμάτων παρέμβασης, παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού και έκδοσης βιβλίων για την άσκηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, είναι σκόπιμο να τεθούν επιστημονικά κριτήρια σχεδιασμού και αξιολόγησης τέτοιων παρεμβάσεων. Όπως εισηγούνται οι Matthews et al. (2004) για να είναι αποτελεσματική μια τέτοια προσπάθεια πρέπει να τηρούνται κάποιες σημαντικές προϋποθέσεις όπως η σύνδεση του προγράμματος με συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο, η σαφής διατύπωση των στόχων και η αποδοχή της έννοιας της κοινωνικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης από δασκάλους, μαθητές και γονείς. Θεωρούν επίσης αναγκαία την επιμόρφωση του προσωπικού και την πλήρη ενσωμάτωση της Κοινωνικής Συναισθηματικής Αγωγής στα Αναλυτικά Προγράμματα. Περαιτέρω έρευνες που στοχεύουν στη μελέτη των παραγόντων που καθιστούν πιο αποτελεσματικό το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των προγραμμάτων για την άσκηση των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων είναι αναγκαίες.

[9] EQ-I:YV. Youth Version

Πέραν των παρεμβατικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικές εφαρμογές της ΣΝ εστιάζουν και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Με αφόρμηση το γεγονός ότι η ΣΝ μπορεί να βελτιωθεί έχουν αναπτυχθεί διάφορα προγράμματα που αποσκοπούσαν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκείνων που αποτελούν την ικανότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Όπως υποστηρίζουν οι Mayer και συνεργάτες (2000) με δεδομένο το ότι στη ΣΝ περιλαμβάνονται ικανότητες, οι δεξιότητες που σχετίζονται με τις ικανότητες αυτές μπορούν να διδαχθούν.

Η Byron (2000) επιχείρησε να διδάξει σε μαθητευόμενους εκπαιδευτικούς την έννοια και τις δεξιότητες της ΣΝ και να εξετάσει κατά πόσο αυτές θα είχαν αντίκτυπο στη διδασκαλία τους. Η μέθοδος της αφορούσε την προκαταρκτική μέτρηση της ΣΝ των εκπαιδευτικών και τη διδασκαλία μέσω βιωματικών εργαστηρίων του μοντέλου των Mayer και Salovey (1997). Οι συμμετέχοντες επίσης χρησιμοποιούσαν ημερολογιακές καταγραφές για αναστοχασμό και συμμετείχαν σε μικρές ή μεγάλες ομάδες συζήτησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι η διδασκαλία της ΣΝ μπορεί να βελτιώσει τη ΣΝ των συμμετεχόντων και ειδικότερα τη συναισθηματική αναγνώριση και την ενσωμάτωση των συναισθημάτων στη σκέψη.

Σε μια άλλη έρευνα η Walker (2001) ανακάλυψε ότι η συναισθηματική ενημερότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί. Η έρευνα της αφορούσε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ΣΝ των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με τη βοήθεια του ECI. Κατόπιν δόθηκε στους συμμετέχοντες ένα Ερευνητικό Εργαλείο το οποίο περιλάμβανε ποικίλες δραστηριότητες (οδηγίες, ασκήσεις αναστοχασμού, εργασίες) τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να εφαρμόσουν εκτός της αίθουσας διδασκαλίας για 30 μέρες. Ο σκοπός του ερευνητικού εργαλείου ήταν να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν αρνητικά συναισθήματα, να εντοπίσουν την πηγή πρόκλησης τους και να αποφασίσουν τι θα μπορούσαν να κάνουν εάν αντιμετώπιζαν παρόμοιες καταστάσεις στο μέλλον. Με το πέρας των 30 ημερών οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο που τους καλούσε να αναφέρουν κατά πόσο επιτεύχθηκε κάποια αλλαγή στην όλη τους στάση και συμπεριφορά. Τα ευρήματα οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι συγκεκριμένες συναισθηματικές ικανότητες μπορούσαν να βελτιωθούν ακόμη και στους εκπαιδευτικούς εκείνους που είχαν συγκεντρώσει υψηλή βαθμολογία στο πρώτο τεστ.

Η Jaeger (2002) ενισχύει περαιτέρω το επιχείρημα αυτό. Ενσωματώνοντας μία ενότητα διδασκαλίας της ΣΝ σε ένα μάθημα διοίκησης φοιτητών πανεπιστημίου. Η ενότητα αυτή περιλάμβανε χορήγηση σε αυτούς του οργάνου EQ-i και ενημέρωση τους για τη βαθμολογία που συγκέντρωσαν, ανάγνωση κεφαλαίων από το βιβλίο του Goleman (1998) Working with

emotional intelligence και συζήτηση σεναρίων που αφορούσαν δεξιότητες ΣΝ. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η βαθμολογία που οι φοιτητές συγκέντρωσαν σε δεύτερη χορήγηση του EQ-i ήταν ψηλότερη με αύξηση του μέσου όρου από 101.16 σε 111.06 πράγμα που συνηγορεί στο γεγονός ότι η διδασκαλία για τη ΣΝ μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της Συναισθηματικής του Νοημοσύνης.

Η ΣΝ εξετάσθηκε επίσης σε σχέση με την καλή υγεία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η γνώση για τη ΣΝ μπορεί επίσης να αποβεί χρήσιμη για την υγεία και την καλή ψυχική κατάσταση των εκπαιδευτικών. Το διδασκαλικό επάγγελμα έχει συχνά χαρακτηρισθεί ως ψυχοφθόρο και έχει σημαντικές παρενέργειες στην ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν από την Alexis-Boyd (1998) ανάφεραν ότι βίωναν ποικίλα ψυχοσωματικά σύνδρομα όπως ημικρανίες, πονοκεφάλους, διαταραχές στον ύπνο τους, διάρροιες, κόμπους στο στομάχι κ.α. τα οποία συνέδεαν με την εργασία τους. Πολλοί από αυτούς ανάφεραν ότι ένιωθαν ψυχική και φυσική εξάντληση μετά που σχολνούσαν από τη δουλειά τους. Η αποχώρηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα έχει συνδεθεί με ακριβώς με συμπτώματα όπως αυτά.

Ο Mendes (2002) εξέτασε τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης και της ΣΝ. Χρησιμοποιώντας το Maslach Bournout Inventory-Educators Survey (MBI-ES) εξέτασε την συναισθηματική εξουθένωση, την αποπροσωποποίηση, την μειωμένη προσωπική Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην εργασία τους και συγκέντρωσε δεδομένα για το πώς οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν για την εργασία τους. Τα αποτελέσματα αυτά αντιπαρατέθηκαν με αποτελέσματα για τη ΣΝ των εκπαιδευτικών τα οποία συγκεντρώθηκαν με τη χρήση του MEIS. Τα αποτελέσματα έδειξαν αρνητική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της ικανότητας διαχείρισης των συναισθημάτων πράγμα που σημαίνει ότι όσο η εξουθένωση αυξανόταν τόσο μειωνόταν η ικανότητα να χειρίζεσαι τα συναισθήματα.

Παρόμοια έρευνα διεξήγαγε και η Χαραλάμπους (2004) σε δείγμα κυπρίων εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 121 εκπαιδευτικοί από όλη την Κύπρο. Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για εκπαιδευτικούς (Maslach, Jackson & Leiter, 1996) ενώ για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το Baron EQ-i. Τα αποτελέσματα της έρευνας της δείχνουν ότι παρόλο που οι συμμετέχοντες δεν παρουσιάζονται επαγγελματικά εξουθενωμένοι ως προς τις διαστάσεις αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη, εντούτοις παρουσιάζουν αρκετά υψηλό βαθμό

συναισθηματικής εξάντλησης. Από τις αναλύσεις της έρευνας προκύπτει επίσης ότι τα άτομα με υψηλό επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης τείνουν να δηλώνουν χαμηλό επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλό επίπεδο αποπροσωποποίησης και υψηλό επίπεδο προσωπικής επίτευξης. Τέλος, προκύπτει ότι το μοντέλο των πέντε διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ενδοπροσωπικοί παράγοντες, διαπροσωπικοί παράγοντες, προσαρμοστικότητα, διαχείριση του στρες και γενική διάθεση) μπορεί να προβλέψει σημαντικό ποσοστό των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, με τους ενδοπροσωπικούς παράγοντες να συνεισφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην πρόβλεψη της προσωπικής επίτευξης.

Σύμφωνα με τον Taylor (2001), εάν κατέχεις ΣΝ τότε θα μπορείς να συγκρατείς και εξισορροπείς τις συναισθηματικές σου αντιδράσεις και κατά συνέπεια να προστατεύεις τον εαυτό σου από τις δυσμενείς συνέπειες του άγχους. Αυτό μπορεί να αποτελέσει μία σοβαρή ένδειξη για την αναγκαιότητα συμπερίληψης στα προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ΣΝ. Η Alexis-Boyd (1998) επισημαίνοντας το γεγονός της έλλειψης προγραμμάτων που απευθύνονται στο συναισθηματικό κόσμο των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι εφόσον αυτά τα προγράμματα θεωρούνται σημαντικά στον κόσμο των επιχειρήσεων το αντίστοιχο θα πρέπει να συμβαίνει και για την εκπαίδευση. Προγράμματα για τη βελτίωση της ΣΝ είναι απαραίτητα καθότι η ΣΝ επηρεάζει τη συναισθηματική και κατά συνέπεια την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών.

Η ΣΝ στον τομέα της εκπαίδευσης εξετάστηκε και με αναφορά στο αίσθημα της αυτεπάρκειας (self-efficacy) των εκπαιδευτικών. Όπως διαφάνηκε, η ΣΝ μπορεί επιπλέον να λειτουργήσει ως παράγοντας πρόβλεψης της γενικής αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών αλλά και της αυτεπάρκειας στην δυνατότητα βοήθειας άλλων. Έρευνα του Chan (2004) με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι δεξιότητες της αντιληπτής ΣΝ (όπως αυτή μετρήθηκε από όργανο αυτοαναφοράς (EIS[10]) μπορούν να προβλέψουν την αυτεπάρκεια. Συγκεκριμένα η αντιλαμβανόμενη ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων φάνηκε να σχετίζεται με τη γενική αυτεπάρκεια ενώ η αντιλαμβανόμενη ενσυναίσθηση φάνηκε να μπορεί να προβλέψει την αυτεπάρκεια στην παροχή βοήθειας προς τους άλλους. Τα κίνητρα των ατόμων επηρεάζονται και από την πεποίθηση γύρω από την αυτεπάρκεια τους αλλά και την Ποιότητα των στόχων που οι εκπαιδευτικοί θέτουν.

[10] Το όργανο αυτό αναπτύχθηκε από τη Shutte et al (1998).

Στο ίδιο μήκος κύματος ο Okech (2004) εξέτασε (με το MEIS) τη σχέση μεταξύ της ΣΝ, της αυτεπάρκειας, της πείρας, του φύλου, της εθνότητας και της ηλικίας. Η ΣΝ φάνηκε να σχετίζεται με την αυτεπάρκεια. Δε βρέθηκε όμως σημαντική σχέση μεταξύ της ΣΝ και της πείρας ούτε και της ΣΝ με την ηλικία. Διαφορές όμως βρέθηκαν στη ΣΝ μεταξύ συμμετεχόντων διαφορετικών εθνικοτήτων καθώς και διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Η επίδραση της ΣΝ εξετάστηκε και σε σχέση με την ηγεσία στα σχολεία. Η Fall (2005) αναφέρει ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και διευθυντές θεωρούν ότι ο διευθυντής με ψηλή συναισθηματική επάρκεια ενδέχεται να είναι πιο αποτελεσματικός στην άσκηση ηγεσίας. Χαρακτηριστικά της ΣΝ, όπως η αισιοδοξία, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα να αναπτύσσεις τους άλλους και η εμπνευσμένη ηγεσία αναφέρονται από τους συμμετέχοντες σε έρευνα της Schultz (2005) ως τα σημαντικά επιθυμητά χαρακτηριστικά που θα προάγουν τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ προσωπικού και διευθυντή. Επιπλέον, η Fall (2005) αξιολογώντας τη ΣΝ σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς (με τη χρήση του (ECI) αναφέρει ότι οι διευθυντές οι οποίοι συγκέντρωσαν ψηλό βαθμό στην αυτογνωσία έδιναν πιο ακριβείς περιγραφές του εαυτού τους οι οποίες και πλησίαζαν περισσότερο την εικόνα που οι υφιστάμενοι τους είχαν γι' αυτούς.

Στο πνεύμα των διαπιστώσεων αυτών, έχουν αναπτυχθεί κατά την τελευταία τουλάχιστον πενταετία πληθώρα προγραμμάτων που αποσκοπούν στην καλλιέργεια στους εκπαιδευτικούς των δεξιοτήτων αυτών που συνδέονται με τη ΣΝ. Μια πρόχειρη ανασκόπηση στο διαδίκτυο θα μας οδηγήσει σε πολλά τέτοια προγράμματα, πολλά από αυτά αμφιβόλου Ποιότητας και κύρους. Αρκετά από αυτά έχουν αναπτυχθεί από τους συντελεστές των κυριότερων μοντέλων (Goleman, Mayer-Salovey, Bar-On) τα οποία έχουμε αναφέρει σε προηγούμενο μέρος της εργασίας. Άλλα πάλι αναπτύσσονται από ποικίλους κοινωφελείς ή κερδοσκοπικούς οργανισμούς, μερικά από αυτά είναι δωρεάν και άλλα έναντι αδρή πληρωμής. Το γεγονός όμως που παραμένει είναι ότι τα προγράμματα αυτά δεν έχουν ακόμη διαδοθεί στους επίσημους φορείς κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ίσως γιατί εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται με καχυποψία ή ίσως γιατί οι εμπνευστές τους προτίμησαν την οδό του κέρδους καθιστώντας την μαζική τους διάχυση οικονομικά ασύμφορη για το κράτος.

*Συμπεράσματα*

Με δεδομένες τις επιφυλάξεις που προκύπτουν από τη ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας θεωρούμε ότι η εννοιολογική κατασκευή της ΣΝ αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο δια του οποίου η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να εισχωρήσει και να επιχειρήσει να αποκωδικοποιήσει τη σημασία που διαδραματίζουν τα συναισθήματα στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης. Παρά το γεγονός ότι η συναίνεση γύρω από τον εννοιολογικό

προσδιορισμό, τις παραμέτρους, τις διαστάσεις και τους τρόπους μέτρησης της καλά κρατεί εντούτοις δεν παύει να αποτελεί ένα μέσο υπέρβασης του υποκειμενισμού που χαρακτήριζε τις προηγούμενες προσπάθειες χαρτογράφησης των συναισθημάτων γενικά αλλά και στο χώρο της εκπαίδευσης ειδικά. Οποιοδήποτε μοντέλο και να υιοθετήσουμε, σημαντικό παραμένει το γεγονός ότι πρέπει να είμαστε πιστοί στην τήρηση των εννοιολογικών του προσδιορισμών. Μόνο έτσι θα μπορέσουμε να είμαστε ακριβείς στο τι προσδιορίζουμε ως ΣΝ, τι μετράμε και εν τέλει τι αλλάζουμε.

Με δεδομένη την απουσία συναίνεσης στην επιστημονική κοινότητα αναφορικά με το εάν η ΣΝ αποτελεί ένα μοντέλο ικανοτήτων ή ένα άθροισμα χαρακτηριστικών στην παρούσα έρευνα θα υιοθετηθούν μοντέλα και από τις δύο αυτές κατευθύνσεις. Ο σκοπός μας δεν είναι να επικυρώσουμε την κυριαρχία της μίας κατεύθυνσης έναντι της άλλης αλλά να διακριβώσουμε ποια από τις δύο είναι πιο αποτελεσματική ως παράγοντας πρόβλεψης της Ποιότητας στη διδασκαλία και της Αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Οι προσδοκίες μας όμως δεν αφορούν κατ' ανάγκην την προτίμηση της μίας έναντι της άλλης αλλά, εάν όπως έχει διατυπωθεί η κάθε μια κατεύθυνση μετρά διαφορετικά πράγματα από την άλλη, φιλοδοξούμε, χρησιμοποιώντας μοντέλα και από τις δύο κατευθύνσεις, να μπορέσουμε να δημιουργήσουμε ένα διευρυμένο πλαίσιο ερμηνείας για την Ποιότητα στη διδασκαλία μέσω της εννοιολογικής κατασκευής της ΣΝ. Εντούτοις, πρέπει συνειδητά να διατυπώσουμε ότι η ΣΝ δεν πρέπει να τυγχάνει ενοποιητικού χειρισμού αλλά να αναφέρεται είτε ως ΣΝ με βάση την ικανότητα είτε ως ΣΝ με βάση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Γι' αυτό και η μεθοδολογία μας χειρίζεται τις δύο αυτές διαστάσεις ως διακριτές εννοιολογικές κατασκευές.

Αναφερόμενοι λοιπόν στη ΣΝ ως ικανότητα αναφερόμαστε στο μοντέλο των Mayer Salovey (1997) ενώ όταν αναφερόμαστε στη ΣΝ ως χαρακτηριστικό θα εννοούμε το μοντέλο του Bar-On( 1997). Κατά συνέπεια η μέτρηση της κάθε αντίστοιχης εννοιολογικής κατασκευής θα γίνεται με τα εργαλείου που εισηγούνται οι κατασκευαστές των αντίστοιχων μοντέλων. Παραμένουμε ως εκ τούτου πιστοί στην τοποθέτηση ότι η ΣΝ, δεδομένου του ότι δεν έχει ακόμη γίνει αποδεκτή ως έννοια με ένα συγκεκριμένο εννοιολογικό ορισμό, οι μετρήσεις και αναφορές μας θα αφορούν την έννοια όπως αυτή ορίζεται από το συγκεκριμένο μοντέλο και όχι ως να είναι η έννοια αυτή μονοσήμαντη.

Αποτελεσματικότητα του Εκπαιδευτικού και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Πολλά έχουν λεχθεί και γραφεί για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού τα οποία και έχουμε παρουσιάσει σε προηγούμενο μέρος της εργασίας μας. Ο Stronge (2002) θεωρεί ότι ο αποτελεσματικός δάσκαλος είναι σε θέση να κατανοεί την

πολυπλοκότητα του έργου του και ως εκ τούτου έχει ικανοποιητική γνώση του περιεχομένου που διδάσκει, της παιδαγωγικής επιστήμης αλλά και κατανόηση της ιδιαιτερότητας του κάθε μαθητή. Επιπλέον δημιουργεί καταστάσεις αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές του δηλώνοντας σαφώς τις προσδοκίες του και υποστηρίζοντας τους μαθητές του και τέλος προτίθεται συνειδητά να αφιερώσει χρόνο και ενέργεια στη διδασκαλία, νοιάζεται και βεβαιώνεται ότι οι μαθητές του βιώνουν υποστήριξη και φροντίδα. Η συνειδητή πρόθεση για παροχή υποστήριξης και φροντίδας αποτελούν ίσως τη σημαντικότερη παράμετρο της αποτελεσματικής διδασκαλίας καθότι χωρίς αυτή δεν πρόκειται να υπάρξει οποιαδήποτε προσπάθεια για επικοινωνία. Με δεδομένο του ότι αποτελεσματική διδασκαλία δεν είναι τίποτε άλλο από τη διαδικασία της πραγματικής επικοινωνίας μεταξύ μαθητή εκπαιδευτικού που οδηγεί στη γνωστική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη του μαθητή (Κουτσελίνη,1992) οι ανθρώπινες σχέσεις και αντιδράσεις βρίσκονται στο επίκεντρο της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης.

Όπως καταδεικνύει και έρευνα της Darling-Hammond (1997) η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (84%) θεωρούν ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό στους εκπαιδευτικούς την ικανότητα να δημιουργούν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους, να δημιουργούν σε αυτούς κίνητρα και να προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες τους ανάγκες. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και έρευνα του Sergiovanni (1994) σε τέσσερα πολυπολιτισμικά σχολεία. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι έννοια των σχέσεων ήταν παρούσα σε όλες τις περιοχές που παρουσίαζαν πρόβλημα. Οι συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών αποτελούν εκ των ων ουκ άνευ.

Οι Rogers και Renard (1999) αναδεικνύουν την σπουδαιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων στη διδασκαλία καταγράφοντας συγκεκριμένους δείκτες που συνηγορούν προς αυτή την κατεύθυνση. Όπως αναφέρουν ότι οι μαθητές έχουν την ανάγκη να νιώθουν ασφάλεια από φυσικούς κινδύνους και από εξευτελισμό, πιστεύουν ότι η μάθηση έχει αξία, είναι σε θέση να παρακολουθούν την πρόοδο τους, έχουν ανάγκη να κάνουν επιλογές σχετικά με τη μάθηση τους και θέλουν να βιώνουν αποδοχή και αναγνώριση από τα άλλα μέλη της τάξης τους. Σημαντικό είναι επίσης γι' αυτούς να εργάζονται με έναν εκπαιδευτικό που θα τους βοηθά να μαθαίνουν. Οι μαθητές έχουν ανάγκη να νιώθουν ακριβώς ότι ο εκπαιδευτικός νοιάζεται γι' αυτούς και όπως υποστηρίζει η Noddings (1992) ανεξαρτήτως του πόσο ένας εκπαιδευτικός νοιάζεται, εάν αυτή η φροντίδα δεν γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές τότε κάτι λείπει. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «εκείνος στον οποίο απευθύνεται η φροντίδα διαβλέπει την έγνοια, την ευχαρίστηση ή το ενδιαφέρον στα μάτια εκείνου του οποίου του την προσφέρει

και συναισθάνεται την ζεστασιά τόσο στην γλώσσα όσο και στη γλώσσα του σώματος» (σ.20). Τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά του δασκάλου έχουν σύμφωνα με τον Stronge (2002) πρωταρχική σημασία για τους μαθητές και κατά συνέπεια ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προωθεί ένα κλίμα υποστήριξης και να διευκολύνει την αμφίδρομη επικοινωνία.

Η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών δεν είναι επί ίσοις όροις υπογραμμίζει η Noddings (1992) καθότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθύνες που οι μαθητές δεν έχουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει κατά συνέπεια να κατανοούν εκτός από τη δική τους προοπτική και αυτή των μαθητών τους, να αναγνωρίζουν τον κάθε ένα ως μοναδικό και ανεπανάληπτο πρόσωπο. Μόνο τότε θα μπορέσουν αν τους βοηθήσουν να προοδεύσουν και αναπτυχθούν. Η ενσυναίσθηση είναι ίσως η πιο σημαντική δεξιότητα στην οποία αναφέρεται η ΣΝ με αναφορά στις σχέσεις μαθητή– δασκάλου. Το πρόσωπο που μπορεί να κατανοεί και αναβιώνει τα συναισθήματα των άλλων θα μπορεί να δημιουργεί και τις καλύτερες σχέσεις με τα άλλα πρόσωπα. Οι Salovey και Mayer (1990) αναφέρουν ότι η ικανότητα αυτή συντείνει στη δημιουργία καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων, μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή και χαμηλότερα επίπεδα άγχους (σ. 194).

Η ενσυναίσθηση οδηγεί στην καθιέρωση μιας σχέσης εμπιστοσύνης. Η εμπιστοσύνη παρουσιάζεται να συνδέεται με τη ΣΝ όπως καταδεικνύουν τα πορίσματα έρευνας της Hampel (2002) σε ζευγάρια φοιτητών καθότι συνδέεται με έννοιες όπως την προβλεψιμότητα της συμπεριφοράς του συντρόφου, την εξάρτηση του από αυτόν και την πίστη στη σχέση. Επιπλέον σημαντική στο όλο αυτό εγχείρημα είναι η καθιέρωση μιας σχέσης όπου τα άτομα θα βιώνουν ασφάλεια. Όπως επισημαίνει ο Goleman(1995) όταν ένα άτομο νιώθει φόβο ή απειλή τότε όλο το νοητικό του σύστημα βραχυκυκλώνεται με έμφαση στην διαχείριση της απειλής αυτής. Το γεγονός αυτό τον καθιστά αντιπαραγωγικό και ως εκ τούτου παρακωλύει την μάθηση.

Οι μαθητές έχουν την ανάγκη να νιώθουν ότι ο δάσκαλος τους νοιάζεται γι' αυτούς. Όπως αναφέρει ο Sergiovanni (1994) «η καρδιά του επαγγελματικού ιδεώδους στη διδασκαλία ενδέχεται να είναι…μια δέσμευση στην ηθική της φροντίδας» (σ.145). Ένας αλεξιθυμικός εκπαιδευτικός ενδεχομένως να βρίσκεται σε λάθος επάγγελμα. Οι δεξιότητες της αναγνώρισης και ρύθμισης των προσωπικών συναισθημάτων καθώς και η ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι τα συναισθήματα των άλλων είναι το κλειδί για την επιτυχία στη διδασκαλία λαμβανομένου υπόψη του σύνθετου συγκειμένου και των ποικίλων προκλήσεων της σύγχρονης ζωής.

Παρά το γεγονός ότι η διδασκαλία έχει συχνά θεωρηθεί ως καθαρά γνωστική διαδικασία εντούτοις τα συναισθήματα δεν μπορούν να αγνοηθούν. Ο Hargreaves (1998) θεωρεί τα συναισθήματα ως την καρδιά της διδασκαλίας και θεωρεί ότι η καλή διδασκαλία είναι φορτισμένη με θετικά συναισθήματα (σ.835). Οι καλοί εκπαιδευτικοί είναι παθιασμένα, σύμφωνα με τον Hargreaves, άτομα που συνδέονται με τους μαθητές τους και δημιουργούν ένα περιβάλλον δημιουργικότητας, πρόκλησης, ενθουσιασμού, ανακάλυψης, ρίσκου και διασκέδασης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί που είναι σε θέση να κατανοούν τα συναισθήματα και τις επιθυμίες των μαθητών τους είναι καλύτερα εφοδιασμένοι στο να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών τους. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Fullan (2001, σ. 71) «…οι άνθρωποι πάντα χρειάζονταν τη ΣΝ, αλλά σε σύνθετους καιρούς τη χρειάζονται με το φτυάρι».

Εντούτοις, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί ώστε να μην υποπέσουμε σε παγίδες που συχνά έχουν συνδεθεί με την ενασχόληση με τα συναισθήματα και τα έχουν ταυτίσει με έναν χαρακτήρα αφελούς καλοσύνης και άκρατου υποκειμενισμού. Πιστοί στους πρωταρχικούς μας ορισμούς περί της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας οφείλουμε να εξετάσουμε ακριβώς εάν η εννοιολογική κατασκευή της ΣΝ δύναται να επηρεάσει την πρόοδο των μαθητών όπως αυτή μετρείται με την επίδοση τους σε συγκεκριμένα τεστ. Γι' αυτό ακριβώς τον λόγο υιοθετούμε αφενός την έννοια της ΣΝ ως ικανότητας όπως αυτή περιγράφεται από ένα συγκεκριμένο μοντέλο (Mayer & Salovey, 1997)και αφετέρου της έννοιας της Κοινωνικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Bar-On, 1997) αντί του γενικού όρου συναισθήματα. Η πιστή τήρηση των αρχών και μεθόδων που το συγκεκριμένο μοντέλο εισηγείται είναι μια ασφαλιστική δικλείδα αφενός για την αποφυγή άτοπων γενικεύσεων περί της σχέσης των συναισθημάτων με την Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στη διδασκαλία και αφετέρου για την τήρηση μιας επιφυλακτικής στάσης μέχρις ότου υπάρξει η απαιτούμενη συναίνεση στην ερευνητική κοινότητα γύρω από το εννοιολογικό κατασκεύασμα της ΣΝ.

Η προσπάθειά μας λοιπόν για σύνδεση της ΣΝ με την Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα της διδασκαλίας γίνεται με δεδομένη την ενασχόληση άλλων ερευνητών στην περιοχή αυτή.

Η σύνδεση μεταξύ των περιοχών της ΣΝ και της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας και συγκεκριμένα η σχέση μεταξύ της ΣΝ και της Αποτελεσματικότητας έχει αποτελέσει αντικείμενο διερεύνησης. Οι Lees και Barnard (1999) καταγράφουν την ύπαρξη σχέσης μεταξύ του βαθμού ΣΝ των εκπαιδευτικών και των βαθμών των μαθητών τους ενώ η Iordanoglou (2007) αναφέρει ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ ΣΝ, Ηγετικής Αποτελεσματικότητας, Δέσμευσης στην Εργασία και Ικανοποίησης. Εντούτοις τα εμπειρικά

δεδομένα δεν φαίνεται να υποστηρίζουν πάντα την ύπαρξη μιας θετικής σχέσης μεταξύ ΣΝ και Αποτελεσματικότητας.

Σε ερευνά της η Boyd (2005) επιχείρησε να ανιχνεύσει συσχετίσεις μεταξύ της ΣΝ των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων των μαθητών τους για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αυτών στη τάξη. Η ΣΝ των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με βάση το MSCEIT ενώ οι αντιλήψεις των μαθητών με τη βοήθεια του EIR Questionnaire for Students (Grs. 4-6). Τα ευρήματα της Boyd (2005) καταδεικνύουν μάλλον το αντίθετο από αυτό που αναμενόταν αφού φαίνεται ότι η ΣΝ του εκπαιδευτικού δεν παρουσιάζεται να ευθυγραμμίζεται με τις αντιλήψεις και προσδοκίες που οι μαθητές είχαν για ένα άτομο με υψηλή ΣΝ. Επιπλέον τα ευρήματα της δείχνουν ότι οι δάσκαλοι δεν μπορούσαν να περιγράψουν και να καθορίσουν πιο συναίσθημα και κλίμα δημιουργούσε η συμπεριφορά τους. Το MSCEIT παρά το γεγονός ότι μπορούσε να αναδείξει τη γνώση των υποκειμένων γύρω από τη ΣΝ, εντούτοις δεν μπόρεσε να προβλέψει πώς η συμπεριφορά των ατόμων γινόταν αντιληπτή από τους άλλους. Επίσης φάνηκε ότι τα άτομα με υψηλή ΣΝ δε χρησιμοποιούσαν τις ικανότητες τους αυτές κατ' ανάγκη στην τάξη.

Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγει και έρευνα του Phillips (2005) όπου εξετάστηκε η σχέση της ΣΝ καθηγητών πανεπιστημίου με την Αποτελεσματικότητα τους στη διδασκαλία φοιτητών προερχόμενων από μη παραδοσιακές ομάδες (πέραν των 25 ετών οι οποίοι εργάστηκαν πριν αποφασίσουν να αποκτήσουν ένα πτυχίο πανεπιστημίου). Η έρευνα αξιολόγησε τη ΣΝ των ακαδημαϊκών με τη βοήθεια του EQ-i και καθόρισε την Αποτελεσματικότητα τους σε σχέση με τα αποτελέσματα των φοιτητών τους στο τέλος του εξαμήνου. Καμία σημαντική σχέση δε διαπιστώθηκε μεταξύ της ΣΝ των καθηγητών και των αποτελεσμάτων των φοιτητών τους. Τόσο οι καθηγητές με υψηλή ΣΝ, όσο και αυτοί με χαμηλή ΣΝ τόνισαν σε δηλώσεις τους τη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων και της ευελιξίας με μοναδική διαφορά την αισιοδοξία ως χαρακτηριστικό που διάκρινε περισσότερο αυτούς με υψηλό βαθμό στη ΣΝ.

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, ο Drew (2006) παρουσιάζει μικτά ευρήματα την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ ΣΝ και Αποτελεσματικότητας. Το δείγμα στην έρευνα αυτή αποτελούσαν 40 φοιτητές του παιδαγωγικού τμήματος που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σχολικής εμπειρίας. Ο Drew (2006) εξέτασε τη ΣΝ με την βοήθεια του EQ-i ενώ δεδομένα σε σχέση με την Αποτελεσματικότητα συγκεντρώθηκαν διαμέσου των αξιολογήσεων που έδιναν για τους φοιτητές τους οι καθηγητές τους στο πανεπιστήμιο αλλά και οι μέντορες τους στο πρόγραμμα της σχολικής εμπειρίας. Η διαπίστωση που προβαίνει ο Drew (2006) στο τέλος της έρευνας

του είναι ότι η ΣΝ, παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις αξιολογήσεις των καθηγητών, καμία όμως στατιστικά σημαντική συσχέτιση δεν παρατηρήθηκε μεταξύ της ΣΝ και της Αποτελεσματικότητας των φοιτητών με βάση τις αξιολογήσεις των μεντόρων τους. Επιπλέον, οι συσχετίσεις παρατηρήθηκαν σε σχέση με το γενικό βαθμό για τη ΣΝ, καθώς και για τις κλίμακες της Ενδοπροσωπικής και Διαπροσωπικής ΣΝ καθώς και για την κλίμακα της Γενικής Διάθεσης. Οι κλίμακες όμως της Διαχείρισης του Άγχους και της Προσαρμοστικότητας δεν παρουσίασαν καμία στατιστικά σημαντική σχέση με την Αποτελεσματικότητα.

Τα ευρήματα αυτά μπορούν ενδεχομένως να απομακρύνουν το ενδιαφέρον από τη διερεύνηση των σχέσεων που η ΣΝ μπορεί να έχει με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να είναι αποτελεσματικός. Μια τέτοια όμως στάση θα ήταν ίσως κάπως αφελής καθότι τόσο η Boyd(2005) όσο και ο Phillips (2005) δεν έχουν ασχοληθεί με την εξέταση της σχέσης μεταξύ της ΣΝ και των στοιχείων εκείνων στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού που θα διέπουν την Ποιότητα στη διδασκαλία. Η έρευνα της Boyd (2005) αφορούσε στην εύρεση συγκλίσεων ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους γύρω από την αναμενόμενη συμπεριφορά που θα επιδείκνυε το άτομο με υψηλή ΣΝ. Από την άλλη η έρευνα του Phillips (2005) αφορούσε την εξέταση της άμεσης επίδρασης της ΣΝ στην επίδοση των φοιτητών, αφήνοντας αδιευκρίνιστους πολλούς παράγοντες που διαμεσολαβούν στη μορφοποίηση του τελικού αποτελέσματος. Επιπλέον η έρευνα του Phillips (2005) αναφέρεται σε ένα πολύ συγκεκριμένο δείγμα που ίσως ξεφεύγει από τις τυπικές ομάδες μαθητών-φοιτητών. Από την άλλη, με βάση τα πορίσματα της έρευνας του Drew (2006), αισιόδοξα μηνύματα μπορούν να αντληθούν λόγω της ανίχνευσης συσχετίσεων μεταξύ της ΣΝ και Αποτελεσματικότητας, έστω κι αν αυτή η σχέση δεν παρουσιάζεται συνεπής διαμέσου των δύο ομάδων (καθηγητές και μέντορες) που αξιολόγησαν την επίδοση των φοιτητών.

Στην παρούσα έρευνα ξεκινούμε με την αισιόδοξη τοποθέτηση ότι η χρήση ενός εξειδικευμένου και πολυδιάστατου μοντέλου για τον καθορισμό και τη μέτρηση της Αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία μπορεί να αποκαλύψει και να καθορίσει επακριβώς ποικίλες διαστάσεις που διέπουν την αποτελεσματική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και ως εκ τούτου να επιτρέψει την δημιουργία συνδέσεων μεταξύ της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην τάξη, της Αποτελεσματικότητας του και της Συναισθηματικής του Νοημοσύνης.

Πέραν τούτου, η έρευνα μας προσεγγίζει την Αποτελεσματικότητα όχι ως αυτόνομη οντότητα. Εστιάζοντας στο επίπεδο της τάξης, η έρευνα μας εξετάζει την

Αποτελεσματικότητα ως αποτέλεσμα της Ποιότητας στη διδασκαλία. Η Ποιότητα γίνεται αντιληπτή διαμέσου συγκεκριμένων κριτηρίων πράγμα που μας παρέχει τεκμηριωμένη πληροφόρηση για το τι ορίζεται ως Ποιότητα. Αυτή και μόνον η προσέγγιση, που όπως έχει διατυπωθεί αποτελεί και μια από τις καινοτομίες της έρευνας μας, ενισχύει το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη διασύνδεση της ΣΝ με τη διδασκαλία.

Η ενασχόληση μας με την περιοχή αυτή αφορμάται από την αισιόδοξη προοπτική ότι η ΣΝ μπορεί να βελτιωθεί και να αναπτυχθεί περαιτέρω καθώς και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αντλούν μεγαλύτερη ευχαρίστηση από το επάγγελμα τους και να είναι περισσότερο ανθεκτικοί σε ψυχοσωματικά σύνδρομα και στην επαγγελματική εξουθένωση.

Ο εκπαιδευτικός είναι το κλειδί για την επιτυχία της διδασκαλίας και ως εκ τούτου τα συναισθήματα του πρέπει να αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης σε οποιαδήποτε προσπάθεια για καθορισμό και ανάπτυξη της εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας. Όπως υπογραμμίζει ο Hargreaves (1998, σ.838) η συναισθηματική πρακτική των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία στην επίτευξη των εκπαιδευτικών επιπέδων και τη δικαιοφροσύνη προς τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός που κατέχει ΣΝ θα μπορέσει ακριβώς να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα συμβάλλουν στην επιτυχία των μαθητών του. Οι ανθρώπινες σχέσεις βρίσκονται στο επίκεντρο της αποτελεσματικής διδασκαλίας και όπως επισημαίνει ο Sergiovanni(1994,σ.19) όταν οι σχέσεις στο σχολείο είναι φτωχές…θα δημιουργηθεί κατάθλιψη και απελπισία.

Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν, δείχνουν και κατά συνέπεια διδάσκουν συναισθήματα. Το δικό τους ζωντανό παράδειγμα είναι ίσως το καλύτερο μέσο δια του οποίου οι μαθητές θα μάθουν να χειρίζονται και αυτοί με τη σειρά τους τα συναισθήματα τους. Τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερο ίσως από αυτά που παρατηρούν και από τα παραδείγματα που βλέπουν. Το πιο συχνό αντικείμενο της παρατήρησης τους είναι οι ενήλικες που τα περιβάλλουν. Για αυτό και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επίγνωση του γεγονότος αυτού και να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί σε όποια συμπεριφορά εκδηλώνουν. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Goleman( 1995, σ. 279) «Όταν ο δάσκαλος ανταποκρίνεται σε έναν μαθητή, 20 ή 30 άλλοι μαθαίνουν ένα μάθημα».

Παρά το γεγονός ότι πολλές από τις διακηρύξεις περί της αποτελεσματικότητας της ΣΝ στην επιτυχία και ευτυχία παραμένουν ακόμη θολές και χρήζουν περαιτέρω εμπειρικής τεκμηρίωσης εντούτοις ήδη παρουσιάζονται δεδομένα που συνηγορούν στο γεγονός ότι η ΣΝ μπορεί να βοηθήσει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (π.χ. Edison, 2002, Jaeger, 2002). Εκείνο που επιπλέον φιλοδοξούμε να διερευνήσουμε, διαμέσου της παρούσας έρευνας, είναι

το πώς η ΣΝ του εκπαιδευτικού επηρεάζει τις επιλογές που κάνει στην τάξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του. Οι επιλογές του αυτές μεταφράζονται σε συγκεκριμένη συμπεριφορά που γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές του και επηρεάζει την ποιότητα των μεταξύ τους σχέσεων και κατά συνάρτηση το μαθησιακό κλίμα και την επίδοση των μαθητών.

Λεύκιος Νεοφύτου

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

## Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να διαπιστώσει την επίδραση που έχουν στην Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στη Διδασκαλία οι παράγοντες Προσωπική Θεωρία του εκπαιδευτικού (ΠΘ), Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ικανότητα (ΣΝι) και Συναισθηματική Νοημοσύνη ως άθροισμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (ΣΝχ). Για την επίτευξη του σκοπού αυτού βασική προϋπόθεση ήταν η υιοθέτηση της κατάλληλης μεθοδολογίας η οποία και παρουσιάζεται στο κεφάλαιο αυτό. Αρχικά, καταγράφονται οι βασικές αρχές και η αιτιολόγηση των μεθοδολογικών επιλογών. Ακολουθεί η περιγραφή της επιλογής του είδους της έρευνας και των μεθόδων συλλογής δεδομένων με αναφορά στις μεταβλητές, στους συμμετέχοντες, τα όργανα και το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας καθώς και στις διαδικασίες ελέγχου της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των εργαλείων συλλογής δεδομένων. Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται λόγος για τους περιορισμούς της έρευνάς μας.

## Επιλογή Είδους Έρευνας και Μεθόδων Συλλογής Δεδομένων

Η έρευνα αυτή εντάσσεται στις έρευνες τύπου επισκόπησης καθώς αποτελεί μια προσπάθεια συλλογής δεδομένων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο με σκοπό την περιγραφή και διερεύνηση φαινομένων και στον εντοπισμό σταθερών με βάση τις οποίες μπορούν να προσδιοριστούν και να ερμηνευτούν οι σχέσεις μεταξύ ειδικών παραμέτρων και γεγονότων (Cohen και Manion, 1994). Ειδικότερα, αξιολογήθηκε η Σ.Ν των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα στοιχεία από την Προσωπική τους Θεωρία με τη χρήση εξεταστικών δοκιμίων-ερωτηματολογίων, που χορηγήθηκαν σε μια δεδομένη χρονική περίοδο (Ιούνιος 2007), και τα δεδομένα αυτά αντιπαραβλήθηκαν και αναλύθηκαν με δεδομένα για την Αποτελεσματικότητα και την Ποιότητα στη διδασκαλία τους που προέκυψαν από έρευνα των Kyriakides και Creemers (2008a).

Εύλογα θα μπορούσε να γεννηθεί το ερώτημα γιατί έχει επιλεγεί η επισκόπηση έναντι της πειραματικής μεθόδου, εφόσον οι σχέσεις μεταξύ Π.Θ, Σ.Ν, Ποιότητας και Αποτελεσματικότητας φαντάζουν να είναι σχέσεις αιτίας-αιτιατού. Επιπλέον, το γεγονός της εξάρτησης της συγκεκριμένης έρευνας από δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί σε προηγούμενη χρονική στιγμή θα μπορούσε να κάνει κάποιον να διερωτηθεί κατά πόσον έχει επέλθει κάποια μεταβολή στις εξαρτημένες μεταβλητές στην περίοδο που μεσολάβησε από την μέτρηση τους μέχρι την μέτρηση της ΣΝ και της ΠΘ. Στις παραγράφους που ακολουθούν θα προσπαθήσουμε να τα απαντήσουμε στα ερωτήματα αυτά και να διασκεδάσουμε τις επιφυλάξεις που προκύπτουν.

Ο βασικότερος λόγος που μας οδήγησε στην επιλογή της επισκόπησης, έναντι της πειραματικής μεθόδου έγκειται στο γεγονός της συμπερίληψης και εξέτασης στην έρευνά μας πολλών μεταβλητών. Η έρευνα μας επιδιώκει να διακριβώσει την Ποιότητα και ποσότητα των επιδράσεων που παρατηρούνται σε ένα δίκτυο σχέσεων όπως αυτά καθορίζονται από τις μεταβλητές ΣΝ (ικανότητα), ΣΝ (χαρακτηριστικό, trait), Ποιότητα στη Διδασκαλία και Προσωπική Θεωρία. Ως εκ τούτου η εξέταση των μεμονωμένων συσχετίσεων και επιδράσεων θα υπονόμευε το ερευνητικό μας εγχείρημα και ενδεχομένως να οδηγούσε σε βεβιασμένα αποτελέσματα.

Η πειραματική μεθοδολογία θα ήταν χρήσιμη εάν είχαμε ένα αίτιο και ένα αιτιατό π.χ εάν εξετάζαμε την επίδραση της ΣΝ στην Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση αυτή θα έπρεπε να σχεδιάζαμε συγκεκριμένα παρεμβατικά προγράμματα οπόταν οι συμμετέχοντες θα υποβάλλονταν σε μια σειρά δραστηριοτήτων για την βελτίωση της Συναισθηματικής τους Νοημοσύνης και κατόπιν να εξετάζαμε την επίδραση της παρέμβασης μας σε σχέση με την ανεξάρτητή μας μεταβλητή. Αυτό όμως δεν αποτελεί μέρος της ερευνητικής μας ατζέντας καθότι αφενός έχει ήδη διερευνηθεί και αφετέρου όπως διαφαίνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (π.χ Boyd, 2005· Newsome, Day, & Catano, 2000· Phillips, 2005· Schutte et al., 1998) η ΣΝ παρά το γεγονός ότι μπορεί σε δεδομένες συνθήκες να βελτιωθεί, δεν είναι σίγουρο εάν επιδρά στην Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα της διδασκαλίας.

Επιπλέον, η επιλογή της πειραματικής μεθόδου θα συνοδευόταν από ποικίλα δεοντολογικά ζητήματα εφόσον αναλογιστούμε τα πιθανά προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν από τον έλεγχο και την εισβολή του ερευνητή στην προσωπική ζωή των υποκειμένων (Robson, 2002). Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε ότι πολλαπλά ζητήματα εκκρεμούν μέχρις ότου το εννοιολογικό αυτό κατασκεύασμα αποκτήσει ηθική αποδοχή και εγκυρότητα ώστε να τεκμηριώνεται η χρήση του για ρύθμιση και έλεγχο του εσωτερικού κόσμου των εκπαιδευτικών (Kristjánsson,2006·Neophytou & Koutselini, 2008). Περαιτέρω, έστω κι αν επιχειρείτο η άμεση διδασκαλία των δεξιοτήτων της ΣΝ σε συνθήκες εργαστηρίου δεν υπάρχει εγγύηση ότι οι δεξιότητες αυτές θα μπορούσαν να μεταφερθούν με επιτυχία και συνέπεια στην πράξη (Boyd, 2005· Phillips, 2005). Πέραν τούτου, η γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας τίθεται υπό αμφισβήτηση εφόσον, όπως επισημαίνει ο Robson(2002), ο ερευνητής στην προσπάθεια του να ελέγξει την εσωτερική εγκυρότητα μέσω της δημιουργίας συνθηκών ελέγχου στο πείραμα του δημιουργεί ταυτόχρονα προβλήματα με την εξωτερική εγκυρότητα.

Με δεδομένη λοιπόν την αμφίβολη επιτυχία ενός τέτοιου εγχειρήματος, σε συνδυασμό με τη χρονοβόρα φύση του και το υψηλό οικονομικό κόστος που θα απαιτείτο για την απασχόληση εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, η επιλογή της πειραματικής μεθοδολογίας καθίσταται εξαιρετικά δύσκολη στα πλαίσια τουλάχιστον της εκπόνησης μιας διδακτορικής έρευνας.

Η επιλογή της έρευνας τύπου επισκόπησης αντί μιας διαχρονικής έρευνας έχει να κάνει πρώτιστα με πρακτικούς σκοπούς. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η παρούσα έρευνα εξετάζει τη σχέση μεταξύ ΣΝ (ικανότητα), ΣΝ (χαρακτηριστικό, trait), Ποιότητα στη Διδασκαλία και Προσωπική Θεωρία. Τα δεδομένα για την ΣΝ (ως ικανότητα και χαρακτηριστικό) καθώς και για την προσωπική θεωρία συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίων σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή που έγινε ένα χρόνο μετά την συλλογή των δεδομένων για την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Τα δεδομένα για την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα συγκεντρώθηκαν μέσω μιας πολύπλοκης διαδικασίας από τους Kyriakides και Creemers(2008a) που περιλαμβάνει συνδυασμό ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων και με την εμπλοκή ενός μεγάλου αριθμού παρατηρητών και ερευνητών. Κάτι τέτοιο όμως θα ήταν αδύνατο να γίνει για μια έρευνα διδακτορικής διατριβής λόγω των περιορισμένων οικονομικών και χρονικών πόρων.

Πέραν όμως των πρακτικών δυσκολιών, η επανάληψη των μετρήσεων θα είχε νόημα εφόσον μεσολαβούσε κάτι που ενδέχεται να άλλαζε την Αποτελεσματικότητα-Ποιότητα των εκπαιδευτικών. Η έρευνα δείχνει ότι τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (επαγγελματισμός, σκέψη/λογική, προσδοκίες, ηγεσία, HayMacBer, 2000) παραμένουν σχετικά σταθερά διαμέσου της εξέλιξης τους(Anderson, 2004, Kyriakides & Creemers, 2008b). Η παρατήρηση αυτή δεν σημαίνει βέβαια ότι αποδεχόμαστε μια πεσιμιστική άποψη περί του αναλλοίωτου των χαρακτηριστικών που επηρεάζουν την Αποτελεσματικότητα (Tyler, 1949). Θεωρούμε ότι αλλαγή στην Αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού πρέπει και μπορεί να επέλθει εφόσον συντελεσθούν ουσιαστικές παρεμβάσεις σε θέματα Α.Π, κλίματος, δομή-μεθοδολογίας και διαδικασίας μάθησης του μαθητή. Όπως όμως επισημαίνει η Anderson(2004), οι αλλαγές αυτές δεν γίνονται εν μία νυκτί…Απαιτείται ουσιαστική, στοχευμένη και καθοριστική παρέμβαση κάτι που δεν έχει βέβαια μεσολαβήσει μεταξύ της έρευνας των Kyriakides και Creemers (2006, 2008a) και της συλλογής των δεδομένων της έρευνας μας[11].

[11] Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν εάν είχαν συμμετάσχει σε συγκεκριμένα προγράμματα επιμόρφωσης που σχετίζονταν με δεξιότητες καλλιέργειας της ΣΝ ή της Ποιότητας/Αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Πέντε

Το ίδιο βέβαια ισχύει και για τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας μας, τη ΣΝ και Π.Θ. Δεδομένου του ότι δεν έχει παρατηρηθεί ουσιαστική προσπάθεια αλλαγής τους από τη φάση της συλλογής των δεδομένων των Kyriakides και Creemers (2008a)δεν μπορούμε να τεκμηριώσουμε ότι έχει επέλθει κάποια αλλαγή σε αυτές τη χρονική στιγμή της συλλογής των δεδομένων μας.

Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας

Με δεδομένους τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν πιο πάνω, ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αποτελείται από τους ίδιους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα των Kyriakides και Creemers (2008a). Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας κατά συστάδες(Cohen et al., 2008). Επιλέγηκαν 52 σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, μόνο όμως τα 50 συμμετείχαν στην έρευνα. Όλοι οι μαθητές (ν=2503) και οι εκπαιδευτικοί (ν=104) των Ε΄ τάξεων (ν=108) των σχολείων αυτών επιλέγηκαν για συμμετοχή. Η έρευνα επεκτάθηκε και την επόμενη χρονιά με το ίδιο δείγμα μαθητών. Ως εκ τούτου η διαδικασία συλλογής δεδομένων των Kyriakides και Creemers (2008a) διεξήχθηκε σε δύο φάσεις: η πρώτη φάση έγινε κατά τη σχολική χρονιά 2004-2005 και η δεύτερη φάση τη σχολική χρονιά 2005-2006 με το ίδιο δείγμα μαθητών οπόταν οι μαθητές φοιτούσαν στην Στ΄τάξη[12]. Ο έλεγχος $\chi^2$ δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του δείγματος και του πληθυσμού των μαθητών σε σχέση με το φύλο($\chi^2$=0.84, β.ε=1, p=0.42). Όμοια, ούτε ο έλεγχος t-test έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δείγματος και πληθυσμού σε σχέση με το μέγεθος της τάξης (t=1.21, d.f.=107, p=0.22). Ως εκ τούτου το δείγμα φαίνεται να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού της Κύπρου.

Η παρούσα έρευνα απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν και στις δύο φάσεις της έρευνας των Kyriakides και Creemers (2008a). Με βάση τους καταλόγους των επιλεχθέντων σχολείων, τον Ιούνιο του 2007 προσεγγίστηκαν οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν στα συγκεκριμένα σχολεία τη χρονιά 2004-2005 στην Ε΄τάξη(ν=104) και τη χρονιά 2005-2006 (ν=104) στην Στ΄τάξη. Ως εκ τούτου το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών που επιλέγηκε για συμμετοχή ανήλθε στους 208 εκπαιδευτικούς. Τριάντα δύο από αυτούς τους

από τους 82 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα, των οποίων βέβαια η μορφή ήταν υπό τύπου διάλεξης και η διάρκεια το πολύ μέχρι τρεις ώρες.

[12] Η επιλογή της Ε και Στ τάξης για τη συγκεκριμένη έρευνα έγινε για πρακτικούς λόγους. Καθότι απαιτείτο από τους ίδιους τους μαθητές να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια για την Ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών τους, κρίθηκε ότι οι μαθητές των ανωτέρων τάξεων θα μπορούσαν να ανταποκριθούν καλύτερα.

