

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΒΑΣΙΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ**

**Κίνητρα, συναισθήματα και επιδόσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:  
Αλληλεπιδράσεις με τα κίνητρα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών  
σε επίπεδο σχολικής τάξης**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**Ανδρέου Ελένη, Αν. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν/μίου Θεσσαλίας**  
**Καφέτσιος Κωνσταντίνος, Αν. Καθηγητής Τμήμα Ψυχολογίας Παν/μίου Κρήτης**  
**Μεταλλίδου Παναγιώτα, Αν. Καθηγήτρια Τμήμα Ψυχολογίας ΑΠΘ**  
**Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ Παν/μίου Θεσσαλίας**  
**Σαραφίδου Γιασεμή, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν/μίου Θεσσαλίας**  
**Δερμιτζάκη Ειρήνη, Αν. Καθηγήτρια ΠΤΕΑ Παν/μίου Θεσσαλίας**  
**Μπονώτη Φωτεινή, Αν. Καθηγήτρια ΠΤΠΕ Παν/μίου Θεσσαλίας**

**ΒΟΛΟΣ 2014**



*στο νόημα της ζωής...*



*Δε θα σταματήσουμε την εξερεύνηση  
Και στο τέλος της όλης μας έρευνας  
Θα είναι σαν να φτάσαμε όπου ξεκινήσαμε  
Και θα δούμε το μέρος για πρώτη φορά.*

*Τ. Σ. Έλιοτ*



# Περιεχόμενα

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	<b>1</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b> .....	<b>7</b>
<b>ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ</b> .....	<b>11</b>
<b>ΜΕΡΟΣ Ι: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ</b> .....	<b>13</b>
<b>1. ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ</b> .....	<b>15</b>
1.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ .....	15
1.2. ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	18
1.3. ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	19
ΣΥΝΟΨΗ .....	20
<b>2. Ο ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ</b> .....	<b>22</b>
2.1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ .....	22
2.2. Ο ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	23
2.2.1. <i>Ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών</i> .....	26
2.2.2. <i>Ατομικές διαφορές των μαθητών στον προσανατολισμό των στόχων επίτευξης</i> .....	28
2.3. Ο ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ...	30
2.3.1. <i>Ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία και οι εργασιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών</i> .....	31
2.3.2. <i>Ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών στον προσανατολισμό των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία</i> .....	32
2.3.3. <i>Η επίδραση του προσανατολισμού των στόχων στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών στους μαθητές</i> .....	34
ΣΥΝΟΨΗ .....	35
<b>3. Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ</b> .....	<b>37</b>
3.1. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ .....	37
3.2. Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	39
3.2.1. <i>Η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών</i> .....	40
3.2.2. <i>Ατομικές διαφορές των μαθητών στην αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας</i> .....	42
3.3. Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	44
3.3.1. <i>Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία και οι εργασιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών</i> .....	46
3.3.2. <i>Ατομικές διαφορές της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών</i> .....	47
3.3.3. <i>Η επίδραση της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών στους μαθητές</i> .....	49
ΣΥΝΟΨΗ .....	50
<b>4. ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ</b> .....	<b>52</b>
4.1. ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ.....	52
4.2. ΤΟ ΘΕΤΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ .....	53
4.3. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ .....	56
4.4. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	57

ΣΥΝΟΨΗ .....	59
<b>5. ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....</b>	<b>60</b>
5.1. ΤΟ ΘΕΤΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	60
5.1.1. <i>Ατομικές διαφορές στο θετικό και στο αρνητικό συναίσθημα των μαθητών.....</i>	62
5.2. ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	63
5.2.1. <i>Ατομικές διαφορές στο άγχος εξέτασης των μαθητών.....</i>	67
5.3. ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	68
5.3.1. <i>Ατομικές διαφορές στο συναίσθημα των εκπαιδευτικών .....</i>	77
ΣΥΝΟΨΗ .....	77
<b>6. Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....</b>	<b>79</b>
6.1. Η ΕΝΝΟΙΑ, ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ Η ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ .....	79
6.1.1. <i>Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων.....</i>	83
6.2. ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ .....	85
6.2.1. <i>Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ανθρώπινη συμπεριφορά.....</i>	85
6.2.2. <i>Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εργασία.....</i>	88
ΣΥΝΟΨΗ .....	89
<b>7. Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....</b>	<b>91</b>
7.1. Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	91
7.1.1. <i>Η συναισθηματική νοημοσύνη και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών.....</i>	93
7.1.2. <i>Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών.....</i>	98
7.1.3. <i>Ατομικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών.....</i>	99
7.2. Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	102
7.2.1. <i>Η συναισθηματική νοημοσύνη και τα εργασιακά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών....</i>	105
7.2.2. <i>Ατομικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών.....</i>	107
7.2.3. <i>Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στους μαθητές .....</i>	109
ΣΥΝΟΨΗ .....	112
<b>8. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ .....</b>	<b>114</b>
8.1. ΤΑ ΚΕΝΑ ΣΤΗΝ ΥΠΑΡΧΟΥΣΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ Η ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ .....	114
8.2. ΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	116
8.2.1. <i>Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας των μεταβλητών των μαθητών.....</i>	116
8.2.2. <i>Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας των μεταβλητών των εκπαιδευτικών.....</i>	118
8.2.3. <i>Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας των μεταβλητών των μαθητών σε επίπεδο σχολικής τάξης.....</i>	119
<b>ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....</b>	<b>125</b>
<b>9. ΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ .....</b>	<b>127</b>
9.1. ΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ .....	127
9.2. ΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ.....	130
<b>10. ΌΡΓΑΝΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ .....</b>	<b>132</b>
10.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	132
10.1.1. <i>Θετικό και αρνητικό συναίσθημα.....</i>	132
10.1.2. <i>Ατομικοί στόχοι επίτευξης.....</i>	132
10.1.3. <i>Αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και άγχος εξέτασης.....</i>	133
10.1.4. <i>Συναισθηματική Νοημοσύνη .....</i>	134
10.1.5. <i>Βαθμοί .....</i>	135
10.2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	135
10.2.1. <i>Συναισθηματική Νοημοσύνη.....</i>	135
10.2.2. <i>Θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία.....</i>	136



10.2.3.	Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών.....	136
10.2.4.	Στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών .....	137
<b>11.</b>	<b>ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΥΛΙΚΟΥ .....</b>	<b>139</b>
<b>12.</b>	<b>ΑΝΑΛΥΣΗ.....</b>	<b>140</b>
<b>ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....</b>		<b>143</b>
<b>13.</b>	<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....</b>	<b>144</b>
13.1.	ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ.....	144
13.2.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	145
13.3.	ΕΞΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΕΠΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ.....	146
13.4.	ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	148
13.5.	ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ/ΤΑΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	149
13.6.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	151
<b>14.</b>	<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....</b>	<b>155</b>
14.1.	ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ..	155
14.2.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	155
14.3.	ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	158
14.4.	ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	160
14.5.	ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	162
<b>15.</b>	<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΠΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ .....</b>	<b>165</b>
15.1.	ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.....	165
15.2.	ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	165
15.3.	ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	168
15.4.	ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ ΑΝΤΙΛΗΠΤΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	171
15.5.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	174
<b>ΜΕΡΟΣ ΙV: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....</b>		<b>179</b>
<b>16.</b>	<b>ΓΕΝΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>181</b>
<b>17.</b>	<b>ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΣΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....</b>	<b>182</b>
17.1.	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ.....	182
17.2.	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΗΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ .....	183
17.3.	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ .....	184
17.4.	ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	185
17.5.	Η ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ .....	187
<b>18.</b>	<b>ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....</b>	<b>189</b>
18.1.	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ.....	189
18.2.	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ .....	189
18.3.	ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ .....	189
18.4.	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ .....	190
18.5.	ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	190

<b>19.</b>	<b>ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ, ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ .....</b>	<b>193</b>
19.1.	Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	193
19.2.	Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ....	195
19.3.	Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	196
19.4.	Η ΔΙΑΜΕΣΟΛΑΒΗΤΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ .....	197
	<b>ΜΕΡΟΣ V: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>201</b>
<b>20.</b>	<b>Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>203</b>
<b>21.</b>	<b>ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>204</b>
<b>22.</b>	<b>ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ. ....</b>	<b>207</b>
<b>23.</b>	<b>ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ .....</b>	<b>208</b>
	<b>ΜΕΡΟΣ VI: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ .....</b>	<b>209</b>
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I: ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ .....	283
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II: ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΕΣ .....	297

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διδακτορική διατριβή πραγματοποιήθηκε χάρη στη συμβολή ορισμένων ανθρώπων, τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά.

Πρώτα από όλους, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και επιβλέπουσα της διδακτορικής μου διατριβής, κ. Ελένη Ανδρέου για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε όταν επέλεξε να συνεργαστεί μαζί μου επιβλέποντας τη διατριβή μου, καθώς και για την πολύτιμη βοήθεια και συμπαράστασή της σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της. Η καθοδήγηση που μου πρόσφερε σε όλα τα στάδια αυτής της προσπάθειας από την επιλογή του θέματος ως την τελική διόρθωση, η ψυχραιμία με την οποία αντιμετώπιζε τα άγχη και τις ανασφάλειές μου, η σιγουριά που μου μετέδιδε κάθε φορά που ζητούσα τη βοήθειά της, η εμπιστοσύνη που έδειχνε στις επιλογές μου μέσα σε πλαίσια πνευματικής ελευθερίας και ελεύθερης βούλησης ήταν καθοριστικοί παράγοντες για την ολοκλήρωση αυτού του πονήματος.

Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον Αναπληρωτή Καθηγητή του τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, κ. Κωνσταντίνο Καφέτσιο, γιατί με ενέπνευσε κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών να ασχοληθώ με τα συναισθήματα στη σχολική τάξη, διέγινωσε τα ισχυρά μου κίνητρα και με στήριξε στην προσπάθειά μου να ξεκινήσω το διδακτορικό μου και στη συνέχεια με βοήθησε στην εξαγωγή των αποτελεσμάτων στις πολυεπίπεδες αναλύσεις, με καθοδήγησε και με συμβούλεψε με σπάνια επιστημοσύνη στην ολοκλήρωση της όλης προσπάθειας.

Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του τμήματος Ψυχολογίας του ΑΠΘ, κ. Παναγιώτα Μεταλλίδου για τις εποικοδομητικές συζητήσεις μας και για τις συμβουλές που με μεγάλη προθυμία μου έδωσε κατά την έναρξη της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής, καθώς και για την εξαιρετικά λεπτομερή διόρθωση και τις χρήσιμες παρατηρήσεις της για την ουσιαστική βελτίωση του τελικού κειμένου.

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω, επίσης, τον Επίκουρο Καθηγητή του τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Hacettepe, κ. Αθανάσιο Μουρατίδη για την ουσιαστική βοήθεια του στην εξαγωγή και στην κατανόηση των αποτελεσμάτων, καθώς και στη συγγραφή άρθρου με τα κυριότερα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Νιώθω αληθινή ευγνωμοσύνη, όχι μόνο γιατί μου δίδαξε με υπομονή την όλη διαδικασία της συγγραφής ενός επιστημονικού άρθρου, αλλά και γιατί συνήθιζε να με επιβραβεύει σε κάθε προσπάθεια δίνοντας μου κουράγιο για να συνεχίσω το δύσκολο για μένα εγχείρημα.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τον Καθηγητή κ. Παναγιώτη Σίμο, του Πανεπιστημίου Κρήτης, που μου παραχώρησε το τεστ που δημιούργησε για την αντικειμενική μέτρηση της ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, τον Καθηγητή κ. Αθανάσιο Παπαϊωάννου, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που μου παραχώρησε την κλίμακα μέτρησης των στόχων επίτευξης στην εργασία των εκπαιδευτικών, την ψυχολόγο κ. Αικατερίνη Βουλαλά, που μου παραχώρησε την κλίμακα των ατομικών στόχων επίτευξης των εφήβων, και τον εκπαιδευτικό πληροφορικής κ. Γρηγόρη Κυριακού, που με βοήθησε στη διαμόρφωση του τελικού κειμένου της διατριβής μου.

Φυσικά, αυτή η διατριβή δεν θα είχε ολοκληρωθεί, χωρίς την πρόθυμη συνεργασία και το ενδιαφέρον των μαθητών και των εκπαιδευτικών των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Πέλλας που συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια. Τους ευχαριστώ θερμά και δεσμεύομαι να υπηρετώ με ευσυνειδησία το λειτούργημα του εκπαιδευτικού στον τόπο μου, λαμβάνοντας υπόψη το συναίσθημα στη διαδικασία μετάδοσης και πρόσληψης της γνώσης που συντελείται μέσα στη σχολική τάξη.

Τέλος, νιώθω την ανάγκη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου για την κατανόηση και τη συμπαράσταση σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής και, κυρίως, για τη δυνατότητα που μου έδωσε να ασχοληθώ απρόσκοπτα τόσο με την έρευνα και την αναζήτηση της γνώσης και της αυτοβελτίωσης όσο και με την προσπάθεια για την πραγματοποίηση του προσωπικού μου ονείρου.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διατριβή εξέτασε παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση των κινήτρων μαθητών με το συναίσθημα και την επίδοσή τους. Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές και εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 949 μαθητές, που προέρχονταν από 49 τμήματα και 98 εκπαιδευτικοί, που δίδασκαν στα ίδια τμήματα.

Όσον αφορά στους μαθητές, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ του προσανατολισμού των στόχων επίτευξης, της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και της αντικειμενικής ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, δηλαδή το θετικό και αρνητικό συναίσθημα, το άγχος εξέτασης και τη σχολική τους επίδοση. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι συσχετίσεις των στόχων επίτευξης των μαθητών με τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα, σε αλληλεπίδραση με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων. Παρόμοια, όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία, της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία και των αντιληπτών ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης με το θετικό και αρνητικό τους συναίσθημα στην εργασία τους.

Επιπλέον, διερευνήθηκε η σχέση των εξεταζόμενων εννοιών μεταξύ των δύο ομάδων για να ελεγχθεί αν οι μεταβλητές των εκπαιδευτικών επιδρούν στις μεταβλητές των μαθητών σε επίπεδο σχολικής τάξης. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι σχέσεις των κινήτρων στην εργασία και των αντιληπτών ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τα κίνητρα και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι συσχετίσεις των κινήτρων των μαθητών με τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα, σε αλληλεπίδραση με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και την αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αναφορές των μαθητών για τον προσανατολισμό στην προσέγγιση της επίδοσης συσχετίζονται με το θετικό τους συναίσθημα. Τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων σε ατομικό επίπεδο έδειξαν ότι όσο υψηλότερη αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων έχουν οι μαθητές, τόσο υψηλότερη θετική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ του προσανατολισμού των στόχων στη μάθηση και του θετικού συναισθήματος. Επιπλέον, οι αναφορές των εκπαιδευτικών για τον προσανατολισμό στο έργο συσχετίζονται αρνητικά με το αρνητικό τους συναίσθημα, ενώ οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους συσχετίζονται θετικά με το θετικό τους συναίσθημα.

Σε επίπεδο σχολικής τάξης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση της επίδοσης συσχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα των μαθητών. Επίσης, η ικανότητα των εκπαιδευτικών κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού συσχετίζεται θετικά με την επίδοση των μαθητών και τον προσανατολισμό τους στη μάθηση. Τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων σε επίπεδο σχολικής τάξης έδειξαν ότι η θετική σχέση μεταξύ του προσανατολισμού των στόχων στη μάθηση και του θετικού συναισθήματος ήταν ισχυρότερη μεταξύ των μαθητών που είχαν υψηλά επίπεδα αντικειμενικής ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και που ανήκαν σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα χρήσης των συναισθημάτων.

Η διατριβή συμβάλλει στην κατανόηση του ρόλου των συναισθηματικών ικανοτήτων στην κινητοποίηση των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη.

## **ABSTRACT**

The present study examined factors that influence the relationship between students' motivation with their emotions and grades. Participants were 949 students from secondary schools located in northern Greece. Students belonged to 49 intact classes. The study also included 98 teachers who taught in those classrooms.

With regard to students, we investigated the relationships between students' achievement goals orientations, self-efficacy and emotion perception ability with the academic results (i.e., positive and negative affect, test anxiety and school performance). Also, we investigated the relationships between students' achievement goals orientation with academic results in interaction with students' emotion perception ability. Similarly, concerning teachers, we investigated the relationships between teachers' goal orientations in teaching, self-efficacy at work and perceived traits of emotional intelligence with positive and negative affect.

Moreover, we investigated at class level the relationships of studied concepts between the two groups to determine whether teachers' variables affect students' variables. Specifically, we investigated the relationships between teachers' motivation at work and perceived traits of emotional intelligence with students' motivation and academic outcomes. Apart from that, we investigated the relationships between students' motivation with their academic results, in interaction with students' emotion perception ability and teachers' perceived traits to use emotions.

The results have shown that students' performance approach associated with positive affect. The results of the interactions at individual level have shown that mastery orientation associated significantly with more positive affect, when students had higher emotion perception ability. Furthermore, teachers' mastery orientation associated with negative affect, while teachers' self-efficacy associated with positive affect.

At class level the results showed that teachers' performance approach is positively associated with students' positive affect. Furthermore, teachers' understanding of emotions is positively associated with students' grades and mastery orientation. The results of the interactions at class level showed that the positive relationships between mastery goals and positive affect was strongest among students who had high levels of emotion perception ability and took classes where teachers reported high levels of use of emotion.

This study contributes to the understanding of the role of emotional abilities in motivating students in the classroom.





## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ποια είναι τα κίνητρα των μαθητών, όταν μελετούν τα μαθήματά τους; Ενώ κάποιοι μαθητές παρωθούνται στη μελέτη, επειδή αυτή η δραστηριότητα από μόνη της είναι αξιόλογη, κάποιοι άλλοι μελετούν τα μαθήματά τους για να πάρουν μεγαλύτερο βαθμό (Deci, Benware, & Landy, 2006). Παραδοσιακά, οι ψυχολόγοι πρότειναν την ατομική ενασχόληση με κάθε μαθητή που παρουσίαζε έλλειψη κινήτρων στην τάξη για την αποκατάσταση αυτού του ελλείμματος (Foersterling, 1985). Βεβαίως, υπήρχε από παλιά μια οπτική για τα κίνητρα αναφορικά με το άτομο μέσα στο περιβάλλον (Lewin, 1935), αλλά μόλις πρόσφατα ξαναεμφανίστηκε στο προσκήνιο ως μία κυρίαρχη οπτική για τα κίνητρα μάθησης. Για παράδειγμα, οι Urdan και Schoenfelder (2006) μελέτησαν πώς τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος μπορούν να επαυξήσουν ή να υπονομεύσουν τα κίνητρα των μαθητών.

Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον το γεγονός ότι στην ημερήσια διάταξη της έρευνας των επιστημόνων που ερευνούν τα κίνητρα δεν έχει συμπεριληφθεί η συναισθηματική νοημοσύνη, παρόλο που φαίνεται να έχει σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία (Brackett, et al., 2008). Ωστόσο, η συναισθηματική νοημοσύνη, είτε αντιμετωπίζεται ως γνωστική ικανότητα των μαθητών είτε ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών (μέσω του οποίου επηρεάζεται το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής τάξης), φαίνεται να αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που καθορίζει τα κίνητρα (Brackett et al., 2008· Izard et al., 2001).

Επιπλέον, δεδομένου ότι η εργασία των εκπαιδευτικών είναι άξια μελέτης από μόνη της, επειδή επηρεάζει τους μαθητές και, ως εκ τούτου, τις διαδικασίες, τα αποτελέσματα και την ποιότητα της μάθησης (Butler & Shibaz, 2008), πρόσφατα οι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, καθώς τα κίνητρα των εκπαιδευτικών θεωρούνται ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλει στην επιτυχή υλοποίηση και στη λειτουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών (Papaioannou & Christodoulidis, 2007).

Δύο από τις θεωρίες των κινήτρων που εστιάζουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και μιας ποικιλίας ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών και ενδέχεται να επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας (Bandura, 1986, 1988) είναι η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων και η θεωρία της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας.

Σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων επίτευξης, οι μαθητές αντιδρούν μέσα στη σχολική τάξη ανάλογα με τους κυρίαρχους στόχους που επιδιώκουν (Dweck & Leggett, 1988). Προηγούμενες έρευνες έχουν παρουσιάσει σημαντικά στοιχεία, σύμφωνα με τα οποία διαφορετικοί

τύποι των στόχων επίτευξης συσχετίζονται με διαφορετικό τρόπο με γνωστικά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα το να επιδιώκει ο μαθητής τη μάθηση ή την αυτοβελτίωση συσχετίζεται με περισσότερο θετικά αποτελέσματα από το να αποφεύγει να τον ξεπεράσουν οι άλλοι (Elliot & Moller, 2003· Hulleman, Schragger, Bodmann, & Harackiewicz, 2010). Αναφορικά με τους στόχους επίδοσης, εντούτοις, υπάρχει κάποια διαφωνία σχετικά με το αν αυτός ο τύπος των στόχων συσχετίζεται με θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001· Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002). Ομοίως, υπάρχει έλλειψη ομοφωνίας σχετικά με το αν ο προσανατολισμός των στόχων στη μάθηση και στην αυτοβελτίωση συσχετίζεται με την επίδοση (π.χ., Durik, Lovejoy, & Johnson, 2009· Dweck, 1986· Hulleman, Durik, Schweigert, & Harackiewicz, 2008· Linnenbrink, 2005· Senko & Harackiewicz, 2005).

Σύμφωνα με τη δεύτερη θεωρία, οι αντιλήψεις της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών είναι οι ατομικές κρίσεις τους για τις ικανότητες τους να πετύχουν έναν ειδικό στόχο (Dweck, 2000), και λέγεται ότι είναι συχνά καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής επιτυχίας από τις πραγματικές ικανότητες (Bandura, 1997). Οι μαθητές που έχουν υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας είναι περισσότερο πιθανό να βιώνουν θετικά συναισθήματα (Bandura, 1997· Creed, Muller, & Patton, 2003· Lent, et al., 2005), να έχουν λιγότερο άγχος εξέτασης (Bandalos et al., 1995· Betz & Hackett, 1983· Bonaccio & Reeve, 2010· Meece et al., 1990· Pintrich & Degroot, 1990· Nie, Lau, & Liao, 2011· Wigfield & Meece, 1988· Zohar, 1998) και να σημειώνουν υψηλή βαθμολογία και ακαδημαϊκή επίδοση (Multon, et al., 1991· Schunk, 1989, 1991· Pietsch, Walker, & Chapman, 2003).

Ανάλογα, οι δύο θεωρίες μελετήθηκαν και για τα κίνητρα στην εργασία των εκπαιδευτικών. Οι στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών όχι μόνο έχουν συνδεθεί με άλλα χαρακτηριστικά και με τη συμπεριφορά τους (Butler, 2007· Butler & Shibaz, 2008· Dickhäuser, Butler, & Tönjes, 2007· Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele, 2010· Papaioannou & Christodoulidis, 2007), αλλά και έχουν αναδειχθεί ως ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας είτε για θετικές είτε για αρνητικές αντιλήψεις ή συμπεριφορές των μαθητών (Linnenbrink, 2005· Middleton & Midgley, 1997· Ryan, Patrick, & Shim, 2005).

Παρόμοια, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ορίζεται ως η αντίληψη του εκπαιδευτικού για την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί τα σχέδια δράσης που απαιτούνται για να ολοκληρώσει επιτυχώς ένα ειδικό διδακτικό έργο σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Tschannen-Moran, et al., 1998). Η αντίληψη αυτή φαίνεται ότι όχι μόνο επηρεάζει τα εργασιακά αποτελέσματα των ίδιων των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997· Tschannen-Moran et al., 1998), αλλά και συσχετίζεται με σημαντικά ακαδημαϊκά αποτελέ-

σματα των μαθητών που περιλαμβάνουν την επίδοση (Ashton & Webb, 1986· Ross, 1994· Marsh & Martin, 2011· Rubie-Davies, 2010), τα κίνητρα (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989· Pajares, 1996· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) και τις αντιλήψεις της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών (Anderson, Greene, & Loewen, 1988).

Σε μια προσπάθεια να παρουσιαστεί μια πιο ακριβής εικόνα για τη σχέση μεταξύ των κινήτρων των μαθητών και των αποτελεσμάτων τους, οι προηγούμενες έρευνες εξέτασαν παράγοντες που αφορούν είτε στο άτομο είτε στο περιβάλλον, που μπορεί να τροποποιούν αυτούς τους τύπους των σχέσεων. Προς αυτόν το σκοπό, ορισμένοι ερευνητές έχουν εξετάσει σε ποιο βαθμό οι σχέσεις μεταξύ των στόχων επίτευξης και των αποτελεσμάτων τους διαμορφώνονται, μεταξύ άλλων, από τα ατομικά χαρακτηριστικά (Efklides, 2011). Παρόμοια, άλλες μελέτες έχουν εξετάσει αν τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος, όπως το περιβάλλον παρακίνησης (Lau & Nie, 2008· Linnenbrink, 2005· Murayama & Elliot, 2009· Wolters, 2004) ή ο τύπος της ανατροφοδότησης (Anseel, Van Yperen, Janssen, & Duyck, 2011) διαφοροποιούν τις επιδράσεις των στόχων επίτευξης στα αποτελέσματα.

Μπορεί, όμως, να διατυπωθεί η υπόθεση ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ενδέχεται να επηρεάζει τη σχέση των στόχων επίτευξης και της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών με τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα (δηλαδή τα συναισθήματα και την επίδοσή τους). Αυτό μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά αληθές, όταν οι στόχοι επίτευξης και η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών γίνονται αντικείμενο μελέτης σε σχέση τόσο με γενικά συναισθήματα, δηλαδή γενικά με το θετικό και αρνητικό συναίσθημα (Pekrun, Elliot, & Maier, 2009· Bandura, 1993), όσο και με διακριτά συναισθήματα, όπως το άγχος εξέτασης (Elliot & McGregor, 2001· Bonaccio & Reeve, 2010), καθώς επίσης και με τα πιο γενικά αποτελέσματα, όπως η βαθμολογία (Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002· Pietsch, Walker, & Chapman, 2003), γιατί όλα αυτά τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι συσχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008).

Γι αυτόν τον λόγο, η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών αξίζει να μελετηθεί από κοινού με τους στόχους επίτευξης και την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων τους. Ειδικότερα, μπορεί κανείς να υποθέσει ότι η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα που εκφράζουν οι άλλοι, δεδομένου ότι τροποποιεί τη συμπεριφορά του ατόμου και τους ατομικούς του στόχους (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003· Ekman, 2003) και έχει μια προφανή επίδραση στα κίνητρα και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (Brackett et al., 2008; Izard et al., 2001), μπορεί να επηρεάζει τη σχέση των

στόχων επίτευξης και της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών με τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα.

Επιπλέον, μπορεί κανείς να υποθέσει ότι τα γνωρίσματα των εκπαιδευτικών, όπως οι στόχοι που υιοθετούν στη διδασκαλία τους, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για την εργασία τους και οι αντιληπτές ικανότητες της συναισθηματικής τους νοημοσύνης μπορούν να επηρεάζουν τους στόχους επίτευξης και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, εφόσον οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δίνουν έμφαση στο έργο ή δείχνουν κατανόηση και οικειότητα στους μαθητές τους δημιουργούν ένα θετικό περιβάλλον μάθησης, καθώς οι μαθητές σε αυτές τις τάξεις ωφελούνται από τέτοιου είδους διδακτικές πρακτικές (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007· Turner et al, 2002).

Συνοψίζοντας, στην παρούσα διατριβή διερευνήθηκε η σχέση των στόχων επίτευξης και της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών με τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα. Δεδομένου ότι, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αυτή η σχέση έχει διερευνηθεί επαρκώς σε ατομικό μόνο επίπεδο αλλά με αντικρουόμενα ευρήματα, η παρούσα διατριβή, υιοθετώντας την ιδέα ότι η ακαδημαϊκή επίτευξη συσχετίζεται με κοινωνικές και συναισθηματικές διεργασίες που συντελούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον (βλ., Goetz, Frenzel, Pekrun, & Hall, 2005· Kyllonen, Lipnevich, Burrus, & Roberts, 2008· Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009), εξετάζει αν η σχέση αυτή διαφοροποιείται από την αλληλεπίδραση με ικανότητες των ίδιων των μαθητών ή με χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο σχολικής τάξης.

Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε σε ποιο βαθμό τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως οι στόχοι επίτευξης που υιοθετούν στη διδασκαλία τους, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία τους και οι αντιληπτές ικανότητες της συναισθηματικής τους νοημοσύνης μπορούν να επηρεάζουν τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Αυτός ήταν ο πρωταρχικός σκοπός της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, διερευνήθηκε αν η σχέση των στόχων επίτευξης και της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών επηρεάζεται και, συνεπώς, διαφοροποιείται από την αλληλεπίδραση με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και την αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων. Αυτός ήταν ο δεύτερος σκοπός της παρούσας έρευνας.

## ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Στο **πρώτο μέρος**, στα κεφάλαια 1-7, παρουσιάζεται η βιβλιογραφική επισκόπηση των εννοιών που εξετάζονται στην παρούσα διατριβή. Η παρουσίαση των εννοιών ακολουθεί μια παράλληλη δομή για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι η διατριβή συμπεριέλαβε δύο ομάδες συμμετεχόντων (μαθητές και εκπαιδευτικούς) και μελέτησε τις ίδιες έννοιες και για τις δύο ομάδες, για να διερευνήσει πώς η σχέση των εξεταζόμενων εννοιών των μαθητών επηρεάζεται από τις αντίστοιχες εξεταζόμενες έννοιες των εκπαιδευτικών. Ας σημειωθεί, ότι η χρήση του όρου μαθητές καλύπτει και τα δυο φύλα και ότι προτιμήθηκε για να είναι ευανάγνωστο το κείμενο. Όπου χρειάζεται να αναφερθούν χωριστά τα δυο φύλα, υπάρχει αυτή η διαφοροποίηση μέσα στο κείμενο.

Στο κεφάλαιο 1 παρουσιάζεται μία εισαγωγή για τα κίνητρα, που αρχικά περιλαμβάνει τον ορισμό και τα είδη των κινήτρων και στη συνέχεια επικεντρώνεται στα κίνητρα μάθησης των μαθητών και στα κίνητρα στην εργασία των εκπαιδευτικών. Στα κεφάλαια 2 και 3 παρουσιάζονται αναλυτικά τα δύο είδη των κινήτρων που εξετάζονται στην παρούσα διατριβή, δηλαδή ο προσανατολισμός των στόχων και η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας. Αρχικά παρουσιάζονται γενικά οι δύο θεωρίες και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δύο θεωρίες ειδικά για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τα ευρήματα χωριστά για τις δύο ομάδες, όπως επίσης και τα ευρήματα που αφορούν στις επιδράσεις των εκπαιδευτικών στους μαθητές, όπου τα υπάρχοντα δεδομένα βεβαίως το επέτρεπαν. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι ατομικές διαφορές του προσανατολισμού των στόχων και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών.

Στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζεται το θετικό και αρνητικό συναίσθημα και συγκεκριμένα ο ορισμός και τα είδη του συναισθήματος, και ειδικότερα το θετικό και αρνητικό συναίσθημα. Στο κεφάλαιο 5 παρουσιάζεται το θετικό και αρνητικό συναίσθημα και το άγχος εξέτασης των μαθητών, καθώς και το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και τα ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν στις δύο ομάδες. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι ατομικές διαφορές του συναισθήματος μαθητών και εκπαιδευτικών.

Στο κεφάλαιο 6 παρουσιάζεται η συναισθηματική νοημοσύνη και συγκεκριμένα παρουσιάζονται αρχικά η έννοια, τα μοντέλα και η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικότερα μια βασική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, γιατί στην παρούσα διατριβή μετρήθηκε η συγκεκριμένη μόνο διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Επίσης, στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι επιδράσεις της συναισθηματικής νο-

ημοσύνης στην ανθρώπινη συμπεριφορά και στην εργασία. Στο κεφάλαιο 7 παρουσιάζεται η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και τα ευρήματα χωριστά για τις δύο ομάδες, όπως επίσης και τα ευρήματα που αφορούν στις επιδράσεις των εκπαιδευτικών στους μαθητές, όπου βέβαια το επέτρεπαν τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι ατομικές διαφορές της συναισθηματικής νοημοσύνης μαθητών και εκπαιδευτικών.

