



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΑΤΡΩΝ
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων

Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας

Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ

Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184,

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

EDUCATION MANAGEMENT

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκησης Εκπαίδευσης / Education Management»

Διπλωματική Εργασία

«Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των
εκπαιδευτικών στην διαχείριση της σχολικής τάξης.

The role of emotional intelligence of educators in managing
the classroom.»

«Ειρήνη Α. Νταχιμίρη»

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Ήρα Αντωνοπούλου	
Α' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής Δρ.,	Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ.,

Πάτρα, Φεβρουάριος 2026

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα.

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ.3 του Ν.1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον._

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2026

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

*Η παρούσα εργασία είναι αφιερωμένη σε όσους με τον τρόπο τους στάθηκαν όπως
πάντα δίπλα μου. Στην οικογένειά μου, στους φίλους μου.*

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους και καθένα ξεχωριστά που με τον τρόπο του συνέβαλε στην ολοκλήρωσή της. Θερμές ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα. Έρα Αντωνοπούλου για την πολύτιμη καθοδήγηση. Επίσης ευχαριστώ θερμά την κα. Ιωάννα Καλλιαμπάκου συνεργάτιδας της κας. Αντωνοπούλου για τις συμβουλές της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας. Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, και στους φίλους μου, που με τη αμέριστη συμπαράστασή τους καθώς αποτέλεσαν στήριγμα για ακόμη μία φορά σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της σχολικής τάξης, δίνοντας έμφαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη σύγχρονη πραγματικότητα το σχολείο δεν αποτελεί μόνο ένα στείο χώρο όπου μεταδίδονται γνώσεις. Το σχολείο είναι και θα πρέπει να είναι θεσμός όπου σφυρηλατούνται χαρακτήρες, διευρύνονται ορίζοντες και μεταλαμπαδεύονται γνώσεις. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλά μέσα μετάδοσης γνώσεων, αλλά καλούνται να αντιμετωπίσουν την ευαίσθητη ηλικιακή ομάδα των εφήβων να επιτελέσουν το έργο τους και να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η σχέση που προκύπτει μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της διαχείρισης της σχολικής τάξης. Η εργασία διαρθρώνεται σε 5 κεφάλαια στα οποία και επιχειρείται η κάλυψη του θεωρητικού πλαισίου όσο αναφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, εξετάζεται το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, η επιρροή της συναισθηματικής νοημοσύνης στο γενικότερο κλίμα της τάξης αλλά και οι πρακτικές διαχείρισής της. Τέλος γίνεται η σύνδεση της με τα επαγγελματικά κίνητρα. Η μεθοδολογική προσέγγιση περιλαμβάνει ποιοτική και ποσοτική έρευνα με τα δεδομένα να προέρχονται από εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διαπιστώνονται ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν τεχνικές που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη και καλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, καθώς και στη διατήρηση σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού. Συμπερασματικά η συναισθηματική νοημοσύνη αναδεικνύεται σε μια σημαντική δεξιότητα ικανή να προλαμβάνει και να ενισχύει τον εκπαιδευτικό στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, διαχείριση σχολικής τάξης, επαγγελματικά κίνητρα εκπαιδευτικών, παιδαγωγικές πρακτικές.

Abstract

This master's thesis explores the role of teachers' emotional intelligence (EI) in classroom management, with a specific focus on secondary education. In today's reality, school is not merely a sterile environment for knowledge transfer; it is a fundamental institution where characters are forged, horizons are broadened, and values are instilled. Teachers are not just conduits of information; they are called upon to engage with the sensitive age group of adolescents, fulfill their pedagogical duties, and meet diverse educational requirements. The purpose of this research is to investigate the relationship between teachers' emotional intelligence and their classroom management strategies.

The thesis is structured into five chapters, which cover the theoretical framework regarding emotional intelligence and classroom management strategies. Furthermore, it examines teachers' EI levels, the influence of EI on the overall classroom climate, and specific management practices. Finally, the study explores the correlation between emotional intelligence and professional motivation. The methodological approach involves a mixed-methods design, incorporating both qualitative and quantitative research with data collected from secondary education teachers. It is established that a positive correlation exists between teachers' emotional intelligence levels and the implementation of strategies aimed at promoting a supportive classroom environment, enhancing peer relationships, and sustaining a culture of mutual respect. In conclusion, emotional intelligence emerges as a vital skill, capable of preventing conflicts and empowering teachers in effective classroom management.

Keywords: emotional intelligence, classroom management, teachers' professional motivation, pedagogical practices.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	iv
Περίληψη.....	v
Abstract	vi
Εισαγωγή.....	1
2ο Κεφάλαιο: Θεωρητικό πλαίσιο	4
2.1 Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης	4
2.2 Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης	5
2.2.1 Μοντέλο ικανοτήτων κατά Mayer-Salovey-Caruso.....	5
2.2.2 Το μοντέλο ικανοτήτων του Goleman.....	7
2.2.3 Το μικτό μοντέλο του Bar-On	8
2.2.4 Σύνοψη και Συγκριτική Προσέγγιση των Θεωρητικών μοντέλων	10
2.3 Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση	12
2.4 Διαχείριση της σχολικής τάξης: έννοιες και προσεγγίσεις	14
2.5 Σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη διαχείριση της τάξης	15
2.6 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολικό/Συναισθηματικό Κλίμα Τάξης.....	16
2.6.1 Έννοια και διαστάσεις σχολικού κλίματος	17
2.6.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση κλίματος τάξης	18
2.6.3 Συναισθηματική ασφάλεια, σχέσεις και εμπλοκή μαθητών.....	18
2.6.4 Συγκρούσεις, πειθαρχία και πρόληψη μέσω συναισθηματικής νοημοσύνης.	19
2.7 Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών.....	20
2.7.1 Επαγγελματικό άγχος και συναισθηματική εργασία στο σχολείο	21
2.7.2 Επαγγελματική εξουθένωση (burnout) και προστατευτικοί παράγοντες	21
2.7.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη, ανθεκτικότητα και στρατηγικές αυτορρύθμισης...	22
2.7.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και επαγγελματική ικανοποίηση/ δέσμευση	22
2.8 Συναισθηματική Νοημοσύνη, ηγεσία εκπαιδευτικού και επικοινωνία στην τάξη.....	23
2.8.1 Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης της τάξης.....	23
2.8.2 Επικοινωνιακές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και ενεργητική ακρόαση	24
2.8.3 Διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών και αποκαταστατικές πρακτικές	25
2.8.4 Συνεργασία με γονείς και σχολική κοινότητα	25
2.9 Ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τη διαχείριση της σχολικής τάξης	26
2.9.1 Διεθνής εμπειρική τεκμηρίωση: Η Επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη διαχείριση και την επίδοση	26

2.9.2 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προστατευτικός παράγοντας για τον εκπαιδευτικό	27
2.9.3 Ελληνικές εμπειρικές έρευνες.....	27
2.9.4 Σύνθεση Ευρημάτων και συμπεράσματα για τη διαχείριση της σχολικής τάξης ..	28
3ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία Έρευνας.....	30
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	30
3.2 Δείγμα της έρευνας.....	30
3.3 Ερευνητικό εργαλείο	30
3.4 Συλλογή δεδομένων.....	31
3.5 Ανάλυση δεδομένων	31
3.6 Ποιοτική προσέγγιση: Ημιδομημένες Συνεντεύξεις	31
4ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων	33
4.1 Αποτελέσματα έρευνας.....	33
4.2 Συγκριτική Ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις	54
4.3 Συζήτηση και Ερμηνεία των Ευρημάτων.....	57
5ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα και προτάσεις	61
5.1 Συζήτηση Αποτελεσμάτων	61
5.2 Συμπεράσματα	62
5.3 Περιορισμοί της Έρευνας	63
5.4 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	64
Βιβλιογραφία	65
Παράρτημα.....	70

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους θεσμούς κάθε κοινωνίας. Η εκπαίδευση συνδέεται άμεσα τόσο με την πνευματική όσο και με την κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη ενός ατόμου. Η εκπαίδευση διαδικασία δεν περιορίζεται μόνο στη γνωστική διάσταση, δηλαδή στη μετάδοση και αφομοίωση γνώσεων, αλλά περιλαμβάνει και ένα ευρύτερο σύνολο κοινωνικών και συναισθηματικών παραμέτρων, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών. Το σχολείο, επομένως, δεν είναι απλώς ένας χώρος μάθησης, αλλά και ένα πλαίσιο κοινωνικοποίησης, καλλιέργειας αξιών και ανάπτυξης δεξιοτήτων που θα συνοδεύουν το άτομο σε όλη του τη ζωή.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος. Ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στη διδασκαλία συγκεκριμένων αντικειμένων, αλλά λειτουργεί ως καθοδηγητής, εμπνευστής και διαμορφωτής στάσεων και συμπεριφορών. Καλείται να ανταποκριθεί σε ποικίλες ανάγκες των μαθητών, να αναγνωρίσει τις διαφορετικότητές τους και να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα επιτρέψουν σε όλους να συμμετάσχουν ενεργά και δημιουργικά στη μαθησιακή διαδικασία. Η συμβολή του είναι καθοριστική όχι μόνο για την ακαδημαϊκή πρόοδο, αλλά και για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται επιτυχώς τη σχολική τάξη δεν αποτελεί απλώς μια ικανότητα, αλλά μια βασική προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την επίτευξη της καλύτερης εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της. Η διαχείριση της τάξης παρουσιάζει άμεση σύνδεση με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, το βαθμό εμπλοκής των μαθητών και με την ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Σε αυτό το πλαίσιο, η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) ανάγεται σε κομβικό εργαλείο, καθώς προσφέρει στον εκπαιδευτικό τις δεξιότητες που απαιτούνται για την κατανόηση, και την αποτελεσματική αξιοποίηση των συναισθημάτων πρωτίστως τόσο του ιδίου και εν συνεχεία των μαθητών του.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Ειδικότερα, επιδιώκεται να αναδειχθεί η σχέση που εμφανίζεται μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης και των στρατηγικών που εφαρμόζονται για την οργάνωση και καθοδήγηση της μαθησιακής διαδικασίας. Η εστίαση στο συγκεκριμένο θέμα δικαιολογεί και την αυξανόμενη αναγνώριση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως παράγοντα που μπορεί να ενισχύσει την εμπειρία του σχολείου, να προλάβει ενδεχόμενες συγκρούσεις και να βελτιώσει την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μια βαθμίδα η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς αφού καλούνται να αντιμετωπίσουν την ιδιαίτερη ηλικιακή ομάδα των εφήβων.

Με βάση τα παραπάνω, η μελέτη οργανώνεται γύρω από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών;
2. Επηρεάζει το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών τις απόψεις τους αναφορικά με το κοινωνικό κλίμα στην τάξη;
3. Επηρεάζει το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών τις απόψεις τους αναφορικά με την διαχείριση της τάξης;
4. Επηρεάζει το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών τις απόψεις τους αναφορικά με τα επαγγελματικά κίνητρα τους;

Η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της σχέσης της με τη διαχείριση της τάξης παρουσιάζει ιδιαίτερη αξία τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η μελέτη συνεισφέρει στη συστηματική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι συναισθηματικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού συνδέονται με την παιδαγωγική πράξη. Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν: Στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να ενταχθεί η καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων στα προγράμματα σπουδών. Στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, μέσω σεμιναρίων και βιωματικών προγραμμάτων που θα ενισχύσουν την ενσυναίσθηση, την επικοινωνία και τη διαχείριση συγκρούσεων. Στη σχολική πράξη, με στόχο τη βελτίωση του κλίματος στην τάξη, την ενδυνάμωση των σχέσεων και την αύξηση της μαθησιακής εμπλοκής. Η σημασία της μελέτης ενισχύεται και από τις σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές

προκλήσεις (πολυπολιτισμικότητα, αυξανόμενη σχολική ποικιλομορφία, ψυχοκοινωνικές δυσκολίες μαθητών), που απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς ικανότητες πέραν της γνωστικής επάρκειας. Η ΣΝ δύναται να αποτελέσει εργαλείο για μια πιο ολοκληρωμένη και ανθρωποκεντρική εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία είναι οργανωμένη σε πέντε βασικά κεφάλαια.

Στο Πρώτο Κεφάλαιο (Εισαγωγή) παρουσιάζεται το αντικείμενο της μελέτης, οι σκοποί και τα ερευνητικά ερωτήματα, η σπουδαιότητα της έρευνας, καθώς και η συνολική διάρθρωση της εργασίας. Με τον τρόπο αυτόν τίθενται οι βάσεις για την κατανόηση του θέματος και αναδεικνύεται το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η ερευνητική προσπάθεια. Στο Δεύτερο Κεφάλαιο (Θεωρητικό Πλαίσιο) αναπτύσσεται η σχετική βιβλιογραφία, τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο, σχετικά με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα θεωρητικά μοντέλα και τις διαστάσεις της. Παράλληλα, παρουσιάζονται οι στρατηγικές διαχείρισης της σχολικής τάξης και αναλύονται οι σχέσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με το σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το Τρίτο Κεφάλαιο (Μεθοδολογία Έρευνας) περιλαμβάνει τον αναλυτικό σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, περιγράφεται το δείγμα της μελέτης, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν για την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Στο Τέταρτο Κεφάλαιο (Αποτελέσματα και Συζήτηση) παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας και η ερμηνεία τους σε συνάρτηση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις και τη βιβλιογραφία που έχει προηγηθεί. Στη συνέχεια, αναδεικνύονται τα κύρια συμπεράσματα, ενώ επισημαίνονται οι περιορισμοί της μελέτης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με προτάσεις για μελλοντική έρευνα και πιθανές κατευθύνσεις εφαρμογής των αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική πράξη. Στο Πέμπτο Κεφάλαιο (Συμπεράσματα και Προτάσεις) θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

2ο Κεφάλαιο: Θεωρητικό πλαίσιο

Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης αποτελεί μία απαιτητική διάσταση του παιδαγωγικού έργου. Πέρα από τις διδακτικές δεξιότητες και τις γνώσεις, ο εκπαιδευτικός καλείται να ανταποκριθεί με ακρίβεια σε ένα πλήθος από ανάγκες των μαθητών όπως είναι συναισθηματικές και κοινωνικές. Στο θεωρητικό πλαίσιο που ακολουθεί, επιχειρείται η παρουσίαση των βασικών θεωριών και ορισμών της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και η ανάδειξη της σχέσης της με τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Για να τεθούν λοιπόν στέρεα θεμέλια θα πρέπει να κατανοήσουμε πλήρως την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί εάν δεν παραθέσουμε τους σχετικούς ορισμούς.

2.1 Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι Dhani και Sharma (2016) ορίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται «στην ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να ρυθμίζουμε τα συναισθήματα στον εαυτό μας και στους άλλους για να λαμβάνουμε αποτελεσματικές αποφάσεις». Οι οι Salovey & Mayer (1990) οι οποίοι επινόησαν τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη εξήγησαν ότι θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης και είναι η ικανότητα να παρακολουθούν και να ερμηνεύουν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των άλλων ατόμων με σκοπό να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσουν τις σκέψεις και τον τρόπο με τον οποίο πράττουν.

Σε παρόμοια λογική κινείται και ο ορισμός της συναισθηματικής από τον Goleman (2000) ο οποίος αναφέρει ότι είναι η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματά μας και των γύρω μας, να ενθαρρύνουμε τον εαυτό μας και να ρυθμίζουμε με επιτυχία τόσο τη δική μας συναισθηματική κατάσταση όσο και τις αλληλεπιδράσεις μας με τους άλλους.

Αξίζει να αναφερθούμε και στην εννοιολόγηση που έδωσε ο Bar-On (1998) αφού έδωσε και μια διαφορετική προσέγγιση στη συναισθηματική νοημοσύνη μετονομάζωνάς την σε «Συναισθηματικό Πηλίκο». Ο Bar-On ορίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως μια σειρά από γνωστικές ικανότητες που μπορούν να

επηρεάσουν την ικανότητα κάποιου άτομο και πως αυτό μπορεί να αντιμετωπίσει τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι οι παραπάνω ορισμοί συγκλίνουν στο γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να θεωρηθεί ως μια ικανότητα/δεξιότητα με την οποία το άτομο είναι ικανό να εντοπίζει, αναγνωρίζει, κατανοεί και ρυθμίζει τα συναισθήματά του τόσο για να δρα το ίδιο πιο αποτελεσματικά αλλά το ίδιο να συμβαίνει και στην αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα. Πρόκειται, επομένως, για μια ικανότητα που συνδέει τη γνώση με τη σκέψη και το συναίσθημα, προάγοντας την αυτογνωσία και την αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση.

2.2 Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Οι πολλές διαστάσεις που παρουσιάζει η συναισθηματική νοημοσύνη οδήγησαν στο ανάγκη ανάπτυξης διαφόρων θεωρητικών μοντέλων και προσεγγίσεων που έχουν ως σκοπό να παρουσιάσουν τα συστατικά της στοιχεία και τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί. Κάθε ένα από αυτά τα μοντέλα μπορεί να εστιάζει σε διαφορετικά σημεία και να εξετάζει την έννοια από διαφορετική σκοπιά. Στην παρούσα εργασία επιλέξαμε να παρουσιάσουμε το Μοντέλο ικανοτήτων κατά Mayer-Salovey-Caruso, Μοντέλο Ικανότητας του Goleman, Το μικτό μοντέλο του Bar-On όπως αυτά παρουσιάστηκαν στο άρθρο των Dhani και Sharma (2016)

2.2.1 Μοντέλο ικανοτήτων κατά Mayer-Salovey-Caruso

Σε πλήρη αντίθεση με άλλα μοντέλα που βασίζονται μόνο σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας οι Mayor και Salovey (1997) και συμπληρωματικά ο Caruso, αναφέρουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι μόνο γνωστική ικανότητα. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso στηρίζεται σε τέσσερις βασικούς πυλώνες που λειτουργούν ιεραρχικά (Mayer, Salovey και Caruso, 2004). Οι τέσσερις κλάδοι εξελίσσονται από βασικές ψυχολογικές διαδικασίες σε πιο σύνθετες. Ξεκινάμε με την συναισθηματική αντίληψη η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εντοπίζει, αναγνωρίζει και εκφράζει με ακρίβεια τα συναισθήματά του, κάτι που δεν κάνει μόνο για τον εαυτό του αλλά μπορεί να το εφαρμόσει και για τους άλλους. Μια εφαρμογή της συγκεκριμένης αντίληψης στην τάξη που αναφέρουν οι Brackett και

Katulak (2006) είναι αυτό που συχνά οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν στο ότι μπορούν να διαπιστώσουν εύκολα το κλίμα μέσα στην τάξη, και να λειτουργήσει αποτρεπτικά σε τυχόν διαμάχες ή κόπωση των μαθητών. (Almulla, A. A., & Almulla, M. O., 2025)

Ο δεύτερος πυλώνας αναφέρεται στη συναισθηματική αφομοίωση, η οποία ουσιαστικά είναι ικανότητα το άτομο να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα για να διευκολύνει τη σκέψη του και να στρέψει την προσοχή του στις σημαντικές για αυτό πληροφορίες. Ο συγκεκριμένος κλάδος αφορά το πώς τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν το γνωστικό σύστημα, εστιάζοντας πάντα στην πιο σημαντική πληροφορία. Όπως αναφέρει και ο Hoffman (2009), ένας εκπαιδευτικός που έχει ανεπτυγμένη τη συναισθηματική του ευφυΐα μπορεί και αναγνωρίζει το τι πρέπει να γίνει, έτσι ώστε να αυξηθεί η δημιουργικότητα του ως μηχανισμό για να αντιμετωπίζει προβλήματα. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που εμπνέει ασφάλεια.

Ο τρίτος κλάδος περιλαμβάνει την συναισθηματική κατανόηση, δηλαδή την βαθιά ανάλυση και των συναισθημάτων, αλλά και την κατανόηση της μεταβατικότητας των συναισθημάτων. Τα συναισθήματα είναι ένας οργανισμός περίπλοκος και πολυδιάστατος. Οι Jennings και Greenberg (2009) τονίζουν ότι μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει την επιθετικότητα που μπορεί να παρουσιάσει ένας έφηβος, η οποία προκύπτει από προσωπικά προβλήματα ή χαμηλή αυτοεκτίμηση, αποφεύγοντας έτσι τυχόν παρεξηγήσεις και παρερμηνείες.

Τέλος στον τέταρτο κλάδο έχουμε την διαχείριση των συναισθημάτων, η οποία περιλαμβάνει την ρύθμιση των συναισθημάτων τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για τον περίγυρό του. Οι Mayer, Salovey και Caruso (2004) υπογραμμίζουν ότι οι παραπάνω δεξιότητες αναπτύσσονται σταδιακά από τις πιο απλές μέχρι τις πιο σύνθετες συναισθηματικές διεργασίες. Ο τέταρτος κλάδος αποτελεί το ανώτερο επίπεδο και δίνει βάση στην ικανότητα του ατόμου να μην κρύβεται από τα συναισθήματα του, αλλά να προσπαθεί να ρυθμίζει με αποτελεσματικότητα τα συναισθήματα που εξυπηρετούν τόσο την προσωπική όσο και για την κοινωνική ανάπτυξη. Με τον τέταρτο πυλώνα του συγκεκριμένου μοντέλου η εφαρμογή στην τάξη όπως αναφέρουν και οι Rivers, Brackett k.a (2012) είναι όταν ο καθηγητής μπορεί να τη διαχειριστεί με απόλυτη δημοκρατία, διάλογο και χωρίς να χρειαστεί να

καταφύγει στην επιβολή τιμωριών και ακραίων μέτρων (Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A., 2004).

2.2.2 Το μοντέλο ικανοτήτων του Goleman

Ο Daniel Goleman ήταν ο ερευνητής που θεμελίωσε την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, και την εδραίωσε. Υποστήριξε ενεργά ότι η επιτυχία είναι ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα, και δεν εξαρτάται μόνο από το καθαρά γνωστικό επίπεδο του ατόμου αλλά συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες σε συνδυασμό και με τις γνωστικές ικανότητες. Το μοντέλο του Goleman όπως αναφέρουν και οι Goleman, Boyatzis, και McKee (2002) μπορεί να χαρακτηριστεί και ως μικτό μοντέλο καθώς συνδυάζει γνωστικές ικανότητες με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε προσωπικότητας.