εκπαιδευτικούς μετακινήθηκαν σε άλλα σχολεία και δεν κατέστη δυνατόν να προσεγγιστούν περιορίζοντας το δυνητικό δείγμα της παρούσας έρευνας στους 176.

Οι εκπαιδευτικοί προσεγγίστηκαν από τον ερευνητή στο χώρο εργασίας τους ο οποίος παρείχε τις απαραίτητες εξηγήσεις και τους έδινε έναν προσωπικό φάκελο ο οποίος εμπεριείχε μια συνοδευτική επιστολή και τρία ερωτηματολόγια (EQ-i, MSCEIT, και ερωτηματολόγιο Π.Θ), και έναν απαντητικό φάκελο. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν τα απαντητικά φύλλα των ερωτηματολόγιων και τα απέστελλαν στον ερευνητή. Για διευκόλυνση των συμμετεχόντων η συγκέντρωση των δεδομένων από τους απαντητικούς φακέλους κράτησε μέχρι το Σεπτέμβριο του 2007. Για επίλυση τυχόν αποριών που προέκυπταν οι συμμετέχοντες επικοινωνούσαν τηλεφωνικά με τον ερευνητή. Μόνο 84 από τους 176 φάκελους επιστράφηκαν στον ερευνητή (ποσοστό 47.7%). Το δείγμα παρέμεινε αναλλοίωτο παρά το γεγονός ότι ο ερευνητής προσπάθησε να προσεγγίσει για δεύτερη και τρίτη φορά όσους δεν είχαν ανταποκριθεί.

Παρά το ότι το ποσοστό ανταπόκρισης μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικό με βάση τα διεθνή δεδομένα, αυτό δεν ισχύει για την περίπτωση της Κύπρου, όπου συνήθως οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη προθυμία για συμμετοχή σε έρευνες. Το γεγονός όμως ότι ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν τρία όργανα σε συνδυασμό με το βαρυφορτωμένο τους πρόγραμμα τη δεδομένη χρονική στιγμή (κλείσιμο του σχολικού έτους, προετοιμασία για τελικές γιορτές) ενδέχεται να έχει οδηγήσει στην μειωμένη ανταπόκριση που είχαμε. Επιπλέον, την κατάσταση επιδείνωσε το γεγονός της συμμετοχής τους τη δεδομένη περίοδο σε πολλές άλλες έρευνες. Ο Πίνακας 3 που ακολουθεί παρουσιάζει συνοπτικά τα δημογραφικά δεδομένα του δείγματος.

Πίνακας 3

*Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων*

| Φύλο | *Άνδρες* | *Γυναίκες* | *Σύνολο* |
|---|---|---|---|
| Συμμετεχόντων | 27(32,9%) | 55(67,1%) | 82 |
| Θέση | *Διευθυντές* | *Β.Διευθυντές* | *Δάσκαλοι* |
| Συμμετεχόντων | 12(14,6%) | 31(37,8%) | 35(42,7%) |

## Μεταβλητές και Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Πρωταρχικό μέλημα της παιδείας είναι η μεγιστοποίηση της Ποιότητας της προσφερόμενης αγωγής. Ως εκ τούτου επιλέξαμε ως εξαρτημένες μεταβλητές στην έρευνα μας την Αποτελεσματικότητα και την Ποιότητα στη διδασκαλία. Επιχειρώντας να διευρύνουμε την προοπτική γύρω από την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα και να εμβαθύνουμε στις διαστάσεις που διέπουν τις παραμέτρους αυτές, αποφασίσουμε να εντάξουμε στο πλαίσιο της έρευνας για την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα την καινοφανή και συνεχώς αναπτυσσόμενη περιοχή της ΣΝ καθώς και την κάπως παραμελημένη πτυχή που διέπει την προσωπική θεωρία των δασκάλων. Ως εκ τούτου, η ΣΝ (ικανότητα), ΣΝ (συνδυασμός χαρακτηριστικών) και Προσωπική Θεωρία Εκπαιδευτικών, αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Για την Προσωπική Θεωρία των Εκπαιδευτικών συγκεντρώθηκαν δεδομένα με τη βοήθεια ενός ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου το οποίο στηρίχθηκε στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Τα δεδομένα για τις εξαρτημένες μεταβλητές αντλήθηκαν από τη βάση δεδομένων της έρευνας των Kyriakides και Creemers (2008a), ενώ για τις ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα άλλα μέσα. Συγκεκριμένα η μεταβλητή ΣΝ ως ικανότητα μετρήθηκε με τη βοήθεια του Mayer, Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT-V2) και η ΣΝ ως συνδυασμός χαρακτηριστικών εξετάστηκε με τη βοήθεια της κλίμακας αυτοαναφοράς Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Η εξέταση της συσχέτισης μεταξύ των δύο οργάνων έδειξε ασθενείς συσχετίσεις τόσο για τις γενικές ($r=0,2$) όσο και για τις επιμέρους κλίμακες ($0,13<r<0,23$) επιβεβαιώνοντας την υπόθεση του διακριτού χαρακτήρα μεταξύ των μοντέλων[13].

### *Εξαρτημένη Μεταβλητή 1: Αποτελεσματικότητα Διδασκαλίας*

Ως πρώτη εξαρτημένη μεταβλητή στην έρευνα μας ορίζεται η Αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού όπως αυτή καθορίζεται από την πρόοδο στην επίδοση των μαθητών του κατά τη διάρκεια του χρόνου. Η Αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού διερευνήθηκε σε σχέση με την ικανότητα του να μεταβάλλει θετικά την επίδοση των μαθητών του σε σταθμισμένα δοκίμια μαθηματικών. Ως εκ τούτου η Αποτελεσματικότητα αφορούσε τη διαφορά στην επίδοση των μαθητών μεταξύ δύο μετρήσεων που έγιναν στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.. Τα δοκίμια αυτά έχουν κατασκευαστεί από τους Kyriakides και Creemers (2008a) με βάση τα πρότυπα που τίθενται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής

[13] Βλέπε πίνακα Π1.2 στο παράρτημα.

Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Τα δοκίμια αυτά απαιτούν από τους μαθητές να συμπληρώσουν τουλάχιστον δύο διαφορετικές δραστηριότητες που αναφέρονται σε κάθε στόχο του ΑΠ στα αντίστοιχα θέματα της πέμπτης-έκτης τάξης και τα αποτελέσματα τους αποτιμούνται με τη χρήση ειδικών εντύπων βαθμολόγησης (scoring rubrics) τα οποία βοηθούν στην κατάταξη των μαθητών σε τέσσερα επίπεδα ετοιμότητας (0-3). Τα δοκίμια έχουν τύχει ελέγχου για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους επιδεικνύοντας ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες. Στην ανάλυση επιστρατεύτηκε το Extended Logistic Model of Rash (Andrich, 1988) το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων σε κάθε θέμα και κάθε επίπεδο ετοιμότητας εξετάζοντας τόσο τις γνώσεις όσο και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα στο οποίο εξετάζονται.

Με βάση τα δεδομένα των Kyriakides και Creemers (2008a), τα οποία και χρησιμοποιούμε στην παρούσα έρευνα, η Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας εκφράζεται ορίζεται με μια αριθμητική τιμή που αναφέρεται στην συνεισφορά του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή με βάση τα δοκίμια των μαθηματικών που χορηγήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

*Εξαρτημένη Μεταβλητή 2: Ποιότητα Διδασκαλίας-Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού στην Τάξη*

Η Ποιότητα διδασκαλίας αφορά στην επίδραση που έχει η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη στην επίδοση των μαθητών και έχει αξιολογηθεί με βάση τα όργανα που υιοθετούνται από το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ) των Kyriakides & Creemers (Creemers & Kyriakides, 2006· Kyriakides & Creemers, 2006a· 2006b). Αυτά αποτελούνται από κλείδες παρατήρησης και ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρώνεται από τον παρατηρητή μετά την παρακολούθηση του μαθήματος. Τα όργανα αυτά απαιτούν από τον παρατηρητή να αξιολογήσει το μάθημα εξετάζοντας κάθε έναν από τους οκτώ παράγοντες για την αποτελεσματική διδασκαλία του ΔΜΕΑ *(προσανατολισμός, δομή, τεχνικές υποβολής ερωτήσεων, μοντελοποίηση, εφαρμογή, μαθησιακό κλίμα, διαχείριση του χρόνου και αξιολόγηση)* με βάση τις πέντε γενικές του διαστάσεις *(Συχνότητα, Εστίαση, Στάδια Υλοποίησης, Ποιότητα, και Διαφοροποίηση)*. Τα δεδομένα των παρατηρήσεων αντιπαραβάλλονται με δεδομένα που ερωτηματολογίων που συμπλήρωσαν οι μαθητές σχετικά με τη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού τους. Οι ερωτήσεις προς τους μαθητές αντικατοπτρίζουν επίσης τις εξειδικευμένες διαστάσεις και παράγοντες του ΔΜΕΑ. Μέσω της μεθοδολογίας αυτής γίνεται συνδυασμός δύο μεθόδων αξιολόγησης της Ποιότητας

στη διδασκαλία (με αντικειμενικούς παρατηρητές και από τους μαθητές), γεφυρώνοντας διαφωνίες που υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία και επιχειρώντας παράλληλα μια τριγωνοποίηση των δεδομένων[14].

Η Ποιότητα της διδασκαλίας για τον κάθε εκπαιδευτικό εκφράζεται με μία αριθμητική τιμή (που αποτελείται από το άθροισμα όλων των μετρήσεων) για κάθε έναν από τους παράγοντες και διαστάσεις που περιγράφονται από το ΔΜΕΑ στο επίπεδο της τάξης.

*Ανεξάρτητη μεταβλητή 1: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ικανότητα (ΣΝι)*

Η πρώτη ανεξάρτητη μας μεταβλητή, η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ικανότητα (ΣΝι) αφορά στην ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και χειρισμού των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης. Η ΣΝι νοείται ως μία ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες, ως προς τη δομή και την οργάνωση της με άλλα είδη νοημοσύνης τα οποία αναφέρονται κυρίως σε γνωστικές ικανότητες (Salovey-Mayer, 1997). Η διερεύνηση της αντικειμενικής ΣΝ, ή της ΣΝ ως ικανότητας έγινε με το MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test[15]) και συγκεκριμένα τη δεύτερη αναθεωρημένη έκδοση του V2.0. Το όργανο αυτό επιλέγηκε καθότι είναι το μοναδικό τεστ μέτρησης της αντικειμενικής ΣΝ που έχει δομηθεί στη βάση του θεωρητικού μοντέλου των Mayer-Salovey (1997). Επιπλέον ικανοποιεί σύμφωνα με την βιβλιογραφία πολλά κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Mayer, Salovey, Caruso, 2006c). Στο μέρος που ακολουθεί παρουσιάζουμε τη δομή και την οργάνωση του οργάνου, στοιχεία για την εγκυρότητα και αξιοπιστία καθώς και τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τον έλεγχο της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του οργάνου με βάση το δείγμα μας.

Η οργάνωση των τμημάτων του MSCEIT σε περιοχές, κλάδους, έργα και ενότητες παρουσιάζεται στον Πίνακα 4. Το MSCEIT δίνει ένα συνολικό βαθμό για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη καθώς και επιμέρους βαθμούς με βάση τις περιοχές και τους κλάδους που το αποτελούν. Ο εξεταζόμενος παίρνει μια συνολική βαθμολογία που αφορά τη γενική συναισθηματική του νοημοσύνη, δύο άλλες βαθμολογίες που αφορούν τις δύο περιοχές της ΣΝ που ορίζονται ως Εμπειρική και Στρατηγική ΣΝ, καθώς και τέσσερις ξεχωριστές βαθμολογίες που αντιστοιχούν στους κλάδους του θεωρητικού μοντέλου των Mayer και Salovey (1997). Τα τεστ είναι δομημένα στη βάση δοκιμίων πολλαπλής επιλογής και

[14] Ο συνδυασμός συλλογής δεδομένων για την Ποιότητα από δύο πηγές είναι και αυτός που επιβάλλει την χρήση πολυεπίπεδων μοντέλων ανάλυσης στην εξαγωγή του τελικού μας μοντέλου.

[15]Πληροφορίες για τις εκδόσεις και μορφές του MSCEIT μπορεί να βρείτε στην ιστοσελίδα της MHS https://www.mhs.com/ecom/(bpwifc45hrmm1u55n1pntz45)/inventory.aspx

περιλαμβάνει 141 ερωτήσεις (γνωστικά/συναισθηματικά έργα) οι οποίες κατανέμονται σε 8 ενότητες.

Πίνακας 4

*Ανάλυση των κλιμάκων του MSCEIT σε περιοχές και κλάδους, ενότητες και έργα*

| **Γενικός Βαθμός** | **Οι δύο περιοχές του MSCEIT** | **Οι τέσσερις κλάδοι του MSCEIT** | **Περιγραφή Έργου** | **Ενότητα Δοκιμίου** |
|---|---|---|---|---|
| Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) | Εμπειρική Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΕΣΝ) | Αντίληψη Συναισθημάτων (ΑνΣ) | Πρόσωπα Εικόνες | Ενότητα Α Ενότητα Ε |
| | | Διευκόλυνση Σκέψης (ΔιΣ) | Διευκόλυνση Συναισθησία | Ενότητα Β Ενότητα Στ |
| | Στρατηγική Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΣΝ) | Κατανόηση Συναισθημάτων (ΚαΣ) | Αλλαγές Συγχωνεύσεις | Ενότητα Γ Ενότητα Ζ |
| | | Διαχείριση Συναισθημάτων (ΔχΣ) | Διαχείριση Σχέσεις | Ενότητα Δ Ενότητα Η |

Ο *Γενικός Βαθμός της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ)* παρέχει μια γενική ένδειξη για την ΣΝ του συμμετέχοντα. Αναλύεται δε σε δύο περιοχές: Την Εμπειρική(ΕΣΝ) και την Στρατηγική Συναισθηματική Νοημοσύνη(ΣΣΝ)

Η *Εμπειρική Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΕΣΝ)* αφορά στην ικανότητα του συμμετέχοντα να προσλαμβάνει πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως, να τις συσχετίζει με άλλες πληροφορίες που προέρχονται από τις αισθήσεις (π.χ. χρώμα και γεύση) και να τις χρησιμοποιεί για την διευκόλυνση της σκέψης. Η δεξιότητες της ΕΣΝ δεν απαιτούν κατ' ανάγκην κατανόηση των συναισθημάτων. Η ΕΣΝ αναλύεται στους κλάδους της Αντίληψης των Συναισθημάτων (ΑνΣ) και της Διευκόλυνσης της Σκέψης(ΔιΣ).

- Η *Αντίληψη των Συναισθημάτων (ΑνΣ)* αφορά στον βαθμό τον οποίο το άτομο μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματα στον εαυτό του και στους άλλους. Τα έργα που σχετίζονται με την ΑνΣ αφορούν στην αναγνώριση των συναισθημάτων που βιώνουν συγκεκριμένα πρόσωπα σε φωτογραφίες καθώς και τα συναισθήματα που δημιουργούν συγκεκριμένες εικόνες (σχήματα, τοπία).
- Η *Διευκόλυνση της Σκέψης (ΔιΣ)* παρέχει πληροφορίες για το πόσο καλά μπορεί ένα άτομο να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του ώστε να βελτιώσει τη σκέψη

του. Η αξιολόγηση της ικανότητας αυτής γίνεται με έργα όπου το υποκείμενο συγκρίνει και αντιπαραβάλλει συναισθήματα με πληροφορίες που προέρχονται από τις αισθήσεις όπως τη θερμοκρασία, το φως και το χρώμα (Συναισθησία). Επιπλέον το υποκείμενο καλείται να αξιολογήσει πως μια συγκεκριμένη διάθεση αλληλεπιδρά και υποστηρίζει τη σκέψη και τη λογική(Διευκόλυνση).

Η *Στρατηγική Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΣΝ),* σχετίζεται με την ικανότητα της κατανόησης πληροφοριών συναισθηματικής φύσεως και να τις χρησιμοποιεί στρατηγικά για προγραμματισμό και αυτοδιαχείριση. Η Στρατηγική ΣΝ αναλύεται στην Ικανότητα Κατανόησης(ΚαΣ) και την Διαχείριση των Συναισθημάτων(ΔχΣ)

- Η *Κατανόηση των Συναισθημάτων (ΚαΣ)* παρέχει μια ένδειξη για πόσο καλά το άτομο κατανοεί την πολυπλοκότητα των συναισθηματικών εννοιών, τις διαδικασίες μετάβασης από μια συναισθηματική κατάσταση σε μια άλλη και την εμπλοκή των συναισθημάτων σε διάφορες συνθήκες-περιστάσεις. Η ΚαΣ εμπεριέχει έργα Συγχωνεύσεων, όπου τα υποκείμενα καλούνται να αποδομήσουν ή να δομήσουν πολύπλοκα συναισθήματα αναγνωρίζοντας το άθροισμα άλλων συναισθημάτων που τα αποτελούν. Επιπλέον, η ΚαΣ περιλαμβάνει έργα Αλλαγών, όπου αξιολογείται η γνώση των συνθηκών που απαιτούνται για τη μετάβαση από ένα συναίσθημα σε άλλο(π.χ πώς ο θυμός μπορεί να αλλάξει και να δημιουργηθεί οργή).
- Η *Διαχείριση των Συναισθημάτων (ΔχΣ)* καταγράφει την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα που αφορούν την προσωπική του ζωή αλλά και τη ζωή άλλων ανθρώπων. Εμπερικλείει δεξιότητες που έχουν να κάνουν με την απόφαση πότε να καταπιέσεις ή πότε να χρησιμοποιήσεις ένα συναίσθημα και να το χρησιμοποιήσεις στην λήψη καλύτερων αποφάσεων. Τα έργα που σχετίζονται με τη ΔχΣ, αφορούν τη Διαχείριση των συναισθημάτων όπου το υποκείμενο καλείται να αξιολογήσει την Αποτελεσματικότητα εναλλακτικών τρόπων δράσης για την επίτευξη συγκεκριμένου αποτελέσματος κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Επιπλέον η ΔχΣ αφορά έργα Συναισθηματικών Διαπροσωπικών Σχέσεων όπου το υποκείμενο καλείται να αξιολογήσει τις αποφάσεις ατόμων στις οποίες όμως εμπλέκονται και άλλα άτομα.

Το όργανο περιλαμβάνει και τρεις δείκτες που παρέχουν ενδείξεις για καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα απαντούν στο ερωτηματολόγιο και διευκολύνουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Ο πρώτος συμπληρωματικός δείκτης είναι ο *Βαθμός Διασποράς* με τον οποίο εξετάζεται αν υπάρχει μεγάλη απόκλιση στα αποτελέσματα των διαφορετικών έργων του οργάνου. Υψηλός βαθμός (>115) δείχνει ότι υπάρχει μεγάλη διακύμανση στις επιμέρους δεξιότητες της ΣΝ ενώ αντίστροφα χαμηλός βαθμός(<85) δείχνει μια υψηλή συνέπεια μεταξύ των δεξιοτήτων[16].

Ο δεύτερος δείκτης εξετάζει την *Αρνητική-Θετική Προδιάθεση* στη συμπλήρωση του οργάνου και συγκεκριμένα των έργων που αφορούν εικόνες. Υψηλός βαθμός (>115) συνδέεται με μια πέραν της κανονικής θετικής προδιάθεσης ενώ αντίστοιχα χαμηλός βαθμός (<85) καταδεικνύει μια πέραν της κανονικής αρνητικής προδιάθεσης.

Ο τρίτος δείκτης είναι ο *Βαθμός Παράλειψης*. Σύμφωνα με αυτόν, σε ερωτηματολόγια όπου παραλείπεται πέραν του 10% των ερωτήσεων, τότε πρέπει να τίθεται υπό αμφισβήτηση η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Στο τεχνικό εγχειρίδιο του οργάνου (Mayer, Salovey, Caruso, 2006) καταγράφεται αξιοπιστία της τάξης του 0.91 για τη συνολική κλίμακα, 0.90 για την εμπειρική κλίμακα και 0.86 για την στρατηγική κλίμακα. Με αναφορά στις κλίμακες που αξιολογούν τους κλάδους της ΣΝ η αξιοπιστία κυμαίνεται μεταξύ 0.76 και 0.91 ενώ για τις διάφορες υποδιαιρέσεις των κλάδων έχουμε μια διακύμανση της αξιοπιστίας από 0.62 σε 0.87. Η αξιοπιστία του MSCEIT V2.0 αξιολογείται όμως με βάση δύο διαφορετικά κριτήρια: αυτό της συναίνεσης μεταξύ των υποκειμένων και αυτό της συναίνεσης μεταξύ ειδικών. Ως εκ τούτου η αξιοπιστία παρουσιάζει διαφορετικό βαθμό ανάλογα με το ποιο κριτήριο χρησιμοποιείται στον καθορισμό της. Εντούτοις, όπως αναφέρουν οι Mayer, Salovey, Caruso και Sitarenios, (2003) «21 ειδικοί στα συναισθήματα έδωσαν σε πολλά από τα έργα του τεστ τις ίδιες απαντήσεις όπως 2112 άλλα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα για τη στάθμιση του τεστ, παρουσιάζοντας εξαιρετική συμφωνία». Η συμφωνία μεταξύ των κριτηρίων τόσον όσον αφόρα το Γενικό Βαθμό, αλλά και στον Βαθμό που οι συμμετέχοντες συγκέντρωσαν στους Κλάδους και τις Περιοχές κυμαίνεται μεταξύ 0.96 και 0.98 r(2004-2028).

Οι Brackett και Mayer (2001) αναφέρουν ότι το όργανο παρουσιάζει ικανοποιητική αξιοπιστία επαναχορήγησης r(62)=0.86 για τη γενική κλίμακα και 0.74 μέχρι 0.89 για τις κλίμακες των κλάδων. Επιπλέον οι Mayer, Salovey, Caruso και Sitarenios, (2003) αναφέρουν ικανοποιητικά επίπεδα στην αξιοπιστία του οργάνου κυρίως με αναφορά στο συνολικό βαθμό (r= 0.91 consencus scoring, r=0.93 expert scoring).

[16] Ο Μέσος Όρος ορίζεται στις 100 μονάδες γι αυτό και ο υψηλός βαθμός ορίζεται ως μία τυπική απόκλιση πάνω από το μέσο όρο. Όμοια ο χαμηλός βαθμός αφορά σε μία τυπική απόκλιση κάτω από τον μέσο όρο.

Με αναφορά στην εγκυρότητα του τεστ οι Mayer, Salovey & Caruso (2006) κάνουν λόγο στην εγκυρότητα όψης, περιεχομένου, δομής, την εγκυρότητα πρόβλεψης και διάκρισης. Με βάση τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζουν η εγκυρότητα σε όλες της τις διαστάσεις παρουσιάζεται αρκετά καλή. Ειδικότερα η ΣΝ όπως αξιολογείται από το MSCEIT παρουσιάζεται να είναι ένα ανεξάρτητο είδος νοημοσύνης που έχει όμως κάποιου βαθμού συγγένεια με τα άλλα είδη νοημοσύνης. Επιπλέον παρουσιάζεται διαφορετική από την προσωπικότητα και παρουσιάζει επίσης ασθενή επικάλυψη με άλλα όργανα μέτρησης της ΣΝ στη βάση αυτοαναφορών. Η ΣΝ φαίνεται επίσης να συνδέεται με στοιχεία που αφορούν την επιτυχία όπως την ακαδημαϊκή επίδοση τη δημοτικότητα, την ηγεσία και αποτελεσματική συμπεριφορά στην εργασία.

Η χρήση του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα έγινε κατόπιν εξασφάλισης άδειας χρήσης του από την MHS, την αρμόδια εταιρεία που διαχειρίζεται τα δικαιώματα χρήσης του οργάνου. Με δεδομένο το γεγονός ότι η MHS επιζητά την μετάφραση του οργάνου και σε άλλες γλώσσες, παραχωρήθηκε το δικαίωμα στον ερευνητή για 300 δωρεάν χορηγήσεις με την προϋπόθεση ότι το όργανο θα μεταφραζόταν στην ελληνική ακολουθώντας συγκεκριμένες διαδικασίες και ότι τα δεδομένα της έρευνας θα κοινοποιούνταν και στην εταιρεία.

Η διαδικασία μετάφρασης του οργάνου έγινε σε τρεις φάσεις κατόπιν των υποδείξεων της MHS. Κατά την πρώτη φάση ο ερευνητής και ακόμη ένα άτομο με εξαίρετη γνώση της αγγλικής μετάφρασαν το αγγλικό κείμενο στα ελληνικά. Οι δύο μεταφραστές εργάστηκαν ανεξάρτητα και με το πέρας της εργασίας τους συναντήθηκαν και κατέληξαν σε μια κοινή αποδεκτή μετάφραση. Η δεύτερη φάση αφορούσε την αντίστροφη μετάφραση. Το ελληνικό κείμενο δόθηκε και πάλιν σε δύο άλλους μεταφραστές, με εξαίρετη γνώση ελληνικής και αγγλικής οι οποίοι εργάστηκαν αρχικά ανεξάρτητα και τέλος σε συνεργασία για να καταλήξουν σε ένα τελικό αγγλικό κείμενο. Η τελική Τρίτη φάση αφορούσε τη διαδικασία ελέγχου της αντίστροφης μετάφρασης. Με τη βοήθεια μέλους της καθοδηγητικής επιτροπής η ομάδα των μεταφραστών εξέτασε την αντιστοίχηση του τελικού αγγλικού κειμένου με το πρωτότυπο και προέβηκε στις απαραίτητες διορθώσεις και αλλαγές στο ελληνικό κείμενο με τρόπο που να εξυπηρετεί το σκοπό της μετάφρασης,·την σωστή δηλαδή απόδοση του νοήματος της μετάφρασης από τα αγγλικά στα ελληνικά λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της κυπριακής κοινωνίας.

Σε μια παράλληλη διαδικασία, τα μέλη της καθοδηγητικής επιτροπής εξέτασαν το μεταφρασμένο κείμενο αναφορικά με την *εγκυρότητα του περιεχομένου* και έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις ώστε να ανταποκρίνεται στο θεωρητικό πλαίσιο του μοντέλου των

Mayer και Salovey (1997). Όλα τα κείμενα που αναπτύχθηκαν κατά τις τρεις φάσεις της διαδικασίας μετάφρασης κοινοποιήθηκαν στην MHS οπόταν έγινε ένας νέος έλεγχος από αρμόδιους ελληνόφωνους λειτουργούς. Κατόπιν τούτου η εταιρεία έδωσε την έγκριση της για χρήση του μεταφρασμένου οργάνου για τους σκοπούς της έρευνάς μας.

Η *εγκυρότητα όψης* εξετάστηκε με τη χρήση ενός δείγματος 25 προπτυχιακών φοιτητών. Η διαδικασία αυτή δεν κατέδειξε ουσιαστικά λάθη, ασάφειες ή και παρερμηνείες ως εκ τούτου δεν χρειάστηκε οποιαδήποτε αλλαγή.

Για την εξέταση της *αξιοπιστίας* του οργάνου και ελέγχου της παραγοντικής δομής χρησιμοποιήσαμε ένα εκτεταμένο δείγμα 300 ατόμων το οποίο αποτελούσαν οι 82 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα και επιπλέον 218 προπτυχιακοί φοιτητές. Η αξιοπιστία των κλιμάκων του MSCEIT εξετάστηκε πρώτα στη βάση των βαθμών που μας παρείχαν οι εκδότες του οργάνου. Αυτοί υπολογίστηκαν από ένα ειδικό λογισμικό που βρίσκεται στο διαδίκτυο και δίνει την επιλογή υπολογισμού του βαθμού των υποκειμένων είτε με βάση τη συναίνεσης ενός δείγματος 5000 ατόμων είτε με βάση τη συναίνεση 21 ειδικών για τα συναισθήματα. Στην παρούσα έρευνα επιλέγηκε η μέθοδος της συναίνεσης των 5000 ατόμων καθότι θα μας επέτρεπε να έχουμε συγκρίσεις με το δικό μας δείγμα.

Σε σχέση με τους βαθμούς που μας παρείχαν οι εκδότες του MSCEIT, το όργανο παρουσίασε ικανοποιητική αξιοπιστία σε σχέση με τη γενική κλίμακα (Cronbach's alpha=0.79)καθώς και σχέση με τους κλάδους της Σ.Ν[17] όπου οι τιμές του Cronbach's alpha κυμαίνονται από 0.6 μέχρι 0.9 με εξαίρεση την κλίμακα της Κατανόηση των Συναισθημάτων (0.1) πράγμα που δεν μας επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με την κλίμακα αυτή. Καλή αξιοπιστία είχαμε και στην κλίμακα της Εμπειρική Σ.Ν (0.9). Σχετικά χαμηλότερη αξιοπιστία είχαμε σε σχέση με τη Στρατηγική ΣΝ (0.47).

Υπολογίστηκαν στη συνέχεια οι βαθμοί των συμμετεχόντων στη βάση της συναίνεσης του δικού μας δείγματος (N=300). Οι βαθμοί της συναίνεσης του δείγματος μας υπολογίστηκαν στη βάση του ποσοστού συναίνεσης που κάθε απάντηση συγκέντρωνε μεταξύ του συνόλου των συμμετεχόντων (N=300). Με βάση την τεχνική αυτή, εάν ένας εκ των συμμετεχόντων επέλεγε λ.χ την απάντηση 5 σε μία ερώτηση, τότε αυτός θα λάμβανε το βαθμό 0.52 για τη συγκεκριμένη απάντηση εάν 52% των συμμετεχόντων επέλεγε επίσης την ίδια με αυτόν απάντηση. Εάν ένας άλλος συμμετέχοντας επέλεγε τον αριθμό 1, τη στιγμή που μόνο 5% του συνόλου των συμμετεχόντων επέλεγε το 1, τότε αυτός θα λάμβανε βαθμό=0.05 για τη

[17] Κατανόηση Συναισθημάτων (ΚαΣ) 0.87, Διευκόλυνση Σκέψης (ΔιΣ) 0.59, Κατανόηση Συναισθημάτων (ΚαΣ) 0.13 και Διαχείριση Συναισθημάτων (ΔιΣ) 0.59.

συγκεκριμένη ερώτηση. Ακολούθως, με τη χρήση των μέσων όρων υπολογίζονται οι βαθμοί για το κάθε ξεχωριστό έργο, κλάδο, περιοχή καθώς και ο συνολικός βαθμός.

Οι συσχετίσεις των δικών μας βαθμών συναίνεσης, με τους βαθμούς του γενικού δείγματος (όπως μας το παρείχε η MHS) ήταν πολύ υψηλές με τις πλείστες να υπερβαίνουν το 0.85. Ειδικότερα, η συσχέτιση του γενικού βαθμού της MHS με το δικό μας ήταν της τάξης του 0.89 ενώ για τις δύο περιοχές Στρατηγική και Εμπειρική η αξιοπιστία ήταν 0.83 και 0.92 αντίστοιχα. Η συσχέτιση υπερέβαινε το 0.83 και για τρεις από τους τέσσερις κλάδους της ΣΝ, (Αντίληψη Συναισθημάτων, Διευκόλυνση Σκέψης και Διαχείριση Συναισθημάτων) και ήταν ικανοποιητική σε σχέση με τον τέταρτο κλάδο, Κατανόηση Συναισθημάτων (0.76). Οι συσχετίσεις παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα Π1.1 στο παράρτημα 1.

Οι υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των δικών μας βαθμών συναίνεσης και των βαθμών που μας παρείχε η MHS, κατέδειξε ότι δεν υπήρχαν διαφορές μεταξύ του δικού μας δείγματος (N=300) και του γενικού δείγματος (N=5000) που χρησιμοποιείται από τους εκδότες του οργάνου. Κατά συνέπεια αποφασίστηκε όπως χρησιμοποιηθούν οι βαθμοί που μας παρείχε η MHS καθότι τα δεδομένα αυτά παρουσιάζουν ισχυρότερη στατιστική δύναμη.

Η μεθοδολογία που ακολουθείται για τον υπολογισμό των βαθμών γίνεται με τον υπολογισμό των μέσων όρων ανά έργο, κλάδο και περιοχή. Η λογική του υπολογισμού των βαθμών στη βάση των μέσων όρων προϋποθέτει ότι κάθε έργο μπορεί να αναχθεί σε έναν παράγοντα. Γι αυτό και η ιδιοτιμή του πρώτου παράγοντα πρέπει να είναι τουλάχιστον διπλάσια από του δευτέρου. Επιπλέον αναμένεται ότι ο πρώτος παράγοντας θα εξηγεί ένα μεγάλο ποσοστό της διακύμανσης (Brennan, 1992).

Αναφορικά με τα έργα (Πρόσωπα, Εικόνες, Διευκόλυνση Σκέψης, Συναισθησία, Αλλαγές, Συγχωνεύσεις, Διαχείριση Συναισθημάτων, Κοινωνικές Σχέσεις) σε καμία επίπτωση ο πρώτος παράγοντας δεν είχε διπλάσια ιδιοτιμή μετά την περιστροφή από ότι ο δεύτερος. Επιπλέον, το ποσοστό της διακύμανσης που ο πρώτος παράγοντας εξηγούσε σε κάθε περίπτωση ήταν αρκετά χαμηλό (7% μέχρι 16%). Παρόμοια εικόνα παρουσιάστηκε και στην περίπτωση των τεσσάρων κλάδων (Αντίληψη Συναισθημάτων, Διευκόλυνση Σκέψης, Κατανόηση Συναισθημάτων, Διαχείριση Συναισθημάτων) με τα ποσοστά της εξηγούμενης διακύμανσης για τον πρώτο παράγοντα να κυμαίνονται από 6% μέχρι 15%. Η διαπίστωση αυτή αντίκειται στην λογική του υπολογισμού των βαθμών των συμμετεχόντων στη βάση των μέσων όρων.

Παρόλα αυτά προχωρήσαμε σε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Εξετάστηκαν τρία θεωρητικά μοντέλα όπου οι βαθμοί των συμμετεχόντων στα οκτώ έργα ανάχθηκαν αντίστοιχα

σε τέσσερις, δύο και έναν παράγοντα. Η αναγωγή των έργων σε παράγοντες έγινε σύμφωνα με τη θεωρητική βάση του μοντέλου όπου τα οκτώ έργα ανάγονται σε τέσσερις κλάδους, δύο περιοχές και ένα γενικό βαθμό ΣΝ (βλ. Πίνακα 4). Κάθε μοντέλο υπολογίστηκε με τη χρήση των μεθόδων κανονικής θεωρίας Maximum Likelihood (ML) και εξετάστηκαν οι δείκτες $\chi^2$/df, CFI (Bentler, 1990)και RMSEA(Brown & Mels, 1990). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 5 που ακολουθεί.

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 5, το πρώτο μοντέλο είναι το μοναδικό που παρουσιάζεται να ικανοποιεί όλα τα κριτήρια καταλληλότητας. Σε γενικές γραμμές οι τιμές που καθιστούν ένα μοντέλο κατάλληλο για τα δεδομένα μιας έρευνας είναι x/df < 2, CFI > .90 και RMSEA <.05.(Browne& Cudeck, 1992). Ως εκ τούτου τα δεδομένα μας παρέχουν στήριξη στην αναγωγή των οχτώ έργων του MSCEIT στους τέσσερις κλάδους του μοντέλου των Mayer και Salovey. Εντούτοις, δεν παρέχεται στήριξη για την αναγωγή των οκτώ έργων σε δύο περιοχές ούτε και σε ένα γενικό βαθμό. Συνεπώς, με βάση τα δεδομένα μας το MSCEIT θα έπρεπε να παραμείνει στην μέτρηση των τεσσάρων κλάδων του μοντέλου των Mayer και Salovey(1997) και να μην προχωρεί στον υπολογισμό γενικού βαθμού για τη ΣΝ, ούτε και βαθμού για τη Στρατηγική και την Εμπειρική ΣΝ.

Πίνακας 5

Δείκτες καταλληλότητας για τρία μοντέλα του MSCEIT

| Μοντέλο | $X^2$/df | CFI | RMSEA *90% CI* | p |
|---|---|---|---|---|
| 1(8 έργα-4 κλάδοι) | 1.30(18.9/14) | .96 | .03 | .168 |
| 2(8 έργα-2 περιοχές) | 1.74(33.1/19) | .80 | .06 | .001 |
| 3(8 έργα-1 γενικός βαθμός) | 2.77(55.5/20) | .64 | .08 | .001 |

Παρ'όλα αυτά, διατηρώντας την επιφύλαξη ότι τα προβλήματα στην εγκυρότητα ενδέχεται να έχουν προκύψει από λάθη στις μεταφράσεις, συμπεριλάβαμε όλα τα δεδομένα από το MSCEIT στην τελική φάση της ανάλυσης μας. Όλοι παράγοντες που προέκυψαν από το όργανο εισήχθησαν στο τελικό μας πολυεπίπεδο μοντέλο. Συγκεκριμένα εισήχθησαν οι τέσσερις παράγοντες πρώτης τάξης (*Αντίληψη Συναισθημάτων, Διευκόλυνση Σκέψης,*

*Κατανόηση Συναισθημάτων* και *Διαχείριση Συναισθημάτων)*, οι δύο παράγοντες δευτέρας τάξης (*Στρατηγική Συναισθηματική Νοημοσύνη* και *Εμπειρική Συναισθηματική Νοημοσύνη)* και ο παράγοντας τρίτης τάξης (*Συναισθηματική Νοημοσύνη)* που αποτελεί το συνδυασμό όλων των ιεραρχικά κατώτερων παραγόντων.

*Ανεξάρτητη μεταβλητή 2: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως Άθροισμα Χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας (ΣΝχ)*

Η δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας μας είναι η ΣΝ ως άθροισμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (ΣΝχ). Η ΣΝχ με βάση τον ορισμό αυτό αποτελεί σύνθεση των χαρακτηριστικών (traits) της προσωπικότητας-χαρακτήρα του ατόμου. Ποικίλα θεωρητικά μοντέλα έχουν αναπτυχθεί στη βάση αυτή, τα επικρατέστερα εκ των οποίων είναι του Bar-On, (1997) και του Goleman (1995). Κατόπιν ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας, διαπιστώσαμε ότι η χρήση και οι αναφορές που αφορούσαν στο μοντέλο του Goleman ήταν ελάχιστες. Επιπλέον, ελάχιστες είναι οι έρευνες που ασχολούνται με την εμπειρική του τεκμηρίωση. Από την άλλη γύρω από το μοντέλο του Bar-On συναντούμε έναν σημαντικό όγκο επιστημονικής αρθρογραφίας. Ως εκ τούτου στην παρούσα έρευνα επιλέξαμε το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On, (1997).

Το μοντέλο του δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης (EQ) του Bar-On (1997) ή μοντέλο Κοινωνικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης, αποτελεί μια σύζευξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και των ικανοτήτων που επηρεάζουν την «έξυπνη» (intelligent) συμπεριφορά. Ερμηνεύει δηλαδή τη ΣΝ μέσω ενός συνδυασμού ικανοτήτων προσαρμογής και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Στη βάση του θεωρητικού μοντέλου αυτού, έχει αναπτυχθεί το Emotional Quotient Inventory (EQ-i) το οποίο και χρησιμοποιούμε στην παρούσα έρευνα.

Το EQ-i αποτελεί το πρώτο όργανο μέτρησης για τη ΣΝ(Bar-On, 1997a), το πρώτο όργανο που έτυχε αξιολόγησης από ειδικούς18 και το τεστ που χρησιμοποιείται πιο ευρέως σήμερα (Bar-On, 2004). Το εργαλείο θεωρείται, με βάση πολλές έρευνες (Dawda & Hart, 2000), ότι είναι τόσο αξιόπιστο όσο και έγκυρο (Cronbach a= 0.69-0.89, αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων= 0.75- 0.86) και έχει χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια διαφόρων οργανισμών (Slaski & Cartwright, 2002· 2003). Ο Bar-On (2005) παραθέτει αρκετά ερευνητικά στοιχεία που συνηγορούν στην ύπαρξη εγκυρότητας κριτηρίου όπως την υγεία-φυσική και ψυχολογική, την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επίδοση στο σχολείο την επιτυχία

[18] Peer-reviewed στο Buros Mental Measurement Yearbook (Plake &Impara, 1999).

και απόδοση στην εργασία, την ακριβή αυτοεικόνα και τη γενική εντύπωση για μία καλή Ποιότητα ζωής. Παραθέτει επίσης στοιχεία για να υποστηρίξει την άποψη ότι μπορεί να αποτελέσει βάση για μια διδασκαλία κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων με αναφορά σε ένα πρόγραμμα που αναπτύχθηκε με βάση το μοντέλο του (Self Science Curriculum, Stone-McCown, 1998). Αναφέρει επίσης επιτυχή παραδείγματα διδασκαλίας και ανάπτυξης προσωπικού που έγιναν για διευθυντικό προσωπικό καθώς και κλινικές μελέτες παρέμβασης σε ασθενείς. Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Cherniss (2000) και Bar-On (2005), το EQ-i χρησιμοποιείται από την Αμερικανική Πολεμική Αεροπορία (US Air Force) για επιλογή των νεοσύλλεκτων αποφέροντας ετήσιο όφελος-εξοικονόμηση της τάξης των $3 000 000 ετησίως19 . Ο Bar-On (2005) αναφέρει επίσης ότι διεξάγεται στην παρούσα φάση μια διαχρονική (longitudinal) έρευνα η οποία θα παρέχει αποτελέσματα από ένα τεράστιο δείγμα (ν=23000) κατά τη διάρκεια μιας 25ετούς περιόδου που θα κυμαίνεται από τη γέννηση μέχρι την ενηλικίωση των συμμετεχόντων. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ελληνική έκδοση του οργάνου (μετάφραση Κουμουνδούρου και Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2003).

Το EQ-i στην έντυπη του μορφή, είναι ένα τεστ υπό μορφή ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς (self report measure) που αξιολογεί την κοινωνικά επιδέξια-έξυπνη συμπεριφορά παρέχοντας έτσι μια εκτίμηση για την κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη. Δομείται στη βάση μικρών προτασιακών δηλώσεων όπου το υποκείμενο καλείται να επιλέξει από μια πενταβάθμια κλίμακα το βαθμό στον οποίο η κάθε δήλωση τον εκπροσωπεί. (π.χ, «Έχω καλές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους», «Περνάω καλά όταν βρίσκομαι με άλλα άτομα», «Μου αρέσει να βοηθώ του άλλους»).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 133 δηλώσεις, οι οποίες ανάγονται σε πέντε παράγοντες-κλάδους: Ενδοπροσωπικά Στοιχεία, Διαπροσωπικά Στοιχεία, Διαχείριση του άγχους, Προσαρμοστικότητα και Γενική Διάθεση. Το EQ-i δίνει ένα γενικό Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης και πέντε επιμέρους δείκτες που ο καθένας αντιστοιχεί σε μια από τις κατηγορίες συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων του μοντέλου.

Οι πέντε παράγοντες/κλάδοι του μοντέλου αναλύονται ο καθένας με τη σειρά του σε συγκεκριμένες υποκλίμακες οι οποίες αναφέρονται σε συγκεκριμένες δεξιότητες/ ικανότητες. Η κατανομή των υποκλιμάκων παρουσιάζεται πιο κάτω:

*1.Ενδοπροσωπικές Δεξιότητες (Intrapersonal skills)*

[19] Unites States General Accounting Office (1998). Military recruiting: The Department of Defense could improve its recruiter selection and incentive systems. A United States Congressional Report submitted to the Committee on Armed Services in the United States Senate on the 30th of January, 1998 (GAO/NSIAD - 98 - 58).

- *Συναισθηματική αυτογνωσία-αυτεπίγνωση* (emotional self-awarness) η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματά του, να γνωρίζει τι αισθάνεται και για ποιο λόγο και να ξέρει τι το προκάλεσε. Διεκδικητικότητα (Assertiveness): ικανότητα του ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματα, τα πιστεύω και τις σκέψεις του, να υπερασπίζει τα δικαιώματά του με το σωστό τρόπο, χωρίς να ντρέπεται ούτε να είναι υπερβολικά προσεκτικός. Μπορεί να εκφράζει τα συναισθήματά του χωρίς να είναι επιθετικός ή προσβλητικός.
- *Αυτοαποδοχή* (self-regard)*:* η ικανότητα να αποδέχεται κανείς τη θετική αλλά και την αρνητική πλευρά του εαυτού του αλλά και τα όρια και τις δυνατότητές του. Η διάσταση αυτή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σχετίζεται με γενικά αισθήματα ασφάλειας, εσωτερικής δύναμης, αυτοπεποίθησης, σιγουριάς και ικανοποίησης από τον εαυτό.
- *Αυτοπραγμάτωση* (self-actualization): η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τις δυνατότητές του και να προσπαθεί να πραγματοποιεί πράξεις που έχει τη δυνατότητα, αναπτύσσοντας ευχάριστες και δημιουργικές δραστηριότητες με στόχο τη συνεχή ανάπτυξη των δυνατοτήτων και την καλλιέργεια των ταλέντων του. Ο παράγοντας αυτός συνδέεται με την προσπάθεια του ατόμου να πετύχει ό,τι καλύτερο και να βελτιώσει τη ζωή του γενικά.
- *Ανεξαρτησία* (independence): περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αυτόνομα και να ελέγχει τις σκέψεις και τις πράξεις του, χωρίς να χρειάζεται συνεχώς συναισθηματική υποστήριξη. Τα ανεξάρτητα άτομα βασίζονται στον εαυτό τους κατά το σχεδιασμό και τη λήψη σημαντικών αποφάσεων. Μπορεί, ωστόσο, να αναζητούν και να υπολογίζουν τη γνώμη των άλλων προτού προβούν σε μία τελική απόφαση, χωρίς αυτό να σημαίνει εξάρτηση. Αυτά τα άτομα έχουν αυτοπεποίθηση, εσωτερική δύναμη και επιθυμία για εκπλήρωση των προσδοκιών τους, χωρίς να γίνονται όμως σκλάβοι αυτών των προσδοκιών.

*2. Διαπροσωπικές δεξιότητες (Interpersonal skills)*

- *Ενσυναίσθηση* (empathy): η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να εκτιμά τα αισθήματα των άλλων. Ένα άτομο με υψηλή ενσυναίσθηση μπορεί να «διαβάζει» τα συναισθήματα των άλλων και γενικά ανησυχεί, φροντίζει και ενδιαφέρεται για τα άλλα άτομα.

- *Διαπροσωπικές σχέσεις* (interpersonal relationship): η δεξιότητα για διαπροσωπικές σχέσεις περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί εποικοδομητικές σχέσεις με άλλα άτομα, προσφέροντας και παίρνοντας στοιχεία, χτίζοντας αμοιβαίες φιλικές σχέσεις και νιώθοντας άνετα στη συναναστροφή του μ' αυτά τα άτομα. Η συγκεκριμένη συναισθηματική δεξιότητα προϋποθέτει ευαισθησία προς τους άλλους, επιθυμία για δημιουργία σχέσεων και αίσθημα ικανοποίησης από τις σχέσεις.
- *Κοινωνική υπευθυνότητα* (social responsibility): η ικανότητα του ατόμου να παρουσιάζεται ως συνεργατικό, με όρεξη για δουλειά και δημιουργικό μέλος της κοινωνικής του ομάδας. Το άτομο αυτό αναλαμβάνει ευθύνες για το κοινωνικό σύνολο δίνοντας αξία στην ομάδα στην οποία είναι μέλος και όχι στο προσωπικό του όφελος.

*3. Κλίμακες Προσαρμογής (Adaptability Scales)*

- *Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων* (problem solving): αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ξεχωρίζει, να καθορίζει και να ιεραρχεί τα προβλήματα, να βρίσκει αποτελεσματικές λύσεις και να επιλέγει την καλύτερη μεθοδικά και λογικά. Η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων έχει να κάνει με τη ευσυνειδησία, την πειθαρχία, τη μεθοδικότητα και την συστηματικότητα στην προσέγγιση των προβλημάτων. Επίσης, συνδέεται με την επιθυμία του ατόμου να ενεργήσει με τον καλύτερο τρόπο αντιμετωπίζοντας ενεργά τα προβλήματα και όχι αποφεύγοντάς τα.
- *Έλεγχος πραγματικότητας* (Reality testing): είναι η ικανότητα του ατόμου να αξιολογεί, να ζυγίζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ιδέες του εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ αυτού που υποκειμενικά ζει και αυτού που αντικειμενικά υπάρχει στην πραγματικότητα. Με απλά λόγια σημαίνει την ικανότητα του ατόμου να υπολογίζει με ακρίβεια τις κινήσεις που απαιτούνται στην παρούσα κατάσταση.
- *Ευελιξία* (Flexibility): είναι η ικανότητα να προσαρμόζει κανείς τα συναισθήματα, τις σκέψεις, και τη συμπεριφορά του στις συνεχώς μεταβαλλόμενες περιστάσεις και καταστάσεις όσο περίεργες, απρόβλεπτες και διαφορετικές και αν είναι από αυτές που συνηθίζει να αντιμετωπίζει. Τα ευέλικτα άτομα, επίσης, είναι πρόθυμα να αλλάξουν συμπεριφορά αν έχουν αποδείξεις ότι οι ενέργειες/ απόψεις τους δεν είναι ιδανικές αλλά λανθάνουν. Είναι, γενικά, ανοικτοί σε νέες απόψεις, ιδέες, τρόπους και πρακτικές.

Λεύκιος Νεοφύτου

*4. Κλίμακες Διαχείρισης Άγχους (Stress Management Scales)*

- *Αντοχή στο στρες* (stress tolerance): η ικανότητα να ξεπερνά κανείς τις αγχογόνες καταστάσεις χωρίς να καταρρέει, αλλά με θετικές σκέψεις. Εδώ περιλαμβάνεται πολλές φορές η αισιοδοξία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η γνώση στρατηγικών αντιμετώπισης του στρες και η αίσθηση του ελέγχου των αγχογόνων καταστάσεων. Άτομα με καλή αντοχή στο στρες είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα και κρίσεις και να επιβιώνουν, αντί να κυριαρχούνται από αρνητικά συναισθήματα και να αισθάνονται μόνοι, αβοήθητοι και χωρίς ελπίδες. Όταν αυτή η διάσταση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι σε χαμηλά επίπεδα, μπορεί να προκύψει άγχος, ο οποίο έχει σοβαρές αρνητικές επιπτώσεις στη γενική απόδοση, λόγω χαμηλής συγκέντρωσης, δυσκολίας στη λήψη αποφάσεων και διαφόρων σωματικών προβλημάτων όπως υπνηλία.
- *Έλεγχος παρορμήσεων* (impulse control): είναι η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του, τις παρορμήσεις του και τις αυθόρμητες διαθέσεις του. Τα άτομα αυτά είναι σε θέση να αντιστέκονται , να καθυστερούν ή να απορρίπτουν μία ορμή. Τα άτομα που δεν διαθέτουν αυτή την ικανότητα αντιμετωπίζουν προβλήματα όπως αδυναμία ελέγχου του θυμού, χαμηλός αυτοέλεγχος και γενικά εκρηκτική και απρόβλεπτη συμπεριφορά.

*5. Γενική Διάθεση (General Mood)*

- *Ευτυχία* (Happiness): η ικανότητα του ατόμου να αισθάνεται ευτυχισμένος και ικανοποιημένος από τον εαυτό του και τους άλλους και να απολαμβάνει τη ζωή του. Η ευτυχία έχει να κάνει με ένα γενικό αίσθημα ευχαρίστησης και ενθουσιασμού. Τα άτομα που επιδεικνύουν χαμηλό βαθμό σ' αυτό το χαρακτηριστικό μπορεί να εμφανίσουν συμπτώματα κατάθλιψης, όπως τάση για ανησυχία, αβεβαιότητα για το μέλλον, αισθήματα ενοχής, μη ικανοποίηση από τη ζωή και σε ακραίες περιπτώσεις τάσεις αυτοκτονίας.
- *Αισιοδοξία* (optimism): ορίζεται ως η ικανότητα να κοιτά κανείς τη φωτεινή πλευρά των πραγμάτων και να διατηρεί μία θετική στάση ακόμα και όταν έχει να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις και προβλήματα. Η αισιοδοξία αποτελεί μέτρο για το κατά πόσο ένα άτομο διατηρεί την ελπίδα ότι όλα θα πάνε καλά στη ζωή του.