Στο κεφάλαιο 8, παρουσιάζεται η παρούσα έρευνα και συγκεκριμένα τα κενά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας, οι γενικοί στόχοι και οι επιμέρους υποθέσεις της.

Στο **δεύτερο μέρος**, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα οι δύο ομάδες (εκπαιδευτικοί και μαθητές) που συμμετείχαν στην έρευνα και αποτέλεσαν το δείγμα της, οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για την κάθε ομάδα του δείγματος, η διαδικασία συλλογής του υλικού και οι μέθοδοι ανάλυσης που εφαρμόστηκαν για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Στο **τρίτο μέρος**, παρουσιάζονται, αρχικά, τα αποτελέσματα της έρευνας για τους μαθητές και έπειτα για τους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους μαθητές σε επίπεδο σχολικής τάξης και συγκεκριμένα τα αποτελέσματα που αφορούν στις επιδράσεις των μεταβλητών των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές των μαθητών, καθώς και τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μεταβλητών.

Στο **τέταρτο μέρος**, συζητιούνται τα ευρήματα της έρευνας χωριστά για κάθε κομμάτι των αποτελεσμάτων, δηλαδή πρώτον τα ευρήματα για τους μαθητές, δεύτερον τα ευρήματα για τους εκπαιδευτικούς και τρίτον τα ευρήματα για τους μαθητές σε επίπεδο σχολικής τάξης.

Στο **πέμπτο μέρος**, διατυπώνονται τα συμπεράσματα, δηλαδή η συμβολή της έρευνας, οι πρακτικές εφαρμογές της, οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και το γενικό συμπέρασμα.

Τέλος, στο **έκτο μέρος** υπάρχουν οι βιβλιογραφικές παραπομπές, δηλαδή η ελληνική και ξένη βιβλιογραφία που αναφέρεται στην παρούσα διατριβή.

Η διατριβή ολοκληρώνεται με δύο **παραρτήματα**, εκ των οποίων, το πρώτο περιλαμβάνει τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και των μαθητών που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και το δεύτερο τους καταλόγους των διαγραμμάτων και των πινάκων.

## **ΜΕΡΟΣ Ι: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**





## 1. Τα κίνητρα

### 1.1. Ορισμός και είδη των κινήτρων

Κινητοποίηση (*motivation*) είναι η διαδικασία κατά την οποία υποκινείται και υποστηρίζεται μια δραστηριότητα που κατευθύνεται προς έναν στόχο (Schunk, Pintrich, & Meece, 2002). Ως διαδικασία, η κινητοποίηση είναι άμεσα παρατηρήσιμη, καθώς εκδηλώνεται με ποικίλες συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα με την επιλογή έργου, την προσπάθεια που καταβάλλεται από τα άτομα και τις σχετικές λεκτικές αναφορές. Επίσης, περιλαμβάνει στόχους, που δίνουν το έναυσμα για δράση και για κατεύθυνση της δράσης και απαιτεί σωματική ή νοητική δραστηριότητα, που περιλαμβάνει αντίστοιχα μορφές δράσης και γνωστικές ενέργειες. Τέλος, εμπεριέχει δέσμευση, επιδίωξη μακροχρόνιων στόχων, προσδιορισμό των τρόπων αντίδρασης σε δυσκολίες και εμπόδια, αποδόσεις αιτίων και βίωση συναισθημάτων. Στα ελληνικά, σύμφωνα με το γλωσσάρι που έχει εκδοθεί από την Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, ο όρος έχει καθιερωθεί να αποδίδεται ως κίνητρα (Ευκλείδη, Κάντας, & Λεονταρή, 2002).

Σε μια προσπάθεια ετυμολογικής προσέγγισης της έννοιας των κινήτρων διαπιστώνεται ότι ο όρος κίνητρα προέρχεται από το λατινικό ρήμα *moveo* (κινώ). Η αδυναμία του ελληνικού όρου «κίνητρα» σε σύγκριση με τον ξενόγλωσσο είναι ότι δεν εμπεριέχει την έννοια της ενέργειας. Για την απόδοση του όρου *motivation* έχουν προταθεί και άλλοι όροι, όπως είναι «κινητήρια δύναμη» (Νασιάκου, 1982), «υποκίνηση», «παρακίνηση», «παρώθηση», από τους οποίους ο πιο επιτυχής κρίνεται η «παρώθηση», γιατί εμπεριέχει τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών που θα οδηγήσουν τα άτομα στο να θέλουν να κάνουν κάτι. Αντίθετα, όροι όπως είναι η «υποκίνηση» ή «παρακίνηση» παραπέμπουν στην έννοια του ετεροκαθορισμού και της χειραγώγησης της συμπεριφοράς (Κάντας, 1998). Ο Hannula (2006) ορίζει τα κίνητρα ως την προσδοκία για καθοδήγηση της συμπεριφοράς, η οποία οικοδομείται όχι μόνο στο σύστημα που ελέγχει τα συναισθήματα αλλά και στο υποσυνείδητο. Γενικά, κίνητρο είναι ό,τι κινεί, ωθεί ή παρασύρει το άτομο σε δράση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Πρόκειται για ένα πολύπλοκο κομμάτι της ανθρώπινης συμπεριφοράς, που επηρεάζει τις επιλογές των ατόμων σχετικά με το πόσο χρόνο θα αφιερώσουν σε κάθε καθήκον που αναλαμβάνουν, το πόση ενέργεια θα καταβάλλουν, το πώς σκέφτονται και αισθάνονται για τα καθήκοντά τους και το πόσο χρονικό διάστημα θα παραμείνουν σταθεροί σε αυτά (Urda & Schoenfelder, 2006).

Τα κίνητρα ωθούν το άτομο είτε ενεργώντας από μέσα (εσωτερικά) είτε από έξω (εξωτερικά). Μπορεί να έχουν εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς (ένστικτα, ορμές, σκοποί, επιθυμίες ή προθέσεις, συναισθήματα, διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις), όσο και εξωτερικές

(αμοιβές, θέλητρα ή φόβητρα ή απωθητικοί ερεθισμοί). Μπορεί να είναι εγγενή (έχουν κληρονομική βάση) ή επίκτητα (αποκτιούνται μέσα από διαδικασίες μάθησης και αλληλεπίδρασης). Μπορεί να είναι φυσιολογικά (εξυπηρετούν τη λειτουργία του οργανισμού και τη σωματική ομοιόσταση), βιολογικά (εξυπηρετούν την επιβίωση, τη συντήρηση και την αναπαραγωγή του ατόμου και του είδους), ψυχολογικά (θυμικό, προσωπικότητα, συναλλαγές του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η διάκριση σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα δηλώνει το σημείο εκκίνησης των κινήτρων, το αν δηλαδή η ώθηση δίνεται από το εσωτερικό του ατόμου ή από εξωτερικούς παράγοντες. Ένα άτομο είναι εσωτερικά κινητοποιημένο να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα, αν το κάνει επειδή η δραστηριότητα από μόνη της είναι αξιόλογη. Η αντιλαμβανόμενη τοποθεσία της αιτίας εντοπίζεται μέσα στο άτομο. Αντίθετα, ένα άτομο είναι εξωτερικά κινητοποιημένο, αν υιοθετεί μια συμπεριφορά με σκοπό να επιτύχει κάποια εξωτερική αμοιβή. Σε αυτήν την περίπτωση, η τοποθεσία της αιτιότητας εντοπίζεται έξω από το άτομο (Deci, Benware, & Landy, 2006).

Τα εξωτερικά κίνητρα έχουν άμεση σχέση με την ενίσχυση. Η ελάττωση ή η απόσυρση εξωτερικής ενίσχυσης μειώνει τη σχετική αντίδραση, ενώ αντίθετα τα εσωτερικά κίνητρα αναφέρονται σε ενίσχυση από ερεθίσματα που δεν ανάγονται στο εξωτερικό περιβάλλον (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Τα εσωτερικά κίνητρα αναφέρονται σε φυσιολογικές και εσωτερικές ανάγκες που σχετίζονται με την καλή λειτουργία του οργανισμού και τις γνώσεις, τις ιδέες, τους στόχους και τις αξίες του ατόμου. Ως ενισχυτής μπορεί να ληφθεί η πληροφοριακή ανατροφοδότηση που λειτουργεί ως κίνητρο μέσω πληροφόρησης του συστήματος για τα αποτελέσματα της δράσης του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Το εσωτερικό κίνητρο αποτελεί πτυχή δραστηριότητας που παρέχει ευχαρίστηση και κινητοποιεί από τη φύση της (Slavin, 2002), ενώ ως εξωτερικό κίνητρο εκλαμβάνεται αμοιβή που δεν είναι εγγενής στη δραστηριότητα, όπως αμοιβές για τη μάθηση που δεν συνυπάρχουν στο υπό μελέτη υλικό. Η υπόσχεση εξωτερικών αμοιβών για εγγενώς ενδιαφέρουσα δραστηριότητα μπορεί να υπονομεύσει το εσωτερικό ενδιαφέρον (Slavin, 2002).

Εκτός από τη γενική διάκριση σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, υπάρχουν επιμέρους διακρίσεις στο καθένα από αυτά (Deci & Ryan, 1972). Το εσωτερικό κίνητρο υποκινείται από την ψυχολογική ανάγκη της επίδοσης και του αυτοκαθορισμού και διακρίνεται σε τρία επιμέρους κίνητρα. Το εσωτερικό κίνητρο για γνώση ορίζεται ως η πράξη του να επιδιόδετα το άτομο σε μια δραστηριότητα για ευχαρίστηση και ικανοποίηση καθώς μαθαίνει, εξερευνά ή προσπαθεί να καταλάβει κάτι νέο. Το κίνητρο επίτευξης μπορεί να οριστεί ως η πράξη όπου το άτομο εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα για την ικανοποίηση και την ευχαρίστη-

ση που θα βιώσει, όταν οι προσπάθειες του ολοκληρωθούν. Τέλος, το εσωτερικό κίνητρο για τη βίωση συναισθημάτων υφίσταται, όταν το άτομο εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα με σκοπό να βιώσει συναισθηματικά ερεθίσματα που θα προκύψουν από την εμπλοκή του στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Το εξωτερικό κίνητρο περιέχει, επίσης, μια ευρεία ποικιλία από συμπεριφορές, στις οποίες η εμπλοκή σημαίνει ότι υπάρχει ένα τέλος, ένας σκοπός που δεν επιδιώκεται για προσωπική ευχαρίστηση. Υπάρχουν τρία είδη εξωτερικού κινήτρου. Όταν υπάρχει εξωτερική καθοδήγηση, η συμπεριφορά καθορίζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως βραβεία και περιορισμοί. Στην περίπτωση της προβαλλόμενης καθοδήγησης, το άτομο ξεκινά να εσωτερικεύει το λόγο της δράσης του. Αυτό το είδος εσωτερικεύσης, δεν αποτελεί στην ουσία αυτοκαθορισμό, καθώς περιορίζεται στην εσωτερικεύση παλιότερων αντιδράσεων ως απόκριση σε ερεθίσματα. Στον βαθμό που η συμπεριφορά αποκτά αξία, κρίνεται ως σημαντική για το άτομο και ειδικότερα εκλαμβάνεται ως επιλογή του ατόμου. Τέλος, η εξωτερική καθοδήγηση μέσω ταυτοποίησης γίνεται με την εσωτερικεύση εξωτερικών κινήτρων.

Αντίθετα, τα άτομα δεν είναι κινητοποιημένα, όταν δεν αναγνωρίζουν σύνδεση ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις δικές τους δράσεις. Τα άτομα αυτά δεν κινητοποιούνται ούτε από εσωτερικά ούτε από εξωτερικά κίνητρα. Βιώνουν συναισθήματα ανικανότητας και προσδοκίας που δεν μπορούν να ελέγξουν. Αντιλαμβάνονται τις συμπεριφορές τους σαν να προκαλούνται από δυνάμεις που είναι έξω από τον έλεγχο τους (Vallerand, Felletier, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992).

Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για τη γένεση και την ανάπτυξη των κινήτρων ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται με τη χρονική σειρά κατά την οποία έχουν εμφανιστεί ή έχουν προτιμηθεί (Berry & Houston, 1993):

α. Θεωρίες προσωπικότητας: είναι αυτές που θεωρούν τα κίνητρα ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας (π.χ. κάποιος χαρακτηρίζεται ως άτομο με υψηλό κίνητρο, ενώ κάποιος άλλος ως άτομο με χαμηλό κίνητρο).

β. Γνωστικές θεωρίες: οι θεωρίες αυτές παρουσιάζουν τα κίνητρα ως ένα προϊόν της γνωστικής εικόνας για τον εαυτό, δηλαδή θεωρούν τα κίνητρα ως μέρος του γνωστικού μας συστήματος και τους αποδίδουν ένα ρόλο στη διαμόρφωση των απόψεων, των αντιλήψεων κτλ.

γ. Συμπεριφορικές θεωρίες: υποστηρίζουν ότι τα κίνητρα σχετίζονται κάθε φορά με συγκεκριμένες συμπεριφορές και τονίζουν τον προσανατολισμό όχι προς τον εαυτό αλλά προς τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου έργου.

Δύο κοινωνικές-γνωστικές θεωρίες των κινήτρων που, σύμφωνα με τον Bandura (1986, 1988), εστιάζουν στην αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού περι-

βάλλοντος και μιας ποικιλίας ατομικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών και ενδέχεται να επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας, είναι η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων και η θεωρία της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας.

## **1.2. Τα κίνητρα των μαθητών**

Στο επίπεδο της σχολικής τάξης, ο όρος κίνητρα αναφέρεται στη διάθεση, την επιμονή και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές κατά την ενασχόλησή τους με ένα έργο, προκειμένου να φτάσουν σε επιθυμητό αποτέλεσμα (Wolters & Rosenthal, 2000). Παραδοσιακά, οι ψυχολόγοι πρότειναν την ατομική ενασχόληση με κάθε μαθητή που παρουσίαζε έλλειψη κινήτρων στην τάξη για την αποκατάσταση αυτού του ελλείμματος (Foersterling, 1985). Βεβαίως, υπήρχε από παλιά μια οπτική για τα κίνητρα αναφορικά με το άτομο μέσα στο περιβάλλον (Lewin, 1935), αλλά μόλις πρόσφατα ξαναεμφανίστηκε στο προσκήνιο ως μία κυρίαρχη οπτική για τα κίνητρα μάθησης. Για παράδειγμα, οι Urdan και Schoenfelder (2006) μελέτησαν στοιχεία που αναγνωρίζουν πώς τα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος μπορούν να επαυξήσουν ή να υπονομεύσουν τα κίνητρα των μαθητών.

Ο ρόλος των κινήτρων στη μάθηση είναι πολύ σημαντικός. Τα κίνητρα μπορούν να επηρεάσουν τι, πότε και πώς μαθαίνουμε (Schunk, 1991). Οι μαθητές που κινητοποιούνται προς τη μάθηση ενός διδακτικού αντικειμένου επιδίδονται σε δραστηριότητες που βελτιώνουν τη μάθηση και εμπλέκονται σε δραστηριότητες που πιστεύουν ότι θα τους βοηθήσουν να μάθουν, όπως το να προσέχουν την ώρα του μαθήματος, να οργανώνουν νοητικά το διδακτικό υλικό και να το επαναλαμβάνουν μέχρι να το μάθουν, να κρατούν σημειώσεις για να διευκολύνουν τη μελέτη τους, να ελέγχουν το επίπεδο κατανόησης του υλικού και να ζητούν βοήθεια, όταν δεν το κατανοούν (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992). Αντίθετα, οι μαθητές που δεν κινητοποιούνται προς τη μάθηση, δεν προσπαθούν συστηματικά να μάθουν. Συνήθως η μάθηση τους καθίσταται ελλιπής, γιατί δεν προσέχουν στη διάρκεια του μαθήματος, δεν οργανώνουν και δεν επαναλαμβάνουν το υλικό τους, δεν κρατούν σημειώσεις, δεν παρακολουθούν το επίπεδο κατανόησής τους και δε ζητούν βοήθεια, όταν δεν κατανοούν το υλικό (Schunk, Pintrich, & Meece, 2002).

Η διάκριση των κινήτρων σε εσωτερικά και εξωτερικά ισχύει και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εσωτερικά είναι τα κίνητρα που δραστηριοποιούν το μαθητή αυτά καθαυτά, με την απουσία εξωτερικής αμοιβής. Αναφέρονται σε ένα ουσιαστικό ενδιαφέρον και μια βαθύτερη απόλαυση για μια σχολική δραστηριότητα και προκαλούν στο μαθητή αισθήματα ολοκλήρωσης και βαθιάς ικανοποίησης από το γεγονός ότι κάνει κάτι που αξίζει τον κόπο. Εξωτερικά είναι τα κίνητρα τα οποία δραστηριοποιούν τον μαθητή εξαιτίας εξωτερικών συνε-

πειών. Συνήθως, παρέχονται από άλλους, π.χ., από τον δάσκαλο στον μαθητή προκειμένου να έχει καλή επίδοση στα μαθήματα. Η μετατροπή των εξωτερικών κινήτρων, που εξελικτικά εμφανίζονται πρώτα στα παιδιά, σε εσωτερικά, τα οποία θεωρούνται πιο ισχυρά και θεμελιώνουν την αυτόβουλη μάθηση και συμπεριφορά, είναι ένα πρωταρχικό ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Καψάλης, 1996).

### **1.3. Τα κίνητρα στην εργασία των εκπαιδευτικών**

Τα κίνητρα στην εργασία εκλαμβάνονται ως η δύναμη που ενεργοποιεί κατευθύνει και διατηρεί την προσπάθεια των εργαζομένων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων στον εργασιακό χώρο (Riggio, 2003). Η περιοχή της ψυχολογίας που μελετά τη γένεση των κινήτρων και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξή τους ασχολείται με τη μελέτη των κινήτρων στον εργασιακό χώρο, προκειμένου να ερμηνεύσει ερωτήματα σχετικά με την εργασιακή συμπεριφορά των ανθρώπων (Κάντας, 1998), ώστε να κατανοηθούν και, στη συνέχεια, να προβλεφθούν και να επηρεαστούν οι συμπεριφορές των εργαζομένων με στόχο τη δική τους ικανοποίηση από την εργασία αλλά και την συνακόλουθη αύξηση της παραγωγικότητας και τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου έργου (Berry & Houston, 1993).

Το σύστημα των κινήτρων στην εργασία περιλαμβάνει ένα συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων. Εσωτερικά είναι τα κίνητρα της αυτο-βελτίωσης και το ενδιαφέρον να μάθει ο εργαζόμενος καινούρια πράγματα. Τα κίνητρα για τη βελτίωση των προσόντων, της επικοινωνίας και της λήψης επαίνων είναι επίσης φυσικά και χρήσιμα, αν και δεν μπορούν να θεωρηθούν εξ ολοκλήρου εσωτερικά κίνητρα. Εξωτερικά είναι τα κίνητρά της οικονομικής αμοιβής, η επιθυμία του να είναι ο εργαζόμενος σημαντικός στην εργασία του, τα κίνητρα του κύρους και επιτυχίας (Heckhausen & Heckhausen, 2010).

Δεδομένου ότι η εργασία των εκπαιδευτικών είναι άξια μελέτης από μόνη της, επειδή επηρεάζει τους μαθητές και, ως εκ τούτου, τις διαδικασίες, τα αποτελέσματα και την ποιότητα της μάθησης (Butler & Shibaz, 2008), πρόσφατα οι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, καθώς τα κίνητρα των εκπαιδευτικών θεωρούνται ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλει στην επιτυχή υλοποίηση και στη λειτουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Οι περισσότεροι, όμως, ερευνητές έχουν την τάση να μελετούν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών μόνο ως αποτελέσματα, όχι ως προγνωστικούς παράγοντες και να τα συσχετίζουν με το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους ή τη δέσμευση στην εργασία τους (π.χ., De Jesus & Lens, 2005). Οι Watt και Richardson (2007) εξέτασαν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για την επιλογή του επαγγέλματος τους, ενώ μελέτες σε υποψήφι-

ους εκπαιδευτικούς έχουν επιβεβαιώσει ότι η απόφαση της σταδιοδρομίας τους καθοδηγήθηκε από διάφορα είδη στόχων ή κινήτρων (Monteccinos & Nielson, 1997· Serow & Forrest, 1994).

Σε γενικές γραμμές, πάντως, η έρευνα για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στηρίζεται στις γενικές θεωρίες των κινήτρων (Richardson & Watt, 2006) και δεν έχει δημιουργήσει ξεχωριστές έννοιες ή κλίμακες που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν για την καθοδήγηση της έρευνας σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς για τη μελέτη των συνεπειών που έχουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στους ίδιους και στους μαθητές τους (Butler & Shibaz, 2008). Ορισμένες μόνο μελέτες σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς έχουν επιβεβαιώσει ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων στους μαθητές τους έχουν θετικές συνέπειες για τους ίδιους και για τους μαθητές τους (για ανασκόπηση, βλ., Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998· Ross, 1998), ενώ μια πρόσφατη μελέτη, που βασίζεται στη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με εσωτερικά κίνητρα για τη διδασκαλία υιοθετούν διδακτικές πρακτικές που καλλιεργούν εσωτερικά κίνητρα και στους μαθητές τους (Pelletier, Seguin-Levesque, & Legault, 2002).

## ΣΥΝΟΨΗ

Τα κίνητρα δίνουν στο άτομο το έναυσμα για δράση και διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά, ανάλογα με το αν επιδιώκεται η προσωπική ευχαρίστηση ή οι εξωτερικές αμοιβές. Ανάλογα με τον τρόπο αντίληψης των κινήτρων, οι θεωρίες που τα μελετούν διακρίνονται σε θεωρίες προσωπικότητας, γνωστικές και συμπεριφορικές. Δύο κοινωνικές-γνωστικές θεωρίες των κινήτρων, που ενδεχομένως επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας, είναι η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων και η θεωρία της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας.

Τα κίνητρα των μαθητών αναφέρονται στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές προκειμένου να φτάσουν στη μάθηση και διακρίνονται σε εσωτερικά και εξωτερικά, ανάλογα με το αν επιδιώκεται η ικανοποίηση από τη μάθηση ή η εξωτερική αμοιβή. Επιπλέον, όπως τα κίνητρα στην εργασία κατευθύνουν την προσπάθεια των εργαζομένων για την επίτευξη εργασιακών στόχων, έτσι και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία παρωθούν τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία, συμβάλουν στην επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία και έχουν συνέπειες για τους ίδιους και για τους μαθητές τους.

Στα δύο επόμενα κεφάλαια, γίνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση των δύο κοινωνικών-γνωστικών θεωριών των κινήτρων, του προσανατολισμού των στόχων και της αυτοαποτελεσματικότητας.

## 2. Ο προσανατολισμός των στόχων

### 2.1. Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων

Στις σύγχρονες κοινωνικές-γνωστικές θεωρίες για τα κίνητρα εντάσσεται η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων (*goals orientation*), που διατυπώθηκε από αναπτυξιακούς ψυχολόγους, ψυχολόγους των κινήτρων και εκπαιδευτικούς ψυχολόγους στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τη μάθηση και τις επιδόσεις των παιδιών σε ακαδημαϊκά έργα μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Bandura, 1988, 1997· Locke & Latham, 1990, 2002· Schunk, 1989). Ως εκ τούτου, σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση και τη διδασκαλία και αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς τομείς έρευνας για τα κίνητρα. Οι προσανατολισμοί των στόχων είναι οι σκοποί ή οι λόγοι για τους οποίους εμπλέκεται κανείς σε μια συμπεριφορά επίτευξης (Pintrich, 2003) ή, αλλιώς, οι λόγοι για τους οποίους επιδιώκει να εμπλακεί κανείς σε έργα επίτευξης και όχι μόνο οι αντικειμενικοί στόχοι επίδοσης (Urduan, 1997). Οι προσανατολισμοί των στόχων αντανakλούν συγκεκριμένο τύπο κριτηρίων, με βάση τα οποία τα άτομα κρίνουν τις επιδόσεις τους και την επιτυχία ή την αποτυχία στην προσέγγιση του στόχου τους (Elliot, 1997· Pintrich, 2000a, 2000b).

Οι θεωρητικοί του προσανατολισμού των στόχων προτείνουν ότι τα άτομα υιοθετούν δυο τύπους στόχων στα περιβάλλοντα επίτευξης (π.χ., αθλήματα, σχολείο, ή εργασία) σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται τις ικανότητες τους και ορίζουν την επιτυχία (Ames, 1992a· Dweck, 1999· Dweck & Leggett, 1988· Kaplan & Midgley, 1997· Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr, Urduan, Anderman, Anderman, & Roeser, 1998· Pintrich, 2000a· Slavin, 2003): τους στόχους βελτίωσης (προσανατολισμός στο έργο ή στη μάθηση· *task or learning orientation*) και τους στόχους επίδοσης (ή προσανατολισμός στο εγώ· *ego orientation*). Ένας στόχος προσανατολισμένος στη βελτίωση υφίσταται, όταν το άτομο ενδιαφέρεται για μια δραστηριότητα για δικό του σκοπό, στοχεύοντας στην ατομική του βελτίωση. Σε αυτήν την περίπτωση, οι αντιλήψεις για την ικανότητα είναι υποκειμενικές και αποτυπώνονται με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Ένας στόχος προσανατολισμένος στην επίδοση υφίσταται, όταν το άτομο ενδιαφέρεται να ξεπεράσει τους άλλους, στοχεύοντας να επιδείξει ανώτερες ικανότητες. Τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στην επίδοση ερμηνεύουν την ικανότητά τους μέσω μιας διαδικασίας κοινωνικής σύγκρισης. Πρόσφατα, οι στόχοι επίδοσης (ορίζονται και ως στόχοι ικανοτήτων· *ability goals*) διακρίθηκαν σε στόχους προσέγγισης της



επίδοσης (*performance approach*), που εκφράζουν την προσπάθεια να ξεπεραστούν οι άλλοι και σε στόχους αποφυγής της επίδοσης (*performance avoidance*), που εκφράζουν την προσπάθεια αποφυγής αρνητικής αξιολόγησης λόγω χαμηλής απόδοσης (Elliot, 1999· Elliot & Church, 1997· Τομπούλογλου & Παπαϊωάννου, 2006· Urdan & Schoenfelder, 2006). Μια επικέντρωση στην προσέγγιση οδηγεί τα άτομα να κινούνται προς θετικά ή επιθυμητά αποτελέσματα, ενώ μια επικέντρωση στην αποφυγή οδηγεί τα άτομα να απομακρύνονται από αρνητικά ή ανεπιθύμητα αποτελέσματα (Higgins, 1997).

Με δεδομένους αυτούς τους διαφορετικούς προσανατολισμούς των στόχων, η έρευνα επικεντρώνεται στο να διασαφηνίσει τις σχέσεις ανάμεσα στους στόχους και τη συμπεριφορά των ατόμων και τα συναισθήματά τους. Μεγάλο μέρος της αρχικής έρευνας για τους προσανατολισμούς των στόχων επικεντρώθηκε στο πώς αυτοί σχετίζονται με τους τύπους των αιτιακών αποδόσεων και τις πεποιθήσεις για την επιτυχία ή την αποτυχία. Η έρευνα έδειξε ότι ο προσανατολισμός στη βελτίωση συνδέεται με την εκτίμηση πως το όποιο αποτέλεσμα που επιτεύχθηκε οφείλεται σε ενδογενείς και ελεγχόμενους παράγοντες (π.χ., στη προσπάθεια που καταβλήθηκε). Αντιθέτως, ο προσανατολισμός στην επίδοση συνδέεται με την εκτίμηση πως το αποτέλεσμα της προσπάθειας οφείλεται σε εξωγενείς και μη ελεγχόμενους παράγοντες (π.χ. η ικανότητα) (Ames, 1992b· Dweck & Leggett, 1988). Οι σχέσεις ανάμεσα στους στόχους βελτίωσης και τις αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητα είναι γενικά θετικές (Dweck & Leggett, 1988· Bandalos, Finney & Geske, 2003). Παρόμοια, οι στόχοι βελτίωσης συνδέθηκαν με αναφορές για περισσότερο εσωτερικό ενδιαφέρον και θετικές στάσεις, καθώς και με υψηλότερες πεποιθήσεις για την αξία του έργου (Ames, 1992b· Butler, 1987· Harackiewicz, et al., 1998· Harackiewicz, et al., 2000· Harackiewicz, et al., 2002· Meece et al., 1998). Τέλος, έρευνα των Linnenbrink και Pintrich (2000, 2002) έδειξε ότι άτομα προσανατολισμένα στη βελτίωση θεωρούν την αργή πρόοδο ή την μη ικανοποίηση των προσδοκιών ως ευκαιρίες για βελτίωση, ενώ άτομα που είναι προσανατολισμένα στην επίδοση θεωρούν αυτά τα προβλήματα ως ενδείξεις της χαμηλής επάρκειάς τους σε σχέση με τους άλλους, και ότι οι πρώτοι βιώνουν περισσότερο θετικά συναισθήματα, ενώ οι δεύτεροι βιώνουν περισσότερο άγχος και ντροπή.

## **2.2. Ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης των μαθητών**

Η θεωρία των στόχων επίτευξης (*achievement goals*) είναι η επικρατέστερη θεωρία στον τομέα των κινήτρων των μαθητών. Περιλαμβάνει ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών που διαμορφώνουν τα κίνητρα -στη συγκεκριμένη περίπτωση τους στόχους επίτευξης- καθώς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης

των μαθητών, όπως είναι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη. Το σημαντικότερο στοιχείο που διαφοροποιεί τη θεωρία των στόχων επίτευξης από τις άλλες θεωρίες κινήτρων είναι ότι δεν επικεντρώνεται μόνο στο βαθμό του ενδιαφέροντος που επιδεικνύουν οι μαθητές σε μια κατάσταση, αλλά στον τρόπο που οι μαθητές σκέφτονται για τον εαυτό τους, τις ενέργειες και την επίδοσή τους (Kaplan & Maehr, 2007).

Ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης ορίζει το γιατί και το πώς οι μαθητές προσπαθούν να επιτύχουν διάφορους στόχους (Kaplan & Maehr, 2007). Πιο συγκεκριμένα, ως στόχοι επίτευξης ορίζονται οι προθέσεις ή οι σκοποί των μαθητών σε σχέση με την επιτυχία τους στο μαθησιακό περιβάλλον. Η υιοθέτηση διαφορετικών στόχων οδηγεί σε διαφορετικά αποτελέσματα όσον αφορά στη συμπεριφορά και στην επίδοση των μαθητών (Elliot et al., 2005). Οι περισσότεροι ερευνητές σήμερα διακρίνουν τρία είδη στόχων επίτευξης: στόχους μάθησης (*mastery goals*), στόχους προσέγγισης της επίδοσης (*performance-approach goals*) και στόχους αποφυγής της επίδοσης (*performance-avoidance goals*). Η υιοθέτηση των στόχων μάθησης αναφέρεται στην επικέντρωση της προσοχής του μαθητή προς την ίδια τη δραστηριότητα και στη θέληση για μάθηση, στον προσανατολισμό προς την κατανόηση και στην κατάκτηση των δεξιοτήτων που χρειάζονται για να εκτελεστεί η δραστηριότητα, ενώ οι στόχοι επίδοσης αναφέρονται στην εμπλοκή του μαθητή σε μια δραστηριότητα με σκοπό να επιδείξει την ικανότητά του σε σύγκριση με αυτήν των συμμαθητών του (Anderman & Midgley, 2002).

Οι ερευνητές των κινήτρων επίτευξης, είχαν αρχικά την πεποίθηση ότι οι μαθητές προσανατολίζονται είτε προς τους στόχους μάθησης, που εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στη μάθηση και στην κατοχή εκπαιδευτικών έργων είτε προς τους στόχους επίδοσης, που εστιάζουν στην επίδειξη ικανοτήτων, στην κοινωνική σύγκριση και στις υψηλές βαθμολογίες. Ωστόσο, στην πράξη αποδείχθηκε ότι, μέσα στη σχολική τάξη, οι μαθητές μπορεί να ενστερνιστούν ένα συνδυασμό διαφορετικών στόχων, δηλαδή, ανάλογα με την περίσταση και τις ανάγκες, μπορεί να υιοθετήσουν ταυτόχρονα στόχους μάθησης και επίδοσης (Λεονταρή, 1999). Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να ενδιαφέρεται για τη μάθηση καθ' αυτή, αλλά συγχρόνως να επιδιώκει να παίρνει υψηλότερους βαθμούς από τους συμμαθητές του.