Το μοντέλο ικανοτήτων του Goleman (1995) θεμελιώνεται στην αντίληψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην αποτελεσματική αυτορρύθμιση, στην κοινωνική προσαρμογή και στην επιτυχημένη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων. Ο Goleman διακρίνει πέντε βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης οι οποίες χαρακτηρίζονται ιδιαίτερης σημασίας για τον εκπαιδευτικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ξεκινώντας με την αυτογνωσία, δηλαδή την βαθιά ικανότητα αναγνώρισης των προσωπικών συναισθημάτων, των δυνατοτήτων αλλά και συνάμα των αδυναμιών, και τέλος του αξιακού συστήματος που έχει ένα άτομο. Ένας εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται από υψηλή αυτογνωσία, μπορεί να αναγνωρίσει τα συναισθήματά του και πως αυτά επιδρούν στο τρόπο με τον οποίο διδάσκει αλλά και στις αντιδράσεις των μαθητών του (Goleman, 1995). Πρακτικά αυτό μπορεί να μεταφραστεί ως η ικανότητα ενός καθηγητή να αντιλαμβάνεται τις στιγμές στις οποίες το εργασιακό άγχος μπορεί να τον καταβάλει, έτσι ώστε να μπορέσει ελέγξει τις αντιδράσεις του πρώτου αποβούν εις βάρος κάποιου μαθητή ή του συνόλου της τάξης.

Συνεχίζοντας με την αυτοδιαχείριση, ο Goleman αναφέρεται στον έλεγχο των παρορμήσεων και την προσαρμογή σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Εδώ μπορεί να προστεθεί και η αξιοπιστία σε συνδυασμό με την προσαρμοστικότητα. Η απόλυτη εφαρμογή στην τάξη (ιδιαίτερα σε τάξη την δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου οι

έφηβοι μαθητές έχουν το πνεύμα της αμφισβήτησης) είναι οι μαθητές που θέλουν να έρθουν σε αντίλογο με τομ καθηγητή με σκοπό να προκαλέσουν. Η αυτορρύθμιση του καθηγητή είναι ικανότητα που θα τον βοηθήσει να διατηρήσει την ψυχραιμία του και ταυτόχρονα να καταφέρει να την επιβάλει στην τάξη με παιδαγωγικό τρόπο και όχι με την μορφή τιμωρίας.

Ο τρίτος πυλώνας που θέτει ο Goleman είναι η παρακίνηση, και πιο συγκεκριμένα η αυτοπαρακίνηση. Ο κάθε εργαζόμενος πόσο μάλλον ένας εκπαιδευτικός δεν έχει ως μοναδικό σκοπό τα υλικά αγαθά ή το κύρος που μπορεί να προσδώσει μια θέση. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναπτυγμένη την αυτοπαρακίνηση είναι στοχο προσηλωμένοι και δεν χάνουν την αισιοδοξία τους ακόμη και αν οι στόχοι του δεν επιτυγχάνονται αμέσως ή εάν εργάζονται υπό «αντίξοες » συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα ένας εκπαιδευτικός που είναι αυτοπαρακινούμενος, παραμένει σε εγρήγορση, επιδεικνύει δημιουργικότητα και αυτό είναι κάτι που αποτρέπει ακόμη και ένα ενδεχόμενο «burnout».

Ο τέταρτος πυλώνας σχετίζεται με την ενσυναίσθηση. Όπως αναφέρει ο Goleman (1995) η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και αναγκών των άλλων. Η ενσυναίσθηση εκτός των άλλων συνδράμει στην διαχείριση σχέσεων, στην πιο αποτελεσματική επικοινωνία, στην επίλυση συγκρούσεων και στη θετική επιρροή στους άλλους. Είναι μια δεξιότητα η οποία βοηθάει τον εκπαιδευτικό να προσαρμόζεται ανάλογα με τη συναισθηματική αντίδραση των μαθητών του.

Ο Goleman (1998) υποστηρίζει ότι οι συναισθηματικές ικανότητες δεν είναι έμφυτες, αλλά αναπτύσσονται μέσα από τη μάθηση και την εμπειρία, αποτελώντας κρίσιμους παράγοντες για την προσωπική και επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Η ενσυναίσθηση αποτελεί «κλειδί» για την διαχείριση της τάξης. Ο εκπαιδευτικός που συναισθάνεται τους μαθητές του, είναι πιο εύκολο να δημιουργήσει ένα καλό μαθησιακό περιβάλλον οργανωμένο γύρω από τις ανάγκες του κάθε τμήματος. Ένα τμήμα που θα βασίζεται στην ανάγκη για γνώση και όχι στο φόβο της γνώσης.

2.2.3 Το μικτό μοντέλο του Bar-On

Ο Bar – On εισήγαγε ένα από τα πιο ολοκληρωμένα όσο αναφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία να ορίζεται σαν ένα σύνολο όχι μόνο γνωστικών ικανοτήτων.

Δηλαδή περιέγραψε την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις απαιτήσεις του εκάστοτε περιβάλλοντος. Το μοντέλο του Bar-On (1997) το οποίο είναι ευρέως γνωστό ως Μοντέλο Συναισθηματικού Πηλίκου, αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο δεξιοτήτων, ικανοτήτων και συμπεριφορών που δεν σχετίζονται άμεσα με τη γνωστική νοημοσύνη, αλλά επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και διαχειρίζεται τις δυσκολίες της καθημερινότητας.

Το μοντέλο που δόμησε ο Bar – On περιλαμβάνει πέντε βασικές διαστάσεις. Ξεκινώντας με την πρώτη έχουμε τις ενδοπροσωπικές δεξιότητες. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες σχετίζονται με την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμηση. Περιλαμβάνει επίσης την ικανότητα του ατόμου πρώτα να κατανοεί τα συναισθήματα του, και έπειτα να μπορεί να τα εκφράσει. Η σύνδεση που γίνεται με τον εκπαιδευτικό είναι η εξής: όταν ένας εκπαιδευτικός έχει ανεπτυγμένη την συγκεκριμένη δεξιότητα εμπιστεύεται τις ικανότητές του και μπορεί να επιβληθεί στην τάξη χωρίς να καταφύγει σε μεθόδους που περιλαμβάνουν την τιμωρία. Αυτό επιτυγχάνεται διότι ο εκπαιδευτικός νιώθει σίγουρος για τις ικανότητές του.

Συνεχίζοντας με τον δεύτερο πυλώνα ο οποίος περιλαμβάνει τις διαπροσωπικές δεξιότητες, που αφορούν την ενσυναίσθηση. Οι θετικές σχέσεις και η ικανότητα να συνυπάρχει με αρμονία με τους άλλους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bar - On (2006) η συγκεκριμένη συνιστώσα αποτελεί κλειδί για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει θετικό κοινωνικό κλίμα μέσα στην τάξη. Για πολλούς μαθητές ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο (όχι αυθεντία) συμπεριφοράς, έτσι ο εκπαιδευτικός που διαθέτει τις συγκεκριμένες δεξιότητες είναι υπεύθυνος για την ενθάρρυνση των μαθητών, την συνεργασία και την ύπαρξη αλληλοβοήθειας.

Ο τρίτος πυλώνας αποτελεί καθοριστικός παράγοντας καθώς πραγματεύεται την διαχείριση του άγχους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπτύξει την αντοχή του απέναντι στο άγχος και παράλληλα να ελέγξει την παρορμητικότητά του. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα άγχους. Η ικανότητα διαχείρισής του είναι ιδιαίτερα κρίσιμη καθώς λειτουργεί ταυτόχρονα και αποτρεπτικά για την επαγγελματική εξουθένωση. Η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους ενός καθηγητή, του επιτρέπει να διατηρεί την ψυχραιμία του απέναντι σε

δύσκολες καταστάσεις που προκύπτουν στη διαχείριση μιας σχολικής τάξης. Αυτά μπορεί να είναι ένας καβγάς, προβλήματα πειθαρχίας και άλλα που με την ορθή διαχείριση του άγχους ο καθηγητής παίρνει πιο «καθαρές αποφάσεις».

Στο τέταρτο άξονα συναντάται η προσαρμοστικότητα. Στο σημείο αυτό περιλαμβάνεται η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ευελιξία της σκέψης και απόλυτος έλεγχος της πραγματικότητας. Σε άμεση σύνδεση με τον εκπαιδευτικό, ο Bar - On (2006) υπογραμμίζει, ότι καθώς η σχολική πραγματικότητα είναι δυναμική, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε ετοιμότητα να αλλάζει το πλάνο του ανάλογα με το τμήμα που καλείται να αντιμετωπίσει αλλά και με τις ανάγκες που παρουσιάζονται.

Ο πέμπτος και τελευταίος άξονας κατά τον Bar-On σχετίζεται με τη γενική διάθεση. Ο συγκεκριμένος άξονας σχετίζεται με την αισιοδοξία και τη συνολική ικανοποίηση από τη ζωή. Ο Bar-On θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλλει ουσιαστικά στην ψυχολογική ευημερία και στην ικανότητα προσαρμογής, ενώ οι δεξιότητες που την αποτελούν μπορούν να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν μέσα από την εκπαίδευση, την εμπειρία και την προσωπική εξέλιξη. Η θετική στάση ενός εκπαιδευτικού πάντα έχει την ικανότητα να μεταδίδεται στους μαθητές. Αυτό λειτουργεί συνήθως προς όφελος του συνόλου της τάξης. Αυξάνονται τα κίνητρα για να μάθει ένας μαθητής και μειώνεται η ένταση μέσα στο τμήμα.

2.2.4 Σύνοψη και Συγκριτική Προσέγγιση των Θεωρητικών μοντέλων

Έχοντας παραθέσει την ανάλυση των τριών βασικών μοντέλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη, εξάγεται το συμπέρασμα ότι ενώ οι θεωρίες των Mayer & Salovey, Goleman και Bar-On έχουν τον ίδιο στόχο, δηλαδή την ανάδειξη της σημασίας της συναισθηματικής νοημοσύνης στη ζωή ενός ανθρώπου, πόσο μάλλον σε ένα εκπαιδευτικό, ωστόσο παρουσιάζουν διαφορές ως προς την προσέγγιση.

Σύμφωνα με την προσέγγιση των Mayer, Salovey και Caruso (2004), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι επιτακτικό να αντιμετωπίζεται σαν μια ξεχωριστή κατηγορία νοημοσύνης. Με αυτό τον τρόπο γίνεται σαφής διαχωρισμός της συναισθηματικής ικανότητας από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, το συγκεκριμένο μοντέλο υποδηλώνει ότι η συναισθηματική

νοημοσύνη είναι μια πνευματική ικανότητα η οποία επιτρέπει την διαχείριση των συναισθημάτων σε όφελος για την επίλυση προβλημάτων της τάξης.

Στον αντίποδα, τα μοντέλα των Bar – On (1997) και Goleman (1995) έχουν το χαρακτηρισμό του μεικτού μοντέλου. Ο Bar – On δίνει έμφαση στη διεύρυνση του πεδίου. Πρωτοπορεί δίνοντας σημασία στην συναισθηματική νοημοσύνη ως τρόπον προσαρμογής και ευημερίας. Παράλληλα εστιάζει στην ορθή διαχείριση του άγχους σε συνδυασμό με την αισιοδοξία ως προληπτικά μέτρα καταπολέμηση και αποφυγής της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (του λεγόμενου burnout), ζητήματος που απασχολεί εντόνως τη σύγχρονη πραγματικότητα και βιβλιογραφία (Polychroni, 2006).

Ο Goleman από την άλλη πλευρά, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική απόδοση. Συνδέει τη συναισθηματική νοημοσύνη με την επιτυχία στον εργασιακό χώρο και γιατί όχι στην τάξη. Στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το μοντέλο του Goleman προβάλλει τον εκπαιδευτικό ως ηγέτη της τάξης. Οι ιδιαίτερες δεξιότητες ενός εκπαιδευτικού όπως η κοινωνικές δεξιότητες, η αυτογνωσία και η αυτορρύθμιση συνεπικουρούν στην αποτελεσματική διδασκαλία και επομένως στην καλύτερη διαχείριση της τάξης.

Συγκριτικός πίνακας Μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης

	Mayer, Salovey, & Caruso	Daniel Goleman	Reuven Bar -On
Τύπος Μοντέλου	Μοντέλο Ικανοτήτων	Μεικτό Μοντέλο / Μοντέλο Απόδοσης	Μεικτό Μοντέλο/ Μοντέλο Προσαρμογής
Κύρια Εστίαση	Γνωστική επεξεργασία συναισθήματος	Ηγεσία και επαγγελματική επιτυχία	Κοινωνική Επάρκει και Ευημερία

Εν κατακλείδι, ο συνδυασμός όλως των προαναφερθέντων μοντέλων κρίνεται αναγκαίος για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης. Η διαχείριση μιας σχολικής τάξης απαιτεί έναν συνδυασμό τόσο της γνωστικής αντίληψης των συναισθημάτων (Mayer,

Salovey, & Caruso), όσο και ηγετικές ικανότητες (Goleaman), ταυτόχρονα όμως θα πρέπει να γίνεται ορθή διαχείριση του άγχους.

2.3 Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα επάγγελμα στο οποίο βιώνονται έντονα και πολλά συναισθήματα. Η συναισθηματική νοημοσύνη ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, δεν αναφέρεται μόνο στην συναισθηματική και ψυχοκοινωνική κατάσταση του εκπαιδευτικού, αλλά είναι μια δεξιότητα που μπορεί να επηρεαστεί από την συνολική εικόνα που παρουσιάζει μια σχολική τάξη, καθώς στο χώρο της αναπτύσσεται πλήθος σχέσεων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνεργάζονται αρμονικά με τους συναδέλφους τους και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους όταν αλληλεπιδρούν με την τάξη τους. Ένας εκπαιδευτικός που έχει αναπτύξει τις συναισθηματικές του δεξιότητες, διαχειρίζεται πιο εύκολα τις ανάγκες των μαθητών του και έχει την ικανότητα της αποκωδικοποίησης ακόμη και της μη λεκτικής επικοινωνίας των μαθητών του. Αυτό του επιτρέπει να παρεμβαίνει με τον κατάλληλο τρόπο και να βελτιώσει την εμπιστοσύνη και την αυτορρύθμιση.

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι ο έλεγχος των συναισθημάτων τους διαδραματίζει καίριο ρόλο στην διαχείριση μιας τάξης. Όπως αναφέρουν και οι Kanbur και Kirikkaleli (2023) οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας είναι ένας τρόπος έτσι ώστε να προσεγγίζουν καλύτερα τους μαθητές, να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα μαζί τους και να διαχειρίζονται το σύνολο της τάξης με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Συνεπώς αντιλαμβανόμαστε την σημασία της ανάπτυξης στο κομμάτι των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς έχει άμεσο αντίκρισμα και στην συμπεριφορά των μαθητών. Οι Jennings και Greenberg (2009) επιβεβαιώνουν τη σύνδεση της ικανότητας των εκπαιδευτικών που καταφέρνουν και διατηρούν την συναισθηματική τους ισορροπία με την καλύτερη προσέγγιση όσο αναφορά τη διαχείριση καταστάσεων με έντασης ή σύγκρουσης. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης τείνουν να χρησιμοποιούν πρακτικές διαχείρισης της συμπεριφοράς, με κύριο μέλημα τη δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης. Το αποτέλεσμα είναι να μειώνονται τα φαινόμενα εντάσεων και συγκρούσεων και να

ενισχύεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και γενικότερα στα δρώμενα της σχολικής ζωής.

Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός εκπαιδευτικού είναι να λειτουργεί και ως πρότυπο για τους μαθητές. Τα παιδιά ως γνωστόν είναι όντα φιλομαθή και φιλοπερίεργα. Μέσα από την καθημερινή τριβή, οι μαθητές παρατηρώντας αρχίζουν να μαθαίνουν, να εκφράζουν αλλά και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους πολλές φορές με τον ίδιο τρόπο που ο ίδιος εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τις διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν (εύκολες, δύσκολες ή απαιτητικές). Οι Mayer, Salovey και Caruso (2004), διαπιστώνουν ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες μαθαίνονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό μέσα από την μίμηση και από κάτι που έχει επανελήφθη. Συνεπώς όλα τα παραπάνω καθιστούν το ρόλο του εκπαιδευτικού καθοριστικό στη διαμόρφωση χαρακτήρα.

Η συναισθηματική νοημοσύνη ενός εκπαιδευτικού δεν μπορεί παρά να επεκταθεί και στο μαθησιακό κλίμα της τάξης. Έχει παρατηρηθεί ότι όσο πιο σταθερό και θετικό είναι το συναισθηματικό περιβάλλον που δημιουργείται μέσα σε μια σχολική τάξη τόσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό να μειωθεί το άγχος και να έχει ως αποτέλεσμα καλύτερες επιδόσεις και μεγαλύτερη συγκέντρωση. Οι Durlak, Weissberg, Dymnicki, κ.α. (2011) παρατηρούν μέσα από σχετικές έρευνες ότι οι μαθητές που έχουν μια συναισθηματική ισορροπία και νιώθουν ασφαλής είναι πιο πιθανό να συμμετέχουν πιο ενεργά, να κάνουν πιο εύκολα ερωτήσεις και να θέσουν τις απορίες τους χωρίς το φόβο της αποδοκιμασίας. Αυτό σαφέστατα έχει προκύψει από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός έχει φροντίσει να δημιουργήσει το παραπάνω θετικό μαθησιακό κλίμα.

Αν εξετάσουμε και το θέμα από τη σκοπιά των παιδιών, διαπιστώνουμε ότι τα συναισθήματα παίζουν μεγάλο ρόλο στην ανάπτυξη ενός παιδιού και κατ'επέκταση ενός μαθητή. Το ίδιο συμβαίνει και από τη μεριά των καθηγητών. Από την έρευνα των Kanbur και Kirikkaleli (2023) προέκυψε ότι όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των καθηγητών τόσο καλύτερη ήταν και η διαχείριση της τάξης από τους ίδιους. Η σημασία επίσης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση διαφαίνεται όπως σημειώνει και η Trish (2023) έγκειται στη δυνατότητά της να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και να καλλιεργήσει ένα θετικό σχολικό περιβάλλον. Η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται ότι

συνδέεται με πολλά ακόμη θετικά αποτελέσματα όπως η δεξιότητα επίλυσης συγκρούσεων, το αυξημένο κίνητρο, και η ενσυναίσθηση.

2.4 Διαχείριση της σχολικής τάξης: έννοιες και προσεγγίσεις

Η διαχείριση της τάξης όπως αναφέρουν και οι Evertson και Weinstein (2006) είναι το σύνολο των ενεργειών που καλούνται να αναλάβουν και να πραγματοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί με άμεσο στόχο να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον υποστηρικτικό τόσο για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών όσο και για την κοινωνικοσυναισθηματική. Για να επιτευχθεί η καλύτερα δυνατή διαχείριση της τάξης προτείνονται από τους Evertson και Weinstein (2006) πέντε ενέργειες. Η πρώτη ενέργεια καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, υποστήριξης και φροντίδας τόσο μεταξύ των ιδίων και των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών. Η συγκεκριμένη ενέργεια κρίνεται ως απαραίτητη ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου το νεαρό της ηλικίας σε συνδυασμό με όλες τις μεταβολές που συντελούνται στα παιδιά (πλέον έφηβους) απαιτεί την δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα αφουγκράζεται τις ανησυχίες τους. Εν συνεχεία οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρίσκουν τρόπους έτσι ώστε να βελτιστοποιούν την πρόσβαση των μαθητών στο διδασκόμενο αντικείμενο αλλά και να κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους. Παράλληλα θα πρέπει να ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις διαδικασίες στις τάξεις, ακλουθώντας τους αντίστοιχους κανόνες. Πολύ σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να βοηθούν στην διεύρυνση όχι μόνο των πνευματικών τους οριζόντων αλλά και στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Τέλος είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί με καίριες παρεμβάσεις να βοηθούν τους μαθητές να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Ο Brophy (2006) παρουσιάζει έναν παρόμοιο ορισμό με αυτόν που παραθέσαμε στην αρχή ης ενότητας στον οποίο και επισημαίνει ότι: «Η διαχείριση της τάξης αναφέρεται σε ενέργειες που αναλαμβάνονται για τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ευνοεί την επιτυχή διδασκαλία (διευθέτηση του φυσικού περιβάλλοντος, θέσπιση κανόνων και διαδικασιών, διατήρηση της προσοχής των μαθητών στα μαθήματα και συμμετοχή σε δραστηριότητες)». Συμπερασματικά και οι δύο ορισμοί τονίζουν τη σημασία των ενεργειών που αναλαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό για τη διευκόλυνση της μάθησης μεταξύ των μαθητών.

Είναι σημαντικό να αναλύσουμε το περιβάλλον που υπάρχει ή τουλάχιστον κυριαρχεί και τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει. Κατά τον (Doyle, 1977) υπάρχουν διάφορα σημαντικά χαρακτηριστικά τα οποία δομούν το περιβάλλον μια τάξης και τα οποία θα παραθέσουμε.

Αρχικά είναι ένα περιβάλλον πολυδιάστατο, καθώς μια τάξη είναι ένας χώρος που συντελούνται πολλές εργασίες, από πολλές διαφορετικές προσωπικότητες και συχνά με περιορισμένους πόρους. Εν συνεχεία υπάρχει ο λεγόμενος ταυτοχρονισμός καθώς πολλά πράγματα συντελούνται όπως προαναφέραμε αλλά ο εκπαιδευτικός πρέπει να συγκεντρωμένος σε κάθε έναν μαθητή ξεχωριστά αλλά να έχει και την γενική εποπτεία της τάξης.

Η αμεσότητα είναι ακόμη που χαρακτηρίζει μια τάξη αλλά και συγκεκριμένα έναν εκπαιδευτικό καθώς λόγω της γρήγορης εναλλαγής προσώπων και καταστάσεων ο εκπαιδευτικός έχει λίγο χρόνο να σκεφτεί και να ενεργήσει. Το στοιχείο του αιφνιδιασμού ή αλλιώς το απρόβλεπτο είναι επίσης ένα σημαντικό σημείο τους περιβάλλοντος μια τάξης το οποίο καλείται να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός. Στο σχολικό περιβάλλον, η τάξη λειτουργεί ως ένας κατεξοχήν δημόσιος χώρος, όπου οτιδήποτε κάνει ο εκπαιδευτικός γίνεται άμεσα αντιληπτό από τους περισσότερους μαθητές. Δεν είναι τυχαίο ότι έχει ειπωθεί πως οι δάσκαλοι εργάζονται «σαν μέσα σε γυάλα», αφού κάθε παιδί μπορεί να παρατηρεί πώς αντιμετωπίζονται οι συμμαθητές του.