Λεύκιος Νεοφύτου

Επιπλέον το EQ-i δίνει τέσσερις δείκτες χρήσιμους για τον προσδιορισμό της εγκυρότητας της κλίμακας. Το *Βαθμό Παράλειψης* που αναφέρεται στον αριθμό των προτάσεων οι οποίες δεν απαντήθηκαν, το *Δείκτη Ασυνέπειας* που δείχνει *το* βαθμό ασυνέπειας των απαντήσεων σε συγκεκριμένα ζεύγη προτάσεων που αναφέρονται στο ίδιο θέμα., το δείκτη *Θετικής Εντύπωσης* αποτυπώνει την τάση να δίνει κανείς υπερβολικά θετικές εκτιμήσεις και το δείκτη *Αρνητικής Εντύπωσης* που υποδηλώνει την τάση για το αντίθετο.

Πέραν της ενεργοποίησης των πιο πάνω ελέγχων, στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε επίσης η αξιοπιστία του οργάνου με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's alpha. Ο συντελεστής αυτός ήταν πολύ ψηλός για τη συνολική κλίμακα (0.94) καθώς και για τις κλίμακες των κλάδων του EQ-i. Συγκεκριμένα οι Ενδοπροσωπικοί Παράγοντες είχαν αξιοπιστία της τάξης του 0.91, οι Διαπροσωπικοί 0.86 και οι Παράγοντες Προσαρμοστικότητας 0.83. Πιο χαμηλή αξιοπιστία είχαμε για τις κλίμακες των κλάδων Διαχείρισης του Στρες(0.75) και Γενική Διάθεση (0.77). Οι κλίμακες που αφορούσαν τη Θετική και Αρνητική εντύπωση, παρουσίασαν αξιοπιστία 0.64 και 0.79 αντίστοιχα.

Παρά το γεγονός ότι η αξιοπιστία του οργάνου παρουσιάζεται ικανοποιητική, εντούτοις το όργανο δε θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί χωρίς να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του για χρήση στο συγκεκριμένο πληθυσμό της έρευνάς μας. Ως εκ τούτου διενεργήθηκε μια σειρά ελέγχων δια των οποίων εξετάστηκε η εγκυρότητα περιεχομένου, όψεως, και γνωρίσματος.

Ο έλεγχος περιεχομένου έγινε από τον ερευνητή καθώς και τα μέλη της επιβλέπουσας επιτροπής. Αντιπαραβάλλοντας το αγγλικό δοκίμιο με το ελληνικό, καθώς και το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On (1995) πάνω στο οποίο βασίζεται το όργανο δεν διαπίστωσαν ερωτήσεις που να παρουσίαζαν κάποια αντίφαση. Για τον έλεγχο όψεως χρησιμοποιήθηκε δείγμα των 25 προπτυχιακών φοιτητών. Ο έλεγχος που διενεργήθηκε δεν κατέδειξε καμία ασάφεια στη διατύπωση οπόταν και το όργανο χρησιμοποιήθηκε αυτούσιο.

Αρκετά διεξοδική ήταν η διαδικασία για την τεκμηρίωση της εγκυρότητας γνωρίσματος του οργάνου. Αυτή έγινε με συνδυασμό των τεχνικών της Διερευνητικής και Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής Ανάλυσης οπόταν εξετάστηκε το κατά πόσον ο πίνακας των προδιαγραφών που οι εκδότες του οργάνου παρέχουν, θα μπορούσε να επιβεβαιωθεί με βάση τα δικά μας δεδομένα.

Σε γενικές γραμμές, η θεωρητική δομή που διέπει τον κάθε παράγοντα του EQ-i επιβεβαιώνεται και από τα δικά μας αποτελέσματα. Δεν επιβεβαιώνεται όμως η αναγωγή όλων των παραγόντων δευτέρας τάξης σε μια συνολική κλίμακα που περιγράφει τον Γενικό

Βαθμό ΣΝ. Η διαδικασία αυτή παρουσιάζεται αναλυτικά στο κεφάλαιο Αποτελέσματα της παρούσας εργασίας.

Ανεξάρτητη Μεταβλητή 3: Προσωπική Θεωρία του Εκπαιδευτικού(ΠΘ)

Για την τρίτη ανεξάρτητη μεταβλητή Προσωπική Θεωρία του Εκπαιδευτικού (Π.Θ) συγκεντρώθηκαν δεδομένα με τη χρήση ενός ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου το οποίο παρουσιάζεται στο παράρτημα. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 58 δηλώσεις που προέκυψαν από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την προσωπική θεωρία των εκπαιδευτικών. Μέσω πιλοτικής εφαρμογής του οργάνου σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών (30) έγινε έλεγχος εγκυρότητας όψης, περιεχομένου και γνωρίσματος. Ακολούθησαν οι ανάλογες αλλαγές και το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην έκταση του ερωτηματολογίου. Με δεδομένο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θα καλούνταν να συμπληρώσουν άλλα δύο όργανα, η επιδίωξη ήταν όπως ο χρόνος συμπλήρωσης του δε θα υπερέβαινε τα είκοσι λεπτά. Γι αυτό και το ερωτηματολόγιο συμπτύχθηκε σημαντικά (από 105 δηλώσεις σε 58).

Το τελικό όργανο που χορηγήθηκε αποτελείτο από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος διερευνούσε δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, οργανική θέση, έτη υπηρεσίας και ακαδημαϊκά προσόντα). Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε 37 δηλώσεις σχετικά με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις (για τη διδασκαλία-μάθηση)·στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας τους με τη χρήση μιας ισοδιαστημικής κλίμακας (1=καθόλου μέχρι 5=πάρα πολύ). Ενδεικτικά αναφέρουμε δηλώσεις όπως *ο δάσκαλος γεννιέται, είναι αδύνατο για έναν δάσκαλο να διδάξει με βάσει το μαθησιακό στυλ* και *οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου οδηγούν σε απομάκρυνση από τους στόχους του μαθήματος*.

Η τελευταία δήλωση του δεύτερου μέρους ζητούσε από τα υποκείμενα να ιεραρχήσουν έξι παράγοντες (ικανότητα, μέθοδοι εκπαιδευτικού, κλίση μαθητή, Αναλυτικό Πρόγραμμα, Ενδιαφέρον γονέων, ΚΟΕ) αναφορικά με τη σημασία που αυτοί έχουν για τη μάθηση του μαθητή. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να αντιστοιχίσουν τους παράγοντες με τους αριθμούς 1 έως 6, δίνοντας τον αριθμό 1 στον περισσότερο σημαντικό παράγοντα και τον αριθμό 6 στον παράγοντα που θεωρούσαν ως τον λιγότερο σημαντικό.

Το τρίτο μέρος περιλάμβανε 14 δηλώσεις και αφορούσε τη σημασία που συγκεκριμένες δραστηριότητες έχουν (π.χ. προπαρασκευή μαθημάτων, επιμόρφωση, συνεδριάσεις, διαφοροποιημένη διδασκαλία) για την Αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Οι συμμετέχοντας καλούνταν να δηλώσουν μέσω της κλίμακας Likert, πόσο σημαντική θεωρούν κάθε μια δραστηριότητα (1= τελείως ασήμαντη μέχρι 5=Πολύ σημαντική). Το τελευταίο

μέρος περιλάμβανε έξι ερωτήσεις που εξέταζαν επάρκεια, ικανοποίηση και κοινωνική θέση του δασκάλου. Στο μέρος αυτό οι συμμετέχοντες δήλωναν το πόσο τους εκφράζει κάθε δήλωση σε μια κλίμακα από 1 μέχρι 7, όπου ο αριθμός 1 έκφραζε συμφωνία-θετική στάση, ενώ το 7 διαφωνία-αρνητική στάση. Ο αριθμός 4 δήλωνε ουδετερότητα.

Η εξέταση των ποσοστών των συχνοτήτων των απαντήσεων των υποκειμένων για το τέταρτο μέρος καθώς και για την τελευταία δήλωση του δεύτερου μέρους κατέδειξε μια έλλειψη διακύμανσης και ως εκ τούτου τα δεδομένα από το μέρη αυτά εξαιρέθηκαν από την περαιτέρω ανάλυση καθότι δεν θα επέτρεπαν την εξαγωγή οποιονδήποτε συμπερασμάτων. Κατά συνέπειαν αναλύθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από το δεύτερο και τρίτο μέρος, καθώς και διάφορες δημογραφικές πληροφορίες από το πρώτο μέρος.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε πρώτα με τη χρήση της τεχνικής της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης δια της οποίας εξήχθησαν οκτώ παράγοντες. Αυτοί εισήχθησαν σε ένα πολυεπίπεδο μοντέλο για την εξέταση των σχέσεων τους με την Ποιότητα και την Αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία καθώς και με τα δεδομένα μας για τη ΣΝ. Η ανάλυση παρουσιάζεται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων.

Στάδια και Φάσεις Διεξαγωγής της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε πέντε φάσεις και διήρκησε από τον Δεκέμβριο του 2006 μέχρι και τον Σεπτέμβριο του 2008

Ο Πίνακας 6, παρουσιάζει συνοπτικά τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας. Η πρώτη φάση αφορούσε τον καθορισμό του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων. Κατά τη δεύτερη και τρίτη φάση αναπτύχθηκαν τα όργανα συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα εξασφαλίστηκε άδεια από την αρμόδια εταιρεία (MHS) για μετάφραση και χρήση του MSCEIT καθώς και άδεια για χρήση του EQ-i το οποίο ήδη είχε μεταφραστεί. Αναπτύχθηκε επίσης ένα ειδικό ερωτηματολόγιο για τη συγκέντρωση δεδομένων αναφορικά με την Προσωπική Θεωρία των Εκπαιδευτικών.

Ακολούθησε η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Σε μία πρώτη φάση της ανάλυσης ελέγχθηκε η εγκυρότητα γνωρίσματος των οργάνων, επιστρατεύοντας το δείγμα των 82 εκπαιδευτικών της έρευνας μαζί με ένα δείγμα 218 φοιτητών.

Περισσότερες πληροφορίες για τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν παρουσιάζονται στα προηγούμενα μέρη του παρόντος κεφαλαίου. Επιπλέον πληροφορίες για την ανάλυση των αποτελεσμάτων θα παρουσιαστούν στο κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων που ακολουθεί.

Λάμπρος Νεοφύτου

Πίνακας 6

*Στάδια Εκπόνησης της Έρευνας*

| *Στάδιο* | *Χρόνος* | *Σκοπός* | *Περιγραφή* |
|---|---|---|---|
| 1 | Δεκέμβριος 2006-Σεπτέμβριος 2007 | Βιβλιογραφική ανασκόπηση-Καθορισμός σκοπού και ερευνητικών ερωτημάτων | Έγινε ανασκόπηση της βασικής βιβλιογραφίας στις περιοχές της ΣΝ, Αποτελεσματικότητας-Ποιότητας της Διδασκαλίας και Προσωπικής Θεωρίας των Εκπαιδευτικών. Ακολούθησε συστηματοποίηση και καταγραφή τους. |
| 2 | Ιούνιος-Νοέμβριος 2007 | Ανάπτυξη Οργάνων Μέτρησης Σ.Ν | Εξασφαλίστηκε άδεια για χρήση των οργάνων EQ-i και MSCEIT. Για το EQ-i χρησιμοποιήθηκε η ελληνική του έκδοση, ενώ διενεργήθηκε μετάφραση του MSCEIT στην ελληνική γλώσσα. Εξετάστηκε η εγκυρότητα περιεχομένου και η εγκυρότητα όψης των οργάνων με δείγμα 25 φοιτητών ανεξάρτητο από το τελικό δείγμα της έρευνας |
| 3 | Ιανουάριος-Μάρτιος 2007 | Ανάπτυξη Οργάνων Μέτρησης για την Προσωπική Θεωρία των Εκπαιδευτικών | Αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο για την ΠΘ των εκπαιδευτικών. Έγινε πιλοτική εφαρμογή και έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου και όψης με δείγμα 25 φοιτητών και 30 εκπαιδευτικών ανεξάρτητο από το τελικό δείγμα της έρευνας |
| 4 | Μάιος-Σεπτέμβριος 2007 | Συλλογή Δεδομένων | Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προσεγγιστήκαν στο χώρο εργασίας τους και τους χορηγήθηκαν τα τρία όργανα συλλογής δεδομένων. |
| 5 | Οκτώβριος 2007-Ιούλιος 2008 | Ανάλυση Αποτελεσμάτων | Έγινε έλεγχος της εγκυρότητας γνωρίσματος των οργάνων με τη χρήση του δείγματος των 82 εκπαιδευτικών της έρευνας και ένα νέο δείγμα 218 φοιτητών με τη χρήση Διερευνητικής και Επιβεβαιωτικής Παραγοντικής ανάλυσης. Ακολούθησαν πολυμεταβλητές αναλύσεις και η ανάπτυξη του Μοντέλου για τη σχέση των υπό διερεύνηση μεταβλητών. |
| 5 | Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2008 | Ερμηνεία Αποτελεσμάτων | Τα αποτελέσματα ερμηνεύτηκαν με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία και τα κυπριακά δεδομένα. |

Λεύκιος Νεοφύτου

## Στατιστικές Τεχνικές

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας μας, βασικός σκοπός μας είναι η διερεύνηση της επίδρασης που οι παράγοντες ΣΝ (ικανότητα και χαρακτηριστικό) και Προσωπική Θεωρία του Εκπαιδευτικού, έχουν στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της Διδασκαλίας. Κύρια επιδίωξη είναι η ένταξη των μεταβλητών αυτών σε ένα μοντέλο που αφενός θα εμπλουτίζει το ΔΜΕΑ των Kyriakides και Creemers και η εξέταση κατά πόσο το μοντέλο αυτό προσθέτει στην υφιστάμενη γνώση γύρω από την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Σε γενικές γραμμές ακολουθήθηκαν δύο φάσεις κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Η πρώτη φάση αφορούσε την εξαγωγή έγκυρων και ερμηνεύσιμων παραγόντων σχετικά με τις ανεξάρτητες μας μεταβλητές ενώ η δεύτερη την εισαγωγή των παραγόντων αυτών σε ένα συνολικό πολυεπίπεδο μοντέλο που θα δίνει απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Κατά την πρώτη φάση επιστρατεύτηκαν τεχνικές περιγραφικής στατιστικής που αφορούν στην εύρεση συσχετίσεων, μέσων όρων, συχνοτήτων και ποσοστών. Αυτό έγινε με τη χρήση του λογισμικού SPSS(15). Για παράδειγμα εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων των δύο οργάνων που μετρούν τη ΣΝ με τον δείκτη Pearson, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των βαθμών σε κάθε έργο του MSCEIT και οι βαθμοί των συμμετεχόντων και επιλέγηκαν οι ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο για την ΠΘ που θα συμπεριλαμβάνονταν στην περαιτέρω ανάλυση μέσω της εξέτασης της διακύμανσης στον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα απαντούσαν.

Το κύριο μέρος στην πρώτη φάση της ανάλυσης αποτελούνταν από τις τεχνικές της διερευνητικής και επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση γίνεται όταν θέλουμε να καθορίσουμε τον αριθμό των παραγόντων που χρειάζεται, για να εξηγήσουμε τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που έχουν παρατηρηθεί, ενώ η επιβεβαιωτική χρησιμοποιείται όταν ένα προϋπάρχων μοντέλο των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων καθοδηγεί την έρευνα. Συνεπώς, η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση δεν έχει να κάνει με την ανακάλυψη της δομής των παραγόντων, αλλά με την επιβεβαίωση της ύπαρξης μιας συγκεκριμένης παραγοντικής δομής. Ως εκ τούτου, η διερευνητική παραγοντική ανάλυση έγινε για να προχωρήσουμε μετά στην επιβεβαιωτική με βάση τους παράγοντες που βρέθηκαν προηγουμένως (Kline, 1994).

Η διαδικασία αυτή κρίθηκε απαραίτητη στην έρευνα μας δεδομένου του ότι χρησιμοποιήσαμε συγκεκριμένα ψυχομετρικά όργανα που δεν έχουν όμως σταθμιστεί για την

Κύπρο. Βασικό μας μέλημα ήταν η εξέταση του κατά πόσο η θεωρητική παραγοντική δομή που περιγράφεται στα τεχνικά εγχειρίδια των οργάνων (EQ-i και MSCEIT) μπορούσε να ανταποκριθεί στα δεδομένα του πληθυσμού μας. Η χρήση Δομικών Μοντέλων Εξίσωσης (ΔΜΕ) που υιοθετήθηκε για την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση αποδείχτηκε ιδιαίτερα χρήσιμη καθότι παρέχει τη δυνατότητα εξέτασης, μέτρησης και μοντελοποίησης πολλαπλών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μεταβλητών και παράλληλα επιτρέπει την επιβεβαίωση της ύπαρξης ενός αριθμού θεωρητικών μοντέλων, τα οποία μπορούν να δοκιμαστούν με τα εμπειρικά δεδομένα. Επιπλέον, με τη χρήση των ΔΜΕ, δίνεται η δυνατότητα τροποποίησης του αρχικού του μοντέλου με στόχο την κατάληξη σε ένα μοντέλο του οποίου οι δείκτες να είναι κατάλληλοι με τα δεδομένα και την ίδια στιγμή να προσφέρει μια ισχυρή θεωρητική γνώση (Au, Wright & Botton, 2003). Τέλος η χρήση των ΔΜΕ επιτρέπει τη διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ άμεσα ορατών μεταβλητών (observed variables) και κρυμμένων μεταβλητών (latent variables).

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση έγινε με τη χρήση του λογισμικού SPSS(15). Για την επιλογή της καταλληλότερης παραγοντικής δομής εξετάστηκαν διάφοροι στατιστικοί δείκτες (ιδοτιμή>1, $h^2$>=0.4, το ποσοστό διακύμανσης, η φόρτιση σε παράγοντες πέραν του ενός με φόρτιση σε δεύτερο παράγοντα >0.30 ή και διαφορά <0.10, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbachs Alpha και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson>0.3).

Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έγινε με τη βοήθεια ενός διαδεδομένου προγράμματος δομικών μοντέλων εξίσωσης, του EQS (Bentler, 1995). Εξετάστηκαν οι δείκτες $\chi^2$/df, CFI (Bentler, 1990)και RMSEA(Brown & Mels, 1990) [20] και κάθε μοντέλο υπολογίστηκε με τη χρήση των μεθόδων κανονικής θεωρίας Maximum Likelihood (ML). Επιλέγηκε η διαδικασία υπολογισμού ML, γιατί δεν προϋποθέτει την ύπαρξη κανονικότητας στις κατανομές.

Με τη συμπλήρωση της εξαγωγής των παραγόντων από τα μέσα συλλογής των δεδομένων μας, ακολούθησε η δεύτερη φάση της ανάλυσης. Αυτή έγινε με τη χρήση πολυεπίπεδων αναλύσεων με τη χρήση του προγράμματος MLWin (Rasbash et al., 2002) με

[20] Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι τιμές που καθιστούν ένα μοντέλο κατάλληλο για τα δεδομένα μιας έρευνας είναι οι ακόλουθες x/df < 2, CFI > .90 και RMSEA <.05. Επιπρόσθετα, οι Browne και Cudeck (1992) έχουν υποστηρίξει ότι όταν η τιμή του RMSEA είναι .05 ή μικρότερη, τότε υπάρχει ισχυρή ένδειξη ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο και όταν η τιμή του RMSEA είναι .08 ή μικρότερη, αυτό δείχνει ότι υπάρχει ένα λογικό λάθος στη στρογγυλοποίηση των αριθμών. Ο δείκτης RMSEA για την καταλληλότητα του μοντέλου χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την περίπτωση, αφού δεν επηρεάζεται από το μέγεθος του δείγματος, έχει μια θεωρητικά γνωστή κατανομή και θεωρείται ως η πιο αποτελεσματική μονάδα μέτρησης για να αξιολογήσει την Ποιότητα της καταλληλότητας του μοντέλου με τα δεδομένα

σκοπό την διακρίβωση των σχέσεων μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών (ΣΝ, ΠΘ) και την επίδραση που αυτές ασκούν στις εξαρτημένες μας μεταβλητές, την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η χρήση πολυεπίπεδων αναλύσεων επιβαλλόταν από τη φύση των δεδομένων μας. Συγκεκριμένα τα δεδομένα για την Αποτελεσματικότητα προέρχονταν από δοκίμια που χορηγηθήκαν στους μαθητές. Οι μαθητές όμως ανάγονται σε ομάδες με αναφορά σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, προκύπτουν δύο επίπεδα, των μαθητών και των εκπαιδευτικών με το επίπεδο των μαθητών να είναι «εγκατεστημένο» (nested) σε αυτό των δασκάλων.

Οι παράγοντες που προέκυψαν από τα μέσα συλλογής των δεδομένων μας (EQ-i, MSCEIT και Ερωτηματολόγιο για Προσωπική Θεωρία) τοποθετήθηκαν σε ένα συνολικό μοντέλο μαζί με τους παράγοντες της έρευνας των Kyriakides και Creemers (2008a).

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται αναλυτικά η διαδικασία εγκυροποίησης των οργάνων και η ανάλυση των δεδομένων που οδηγεί στο συνολικό μας μοντέλο για τη σχέση μεταξύ ΣΝ, ΠΘ με την Ποιότητα Διδασκαλίας και Αποτελεσματικότητα του Εκπαιδευτικού.

## Περιορισμοί Μεθοδολογίας

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια όπως επιλεγεί η καταλληλότερη δυνατή μεθοδολογία δια μέσου της οποίας θα μπορούσαν να απαντηθούν τα ερωτήματα που έχουν τεθεί. Εντούτοις όμως, εκ των περιστάσεων, προκύπτουν διάφοροι περιορισμοί.

Ο πρώτος περιορισμός αφορά την επίδραση που οι μεταβλητές έχουν μεταξύ τους. Το πρόβλημα αυτό το οποίο αναφέρεται και ως «αντίστροφη αιτιότητα» (reversed causality) (Gustafsson, 2007) έχει να κάνει με την φορά της επίδρασης και συγκεκριμένα εάν οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι όντως αυτές που επηρεάζουν την εξαρτημένη και όχι το αντίστροφο. Στην περίπτωση της δικής μας έρευνας θεωρούμε ως εξαρτημένες μεταβλητές την Ποιότητα-Αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και ως ανεξάρτητες τη ΣΝ (ικανότητα και χαρακτηριστικό) και την ΠΘ. Η παραδοχή είναι ότι οι ανεξάρτητες επηρεάζουν την εξαρτημένη. Ενδέχεται όμως να έχει συντελεστεί κάποια αλλαγή στην Ποιότητα-Αποτελεσματικότητα η οποία να οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να αναθεωρήσουν τη ΠΘ και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους και κατά συνέπεια τη ΣΝ τους. Το πρόβλημα της αντίστροφης αιτιότητας είναι όπως υποστηρίζει ο Gustafsson (2007) αναπόδραστο στις έρευνες τύπου επισκόπησης (cross-section). Εντούτοις, στην παρούσα έρευνα, έχοντας κατά νου το σχετικά σταθερό χαρακτήρα που οι ανεξάρτητες μεταβλητές ΠΘ και ΣΝ παρουσιάζουν και με δεδομένο το γεγονός ότι δεν έχει μεσολαβήσει καμία ουσιαστική

παρέμβαση για αλλαγή τους, θεωρούμε ότι δύσκολα θα αλλάξουν από πιθανή αλλαγή της εξαρτημένης μεταβλητής.

Ο δεύτερος περιορισμός αφορά και πάλιν ένα σύνηθες πρόβλημα στις έρευνες τύπου επισκόπησης (cross-section)·αυτό των παραλειπόμενων (omitted) μεταβλητών. Όταν μια ανεξάρτητη μεταβλητή συνδέεται με μια εξαρτημένη με όρους αιτίας-αιτιατού υπάρχει η παραδοχή ότι δεν υπάρχει κάποια άλλη μεταβλητή που συσχετίζεται με την ανεξάρτητη και δεν έχει ήδη συμπεριληφθεί στο μοντέλο. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αποφευχθεί με την μέτρηση και ανάλυση όλων των πιθανών σχετικών μεταβλητών (π.χ γνώση αντικειμένου, προσωπικότητα, στοιχεία προσωπικής βιογραφίας κ.α). Ωστόσο, όσο δυνατό και αν είναι το θεωρητικό μας μοντέλο, κάτι τέτοιο είναι σύμφωνα με τον Gustafsson (2007) ουσιαστικά αδύνατο. Η χρήση των Δομικών Μοντέλων Εξίσωσης που χρησιμοποιούμε στην ανάλυση μας βασίζεται ακριβώς σε αυτή την παραδοχή και προσπαθεί να ελαχιστοποιήσει την επίδραση του φαινομένου των παραλειπόμενων μεταβλητών, δεδομένου βέβαια του ότι έχουν συμπεριληφθεί όλες οι κύριες μεταβλητές.

Ο τρίτος περιορισμός έχει να κάνει με το περιορισμένο δείγμα και την συνεπακόλουθη χαμηλή στατιστική δύναμη (statistical power) των αποτελεσμάτων. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην δυσκολία επέκτασης του δείγματος η οποία έγκειται αφενός στον εξεζητημένο τρόπο συλλογής δεδομένων για την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία (πολλαπλοί παρατηρητές, έντυπα και παρατηρήσεις)[21] και αφετέρου στην επιφύλαξη με την οποία αρκετοί συμμετέχοντες αντιμετώπιζαν τη συμμετοχή τους σε επώνυμη έρευνα συλλογής ψυχομετρικών δεδομένων[22]. Επιπλέον, στον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων συνέτεινε το γεγονός ότι απαιτούνταν από ένα ήδη εξαντλημένο από άλλες έρευνες πληθυσμό να αφιερώσει ένα σημαντικό ποσό χρόνου για να συμπληρώσει τρία ερωτηματολόγια(MSCEIT, EQ-i, Ερωτηματολόγιο ΠΘ). Εντούτοις, η χρήση πολυεπίπεδων αναλύσεων που υιοθετείται για τη δεύτερη φάση της ανάλυσης των δεδομένων μας, επιτρέπει εν μέρει την υπέρβαση του προβλήματος αυτού και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Ο τέταρτος περιορισμός προκύπτει από το γεγονός ότι η συλλογή των δεδομένων για την ΣΝ και την ΠΘ έγινε σε μεταγενέστερη χρονική στιγμή από την συλλογή των δεδομένων για την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Η συλλογή δεδομένων σε

[21] Πράγμα που μας υποχρέωσε να βασιστούμε στα δεδομένα της έρευνας των Kyriakides και Creemers (2008a).
[22] Παρά το γεγονός ότι ο ερευνητής είχε διαβεβαιώσει τους συμμετέχοντες για την τήρηση της ανωνυμίας τους, και επιπλέον τους δινόταν η επιλογή να χρησιμοποιήσουν ψευδώνυμο, αρκετοί ήταν αυτοί που αρνήθηκαν συμμετοχή.

διαφορετικές χρονικές στιγμές δυστυχώς αποτελούσε αναπόδραστη επιλογή καθότι όπως έχει ήδη λεχθεί οι περιορισμένοι οικονομικοί και χρονικοί πόροι δε θα επέτρεπαν την επανάληψη μιας τόσο πολύπλοκης διαδικασίας για την εκ νέου συλλογή δεδομένων για την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα. Οι πρακτικές δυσκολίες όμως, δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να αποτελέσουν άλλοθι για την υιοθέτηση μιας επισφαλούς μεθοδολογίας. Ασφαλώς και δε θα επιχειρούσαμε κάτι τέτοιο εάν δεν είχαμε ως «δίκτυ ασφαλείας» τα πορίσματα των ερευνών τα οποία καταδεικνύουν τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (επαγγελματισμός, σκέψη/λογική, προσδοκίες, ηγεσία), (HayMacBer, 2000) παραμένουν σχετικά σταθερά διαμέσου της εξέλιξης τους (Anderson, 2004· Kyriakides και Creemers, 2008b). Επιπλέον όμως, η έρευνα μας δείχνει ότι αλλαγή στην Αποτελεσματικότητα μπορεί να επέλθει εφόσον συντελεσθούν ουσιαστικές παρεμβάσεις σε θέματα Α.Π, κλίματος, δομή-μεθοδολογίας και διαδικασίας μάθησης του μαθητή (Anderson, 2004). Για να είμαστε λοιπόν βέβαιοι ότι δεν μεσολάβησε κάτι που ενδεχομένως να άλλαζε τα αποτελέσματα, ερωτήσαμε τους συμμετέχοντες εάν είχαν συμμετάσχει σε συγκεκριμένα προγράμματα επιμόρφωσης που σχετίζονταν με δεξιότητες καλλιέργειας της ΣΝ ή της Ποιότητας/Αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Πέντε από τους 82 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα, των οποίων βέβαια η μορφή ήταν διαλεκτική και η διάρκεια το πολύ μέχρι τρεις ώρες. Η μορφή όμως των επιμορφώσεων αυτών, μακράν απέχει από ουσιαστική, στοχευμένη και καθοριστική παρέμβαση που απαιτείται για αλλαγή, πράγμα που μας επέτρεψε να θεωρήσουμε ότι η μεσολάβηση ενός χρόνου μεταξύ των διαφόρων φάσεων της συλλογής των δεδομένων μας θα μας επέτρεπε την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Τέλος, ο πέμπτος περιορισμός αφορά στην ανυπαρξία συναίνεσης στην ερευνητική κοινότητα για τον καθορισμό και τη μέτρηση της ΣΝ. Ως εκ τούτου υποχρεωτικά γίνεται χρήση δύο μοντέλων και εργαλείων για τη ΣΝ με τους συνεπακόλουθους περιορισμούς που απορρέουν από την επιλογή του καθενός (π.χ επικάλυψη των οργάνων αυτοαναφοράς με όργανα μέτρησης προσωπικότητας, διάσταση μεταξύ του τι πιστεύουν και του πραγματικού βαθμού των συναισθηματικών δεξιοτήτων των ατόμων, εγκυρότητα και αξιοπιστία των ορθών απαντήσεων στα όργανα μέτρησης ικανοτήτων).

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

## Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιδιώκεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Το κεφάλαιο αυτό χωρίζεται σε δύο υποκεφάλαια. Το πρώτο αφορά την διαδικασία εξαγωγής παραγόντων από τα μέσα συλλογής δεδομένων και το δεύτερο την εισαγωγή των παραγόντων σε ένα πολυπεπίπεδο μοντέλο που θα παρουσιάζει τη σχέση μεταξύ των εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών της έρευνας μας. Υπενθυμίζουμε ότι τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας μας αποτελούν οι Αποτελεσματικότητα και η Ποιότητα στη διδασκαλία ενώ οι ανεξάρτητες μεταβλητές μας είναι η Προσωπική Θεωρία των Εκπαιδευτικών (ΠΘ), η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ικανότητα (ΣΝι) και η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως συνδυασμός χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (ΣΝχ).

## Διαδικασία Εξαγωγής Παραγόντων/ Εγκυροποίησης Οργάνων

### *Εξαγωγή Παραγόντων από το MSCEIT*

Η ΣΝ ως ικανότητα (ΣΝι) αποτελεί την πρώτη ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας μας. Η συλλογή δεδομένων έγινε με το όργανο MSCEIT-V2(Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test) και συγκεκριμένα με την ελληνική έκδοση του η οποία και αναπτύχθηκε από τους συντελεστές της παρούσας έρευνας. Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας παρουσιάσαμε τα γενικά χαρακτηριστικά του οργάνου και στοιχεία για την εγκυρότητα και αξιοπιστία του. Παρουσιάσαμε επίσης τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη μετάφραση και τον έλεγχο της αξιοπιστίας καθώς και τον έλεγχο της εγκυρότητας όψης και περιεχομένου. Επιπλέον, προχωρήσαμε στην εκτίμηση των ορθών απαντήσεων στη βάση της συναίνεσης του δικού μας δείγματος και διαπιστώνοντας την υψηλή συσχέτιση μεταξύ των δικών μας βαθμών με τους βαθμούς που μας παραχωρηθήκαν από την MHS, αποφασίσαμε όπως χρησιμοποιηθούν οι βαθμοί των εκδοτών για το λόγο ότι αυτά έχουν ισχυρότερη στατιστική δύναμη. Αναφέραμε επίσης ότι παρόλο που η εγκυρότητα γνωρίσματος του συγκεκριμένου οργάνου δεν μπορούσε να τεκμηριωθεί με την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση εντούτοις προχωρήσαμε στην εισαγωγή των παραγόντων που προέκυψαν από το MSCEIT στο τελικό μας μοντέλο. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες πρώτης δευτέρας και τρίτης τάξης εισήχθησαν στο τελικό μας μοντέλο με σκοπό τον έλεγχο των σχέσεων μεταξύ όλων των μεταβλητών της έρευνας μας. Ως παράγοντας τρίτης τάξης για το MSCEIT ορίζεται ο συνολικός βαθμός για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ενώ ως παράγοντες δευτέρας τάξης οι βαθμοί που τα υποκείμενα συγκέντρωσαν στις δύο περιοχές του οργάνου που αφορούν στην Εμπειρική και Στρατηγική

ΣΝ. Τέλος ως παράγοντες πρώτης τάξης ορίζονται οι τέσσερις ξεχωριστές βαθμολογίες που αντιστοιχούν στους κλάδους του θεωρητικού μοντέλου των Mayer και Salovey: Αντίληψη Συναισθημάτων, Διευκόλυνση Σκέψης, Κατανόηση Συναισθημάτων και Διαχείριση Συναισθημάτων.

*Ανάλυση για την Εγκυροποίηση και Εξαγωγή Παραγόντων από το EQ-i*

Η ΣΝ ως άθροισμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (ΣΝχ) αποτελεί την δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας μας. Τα δεδομένα για τη μεταβλητή αυτή συγκεντρώθηκαν με το όργανο EQ-i Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας παρουσιάστηκε η διαδικασία δια της οποίας εξετάστηκε η αξιοπιστία του οργάνου καθώς και η εγκυρότητα περιεχομένου και όψεως. Στο μέρος που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαδικασία ελέγχου της εγκυρότητας γνωρίσματος του οργάνου με βάση τα δεδομένα μας.

Η εγκυρότητα γνωρίσματος (construct validity) ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο το όργανο μέτρησης μετρά τα υποθετικά χαρακτηριστικά τα οποία συνθέτουν μια θεωρητική κατασκευή-δομή σχετικά με την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ο έλεγχος αυτός στην περίπτωση του EQ-i έγινε πρώτα με τη χρήση της διαδικασίας της παραγοντικής ανάλυσης και κατόπιν με τη χρήση των Δομικών Μοντέλων Εξίσωσης. Όπως αναφέρουν οι Nunnally και Bernstein (1994) η ανάπτυξη και εγκυροποίηση των τεχνικών εκπαιδευτικής αξιολόγησης περιλαμβάνει τρεις κρίσιμες φάσεις: (α) την ανάπτυξη ενός πίνακα των θεωρητικών προδιαγραφών του υπό διερεύνηση χαρακτηριστικού (β) την ανάπτυξη οργάνων για τη μέτρηση του χαρακτηριστικού και (γ) τη συλλογή εμπειρικών δεδομένων για την επιβεβαίωση ότι το χαρακτηριστικό που επιμετρείται είναι σύμφωνο με την θεωρία στην οποία βασίζεται. Συνεπώς και στη δική μας έρευνα επιχειρήθηκε ακριβώς να εξακριβωθεί εάν το συγκεκριμένο όργανο καθώς και η θεωρία στην οποία βασίζεται μπορεί να αποβεί χρήσιμη με βάση τα δεδομένα μας στο συγκεκριμένο κυπριακό κοινωνικό συγκείμενο.

Στη διαδικασία της εγκυροποίησης του οργάνου, κρίθηκε αναγκαίο όπως το δείγμα επεκταθεί πέραν των 82 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ως εκ τούτου το συνολικό δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για τη διαδικασία αυτή περιλάμβανε 322 συμμετέχοντες εκ των οποίο οι 82 ήταν οι εκπαιδευτικοί του βασικού δείγματος και οι υπόλοιποι ήταν προπτυχιακοί φοιτητές οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής περιόδου. Από την ανάλυση εξαιρέθηκαν 26 περιπτώσεις οι οποίες δεν πληρούσαν τα κριτήρια για τη συμπερίληψη τους στο δείγμα με βάση τους δείκτες ασυνέπειας, θετικής και αρνητικής εντύπωσης. Εξαιρέθηκαν επίσης 24 περιπτώσεις όπου

είχαμε ελλείπουσες τιμές. Ως εκ τούτου εξετάστηκαν 272 περιπτώσεις, από τις οποίες 70 αφορούσαν εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και 202 φοιτητές εκπαιδευτικούς.

Κατά τη διαδικασία ελέγχου της εγκυρότητας γνωρίσματος του EQ-i, ο σκοπός μας ήταν να ελέγξουμε εάν η θεωρητική δομή του οργάνου, όπως αυτή παρουσιάζεται στο τεχνικό του εγχειρίδιο (Bar-On, 1997), υποστηρίζεται από τα δεδομένα μας. Ως εκ τούτου εξετάστηκε κατά πόσον οι 117 μεμονωμένες κλίμακες-δηλώσεις που περιλαμβάνει το όργανο, θα μπορούσαν να αναχθούν σε 15 παράγοντες πρώτης τάξης που αφορούν στις δεξιότητες της ΣΝ[23]. Επιπλέον εξετάστηκε εάν οι παράγοντες πρώτης τάξης που αφορούν τις δεξιότητες θα μπορούσαν να αναχθούν σε πέντε παράγοντες δευτέρας τάξης που αφορούν τους πέντε κλάδους του EQ-i (Ενδοπροσωπικοί Παράγοντες, Διαπροσωπικοί Παράγοντες, Προσαρμοστικότητα, Διαχείριση του Στρες και Γενική Διάθεση) και τέλος εάν οι πέντε παράγοντες δευτέρας τάξης θα μπορούσαν με τη σειρά τους να αναχθούν σε έναν παράγοντα τρίτης τάξης που θα αντανακλά το γενικό βαθμό ΣΝ.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στην φάση αυτή ξεκίνησε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση που αφορούσε την αναγωγή των μεμονωμένων δηλώσεων-υποκλιμάκων του οργάνου σε παράγοντες πρώτης τάξης που αντανακλούν τις δεξιότητες που περιγράφονται στο τεχνικό εγχειρίδιο του οργάνου. Ο πίνακας Π2.18 (Παράρτημα 2) παρουσιάζει την παραγοντική δομή που εισηγείται το τεχνικό εγχειρίδιο του οργάνου και την παραγοντική δομή που προέκυψε μετά την παραγοντική ανάλυση των δεδομένων μας. Η δομή που προέκυψε περιλάμβανε 33 αντί 15 παράγοντες πρώτης τάξης. Όλοι από τους θεωρητικούς παράγοντες (με εξαίρεση την Αυτοαποδοχή και την Ανεξαρτησία) διασπάστηκαν σύμφωνα με την ανάλυση μας, σε δύο ή περισσότερους παράγοντες. Η αξιοπιστία των κλιμάκων που συνιστούσαν τους νέους παράγοντες εξετάστηκε με τη χρήση του Cronbach΄s Alpha. Σε περιπτώσεις όπου οι παράγοντες αποτελούνται από μόνο δύο κλίμακες εξετάστηκε η μεταξύ τους συσχέτιση με τη χρήση του Pearson Correlation. Τέσσερις δηλώσεις (2,78, 87, 89) εξαιρέθηκαν από την ανάλυση καθότι δεν ταυτίστηκαν με κανένα από τους παράγοντες που δημιουργήθηκαν.

Στη συνέχεια εξετάστηκε κατά πόσον οι παράγοντες πρώτης τάξης (δεξιότητες) που προέκυψαν από τα δεδομένα μας θα μπορούσαν να αναχθούν στους πέντε παράγοντες δευτέρας τάξης σύμφωνα με τον πίνακα προδιαγραφών του οργάνου. Οι πέντε παράγοντες

[23] Συναισθηματική Αυτογνωσία, Διεκδικητικότητα, Αυτοαποδοχή, Αυτοπραγμάτωση, Ανεξαρτησία, Ενσυναίσθηση, Διαπροσωπικές σχέσεις, Κοινωνική υπευθυνότητα, Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, Έλεγχος πραγματικότητας, Ευελιξία, Αντοχή στο στρες, Έλεγχος παρορμήσεων, Ευτυχία, Αισιοδοξία.

δευτέρας τάξης αντανακλούν τους κλάδους του EQ-i (Ενδοπροσωπικοί Παράγοντες, Διαπροσωπικοί Παράγοντες, Προσαρμοστικότητα, Διαχείριση του Στρες και Γενική Διάθεση). Κάθε παραγοντική δομή εξετάστηκε με Δομικά Μοντέλα Εξίσωσης με το πρόγραμμα EQs (Bentler, 1995). Τα μοντέλα υπολογίστηκαν με τη χρήση της μεθόδου ML(Maximum Likelihood). Η καταλληλότητα των μοντέλων έγινε με την εξέταση τριών δεικτών: (α) Αναλογία προς τους βαθμούς ελευθερίας ($\chi^2$/df), (β) Comparative Fit Index (CFI) και (γ) Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA).

Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση επιβεβαίωσε την παραγοντική δομή για τον κάθε έναν από τους πέντε παράγοντες δευτέρας τάξης του EQ-i. Εντούτοις, η αναγωγή των πέντε αυτών παραγόντων σε ένα συνολικό παράγοντα τρίτης τάξης, που θα αντανακλά το συνολικό βαθμό της ΣΝ δεν επιβεβαιώθηκε ($\chi^2$=58.5, df=5, $\chi^2$/df= 11, p=0.001, RMSEA=0.16, CFI=0.91).

Πιο κάτω περιγράφουμε αναλυτικά τι διαδικασία που ακολουθήθηκε.

*Ενδοπροσωπικοί Παράγοντες*

*Διερευνητική παραγοντική ανάλυση.*

Η παραγοντική ανάλυση για την υποκλίμακα 1 *Συναισθηματική αυτεπίγνωση* έδωσε δύο παράγοντες με ρίζα μεγαλύτερη από το 1. Μετά την ορθογώνια περιστροφή των παραγόντων (varimax) προέκυψαν 2 παράγοντες. Με δεδομένο ότι η τιμή eigen του πρώτου παράγοντα δεν ήταν διπλάσια του δεύτερου δεν μπορούσε να υποστηριχθεί λύση ενός παράγοντα. Η παραγοντική δομή που προέκυψε παρουσιάζεται στον πίνακα Π2.1 του παραρτήματος 2.

Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί 32.92% της διακύμανσης και ο δεύτερος 19.67%. Ο πρώτος παράγοντας φαίνεται να είναι *Έκφραση των Συναισθημάτων* και ο δεύτερος *Κατανόηση των Συναισθημάτων*. Η αξιοπιστία άλφα (Cronbach's Alpha) για τα στοιχεία που αποτελούν τον πρώτο παράγοντα είναι 0.73 και για τον δεύτερο παράγοντα 0.61. Ο έλεγχος για την αξιοπιστία αν διαγραφεί κάποιο αντικείμενο δεν παρουσιάζει σημαντική αύξηση οπόταν οι κλίμακες παρέμειναν ως είχαν.

Συνεχίζοντας έγινε παραγοντική ανάλυση για την υποκλίμακα 2 , *Διεκδικητικότητα*. Η ορθογώνια περιστροφή έδωσε λύση δύο παραγόντων όπου και πάλιν η τιμή eigen του πρώτου παράγοντα δεν ήταν διπλάσια του δευτέρου. Η εξέταση του πίνακα που προέκυψε με την περιστροφή έδωσε υψηλές φορτίσεις και στους δύο παράγοντες για το στοιχείο β96[24]. Εξετάστηκε ως εκ τούτου το ενδεχόμενο αν η αφαίρεσή του θα μπορούσε να μας δώσει μια

[24] Οι αριθμοί των δηλώσεων ανταποκρίνονται στην αρίθμηση τους όπως αυτή γίνεται στο EQ-i.Τα δικαιώματα χρήσης του οργάνου δεν επιτρέπουν όμως την παρουσίαση των δηλώσεων.

πιο καθαρή παραγοντική μορφή. Η νέα δομή οδήγησε σε αύξηση της εξηγούμενης διακύμανσης από 56.28% σε 59.72% και προέκυψε η παραγοντική δομή που παρουσιάζεται στον πίνακα Π2.2.(παράρτημα 2).

Η αξιοπιστία άλφα (Cronbach's Alpha) για τα στοιχεία που αποτελούν τον πρώτο παράγοντα είναι 0.58 χωρίς σημαντική διαφορά αν διαγραφεί κάποιο αντικείμενο. Για τον δεύτερο παράγοντα εξετάστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Η σχέση μεταξύ των δύο αντικειμένων της κλίμακας ήταν στατιστικά σημαντική ($r=0.55$, $df=272$, $p<0.001$). Ο πρώτος παράγοντας ορίζεται ως Δ*ιεκδίκηση δικαιωμάτων, έκφραση ιδεών και αντίσταση* και εξηγεί το 43.37% της διακύμανσης και ο δεύτερος που εξηγεί 17.35% ορίζεται ως *Έκφραση διαφωνίας/θυμού*.

Συνεχίζοντας έγινε παραγοντική ανάλυση για την υποκλίμακα 3, Αυτοαποδοχή και προέκυψε ένας παράγοντας με ρίζα μεγαλύτερη του 1 υπεύθυνος για το 49.82% της διακύμανσης. Η αξιοπιστία άλφα (Cronbach's Alpha) για τα στοιχεία που αποτελούν τον παράγοντα είναι 0.86 χωρίς σημαντική διαφορά αν διαγραφεί κάποιο αντικείμενο. Ως εκ τούτου ο παράγοντας Αυτοαποδοχή διατηρείται αυτούσιος. Οι φορτίσεις των δηλώσεων στον παράγοντα φαίνονται στον πίνακα Π2.3 στο παράρτημα 2.

Η παραγοντική ανάλυση για την υποκλίμακα 4, *Αυτοπραγμάτωση* έδωσε 2 παράγοντες με ρίζα μεγαλύτερη του 1. Από την εξέταση του πίνακα φορτίσεων δύο δηλώσεις η β6 και η β66 παρουσίαζαν υψηλές φορτίσεις και στους 2 παράγοντες. Η αφαίρεση των δύο αυτών στοιχείων οδήγησε σε πιο ξεκάθαρη παραγοντική δομή και αύξηση του ποσοστού της διακύμανσης που εξηγείται από το μοντέλο από 49.34% σε 54.96%. Η παραγοντική δομή που προέκυψε παρουσιάζεται στον πίνακα Π2.4 στο παράρτημα 2.

Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 38.42% (αλφα=0.68)και ο δεύτερος το 16.53% (άλφα=0.64). Ο πρώτος είναι *Γνώση Σκοπού και Ικανοτήτων -Ευχαρίστηση και Αίσθημα Επιτυχίας* και ο δεύτερος *Άντληση Ευχαρίστησης*.

Οι δύο δηλώσεις που εξαιρέθηκαν, η β6 και β66 έδωσαν λύση ενός παράγοντα που εξηγεί 59.76%. ($h^2$ για β66=0.773, $h^2$ για β6=0.773). Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε *Νόημα και Ενδιαφέροντα στη ζωή* ($r=0.195$, $df=270$, $p=0.001$).

Τελευταία υποκλίμακα στον κλάδο των Ενδοπροσωπικών παραγόντων η *Ανεξαρτησία.* Προέκυψαν 2 παράγοντες με ρίζα μεγαλύτερη του 1. Η δήλωση β19 παρουσίαζε υψηλή φόρτιση και στους 2 παράγοντες γι αυτό και αφαιρέθηκε οπόταν δημιουργήθηκε η ακόλουθη δομή. Η εξηγούμενη διακύμανση ανήλθε στο 55.91% από το 52.27% (παράρτημα 2, Πίνακας Π2.5).

Παρά το γεγονός ότι η φόρτιση της β107 παρουσιάζεται αρκετά ψηλή και στον πρώτο παράγοντα, εντούτοις διατηρήθηκε καθότι αφαίρεση της θα χαλούσε την παραγοντική δομή και θα οδηγούσε σε ένα παράγοντα που εξηγεί μόλις το 42%.

Ο πρώτος παράγοντας είναι *Έλλειψη Θέλησης για ρόλο ηγέτη* και εξηγεί 39.09% και ο δεύτερος *Τάσεις Προσκόλλησης που* εξηγεί 16.81%. Η αξιοπιστία άλφα (Cronbach's Alpha) για τα στοιχεία που αποτελούν τον πρώτο παράγοντα είναι 0.67 χωρίς βελτίωση με την αφαίρεση κάποιοι αντικειμένου. Για τον δεύτερο παράγοντα εξετάστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Η σχέση μεταξύ των δύο αντικειμένων της κλίμακας ήταν στατιστικά σημαντική ($r=0.28$, $df=270$, $p<0.001$).

*Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.*

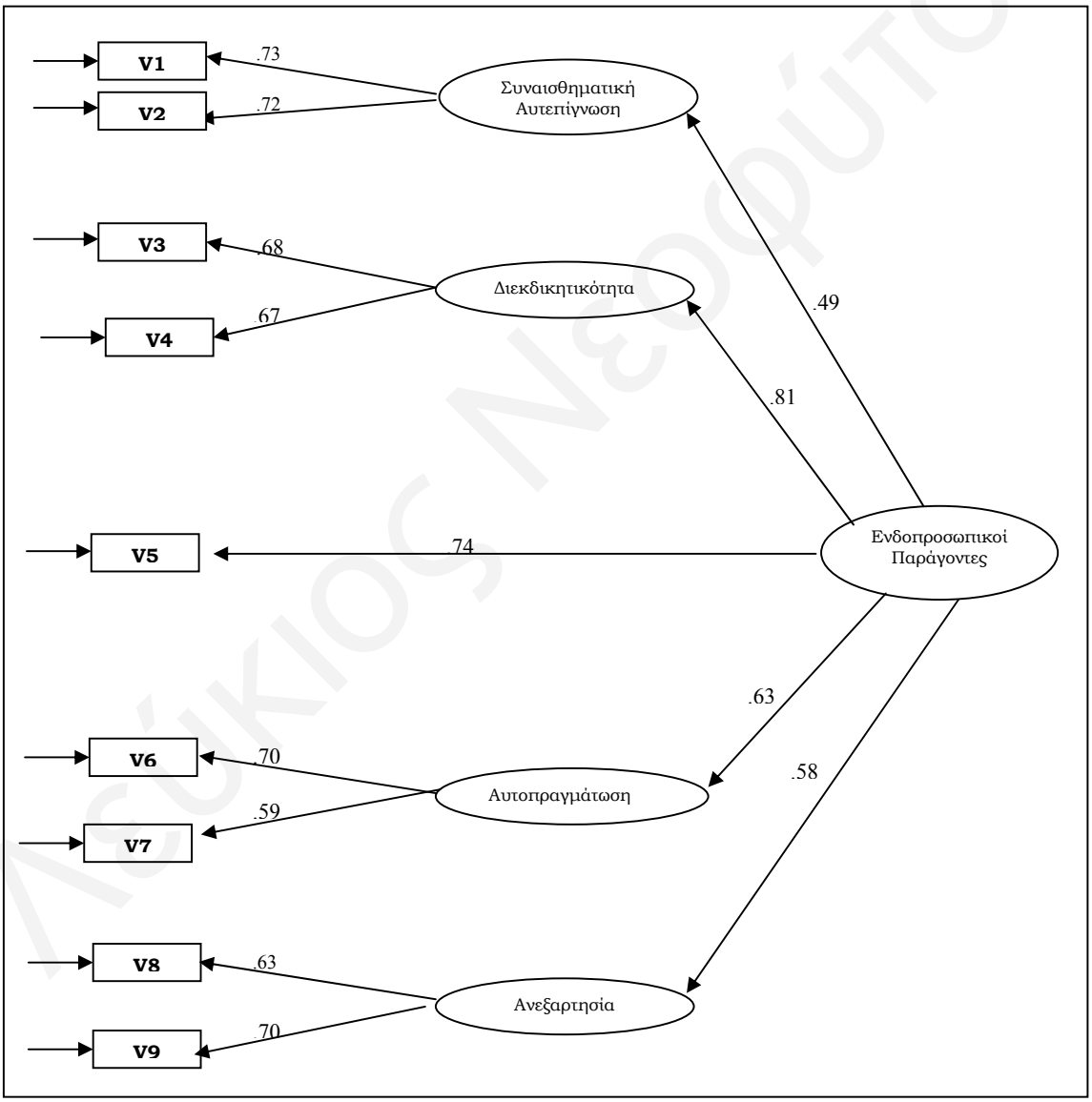
Συνοπτικά τα αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση για την κλίμακα Ενδοπροσωπικοί Παράγοντες παρουσιάζονται στο πρώτο μέρος του πίνακα Π2.18 (Παράρτημα 2) όπου διαφαίνονται οι προτεινόμενοι με βάση το τεχνικό εγχειρίδιο παράγοντες και οι τελικοί παράγοντες όπως προέκυψαν από τα δεδομένα μας. Οι πέντε παράγοντες πρώτης τάξης που προτείνονται από το τεχνικό εγχειρίδιο του EQ-i αναλύθηκαν με βάση τα δεδομένα μας σε εννέα. Ο παράγοντας της Συναισθηματικής Αυτεπίγνωσης έδωσε 2 παράγοντες: τον *(ν1) Έκφραση των Συναισθημάτων* και τον *(ν2) Κατανόηση των Συναισθημάτων*. Ο παράγοντας Διεκδικητικότητα αναλύθηκε σε άλλους δύο παράγοντες: τον *(ν3)Διεκδίκηση δικαιωμάτων*, έκφραση ιδεών και αντίσταση και τον *(ν4)Έκφραση διαφωνίας και θυμού*. Ο παράγοντας της *Αυτοαποδοχής(ν5)* διατηρήθηκε αυτούσιος. Οι άλλοι δύο παράγοντες Αυτοπραγμάτωση και Ανεξαρτησία αναλύθηκαν επίσης σε δύο ζεύγη παραγόντων. Η Αυτοπραγμάτωση στους παράγοντες *(ν6)Γνώση Σκοπού και Ικανοτήτων-Ευχαρίστηση και Αίσθημα Επιτυχίας* και *(ν7)Άντληση Ευχαρίστησης* και η Ανεξαρτησία στους παράγοντες *(ν8) Θέληση για ρόλο ηγέτη* και *(ν9) Τάσεις Προσκόλλησης.*

Οι εννέα παράγοντες εισήχθησαν πλέον ως μεταβλητές στο EQS. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση οδήγησε στο μοντέλο που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 3. Οι δείκτες ($\chi^2=46.31$, $df=23$, $p<0.05$, $RMSEA=0.002$, $CFI=0.963$) είχαν ικανοποιητικές τιμές. Από το Διάγραμμα 3. παρατηρούμε ότι οι φορτίσεις των μεταβλητών στους παράγοντες πρώτης τάξης έχουν θετικό πρόσημο και οι τιμές τους κυμαίνονται στην πλειονότητα τους γύρω στο 0.7. Κατά συνέπεια, παρά το γεγονός ότι οι προτεινόμενοι πέντε παράγοντες που αφορούν σε δεξιότητες της ΣΝ διασπάστηκαν σε εννέα μεταβλητές, εντούτοις η θεωρητική δομή του Bar-On (1997) επιβεβαιώνεται εφόσον και πάλιν οι εννέα δεξιότητες ανάγονται σε πέντε παράγοντες πρώτης τάξης. Επιπλέον επιβεβαιώνεται η αναγωγή των πέντε δεξιοτήτων σε έναν

παράγοντα δευτέρας τάξης, τους Ενδοπροσωπικούς Παράγοντες. Οι συντελεστές που συνδέουν τους παράγοντες πρώτης τάξης με τον παράγοντα δευτέρας τάξης έχουν επίσης θετικό πρόσημο ενώ οι τιμές των πλείστων συντελεστών κυμαίνονται περί του 0.6. Η χαμηλότερη φόρτιση παρουσιάζεται στην περίπτωση της Συναισθηματικής Αυτοεπίγνωσης (0.49).