Οι στόχοι που υιοθετούν οι μαθητές επηρεάζονται από τους στόχους που υιοθετούν οι γονείς τους. Οι Friedel, Hruda, και Midgley (2001) εξέτασαν τη συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών για τους στόχους επίτευξης των γονιών τους και τους προσωπικούς τους στόχους και βρήκαν ότι οι μαθητές υιοθετούν στόχους μάθησης, όταν νομίζουν ότι οι γονείς τους δίνουν έμφαση στους στόχους βελτίωσης. Παρόμοια, οι Gonida, Kiosseoglou και Voulala (2007) διερεύνησαν τη συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών

για τους στόχους επίτευξης των γονιών τους και των προσωπικών στόχων επίτευξης των μαθητών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι στόχοι βελτίωσης των μαθητών προβλέπονταν από τους στόχους βελτίωσης στους οποίους έδιναν έμφαση οι γονείς τους, και οι στόχοι επίδοσης των μαθητών προβλέπονταν από τους στόχους επίδοσης στους οποίους έδιναν έμφαση οι γονείς τους. Σε άλλη έρευνα, οι ίδιοι ερευνητές (Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009), εξέτασαν πώς η θεωρούμενη έμφαση των γονεϊκών στόχων επηρεάζει την υιοθέτηση στόχων επίτευξης από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τους στόχους των γονιών τους ήταν ένας παράγοντας πρόβλεψης των στόχων επίτευξης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αν οι μαθητές θεωρούν ότι οι γονείς τους θέλουν να βελτιώσουν αυτοί τις ικανότητές τους, τείνουν να υιοθετούν στόχους μάθησης, ενώ αν οι μαθητές πιστεύουν ότι οι γονείς τους θέλουν αυτοί να επιδείξουν τους εαυτούς τους, τείνουν να υιοθετούν τόσο στόχους προσέγγισης της επίδοσης όσο και στόχους αποφυγής της επίδοσης.

Επίσης, οι στόχοι επίτευξης των μαθητών επηρεάζονται από τους στόχους που υιοθετούν στην τάξη οι εκπαιδευτικοί. Οι στόχοι επίτευξης στην τάξη (*classroom goal structure*) περιγράφουν τους στόχους επίτευξης που δίνουν έμφαση στις διδακτικές πρακτικές και πολιτικές που επικρατούν σε μια τάξη, σε ένα σχολείο ή σε ένα άλλο περιβάλλον μάθησης (Wolters, 2004) και γίνονται αντιληπτοί από γενικότερες πρακτικές στην τάξη, καθώς και από συγκεκριμένα μηνύματα που στέλνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους (Ames, 1992a· Covington & Omelich, 1984· Epstein, 1988· Maehr & Midgley, 1996). Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν στόχους μάθησης στην τάξη, όταν αναθέτουν στους μαθητές ενδιαφέρουσες και ουσιαστικές εργασίες που προάγουν την κριτική σκέψη και την κατανόηση, θεωρούν τα λάθη των μαθητών ως ευκαιρίες για περαιτέρω μάθηση και αξιολογούν την πρόοδο των μαθητών σε σχέση με προηγούμενες ατομικές τους επιδόσεις (Ames, 1992a· Midgley, 1993, 2002). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν στόχους επίδοσης στην τάξη, όταν δίνουν έμφαση στη μάθηση ως ρουτίνα, αναθέτουν εργασίες με μία μόνο σωστή απάντηση, βάζουν συχνά τεστ, ενθαρρύνουν τον ανταγωνισμό και αξιολογούν τους μαθητές συγκρίνοντάς τους μεταξύ τους.

Ένας ικανοποιητικός αριθμός σχετικών ερευνών έδειξε ότι οι στόχοι επίτευξης στην τάξη σχετίζονται σημαντικά θετικά με την επίτευξη των στόχων των μαθητών (Bong, 2001, 2008· Meece, Anderman, & Anderman, 2006· Wolters, 2004) και με συμπεριφορές που σχετίζονται με τη σχολική τάξη (Sideridis, 2007). Ευρήματα μελετών έδειξαν ότι, όταν ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στη σημασία και στο νόημα της μάθησης, πέρα από στρεσογόνες προσπάθειες και ατομικές διαδικασίες, τότε οι μαθητές συνηθίζουν να εστιάζουν στη μάθηση, ενώ, όταν οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση σε τυπικές ικανότητες και δημόσια αναγνώριση,

οδηγούν τους μαθητές στο να προσπαθούν να επιδεικνύουν τις ικανότητες τους και να συγκρίνουν τους εαυτούς τους με τους άλλους (Ames, 1992b· Anderman & Young, 1994· Maehr & Anderman, 1993· Maehr & Midgley, 1991).

### **2.2.1. Ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών**

Μια κεντρική θέση στη θεωρία των στόχων επίτευξης κατέχει ο τρόπος που οι μαθητές ορίζουν την επιτυχία, ο οποίος αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της συμπεριφοράς τους στην τάξη, καθώς προσπαθούν να πετύχουν το στόχο τους (Dweck & Leggett, 1988· Nicholls, 1984). Οι μαθητές που υιοθετούν στόχους μάθησης παρωθούνται να μάθουν, να κατανοήσουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους σε ένα ενδοατομικό πλαίσιο αναφοράς (Ames, 1992a). Οι στόχοι μάθησης έχουν συσχετισθεί με μια πληθώρα θετικών αποτελεσμάτων, όπως η αναζήτηση βοήθειας (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001· Newman, 1990), η γνωστική εμπλοκή (Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988), η συναισθηματική ευημερία (Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002· Stipek & Kowalski, 1989), η επιμονή (Elliot & Dweck, 1988), και το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του μαθήματος (Harackiewicz, Barron, Carter, et al., 1997· Harackiewicz, Barron, Tauer, et al., 2000). Τα άτομα με προσανατολισμό στη μάθηση, σε σύγκριση με τα άτομα με προσανατολισμό στις επιδόσεις, είναι λιγότερο πιθανό να αντιδράσουν αμυντικά στην αποτυχία ή σε άλλες δυσκολίες και έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιδιώξουν ενδιαφέρουσες εργασίες (Elliot & Dweck, 1988).

Επιπλέον, οι στόχοι μάθησης συσχετίζονται με μια σειρά από αποτελέσματα, που συμπεριλαμβάνουν εργασίες υψηλού επιπέδου, ενδιαφέρον, προσπάθεια, επιμονή, υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, χρήση περισσότερων στρατηγικών μάθησης και καλύτερη επίδοση (Grant & Dweck, 2003· Patrick & Yoon, 2004· Pintrich, 2000). Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που υιοθετούν στόχους μάθησης παρουσιάζουν θετική συμπεριφορά, όπως είναι η υψηλή αυτοπεποίθηση και τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, καθώς και θετική στάση προς τη μάθηση και θετικό συναίσθημα (Elliot & Moller, 2003· Pekrun, Elliot, & Maier, 2006, 2009· Elliot et al., 2005· Kaplan & Maehr, 2007· Hulleman, Schragar, Bodmann, & Harackiewicz, 2010). Βρέθηκε, επίσης, ότι οι στόχοι μάθησης συσχετίζονται με την επιμονή των μαθητών στις μαθηματικές δραστηριότητες, καθώς και με τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης στα μαθηματικά (Wolters, 2004). Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στους στόχους μάθησης και στην ακαδημαϊκή επίδοση, μερικές έρευνες βρήκαν θετική σχέση (Friedel, Cortina, Turner, & Midgley, 2007· Gonida et al., 2007· Pantziara & Philippou, 2006), ενώ άλλες έρευνες δεν εντόπισαν καμία σχέση (Cury et al., 2006). Πάντως,

ο προσανατολισμός των στόχων στη μάθηση σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίτευξη (Linnenbrink-Garcia et al., 2008) και προβλέπει τους βαθμούς των μαθητών στο δημοτικό και στο γυμνάσιο (Dweck 1986· Linnenbrink, 2005· Patrick & Ryan, 2008· Wollters, 2004).

Η επίδραση της επιδίωξης των στόχων επίδοσης δεν είναι τόσο ξεκάθαρη όσο αυτής που σχετίζεται με τους στόχους μάθησης. Έρευνες έδειξαν, για παράδειγμα, ότι οι μαθητές που επιδιώκουν στόχους προσέγγισης της επίδοσης δείχνουν γενικά μεγαλύτερη επιμονή όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες, είναι πιο πρόθυμοι να αναλαμβάνουν δύσκολα ή ενδιαφέροντα καθήκοντα, χρησιμοποιούν στο διάβασμα στρατηγικές με υψηλότερου επιπέδου νοητικές επεξεργασίες, είναι περισσότερο εσωτερικά κινητοποιημένοι και αισθάνονται καλύτερα σχετικά με το σχολείο και με τις σχολικές εργασίες. Αντίθετα, η επιδίωξη στόχων αποφυγής της επίδοσης σχετίζεται, συνήθως, με αρνητικά πρότυπα για τις πεποιθήσεις και τις συμπεριφορές των κινήτρων. Για παράδειγμα, οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι σε στόχους αποφυγής της επίδοσης είναι πιο πιθανό να τα παρατήσουν όταν αντιμετωπίζουν δύσκολη εργασία ή αντιμετωπίζουν την αποτυχία, χρησιμοποιούν περισσότερο επιπόλαιες στρατηγικές στο διάβασμα (όπως μηχανιστική απομνημόνευση), είναι λιγότερο πιθανό να ζητήσουν βοήθεια όταν την χρειάζονται και είναι περισσότερο πιθανό να ασχοληθούν με αυτοαναιρούμενες πρακτικές (π.χ. σκόπιμη ανάπτυξη εμποδίων που υπονομεύουν την επιτυχή απόδοση στα καθήκοντα τους). (Για μία ανασκόπηση σ' αυτές τις έρευνες βλ., Elliot, 1999· Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000· Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001).

Έρευνες βρήκαν ότι οι στόχοι επίδοσης συνδέονται με προσαρμόσιμα μοτίβα μάθησης και, συγκεκριμένα, με θετική αυτοεικόνα, με θετικά συναισθήματα, και με θετική συμπεριφορά (Elliot, McGregor, & Gable, 1999). Βρέθηκε, επίσης, ότι σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση, με τους βαθμούς στα μαθηματικά και με τους βαθμούς στην παραγωγή γραπτού λόγου (π.χ., Elliot, 1999· Kaplan & Maehr, 2007). Υπάρχουν, όμως, και έρευνες που κατέληξαν σε διαφορετικά συμπεράσματα, που βρήκαν, δηλαδή, ότι οι στόχοι επίδοσης δεν συσχετίζονται με την κριτική μελέτη και την εμπάθυνση (Elliot, et al., 1999) ή ότι συσχετίζονται θετικά με τη χρήση επιφανειακών στρατηγικών μάθησης (Elliot, et al., 2005). Επίσης, έρευνες έδειξαν ότι οι στόχοι αυτοί δεν συνδέονται με το εσωτερικό ενδιαφέρον (Elliot, et al., 2005).

Ειδικότερα για τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης, η έρευνα έχει αποκαλύψει μια θολή εικόνα (Elliot & Moller, 2003), επειδή οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης συνεπάγονται ταυτόχρονα μια τάση προσέγγισης καθώς και μια διαδικασία κοινωνικής σύγκρισης. Ως εκ τούτου, αν και οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης οδηγούν στην επιτυχία, είναι λιγότερο πιθανό, σε σχέση με τον προσανατολισμό των στόχων στη μάθηση, να διευκολύνουν την ουσιαστική μάθηση (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia, & Tauer, 2008) και να

προκαλέσουν θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια της εμπλοκής σε μαθησιακές δραστηριότητες (Elliot & Moller, 2003).

Πάντως, σύμφωνα με έρευνες, οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης συσχετίζονται θετικά με την ακαδημαϊκή επίτευξη (Linnenbrink-Garcia et al., 2008). Επίσης, συσχετίζονται θετικά με υψηλότερους βαθμούς των μαθητών (Daniels, et al., 2009· Durik, et al., 2009· Senko & Harackiewicz, 2005· Wolters, 2004) και υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας (Zusho, et al., 2005· Murayama & Elliot, 2009), παρόλο που κάποιες μελέτες (π.χ. Ryan, et al., 2005) απέτυχαν να αποδείξουν αυτές τις συσχετίσεις. Επίσης, οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης προέβλεψαν τη συναισθηματική ευημερία (π.χ., Linnenbrink, 2005), παρόλο που υπάρχει έρευνα η οποία απέτυχε να βρει συσχετίσεις με το θετικό και αρνητικό συναίσθημα (Pekrun, et al., 2006, 2009).

Όσον αφορά στους στόχους αποφυγής της επίδοσης βρέθηκε ότι συσχετίζονται θετικά με αρνητικά συναισθήματα (Pekrun et al., 2009· Zusho, Pintrich, & Cortina, 2005), με χαμηλή επίδοση (Senko & Harackiewicz, 2005), καθώς επίσης και με μειωμένο εσωτερικό ενδιαφέρον και χαμηλή αυτοπεποίθηση (Cury, et al., 2006). Βρέθηκε, επίσης, ότι συσχετίζονται με αρνητική συμπεριφορά των μαθητών προς τη μάθηση, όπως η μειωμένη εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες, ο χαμηλός δείκτης διάθεσης, η διάσπαση της προσοχής κατά τη διάρκεια της μελέτης και η επιφανειακή επεξεργασία των πληροφοριών (π.χ., Kaplan & Maehr, 2007). Συνεπώς, οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης είναι πιο πιθανό να συσχετίζονται με λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης (Diseth & Kobbeltvedt, 2010) και περισσότερο αρνητικό συναίσθημα (π.χ. άγχος· βλ., Elliot & McGregor, 2001).

### **2.2.2. Ατομικές διαφορές των μαθητών στον προσανατολισμό των στόχων επίτευξης**

#### **1. Ως προς το φύλο**

Οι ερευνητές των στόχων επίτευξης των μαθητών έχουν από καιρό επιδείξει ενδιαφέρον στη διερεύνηση των διαφορών ως προς το φύλο. Η έρευνα έδειξε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ των φύλων σε ένα μεγάλο εύρος των στόχων επίτευξης, αλλά τα αποτελέσματα παραμένουν αντιφατικά. Οι Thorkildsen και Nicholls (1998), για παράδειγμα, διαπίστωσαν ότι τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερο προσανατολισμό στην επίδοση και ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερες βαθμολογίες στον προσανατολισμό στη βελτίωση. Μεταγενέστερες έρευνες διαπίστωσαν, επίσης, ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια ήταν περισσότερο προσανατολισμένα στη μάθηση (π.χ. Anderman & Young, 1994· Ingles et al, 2011· Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001· Yeung, Lau, & Nie, 2011) και λιγότερο προσανατολισμένα στην επίδοση (π.χ. Anderman & Young, 1994· Duchesne & Ratelle, 2010· Friedel et al., 2007), ενώ άλλες

δεν βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο στον προσανατολισμό των στόχων επίτευξης (π.χ. Greene, DeBacker, Ravindran, & Krows, 1999· Meece & Jones, 1996). Σε πιο πρόσφατη έρευνα, τα κορίτσια επέδειξαν υψηλότερο προσανατολισμό τόσο σε στόχους μάθησης όσο και σε στόχους επίδοσης από τα αγόρια (Ingles et al., 2011).

Έρευνες εξέτασαν, επίσης, αν ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης μεταξύ των δύο φύλων διαφοροποιείται σε διαφορετικά μαθήματα, αλλά κατέληξαν σε αντιφατικά ευρήματα. Ειδικότερα, στο μάθημα των αγγλικών και των μαθηματικών βρέθηκε ότι τα αγόρια προσανατολίζονται στην επίδοση περισσότερο από τα κορίτσια (Rogers, Galloway, Armstrong, & Leo, 2001), ενώ στην παραγωγή γραπτού λόγου τα κορίτσια προσανατολίζονται περισσότερο στη μάθηση και τα αγόρια περισσότερο στην επίδοση (Pajares & Cheong, 2003). Σε άλλες έρευνες, όμως, στο μάθημα των θετικών επιστημών (Meece & Jones, 1996· Midgley, Arunkumar, & Urdan, 1996) και στα μαθηματικά (Ryan & Pintrich, 1997), δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Αντίθετα, σε πιο πρόσφατη έρευνα (Koul, Roy, Lerdpornkulrat, 2012), τα κορίτσια υιοθέτησαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στόχων μάθησης και προσέγγισης της επίδοσης στο μάθημα της βιολογίας, ενώ τα αγόρια υιοθέτησαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στόχων μάθησης και προσέγγισης της επίδοσης στη φυσική αλλά και σημαντικά υψηλότερα επίπεδα στόχων αποφυγής της επίδοσης τόσο στη βιολογία όσο και στη φυσική.

## 2. Ως προς την ηλικία

Τα ευρήματα των ερευνών για τις ατομικές διαφορές των στόχων επίτευξης των μαθητών ως προς την ηλικία είναι αντιφατικά. Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι υπάρχει μια πτώση του προσανατολισμού των στόχων στη μάθηση και μια αύξηση του προσανατολισμού των στόχων στην επίδοση, όταν οι μαθητές μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο (Anderman & Midgley, 1997 · Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993· Meece & Miller, 2001). Επίσης, οι μαθητές του λυκείου προσανατολίζονται λιγότερο στη μάθηση και περισσότερο στην επίδοση (Anderman, Maehr, & Midgley, 1999 · Urdan & Midgley, 2003), κυρίως λόγω των υψηλών απαιτήσεων των τελικών εξετάσεων του λυκείου για την εισαγωγή των μαθητών στο πανεπιστήμιο (Smith & Sinclair, 2005). Σε άλλη έρευνα, σε Ισπανούς μαθητές (Ingles et al., 2011), δεν υπήρχαν διαφορές στους στόχους επίτευξης στις δύο ηλικιακές ομάδες του δείγματος (δηλαδή, 12-14 έναντι 15-16 ετών), γεγονός που μπορεί να οφείλεται στο ότι όλοι οι συμμετέχοντες προέρχονταν από την ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης (δηλαδή, υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

### 2.3. Ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών

Η σχολική τάξη αποτελεί χώρο επίτευξης όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, προφανώς, προσπαθούν να επιτύχουν στο έργο τους, αλλά μπορεί να διαφέρουν στους τρόπους με τους οποίους ορίζουν την επιτυχία, στους στόχους που προσπαθούν να επιτύχουν και, κατά συνέπεια, στην επίτευξη των στόχων που θέτουν για τη διδασκαλία (Butler, 2007). Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, οφείλουν να σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στο επάγγελμά τους, καθώς επίσης και να μαθαίνουν και να ενισχύουν με συνέπεια τις επαγγελματικές τους δεξιότητες σε όλη τη διάρκεια τους επαγγελματικής τους ζωής (π.χ. Borke, 2004). Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, οι εκπαιδευτικοί, όπως ακριβώς και οι μαθητές τους, μπορούν να θεωρηθούν ως εκπαιδευόμενοι, οι οποίοι μπορεί να διαφέρουν στον τρόπο που προσεγγίζουν, ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται στις προκλήσεις του επαγγέλματός τους. Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων, η οποία συγκέντρωσε πρόσφατα το ενδιαφέρον στην περιγραφή των κινήτρων των εκπαιδευτικών (Butler, 2007· Dickhauser, Butler, & Tounjes, 2007· Malmberg, 2008· Retelsdorf, Butler, Streblov, & Schiefele, 2010) επιχειρεί να υπερκεράσει αυτές τις διαφορές εξετάζοντας το ενδεχόμενο των διαφορετικών προσανατολισμών των κινήτρων που μπορεί να ενστερνίζεται ο εργαζόμενος σε περιβάλλοντα επίτευξης.

Η Butler (2007) εισήγαγε την ιδέα ότι το σχολείο είναι μια αρένα επίτευξης (*“achievement arena”*, σελ. 242) τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς και πρότεινε τέσσερις τύπους στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών: (α) τον προσανατολισμό των στόχων στο έργο (προσπάθεια να μάθουν και να αναπτύξουν την επαγγελματική τους επάρκεια), (β) τον προσανατολισμό των στόχων στην προσέγγιση των ικανοτήτων (προσπάθεια να επιδείξουν ανώτερες επαγγελματικές δεξιότητες), (γ) τον προσανατολισμό των στόχων στην αποφυγή των ικανοτήτων (προσπάθεια να αποφύγουν την επίδειξη κατώτερων επαγγελματικών δεξιοτήτων) και (δ) στον προσανατολισμό στην αποφυγή της εργασίας (προσπάθεια να περάσουν τη μέρα τους με λίγη προσπάθεια).

Η Butler (2007) ανέπτυξε μια κλίμακα για την αξιολόγηση του προσανατολισμού των στόχων στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και την εφάρμοσε σε ένα συνολικό δείγμα 320 εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν μια δομή τεσσάρων παραγόντων του προσανατολισμού των στόχων αντίστοιχη με τους τέσσερις τύπους των στόχων επίτευξης στην εργασία των εκπαιδευτικών που είχε εισηγηθεί. Συγκεκριμένα, αξιολογήθηκε η επιδίωξη μαθησιακών στόχων από τους εκπαιδευτικούς (με απαντήσεις ως προς αυτό που κάνει τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν να αισθάνονται ότι είχαν μια επιτυχημένη ημέρα, για παράδειγμα,



«Έμαθα κάτι καινούργιο σχετικά με τη διδασκαλία ή για τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικός»), οι στόχοι προσέγγισης των ικανοτήτων (με στοιχεία όπως «Ο προϊστάμενος μου με επαίνεσε για το γεγονός ότι διαθέτω περισσότερες διδακτικές ικανότητες από ό, τι οι περισσότεροι συνάδελφοι μου»), οι στόχοι αποφυγής των ικανοτήτων (με στοιχεία όπως, «Κανείς δεν έκανε μια ερώτηση που δεν θα μπορούσα να απαντήσω») και οι στόχοι αποφυγής της εργασίας (από στοιχεία όπως «Το υλικό ήταν εύκολο και δεν είχα να προετοιμάσω τα μαθήματα»).

Ανάλογη κλίμακα για την αξιολόγηση του προσανατολισμού των στόχων στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε στην Ελλάδα (Papaioannou, 2001· Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004 · Papaioannou & Christodoulidis, 2007), η οποία, σε πλήρη αντιστοιχία με τους στόχους επίτευξης των μαθητών, αξιολογεί τον προσανατολισμό προς το έργο, τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης και τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης. Παρόμοια, οι Dickhauser et al. (2007) πρότειναν ότι η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την περιγραφή των κινήτρων σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς και χρησιμοποιώντας επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, βρήκαν την ίδια δομή των τεσσάρων παραγόντων του προσανατολισμού των στόχων που είχε προσδιορίσει η Butler (2007) για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

### **2.3.1. Ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία και οι εργασιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών**

Όπως οι στόχοι επίτευξης των μαθητών συνδέονται με τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα, παρόμοια και οι στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τα αποτελέσματα στην εργασία των εκπαιδευτικών. Σε αυτήν την κατεύθυνση, έρευνες έχουν βρει συσχετίσεις των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών με άλλα χαρακτηριστικά και με τη συμπεριφορά τους, όπως για παράδειγμα συσχετίσεις με την αναζήτηση βοήθειας (Butler, 2007· Butler & Shibaz, 2008 στο Ισραήλ· Dickhäuser, Butler, & Tönjes, 2007 στη Γερμανία), τις διδακτικές πρακτικές (Retelsdorf, Butler, Streblov, & Schiefele, 2010 στη Γερμανία), και την ικανοποίηση από την εργασία (Papaioannou & Christodoulidis, 2007 στην Ελλάδα). Επιπλέον, έρευνα του Malmberg (2006, 2008 στη Φιλανδία) έδειξε ότι οι στόχοι επίτευξης φοιτητών παιδαγωγικών σχολών σχετίζονται με την ανάπτυξη άλλων ειδών κινήτρων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Σε πιο πρόσφατη έρευνα των Retelsdorf και Günther (2011), ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο συσχετίστηκε με περισσότερο προσαρμοστικές μορφές αναφερόμενων προτύπων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών, ενώ τα λιγότερο προσαρμοστικά πρότυπα συνδέθηκαν με τον προσανατολισμό των εκ-

παιδευτικών στην προσέγγιση των ικανοτήτων, με τον προσανατολισμό στην αποφυγή των ικανοτήτων και τον προσανατολισμό στην αποφυγή της εργασίας.

Τα αποτελέσματα αυτά δηλώνουν ότι οι στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την προσωπική ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, ο προσανατολισμός των στόχων μπορεί ομοίως να συσχετίζεται με κλίμακες που μετρούν περαιτέρω αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών, όπως η αντιλαμβανόμενη ικανότητα ή η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας. Δεδομένου ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συζητήθηκε ως ένας σημαντικός παράγοντας στην εργασία του εκπαιδευτικού (Skaalvik & Skaalvik, 2008) και έχει ήδη αποδειχθεί ότι ουσιαστικά συνδέεται με τον προσανατολισμό των στόχων σε άλλα περιβάλλοντα επίτευξης (βλ., Midgley et al, 1998· Payne et al, 2007), πρόσφατη έρευνα (Nitsche, Dickhauser, Fasching, & Dresel, 2011) εξέτασε τη σύνδεση του προσανατολισμού των στόχων των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Στην έρευνα αυτή, ο προσανατολισμός των στόχων των εκπαιδευτικών υπήρξε θετικός προβλεπτικός παράγοντας για την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία τους. Συγκεκριμένα, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας προβλέφθηκε θετικά από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση της επίδοσης και αρνητικά από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην αποφυγή της επίδοσης.

### **2.3.2. Ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών στον προσανατολισμό των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία**

#### **1. Ως προς το φύλο**

Υπάρχουν θεωρίες για την πρόβλεψη των διαφορών μεταξύ των φύλων στον προσανατολισμό των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία. Η θεωρία των κοινωνικών ρόλων συνεπάγεται ότι οι άντρες θα είναι πιο πιθανό από τις γυναίκες να επιδιώξουν στόχους επίδοσης, επειδή ο ρόλος του αρσενικού φύλου τονίζει την κοινωνική σύγκριση και τον ανταγωνισμό περισσότερο από ό,τι ο ρόλος του γυναικείου φύλου (Eagly, Wood, & Diekmann, 2000). Άλλοι ερευνητές εικάζουν ότι η τάση των γυναικών να είναι πιο δεκτικές σε ανατροφοδότηση και πιο πρόθυμες να αναζητήσουν βοήθεια μπορεί, επίσης, να αντανάκλα τις διαφορές των φύλων στην επίτευξη των στόχων, με τις γυναίκες να είναι όχι μόνο λιγότερο πιθανό να επιδιώξουν στόχους επίδοσης, αλλά, επίσης, πιο πιθανό από τους άνδρες να υιοθετήσουν στόχους προσανατολισμένους στο έργο (Butler, 1998· Roberts, 1991).

Πάντως, τα μέχρι τώρα ευρήματα, παραμένουν αντιφατικά. Σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν κάπως υψηλότερα σκορ στους στόχους αποφυγής της επίδοσης από τους άνδρες συναδέλφους τους (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). E-

πιπλέον, παρόλο που η Butler (2007) βρήκε ότι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερο προσανατολισμό των στόχων στο έργο από ό,τι οι άνδρες εκπαιδευτικοί, ωστόσο οι άντρες δεν σημείωσαν υψηλότερα σκορ στον προσανατολισμό των στόχων στην προσέγγιση των ικανοτήτων για τη διδασκαλία και οι γυναίκες ήταν πιο πιθανό να επιδιώξουν στόχους αποφυγής των ικανοτήτων. Παρόμοια, σε έρευνα των Retelsdorf, Butler, Streblov και Schiefele (2010), οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερο σκορ από τους άνδρες στον προσανατολισμό των στόχων στην αποφυγή των ικανοτήτων, αλλά σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία από τους άνδρες στον προσανατολισμό των στόχων στο έργο.

## 2. Ως προς την προϋπηρεσία

Υπάρχουν μελέτες για τη σχέση της διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με τον προσανατολισμό των στόχων τους με αντιφατικά μεταξύ τους αποτελέσματα. Η Butler (2007) διαπίστωσε ότι η υιοθέτηση στόχων προσέγγισης της επίδοσης μειώνεται με τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας, αλλά δεν βρήκε ανάλογη αύξηση με τη διδακτική εμπειρία και στον προσανατολισμό των στόχων στο έργο. Επιπλέον, οι Wolters και Daugherty (2007) δεν βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη διδακτική εμπειρία και στις αναφορές των εκπαιδευτικών για τον προσανατολισμό των πρακτικών τους στο έργο και στην επίδοση. Ωστόσο, ορισμένοι ερευνητές έχουν αναφέρει ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία και οι αναφορές των μαθητών για πρακτικές των εκπαιδευτικών προσανατολισμένες στο έργο πράγματι μειώθηκαν με τη μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία (Kunter et al, 2008· Miller & Murdock, 2007). Αντίθετα, οι Wolters και Daugherty (2007) δεν βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη διδακτική εμπειρία και τις αναφορές των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές τους που ήταν προσανατολισμένες στο έργο και στην επίδοση, ενώ οι Retelsdorf, Butler, Streblov, και Schiefele (2010) διαπίστωσαν ότι, όχι μόνο ο προσανατολισμός των στόχων στην προσέγγιση των ικανοτήτων αλλά και ο προσανατολισμός των στόχων στην αποφυγή των ικανοτήτων, μειώθηκε με τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με τις υποθέσεις ότι τα άτομα με μεγαλύτερη εμπειρία εξαρτώνται λιγότερο από την εξωτερική αξιολόγηση και βασίζονται περισσότερο σε εσωτερικά πρότυπα (Burley et al., 1999).

## 3. Ως προς την ειδικότητα

Δεδομένου ότι ο προσανατολισμός των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών άρχισε πρόσφατα να αποτελεί αντικείμενο μελέτης των ερευνητών, οι υπάρχουσες έρευνες δεν έχουν εξετάσει ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα.

Μόνο σε έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα (Papaioannou & Christodoulidis, 2007), βρέθηκε ότι οι μαθηματικοί είχαν χαμηλότερα σκορ στους στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σχέση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

### **2.3.3. Η επίδραση του προσανατολισμού των στόχων στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών στους μαθητές**

Μέχρι πρόσφατα, η έρευνα σχετικά με την επίδραση των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών ήταν ανύπαρκτη. Πρόσφατα, όμως, άρχισε να αυξάνεται το ενδιαφέρον των ερευνητών και να διατυπώνονται σχετικές υποθέσεις, καθώς οι ποικίλοι στόχοι που υιοθετούν στη διδασκαλία οι εκπαιδευτικοί τους προσανατολίζουν στην προώθηση διαφορετικών αποτελεσμάτων στις τάξεις τους (Shim, Cho, & Cassady, 2012). Πιο αναλυτικά, εκπαιδευτικοί που επικεντρώνονται στο έργο θα αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως παράγοντα που προωθεί την ανάπτυξη και τη μάθηση των μαθητών (Patrick et al., 2001· Turner et al., 2003). Εκπαιδευτικοί με στόχους προσέγγισης της επίδοσης είναι πιο πιθανό να υιοθετούν την άποψη ότι η καλή διδασκαλία αποδεικνύεται από τις μετρήσιμες επιδόσεις των μαθητών τους (Patrick et al., 2001· Turner et al., 2003), όπως γραπτές εξετάσεις, τοποθέτηση σε προχωρημένες τάξεις ή διακρίσεις για αριστεία που παρέχονται από εξωτερικούς παράγοντες (π.χ., τη διεύθυνση του σχολείου) (Shim, Cho, & Cassady, 2012). Σε συμφωνία με τα ερευνητικά δεδομένα των μαθητών (Elliot, 2005), οι Shim, Cho, και Cassady (2012) υπέθεσαν ότι ο προσανατολισμός των στόχων στην αποφυγή της επίδοσης είναι πιθανό να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να υιοθετούν στρατηγικές που είναι πιθανό να ελαχιστοποιούν τις αρνητικές εκτιμήσεις από τους άλλους, ώστε να μπορούν να επικεντρωθούν στην επίδοση των μαθητών και να μπορούν να χαρακτηριστούν σε σχέση με τις βασικές δεξιότητες τους στη διδασκαλία.