Ταυτόχρονα, επειδή οι μαθητές συναντιούνται καθημερινά για μεγάλο χρονικό διάστημα, δημιουργείται σταδιακά μια κοινή ιστορία: συσσωρευμένες εμπειρίες, καθιερωμένες ρουτίνες και άγραφοι κανόνες που διαμορφώνουν το κλίμα και τον τρόπο λειτουργίας της τάξης. Αυτό το κοινό υπόβαθρο συμβάλλει στο πώς οργανώνονται και εξελίσσονται οι δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

2.5 Σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη διαχείριση της τάξης

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, είναι ένα επάγγελμα στο οποίο εμφανίζονται και βιώνονται καθημερινά ένα πλήθος από συναισθήματα. Αυτό είναι κάτι που επηρεάζει άμεσα την διαχείριση της τάξης. Στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα στην

τάξη, έτσι ώστε αυτή να είναι αποτελεσματική. Πώς μπορεί όμως κάτι τέτοιο να γίνει πραγματικότητα; Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επικοινωνούν σωστά με τους μαθητές, να συνεργάζονται και να εφαρμόζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες κεντρίζουν το ενδιαφέρον του μαθητή. Οι Kanbour και Kirikkalleli (2023) στο παραπάνω πλαίσιο συμβάλλει η Συναισθηματική Νοημοσύνη η οποία αποτελεί βασική δεξιότητα, καθώς βοηθά τον εκπαιδευτικό να ελέγχει παρορμήσεις, να αναγνωρίζει και να εκφράζει τα συναισθήματά του.

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια έννοια που στην θετική αλληλεπίδραση στην τάξη στη τάξη και οδηγεί στην συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων, οδηγώντας σε καλύτερη απόδοση και καλύτερη διαχείριση. Η συναισθηματική επίγνωση θεωρείται απαραίτητη για την επιτυχία των μαθητών. Παράλληλα η παραδοσιακή γνωστική νοημοσύνη δεν επαρκεί για να περιγράψει πλήρως τις ανθρώπινες ικανότητες, συναισθηματική νοημοσύνη αναγνωρίζεται ως γνήσιο συμπλήρωμα του IQ και σχετίζεται θετικά με την επιχειρηματικότητα, τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Σε άμεση σύνδεση με τα προηγούμενα αναγνωρίζουμε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην διατήρηση ενός θετικού μαθησιακού κλίματος. Ο Pickering (2003) διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό EQ μπορούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα αρνητικά συναισθήματα που προκύπτουν από τις δυσκολίες της σχολικής καθημερινότητας, να αντιδρούν με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο στα προβλήματα, να διαχειρίζονται καλύτερα αγχωτικές καταστάσεις και να αναπτύσσουν υγιείς και αποτελεσματικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Συμπερασματικά ο Bursalioglu (1994) αναφέρει ότι για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να διαθέτουν τρία βασικά χαρακτηριστικά: το πρώτο είναι τα φιλοσοφικά που αφορούν τις αξίες τους, ψυχολογικά που σχετίζονται με τα προσωπικά τους γνωρίσματα και τεχνικά που σχετίζονται με τις γνώσεις που διαθέτουν και τις δεξιότητές τους.

2.6 Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολικό/Συναισθηματικό Κλίμα Τάξης

Η διαχείριση της σχολικής τάξης είναι μια πρόκληση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν καλούνται απλά να είναι όργανα διατήρησης της τάξης και να φροντίζουν για την

παράδοση της ύλης που ορίζεται από τις αρμόδιες αρχές. Σύμφωνα με την σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί το «κλειδί» για την εγκαθίδρυση ενός σταθερού συναισθηματικού περιβάλλοντος στο οποίο θα ευνοείται τόσο η μαθησιακή εξέλιξη όσο και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών. Όπως αναφέρουν οι Goleman και Senge (2014) το σχολικό κλίμα κάθε άλλο παρά στατική διαδικασία, αφού ορίζουν ότι είναι μια συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία, καθιστώντας έτσι την συναισθηματική νοημοσύνη ένα κομμάτι το οποίο δεν θα πρέπει να απουσιάζει από την δημιουργία μια αποτελεσματική παιδαγωγικής διαδικασίας.

2.6.1 Έννοια και διαστάσεις σχολικού κλίματος

Όπως αναφέρει ο Thapa κ.α. (2013) το σχολικό κλίμα αποτελεί την ταυτότητα και την προσωπικότητα μιας σχολικής μονάδας, η οποία δείχνει έμμεσα τις αξίες που διέπουν τα άτομα από τα οποία απαρτίζεται, τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται και ορίζουν την σχολική εμπειρία που θα έχουν τόσο οι μαθητές όσο και το προσωπικό. Ο Cohen κ.α. (2009) συμπληρώνει ότι το κλίμα δεν περιορίζεται στις υποδομές, αλλά στην προσφερόμενη ποιότητα. Οι διαστάσεις του κλίματος αναπτύσσονται σε πολλαπλά επίπεδα. Σύμφωνα με τους Wang και Degol (2016) η πρώτη διάσταση είναι η κοινωνική η οποία και αναλύει την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων και το κατά πόσο εμπιστεύονται μεταξύ τους τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η δεύτερη διάσταση είναι η ακαδημαϊκή η οποία και περιλαμβάνει τις προσδοκίες για επιτυχία και υποστήριξη της μάθησης. Η θεσμική διάσταση εντοπίζεται σε θέματα οργάνωσης και περιλαμβάνει τους κανόνες οι οποίοι διέπουν μια σχολική τάξη αλλά και μονάδα. Τέλος η συναισθηματική διάσταση δίνει βάση στα αισθήματα που δημιουργούνται και θα πρέπει να δημιουργούνται σε έναν μαθητή που δεν είναι άλλα από την ασφάλεια και το αίσθημα του ανήκειν.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι το θετικό σχολικό τμήμα λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό. Όταν το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από συναισθηματική θαλπωρή, οι μαθητές τείνουν να έχουν πιο υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και μεγαλύτερο κίνητρο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Immordino και Yang (2006), η αναρχία και η αυταρχικότητα αυξάνει την κορτιζόλη των μαθητών εμποδίζοντας την λειτουργία του πρωμετωπιαίου φλοιού,

ο οποίος ευθύνεται για την λήψη αποφάσεων αλλά και για την ικανότητα της μαθησης.

2.6.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση κλίματος τάξης

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της τάξης και τον μηχανικό του κλίματος αυτής. Η έννοια του «συναισθηματικού εργάτη» κάνει την εμφάνισή της από τους Yin κ. α. (2019) υπογραμμίζοντας την προσπάθεια που καταθέτει ο εκπαιδευτικός για να διαχειριστεί όχι μόνο τα δικά του συναισθήματα αλλά ταυτόχρονα να καταφέρει να δημιουργήσει και θετικό κλίμα. Η αυτορρύθμιση, που ουσιαστικά είναι η ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να αναγνωρίζει και να ρυθμίζει τα συναισθήματα του, μπορεί να επηρεάσει άμεσα την συναισθηματική κατάσταση των μαθητών μέσω μιας διαδικασίας που ονομάζεται «συναισθηματική μετάδοση».

Όπως αναφέρουν και οι Jennings και Greenberg (2009) για την «Προκοινωνική Τάξη» όσοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη τείνουν να δημιουργούν πιο υγιείς σχέσεις με τους μαθητές τους, να δείχνουν αποτελεσματικότερη διαχείριση της τάξης και να εφαρμόζουν και προγράμματα «Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL)». Ένας συναισθηματικά ισορροπημένος και ευφυής εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο για τους μαθητές του υπό κάποιες προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις αυτές έχουν ως εξής ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παραμένει ψύχραιμος ακόμη και σε συνθήκες πίεσης. Θα πρέπει επίσης να ανακαλύπτει τρόπους έτσι ώστε εμμέσως να διδάσκει και στους μαθητές τους πώς να διαχειρίζονται και το δικό τους άγχος. Ακόμη η ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού του επιτρέπει να αναγνωρίζει ακόμη και μη εκφρασμένες (τις λεγόμενες μη λεκτικές) συμπεριφορές των μαθητών, κάτι που οδηγεί στην πρόληψη καταστάσεων που μπορεί να απογοητεύονται και πριν αυτές προλάβουν να εξελιχθούν σε κάτι σοβαρότερο όπως αυτό είναι οι παραβατικές συμπεριφορές.

2.6.3 Συναισθηματική ασφάλεια, σχέσεις και εμπλοκή μαθητών

Η ασφάλεια που νιώθει ένας μαθητής και πόσο μάλλον σε συναισθηματικό επίπεδο μπορεί να αποτελέσει βασικό συστατικό για ουσιαστική μάθηση. Έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές έχουν συνεχές άγχος της κριτικής του χλευασμού ή ακόμη και μιας αποτυχίας. Όλα τα παραπάνω διαπιστώνονται σε υπερθετικό βαθμό στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία πλέον είναι έφηβοι, και μαζί με όλες τις

υπόλοιπες αλλαγές που καλούνται να αντιμετωπίσουν αναγκάζουν τον εγκέφαλό τους να μπει σε διαδικασία «επιβίωσης» (survival mode), κάτι το οποίο λειτουργεί αρνητικά αφού όπως παρατηρεί και Cozolino (2013) αφού σταματά κάθε δημιουργική σκέψη και φαντασία. Η συναισθηματική νοημοσύνη συνεπικουρεί στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος στην τάξη, όπου το λάθος δεν αποτελεί σφάλμα αλλά μέρος της γενικότερης εκπαιδευτικής διαδικασίας και απαραίτητο στάδιο της γνωστικής ανάπτυξης.

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αλλά και αντιστρόφως αποτελούν το λεγόμενο «κοινωνικό κεφάλαιο» για την τάξη. Η «θεωρία του δεσμού» όταν μεταφέρεται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης όπως υποστηρίζουν και οι Bergin και Bergin (2009) η ύπαρξη στέρεων και ασφαλών δεσμών μεταξύ μαθητών και καθηγητών κάνουν τους μαθητές να εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκής. Η συγκεκριμένη εμπλοκή κατηγοριοποιείται σε τρεις τύπους οι οποίοι και είναι οι συμπεριφορικοί, οι οποίοι και αφορούν της μεγαλύτερη συμμετοχή στους δραστηριότητες και τήρηση των κανόνων. Επόμενος τύπος είναι η συναισθηματική εμπλοκή, η οποία σχετίζεται με τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο και μεγαλύτερο αίσθημα ταύτισης. Τέλος είναι η γνωστική εμπλοκή, η οποία έχει να κάνει με τις σύνθετες έννοιες και την κατανόησή τους. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κινητήριος δύναμη κυρίως για τη συναισθηματική εμπλοκή και λειτουργεί επικουρικά και για τις δύο άλλες μορφές. Όπως αναφέρει και ο Wentzel (2012) ένας μαθητής ο οποίος παίρνει την ουσιαστική επιβεβαίωση και νιώθει ότι ο εκπαιδευτικός νοιάζεται, αυξάνει την κινητοποίησή του.

2.6.4 Συγκρούσεις, πειθαρχία και πρόληψη μέσω συναισθηματικής νοημοσύνης.

Αν εξεταστεί παραδοσιακά πως λειτουργεί η διαχείριση μιας τάξης το πιο ασφαλές συμπέρασμα που θα εξαγόταν θα ήταν ότι βασίζεται σε ένα σύστημα ανταμοιβών και ποινών (συμπεριφοριστική προσέγγιση). Παρ' όλα αυτά, η συναισθηματική νοημοσύνη στρέφεται σε άλλα μοντέλα ίσως που θα προτάσσουν την «αποκαταστατική δικαιοσύνη» και την πρόληψη. Η πιο συνήθης πηγή των συγκρούσεων που προκύπτουν σε μία τάξη είναι μια ακάλυπτη συναισθηματική ανάγκη ή ο λανθασμένος τρόπος επικοινωνίας.

Όπως αναφέρει και ο Brackett (2019) ένας πραγματικά συναισθηματικά ευφυής εκπαιδευτικός προσπαθεί να μην εστιάζει μόνο στις συμπεριφορές που παρουσιάζουν πρόβλημα, αλλά να διερευνά τι ήταν αυτό που προκάλεσε τη συγκεκριμένη προβληματική συμπεριφορά. Η πρόληψη μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αυτορρύθμισης, κατά την οποία οι μαθητές προσπαθούν να αναγνωρίσουν τις στιγμές έντασης και θυμού και με διάφορες τεχνικές (όπως αναπνοές) να ηρεμούν. Ο Gordon (2013) προτείνει την «ενεργητική ακρόαση» κατά την οποία η χρήση «εγώ-μηνυμάτων» συμβάλει στην λύση προβλημάτων χωρίς να υπάρχει επιθετικότητα. Τέλος η ενσυναίσθηση, είναι η ικανότητα με την οποία ένας μαθητής μπορεί να διακρίνει την προοπτική του άλλου και να μειώσει τα περιστατικού εκφοβισμού.

Πολλές φορές διαπιστώνεται ότι η πειθαρχία μπορεί να μετατραπεί από εξαναγκασμό σε αυτοπειθαρχία. Ο Durlak κ. α. (2011) αναφέρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επικροτεί την επικράτηση της λογικής, και ταυτόχρονα αναδεικνύεται ότι η τιμωρία μόνο πικρία μπορεί να προκαλέσει παρά να βοηθήσει τον μαθητή να αντιληφθεί πραγματικά τι έχει κάνει και ποιες είναι οι συνέπειες των πράξεών στην μικρο - κοινωνία του τμήματός του.

Συνοψίζοντας, η συναισθηματική νοημοσύνη δεν θα έπρεπε να αποτελεί πολυτέλεια για μια σχολική τάξη αλλά αναπόσπαστο κομμάτι της. Για τη διαμόρφωση ενός υγιούς κλίματος μέσα στην τάξη χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός οποίος θα έχει τις δεξιότητες που απαιτούνται έτσι ώστε να μπορεί να ενταχθεί στον ιδιαίτερου ψυχισμό των εφήβων, για να μπορέσει να μετατρέψει την τάξη σε ένα χώρο δημιουργίας, ελεύθερης έκφρασης και όχι τρομοκρατίας και άγχους.

2.7 Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί κλειδί για την καλύτερη δυνατή ποιότητα στην εκπαίδευση που παρέχεται. Όπως προαναφέρθηκε η συγκεκριμένη βαθμίδα οι έφηβοι μαθητές εισέρχονται σε μια περίοδο έντονων βιολογικών αλλά και συναισθηματικών. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να κρατήσει την ισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις ως προς το διδακτικό έργο, αλλά και τη διαχείριση των διαφόρων συμπεριφορών. Η συναισθηματική νοημοσύνη όπως αναφέρει και ο Brackett κ.α. (2011) αναδεικνύεται ως πρωτεύουσα ικανότητα που βοηθάει τον εκπαιδευτικό όχι να κάνει απλά και διεκπεραιωτικά τη

δουλειά του για να επιβιώσει, αλλά να απολαμβάνει τους καρπούς της εργασίας του και να ευημερεί σε ένα απαιτητικό - πολλές φορές- εργασιακό περιβάλλον.

2.7.1 Επαγγελματικό άγχος και συναισθηματική εργασία στο σχολείο

Η πηγές του επαγγελματικού άγχους όπως αναφέρει και η Kyriacou (2011) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μπορεί να είναι πολλές όπως: η πίεση για την ολοκλήρωση της ύλης ενόψει εξετάσεων, εξετάσεις, απείθαρχοι μαθητές, και αρκετές γραφειοκρατικές δουλειές. Παρ' όλα αυτά η συναισθηματική εργασία είναι μια ιδιαίτερα επιβαρυντική πηγή, η οποία μάλιστα δεν είναι ευδιάκριτη. Όπως εξηγεί και ο Hochschild (1983), η συναισθηματική εργασία ουσιαστικά αναφέρεται στην προσπάθεια που καταβάλει ένας εκπαιδευτικός με σκοπό να μπορέσει να διαχειριστεί αναλόγως τα συναισθήματά του και να ανταπεξέλθει στις επαγγελματικές προσδοκίες.

Οι Yin, Huang και Chen (2019) αναφέρουν ότι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιούν περισσότερο τη βαθιά δράση, η οποία τους εξαντλεί λιγότερο ψυχικά, παράλληλα ταιριάζει τα εσωτερικά με τα εξωτερικά συναισθήματα και μειώνει την γνωστική ασυμφωνία. Επεξηγηματικά η «επιφανειακή δράση» είναι η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να φαίνεται ήρεμος ενώ στην πραγματικότητα νιώθει εκνευρισμό και η «βαθιά δράση», η οποία κατευθύνει τον εκπαιδευτικό μέσω της ενσυναίσθησης να προσπαθήσει να καταλάβει πραγματικά το πώς μπορεί να νιώθει ένας έφηβος ο οποίος παρουσιάζει προκλητική συμπεριφορά.

2.7.2 Επαγγελματική εξουθένωση (burnout) και προστατευτικοί παράγοντες

Το άγχος εμφανίζεται όλο και πιο έντονα στη σύγχρονη πραγματικότητα. Η συνεχής έκθεση στο άγχος σε συνδυασμό με τη μη επιτυχή διαχείριση της συναισθηματική εργασίας αναπόφευκτα οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση (το λεγόμενο burnout). Οι Maslach, Schaufeli, Leiter (2001) αναφέρουν ότι σαφείς ενδείξεις ενός επικείμενου burnout είναι η συναισθηματική εξάντληση και το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι καθηγητές φαίνεται να είναι πιο τρωτοί στην αποπροσωποποίηση, διότι το γεγονός ότι είναι πιο εξειδικευμένοι σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο τους αποστασιοποιεί, και πολλές φορές ξεπερνά και την παιδαγωγική σύνδεση.

Η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί ως ασπίδα έναντι της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όπως αναφέρουν και οι Miao, Humphrey και Qian (2017) σε έρευνά τους, οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να κατανοούν καλύτερα να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους, ταυτόχρονα μπορεί να ερμηνεύσει καλύτερα τις προκλήσεις μιας τάξης, που δεν θα πρέπει να τις εκλάβει ως προσωπικές επιθέσεις αλλά έναν συνδυασμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εφήβων. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να προστατεύσει τα συναισθηματικά του αποθέματα και να αποτρέψει σημάδια κόπωσης.

2.7.3 Συναισθηματική Νοημοσύνη, ανθεκτικότητα και στρατηγικές αυτορρύθμισης

Η ανθεκτικότητα είναι μια ικανότητα η οποία μόνο στατική δεν μπορεί να χαρακτηριστεί, αφού παρατηρείται ότι είναι δυναμική διαδικασία που επιτρέπει την προσαρμογή στις δύσκολες καταστάσεις. Οι Jennings, και Greenberg (2009) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να αναγνωρίζουν εύκολα τα συμπτώματα άγχους, έχοντας την δυνατότητα να προλάβουν την εμφάνιση έντασης κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος. Παράλληλα μπορούν να εφαρμόζουν ολιγόλεπτες παύσεις προτού αντιδράσουν σε έναν μαθητή που παρουσιάζει προκλητική συμπεριφορά. Αυτό τους επιτρέπει να εφαρμόσουν παιδαγωγικά μέτρα αντί να τιμωρήσουν και να επιβάλλουν ποινές. Όταν ένας εκπαιδευτικός είναι ανθεκτικός στα πλαίσια της συναισθηματικής νοημοσύνης, έχει αναπτύξει τεχνικές αντιμετώπισης συγκρούσεων και περιστατικών στην τάξη, ασκώντας ο λειτούργημα και όχι απλά ένα επάγγελμα, σε περιβάλλοντα που μάλιστα μπορεί να μη διαθέτουν αρκετούς πόρους.

2.7.4 Συναισθηματική Νοημοσύνη και επαγγελματική ικανοποίηση/δέσμευση

Το αίσθημα επάρκειας και η ουσιαστική σύνδεση με τους μαθητές είναι βασικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία διαπιστώνεται ότι δεν επηρεάζεται μόνο από εξωτερικές συνθήκες. Αναμφισβήτητα η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συνδράμει ουσιαστικά στην επαγγελματική ικανοποίηση καθώς το αποτέλεσμα είναι η βελτίωση όσο αναφορά τη διδασκαλία αλλά και τη διαχείριση της τάξης. Η επιτυχημένη διαχείριση μιας κρίσης σε μία τάξη,

με τη βοήθεια συναισθηματικών δεξιοτήτων, προσδίδει στον εκπαιδευτικό το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας.

Επιπρόσθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη παρατηρείται να εμφανίζει στενή σχέση με την επαγγελματική δέσμευση. Όπως αναφέρουν οι Lopes και Landa (2007) διαπιστώνουν ότι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη συναισθηματική ευφυΐα έχουν μεγαλύτερο κίνητρο για τη δουλειά τους και δείχνουν μεγαλύτερη αφοσίωση στους μαθητές τους. Ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι σχέσεις μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού είναι πιο δύσκολες αφού ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιληφθεί τον ψυχισμό του εφήβου και το στοίχημα είναι να κερδίσει την εμπιστοσύνη του, με στόχο να δημιουργήσουν στέρεες και πραγματικές σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού.

Συνοψίζοντας η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί τη σύνδεση μεταξύ της προσωπική εμπειρίας του εκπαιδευτικού κάτι που έχει άμεσο αντίκτυπο στην επαγγελματική του απόδοση. Οι συναισθηματικές δεξιότητες που κατακτά ένας εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι απλά ένα σχέδιο πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά επένδυση στην ευημερία ολόκληρου του τμήματος της τάξης και εν γένει της σχολικής κοινότητας.

2.8 Συναισθηματική Νοημοσύνη, ηγεσία εκπαιδευτικού και επικοινωνία στην τάξη

Μια σχολική τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η διαχείρισή της δεν μπορούν να ενταχθούν στον παραδοσιακό έλεγχο των διαφόρων συμπεριφορών και φαίνεται ότι πρέπει να υιοθετήσει ένα μοντέλο ηγεσίας το οποίο θα βασίζεται σε βαθιά συναισθηματική σύνδεση και ουσιαστική επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός όταν χρησιμοποιεί ορθά την συναισθηματική νοημοσύνη επιτυγχάνει να μετατρέπεται από απλός μεταδότης σε ηγέτης της τάξης.