Διάγραμμα 3

*Παραγοντικό Μοντέλο Τρίτης Τάξης με Παραγοντικές Φορτίσεις για την Κλίμακα Ενδοπροσωπικοί Παράγοντες*




*v1=Έκφραση των Συναισθημάτων, v2=Κατανόηση των Συναισθημάτων, v3= Διεκδίκηση δικαιωμάτων, έκφραση ιδεών και αντίσταση, v4=Έκφραση διαφωνίας/θυμού v5=Αυτοαποδοχή, v6=Γνώση Σκοπού και Ικανοτήτων-Ευχαρίστηση και Αίσθημα Επιτυχίας v7= Άντληση Ευχαρίστησης, v8= Θέληση για ρόλο ηγέτη, v9=Τάσεις Προσκόλλησης.*

Λεύκιος Νεοφύτου

*Διαπροσωπικοί Παράγοντες*

*Διερευνητική παραγοντική ανάλυση.*

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι υποκλίμακες για τη Διαπροσωπική Νοημοσύνη. Η παραγοντική ανάλυση για την υποκλίμακα 6 *Ενσυναίσθηση* έδωσε δύο παράγοντες με ρίζα μεγαλύτερη από το 1. Η εξέταση του πίνακα Communalities έδειξε χαμηλό $h^2$ για τη δήλωση β124 (0.255) οπόταν και αφαιρέθηκε με αποτέλεσμα η νέα παραγοντική δομή να εξηγεί 51.42% αντί 46.20% της διακύμανσης. Η δομή που προέκυψε παρουσιάζεται στον πίνακα Π2.6 του παραρτήματος 2.

Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 34.21% της διακύμανσης και ο δεύτερος το 17.20%. Ο πρώτος παράγοντας φαίνεται να είναι *Έγνοια για τον Πλησίον* και ο δεύτερος *Κατανόηση του Πλησίον*. Η αξιοπιστία άλφα (Cronbach's Alpha) για τα στοιχεία που αποτελούν τον πρώτο παράγοντα είναι 0.59 και για τον δεύτερο παράγοντα 0.63. Ο έλεγχος για την αξιοπιστία αν διαγραφεί κάποιο αντικείμενο δεν παρουσιάζει σημαντική αύξηση οπόταν οι κλίμακες παρέμειναν ως είχαν.

Συνεχίζοντας στην υποκλίμακα 7, *Διαπροσωπικές σχέσεις*, προέκυψαν 4 παράγοντες με ρίζα μεγαλύτερη του 1. Από την εξέταση του πίνακα των φορτίσεων παρατηρήθηκε ότι η δήλωση β128 παρουσίαζε υψηλή φόρτιση σε 2 παράγοντες οπόταν και αφαιρέθηκε. Η αφαίρεση του οδήγησε σε πιο ξεκάθαρη δομή και αύξηση του ποσοστού της διακύμανσης που εξηγεί το μοντέλο από 58.90% σε 62.01%. Η ορθογώνια περιστροφή έδωσε την δομή που παρουσιάζεται στον πίνακα Π2.7 του παραρτήματος 2.

Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί για το 29.82% της διακύμανσης και ο δεύτερος για το 11.37%, ο τρίτος 10.75% και ο τέταρτος 10.05%. Ο πρώτος παράγοντας φαίνεται να είναι *Ευχάριστος στην Παρέα***,** ο δεύτερος *Δημιουργία Φιλικών Σχέσεων***,** ο τρίτος *Υψηλή Σημασία Σχέσεων με φίλους* και ο τέταρτος *Ικανότητα να μοιράζομαι βαθιά συναισθήματα και στοργή*.. Η αξιοπιστία άλφα (Cronbach's Alpha) για τα στοιχεία που αποτελούν τον πρώτο παράγοντα είναι 0.74 και για τον δεύτερο παράγοντα 0.47. Ο έλεγχος για την αξιοπιστία αν διαγραφεί κάποιο αντικείμενο δεν παρουσιάζει σημαντική αύξηση οπόταν οι κλίμακες παρέμειναν ως είχαν. Για τον τρίτο και τέταρτο παράγοντα εξετάστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Η σχέση μεταξύ των δύο αντικειμένων της κλίμακας ήταν στατιστικά σημαντική τόσο για τον τρίτο ($r=0.235$, $df=270$, $p<0.001$)όσο και για τον τέταρτο παράγοντα($r=0.28$, $df=270$, $p<0.001$).

Η παραγοντική ανάλυση για την υποκλίμακα 7 *Κοινωνική Υπευθυνότητα* έδωσε 3 παράγοντες με ρίζα μεγαλύτερη του 1. Οι δηλώσεις β90, β30, β72 και β104 παρουσίαζαν

υψηλή φόρτιση σε δύο από τους παράγοντες οπόταν και εξετάστηκε το ενδεχόμενο αφαίρεσης τους. Εξετάστηκε η αφαίρεση του καθενός ξεχωριστά και μετά συνδυασμός των δύο. Τελικά αποφασίστηκε όπως αφαιρεθούν οι δηλώσεις β90, β30 και β72. Η δήλωση β104 διατηρήθηκε αφού θα χαλούσε η υφιστάμενη παραγοντική δομή. Η αλλαγή αυτή οδήγησε σε αύξηση της εξηγούμενης διακύμανσης από το παραγοντικό μοντέλο από 52.90% σε 62.49%. Η ορθογώνια περιστροφή των παραγόντων με τα εναπομείναντα στοιχεία έδωσε τη δομή που παρουσιάζεται στον πίνακα Π2.8 του παραρτήματος.

Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 30.63% της διακύμανσης και ο δεύτερος το 17.55% και ο τρίτος 14.54%. Ο πρώτος παράγοντας ορίζεται ως *Βοηθώ και στηρίζω τον συνάνθρωπο***,** ο δεύτερος *Ευαισθησία προς τα συναισθήματα και τον πόνο του άλλου* και ο τρίτος *Σεβασμός στους Νόμους*. Η αξιοπιστία άλφα (Cronbach's Alpha) για τα στοιχεία που αποτελούν τον πρώτο παράγοντα είναι .52. Για τον δεύτερο και τρίτο παράγοντα εξετάστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Η σχέση μεταξύ των δύο αντικειμένων της κλίμακας ήταν στατιστικά σημαντική τόσο για τον δεύτερο ($r=0.425$, $df=270$, $p<0.001$) όσο και για τον τρίτο παράγοντα ($r=0.34$, $df=270$, $p<0.001$).

Οι δηλώσεις που αφαιρέθηκαν υποβλήθηκαν κι αυτές σε παραγοντική ανάλυση η οποία και οδήγησε στην εξαγωγή ενός παράγοντα που εξηγεί 48.76% της διακύμανσης.(βλ. πίνακα Π2.9 στο παράρτημα 2).

Η αξιοπιστία άλφα της κλίμακας είναι 0.44. Ο παράγοντας αυτός ορίζεται με βάση τα στοιχεία που τον αποτελούν ως *Σεβασμός, Έγνοια και μη εκμετάλλευση του συνανθρώπου*.

*Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.*

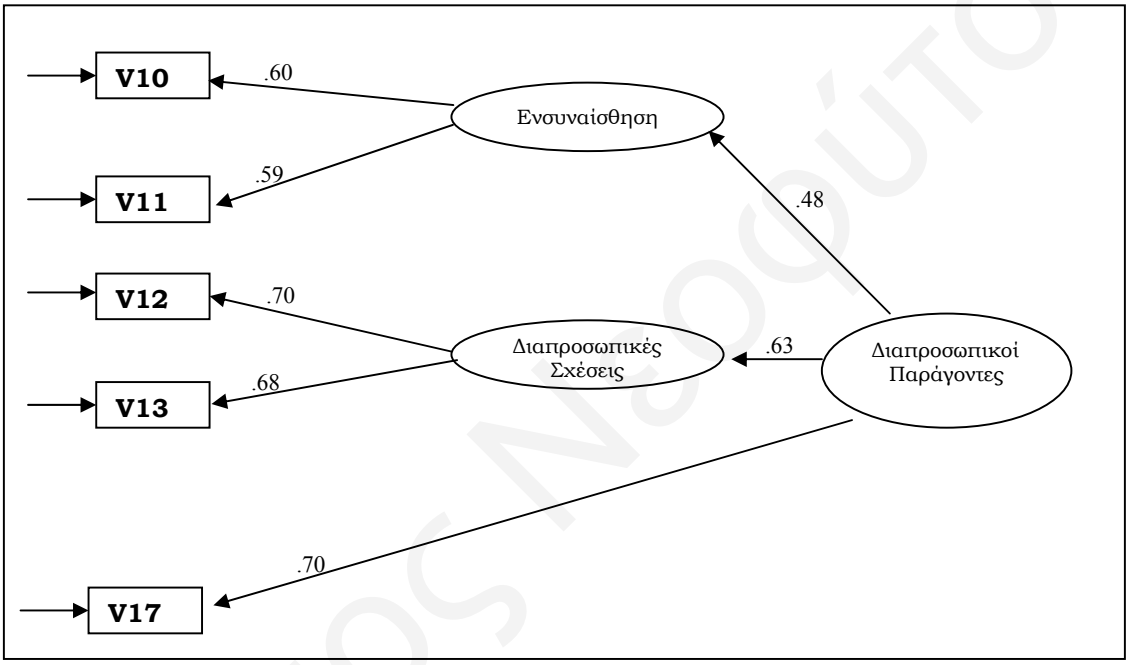
Τα συνολικά αποτελέσματα από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση για την κλίμακα Διαπροσωπικοί Παράγοντες παρουσιάζονται στο δεύτερο μέρος του πίνακα Π2.18 (Παράρτημα). Οι αρχικοί τρεις παράγοντες του θεωρητικού μοντέλου αναλύθηκαν σε 9 νέους παράγοντες. Η Ενσυναίσθηση αναλύθηκε σε 2 παράγοντες *(v10) Έγνοια για τον Πλησίον* και *(v11)Κατανόηση του Πλησίον*, ενώ οι Διαπροσωπικές Σχέσεις σε 3 Παράγοντες *(v12)Ευχάριστος στην Παρέα, (v13)Δημιουργία Φιλικών Σχέσεων* και *(v14) Ικανότητα να μοιράζομαι βαθιά συναισθήματα και στοργή*. Τέλος ο παράγοντας Κοινωνική Υπευθυνότητα αναλύθηκε σε τέσσερις παράγοντες: *(v15)Βοηθώ και στηρίζω τον συνάνθρωπο, (v16 )Ευαισθησία προς τα συναισθήματα και τον πόνο του άλλου, (v17) Σεβασμός στους Νόμους* και *(v18) Σεβασμός, Έγνοια μη εκμετάλλευση συνανθρώπου*.

Εντούτοις δεν έγινε δυνατό όπως και οι 9 αυτοί παράγοντες συμπεριληφθούν σε ένα μοντέλο. Συγκεκριμένα οι παράγοντες v14, v15, v16 και v18 εξαιρέθηκαν. Ο λόγος γι αυτό

ενδέχεται να οφείλεται στην θετικότητα με την οποία τα υποκείμενα απαντούσαν στις δηλώσεις αυτές. Ο έλεγχος των ποσοστών συχνοτήτων των απαντήσεων δείχνει ότι τα υποκείμενα τείνουν να πιστεύουν ότι τα χαρακτηριστικά αυτά τους εκφράζουν από μερικές φορές μέχρι πολύ συχνά σε ποσοστό που ξεπερνά το 90% για όλους τους προαναφερθέντες παράγοντες.

Διάγραμμα 4

*Παραγοντικό Μοντέλο Δευτέρας Τάξης με Παραγοντικές Φορτίσεις για την Κλίμακα «Διαπροσωπικοί Παράγοντες»*




*(v10) Έγνοια για τον Πλησίον* και *(v11)Κατανόηση του Πλησίον*, ενώ οι Διαπροσωπικές Σχέσεις σε 3 Παράγοντες *( v12)Ευχάριστος στην Παρέα, (v13)Δημιουργία Φιλικών Σχέσεων, (v17) Σεβασμός στους Νόμους* και *(v18) Σεβασμός, Έγνοια μη εκμετάλλευση συνανθρώπου*.

Οι εναπομείναντες 5 παράγοντες εισήχθησαν ως μεταβλητές στο πρόγραμμα EQS και εξετάστηκε εάν η θεωρητική δομή του EQ-i μπορούσε να υποστηριχτεί από τα δεδομένα μας. Συγκεκριμένα εξετάστηκε εάν οι 5 αυτοί παράγοντες, που αποτελούσαν πλέον μεταβλητές, θα μπορούσαν να αναχθούν σε τρεις παράγοντες πρώτης τάξης και έναν παράγοντα δευτέρας τάξης.

Το Διάγραμμα 4. που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Οι δείκτες ($\chi^2$=5.17, df=3, p<0.29, RMSEA=0.002, CFI=0.973) για το Διάγραμμα 4 είχαν ικανοποιητικές τιμές και ως εκ τούτου επιβεβαιώνεται η θεωρητική δομή που περιγράφεται από την Bar-On (1997). Οι φορτίσεις των μεταβλητών τόσο για τους

παράγοντες πρώτης τάξης όσο και για τον παράγοντα δευτέρας έχουν θετικό πρόσημο. Οι τιμές των πλείστων φορτίσεων υπερβαίνουν το 0.6. Τη χαμηλότερη φόρτιση (0.48) παρουσιάζει ο παράγοντας της Ενσυναίσθησης.

*Προσαρμοστικότητα-Κλίμακες Προσαρμογής*

*Διερευνητική παραγοντική ανάλυση.*

Η παραγοντική ανάλυση για την *Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων* έδωσε δύο παράγοντες με ρίζα μεγαλύτερη του 1. Η δήλωση β89 αφαιρέθηκε καθότι είχε υψηλή φόρτιση και στους δύο παράγοντες. Η δομή που προέκυψε με την ορθογώνια περιστροφή φαίνεται πιο κάτω και έφτανε στο 54.54% αντί του 53.13% της διακύμανσης (Παράρτημα 2, πίνακας Π2.10).

Ο πρώτος παράγοντας είναι *Αναλυτικός Τρόπος Σκέψης* και εξηγεί 38.75% της διακύμανσης (αλφα=0,72) και ο δεύτερος *Δυσκολία Λύσης* που εξηγεί 15.79%. Η σχέση μεταξύ των δύο αντικειμένων της κλίμακας ήταν στατιστικά σημαντική ($r=0.406$, $df=270$, $p<0.001$).

Η 10 υποκλίμακα, *Έλεγχος της Πραγματικότητας* σε παραγοντική ανάλυση έδωσε τρεις παράγοντες με ρίζα μεγαλύτερη του 1. Εξετάστηκε το ενδεχόμενο να προκύψει καλύτερη παραγοντική δομή με την διαδοχική αφαίρεση των δηλώσεων β35, β112 και β127 λόγω υψηλής φόρτισης σε περάν του ενός παράγοντες (Παράρτημα, πίνακας Π2.11).

Η καλύτερη δυνατή δομή που παρουσιάστηκε μετά την ορθογώνια περιστροφή είναι η πιο πάνω όπου εξαιρέθηκαν οι δηλώσεις β35 και β127. Αποφασίστηκε να διατηρηθεί αυτή η λύση, παρά την υψηλή φόρτιση της β112 σε δύο παράγοντες καθότι παρουσίαζε τον καλύτερο συνδυασμό ερμηνευσιμότητας και συνολική ερμηνεία διακύμανσης (56.1% έναντι 50.36% ) και καθότι η αφαίρεση της β112 θα χαλούσε τη δομή.

Ο πρώτος παράγοντας *Έλεγχος φαντασία, ονειροπολήσεως και υπερβολής* ερμηνεύει 25.77%, (α=0,57) και ο δεύτερος *Επαφή με περιβάλλον και τους ανθρώπους* 17.34% (α=0.49) και ο τρίτος *Αντίληψη και συντονισμός με την πραγματικότητα* 12.99% ($r=0.20$, $df=270$, $p=0.001$).

Οι δηλώσεις 35 και 127 οι οποίες εξαιρέθηκαν, τους αριθμού, υποβλήθηκαν και αυτοί σε παραγοντική ανάλυση και οδήγησαν σε εξαγωγή ενός παράγοντα υπεύθυνου για το 61.94% της διακύμανσης ($r=0.239$, $df=270$, $p<0.001$). Ο παράγοντας αυτός ορίζεται ως *Δυσκολία αντίληψης προσωπικών συναισθημάτων και διαστάσεων της πραγματικότητας* (Παράρτημα 2, πίνακας Π2.12).

Σε παραγοντική ανάλυση της επόμενης υποκλίμακας *Ευελιξία*, προέκυψαν αρχικά 2 παράγοντες με ρίζα μεγαλύτερη του 1. Η εξέταση του πίνακα φορτίσεων έδειξε υψηλή φόρτιση της δήλωσης β87 και στους δύο παράγοντες έτσι και αφαιρέθηκε οπόταν είχαμε αύξηση της εξηγούμενης διακύμανσης από 54.04% σε 56.53%. Η παραγοντική δομή που προέκυψε με την ορθογώνια περιστροφή παρουσιάζεται στον πίνακα Π2.13 στο παράρτημα. Ο πρώτος παράγοντας (38.88%, α=0,78) είναι *Ικανότητα Προσαρμογής* και ο δεύτερος (17.64%, α=0,48) είναι *Ικανότητα Αλλαγής*.

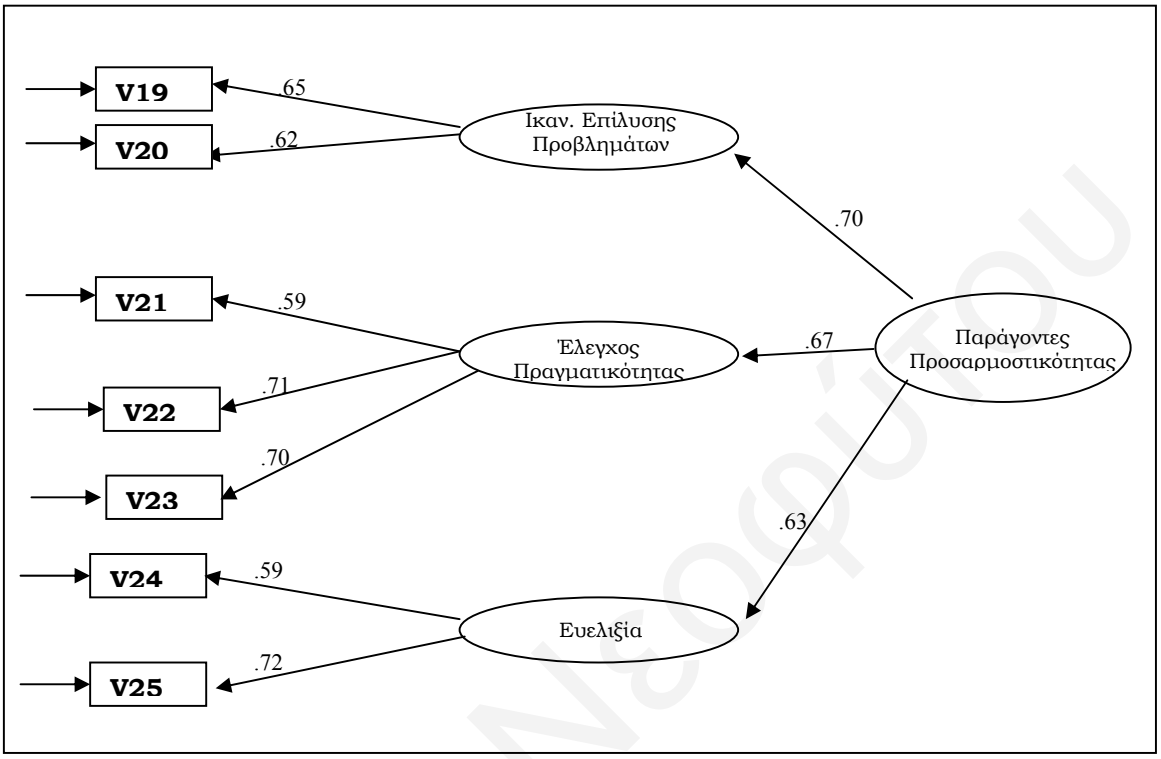
*Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.*

Τα αποτελέσματα από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση για την κλίμακα Προσαρμοστικότητα παρουσιάζονται στο τρίτο μέρος του πίνακα Π2.18 (Παράρτημα). Οι αρχικοί τρεις παράγοντες του θεωρητικού μοντέλου αναλύθηκαν σε 7 νέους παράγοντες. Η Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων αναλύθηκε σε 2 παράγοντες: *(ν19)Αναλυτικός Τρόπος Σκέψης* και *(ν20) Δυσκολία Λύσης Προβ*λημάτων. Ο Έλεγχος της Πραγματικότητας αναλύθηκε με τη σειρά του σε 3 νέους παράγοντες: τον *(ν21)Έλεγχος φαντασία, ονειροπολήσεως και υπερβολής*, τον *(ν22)Επαφή με περιβάλλον και τους ανθρώπους* και τον *(ν23) Δυσκολία αντίληψης συναισθημάτων και πραγματικότητας*. Τέλος η Ευελιξία αναλύθηκε σε δύο παράγοντες: τον (*ν24) Ικανότητα Προσαρμογής* και τον *(ν25) Ικανότητα Αλλαγής*.

Η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση με την εισαγωγή των εφτά παραγόντων ως μεταβλητές στο EQS, έδωσε το μοντέλο που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 5. Οι δείκτες ($\chi^2$=14.7, df=11, p<0.21, RMSEA=0.004, CFI=0.963) είχαν ικανοποιητικές τιμές και ως εκ τούτου επιβεβαιώνουν τη θεωρητική δομή του παράγοντα Προσαρμοστικότητα (Κλίμακες Προσαρμογής) του Bar-On (1997). Από το Διάγραμμα 5 παρατηρούμε ότι οι συντελεστές που συνδέουν τις μεταβλητές με τους παράγοντες πρώτης τάξης καθώς και οι συντελεστές που συνδέουν τους παράγοντες πρώτης τάξης με τον παράγοντα δευτέρας τάξης παρουσιάζουν θετικό πρόσημο και είναι στην πλειονότητα τους μεγαλύτερες του 0.65.

Διάγραμμα 5

*Παραγοντικό Μοντέλο Δευτέρας Τάξης με Παραγοντικές Φορτίσεις για την Κλίμακα «Παράγοντες Προσαρμοστικότητας»*




*(v19)Αναλυτικός Τρόπος Σκέψης, (v20) Δυσκολία Λύσης Προβ*λημάτων, *(v21)Έλεγχος φαντασία, ονειροπολήσεως και υπερβολής,(v22)Επαφή με περιβάλλον και τους ανθρώπους, (v23) Δυσκολία αντίληψης συναισθημάτων,* (*v24) Ικανότητα Προσαρμογής, (v25) Ικανότητα Αλλαγής.*

*Διαχείριση του Στρες*

*Διερευνητική παραγοντική ανάλυση.*

Η πρώτη υποκλίμακα του κλάδου αυτού, *Αντοχή στο στρες*, παρήγαγε μετά την παραγοντική ανάλυση 2 παράγοντες με ρίζα μεγαλύτερη του 1. Μετά την ορθογώνια περιστροφή, η δήλωση β78 παρατηρήθηκε να έχει σχεδόν υψηλή φόρτιση και στους δύο παράγοντες γι αυτό και αφαιρέθηκε (Παράρτημα 2, πίνακας Π2.14).

Ο πρώτος παράγοντας είναι *Διαχείριση του Άγχους* και εξηγεί 39.56%(άλφα=0.79), ενώ ο δεύτερος *Έλεγχος και Αποτελεσματικότητα υπό δύσκολες συνθήκες* και εξηγεί 15.13% (Αλφα=0,62).

Η επόμενη υποκλίμακα *Έλεγχος παρορμήσεων*, έδωσε δύο παράγοντες με ρίζα μεγαλύτερη του ένα. Με δεδομένο το χαμηλή τιμή $h^2$ για τις δηλώσεις β73 και β58 εξετάστηκε το ενδεχόμενο βελτίωσης της δομής με την εξαίρεση τους. Οδηγηθήκαμε έτσι σε

αύξηση του ποσοστού της εξηγούμενης διακύμανσης από 50.92% σε 60.40% καθώς και στην αξιοπιστία άλφα των κλιμάκων. Η δομή που προέκυψε με την ορθογώνια περιστροφή παρουσιάζεται στο παράρτημα 2, στον πίνακα Π2.15.

Ο πρώτος παράγοντας, *Έλεγχος του Θυμού* εξηγεί 42.33% (άλφα=,81) και ο δεύτερος, *Έλεγχος της Παρορμητικότητας* εξηγεί 18.36% (άλφα=,65).

Οι δηλώσεις β73 και β58 οι οποίες εξαιρέθηκαν, τους αριθμού, υποβλήθηκαν και αυτοί σε παραγοντική ανάλυση και οδήγησαν σε εξαγωγή ενός παράγοντα υπεύθυνου για το 60.32% της διακύμανσης (r=0.206, df=270, p=0.001). Ο παράγοντας αυτός ορίζεται ως *Ανυπόμονος και Θορυβώδης στην ομιλία.*

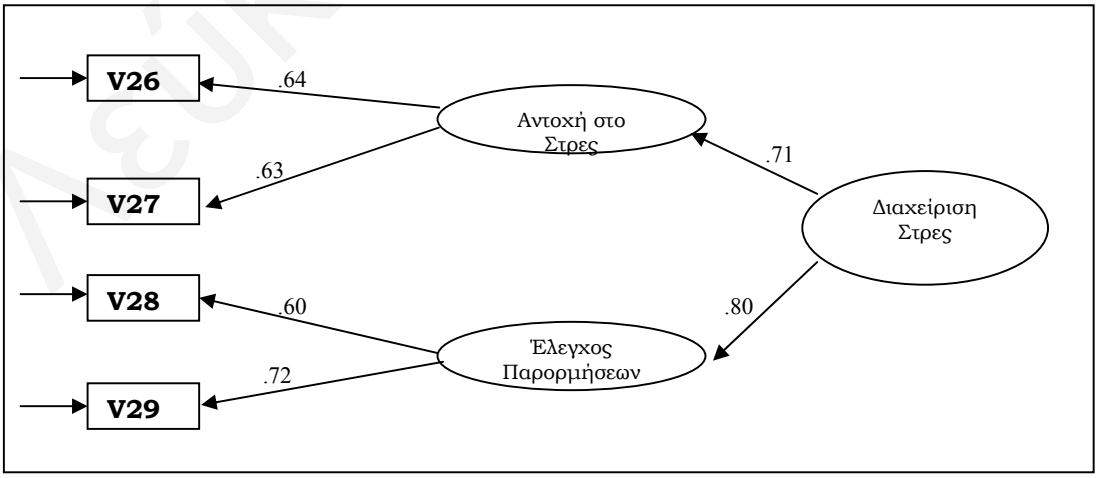
*Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.*

Τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης για την κλίμακα Διαχείρισης του Στρες παρουσιάζονται στο τέταρτο μέρος του πίνακα Π.2.18 στο παράρτημα. Οι αρχικοί δύο παράγοντες του θεωρητικού μοντέλου αναλύθηκαν σε τέσσερις νέους παράγοντες. Η Αντοχή στο Στρες αναλύθηκε σε 2 παράγοντες: τον *(v26) Διαχείριση του Άγχους* και τον *(v27)Έλεγχος-Αποτελεσματικότητα υπό δύσκολες συνθήκες*. Ο Έλεγχος των Παρορμήσεων αναλύθηκε με τη σειρά του σε δύο άλλους παράγοντες: τον *(v28)Έλεγχος Θυμού* και τον *(v29) Έλεγχος Παρορμητικότητας*.

Η Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση, με την εισαγωγή των παραγόντων αυτών ως μεταβλητές στο EQS, έδωσε το μοντέλο που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 6.

Διάγραμμα 6

*Παραγοντικό Μοντέλο Δευτέρας Τάξης με Παραγοντικές Φορτίσεις για την Κλίμακα «Διαχείριση του Στρες»*




*(v26) Διαχείριση του Άγχους, (v27)Έλεγχος-Αποτελεσματικότητα υπό δύσκολες συνθήκες, (v28)Έλεγχος Θυμού, (v29) Έλεγχος Παρορμητικότητας.*

Το μοντέλο που προέκυψε είχε μηδέν βαθμούς ελευθερίας (β.ε=0, Just Identified). Από το Διάγραμμα 6 παρατηρούμε ότι οι φορτίσεις των παραγόντων για όλες τις μεταβλητές έχουν θετικό πρόσημο και είναι μεγαλύτερες από 0.60. Οι σταθμισμένοι συντελεστές που συνδέουν τους παράγοντες πρώτης τάξης με τον παράγοντα δευτέρας τάξης είναι ακόμη ψηλότεροι (0.71 και 0.80). Κατά συνέπεια, η θεωρητική δομή της ανάλυσης του παράγοντα Διαχείριση του Στρες, σε δύο επιμέρους παράγοντες (Bar-On, 1997), επιβεβαιώνεται.

*Γενική Διάθεση*

*Διερευνητική παραγοντική ανάλυση.*

Η παραγοντική ανάλυση της υποκλίμακας *Ευτυχία* έδωσε τρεις παράγοντες με ρίζα μεγαλύτερη του ένα. Εξετάστηκε το ενδεχόμενο βελτίωσης της δομής με την αφαίρεση των δηλώσεων β2 και β105 δεδομένης της υψηλής φόρτισης τους σε δύο παράγοντες. Αποφασίστηκε τελικά να εξαιρεθεί μόνο η β2 γιατί διατηρούσε την υφιστάμενη δομή και αυξάνεται το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης (από 61.15% σε 63.74%). Το μοντέλο που προέκυψε με την ορθογώνια περιστροφή παρουσιάζεται στον πίνακα Π2.16 στο παράρτημα 2.

Ο πρώτος παράγοντας, *Ευχάριστος ως Άνθρωπος* εξηγεί 34.10% (άλφα=0,70 ), ο δεύτερος παράγοντας, *Ευχαρίστηση από τη ζωή*, εξηγεί 15.66% (άλφα=0,65 ) και ο τρίτος *Άντληση απόλαυσης-χαράς* εξηγεί 13.97% της διακύμανσης (r=0.30, df=270, p<0.001).

Τέλος η παραγοντική ανάλυση της υποκλίμακας *Αισιοδοξία*, έδωσε δύο παράγοντες με ρίζα μεγαλύτερη του ένα. Ο δεύτερος όμως παράγοντας αποτελείτο μόνο από τη δήλωση β54 η οποία όταν αφαιρέθηκε είχαμε αύξηση της αξιοπιστίας άλφα της κλίμακας από .76 σε .79 και οδηγηθήκαμε σε λύση ενός παράγοντα υπευθύνου για το 45.10% της διακύμανσης (βλ. Παράρτημα 2, πίνακα Π2.17).

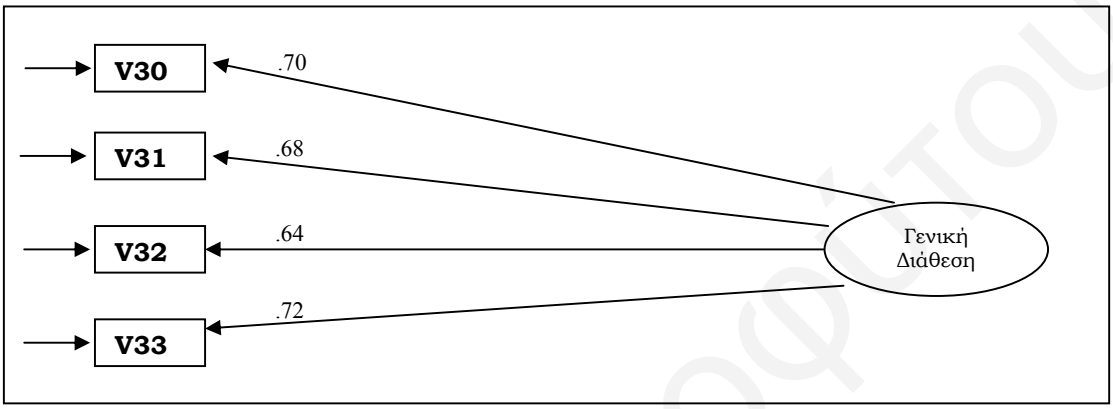
*Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.*

Συνοπτικά, η διερευνητική παραγοντική ανάλυση για την κλίμακα Γενική Διάθεση οδήγησε στην εξαγωγή τεσσάρων αντί των δύο παραγόντων που εισηγείται το θεωρητικό μοντέλο. Οι αρχικοί δύο παράγοντες του θεωρητικού μοντέλου αναλύθηκαν σε τέσσερις νέους παράγοντες (βλ. παράρτημα πίνακα Π.2.18).Η Ευτυχία αναλύθηκε σε τρεις παράγοντες: τον *(ν30)Ευχάριστος ως Άνθρωπος*, τον *(ν31)Ευχαρίστηση από τη ζωή* και τον *(ν32)Άντληση Απόλαυσης από τη Ζωή*. Από την άλλη ο παράγοντας *(ν33) Αισιοδοξία* διατηρήθηκε αυτούσιος.

Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση οδήγησε στο μοντέλο που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 7. Οι δείκτες ($\chi^2$=3.84 df=2, p<0.06, RMSEA=0.002, CFI=0.968) είχαν ικανοποιητικές τιμές.

Διάγραμμα 7

*Παραγοντικό Μοντέλο Δευτέρας Τάξης με Παραγοντικές Φορτίσεις για την Κλίμακα «Γενική Διάθεση»*




*(v30)Ευχάριστος ως Άνθρωπος, (v31)Ευχαρίστηση από τη ζωή, (v32)Άντληση Απόλαυσης από τη Ζωή, (v33) Αισιοδοξία.*

Από το Διάγραμμα 7 παρατηρούμε ότι οι παράγοντες πρώτης τάξης καταργούνται και οι μεταβλητές (v30-v33) φορτίζουν απευθείας σε ένα παράγοντα δευτέρας τάξης. Οι φορτίσεις των παραγόντων για όλες τις μεταβλητές έχουν θετικό πρόσημο και οι τιμές τους υπερβαίνουν το 0.63. Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώνουν ως εκ τούτου την ύπαρξη του παράγοντα δευτέρας τάξης με το όνομα Γενική Διάθεση. Αυτός όμως, με βάση τα δικά μας δεδομένα, προκύπτει από τέσσερις μεταβλητές αντί δύο που περιγράφονται στον πίνακα προδιαγραφών του οργάνου (Bar-On, 1997).

*Συνολικός Βαθμός Σ.Ν*

Την επιβεβαίωση της παραγοντικής δομής για τους πέντε παράγοντες δευτέρας τάξης του EQ-i (Ενδοπροσωπικοί, Διαπροσωπικοί, Προσαρμοστικότητα, Διαχείριση Άγχους, Γενική Διάθεση) ακολούθησε μια διαδικασία για έλεγχο της ύπαρξης ενός συνολικού παράγοντα τρίτης τάξης στον οποίο, σύμφωνα με τον Bar-On (1997) θα πρέπει να ανάγονται όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες δευτέρας τάξης. Ο παράγοντας αυτός αντανακλά τον Γενικό Βαθμό της ΣΝ.

Ως εκ τούτου, τα δεδομένα από τους πέντε παράγοντες δευτέρας τάξης, εισήχθησαν ως μεταβλητές σε ένα συνολικό μοντέλο. Η εξέταση των δεικτών καταλληλότητας όμως μας οδήγησε όμως στην απόρριψη του μοντέλου αυτού ($\chi^2$=58.5, df=5, $\chi^2$/df= 11, p=0.001,

RMSEA=0.16, CFI=0.91). Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι τιμές που καθιστούν ένα μοντέλο κατάλληλο για τα δεδομένα μιας έρευνας είναι x/df < 2, CFI > 0.90 και RMSEA <0.05 (Browne και Cudeck, 1992).

Όπως όμως και στην περίπτωση του MSCEIT, εμείς χρησιμοποιήσαμε και το συνολικό βαθμό της ΣΝ στο τελικό μας μοντέλο τηρώντας την επιφύλαξη ότι και πάλι η αδυναμία επιβεβαίωσης της ύπαρξης ενός παράγοντα τρίτης τάξης για τη ΣΝ, ενδεχομένως να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες που δεν είχαμε υπολογίσει λ.χ. λάθη στις μεταφράσεις.

*Εξαγωγή Παραγόντων από Ερωτηματολόγιο για Προσωπική Θεωρία Εκπαιδευτικών*

Η τρίτη ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας μας είναι η Προσωπική Θεωρία των Εκπαιδευτικών. Η συλλογή των δεδομένων για την μεταβλητή αυτή έγινε μέσω ενός ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου το οποίο και περιγράφεται αναλυτικά στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Περιγράφονται επίσης οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν κατά την πιλοτική του δοκιμή για έλεγχο της εγκυρότητας όψης, περιεχομένου, γνωρίσματος, γενίκευσης αποτελεσμάτων και εσωτερικής αξιοπιστίας του. Στο μέρος που ακολουθεί περιγράφεται η διαδικασία που ακλουθήσαμε για την εξαγωγή των παραγόντων που θα τοποθετούνταν στο συνολικό μοντέλο της έρευνας μας. Το όργανο χορηγήθηκε σε ένα δείγμα 261 ατόμων το οποίο αποτελείτο από τους 82 εκπαιδευτικούς (55 γυναίκες, 27 άνδρες) του βασικού δείγματος και 179 προπτυχιακούς φοιτητές (158 γυναίκες, 21 άνδρες) οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής περιόδου. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας έγινε χρήση των δεδομένων του δευτέρου και τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου. Το δεύτερο μέρος αφορούσε *Πεποιθήσεις για τη Διδασκαλία Μάθηση* και το τρίτο τις *Απόψεις αναφορικά με τη σημαντικότητα συγκεκριμένων έργων για την Αποτελεσματικότητα του ρόλου του δασκάλου.*

Για το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου (Πεποιθήσεις για τη Διδασκαλία Μάθηση) και ειδικότερα το μέρος των δηλώσεων που ήταν σε ισοδιαστημική κλίμακα, εξετάστηκαν πολλαπλές παραγοντικές δομές. Για κάθε παραγοντική δομή εξετάστηκε η ιδιοτιμή (eigen>1), η τιμή $h^2$>=0.4 το ποσοστό διακύμανσης που η κάθε λύση εξηγούσε, η φόρτιση σε παράγοντες πέραν του ενός, με φόρτιση σε δεύτερο παράγοντα >0.30 ή και διαφορά <0.10, καθώς και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbachs Alpha. Τα στατιστικά κριτήρια αυτά οδήγησαν στην απαλοιφή αρκετών δηλώσεων. Κατόπιν τούτων προτιμήθηκε η δομή των τεσσάρων παραγόντων η οποία προσέφερε και την καλύτερη ερμηνευσιμότητα. Η παραγοντική δομή που προέκυψε παρουσιάζεται στον Πίνακα 7

Πίνακας 7

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά για τους Τέσσερις Παράγοντες που Προέκυψαν για το Β΄ Μέρος του Ερωτηματολογίου «Πεποιθήσεις για τη Διδασκαλία Μάθηση»*

| | **Π1** | **Π2** | **Π3** | **Π4** | **h²** |
|---|---|---|---|---|---|
| 16.Η συνεργατική μάθηση πρέπει να γίνεται ως δραστηριότητα στο τέλος του μαθήματος | ,707 | ,073 | -,002 | ,037 | ,506 |
| 13.Οφείλουμε να διδάσκουμε τους μαθητές μας με τον ίδιο τρόπο που και εμείς διδαχτήκαμε | ,699 | ,175 | ,149 | -,129 | ,558 |
| 17.Με το τέλος του μαθήματος οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν όλοι τα ίδια πράγματα | ,673 | -,019 | ,025 | ,189 | ,489 |
| 18.Μια ήσυχη τάξη είναι ένας παραγωγικός τόπος μάθησης | ,659 | ,161 | ,171 | ,080 | ,496 |
| 9.Ο δάσκαλος πρέπει να το επαναλαμβάνει πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο. | ,533 | ,264 | -,033 | ,063 | ,359 |
| 26.Ακόμη και όταν εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι αδύνατοι μαθητές δε βοηθούνται, ενώ οι καλοί μαθητές αδικούνται | ,079 | ,715 | ,260 | -,114 | ,598 |
| 32.Η τεχνολογία και ειδικότερα οι Ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ελάχιστα συνεισφέρουν στο καθεαυτό μαθησιακό έργο | ,061 | ,712 | ,068 | -,015 | ,515 |
| 23.είναι αδύνατο για ένα δάσκαλο να διδάξει με βάση το μαθησιακό στυλ | ,140 | ,638 | ,049 | ,035 | ,431 |
| 30. Παρά το γεγονός ότι τα σεμινάρια επιμόρφωσης είναι χρήσιμα, τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει την αυτομόρφωση- πείρα. | ,194 | ,471 | -,071 | ,153 | ,287 |
| 12.Είναι καλό οι μαθητές να μαθαίνουν να πειθαρχούν και να μιλούν μόνο όταν τους δίνεται ο λόγος | ,281 | -,127 | ,683 | ,298 | ,651 |
| 4.Η διδασκαλία είναι ένα ψυχοφθόρο επάγγελμα | -,287 | ,210 | ,668 | -,080 | ,579 |
| 11.Τα καλύτερα μαθήματα είναι εκείνα στα οποία οι μαθητές κρέμονται από τα χείλη του εκπαιδευτικού | ,164 | -,022 | ,663 | ,072 | ,472 |
| 24.Ο αδύνατος μαθητής είναι αδιάφορος | ,072 | ,211 | ,581 | -,116 | ,401 |
| 7.Ο ρόλος του δασκάλου είναι να μεταδώσει αξίες και ιδανικά | ,108 | ,094 | -,009 | ,787 | ,640 |
| 6.Ο ρόλος του δασκάλου είναι να μεταδώσει γνώσεις | ,304 | ,082 | -,089 | ,732 | ,643 |
| 5.Η διδασκαλία προσφέρει ψυχική ικανοποίηση στο διδάσκοντα | -,142 | -,079 | ,132 | ,661 | ,480 |
| **Ιδιοτιμή** | 2,54 | 1,90 | 1,84 | 1,80 | |
| **Ποσοστό %** | 15,89 | 11,91 | 11,55 | 11,29 | |
| **Αθροιστικό Ποσοστό %** | 15,89 | 27,80 | 39,35 | 50,65 | |

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 7, ο πρώτος παράγοντας εξηγεί 15.9% της διακύμανσης, ο δεύτερος 11.9%, ο τρίτος 11.5% και ο τέταρτος 11.2%. Ο δείκτης Cronbah΄s Alpha για τις κλίμακες των παραγόντων αυτών είναι 0.7, 0.57, 0.57 και 0.6 αντίστοιχα. Με βάση τις δηλώσεις που τους αποτελούν ο παράγοντας 1 ορίζεται ως *Παραδοσιακό Μαθησιακό Περιβάλλον*, ο δεύτερος ως *Απαξίωση Καινοτομιών*, ο τρίτος ως *Δασκαλοκεντρική Τάξη/Διδασκαλία* και ο τέταρτος ως ο *Δάσκαλος Αυθεντία*.

Για το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου προέκυψε η παραγοντική δομή που παρουσιάζεται στον Πίνακα 8, ο πρώτος παράγοντας εξηγεί 16% της διακύμανσης, ο δεύτερος 14.5%, ο τρίτος 14% και ο τέταρτος 12%. Ο δείκτης Cronbah´s alpha για τις κλίμακες των παραγόντων αυτών είναι 0.65, 0.64, 0.65 και 0.55 αντίστοιχα. Με βάση τις δηλώσεις που τους αποτελούν ο παράγοντας 1 ορίζεται ως *Άμεσα διδακτικά Καθήκοντα*, ο δεύτερος ως *Εξωδιδακτικά Καθήκοντα*, ο τρίτος ως *Αξιολόγηση Μαθητών* και ο τέταρτος ως ο *Καθήκοντα Συνεργασίας-Επικοινωνίας*.

Πίνακας 8

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά για τους Τέσσερις Παράγοντες που Προέκυψαν για το Γ΄Μέρος του Ερωτηματολογίου «Απόψεις Αναφορικά με τη Σημαντικότητα Συγκεκριμένων Έργων για την Αποτελεσματικότητα του Ρόλου του Δασκάλου»*

| | **Π1** | **Π2** | **Π3** | **Π4** | **h²** |
|---|---|---|---|---|---|
| 39.Σχεδιασμός και προπαρασκευή μαθημάτων | ,701 | -,076 | ,066 | ,164 | ,529 |
| 40.Διαφοροποιημένη Διδασκαλία | ,679 | ,076 | ,231 | ,100 | ,531 |
| 41.Ενισχυτική διδασκαλία | ,653 | ,347 | ,198 | -,111 | ,599 |
| 42.Επίλυση προβλημάτων απειθαρχίας | ,621 | ,100 | -,006 | ,242 | ,455 |
| 48.Συμμετοχή σε συνεδριάσεις | ,020 | ,844 | ,037 | ,144 | ,735 |
| 47.Εμπλοκή σε εξωσχολικές δραστηριότητες | -,002 | ,663 | -,014 | ,263 | ,510 |
| 49.Συμμετοχή σε σεμινάρια επιμόρφωσης | ,255 | ,658 | ,144 | ,008 | ,519 |
| 43.Τελική Αξιολόγηση της επίδοσης | ,116 | ,060 | ,838 | ,029 | ,720 |
| 44.Διαγνωστική αξιολόγηση της επίδοσης | ,310 | -,080 | ,777 | ,037 | ,707 |
| 46.Διόρθωση εργασιών/γραπτών δοκιμίων | -,003 | ,182 | ,598 | ,183 | ,424 |
| 51.Συνεργασία με συναδέλφους | ,080 | ,078 | ,049 | ,855 | ,745 |
| 52.Επικοινωνία και ενημέρωση γονέων | ,358 | ,143 | ,084 | ,616 | ,535 |
| 50.Ανάληψη διοικητικών καθηκόντων | ,091 | ,315 | ,192 | ,500 | ,395 |
| **Ιδιοτιμή** | 2,08 | 1,89 | 1,82 | 1,59 | |
| **Ποσοστό %** | 16,03 | 14,59 | 14,07 | 12,25 | |
| **Αθροιστικό Ποσοστό %** | 16,03 | 30,62 | 44,69 | 56,94 | |

Οι οκτώ παράγοντες που προέκυψαν και από τα δύο μέρη, εισήχθησαν στο τελικό μας μοντέλο για τον έλεγχο των σχέσεων των μεταβλητών της έρευνάς μας.

Λεύκιος Νεοφύτου

*Το τελικό μοντέλο. Οι σχέσεις μεταξύ Προσωπικής Θεωρίας και Συναισθηματικής Νοημοσύνης και η Επίδρασή τους στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα στη Διδασκαλία*

Έχοντας ορίσει ως ανεξάρτητες μεταβλητές στην έρευνα μας την Συναισθηματική Νοημοσύνη (ως ικανότητα και χαρακτηριστικό) και την Προσωπική Θεωρία των Εκπαιδευτικών, συλλέξαμε δεδομένα με τη βοήθεια τριών μέσων συλλογής δεδομένων (MSCEIT, EQ-i, και Ερωτηματολόγιο ΠΘ). Όπως παρουσιάσαμε στα μέρη 4.3.1 και 4.3.2 του παρόντος κεφαλαίου, αφού τεκμηριώσαμε τον διακριτό χαρακτήρα των δύο προσεγγίσεων για τη ΣΝ[25] και ελέγξαμε την εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεδομένων μας προχωρήσαμε στην εξαγωγή παραγόντων με σκοπό την συμπερίληψη τους σε ένα συνολικό, πολυπεπίπεδο μοντέλο που θα μας επιτρέψει την απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων μέσω της εξέτασης των σχέσεων μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών και των εξαρτημένων μας μεταβλητών: της Ποιότητας και Αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία.

Το Διάγραμμα 8 παρουσιάζει τους παράγοντες που προέκυψαν από τα τρία μέσα συλλογής δεδομένων (EQ-i, MSCEIT και Ερωτηματολόγιο για την Προσωπική Θεωρία των Εκπαιδευτικών) και οι οποίοι παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική επίδραση (έμμεση ή άμεση) στους παράγοντες που αφορούν την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα στη Διδασκαλία με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας των Kyriakides και Creemers (2008b). Οι δείκτες ($\chi^2$=34.5, df=17, p<0.06, RMSEA=0.002, CFI=0.968) είχαν ικανοποιητικές τιμές.