Ήδη, κάποιες μελέτες έχουν ασχοληθεί με τις σχέσεις των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των μαθητών. Σύμφωνα με πρόσφατα αποτελέσματα για τους μαθητές (Linnenbrink, 2005· Middleton & Midgley, 1997· Ryan, Patrick, & Shim, 2005), ο προσανατολισμός των στόχων των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση της επίδοσης δεν έχει αναδειχθεί ως ένας σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας είτε για θετικές είτε για αρνητικές αντιλήψεις ή συμπεριφορές. Σύμφωνα, εξάλλου, με τους Nolen & Nicholls (1994), η αύξηση του προσανατολισμού των στόχων των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία θα μπορούσε να οδηγήσει σε αλλαγές στις μεθόδους που χρησιμοποιούν και να δημιουργήσει μια θετική αλλαγή στις εκπαιδευτικές πρακτικές.

Η Butler (2007) υπέθεσε ότι οι στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχουν διαφορετικές θετικές ή αρνητικές συνέπειες στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματα. Στην έρευνά της για τα επιμέρους είδη των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, βρήκε ότι ο προσανατολισμός των στόχων στο έργο συσχετίζεται με μια θετική αντίληψη της αναζήτησης βοήθειας που θεωρείται ευεργετική για τη μάθηση των μαθητών, με υψηλά επίπεδα της πραγματικής βοήθειας που αναζητούν οι μαθητές και με την προτίμησή τους για τη λήψη βοήθειας που τους επιτρέπει να γίνουν πιο καταρτισμένοι και αποτελεσματικοί. Αντίθετα, ο προσανατολισμός των στόχων των εκπαιδευτικών στην αποφυγή των ικανοτήτων συνδέονταν με την αντιμετώπιση της αναζήτησης βοήθειας από τους μαθητές ως έλλειψη ικανοτήτων και με χαμηλότερα επίπεδα αναζήτησης βοήθειας ή συμβουλής. Οι στόχοι αποφυγής στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών συσχετίστηκαν με την απαίτηση των μαθητών ότι οι άλλοι θα πρέπει να λύσουν τα δικά τους προβλήματα. Ο προσανατολισμός των στόχων των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση των ικανοτήτων δεν συσχετίστηκε σημαντικά με θετικές ή αρνητικές στάσεις των μαθητών και συμπεριφορές αναζήτησης βοήθειας.

Σε μια μεταγενέστερη μελέτη, οι Butler και Shibaz (2008) έδειξαν περαιτέρω ότι ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο συσχετίζεται, επίσης, με αναφορές των μαθητών ότι οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ενεργά τη διατύπωση ερωτήσεων και την αναζήτηση βοήθειας. Συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο προέβλεψε το βαθμό στον οποίο οι μαθητές ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ενεργά την ερώτηση που έκανε κάποιος μαθητής και ανταποκρίθηκαν θετικά, όταν οι μαθητές ζήτησαν τη βοήθειά τους, ενώ ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στην αποφυγή των ικανοτήτων συνδέθηκε με τις αντιλήψεις των μαθητών ότι οι εκπαιδευτικοί αναστέλλουν τις ερωτήσεις και την αναζήτηση βοήθειας, επειδή πιστεύουν ότι αυτές οι συμπεριφορές είναι σημάδια της έλλειψης ικανότητας των μαθητών.

## **ΣΥΝΟΨΗ**

Οι προσανατολισμοί των στόχων είναι οι λόγοι για τους οποίους τα άτομα εμπλέκονται σε έργα επίτευξης και, με βάση τη διάκρισή τους σε στόχους βελτίωσης και επίδοσης, συνδέονται αντίστοιχα με θετικά και αρνητικά αποτελέσματα.

Οι στόχοι επίτευξης ορίζουν τους σκοπούς των μαθητών σε σχέση με την επιτυχία τους στο μαθησιακό περιβάλλον και διακρίνονται σε στόχους μάθησης, στόχους προσέγγισης της επίδοσης και στόχους αποφυγής της επίδοσης. Σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί ποιοι από τους στόχους επίτευξης είναι πιο ωφέλιμοι, ώστε να καλλιεργούνται και να επαυξάνονται

για την επιτυχία των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, οι θεωρητικοί των στόχων επίτευξης τους έχουν μελετήσει σε σχέση με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών και έχουν βρει ότι ο προσανατολισμός των στόχων στη μάθηση και σε μικρότερο βαθμό οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης συνδέονται με θετικά αποτελέσματα, ενώ οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης συνδέονται με αρνητικά αποτελέσματα. Επίσης, για να να ληφθούν υπόψη και οι ατομικές διαφορές στην καλλιέργεια ωφέλιμων στόχων, έχει διερευνηθεί αν οι στόχοι επίτευξης των μαθητών διαφοροποιούνται ως προς το φύλο και την ηλικία με αντιφατικά όμως αποτελέσματα.

Ανάλογα, οι στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών ορίζονται ως οι διαφορετικοί προσανατολισμοί των κινήτρων που μπορεί να ενστερνίζονται οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία. Σε μια προσπάθεια να διπιστωθεί ποιοι από τους στόχους επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών είναι πιο ωφέλιμοι, ώστε να συντελέσουν στην επιτυχημένη διδασκαλία και, κατ' επέκταση, στην επιτυχία των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, έχουν μελετηθεί οι συσχετίσεις των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών με τις συμπεριφορές και με την προσωπική τους ανέλιξη. Επίσης, για να ληφθούν υπόψη και οι ατομικές διαφορές στην καλλιέργεια ωφέλιμων στόχων, έχει διερευνηθεί αν οι στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, την ειδικότητα και την προϋπηρεσία με αντιφατικά ή ανεπαρκή όμως αποτελέσματα.

Τέλος, παρόλο που η έρευνα σχετικά με τους στόχους επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών είναι ακόμη στα αρχικά της στάδια, φαίνεται ότι οι στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών έχουν ποικίλες θετικές ή αρνητικές συνέπειες στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, καθώς και στις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των μαθητών.

### 3. Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας

#### 3.1. Η θεωρία της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας

Ο Bandura (1986) διατύπωσε την άποψη ότι η συμπεριφορά των ατόμων επηρεάζεται από ένα σύνολο περιβαλλοντικών παραγόντων και προσωπικών χαρακτηριστικών, όπως οι αντιλήψεις τους για τα πιθανά αποτελέσματα της συμπεριφοράς τους και τις ικανότητες τους να εκτελέσουν ικανοποιητικά ένα καθήκον. Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας (*self-efficacy*) είναι συνώνυμη με την αυτοπεποίθηση και αναφέρεται στην κρίση του ατόμου για την ικανότητά του να εκτελέσει ένα καθήκον σε ένα καθορισμένο επίπεδο επίδοσης. Είναι η πεποίθηση ενός ατόμου ότι είναι ή δεν είναι ικανό να εκτελέσει ένα καθήκον και συσχετίζεται με συμπεριφορές που έχουν σχέση με την επίτευξη και συμπεριλαμβάνουν πνευματικές διαδικασίες, κατορθώματα, κίνητρα, προσωπική αξία και επιλογή δραστηριοτήτων (Bandura, 1986, 1977, 1993· Weiner, 1992). Η κατεύθυνση της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας γίνεται καλύτερα κατανοητή μέσω της αντίθεσης “*μπορώ-δεν μπορώ*” (Weiner, 1992) ή “*πόσο σίγουρος είμαι;*” (Bandura & Schunk, 1981· Pajares, 1996).

Μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρονται οι εξής: (α) Η *ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα*, που αφορά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα να διαμορφώνει ο μαθητής τη συμπεριφορά του κατά τη μαθησιακή διαδικασία, να ελέγχει τα ακαδημαϊκά αντικείμενα και να εκπληρώνει τις απαιτήσεις που σχετίζονται με το σχολείο. Με άλλα λόγια, αφορά το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη δυνατότητά τους να εκπληρώσουν ακαδημαϊκούς στόχους, (β) Η *κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα*, που αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους να δημιουργούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις και (γ) Η *συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα*, που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα αρνητικά συναισθήματα. (Shavelson, et al., 1976).

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας, στο θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικής-γνωστικής θεωρίας, τονίζει την πεποίθηση ότι οι άνθρωποι μπορούν να ρυθμίσουν τη συμπεριφορά τους και να ασκήσουν κάποια επιρροή σε ό,τι κάνουν (Bandura, 2006). Οι άνθρωποι διαθέτουν ένα σύστημα από αυτο-αντιλήψεις που τους επιτρέπει να ασκούν έλεγχο στις σκέψεις, τα συναισθήματα τους και τις δράσεις τους, είναι δηλαδή αυτο-οργανωτικοί, αυτο-ρυθμιζόμενοι και αυτο-επηρεαζόμενοι. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία της ανθρώπινης συμπε-

ριφοράς και των κινήτρων, οι σκέψεις, οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους (Bandura, 1986). Από την άποψη αυτή, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζει τους στόχους και τις συμπεριφορές του ατόμου και επηρεάζεται από τις ενέργειες του και από τις συνθήκες του περιβάλλοντος (Schunk 1989). Οι αντιλήψεις της αποτελεσματικότητας καθορίζουν το πώς γίνονται αντιληπτές περιβαλλοντικές ευκαιρίες και εμπόδια (Bandura, 2006) και επηρεάζουν την επιλογή των δραστηριοτήτων, το πόση προσπάθεια καταβλήθηκε για μια δραστηριότητα και το πόσο οι άνθρωποι θα επιμείνουν, όταν έρχονται αντιμέτωποι με εμπόδια (Pajares, 2002).

Οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας δεν εξαρτώνται από τις ικανότητες του ατόμου, αλλά, αντίθετα, από το τι πιστεύει κανείς ότι θα μπορούσε να επιτευχθεί από τις συνολικές προσωπικές ικανότητές του. Έτσι, οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας είναι συχνά καλύτεροι παράγοντες πρόβλεψης της επιτυχίας από προηγούμενα επιτεύγματα, ικανότητες, ή γνώσεις (Bandura, 1997). Τέτοιες αντιλήψεις επηρεάζουν τα επιδιωκόμενα σχέδια των ατόμων για δράση, τις προσπάθειες που καταβλήθηκαν σε δεδομένες καταστάσεις, την επιμονή στην αντιμετώπιση των εμποδίων και την ανθεκτικότητα στις αντιξοότητες. Επομένως, τα άτομα με υψηλή αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας θα προσεγγίσουν τις προκλήσεις ανάλογα με την πρόθεση και την πρόβλεψη των ικανοτήτων τους, με την εντατικοποίηση των προσπαθειών και την επιμονή τους. Αυτά τα άτομα ανακτούν γρήγορα τη μείωση της αντίληψης της αποτελεσματικότητας τους μετά από αδυναμία ή δυσκολία και αποδίδουν την αποτυχία σε ανεπαρκή προσπάθεια ή έλλειψη γνώσης. Σύμφωνα με τον Bandura, οι αντιλήψεις των ανθρώπων για την προσωπική αποτελεσματικότητά τους επηρεάζουν σχεδόν κάθε πράξη τους, καθώς και το πώς σκέφτονται, κινητοποιούν τον εαυτό τους, νιώθουν και συμπεριφέρονται.

Οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας είναι σημαντικοί παράγοντες για το αν τα άτομα θα αναλώσουν προσπάθεια σε ένα καθήκον και αν θα επιμείνουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών (Bandura, 1977, 1988). Άτομα με υψηλή αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας αναλαμβάνουν καθήκοντα και επιμένουν ακόμα και αν τα καθήκοντα είναι δύσκολα, ενώ άτομα με χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας καταβάλουν ελάχιστη προσπάθεια και, σε πολλές περιπτώσεις, τα παρατάνε εύκολα. Η έρευνα έχει δείξει ότι όσο υψηλότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας έχει ένα άτομο, τόσο λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, όπως άγχος και κατάθλιψη θα βιώσει (Bandura, 1997). Ειδικότερα, άτομα με υψηλή αυτοαντίληψη δείχνουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αποδέχονται τις αδυναμίες τους, παρουσιάζουν καλή προσαρμογή, χαμηλό βαθμό άγχους, καλές διαπροσωπικές σχέσεις και ισχυρά κίνητρα για επιτυχία. Αντίθετα, άτομα με χαμηλή αυτοαντίληψη υποτιμούν τις πραγματικές



τους δυνατότητες, υποφέρουν από άγχος, υιοθετούν αμυντική στάση απέναντι στους άλλους και νιώθουν έντονη αίσθηση αποτυχίας (Καλογιάννης, 2006). Επιπλέον, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας πρόβλεψης της επίδοσης σε ποικίλα περιβάλλοντα (Bandura, 1990· Wise & Trunnell, 2001).

### **3.2. Η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών**

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια σημαντική κοινωνική-γνωστική προσέγγιση για τα κίνητρα στην εκπαίδευση (Bandura, 1986· Dweck & Leggett, 1988· Weiner, 1986), που προτείνει ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για την ακαδημαϊκή τους εργασία (για παράδειγμα οι αντιλήψεις για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, οι προσδοκίες τους σε σχέση με τις εμπειρίες τους από την απασχόλησή τους με τα καθήκοντά τους κ.ά.) επηρεάζονται από κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως τα μηνύματα από τον εκπαιδευτικό για τη δυσκολία των καθηκόντων, τις ικανότητες που γίνονται αντιληπτές από τους συμμαθητές, τις πληροφορίες για τη σημασία εκμάθησης της ύλης και άλλα παρόμοια. Από αυτήν την προσέγγιση συνάγεται ότι τα κίνητρα δεν προκύπτουν αποκλειστικά από τα άτομα ή από το περιβάλλον. Αντιθέτως, τα κίνητρα αναδύονται από την αλληλεπίδραση και τη διάδραση ανάμεσα στα άτομα μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής αίθουσας και του σχολείου.

Οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών είναι οι ατομικές κρίσεις τους για τις ικανότητες τους να πετύχουν έναν ειδικό στόχο σε σχέση με ένα ειδικό κριτήριο (π.χ. η επιτυχία σε ένα τεστ, η κατασκευή ενός μοντέλου αεροπλάνου, το άριστα σε μία έκθεση στο μάθημα της γλώσσας). Όταν οι μαθητές αισθάνονται εμπιστοσύνη ότι μπορούν να πετύχουν σε ένα καθήκον, τείνουν να επιλέγουν να συμμετάσχουν στο καθήκον (αν έχουν επιλογή) και να καταβάλουν προσπάθεια σε αυτό. Μαθητές που αμφιβάλλουν ότι μπορούν να επιτύχουν σε ένα στόχο, τείνουν λιγότερο να επιλέγουν να εμπλακούν σε αυτόν ή να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια σε αυτόν, ειδικά όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή αρνητική ανατροφοδότηση (Dweck, 2000).

Σήμερα έχει γίνει αποδεκτό ότι η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των μαθητών είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης διαφόρων παραγόντων, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις στην οικογένεια (σχέσεις, συναισθηματικό κλίμα, αποδοχή και διαπαιδαγώγηση), η επίδραση του σχολείου (αξιολόγηση, κοινωνική σύγκριση, οργάνωση τάξης, ηλικιακές και γνωστικές διαφορές), οι σημαντικοί άλλοι, το πολιτισμικό πλαίσιο και άλλοι παράγοντες, όπως το φύλο και η προσωπική ιστορία του ατόμου (εμπειρίες, γεγονότα, πρότυπα). Όλα τα παραπάνω μπορούν να συμβάλουν θετικά, ενισχύοντας αντίστοιχα την αντίληψη της πραγματικής εικόνας του εαυτού, που με τη σειρά της επηρεάζει τη συμπεριφορά και την ψυχική υγεία των παιδιών

(Fox, 1992· Weiss, 1987· Καλογιάννης, 2006). Ειδικά το σχολικό περιβάλλον, με την εξουσία που ασκεί και την αξιολόγηση που εφαρμόζει, αποτελεί για το μαθητή μια αξιόλογη πηγή πληροφόρησης για τον εαυτό του και συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής αυτοεκτίμησης (Λεονταρή, 1996).

### **3.2.1. Η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών**

Μαθητές με υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας αναλαμβάνουν πρόθυμα προκλήσεις, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, επιδεικνύουν αυξημένη επιμονή στην υπερίκηση εμποδίων, καταγράφουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους, έχουν ευελιξία στη χρήση στρατηγικών μάθησης, αξιολογούν με ακρίβεια τον εαυτό τους στις σχολικές τους επιδόσεις, δείχνουν μεγαλύτερο ουσιαστικό ενδιαφέρον στα σχολικά δρώμενα και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους καλύτερα από άλλους μαθητές. Ως συνέπεια, πετυχαίνουν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (βλ., Bandura, 1997· Pajares & Urdan, 2006). Αντίθετα, μαθητές με χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας προτιμούν να ολοκληρώνουν μόνο απλοϊκά εκπαιδευτικά καθήκοντα, στα οποία καταβάλουν ελάχιστη προσπάθεια και επιδεικνύουν οριακή επιμονή, αποθαρρύνονται εύκολα από την αποτυχία και μειώνουν την καταβολή προσπάθειας, όταν αντιμετωπίζουν δύσκολα καθήκοντα ή επιλέγουν να αποφεύγουν εντελώς την ολοκλήρωση μιας σχολικής εργασίας. Για αυτούς τους λόγους, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας λέγεται ότι είναι συχνά καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής επιτυχίας από τις πραγματικές ικανότητες (Bandura, 1997).

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας, φαίνεται ότι αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για τη μάθηση, καθώς επηρεάζει τα κίνητρα και τη μάθηση των μαθητών (Pajares, 1996, 2006· Schunk, 1995, 2003). Οι Elliot και Church (1997) υπέθεσαν ότι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας είναι ένα γενικό συστατικό κινητοποίησης, που λειτουργεί ως προγενέστερη επίτευξη των στόχων. Κατά συνέπεια, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά της επίτευξης έμμεσα, μέσω της υιοθέτησης συγκεκριμένων στόχων επίτευξης. Ως εκ τούτου, οι Elliot και Church διαπίστωσαν ότι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας προέβλεψε τόσο τους στόχους μάθησης όσο και τους στόχους επίδοσης, και ότι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας προέβλεψε την ακαδημαϊκή επίδοση έμμεσα, μέσω των στόχων προσέγγισης της επίδοσης, εύρημα που αργότερα επαναλήφθηκε (Diseth, 2011).

Καθώς οι στόχοι επίτευξης θεωρούνται ως αποτελέσματα της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, υπάρχουν στοιχεία για τις συσχετίσεις της αυ-

τοαποτελεσματικότητας των μαθητών με τους στόχους επίτευξής τους (Diseth, 2011· Elliot, 1999· Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004). Μαθητές που θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο ικανούς είναι περισσότερο πιθανό να επιδεικνύουν συμπεριφορές προσανατολισμένες στη μάθηση, ενώ αυτοί που θεωρούν τους εαυτούς τους λιγότερο ικανούς συνήθως συμπεριφέρονται με έναν τρόπο προσανατολισμένο στην επίδοση (Dweck, 1986). Σύμφωνα με τον Bandura (1993), υψηλά επίπεδα αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίζονται με υψηλότερους στόχους και ισχυρότερη δέσμευση για την επίτευξη ενός στόχου. Αντίθετα, μαθητές με χαμηλές προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας εύκολα αποθαρρύνονται από την αποτυχία και μειώνουν την καταβολή προσπάθειας, όταν αντιμετωπίζουν δύσκολα καθήκοντα.

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίζεται με την κινητοποίηση και την επίτευξη των στόχων μαθητών γυμνασίου και λυκείου (Britner & Pajares, 2001, 2006· Kuperminz, 2002· Lau & Roeser, 2002· Pajares, Britner, & Valiante, 2000). Συγκεκριμένα, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζεται από τον προσανατολισμό των στόχων στην προσέγγιση της επίδοσης και επηρεάζει άμεσα τον προσανατολισμό στη μάθηση (Niemivirta, 1999· Pajares & Miller, 1995). Σύμφωνα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίζεται, συνήθως, θετικά με τον προσανατολισμό των στόχων στη μάθηση (Kaplan & Midgley, 1997) και μερικές φορές, επίσης, συσχετίζεται θετικά με την προσέγγιση της επίδοσης (Wolters, Yu, & Pintrich, 1996· Cury, et al., 2006). Για παράδειγμα, σε έρευνα βρέθηκε ότι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας συσχετιζόταν με τον προσανατολισμό των μαθητών στη μάθηση αλλά όχι με την προσέγγιση της επίδοσης (Sakiz, 2011).

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών συσχετίζεται και με τα συναισθήματα των μαθητών. Οι μαθητές που έχουν υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας (θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς) είναι περισσότερο πιθανό να βιώνουν θετικά συναισθήματα (Bandura, 1997· Creed, Muller, & Patton, 2003· Lent, et al., 2005), καθώς επίσης να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, να εφαρμόζουν στρατηγικές και να έχουν μεταγνώση σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές που δεν αισθάνονται αυτοδύναμοι (Bandura & Schunk, 1981). Οι μαθητές που δεν έχουν αυτοπεποίθηση ή θεωρούν τους εαυτούς τους ανίκανους είναι πιθανό να αποφεύγουν καθήκοντα που θεωρούν ότι αποτελούν πρόκληση ή είναι δύσκολα, θα σκέφτονται παθητικά, θα αποφεύγουν την προσπάθεια, θα εγείρουν αρνητικά συναισθήματα, θα μειώνουν την ποιότητα της απόδοσης και θα βιώνουν στρες, ενώ αυτοί που έχουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας θα σκέφτονται ενεργά, θα επιλέγουν προκλητικά καθήκοντα, θα επιμένουν στα καθήκοντά τους για περισσότερο καιρό, θα καταβά-

λουν προσπάθεια, θα εγείρουν θετικά συναισθήματα και θα πετυχαίνουν υψηλή επίδοση (Bandura, 1993· Bandura & Schunk, 1981· Schunk, 1984). Επιπλέον, η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας κάνει τους μαθητές ικανούς να ασκούν τον έλεγχο πάνω σε στρεσογόνους παράγοντες που προκαλούν άγχος (Bandura, 1993) και παρουσιάζει μια αρνητική συσχέτιση γενικά με το άγχος και την αποφυγή της εργασίας (Pajares, 2007) και ειδικότερα με το άγχος εξέτασης στα μαθησιακά περιβάλλοντα (Bandalos et al., 1995· Betz & Hackett, 1983· Bonaccio & Reeve, 2010· Meece et al., 1990· Nie, Lau, & Liao, 2011· Wigfield & Meece, 1988· Zohar, 1998).

Επιπλέον, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που προβλέπουν την υψηλή βαθμολογία και την ακαδημαϊκή επίδοση (Multon, et al., 1991· Pietsch, Walker, & Chapman, 2003· Schunk, 1989, 1991), καθώς μεσολαβεί μεταξύ των διαφόρων καθοριστικών χαρακτηριστικών (π.χ. δεξιότητες, γνώσεις, ικανότητες ή προηγούμενες επιδόσεις και των μεταγενέστερων επιδόσεων (Bandura, 2006· Schunk & Pajares, 2001). Για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας και της επίδοσης, η έρευνα έχει διεξαχθεί σε διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης (π.χ. σχολεία πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας), σε διάφορους τομείς (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά, επιστήμη πληροφορικής) και σε διαφορετικά επίπεδα ικανότητας (άριστα, μέσος όρος, κάτω από το μέσο όρο). Αυτές οι μελέτες (Bouffard-Bouchard, 1990· Carmichael & Taylor, 2005· Lane, Lane, & Kyprianou, 2004· Pajares, 1996, 2003· Pajares & Miller, 1994· Relich, Debus, & Walker, 1986· Schunk, 2003) δείχνουν τις άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών στην επίδοσή τους. Συγκεκριμένα, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίζεται θετικά τόσο με τη συνολική βαθμολογία (Pietsch, Walker, & Chapman, 2003) όσο και ειδικότερα με τους βαθμούς των μαθητών στα μαθηματικά (Wollters, 2004).

### **3.2.2. Ατομικές διαφορές των μαθητών στην αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας**

#### **1. Ως προς το φύλο**

Τα αγόρια παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας σε γνωστικά αντικείμενα όπως είναι τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες (Britner & Pajares, 2001· Meece, 1991· Pajares & Miller, 1994· Wigfield, et al., 1996), παρά το γεγονός ότι οι διαφορές μεταξύ των φύλων σε αυτά τα αντικείμενα εμφανίζουν μια σταδιακή τάση ελάττωσης (Eisenberg, Martin & Fabes, 1996). Αντίθετα, τα κορίτσια εκφράζουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση από τα αγόρια στην ικανότητά τους στο γραπτό λόγο (Pajares &

Valiante, 2006), παρόλο που υπάρχει έρευνα που υποθέτει ότι, όταν ελέγχεται η προηγούμενη επίτευξη, οι διαφορές ως προς την αυτοπεποίθηση ανάμεσα στα φύλα ελαχιστοποιούνται (Pajares et al., 1999· Pajares & Valiante, 1999· Shell, Murphy, & Bruning, 1989· Shell et al., 1995).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Χατζηχρήστου και Horf (1991), βρέθηκε ότι τα αγόρια θεωρούσαν ότι είναι περισσότερο ικανά από τα κορίτσια στα μαθηματικά στο Δημοτικό σχολείο και στο Γυμνάσιο, αλλά εμφανίζονταν λιγότερο ικανά στα φιλολογικά μαθήματα, ενώ σε έρευνα των Dermitzaki και Efkides (2001), βρέθηκε ότι τα κορίτσια στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο θεωρούν ότι είναι περισσότερο ικανά από τα αγόρια στα μαθηματικά. Μάλιστα, οι Jacobs και συνεργάτες (2002), σε μια μακροχρόνια μελέτη από το δημοτικό ως το λύκειο, βρήκαν ότι, παρόλο που στις μικρότερες τάξεις τα αγόρια είχαν υψηλότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας από τα κορίτσια στα μαθηματικά και στη γλώσσα, οι αντιλήψεις αυτές μειώθηκαν με ταχύτερο ρυθμό σε μεγαλύτερες τάξεις από ό,τι οι αντιλήψεις των κοριτσιών. Ως αποτέλεσμα, οι διαφορές μεταξύ των φύλων στις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας στα μαθηματικά και γλώσσα έγιναν πολύ μικρότερες στο τέλος του λυκείου.

## 2. Ως προς την ηλικία

Πολλοί μελετητές θεωρούν ότι η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται κατά την πρώτη παιδική ηλικία, ενώ στη συνέχεια παραμένει σχετικά σταθερή. Ο Rosenberg (1979), υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη συγκεκριμένης εικόνας του εαυτού στο πρώτο στάδιο της ζωής εξακολουθεί να υπάρχει πάντα, ακόμα κι αν έχουν συντελεσθεί ριζικές μεταβολές. Επιπλέον, τονίζει ότι ο πρώτος χρόνος της ζωής του παιδιού είναι ο σπουδαιότερος για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης που οριστικοποιείται κατά την εφηβεία. Αντίθετα, πολλοί ερευνητές, όπως ο Epstein (1973) και η Harter (1986), θεωρούν ότι η αυτοαντίληψη δεν συνιστά μια συμπαγή στατική ενότητα, αλλά αποτελεί προσωπική θεωρία που αναπτύσσει το άτομο μέσα από συνεχείς αλλαγές που συντελούνται καθώς δέχεται νέες πληροφορίες. Ειδικά, όσο μεγαλώνει το άτομο, τόσο αυξάνεται η πολυδιάστατη μορφή της αυτοαντίληψης (Mead, 1934· Ryle, 1949· Skinner, 1953, 1957).

Όσον αφορά στις επιμέρους μετρήσεις σχετικά με τις προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας, φάνηκε ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής και συναισθηματικής αυτοαποτελεσματικότητας συγκριτικά με τα μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία εμφανίζονται λιγότερο σίγουρα για τις ικανότητές τους. Η διαπίστωση ότι οι απόψεις για την αυτοαποτελεσματικότητα μειώνονται όσο οι μαθητές προάγονται σε μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου (Pintrich & Schunk, 1996) έχει αποδοθεί σε διάφορους παράγοντες, όπως για

παράδειγμα ο μεγαλύτερος ανταγωνισμός, η πιο τυπική βαθμολόγηση, η μειωμένη προσοχή του εκπαιδευτικού στην ατομική πρόοδο του μαθητή και το στρες που συσχετίζεται με τη μετάβαση σε άλλες σχολικές βαθμίδες. Όλες αυτές οι σχολικές πρακτικές, μπορούν να μειώσουν την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα, ειδικά στους μαθητές που δεν είναι πλήρως προετοιμασμένοι για απαιτητικές ακαδημαϊκές εργασίες.

Αν και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές είναι σε θέση να επεξεργαστούν καλύτερα τις πληροφορίες που σχετίζονται με την αυτοαποτελεσματικότητα, μπορεί να βιώσουν αποθαρρυντικά μηνύματα από μαθησιακό τους περιβάλλον που οδηγούν σε μείωση της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητά τους (Bandura, 1997· Eccles & Midgley, 1989· Eccles et al., 1984). Αυτό επιβεβαιώνεται σε έρευνες που εξέτασαν την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών σε σχέση με την ηλικία, όπου παρατηρήθηκε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους στα μαθηματικά μειώνονται, καθώς οι μαθητές μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο (Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman, & Midgley, 1991), ενώ σε έρευνα των Dermitzaki και Efkiades (2001), βρέθηκε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους στα μαθηματικά ήταν υψηλότερη σε μαθητές στο γυμνάσιο σε σχέση με τους μαθητές στο λύκειο.

### **3.3. Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών**

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι μια απλή ιδέα με σημαντικές διαστάσεις. Ορίζεται ως η αντίληψη του εκπαιδευτικού για την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί τα σχέδια δράσης που απαιτούνται για να ολοκληρώσει επιτυχώς ένα ειδικό διδακτικό έργο σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Tschannen-Moran, et al., 1998) και αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση του ή στην πεποίθηση του για τις ικανότητές του ως δάσκαλος (Dellinger, Bobbett, Olivier, & Ellett, 2008· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Αφορά, επίσης, στην πεποίθηση του εκπαιδευτικού για τις ικανότητές του να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα της εμπλοκής και της μάθησης, ακόμη και μεταξύ εκείνων των μαθητών οι οποίοι μπορεί να είναι δύσκολοι ή χωρίς κίνητρα (Bandura, 1977· Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Γενικά, πάντως, η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να οδηγήσουν τους μαθητές τους στη μάθηση είναι ένα από τα λίγα ατομικά χαρακτηριστικά που προβλέπουν με αξιοπιστία τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Ross, 1994· Woolfolk & Hoy, 1990).

Οι τέσσερις κύριες πηγές πληροφόρησης για την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, είναι οι εξής: η διδακτική εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών (έχουν οι ίδιοι εμπειρία διδασκαλίας, η οποία ήταν μεν δύσκο-

λη, αλλά εξαιρετικά επιτυχής), η διδακτική εμπειρία των συναδέλφων τους (βλέπουν συναδέλφους τους με παρόμοια επίπεδα ικανοτήτων να διδάσκουν με μεγάλη επιτυχία), οι ψυχολογικές και συναισθηματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών στην εργασία τους (βιώνουν συναισθήματα επιτυχίας και εμπιστοσύνης) και η κοινωνική και η λεκτική πειθώ των εκπαιδευτικών στην εργασία τους (εισπράττουν θετικά σχόλια από τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους). Από τις παραπάνω πηγές της αυτοαποτελεσματικότητας, η διδακτική εμπειρία θεωρείται ότι έχει την πιο ισχυρή επιρροή στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997· Tschannen-Moran et al, 1998).