2.8.1 Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης της τάξης

Οι Marzano και Marzano (2003) διαπιστώνουν ότι η ηγεσία στην τάξη προϋποθέτει έναν εκπαιδευτικό που διαθέτει χαρακτηριστικά όπως καλή διαχείριση των σχέσεων και κοινωνική ευαισθησία και έχει ως άμεσο αποτέλεσμα την θετική επιρροή στο σύνολο της τάξης. Ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο καθηγητής ασκεί την επονομαζόμενη «μετασχηματιστική ηγεσία», η οποία θέτει ως στόχο την κινητοποίηση των εφήβων.



Ο εκπαιδευτικός δεν επιβάλλεται και δεν θα πρέπει να επιβάλλεται μέσω της επιρροής της εξουσίας που διαθέτει ή λόγω των ποινών που μπορεί να επιβάλει. Η επιρροή θα πρέπει να απορρέει από τη ενσυναίσθηση και την ικανότητα να μπορεί να κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών να «ακουστεί» η φωνή τους, να αναγνωριστούν και να αυτονομηθούν.

2.8.2 Επικοινωνιακές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και ενεργητική ακρόαση

Η επικοινωνία αποτελεί θεμέλιο λίθο τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη διαχείριση μιας σχολικής τάξης. Η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλει στις επικοινωνιακές δεξιότητες μέσω της ενσυναίσθησης και της ενεργητικής ακρόασης. Ο Cooper (2011) αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση είναι μια δεξιότητα η οποία βοηθάει τον εκπαιδευτικό να διακρίνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός μαθητή τις κλίσεις και ακόμη και τις ανησυχίες που μπορεί να έχει ένας μαθητής στην εφηβεία.

Η ενεργητική ακρόαση, περιλαμβάνει την αποκλειστική προσοχή στα λεκτικά ή και μη λεκτικά μηνύματα ενός μαθητή, την κατανόηση χωρίς την ύπαρξη κριτικής αλλά και την ανατροφοδότηση. Οι Jones, Bouffard, και Weissbourd (2013) διαπιστώνουν ότι η ύπαρξη ενσυναίσθησης και η ορθή χρήση της βοηθά στη μείωση άγχους, στη μείωση του επιπέδου αντίστασης στη ν τάξη και στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης. Όλα τα παραπάνω βοηθούν στην κατάκτηση μαθησιακών στόχων.

2.8.3 Διαχείριση δύσκολων συμπεριφορών και αποκαταστατικές πρακτικές

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι μια βαθμίδα η οποία ενδεχομένως να έχει να αντιμετωπίσει πιο σοβαρά περιστατικά συγκρούσεων. Ο στόχος είναι να αποφευχθούν τιμωρητικές μέθοδοι και αλλά να εφαρμοστούν πρακτικές αποκατάστασης. Η συναισθηματική νοημοσύνη κατά τον Green (2009) μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τη δύσκολη συμπεριφορά ως έλλειψη δεξιότητας και συναισθηματική δυσφορία.

Οι αποκαταστατικές πρακτικές δίνουν βάση στην επανόρθωση και αποκατάσταση των σχέσεων παρά στην επιβολή τιμωριών. Η συναισθηματική αυτορρύθμιση του εκάστοτε εκπαιδευτικού βοηθάει στην αποφυγή κλιμάκωσης ενός περιστατικού και ταυτόχρονα ανοίγει ένα γόνιμο και εποικοδομητικό διάλογο με τον μαθητή, με στόχο να αναλυθούν τα συναισθήματα πίσω από την πράξη. Ακολουθώντας τη συγκεκριμένη τακτική ο Zehr (2015) πιστεύει ότι αυξάνεται η συναισθηματική ωρίμανση του εφήβου, μειώνονται οι συγκρούσεις και προωθείται η υπευθυνότητα.

2.8.4 Συνεργασία με γονείς και σχολική κοινότητα

Αξίζει να αναφερθεί ότι η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης δεν περιορίζεται μόνο στην αίθουσα του τμήματος, αλλά επηρεάζεται από το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και από την ευρύτερη σχολική κοινότητα. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια απαραίτητη δεξιότητα η οποία συντονίζει τις συναντήσεις με τους γονείς οι οποίες πολλές φορές αποδεικνύονται ιδιαίτερα επίπεδα άγχους.

Η συναισθηματική ευφυΐα του εκπαιδευτικού αποδεικνύεται ιδιαίτερα βοηθητική καθώς ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την ενσυναίσθηση για να μπορέσει να συνεργαστεί με τους γονείς, να κατανοήσει τις ανησυχίες τους και να για να οικοδομήσει σχέση συνεργασίας μαζί τους. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι απαραίτητη και για την αгаστή συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων με τη διεύθυνση του σχολείου. Οι Kraft και Papay (2014) σημειώνουν ότι όταν υπάρχει υγιές κλίμα, κλίμα ομόνοιας και συνεργασίας και ορθή διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των ενηλίκων, εν τέλει αυτό θα μεταφραστεί και στην διαχείριση της τάξης αφού οι εκπαιδευτικοί θα δημιουργήσει ένα ισορροπημένο και γεμάτο ασφάλεια για τους μαθητές κλίμα στην τάξη.

2.9 Ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τη διαχείριση της σχολικής τάξης

Η έρευνα για τη συναισθηματική νοημοσύνη στο πλαίσιο του σχολείου τα τελευταία χρόνια έχει εστιάσει όχι μόνο στο θεωρητικό πλαίσιο, αλλά και στην εμπειρική ανάλυση των αποτελεσμάτων της. Η συγκεκριμένη ενότητα θα επιχειρήσει να κάνει μια ανασκόπηση στα ευρήματα τόσο των σύγχρονων διεθνών ερευνών όσο και των εγχώριων ερευνών, και θα εστιάσει στο κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τον ψυχισμό των εφήβων επηρεάζει τη διαχείριση της τάξης, τις επιδόσεις των μαθητών αλλά και το γενικότερο κλίμα που διαμορφώνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2.9.1 Διεθνής εμπειρική τεκμηρίωση: Η Επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη διαχείριση και την επίδοση

Οι Durlak, Weissberg, Dymnicki κ.α. (2011) διεξήγαν μία μεγαλειώδη έρευνα την λεγόμενη «μετα - ανάλυση», στην οποία εξετάστηκαν 213 προγράμματα Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης (SEL) στα οποία συμμετείχαν πάνω από 270.000 μαθητές. Αποδείχθηκε εκ των αποτελεσμάτων ότι η εντατική καλλιέργεια της συναισθηματικής Νοημοσύνης μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων έως και 11 ποσοστιαίες μονάδες. Παράλληλα υποδείχθηκε ότι μειώνονται οι συμπεριφορές που μπορούν να δημιουργήσουν συγκρούσεις, προβλήματα και διατάραξη της τάξης. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι εξαιρετικά σημαντικό για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διότι έτσι εξάγεται το συμπέρασμα ότι η επένδυση στο συναίσθημα α όχι μόνο δεν αφαιρεί χρόνο από τα διδασκόμενα αντικείμενα αλλά μπορεί να βελτιώνει ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο μεταδίδεται η γνώση.

Επιπρόσθετα, οι Extremera, Fernandez – Berrocal (2003), επικεντρώθηκαν στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός που μπορεί να ρυθμίζει με επιτυχία τα δικά του συναισθήματα, μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο για τους μαθητές του. Σε τάξεις που οι εκπαιδευτικοί είχαν εσωτερική σταθερότητα, οι μαθητές παρουσίαζαν σημαντικά λιγότερες παραβατικές συμπεριφορές κάτι που βοηθάει στην ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη καλύτερη συγκέντρωση στο μάθημα και γενικότερα καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης. Τα συγκεκριμένα

αποτελέσματα έρχονται να ενισχύσουν την πεποίθηση ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει πρότυπο και διαμορφωτής κλίματος.

2.9.2 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως προστατευτικός παράγοντας για τον εκπαιδευτικό

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί πραγματικότητα και για τους εκπαιδευτικούς. Οι Miao, Humphrey, και Qian (2017) έχοντας μελετήσει ενδελεχώς το θέμα επιβεβαιώνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη πράγματι μπορεί να αποτελέσει έναν ισχυρό παράγοντα όσο αναφορά την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι έφηβοι που απαρτίζουν τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι μια πρόκληση όσο αναφορά την διαχείριση. Διαπιστώνεται ότι εκπαιδευτικοί με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη, αντιμετωπίζουν τους μαθητές με κυνισμό, έχοντας υψηλό ποσοστό «αυτοπροσωποποίησης».

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η έρευνα των Skaalvik και Skaalvik (2017), έδειξε ότι όταν ένας εκπαιδευτικός έχει το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας ανεπτυγμένο (το οποίο αποτελεί βασικό συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης), μπορεί να επηρεάσει άμεσα το κλίμα της τάξης. Έχει διαπιστωθεί ότι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περιβάλλοντα με ισχυρό σύστημα συναισθηματικής υποστήριξης, τείνουν να εμφανίζουν σημαντικά λιγότερα συμπτώματα εξάντλησης και μεγαλύτερο βαθμό δέσμευσης στο επάγγελμά τους. Όλα τα παραπάνω δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί μόνο ανάγκη του εκάστοτε εκπαιδευτικού αλλά ανάγκη ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

2.9.3 Ελληνικές εμπειρικές έρευνες

Στην Ελλάδα, το ενδιαφέρον όσο αναφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται ότι έχει εκδηλωθεί την τελευταία δεκαετία. Η Πλατσίδου (2010), μελέτησε τους εκπαιδευτικούς τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και διαπίστωσε ότι όσοι αναφέρουν υψηλότερα συναισθηματικής νοημοσύνης, αναφέρουν και ότι έχουν λιγότερο άγχος και υψηλότερη ικανοποίηση από την ζωή. Αξίζει να σημειώσουμε το εύρημά της (Πλατσίδου, 2010), ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί φαίνεται να κατέχουν καλύτερα τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλότερα σκορ στην κατανόηση των συναισθημάτων.

Σε έρευνά τους οι Antoniou, Ploumpi, και Ntalla (2013), μελέτησαν τη σχέση του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης σε Έλληνες εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα ήταν το άγχος τους προκύπτει από το γεγονός ότι καλούνται να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν «δύσκολους μαθητές» παράλληλα με την έλλειψη πειθαρχίας. Υπογραμμίζεται όμως η άμεση σύνδεση της συναισθηματικής σταθερότητας με την επιτυχία διατήρησης θετικού κλίματος στην τάξη.

2.9.4 Σύνθεση Ευρημάτων και συμπεράσματα για τη διαχείριση της σχολικής τάξης

Η ανασκόπηση των παραπάνω ερευνών οδηγεί σε κάποια κοινά συμπεράσματα που δικαιολογούν την ανάγκη για ενσωμάτωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση της σχολικής τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέσω των ερευνών διαπιστώνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να λειτουργήσει προληπτικά. Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να λειτουργεί “πυροσβεστικά” για τις κακές συμπεριφορές, αλλά θα πρέπει να φροντίζει να έχει δημιουργήσει ένα κατάλληλο συναισθηματικό πλαίσιο, όπου οι παραβατικές συμπεριφορές δεν θα μπορούν να καρποφορήσουν. Επιπλέον παρατηρείται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ενός εκπαιδευτικού επηρεάζει άμεσα τη συναισθηματική νοημοσύνη ενός μαθητή. Παρατηρείται λοιπόν η αμφίδρομη σχέση, όπου οι έρευνες καταδεικνύουν ότι η μετάδοση συναισθημάτων μέσα σε μία τάξη είναι υπαρκτή. Όσο πιο ήρεμος και ικανός αισθάνεται ένας εκπαιδευτικός τόσο μεγαλύτερη σιγουριά και ασφάλεια δημιουργείται και σε έναν μαθητή, πόσο μάλλον σε έναν έφηβο μαθητή που το έχει και μεγαλύτερη ανάγκη. Η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να συνδέεται και με τις καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Η διαχείριση μιας τάξης με την πρακτική της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν υστερεί σε γνώση. Αντιθέτως, η συναισθηματική ασφάλεια που εγκαθιδρύεται μέσω του εκπαιδευτικού στο μαθητή φαίνεται να έχει πολλαπλά οφέλη και για την μαθησιακή ανάπτυξη. Πρέπει να τονιστεί ωστόσο η ανάγκη για επιμόρφωση . Τόσο οι έρευνες στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό υπογραμμίζουν το κενό στην επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν και εκφράζουν ότι δεν έχουν εκπαιδευτεί αρκετά για το πώς να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα. Έτσι νιώθουν ένα φόβο ή διαφορετικά μία έλλειψη. Συνεπώς προκύπτει το ερώτημα του, αν δεν μπορούν να διαχειριστούν με τον σωστό τρόπο τα

δικά τους συναισθήματα πως θα διαχειριστούν ορθώς τα συναισθήματα των μαθητών τους.

Συνοψίζοντας τόσο η διεθνής όσο και η ελληνική βιβλιογραφία έρχονται να επιβεβαιώσουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη βρίσκεται αθόρυβα αλλά με ουσιαστικό τρόπο και έρχεται να συνδράμει στο να μετατρέψει μια σχολική τάξη από ένα πεδίο μαχών ή συγκρούσεων, σε χώρο μάθησης επικοινωνίας, συνεργασίας και κοινωνικοποίησης. Η παρούσα ανασκόπηση διαπιστώνει ένα κενό όσο αναφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην συναισθηματική νοημοσύνη. Είναι, επομένως, βασική η ανάγκη για συστηματική ένταξη της επιμόρφωσης στο κομμάτι της συναισθηματικής εκπαίδευσης, ώστε ο εκπαιδευτικός να νιώθει και να είναι εξοπλισμένος με τα κατάλληλα εφόδια, ώστε ο ίδιος με τη σειρά του να οικοδομεί ένα περιβάλλον φιλικό προς ο μαθητή. Η αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συμπεραίνεται ότι αποτελεί τη μεγαλύτερη απόδειξη της σύνδεσης και ύπαρξης υψηλού επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης.

3ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην διαχείριση της σχολικής τάξης. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης αναφορικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι ερωτώμενοι για την δημιουργία ενός θετικού κοινωνικού κλίματος στην τάξη, την διαχείριση της τάξης και τα επαγγελματικά τους κίνητρα. Επομένως, μελετώνται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών;
2. Επηρεάζει το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών τις απόψεις τους αναφορικά με το κοινωνικό κλίμα στην τάξη;
3. Επηρεάζει το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών τις απόψεις τους αναφορικά με την διαχείριση της τάξης;
4. Επηρεάζει το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών τις απόψεις τους αναφορικά με τα επαγγελματικά κίνητρα τους;

3.2 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας απαρτίζεται συνολικά από 112 εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των ερωτώμενων είναι άνω των 50 ετών και αναφέρουν έως 5 έτη προϋπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, πιο συχνά οι ερωτώμενοι έχουν ειδικότητα που σχετίζεται με τις θετικές επιστήμες και εργάζονται σε κάποιο Γυμνάσιο ως εκπαιδευτικοί. Το δείγμα επιλέχθηκε με την χρήση της δειγματοληψίας ευκολίας, καθώς οι ερωτώμενοι επιλέχθηκαν βάση της διαθεσιμότητας τους και του ενδιαφέροντος που επέδειξαν προς την έρευνα.

3.3 Ερευνητικό εργαλείο

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο 4 ενότητων συνολικά. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα, περιλαμβάνει συνολικά 7 δηλώσεις κλειστού τύπου, οι οποίες διερευνούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Η δεύτερη ενότητα επικεντρώνεται στην συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με την χρήση 9 δηλώσεων τύπου Likert, με την τρίτη ενότητα να επικεντρώνεται στο κοινωνικό κλίμα και τις καλές σχέσεις στην τάξη με την χρήση 6

δηλώσεων τύπου Likert. Αναφορικά με την τέταρτη ενότητα επικεντρώνεται στις απόψεις των ερωτώμενων ως προς την διαχείριση της τάξης και την πειθαρχία με την χρήση 5 δηλώσεων τύπου Likert και η πέμπτη και τελευταία ενότητα διερευνά τα επαγγελματικά κίνητρα και την δέσμευση των ερωτώμενων με 3 δηλώσεις τύπου Likert. Επιπλέον, όλες οι δηλώσεις τύπου Likert δέχονται τιμές από το 1-Διαφωνώ απόλυτα έως και το 5-Συμφωνώ απόλυτα, με αύξηση του μέσου όρου να συνεπάγεται με αύξηση της συμφωνίας των ερωτώμενων.

3.4 Συλλογή δεδομένων

Ο διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά με την δημιουργία κατάλληλου Google form. Το αρχείο περιέχει το ερευνητικό εργαλείο και ενημερωτικό-εισαγωγικό σημείωμα το οποίο ενημερώνει τους συμμετέχοντες για τους σκοπούς της έρευνας και την ανώνυμη και εθελοντική συμμετοχή τους. Επιπλέον, αναφέρει τον εκτιμώμενο χρόνο συμπλήρωσης του ερευνητικού εργαλείου και ενθαρρύνει τους ερωτώμενους να απαντήσουν με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις.

3.5 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την χρήση του προγράμματος SPSSv.25, ενώ χρησιμοποιήθηκε βοηθητικά και το πρόγραμμα Microsoft Excel. Πιο αναλυτικά, υπολογίσθηκαν ποσοστά, συχνότητες, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την παρουσίαση όλων των μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson για την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Τα παραπάνω, παρουσιάζονται μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένους πίνακες και γραφήματα από τα προγράμματα που προαναφέρθηκαν και επεξεργάστηκαν από την ερευνήτρια.

3.6 Ποιοτική προσέγγιση: Ημιδομημένες Συνεντεύξεις

Συμπληρωματικά με την ποσοτική έρευνα θεωρήθηκε σκόπιμο να εμβαθύνουμε στα ερευνητικά ερωτήματα με τη βοήθεια και της ποιοτικής έρευνας. Για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη εμβάθυνση διεξήχθησαν 6 ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συμπερίληψη και της ποιοτικής μεθόδου κρίθηκε αναγκαία για την κατανόηση εμπειριών και μεθόδων που χρησιμοποιούν σε πραγματικό χρόνο εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το δείγμα της ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας, έχοντας συμπεριλάβει εκπαιδευτικούς με διαφορετικά έτη προυπηρεσίας, διαφορετικών ειδικοτήτων ακόμη και με διαφορετικούς ρόλους (καθηγητές και καθηγητές με διττό ρόλο εκπαιδευτικό και διοικητικό), με άμεσο στόχο να συλλεχθούν δεδομένα και απόψεις από διαφορετικές σκοπιές.

Χρησιμοποιήθηκε οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης, ο οποίος δημιουργήθηκε γύρω από τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στην αρχή της παρούσας εργασίας. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκε μέσω της θεματικής ανάλυσης, όπου οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες κωδικοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με την θεματική ενότητα στην οποία ανήκουν. Με αυτόν τρόπο επιτρέπεται η σύγκριση και αξιολόγηση των διαφορετικών απόψεων.

4ο Κεφάλαιο: Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων

4.1 Αποτελέσματα έρευνας

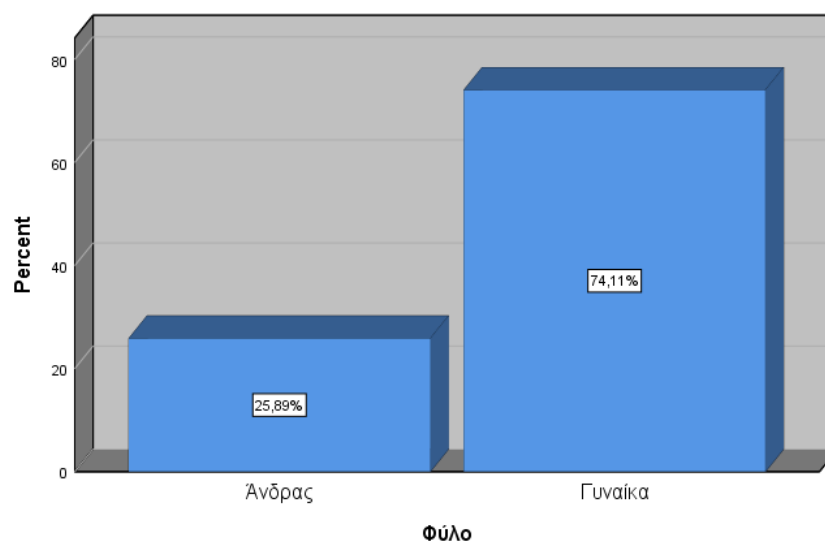
Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται αποτελέσματα της έρευνας και μελετώνται τα διαφορετικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Στον Πίνακα 1 και το Γράφημα 1 αναλύεται το φύλο των ερωτώμενων, το 74,1% είναι γυναίκες και το 25,9% άνδρες.

Πίνακας 1. Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	29	25,9	25,9	25,9
	Γυναίκα	83	74,1	74,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Γράφημα 1. Φύλο

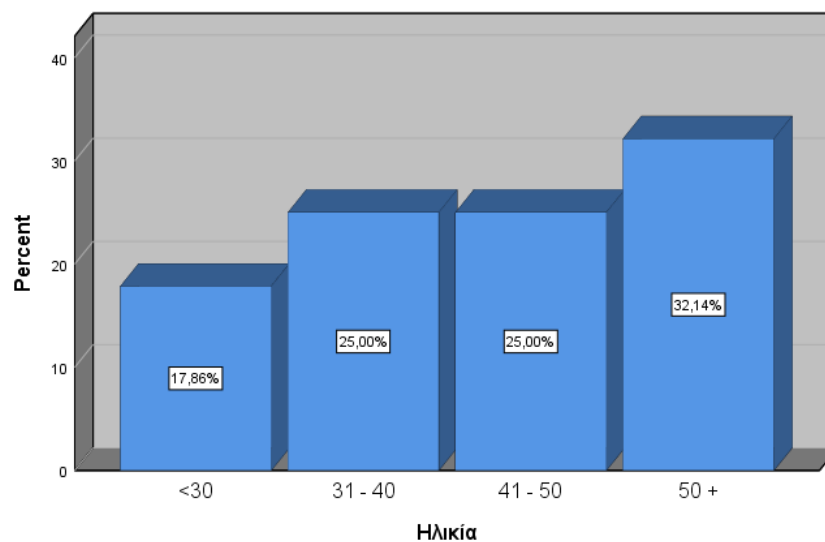


Ο Πίνακας 2 και το Γράφημα 2 επικεντρώνονται στην ηλικία των εκπαιδευτικών, το 32,1% αυτών είναι 50 ετών και άνω, με το 25% να κατανέμεται ισόποσα στις ηλικιακές ομάδες 31 με 40 ετών και 41 με 50 ετών, ενώ το 17,9% είναι έως 30 ετών.