Στο Διάγραμμα 8, η *Ποιότητα της Διδασκαλίας* για τον κάθε εκπαιδευτικό εκφράζεται με μία αριθμητική τιμή (που αποτελείται από το άθροισμα όλων των μετρήσεων) για κάθε έναν από τους οκτώ παράγοντες και τις πέντε διαστάσεις που περιγράφονται από το ΔΜΕΑ στο επίπεδο της τάξης[26]. Παρουσιάζεται σε δύο επίπεδα, στο επίπεδο του δασκάλου και στο επίπεδο του μαθητή. Στο επίπεδο του δασκάλου η Ποιότητα αξιολογήθηκε από εξωτερικούς παρατηρητές με τη βοήθεια εντύπων παρατήρησης αλλά και με τη βοήθεια ερωτηματολογίων που οι παρατηρητές συμπλήρωναν μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας. Στο επίπεδο του μαθητή, η Ποιότητα της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού αφορούσε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους με τη βοήθεια ειδικά διαμορφωμένων ερωτηματολογίων. Με μια αριθμητική τιμή εκφράζεται επίσης η *Αποτελεσματικότητα της*

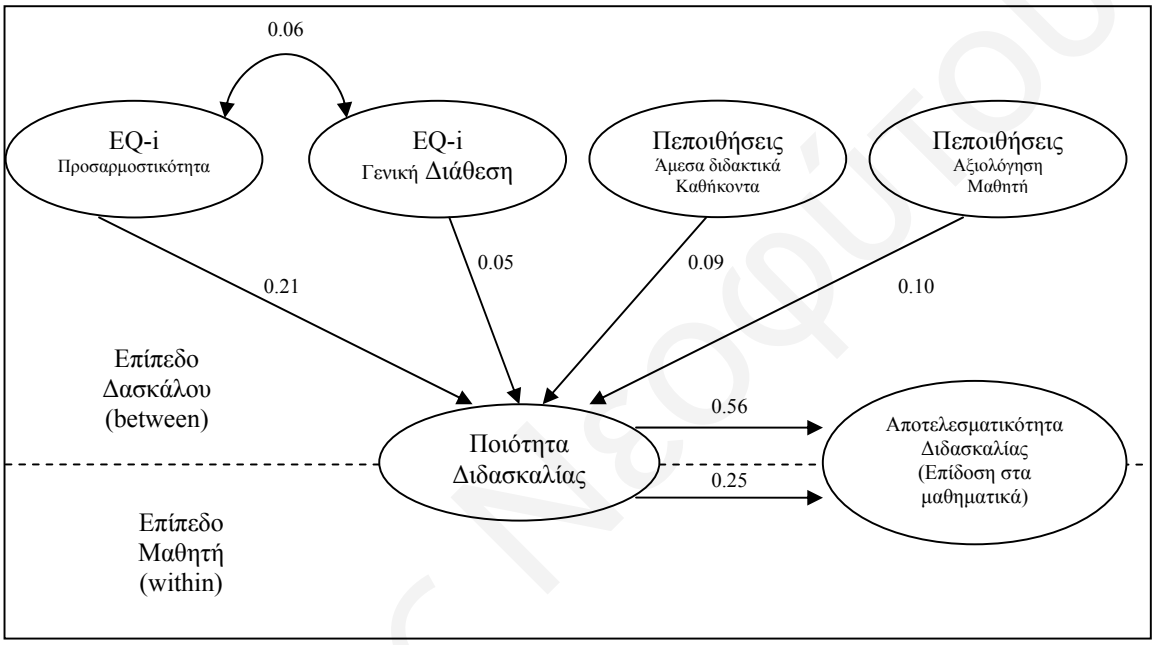
[25] Βλέπε πίνακα Π1.2 στο παράρτημα. Ο γενικός βαθμός για τη ΣΝ παρουσιάζει συσχέτιση της τάξης του 0.2 (p<0.01) μεταξύ των δύο οργάνων MSCET και EQ-i. Χαμηλές συσχετίσεις παρουσιάζουν και οι υπόλοιποι παράγοντες των οργάνων μεταξύ τους ενώ και δύο από τους τέσσερις παράγοντες του MSCEIT δεν παρουσιάζουν καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση με οποιοδήποτε παράγοντα του EQ-i.

[26] Οι οκτώ παράγοντες του ΔΜΕΑ στο επίπεδο της τάξης ορίζονται ως *Προσανατολισμός, Δομή, Τεχνικές υποβολής ερωτήσεων, Μοντελοποίηση, Εφαρμογή, Μαθησιακό κλίμα, Διαχείριση του χρόνου και Αξιολόγηση*. Οι πέντε γενικές διαστάσεις του ΔΜΕΑ είναι: *Συχνότητα, Εστίαση, Στάδια Υλοποίησης, Ποιότητα, και Διαφοροποίηση*.

*Διδασκαλίας* η οποία και αναφέρεται στην συνεισφορά του εκπαιδευτικού σε σχέση με την γνωστική ανάπτυξη του μαθητή όπως αυτή αξιολογήθηκε με δοκίμια μαθηματικών που χορηγήθηκαν στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Διάγραμμα 8

*Το Τελικό μας Μοντέλο. Συσχετίσεις που Παρατηρήθηκαν Μεταξύ των Παραγόντων για τη ΣΝ, την Προσωπική Θεωρία και Επιδράσεις τους στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα στη Διδασκαλία στο Επίπεδο του Δασκάλου και του Μαθητή*




Όπως παρατηρούμε στο Διάγραμμα 8 μόνο τέσσερις παράγοντες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική επίδραση στην Ποιότητα Διδασκαλίας. Στους τέσσερις αυτούς παράγοντες συγκαταλέγονται δύο από τους παράγοντες του EQ-i (*Προσαρμοστικότητα* και *Γενική Διάθεση*) και δύο από τους παράγοντες που προέκυψαν από το τρίτο μέρος του ερωτηματολόγιου για την Προσωπική Θεωρία των Εκπαιδευτικών (*Άμεσα Διδακτικά Καθήκοντα* και *Αξιολόγηση Μαθητή*). Όλοι οι παράγοντες του MSCEIT έχουν απαλειφθεί από το τελικό μοντέλο καθότι δεν παρουσίασαν καμία στατιστικά σημαντική επίδραση στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα στη Διδασκαλία.

Την υψηλότερη επίδραση στην Ποιότητα της Διδασκαλίας παρουσιάζει ο παράγοντας Προσαρμοστικότητα (0.21) που εξηγεί 4% της διακύμανσης. Ο παράγοντας αυτός παρουσιάζει επίσης συσχέτιση με τον παράγοντα Γενική Διάθεση του EQ-i της τάξης του 0.06. Ο παράγοντας Γενική Διάθεση παρουσιάζει κι αυτός στατιστικά σημαντική επίδραση στην Ποιότητα της Διδασκαλίας (0.05). Η επίδραση του είναι όμως αρκετά μικρότερη από

αυτήν που ασκεί ο παράγοντας Προσαρμοστικότητα. Οι δύο παράγοντες που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο για την Προσωπική Θεωρία παρουσιάζουν επίδραση της τάξης του 0.1 και ο καθένας τους εξηγεί 1% της διακύμανσης στην Ποιότητα της Διδασκαλίας. Καμία συσχέτιση, περάν της συσχέτισης της Γενικής Διάθεσης με την Προσαρμοστικότητα, δεν παρατηρήθηκε μεταξύ των διαφόρων παραγόντων που προέκυψαν από τα δεδομένα μας.

Επιπλέον παρατηρούμε ότι κανένας από τους τέσσερις παράγοντες δεν έχει άμεση επίδραση (direct effect) στην Αποτελεσματικότητα της Διδασκαλίας. Παρουσιάζουν όμως έμμεση επίδραση διαμέσου της Ποιότητας Διδασκαλίας. Η Ποιότητα της Διδασκαλίας παρουσιάζει συσχέτιση με την Αποτελεσματικότητα τόσο στο επίπεδο του δασκάλου όσο και στο επίπεδο του μαθητή, με την επίδραση στο επίπεδο του δασκάλου να είναι όμως διπλάσια (0.56) από αυτήν στο επίπεδο του μαθητή (0.25).

Η ισχυρή επίδραση της Προσαρμοστικότητας στην Ποιότητα της διδασκαλίας μας και η εννοιολογική της ταύτιση με την έννοια της Διαφοροποίησης μας δημιούργησε το ερώτημα εάν η Διαφοροποίηση, όπως αυτή ορίζεται από το ΔΜΕΑ (Creemers & Kyriakides, 2006· Kyriakides & Creemers,2006a· 2006b) παρουσίαζε κάποια ισχυρότερη επίδραση στην Αποτελεσματικότητα από ότι οι υπόλοιπες τέσσερις διαστάσεις του ΔΜΕΑ (Συχνότητα, Εστίαση, Στάδια Υλοποίησης, Ποιότητα). Η Διαφοροποίηση στο ΔΜΕΑ ορίζεται ως προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Ως εκ τούτου εμπεριέχει ως δομικό της στοιχείο την ικανότητα της Προσαρμοστικότητας.

Για να εξετάσουμε το ερώτημα μας αυτό αναλύσαμε την Ποιότητα στις επιμέρους διαστάσεις που την αποτελούν και εξετάστηκε η επίδραση που ασκεί ο κάθε ένας από τους τέσσερις παράγοντες του τελικού μας μοντέλου στην κάθε μια διάσταση. Η ανάλυση που έγινε παρουσιάζεται στο Διάγραμμα Π.Δ.3.1 στο παράρτημα. Οι δείκτες ($\chi^2$=60.7, df=41, p<.12, RMSEA=.001, CFI=.969) είχαν ικανοποιητικές τιμές. Επιπλέον παρουσίασαν βελτίωση από το μοντέλο που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 8.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση δεν επιβεβαίωσαν όμως την υπόθεση μας για ισχυρότερη επίδραση της Προσαρμοστικότητας στην διάσταση Διαφοροποίηση του ΔΜΕΑ. Όπως παρατηρούμε η επίδραση που ασκεί η Προσαρμοστικότητας σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις του ΔΜΕΑ είναι παραπλήσιες και κυμαίνονται γύρω στο 0.20. Παρόμοια εικόνα παρουσιάζεται και σε σχέση με τους υπόλοιπους τρεις παράγοντες του τελικού μας μοντέλου

Λεύκιος Νεοφύτου

όπου η επίδραση τους είναι περίπου ισοδύναμη σε κάθε μια από τις επιμέρους διαστάσεις του ΔΜΕΑ (Συχνότητα, Στάδια Υλοποίησης, Ποιότητα[27]).

Επιστρέφοντας λοιπόν πίσω στο Διάγραμμα 8 απαντούμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα:

1. Υπάρχει σχέση μεταξύ της Προσωπικής Θεωρίας (ΠΘ) των εκπαιδευτικών και του βαθμού της Συναισθηματικής τους Νοημοσύνης ως ικανότητας(ΣΝι) και ως άθροισμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας(ΣΝχ)

Κανένας από τους παράγοντες που προέκυψαν από το MSCEIT, και οι οποίοι αναφέρονται στη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως ικανότητα (ΣΝι), δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο για την Προσωπική Θεωρία. Το ίδιο ισχύει και για την περίπτωση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως άθροισμα χαρακτηριστικών (ΣΝχ). Παρά το γεγονός ότι δύο από τους παράγοντες του EQ-i διατηρήθηκαν στο τελικό μας μοντέλο εντούτοις κανένας από αυτούς δεν συσχετίστηκε με τους παράγοντες που αφορούν την Προσωπική Θεωρία.

Με βάση τα αποτελέσματα μας, διαπιστώνουμε ότι η ΣΝ, είτε αυτή ορίζεται ως ικανότητα είτε ως άθροισμα χαρακτηριστικών της Προσωπικότητας, δεν σχετίζεται με την Προσωπική Θεωρία των Εκπαιδευτικών.

2. Επηρεάζει η Προσωπική Θεωρία (ΠΘ) των εκπαιδευτικών την Ποιότητα της Διδασκαλίας τους όπως αυτή εκφράζεται από το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας(ΔΜΕΑ).

Η Προσωπική Θεωρία των Εκπαιδευτικών παρουσιάζει άμεση επίδραση στην Ποιότητα της Διδασκαλίας. Η επίδραση που παρατηρείται, αν και στατιστικά σημαντική, είναι πολύ μικρή και δεν αφορά τη ΠΘ στο σύνολο της αλλά μόνο δύο παράγοντες: τον παράγοντα *Άμεσα Διδακτικά Καθήκοντα* και τον παράγοντα *Αξιολόγηση Μαθητή*. Ο παράγοντας Άμεσα Διδακτικά Καθήκοντα αποτελείται από τα ακόλουθα: Σχεδιασμός και προπαρασκευή μαθημάτων, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Ενισχυτική διδασκαλία, Επίλυση προβλημάτων απειθαρχίας. Από την άλλη ο παράγοντας Αξιολόγηση Μαθητή αποτελείται από τα ακόλουθα: Τελική Αξιολόγηση της επίδοσης, Διαγνωστική αξιολόγηση της επίδοσης, Διόρθωση εργασιών/γραπτών δοκιμίων.

Είναι εμφανές ότι οι δύο αυτοί παράγοντες αφορούν τη σημασία που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες που άπτονται του ρόλου τους και του

[27] Η διάσταση της Εστίασης απουσιάζει από το μοντέλο ΠΔ3.1 καθότι οι τέσσερις παράγοντες (Προσαρμοστικότητα, Γενική Διάθεση, Άμεσα Διδ. Καθήκοντα και Αξιολόγηση Μαθητή) δεν παρουσίασαν καμία επίδραση σε αυτήν.

καθημερινού αγώνα που διεξάγουν μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Η επίδραση των παραγόντων αυτών είναι αρκετά μικρή, αλλά στατιστικά σημαντική (0.1, $p<0.05$). Έκαστος είναι υπεύθυνος για το 1% της διακύμανσης στην Ποιότητα της Διδασκαλίας. Προγενέστερες, άρρητες πεποιθήσεις για τη φύση της γνώσης, του μαθητή και το ρόλο του δασκάλου, καθώς και πεποιθήσεις για δραστηριότητες που δεν αφορούν το άμεσο διδακτικό τους έργο, δεν παρουσιάζουν καμία επίδραση στην Ποιότητα της διδασκαλίας.

Ως εκ τούτου, σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα εάν η ΠΘ επηρεάζει την Ποιότητα στη διδασκαλία, η απάντηση είναι πως υπάρχει επίδραση η οποία όμως δεν αφορά τη ΠΘ στο σύνολό της αλλά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημαντικότητα που αποδίδουν σε συγκεκριμένα έργα του καθημερινού τους έργου μέσα στην τάξη.

3. Επηρεάζει η Προσωπική Θεωρία(ΠΘ) των εκπαιδευτικών την Αποτελεσματικότητα τους;

Η Προσωπική Θεωρία δε φαίνεται να ασκεί άμεση επίδραση στην Αποτελεσματικότητα. Παρά το γεγονός ότι δεν παρατηρούνται άμεσες (direct) στατιστικά σημαντικές επιδράσεις της ΠΘ στην Αποτελεσματικότητα, εντούτοις μπορούμε να διαπιστώσουμε έμμεσες επιδράσεις. Συγκεκριμένα οι δύο παράγοντες από την ΠΘ που διατηρήθηκαν στο τελικό μας μοντέλο ασκούν επίδραση στην Αποτελεσματικότητα, διαμέσου της Ποιότητας της Διδασκαλίας. Η επίδραση καταγράφεται και στα δύο επίπεδα, μαθητή και δασκάλου. Στο επίπεδο του δασκάλου η επίδραση και των δύο παραγόντων (Άμεσα Διδακτικά Καθήκοντα και Αξιολόγηση Μαθητή) στην Αποτελεσματικότητα είναι ίση με 0.05 ενώ στο επίπεδο του μαθητή η επίδραση τους είναι ίση με 0.02.

Με βάση της επιχειρηματολογία που αναπτύχθηκε για την απάντηση του προηγούμενου ερευνητικού μας ερωτήματος (επίδραση της ΠΘ στην Ποιότητα Διδασκαλίας), απαντούμε και πάλιν ότι η επίδραση της ΠΘ στην Αποτελεσματικότητα δεν αφορά την ΠΘ στο σύνολό της αλλά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα συγκεκριμένων έργων που αφορούν τα άμεσα διδακτικά τους καθήκοντα. Είναι επιπλέον σημαντικό να τονίσουμε ότι οι παράγοντες αυτοί της ΠΘ ασκούν έμμεση επίδραση στην Αποτελεσματικότητα. Η επίδραση τους καταγράφεται διαμέσου της Ποιότητας, η οποία αναδεικνύεται ως απαραίτητο εργαλείο για την κατανόηση της σχέσης μεταξύ ΠΘ και Αποτελεσματικότητας.

4. Υπάρχει επίδραση της ΣΝ του εκπαιδευτικού (ως ικανότητα-ΣΝι και ως άθροισμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας-ΣΝχ) στην Ποιότητα της Διδασκαλίας του, όπως αυτή εκφράζεται από το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας(ΔΜΕΑ);

Η ΣΝχ των Εκπαιδευτικών φαίνεται να επιδρά άμεσα στην Ποιότητα της Διδασκαλίας. Από την άλλη, καμία στατιστικά σημαντική επίδραση δεν υπάρχει σε σχέση με την ΣΝι. Η επίδραση της ΣΝχ στην Ποιότητα της διδασκαλίας παρατηρείται μόνο σε σχέση μόνο με δύο από τις διαστάσεις της: Γενική Διάθεση (0.5) και Προσαρμοστικότητα (0.21). Η επίδραση της Προσαρμοστικότητας στην Ποιότητα της Διδασκαλίας παρουσιάζεται ως η ισχυρότερη από τους τρεις υπόλοιπους παράγοντες[28] του τελικού μας μοντέλου. Συγκεκριμένα, η επίδραση που ασκεί η Προσαρμοστικότητα στην Ποιότητα της Διδασκαλίας (0.21) είναι σχεδόν ίση με το άθροισμα των επιδράσεων των υπόλοιπων τριών παραγόντων (0.25). Στο τεχνικό εγχειρίδιο του EQ-i η Προσαρμοστικότητα (κλίμακες προσαρμογής) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα, να ελέγχει την ονειροπόληση και να διατηρεί επίγνωση της πραγματικότητας και παράλληλα να παρουσιάζει ευελιξία, δηλαδή την ικανότητα να προσαρμόζει κανείς τα συναισθήματα, τις σκέψεις, και τη συμπεριφορά του στις συνεχώς μεταβαλλόμενες περιστάσεις.

Στο ερευνητικό ερώτημα λοιπόν εάν η ΣΝ επιδρά στην Ποιότητα της διδασκαλίας θα απαντήσουμε πώς ναι μεν παρατηρείται επίδραση, αυτή όμως δεν αφορά τη ΣΝ στο σύνολο της, αλλά δύο συγκεκριμένες διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως άθροισμα χαρακτηριστικών (ΣΝχ), όπως αυτές καθορίζονται από το μοντέλο του Bar-On (1997: Την Γενική Διάθεση και την Προσαρμοστικότητα, με την δεύτερη να ασκεί τετραπλάσια επίδραση στην Ποιότητα διδασκαλίας από την πρώτη.

5. Υπάρχει επίδραση της ΣΝ του εκπαιδευτικού (ως ικανότητα-ΣΝι και ως άθροισμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας-ΣΝχ) στην Αποτελεσματικότητά τους;

Η ΣΝ παρουσιάζει μόνο έμμεση επίδραση στην Αποτελεσματικότητα της Διδασκαλίας. Η επίδραση παρατηρείται μόνο για την ΣΝχ και συγκεκριμένα μόνο σε σχέση με δύο από τους παράγοντες του EQ-i (Προσαρμοστικότητα και Γενική Διάθεση). Η ΣΝι δεν παρουσιάζει καμία επίδραση. Η ΣΝχ επιδρά στην Αποτελεσματικότητα μέσα από την Ποιότητα στη Διδασκαλία και στα δύο επίπεδα. Στο επίπεδο του δασκάλου η επίδραση του παράγοντα Γενική Διάθεση παρουσιάζεται να έχει επίδραση της τάξης του 0.03 στην Αποτελεσματικότητα, ενώ ο παράγοντας και Προσαρμοστικότητα παρουσιάζει επίδραση 0.12. Στο επίπεδο του μαθητή η Γενική Διάθεση έχει επίδραση της τάξης του 0.01 στην Αποτελεσματικότητα, ενώ ο παράγοντας και Προσαρμοστικότητα παρουσιάζει επίδραση 0.03. Η διαπίστωση που προκύπτει από την σύγκριση των επιδράσεων στα δύο επίπεδα, είναι

[28] Γενική Διάθεση, Άμεσα Διδακτικά Καθήκοντα, Αξιολόγηση Μαθητή

ότι η επίδραση των δύο παραγόντων της ΣΝχ στο επίπεδο του δασκάλου είναι τριπλάσια από την επίδραση στο επίπεδο του μαθητή, και στις δύο περιπτώσεις.

Απαντώντας λοιπόν στο πιο πάνω ερευνητικό ερώτημα, δηλώνουμε ότι η επίδραση της ΣΝ στην Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας δεν παρατηρείται σε σχέση με τη ΣΝ στο σύνολο της αλλά με βάση δύο διαστάσεις της ΣΝχ, όπως αυτές ορίζονται στο μοντέλο του Bar-On (1997): Την Γενική Διάθεση και την Προσαρμοστικότητα. Επιπλέον καταγράφουμε και πάλιν το γεγονός ότι οι δύο αυτές διαστάσεις δεν επιδρούν άμεσα στην Αποτελεσματικότητα, αλλά διαμέσου της Ποιότητας της διδασκαλίας.

Λεύκιος Νεοφύτου

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

## Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό επιδιώκεται η συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας. Ξεκινούμε με μια σύνοψη των προηγούμενων κεφαλαίων της εργασίας. Ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση τη σχετική βιβλιογραφία και επισημαίνονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν σε σχέση με την έρευνα για την Συναισθηματική Νοημοσύνη, την Προσωπική Θεωρία, την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της Εκπαίδευσης. Παρατίθενται επίσης οι προεκτάσεις που τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να έχουν σε θέματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ανάπτυξης προγραμμάτων και εκπαιδευτικής πολιτικής. Γίνονται επίσης εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες.

## Σύνοψη Προηγούμενων Κεφαλαίων

Έναυσμα για την παρούσα έρευνα αποτέλεσε η αναγκαιότητα για επέκταση της κατανόησης γύρω από την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Όπως επισημάνθηκε στα δύο πρώτα κεφάλαια, παρά το γεγονός ότι η Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα παρουσιάζει σημαντική πρόοδο κατά τα τελευταία χρόνια εντούτοις εξακολουθεί να πάσχει από έλλειψη ορθολογιστικών μοντέλων τα οποία μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη θεωρίας (Creemers, 2002). Το Δυναμικό Μοντέλο για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΔΜΕΑ) (Creemers & Kyriakides, 2006) επιχειρεί να υπερβεί τις αδυναμίες που διαπιστώθηκαν σε άλλα μοντέλα της ΕΕΑ υιοθετώντας έναν πολυεπίπεδο χαρακτήρα και καταδεικνύοντας συγκεκριμένες διαστάσεις ως ερμηνευτικά εργαλεία για τη μέτρηση της Ποιότητας και Αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Εντούτοις ένα μεγάλο ποσοστό διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών (πέραν του 20%) παραμένει αδιευκρίνιστο (Kyriakides, 2000). Ως εκ τούτου προκύπτει η ανάγκη να συμπεριληφθούν στο μοντέλο επιπλέον μεταβλητές οι οποίες πιθανόν να ερμηνεύουν μέρος των διακυμάνσεων των επιδόσεων των μαθητών. Με βάση το δεδομένο αυτό, η παρούσα έρευνα επιχείρησε να επεκτείνει την ερμηνευτική ικανότητα του ΔΜΕΑ εξετάζοντας το ρόλο που διαδραματίζουν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών καθώς και η Προσωπική τους Θεωρία στη συμπεριφορά τους στη τάξη και στις μεθοδολογικές τους επιλογές.

Η Προσωπική Θεωρία (ΠΘ) των εκπαιδευτικών είναι ένα θεωρητικό σύστημα ιδεών, πεποιθήσεων, παραδοχών, αξιών, στάσεων, το οποίο, όμως, τις περισσότερες φορές ευρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή, διότι διαμορφώθηκε, χωρίς συνειδητή προσπάθεια συστηματοποίησης, μέσα από τις εμπειρίες που είχαν οι δάσκαλοι ως μαθητές και κυρίως από

τη διδακτική εμπειρία τους (Βούλγαρης, 2001). Η ΠΘ δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή ερήμην των συναισθημάτων. Το τι νιώθουμε και πιστεύουμε για το ρόλο μας ως εκπαιδευτικοί, τους μαθητές, τα αισθήματα επάρκειας που έχουμε για τη διδακτική μας ικανότητα και την κοινωνική μας θέση αντικατοπτρίζεται εν τέλει στο πως διδάσκουμε. Με δεδομένο τον άρρητο της χαρακτήρα, η ΠΘ εκφράζεται ως συναισθηματικά καθοδηγούμενη αντίδραση στο πολύπλοκο περιβάλλον της τάξης και δεδομένης ακριβώς αυτής της πολυπλοκότητας, το όχημα για την επίτευξη της Ποιότητας και της Αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία. Αυτό γίνεται περισσότερο κατανοητό λαμβάνοντας υπόψη τον δυναμικό χαρακτήρα της διδακτικής πράξης πράγμα που απαιτεί άμεσες αποφάσεις σε ένα περιβάλλον "καυτής δράσης" (Marshall McLuhan από Pajares, 1992). Κατά συνέπεια η παρώθηση και το ένστικτο, συναισθήματα που διαμορφώνουν αλλά και διαμορφώνονται από την ΠΘ, είναι αυτά που εν τέλει καθοδηγούν την πράξη.

Η Προσωπική Θεωρία όμως και η συνεπακόλουθη δράση δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές ερήμην των γνωστικών διαδικασιών. Οι πεποιθήσεις για τη διδασκαλία/μάθηση είναι μεν το συναισθηματικό παράγωγο της σκέψης, εμπεριέχονται δε σε αυτές γνωστικά στοιχεία (Ernest, 1989). Η ζεύξη συναισθημάτων και γιγνώσκειν είναι ως εκ τούτου εμφανής και στην περίπτωση των πεποιθήσεων. Η σύζευξη των δύο αυτών στοιχείων μας οδηγεί στην έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ). Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε, ερμηνεύουμε και διαχειριζόμαστε τα συναισθήματά μας φαίνεται να επηρεάζεται, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, με τη διαμόρφωση των προσωπικών μας πεποιθήσεων, στάσεων και γενικά της Προσωπικής Θεωρίας.

Η εννοιολογική κατασκευή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) αποτελεί ένα μοναδικό όχημα υπέρβασης των προβλημάτων που διέπουν την έρευνα για τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και ειδικότερα του υποκειμενισμού στην ερμηνεία, καθορισμό και μέτρηση της έννοιας των συναισθημάτων. Η ΣΝ διαφαίνεται ότι μπορεί να βοηθήσει προς την κατεύθυνση αυτή, καθότι συνδέει τα συναισθήματα με την νοημοσύνη και επιχειρεί να αναδείξει τη σημασία τους με αναφορά σε μετρήσιμα κριτήρια που μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο οδηγό για την ανάπτυξη θεωρίας, έρευνας αλλά και πράξης.

Με δεδομένη την απουσία συναίνεσης στην ερευνητική κοινότητα γύρω από τον ακριβή καθορισμό της έννοιας της ΣΝ, η παρούσα έρευνα υιοθέτησε δύο μοντέλα για τη ΣΝ. Το πρώτο μοντέλο προέρχεται από τους Mayer & Salovey (1997) σύμφωνα με τον οποίο η ΣΝ γίνεται αντιληπτή ως γνωστική ικανότητα (ΣΝι). Η έμφαση στο μοντέλο των Mayer & Salovey (1997) βρίσκεται στην αλληλεπίδραση των συναισθημάτων με το γιγνώσκειν. Το

δεύτερο μοντέλο που υιοθετείται είναι το μοντέλο της Κοινωνικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Bar-On (1997). Το μοντέλο του Bar-On (1997) εντάσσεται σε μια άλλη κατεύθυνση μελέτης της ΣΝ σύμφωνα με την οποία η ΣΝ είναι ανεξάρτητη από τη γνωστική ικανότητα και αποτελείται από μια σειρά χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων. Για το λόγο αυτό τα μοντέλα της κατεύθυνσης αυτής ονομάζονται είτε ως μικτά μοντέλα (mixed models) είτε ως μοντέλα χαρακτηριστικών (ΣΝχ).

Με βάση τις πιο πάνω διευκρινήσεις η παρούσα έρευνα εξέτασε τις συσχετίσεις μεταξύ της Προσωπικής Θεωρίας των Δασκάλων (ΠΘ), της Συναισθηματικής τους Νοημοσύνης (όπως αυτή ορίζεται αφενός από τους Mayer και Salovey (1997) (ΣΝι) και αφετέρου από τον Bar-On, (1997)(ΣΝχ). Επιπλέον η έρευνα εξέτασε την επίδραση που ασκούν οι παράγοντες της ΣΝ(ΣΝι και ΣΝχ) στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σύμφωνα με το Δυναμικό Μοντέλο για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΔΜΕΑ) των Kyriakides και Creemers (Creemers & Kyriakides, 2006· Kyriakides & Creemers, 2006a· 2006b).

Στην προσπάθεια μας για επέκταση της ερμηνευτικής ικανότητας της έρευνας για την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία μέσω της συμπερίληψης σε αυτή της ΣΝ και ΠΘ διατυπώθηκαν εννιά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία και αποτέλεσαν τον «οδικό χάρτη» της όλης ερευνητικής μας προσπάθειας:

1. Υπάρχει σχέση μεταξύ της Προσωπικής Θεωρίας (ΠΘ) των εκπαιδευτικών και του βαθμού της Συναισθηματικής τους Νοημοσύνης ως ικανότητας(ΣΝι) και ως άθροισμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας(ΣΝχ);
2. Επηρεάζει η Προσωπική Θεωρία (ΠΘ) των εκπαιδευτικών την Ποιότητα της Διδασκαλίας τους όπως αυτή εκφράζεται από το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας(ΔΜΕΑ);.
3. Επηρεάζει η Προσωπική Θεωρία(ΠΘ) των εκπαιδευτικών την Αποτελεσματικότητα τους;
4. Υπάρχει επίδραση της ΣΝ του εκπαιδευτικού (ως ικανότητα-ΣΝι και ως άθροισμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας-ΣΝχ) στην Ποιότητα της Διδασκαλίας του όπως αυτή εκφράζεται από το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας(ΔΜΕΑ);
5. Υπάρχει επίδραση της ΣΝ του εκπαιδευτικού (ως ικανότητα-ΣΝι και ως άθροισμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας-ΣΝχ) στην Αποτελεσματικότητά τους;

Στην έρευνα συμμετείχαν 82 εκπαιδευτικοί για τους οποίους είχαμε δεδομένα σε σχέση με την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Τα δεδομένα για την



Λεύκιος Νεοφύτου

Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα προέρχονταν από την τράπεζα δεδομένων της έρευνας των Kyriakides και Creemers (2008a). Οι 82 συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τρία ερωτηματολόγια, δύο για τη ΣΝ (MSCEIT και EQ-i) και ένα για την Προσωπική Θεωρία. Η διαδικασία της ανάλυσης ξεκίνησε με την τεκμηρίωση του διακριτού χαρακτήρα των δύο προσεγγίσεων για τη ΣΝ και έλεγχο της εγκυρότητας και αξιοπιστία των δεδομένων. Ακολούθησε εξαγωγή παραγόντων από τα μέσα συλλογής δεδομένων οι οποίοι και στην τελική φάση της ανάλυσης εντάχθηκαν σε ένα συνολικό μοντέλο που παρουσιάζει τις μεταξύ τους σχέσεις καθώς και την επίδραση που αυτοί ασκούν στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι εκ των δύο μοντέλων για τη ΣΝ, μόνο η ΣΝχ ασκεί επίδραση στην Ποιότητα της Διδασκαλίας. Η επίδραση αυτή παρατηρείται μόνο σε σχέση με δύο από τους παράγοντες του μοντέλου του Bar-On(1997), την *Προσαρμοστικότητα* (0.21) και την *Γενική Διάθεση* (0.06). Σε σχέση με την Προσωπική Θεωρία, επίδραση στην Ποιότητα της Διδασκαλίας καταγράφηκε σε σχέση με δύο παράγοντες που σχετίζονται με τη σημασία που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν σε συγκεκριμένες διαστάσεις του έργου τους. Ο πρώτος παράγοντας αφορά στα *Άμεσα Διδακτικά Καθήκοντα*[29](0.09) και ο δεύτερος την *Αξιολόγηση του Μαθητή*[30] (0.10). Δεν παρατηρήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ Π.Θ και Σ.Ν ούτε και άμεσες συσχετίσεις Π.Θ και Σ.Ν με την Αποτελεσματικότητα.

## Συζήτηση και Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στην εξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων τα οποία μπορούν να ερμηνευτούν τόσο μέσα στα πλαίσια της κυπριακής πραγματικότητας όσο και μέσα στα πλαίσια της διεθνούς έρευνας και πραγματικότητας.

### *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Προσωπική Θεωρία*

Ξεκινούμε τη συζήτηση μας με τη σχέση μεταξύ Συναισθηματικής Νοημοσύνης(ΣΝ) και Προσωπικής Θεωρίας (ΠΘ). Τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι η ΣΝ είτε αυτή ορίζεται ως ικανότητα (ΣΝι), είτε ως άθροισμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (ΣΝχ), δεν παρουσιάζει καμιά συσχέτιση με την Προσωπική Θεωρία όπως αυτή προσδιορίστηκε με αναφορά στους οκτώ παράγοντες που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που κατασκευάσαμε.

[29] Σχεδιασμός και προπαρασκευή μαθημάτων, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Ενισχυτική διδασκαλία και Επίλυση προβλημάτων απειθαρχίας

[30] Τελική Αξιολόγηση της επίδοσης, Διαγνωστική αξιολόγηση της επίδοσης, Διόρθωση εργασιών/γραπτών δοκιμίων.

Εκ πρώτης όψεως το εύρημα αυτό φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με την επικρατούσα τάση στην βιβλιογραφία όπου η σχέση μεταξύ των συναισθημάτων και της Προσωπικής Θεωρίας θεωρείται εν πολλοίς ως αυτονόητη (π.χ. Averill, 2007·Ernest, 1989· Wilson και Cameron, 1996). Εντούτοις, ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση της ΠΘ με τη ΣΝ, όχι τα συναισθήματα, δεν υπάρχουν. Η δική μας έρευνα ξεκίνησε λαμβάνοντας υπόψη τη βασικότερη ίσως αδυναμία των ερευνών που ασχολήθηκαν με το θέμα η οποία έγκειται στην εννοιολόγηση και χρήση του όρου συναίσθημα (Sutton και Wheatley, 2003). Η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι ως επί το πλείστον ποιοτική, όπου ψήγματα από τις προσωπικές αφηγήσεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονται με συγκεκριμένες λέξεις που ανήκουν στην κατηγορία των συναισθημάτων. Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται μια απουσία κοινών ερμηνευτικών εργαλείων που θα μπορούσαν να παρέχουν μια κοινή βάση συζήτησης περί της σημασίας και σχέσης των συναισθημάτων στην Προσωπική Θεωρία.

Η προσπάθεια μας να ερμηνεύσουμε την Προσωπική Θεωρία μέσα από τα συναισθήματα, δομήθηκε στην αρχή της κατοχύρωσης μιας ξεκάθαρης ερμηνείας για τα συναισθήματα. Για το σκοπό αυτό υιοθετήσαμε την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ) την οποία και προσεγγίσαμε στη βάση των δύο κυρίαρχων σχολών σκέψης που ασχολούνται με την έννοια αυτή. Αυτή και μόνον η προσέγγιση προσδίδει στην έρευνα μας ένα καινοτόμο χαρακτήρα ο οποίος και προσπαθεί να ενισχύσει την έρευνα γύρω από την ΠΘ συνδέοντας την με ένα εννοιολογικό σώμα που έχει ξεκάθαρη και εκ των προτέρων προσδιορισμένη δομή και που είναι σε θέση να χρησιμοποιεί συγκεκριμένα εργαλεία για την μέτρηση αυτού που περιγράφει. Έτσι, επιχειρήσαμε να συμβάλουμε στην κατανόηση αυτού που ο Pajares (1992) προσδιόρισε ως «ασυγύριστο οικοδόμημα» (messy construct).

Τα δικά μας αποτελέσματα φέρνουν στο φως την αδυναμία σύνδεσης της ΠΘ με την ΣΝ. Αυτό απορρέει από τον ίδιο τον ορισμό της ΠΘ ως ένα σύστημα γνώσεων, στάσεων και πεποιθήσεων που ευρίσκεται σε λανθάνουσα μορφή, χωρίς να έχει εκλογικευθεί ή ενταχτεί σε ένα συνεκτικό σύνολο. Τα συστήματα της ΠΘ χαρακτηρίζονται ως χαλαρά συστήματα, χωρίς ισχυρές συνδέσεις μεταξύ των συνιστούντων στοιχείων τους (Nespor, 1987). Δεν είναι λοιπόν παράξενο το γεγονός ότι η αντιπαραβολή ενός τέτοιου συστήματος με μια έννοια όπως τη ΣΝ, δεν οδηγεί σε καμία σχέση καθότι Συναισθηματική Νοημοσύνη συνεπάγεται συνειδητή γνώση κατανόηση και ρύθμιση του κόσμου των συναισθημάτων. Εκεί όπου η ΣΝ απαιτεί εκλογίκευση και έλεγχο των συναισθημάτων, η ΠΘ χαρακτηρίζεται από «συναισθηματική-αξιολογική φόρτιση» (Nespor, 1987) που παρεμποδίζει την έλλογη αντίδραση.

Η μη εύρεση κάποιας σχέσης μεταξύ της ΣΝ και της ΠΘ μπορεί να γίνει περισσότερο κατανοητή διαμέσου της έννοιας της συναίνεσης. Στη ΣΝ η συναίνεση αποτελεί βασικό συστατικό. Οι βαθμοί που το υποκείμενο συγκεντρώνει στο MSCEIT υπολογίζονται με βάση τη συναίνεση των υποκειμένων του δείγματος. Επιπλέον, οι Διαπροσωπικοί Παράγοντες στο EQ-i αφορούν και πάλι την ικανότητα του ατόμου να συμβιβάζεται και να φτάνει σε συναίνεση με τον κοινωνικό περίγυρο. Η ΠΘ από την άλλη διέπεται από «μη συναινετικό χαρακτήρα» (Nespor, 1987). Σε αντίθεση με τις άλλες μορφές της γνώσης, όπου η αποδοχή τους πρέπει να τεκμηριώνεται με πολλαπλά κριτήρια και κανόνες, η ΠΘ, με δεδομένο του ότι η συναίνεση και η γενική αποδοχή δεν αποτελεί κριτήριο για την υιοθέτηση της, παραμένει στις πλείστες των περιπτώσεων μια προσωπική υπόθεση.

*Προσωπική Θεωρία, Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα Διδασκαλίας*

Η ΠΘ συνίσταται σε Αντιλήψεις, Πεποιθήσεις και Στάσεις. Η ενασχόληση μας επικεντρώθηκε σε μια διαπλοκή πεποιθήσεων και αντιλήψεων και επιχειρήσαμε να αναδείξουμε βασικές παρανοήσεις γύρω από την αποτελεσματική/ποιοτική διδασκαλία οι οποίες και αποδίδονται ως επί το πλείστον σε μια παραδοσιακή θεώρηση της διδασκαλίας. Βασική μας επιδίωξη στο πλαίσιο αυτό ήταν η εξέταση της ύπαρξης συγκεκριμένων θέσεων που έχουν παγιωθεί στο μυαλό των δασκάλων. Η αποδοχή από μέρους του εκπαιδευτικού παγιωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών συνεπάγεται και αδυναμία να θέτει υπό αμφισβήτηση και συνεχή αξιολόγηση τις πρακτικές αυτές. Όπως επισημαίνει ο Βούλγαρης (2003), η ύπαρξη παγιωμένων πεποιθήσεων δύναται να λειτουργήσει ανασταλτικά σε πιθανές προσπάθειες αλλαγής και εισαγωγής καινοτομιών και ως εκ τούτου οδηγούμαστε σε ενίσχυση του συντηρητισμού, της δυσκαμψίας και της αναποφασιστικότητας. Η ανάλυση των δεδομένων μας με τη χρήση της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης οδήγησε στην ανάδυση τεσσάρων παραγόντων: *Παραδοσιακό Μαθησιακό Περιβάλλον, Απαξίωση Καινοτομιών, Δασκαλοκεντρική Τάξη/Διδασκαλία και ο Δάσκαλος Αυθεντία***.**

Το εύρημα αυτό παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον από μόνο του καθότι καταδεικνύει την ύπαρξη συγκεκριμένων παγιωμένων θέσεων στην ΠΘ των δασκάλων. Οι πεποιθήσεις αυτές προβάλλουν σθεναρή αντίσταση στην αλλαγή τους (Pajares, 1992) ενώ συχνά ενδυναμώνονται στη διαδικασία της επαγγελματικής ωρίμανσης. Οι Neophytou και Koutselini (2007) συγκρίνοντας φοιτητές και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στο σύνολο τους περισσότερο δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις από τους φοιτητές. Πέραν όμως της ανάδειξης παγιωμένων θέσεων, τα αποτελέσματα της

έρευνας μας δεν υποστηρίζουν κάποια σχέση μεταξύ των τεσσάρων αυτών παραγόντων και της Ποιότητας και Αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία.

Το γεγονός αυτό δεν είναι κάτι που δεν αναμέναμε. Έρευνες που εξέτασαν τη σχέση μεταξύ ΠΘ και διδακτικής πράξης παρουσιάζουν δεδομένα που είτε υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας συνεπούς σχέσης μεταξύ των δύο εννοιών (π.χ Longenberger, 1994· Nespor, 1987· Feinman-Nemser & Floden, 1986· Richardson et al, 1991) είτε θεωρούν ότι η μεταξύ τους σχέση διέπεται από ασυνέπεια(πχ. Duffy and Anderson, 1984· Kinzer, 1988· Readence, Konopak and Wilson, 1991).

Οι συγκεκριμένοι αυτοί τέσσερις παράγοντες δημιουργήθηκαν στα πλαίσια μιας φιλοσοφικό-θεωρητικής προσέγγισης της ΠΘ. Βασική παραδοχή που καθόρισε την κατασκευή του συγκεκριμένου τμήματος του ερωτηματολογίου είναι ότι οι πεποιθήσεις των δασκάλων φέρουν επιρροές και δάνεια από τους κλάδους της Φιλοσοφίας, της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης (Ξωχέλλης 1999, Βούλγαρης, 2003). Προσπάθεια μας ήταν να ερμηνεύσουμε εάν τα αντιθετικά παραδείγματα του Προοδευτισμού από τη μια και του Συντηρητισμού από την άλλη μπορούσαν να αποτελέσουν, ως τμήματα της ΠΘ, εργαλεία για την ερμηνεία της διακύμανσης στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα. Η μη ανάδειξη μιας τέτοιας σχέσης θέτει υπό αμφισβήτηση τη χρήση των αντιθετικών αυτών προσεγγίσεων-παραδειγμάτων στα πλαίσια αυτά. Όπως διαφαίνεται η ανάλυση στη βάση του δίπολου Προοδευτισμού-Συντηρητισμού είναι τουλάχιστον απλοϊκή και δεν μπορεί να ερμηνεύσει οποιαδήποτε διακύμανση σε σχέση με την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα. Αυτό εξάλλου ενισχύεται και από την συχνή διαπίστωση για διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης (πχ. Duffy and Anderson, 1984· Kinzer, 1988· Koutselini & Persianis, 1996· Poulson et al, 2001· Readence, Konopak and Wilson, 1991).

Εντούτοις, σημαντική επίδραση της ΠΘ στην Ποιότητα της Διδασκαλίας καταγράφηκε σε σχέση με δύο άλλους παράγοντες. *Άμεσα διδακτικά Καθήκοντα* και *Καθήκοντα, Αξιολόγησης Μαθητών*. Κάθε ένας από τους παράγοντες αυτούς ερμηνεύει 1% της διακύμανσης στην Ποιότητα της διδασκαλίας. Παρά το γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκε άμεση επίδραση των παραγόντων αυτών στην Αποτελεσματικότητα, εντούτοις δε σημαίνει ότι δεν υπάρχει μια τέτοια σχέση. Η επίδραση τους στην Αποτελεσματικότητα καταγράφεται έμμεσα δια μέσου της Ποιότητας. Τούτο υποδεικνύει ότι είναι αδύνατο να κατανοήσουμε την Αποτελεσματικότητα ερήμην της Ποιότητας. Η αποτελεσματική διδασκαλία (αυτή δηλαδή που επιτυγχάνει την γνωστική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη του μαθητή) ορίζεται ως τέτοια διάμεσου της ενεργοποίησης και χρήσης από τον εκπαιδευτικό, των

τεχνικών εκείνων που, σύμφωνα με την σύγχρονη παιδαγωγική επιστημονική έρευνα, προάγουν την Ποιότητα στη διδασκαλία (Campbell, Kyriakides, Muijs & Robinson, 2004· Κουτσελίνη, 1997).

Οι παράγοντες *Άμεσα διδακτικά Καθήκοντα* και *Καθήκοντα, Αξιολόγησης Μαθητών* προέκυψαν από την προσπάθεια μας να ερμηνεύσουμε την ΠΘ διαμέσου των στάσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με συγκεκριμένες διαστάσεις του διδακτικού τους έργου. Στα πλαίσια αυτά, το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου μας για την ΠΘ των εκπαιδευτικών εξέταζε το ποιες παραμέτρους του έργου τους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως σημαντικές. Τα ερωτήματα που τέθηκαν δομήθηκαν στη βάση των σημαντικότερων χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων (Mortimore, 1995).

Ορίζοντας λοιπόν συγκεκριμένες παραμέτρους του διδακτικού έργου επιχειρήσαμε να δούμε πώς η επαγγελματική γνώση του δασκάλου, η οποία και στο μεγαλύτερο της μέρος μπορεί να θεωρηθεί ως προσωπική πεποίθηση/θεωρία (Kagan, 1992), βρίσκεται στο άμεσο περιβάλλον της τάξης αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου. Τη διάσταση αυτή επιχειρήσαμε να τη δούμε διαμέσου τεσσάρων παραγόντων που εξήχθησαν από τα δεδομένα μας: *Άμεσα διδακτικά Καθήκοντα, Εξωδιδακτικά Καθήκοντα, Αξιολόγηση Μαθητών* και *Καθήκοντα Συνεργασίας-Επικοινωνίας*.

Η έρευνα μας όμως έδειξε ότι μόνο δύο από τους τέσσερις παράγοντες επιδρούν στην Ποιότητα της διδασκαλίας. Οι παράγοντες αυτοί, *Άμεσα Διδακτικά Καθήκοντα* και *Αξιολόγηση των Μαθητών***,** είναι αυτοί που αφορούν αποκλειστικά το επίπεδο της τάξης. Τα αποτελέσματα μας αποκλείουν, ως εκ τούτου, την επίδραση παραγόντων που δεν σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία και αφορούν είτε την ανάληψη διοικητικών ρόλων, συνεργασία με συναδέλφους και επικοινωνία με τους γονείς. Το επίπεδο λοιπόν της τάξης παρουσιάζεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών να είναι το σημαντικότερο επίπεδο σε σχέση με την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας κάτι που έχει επισημανθεί και από άλλες μελέτες (π.χ Creemers,1994· Kyriakides et al., 2000· Teddlie & Reynolds, 2000).

Διαφαίνεται ως εκ τούτου, ότι η ΠΘ μπορεί να αποτελέσει ερμηνευτικό εργαλείο για την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, μόνο όταν αυτή επικεντρωθεί σε συγκεκριμένες στάσεις που οι δάσκαλοι έχουν αναφορικά με έργα που αφορούν την καθημερινή τους πρακτική και τον αγώνα που καταβάλλουν στα πλαίσια της τάξης τους. Παρά το γεγονός ότι η έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα έχει σήμερα στραφεί σε μια πολυεπίπεδη αντίληψη περί Αποτελεσματικότητας (π.χ.Proctor, 1984· Walberg, 1984· Cruickshank, 1985· Gage και Berliner, 1992· Stringfield και Slavin, 1992·

Huitt, 1995· Creemers,1994) αυτό δεν φαίνεται να αντανακλάται στο επίπεδο των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών γενικά. Κατά συνέπεια, η Ποιότητα/Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας φαίνεται να επηρεάζεται μόνο από τις πεποιθήσεις που οι εκπαιδευτικοί έχουν για το επίπεδο της τάξης και όχι για το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου.

Συνοψίζοντας το μέρος της συζήτησης μας που αφορά στη σχέση μεταξύ Προσωπικής Θεωρίας, Ποιότητας και Αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία διαπιστώνουμε ότι η ΠΘ ασκεί επίδραση στην Ποιότητα στον βαθμό που η ΠΘ συνδέεται με τις στάσεις των εκπαιδευτικών για έργα που αφορούν στο επίπεδο της τάξης. Η χρήση αντιθετικών παραδειγμάτων (π.χ προοδευτικοί-συντηρητικοί) διαφαίνεται με βάση τα αποτελέσματα μας ότι δεν μπορεί να βοηθήσει στην περαιτέρω ερμηνεία της διακύμανσης στην Ποιότητα.[31]. Ταυτόχρονα, οι πεποιθήσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για θέματα που ξεφεύγουν από το άμεσο επίπεδο της τάξης δεν παρέχουν καμιά δυνατότητα στην ερμηνεία της Ποιότητας.

*Συναισθηματική Νοημοσύνη Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα Διδασκαλίας*

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι εκ των δύο μοντέλων για τη ΣΝ, μόνο η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως άθροισμα χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (ΣΝχ) ασκεί επίδραση στην Ποιότητα της Διδασκαλίας. Η επίδραση αυτή παρατηρείται μόνο σε σχέση με δύο από τους παράγοντες του μοντέλου του Bar-On(1997), την *Προσαρμοστικότητα* (0.21) και την *Γενική Διάθεση* (0.06).

Η επίδραση στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, παραγόντων από τη μία μόνο σχολή για τη ΣΝ δεν είναι κάτι που δεν αναμέναμε διότι τα δικά μας ευρήματα επιβεβαιώνουν άλλες έρευνες (π.χ. Bracket και Mayer, 2003· O' Sullivan M., 2007· Petrides & Furnham, 2001· Πλατσίδου, 2005) που υποστηρίζουν το διακριτό χαρακτήρα των δύο σχολών.

Παρά το γεγονός ότι η μέθοδος των αυτοαναφορών που χρησιμοποιείται από τα μοντέλα χαρακτηριστικών για τη ΣΝ (ΣΝχ) αντιμετωπίζεται με καχυποψία από την ερευνητική κοινότητα (π.χ.Matthews, Zeidner, & Roberts, 2005), φαίνεται να ερμηνεύει μέρος της διακύμανσης στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Σε αντίθεση, η μέθοδος της αξιολόγησης της ΣΝ στη βάση αντικειμενικών δοκιμίων, όπως αυτή γίνεται στο πλαίσιο της αντίληψης της ΣΝ ως ικανότητας (ΣΝι), παρά την ευρύτερη της αποδοχή (π.χ Burns et al, 2007· Scherer, 2007) δεν φαίνεται στη δική μας έρευνα να έχει κάποια ερμηνευτική ικανότητα σε σχέση με την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

[31] Αυτά όμως, είναι δυνατόν να επηρεάζουν τις πεποιθήσεις τους για συγκεκριμένα έργα, υπόθεση η οποία δεν εξετάστηκε.

Ίσως όμως, να ήταν και κάτι που αναμέναμε καθότι στις περισσότερες περιπτώσεις όπου επιχειρείται σύνδεση της εκπαίδευσης με την ΣΝ, αυτό γίνεται με την χρήση των εργαλείων των αυτοναφορών (π.χ. Drew, 2006· Gerber, 2004· Iordanoglou, 2007· Jaeger, 2002· Marchessault, 2005· Parker et al., 2004· Swart, 1996· Νεοφύτου, Κουτσελίνη και Κυριακίδης, 2008· Πλατσίδου, 2005β). Η προτίμηση των αυτοαναφορών είναι επίσης εμφανής στην ανάπτυξη παρεμβατικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη ΣΝ (π.χ Stone-McCrown et al. 1998) στην περίπτωση βέβαια που αυτό δεν γίνεται σύμφωνα με την επικρατούσα «οσμωτική» προσέγγιση που οδηγεί στην ανάπτυξη θεωρητικά μετέωρων προσεγγίσεων (Matthews, Zeidner & Roberts 2003· Mayer& Cobb,2000). Τα δικά μας αποτελέσματα, παρέχουν περαιτέρω στήριξη στην μέθοδο των αυτοαναφορών για σύνδεση της ΣΝ με την εκπαίδευση, εφόσον η ΣΝχ όπως αυτή αξιολογήθηκε με ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, είναι αυτή που παρουσίασε επίδραση στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Πέραν όμως της υπεροχής των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς σε σχέση με την Ποιότητα της διδασκαλίας, η προτίμηση στις αυτοαναφορές ενδεχομένως να οφείλεται και στη διαφορετική μεθοδολογία που η κάθε προσέγγιση απαιτεί αλλά και επιτρέπει στον ερευνητή να ακολουθήσει. Επιχειρώντας μέσα από τη δική μας εμπειρία, να ερμηνεύσουμε την προτίμηση στις αυτοαναφορές έναντι των αντικειμενικών δοκιμίων διαπιστώνουμε ότι η χρήση των αυτοαναφορών, και ειδικότερα του EQ-i, επιτρέπει στον ερευνητή να ελέγξει την εγκυρότητα γνωρίσματος και την παραγοντική δομή των οργάνων. Αυτό γίνεται κατορθωτό, εφόσον ο πίνακας προδιαγραφών του EQ-i είναι διαθέσιμος στον ερευνητή. Από την άλλη, στα αντικειμενικά δοκίμια μέτρησης της ΣΝ, και ειδικότερα στο MSCEIT, οι σωστές απαντήσεις παραμένουν δεσμευμένες και ο μοναδικός τρόπος να αξιολογηθεί ένα τεστ είναι διαμέσου της εταιρείας που διαχειρίζεται τα δικαιώματα του οργάνου. Ο ερευνητής μπορεί βέβαια να βαθμολογήσει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων με αναφορά στη συναίνεση του δείγματός του, σε καμία όμως περίπτωση δεν μπορεί να ελέγξει την εγκυρότητα γνωρίσματος σε σχέση με την παραγοντική δομή.