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με διαφορετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, που επηρεάζουν την προσπάθεια τους στη διδασκαλία, καθώς και την εμμονή και την ανθεκτικότητα τους για την αντιμετώπιση των δυσκολιών με τους μαθητές (Ashton & Webb, 1986· Gibson & Dembo, 1984· Meijer & Foster, 1988· Soodak & Podell, 1993). Για παράδειγμα, ο Pajares (1992) βρήκε μια ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις διδακτικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στο σχεδιασμό του μαθήματός τους, τις διδακτικές αποφάσεις, τις πρακτικές στην τάξη και τις συνακόλουθες συμπεριφορές διδασκαλίας. Κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι οι αντιλήψεις έχουν πολύ μεγαλύτερη επιρροή από ό,τι οι γνώσεις στο να καθορίζουν πώς τα άτομα οργανώνουν και ορίζουν τα καθήκοντα και τα προβλήματα και είναι οι πιο δυνατοί παράγοντες πρόβλεψης της συμπεριφοράς (Pajares, 1992). Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας διαπιστώθηκε ότι είναι κυνικοί όχι μόνο για τις ικανότητές τους, αλλά και για τις ικανότητες των μαθητών και των συναδέλφων τους (Siebert, 2006). Τείνουν, επίσης, να υπονομεύουν τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και τις κρίσεις των μαθητών για τις δικές τους δυνατότητες (Pajares & Schunk, 2001).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους, επειδή πιστεύουν ότι οι μαθητές τους μπορούν να επιτύχουν και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις από τους συναδέλφους τους με χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας (Gibson & Dembo, 1984· Ashton & Webb, 1986). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι λιγότερο επικριτικοί με τους μαθητές όταν κάνουν λάθη (Ashton & Webb, 1986), τείνουν λιγότερο να παραπέμψουν έναν δύσκολο μαθητή στην ειδική εκπαίδευση (Meijer & Foster, 1988· Podell & Soodak, 1993· Soodak & Podell, 1993) και είναι πιο πρόθυμοι να υποστηρίξουν και να αντιμετωπίσουν μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Poulou & Norwich, 2002). Οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας καταβάλλουν συχνά λίγη προσπά-

θεια στην εύρεση διδακτικών μέσων και στο σχεδιασμό μαθημάτων που να προσελκύουν τους μαθητές, δε δείχνουν επιμονή με τους μαθητές που έχουν δυσκολίες και εμφανίζουν μικρή ποικιλία στις διδακτικές τους μεθόδους, ενώ οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να αναζητήσουν πηγές και να σχεδιάσουν μαθήματα που να προσελκύουν τους μαθητές, να επιμείνουν με τους μαθητές που δεν καταβάλουν ιδιαίτερη προσπάθεια και να διδάξουν με τρόπους που κάνουν το μάθημα πιο κατανοητό στους μαθητές (Deemer, 2004).

### **3.3.1. Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία και οι εργασιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών**

Ευρήματα ερευνητικών μελετών έχουν δείξει ότι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών επηρεάζει τα αποτελέσματα των ίδιων των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997· Tschannen-Moran et al., 1998). Αναλυτικότερα, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη (Ghaith & Yaghi, 1997· Guskey, 1988· Milner, 2002), τις αντιλήψεις τους για τον έλεγχο των μαθητών (Woolfolk & Hoy, 1990), τα επίπεδα του στρες που βιώνουν στη διδασκαλία (Smylie, 1988), την επαγγελματική εξουθένωση (Brouwers & Tomic, 2000), την ποιότητα της διδασκαλίας (Raudenbush, Bhumirat, & Kamali, 1992) και το περιβάλλον του σχολείου (Goddard & Goddard, 2001). Εκπαιδευτικοί με υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας εκφράζουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία (Allinder, 1994· Ashton, 1984· Ashton et al., 1982· Guskey, 1984· Hall, Burley, VILLEME, & Brockmeier, 1992), έχουν μεγαλύτερη δέσμευση στη διδασκαλία (Coladarci, 1992· Evans & Tribble, 1986· Trentham, Silvern, & Brogdon, 1985), εκφράζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Judge & Bono, 2001, Klassen, 2010, Klassen & Chiu, 2010) και είναι περισσότερο πιθανό να μείνουν στη διδασκαλία (Burley, Hall, VILLEME, & Brockmeier, 1991· Glickman & Tamashiro, 1982· Milner, 2002).

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών επηρεάζει την προσπάθεια που καταβάλουν στη διδασκαλία, τους στόχους που θέτουν καθώς και τα επίπεδα της φιλοδοξίας τους. Ειδικότερα, οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, για τη διοίκηση της τάξης και για την εμπλοκή των μαθητών συσχετίζονται σημαντικά με τον προσανατολισμό των στόχων των εκπαιδευτικών στο έργο (Wolters & Daugherty, 2007). Εκπαιδευτικοί με υψηλή αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν να εκφράζουν υψηλότερα επίπεδα σχεδιασμού και οργανωτικής ικανότητας (Allinder, 1994). Είναι επίσης ανοιχτοί σε νέες ιδέες και πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν



με νέες μεθόδους για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών τους (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977· Guskey, 1988· Stein & Wang, 1988). Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζουν την επιμονή των εκπαιδευτικών, όταν τα πράγματα δεν βαίνουν ομαλά και την αντοχή τους, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Παρόλο που οι αντιλήψεις της αποτελεσματικότητας επηρεάζουν το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι και συσχετίζονται αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα (Bandura, 1997), έχουν μελετηθεί ελάχιστα οι συσχετίσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις της αποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών και στο συναίσθημα που βιώνουν στην εργασία τους. Ενδεικτικά, σε μια πρόσφατη έρευνα (Salanova & Llorens, 2011), βρέθηκε ότι οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζουν την εμμονή τους σε μια δραστηριότητα έμμεσα, μέσω των επιπτώσεών τους στο θετικό συναίσθημα.

### **3.3.2. Ατομικές διαφορές της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών**

#### **1. Ως προς το φύλο**

Το φύλο φαίνεται ότι αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων στο γυμνάσιο (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992· Ross, Cousins & Gadalla, 1996), στο δημοτικό σχολείο (Edwards, Green & Lyons, 1996· Lee, Buck & Midgley, 1992) και σε τάξεις ειδικής αγωγής (Coladarci & Breton, 1991) αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία από τους άνδρες συναδέλφους τους, ίσως επειδή το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται γυναικείο επάγγελμα (Ross, 1998). Αντίθετα, σε έρευνα του Riggs (1991), οι άνδρες εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο ανέφεραν ότι αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί όταν διδάσκουν θετικές επιστήμες, οι οποίες θεωρούνται ανδροκρατούμενα γνωστικά αντικείμενα διδασκαλίας.

Εξ άλλου, άλλες έρευνες δεν έδειξαν σημαντική επίδραση του φύλου στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών (Isiksal & Cakiroglou, 2005· Tejada-Delgado, 2009· Yeo et al., 2008), ενώ ορισμένες μελέτες υποθέτουν ότι οι άντρες εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν υψηλότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (Brownlow, Jacobi & Rogers, 2000· Riggs, 1991· Zettle & Raines, 2000).

Γενικά, οι έρευνες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας στις γυναίκες εκπαιδευτικούς από τους άνδρες συναδέλφους τους (Lee, Buck, & Midgley, 1992· Ross, 1998). Αξιοσημείωτο μάλιστα είναι ότι, σε πιο πρόσφατη έρευνα (Rubie-Davies,

Flint, & McDonald, 2012), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και στις τρεις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών (διδασκτικές στρατηγικές, εμπλοκή των μαθητών και διοίκηση της τάξης), αν και, στη συγκεκριμένη μελέτη, ο αριθμός των ανδρών του δείγματος ήταν μικρός.

## 2. Ως προς τη διδακτική εμπειρία

Εφόσον η διδακτική εμπειρία θεωρείται ότι έχει την πιο ισχυρή επιρροή στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997· Tschannen-Moran et al, 1998), είναι πιθανό να συσχετίζεται με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία.. Σε έρευνα των Benz, Bradley, Alderman & Flowers (1992) η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι είναι υψηλότερη σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς από ό,τι σε ενεργούς εκπαιδευτικούς, ενώ σε άλλη έρευνα (Wolters & Daugherty, 2007) εκπαιδευτικοί με πάνω από δέκα χρόνια διδακτικής εμπειρίας ανέφεραν ότι αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για την ικανότητά τους για διδασκαλία από τους συναδέλφους τους με λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας.

Σε έρευνα του Ross (1998) βρέθηκε ότι, όσο περισσότερη διδακτική εμπειρία είχε ο εκπαιδευτικός, τόσο υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας είχε. Παρόμοια, έρευνες σε διάφορα τα μέρη του κόσμου, όπως στη Σιγκαπούρη, (Wilson & Tan, 2004), στην Ισπανία (de la Torre Cruz & Arias, 2007) και στο Χονγκ Κονγκ (Cheung, 2008), έδειξαν ότι τα υψηλά επίπεδα αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών μπορούν να αποδοθούν στη διδακτική εμπειρία (Yeo, Ang, Chong, Huan, & Quek, 2008). Αξίζει να σημειωθεί ότι, σε πιο πρόσφατη έρευνα (Rubie-Davies, Flint, & McDonald, 2012), υπήρχε μια τάση στους εκπαιδευτικούς με μεγάλη διδακτική εμπειρία να δηλώνουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης. Ωστόσο, ορισμένες μελέτες δεν έχουν διαπιστώσει τέτοιου είδους συσχετίσεις (Plourde, 2002· Tschannen-Moran, & Johnson, 2011), γεγονός που μπορεί να οφείλεται στο ότι, σύμφωνα με τον Bandura (1997), η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας σε κάποιες περιπτώσεις τείνει να διαμορφώνεται νωρίς και στη συνέχεια παραμένει σταθερή και αμετάβλητη.

## 3. Ως προς την ειδικότητα

Ελάχιστες έρευνες έχουν εξετάσει ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα. Ενδεικτικά, σε έρευνα που διεξάχθηκε σε καθηγητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Νηγηρία (Jegade, 2007), υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τους υπολογιστές αναφέρθηκε από καθηγητές των φυσικών επιστημών από τους

συναδέλφους τους άλλων ειδικοτήτων. Σε άλλες έρευνες με μαθηματικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, φάνηκε ότι η αντίληψη της αποτελεσματικότητας τους για τη διδασκαλία των μαθηματικών εξαρτάται εν μέρει από τις εμπειρίες τους με τα μαθηματικά, τις διδακτικές τους στρατηγικές και το άγχος τους για τα μαθηματικά (Gresham, 2009· Swars, 2005· Swars et al., 2006).

### **3.3.3. Η επίδραση της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών στους μαθητές**

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών, όπως επηρεάζει τη συμπεριφορά και τη διδασκαλία των ίδιων, επηρεάζει ανάλογα και τη στάση και την επίδοση των μαθητών (Huang, Liu, & Shiomi, 2007). Πράγματι, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με σημαντικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών που περιλαμβάνουν την επίδοση (Ashton & Webb, 1986· Ross, 1994· Marsh & Martin, 2011· Rubie-Davies, 2010), τα κίνητρα (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989· Pajares, 1996· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) και τις αντιλήψεις της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών (Anderson, Greene, & Loewen, 1988).

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών είναι ένας αξιόπιστος πρόδρομος και προγνωστικός παράγοντας της επίδοσης των μαθητών (Atay, 2007· Muijs & Reynolds, 2001· Palardy & Rumberger, 2008· Ross, 1998· Ross, Bruce, & Hogaboam-Gray, 2006). Στη βιβλιογραφία υπάρχουν μελέτες σχετικά με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran et al., 1998) που έχουν βρει συσχέτιση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και στη γενική και προσωπική αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Δύο από αυτές τις μελέτες (Anderson et al., 1988· Ross, 1992), που διεξάχθηκαν σε μαθητές της Α/θμιας εκπαίδευσης σε σχολεία του Καναδά, συγκρίνουν τους βαθμούς σε τεστ επίδοσης μαθητών που διδάχθηκαν από εκπαιδευτικούς με διαφορετικά επίπεδα αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Γενικά, οι μαθητές που διδάσκονταν από εκπαιδευτικούς με υψηλά επίπεδα αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις. Σε άλλες μελέτες, ενώ οι χαμηλές προσδοκίες για την επιτυχία συνδέονταν με σχετικά χαμηλή επίδοση σε διάφορους δείκτες επιτυχίας (π.χ., βαθμοί σε διαγωνίσματα, μέσος όρος βαθμολογίας, κλπ), οι υψηλές προσδοκίες προέβλεπαν θετικές πεποιθήσεις των μαθητών και υψηλή επίδοση (Bouffard-Bouchard, 1990· Gore, 2006· Klassen, 2004· McKown & Weinstein, 2008· Rosenthal & Jacobson, 1968· Rubie-Davies, 2006· Tauber, 1997).

Επιπλέον, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών και η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών συσχετίζονται αμοιβαία (Bayraktar, 2011). Αυτό σημαίνει, ότι χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών οδηγεί σε χαμηλή αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών και, ακόμη, σε χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, που με τη σειρά της οδηγεί σε περαιτέρω μείωση της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας δημιουργούν μια σχολική τάξη που ενθαρρύνει την υιοθέτηση στόχων μάθησης αντί για τους στόχους επίδοσης (για επισκόπηση βλ., Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988). Αυτοί οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν, επίσης, αποτελεσματικές στρατηγικές διοίκησης της τάξης, που ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναλάβουν την ευθύνη για τη μάθηση. Όλες αυτές οι συνεχιζόμενες πρακτικές οδηγούν τους μαθητές να έχουν καλύτερη αυτορρύθμιση και να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση των μαθημάτων. Οι μαθητές σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας έχουν, επίσης, καλύτερες συνήθειες μελέτης και δείχνουν επιμονή κατά την επίλυση προβλημάτων (Pintrich & De Groot, 1990). Στην ουσία, η επιμονή των μαθητών, η βαθιά εννοιολογική κατανόηση και η αυτορρύθμιση, που αναπτύσσονται σε τάξεις με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές σε μεγαλύτερη επιτυχία.

## **ΣΥΝΟΨΗ**

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας είναι συνώνυμη με την αυτοπεποίθηση και αναφέρεται στην κρίση του ατόμου για την ικανότητά του να εκτελέσει ένα καθήκον σε ένα καθορισμένο επίπεδο επίδοσης. Οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας δεν εξαρτώνται από τις ικανότητες του ατόμου, αλλά από το τι πιστεύει κανείς ότι θα μπορούσε να πετύχει με τις προσωπικές ικανότητές του.

Οι αντιλήψεις της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών είναι οι ατομικές κρίσεις τους για τις ικανότητές τους να πετύχουν έναν ειδικό στόχο και αποτελούν συχνά καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης της σχολικής επιτυχίας από τις πραγματικές ικανότητες, καθώς συσχετίζονται τόσο με τους στόχους επίτευξης όσο και με θετικά αποτελέσματα των μαθητών. Για να να ληφθούν υπόψη και οι ατομικές διαφορές για την καλλιέργεια της αυτοαντίληψης των μαθητών, έχει διερευνηθεί αν οι αντιλήψεις της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας διαφοροποιούνται ως προς το φύλο και την ηλικία με αντιφατικά όμως αποτελέσματα.

Ανάλογα, οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών αναφέρονται στην αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών και στις πεποιθήσεις τους για τις ικανότητές τους στην εργασία τους. Σε μια προσπάθεια να διαπιστωθεί αν αυτές οι αντιλήψεις είναι ωφέλιμες για την επιτυχημένη διδασκαλία, έχουν μελετηθεί οι συσχετίσεις τους με τις συμπεριφορές και τους στόχους των εκπαιδευτικών. Επίσης, για να ληφθούν υπόψη και οι ατομικές διαφορές στην καλλιέργεια της αυτοαντίληψης, έχει διερευνηθεί αν οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, την ειδικότητα και την προϋπηρεσία με αντιφατικά ή ανεπαρκή όμως αποτελέσματα.

Τέλος, οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι συσχετίζονται με σημαντικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών και αποτελούν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της επίδοσης.

Στα δύο επόμενα κεφάλαια, εξετάζεται αρχικά το συναίσθημα γενικά και στη συνέχεια το συναίσθημα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι υπάρχει σημαντικός αριθμός ερευνών που εξετάζει τη συσχέτιση των κινήτρων στη μάθηση και στη διδασκαλία με το συναίσθημα των μαθητών και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

## 4. Το συναίσθημα

### 4.1. Ορισμός και είδη του συναισθήματος

Ο Parrot (2001) υποθέτει ότι όλοι γνωρίζουν τι είναι το συναίσθημα μέχρι να τους ζητηθεί να δώσουν έναν ορισμό και τότε αυτό γίνεται πολύ πιο δύσκολο. Η ρευστότητα αυτού του πεδίου έγκειται αναμφίβολα στη χρήση της ανακριβούς σχέσης του όρου συναίσθημα (*emotion*) καθώς και των συγγενών όρων, όπως συγκινησιακή κατάσταση/συγκίνηση (*affect*-βλ., Καφέτσιος, 2005· Kafetsios & LaRock, 2006)<sup>1</sup>, συναισθηματικότητα (*emotionality*) και αίσθημα (*feeling*). Συνοπτικά, ο όρος συναίσθημα αποτελείται από:

- αισθήματα (*feelings*): αυτά που βιώνουμε
- συναισθήματα (*emotions*): αισθήματα που εκφράζουμε
- διαθέσεις (*moods*): αισθήματα που παραμένουν με το πέρασμα του χρόνου.

Το συναίσθημα μπορεί να θεωρηθεί ως μία ομπρέλα που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων που βιώνουν τα άτομα, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής κατάστασης (*feeling states*) που υπάρχει μια δεδομένη στιγμή, μικρής διάρκειας συναισθηματικές εμπειρίες, καθώς και συναισθηματικά γνωρίσματα (*feeling traits*), που είναι περισσότερο μόνιμα και ωθούν τα άτομα να ενεργούν με συγκεκριμένους τρόπους (Watson & Clark, 1984). Αυτές οι συναισθηματικές καταστάσεις και ιδιαιτερότητες διαφέρουν από τα αισθήματα ή ακόμα και από τις διαθέσεις (όπως για παράδειγμα η επαγγελματική ικανοποίηση) στο ότι οι τελευταίες απεικονίζουν μια αποτίμηση ενός ειδικότερου αντικειμένου και αν αυτό το αντικείμενο αποτιμάται ως κάτι που είναι αρεστό ή όχι (Kelly & Barsade, 2001· Weiss, 2002).

Στις συναισθηματικές καταστάσεις διακρίνουμε δύο κατηγορίες: τα συναισθήματα και τις διαθέσεις. Τα συναισθήματα (*emotions*) εξάγονται από έναν ειδικότερο στόχο ή αιτία, που συχνά περιλαμβάνουν ψυχολογικές αντιδράσεις και επιπτώσεις και έχουν την ίδια σφοδρότη-

---

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τον Bedford (1956), εννοιολογικά το συναίσθημα (*emotion*) θα πρέπει να διακριθεί από την συγκίνηση/ συγκινησιακή κατάσταση (*affect*) καθώς αναφέρεται την υποκειμενική αντίδραση σε ένα γεγονός, την αξιολόγηση του γεγονότος και όχι το γεγονός αυτό-καθεαυτό. Ο Bedford αναγνώρισε ότι οι υποκειμενικές αντιδράσεις διαφοροποιούνται από τα γεγονότα που συνδέονται με τα συναισθήματα και ότι τα συναισθήματα αφορούν υποκειμενικές διαδικασίες που ενέχουν κάποιο σκοπό (δηλ. όταν κάποιος φοβάται κάτι, αυτό γίνεται με κάποιο απώτερο σκοπό). Αντίθετα, η συγκίνηση αφορά εμπειρίες 'στο πρώτο πρόσωπο' (Lambie & Marcel, 2002) που συνήθως παρουσιάζονται εννοιολογικά ως διαρκείς (π.χ., αρνητικό- θετικό, χαμηλή-υψηλή ένταση) (Russell & Carroll, 1999) και συνδέονται στενά με τάσεις για δράση (Frijda, 1986) όπως και με ψυχοφυσιολογικούς/συμπεριφορικούς δείκτες διέγερσης και δομών του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (Panksepp, 1992). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην αγγλική βιβλιογραφία σε πολλές δημοσιεύσεις οι όροι 'affect' & 'emotion' ταυτίζονται. Όπου γίνεται αυτό, το αναφέρουν οι συγγραφείς.

τα και μικρή διάρκεια (Frijda, 1986· Lazarus, 1991). Αντίθετα, οι διαθέσεις (*moods*) είναι περισσότερο συγκεχυμένες, μορφοποιούνται από ένα γενικά θετικό (ευχαρίστηση) ή αρνητικό (δυσαρέσκεια) αίσθημα και δεν συνηθίζουν να εστιάζουν σε μια ειδικότερη αιτία (Frijda, 1986· Tellegen, 1985). Στην έρευνα τα συναισθήματα εξετάζονται ξεχωριστά από τις διαθέσεις, επειδή εστιάζουν σε έναν ειδικότερο αντικειμενικό σκοπό ή αιτία και σχετίζονται με διαφορετικές αντιδράσεις (Frijda, 1986). Τα συναισθήματα που μπορούμε εύκολα να διακρίνουμε αναγνωρίζονται ως βασικά ή άμεσα συναισθήματα και συμπεριλαμβάνουν τη χαρά, το θυμό, το φόβο, τη θλίψη, την αγδία και την έκπληξη, το καθένα με ένα μοναδικό συνδυασμό πρωτότυπων αιτιών και αποτελεσμάτων, μολονότι ο ακριβής αριθμός και η ταυτότητα τους είναι θέματα υπό διαπραγμάτευση (Ekman, 1992· Ortony & Turner, 1990).

Σύγχρονα μοντέλα σε ομαδικό επίπεδο κάνουν λόγο για ομαδικό συναίσθημα-συγκινησιακή κατάσταση (*group affect*) και προτείνουν ότι το ομαδικό συναίσθημα μπορεί να έχει σημαντικές επιδράσεις στην ομαδική απόδοση μέσω της επίδρασης στο συναίσθημα και στη διαδικασία διαμοίρασης (*sharing*) των πληροφοριών στις ομάδες (Kelly, 2001· Kelly & Barsade, 2001). Σύμφωνα με τις Kelly & Spoor (2005), παρόλο που οι συναισθηματικοί παράγοντες είναι κεντρικοί σε πολλές θεωρίες για τη ζωή των ομάδων, δεν υπάρχει συμφωνία ούτε ως προς τον ορισμό ούτε ως προς τη μέτρηση της διάθεσης ή των συναισθημάτων των ομάδων. Οι ίδιες ορίζουν το ομαδικό συναίσθημα σε αντιστοιχία με το ατομικό και διακρίνουν: 1) τη συναισθηματική προδιάθεση (*dispositional affect*), 2) τις διαθέσεις (*moods*) και 3) τα συναισθήματα (*emotions*).

#### **4.2. Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα**

Ο διαχωρισμός σε θετική-αρνητική συναισθηματικότητα (*positive/negative affectivity*) αναφέρεται στο συναισθηματικό κόσμο του ατόμου και ειδικότερα στο είδος και την ένταση των συναισθημάτων τα οποία τείνει να αισθάνεται. Η θετική συναισθηματικότητα (*positive affectivity*) είναι η τάση του ατόμου να βιώνει έντονα ευχάριστα συναισθήματα, ενώ η αρνητική συναισθηματικότητα (*negative affectivity*) είναι η τάση βίωσης έντονων δυσάρεστων συναισθημάτων (Cropanzano, James, & Konovsky, 1993).

Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα θεωρούνται οι συναισθηματικοί παράγοντες της υποκειμενικής ευημερίας (*well-being*), που ορίζεται ως υποκειμενική-γενική ικανοποίηση και ψυχική υγεία (Lawton, 1984), και συντίθεται τόσο από γνωστικά όσο και από συναισθηματικά συστατικά (Diener & Fujita, 1995). Τα συναισθηματικά συστατικά διακρίνονται σε δύο διαστάσεις, το θετικό συναίσθημα (*positive affect*) και το αρνητικό συναίσθημα (*negative affect*) (Tellegen, 1985· Watson & Clark, 1992). Το θετικό συναίσθημα αντανακλά την ύπαρξη

θετικών συναισθηματικών καταστάσεων, όπως η χαρά, το ενδιαφέρον, ο ενθουσιασμός, η εμπιστοσύνη και η εγρήγορση. Αντίθετα, το αρνητικό συναίσθημα περιγράφει την υποκειμενική δυσφορία και δυσαρέσκεια και αποτελείται από αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, όπως ο θυμός, ο φόβος, η θλίψη, η ενοχή, η περιφρόνηση και η αηδία (Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

Οι δύο διαστάσεις θεωρούνται ότι είναι εξαιρετικά διακριτές (Diener & Emmons, 1985) και έχουν διερευνηθεί συγχρόνως τόσο ως καταστάσεις όσο και ως χαρακτηριστικά. Πορίσματα έρευνας (Watson et al., 1988) έχουν δείξει ότι το αρνητικό συναίσθημα συσχετίζεται με το στρες και προβλήματα υγείας, ενώ το θετικό συναίσθημα με την κοινωνική δράση και την ικανοποίηση. Ο άνθρωπος ο οποίος βιώνει θετικά συναισθήματα είναι γενικά δραστήριος, ενθουσιώδης και σε εγρήγορση, ενώ αυτός που βιώνει αρνητικά συναισθήματα έχει ένταση και αρνητική φόρτιση (Watson, et al., 1988). Ωστόσο, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα δεν είναι εντελώς αντίθετα άκρα αλλά χωριστά κατασκευάσματα, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα που βιώνουν συχνά αρνητικό συναίσθημα, μπορεί, επίσης, να βιώνουν συχνά θετικό συναίσθημα (Watson et al., 1988).

Οι ορισμοί θετικό και αρνητικό συναίσθημα τίθενται, πάντως, από κάποιους μελετητές υπό αμφισβήτηση. Οι Griffith και Scarantino (2009) ισχυρίζονται ότι τα συναισθήματα είναι μία λειτουργία ενός κοινωνικού περιβάλλοντος και διαμορφώνονται από το περιβάλλον. Επιπλέον, είναι αποδεκτό ότι τα συναισθήματα δεν μπορούν να αναφερθούν συλλογικά ως θετικά ή αρνητικά. Είναι μία ατομική αποτίμηση ή ερμηνεία ενός συναισθήματος που αποτελεί τον καθορισμένο παράγοντα. Το συναίσθημα μόνο του δεν είναι από τη φύση του θετικό ή αρνητικό, αλλά είναι το άτομο που ορίζει θετικά ή αρνητικά τη συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση (Solomon & Stone 2002· Kristjansson 2003). Αντίθετα, ο Ben-Ze'ev (2000) ισχυρίζεται ότι η υποδιαίρεση των συναισθημάτων σε θετικά και αρνητικά είναι θεμελιώδης και σημειώνει ότι ουσιαστικά τα θετικά συναισθήματα εμπεριέχουν μια θετική αποτίμηση, ευχάριστα αισθήματα και την επιθυμία να παραμείνει η κατάσταση, ενώ τα αρνητικά εμπεριέχουν μια αρνητική αποτίμηση, δυσάρεστα αισθήματα και την επιθυμία να αλλάξει η κατάσταση. Ο Kristjansson (2003) διέκρινε έξι διαφορετικές σημασίες του όρου αρνητικά συναισθήματα, που περιλαμβάνουν ηθικές και ψυχολογικές αποχρώσεις και συμπέρανε ότι μπορούμε να πούμε οτιδήποτε χρειάζεται να πούμε για συναισθήματα που έχουμε αποτιμήσει ως αρνητικά ή που μας προκαλούν πόνο χωρίς να βρούμε καμία διέξοδο στην ασαφή ιδέα των αρνητικών συναισθημάτων.

Έρευνα των Tugade και Fredrickson (2004) υποθέτει ότι συναισθήματα που αποτιμώνται ως θετικά ή αρνητικά έχουν ευδιάκριτες και συμπληρωματικές λειτουργίες, καθώς επί-



σης και πνευματικές και ψυχολογικές επιδράσεις. Η Frederickson (2003) υποστηρίζει ότι στην έρευνα των συναισθημάτων έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη μελέτη των αρνητικών συναισθημάτων. Ίσως, κατά την άποψη των Perry και Ball (2007), τα θετικά συναισθήματα είναι δυσκολότερο να μελετηθούν ή ακόμη, σύμφωνα με την άποψη της Fredrickson (2003), η μελέτη των θετικών συναισθημάτων έχει επίσης παρακωλυθεί, επειδή οι επιστήμονες επιχειρούν να τα κατανοήσουν με μοντέλα που έχουν εφαρμόσει καλύτερα για τα αρνητικά συναισθήματα. Η Frederickson (2003) σημειώνει ότι υπάρχει μία ενυπάρχουσα διαφορά ανάμεσα στα θετικά και στα αρνητικά συναισθήματα: τα αρνητικά συναισθήματα έχουν μία διαισθητικά προφανή προσαρμόσιμη αξία λύνοντας προβλήματα επιβίωσης, ενώ τα θετικά συναισθήματα λύνουν προβλήματα που αφορούν την προσωπική ωρίμανση και ανάπτυξη.

Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα συσχετίζονται με σημαντικά αποτελέσματα της ζωής. Στην επισκόπηση τους σε μακροχρόνιες μελέτες και εμπειρικά δεδομένα, οι Lyubomirsky, King, και Diener (2005) έδειξαν ότι οι άνθρωποι που βιώνουν περισσότερο θετικά συναισθήματα τείνουν να είναι πετυχημένοι και να τα καταφέρνουν σε πολλούς τομείς της ζωής. Η έρευνα έδειξε ότι η έκφραση θετικών συναισθημάτων αποτελεί πηγή ανθρώπινης δύναμης (Isen, 2003), καθώς μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, να διευκολύνει την ανάκληση φυσικών και θετικών πληροφοριών και να βελτιώσει τη λήψη αποφάσεων (Estrada et al., 1994· Isen & Shalker, 1982). Το θετικό συναίσθημα βοηθάει τα άτομα να καταπολεμούν τα αρνητικά συναισθήματα, να αυξάνουν την ευεξία, να αποκτούν προσαρμοστικότητα και να προδιαθέτουν τα άτομα σε σκέψεις, αισθήματα και δράσεις που οικοδομούν στέρεες προσωπικές και κοινωνικές πηγές άντλησης δυνάμεων (Fredrickson, 1998· 2001· Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

Πρόσφατες σχετικά έρευνες (Folkman & Moskowitz, 2000· Tugade & Fredrickson, 2004) υποθέτουν, γενικά, ότι η αναγνώριση θετικά αξιολογημένων συναισθημάτων, ως προστασία απέναντι στο στρες, συσχετίζεται με μία αύξηση της ψυχολογικής ευημερίας. Ενώ η αντίδραση σε αρνητικά αξιολογημένα συναισθήματα μπορεί να περιορίζει την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται για την κατάλληλη δράση (Tugade & Fredrickson 2004), υπάρχουν ορισμένα άτομα που έχουν την ικανότητα γρήγορης ανάνηψης από αυτές τις αρνητικές καταστάσεις. Στην τελευταία περίπτωση, το άτομο διαθέτει ψυχολογική προσαρμοστικότητα, η οποία εμφανίζεται ως ένα χαρακτηριστικό αντίστασης σε μελλοντικά αρνητικά συμβάντα και μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται με αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητα και με τον τρόπο που το άτομο σκέφτεται, αισθάνεται και αντιδρά (Bandura, 1997).