Πίνακας 2. Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	<30	20	17,9	17,9	17,9
	31 - 40	28	25,0	25,0	42,9
	41 - 50	28	25,0	25,0	67,9
	50 +	36	32,1	32,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Γράφημα 2. Ηλικία



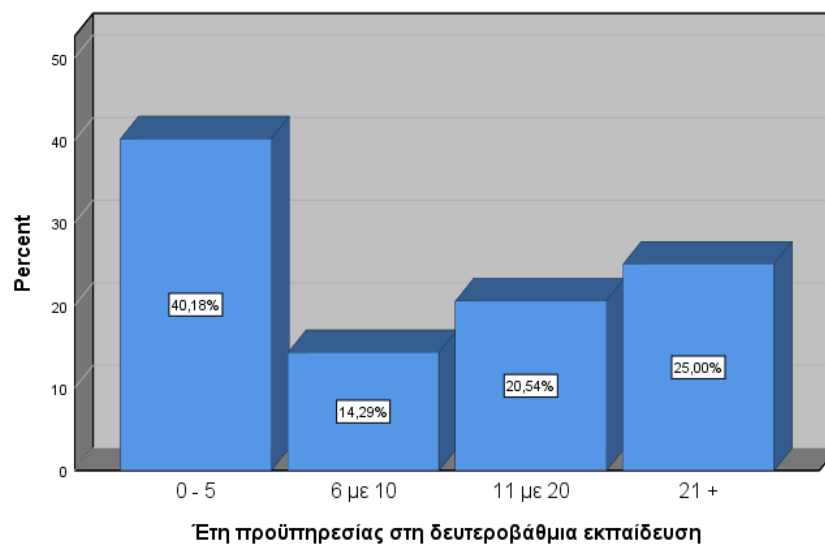
Στον Πίνακα 3 και το Γράφημα 3 αναλύονται τα έτη προϋπηρεσίας των ερωτώμενων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως το 40,2%

αναφέρουν έως 5 έτη υπηρεσίας και το 25% πάνω από 21 έτη, παράλληλα το 20,5% αναφέρουν 11 με 20 έτη και το 14,3% κάνουν λόγο για 6 με 10 έτη προϋπηρεσίας στον εκπαιδευτικό τομέα.

Πίνακας 3. Έτη προϋπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 - 5	45	40,2	40,2	40,2
	6 με 10	16	14,3	14,3	54,5
	11 με 20	23	20,5	20,5	75,0
	21 +	28	25,0	25,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Γράφημα 3. Έτη προϋπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση



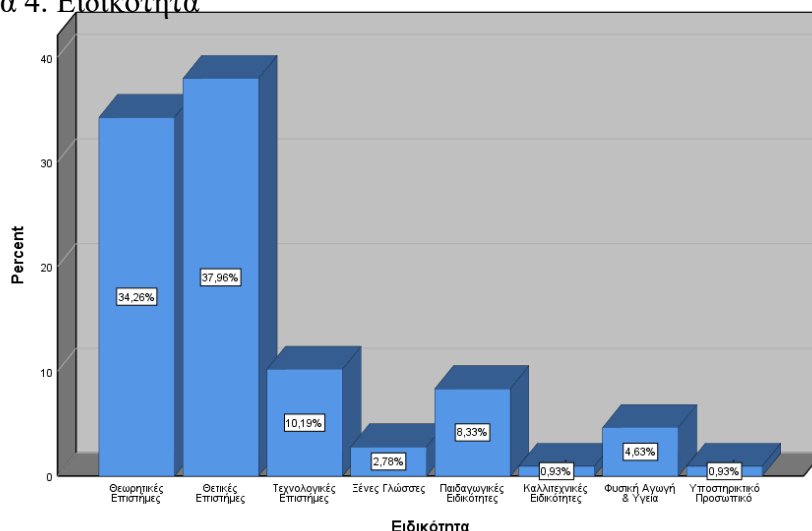
Ο Πίνακας 4 και το αντίστοιχο Γράφημα 4 μελετούν την ειδικότητα των ερωτώμενων. Είναι εμφανές πως το 38% αναφέρουν ότι έχουν ως ειδικότητα τις

Θετικές Επιστήμες, το 34,2% τις Θεωρητικές Επιστήμες και το 10,2% τις Τεχνολογικές Επιστήμες. Ταυτόχρονα, το 8,3% φαίνεται ότι έχουν Παιδαγωγικές Ειδικότητες, το 4,6% Φυσική Αγωγή και Υγεία, το 2,8% Ξένες Γλώσσες, το 0,9% Καλλιτεχνικές Ειδικότητες και το 0,9% εργάζονται ως Υποστηρικτικό Προσωπικό.

Πίνακας 4. Ειδικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Θεωρητικές Επιστήμες	37	33,0	34,3	34,3
	Θετικές Επιστήμες	41	36,6	38,0	72,2
	Τεχνολογικές Επιστήμες	11	9,8	10,2	82,4
	Ξένες Γλώσσες	3	2,7	2,8	85,2
	Παιδαγωγικές Ειδικότητες	9	8,0	8,3	93,5
	Καλλιτεχνικές Ειδικότητες	1	,9	,9	94,4
	Φυσική Αγωγή & Υγεία	5	4,5	4,6	99,1
	Υποστηρικτικό Προσωπικό	1	,9	,9	100,0
	Total	108	96,4	100,0	
Missing	999,00	4	3,6		
Total		112	100,0		

Γράφημα 4. Ειδικότητα

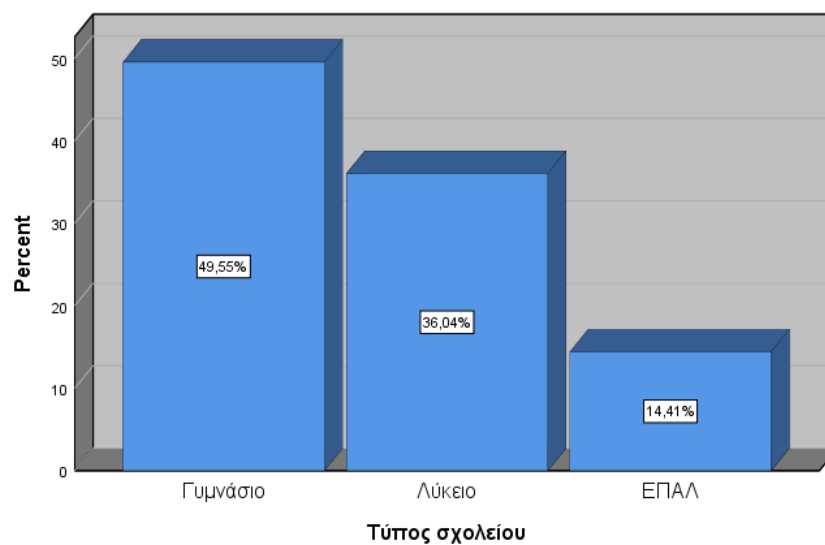


Στον Πίνακα 5 και το αντίστοιχο Γράφημα 5 μελετάται ο τύπος σχολείου των ερωτώμενων. Το 49,5% αναφέρουν ότι εργάζονται σε Γυμνάσιο και το 36% σε Λύκειο, ενώ το 14,4% φαίνεται να εργάζονται σε κάποιο ΕΠΑΛ.

Πίνακας 5. Τύπος σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Γυμνάσιο	55	49,1	49,5	49,5
	Λύκειο	40	35,7	36,0	85,6
	ΕΠΑΛ	16	14,3	14,4	100,0
	Total	111	99,1	100,0	
Missing	999,00	1	,9		
Total		112	100,0		

Γράφημα 5. Τύπος σχολείου

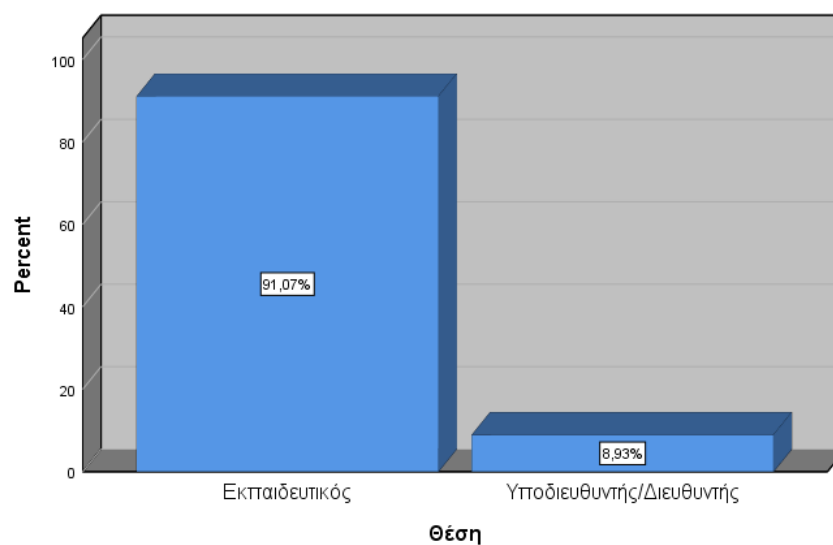


Στον Πίνακα 6 και το Γράφημα 6 αναλύεται η θέση των ερωτώμενων, πιο συγκεκριμένα το 91,1% είναι εκπαιδευτικοί και το 8,9% είναι υποδιευθυντές ή διευθυντές.

Πίνακας 6. Θέση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εκπαιδευτικός	102	91,1	91,1	91,1
	Υποδιευθυντής/Διευθυντής	10	8,9	8,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Γράφημα 6. Θέση

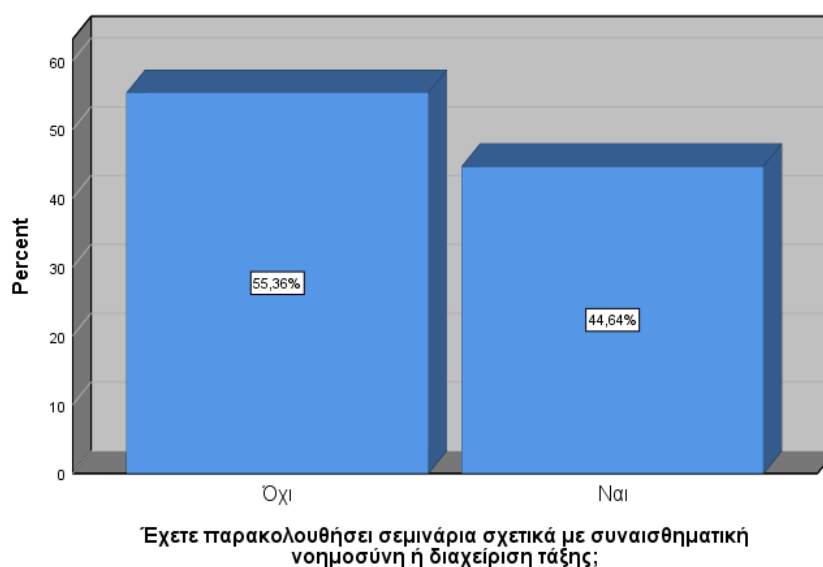


Μέσα από τον Πίνακα 7 και το Γράφημα 7 αναλύεται το κατά πόσο οι συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη διαχείριση της τάξης. Το 55,4% δηλώνουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοια σεμινάρια, ενώ το 44,6% δίνουν θετική απάντηση.

Πίνακας 7. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με συναισθηματική νοημοσύνη ή διαχείριση τάξης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Όχι	62	55,4	55,4	55,4
	Ναι	50	44,6	44,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Γράφημα 7. Έχετε παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με συναισθηματική νοημοσύνη ή διαχείριση τάξης;



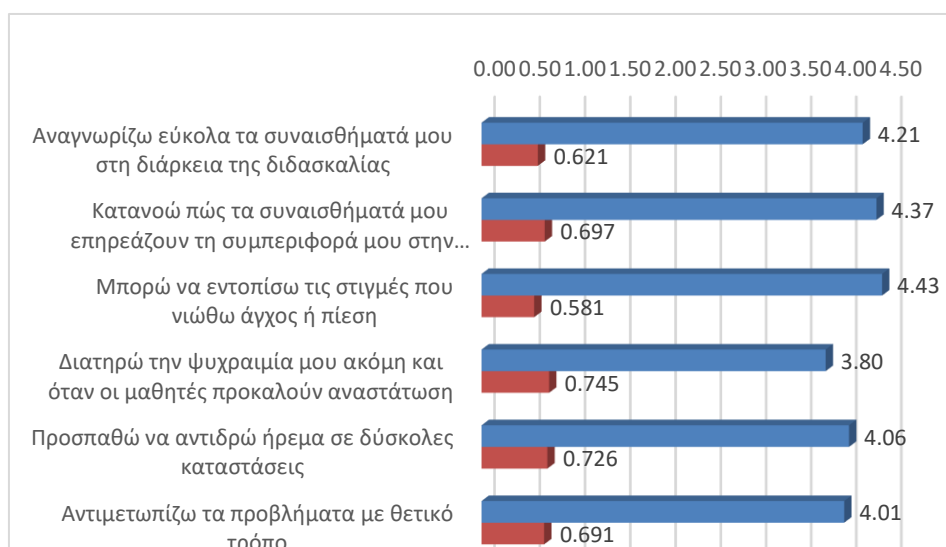
Ο Πίνακας 8 και το αντίστοιχο Γράφημα 8 μελετούν τις δηλώσεις που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη των συμμετεχόντων. Είναι εμφανές πως σε υψηλότερο επίπεδο οι συμμετέχοντες αναφέρουν ότι μπορούν να εντοπίζουν τις στιγμές που αισθάνονται άγχος ή πίεση (4,43), ότι δείχνουν κατανόηση όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες (4,42) και ότι κατανοούν πως τα συναισθήματά τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους στην τάξη (4,37). Ταυτόχρονα, συμφωνούν ότι αναγνωρίζουν εύκολα τα συναισθήματά τους στη διάρκεια της διδασκαλίας (4,21), ότι προσπαθούν να αντιδρούν ήρεμα σε δύσκολες καταστάσεις (4,06) και ότι προσπαθούν να μπουν στη θέση των μαθητών τους πριν αντιδράσουν (4,04).

Παράλληλα, λίγο χαμηλότερα κατατάσσεται το επίπεδο στο οποίο συμφωνούν ότι αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους με θετικό τρόπο (4,01), ότι μπορούν να καταλάβουν πώς νιώθουν οι μαθητές από τη συμπεριφορά τους (4,00), καθώς και ότι διατηρούν την ψυχραιμία τους ακόμη και όταν οι μαθητές προκαλούν αναστάτωση (3,80).

Πίνακας 8. Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικού

	Mean	Std. Deviation
Αναγνωρίζω εύκολα τα συναισθήματά μου στη διάρκεια της διδασκαλίας	4.21	0.621
Κατανοώ πώς τα συναισθήματά μου επηρεάζουν τη συμπεριφορά μου στην τάξη	4.37	0.697
Μπορώ να εντοπίσω τις στιγμές που νιώθω άγχος ή πίεση	4.43	0.581
Διατηρώ την ψυχραιμία μου ακόμη και όταν οι μαθητές προκαλούν αναστάτωση	3.80	0.745
Προσπαθώ να αντιδρώ ήρεμα σε δύσκολες καταστάσεις	4.06	0.726
Αντιμετωπίζω τα προβλήματα με θετικό τρόπο	4.01	0.691
Μπορώ να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου από τη συμπεριφορά τους	4.00	0.658
Δείχνω κατανόηση όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες	4.42	0.531
Προσπαθώ να μπω στη θέση των μαθητών μου πριν αντιδράσω	4.04	0.702

Γράφημα 8. Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικού

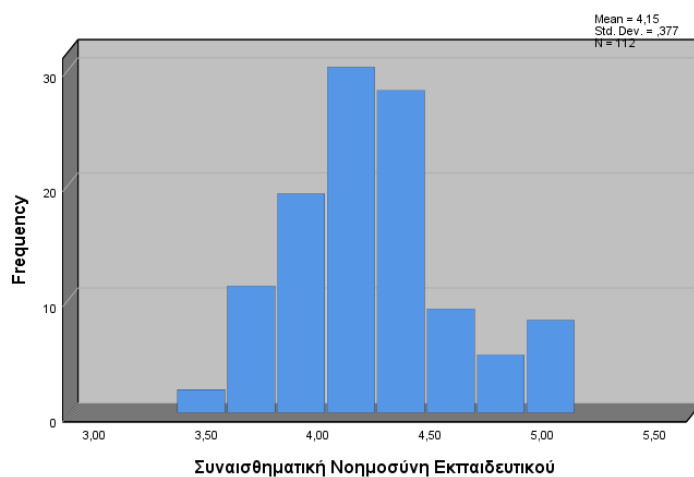


Στη συνέχεια δημιουργήθηκε μία καινούρια μεταβλητή σκορ, η οποία αντιπροσωπεύει το συνολικό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Η μεταβλητή αυτή προκύπτει από τον μέσο όρο των παραπάνω 9 δηλώσεων και δέχεται τιμές από το 1 έως το 5, με υψηλότερες μέσες τιμές να συνεπάγονται υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Όπως φαίνεται, το μέσο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα υψηλό (4,14). Τα παραπάνω, απαντούν και στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Πίνακας 9. Συναισθηματική
Νοημοσύνη Εκπαιδευτικού

N	Valid	112
	Missing	0
Mean		4,1498
Std. Deviation		,37693
Minimum		3,44
Maximum		5,00

Γράφημα 9. Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικού

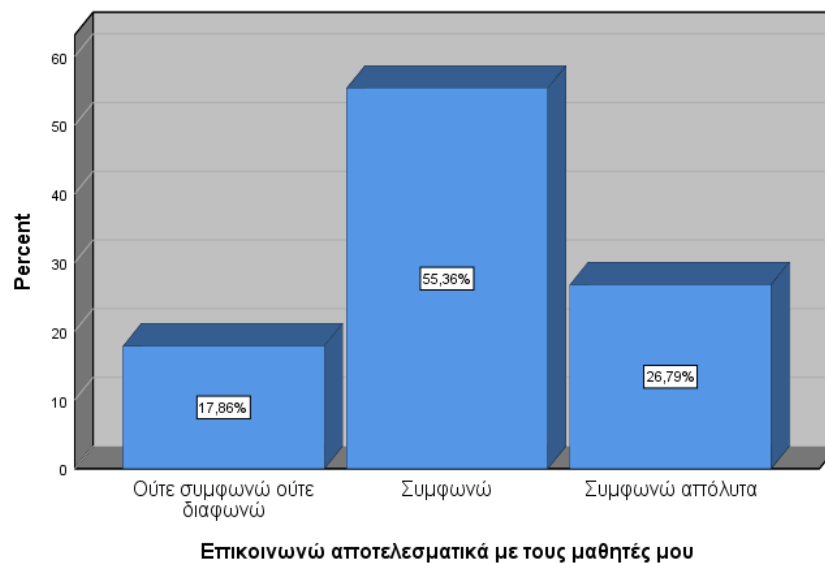


Στον Πίνακα 10 και το Γράφημα 10 διερευνάται το κατά πόσο οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές τους. Το 55,4% δηλώνουν ότι συμφωνούν, το 26,8% συμφωνούν σε απόλυτο βαθμό, ενώ το 17,9% αναφέρουν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την παραπάνω δήλωση.

Πίνακας 10. Επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους μαθητές μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	20	17,9	17,9	17,9
	Συμφωνώ	62	55,4	55,4	73,2
	Συμφωνώ απόλυτα	30	26,8	26,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Γράφημα 10. Επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους μαθητές μου

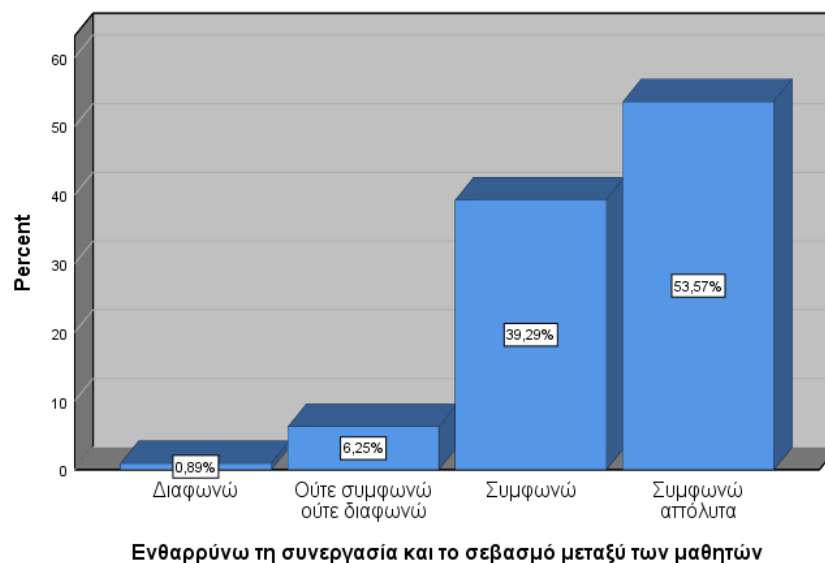


Στον Πίνακα 11 και το Γράφημα 11 μελετάται το κατά πόσο οι συμμετέχοντες ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τον σεβασμό μεταξύ των μαθητών. Είναι εμφανές πως το 53,6% συμφωνούν απόλυτα και το 39,3% συμφωνούν, ενώ το 6,3% ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν και το 0,9% διαφωνούν με την παραπάνω δήλωση.