Επιπλέον, θα πρέπει κάποιος να αναλογιστεί ξανά το θέμα της καθιέρωσης ορθών απαντήσεων στη βάση της συναίνεσης. Η κατασκευή αντικειμενικών δοκιμίων για τη μέτρηση μιας εννοιολογικής κατασκευής συνδέεται γενικά με την κατασκευαστική πρόνοια για διαφοροποίηση στο βαθμό δυσκολίας των έργων που παρουσιάζονται στο δοκίμιο. Αυτό όμως είναι όμως αμφίβολο στην περίπτωση του MSCEIT καθότι το μοναδικό κριτήριο

ορθότητας δεν είναι άλλο από τη συναίνεση. Όταν οι περισσότεροι συμφωνούν με μια απάντηση μήπως αυτό καθιστά κατ' ανάγκη πιο δύσκολη τη διαδικασία εύρεσής της;

Έχοντας λοιπόν συζητήσει το γεγονός ότι εκ των δύο σχολών για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, μόνο η ΣΝχ παρουσιάζει επίδραση στην Ποιότητα-Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, επικεντρωνόμαστε τώρα στη σχέση μεταξύ ΣΝ, Ποιότητας και Αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας.

Οι έρευνες που μέχρι στιγμής επιχείρησαν την διασύνδεση της διδασκαλίας με τη ΣΝ, ασχολήθηκαν περισσότερο με την έννοια της Αποτελεσματικότητας. Στο πλαίσιο των ερευνών αυτών η Αποτελεσματικότητα επικεντρώθηκε στη διασύνδεση της ΣΝ με την ακαδημαϊκή επίδοση φοιτητών σε πανεπιστήμια. Η σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή επίδοση βρέθηκε να κυμαίνεται από αρκετά σημαντική έως και μη σημαντική (Edison, 2002· Newsome, Day, & Catano, 2000· Iordanoglou, 2007· Schutte et al., 1998· Van der Zee et al., 2002.)

Σε σχέση λοιπόν με την Αποτελεσματικότητα, η δική μας έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα άλλων ερευνών εστιάζοντας όμως σε μια διαφορετική ομάδα του πληθυσμού: τους μαθητές στο δημοτικό σχολείο. Η επίδραση που καταγράφεται είναι, μεν στατιστικά σημαντική αλλά, πολύ μικρή. Ειδικότερα δε, η δική μας έρευνα διαπιστώνει ότι η επίδραση της ΣΝ στην Αποτελεσματικότητα είναι έμμεση. Η επίδραση της γίνεται διαμέσου της Ποιότητας. Ως εκ τούτου, παρέχουμε ένα διευρυμένο πλαίσιο για ερμηνεία της Αποτελεσματικότητας πέραν του βαθμού της ακαδημαϊκής επίδοσης. Το γεγονός ότι η ΣΝ επιδρά στην Αποτελεσματικότητα έμμεσα, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούμε να έχουμε κατανόηση της επίδρασης της ΣΝ στην Αποτελεσματικότητα εάν δεν εξετάσουμε και την Ποιότητα της διδασκαλίας, όπου και παρατηρούνται άμεσες και ισχυρότερες επιδράσεις.

Η έρευνα μας, ξεκίνησε από τη μηδενική υπόθεση περί της επίδρασης της ΣΝ στην Ποιότητα της διδασκαλίας. Ο λόγος γι αυτό είναι ότι η έρευνα μας ασχολείται με κάτι που προηγούμενες έρευνες δεν έχουν εξετάσει. Την άμεση σχέση μεταξύ της Ποιότητας και της ΣΝ. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν έχουμε συναντήσει καμία άλλη έρευνα που να ασχολήθηκε με το θέμα αυτό. Το στοιχείο αυτό, ενισχύει περαιτέρω την σπουδαιότητα και τον καινοτόμο χαρακτήρα της δικής μας έρευνας. Δεδομένης λοιπόν της απουσίας άλλων ερευνών που να ασχολήθηκαν άμεσα με την επίδραση της ΣΝ στην Ποιότητα της διδασκαλίας δεν μπορούσαμε να διατυπώσουμε συγκεκριμένες υποθέσεις για το τι να αναμένουμε.

Συνεχίζουμε τη συζήτηση μας εστιάζοντας στους συγκεκριμένους παράγοντες του EQ-i που παρουσιάστηκαν ότι ασκούν επίδραση στην Ποιότητα της διδασκαλίας. Οι παράγοντες αυτοί είναι η *Προσαρμοστικότητα* και η *Γενική Διάθεση*.

Η Προσαρμοστικότητα ασκεί την ισχυρότερη επίδραση στην Ποιότητα της διδασκαλίας, σε σχέση με τους υπόλοιπους παράγοντες του τελικού μας μοντέλου και είναι σχεδόν ίση με το άθροισμα των επιδράσεων των υπόλοιπων τριών παραγόντων. Παρουσιάζεται δε να εξηγεί 4% της διακύμανσης στην Ποιότητα. Από την άλλη η Γενική Διάθεση αν και παρουσιάζει στατιστικά σημαντική επίδραση στην Ποιότητα αυτή είναι αρκετά μικρότερη (0.05).

Αντιπαραβάλλοντας τα ευρήματα μας με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, διαπιστώνουμε ότι η δική μας έρευνα αναδεικνύει διαφορετικούς παράγοντες. Σε γενικές γραμμές, άλλες έρευνες που έχουν ασχοληθεί με την Αποτελεσματικότητα θεωρούν ως σημαντικότερους παράγοντες πρόβλεψης της Αποτελεσματικότητας τις Ενδοπροσωπικές και Διαπροσωπικές δεξιότητες (Chan,2004· Chan και Hui, 1998· Drew, 2006· Phillips, 2005· Iordanoglou, 2007). Οι δύο αυτές δεξιότητες παρουσιάζονται επίσης ως οι σημαντικότερες σε σχέση με την Αποτελεσματικότητα στο πεδίο των επιχειρήσεων (Barrick, Mount, & Strauss, 1993· McClelland,1998· Sosik & Megerian, 1999). Προκαλεί ως εκ τούτου έκπληξη το γεγονός ότι οι πιο πάνω παράγοντες δεν παρουσιάζουν καμία άμεση ή έμμεση επίδραση στην Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα της διδασκαλίας. Ειδικότερα δε όταν η σπουδαιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων στη διδασκαλία αποτελεί πλέον πάγια αρχή (π.χ Rogers και Renard, 1999· Stonge, 2002).

Με βάση τα αποτελέσματα μας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι παράγοντες *Ενδοπροσωπικές* και *Διαπροσωπικές δεξιότητες* δεν υποστηρίζουν τελικά την βαρύτητα με την οποία έχουν περιβληθεί. Τουναντίον κάποιοι άλλοι παράγοντες, εν πολλοίς παραμελημένοι και σιωπηλοί, η *Προσαρμοστικότητα* και η *Γενική Διάθεση*, παρουσιάζονται να έχουν ισχυρότερη επίδραση. Συνεχίζουμε λοιπόν τη συζήτηση μας ερμηνεύοντας την επίδραση της Προσαρμοστικότητας και της Γενικής Διάθεσης στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Στο τεχνικό εγχειρίδιο του EQ-i (Bar-On, 1997) η *Προσαρμοστικότητα* (κλίμακες προσαρμογής) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα, να ελέγχει την ονειροπόληση και να διατηρεί επίγνωση της πραγματικότητας και παράλληλα να παρουσιάζει ευελιξία, δηλαδή την ικανότητα να προσαρμόζει κανείς τα συναισθήματα, τις σκέψεις, και τη συμπεριφορά του στις συνεχώς μεταβαλλόμενες περιστάσεις. Λαμβάνοντας υπόψη το πολύπλοκο περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρο η διδασκαλία-μάθηση (Pajares, 1992) η

ανάδειξη της Προσαρμοστικότητας, ως του παράγοντα με την μεγαλύτερη επίδραση στην Ποιότητα-Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, δεν είναι κάτι που μας ξενίζει. Ο δάσκαλος ο οποίος παρουσιάζεται ευέλικτος στην τάξη είναι αυτός που θα μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών του διαφοροποιώντας την προσέγγιση του και παρέχοντας στήριξη στον κάθε μαθητή σε σχέση με το επίπεδο της ετοιμότητας του. Η αλλαγή είναι γενικά μια επίπονη διαδικασία. Συχνά απαιτεί από το άτομο να μπει σε μια διαδικασία αμφισβήτησης πεποιθήσεων που είχαν εδραιωθεί στη συνείδηση του. Η αλλαγή απαιτεί από το άτομο να αλλάξει συνήθειες και πρακτικές. Απαιτεί επιμόρφωση, αναστοχασμό και δημιουργικό διάλογο με τον κοινωνικό περίγυρο. Η στασιμότητα όμως δεν αποτελεί επιλογή πλέον για έναν δάσκαλο που θέλει να λέγεται επαγγελματίας εκπαιδευτικός. Τα δεδομένα μας λοιπόν δείχνουν σαφώς ότι Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα σημαίνουν ικανότητα αλλαγής.

Η Προσαρμοστικότητα αποτελεί μια θεμελιακή δεξιότητα για την επίτευξη ποιοτικής και αποτελεσματικής διδασκαλίας με αναφορά σε συγκεκριμένους από τους παράγοντες του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης (ΔΜΕΑ) των Kyriakides και Creemers (Creemers & Kyriakides, 2006 Kyriakides, & Creemers,2006a, 2006b).

Διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στον *προσανατολισμό* του μαθήματος εφόσον του επιτρέπει να διατυπώνει και να προσαρμόζει τους στόχους του μαθήματος. Παράλληλα συντελεί στη *δόμηση* του μαθήματος εφόσον παρέχει τα εφόδια στον εκπαιδευτικό να προσαρμόζεται στο συγκεκριμένο μικροεπίπεδο που έχει ενώπιών του και να παρουσιάζει το μάθημα με έναν τρόπο που να ευνοεί την ενεργοποίηση και εμπλοκή των μαθητών. Επιπλέον, η Προσαρμοστικότητα καθίστα τον εκπαιδευτικό ικανό να είναι ευέλικτος στην επιλογή του τρόπου και των *τεχνικών υποβολής ερωτήσεων*. Ταυτόχρονα, συντελεί στη *Μοντελοποίηση* παρέχοντας στον εκπαιδευτικό την ικανότητα να προσαρμόζεται στο επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών και να τους βοηθά να χρησιμοποιούν ή και να αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης διαφορετικών τύπων προβλημάτων. Συνδέεται επίσης με την *εφαρμογή* καθώς διευκολύνει τη χρήση ποικίλων τρόπων οργάνωσης στη βάση των αναγκών που κάθε συγκεκριμένη περίσταση απαιτεί. Ο εκπαιδευτικός που κατέχει την ικανότητα της Προσαρμοστικότητας, αναμένεται επιπλέον ότι θα μπορεί να ελίσσεται και να *διαχειρίζεται το χρόνο* με τρόπο που θα επιτυγχάνει τη μεγιστοποίηση του χρόνου ενασχόλησης των μαθητών με δραστηριότητες που προάγουν τη μάθησης. Τέλος, η Προσαρμοστικότητα συνδέεται και με την *αξιολόγηση*. Ο προσαρμοστικός εκπαιδευτικός θα δύναται να χειρίζεται την αξιολόγηση ως διαδικασία

πληροφόρησης και συνάμα ως αφετηρία αλλαγής και διαφοροποίησης στην προσέγγιση ώστε να παρέχει την καλύτερη δυνατή βοήθεια προς τους μαθητές του.

Η Προσαρμοστικότητα μπορεί επίσης να συσχετιστεί με τις πέντε διαστάσεις του ΔΜΕΑ(Συχνότητα, Εστίαση, Στάδια Υλοποίησης, Ποιότητα, και Διαφοροποίηση). Σε σχέση με τη *Συχνότητα* συνδέεται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού να επιλέγει πόσο συχνά και πότε θα διενεργήσει μια δραστηριότητα ώστε να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες του μεταβαλλόμενου μαθητικού πληθυσμού που έχει κατά καιρούς ενώπιών του. Π.χ. ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη Συχνότητα κατά τρόπο προσαρμοστικό θα προσαρμόζει τον αριθμό των διαγωνισμάτων και του χρόνου κατά τον οποίο διενεργούνται σε σχέση με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του και όχι με βάση προκαθορισμένες οδηγίες και παγιωμένες πρακτικές. Σε σχέση με την *Εστίαση,* η Προσαρμοστικότητα διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να συγκεκριμενοποιεί τις δραστηριότητες που εφαρμόζει και να εστιάζει σε συγκεκριμένους σκοπούς ενώ σε σχέση με τα Σ*τάδια Υλοποίησης* η προσαρμοστικότητα θα υποβοηθήσει τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις εκείνες που θα διασφαλίσουν την συνέχεια των στοιχείων εκείνων που συντελούν στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εξετάζοντας την *Ποιότητα* σε σχέση με την Προσαρμοστικότητα, μπορούμε επίσης να τεκμηριώσουμε την μεταξύ τους σχέση καθότι ο προσαρμοστικός εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να ενεργοποιεί τα δεδομένα εκείνα που διέπουν την ποιοτική διδασκαλία με τρόπο που να διευκολύνουν την Αποτελεσματικότητα στην συγκεκριμένη τάξη. Τέλος, η σχέση μεταξύ Προσαρμοστικότητας και *Διαφοροποίησης* μπορεί εν πολλοίς να θεωρηθεί αυτονόητη καθότι οι δύο αυτές έννοιες δύνανται να θεωρηθούν και ως συνώνυμες: η Διαφοροποίηση ορίζεται ως προσαρμογή στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Εύκολα μπορούμε επίσης να ερμηνεύσουμε την επίδραση που ο παράγοντας Γενική Διάθεση ασκεί στην Ποιότητα της διδασκαλίας. Η Γενική Διάθεση στο μοντέλο του Bar-On (1997) αποτελείται από την ευτυχία και την αισιοδοξία. Η *Ευτυχία* έχει να κάνει με ένα γενικό αίσθημα ευχαρίστησης και ενθουσιασμού. Από την άλλη η *Αισιοδοξία* ορίζεται ως η ικανότητα να κοιτά κανείς τη φωτεινή πλευρά των πραγμάτων και να διατηρεί μία θετική στάση ακόμα και όταν έχει να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις και προβλήματα. Συνεπώς ένα ευτυχισμένο άτομο θα μεταδίδει στους γύρω του θετική ενέργεια. Η θετική ενεργεία του δασκάλου τον οδηγεί στη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος που προωθεί τη μάθηση. Παράλληλα ένας αισιόδοξος δάσκαλος θέτει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του και ο ίδιος αντιμετωπίζει με θετικό τρόπο τις δυσκολίες που

προκύπτουν στη διαδικασία εκπλήρωσης των καθηκόντων του. Η Γενική Διάθεση είναι δυνατόν να συνδέεται με τον παράγοντα *Μαθησιακό Κλίμα* του ΔΜΕΑ των Kyriakides και Creemers (Creemers & Kyriakides, 2006 Kyriakides, & Creemers,2006a, 2006b). Η ευτυχία και η αισιοδοξία δύνανται να επαυξήσουν τη συνεισφορά του δασκάλου στη βελτίωση της Ποιότητας των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του ιδίου και των μαθητών του αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Επιπλέον, συμβάλλουν στον καθορισμό και στην τήρηση κανόνων και διαδικασιών μέσα από ένα θετικό κλίμα ώστε να υποστηρίζεται ένα περιβάλλον που να προάγει τη μάθηση.

Εστιάζουμε τώρα τη συζήτηση μας στην δυνατότητα συμπερίληψης των παραγόντων Γενική Διάθεση και Προσαρμοστικότητα στο Δυναμικό μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ). Σύμφωνα με τα όσα αναφέραμε στις προηγούμενες τρεις παραγράφους, τόσο η Γενική Διάθεση όσο και η Προσαρμοστικότητα συνδέονται σε θεωρητικό επίπεδο με τους παράγοντες και διαστάσεις του ΔΜΕΑ. Εντούτοις, η επίδραση που ασκεί η Γενική Διάθεση στην Ποιότητα είναι πάρα πολύ μικρή (0.06) ίσως και αμελητέα. Από την άλλη, η επίδραση της Προσαρμοστικότητας είναι μεν μικρή αλλά αρκούντως ικανοποιητική (0.21) και είναι σε θέση να ερμηνεύσει 4% της διακύμανσης στην Ποιότητα. Με βάση λοιπόν την δύναμη της συσχέτισης που παρατηρήθηκε αλλά και τη θεωρητική σύγκλιση που αναπτύξαμε πιο πάνω, μπορούμε να εισηγηθούμε την συμπερίληψη της Προσαρμοστικότητας στο ΔΜΕΑ.

Τέλος, συζητούμε την επίδραση των παραγόντων της ΠΘ και ΣΝχ στα επίπεδα του μαθητή και του δασκάλου. Όπως διαπιστώσαμε η επίδραση όλων των παραγόντων που συμπεριλήφθηκαν στο τελικό μας μοντέλο (Προσαρμοστικότητα, Γενική Διάθεση, Άμεσα Διδακτικά Καθήκοντα, Αξιολόγηση Μαθητή- διάγραμμα 4.3.1) είναι ισχυρότερη στο επίπεδο του δασκάλου και έχει τουλάχιστον διπλάσια επίδραση στην Αποτελεσματικότητα από εκείνην που παρατηρείται στο επίπεδο του μαθητή. Υπενθυμίζουμε στο σημείο αυτό ότι η επίδραση στην Αποτελεσματικότητα καταγράφηκε διαμέσου της Ποιότητας. Επιπλέον, υπενθυμίζουμε ότι στο επίπεδο του δασκάλου η Ποιότητα αξιολογήθηκε από εξωτερικούς παρατηρητές με τη βοήθεια κλείδων παρατήρησης αλλά και με τη βοήθεια ερωτηματολογίων που οι παρατηρητές συμπλήρωναν μετά την παρακολούθηση της διδασκαλίας. Στο επίπεδο του μαθητή, η Ποιότητα της διδακτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού αφορούσε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους με τη βοήθεια ειδικά διαμορφωμένων ερωτηματολογίων.

Το γεγονός της εύρεσης επίδρασης και στα δύο επίπεδα ενισχύει τη σημασία που έχει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του. Η σχέση των αξιολογήσεων των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς τους αποτελεί ένα ιδιαιτέρως δημοφιλές θέμα (Ory & Ryan,2001) και σε γενικές γραμμές οι αξιολογήσεις των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς τους είναι αξιόπιστες, έγκυρες και απαλλαγμένες από προκαταλήψεις (Marsh, 1982· Murray, 1994· Theall and Franklin, 2001).

Εντούτοις, σύμφωνα με τα δικά μας ευρήματα, η ισχύς των επιδράσεων της Ποιότητας, όπως αυτή ορίζεται από τους μαθητές και από αντικειμενικούς παρατηρητές, ενδέχεται να διαφέρει στα δύο επίπεδα. Η διαφοροποίηση στην ένταση της επίδρασης δεν είναι κάτι που δεν αναμένεται. Αυτό σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ενδεχομένως να επηρεάζεται από πολλούς τομείς όπως την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Erdle, Murray και Rushton, 1985), το κίνητρο και το ενδιαφέρον του μαθητή (Marsh & Cooper, 1981)., η σημαντικότητα του αντικειμένου, το φύλο του εκπαιδευτικού (Feldman, 1993). και το προσωπικό ενδιαφέρον που επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός προς εκείνους (Goldsmid, Gruber & Wilson, 1977).

Με βάση λοιπόν τα αποτελέσματα μας, αλλά και με βάση τη βιβλιογραφία, θεωρούμε ότι είναι μεν απαραίτητο να συμμετέχουν οι μαθητές στην διαδικασία αξιολόγησης της Ποιότητας της διδασκαλίας. Εντούτοις, η διαφορά στην ισχύ μεταξύ των επιδράσεων στο επίπεδο του μαθητή και του δασκάλου υποδεικνύει ότι οι αξιολογήσεις των μαθητών πρέπει να αποτελούν μια από διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της Ποιότητας όπως παρατήρηση, συνεντεύξεις, φάκελοι επιτευγμάτων και αυτοαξιολογήσεις.

## Προεκτάσεις των Αποτελεσμάτων

Στο μέρος αυτός συζητούνται οι προεκτάσεις που τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να έχουν σε θέματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ανάπτυξης προγραμμάτων και εκπαιδευτικής πολιτικής. Δίνονται επίσης εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες επεκτείνοντας τη συζήτηση που έγινε στο προηγούμενο μέρος.

Στο προηγούμενο μέρος του κεφαλαίου αυτού, συζητήσαμε την επίδραση που ασκούν στις έννοιες της Ποιότητας και Αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας οι πεποιθήσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με συγκεκριμένα καθήκοντα και ρόλους που αφορούν το έργο τους στο επίπεδο της τάξης. Όπως προαναφέραμε, τα καθήκοντα και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών με αναφορά στο επίπεδο της τάξης κωδικοποιήθηκαν με αναφορά σε δύο παράγοντες: *Άμεσα Διδακτικά Καθήκοντα* και *Καθήκοντα Αξιολόγησης Μαθητή*. Ξεκινούμε λοιπόν τη συζήτηση μας στο μέρος αυτό, αναλύοντας περαιτέρω τους δύο παράγοντες που

προέκυψαν από τα δεδομένα μας αναφορικά με την επίδραση της Προσωπικής Θεωρίας (ΠΘ) στην Ποιότητα της διδασκαλίας.

Ο παράγοντας Άμεσα διδακτικά Καθήκοντα συντίθεται από δηλώσεις που δείχνουν τη σημασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί περιβάλλουν το *σχεδιασμό και προπαρασκευή μαθημάτων, την παροχή διαφοροποιημένης και ενισχυτικής διδασκαλίας και την επίλυση προβλημάτων απειθαρχίας*. Κάθε ένα από τα στοιχεία αυτά περιβάλλεται με ιδιαίτερη βαρύτητα στη βιβλιογραφία για την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Η σημασία της *προπαρασκευής και προετοιμασίας των μαθημάτων* συνδέεται με την έννοια της αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός και προπαρασκευή των μαθημάτων ξεκινά με τον προσδιορισμό των στόχων του μαθήματος ο οποίος και πρέπει να απηχεί τους ευρύτερους στόχους και επιδιώξεις του Α.Π. Στις κρίσιμες ερωτήσεις που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος που επιθυμεί να προγραμματίσει τη διδασκαλία του αποτελεσματικά περιλαμβάνονται τα πιο κάτω: Τι δυνατότητες θα αποκτήσουν οι μαθητές μου μετά το τέλος της διδασκαλίας; Τι είναι αυτό που θέλω οι μαθητές μου να μπορούν να κάνουν μετά το συγκεκριμένο μάθημα; Τι χρειάζεται να ξέρουν για να μπορέσουν να το κάνουν; (Φλουρής, 1992). Το έργο του προγραμματισμού δεν τελειώνει βέβαια εδώ καθότι πολλές άλλες αποφάσεις πρέπει να ληφθούν από το δάσκαλο οργανωτικής αλλά και παιδαγωγικής φύσης. Οι αποφάσεις αυτές καθοδηγούνται από το επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή σε σχέση με το θέμα ή έργο μάθησης που επιδιώκεται και θεμελιώνονται στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή για την εποικοδόμηση του τι διδάσκεται. Βασικότερη ίσως ενέργεια που πρέπει να αναληφθεί από μέρους του εκπαιδευτικού είναι σύμφωνα με την Κουτσελίνη και τον Θεοφιλίδη (2002) η ανάλυση του γνωστικού αντικειμένου σε πληροφορίες, δεξιότητες, στρατηγικές και διαδικασίες. Αυτή γίνεται με βάση τις οριζόντιες (στο ίδιο θέμα) και κάθετες (διαθεματικές) συσχετίσεις που είναι απαραίτητο να γίνουν από το μαθητή ούτως ώστε να αναδιοργανώνει-μετασχηματίζει τις γνωστικές τους δομές ώστε να μάθει.

Είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη διαδικασία της προετοιμασίας των μαθημάτων ως θεμελιακό στοιχείο του έργου τους. Δεν είναι όμως σαφές εάν αντιλαμβάνονται επακριβώς τι αυτό συνεπάγεται. Η έρευνα σε διεθνές επίπεδο παρέχει τεκμήρια που διασύνδεουν τον προγραμματισμό και την οργάνωση των μαθημάτων με την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. (Skowron, 2006· Stronge, Tucker, Hindman, 2004). Εντούτοις, δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά ευρήματα στον κυπριακό χώρο. Ως εκ τούτου, σε μια μελλοντική έρευνα θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί πιο διεξοδικά το πώς οι δάσκαλοι στην Κύπρο, αντιλαμβάνονται και εφαρμόζουν στην πράξη τη

διαδικασία της προετοιμασίας και προπαρασκευής των μαθημάτων. Επιπλέον, συγκεκριμένα παρεμβατικά προγράμματα πρέπει να αναπτυχθούν για την οικοδόμηση και ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς των δεξιοτήτων που άπτονται του προγραμματισμού και προπαρασκευής μαθημάτων.

Στο πλαίσιο της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τα άμεσα τους καθήκοντα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έννοια της *διαφοροποίησης*. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να εντάσσουν την τεχνική της διαφοροποίησης μέσα στις επιλογές τους για τα άμεσα διδακτικά τους καθήκοντα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο επίπεδο της τάξης καθίσταται ως επαγγελματική πλέον ευθύνη για τους εκπαιδευτικούς. Η διαφοροποίηση είναι τόσο οργανωτική στρατηγική, όσο και παιδαγωγική και επιτρέπει στην ίδια τάξη σε κάθε μαθητή να εργάζεται επιτυγχάνοντας στόχους που έχουν σχέση με τις ιδιαίτερες του ανάγκες (Κουτσελίνη, 2006). Κλειδί στη διαδικασία αυτή είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Αυτός θα αναλύσει την αδιαφοροποίητη ύλη του βιβλίου σε θεμελιακές-πυρηνικές γνώσεις (έννοιες, πληροφορίες, δεξιότητες, διαδικασίες, στρατηγικές), και θα προβεί στην ιεράρχηση των γνώσεων αυτών σε βασικές (αυτές που αφορούν το συγκεκριμένο μάθημα), προαπαιτούμενες (αυτές που είναι απαραίτητες για τη στήριξη των βασικών) και μετασχηματιστικές (αυτές που πάνε πέρα από τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος στα πλαίσια μιας γενικής παιδείας). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μετατρέψει τις γνώσης αυτές σε στόχους, να επιλέξει τις δραστηριότητες και τις τεχνικές(μέθοδος και οργάνωση τάξης) που θα διασφαλίσουν την επίτευξη των στόχων του (Κουτσελίνη, 2001· 2006). Διαμέσου της προσέγγισης αυτής μπορούμε να ανταποκριθούμε στις ανάγκες όχι μόνο των αδύνατων αλλά και των «εξαιρετικών – χαρισματικών παιδιών» που βρίσκουν, όπως και οι αδύνατοι μαθητές, ανιαρό το αδιαφοροποίητο πρόγραμμα.

Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα μας, εντάσσουν επίσης την *παροχή της εξατομικευμένης βοήθειας* προς τους μαθητές στα άμεσα διδακτικά τους καθήκοντα. Ο βαθμός βέβαια στον οποίο εφαρμόζουν την εξατομίκευση στην τάξη τους και ο τρόπος με τον οποίο την αντιλαμβάνονται είναι κάτι που χρήζει περισσότερης διερεύνησης. Η εξατομίκευση σε τάξεις μικτής ικανότητας, όπως επισημαίνει η Tomlinson (1995), συχνά οδηγεί σε εξάντληση και απογοήτευση των εκπαιδευτικών. Παρά τη δυσκολία στην εφαρμογή της, η εξατομίκευση εξακολουθεί να παραμένει ως ζητούμενο. Σε τάξεις μικτής ικανότητας η εξατομίκευση μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η εναλλαγή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και τρόπων εργασίας κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δύναται να απελευθερώνει το δάσκαλο σε συγκεκριμένες φάσεις δημιουργώντας εμβόλιμες

χρονικές στιγμές για παροχή εξατομικευμένης βοήθειας. Όπως υποστηρίζει η Κουτσελίνη (2006) στα πλαίσια της διαφοροποίησης η εξατομικευμένη διδασκαλία δε σημαίνει ότι μόνο ένας μαθητής συμμετέχει σε μια δραστηριότητα αλλά αντίθετα σημαίνει ποικιλία χρόνου-όρια χρόνου για κάθε μαθητή, διαφοροποίηση του μήκους των ίδιων ασκήσεων, διαφοροποίηση του βαθμού δυσκολίας των ασκήσεων, αξιολόγηση του επίπεδου επίδοσης και καθορισμός αυτών που πρέπει να μάθει και ιεράρχησή τους. Επίσης αφορά την διδασκαλία που αναπτύσσεται για κάθε μαθητή με βάση τα δεδομένα της αξιολόγησής του.

Η αποδοχή της αναγκαιότητας της διαφοροποίησης και η ανάδειξη της ως σημαντικής διάστασης των Αμέσων Διδακτικών Καθηκόντων δε διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι όντως σε θέση να την εφαρμόσουν. Κάτι τέτοιο δεν αποτέλεσε βέβαια άμεσο ερώτημα στην έρευνα μας. Εντούτοις, η διάσταση θεωρίας και πράξης είναι κάτι που συχνά διαπιστώνεται στη βιβλιογραφία (Kinzer, 1988· Koutselini & Persianis, 2000· Readence, Konopak and Wilson, 1991). Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εφαρμόσουν τις αρχές της διαφοροποίησης στην τάξη τους, τις περισσότερες φορές χρειάζονται επιπρόσθετη βοήθεια προκειμένου να διαχειριστούν τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες (Brian MCGarvey και συνεργάτες, 1997). Επομένως προκύπτει ως επιτακτική ανάγκη η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών διαμέσου της δημιουργίας και παροχής επιπροσθέτου υλικού αλλά και επιμόρφωσης τους, πράγμα που θα διευκολύνει την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Κουτσελίνη, 2006).

Η έρευνα μας έχει επίσης αναδείξει τη σημασία την οποία αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην *επίλυση προβλημάτων απειθαρχίας*. Και πάλιν όμως δεν είμαστε σίγουροι για τον τρόπο με τον οποίο η διατήρηση της πειθαρχίας γίνεται αντιληπτή και εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς. Οι πρακτικές όμως που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την διατήρηση της πειθαρχίας ποικίλουν και μπορεί να κυμαίνονται από άκρατο αυταρχισμό μέχρι ασύστολη δημοκρατία. Με δεδομένες τις έντονες επικρίσεις που έχουν δεχτεί τα μπιχεβιοριστικά μοντέλα της τροποποίησης της συμπεριφοράς (Freiberg, 1999)-για την αντιμετώπιση των ανθρώπων ως μηχανών, την αποτελεσματικότητα της καταστολής ανεπιθύμητων συμπεριφορών με την σκόπιμη παραγνώριση τους, κ.α.- η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, όπως καταδεικνύει η σύγχρονη έρευνα σχετίζεται περισσότερο με την πρόληψη παρά με την τιμωρία και την επίπληξη.

Στο πλαίσιο αυτό, το μοντέλο πειθαρχίας του Ginott (1972) εισηγείται την αντιμετώπιση της κρίσης με θετικά/υγιή βήματα, την αποφυγή ετικετών και την απόδοση χαρακτηρισμών στην πράξη, όχι στο πρόσωπο. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί διαμέσου της δικής του

αυτοπειθαρχίας ένα πρότυπο για τον μαθητή. Η βασική αρχή που πρέπει να διέπει τις προσπάθειες για εδραίωση της πειθαρχίας στην τάξη είναι το γεγονός ότι ο μαθητής είναι λογικό ον που έχει την ικανότητα ελέγχου της συμπεριφοράς του και ότι η ίδια η συμπεριφορά είναι επιλογή (Glasser, 1998). Ιδιαίτερη επίδραση προς την κατεύθυνση αυτή άσκησε η δουλειά του Kounin(1970). Η προσέγγιση του Kounin στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην αρχή της *εποπτείας(wititness)* και της *κυματοειδούς επέκτασης(ripple effect)* της επίδρασης. Η εποπτεία αναφέρεται στην ικανότητα του δασκάλου να είναι ενήμερος συνεχώς ώστε να αντιλαμβάνεται τι γίνεται ανά πάσα στιγμή και σε κάθε σημείο της τάξης ώστε να μπορεί να επιλαμβάνεται άμεσα στα ενδεχόμενα προβλήματα που δύνανται να προκύψουν. Η κυματοειδής επέκταση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος αλληλεπιδρά με την τάξη και διορθώνει τη συμπεριφορά ενός μαθητή με τρόπο που η παρέμβαση αυτή να φτάνει και να επηρεάζει και τους υπόλοιπους μαθητές. Ο Kounin (1970) αναφέρεται και σε μια σειρά άλλων τεχνικών όπως την *συγχρονία (overlapping)* την ικανότητα δηλαδή του εκπαιδευτικού να κάνει πολλά πράγματα ταυτόχρονα, π.χ να ασχολείται με κάποια προβληματική συμπεριφορά ενώ κρατά τα υπόλοιπα παιδία απασχολημένα, *την ομαλότητα ροής των δραστηριοτήτων (smoothness)* και την αποφυγή της *μακρηγορίας (overdwelling)*.

Όπως προκύπτει από τα πιο πάνω, η διατήρηση της πειθαρχίας επίσης αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία που ξεκινά από καίριες παραδοχές και στάσεις σχετικά με τη φύση του παιδιού και θεμελιώνεται σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις. Η τήρηση της πειθαρχίας στην σχολική τάξη, παρά τη σημασία με την οποία περιβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί ως επί το πλείστον μια ικανότητα που μεταδίδεται διαμέσου ενός συστήματος μαθητείας, από τους αρχαιότερους στους νεότερους εκπαιδευτικούς. Οι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στη συμβουλή «να είσαι αυστηρός στην αρχή και να χαλαρώνεις σταδιακά» (Wragg, 2001). Καλύτερος οδηγός στην τήρηση της πειθαρχίας και της εδραίωσης ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που προάγει την μάθηση είναι οι απόψεις των ίδιων των μαθητών. Ο Wragg και οι συνεργάτες του (2000) αναφέρουν ότι οι μαθητές προτιμούν τους δασκάλους που είναι ελαφρώς αυστηροί χωρίς να φτάνουν σε υπερβολές αυστηρότητας ή ανεκτικότητας, είναι δίκαιοι όταν επαινούν ή επιβάλλουν τιμωρίες, τους αντιμετωπίζουν ως ανθρώπους με ξεχωριστή προσωπικότητα, τους αναθέτουν μια ποικιλία εργασιών που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, είναι φιλικοί, με χιούμορ αλλά όχι σαρκαστικοί και τέλος δίνουν εξηγήσεις με σαφήνεια.

Η έρευνα μας κατέδειξε ότι η εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερη σημαντική την έννοια της πειθαρχίας στην έρευνα. Η επιμόρφωση όμως την οποία λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά

με το θέμα αυτό δεν ανταποκρίνεται στη σημασία με την οποία την περιβάλλουν. Σε αυτό το πλαίσιο χρειάζονται περαιτέρω έρευνες για να διαφωτιστεί η αντίληψη και η εφαρμογή της πειθαρχίας από τους εκπαιδευτικούς και η σχέση της με την Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Στη βάση των ευρημάτων των συνεπακόλουθων ερευνών μπορούν και πρέπει και πάλιν να αναπτυχτούν συγκεκριμένα παρεμβατικά προγράμματα επιμόρφωσης.

Η Ποιότητα της διδασκαλίας στην έρευνα μας, φάνηκε να επηρεάζεται άμεσα από τη σημασία που οι εκπαιδευτικοί δίνουν στην *αξιολόγηση του μαθητή*. Ο παράγοντας αυτός συνδέεται με τα καθήκοντα της τελικής αλλά και διαγνωστικής αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών καθώς επίσης με την διόρθωση εργασιών και γραπτών δοκιμίων. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται να αντανακλούν τις δύο βασικές μορφές της αξιολόγησης, τη διαμορφωτική και την τελική (Scriven, 1992). Διαμορφωτική αξιολόγηση(formative) είναι αυτή που βοηθά το δάσκαλο στην επισήμανση και διάγνωση των διδακτικών αναγκών των μαθητών του ενώ η τελική αξιολόγηση (summative) στοχεύει στο να προσφέρει πληροφορίες σε δασκάλους και γονείς για το πόσο ικανός είναι ένας μαθητής σε σχέση με τους μαθητές της τάξης του. Η αξιολόγηση νοείται ως μια συνεχής και οργανωμένη διαδικασία που διέπει τη σωστή παιδευτική προσπάθεια. Παρά τις αντιδράσεις, που κατά καιρούς διατυπώνονται για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης, οι περισσότεροι παιδαγωγοί όπως διαφαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας μας, θεωρούν την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της διδασκαλίας/μάθησης. Όπως επισημαίνει ο Stenmark (1992), οι αποτελεσματικότερες μέθοδοι αξιολόγησης είναι αυτές που βοηθούν τα παιδιά να μάθουν και την ίδια στιγμή οι καταλληλότερες μέθοδοι διδασκαλίας είναι αυτές που παρέχουν πληροφορίες για τις γνώσεις και ικανότητες των μαθητών. Ο Κυριακίδης (2003) επιπλέον αναφέρει ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολο να διακρίνουμε τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε μια τάξη σε δραστηριότητες διδασκαλίας και σε δραστηριότητες που αποβλέπουν στην αξιολόγηση των ικανοτήτων των μαθητών. Έρευνες στο εξωτερικό αλλά και στην Κύπρο (Kyriakides, 1997· Kyriakides & Huddleston, 1999) επισημαίνουν τη σημασία της αξιολόγησης. Επιπλέον επισημαίνεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το διαμορφωτικό σκοπό και την αυτοαξιολόγηση του δασκάλου ως τους πιο σημαντικούς σκοπούς της αξιολόγησης του μαθητή, αφού οι σκοποί αυτοί έχουν άμεσες επιπτώσεις στον τρόπο διδασκαλίας (Κυριακίδης, 2003).

Παρά την εκτίμηση με την οποία οι εκπαιδευτικοί περιβάλλουν την αξιολόγηση, η εφαρμογή της σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2006) παρουσιάζεται προβληματική καθότι

περιορίζεται στην αξιολόγηση των γνώσεων αγνοώντας συστηματικά την αξιολόγηση των στάσεων και της ικανοποίησης των μαθητών. Το πρόβλημα όμως διογκώνεται και στο επίπεδο της αξιολόγησης των γνώσεων καθότι αξιολογούμε κατά κανόνα τις γνώσεις-πληροφορίες/έννοιες παραβλέποντας τις δεξιότητες, γνωστικές και μεταγνωστικές που στην ουσία στηρίζουν τη δια-βίου μάθηση και εκπαίδευση. Ιδιαίτερα προβληματικός παρουσιάζεται και ο τρόπος με τον οποίο αναθέτεται και αξιολογείται η κατ' οίκον εργασία η οποία είναι ως επί το πλείστον μονοεπίπεδη και αδιαφοροποίητη αδυνατώντας να συλλάβει το εύρος των λειτουργιών που δύναται να εξυπηρετήσει (π.χ. αύξηση χρόνου μάθησης, επέκταση, εμπέδωση).

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας ενισχύουν τη σημασία της αξιολόγηση στην παιδευτική διαδικασία καθώς καταδεικνύουν άμεση επίδραση της στην Ποιότητα της διδασκαλίας. Η επίδραση όμως που παρατηρήθηκε αφορά τις πεποιθήσεις για τη σημασία της αξιολόγησης, όχι την πρακτική της εφαρμογής της αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, και με δεδομένη την κεφαλαιώδη σημασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, περαιτέρω έρευνες χρειάζονται που να συνδέουν εφαρμογές της αξιολόγησης στην πράξη μαζί με την Ποιότητα της προσφερόμενης αγωγής. Επιπλέον, το έλλειμμα στην τεχνική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την σωστή ερμηνεία και εφαρμογή της αξιολόγηση στην εκπαιδευτική πράξη πρέπει να αντιμετωπιστεί και πάλιν με την παροχή συγκεκριμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Συνοψίζοντας τα πιο πάνω, η έρευνα μας ανέδειξε τη σημασία συγκεκριμένων παραγόντων σε επίπεδο Προσωπικής Θεωρίας που ασκούν επίδραση στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Κάθε μεμονωμένο στοιχείο που προέκυψε από την έρευνα μας (Προγραμματισμός και Οργάνωση, Διαφοροποίηση, Εξατομίκευση, Πειθαρχία, Αξιολόγηση) φέρει πίσω του ένα τεράστιο σώμα γνώσεων και προσεγγίσεων. Οι εκπαιδευτικοί σαφώς αντιλαμβάνονται την σημασία του κάθε ενός από τα στοιχεία που έχουν αναφέρει γι' αυτό εξάλλου και οι πεποιθήσεις τους συνδέονται με την Ποιότητα-Αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Εντούτοις, δεν είμαστε σε θέση να περιγράψουμε το βάθος και την ακρίβεια της κατανόησης τους και επιπλέον δεν γνωρίζουμε εάν οι προδιαγραφές που διέπουν τον κάθε ένα από τους παράγοντες αυτούς εφαρμόζονται στην πρακτική των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, για κάθε μία από τις παραμέτρους αυτές επιβάλλεται περεταίρω έρευνα για βαθύτερη κατανόηση των πεποιθήσεων με πληρέστερα περιγραφικά κριτήρια. Τα πορίσματα από τις μελλοντικές πιο εξειδικευμένες έρευνες θα παρέχουν τα αναγκαία δεδομένα για την ανάπτυξη παρεμβατικών προγραμμάτων επιμόρφωσης και



Λεύκιος Νεοφύτου

βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου ο σχεδιασμός των προγραμμάτων αφορά τόσο τα θεσμικά όργανα δια των οποίων επιμορφώνονται οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί όσο και τα ακαδημαϊκά ιδρύματα που προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

Τα προγράμματα αυτά δεν πρέπει βέβαια να έχουν μορφή διάλεξης αλλά να ενεργοποιούν βιωματικές διαδικασίες που προάγουν την κριτική περίσκεψη, τον διάλογο και τον αναστοχασμό. Η έρευνα δείχνει ότι η μονολιθική μορφή επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών ελάχιστη επίδραση έχει στην διαφοροποίηση της Προσωπικής Θεωρίας των εκπαιδευτικών (Weinsein, 1989). Παρά το γεγονός ότι συγκεκριμένοι παράγοντες που άπτονται του διδακτικού έργου συνδέονται με την Ποιότητα, εντούτοις δεν γνωρίζουμε το εννοιολογικό περιεχόμενο το οποίο ο κάθε ένας από τους παράγοντες αυτούς έχει στην αντίληψη του κάθε εκπαιδευτικό. Πολύ πιθανών, σύμφωνα με την έρευνα για την προσωπική θεωρία, να έχει προσδιοριστεί από τα πρώιμα μαθητικά τους χρόνια και να συνδέεται με πρακτικές που οι δάσκαλοι έμαθαν παρατηρώντας τους δικούς τους εκπαιδευτικούς, όταν αυτοί ήταν μαθητές (Lortie, 1975; Surgue, 1997; Tilemma, 1997). Ο μοναδικός ίσως τρόπος για αλλαγή των πεποιθήσεων αυτών είναι η καθιέρωση μιας συνέπειας μεταξύ του τρόπου με τον οποίο επιμορφώνουμε τους εκπαιδευτικούς και του τρόπου με τον οποίο αναμένουμε από αυτούς να δράσουν (Florio Ruane & Lensmire ,1990· Tatto, 1998). Δεν μπορούμε λ.χ να επιμορφώνουμε τους εκπαιδευτικούς μας για τη διαφοροποίηση διαμέσου αδιαφοροποίητων διαλέξεων. Δεν μπορούμε να μιλούμε για τη διαμορφωτική αξιολόγηση σε προγράμματα σχολικής εμπειρίας χωρίς να συλλέγουμε και εμείς δεδομένα για την επίδοση των φοιτητών μας και να παρέχουμε στη βάση αυτών εξατομικευμένη ενίσχυση και ανατροφοδότηση.

Σημαντικό εργαλείο στη διαδικασία της ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την ανάδειξη και αλλαγή παγιωμένων πεποιθήσεων μπορεί να αποτελέσει η έρευνα δράσης. Όπως παρουσιάζει η Koutselini (2008), η εμπλοκή εκπαιδευτικών σε μία έρευνα δράσης οδήγησε σε αλλαγή των πεποιθήσεων τους και ως εκ τούτου οδηγήθηκαν από την εφαρμογή αδιαφοροποίητων προσεγγίσεων σε μια αναστοχαστική διδακτική πράξη για ανταπόκριση των διαφορετικών αναγκών των διαφορετικών μαθητών.

Σε παρόμοιο μήκος κύματος πρέπει να προσεγγιστούν και τα ευρήματα αναφορικά με τη σχέση της ΣΝ και της Ποιότητας-Αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία. Η σημασία της Προσαρμοστικότητας και της Γενικής διάθεσης στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, παρέχει ένα πλαίσιο αναφοράς για ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να εστιάζουν εν πρώτοις στην μεγιστοποίηση της άντληση ευχαρίστησης από το επάγγελμα. Οι εκπαιδευτικοί που θα

νιώθουν ευχαριστημένοι από το επάγγελμα τους θα παρουσιάζουν λιγότερα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης (Χαραλάμπους, 2004) και θα μπορούν να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο και συνάμα παραγωγικό μαθησιακό κλίμα. Επιπλέον, τα προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να παρέχουν τα εφόδια εκείνα στον εκπαιδευτικό που θα του επιτρέπουν να είναι ευέλικτος και προσαρμοστικός ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει την καθημερινή πολυπλοκότητα της τάξης του. Πέραν όμως από τον εμπλουτισμό του διδακτικού του ρεπερτορίου τα προγράμματα θα πρέπει να αποσκοπούν και στην οικοδόμηση των καθαυτό δεξιοτήτων της ΣΝ και ειδικότερα της Προσαρμοστικότητας και της Γενικής Διάθεσης. Οι δεξιότητες που συνδέονται με τη ΣΝ μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας (Mayer et al. 2000a) και ως εκ τούτου οι δάσκαλοι μπορούν να βελτιώσουν τη Συναισθηματική τους Νοημοσύνη γενικά αλλά και τις ειδικότερες διαστάσεις που την αποτελούν. Ο Ciarrochi και συνεργάτες του (2001) καταγράφουν έντεκα βασικές αρχές για τον σωστό τρόπο διδασκαλίας της ΣΝ:

1. Καθορισμός των στόχων του οργανισμού.
2. Σύνδεση της εκπαίδευσης με τους στόχους αυτούς.
3. Αξιολόγηση των συμμετεχόντων του προγράμματος για κατανόηση των βασικών τους ικανοτήτων και ατομικών αναγκών.
4. Αναθεώρηση του σχεδίου δράσης ώστε αυτό να αντανακλά τις ικανότητες και αδυναμίες των συμμετεχόντων.
5. Καθορισμός της δομής των μαθημάτων με βάση ένα μοντέλο για τη ΣΝ.
6. Χρήση βιωματικών ασκήσεων, περιπτωσιακές μελέτες και υπόδηση ρόλων.
7. Σύνδεση του προγράμματος επιμόρφωσης με την πραγματική ζωή των συμμετεχόντων μέσω της χρήσης παραδειγμάτων και συγκεκριμένων περιστατικών.
8. Παροχή πολλαπλών ευκαιριών για ανατροφοδότηση.
9. Χρησιμοποίηση της συνεργατικής μεθόδου.
10. Αξιολόγηση για κάθε άτομο ξεχωριστά.
11. Παροχή υποστήριξης και ενίσχυσης που θα ακολουθεί(follow up) την εκπαίδευση των συμμετεχόντων.

Πέραν τούτων η εκπαίδευση για τη ΣΝ μπορεί, σύμφωνα με την Boyd (2005), να περιλαμβάνει τη χρήση στοχαστικών ημερολογίων όπου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αναστοχάζονται για τα συναισθήματα τους στην τάξη καθώς οι ίδιοι αποκτούν περισσότερη ενημερότητα για συναισθηματικά επιδέξιες συμπεριφορές.



Λεύκιος Νεοφύτου

Ανακεφαλαιώνοντας τη συζήτηση για τις προεκτάσεις της έρευνας μας, θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα μας μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για περαιτέρω έρευνες που θα παρέχουν περαιτέρω διαφώτιση για τη σχέση μεταξύ της Προσωπικής Θεωρίας των Εκπαιδευτικών και της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας στο επίπεδο της τάξης. Τα πορίσματα των ερευνών αυτών πρέπει να καθοδηγήσουν το σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα αυτά πρέπει να βασίζονται σε βιωματικές-συμμετοχικές προσεγγίσεις.

Προγράμματα πρέπει να αναπτυχθούν για την καλλιέργεια των δύο συγκεκριμένων δεξιοτήτων της ΣΝ που παρουσίασαν επίδραση στην Ποιότητα-Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας: την Προσαρμοστικότητα και τη Γενική Διάθεση. Θεωρούμε ότι τα προγράμματα δεν πρέπει να αφορούν γενικά τη ΣΝ αλλά τις δύο αυτές δεξιότητες όπως ορίζονται από το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On (1997). Η επισήμανση αυτή διατυπώνεται δεδομένης της κριτικής που οι Mayer & Cobb (2000) άσκησαν στα πολλαπλά προγράμματα καλλιέργειας συναισθηματικών δεξιοτήτων τα οποία αναπτύχθηκαν στη βάση δημοσιογραφικών καταγραφών για την επιστημονική έρευνα και όχι από την επιστημονική έρευνα καθαυτή. Τα δικά μας δεδομένα καταδεικνύουν επιδράσεις σε την Ποιότητα της διδασκαλίας σε σχέση με ορισμένες από τις διαστάσεις της ΣΝ και όχι της ΣΝ στο σύνολο της. Σαφώς η ανάπτυξη προγραμμάτων βασιζόμενα σε ένα επιστημολογικό κατασκεύασμα δεν πρέπει να γίνεται καθότι αυτό έχει καθιερωθεί ως συρμός (Matthews, Zeidner & Roberts, 2004) αλλά στη βάση έγκυρων επιστημονικών μετρήσεων για την αποφυγή διασπάθισης δημοσίων πόρων.

Τέλος, σε σχέση με την επέκταση του Δυναμικού Μοντέλου Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας των Kyriakides και Creemers (Creemers & Kyriakides, 2006 Kyriakides, & Creemers,2006a, 2006b) θεωρούμε ότι θα πρέπει να ενταχθεί σε αυτό ο παράγοντας της Προσαρμοστικότητας καθότι διαφαίνεται ότι μπορεί να συνεισφέρει κατά 4% περαιτέρω στην ερμηνεία της διακύμανσης στην Ποιότητας Διδασκαλίας.

Λευκός Νεοφύτου

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abell, S.K., & Smith, D.C. (1994). What is science? Preservice elementary teachers' conceptions of the nature of science. *International Journal of Science Education, 16*, 475–487.