#### 4.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μελέτη του συναισθήματος

Η μελέτη του συναισθήματος θεωρούνταν πάντοτε προβληματική για τους ερευνητές (Lupton, 1998), επειδή, καταρχήν, δεν υπάρχει συμφωνία σχετικά με το τι συνιστά ένα συναίσθημα. Επιπλέον, υπάρχουν διαφωνίες σχετικά με τη συμβολή της φύσης (π.χ., της βιολογίας) και του περιβάλλοντος (π.χ., των πολιτιστικών κανόνων) στη βίωση και στην επικοινωνία των συναισθημάτων. Εξάλλου, δεδομένου ότι στη δυτική κουλτούρα υπάρχει μια προκατάληψη σε βάρος του συναισθήματος, οι ερευνητές έχουν εστιάσει τις μελέτες τους στη γνωστική λειτουργία και τη σκέψη, εφόσον τα συναισθήματα και τα αισθήματα κρίθηκαν ότι είναι ασαφή και δεν μπορούν να μετρηθούν «αντικειμενικά». Επιπλέον, τα συναισθήματα δεν μπορούν να αξιοποιηθούν σε κάποιες από τις παραδοσιακές μεθόδους έρευνας, όπως η δημιουργία μιας πειραματικής κατάστασης, στην οποία, για παράδειγμα, οι μαθητές θα μπορούσαν να θυμώσουν, έτσι ώστε οι ερευνητές να μπορούσαν να μελετήσουν το θυμό (Schutz & DeCuir, 2002). Τέλος, επειδή το συναίσθημα συνδέεται με πολλές πτυχές της κοινωνικής ζωής, οι ερευνητές που μελετούν το συναίσθημα έχουν την τάση να εξετάζουν μόνο τα θέματα του κεντρικού τους ενδιαφέροντος και όχι το συναίσθημα καθαυτό (Gallois, 1993).

Στη μελέτη των συναισθημάτων εμπλέκονται πολλές επιστήμες, όπως για παράδειγμα η ψυχολογία, η φιλοσοφία, η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, οι επιστήμες του πολιτισμού με συνεχιζόμενες συζητήσεις σχετικά με το βαθμό που τα συναισθήματα περιέχουν το μυαλό ή το σώμα, το σημαίνον ή το σημαινόμενο, ή για το αν αυτή η διάζευξη μπορεί να ξεπεραστεί (Lupton, 1998· Williams, 2001). Τέτοιες συζητήσεις είναι σημαντικές για τους ερευνητές της εκπαίδευσης, διότι οι θεωρητικές υποθέσεις για το συναίσθημα έχουν μεθοδολογικές συνέπειες (Savage, 2004· Schutz & DeCuir, 2002). Έτσι, τα συναισθήματα μπορούν να μελετηθούν είτε ως ιδιωτικά φαινόμενα, είτε μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά-πολιτισμικά πλαίσια, είτε ως ερευνητικά θέματα που έχουν ένα συναισθηματικό αντίκτυπο στον ερευνητή (Gilbert, 2001· Rager, 2005). Ως αποτέλεσμα, έχουν αναπτυχθεί αντίστοιχες προσεγγίσεις, που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το σχεδιασμό της έρευνας, τη συλλογή δεδομένων και την ερμηνεία.

Η ψυχοδυναμική προσέγγιση υποστηρίζει την άποψη ότι το συναίσθημα είναι κατά κύριο λόγο ένα ατομικό, φυσιολογικό φαινόμενο. Σύμφωνα με αυτήν τη προσέγγιση, τα συναισθήματα είναι ουσιαστικά ενδοψυχικά (Parkinson, 1995), και γίνονται κατανοητά ως εσωτερικά κυρίως αισθήματα, που βιώνονται από ένα άτομο σε σχέση με κάτι που του συμβαίνει. Ερευνητές που ακολουθούν αυτήν την προσέγγιση εξετάζουν λεπτομερώς τις επιπτώσεις που έχουν τα συναισθήματα τόσο στα άτομα όσο και σε άλλους ανθρώπους (Gallois, 1993), και

καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ένα περιορισμένο σύνολο «βασικών» συναισθημάτων που είναι διαπολιτισμικά, βιολογικά καθορισμένα και ουσιαστικά καθολικά (Ekman & Davidson, 1997). Αυτή η προσέγγιση θεωρεί τα συναισθήματα ως αισθήματα ή (φυσικές) αισθήσεις, έχει δηλαδή ως επίκεντρο το ψυχολογικό συστατικό των συναισθημάτων (White, 1993).

Η κοινωνική-κονστρουκτιβιστική προσέγγιση θεωρεί το συναίσθημα ως κοινωνική και πολιτισμική εμπειρία. Ως εκ τούτου, η μελέτη αναπτύσσεται γύρω από την ερμηνεία των ατομικών ορισμών των ανθρώπων σχετικά με τα συναισθήματα, τη διατήρηση του διακριτικού χαρακτήρα των τοπικών συνεννοήσεων, και την αποκάλυψη ενός κόσμου εννοιών που οι συμμετέχοντες θεωρούν ως δεδομένο αλλά οι ξένοι αγνοούν εξ ολοκλήρου (Leavitt, 1996). Κεντρικό ρόλο στις κοινωνικές-κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις έχει η αντίληψη ότι η βίωση και η έκφραση των συναισθημάτων εξαρτάται από μαθημένες πεποιθήσεις ή κανόνες και ότι, εφόσον οι πολιτισμοί διαφέρουν στον τρόπο που ορίζουν και αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα, θα διαφέρει, επίσης, σε διαφορετικούς πολιτισμούς η βίωση και η έκφρασή τους (Cornelius, 1996). Οι κοινωνικές-κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις θεωρούν τα συναισθήματα ως ένα μέρος μιας δυναμικής που νοηματοδοτείται από εμπειρίες και προτείνουν (Holstein & Gubrium, 2000) τη χρήση της αφήγησης για τη μελέτη των συναισθημάτων, που μας επιτρέπει να συνδέσουμε τα κίνητρα, τις προθέσεις, τις επιθυμίες και τις δράσεις μας.

Τέλος, η αλληλεπιδρώσα προσέγγιση θεωρεί το συναίσθημα ως αλληλεπίδραση και ως απόκριση. Πρόκειται για μια προσέγγιση που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, καθώς αποτελεί μια προσπάθεια για να ξεπεραστεί η διχογνωμία μεταξύ των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων. Δεν ισχυρίζεται απλά ότι τα συναισθήματα είναι ψυχολογικά ή κοινωνικά, αλλά τονίζει ότι το συναίσθημα έρχεται να διαμορφώσει ευρύτερα όρια που επιτρέπουν στο άτομο και στην ομάδα να αλληλεπιδρούν (Savage, 2004).

#### **4.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μελέτη του συναισθήματος στην εκπαίδευση**

Παρόλο που η έρευνα για τα συναισθηματικά θέματα στην εκπαίδευση θεωρούνταν ανέκαθεν πιο περίπλοκη και πιο δύσκολη από ό,τι η έρευνα για τη γνωστική λειτουργία (Zembylas, 2005a), τα τελευταία χρόνια, το συναίσθημα είναι το επίκεντρο μιας αυξανόμενης προσοχής στο χώρο της εκπαίδευσης. Το συναίσθημα στην εκπαίδευση δεν είναι νέο πεδίο για τους ερευνητές και τους εκπαιδευτικούς, αλλά φαίνεται ότι υπάρχει ένα έντονο ενδιαφέρον ιδιαίτερα για τα συναισθήματα της διδασκαλίας και της μάθησης, την ένταξη της συναισθηματικής μάθησης στα προγράμματα σπουδών και στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών (βλ., ειδικό τεύχος *'Emotions, teacher identity and change' of Teaching and Teacher Educa-*

tion, 21 (8), 2005). Έτσι, ανάλογα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις για το συναίσθημα, έχουν διαμορφωθεί και οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μελέτη του συναισθήματος στο χώρο της εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές που επηρεάζονται από τις ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις τονίζουν τη μελέτη των συναισθημάτων στη διδασκαλία και τη μάθηση ως μια ατομική εμπειρία (Gregoire, 2003· Grimley et al., 2004· Pekrun et al., 2004· Schutz et al., 2004· Vuorela & Nummenmaa, 2004). Οι πιο συνηθισμένες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι οι αυτοαναφορές και οι έρευνες της βίωσης των διαφόρων συναισθημάτων και των τρόπων που εκφράζονται αυτά τα συναισθήματα. Οι πληροφορίες συλλέγονται για τα αίτια των συναισθημάτων, τον τρόπο που ένας δάσκαλος ή ένας μαθητής αισθάνθηκε, τις φυσικές αντιδράσεις, τις λεκτικές και μη λεκτικές αντιδράσεις και τις συνέπειες της αντίδρασης (Zembylas, 2010). Έτσι, ο κυρίαρχος τύπος έρευνας στην εκπαιδευτική ψυχολογία είναι η διερεύνηση των προβλημάτων με προσέγγιση επικεντρωμένη στις μεταβλητές (Schutz & DeCuir, 2002). Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον καθορισμό της δομής μιας έννοιας (π.χ. άγχος εξέτασης), καταλήγοντας στην αντίληψη μιας στατικής μεταβλητής που έχει τη δυνατότητα να διερευνηθεί χωρίς συνάφειες ή ως ένα γνώρισμα (Schutz & DeCuir, 2002).

Πολλοί εκπαιδευτικοί ερευνητές έχουν επηρεαστεί από την κοινωνικο-κονστρουκτιβιστική προσέγγιση στη μελέτη συναισθημάτων στην εκπαίδευση (Zembylas, 2005a). Ειδικά την τελευταία δεκαετία, διάφορες μελέτες στηρίχτηκαν στο κοινωνικό-κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο για τη μελέτη των κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη και στο σχολικό περιβάλλον (π.χ. Hargreaves, 1998, 2000, 2001· Nias, 1996· Op't Eynde et al., 2001· Van Veen, 2003· Van Veen & Lasky, 2005). Η έρευνα αυτή βασίζεται κυρίως στην κοινωνιολογική έρευνα σχετικά με το συναίσθημα και στη φύση της κοινωνικής ζωής των εκπαιδευτικών και των μαθητών και υποθέτει ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις συμβαίνουν σε ένα πλαίσιο που είναι πρωτίστως κοινωνικό. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν ερμηνείες και αξιολογήσεις με βάση τη γνώση και τις πεποιθήσεις που έχουν. Οι ερευνητές στον τομέα της εκπαίδευσης χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθοδολογίες και μεθόδους -π.χ. συνεντεύξεις, ημερολόγια, παρατηρήσεις- για να μελετήσουν τα συναισθήματα (DeMarrais & Tisdale, 2002).

Τέλος, η αλληλεπιδρώσα προσέγγιση έχει λάβει τη λιγότερη προσοχή στις έρευνες των συναισθημάτων στην εκπαίδευση. Αν και είναι αυτονόητο ότι τα άτομα, τα συναισθήματα και οι σχολικές τάξεις είναι άρρηκτα συνυφασμένα (Farrell et al., 2000), η εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα δεν έχει δώσει μεγάλη προσοχή στη φυσική παρουσία των ατόμων (Estola & Elbaz-Luwisch, 2003). Στην έρευνά τους, οι Estola και Elbaz-Luwisch μελέτησαν σε βάθος

αφηγήσεις εκπαιδευτικών και περιγράφουν τη διδασκαλία ως μία σωματοποιημένη πρακτική, κατά τη διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν διαφορετικές στάσεις με το σώμα τους, που εκφράζουν παρουσία, έλεγχο, αγάπη και φροντίδα. Οι στάσεις αυτές του σώματος είναι αποτέλεσμα συναισθηματικών αντιδράσεων, που παράγονται από τις πιθανές αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Μια τέτοια προσέγγιση θεωρεί τη διδασκαλία και τη μάθηση ως διαδικασίες όπου συντελούνται οι παραπάνω αλληλεπιδράσεις.

## **ΣΥΝΟΨΗ**

Είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας σαφής ορισμός για το συναίσθημα, καθώς χρησιμοποιούνται για αυτό αρκετοί συγγενείς όροι. Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα θεωρούνται οι συναισθηματικοί παράγοντες της υποκειμενικής ευημερίας, οι οποίοι αντανακλούν αντίστοιχα θετικές ή αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις. Τόσο γενικά στη μελέτη του συναίσθηματος όσο και ειδικότερα στη μελέτη του συναίσθηματος στην εκπαίδευση, υπάρχουν τρεις κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις: η ψυχοδυναμική, η κονστρουκτιβιστική και η αλληλεπιδρώσα.

Η παρούσα διατριβή ακολουθεί σε θεωρητικό και μεθοδολογικό επίπεδο ένα συνδυασμό της ψυχοδυναμικής και της αλληλεπιδρώσας προσέγγισης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ψυχοδυναμική προσέγγιση, θεωρεί τη μελέτη των συναισθημάτων στη διδασκαλία και τη μάθηση ως μια ατομική εμπειρία και χρησιμοποιεί τη μέθοδο των αυτο-αναφορών, ενώ σύμφωνα με την αλληλεπιδρώσα προσέγγιση μελετά τις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μέσα στη σχολική τάξη και εφαρμόζει και πολυεπίπεδες αναλύσεις.

## **5. Το συναίσθημα των μαθητών και των εκπαιδευτικών**

### **5.1. Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών**

Παρόλη τη σπουδαιότητα και την απανταχού παρουσία των συναισθημάτων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Pekrun et al., 2004), το συναίσθημα έχει παραδοσιακά υποβιβαστεί στο περιθώριο της θεωρίας και της έρευνας στον τομέα της εκπαίδευσης (Zembylas & Fendler, 2007). Ωστόσο, δεδομένου ότι το συναίσθημα είναι τόσο πολιτιστικά όσο και γνωστικά μια κινητήρια δύναμη πίσω από την ανθρώπινη δράση (Greenberg & Paivio, 1997), τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν αρχίσει να εκπονούν σημαντικές θεωρητικές μελέτες που συνδέουν το συναίσθημα με τη συμπεριφορά των μαθητών και τη γνώση, καθώς η βίωση θετικών (π.χ. πάθος, ενθουσιασμός) και αρνητικών (π.χ. απογοήτευση, άγχος) συναισθημάτων από τους μαθητές έχει σημαντικό αντίκτυπο στη μάθηση (Goleman, 1995· Pons et al, 2005).

Στις περισσότερες έρευνες, που μελετούν τη σχέση των στόχων επίτευξης και των συναισθημάτων, έχουν χρησιμοποιηθεί γενικές κλίμακες θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, με το θετικό συναίσθημα να μετριέται ως μια συνολική μεταβλητή, που περιλαμβάνει συναισθήματα όπως την απόλαυση, την υπερηφάνεια και την ικανοποίηση, και το αρνητικό συναίσθημα ως μια συνολική μεταβλητή, που περιλαμβάνει συναισθήματα όπως το άγχος, την απογοήτευση και τη θλίψη (π.χ., Pintrich, 2000a). Πολλές μελέτες, εντούτοις, έχουν χρησιμοποιήσει σύνθετες κλίμακες του θετικού και αρνητικού συναισθήματος, και, ως εκ τούτου, συσκοτίζουν πιθανές ξεκάθαρες και αξιόπιστες πληροφορίες για τις σχέσεις ανάμεσα στους στόχους επίτευξης και σε ειδικά συναισθήματα (για ανασκοπήσεις βλ., Biddle, Wang, Kavussanu, & Spray, 2003· Ntoumanis & Biddle, 1999).

Σε μια προσπάθεια να κινηθούν πέρα από το θετικό και αρνητικό συναίσθημα, ο Pekrun και οι συνεργάτες του (2004· Pekrun, Elliot, & Maier, 2006) ασχολήθηκαν με μελέτες στα συναισθήματα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που επικεντρώνονται σε ξεχωριστά θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Ένα ξεχωριστό θετικό συναίσθημα, που μελετήθηκε πιθανόν σε μεγαλύτερο βαθμό μέσα στο πλαίσιο των στόχων επίτευξης, είναι η ικανοποίηση και προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι στόχοι μάθησης σχετίζονται με την ικανοποίηση (π.χ. Biddle, Soos, & Chatzisarantis, 1999· Duda & Nicholls, 1992). Αυτό συμβαίνει, προφανώς, επειδή η υιοθέτηση των στόχων μάθησης θεωρείται ότι εμπλέκει εσωτερικές πηγές ικανοποίησης,

καθώς τα άτομα που εμπλέκονται σε ένα έργο είναι πιο πιθανό να θεωρούν την εμπλοκή τους στο έργο ως αυτοσκοπό παρά ως μέσο για την επίτευξη του σκοπού (Roberts, 2001). Η σχέση ανάμεσα στους στόχους επίδοσης και την ικανοποίηση είναι λιγότερο φανερή, με κάποιες μελέτες να βρίσκουν στοιχεία για θετική συσχέτιση (π.χ. Wang & Liu, 2007), ενώ άλλες μελέτες αποτυγχάνουν να επιβεβαιώσουν μια τέτοια σχέση (π.χ. Duda & Nicholls, 1992· Spray, Biddle, & Fox, 1999). Τα αρνητικά συναισθήματα που έχουν μελετηθεί ξεχωριστά κυρίως στα περιβάλλοντα της φυσικής αγωγής είναι η πλήξη και το άγχος εξέτασης, με την πλήξη να έχει αρνητική σχέση με τους στόχους βελτίωσης και καμία σχέση με τους στόχους επίδοσης στο περιβάλλον της φυσικής αγωγής (Duda & Nicholls, 1992) και με το άγχος εξέτασης να συσχετίζεται αρνητικά με τους στόχους μάθησης και θετικά με τους στόχους επίδοσης (Hall & Kerr, 1997).

Αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει, επίσης, τις σχέσεις μεταξύ των συναισθημάτων και της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας. Το άγχος είναι το συναίσθημα που συνήθως συμπεριλαμβάνεται στην έρευνα για την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ λιγότερη προσοχή έχει δοθεί στο θυμό και σε θετικά συναισθήματα, όπως η ευτυχία. Υπάρχει έρευνα που πειραματικά απέδειξε ότι τα θετικά συναισθήματα αυξάνουν την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ η αρνητική διάθεση την μειώνει (Kavanaugh & Bower, 1985). Παρόμοια, η χαρούμενη ή λυπημένη διάθεση μπορεί να επηρεάσει την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα (Kavanaugh & Bower, 1985). Σύμφωνα με τον Bandura (1990), είναι περισσότερο πιθανό τα αρνητικά συναισθήματα να σχετίζονται με χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ αντίθετα οι θετικές διαθέσεις είναι περισσότερο πιθανό να αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για τη θετική αξιολόγηση μίας κατάστασης και να συσχετίζονται με υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας.

Έρευνες έχουν μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στο συναίσθημα των μαθητών και ένα σημαντικό παράγοντα της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας, τους βαθμούς (σε αυτούς συμπεριλαμβάνονται τα αποτελέσματα από εξετάσεις και τεστ, οι βαθμοί τριμήνων ή ο μέσος όρος της συνολικής βαθμολογίας των μαθητών) (Nickerson, Diener, Schwarz, 2011). Τα ευρήματα των μελετών της σχέσης μεταξύ τόσο του θετικού όσο και του αρνητικού συναισθήματος και των βαθμών είναι ασυνεπή. Οι περισσότερες μελέτες έχουν βρει μια θετική, αν και μικρή και όχι κατ' ανάγκη σημαντική, συσχέτιση μεταξύ του θετικού συναισθήματος και των βαθμών (π.χ., Borrello, 2005· Cheng & Furnham 2002· Chow, 2005· De Fruyt & Mervielde, 1996· Halamandaris & Power, 1999· Marsh et al., 2006· Oishi et al., 2007· Wolfe & Johnson 1995). Άλλες μελέτες έχουν δείξει μια αρνητική συσχέτιση μεταξύ θετικού συναισθήματος και βαθμών (π.χ., Mellanby et al., 2000· Trockel et al., 2000), ενώ άλλες μελέτες (π.χ., Chamorro-

Premuzic & Furnham 2003b· De Fruyt & Mervielde 1996· Mellanby et al., 2000· Myers 2004/2005) έχουν βρει καμία συσχέτιση. Παρόμοια για το αρνητικό συναίσθημα, άλλες μελέτες αναφέρουν μια αρνητική συσχέτιση με τους βαθμούς των μαθητών (π.χ., Cheng & Furnham 2002, De Fruyt & Mervielde 1996), άλλες μελέτες έχουν δείξει μια θετική συσχέτιση (π.χ., Mellanby et al., 2000· Myers 2004/2005), ενώ άλλες μελέτες δεν έχουν βρει καμία σχέση (π.χ., Trockel et al., 2000). Σε πιο πρόσφατη έρευνα, οι Lipnevich, MacCann, Bertling, Naemi, και Roberts (2012), υπέθεσαν ότι το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα μπορούν να διευκολύνουν ή να εμποδίζουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αλλά, στην έρευνά τους, μόνο το θετικό συναίσθημα προέβλεψε σημαντικά τους βαθμούς των μαθητών στο σχολείο.

Με βάση τη θεώρηση του θετικού και του αρνητικού συναισθήματος ως συναισθηματικών παραγόντων της υποκειμενικής ευημερίας (Tellegen, 1985· Watson & Clark, 1992), οι Watson, Clark, και Tellegen (1988) ανέπτυξαν την κλίμακα Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιεί έναν κατάλογο από επίθετα που περιέχει δύο υποκλίμακες, οι οποίες μετρούν θετικά (π.χ. ενθουσιασμένος/η) και αρνητικά (π.χ. νευρικός/ή) συναισθήματα, για να αξιολογήσουν παροδικές συναισθηματικές καταστάσεις (π.χ., την παρούσα στιγμή, σήμερα, τις προηγούμενες ημέρες), αλλά και πιο σταθερά χαρακτηριστικά (π.χ., τον περασμένο μήνα, το προηγούμενο έτος, συνήθως) (Watson & Clark, 1997), και έχει χρησιμοποιηθεί σε μελέτες που διερευνούν την υποκειμενική ευημερία των μαθητών (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007· Ben-Zur, 2003). Έρευνα που χρησιμοποίησε την εν λόγω κλίμακα, βρήκε ότι το αρνητικό συναίσθημα συσχετίζεται αρνητικά με την υπεροχή και την αισιοδοξία, ενώ το θετικό συναίσθημα συσχετίζεται θετικά (Ben-Zur, 2003). Σε άλλη έρευνα (Jacques, & Mash, 2004), όπου χρησιμοποιήθηκε η ίδια κλίμακα με μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το αρνητικό συναίσθημα συσχετίστηκε ισχυρά θετικά με την κατάθλιψη και το άγχος, ενώ το θετικό συναίσθημα συσχετίστηκε αρνητικά μόνο με την κατάθλιψη.

### **5.1.1. Ατομικές διαφορές στο θετικό και στο αρνητικό συναίσθημα των μαθητών**

#### **1. Ως προς το φύλο**

Οι Myers και Diener (1995) υπέθεσαν ότι υπάρχει ασθενής συσχέτιση ανάμεσα στην υποκειμενική ευημερία και σε δημογραφικούς παράγοντες, όπως το φύλο. Εντούτοις, έρευνες που χρησιμοποίησαν την κλίμακα θετικού και αρνητικού συναισθήματος PANAS (Watson, Clark, & Tellegen, 1988) έδειξαν ότι τα κορίτσια στην εφηβεία επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος από τα αγόρια (Ben-Zur, 2003) και μάλιστα αναφέρουν πε-



ρισσότερο συγκεκριμένα αρνητικά συναισθήματα, όπως ανησυχία και άγχος (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007), ενώ τα αγόρια στην εφηβεία βιώνουν περισσότερο θετικό συναίσθημα από τα κορίτσια (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007).

Επιπλέον, σε έρευνα σε δημοτικά σχολεία και σε λύκεια (Jacques, & Mash, 2004), στη βάση προηγούμενων ερευνών που εξέτασαν το θετικό και αρνητικό συναίσθημα ως προς το φύλο (Chorpita, 2002; Chorpita, Daleiden, et al., 2000; Lonigan et al., 1999; Mroczek & Kolarz, 1998), υποτέθηκε ότι τόσο τα κορίτσια του δημοτικού όσο και τα κορίτσια του λυκείου θα εξέφραζαν περισσότερο αρνητικό και λιγότερο θετικό συναίσθημα από τα αγόρια, υπόθεση που τελικά επαληθεύτηκε, όπως μετρήθηκε με την κλίμακα θετικού και αρνητικού συναισθήματος PANAS (Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

## 2. Ως προς την ηλικία

Οι Myers και Diener (1995) υπέθεσαν, επίσης, ότι υπάρχει ασθενής συσχέτιση ανάμεσα στην υποκειμενική ευημερία και σε δημογραφικούς παράγοντες, όπως η ηλικία. Πράγματι, υπάρχει έρευνα (Ben-Zur, 2003), όπου ο δημογραφικός παράγοντας της ηλικίας δεν συσχετιζόταν με την υποκειμενική ευημερία, όπως μετρήθηκε με την κλίμακα θετικού και αρνητικού συναισθήματος PANAS (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Αντίθετα, σε άλλη έρευνα, σε δημοτικά σχολεία και σε λύκεια (Jacques, & Mash, 2004), που χρησιμοποιήθηκε η ίδια κλίμακα, τα κορίτσια του λυκείου ανέφεραν περισσότερο αρνητικό και λιγότερο θετικό συναίσθημα από τα κορίτσια του δημοτικού (δεν φάνηκαν όμως παρόμοιες διαφορές ανάμεσα στα αγόρια του δημοτικού και του λυκείου).

## 5.2. Το άγχος εξέτασης των μαθητών

Όπως αναφέρθηκε, αρκετοί μελετητές, σε μια προσπάθεια να κινηθούν πέρα από το θετικό και αρνητικό συναίσθημα, εξέτασαν τη σχέση των στόχων επίτευξης με ξεχωριστά θετικά και αρνητικά συναισθήματα (Pekrun et al., 2004· Pekrun, Elliot, & Maier, 2006), ενώ άλλοι εξέτασαν τη σχέση των στόχων επίτευξης με το άγχος εξέτασης (Duda & Nicholls, 1992· Hall & Kerr, 1997).

Οι εξετάσεις στο σχολείο μπορεί να γίνουν, πραγματικά, μια σημαντική πηγή άγχους στη ζωή των εφήβων, ειδικά όταν οι βαθμολογίες των εξετάσεων χρησιμεύουν ως εισιτήριες για τη μελλοντική σταδιοδρομία των μαθητών (Peleg & Klingman, 2002· Smith, 1995). Το άγχος εξέτασης (*test anxiety*), είναι ένα από τα συναισθήματα των μαθητών που σχετίζονται με την αξιολόγηση (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002) και αναφέρεται σε ατομικές διαφορές όσον αφορά στο βαθμό στον οποίο η αξιολόγηση εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως απειλή

(Spielberger & Vagg, 1995). Το άγχος που βιώνει ο μαθητής υπό συνθήκες εξέτασης αποτέλεσε ένα ιδιαίτερο πεδίο μελέτης για τους ψυχολόγους, καθώς αναφέρεται σε μια ειδική μορφή άγχους που εκδηλώνεται με την ανησυχία για πιθανές αρνητικές επιπτώσεις ή κακές επιδόσεις στην εξέταση (Spielberger & Vagg, 1995· Zeidner & Matthews, 2005), την έμφαση στην αποφυγή αρνητικών κρίσεων σε καταστάσεις αξιολόγησης (Dweck & Elliott, 1983) και το φόβο της αποτυχίας (Meijer, 2001· Zeidner, 1998).

Το άγχος μπορεί να εκδηλωθεί με δύο εκφάνσεις, ως ανησυχία (*worry*) και ως συναισθηματικότητα (*emotionality*) (Bonaccio & Reeve, 2010· Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1993· Spielberger & Vagg, 1995). Η ανησυχία αναφέρεται στα γνωστικά συστατικά της εμπειρίας του άγχους, όπως αρνητικές προσδοκίες ή σκέψεις για τις ικανότητες του εαυτού σε σχέση με τις ικανότητες των άλλων στη συγκεκριμένη περίπτωση, καθώς και στις πιθανές συνέπειες της αποτυχίας, ενώ η συναισθηματικότητα αναφέρεται στην αντίληψη των φυσιολογικών-συγκινησιακών συστατικών της εμπειρίας του άγχους, δηλαδή, ενδείξεις της διέγερσης του αυτόνομου νευρικού συστήματος και δυσάρεστα αισθήματα, όπως καρδιοχτύπι, νευρικότητα, υπερένταση, φόβος.

Τα δύο συστατικά του άγχους εξέτασης μπορεί να διαφοροποιηθούν ως προς τη χρονική τους διάρκεια και τις επιπτώσεις τους στην ακαδημαϊκή επίδοση. Σε γενικές γραμμές, η συναισθηματικότητα τείνει να είναι παροδική, εμφανίζεται αμέσως πριν από την εξέταση και μειώνεται στη διάρκεια της εξέτασης. Η ανησυχία, από την άλλη πλευρά, είναι πιο ανθεκτική, εμφανίζεται αρκετές ημέρες πριν από την εξέταση και παραμένει σε όλη τη διάρκεια της εξέτασης (Liebert & Morris, 1967· Zeidner, 1998). Αξίζει πάντως να σημειωθεί, ότι, στην εμπειρική έρευνα του άγχους εξέτασης, τα δύο συστατικά μπορούν να συνδυαστούν σε μια ενιαία κλίμακα μέτρησης, λόγω της υψηλής μεταξύ τους συσχέτισης (π.χ., Jain & Dowson, 2009· Lee, 2009· Meece et al., 1990· Pintrich et al., 1993).

Οι πιο πρόσφατες ερμηνείες του άγχους εξέτασης βασίζονται στο μοντέλο της γνωστικής παρεμβολής (Κάντας, 1998). Σύμφωνα με αυτό, το άγχος προκαλεί αντιδράσεις άσχετες με τη λύση του συγκεκριμένου έργου (π.χ. υποτιμητικές σκέψεις που αφορούν τον εαυτό και το αποτέλεσμα της δράσης του), οι οποίες παρεμβάλλονται και επηρεάζουν την πορεία της λύσης και, συνακόλουθα, την ποιότητα της επίδοσης. Με άλλα λόγια, το άγχος λειτουργεί ως παράγοντας διάσπασης της προσοχής, καθώς παρεμβαίνει κατά την πορεία της γνωστικής δραστηριότητας και εμποδίζει το άτομο να ανακαλέσει και να χρησιμοποιήσει την πληροφορία, την οποία γνωρίζει καλά. Μια εναλλακτική ερμηνεία του μοντέλου της γνωστικής παρεμβολής δίνει την έμφαση στην πιθανότητα οι μαθητές να έχουν επίγνωση ότι, κατά την μελέτη τους, κωδικοποιούν το προς μάθηση υλικό με ανεπαρκείς τρόπους. Κατά συνέπεια, γνω-

ρίζουν ότι είναι πιθανό να αποτύχουν κι αυτό τους προκαλεί άγχος. Το άγχος εξέτασης, δηλαδή, εμφανίζεται ως ένα εκ των υστέρων αποτέλεσμα της «φτωχής» προετοιμασίας των ατόμων, γεγονός για το οποίο μπορεί, για παράδειγμα, να ευθύνονται οι αναποτελεσματικές δεξιότητες οργάνωσης και μάθησης του υλικού (Spielberger & Smith, 1972).

Επιπλέον, ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας έχει καταλήξει πώς η αποτίμηση μιας εξέτασης ως περισσότερο ή λιγότερο απειλητικής επηρεάζεται συγχρόνως τόσο από τα χαρακτηριστικά της ίδιας της κατάστασης όσο και από προσωπικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, το μοντέλο συναλλαγών του άγχους εξέτασης του Zeidner (1998) θεωρεί ότι σε μια εξέταση εμπεριέχονται τόσο τα ακόλουθα χαρακτηριστικά της ίδιας της κατάστασης: η φύση της εργασίας, η δυσκολία, η ατμόσφαιρα, οι χρονικοί περιορισμοί, τα χαρακτηριστικά του εξεταστή, ο τρόπος διαχείρισης, το φυσικό περιβάλλον, όσο και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ίδιου του εξεταζόμενου: ο τρόπος που αντιλαμβάνεται την εξέταση, η ανάγκη για επίτευξη, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας, η ακαδημαϊκή ικανότητα, η ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών, οι δεξιότητες μελέτης και η εμπειρία εξετάσεων.