Πίνακας 11. Ενθαρρύνω τη συνεργασία και το σεβασμό μεταξύ των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,9	,9	,9
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	7	6,3	6,3	7,1
	Συμφωνώ	44	39,3	39,3	46,4
	Συμφωνώ απόλυτα	60	53,6	53,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Γράφημα 11. Ενθαρρύνω τη συνεργασία και το σεβασμό μεταξύ των μαθητών

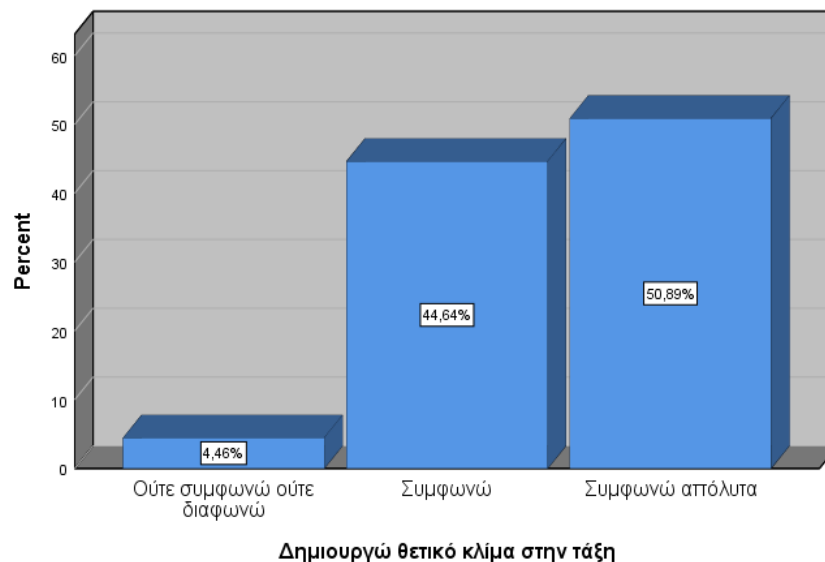


Ο Πίνακας 12 και το Γράφημα 12 επικεντρώνονται στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες δημιουργούν θετικό κλίμα στην τάξη. Το 50,9% αναφέρουν ότι συμφωνούν απόλυτα πως δημιουργούν θετικό κλίμα, το 44,6% συμφωνούν, ενώ το 4,5% δηλώνουν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την παραπάνω δήλωση.

Πίνακας 12. Δημιουργώ θετικό κλίμα στην τάξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	4,5	4,5	4,5
	Συμφωνώ	50	44,6	44,6	49,1
	Συμφωνώ απόλυτα	57	50,9	50,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Γράφημα 12. Δημιουργώ θετικό κλίμα στην τάξη

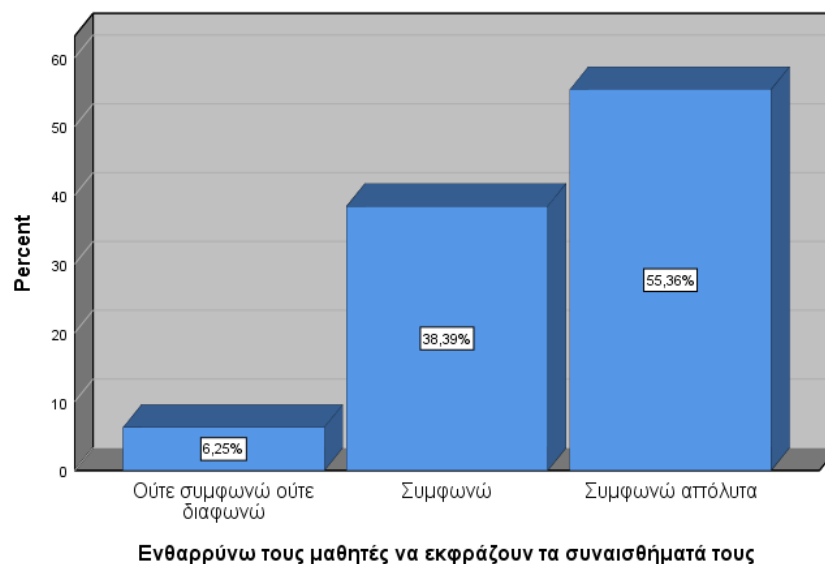


Μέσα από τον Πίνακα 13 και το Γράφημα 13 μελετάται το κατά πόσο οι συμμετέχοντες ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Το 55,4% συμφωνούν απόλυτα, το 38,4% συμφωνούν, ενώ το 6,3% των συμμετεχόντων δηλώνουν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν με την παραπάνω δήλωση.

Πίνακας 13. Ενθαρρύνω τους μαθητές να εκφράζουν τα συναισθήματά τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	7	6,3	6,3	6,3
	Συμφωνώ	43	38,4	38,4	44,6
	Συμφωνώ απόλυτα	62	55,4	55,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Γράφημα 13. Ενθαρρύνω τους μαθητές να εκφράζουν τα συναισθήματά τους



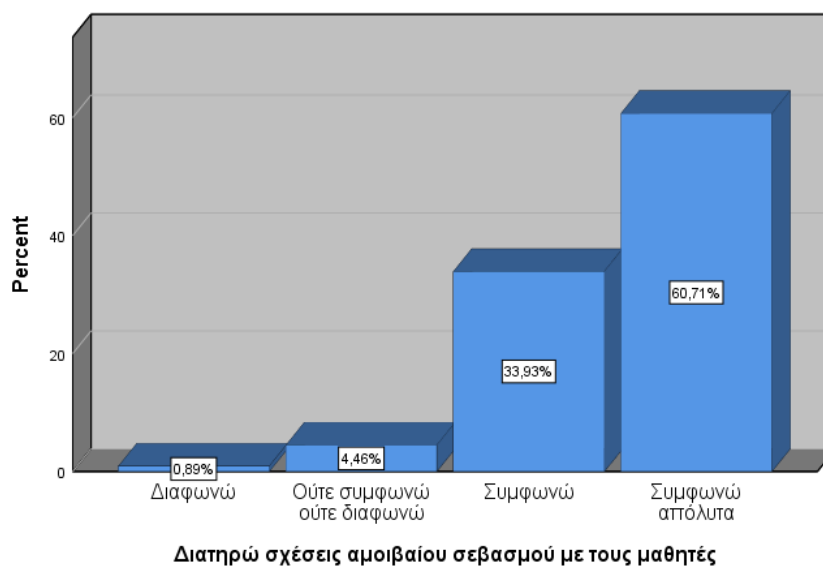
Μέσα από τον Πίνακα 14 και το Γράφημα 14 αναλύεται το κατά πόσο οι συμμετέχοντες διατηρούν σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού με τους μαθητές. Το 60,7%

συμφωνούν σε απόλυτο βαθμό ότι ισχύει κάτι τέτοιο, το 33,9% συμφωνούν, το 4,5% ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν και το 0,9% διαφωνούν.

Πίνακας 14. Διατηρώ σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού με τους μαθητές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	,9	,9	,9
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5	4,5	4,5	5,4
	Συμφωνώ	38	33,9	33,9	39,3
	Συμφωνώ απόλυτα	68	60,7	60,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Γράφημα 14. Διατηρώ σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού με τους μαθητές



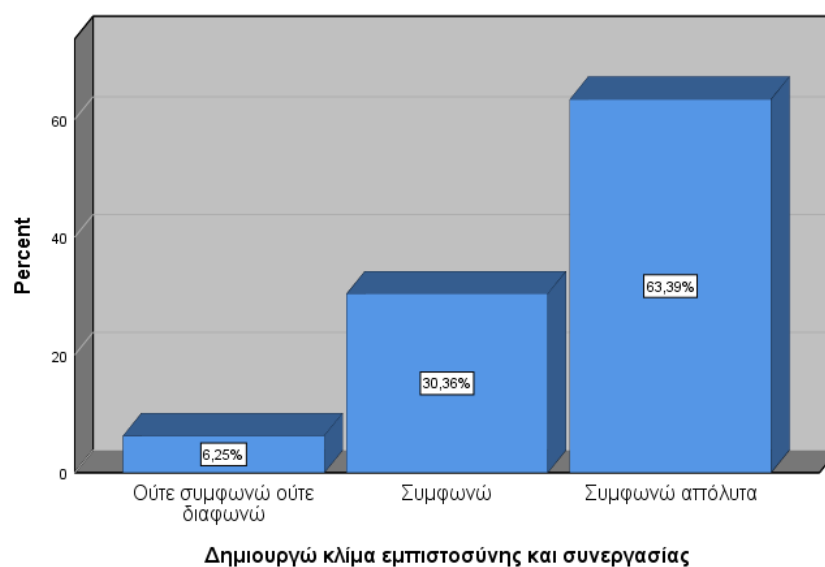
Στον Πίνακα 15 και το Γράφημα 15 αναλύεται το κατά πόσο οι συμμετέχοντες δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Το 63,4% συμφωνούν απόλυτα και το 30,4% συμφωνούν, ενώ το 6,3% δηλώνουν ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν ότι δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Πίνακας 15. Δημιουργώ κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	7	6,3	6,3	6,3
	Συμφωνώ	34	30,4	30,4	36,6
	Συμφωνώ απόλυτα	71	63,4	63,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Γράφημα 15. Δημιουργώ κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας



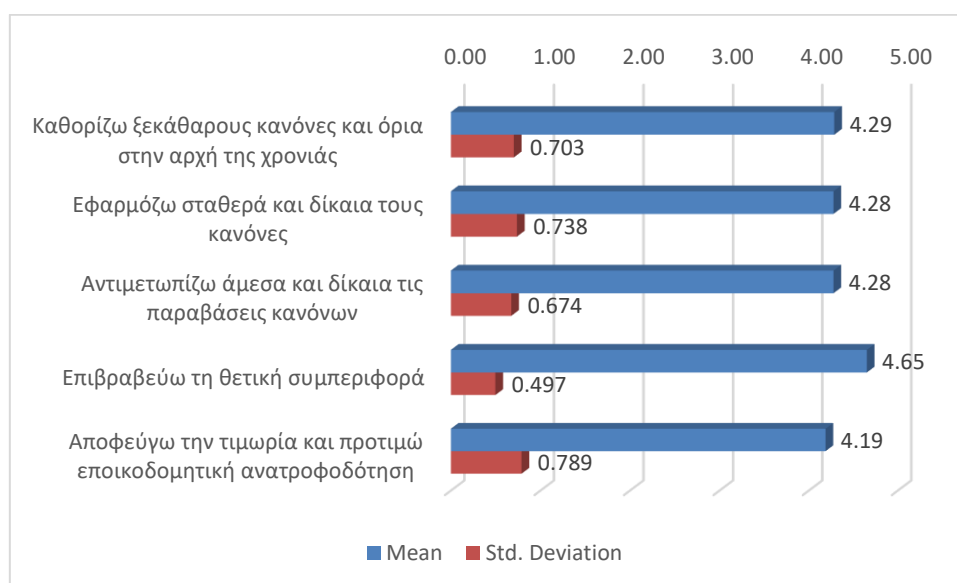
Ο Πίνακας 16 και το Γράφημα 16 επικεντρώνονται στις δηλώσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης και την πειθαρχία σύμφωνα με τις απόψεις των

εκπαιδευτικών. Είναι εμφανές πως στο υψηλότερο επίπεδο οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι επιβραβεύουν τη θετική συμπεριφορά (4,65). Παράλληλα, φαίνεται να συμφωνούν ότι καθορίζουν ξεκάθαρους κανόνες και όρια στην αρχή της χρονιάς (4,29), ότι εφαρμόζουν σταθερά και δίκαια τους κανόνες (4,28) και ότι αντιμετωπίζουν άμεσα και δίκαια τις παραβάσεις των κανόνων (4,28). Σε χαμηλότερο, αλλά επίσης υψηλό βαθμό, φαίνεται να συμφωνούν ότι αποφεύγουν την τιμωρία και προτιμούν την εποικοδομητική ανατροφοδότηση (4,19).

Πίνακας 16. Διαχείριση τάξης και πειθαρχία

	Mean	Std. Deviation
Καθορίζω ξεκάθαρους κανόνες και όρια στην αρχή της χρονιάς	4.29	0.703
Εφαρμόζω σταθερά και δίκαια τους κανόνες	4.28	0.738
Αντιμετωπίζω άμεσα και δίκαια τις παραβάσεις κανόνων	4.28	0.674
Επιβραβεύω τη θετική συμπεριφορά	4.65	0.497
Αποφεύγω την τιμωρία και προτιμώ εποικοδομητική ανατροφοδότηση	4.19	0.789

Γράφημα 16. Διαχείριση τάξης και πειθαρχία

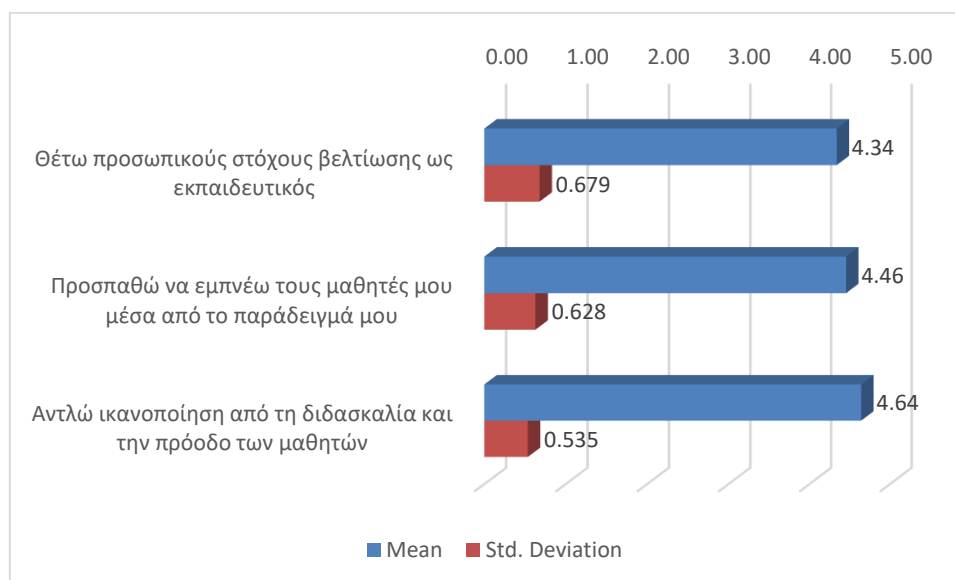


Μέσα από τον Πίνακα 17 και το αντίστοιχο Γράφημα 17 διερευνώνται οι δηλώσεις που αφορούν τα επαγγελματικά κίνητρα και τη δέσμευση των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι συμφωνούν σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό ότι αντλούν ικανοποίηση από τη διδασκαλία και την πρόοδο των μαθητών (4,64), ενώ σε ελαφρώς χαμηλότερο επίπεδο κατατάσσεται η συμφωνία ότι προσπαθούν να εμπνέουν τους μαθητές τους μέσα από το παράδειγμά τους (4,46). Τέλος, συμφωνούν επίσης ότι θέτουν προσωπικούς στόχους βελτίωσης ως εκπαιδευτικοί (4,34).

Πίνακας 17. Επαγγελματικά κίνητρα και δέσμευση

	Mean	Std. Deviation
Θέτω προσωπικούς στόχους βελτίωσης ως εκπαιδευτικός	4.34	0.679
Προσπαθώ να εμπνέω τους μαθητές μου μέσα από το παράδειγμά μου	4.46	0.628
Αντλώ ικανοποίηση από τη διδασκαλία και την πρόοδο των μαθητών	4.64	0.535

Γράφημα 17. Επαγγελματικά κίνητρα και δέσμευση



Συνεχίζοντας με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις δηλώσεις που σχετίζονται με το κλίμα και τις σχέσεις της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον

Πίνακα 18 αναδεικνύουν έξι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε επίπεδο εμπιστοσύνης 99%. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως όσο αυξάνεται το συνολικό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο συμφωνούν ότι επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές, ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τον σεβασμό μεταξύ τους, δημιουργούν θετικό κλίμα στην τάξη, ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, διατηρούν σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού με τους μαθητές και δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Οι παραπάνω συσχετίσεις δέχονται τιμές από 0,362 έως 0,556, επομένως είναι μέτριας έως υψηλής έντασης.

Πίνακας 18. Συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το κλίμα και τις σχέσεις της τάξης

		Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικού
Επικοινωνώ αποτελεσματικά με τους μαθητές μου	Pearson Correlation	,537**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	112
Ενθαρρύνω τη συνεργασία και το σεβασμό μεταξύ των μαθητών	Pearson Correlation	,556**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	112
Δημιουργώ θετικό κλίμα στην τάξη	Pearson Correlation	,432**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	112
Ενθαρρύνω τους μαθητές να εκφράζουν τα συναισθήματά τους	Pearson Correlation	,362**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	112
Διατηρώ σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού με τους μαθητές	Pearson Correlation	,388**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	112
Δημιουργώ κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας	Pearson Correlation	,420**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	112

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, μελετήθηκε η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις δηλώσεις που σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 19, αναδεικνύοντας πέντε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε επίπεδο εμπιστοσύνης 99%. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως όσο αυξάνεται το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, τόσο σε υψηλότερο βαθμό συμφωνούν ότι καθορίζουν ξεκάθαρους κανόνες και όρια στην αρχή της χρονιάς, εφαρμόζουν σταθερά και δίκαια τους κανόνες, αντιμετωπίζουν άμεσα και δίκαια τις παραβάσεις των κανόνων, επιβραβεύουν τη θετική συμπεριφορά και αποφεύγουν την τιμωρία προτιμώντας την εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Οι παραπάνω συσχετίσεις δέχονται τιμές από 0,339 έως 0,501, επομένως είναι μέτριας έως υψηλής έντασης.

Πίνακας 19. Συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την διαχείριση της τάξης

		Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικού
Καθορίζω ξεκάθαρους κανόνες και όρια στην αρχή της χρονιάς	Pearson Correlation	,339**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	112
Εφαρμόζω σταθερά και δίκαια τους κανόνες	Pearson Correlation	,393**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	112
Αντιμετωπίζω άμεσα και δίκαια τις παραβάσεις κανόνων	Pearson Correlation	,501**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	112
Επιβραβεύω τη θετική συμπεριφορά	Pearson Correlation	,388**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	112
Αποφεύγω την τιμωρία και προτιμώ εποικοδομητική ανατροφοδότηση	Pearson Correlation	,400**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	112

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Τέλος, αναφορικά με το τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, διερευνήθηκε η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιώντας για ακόμη μία φορά τον γραμμικό συντελεστή συσχέτισης Pearson. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 20, όπου αναδεικνύονται τρεις στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε επίπεδο εμπιστοσύνης 99%. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο συμφωνούν ότι θέτουν προσωπικούς στόχους βελτίωσης ως εκπαιδευτικοί, προσπαθούν να εμπνέουν τους μαθητές τους μέσα από το παράδειγμά τους και αντλούν ικανοποίηση από τη διδασκαλία και την πρόοδο των μαθητών. Οι συσχετίσεις αυτές δέχονται τιμές 0,441, 0,470 και 0,417 αντίστοιχα, επομένως είναι μέτριας προς υψηλής έντασης.

Πίνακας 20. Συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα επαγγελματικά κίνητρα

		Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικού
Θέτω προσωπικούς στόχους βελτίωσης ως εκπαιδευτικός	Pearson Correlation	,441**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	112
Προσπαθώ να εμπνέω τους μαθητές μου μέσα από το παράδειγμά μου	Pearson Correlation	,470**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	112
Αντλώ ικανοποίηση από τη διδασκαλία και την πρόοδο των μαθητών	Pearson Correlation	,417**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	112

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στην παραπάνω έρευνα μελετήθηκε ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα

έλαβαν μέρος συνολικά 112 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την πλειοψηφία τους να είναι γυναίκες και άνω των 50 ετών. Ταυτόχρονα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρουν έως 5 έτη προϋπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχουν ειδικότητες στις Θετικές Επιστήμες και εργάζονται σε κάποιο Γυμνάσιο στη θέση του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη διαχείριση της τάξης.

Μέσα από την έρευνα είναι φανερό πως σε υψηλότερο επίπεδο οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι μπορούν να εντοπίζουν τις στιγμές που αισθάνονται άγχος ή πίεση και ότι δείχνουν κατανόηση όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες, με το συνολικό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης να είναι ιδιαίτερα υψηλό. Επιπλέον, οι περισσότεροι συμμετέχοντες φαίνεται να συμφωνούν ότι επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές τους, ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τον σεβασμό μεταξύ των μαθητών και δημιουργούν θετικό κλίμα στην τάξη. Ταυτόχρονα, φαίνεται ότι συχνά ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, διατηρούν σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού με αυτούς και δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Ακολούθως, σε υψηλά επίπεδα οι συμμετέχοντες φαίνεται να υποστηρίζουν ότι επιβραβεύουν τη θετική συμπεριφορά και αντλούν ικανοποίηση από τη διδασκαλία και την πρόοδο των μαθητών τους. Μελετώντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναδείχθηκε πως όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν τεχνικές που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη και καλών σχέσεων μεταξύ των μαθητών, καθώς και στη διατήρηση σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού. Ταυτόχρονα, στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα παρατηρείται πως η αύξηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης συνεπάγεται αύξηση της συχνότητας με την οποία οι συμμετέχοντες εφαρμόζουν πρακτικές για τη διαχείριση της τάξης. Τέλος, υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης συνεπάγεται και υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικών κινήτρων και δέσμευσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους.

4.2 Συγκριτική Ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η συγκριτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις.

Η ποιοτική ανάλυση των 6 ημιδομημένων συνεντεύξεων αποκαλύπτει τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές στην αντίληψη και τις εμπειρίες των καθηγητών όσο αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη διαχείριση της τάξης. Παρά τις διαφορές στο γνωστικό αντικείμενο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και εμπειρίας αλλά και τους διαφορετικούς επαγγελματικούς ρόλους (καθώς κάποιοι πέρα από εκπαιδευτικοί κατέχουν και διοικητικούς ρόλους), αναδεικνύονται αρκετά κοινά θέματα, αλλά και αξιοσημείωτες αποκλίσεις.

Αρχικά μια σημαντική ομοιότητα σε όλους τους συμμετέχοντες των συνεντεύξεων είναι η αναγνώριση της συναισθηματικής αυτογνωσίας ως κλειδί και κορυφαία επαγγελματική δεξιότητα. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερη προϋπηρεσία συνδυαστικά με αυτούς που έχουν και ταυτόχρονη διοικητική θέση συνδέουν τη συναισθηματική ρύθμιση με τα χρόνια της επαγγελματικής εμπειρίας. Συνδέουν δηλαδή τον έλεγχο των συναισθημάτων τους με το χρόνο (πάροδος χρόνου = βελτίωση).

Στον αντίποδα ένας συμμετέχων ο οποίος δηλώνει ότι έχει λιγότερη προϋπηρεσία, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στο αρχικό άγχος που είχε αλλά και τη μετέπειτα σταδιακή βελτίωση. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η συναισθηματική ρύθμιση είναι μια δεξιότητα η οποία μπορεί να αναπτυχθεί σταδιακά και έχει άμεση σύνδεση με την επαγγελματική κοινωνικοποίηση. Αυτή η διάκριση προβάλλει την εμπειρία ως βασικό παράγοντα διαφοροποίησης στην ανάπτυξη της συναισθηματικής αυτοδιαχείρισης.