Aber, J.L., Jones, S.M., Brown, J.L., Chaundry, N., & Samples, F.(1998). Resolving conflict creatively: Evaluating the developmental effects of a school based violence prevention program in neighbourhood and classroom context. *Development and Psychopathology, 10,* 187-213.

Abraham, R. (2000). The role of job control as a moderator of emotional dissonance and emotional intelligence-outcome relationships. *The Journal of Psychology, 134,* 169-184.

Alexis-Boyd, L. (1998). The emotional life of teachers: A heuristic inquiry.(Doctoral dissertation, University of Cincinnati). *Dissertation Abstracts International, 60*(2), 289A. (UMI No. 9919926).

American Dialect Society (1995). American Dialect Society: Words of the year. Retrieved May 15, 2008, from http://www.americandialect.org/ http://www.americandialect.org/americandialectarchives/decxx95411.html

Anderson, L. (2004). *Increasing teaching effectiveness*. Retrieved August 12th 2008 from http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001376/137629e.pdf

Andrich, D. 1988. *Rash Models for measuremen*. Sage.

Aronson, E. (2000). *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine.* New York: A. Worth Publishers.

Ashforth, B.E., & Humphrey, R.H.(1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, *48*, 97-125.

Au L., Wright N.& Botton C.(2003). Using a structural equation modelling approach (SEM) to examine leadership of heads of subject departments (HODs) as perceived by principals and vice-principals, heads of subject departments and teachers within 'school based management' (SBM) secondary schools: some evidence from Hong Kong. *School Leadership and Management, 23*( 4), 481-498.

Averill, J.R. (2007). Together again: emotion and intelligence reconciled. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (eds), *The science of emotional intelligence* (pp. 49-71). New York: Oxford University Press.

Bachman, J., Stein, S., Campbell, K., & Sitarenios, G. (2000). Emotional intelligence in the collection of debt. *International Journal of Selection and Assessment*, *8*, 176-182.

Bailey,K.M. (1992). The processes of innovation in language teacher development: What, why and how teachers change. In J. Flowerdew, M. Brock & S. Hsia (eds.), *Perspectives*

*on Second Language Teacher Education*. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 253-282.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Educational Policy, 18 (2)*, 215-228.

Ball, S.J. & Goodson, I.F. (Eds.) (1985). *Teachers΄ lives and careers*. London, Philadelphia and New York: Falmer.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control* Freeman, New York.

Barrick, M. R., Mount, M. K., & Strauss, J. P. (1993). Conscientiousness and performance of sales representatives: Test of the mediating effects of goal setting. *Journal of Applied Psychology, 78*, 715-722.

Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Unpublished doctoral, Rhodes University, South Africa. Cited in Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence.

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

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

Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal & N. Extremera (Guest Eds.), Emotional Intelligence[Special Issue]. *Psicothema, 17*, 13-25.

Beatie, M. (1995). New prospects for teacher education: narrative ways of knowing teaching and teacher learning. *Educational Research, 37*(1), 53-70.

Begle, E.G. (1979). *Critical Variables in Mathematics Education.* Washington, D.C.: Mathematical Association of America and National Council of Teachers of Mathematics .

Bell, A.W., Costello, J. & Kuchemann, D. (1983) *A Review of Research in Mathematical Education, Part A.* Windsor, NFER-Nelson.

Bencze, L. & Hodson, D. (1999). Changing practice by changing practice: Toward more authentic science and science curriculum development. *Journal of Research in Science Teaching, 36*, 521–39.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin, 107*, 238-246.

Bentler, P. M. (1995). *EQS: Structural equations program manual*. Encino California: Multivariate Software Inc.

Bernstein B (1971).Education cannot compensate for society.In Cosin B. et al *School and Society*, London, Routledge and Kegan Paul.

Bishop, A. & Nickson, M. (1983). *Research on the Social Context of Mathematics Education.* Windsor: NFER-Nelson.

Blackmore, J. (1996). Doing 'emotional labour' in the education market place: Stories from the field of women in management. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *17*, 337–349.

Bloom, B. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment,1*(2), 1-5.

Bloom, B. (1971). *Mastery learning*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Bohning, G. & Hale, L. (1998). Images of self-confidence and the change-of-career prospective elementary science teacher. *Journal of Elementary Science Education, 10*, 39–59.

Boyatzis, R. E., & Sala, F. (2004). The Emotional Competency Inventory (ECI). In G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence*: *Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers. Retrieved August 8, 2005, from http://www.eiconsortium.org/research/Assessing_Emotional_Intelligence_Competencies.pdf

Boyd. M.A. (2005). Emotional Intelligence of the teachers and students perceptions of their teachers´ behavior in the classroom (Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, 2005). *Dissertation Abstracts International,66*(03), 898A. (UMI No.3167232)

Bracket, M.A., & Mayer, J.D. (2001). *Measures of emotional intelligence*. Poster presented at the 3rd Annual Possitive Psychology Summit. Washington D.C.

Bracket, M.A., & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing model of measures of emotional intelligence . *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(9), 1–12.

Brennan, R.L. (1992). *Elements of generalizability theory*. Iowa: American College Testing.

Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement.* East Lansing: Institute for Research on Teaching at Michigan State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 181 005).

Brophy, J. & Good, T. L. (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). New York: MacMillan.

Brophy, J. & Good, T.L.(1986). *Teacher Behavior and Student Achievement.* Macmillan Library Reference.

Brown, M. W., & Mels, G. (1990). *Ramona PC: User Manual*. Pretoria: University of South Africa.

Browne, M.W. and Cudeck, R., 1992. Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research, 21*, 230–258

Burns, N., Bastian, V. & Nettelbeck, T. (2007). Emotional intelligence> More than personality and cognitive ability? In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (eds), *The science of emotional intelligence* (pp. 167-196). New York: Oxford University Press.

Byron, C. M. (2000). *The effects of emotional knowledge education in the training of novice teachers.* New York: Columbia University. (UMI No. 3014883).

Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., & Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education, 29* (3), 347-362.

Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness: A Differentiated Model.* London: Routledge Falmer.

Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teacher College Record 64*, 723-733.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology, 54*, 1-22.

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.

Chan, D. W., & Hui, E. K. P. (1998). Stress, support and psychological symptoms among guidance and nonguidance secondary school teachers in Hong Kong. *School Psychology International, 19,* 169–178.

Cherniss, C. (2000*). Emotional intelligence: What it is and why it matters*. Paper presented at the annual meeting of the society for industrial and organizational psychology, New Orleans, LA. Retrieved August 8 from www.eiconsortium.org

Cherniss, C. (2001). Emotional Intelligence and organizational effectiveness. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp.3-12). San Francisco: Jossey- Bass.

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*

Ciarrochi,, J.P. Forgas, & J.D. Mayers (2001). *Emotional Intelligence in everyday life*. New York: Psychology Press, Inc.

Clark, C.M.& Peterson, P.L. (1986). Teachers' Thought Processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching (*pp. 255-296).New York, Macmillan.

Clark, D. C., Smith, R. B., Newby, T. J., & Cook, V. A. (1985). Perceived origins of teaching behavior. *Journal of Teacher Education, 36(6*), 49-53.

Cohen L, Manion L,(1994), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,* (μτφρ. Μητσοπούλου Χ., Φιλοπούλου Μ.), Αθήνα: Μεταίχμιο

Cohen, M. (1982, January-February). Effective schools: Accumulating research findings. *American Education,* 13-16.

Coleman, J.S., Campell, E.Q., Hobson, C.F., McPartland, J., Mood, A.M., Weifeld, F.D. & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Conte, J. (2005). A review and critique of emotional intelligence measures. *J. Organiz. Behav. 26*, 433–440

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Putnam.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1985). *The NEO personality inventory manual*. Odesa, Fl: Psychological Assessment Resources.

Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

Creemers, B.P.M. (2002). From School Effectiveness and School Improvement to Effective School Improvement: Background, Theoretical Analysis, and Outline of the Empirical Study. *Educational Research and Evaluation, 8* (4), 343-362.

Creemers B.M.P., & Kyriakides, L.(2006) Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(3). 347-366.

Cronbach, L.J. (1960). *Essentials of psychological testing* (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Cruickshank, D. (1985). Profile of an effective teacher. *Educational Horizons,* 90-92.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience,* HarperCollins, New York.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error*: *Emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.

Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8* (1). Retrieved August 25th 2006 from http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/.

Darwin, C. (1872/1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*, 989-1015.

Dawda, D. & Hart, S.D.(2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences 28*, 797–812

Detterman, D. K. (1986). Human intelligence is a complex system of separate processes. In R.J Sternberg &D.K. Detterman (Eds.), *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp.57-61). Norwood, NJ: Ablex.

Drew, L. Todd. (2006).The relationship between emotional intelligence and student teacher performance. (Doctoral Dissertation, University of Nebraska-Lincoln). *Dissertation Abstracts International, 67*(10). (UMI No 3240048).

Duffy, G. (1982). Fighting off the alligators: what research in real classrooms has to say about reading instruction. *Journal of Reading Behavior,* 14, 357-73.

Duffy, G.& Anderson, L. (1984). *Conceptions of Reading: Final Report.* Research series No. 111. East Lansing, Mich.: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Duffy, G.& Ball, D. (1986). Instructional decision making and reading teacher effectiveness. In: Hoffman, J. (Ed) *Effective Teaching of Reading: Research and Practice.* Newark, Del.: IRA, 163-60.

Dulewicz, V., & Higgs, M. (2000). Emotional Intelligence: A Review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology, 15*, 341-372.

Dulewicz, V., & Higgs, M., (2004). Can emotional intelligence be developed? *International Journal of Human Resource Management, 3*, 95-111.

Edison, B.R. (2002). Emotional intelligence as a mediating variable in Astin's I-E-O model of higher education. (Doctoral Dissertation, The College of William and Mary in Virginia, 2002).*Dissertation Abstracts International, 63*(08), 2808A. (UMI No. 3063256).

Edmonds, R.R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37* (1), 15-24.

Elias, M. J. & Clabby, J. (1992). *Building social problem solving skills: Guidelines from a school-based program*. San Francisco: Jossey -Bass.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Λεύκιος Νεοφύτου

Elliot, S. N. (1997). *Does a classroom promoting social skill development enable higher academic functioning among its students over time? The responsive classroom approach: Its effectiveness and acceptability in promoting social and academic competence.* Greenfield, MA Northeast Foundation for Children.

Ennis, C. (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest,* 46(2), 164-175.

Enochs, L.G., Scharmann, L.C., & Riggs, I.M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education, 79*, 63–75.

Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D. and Orr, S. (2000). 'Conceptions and Beliefs About "Good Teaching": an integration of contrasting research areas'. *Higher Education Research & Development,* Vol. 19, No. 1, pp. 5-26.

Erdle, S., Murray, H. G., and Rushton, J. P. (1985). Personality, classroom, behavior, and college teaching effectiveness: A path analysis. *Journal of Educational Psychology, 77*, 394-407.

Ernest, P. (1985) The philosophy of mathematics and mathematics education, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology,* 16, pp. 603-612.

Ernest, P. (1987) Philosophy, mathematics and education, in: P. PREECE (Ed.) *Philosophy and Education (Perspectives 28)* (School of Education, University of Exeter).

Ernest, P. (1988) The impact of beliefs on the teaching of mathematics, paper presented at *Sixth International Congress of Mathematics Education,* Budapest, 27 July-4 August

Ernest, P.(1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher:a model. *Journal of Education for Teaching,15*(1), 13-33

Fall, M. J. (2004). Emotional competencies as a factor in the leadership of elementary school principals. (Doctoral Dissertation, Central Michigan University). *Dissertation Abstracts International, 65*(10), 3999A. (UMI No. 3150970).

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. Educational Research, 38 (1), 47-65.

Fang, Z.(1995). On paradigm shift in reading/literacy research', *Reading Psychology, 16*(2), 215-60.

Feinman-Nemser, S. & Floden, R.E. (1986). The cultures of teaching, in: M. C. WITTROCK (Ed.)*Third Handbook of Research on Teaching,* pp. 505-526 (New York, Macmillan).

Feldman, K. A. (1993). College students' views of male and female college teachers: Part II – Evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education*, *34*, 151-211.

Florio Ruane, S. & Lensmire, T. (1990). Transforming future teachers´ ideas about writing instruction. *Journal of Curriculum Studeis, 22*(3), 277-289.

Follman, J. (1995). Elementary Public School Pupil Rating of Teacher Effectiveness. *Child Study Journal*, *25*(1).57-78.

Freiberg, H.J (1999). *Beyond behaviourism: Changing the classroom management paradigm.* Boston: Allyn and Bacon.

Friedrichsen M. J. & Strang, P.M. (2003)Doctors' Strategies When Breaking Bad News to Terminally Ill Patients. J*ournal of Palliative Medicine. , Vol. 6, No. 4*: 565-574

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gage, N., & Berliner, D. (1992). *Educational psychology (5th ed.).* Princeton, New Jersey: Houghton Mifflin Company.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

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

Gazda-Grace, P.A. (1998). A study of the perceptions of high school students and teachers: The relationship between a personalized classroom environment and learning. (Doctoral dissertation, Binghamton University). *Dissertation Abstracts International, 60*(1), 56A.(UMI 9915997).

Gerber, C. (2004). *The relationship between emotional intelligence and success in school for a sample of eighth grader students*. (Doctoral Dissertation, Fairleigh Dickinson University). *Dissertation Abstracts International,65*(6), 3210A. (UMI No 3136264).

Gibbs, N. (1995, October 2). The EQ factor. *Time,* 60–68.

Ginott, H.G. (1972). *Teacher and child: A book for parents and teachers*. New York, NY: Macmillan

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, Massachusetts: Bergin and Garvey.

Glasser, W. (1998). *The quality school teacher; specific suggestions for teachers who are trying to implement the lead-management ideas of the quality school in their classrooms*. Rev. ed. New York: Harper Perennial, 1998.

Goldsmid, C. A., Gruber, J. E. & Wilson, E. K. (1977). Perceived attributes of superior teachers (PAST): An inquiry into the giving of teacher awards. *American Educational Research Journal, 14*(4), 423–440.

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

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

Goleman, D. (2005). *Καταστροφικά συναισθήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (πρωτότυπη έκδοση, 2003: Bantam Books.

Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice.* New York: McGraw–Hill.

Goodson, I. F. (1992). Studying teachers' lives: An emergent field of inquiry. In I.F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 1-17). London: Routledge.

Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Cook, E.T., & Quamma, J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of PATHS curriculum. *Development and Psychopathology, 7*, 117-136.

Guilford, J.P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin, 53*,267-293.

Guilford, J.P. (1967). *The* nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.

Gustafsson , J. E. (2007). Understanding Causal Influences on Educational Achievement through Analysis of Differences over Time within Countries. In T. Loveless (ed.). *Lessons Learned. What international assessments tell Us about math achievement* . USA: Brookings Institution Press.

Haladyna, T., Olsen, R.,&Shaughnessy, J. (1982). Relations of student, teacher, and learning environment variables to attitudes toward science. *Science Education, 66*. 671–687

Haladyna, T.,Olsen, R.,&Shaughnessy, J. (1983). Correlates of class attitude toward science. *Journal of Research in Science Teaching, 20*, 311–324.

Hampel, V.A. (2002). Exploring associations between emotional intelligence and relationship quality utilizing the Mayer, Salovey, and Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Doctoral Dissertation, Iowa State University). *Dissertation Abstracts International, 63*(8), 3915A. (UMI No. 3061833).

Hampton , S. (1994). Teacher change: Overthrowing the myth of one teacher, one classroom. In T. Shanahan (ed.), Teachers thinking, teachers knowing. Illinois: NCRE, 122-140.

Hanushek, E. A. (1979). Conceptual and empirical issues in the estimation of educational production functions. J*ournal of Human Resources, 14.* 351-388.

Hanushek, E.A. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 19* (2), 141-64.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14 (8)*. 835-854.

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

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103(6).* 1056-1080.

Hargreaves, A. (2002). Teaching and betrayal (1).*Teachers and Teaching: Theory and practice,8 83/4))*. 393-407.

Hargreaves, A. (2004). Distinction and disgust: The emotional politics of school failure. *International Journal of Leadership in Education, 7 (1)*. 27-41.

Hargreaves, A. & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education, 7 (5/6)*. 491-505.

Hay/McBer (2000). Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness. Report for the Department for Education & Employment, United Kingdom. Retrieved April 10, 2002, from http://www.dfee.gov.uk/teachingreforms/mcber/

Heuer, F., and Reisberg, D. (1992). Emotion, arousal and memory for detail. In Christianson,S. A. (ed.), *The Handbook of Emotion and Memory: Research and Theory*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 151–180.

Hochschild, A.R. (1983). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, CA :University of California Press.

Hopkins, D.; Reynolds, D. & Gray, J. (1999). Moving on and moving up: Confronting the complexities of improvement. *Educational Research and Evaluation, 5* (1), 22-40.

Horn, J. L. & Cattell, R.B. (1966). Refinement of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology, 57*, 253-270.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research and practice*(6th ed.). New York. McGraw-Hill.

Huitt, W. (1995). *A systems model of the teaching/learning process*. Valdosta, GA: College of Education, Valdosta State University.

Hunter, J. E., & Hunter, R.F.(1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin, 76*(1), 72-93.

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

Jackson, P.W. (1968). *Life in Classrooms.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Jackson, P.W. (1992). Helping teachers develop. In A. Hargreaves and M.G. Fullan (eds.), *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, pp. 62-74.

Jaeger, A. 1. (2002). *Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education.* Raleigh, NC: North Carolina State University. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 465 341)

Janovics, J. & Christiansen, N.D. (2001). *Emotional Intelligence at the workplace: Evidence of criterion and construct-related validity*. Paper presented at the annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, San Diego, CA.

Jeffrey, B. & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalized: The social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, *26*, 325–343.

Jencks, C., Smith M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Johnson, K.E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior,* 24, 1, 83-108.

Jordan, P.J., Ashkanasy, N.M., Hartel, C.E.J. (2002). Emotional Intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity. *Academy of Management Review, 12,* 195-214.

Kagan, D.M. (1992). *Implications of Research on Teacher Belief. Educational Psychologist, 27*(1), 65-90.

Kavanaugh, D. J., and Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cogn. Ther. Res.* 9: 507–525.

Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, *26*, 307–324.

Kinzer, C.K. (1988), Instructional frameworks and instructional choices: comparisons between preservice and inservice teachers', *Journal of Reading Behavior,* 20, 4, 357-77.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis.* Routledge.

Koballa, T.R. Jr. (1988). Attitudes and related concepts in science education. *Science Education, 72*, 115–126.

Kounin, J.S. (1970). *Discipline and Group management in classrooms.* New York: Holt, Rinehart and Wilson.

Koutselini, M. (2004) Meta modern curriculum and teaching *Social Sciences(In Greek) 2/2004.*University of Creta, pp 1-15

Koutselini, M. (2005) The socio-political dimension of the curriculum: the case of the Cyprus pedagogical Academy (1959-1993). *History of Education Research, 76,* 80-90

Koutselini, M. (2005).The problem of discipline in light of modern-postmodern discourse-a case study. *Education and Society, 23*,(1),2005, 25-43

Koutselini, M. (2006) "Towards a meta-modern paradigm of curriculum: Transcendence of a mistaken reliance on theory" *Educational Practice and Theory*, *28*, Number 1, 2006

Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools. *Action Research, 6*(1), 29-48.

Koutselini, M. Teachers´ perceptions, beliefs and theories of effective teaching. Unpublished essay.

Koutselini, M. & Persianis, P. (2000) Theory practice Divide in Teacher Education and the Role of the Traditional Values. *Teaching in Higher Education*, 5 (4).

Kristjánsson, K. (2006). Emotional intelligence in the classroom? An Aristotelian critique. *Educational Theory, 56*(1). 39-56.

Kyriakides, L. (1997). Influences on Primary Teachers' Practice: some problems for curriculum change theory. *British Educational Research Journal, 23* (1), 39-46.

Kyriakides, L. (2000). Value-added analysis of pupils' educational progress in mathematics: An examination of differential school effectiveness in relation to sex and social class. In Cohen, Y. (Ed) *Proceedings of the 26th Annual International Association of Educational Assessment (IAEA) Conference.* Israel: Tel-Aviv University.

Kyriakides, L. (2005). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation. *School Effectiveness and School Improvement, 16.*

Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 13* (3), 291-325.

Kyriakides, L. & Creemers, B.P.M. (2006a). Testing the dynamic model of educational effectiveness: Teacher effects on cognitive and affective outcomes*. Paper presented at the 87th Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, USA.

Kyriakides, L. & Creemers, B.P.M. (2006b). Using the dynamic model of educational effectiveness to introduce a policy promoting the provision of equal opportunities to students of different social groups. In McInerney, D. M., Van Etten, S**.** & Dowson, M. (Eds.) *Research on Sociocultural Influences on Motivation and learning, Vol. 6: Effective schooling.* Information Age Publishing, Greenwich CT.

Kyriakides, L. & Creemers, B.P.M. (2008a). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement,* 19 (2), 183–205

Kyriakides, L. & Creemers, B.P.M. (2008b). A longitudinal study on the stability over time of school and teacher effects on student outcomes. *Oxford Review of Education, 34* (5). *521–545*

Kyriakides, L. & Huddleston, P. (1999). Ethical issues arising from the political dimensions of programme evaluation: Lessons from three evaluation studies *Proceedings of the 5th Annual Conference of UK Evaluation Society* Edinburgh, UK.

Kyriakides, L. & Tsangaridou, N. (2004). School Effectiveness and Teacher Effectiveness in Physical Education. *Paper presented at the 85th Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, USA.

Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 11* (4), 501-529.

Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 843–860.

Lawrenz, F. (1984). An evaluation of the effect of two lengths of in-service training on teacher attitudes. *Journal of Research in Science Teaching*. 21 (5), 497 - 506.

LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain*, Simon & Schuster, New York.

LeDoux, J. E. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition and Emotion, 3,* 267-389.

LeDoux, J. E. (1995). Emotion: Clues from the brain. *Annual Review of Psychology, 46*, 209-235.

Lees, A., & Barnard, D. (1999). Highly effective headteachers: An analysis of a sample of diagnostic data from the Leadership Programme for Serving Headteachers. Report prepared for Hay/McBer.

Leuner, B. (1966). Emotional Intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 15*,196-203.

Levine, D.U., & Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice.* Madison: National Centre for Effective School Research and Development.

Little, J.W. (1996). The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of Education*, *26*, 345–359.

Lloyd, J.K., Smith, R.G., Fay, C.L., Khang, G.N., Wah, L.L.K., & Sai, C.L. (1998). Subject knowledge for science teaching at primary level: A comparison of preservice teachers in England and Singapore. International *Journal of Science Education, 20*, 521–532.

Locke,E. A., and Latham,G.P. (1990).*A Theory of Goal Setting andTaskPerformance*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Lortie, D.(1975). *School Teacher.* Chicago: University of Chicago Press.

Lyons, C. (1999). The philosophy of cognition and emotion. In T. Dalgeish & M.J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 21-44). New York: John Wiley & Sons.

McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies withbehavioral-event interviews. *Psychological Science, 9*(5), 331–340.

Macnab, D. and Payne, F. (2003). 'Beliefs, Attitudes and Practices in Mathematics Teaching: perceptions of Scottish primary school student teachers'. *Journal of Education for Teaching,* Vol. 29, No. 1, pp. 55-68.

Mangano, N.& Allen, J.(1986). Teachers' beliefs about language arts and their effects on students beliefs and instruction.' In: NILES, J. and LALIK, R. (Eds) *Solving Problems in Literacy: Learners, Teachers, and Researchers.* Rochester, NY: National Reading Conference, pp. 136-42.

Manning, B. H., & Payne, B. D. (1989). A cognitive self-direction model for teacher education. *Journal of Teacher Education, 40,* 27-32.

Marchessault, C. (2005) personal communication with Bar-On R. from the 7th of January 2005).cited in Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal & N. Extremera (Guest Eds.), Emotional Intelligence[ Special Issue]. *Psicothema, 17*, 13-25.

Marsh, H. W. (1982).Validity of students' evaluations of college teaching: A multitrait-multimethod analysis *Journal of Educational Psychology, 74*, 264 – 279.

Marsh, H. W., & Cooper, T. (1981). Prior subject interest, students' evaluation, and instructional effectiveness. *Multivariate Behavioral Research, 16*, 82 – 104.

Maslach C, Jackson S.E, Leiter M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychological Press.

Matarazzo, J.D. (1972*). Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence* (5th ed.). New York: Oxford University Press.

Matthews, G. Zeidner, M., & Roberts, R. (2004). *Emotional Intelligence. Science and Myth*. USA: The MIT Press.

Matthews, G. Zeidner, M., & Roberts, R. (2005). Emotional Intelligence. An elusive ability? In Wilhem, O. & Randal., E. (Eds). *Handbook of understanding and measuring intelligence.* USA: Sage Publications.

Matthews, G. Zeidner, M., & Roberts, R. (2007). Emotional intelligence: Consensus, controversies and questions. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (eds), *The science of emotional intelligence* (pp 3-43). New York: Oxford University Press.

Mayer J., Caruso D., Salovey P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence.*Intelligence,27*,267-298.

Mayer J., Salovey P., Caruso D. (2000a). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as a mental ability. In R. Bar-On & Parker (eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mayer J., Salovey P., Caruso D. (2000b). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.)*Handbook of Human Intelligence*. (pp.396-420). New York: Cambridge University Press.

Mayer J., Salovey P., Caruso D. (2000c). *Mayer , Salovey , Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT).User's manual*. MHS

Mayer J.D, DiPaolo, M. & Salovey P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment, 54*, 772-778.

Mayer, J. D., & Ciarrochi, J. (2006). Clarifying concepts related to emotional intelligence: A proposed glossary. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. D. Mayer (Eds). *Emotional intelligence in everyday life* (2nd ed). New York: Psychological Press.

Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence, 22,* 89-113.

Mayer, J., Caruso,D. & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On &.J.D. Parker (Eds.), *The Handbook* of *Emotional Intelligence,* 320-342, San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

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

Mayer, J.D. & Salovey, P. (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.D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology, 4,* 197-208.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion, 3*, 97-105.

Αθήνα Ανοικτό Πανεπιστήμιο

McCrae, R. R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. In R. Bar-on & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 263-276). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

McDiarmid,G.W, Ball, D.L. & Anderson,C.W.(1989). Why staying one chapter ahead doesn't really work: Subject specific pedagogy. In Maynard Reynolds(ed.), *The Knowledge Base for Beginning Teachers*. New York City: Pergamon Press.

Mcqueen, A.C.H (2004). Emotional intelligence in nursing work Integrative literature reviews and meta-analyses. *Journal of Advanced Nursing 47(1)*, 101–108

Mellers, B. A., and McGraw, A. P. (2001). Anticipated emotions as guides to choice. *Curr. Dire.Psycholog. Sci.* 10: 210–214.

Mendes, E.J. (2002). The relationship between emotional intelligence and occupational burnout in secondary school teachers. (Doctoral dissertation, Walden University). *Dissertation Abstracts International, 63*(10), 4951A. (UMI No.3068418).

Mogg, K., and Bradley, B. P. (1999). Selective attention and anxiety: A cognitive-motivational perspective. In Dalgleish, T. and Power, M. (eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*, Wiley, New York, pp. 145–170.

Monk, D.H. (1994). Subject matter preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review, 13* (2), 125-145.

Mortimore, P. (1995). *Effective schools: Current impact and future potential.* London: Institute of Education.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters.* Wells: Open Books.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching: evidence and practice.* London: Sage.

Murray, H. G.(1994). *Can teaching be improved?* Brock University: Ontario, Canada.

Neophytou, L. & Koutselini, M.(2007).Emotional Intelligence: The Trojan Horse of Performativity into the Teacher's Soul. In M.S. Giannakaki (ed) *The Teacher and the Teaching Profession: Current Research and International Issues* (pp.499-516). Athens: ATINER

Neophytou L. & Koutselini M. (2008). The influence of gender, age and experience on the development of teacher perspectives. Paper presented at the CiCe 10th European Conference*: Reflecting on Identities*. Istanbul, Turkey May 2008.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies, 19*(4), 317–328.

Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 1005–1016.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching and work*. London: Routledge.

Nias, J. (1993). Changing times, changing identities: Grieving for a lost self. In R.G. Burgess (ed), *Educational research and evaluation: For policy and practice?* (pp. 139–156). London: The Falmer Press.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, *26*, 293–306.

Nias, J. (1999). Teachers' moral purposes: Stress, vulnerability and strength. In R.Vandenberghe & A. Huberman (eds), *Understanding and preventing teacher burnout:A sourcebook of international research and practice* (pp. 223–237). Cambridge:Cambridge University Press.

Nisbet, R.E. & Ross, L.(1980). *Human Interferences: Strategies and Shortcomings of Social Judgement.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education.* New York, NY: Teachers College Press.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.

O' Sullivan M. (2007). Trolling fro trout, trawling for tuna. The methodological morass in measuring emotional intelligence. . In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (eds), *The science of emotional intelligence* (pp. 258-287).New York: Oxford University Press.

Oatley, K., and Jenkins, J. M. (1996). *Understanding Emotions,* Blackwell, Cambridge, MA.

Okech, A.P.(2005). An exploratory examination of the relationships among emotional intelligence, elementary school science teacher self-efficacy, length of teaching experience, race/ethnicity, gender and age. (Doctoral dissertation, Texas A&M University-Kingsville). *Dissertation Abstracts International, 65*(8), 292A. (UMI No 3143601).

Ory, J. C., and Ryan, K. (2001).How do Student Ratings Measure up to a New Validity Framework?" In M. Theall, P. Abrami, and L. Mets (eds.), *The Student Ratings Debate: Are they Valid? How can we best Use Them? New Directions for Institutional Research, no. 109.* San Francisco: Jossey-Bass.

Ortony A., Revelle, W. & Zinbar, R. (2007). Why emotional intelligence needs a fluid component. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (eds), *The science of emotional intelligence* (pp. 288-304). New York: Oxford University Press.

Osborn, M. (1996). Book reviews: The highs and lows of teaching: 60 years of research revisited. *Cambridge Journal of Education*, *26*, 455–461.

Osborne, J. (1996). Beyond constructivism. *Science Education, 80*, 53-82.

Ozgun-Koca, S. A., and Sen, A. I. (2006). 'The beliefs and perceptions of pre-service teachers enrolled in a subject-area dominant teacher education program about Effective Education'. *Teaching and Teacher Education,* Vol. 22, 946-960.

Pajares, F. (1992). Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*, 307–332.

Papanastasiou, C. and Koutselini, M. ( 2004). Guest Editors of the special issue of the Journal " *International Journal of Educational Research"* : Relating social context, social attitudes, democratic values and social actions , 39, 2003

Paris, S.G., Wasik, B.A. & Turner, J.C.(1991). The development of strategic readers. In: BARR, R. *et al.* (Eds). *Handbook of Reading Research.* New York: Longman, 609-40.

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

Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self integration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation abstracts international, 47, 203*.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., and Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' sel fregulatedlearning and achievement: A program of qualitative and quantitative research.*Educ. Psychol.* 37: 91–106.

Perner, J. (1991). Understanding the representational mind. Cambridge, MA: MIT Press.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). *On the dimensional structure of emotional emotional intelligence.* San Francisco: Jossey-Bass.

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

Petrides, K. V., Furnham, A. & Mavroveli S. (2007). Trait emotional intelligence. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (eds), *The science of emotional intelligence* (pp. 151-165). New York: Oxford University Press.

Phillips, M. (2005). An analysis of emotional intelligence and faculty qualities necessary for success in a nontraditional classroom setting. (Doctoral dissertation, Walden University). *Dissertation Abstracts International 66*(7), 2645A. (UMI No 3181011).

Picard, R. (2007). Towards machines with emotional intelligence. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (eds), *The science of emotional intelligence* (pp. 396-416). New York: Oxford University Press.

Ασύκιος Νεοφύτου

Pintrich, P. (1990). Implication of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 826-857). New York: Macmillan.

Plake, B. S., & Impara, J. C. (Eds.). (1999). *Supplement to the thirteenth mental measurement yearbook*. Lincoln, NE: Buros Institute for Mental Measurement.

Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: "Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chicago Press, Chicago

Poulson, L., Avramidis, E., Fox, R., Medwell, J. and Wray, D. (2001). The theoretical beliefs of effective teachers of literacy in primary schools: an exploratory study of orientations to reading and writing. *Research papers in Education, 16*(3), pp. 271-292.

Proctor, C. (1984). Teacher expectations: A model for school improvement. *The Elementary School Journal,* 469-481.

Ralph, J.H & Fennessey, J.(1983).Science or Reform: Some Questions about the Effective Schools Model. *Phi Delta Kappan, 64(10),689-94.*

Rasbash, J., Browne, W., Goldstein, H., Yang, M., Plewis, I., Healy, M., Woodhouse, G., Draper,D., Langford, I. & Lewis, T. (2002). *A users' guide to MLwiN*. London: University of London,Institute of Education.

Raymond, A. (1997). 'Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice'. *Journal for Research in Mathematics Education,* Vol. 28(5), pp. 550-576.

Raynolds, A. J. & Walberg, H. J. (1990). *A Structural Model of Educational Productivity,* Illinois: Northern Illinois University.

Readence,J.E., Konopak, B.C.& Wilson, E.K. (1991). An examination of content teachers' beliefs and instructional choices and their actual planning and practices. Paper presented at Annual Meeting of National Reading Conference, Palm Springs, Calif., USA, December.

Ree, M.J., & Earles, J.A. (1992). Intelligence is the best predictor of job performance. *Current Directions in Psychological Science, 1*, 86-89.

Resnick, L.B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, DC: National Academic Press.

Reyna, C., and Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom:An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *J. Educ. Psychol.* 93, 309-319.

Richardson, V., Anders, P., Tidwell,D. & Lloyd,C.(1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal, 28*(3), 559-86.

Rivers, S.E., Brackett, M.A., Salovey, P. & Mayer, D. (2007). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities. . In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (eds), *The science of emotional intelligence* (pp. 230-257). New York: Oxford University Press.

Roberts, R., Zeidner, M. & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion,1*(3), 196–231

Roberts, R., Zeidner, M. & Matthews, G. (2007). Emotional Intelligence: Knowns and unknowns. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (eds), *The science of emotional intelligence* (pp. 419-474). New York: Oxford University Press.

Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers.* London: Blackwell Publishing

Roehler, L.& Duffy, G. (1991). Teachers' instructional action.' In: BARR, R. *et al.* (Eds) *Handbook of Reading Research.* New York: Longman, 861-84.

Rogers, S. & Renard, L. (1999). Relationship-driven teaching. *Educational Leadership,* 57,34-37.

Rolls, E. (2007). A neurobiological approach to emotional intelligence. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (eds), *The science of emotional intelligence* (pp. 72-100). New York: Oxford University Press.

Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *Elementary School Journal, 89*, 421-439.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Roth, R. A. (1989). Preparing the reflective practitioner: Transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of Teacher Education,* 40(2), 31-35.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. Cambridge, MA: Harvard University.

Saklofkse, D.H., Austin, E.J., & Minski, P.S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and individual differences, 34*. 707-721.

Sala, F. (2002). Emotional Competence inventory (ECI).Technical manual. Retrieved September 4, 2005, from Hay Group web site http://www.eiconsortium.org/research/ECI_Tech_Manual.pdf

Salovey, P. Brackett, M.A. & Mayer, J. D (2004). *Emotional intelligence. Key readings on the Mayer and Salovey model*. New York: Dude Publishing.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185–211.

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.

Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G. & Osborne, E. (1983). *The emotional experience of teaching and learning*. London: Routledge & Kegan Paul.

Scheerens, J. & Bosker, R (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness.* Oxford: Pergamon

Scheerens, J. (1987). *Enhancing educational opportunities for disadvantaged learners*. Amsterdam/Oxford/New York: North-Holland Publishing Company.

Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell.

Scheerens, J. (2004a). The conceptual framework fro measuring quality. *Paper 1 for the EFA Global Monitoring Report, 2004*. Retrieved July 10, 2006 from http://www.ncert.nic.in/sites/unesco/Scheerens,%20Measuring%20quality,%202%20March.doc

Scheerens, J. (2004b). Review of school and instructional research. Contribution to chapter 3 of the 2004 EFA Global Monitoring Report. Retrieved July 8 from http://www.ncert.nic.in/sites/unesco/Scheerens,%20Review,%20annex%202,%2019%20March.doc

Scheerens, J., & Creemers, BPM (1989). Conceptualizing school effectiveness. International Journal of Educational Research, 13, 691-706.

Schofield, H.L. (1981). Teacher effects on cognitive and affective pupil outcomes in elementary school mathematics, *Journal of Educational Psychology, 72*, 462-471.

Schoon, K.J. & Boone, W.J. (1998). Self-efficacy and alternative conceptions of science of preservice elementary teachers. *Science Education, 82*, 553–568.

Schultz, C. A. (2005). Instructional leadership in the elementary school: An investigation of the emotional connectedness between principal and teacher, from a teacher's perspective. (Doctoral dissertation, Loyola University). *Dissertation Abstracts International, 66*(6), 2057A. (UMI No 3178286).

Schulze, R., Wilhelm, O. & Kyllonen, P. (2007). Approaches to the assessment of emotional intelligence. . In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (eds), *The science of emotional intelligence* (pp. 199-229). New York: Oxford University Press.

Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177

Seldin, P. (1999). *Changing Practices in Evaluating Teaching*. Bolton, Mass: Anker.

Sergiovanni, T. J (1994). *Building communities in schools.* San Francisco, CA: Jossey Bass.

Sherer, K.R. (2007). Componential emotional theory can inform models of emotional competence. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (eds), *The science of emotional intelligence* (pp. 101-126). New York: Oxford University Press.

Shrigley, R.L., Koballa, T.R., & Simpson, R. (1988). Defining attitude for science educators. *Journal of Research in Science Teaching, 25*, 659–678.

Shulman, L.S (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching, *Educational Researcher,*15(2), 4-14.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). *Development and validation of emotional intelligence. Personality and Individual Difference, 25,* 167-177.

Sifneos, P. E. (1967). Clinical observations on some patients suffering from a variety of psychosomatic diseases. *Acta Medicina Psychosomatica, 21*, 133-136.

Simpson, D. & Oliver, S. (1990). A summary of major influences on attitude toward and achievement in science among adolescent students. *Science Education, 74*, 1–18.

Simpson, R. & Oliver, S. (1985). Attitude toward science and achievement motivation rofiles of male and female science students in grades six through ten. *Science Education, 69*, 11–526.

Simpson, R., Koballa, T.R., Oliver, J., & Crawley, F. (1994). Research on the affective dimension of science learning. In Gabel, D.L. (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 211–234). New York: Macmillan.

Skowron, J. (2006). *Powerful Lesson Planning: Every Teacher's Guide to Effective Instruction.* Corwin Press.

Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers. *Stress and Health, 18*, 63-68.

Slaski, M., & Cartwright, S. (2003). Emotional Intelligence Training and its implications for stress, health and performance. *Stress and Health, 19*, 233-239.

Smylie, M. A. (1989). Teachers' views of the effectiveness of sources of learning to teach. *Elementary School Journal, 89,* 543-558.

Sosik, J. J., & Megerian, L. E. (1999). Understanding leader emotionalintelligence and performance: The role of self-other agreement in transformational leadership perceptions. *Group and Organization Management, 24*(3), 340–366.

Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology, 15*, 201-293.

Spielberger, C. (Ed.) (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. Academic Press.

Stein, S. J & Book, H. E. (2000). *The EQ edge: Emotional intelligence andyour success.* New York, NY: Stoddart Publishing Co. Limited.

Stern, P. & Shavelson, R. (1983). Reading teachers' judgements, plans, and decision making. *Reading Teacher, 37*. 280-286.

Sternberg, R. J. & Wagner, R. K (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in everyday world*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1985). B*eyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stone-McCown, K., Jensen, A. L., Freedman, J. M., & Rideout, M. C. (1998). *Self science: The emotional intelligence curriculum.* San Mateo, CA: Six Seconds.

Stringfield, S.C. & Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B.P.M. Creemers & G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of Educational Effectiveness*. Groningen: ICQ.

Stronge, J.H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria, VA: Assosiation of Curriculum and Development.

Stronge, J.H., Tucker, P.D., Hindman J.L. (2004). *Handbook for Qualities of Effective Teachers.* ASCD.

Surgue, C.(1997). Student teachers' lay theories and teaching identities: Their implications for professional development. *European Journal of Teacher Education*, *20*, 213- 225.

Sutton, R. & Wheatly, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review, Vol. 15, No. 4,* 327-358.

Swart, A. (1996). *The relationship between well being and academic performance.* Unpublished master thesis, University of Pretoria, South Africa

Tatto, M.T. (1998). The influence of teacher education on teachers´ beliefs about purposes of education, roles and practice. Journal of Teacher Education, 49(1), 66-77.

Taylor, G.J. (2001). Low emotional intelligence and mental illness. In J.Ciarrochi, J.P. Forgas, & J.D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in everyday life* (pp.67-81). New York: Psychology Press, Inc.

Teddlie,C. & Reynolds, D. (Eds.). (2000). *The international handbook on school effectiveness research.* New York: Falmer.

Theall, M. and Jennifer Franklin. (2001). Looking for bias in all the wrong places – A search for truth or a witch hunt in student ratings of instruction?" In P. Theall, L. Abrami, L. and L. Mets (Eds.) *The Student ratings debate: Are they valid? How can we best use them? New Directions in Educational Research.*. Jossey-Bass: San Francisco. 2001.

Thompson, A. G. (1984). The relationship of teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics,* 15, 105-127.

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

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

Thurnstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.

Tilemma,H.H. (1997). Stability and change in student teachers' beliefs. *European Journal of Teacher Education*, *20*, 209- 212.

Tomlinson, C.A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms*. USA: ASCD.

Tsiplitaris, A. (2004, March 7). Teachers on the edge of a nervous breakdown. *Sunday Eleftherotypia*, pp. 48–49.

Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and instruction.*Chicago: University of Chicago Press.

Vachon, D. & Bagby, M. (2007). The clinical utility of emotional intelligence. Association with related constructs, treatments and psychopathology. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (eds), *The science of emotional intelligence* (pp. 339-355). New York: Oxford University Press.

Van der Zee, K., Thijs, M. & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality, 16*, 103-125.

Vonk, J.H.C. (1991). Becoming a teacher, brace yourself. In Ho Wah Kam & Ruth Y.L. Wong (eds.), *Improving the quality of teaching profession*. Singapore: The Institute of Education. 63-81.

Walberg, H. J. (1968).Teacher personality and classroom climate.*Psychology in the Schools,*5,163–169.

Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of American Schools. *Educational Leadership, 41,* 19-27.

Walker, A. E. (2001). Emotional Intelligence of the classroom teacher. (Doctoral dissertation, Spaldin University). *Dissertation Abstracts International, 61(*11), 4293A. (UMI No.9996964)

Watkin, C. (2000). Developing emotional intelligence. *International Journal of Selection and Assessment, 8,* 89-92.

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

Wechsler, D. (1950). Cognitive, conative, and nonintellective intelligence. *American Psychologist, 5,* 78-83.

Weinburgh, M. & Engelhard, G. (1994). Gender, prior academic performance and beliefs as redictors of attitudes toward biology laboratory experiences. *School Science and Mathematics, 4*, 118–123.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educ. Psychol. Rev. 12(1):* 1–14.

Williams, W.M., & Sternberg, R.J. (1988). Group intelligence: Why some groups are better than others. *Intelligence, 12,* 351-377.

Wilson, S. and Cameron, R. (1996). 'Student teacher Perceptions of Effective Teaching: a developmental perspective'. *Journal of Education for Teaching,* Vol. 22, No. 2, pp. 181-195.

Wong, C., Day, J., Maxwell, S., & Meara, N. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology, 87*, 117–133.

Wragg, E.C. (2001). *Class management in the primary school.* Routledge Falmer.

Wragg, E.V., Haynes, G.S., Wragg,. C.M & Chamberlin, R.P.(2000). *Failing teachers?*. London: Routledge.

Yero, J.L. (2002). *Teaching in Mind: How Teacher Thinking Shapes Information.* Hamilton, Montana: Mind Flight Publishing.

Young, B.J.&Kellogg, T. (1993). Science attitudes and preparation of preservice elementary eachers. Science Education, 77, 279–291.

Zacharia, Z. (2003). Use of Computer Simulations and Inquiry-Based Experiments in Physics. *Journal of Research in Science Teaching, 40*(8), 792-823.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*, *Vol. 1* (*No. 3*), 265-275

Zeidner, M., Matthews, G.M.,& Roberts, R. D. (2004). Emotional Intelligence in the workplace: A Critical Review. *Applied Psychology: An International Review, 53,* 371-399.

Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development. *Studies in Philosophy and Education, 22,* 103-125.

Zhou, J. & George, J. M. (2003). Awakening employee creativity: The role of leader emotional intelligence. *The Leadership Quarterly, 14*, 545-568.

Zins, J.E., Payton, J.W., Weissberg, R.P.& O' Brien M.U.(2007). Social and emotional learning for successful school performance. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (eds), *The science of emotional intelligence* (pp. 376-395). New York: Oxford University Press.

Βούλγαρης, (2003). Ερωτηματολόγιο Προσωπικής Θεωρίας Δασκάλων. Ανακοίνωση στο συνέδριο *AULA* -Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών, 7-9 Νοεμβρίου, 2002, ανάκληση 15 Φεβρουαρίου 2008 από http://www.pee.gr/e5_12_03/sin_ath_mer_c_th_en_ii/boulgaris.htm

Κανάκης, I.N. (1991). Η εσωτερική διαφοροποίηση και η εξατομίκευση της διδασκαλίας – μάθησης. *Νεοελληνική Παιδεία*, 23, 33-49.

Καρατζιά-Σταυλιώτη,Ε. και Λαμπρόπουλος,Χ.(2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα & Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Κουμουνδούρου, Γ & Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Α. (2003). Η προσαρμογή και στάθμιση του ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Bar-On. Στο: *Βιβλίο Περιλήψεων του 9ου Συνεδρίου Ψυχολογικής έρευνας, 149*. Ρόδος: Ατραπός.

Κουτσελίνη, Μ. (1992). *Ενεργητική μάθηση και θεραπευτική εργασία*. Λευκωσία. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουτσελίνη, Μ. (1995). Μεταγνώση: Η έννοια και η διδασκαλία της. *Νέα Παιδεία, 74*, 48-56.

Κουτσελίνη, Μ.(2001). *Ανάπτυξη προγραμμάτων: Θεωρία-έρευνα-πράξη*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. και Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Διερεύνηση και συνεργασία- για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κυριακίδης, Λ. (Αύγουστος 2003). *Διδακτικές σημειώσεις για μάθημα Εκπαιδευτική Αξιολόγηση (ΕΠΑ304)*. Πανεπιστήμιο Κύπρου. Τμήμα Επιστημών Αγωγής.

Ματσαγγούρας, Η.(2001). *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστοκριτικής Ανάλυσης.* Αθήνα: Gutenberg

Νεοφύτου, Λ., Κουτσελίνη, Μ. & Κυριακίδης, Λ. (2008). Κοινωνική Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ακαδημαϊκή Επίδοση φοιτητών. Στο Στο Ε. Φτιάκα, Σ. Συμεωνίδου & Μ. Σωκράτους (επιμ). *Η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο*. Πρακτικά Χ Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου και ΚΟΕΕ. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Ξωχέλλης, Π.(1999). *Παιδαγωγική του Σχολείου.* Θεσσαλονίκη:Αφοι Κυριακίδη.

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

Πλατσίδου, Μ. (2005α). Διερεύνηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 40*, 166-181.

Πλατσίδου, Μ.(2005β). Ατομικές διαφορές εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη Συναισθηματική Νοημοσύνη τους. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδας, 3*, 249-270.

Τσαούσης, Ι. & Καπελιώτη, Β. (2003). Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΤΕΣΥΝ) Ανάπτυξη και ψυχομετρικά χαρακτηριστικά. Στο: *Βιβλίο Περιλήψεων του 90 Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας, 148, Ρόδος,* Ατραπός.

Χαραλάμπους, Β. (2004). *Η σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και επαγγελματικής εξουθένωσης σε κύπριους εκπαιδευτικούς*. Διατριβή για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου (Magister Artium) στην Οργανωτική και Οικονομική Ψυχολογία. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2005). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.