Ακολουθώντας το μοντέλο των συναλλαγών του άγχους εξέτασης (Lazarus & Folkman, 1984· Spielberger & Vagg, 1995· Zeidner, 1998), ένας μεγάλος αριθμός μελετών έχει διερευνήσει πώς οι αντιλήψεις για τον εαυτό (π.χ. αυτοαντίληψη, αυτοαποτελεσματικότητα, αυτοαξιολόγηση, προσδοκία επίδοσης) καθώς και οι γνώσεις που σχετίζονται με μια εξέταση (π.χ. δυσκολία της εξέτασης, συνθήκες εξέτασης, τύπος εξέτασης) συσχετίζονται με το άγχος εξέτασης (π.χ. Bonaccio & Reeve, 2010· Chamorro-Premuzic, Ahmetoglu, & Furnham, 2008· Covington & Omelich, 1987· Hunsley, 1987· Jain & Dowson, 2009· Baloglu, Deniz, & Kesici, 2011· Meece et al., 1990· Pintrich & Degroot, 1990· Putwain, Langdale, Woods, & Nicholson, 2011· Tanaka, Takehara, & Yamauchi, 2006· Zohar, 1998).

Οι Zeidner και Mathews (2005) πρότειναν ένα μοντέλο αυτορρύθμισης του άγχους εξέτασης, που βασίζεται σε μοντέλα διαχείρισης του στρες και σε γενικότερα μοντέλα αυτορρύθμισης. Οι ατομικές διαφορές στη διαδικασία αυτορρύθμισης του άγχους εξέτασης επηρεάζονται από την αυτογνωσία (π.χ. αρνητικές αυτοαντιλήψεις), τη δυσλειτουργική αλληλεπίδραση με την κατάσταση (π.χ. αποτυχία απόδοσης), καθώς και την ίδια την κατάσταση που ενέχει απειλή αξιολόγησης. Η συμπεριφορά άγχους εξέτασης προκαλείται, όταν ο μαθητής πιστεύει ότι η κατάσταση αξιολόγησης υπερβαίνει τις δυνατότητές του. Μικρότερης διάρκειας αγωνία και ανησυχία ενεργοποιούνται από αρνητικές αυτοαντιλήψεις (π.χ. αντιλήψεις χαμηλής ικανότητας) και αρνητική αυτοαξιολόγηση (π.χ. ενοχοποίηση του εαυτού), ενώ μακροπρόθεσμη αγωνία και ανησυχία συσχετίζονται με δυσλειτουργικές μορφές αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και την κατάσταση.

Πρόσφατες μελέτες αντιμετωπίζουν το ζήτημα του πώς μπορεί να συσχετίζονται οι στόχοι επίτευξης και τα συναισθήματα εξέτασης (συμπεριλαμβανομένου του άγχους). Οι Hagtvet και Benson (1997) υπέθεσαν ότι το άγχος εξέτασης και οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης συσχετίζονται εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας, καθώς δεν είναι η ίδια η αποτυχία που μετράει για τις αρνητικές επιπτώσεις των κινήτρων, αλλά η ντροπή που οφείλεται στην αποτυχία (Sideridis & Kafetsios, 2008). Η πλειοψηφία των ερευνών έχει δείξει μια θετική συσχέτιση μεταξύ των στόχων αποφυγής της επίδοσης και του άγχους εξέτασης (Elliot & McGregor, 1999· Pekrun, Elliot, & Maier, 2006· Tanaka, Takehara, & Yamauchi, 2006), ενώ μόνο αδύναμες ή μη σημαντικές συσχετίσεις έχουν βρεθεί μεταξύ των στόχων προσέγγισης της επίδοσης και του άγχους εξέτασης (Elliot & Church, 1997· Middleton & Midgley, 1997· Sideridis, 2005).

Βέβαια, τα αποτελέσματα των στόχων αποφυγής της επίδοσης, συμπεριλαμβανομένης της διάσπασης της προσοχής, της έλλειψης αυτορρύθμισης, της επιφανειακής επεξεργασίας των πληροφοριών, της απροθυμίας για αναζήτηση βοήθειας, της μειωμένης εσωτερικής παρακίνησης, της αναβλητικότητας και της κακής επίδοσης (βλ., Middleton & Midgley, 1997), μοιάζουν περισσότερο με τα αποτελέσματα του άγχους εξέτασης- σε αντίθεση με τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης, που συνήθως συνδέονται με θετικά αποτελέσματα. Παρόλα αυτά, είναι πιθανό οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης να συσχετίζονται με έναν πιο ωφέλιμο τύπο του άγχους εξέτασης (βλ., Lowe et al., 2008), γεγονός που υποδηλώνει ότι το άγχος εξέτασης μπορεί να προκύψει από διάφορες πηγές (Mathews, Hillyard & Campbell, 1999· Putwain, 2008).

Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι το άγχος εξέτασης δεν συσχετίζεται με τους στόχους μάθησης (Elliot & Church, 1997· Middleton & Midgley, 1997). Επίσης, οι έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει το μοντέλο των στόχων επίτευξης που διακρίνει τους στόχους μάθησης σε στόχους προσέγγισης και σε στόχους αποφυγής έχουν υποστηρίξει την υπόθεση ότι οι στόχοι αποφυγής και όχι οι στόχοι προσέγγισης της μάθησης προβλέπουν το άγχος εξέτασης των μαθητών (Conroy & Elliot, 2004· Elliot & McGregor, 2001).

Αρκετές μελέτες αντιμετωπίζουν, επίσης, το ζήτημα του πώς μπορεί να συσχετίζονται η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και το άγχος εξέτασης. Εμπειρικά, το άγχος εξέτασης συσχετίζεται αρνητικά με την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Bandalos et al., 1995· Betz & Hackett, 1983· Bonaccio & Reeve, 2010· Meece et al., 1990· Pintrich & Degroot, 1990· Wigfield & Meece, 1988· Zohar, 1998). Υπάρχουν εναλλακτικές εξηγήσεις σχετικά με την κατεύθυνση αυτής της σχέσης, δηλαδή είτε από την αυτοαποτελεσματικότητα προς το άγχος είτε το αντίστροφο (Mills,

Pajares, & Herron, 2006). Ορισμένοι ερευνητές προτείνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να προηγείται του άγχους. Όταν οι μαθητές με χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν ένα απειλητικό γεγονός, βιώνουν άγχος. Από την άλλη πλευρά, στην κοινωνική-γνωστική θεωρία (Bandura, 1986, 1997), το άγχος ορίζεται ως συνάρτηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Για παράδειγμα, οι μαθητές που έχουν υψηλό άγχος κάνουν αρνητικές σκέψεις σχετικά με τις καταστάσεις και τις δυνατότητές τους, πράγμα που θα οδηγήσει σε μείωση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Το άγχος εξέτασης έχει μελετηθεί και σε σχέση με την επίδοση. Έχει βρεθεί, για παράδειγμα, ότι το άγχος εξέτασης αναφέρεται ως ένας σημαντικός παράγοντας που οδηγεί στην αποτυχία της επίτευξης και στην έλλειψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Birenbaum & Pinku, 1997· De Rosa & Patalano, 1991· Zeidner, 1998). Οι μαθητές που βιώνουν άγχος εξέτασης είναι πιο πιθανό να πάρουν χαμηλότερους βαθμούς, να επαναλάβουν μία τάξη, και να εκτελέσουν με λιγότερη επιτυχία εργασίες που απαιτούν νέα μάθηση καθώς κι εκείνες που απαιτούν κριτική σκέψη (Beidel et al., 1994· De Rosa & Patalano, 1991). Το άγχος για την επίδοση στις εξετάσεις συσχετίζεται, επίσης, με χαμηλό αυτοσεβασμό, εξάρτηση και παθητικότητα, τα οποία έχουν αρνητικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή επίτευξη (Beidel & Turner, 1988· Zeidner, 1998). Επιπλέον, το άγχος εξέτασης συσχετίζεται με τη μείωση της γνωστικής επίδοσης, που οδηγεί με τη σειρά της σε χαμηλότερες βαθμούς στις εξετάσεις και σε χαμηλότερες γενικές βαθμολογίες (π.χ. Eysenck & Calvo, 1992· Sarason, 1988· Zatz & Chassin, 1983). Αυτές οι αρνητικές επιπτώσεις έχουν βρεθεί σε σχολεία και σε άλλους χώρους διδασκαλίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, από το δημοτικό μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Sarason, 1984· Zeidner, 1998).

### **5.2.1. Ατομικές διαφορές στο άγχος εξέτασης των μαθητών**

#### **1. Ως προς το φύλο**

Συγκρίσεις αποκάλυψαν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των φύλων στο άγχος εξέτασης, με τα κορίτσια να αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από ό,τι τα αγόρια (π.χ. El-Zahhar & Hocevar, 1991· Spielberg, 1980· Zeidner & Nevo, 1992). Διατυπώθηκε η άποψη (McDonald, 2001) ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να αντιλαμβάνονται τις καταστάσεις εξέτασης ως μια προσωπική πρόκληση και όχι ως απειλή, ερμηνεύοντας τη διέγερση της ανησυχίας κατά τη διάρκεια μιας εξέτασης με θετικό τρόπο. Τα κορίτσια, αντίθετα, μπορεί να είναι επιρρεπή στο να αντιλαμβάνονται μια κατάσταση εξέτασης ως απειλητική και να εκδηλώνουν συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τα ιδιαίτερα ανήσυχα άτομα (φόβος, ανησυχία, θυμός, μειωμένη αυτοεκτίμηση). Είναι, επίσης, πιθανό ότι τα κορίτσια είναι πιο πρόθυμα να

αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα άγχους εξέτασης από τα αγόρια. Υπάρχουν, πάντως, και έρευνες, στις οποίες δεν αποκαλύφθηκαν διαφορές ως προς το φύλο (Peleg, 2002a).

## 2. Ως προς την ηλικία

Καθώς τα παιδιά προχωρούν στις διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, υποβάλλονται συνήθως σε περισσότερες εξετάσεις και, συνακόλουθα, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες προσδοκίες και πιέσεις από τους γονείς και το σχολείο για να έχουν καλές επιδόσεις. Οι προσδοκίες αυτές μπορεί να εσωτερικεύονται από το παιδί και, κατά συνέπεια, να αυξάνεται το άγχος εξέτασης με την ηλικία (McDonald, 2001). Εντούτοις, σε έρευνες αναφέρεται ότι η ηλικία είναι σημαντικός προγνωστικός παράγοντας του άγχους εξέτασης, αλλά προβλέπει διαφορές μόνο στη φυσιολογική-συναισθηματική συνιστώσα (Putwain, 2007), ενώ σε άλλες δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στο άγχος εξέτασης μεταξύ μαθητών γυμνασίου και λυκείου (Bodas, Ollendick & Sovani, 2008).

### 5.3. Το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών

Το συναίσθημα στην εργασία βασίζεται στον ευρύτερο ορισμό του συναισθήματος (*affect*) ως μιας υποκειμενικής συναισθηματικής κατάστασης που μπορεί να περιλαμβάνει διαθέσεις, προδιαθέσεις και συναισθήματα (Ashforth & Humphrey, 1995). Τα τελευταία χρόνια έχει συντελεστεί μια επανάσταση στην μελέτη των συναισθημάτων στην εργασία (*affective revolution*), στην οποία ερευνητές σε διαφορετικές περιοχές μελέτης (Ψυχολογία, Κοινωνιολογία, Διοίκηση Επιχειρήσεων κλπ.), άρχισαν να εκτιμούν τη σημασία που έχει η ενοποίηση του συναισθήματος των εργαζομένων και να προβάλλουν μια πλευρά αγνοημένη από προηγούμενες οπτικές (Barsade, Brief, & Spataro, 2003).

Σύμφωνα με τη Θεωρία των Συναισθηματικών Γεγονότων (*Affective Events Theory*) των Weiss και Cropanzano (1996) οι συνθήκες του περιβάλλοντος στο χώρο εργασίας έχουν ως αποτέλεσμα “εντάσεις και ανατάσεις” για τους εργαζόμενους, δηλαδή θετικές και αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, που προαναγγέλλουν υποκειμενικές καταστάσεις και εκδηλώσεις συμπεριφοράς. Η ίδια θεωρία προτείνει, επίσης, ότι οι συνολικές συναισθηματικές εμπειρίες στο εργασιακό περιβάλλον, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες (συμπεριλαμβανομένης της προσωπικότητας), μπορούν να διαμορφώσουν τη στάση των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Βέβαια, οι συναισθηματικές αντιδράσεις στο εργασιακό περιβάλλον θεωρήθηκαν αρχικά κοντά στην επαγγελματική ικανοποίηση (Locke, 1976), αλλά εμπειρικά αποδείχθηκε ότι το συναίσθημα στην εργασία δεν μπορεί να εξισωθεί με αυτήν (Kafetsios & Loumakou 2007), δεδομένου ότι η στάση απέναντι

στην εργασία απεικονίζει γνωστικές αποτιμήσεις και πεποιθήσεις (Weiss, 2002), ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση δεν περιέχει μια ψυχολογική αντίδραση με αντικειμενική εμπειρία, δεν είναι μια κατάσταση (Brief & Robertson, 1989· Weiss, 2002).

Τα συναισθήματα που βιώνουν οι εργαζόμενοι στο χώρο της εργασίας τους επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για το εργασιακό-οργανωσιακό πλαίσιο και γενικότερα τη συμπεριφορά τους. Έχει βρεθεί ότι η υψηλή αρνητική συναισθηματικότητα επηρεάζει τις αντιλήψεις για το περιβάλλον εργασίας (Ferguson, Daniels, & Jones, 2006), ενώ η θετική συναισθηματικότητα είναι στοιχειωδώς συνδεδεμένη με την ενεργή ενασχόληση του ατόμου με το αντικείμενο του, με την επιδίωξη στόχων και με κοινωνικές διεργασίες ιδιαίτερα κρίσιμες στις οργανωσιακές αλληλεπιδράσεις (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Συγχρόνως, το συναίσθημα στην εργασία είναι προβλεπτικός παράγοντας για πολλές πλευρές της οργανωσιακής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων ανάμεσα σε άλλα της οργανωσιακής δέσμευσης (Cropanzano, et al., 1993), της λήψης αποφάσεων και της αντιπαραγωγικής συμπεριφοράς των εργαζομένων (Barsade, Brief, & Spataro, 2003).

Παρόλο που οι επιστήμονες συμφωνούν ότι τα συναισθήματα είναι ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής των εκπαιδευτικών (Sutton & Wheatley, 2003), εντούτοις υπάρχει ελάχιστη έρευνα που μελετά το συναίσθημα των εκπαιδευτικών στο περιβάλλον της διδασκαλίας (Perry & Ball, 2007). Για παράδειγμα, σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που εστιάζει στις συναισθηματικές πλευρές της ζωής των εκπαιδευτικών, οι Sutton και Wheatley (2003) τονίζουν ότι τα στοιχεία που είναι διαθέσιμα δείχνουν μια χρονική καθυστέρηση ανάμεσα στην έρευνα και στην ανάπτυξη συστηματικής έρευνας σε ένα πεδίο (π.χ. στην ψυχολογία) και στην εφαρμογή της σε ένα άλλο (π.χ. στην εκπαίδευση). Επιπλέον, παρόλο που η εκτεταμένη έρευνα σε ένα ευρύ φάσμα μελετών και πειραμάτων έχει δείξει ότι τα υψηλά επίπεδα θετικού γονικού συναισθήματος συνδέονται με την ικανότητα των παιδιών αναγνώρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων (Calkins & Hill, 2007), δυστυχώς, η θεώρηση των εκπαιδευτικών ως μέσων της κοινωνικοποίησης των συναισθημάτων δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς. Ακόμη, το συναίσθημα ως θέμα στην έρευνα της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών ήταν σχεδόν ανύπαρκτο (Nias, 1996), αν και νέα στοιχεία για το θέμα έχουν αρχίσει να προκύπτουν (Schutz & Zembylas, 2009). Πράγματι, έχει υποστηριχτεί ότι το συναίσθημα είναι αναπόσπαστο στοιχείο των εκπαιδευτικών πρακτικών και συζητήσεων (Boyer, 1999) και ότι η διδασκαλία απαιτεί τεράστιο συναισθηματικό μόχθο (Zembylas, 2005a). Σε αντίθεση με πολλά άλλα επαγγέλματα, οι εκπαιδευτικοί είναι συνεχώς εκτεθειμένοι σε περίπλοκες συναισθηματικά καταστάσεις και έχουν περιορισμένες επιλογές, όταν βιώνουν μια έντονη συναισθηματική αντίδραση, γιατί είναι υποχρεωμένοι να παραμείνουν στη σχολική τάξη με τους μαθητές τους,

γεγονός που από μόνο του αποτελεί ένα σημαντικό στρεσογόνο παράγοντα (Carson, Templin, & Weiss, 2006· Montgomery & Rupp, 2005· Sutton, 2004).

Εξάλλου, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τις συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσλειτουργίες των μαθητών τους ανάμεσα στις βασικές αιτίες για το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική τους εξουθένωση (Byrne, 1994· Friedman, 1995). Παρόλο που οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη τάση για επαγγελματική εξουθένωση και οι εκπαιδευτικοί που κατανοούν τα συναισθήματα των μαθητών τους εμφανίζουν χαμηλότερα αισθήματα εξουθένωσης (Chang 2009), εντούτοις, αδιόριστοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι λαμβάνουν πολύ λίγη εκπαίδευση για το πώς να αναπτύξουν κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές τους (Brophy 1988) ή πώς να εξωτερικεύσουν και να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα (Meyer, 2009).

Γενικά, τα συναισθήματα συμβαίνουν ως απάντηση σε ένα γεγονός, μια αλληλεπίδραση ή μια κοινωνική κατάσταση (Erb, 2004). Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τους Perry και Ball (2007), αυτά τα γεγονότα ή οι αλληλεπιδράσεις συμβαίνουν σε σύνθετες και μεταβαλλόμενες καταστάσεις, που μπορεί να εμπεριέχουν μαθητές, προϊσταμένους, άλλους εκπαιδευτικούς ή γονείς. Αυτές οι καταστάσεις μπορούν, επίσης, να ποικίλουν σε συναισθηματικό χαρακτήρα και να αξιολογούνται άλλες θετικά και άλλες αρνητικά. Από ψυχολογική πλευρά, οι υπάρχουσες έρευνες εστιάζουν στις διαφορές ανάμεσα στις επιδράσεις των συναισθηματικών εμπειριών που χαρακτηρίζονται είτε ως θετικές είτε ως αρνητικές. Υπάρχουν στοιχεία από διάφορες μελέτες για τους εκπαιδευτικούς και τα συναισθήματά τους (π.χ., Emmer, 1994· Reyna & Weiner 2001· Sutton, 2000· Sutton & Wheatley, 2003), που δείχνουν ότι μπορεί να γίνει μία έγκυρη διάκριση ανάμεσα στα συναισθήματα που χαρακτηρίζονται ως θετικά και σε εκείνα που ορίζονται ως αρνητικά. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μια ποικιλία συναισθημάτων ως απάντηση στην απόδοση και στη συμπεριφορά των μαθητών τους, στα οποία συμπεριλαμβάνονται μεταξύ άλλων η ανησυχία, η απογοήτευση, η ελπίδα, ο ενθουσιασμός και η υπερηφάνεια (Hargreaves, 2000).

Οι Sutton και Wheatley (2003) ισχυρίζονται ότι οι ψυχολόγοι συνήθως χαρακτηρίζουν τα συναισθήματα ως θετικά, αν αυτά περιέχουν ευχαρίστηση ή εμφανίζονται όταν κάποιος πετυχαίνει ένα στόχο (π.χ. χαρά, ικανοποίηση). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, κάνουν λόγο για τη χαρά, την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που σχετίζονται με τη διδασκαλία (Sutton, 2000). Σύμφωνα με τους Perry και Ball (2007), το θετικό συναίσθημα που αναφέρεται συχνότερα στη βιβλιογραφία για τους εκπαιδευτικούς είναι η αγάπη, καθώς και το ενδιαφέρον, με τη σημασία ενός συναισθήματος που ανήκει στην ίδια κατηγορία με την αγάπη και τη στοργή (Shaver et al., 1987· Lazarus, 1991· Hargreaves, 1998b· Nias, 1989· Woods & Jef-



frey, 1996). Το συναίσθημα του ενδιαφέροντος για τους μαθητές συζητιέται συνήθως ως ένα ειδικό χαρακτηριστικό των γυναικών και των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Woods & Jeffrey, 1996). Εντούτοις, δεν βρέθηκαν διαφορές στο ενδιαφέρον ως προς το φύλο από τον Hargreaves (1998b). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί γυμνασίων και λυκείων κάνουν λόγο για ενδιαφέρον για τους μαθητές τους (e.g., Emmer, 1994a· Godar, 1990).

Οι εκπαιδευτικοί, συχνά, κάνουν λόγο για την ευχαρίστησή τους για την πρόοδο του κάθε παιδιού, ιδιαίτερα αν αυτά τα παιδιά δεν προόδευαν αρχικά. Μια σημαντική πηγή της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι η πρόοδος των μαθητών τους (Emmer, 1994a· Hargreaves, 1998b· Hatch, 1993· Jackson, 1968· Lortie, 1975· Nias, 1989· Sutton, 2000a). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν να περνούν το χρόνο τους με τους μαθητές τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες (e.g., Erb, 2002· Golby, 1996· Hargreaves, 2000· Lortie, 1975· Nias, 1989· Sutton, 2000a). Άλλες πηγές ευχαρίστησης και περηφάνιας για τους εκπαιδευτικούς είναι όταν έρχονται και τους μιλούν παλιοί τους μαθητές (Hargreaves, 1998b· Jackson, 1968· Lortie, 1975· Sutton, 2000a). Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θετικά συναισθήματα, όταν διαπιστώνουν ότι έχουν γίνει όλες οι εργασίες (Hatch, 1993), όταν οι συνάδελφοι τους είναι υποστηρικτικοί (Erb, 2002), ή όταν πιστεύουν ότι οι γονείς είναι υπεύθυνοι, υποστηρίζουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και σέβονται την κρίση των εκπαιδευτικών (Lasky, 2000). Μερικοί εκπαιδευτικοί βρίσκουν τη διδασκαλία συναρπαστική (Jackson, 1968· Nias, 1989· Sutton, 2000a· Tickle, 1991). Αυτή η έξαψη σχετίζεται με την μη προβλεψιμότητα της διδασκαλίας, καθώς κανείς δεν μπορεί να προβλέψει με ακρίβεια τι μπορεί να πουν και να κάνουν τα παιδιά (Jackson, 1968· Nias, 1989). Η έξαψη μπορεί να είναι πιο συχνή για τους εκπαιδευτικούς που ξεκινούν την καριέρα τους, οι οποίοι είναι συχνά ενθουσιώδεις και χαρούμενοι που έχουν τους δικούς τους μαθητές και την τάξη τους (Huberman, 1993). Επιπλέον, απροσδόκητα σχόλια και συμπεριφορές μέσα στην τάξη μπορεί να οδηγήσουν στο χιούμορ (Hargreaves, 1998b· Jackson, 1968· Nias, 1989· Waller, 1932).

Τα θετικά συναισθήματα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι παράλληλα με τις αναφορές τους για τα αρνητικά συναισθήματα. Ο θυμός και η απογοήτευση είναι κοινά αρνητικά αξιολογημένα συναισθήματα που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί (Sutton, 2000), αλλά το συναίσθημα της απογοήτευσης είναι το νούμερο ένα αρνητικό συναίσθημα που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς (Sutton, 2007). Η απογοήτευση και ο θυμός προκαλούνται από αιτίες που σχετίζονται με ασυμφωνία στόχων (Sutton & Wheatley, 2003), από ανάρμοστες συμπεριφορές των μαθητών και παραβίαση των κανόνων (Emmer, 1994a· Erb, 2002· Hargreaves, 2000· Jackson, 1968· Sutton, 2000a) και από παράγοντες μέσα στην τάξη που δυσκολεύουν την καλή διδασκαλία (Golby, 1996· Nias, 1989). Άλλες πηγές θυμού και απογοή-

τευσης περιλαμβάνουν μη συνεργάσιμους συναδέλφους (Bullough et al., 1991· Erb, 2002· Nias, 1989) και γονείς που δεν ακολουθούν τα σημερινά θεσμικά πρότυπα της κατάλληλης γονικής συμπεριφοράς ή θεωρούνται αδιάφοροι και ανεύθυνοι (Lasky, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί είναι, επίσης, πιθανό να θυμώνουν όταν πιστεύουν ότι η κακή σχολική εργασία των μαθητών οφείλεται σε ελεγχόμενους παράγοντες, όπως η τεμπελιά ή η απροσεξία (Reyna & Weiner, 2001). Ο θυμός και η απογοήτευση επιδεινώνονται από την κούραση και το άγχος (Bullough et al., 1991· La Porte, 1996· Nias, 1989· Sutton, 2000a). Η απώλεια της ψυχραιμίας τους μπορεί να κάνει τους εκπαιδευτικούς να ντρέπονται (Lortie, 1975). Εντούτοις, κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συνειδητά "ψεύτικο θυμό" για τη διαχείριση της σχολικής τάξης (Woods & Jeffrey, 1996) και μερικοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν μάθει να ελέγχουν το θυμό τους με την εμπειρία (Golby, 1996· Sutton, 2002). Οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην αρχή της καριέρας τους βιώνουν συχνά άγχος (Bullough et al., 1991· Erb, 2002· Lortie, 1975· Tickle, 1991) λόγω της πολυπλοκότητας της διδασκαλίας, της μάθησης και της αβεβαιότητας για την επίτευξη των στόχων. Οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην αρχή της καριέρας τους είναι, επίσης, αγχώδεις, όταν έρχονται σε επαφή με τους γονείς (Erb, 2002). Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορεί, επίσης, να είναι αγχώδεις λόγω της αβεβαιότητας του να διαπιστωθεί κατά πόσον κάνουν καλά τη δουλειά τους (Lortie, 1975). Ο Lazarus (1991) προσδιόρισε αυτό το είδος της απειλής του εγώ ως ένα βασικό παράγοντα άγχους των εκπαιδευτικών.

Εκτός από τα παραπάνω, έχουν καταγραφεί και άλλα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Τα όρια της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (π.χ., το σύστημα, οι γονείς) μπορούν να κάνουν τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν αβοήθητοι (Kelchtermans, 1996). Επιπλέον, η ενοχή αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής ζωής των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω των τεσσάρων χαρακτηριστικών της εργασίας τους (Hargreaves & Tucker, 1991). Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η δέσμευση για τη φροντίδα, ο ανοιχτός χαρακτήρας της διδασκαλίας, η αυξημένη λογοδοσία και η εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, καθώς και το προσωπείο του τελειομανούς. Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς που έδωσαν συνέντευξη στον Sutton (2000a) ανέφεραν, επίσης, αίσθημα θλίψης, συνήθως σχετικά με τη ζωή των μαθητών τους στο σπίτι τους. Οι ερευνητές των συναισθημάτων υποστηρίζουν ότι η θλίψη σχετίζεται με την κρίση ότι κάποιος έχει υποστεί μια μόνιμη απώλεια (Lazarus, 1991) και την πεποίθηση ότι ο ίδιος δεν είναι υπεύθυνος για την απώλεια αυτή (Barr-Zisowitz, 2000). Το επιχείρημα αυτό προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θλίψη για τη ζωή των μαθητών τους στο σπίτι, γιατί πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν ελάχιστα ή τίποτα για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα σπίτια τους.

Τα συναισθήματα συχνά περιλαμβάνουν γνώσεις και μερικοί θεωρητικοί των συναισθημάτων συμπεριλαμβάνουν τις αλλαγές στα γνωστικά χαρακτηριστικά ως αποτελέσματα της διαδικασίας των συναισθημάτων (Mesquita et al., 1997). Δεδομένου ότι τα αρνητικά συναισθήματα επικεντρώνουν την προσοχή (Derryberry & Tucker, 1994) και προκαλούν μία κινητοποίηση και ένα συγχρονισμό των λειτουργιών του εγκεφάλου (LeDoux, 1996), τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών θεωρούνται ένα κύριο συστατικό της διοίκησης και της πειθαρχίας μέσα στη σχολική τάξη, επειδή επικεντρώνουν πιο αποτελεσματικά την προσοχή (Emmer, 1994b). Οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να μην είναι ποτέ αμυνόμενοι και να μην χάνουν τον έλεγχο των συναισθημάτων τους (Gathercoal, 1993) και διδάσκονται ότι η ηρεμία είναι δύναμη, ενώ η αναστάτωση είναι αδυναμία (Wong & Wong, 1998).

Γενικά, οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν, σύμφωνα με έρευνες, ένα βαρόμετρο ή ένα δείκτη για τις αξίες της σχολικής τάξης, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που βοηθούν στη ρύθμιση του συναισθήματος, στα κίνητρα και στη γνώση (π.χ., Stipek et al., 1998· Urdan, Kneisel, & Mason, 1999· Vermunt & Verloop, 1999). Ειδικότερα, οι συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές, σύμφωνα με έρευνες, τόσο σε ακαδημαϊκό και γνωστικό επίπεδο όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο (π.χ., Patrick, Anderman, Ryan, Edelin, & Midgley, 2001· Skinner & Belmont, 1993· Wentzel, 1997). Τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας, ενώ τα υψηλά επίπεδα του αρνητικού συναισθήματος των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι επηρεάζουν αρνητικά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να διδάξουν και την ικανότητα των μαθητών να μάθουν (Pekrun et al., 2002· Sutton & Wheatley, 2003).

Επιπλέον, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν τους στόχους τους. Σύμφωνα με τη θεωρία των Locke και Latham για τον καθορισμό των στόχων, η επιλογή των στόχων γίνεται σύμφωνα με τις διαθέσεις, με τα θετικά συναισθήματα να οδηγούν σε επιλογές πιο φιλόδοξων στόχων (Locke & Latham, 1990). Επίσης, η θετική διάθεση μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να καθορίσουν πιο ενδιαφέροντες μαθησιακούς στόχους για τους μαθητές και πιο φιλόδοξους στόχους για τη διδασκαλία τους. Τέλος, τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς στο να υιοθετήσουν τον προσανατολισμό στο έργο αντί για τον προσανατολισμό στην επίδοση και τον προσανατολισμό στην προσέγγιση της επίδοσης αντί για τον προσανατολισμό στην αποφυγή της επίδοσης.

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν, επίσης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας. Η θεωρία του Bandura για την αυτοαποτελεσματικότητα (Bandura, 1997) δηλώνει ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν την αξιολόγηση των ατόμων για την ατομική αποτελεσματικότητα και μια πλευρά της αντίληψης για την αυτοαποτελεσματι-

κότητα θεωρείται ο έλεγχος πάνω στα συναισθήματα. Αυτό υποθέτει ότι η αληθινή μεταβολή στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Raudenbush et al., 1992· Ross et al., 1996) μπορεί να προκύπτει, εν μέρει, από τις μεταβολές των συναισθημάτων τους. Η βίωση αρνητικών συναισθημάτων, όπως η απογοήτευση, ο θυμός, η ενοχή και η θλίψη μπορεί να μειώσει όχι μόνο την εσωτερική παρακίνηση των εκπαιδευτικών αλλά και τις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Kavanaugh & Bower, 1985).

Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν ένα θετικό συναισθηματικό κλίμα μέσα στην τάξη θεωρείται ότι είναι εξαιρετικά σημαντική για τη μάθηση που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που ευνοεί τη μάθηση, όταν τα περισσότερα παιδιά στην τάξη τους είναι συναισθηματικά ικανά και βιώνουν θετικά συναισθήματα (Jennings & Greenberg, 2009· Stuhlman & Pianta, 2002). Παρόλα αυτά, κάποιοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλά τη σημασία των συναισθημάτων των μαθητών και τα συναισθήματά τους για τη μάθηση, ενώ άλλοι αδιαφορούν και για τα δύο και εργάζονται για να κάνουν την τάξη συναισθηματικά ουδέτερη (Bullogh, 2009· Lewis, 2001). Υπάρχουν, επίσης, διαφορές στο πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους μέσα στην τάξη, με κάποιους δασκάλους να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους περισσότερο ως ηγέτες στην τάξη με σαφή εξουσία και άλλους να θεωρούν τους εαυτούς τους ως διαμεσολαβητές και εκπαιδευτές-μέντορες που καθοδηγούν τη μάθηση των μαθητών (Good & Brophy, 1986). Τέλος, θα πρέπει, επίσης, να αναγνωριστεί το γεγονός ότι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν και επηρεάζονται από το συναισθηματικό κλίμα του σχολείου, καθώς και από τους διευθυντές, τους δασκάλους, και τους γονείς με τους οποίους συναλλάσσονται (Hargreaves, 2000· Zembylas, 2007).