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι κατέχουν δεξιότητες που σχετίζονται στενά με την έννοια της συναισθηματικής ικανοποίησης. Η ενσυναίσθηση και η επικοινωνία αποτελούν βασικούς πυλώνες. Συγκεκριμένα η ενσυναίσθηση αναγνωρίζεται ως βασική ικανότητα, ιδιαίτερα για την αντιμετώπιση μαθητών που βιώνουν κάποια συναισθηματική δυσφορία. Τονίζεται ότι πρέπει αν δοθεί προσοχή στην προσέγγιση καθώς πρόκειται για έφηβους οι οποίοι παρουσιάζουν αρκετές ψυχολογικές

μεταπτώσεις. Τονίζουν όμως ότι υπάρχουν και κομμάτια τα οποία χρήζουν βελτίωσης όπως η διαχείριση του θυμού, η συναισθηματική έκφραση και η αυτοφροντίδα.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στους εκπαιδευτικούς που κατέχουν και διοικητική θέση, οι οποίοι εντοπίζουν ότι η συναναστροφή τους και με τους γονείς και η διαχείριση του προσωπικού πέρα από τη σχολική τάξη τους δίνει ένα πλεονέκτημα όσο αναφορά την αυτορρύθμιση και το συναισθηματικό έλεγχο. Αυτό έρχεται σε μερική ρήξη με τους εκπαιδευτικούς της τάξης οι οποίοι επικεντρώνονται περισσότερο στην ενσυναίσθηση προς τους μαθητές και τη συναισθηματική διαθεσιμότητα μέσα στην τάξη.

Μία αξιοσημείωτη ομοιότητα είναι ότι σε όλες τις συνεντεύξεις αναφέρουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως καταλυτικό παράγοντα επίλυσης δύσκολων καταστάσεων. Όλοι οι συνεντευξιζόμενοι τονίζουν ότι στρατηγικές όπως ο διάλογος, η συναισθηματική βεβαιότητα, η ήρεμη επικοινωνία και η αποφυγή της τιμωρίας αποτελούν κλειδιά στην καλύτερη διαχείριση της τάξης. Όλα τα παραπάνω εφαρμόζονται είτε όταν υπάρχουν διαπροσωπικές συγκρούσεις, αλλά και εξωσχολικά γεγονότα (οικογενειακή δυσφορία, αντιπαραθέσεις με γονείς) τα οποία μεταφέρονται στην τάξη. Η ουσιαστική κατανόηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποκλιμάκωση και την επικράτηση ειρηνικού κλίματος στην τάξη.

Οι διαφορές που προκύπτουν είναι κυρίως στο ότι όσοι εκπαιδευτικοί κατέχουν και διοικητικές θέσεις έχουν να διαχειριστούν πέρα από την τάξη και τις αλληλεπιδράσεις και με όλους τους υπολοίπους πέραν των μαθητών. Παρ' όλα αυτά φαίνεται ότι ακόμη και αυτοί έχουν πάρει τις κατάλληλες εμπειρίες οι οποίες λειτουργούν βοηθητικά στην διαχείριση των διαφόρων συμβάντων.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται επίσης να συμφωνούν ότι η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό το κλίμα της τάξης και κατ' επέκταση το ευρύτερο σχολικό κλίμα. Αρκετοί επίσης περιγράφουν την τάξη ως «καθρέφτη» της συναισθηματικής κατάστασης του εκπαιδευτικού. Η συναισθηματική ωριμότητα ενός εκπαιδευτικού αντικατοπτρίζεται ως ασφάλεια εμπιστοσύνη και ηρεμία που αναγνωρίζονται ως αποτελεσματική διδασκαλία και αποτελεσματική διαχείριση της τάξης που είναι και το ζητούμενο.

Στο κομμάτι των στρατηγικών οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε δύο ομάδες ανάλογα με την προσέγγιση που ακολουθούν. Η μία ομάδα δίνει περισσότερη βάση στους διαπροσωπικές σχέσεις μέσω του διαλόγου και της ενσυναίσθησης. Η δεύτερη ομάδα δίνει προτεραιότητα στα σαφή όρια και στην ήρεμη εξουσία. Κοινή πρακτική βέβαια που εντοπίζουμε είναι οι ομαδικές δραστηριότητες για μεγαλύτερη σύνδεση με την τάξη και η συνεχής ενθάρρυνση. Παρά αυτές τις διαφορές ο στόχος είναι ένας και είναι κοινός, και αυτός δεν είναι άλλος από την ενίσχυση της ιδέας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να ασκηθεί με πολλές και διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές.

Μια ομοιότητα η οποία πρέπει να κινητοποιήσει την διοίκηση είναι ότι σε όλες τις συνεντεύξεις επικρατεί η αντίληψη ότι η επιμόρφωση στο κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με τη διαχείριση της τάξης κρίνεται ανεπαρκής. Ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός /συνεντευξιαζόμενος όλοι τονίζουν την ανάγκη για συνεχή και συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη. Πολλοί από αυτούς υπογραμμίζουν την ανάγκη ύπαρξης όχι μόνο θεωρητικής επιμόρφωσης αλλά κυρίως την ένταξη βιωματικής μάθησης.

Συνοψίζοντας από τα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας διαπιστώνεται ο κεντρικός ρόλος που κατέχει η συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην καλύτερη διαχείριση της τάξης αλλά και εν γένει στο κλίμα που δημιουργείται στο σχολείο. Και στις έξι συνεντεύξεις, η συναισθηματική νοημοσύνη αναδεικνύεται ως πυλώνας που υποστυλώνει την διδασκαλία, τις καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις και τη δημιουργία ενός υγιούς κλίματος στην τάξη.

Οι συμμετέχοντες παρατηρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια δεξιότητα η οποία αναπτύσσεται και δεν είναι στατική. Επιπλέον τονίζεται ότι η επαγγελματική εμπειρία ενισχύει τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς έχουν εμπλακεί περισσότερο στο περιβάλλον της τάξης, καθώς οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί επέδειξαν υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής διαχείρισης. Παράλληλα η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται ότι βοηθά στη διαχείριση όχι μόνο της σχολικής τάξης αλλά και ορισμένων δύσκολων καταστάσεων που μπορεί να συνδέονται πρωτίστως με μαθητές και μετέπειτα με γονείς και συναδέλφους. Οι πρακτικές που αποδείχθηκε κυρίως ότι βοηθούν είναι η ανάπτυξη εμπιστοσύνης, ο

σεβασμός, η καλή επικοινωνία και ο εποικοδομητικός διάλογος. Τονίζεται ωστόσο ότι υπάρχει μεγάλο κενό στην επιμόρφωση γύρω από το θέμα της εκπαίδευσης στο κομμάτι της συναισθηματικής νοημοσύνης για την διαχείριση της τάξης.

Εν κατακλείδι από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων εξάγεται το συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί στυλοβάτη της διδασκαλίας και της διαχείρισης της τάξης. Η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών μόνο θετικά αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει, βελτιώνοντας ουσιαστικά τις σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, να προωθήσει τη συνεργασία να προωθήσει το γενικότερο θετικό κλίμα με άμεσο αποτέλεσμα την καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης. Συνιστάται η εκπαίδευση και των εκπαιδευτών όπου αυτή απαιτείται για να μπορούν συνεχώς να εξελίσσονται και να αποδίδουν καλύτερα στο επάγγελμά τους.

4.3 Συζήτηση και Ερμηνεία των Ευρημάτων

Σε αυτή την ενότητα επιχειρείται η ερμηνεία των δεδομένων που προέκυψαν όσο από την ποιοτική όσο και από την ποιοτική έρευνα και η σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο και την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Η παρούσα ενότητα αποτελεί το λεγόμενο στάδιο της τριγωνοποίησης των δεδομένων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Σκοπός αυτής της ανάλυσης είναι η ποιοτική εμβάθυνση που προκύπτει από την επεξεργασία των 112 ερωτηματολογίων αλλά και από τα προσωπικά βιώματα των έξι συμμετεχόντων των συνεντεύξεων.

Οι στόχοι της συγκριτικής ανάλυσης είναι οι εξής:

1. Να διαπιστωθεί κατά πόσο συγκλίνουν ή αποκλίνουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα στατιστικά αποτελέσματα.
2. Να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο μπορεί η επαγγελματική εμπειρία (ακόμη και η διοικητική προϋπηρεσία) να επηρεάσει τη συναισθηματική νοημοσύνη στην πράξη και στη διαχείριση της σχολικής τάξης.
3. Να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα μέσω της σύνθεσης τόσο των ποιοτικών όσο και των ποσοτικών δεδομένων.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε βασίζεται στην Θεματική ανάλυση. Έχει προηγηθεί απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, με τα δεδομένα που προέκυψαν να

ταξινομούνται στους αντίστοιχους άξονες, οι οποίοι εμπίπτουν στα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε αντιπαραβολή των απαντήσεων, ώστε να αναδειχθούν όχι μόνο οι ομοιότητες αλλά και οι διαφορές που μπορεί να μην διαφαίνονται μέσω της κλίμακας των ερωτηματολογίων.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έρχεται να επιβεβαιώσει την κύρια υπόθεση της εργασίας. Η συναισθηματική νοημοσύνη όντως αποτελεί βασική δεξιότητα για την αποδοτικότερη διαχείριση μιας σχολικής τάξης.

Ξεκινώντας με τη σύνδεση των ερευνών με τα μοντέλα που αναφέραμε στο 2^ο κεφάλαιο, τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας που προέκυψαν υποδεικνύουν υψηλές επιδόσεις τόσο στην αναγνώριση όσο και στην ρύθμιση των συναισθημάτων, κάτι που έρχεται σε ευθείασμό με το μοντέλο των ικανοτήτων των Mayer, Salovey και Caruso. Πιο συγκεκριμένα το συνολικό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης του δείγματος παρουσιάζεται ιδιαίτερα υψηλό με μέση τιμή 4,14/5, ενώ η ικανότητα ανίχνευσης άγχους και πίεσης φαίνεται να επιτυγχάνει τον υψηλότερο μέσο όρο (4,43). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις αναφορές που γίνονται στην πρώτη συνέντευξη, όπου χαρακτηριστικά τονίζεται από τη συμμετέχουσα ότι η ανίχνευση της ψυχολογικής κατάστασης των μαθητών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την διδασκαλία.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι καθηγητές φαίνεται ότι δεν λειτουργούν μόνο σας αναμεταδότες γνώσεων, αλλά χρησιμοποιούν ενεργά τα συναισθήματά τους για να μπορέσουν να μεταδώσουν γνώσεις και να πάρουν αποφάσεις. Η ποσοτική έρευνα έδειξε ότι το 55,4% των καθηγητών συμφνεί απόλυτα με το γεγονός ότι μπορεί να επικοινωνεί αποτελεσματικά. Αυτή η ικανότητα αποτελεί «ισχυρό χαρτί» καθώς έτσι μπορούν να ανιχνεύουν της ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση της τάξης τους, γιατί αυτό τους επιτρέπει να είναι πιο προσαρμοστικοί στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν. Επιβεβαιώνεται λοιπόν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι όντως μια δεξιότητα και μια μορφή νοημοσύνης που επιτρέπει την περαιτέρω πνευματική εξέλιξη.

Από τα αποτελέσματα των ποσοτικών ερευνών διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλή αυτογνωσία, μία δεξιότητα που τους βοηθά ουσιαστικά στην περίπτωση που υπάρχουν συγκρούσεις, προσφέροντας άμεση διασύνδεση με το τρίτο

ερευνητικό ερώτημα και τη διαχείριση της τάξης. Το αποτέλεσμα είναι ότι διατηρείται το κλίμα ηρεμίας μέσα στη τάξη και αποφεύγονται πρακτικές που επιβάλλουν την τιμωρία κάτι που θα διέκοπτε την μαθησιακή διαδικασία και θα δημιουργούσε αρνητικό κλίμα κάτι που αποτυπώνεται και στην αντίστοιχα υψηλή τιμή (4,19) της δήλωσης για σωστή ανατροφοδότηση έναντι στην ποινή. Η συμμετέχουσα της δεύτερης συνέντευξης έρχεται να επιβεβαιώσει το δεδομένο που προέκυψε από την έρευνα (το αποτέλεσμα του ερωτηματολογίου ήταν μέσος όρος 3,8), δηλαδή ότι η διατήρηση της δικής τα ψυχραιμίας αποτρέπει και την κλιμάκωση των συγκρούσεων μέσα στην τάξη. Όλα τα παραπάνω υποστηρίζονται και από το μοντέλο του Goleman, καθώς η ανάλυση έδειξε ότι η διατήρηση της πειθαρχίας και η αυτορρύθμιση είναι δύο έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες ($r=0,501$). Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι ο Goleman τόνιζε ότι η ενσυναίσθηση και ο έλεγχος της παρόρμησης είναι βασικά στοιχεία.

Οι θεωρίες των Evertson και Weinstein επιβεβαιώνονται και από την σημαντική στατιστική συσχέτιση (από 0,362 έως 0,556,) η οποία εμφανίζεται μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επικράτησης ενός θετικού σχολικού κλίματος. Οι ερευνητές δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη δημιουργία θετικού κλίματος, κάτι το οποίο δεν περιλαμβάνει μόνο αυστηρούς κανόνες, αλλά τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την τοποθέτηση του τρίτου συμμετέχοντα των συνεντεύξεων ο οποίος χαρακτηρίζει την σχολική τάξη ως καθρέφτη του καθηγητή. Η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν ανεπτυγμένη την δεξιότητα της ενσυναίσθησης μπορούν να φτιάξουν ένα περιβάλλον φιλικό στον μαθητή (με το 50,9% των εκπαιδευτικών να συμφωνεί απόλυτα), που το εμπνέει την εμπιστοσύνη, το σεβασμό, αποπνέει ασφάλεια, και το οποίο σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία αποτελεί κρίσιμο σημείο για την ενίσχυση της συμμετοχής των εφήβων στο δράσεις της τάξης και την μείωση των αποκλινουσών συμπεριφορών. Η δήλωση για την κατανόηση των δυσκολιών των μαθητών συγκέντρωσε μια αρκετά υψηλή μέση τιμή (4,42).

Ακόμη ένα χαρακτηριστικό που φαίνεται να τονίζεται, και το οποίο αποτελεί ενδιαφέρουσα διαπίστωση είναι ότι τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν μπορούμε να την ορίσουμε ως μια δεξιότητα που παραμένει στάσιμη. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, διαφαίνεται ότι η επαγγελματική εμπειρία και η προϋπηρεσία σε διοικητικές θέσεις βοηθούν στην εξέλιξη του ατόμου πάνω στο κομμάτι της

συναισθηματικής νοημοσύνης. Ένα ποσοστό 57,1% του δείγματος έχει πάνω από 16 χρόνια προϋπηρεσίας. Τα παραπάνω υποστηρίζονται και από το μοντέλο του Bar – On, ο οποίος και υποστηρίζει ότι τόσο η συναισθηματική όσο και η κοινωνική νοημοσύνη αναπτύσσεται προοδευτικά με την εμπειρία και την εκπαίδευση. Μπορούμε να φτάσουμε ασφαλώς στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία, ταυτόχρονα μπορούν να επιδείξουν μεγαλύτερη ψυχραιμία σε οτιδήποτε έχει να κάνει με τη σχολική τάξη. Συνεπώς η συνεχής τριβή λειτουργεί έστω και άτυπα ως μια διαδικασία μάθησης.

Κλείνοντας παρατηρήθηκε μια αναντιστοιχία όσο αναφορά το υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί σε αντιδιαστολή με την αναφορά ότι δεν υπάρχει οργανωμένη προσπάθεια επιμόρφωσης, αφού το 55,% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι δεν έχει παρακολουθήσει οργανωμένη επιμόρφωση. Όπως παρατηρείται η έλλειψη επιμόρφωσης δημιουργεί άγχος στους εκπαιδευτικούς. Η λάθος διαχείριση των συναισθημάτων ενός εκπαιδευτικού μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση. Εντοπίζεται ότι οι συμμετέχοντες και της έρευνας και των συνεντεύξεων λένε ότι η προσωπική εμπειρία είναι αυτή που τους καθοδηγεί, και έτσι εντείνεται η ανάγκη για την παρέμβαση της διοίκησης για την ύπαρξη οργανωμένης προσπάθειας επιμόρφωσης η οποία θα καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να καλυφθούν οποιαδήποτε κενά, και να υπάρξουν ορατά αποτελέσματα και στην καλύτερη διαχείριση της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν ως στόχο την αυτοβελτίωσή τους (μέσος όρος 4,34), εντείνοντας την ανάγκη για οργανωμένη παρέμβαση.

5^ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα και προτάσεις

5.1 Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Η παρούσα εργασία παρουσίασε τον ουσιαστικό ρόλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη διαχείριση της σχολικής τάξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέσα από την διερεύνηση του υπάρχοντος θεωρητικού περιβάλλοντος σε συνδυασμό με τα ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα προκύπτουν κάποια συμπεράσματα τα οποία και θα παρατεθούν παρακάτω.

Αρχικά όσον αναφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών του δείγματος διαπιστώνεται ότι είναι ιδιαίτερα υψηλό (4,14/5). Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν εξαιρετική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων που τους διακατέχουν, γεγονός που ενισχύεται και από τις συνεντεύξεις. Η συγκεκριμένη παρατήρηση εναρμονίζεται πλήρως και με τις έρευνες οι οποίες υπογραμμίζουν ότι οι καθηγητές που έχουν ανεπτυγμένη την ενσυναίσθηση ως μηχανισμό για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των εφήβων όπως αναφέρουν Mayer και Salovey (1997).

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα η απάντηση είναι ότι όντως υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ($r=0,556$) του επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και του κοινωνικού κλίματος της τάξης, μπορεί δηλαδή να λειτουργήσει καταλυτικά για το κλίμα που διαμορφώνεται μέσα σε μία τάξη. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη σημαίνει πιο ενεργή παρότρυνση για συνεργασία, επικοινωνία και δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης. Το 63,4% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έχει καταφέρει να δημιουργήσει το ζητούμενο κλίμα στην σχολική τάξη, κάτι που συνάδει και με τα ποιοτικά αποτελέσματα που αναφέρουν την τάξη ως κοινωνία σεβασμού. Η θετική συσχέτιση ($r = 0.556$) ανάμεσα στην συναισθηματική νοημοσύνη και την παρότρυνση για συνεργασία επιβεβαιώνει ότι οι «συναισθηματικά ευφρείς εκπαιδευτικοί μετατρέπουν την τάξη από έναν χώρο μετάδοσης γνώσεων σε μια κοινότητα αμοιβαίου σεβασμού», κάτι που επισημαίνουν οι Valente και Lourenco (2020).

Σχετικά με τη διαχείριση της τάξης, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε υπέδειξε ότι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν άμεση σχέση με τη χρήση

κυρίως της παρότρυνσης και θετικής ενίσχυσης και όχι την επιβολή τιμωριών. Προχωρώντας στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται ότι αποτελεί όντως καθοριστικό παράγοντα για την χρήση πιο σύγχρονων μεθόδων διαχείρισης. Οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιλέγουν την οδό της επιβράβευσης και όχι της τιμωρίας. Η συσχέτιση Pearson ($r=0,501$) επιβεβαιώνει ότι η ψυχραιμία και η αμεσότητα λειτουργεί αποτρεπτικά στην κλιμάκωση των καβγάδων. Παρατηρώντας ότι συμμετέχοντες επιβραβεύουν τη θετική συμπεριφορά (Μ.Ο. 4,65) αντιλαμβανόμαστε ότι πλέον έχουμε μια στροφή προς την διαχείριση με στόχο τον άνθρωπο, κάτι που όπως σημειώνουν και οι Jennings και Greenberg(2020) αλλά σημειώνει και ο Goleman (1995), συμβάλλει δραστικά στην καταπολέμηση του άγχους όχι μόνο του εκπαιδευτικού αλλά και του μαθητή.

Τέλος όσον αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτοβελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εμφανίζουν υψηλό κίνητρο για προσωπική εξέλιξη (Μ.Ο. 4,34), ενώ η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί προστατευτικά έναντι της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αξίζει να αναφερθεί το γεγονός του ότι ενώ το 55,4% δεν έχει λάβει επίσημη επιμόρφωση, κατέχει πολύ καλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο και αποτελεί την κινητήριο δύναμη για να ψάχνουν τρόπους να βελτιώσουν τον τρόπο διδασκαλίας και διαχείρισης με μία προτίμηση στα βιωματικά εργαστήρια.

5.2 Συμπεράσματα

Με κύριο γνώμονα την ανάλυση των δεδομένων θα παρουσιασθούν παρακάτω τα συμπεράσματα που εξάγονται. Μέσα από την έρευνα γίνεται σαφές ότι η συναισθηματική νοημοσύνη θωρακίζει τον εκπαιδευτικό και διασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Καταρχάς ήρθε στο προσκήνιο η στενή σύνθεση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης που αντλεί ένας εκπαιδευτικός τόσο από την πρόοδο των μαθητών του στο μαθησιακό κομμάτι όσο και από την πρόοδο των μαθητών σε προσωπικό επίπεδο. Διαπιστώνεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και με γνώμονα αυτά να προστατεύονται από την επαγγελματική εξουθένωση. Κάτι τέτοιο

γίνεται σαφές και μέσα από την θεωρία των Merida – Lopez και Extremera (2017) που υποστηρίζει ότι όταν ένας εκπαιδευτικός νιώθει συναισθηματικά πλήρης και επαρκής παράλληλα μπορεί να αφοσιωθεί πλήρως στα επαγγελματικά του καθήκοντα χωρίς να διασπάται.

Επιπλέον αξίζει να αναφέρουμε το γεγονός του ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι κατέχουν συναισθηματικές δεξιότητες σε υψηλό επίπεδο, παράλληλα υποστηρίζουν ότι υπάρχει έλλειψη επιμόρφωσης την οποία και θα ήθελαν να εντάξουν. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι οποιαδήποτε δεξιότητα κατέχουν προέρχεται από την επαγγελματική και προσωπική εμπειρία και όχι από οργανωμένη επιμόρφωση. Τα παραπάνω υπογραμμίζονται και σε παλαιότερη έρευνα των Αντωνίου, Πολυχρόνη και Walters (2006), οι οποίοι επίσης συνδέουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών με την έλλειψη επιμόρφωσης.