Λεύκιος Νεοφύτου

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Λεύκιος Νεοφύτου

*Παράρτημα 1*

*Πίνακες Συσχετίσεων των οργάνων μέτρησης της ΣΝ*

Λεύκιος Νεοφύτου

Πίνακας Π1.1

*Συσχετίσεις, Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις Μεταξύ Συναίνεσης του Γενικού Δείγματος Στάθμισης του MSCEIT(N=5000) και του Δικού μας Δείγματος(N=300)*

| | | ΓΕΝΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ (Ε) | | | | | | | | | | | | | | | ΔΙΚΟ ΜΑΣ ΔΕΙΓΜΑ(δ) | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Πρ.** | **Διευ** | **Αλλ.** | **Δια** | **Εικ** | **Συν** | **Συγ** | **Σχ** | **ΑνΣ** | **ΔιΣ** | **ΚαΣ** | **ΔχΣ** | **ΕΣΝ** | **ΣΣΝ** | **Συν(ε).** | *Πρ.* | *Διευ* | *Αλλ.* | *Δια* | *Εικ* | *Συν* | *Συγ* | *Σχ* | *ΑνΣ* | *ΔιΣ* | *ΚαΣ* | *ΔχΣ* | *ΕΣΝ* | *ΣΣΝ* | *Συν(δ).* |
| ε | **Πρόσωπα** | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ε | **Διευκόλυνση** | **0,27** | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ε | **Αλλαγές Συν.** | **0,17** | 0,06 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ε | **Διαχείριση** | 0,09 | **0,23** | *0,12* | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ε | **Εικόνες** | **0,32** | **0,17** | 0,08 | 0,06 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ε | **Συναισθησία** | **0,30** | **0,16** | *0,12* | **0,18** | **0,23** | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ε | **Συγχωνεύσεις** | 0,08 | 0,09 | *0,14* | 0,06 | *0,12* | 0,07 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ε | **Συν. Σχέσεις** | 0,06 | 0,11 | *0,14* | **0,35** | 0,09 | **0,24** | 0,11 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ε | **Κλ.1. ΑνΣ** | **0,81** | **0,29** | **0,17** | 0,10 | **0,78** | **0,34** | *0,13* | 0,11 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ε | **Κλ.2 ΔιΣ** | **0,37** | **0,74** | *0,14* | **0,29** | **0,27** | **0,74** | *0,12* | **0,23** | **0,41** | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ε | **Κλ.3 ΚαΣ** | **0,16** | 0,10 | **0,72** | 0,11 | *0,14* | *0,12* | **0,75** | **0,15** | **0,19** | **0,17** | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ε | **Κλ.4 ΔχΣ** | 0,09 | **0,20** | *0,15* | **0,77** | 0,09 | **0,25** | *0,12* | **0,85** | *0,13* | **0,31** | **0,16** | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ε | **Περ.1.ΕΣΝ** | **0,73** | **0,57** | **0,19** | **0,21** | **0,67** | **0,61** | *0,14* | **0,18** | **0,88** | **0,78** | **0,21** | **0,23** | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ε | **Περ.2 ΣΣΝ** | **0,16** | **0,19** | **0,55** | **0,58** | *0,13* | **0,24** | **0,55** | **0,66** | **0,20** | **0,30** | **0,73** | **0,76** | **0,27** | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ε | **Σύνολο** | **0,57** | **0,48** | **0,44** | **0,47** | **0,51** | **0,54** | **0,41** | **0,51** | **0,68** | **0,68** | **0,56** | **0,60** | **0,81** | **0,76** | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | |
| δ | *Πρόσωπα* | **0,87** | **0,30** | **0,17** | 0,13 | **0,23** | **0,30** | 0,10 | 0,09 | **0,71** | **0,40** | **0,17** | *0,13* | **0,68** | **0,19** | **0,55** | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | |
| δ | *Διευκόλυνση* | **0,34** | **0,86** | 0,07 | **0,28** | **0,20** | **0,18** | 0,09 | **0,17** | **0,35** | **0,67** | *0,12* | **0,27** | **0,57** | **0,24** | **0,52** | **0,39** | 1,00 | | | | | | | | | | | | | |
| δ | *Αλλαγές Συν.* | **0,22** | 0,08 | **0,73** | **0,16** | 0,05 | **0,15** | **0,20** | **0,16** | **0,18** | **0,18** | **0,60** | **0,19** | **0,21** | **0,51** | **0,44** | **0,19** | *0,14* | 1,00 | | | | | | | | | | | | |
| δ | *Διαχείριση* | -0,02 | **0,22** | *0,14* | **0,76** | 0,10 | 0,11 | 0,11 | **0,32** | 0,07 | **0,23** | **0,16** | **0,62** | **0,16** | **0,50** | **0,40** | 0,03 | **0,22** | **0,17** | 1,00 | | | | | | | | | | | |
| δ | *Εικόνες* | **0,34** | **0,17** | 0,09 | 0,09 | **0,90** | **0,29** | **0,16** | 0,11 | **0,75** | **0,31** | **0,16** | *0,12* | **0,66** | **0,17** | **0,52** | **0,28** | **0,19** | 0,06 | 0,12 | 1,00 | | | | | | | | | | |
| δ | *Συναισθησία* | **0,34** | **0,22** | *0,13* | **0,19** | **0,22** | **0,86** | 0,08 | **0,22** | **0,36** | **0,70** | *0,12* | **0,24** | **0,61** | **0,24** | **0,53** | **0,34** | **0,24** | **0,21** | *0,14* | **0,33** | 1,00 | | | | | | | | | |
| δ | *Συγχωνεύσεις* | *0,13* | *0,12* | **0,19** | 0,08 | **0,15** | *0,14* | **0,72** | **0,15** | **0,18** | **0,18** | **0,60** | **0,16** | **0,20** | **0,49** | **0,41** | *0,13* | *0,12* | **0,24** | *0,12* | **0,18** | **0,16** | 1,00 | | | | | | | | |
| δ | *Συν. Σχέσεις* | 0,05 | 0,10 | **0,17** | **0,32** | 0,08 | **0,20** | **0,15** | **0,85** | 0,10 | **0,21** | **0,20** | **0,74** | **0,16** | **0,61** | **0,45** | 0,07 | 0,11 | *0,15* | **0,36** | 0,11 | **0,21** | **0,17** | 1,00 | | | | | | | |
| δ | *Κλ.1. ΑνΣ* | **0,72** | **0,29** | *0,15* | *0,15* | **0,73** | **0,37** | **0,16** | *0,13* | **0,92** | **0,43** | **0,20** | **0,16** | **0,82** | **0,23** | **0,66** | **0,76** | **0,36** | *0,14* | 0,11 | **0,84** | **0,42** | **0,20** | *0,12* | 1,00 | | | | | | |
| δ | *Κλ.2 ΔιΣ* | **0,44** | **0,69** | *0,13* | **0,30** | **0,28** | **0,67** | 0,11 | **0,24** | **0,46** | **0,88** | **0,16** | **0,33** | **0,76** | **0,31** | **0,67** | **0,49** | **0,79** | **0,22** | **0,23** | **0,33** | **0,79** | **0,18** | **0,21** | **0,50** | 1,00 | | | | | |
| δ | *Κλ.3 ΚαΣ* | **0,22** | *0,13* | **0,58** | **0,15** | *0,14* | **0,19** | **0,59** | **0,21** | **0,24** | **0,22** | **0,76** | **0,23** | **0,27** | **0,64** | **0,54** | **0,20** | **0,17** | **0,78** | **0,18** | **0,16** | **0,24** | **0,79** | **0,21** | **0,22** | **0,26** | 1,00 | | | | |
| δ | *Κλ.4 ΔχΣ* | 0,02 | **0,16** | **0,17** | **0,59** | 0,09 | **0,19** | **0,16** | **0,77** | 0,09 | **0,24** | **0,21** | **0,83** | **0,17** | **0,68** | **0,51** | 0,06 | **0,17** | **0,17** | **0,72** | *0,13* | **0,21** | **0,18** | **0,91** | *0,13* | **0,24** | **0,23** | 1,00 | | | |
| δ | *Περ.1.ΕΣΝ* | **0,69** | **0,54** | **0,16** | **0,25** | **0,63** | **0,58** | **0,17** | **0,21** | **0,83** | **0,72** | **0,21** | **0,27** | **0,92** | **0,31** | **0,77** | **0,74** | **0,64** | **0,21** | **0,19** | **0,71** | **0,68** | **0,22** | **0,18** | **0,90** | **0,83** | **0,28** | **0,21** | 1,00 | | |
| δ | *Περ.2 ΣΣΝ* | **0,16** | **0,18** | **0,49** | **0,45** | *0,16* | **0,25** | **0,51** | **0,60** | **0,22** | **0,30** | **0,64** | **0,64** | **0,28** | **0,83** | **0,67** | **0,17** | **0,20** | **0,62** | **0,56** | **0,20** | **0,28** | **0,67** | **0,68** | **0,23** | **0,31** | **0,81** | **0,76** | **0,31** | 1,00 | |
| δ | *Σύνολο* | **0,55** | **0,48** | **0,37** | **0,39** | **0,53** | **0,56** | **0,41** | **0,45** | **0,69** | **0,67** | **0,50** | **0,51** | **0,79** | **0,65** | **0,89** | **0,59** | **0,55** | **0,48** | **0,42** | **0,60** | **0,63** | **0,54** | **0,46** | **0,74** | **0,75** | **0,64** | **0,53** | **0,86** | **0,75** | 1,00 |
| | N*(δ)* | 300,0 | 299,0 | 300,0 | 300,0 | 300,0 | 300,0 | 300,0 | 299,0 | 300,0 | 299,0 | 300,0 | 299,0 | 299,0 | 299,0 | 298,0 | 297,0 | 298,0 | 291,0 | 288,0 | 294,0 | 297,0 | 297,0 | 298,0 | 291,0 | 295,0 | 288,0 | 286,0 | 287,0 | 274,0 | 263,0 |
| | M.O | 61,0 | 48,6 | 23,5 | 28,4 | 35,4 | 40,2 | 28,1 | 31,3 | 46,5 | 41,2 | 21,9 | 28,7 | 43,8 | 23,2 | 29,7 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | 0,4 | 0,5 | 0,4 | 0,5 | 0,4 | 0,5 | 0,4 | 0,5 | 0,4 | 0,5 | 0,4 | 0,5 |
| | T.A | 30,6 | 26,6 | 16,4 | 17,4 | 19,9 | 21,7 | 18,8 | 18,5 | 24,9 | 23,5 | 14,8 | 16,8 | 24,4 | 12,3 | 17,7 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,1 | 0,0 | 0,1 | 0,0 | 0,0 |

Επεξηγήσεις:

**(ε) γενικό δείγμα N=5000** *(δ) δικό μας δείγμα* 263<N<300

Επίπεδο Σημαντικότητας Συσχετίσεων:**έντονα γράμματα** p(2tailed) <0.01,*κυρτά γράμματα* p(2tailed) <0.05

Λεύκιος Νεοφύτου

Πίνακας Π1.2
*Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και Συσχέτιση Μεταξύ των Κλιμάκων του MSCEIT και EQ-i.*

| | | MSCEIT | | | | | EQ-i | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ΑνΣ | ΔιΣ | ΚαΣ | ΔχΣ | **Σύνολο** | Εν.Π | Δι.Π | Πρ. | Δχ.Στρς | Γ.Δ. | **Σύνολο** |
| **MSCEIT** | Αντίληψη Συναισθημάτων (ΑνΣ) | 1 | | | | | | | | | | |
| | Διευκόλυνση Σκέψης (ΔιΣ) | 0,43** | 1,00 | | | | | | | | | |
| | Κατανόηση Συναισθημάτων (ΚαΣ) | 0,21** | 0,18** | 1,00 | | | | | | | | |
| | Διαχείριση Συναισθημάτων (ΔχΣ) | 0,14* | 0,31** | 0,21** | 1,00 | | | | | | | |
| | Σύνολο MSCEIT | 0,72** | 0,71** | 0,58** | 0,60** | 1,00 | | | | | | |
| **EQi** | Ενδοπροσωπικοί Παράγοντες(Εν.Π) | 0,05 | 0,21** | -0,01 | 0,22** | 0,17** | 1,00 | | | | | |
| | Διάπροσωπικοί Παράγοντες(Δι.Π) | 0,02 | 0,20** | 0,03 | 0,20** | 0,18** | 0,5** | 1,00 | | | | |
| | Προσαρμοστικότητα (Πρ.) | 0,02 | 0,17** | 0,03 | 0,20** | 0,16** | 0,69** | 0,55** | 1,00 | | | |
| | Διαχείριση Στρες(Δχ.Στρς) | 0,07 | 0,11 | 0,04 | 0,14* | 0,13* | 0,41** | 0,26** | 0,65** | 1,00 | | |
| | Γενική Διάθεση(Γ.Δ.) | 0,04 | 0,18** | 0,01 | 0,21** | 0,17** | 0,77** | 0,58** | 0,69** | 0,5** | 1,00 | |
| | Σύνολο EQ-i | 0,05 | 0,22** | 0,02 | 0,25** | 0,20** | 0,89** | 0,69** | 0,88** | 0,67** | 0,86** | 1,00 |
| | M | 98,25 | 95,75 | 86,99 | 90,32 | 90,63 | 99,88 | 99,95 | 100,1 | 100,4 | 99,97 | 100,0 |
| | SD | 11,96 | 11,18 | 7,70 | 8,40 | 8,90 | 15,02 | 15,08 | 14,97 | 14,82 | 14,85 | 15,01 |

*p<.05, **p<.01

Λεύκιος Λεοφύτου

*Παράρτημα 2*

*Παραγοντικοί Πίνακες του EQ-i*

Λεύκιος Νεοφύτου

*Ενδοπροσωπικοί Παράγοντες.*

Παραγοντικός Πίνακας Π2.1

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Συναισθηματική Αυτεπίγνωση του EQ-i*

| | **Π1** | **Π2** | **h²** |
|---|---|---|---|
| b52 | ,797 | ,058 | ,639 |
| b116 | ,774 | ,177 | ,630 |
| b23 | ,745 | ,005 | ,555 |
| b7 | ,647 | ,103 | ,429 |
| | | | |
| b63 | ,125 | ,759 | ,592 |
| b9 | ,114 | ,742 | ,563 |
| b88 | -,113 | ,651 | ,437 |
| b35 | ,237 | ,552 | ,361 |
| | | | |
| Ιδιοτιμή | 2,30 | 1,90 | |
| Ποσοστό % | 28,81 | 23,77 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 28,81 | 52,59 | |

Παραγοντικός Πίνακας Π2.2

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Διεκδικητικότητα του EQ-i*

| | **Π1** | **Π2** | **h²** |
|---|---|---|---|
| b126 | ,761 | ,241 | ,637 |
| b22 | ,717 | ,289 | ,492 |
| b111 | ,701 | -0,027 | ,597 |
| b82 | ,547 | ,140 | ,319 |
| | | | |
| b37 | ,106 | ,887 | ,799 |
| b67 | ,232 | ,827 | ,739 |
| | | | |
| Ιδιοτιμή | 1,95 | 1,63 | |
| Ποσοστό % | 32,49 | 27,23 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 32,49 | 59,72 | |

Λεύκιος Νεοφύτου

Παραγοντικός Πίνακας Π2.3

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Αυτοαποδοχή του EQ-i*

| | **Π1** | **h²** |
|---|---|---|
| b114 | ,804 | ,647 |
| b70 | ,758 | ,575 |
| b100 | ,737 | ,543 |
| b85 | ,725 | ,526 |
| b56 | ,715 | ,511 |
| b40 | ,681 | ,464 |
| b129 | ,681 | ,464 |
| b24 | ,634 | ,401 |
| b11 | ,594 | ,353 |
| | | |
| Ιδιοτιμή | 4,48 | |
| Ποσοστό % | 49,82 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 49,82 | |

Παραγοντικός Πίνακας Π2.4

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Αυτοπραγμάτωση ή του EQ-i*

| | **Π1** | **Π2** | **h²** |
|---|---|---|---|
| b125 | ,806 | 0,009 | ,650 |
| b51 | ,696 | ,282 | ,563 |
| b36 | ,641 | ,150 | ,433 |
| b21 | ,638 | ,210 | ,451 |
| | | | |
| b110 | 0,1 | ,786 | ,627 |
| b95 | ,164 | ,771 | ,621 |
| b81 | ,203 | ,678 | ,501 |
| | | | |
| Ιδιοτιμή | 2,02 | 1,81 | |
| Ποσοστό % | 28,98 | 25,97 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 28,98 | 54,96 | |

Λεύκιος Νεοφύτου

Παραγοντικός Πίνακας Π2.5

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Ανεξαρτησία του EQ-i*

| | **Π1** | **Π2** | **h²** |
|---|---|---|---|
| b48 | ,779 | ,136 | ,625 |
| b3 | ,743 | -0,03 | ,554 |
| b32 | ,622 | ,262 | ,456 |
| b92 | ,621 | ,199 | ,425 |
| | | | |
| b121 | 0,005 | ,876 | ,767 |
| b107 | ,304 | ,661 | ,529 |
| | | | |
| Ιδιοτιμή | 2,02 | 1,33 | |
| Ποσοστό % | 33,72 | 22,18 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 33,72 | 55,91 | |

*Διαπροσωπικοί Παράγοντες.*

Παραγοντικός Πίνακας Π2.6

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Ενσυναίσθηση του EQ-i*

| | **Π1** | **Π2** | **h²** |
|---|---|---|---|
| b119 | ,738 | -,04 | ,547 |
| b98 | ,731 | ,247 | ,596 |
| b72 | ,607 | ,165 | ,395 |
| b61 | ,555 | ,129 | ,325 |
| | | | |
| b44 | ,152 | ,825 | ,703 |
| b18 | ,037 | ,798 | ,639 |
| b55 | ,200 | ,596 | ,395 |
| | | | |
| Ιδιοτιμή | 1,82 | 1,77 | |
| Ποσοστό % | 26,01 | 24,41 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 26,01 | 51,42 | |

Λεύκιος Νεοφύτου

Παραγοντικός Πίνακας Π2.7

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Διαπροσωπικές σχέσεις του EQ-i*

| | **Π1** | **Π2** | **Π3** | **Π4** | **h²** |
|---|---|---|---|---|---|
| b31 | ,833 | ,098 | ,217 | ,098 | ,761 |
| b62 | ,784 | ,197 | ,245 | ,064 | ,718 |
| b113 | ,756 | ,180 | -,150 | ,093 | ,635 |
| b39 | ,144 | ,710 | -,122 | ,090 | ,548 |
| b99 | ,222 | ,683 | ,212 | ,199 | ,600 |
| b69 | ,085 | ,656 | ,174 | -,055 | ,471 |
| b84 | ,045 | -,019 | ,759 | ,099 | ,588 |
| b55 | ,149 | ,217 | ,712 | ,036 | ,577 |
| b23 | ,110 | -,024 | -,025 | ,846 | ,730 |
| b10 | ,074 | ,178 | ,178 | ,710 | ,573 |
| Ιδιοτιμή | 2,00 | 1,56 | 1,33 | 1,30 | |
| Ποσοστό % | 20,00 | 15,61 | 13,34 | 13,04 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 20,00 | 35,62 | 48,97 | 62,018 | |

Παραγοντικός Πίνακας Π2.8

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Κοινωνική Υπευθυνότητα Α του EQ-i*

| | **Π1** | **Π2** | **Π3** | **h²** |
|---|---|---|---|---|
| b16 | ,739 | ,001 | ,163 | ,573 |
| b46 | ,695 | ,101 | ,027 | ,494 |
| b61 | ,661 | ,246 | ,041 | ,499 |
| b119 | ,146 | ,818 | -,087 | ,698 |
| b98 | ,140 | ,793 | ,188 | ,683 |
| b76 | ,177 | -,170 | ,825 | ,741 |
| b104 | ,024 | ,305 | ,781 | ,703 |
| Ιδιοτιμή | 1,53 | 1,49 | 1,36 | |
| Ποσοστό % | 21,97 | 21,29 | 19,46 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 21,97 | 43,27 | 62,73 | |

Λεύκιος Νεοφύτου

Παραγοντικός Πίνακας Π2.9

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Κοινωνική Υπευθυνότητα Β του EQ-i*

| | **Π1** | **h²** |
|---|---|---|
| b90 | ,745 | ,555 |
| b72 | ,722 | ,521 |
| b30 | ,623 | ,388 |
| Ιδιοτιμή | 1,46 | |
| Ποσοστό % | 48,76 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 48,76 | |

*Προσαρμοστικότητα.*

Παραγοντικός Πίνακας Π2.10

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Ικανότητα Επίλυσης Προβλημάτων του EQ-i*

| | **Π1** | **Π2** | **h²** |
|---|---|---|---|
| b15 | ,752 | ,063 | ,569 |
| b60 | ,740 | ,241 | ,606 |
| b29 | ,722 | ,098 | ,531 |
| b1 | ,585 | ,209 | ,386 |
| b45 | ,573 | ,045 | ,330 |
| b118 | ,101 | ,842 | ,718 |
| b75 | ,178 | ,803 | ,677 |
| Ιδιοτιμή | 2,34 | 1,47 | |
| Ποσοστό % | 33,52 | 21,01 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 33,52 | 54,54 | |

Λεύκιος Νεοφύτου

Παραγοντικός Πίνακας Π2.11

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Έλεγχος Πραγματικότητας Α΄ του EQ-i*

| | **Π1** | **Π2** | **Π3** | **h²** |
|---|---|---|---|---|
| b8 | ,778 | -,060 | ,076 | .615 |
| b83 | ,770 | ,258 | ,003 | .660 |
| b97 | ,558 | ,115 | ,051 | .327 |
| b53 | ,014 | ,737 | ,043 | .545 |
| b68 | ,121 | ,721 | ,189 | .570 |
| b38 | ,126 | ,629 | -,241 | .470 |
| b88 | -,052 | ,108 | ,857 | .750 |
| b112 | ,425 | -,130 | ,596 | .553 |
| Ιδιοτιμή | 1,72 | 1,57 | 1,19 | |
| Ποσοστό % | 21,54 | 19,62 | 14,93 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 21,54 | 41,17 | 56,10 | |

Παραγοντικός Πίνακας Π2.12

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Έλεγχος Πραγματικότητας Β του EQ-i*

| | **Π1** | **h²** |
|---|---|---|
| b35 | .787 | .619 |
| b127 | .787 | .619 |
| Ιδιοτιμή | 1,23 | |
| Ποσοστό % | 61,94 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 61,94 | |

Λεύκιος Νεοφύτου

Παραγοντικός Πίνακας Π2.13

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Ευελιξία του EQ-i*

| | **Π1** | **Π2** | **h²** |
|---|---|---|---|
| b59 | ,855 | ,067 | ,735 |
| b28 | ,847 | ,077 | ,724 |
| b131 | ,761 | ,104 | ,590 |
| b14 | ,587 | ,180 | ,377 |
| | | | |
| b43 | -,065 | ,708 | ,506 |
| b74 | ,155 | ,696 | ,509 |
| b103 | ,275 | ,664 | ,517 |
| | | | |
| Ιδιοτιμή | 2,47 | 1,48 | |
| Ποσοστό % | 35,36 | 21,16 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 35,36 | 56,53 | |

*Διαχείριση του Στρες.*

Παραγοντικός Πίνακας Π2.14

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Αντοχή στο Στρες του EQ-i*

| | **Π1** | **Π2** | **h²** |
|---|---|---|---|
| b64 | ,835 | ,157 | ,722 |
| b122 | ,762 | ,220 | ,629 |
| b33 | ,761 | ,186 | ,613 |
| b49 | ,687 | ,122 | ,488 |
| | | | |
| b20 | ,171 | ,741 | ,578 |
| b4 | ,010 | ,717 | ,514 |
| b108 | ,256 | ,691 | ,543 |
| b93 | ,204 | ,498 | ,290 |
| | | | |
| Ιδιοτιμή | 2,46 | 1,91 | |
| Ποσοστό % | 30,82 | 23,88 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 30,82 | 54,70 | |

Λεύκιος Νεοφύτου

Παραγοντικός Πίνακας Π2.15

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Έλεγχος παρορμήσεων του EQ-i*

| | **Π1** | **Π2** | **h²** |
|---|---|---|---|
| b117 | ,872 | ,125 | ,776 |
| b130 | ,870 | ,162 | ,784 |
| b13 | ,764 | ,198 | ,623 |
| | | | |
| b102 | ,133 | ,826 | ,701 |
| b42 | ,041 | ,791 | ,627 |
| b86 | ,366 | ,546 | ,432 |
| b27 | ,152 | ,532 | ,306 |
| | | | |
| Ιδιοτιμή | 2,27 | 1,97 | |
| Ποσοστό % | 32,54 | 28,15 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 32,54 | 60,69 | |

*Γενική Διάθεση.*

Παραγοντικός Πίνακας Π2.16

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Ευτυχία του EQ-i*

| | **Π1** | **Π2** | **Π3** | **h²** |
|---|---|---|---|---|
| b31 | ,818 | ,176 | ,065 | ,704 |
| b62 | ,817 | ,231 | ,042 | ,723 |
| b17 | ,672 | ,058 | ,092 | ,461 |
| | | | | |
| b47 | ,188 | ,752 | ,217 | ,648 |
| b91 | ,213 | ,740 | ,152 | ,616 |
| b77 | ,040 | ,730 | -,097 | ,544 |
| | | | | |
| b120 | ,239 | -,095 | ,813 | ,728 |
| b105 | -,060 | ,313 | ,758 | ,676 |
| | | | | |
| Ιδιοτιμή | 1,93 | 1,83 | 1,33 | |
| Ποσοστό % | 24,14 | 22,97 | 16,62 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 24,14 | 47,11 | 63,74 | |

Λεύκιος Νεοφύτου

Παραγοντικός Πίνακας Π2.17

*Φορτίσεις, Ιδιοτιμή και Ποσοστά των Παραγόντων για την Κλίμακα Αισιοδοξία του EQ-i*

| | **Π1** | **h²** |
|---|---|---|
| b11 | ,744 | ,554 |
| b20 | ,730 | ,533 |
| b26 | ,717 | ,514 |
| b108 | ,683 | ,467 |
| b106 | ,638 | ,406 |
| b80 | ,593 | ,352 |
| b132 | ,575 | ,331 |
| | | |
| Ιδιοτιμή | 3,15 | |
| Ποσοστό % | 45,10 | |
| Αθροιστικό Ποσοστό% | 45,10 | |

Λεύκιος Νεοφύτου

Πίνακας Π2.18

*Προτεινόμενη παραγοντική δομή και δομή που προκύπτει από τα δεδομένα μας*

| *Παράγοντες που εισηγείται το μοντέλο* | | | *Παράγοντες που προκύπτουν από τα δεδομένα μας* | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **α/α** | **ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ** | **Δηλώσεις** | **νέα μετ.** | **ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ** | **Δηλώσεις** |
| 1 | Συναισθηματική αυτεπίγνωση | 7,9,23,35,52,63,88,116 | v1 | 1α..Έκφραση των Συναισθημάτων | 52, 116, 23, 7 |
| | | | v2 | 1β. Κατανόηση των Συναισθημάτων | 63, 9, 88, 35 |
| 2 | Διεκδικητικότητα | 22,37,67,82,96,111,126 | v3 | 2α· Διεκδίκηση δικαιωμάτων, έκφραση ιδεών και αντίσταση | 126, 22, 111, 82 |
| | | | v4 | 2β. Έκφραση διαφωνίας/θυμού | 37,67 |
| 3 | Αυτοαποδοχή | 11,24,40,56,70,85, 100,114,129 | v5 | 3. Αυτοαποδοχή | 11,24,40,56, 70,85, 100,114,129 |
| 4 | Αυτοπραγμάτωση | 6,21,36,51,66,81,95,110,125 | v6 | 4α. Γνώση Σκοπού και Ικανοτήτων - Ευχαρίστηση και Αίσθημα Επιτυχίας | 125, 51, 36, 21 |
| | | | v7 | 4β. Άντληση Ευχαρίστησης | 110, 95, 81 |
| 5 | Ανεξαρτησία | 3,19,32,48,92,107, 121 | v8 | 5α. Θέληση για ρόλο ηγέτη | 48, 3, 32, 92 |
| | | | v9 | 5β. Τάσεις Προσκόλλησης | 121, 107 |
| | **ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ** | | | **ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ** | |
| 6 | Ενσυναίσθηση | 18,44,55,61,72,98, 119,124 | v10 | 6α. Έγνοια για τον Πλησίον | 119, 98, 72, 61 |
| | | | v11 | 6β. Κατανόηση του Πλησίον | 44, 18, 55 |
| 7 | Διαπροσωπικές σχέσεις | 10,23,31,39,55,62, 69,84,99,113,128 | v12 | 7α. Ευχάριστος στην Παρέα | 31, 62, 113 |
| | | | v13 | 7β. Δημιουργία Φιλικών Σχέσεων | 39, 99, 69 |
| | | | v14 | 7δ. Ικανότητα να μοιράζομαι βαθιά συναισθήματα και στοργή | 23, 10 |
| 8 | Κοινωνική υπευθυνότητα | 16,30,46,61,72,76, 90,98,104,119 | v15 | 8α. Βοηθώ και στηρίζω τον συνάνθρωπο | 16, 46, 61 |
| | | | v16 | 8β. Ευαισθησία προς τα συναισθήματα και τον πόνο του άλλου | 119, 98 |
| | | | v17 | 8γ. Σεβασμός στους Νόμους | 76, 104 |
| | | | v18 | 8δ. Σεβασμός, Έγνοια μη εκμετάλλευση συνανθρώπου | 90,72, 30 |
| | **ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ** | | | **ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ** | |
| 9 | Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων | 1,15,29,45,60,75,89,118 | v19 | Αναλυτικός Τρόπος Σκέψης | 15, 60, 29, 1, 45 |
| | | | v20 | Δυσκολία Λύσης | 118, 75 |
| 10 | Έλεγχος πραγματικότητας | 8,35,38,53,68,83,88,97,112, 127 | v21 | Έλεγχος φαντασία, ονειροπολήσεως και υπερβολής | 8, 83, 97 |
| | | | v22 | Επαφή με περιβάλλον και τους ανθρώπους | 53, 68, 38 |
| | | | v23 | Δυσκολία αντίληψης συναισθημάτων και πραγματικότητας | 35, 127 |
| 11 | Ευελιξία | 14,28,43,59,74,87, 103,131 | v24 | Ικανότητα Προσαρμογής | 59, 28, 131, 14 |
| | | | v25 | Ικανότητα Αλλαγής | 43, 74, 103 |
| | ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΤΡΕΣ | | | **ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΤΡΕΣ** | |
| 12 | Αντοχή στο στρες | 4,20,33,49,64,78,93,108,122 | v26 | Διαχείριση του Άγχους | 64, 122, 33, 49 |
| | | | v27 | Έλεγχος και Αποτελεσματικότητα υπό δύσκολες | 20, 4, 108, 93 |
| 13 | Έλεγχος παρορμήσεων | 13,27,42,58,73,86, 102,117, 130 | v28 | Έλεγχος του Θυμού | 117, 130, 13 |
| | | | v29 | Έλεγχος της Παρορμητικότητας | 102, 42, 86, 27 |
| | ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ | | | **ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ** | |
| 14 | Ευτυχία | 2,17,31,47,62,77,91,105,120 | v30 | Ευχάριστος ως Άνθρωπος | 31, 62, 17 |
| | | | v31 | Ευχαρίστηση από τη ζωή | 47, 91, 77 |
| | | | v32 | Άντληση απόλαυσης-χαράς | 120, 105 |
| 15 | Αισιοδοξία | 11,20,26,54,80,106,108,132 | v33 | Αισιοδοξία | 11,20,26,80, 106,108, 132 |

Λεύκιος Νεοκλέους

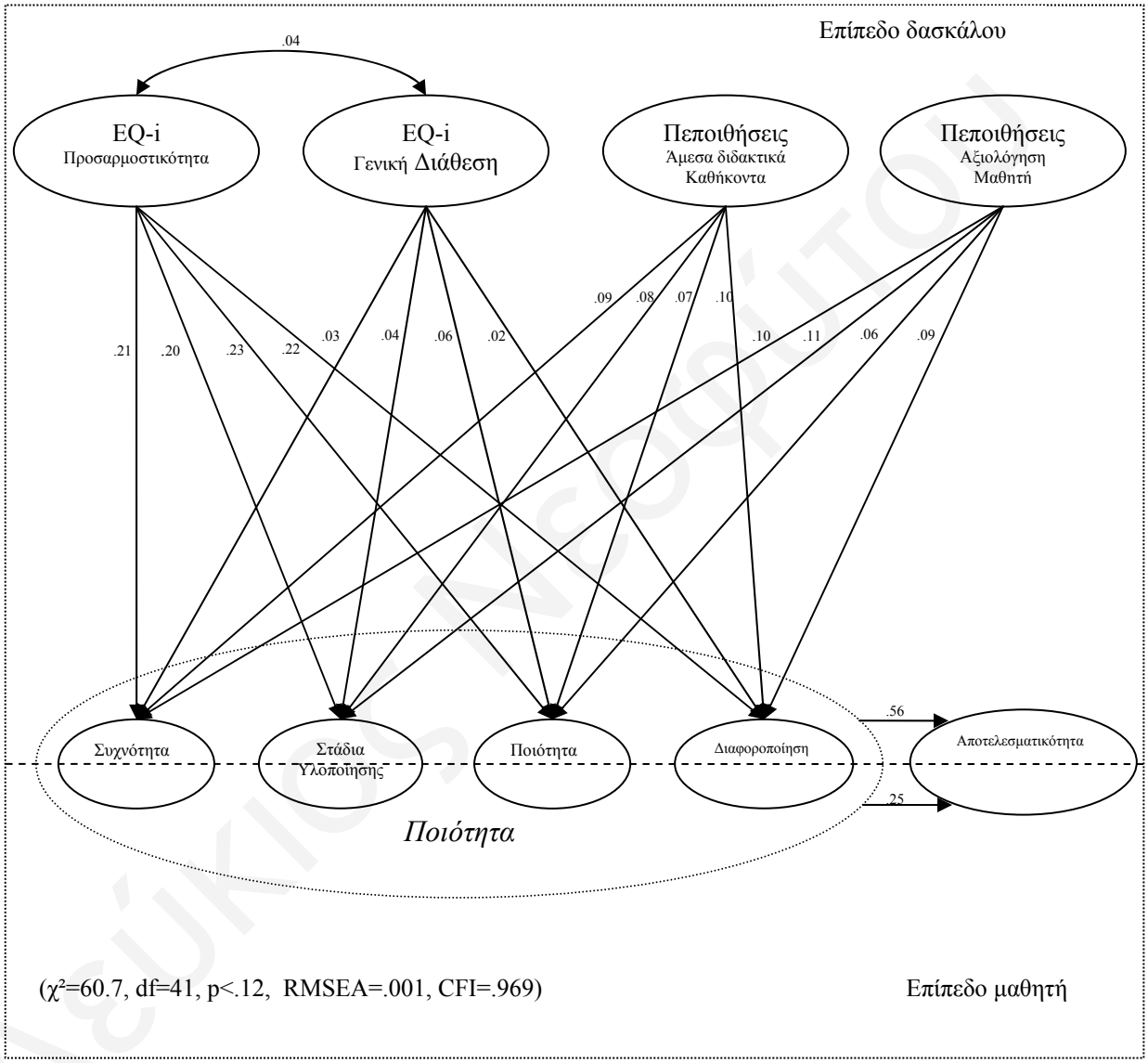
*Παράρτημα 3*

*Το Τελικό Μοντέλο με Περαιτέρω Ανάλυση της Ποιότητας της Διδασκαλίας στις Διαστάσεις που την Αποτελούν*

Λεύκιος Νεοφύτου

Διάγραμμα Π3.1

*Συσχετίσεις που Παρατηρήθηκαν Μεταξύ των Παραγόντων για τη ΣΝχ, την Προσωπική Θεωρία και Επιδράσεις στην Ποιότητα και Αποτελεσματικότητα στη Διδασκαλία στο Επίπεδο του Δασκάλου και του Μαθητή με Περαιτέρω Ανάλυση της Ποιότητας Διδασκαλίας στις Διαστάσεις που την Αποτελούν Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ*




ΛΕΥΚΩΣΙΑ ΝΟΣΟΦΙΤΟΥ

*Παράρτημα 4*

*Συνοδευτική Επιστολή και Έντυπα εξασφάλισης άδειας διεξαγωγής έρευνας και χρήσης οργάνων για τη μέτρηση τα ΣΝ*

Λεύκιος Νεοφύτου

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Λεύκιος Νεοφύτου και είμαι μέλος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού στο Πανεπιστήμιο Κύπρου. Αποτελώ μέλος μιας ευρύτερης ερευνητικής ομάδας που απαρτίζεται από την Μαίρη Κουτσελίνη, τον Λεωνίδα Κυριακίδη και τον Ανδρέα Δημητρίου. Επικοινωνούμε μαζί σας, τη δύσκολη αυτή περίοδο που τελειώνει η σχολική χρονιά, για να ζητήσουμε τη βοήθειά τα για μία έρευνα με τίτλο Συναισθηματική Νοημοσύνη, Προσωπικές Πεποιθήσεις και Θεωρίες των Εκπαιδευτικών. Σκοπός τα έρευνας είναι η σκιαγράφηση τα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Σ.Ν) των Εκπαιδευτικών και η ανίχνευση ενδεχόμενων συσχετίσεων με τα προσωπικές τα πεποιθήσεις και θεωρίες για τη διδασκαλία.

Κριτήριο για τη συμμετοχή τα στην έρευνα αποτέλεσε το εάν τη χρονιά 2004-2005 διδάσκατε στην Ε΄ τάξη ή εάν τη χρονιά 2005-2006 διδάσκατε στη Στ΄ τάξη συγκεκριμένων δημοτικών σχολείων. Η συμμετοχή τα τα στην παρούσα έρευνα εναπόκειται αποκλειστικά στην προσωπική τα κρίση. **Το δείγμα τα είναι περιορισμένο και πολύ συγκεκριμένο γι αυτό είναι σημαντικό να εξασφαλίσουμε δεδομένα από τον καθένα τα.** Ελπίζω ότι θα ανταποκριθείτε στο αίτημά τα.

Θα τα παρακαλούσα να συμπληρώσετε τα τρία ερωτηματολόγια που θα τα δοθούν από το διευθυντή του σχολείου τα. Τα δύο από αυτά είναι τεστ μέτρησης τα Συναισθηματικής Νοημοσύνης και το τρίτο είναι ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τα θεωρίες και πεποιθήσεις τα για τη διδασκαλία και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Συνεπώς εάν τη χρονιά 2004-2005 διδάσκατε στην Ε΄ τάξη ή εάν τη χρονιά 2005-2006 διδάσκατε στη Στ΄ τάξη θα πρέπει να λάβετε έναν φάκελο ο οποίος θα περιέχει:

1. Το ερωτηματολόγιο EQ-i (Bar-On΄s Emotional Quotient Inventory)
2. Φύλλο απαντήσεων για το EQ-i.
3. Το ερωτηματολόγιο MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test)
4. Φύλλο απαντήσεων για το MSCEIT
5. Το ερωτηματολόγιο *Προσωπικές Θεωρίες και Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών.*
6. Μία φόρμα προσωπικών στοιχείων.

Τα θα παρατηρήσετε τα όργανα μέτρησης τα ΣΝ συνοδεύονται από φύλλα απαντήσεων. **Θα τα παρακαλούσα να συμπληρώσετε τα απαντήσεις τα στα φύλλα απαντήσεων και όχι πάνω στα ερωτηματολόγια** τα οποία θα τα παρακαλούσα να μου επιστρέφατε βάζοντάς τα στο φάκελο που τα έχει αποσταλεί. Μόλις ολοκληρώσετε τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων θα τα παρακαλούσα να μου τα επιστρέψετε βάζοντάς τα στον απαντητικό φάκελο που έχει σταλεί στον διευθυντή του σχολείου τα.

Τα θα διαπιστώσετε στα όργανα μέτρησης τα Σ.Ν απαιτείται συμπλήρωση του ονόματός τα. Αυτό γίνεται αποκλειστικά και μόνο για να πληροφορηθείτε για το βαθμό που θα συγκεντρώσετε στο κάθε δοκίμιο και για να γίνει δυνατή η συσχέτιση με τα απαντήσεις που θα δώσετε στο ερωτηματολόγιο *Προσωπικές Θεωρίες και Πεποιθήσεις των Εκπαιδευτικών* καθώς και με κάποια άλλα ερευνητικά δεδομένα που έχουν συλλέγει σε προηγούμενη φάση τα έρευνας. Τα διαβεβαιώνω υπεύθυνα ότι σε καμία περίπτωση τα προσωπικά τα δεδομένα δε θα δημοσιοποιηθούν. Εάν τα επιθυμείτε να παραμείνετε ανώνυμοι, τότε παρακαλώ τα χρησιμοποιήσετε ψευδώνυμο **αναφέροντας μόνο το σχολείο, την τάξη και τη σχολική χρονιά που διδάσκατε τα προαναφερθείσες χρονιές**(2004-05/ 2005-2006). Το ψευδώνυμο αυτό θα τα παρακαλούσα να το διατηρήσετε κάπου φυλαγμένο ώστε να μπορέσω μετά να τα ενημερώσω για τα αποτελέσματα.

Είμαι στη διάθεσή τα για οποιεσδήποτε επιπλέον πληροφορίες.

Με εκτίμηση,
Λεύκιος Νεοφύτου

Τμήμα Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τ.Θ. 20537, 1678 Λευκωσία τηλ. 22892921/ 99465486 fax: 22753702, e-mail : lefkios@ucy.ac.cy

**ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ**

Φακ.: 7.15.01.23/8
Τηλ.: 22800665
Φαξ: 22428277

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
1434 ΛΕΥΚΩΣΙΑ

26 Φεβρουαρίου, 2007

Δρα
Μαίρη Κουτσελίνη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τ.Θ. 20537
1678 Λευκωσία

**Θέμα: Άδεια για διεξαγωγή έρευνας με εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων**

Αγαπητή Δρα Κουτσελίνη,

Έχω οδηγίες να αναφερθώ στη σχετική με το πιο πάνω θέμα επιστολή σας, με ημερομηνία 7 Φεβρουαρίου 2007, να σας πληροφορήσω ότι εγκρίνεται το αίτημά σας για διεξαγωγή έρευνας με εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων που αναφέρονται στην επιστολή σας, με θέμα *«Συναισθηματική νοημοσύνη και προσωπικές πεποιθήσεις και θεωρίες των εκπαιδευτικών»*, την παρούσα σχολική χρονιά 2007-2008.

2. Νοείται, βέβαια, ότι πρέπει να εξασφαλιστεί η άδεια των διευθυντών/διευθυντριών των σχολείων, εκ των προτέρων, ώστε να ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για να μην επηρεαστεί η ομαλή λειτουργία τους. Η διεξαγωγή της έρευνας θα πρέπει να γίνει με ιδιαίτερα προσεγμένο τρόπο, ώστε να μη θίγεται το έργο των εκπαιδευτικών, το σχολικό περιβάλλον ή οι οικογένειες των μαθητών. Σημειώνεται, επίσης, ότι τα πορίσματά σας κρίνεται απαραίτητο να είναι ανώνυμα και οι πληροφορίες που θα συλλέξετε να τηρηθούν απόλυτα εμπιστευτικές και αποκλειστικά και μόνο για το σκοπό της έρευνας.

3. Όσον αφορά το αίτημά σας για αποστολή των στοιχείων επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, δυστυχώς αυτό δεν μπορεί να ικανοποιηθεί, αφού η Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης δεν μπορεί να γνωρίζει τα ονόματα των εκπαιδευτικών που δίδασκαν στις συγκεκριμένες τάξεις τα τελευταία τρία χρόνια. Εκείνο που μπορείτε να κάνετε είναι να στείλετε τα ερωτηματολόγια στους διευθυντές των σχολείων με την παράκληση να τα δώσουν στους εκπαιδευτικούς ή να επικοινωνήσετε με τους διευθυντές για να σας δώσουν τα ονόματα των εκπαιδευτικών για να τους στείλετε ονομαστικά τα ερωτηματολόγια. Στην επιστολή σας θα πρέπει να τονιστεί ότι η συμμετοχή είναι καθαρά προαιρετική και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πρέπει να γίνει στο μη διδακτικό χρόνο των εκπαιδευτικών.

4. Η παρούσα έγκριση παραχωρείται με την προϋπόθεση ότι τα πορίσματα της εργασίας, θα κοινοποιηθούν μόλις αυτή ολοκληρωθεί, στη Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης για σχετική μελέτη και κατάλληλη αξιοποίηση.

Με εκτίμηση,

(Στέλιος Στυλιανού)
για Γενική Διευθύντρια

Κοιν.: Π.Λ.Ε. , Επαρχιακά Γραφεία Παιδείας

AT/AT EREVNES

-Original Message-----
From: Lisa Sorensen [mailto:lisa.sorensen@mhs.com]
Sent: Tuesday, February 06, 2007 7:22 PM
To: Lefkios Neophytou
Subject: RE: MSCEIT Greek- Agreement to reproduce

Dear Lefkios,

Thank you for sending the application form. You may proceed with reproducing a total of 300 copies of the Greek MSCEIT.

Please feel free to contact me if you have any questions.

Regards,
Lisa Sorensen

Λεύκιος Νεοφύτου

MHS
Multi-Health Systems Inc.
Publishers and Developers of Professional Assessment Materials

www.mhs.com

Please provide a brief description of the Research Study

The aim of this study is threefold (a) to investigate the relationship between emotional intelligence and Student Teacher Grade Point Average (GPA), (b) to examine the relationship between emotional intelligence and attitudes towards teaching and learning (c) to examine whether the construct of EI, as defined in the Baron Model of EI (Bar-On, 1997) could further explain teaching efficacy and hence be included into the Creemers (1994) Model of Educational Effectiveness.

A representative sample of students will be used for the purposes of the present study. Student's emotional intelligence will be assessed using the EQ-i. Students Grade Point Average (GPA) will be the indicator for their performance while data on their attitudes toward teaching and learning will be collected through a specially developed questionnaire. Hence data will be collected from a representative sample of primary schools teachers. Teachers' emotional intelligence will be assessed using the EQ-i. Results from the present research will be then compared to data about teachers' effectiveness. Those data were collected during a previous phase from the same sample of teachers using a battery of tests developed by Kyriakides and Creemers (2006) (e.g. students aptitude tests, high and low-inference observation instruments).

- **PLEASE NOTE THAT THIS APPLICATION WILL TAKEAPPROXIMATELY TWO (2) WEEKS TO PROCESS**
- An incomplete Application or request to copy below the Minimum will not be approved.
- Licensee agrees to the Standard Terms and Conditions attached to this Application
- **Sign and fax to MHS at 416-493-3343 or 1-888-540-4484 to the attention of Translations and Contracts Administrator or sign, scan and send in an email to permissions@mhs.com**

If the Application is approved by MHS, the undersigned agrees that this Application including the attached Terms and Conditions shall constitute a legally binding Agreement.

Principal Investigator: _____ Date: 6/2/07
Signature

Supervisor (if student research): _____ Date: 6/2/07
Signature

Application Approved By:
Lisa Saraga
Permissions & Licensing Department
MULTI-HEALTH SYSTEMS INC

*Παράρτημα 5*

*Το Ερωτηματολόγιο για την Προσωπική Θεωρία των Εκπαιδευτικών*

Λεύκιος Νεοφύτου

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

# ΜΕΡΟΣ Α:

Παρακαλώ συμπλήρωσε τα πιο κάτω στοιχεία:

**Φύλο**: Άρρεν☐ Θήλυ☐ **Έτη Υπηρεσίας**: _____

**Οργανική θέση**: Δάσκαλος/α ☐ Β. Διευθυντής/ντρια ☐
Διευθυντής/ντρια☐

**Χρόνια υπηρεσίας** στη θέση αυτή: _____

# ΜΕΡΟΣ Β΄:

**ΟΔΗΓΙΕΣ**:
Στις πιο κάτω δηλώσεις κύκλωσε τον αριθμό που πιστεύεις ότι ανταποκρίνεται καλύτερα στις δικές σου απόψεις και θέσεις σχετικά με το επάγγελμα και τη διδασκαλία.

**(1= καθόλου, 2= λίγο, 3=αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ)**

**Σε ποιο βαθμό συμφωνείς με τις πιο κάτω δηλώσεις**

| | |
|---|---|
| 1. Μερικοί άνθρωποι γεννιούνται με την ικανότητα να διδάσκουν | 1 2 3 4 5 |
| 2. Οι ικανότητες που απαιτούνται για τη διδασκαλία μαθαίνονται | 1 2 3 4 5 |
| 3. Το να είσαι δάσκαλος δεν μπορεί να θεωρηθεί ως λειτούργημα ούτε και κάτι περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο επάγγελμα. | 1 2 3 4 5 |
| 4. Η διδασκαλία είναι ένα ψυχοφθόρο για το διδάσκοντα επάγγελμα | 1 2 3 4 5 |
| 5. Η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που προσφέρει ψυχική ικανοποίηση στο διδάσκοντα | 1 2 3 4 5 |
| 6. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να μεταδώσει γνώσεις | 1 2 3 4 5 |
| 7. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να μεταδώσει αξίες και ιδανικά | 1 2 3 4 5 |
| 8. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να διευκολύνει τη γνωστική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη του μαθητή | 1 2 3 4 5 |

Λεύκιος Νεοφύτου

**Σε ποιο βαθμό σε εκφράζουν οι πιο κάτω δηλώσεις:**
**(1= καθόλου, 2= λίγο, 3=αρκετά, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ)**

| | |
|---|---|
| 9. Ο δάσκαλος όταν βλέπει ότι οι μαθητές του δε μαθαίνουν κάτι πρέπει να το επαναλαμβάνει πολλές φορές. | 1 2 3 4 5 |
| 10. Όσες περισσότερες ερωτήσεις διατυπώνει ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια του μαθήματος τόσο το καλύτερο. | 1 2 3 4 5 |
| 11. Τα καλύτερα μαθήματα είναι εκείνα στα οποία οι μαθητές κρέμονται από τα χείλη του εκπαιδευτικού | 1 2 3 4 5 |
| 12. Παρά το γεγονός ότι οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου είναι χρήσιμες, συχνά οδηγούν σε απομάκρυνση από τους στόχους του μαθήματος | 1 2 3 4 5 |
| 13. Τα πιο καλά μαθήματα είναι εκείνα που χωρίς να έχουν συγκεκριμένο σκοπό ή και σχέση με τους προκαθορισμένους στόχους του μαθήματος προκαλούν ζωντανή συζήτηση στην τάξη | 1 2 3 4 5 |
| 14. Όταν ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τη μέθοδο της συνεργατικής μάθησης, αυτή πρέπει να γίνεται ως δραστηριότητα στο τέλος του μαθήματος μετά που ο εκπαιδευτικός έχει εξηγήσει επαρκώς το μάθημα. | 1 2 3 4 5 |
| 15. Μια ήσυχη τάξη είναι ένας παραγωγικός τόπος μάθησης γι αυτό και πρέπει οι μαθητές να μαθαίνουν να πειθαρχούν και να μιλούν όταν τους δίνεται ο λόγος από το δάσκαλο. | 1 2 3 4 5 |
| 16. Η ενεργητική μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από πολλές δραστηριότητες | 1 2 3 4 5 |
| 17. Η συνεργατική μάθηση πρέπει να αποτελεί το μέσο για την επίτευξη του κύριου στόχου του μαθήματος | 1 2 3 4 5 |
| 18. Παρά το ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το μαθησιακό στυλ των μαθητών, είναι αδύνατο για ένα δάσκαλο να διδάξει με βάση αυτό. | 1 2 3 4 5 |
| 19. Ο αδύνατος μαθητής είναι αδιάφορος | 1 2 3 4 5 |
| 20. Ο καλός μαθητής μελετά συστηματικά | 1 2 3 4 5 |
| 21. Στις τάξεις μικτής ικανότητας, ακόμη και όταν εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία , οι αδύνατοι μαθητές δε βοηθούνται, ενώ οι καλοί μαθητές αδικούνται | 1 2 3 4 5 |
| 22. Ο δάσκαλος πρέπει να προετοιμάζεται για κάθε μάθημα | 1 2 3 4 5 |
| 23. Η εύρυθμη λειτουργία της τάξης απαιτεί τη θέσπιση κανόνων από το δάσκαλο | 1 2 3 4 5 |
| 24. Οι κανόνες πρέπει να αποφασίζονται από κοινού με τους μαθητές | 1 2 3 4 5 |
| 25. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για ό,τι μαθαίνεται και ό,τι δε μαθαίνεται στην τάξη | 1 2 3 4 5 |
| 26. Η παραβίαση των κανόνων ισοδυναμεί με τιμωρία | 1 2 3 4 5 |
| 27. Η χειροδικία από μέρους του δασκάλου πρέπει να απαγορεύεται πλήρως | 1 2 3 4 5 |

**Όταν κάποιοι μαθητές δε μαθαίνουν,**

| | |
|---|---|
| 28. ……αυτό οφείλεται στις περιορισμένες ικανότητες τους | 1 2 3 4 5 |
| 29. …….. αυτό οφείλεται στις μεθόδους του εκπαιδευτικού | 1 2 3 4 5 |
| 30. ……..αυτό οφείλεται στην περιορισμένη κλίση που έχουν στο συγκεκριμένο μάθημα. | 1 2 3 4 5 |
| 31. …….αυτό οφείλεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα εγχειρίδια | 1 2 3 4 5 |
| 32. …….αυτό οφείλεται στην αδιαφορία των γονιών | 1 2 3 4 5 |
| 33. …….αυτό οφείλεται στο κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους. | 1 2 3 4 5 |

**Πιο κάτω δίνονται κάποιες δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνεται συνήθως ένας δάσκαλος. Με βάση την πιο κάτω κλίμακα, δείξε πόσο σημαντική θεωρείς την κάθε δραστηριότητα.**

**(1= Τελείως ασήμαντη, 2= Ασήμαντη, 3= Δεν είμαι βέβαιος,4= Σημαντική, 5= Πολύ σημαντική)**

| | |
|---|---|
| 34. Σχεδιασμός και προπαρασκευή μαθημάτων | 1 2 3 4 5 |
| 35. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία | 1 2 3 4 5 |
| 36. Ενισχυτική διδασκαλία | 1 2 3 4 5 |
| 37. Επίλυση προβλημάτων απειθαρχίας | 1 2 3 4 5 |
| 38. Τελική Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών | 1 2 3 4 5 |
| 39. Διαγνωστική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών | 1 2 3 4 5 |
| 40. Διοργάνωση μαθησιακών projects | 1 2 3 4 5 |
| 41. Διόρθωση εργασιών των μαθητών και γραπτών δοκιμίων | 1 2 3 4 5 |
| 42. Εμπλοκή σε εξωσχολικές δραστηριότητες | 1 2 3 4 5 |
| 43. Συμμετοχή σε συνεδριάσεις | 1 2 3 4 5 |
| 44. Συμμετοχή σε σεμινάρια επιμόρφωσης | 1 2 3 4 5 |
| 45. Ανάληψη διοικητικών καθηκόντων | 1 2 3 4 5 |
| 46. Συνεργασία με συναδέλφους | 1 2 3 4 5 |
| 47. Επικοινωνία και ενημέρωση γονέων | 1 2 3 4 5 |
| 48. Άλλο……(παρακαλώ συμπληρώστε) | 1 2 3 4 5 |

**Γενική εντύπωση**

| | |
|---|---|
| 49. Σε ποια θέση κατατάσσεται ο δάσκαλος από την κοινωνία σε μια πενταβάθμια κλίμακα. Βάλε σε κύκλο έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 5, όπου το 1 αντιπροσωπεύει επαγγέλματα με « χαμηλότερο» κύρος στην κοινωνία και το 5 επαγγέλματα με «ψηλότερο» κύρος. | 1 2 3 4 5 |
| 50. Σε ποια θέση πιστεύεις ότι θα έπρεπε να κατατάσσεται ο δάσκαλος από την κοινωνία σε μια πενταβάθμια κλίμακα. Βάλε σε κύκλο έναν αριθμό από το 1 μέχρι το 5, όπου το 1 αντιπροσωπεύει επαγγέλματα με « χαμηλότερο» κύρος στην κοινωνία και το 5 επαγγέλματα με «ψηλότερο» κύρος | 1 2 3 4 5 |
| 51. Σε γενικές γραμμές πόσο ικανοποιημένο θεωρείς τον εαυτό σου από το επάγγελμα | 1 2 3 4 5 |
| 52. Σε γενικές γραμμές πόσο δυσαρεστημένο θεωρείς τον εαυτό σου από το επάγγελμα | 1 2 3 4 5 |
| 53. Σε ποιο βαθμό θα παρότρυνες το γιο σου να ακολουθήσει το διδασκαλικό επάγγελμα | 1 2 3 4 5 |
| 54. Σε ποιο βαθμό θα παρότρυνες τη κόρη σου να ακολουθήσει το διδασκαλικό επάγγελμα | 1 2 3 4 5 |

Ευχαριστώ για το χρόνο που διαθέσατε

.

Λευκωσία Πανεπιστήμιο