Συμπληρωματικά από την έρευνα προκύπτει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη που επηρεάζει άμεσα τη διαχείριση της τάξης είναι ένα χαρακτηριστικό/δεξιότητα η οποία εξελίσσεται στο πέρασμα του χρόνου και δεν παραμένει στάσιμη. Διαπιστώνεται ότι η εργασία εμπειρία και η επαγγελματική προϋπηρεσία μαζί με την ανάληψη διοικητικών ευθυνών προσδίδουν στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη ψυχραιμία στη διαχείριση διαφόρων καταστάσεων και κρίσεων, στην επίλυση προβλημάτων επομένως και στην καλύτερη διαχείριση της τάξης που είναι και το ζητούμενο. Εν κατακλείδι, επιβεβαιώνεται η θέση των Valente και Lourenco (2020), ότι η συναισθηματική ωριμότητα και κατ' επέκταση η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελούν βασικούς πυλώνες για τη διατήρηση ενός καλού κλίματος μέσα στην τάξη και την καλύτερη διαχείριση της τάξης.

5.3 Περιορισμοί της Έρευνας

Από την παρούσα έρευνα έγινε εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων, ωστόσο η έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Αρχικά το δείγμα της ποσοτικής έρευνας (112 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) είναι σχετικά περιορισμένο για την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων που θα καλύπτουν το σύνολο των εκπαιδευτικών της χώρας. Εν συνεχεία η χρήση ερωτηματολογίων που περιέχουν ερωτήσεις αυτοαναφοράς ενέχουν τον κίνδυνο (ενώ

είναι ανώνυμα) της κοινωνικής επιθυμητότητας. Επεξηγηματικά οι συμμετέχοντες μπορεί να παρουσιάσουν πιο θετικά τον εαυτό τους όσον αφορά τι συναισθηματικές δεξιότητες. Τέλος ο χρονικός περιορισμός μιας διπλωματικής εργασίας δεν μπορεί να επιτρέψει τη διενέργεια μιας έρευνας σε βάθος χρόνου που θα μπορούσε να μελετά την εξέλιξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των ίδιων ατόμων διαχρονικά.

5.4 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα ευρήματα όσο και τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης, παρατίθενται οι εξής προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Θα παρουσιάζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η έρευνα να επεκταθεί και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς με αυτό τον τρόπο θα μπορούσε να γίνει και συγκριτική μελέτη των αναγκών που υπάρχουν όταν αλλάζει το ηλικιακό γκρουπ. Επιπλέον μια ακόμη έρευνα θα μπορούσε να παρουσιάζει το πώς η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν και διοικητικές θέσεις, και πως αυτό μεταφράζεται τόσο στη διαχείριση της τάξης όσο και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Τέλος η συμβολή και των μαθητών, να συμπεριληφθούν δηλαδή και οι απόψεις των μαθητών για την συναισθηματική νοημοσύνη των καθηγητών τους θα συνέβαλλε ιδιαίτερα αφού οι μαθητές είναι οι κύριοι αποδέκτες του έργου των καθηγητών τους συνεπώς θα μπορούσαν να αποτελέσουν και τους καλύτερους κριτές.

Βιβλιογραφία

Almulla, A. A., & Almulla, M. O. (2025). Emotional intelligence and stress management in educators of children with learning disabilities: A cross-sectional survey.

Antoniou, A. S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(3), 349-355.

Bar-On, R. (1988). The Development of an Operational Concept of Psychological Well-Being. Doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.

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

Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.

Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12.

Brackett, M. A. (2019). *Permission to Feel: Unlock the power of emotions to help yourself and your children thrive*. Hachette UK.

Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.

Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17-43). Lawrence Erlbaum Associates.

Bursalioğlu, Z. (1994). *New structures and behaviors in school management*. Pegem: Ankara, Turkey.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.

Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. Bloomsbury Publishing.

Dhani, P., & Sharma, T. (2016). Emotional intelligence; history, models and measures. *International Journal of Science Technology and Management*, 5(7), 189-201.

Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 51-55.

Doyle, W. (2013). Ecological approaches to classroom management. In *Handbook of classroom management* (pp. 107-136). Routledge.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.) (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332(1), 97-116.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). Jossey-Bass.

Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A., & Patterson, S. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press.

Goleman, D., & Senge, P. M. (2014). *The triple focus: A new approach to education. More Than Sound*.

Greene, R. W. (2009). *Lost at school: Why our kids with behavioral challenges are falling through the cracks and how we can help them*. Simon and Schuster.

Hoffman, D. M. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.

Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.

Kanbur, O., & Kirikkaleli, N. O. (2023). Interaction between teachers' emotional intelligence and classroom management. *Perspectives in Education*, 41(2), 3-15.

Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476-500.

Lopes, P. N., Côté, S., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and positive work outcomes. *Psicothema*, 18, 132-138.

Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2020). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 116-130.
- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2017). A meta-analysis of emotional intelligence and work attitudes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90(2), 177-202.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Polychroni, F., Antoniou, A. S., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Russell Hochschild, A. (2012). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition & Personality*, 9(3), 185-211.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15-37.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Trish, S. (2023). The role of emotional intelligence in education: fostering social and emotional learning in schools. *Journal of Advanced Research in Education*, 2(5), 19-33.
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Frontiers in Education*, 5, 5.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.

Yin, H., Huang, S., & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28, 100283.

Zehr, H. (2015). *The little book of restorative justice: Revised and updated*. Simon and Schuster.

Παράρτημα

Ερωτήσεις Συνεντεύξεων

Ερώτηση 1η: Πως αντιλαμβάνεστε την σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση (ή και στην άσκηση της διοικητικής πρακτικής);

Ερώτηση 2η: Μπορείτε να παρουσιάσετε ένα περιστατικό που συνέβη στην τάξη (ή και στο σχολείο) όπου η συναισθηματική νοημοσύνη λειτούργησε επικουρικά στη διαχείριση μιας δύσκολης κατάστασης;

Ερώτηση 3η: Ποιες μεθόδους χρησιμοποιείτε για να αναγνωρίσετε και να διαχειριστείτε των μαθητών σας;

Ερώτηση 4η: Πως αντιμετωπίζετε τις δικές σας συναισθηματικές αντιδράσεις σε δύσκολες ή καταστάσεις που παρουσιάζουν συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον;

Ερώτηση 5η: Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει το κλίμα στην σχολική τάξη;

Ερώτηση 6η: Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή επιμόρφωση σχετικά με την νοημοσύνη και τη διαχείριση της τάξης; Τι θα προτείνατε για να βελτιωθεί;

Ερώτηση 7η: Πως θεωρείτε ότι η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση συχνών προκλήσεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Απομαγνητοφώνηση συνεντεύξεων

1η Συνέντευξη (Μαρία Α., Φιλόλογος)

Ερώτηση 1η

Απάντηση: Κατά της άποψή μου η συναισθηματική νοημοσύνη είναι πρωτεύον στοιχείο της διδασκαλίας. Βοηθά να καταλαβαίνουμε όχι μόνο το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών αλλά και το τι νιώθουν. Αν δεν υπάρχει το αίσθημα της ασφάλειας το αποτέλεσμα είναι να μην νιώθουν άνετα να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα και συνεπώς να μην μαθαίνουν. Προσωπικά προσπαθώ πάντα να μπαίνω στη θέση τους, να αποκρυπτογραφώ τα συναισθήματά τους, να εντοπίζω ποιος νιώθει

πιεσμένος, ποιος είναι αποσυντονισμένος αλλά και ποιος έχει την ανάγκη να τον ενθαρρύνουν.

Ερώτηση 2η

Απάντηση: Ένα πρωινό μαθητής της Β' Λυκείου παρουσίαζε ιδιαίτερη ταραχή και μιλούσε απότομα σε συμμαθητές του. Με σκοπό να μην αισθανθεί άσχημα, του ζήτησα να έρθει στο διάδρομο έτσι ώστε να τον ρωτήσω προσωπικά τι πρόβλημα υπάρχει. Εκεί μου είπε ότι έχει οικογενειακά προβλήματα και ότι αυτή ήταν η πηγή της έντασής του. Η στάση μου που δεν ήταν αποτρεπτική, αλλά γεμάτη κατανόηση τον έκανε να ηρεμήσει. Έπειτα τον συμβούλεψα όποτε νιώθει περίεργα να ζητάει την βοήθεια μου ή οποιουδήποτε άλλου συναδέλφου νιώθει άνετα να μιλήσει. Το παιδί ηρέμησε και επανήλθε στην τάξη.

Ερώτηση 3η

Απάντηση: Προσπαθώ να παρατηρώ τη γλώσσα του σώματος, το πώς κοιτάζουν, τι συναισθήματα περνάνε από τα μάτια τους, αν συμμετέχουν στο μάθημα. Επιπλέον κάθε φορά που ξεκινώ το μάθημα προσπαθώ να τους ρωτάω με πραγματικό ενδιαφέρον πως είναι σήμερα, ή πως κύλησε η εβδομάδα τους. Αυτό αποτελεί μία ανατροφοδότηση για εμένα όσο αναφορά τη διάθεση των μαθητών μου. Τέλος προσπαθώ να χρησιμοποιώ ενθαρρυντικό λόγο και γιατί όχι να κάνω και με μέτρο λίγο χιούμορ.

Ερώτηση 4η

Απάντηση: Η αλήθεια είναι ότι και εμείς οι καθηγητές είμαστε άνθρωποι, οπότε όλες οι μέρες δεν είναι ίδιες. Το σημαντικό όμως είναι να μην δείχνουμε το εκνευρισμό μας στους μαθητές αλλά να προσπαθούμε να μετριάσουμε τέτοιου είδους αισθήματα με διάφορες τεχνικές. Προσωπικά όταν νιώθω ότι φορτίζομαι προτιμώ να μετρήσω μέχρι το δέκα πριν απαντήσω σε κάτι που με ενοχλεί.

Ερώτηση 5η

Απάντηση: Η συναισθηματική νοημοσύνη κατά τη γνώμη μου αποτελεί καίριο κομμάτι του κλίματος του σχολείου. Θεωρώ ότι όσο περισσότερη αναπτυγμένη είναι

η συναισθηματική νοημοσύνη τόσο καλύτερες είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων όσο και μεταξύ μαθητών και καθηγητών.

Ερώτηση 6η

Απάντηση: Όχι δεν έχω επιμορφωθεί σχετικά. Θα ήθελα όμως πολύ και μάλιστα σε ένα σεμινάριο στο οποίο να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην πρακτική εκπαίδευση, διότι συνήθως το θέμα προσεγγίζεται μόνο θεωρητικά

Ερώτηση 7η

Απάντηση: Θεωρώ ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλει στη μείωση των συγκρούσεων και του άγχους και εν γένει βοηθά η προσέγγιση που δεν είναι μόνο ορθολογική αλλά περιλαμβάνει και τη συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά στη καλύτερη διαχείριση της τάξης.

2η Συνέντευξη (Γιώργος Κ., Μαθηματικός)

Ερώτηση 1η

Απάντηση: Για μένα ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει την έννοια του να μπορώ να επικοινωνώ καλύτερα με τους μαθητές μου, πέρα από τα στενά όρια του μαθήματος. Το αντικείμενο που διδάσκω η αλήθεια είναι ότι προκαλεί πολλές φορές άγχος στου μαθητές, με αποτέλεσμα να χρειάζονται ηθική υποστήριξη με σκοπό να ξεπεράσουν το άγχος τους και να αυξήσουν και την απόδοσή τους .

Ερώτηση 2η

Απάντηση: Ένας μαθητής μου εξαιτίας του άγχους του πάθαινε κρίσεις πανικού. Η μεγάλη έξαρση παρατηρούταν πριν από τα τεστ. Όταν το αντιλήφθηκα προσπάθησα και μέσα στο μάθημα να τον κάνω να νιώσει άνετα και ότι το λάθος είναι ανθρώπινο, αλλά και εκτός τάξης μιλήσαμε έτσι ώστε να τον βοηθήσω να καταλάβει ότι τα τεστ είναι ένα δείγμα προόδου και όχι μέσο τιμωρίας.

Ερώτηση 3η

Απάντηση: Φροντίζω να ρωτάω συχνά πως τους φαίνονται τα διδασκόμενα κεφάλαια. Επίσης δίνω χώρο και χρόνο με σκοπό να καταφέρουν να συμμετέχουν όλοι. Τέλος

όταν αντιλαμβάνομαι δυσκολίες φροντίζω να τις προσεγγίσω για να μπορέσω να τις λύσω.

Ερώτηση 4η

Απάντηση: Προσπαθώ να διατηρώ την ψυχραιμία και να μην ανεβάζω τον τόνο της φωνής μου. Ακόμη και αν αντιληφθώ ότι το κάνω προσπαθώ να με επαναφέρω.

Ερώτηση 5η

Απάντηση: Θεωρώ ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλει στο ήρεμο κλίμα, στο κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης αλλά και στην καλή συνεργασία

Ερώτηση 6η

Απάντηση: Δυστυχώς δεν υπάρχει επαρκής επιμόρφωση. Αυτό βέβαια θα έπρεπε να έχει προβλεφθεί με την πρόληψη ενός εκπαιδευτικού.

Ερώτηση 7η

Απάντηση: Η συναισθηματική νοημοσύνη θα βοηθήσει έτσι ώστε να μειωθούν οι αξιόποινες πράξεις και θα καλλιεργηθεί η πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών τόσο στο μάθημα όσο και σε διάφορες δράσεις του σχολείου.

3η Συνέντευξη (Ειρήνη Π., Υποδιευθύντρια Γυμνασίου)

Ερώτηση 1η

Απάντηση: Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια δεξιότητα που είναι απαραίτητη έτσι ώστε ένας καθηγητής που φέρει θέση ευθύνης να μπορεί να διαχειρίζεται με επιτυχία οποιαδήποτε συμπεριφορά, ένταση ή και κρίση.

Ερώτηση 2η

Απάντηση: Ως υποδιευθύντρια καλούμαι συχνά να εντοπίσω εξαγριωμένους γονείς. Το θέμα είναι ότι αν αποφασίσεις να πας κόντρα μάλλον τα πράγματα θα πάρουν μια ανεξέλεγκτη τροπή. Η τακτική μου λοιπόν συνήθως είναι να μην αντιδράσω επιπόλαια, αλλά να αφήσω τον γονέα να εκφραστεί. Έτσι η στάση μου δείχνει

κατανόηση και η συζήτηση είχε θετική τροπή αφού και ο γονέας ηρέμησε και μπορέσαμε να συζητήσουμε σε διαφορετική βάση.

Ερώτηση 3η

Απάντηση: Η προσέγγισή μου όσο αναφορά τους μαθητές είναι να τους ακούω και να προσπαθώ να λύνω τα διάφορα προβλήματα.

Ερώτηση 4η

Απάντηση: Οι ευθύνες που βαραίνουν την διεύθυνση ενός σχολείου είναι πολλές. Όσο αναφορά τη δική μου προσέγγιση προσωπικά προσπαθώ να κρατώ τις απαιτούμενες αποστάσεις και να μην παίρνω προσωπικά τις διάφορες συμπεριφορές.

Ερώτηση 5η

Απάντηση: Όσο πιο ώριμη συναισθηματική είναι η διεύθυνση ενός σχολείου, τόσο καλύτερα εξωτερικεύεται αυτό και στους υπόλοιπους.

Ερώτηση 6η

Απάντηση: Θα έπρεπε να δίνονται λίγο πιο συντονισμένα. Επομένως απαιτείται συνεχής εκπαίδευση.

Ερώτηση 7η

Απάντηση: Θεωρώ ότι μπορεί να συνδράμει, ιδιαίτερα σε πειθαρχικά ζητήματα και στην συνεργασία με τους γονείς.

4η Συνέντευξη (Γιώργος Σ., καθηγητής πληροφορικής)

Ερώτηση 1η

Απάντηση: Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί το κλειδί για εμένα. Δηλαδή διαμορφώνω το μάθημα μου γύρω από τις ανάγκες των μαθητών, και να συμπεριλαμβάνω ειδικά τους πιο ντροπαλούς από αυτούς.

Ερώτηση 2η

Απάντηση: Στο μάθημα μου αρέσει να βάζω ομαδικές εργασίες γιατί πιστεύω ότι είναι κάτι που ευνοεί τη συνεργασία και την καλύτερη μάθηση. Σε ένα εκ αυτών μια

ομάδα είχε έντονες διαφωνίες μεταξύ των μελών της. Η πρώτη μου αντίδραση ήταν να τους δώσω λίγο χώρο. Στη συνέχεια τους χώρισα, τους συμβούλεψα να ρίξουν λίγο τους τόνους και να προσπαθήσουν να ηρεμήσουν και μετά τους παρότρυνα να μιλήσουν ανοιχτά για το ποιο ήταν το πρόβλημα.

Ερώτηση 3η

Απάντηση: Για εμένα η συζήτηση αποτελεί το κλειδί, και επίσης όσο μπορώ κάνω ερωτήσεις οι οποίες να μου φανερώνουν την τρέχουσα ψυχολογική κατάσταση των μαθητών.

Ερώτηση 4η

Απάντηση: Όταν καλούμαι ο ίδιος να αντιμετωπίσω τις διάφορες καταστάσεις προσπαθώ όσο γίνεται να «κοντρολάρω» τα συναισθήματά μου. Οι ασκήσεις με έμφαση στις τεχνικές αναπνοής είναι κάτι που με βοηθάει.

Ερώτηση 5η

Απάντηση: Για εμένα η αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη είναι βασικό στοιχείο έτσι ώστε το κλίμα τόσο στην τάξη όσο και στο σύλλογο διδασκόντων να γίνει πιο ανθρώπινο

Ερώτηση 6η

Απάντηση: Θεωρώ μεγάλο κενό το γεγονός ότι δεν υπάρχει οργανωμένη επιμόρφωση.

Ερώτηση 7η

Απάντηση: Θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική η βοήθεια γιατί θα ενισχυόταν οι σχέσεις των μαθητών και η ενεργή συμμετοχή τους.

5η Συνέντευξη Κωνσταντίνα Τσ.(Διευθύντρια Λυκείου/ Χημικός)

Ερώτηση 1η

Απάντηση: Η συναισθηματική νοημοσύνη κατέχει μια από τις σημαντικότερες ικανότητες στο ρόλο του Διευθυντή. Αυτό το διαπιστώνω γιατί δεν διαχειριζόμαστε μηχανές αλλά ανθρώπους με συναισθήματα.

Ερώτηση 2η

Απάντηση: Έχει συμβεί σε καθηγητή λόγω της ιδιαίτερα επιβαρυνμένης καθημερινότητάς τους να φτάσει στα όρια της εξουθένωσης. Με τη συζήτηση μαζί του αντιληφθήκαμε ότι χρειαζόταν να μειώσουμε λίγο τις αρμοδιότητές του και έτσι κατάφερε να ηρεμήσει.

Ερώτηση 3η

Απάντηση: Από τότε που ανέλαβα τη διεύθυνση του Λυκείου έχω θέσει ως προσωπικό μου στόχο να έχω την πόρτα του γραφείου μου πάντα «ανοιχτή» για συζήτηση τόσο με του καθηγητές όσο και με μαθητές. Αυτό με βοηθάει στο να αφοουγκράζομαι τους προβληματισμούς αλλά και τυχόν εντάσεις με σκοπό να προλάβω τυχόν «εκρήξεις».

Ερώτηση 4η

Απάντηση: Η λέξη ηρεμία είναι που με καθοδηγεί. Με ψύχραιμες αντιδράσεις επιτυγχάνεται συνεργασία. Στη διοίκηση αν πάρεις βιαστικές αποφάσεις με σύμβουλο τον θυμό, χάνεις τον έλεγχο.

Ερώτηση 5η

Απάντηση: Η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρώ ότι «καθοδηγεί» τα πάντα, τα συναισθήματα, τις αποφάσεις, το γενικότερο κλίμα.

Ερώτηση 6η

Απάντηση: Θεωρώ ότι η επιμόρφωση πάνω στο θέμα της συναισθηματικής νοημοσύνης κρίνεται ανεπαρκής. Πρέπει να γίνει πιο συντονισμένα

6η Συνέντευξη Μαρίνα Χ. (Καθηγήτρια Φυσικής)

Ερώτηση 1η

Απάντηση: Προσωπικά θεωρώ ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί θεμέλιο λίθο έτσι ώστε να χτίσω σχέσεις σεβασμού και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Ερώτηση 2η

Απάντηση: Λόγω μιας απώλειας στενού συγγενικού προσώπου παρατήρησα αρχικά μεγάλη πτώση στην επίδοση μια μαθήτριας. Παράλληλα η κοπέλα ξεκίνησε να χάνει και αρκετά μαθήματα. Προτίμησα να μην τιμωρήσω την αποχή της από το μάθημα αλλά να δείξω κατανόηση και να της δείξω ότι της δίνω τον απαιτούμενο χώρο, με σκοπό να νιώσει ασφάλεια για να μου μιλήσει. Αυτό φάνηκε να την ενθαρρύνει και σιγά σιγά επανήλθε.

Ερώτηση 3η

Απάντηση: Όπως ανέφερα και πιο πριν, για εμένα προέχει να δημιουργήσω σχέσεις σεβασμού και εμπιστοσύνη με τα παιδιά με σκοπό εκείνα με τη σειρά τους να ανοίγονται, να έχουν το θάρρος της γνώμης τους, να εκφράζουν την άποψη τους αλλά και τις ανησυχίες τους. Μην ξεχνάμε ότι στην βαθμίδα μας (σ.σ. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση) έχουμε να κάνουμε με εφήβους.

Ερώτηση 4η

Απάντηση: Φροντίζω πάντα στο τέλος της ημέρας να κάνω την κριτική μου αυτοαξιολόγηση.

Ερώτηση 5η

Απάντηση: Επιμένω στο γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης κάτι που είναι αναγκαίο για να μπορούν να μαθαίνουν πραγματικά οι μαθητές

Ερώτηση 6η

Απάντηση: Η αλήθεια είναι ότι η επιμόρφωση γύρω από το συγκεκριμένο κομμάτι υστερεί. Ειδικά στο πρακτικό κομμάτι στο οποίο θα μπορούσαν να γίνουν εξαιρετικές δράσεις.

Ερώτηση 7η

Απάντηση: Θεωρώ ότι η ανεπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συνδράμει στην επίλυση διαφόρων συγκρούσεων, στην συνεργασία και στην μείωση των επιπέδων άγχους.

Ερωτηματολόγιο:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeVl7XqLEt2JM9KxH_SxNKwmWzgxL3xpDHbICFMYx596MWd_g/viewform?usp=preview