Τα συναισθήματα που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στη σχολική τάξη επηρεάζουν, επίσης, και τη συναισθηματική κατάσταση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Μαθητές της Α/θμιας εκπαίδευσης, όταν ρωτήθηκαν τι είδους τακτική θα επιθυμούσαν να ακολουθεί ο δάσκαλός τους, απάντησαν ότι θα ήθελαν να μην τους φωνάζει (Thomas & Montgomery, 1998). Σύμφωνα με τους μαθητές, οι δάσκαλοι που τους φωνάζουν τους κάνουν να αισθάνονται ασήμαντοι, λυπημένοι, ντροπιασμένοι, ένοχοι, πληγωμένοι και μπερδεμένοι. Όταν νηπιαγωγοί εξέφρασαν θυμό ή οργή, οι μαθητές τους εξέφρασαν ανοιχτά πλευρές συναισθηματικής αναστάτωσης παρά υπάκουσαν στις επιταγές τους (Kounin, 1977). Υπήρχαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στις αναφορές μαθητών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης για τις τεχνικές επιθετικότητας που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί (π.χ. επιπλήττοντας τους μαθητές που φέρονταν ανάρμοστα) και στη διάσπαση των μαθητών και στα επίπεδα της κακής συμπεριφοράς τους (Lewis, 2001). Παρόλο που ο θυμός του εκπαιδευτικού μπορεί να

είναι προβληματικός, μπορεί, επίσης, να έχει θετικές επιδράσεις. Ο Averill (1982) διατύπωσε την άποψη ότι ο θυμός βοηθά στην επικοινωνία και ενισχύει την αποδοχή των απαιτήσεων του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης. Για παράδειγμα, μαθητής της Α΄ Δημοτικού βελτίωσε την ικανότητα ανάγνωσης, όταν ο δάσκαλός του θύμωσε και κάλεσε τους γονείς του, επειδή το παιδί δεν έφερε την εργασία του (Goldenberg, 1989).

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν ακόμα και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους. Η έκφραση συναισθημάτων από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει τις αποδόσεις των μαθητών ως προς τις αιτίες της επιτυχίας ή της αποτυχίας τους (Graham, 1984· Weiner, 2000). Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τους μαθητές τους ανάλογα με το αν εκφράζουν θυμό για τις αποτυχίες των μαθητών, τις οποίες αποδίδουν στην έλλειψη προσπάθειας από μέρους τους ή αν εκφράζουν συμπάθεια και οίκτο για τις αποτυχίες των μαθητών, τις οποίες αποδίδουν στις περιορισμένες ικανότητες τους (Clark, 1997· Clark & Artiles, 2000· Graham, 1984, 1990). Δηλαδή, οι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο, όταν αποδίδουν με τη σειρά τους την αποτυχία σε μία ελεγχόμενη αιτία, όπως η χαμηλή προσπάθεια από ό,τι όταν αποδίδουν την αποτυχία σε μία μη ελεγχόμενη αιτία, όπως η χαμηλή ικανότητα (Graham, 1984, 1990). Πολλοί μαθητές της στοιχειώδους εκπαίδευσης πιστεύουν ότι τα λάθη τους κάνουν τους δασκάλους τους δυστυχισμένους. Μία παρέμβαση που σχεδιάστηκε για να αναπτύξει την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση των μαθητών μείωσε τα ποσοστά των μαθητών που πίστευαν ότι τα λάθη τους κάνουν δυστυχείς τους δασκάλους τους από 47% σε 33% και μείωσε το ποσοστό που ανέφερε ότι τα λάθη τους κάνουν τους ίδιους δυστυχείς από 64% σε 37% (Perry et al., 2002).

Όταν οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετικά συναισθήματα επηρεάζουν θετικά τους μαθητές τους. Για παράδειγμα, μαθητές λυκείου ήθελαν να έχουν καθηγητές που ενδιαφέρονταν για αυτούς (Phelan et al., 1992). Μαθητές της Β/θμιας εκπαίδευσης που πίστευαν ότι οι καθηγητές τους ενδιαφέρονταν για αυτούς είχαν περισσότερα κίνητρα, ήταν λιγότερο επιρρεπείς στο να εμπλακούν σε παραπτώματα (Wong & Dornbusch, 2000) και περισσότερο πρόθυμοι να βοηθήσουν, να συνεργαστούν και να υπακούσουν στους κανόνες της τάξης (Wentzel, 1996). Οι αλληλεπιδράσεις μαθητών λυκείου με τους καθηγητές τους επηρεάζονταν, επίσης, από το πόσο τους συμπαθούσαν οι καθηγητές τους (Skinner & Belmont, 1993). Τέλος, σύμφωνα με αφροαμερικανούς μαθητές, οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν ενδιαφέρον για τους μαθητές τους (Ladson-Billings, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί ποικίλουν στη συχνότητα και στην ένταση του ενθουσιασμού, καθώς και στο χιούμορ που εκφράζουν (π.χ., Patrick et al., 2001). Η έκφραση τέτοιων θετικών συναισθημάτων μπορεί να επηρεάσει την επίτευξη στόχων προσαρμογής και συμπεριφορές α-

ποφυγής καθηκόντων. Το χιούμορ των εκπαιδευτικών είναι γνώρισμα υψηλού ελέγχου της σχολικής τάξης (Turner et al., 2002). Συγκρίνοντας δύο εκπαιδευτικούς, οι αναφορές μαθητών του λυκείου για αρνητικό συναίσθημα συσχετιζόνταν με λιγότερες θετικές και με περισσότερες αρνητικές απαντήσεις των καθηγητών τους (Turner et al., 2003). Επιπλέον, γνωρίζουμε ότι τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών τείνουν να προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές (Thomas & Montgomery, 1998). Αν και η έκφραση αρνητικών συναισθημάτων από τους εκπαιδευτικούς δεν τους αποφορτίζει και άρα δεν βελτιώνει τη διάθεσή τους (Totterdell & Parkinson, 1999), ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν τα αρνητικά συναισθήματά τους με ήρεμο τρόπο και εξηγούν γιατί πιστεύουν ότι αισθάνονται έτσι, είναι πιο πιθανό να εκληφθούν θετικά από τους μαθητές (McPherson et al., 2003). Είναι ενδιαφέρον ότι η έκφραση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών μπορεί είτε να επηρεάσει θετικά την αντίληψη και την κατανόηση των μαθητών για το αντικείμενο της μάθησης ή αναστέλλει τη μάθησή τους (Hargreaves, 2000· Rosiek, 2003).

Την ίδια στιγμή, οι συναισθηματικές αντιδράσεις που προσαρμόζονται ή ρυθμίζονται ως απάντηση στους συμμαθητές μπορεί να θεωρούνται ως ακατάλληλες, όταν απευθύνονται σε ένα δάσκαλο. Οι Klingman και Zeidner (1993) βρήκαν, επίσης, διαφορές στο πώς τα αγόρια και τα κορίτσια ανταποκρίνονται στις αρνητικά συναισθήματα των δασκάλων τους. Συγκεκριμένα, τα αγόρια στην εφηβεία ανταποκρίνονται στο θυμό του εκπαιδευτικού με εξωτερικευμένα συναισθήματα (π.χ., θυμός) και επιθετικές ενέργειες, που περιλαμβάνουν χτύπημα πόρτας και πρόκληση διαταραχών στην τάξη, ενώ τα κορίτσια έχουν την τάση να εκφράζουν περισσότερο εσωτερικευμένα συναισθήματα, όπως η θλίψη. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αντιδρούν λιγότερο αρνητικά στην έκφραση εσωτερικευμένων συναισθημάτων, όπως η θλίψη, ένα συναίσθημα που εκφράζεται περισσότερο από τα κορίτσια παρά από τα αγόρια, από ό,τι στην οργή, η οποία εκφράζεται συχνότερα από τα αγόρια (Keenan & Shaw, 1997). Οι διαφορές στους τρόπους που εκφράζουν συναισθήματα τα αγόρια και τα κορίτσια μπορούν να εξηγήσουν γιατί οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται περισσότερο αρνητικά ως απάντηση στην συμπεριφορά των αγοριών από ό,τι των κοριτσιών και γιατί είναι πιο πιθανό να έχουν αρνητικές σχέσεις με τα αγόρια από ό,τι με τα κορίτσια (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003· Stuhlman & Pianta, 2002).

Υπάρχουν, τέλος, ενδείξεις ότι η ποιότητα των σχέσεων των εκπαιδευτικών με όλους τους μαθητές επιδεινώνεται, καθώς τα παιδιά προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις (Feldlaufer et al., 1988) και συσχετίζεται θετικά με χαμηλότερα σκορ στις βαθμολογίες των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων τους (Murray & Greenberg, 2000). Έτσι, εύλογα προκύπτει το συμπέρασμα, ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτι-

κών που στοχεύει ειδικά στο να τους βοηθήσει να μάθουν να αντιμετωπίσουν κατάλληλα το θυμό και άλλα αρνητικά συναισθήματα που εκφράζονται μέσα στην τάξη μπορεί να βελτιώσει το συναισθηματικό κλίμα της τάξης, την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών και τη διαδικασία της μάθησης (Alvarez, 2007).

### **5.3.1. Ατομικές διαφορές στο συναίσθημα των εκπαιδευτικών**

#### **1. Ως προς το φύλο**

Ερευνητές έχουν αναφέρει ασυνεπή αποτελέσματα ως προς το φύλο στις αναφορές θετικού συναισθήματος (Diener & Suh, 2000). Έρευνα των Haring, Stock και Okun (1984) έδειξε ότι οι άνδρες έχουν μια μικρή τάση να αναφέρουν υψηλότερο θετικό συναίσθημα. Επιπλέον, σε έρευνα που έγινε σε νεαρά άτομα από 17 ως 24 χρονών (Ayyash-Abdo & Al-amuddin, 2007), οι άντρες σημείωσαν υψηλότερα σκορ στο θετικό συναίσθημα από τις γυναίκες, αλλά οι γυναίκες δεν ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος.

Τα αποτελέσματα ως προς το φύλο ήταν ασυνεπή και σε έρευνες που έγιναν σε εκπαιδευτικούς, καθώς υπάρχει έρευνα όπου δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων στο συναίσθημα στην εργασία (Kafetsios & Zampetakis, 2008), ενώ σε άλλες έρευνες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν περισσότερο αρνητικό συναίσθημα (Burns & Machin, 2010) και λιγότερο θετικό (Kafetsios, Nezlek & Vassiou, 2011).

#### **2. Ως προς τη διδακτική εμπειρία**

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι συναισθηματικές αλλαγές αυξάνονται θετικά με την ηλικία (Charles & Carstensen, 2010· Scheibe & Carstensen, 2010) και ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα αναφέρουν συχνά περισσότερο θετικό συναίσθημα από τα νεώτερα (π.χ., Carstensen & Mikels 2005· Lockenhoff & Carstensen 2004). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα έρευνας που έγινε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς (Kafetsios & Zampetakis, 2008), όπου βρέθηκε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, καθώς και οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία ανέφεραν λιγότερο αρνητικό συναίσθημα.

## **ΣΥΝΟΨΗ**

Παρόλο που η ασυμφωνία στον ορισμό του συναισθήματος δυσχεραίνει τη μελέτη του, τα τελευταία χρόνια το συναίσθημα αποτελεί το επίκεντρο ενός αυξανόμενου ενδιαφέροντος στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς η βίωση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων από τους μαθητές έχει σημαντικό αντίκτυπο στη μάθηση. Αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει τις σχέσεις μεταξύ κινήτρων και συναισθημάτων χρησιμοποιώντας τόσο σύνθετες κλίμακες

του θετικού και αρνητικού συναισθήματος, όσο και κλίμακες ξεχωριστών συναισθημάτων, όπως το άγχος εξέτασης. Αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει, επίσης, τις σχέσεις μεταξύ των συναισθημάτων και της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας. Για να ληφθούν υπόψη και οι ατομικές διαφορές για τη βίωση θετικών συναισθημάτων των μαθητών, έχει διερευνηθεί αν το συναίσθημα διαφοροποιείται ως προς το φύλο και την ηλικία. Τα περισσότερα ευρήματα έδειξαν ότι τα κορίτσια αναφέρουν περισσότερο αρνητικό συναίσθημα, αλλά δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία.

Το άγχος εξέτασης είναι ένα από τα συναισθήματα των μαθητών που σχετίζονται με την αξιολόγηση, όταν αυτή εκλαμβάνεται ως απειλή. Πρόσφατες μελέτες αντιμετωπίζουν το ζήτημα του πώς μπορεί να συσχετίζονται οι στόχοι επίτευξης και η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας με το άγχος εξέτασης. Για να ληφθούν υπόψη και οι ατομικές διαφορές για τη μείωση του άγχους εξέτασης των μαθητών, έχει διερευνηθεί αν το άγχος εξέτασης διαφοροποιείται ως προς το φύλο και την ηλικία. Τα περισσότερα ευρήματα έδειξαν ότι τα κορίτσια αναφέρουν περισσότερο άγχος εξέτασης, αλλά δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ως προς την ηλικία.

Παρόλο που οι επιστήμονες συμφωνούν ότι τα συναισθήματα είναι ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής των εκπαιδευτικών, εντούτοις υπάρχει περιορισμένη έρευνα για το συναίσθημα των εκπαιδευτικών στο περιβάλλον της διδασκαλίας. Υπάρχουν στοιχεία από μελέτες, που δείχνουν ότι τα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, ως απάντηση στην απόδοση και στη συμπεριφορά των μαθητών τους, μπορούν να διακριθούν σε θετικά και αρνητικά. Επιπλέον, τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας, ενώ τα υψηλά επίπεδα του αρνητικού συναισθήματος επηρεάζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να διδάξουν και την ικανότητα των μαθητών να μάθουν. Επιπρόσθετα, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν τόσο τους στόχους και την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των ίδιων, όσο και τη συναισθηματική κατάσταση, τη συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους. Για να ληφθούν υπόψη και οι ατομικές διαφορές για τη βίωση θετικού συναισθήματος, έχει διερευνηθεί αν το συναίσθημα διαφοροποιείται ως προς το φύλο και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, με ασυνεπή ή ανεπαρκή όμως αποτελέσματα.

Στα δύο επόμενα κεφάλαια, εξετάζεται μια σύγχρονη μέθοδος προσέγγισης του συναισθήματος, η συναισθηματική νοημοσύνη γενικά και ειδικότερα η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών και των εκπαιδευτικών.



## 6. Η συναισθηματική νοημοσύνη

### 6.1. Η έννοια, τα μοντέλα και η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει τη ρίζα της στην έννοια της "κοινωνικής νοημοσύνης", που εισήγαγε πρώτος ο Thorndike (1920). Ο Thorndike (βλ., Wong & Law, 2002, σ. 245) ορίζει την κοινωνική νοημοσύνη ως "την ικανότητα που έχει κανείς να κατανοεί και να διαχειρίζεται τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια - να ενεργεί με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις". Αργότερα, οι Moss, Hunt, Omwake και Ronning (1927) όρισαν την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα να έχει κανείς καλές διαπροσωπικές σχέσεις, ενώ ο Vernon (1933) περιέγραψε λεπτομερώς την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα που έχει κανείς να τα πηγαίνει καλά με τους άλλους ανθρώπους, να διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες και γνώσεις για τα κοινωνικά θέματα, να είναι ευαίσθητος στα μηνύματα που εκπέμπει ο κοινωνικός του περίγυρος και να έχει μια διαισθητική αντίληψη των διαθέσεων ή των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των ανθρώπων που δεν γνωρίζει καλά.

Αρκετές δεκαετίες μετά τη διατύπωση των πρώτων προσεγγίσεων για την κοινωνική νοημοσύνη, ο Gardner (1983) διατύπωσε τη θεωρία του για τις πολλαπλές νοημοσύνες, όπου συμπεριέλαβε δύο νέες διαστάσεις, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα αντίληψης των διαθέσεων, των αισθημάτων και των κινήτρων των άλλων ατόμων και στην ικανότητα καλής συνεργασίας και επικοινωνίας με τους άλλους, ενώ η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην αυτογνωσία, στην ικανότητα αντίληψης των διαθέσεων, των αισθημάτων και των κινήτρων του εαυτού καθώς και στην ικανότητα δράσης με βάση αυτή τη γνώση.

Οι Salovey και Mayer (1990) ήταν από τους πρώτους που πρότειναν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (*Emotional Intelligence*) για να παρουσιάσουν την ικανότητα των ανθρώπων να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Πιο αναλυτικά, όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα υποσύνολο της κοινωνικής νοημοσύνης, που περιλαμβάνει τη δυνατότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να κάνει διακρίσεις μεταξύ των συναισθημάτων και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγεί τη σκέψη και τη δράση των άλλων. Σε έναν άλλο ορισμό από τον Bar-On (1997), η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως ένα σύνολο από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν θετικά την ικανότητα ενός ατόμου να αντιμετωπίσει επιτυχώς

περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις. Οι Schutte και Malouff (1999) υποστήριξαν ότι η γνωστική ευφυΐα μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να αποκτήσουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά η συναισθηματική νοημοσύνη θα καθορίσει πόσο επιτυχείς θα είναι μέσα σε αυτά τα περιβάλλοντα.

Μέχρι σήμερα, έχουν διατυπωθεί πολλά θεωρητικά μοντέλα που έχουν ως στόχο την περιγραφή και τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Όλα τα μοντέλα αντιμετωπίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια σύνθετη έννοια, η οποία συμπεριλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις/ικανότητες και αναφέρεται σε διάφορα πεδία της ανθρώπινης φύσης (γνωστικό, προσωπικότητας, συμπεριφοράς). Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν στο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη θα πρέπει να είναι η ικανότητα ενός ατόμου να ασχολείται με τα συναισθήματα και ότι θα πρέπει να περιλαμβάνει τις ακόλουθες τέσσερις διαστάσεις (Mayer et al, 2000a· Law et al, 2004· Wong et al, 2004):

(1) Αξιολόγηση και αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων: η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του.

(2) Αποτίμηση και έκφραση του συναισθήματος του εαυτού: η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα ενδόμυχα συναισθήματά του και να είναι σε θέση να τα εκφράζει φυσικά.

(3) Χρήση του συναισθήματος για τη διευκόλυνση της επίδοσης: η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα και να τα κατευθύνει προς εποικοδομητικές δραστηριότητες και προσωπική επίδοση.

(4) Ρύθμιση του συναισθήματος του εαυτού: η ικανότητα του ατόμου να κρατήσει συμπεριφορές υπό έλεγχο, όταν βιώνει ακραίες διαθέσεις.

Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις παρουσιάζουν, σύμφωνα με τους Mayer et al. (2008), μια ανοδική κλιμάκωση, από την πιο απλή διάσταση (την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων) ως την πιο περίπλοκη (την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, δηλαδή την ενίσχυση των θετικών και τη μείωση των αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων απέναντι στα γεγονότα).

Ο Bar-On (2000) θεώρησε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια μη-γνωστική ευφυΐα, η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα που καθορίζει την ικανότητα του ατόμου να πετύχει στη ζωή και να τα καταφέρει στον κόσμο. Ο Bar-On εντόπισε τις εξής πέντε μεγάλες κλίμακες, που συμβάλλουν στη συναισθηματική ενέργεια και στην κινητοποίηση του εαυτού και που είναι απαραίτητες για να αντιμετωπιστούν οι καθημερινές απαιτήσεις και οι δυσκολίες του περιβάλλοντος:

(1) Ενδοατομική: η διαχείριση του εαυτού, η ικανότητα να γνωρίζει το άτομο τα συναισθήματα του.

(2) Διαπροσωπική: η διαχείριση των σχέσεων με τους άλλους.

(3) Προσαρμοστικότητα: η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στις αλλαγές.

(4) Διαχείριση του στρες: έλεγχος της πίεσης

(5) Γενική διάθεση: η ικανότητα του ατόμου να είναι αισιόδοξο και θετικό, καθώς και να απολαμβάνει τη ζωή.

Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρήσεις, υπάρχουν δύο βασικά μοντέλα αναφορικά με την εννοιολογική προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης: το μοντέλο των ικανοτήτων των Mayer και Salovey (1997) και τα μεικτά μοντέλα (Bar-On, 1997a,b). Το πρώτο δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και συγκεκριμένα στην αντίληψη, κατανόηση, οργάνωση και διευκόλυνση των συναισθημάτων τονίζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα βοηθούν την κρίση και τη μνήμη του ατόμου (Mayer et al., 2000). Το δεύτερο αναφέρεται σε πιο γενικά κοινωνικό-συναισθηματικά μοντέλα, που εστιάζουν στις ατομικές διαφορές κατά την οργάνωση και έκφραση των συναισθημάτων αλλά και συναφών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η ενσυναίσθηση, η προσαρμοστικότητα, η γενική συγκινησιακή κατάσταση κ.ά., ενώ ενσωματώνουν αρκετές πτυχές της προσωπικότητας (Salovey & Mayer, 1990).

Υπό αυτήν την οπτική, ο Petrides και οι συνεργάτες του (2007) πρότειναν μια σαφή εννοιολογική διάκριση μεταξύ δύο τύπων συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα (*ability*) και τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό (*trait*). Η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα (ή γνωστική-συναισθηματική ικανότητα· *cognitive-emotional ability*) αναφέρεται στην πραγματική ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί το συναίσθημα φορτωμένο πληροφορίες. Αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό συσχετιζόμενων ικανοτήτων, που συμπεριλαμβάνουν τον προσδιορισμό και τη ρύθμιση των συναισθημάτων, την ικανότητα κατανόησης τα αιτιών των συναισθημάτων και τις μεταβιβάσεις μεταξύ τους, καθώς και την ικανότητα ενσωμάτωσης συναισθηματικών πληροφοριών σε αποφάσεις και ενέργειες και τη διευκόλυνση της σκέψης (Mayer et al., 1999). Η άλλη προσέγγιση, η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (ή συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα· *emotional self-efficacy*) αναφέρεται σε ένα συνδυασμό συμπεριφοράς, διαθέσεων και αυτοαντιλήψεων σχετικά με την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί το συναίσθημα φορτωμένο πληροφορίες. Περιλαμβάνει ένα σύνολο μη γνωστικών συναισθηματικών και κοινωνικών γνωρισμάτων και δεξιοτήτων, διαστάσεις των κινήτρων και της προσωπικότητας, που επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να επιτύχει

στην αντιμετώπιση περιβαλλοντικών απαιτήσεων και πιέσεων, κοινωνικές και ηθικές ικανότητες και δεξιότητες επιδόσεων (Bar-On, 1997· Petrides et al., 2007).

Όπως επισημαίνουν οι Ciarrochi, Chan, & Caputi (2000), παρόλο που οι δύο προσεγγίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνονται ασύμβατες εκ πρώτης όψεως, είναι μάλλον συμπληρωματικές παρά ανταγωνιστικές ή αντικρουόμενες μεταξύ τους, γιατί αντανακλούν διαφορετικές εκφάνσεις της σύνθετης αυτής έννοιας. Εξάλλου, κατά την εξέταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι ερευνητές χρησιμοποιούν και τις δύο προσεγγίσεις (Kafetsios, 2004· Ghorbani, Bing, Watson, Davidson & Mack, 2002· Zeidner, Shani-Zinovish, Matthews & Roberts, 2005).

Ανάλογη διάκριση υπάρχει και στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι μόνο η αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης σε έργα που αναφέρονται σε συναισθήματα αποτελεί μια έγκυρη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Έτσι, για την αξιολόγηση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιούν τη μέθοδο της αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης. Στόχος τους είναι να ορίσουν ρητά τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα πρότυπο νοημοσύνης (Mayer et al., 2001) και τονίζουν τη σχέση της με τη γνωστική ικανότητα, καθώς και με εκείνες τις διαστάσεις της προσωπικότητας που έχουν ισχυρό συναισθηματικό πυρήνα. Με βάση αυτήν την πεποίθηση, κατασκεύασαν τα τεστ MEIS και MSCEIT, όπου ο εξεταζόμενος καλείται να παράγει λύσεις σε προβλήματα ή να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις (που αφορούν π.χ. στην αναγνώριση συναισθημάτων σε φωτογραφίες προσώπων ή ιστορίες, στη συνδυασμένη έκφραση ή εμπειρία διαφόρων συναισθημάτων κτλ.). Στη συνέχεια, βαθμολογείται ανάλογα με την επιτυχία που σημείωσε, όπως συμβαίνει και στα γνωστικά τεστ. Αντίθετα, επειδή η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας είναι συνδεδεμένη με τις διαστάσεις της προσωπικότητας, αφού περιλαμβάνει τις διαθέσεις της συμπεριφοράς και την αυτο-αντίληψη των ικανοτήτων, μετράται με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Bar-On, 2000· Petrides & Furnham, 2000), ή με αναφορές άλλων (π.χ., γονέων, δασκάλων, προϊσταμένων) για τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά κάποιου (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000).

Οι δύο μέθοδοι, η αντικειμενική μέτρηση και οι αυτοαναφορές (καθώς και ετεροαναφορές) αξιολογούν διαφορετικές όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η μέθοδος της αντικειμενικής μέτρησης αποτυπώνει την αντικειμενική ή πραγματική (*actual*) συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ η μέθοδος των αυτοαναφορών την αντιληπτή (*perceived*) συναισθηματική νοημοσύνη (Ciarrochi et al., 2000). Παρόλο που το θεωρητικό μοντέλο των Mayer et al. (1999) υποστηρίζεται δυναμικά από εμπειρικά δεδομένα και δεν επικαλύπτεται από μοντέλα

προσωπικότητας που αναφέρονται κι αυτά σε συναισθηματικές διαστάσεις, όπως συμβαίνει με ορισμένα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης (π.χ., Bar-On, 2000· Goleman, 1998), υπάρχουν μελετητές, όπως οι Zeidner, Matthews, Roberts, & MacCann (2003), που συμπεραίνουν ότι οι δύο μέθοδοι αντανακλούν διαφορετικές ψυχομετρικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκ των οποίων άλλες σχετίζονται με χαρακτηριστικά προσωπικότητας και άλλες με μαθημένες δεξιότητες.

Η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως μια πραγματική δυνατότητα, και, ως εκ τούτου, οι ερευνητές της έχουν ως στόχο να την μετρήσουν μέσω τεστ, όπως τα τεστ του δείκτη ευφυΐας. Η πρακτική αυτή, σύμφωνα με ορισμένους επικριτές της, δεν είναι σύμφωνη με τις βασικές ψυχομετρικές αρχές, καθώς δεν είναι δυνατόν να αντικειμενοποιούν συναισθηματικές αντιδράσεις (π.χ. Brody, 2004). Η συναισθηματική εμπειρία θεωρείται εγγενώς υποκειμενική (Watson, 2000), και είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να αναπτυχθούν σαφή κριτήρια προκειμένου να κριθεί μια απάντηση ως σωστή ή λανθασμένη (Davies, Stankov, & Roberts, 1998· MacCann, Roberts, Matthews, & Zeidner, 2004· Perez, Petrides, & Furnham, 2005). Οι Matthews, Deary & Whiteman (2003) σκιαγράφησαν τα προβλήματα που παρουσιάζει η μέτρηση της κοινωνικής νοημοσύνης για να εντοπίσουν ανάλογα προβλήματα στη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα, καθώς και το ζήτημα του τι συνιστά τη συναισθηματικά ευφυή ανταπόκριση σε καταστάσεις και πλαίσια. Από την άλλη πλευρά, η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ένα ξεχωριστό της προσωπικότητας (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007) και, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η μέτρησή της είναι συνεπής με τις μετρήσεις που γίνονται σε έρευνες στη γενική ψυχολογία. Πάντως, η εμπειρική έρευνα έχει διαπιστώσει χαμηλές συσχετίσεις μεταξύ της αντικειμενικής και της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης, επαληθεύοντας τις εννοιολογικές και μεθοδολογικές διαφορές μεταξύ των δύο δομών (O'Connor & Little, 2003· Warwick & Nettelbeck, 2004).

### **6.1.1. Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων**

Μία σημαντική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, που είναι συνυφασμένη με τις διαδικασίες των κινήτρων και, στα πλαίσια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά για την επίτευξη των στόχων είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων (Mayer & Salovey, 1997· Mayer, Salovey, & Caruso, 2008). Η αναγνώριση των συναισθημάτων είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει το άτομο τα συναισθήματα των άλλων, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τι νιώθει ο καθένας και τι ανάγκες έχει, δίνοντας προσοχή στη γλώσσα, τους ήχους, τις χειρονομίες, την

εμφάνιση και τη συμπεριφορά (Mayer et al., 2004). Για κάποιους (π.χ., Buck, 1984), η ακρίβεια στην αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων αποτελεί τη βασική ικανότητα καταγραφής των συναισθηματικών ερεθισμάτων του εαυτού και των άλλων και γι αυτό θεωρείται ότι συγγενεύει και αποτελεί εξέλιξη της ενσυναίσθησης και της επικοινωνίας των συναισθημάτων.

Η αντίληψη των συναισθημάτων δεν συμβαίνει στο κενό, αλλά επηρεάζεται από τις κοινωνικές αντιλήψεις των δεκτών και τις επιπτώσεις που μπορεί να έχουν αυτές οι αντιλήψεις για τη διαδικασία της αντίληψης (Hess et al., 2007). Σύμφωνα με τους Dunn, Brackett, Ashton-James, Schneiderman & Salovey (2012), τα άτομα με υψηλή αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων ξέρουν καλά πώς αναμειγνύονται τα συναισθήματα (π.χ., θυμός και αγανάκτηση μαζί οδηγούν στην περιφρόνηση) και πώς αυτά μεταλλάσσονται (π.χ., η ενόχληση οδηγεί σε οργή, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε μανία). Επιπλέον, άνθρωποι με υψηλή ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων είναι περισσότερο ευαίσθητοι στις εναλλαγές του συναισθήματος (Petrides & Furnham, 2003), στις διαδικασίες της κινητοποίησης (Carver, 2004) και στις συμπεριφορικές αντιδράσεις των άλλων για την επίτευξη των στόχων τους (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan, 2003; Ekman, 2003).

Ειδικότερα, η ικανότητα του ατόμου να αποκωδικοποιήσει τα συναισθήματα από τις εκφράσεις του προσώπου είναι θεμελιώδης για την ανθρώπινη κοινωνική αλληλεπίδραση. Από εξελικτική άποψη, οι εκφράσεις των συναισθημάτων στο πρόσωπο του ανθρώπου έχουν αναπτυχθεί για την κοινοποίηση πληροφοριών, που επιτρέπουν στους δέκτες να εξάγουν συμπεράσματα για την πνευματική κατάσταση του πομπού (Matsumoto, Keltner, Shiota, O'Sullivan, & Frank, 2008). Επειδή το πρόσωπο είναι ο κύριος καμβάς που χρησιμοποιείται για να εκφράσει μη λεκτικά διαφορετικά συναισθήματα (Ekman, 1965), η ικανότητα να διαβάσει κανείς τις εκφράσεις του προσώπου είναι ιδιαίτερα ζωτικής σημασίας, και, συνεπώς, ένα βασικό συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η αποκωδικοποίηση των εκφράσεων του προσώπου με την ταυτόχρονη άμεση αντίληψη της προ-λεκτικής φάσης των σημάτων που εκπέμπει το πρόσωπο, θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει μηχανισμούς που επιτρέπουν στο δέκτη να αντιληφθεί τη συναισθηματική κατάσταση του πομπού και να προβλέψει τις μελλοντικές του ενέργειες (Ekman, 1997· Izard, 1994· Russell et al., 2003). Επομένως, οι πληροφορίες που συλλέγονται από τις εκφράσεις του προσώπου προωθούν την αποτελεσματική διαπροσωπική συμπεριφορά, η οποία μπορεί να συμβάλει στη μεγιστοποίηση των κοινωνικών αποτελεσμάτων (McArthur & Baron, 1983).

Η ακρίβεια στη διαδικασία αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων βοηθάει τα άτομα να αποκτήσουν σημαντικές γνώσεις των συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων, των συμπεριφορών, των στόχων και των ενδιαφερόντων τους (Côté et al., 2010). Επιπλέον, η ικανότητα ακριβούς αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων συμβάλλει στη βέλτιστη κοινωνική λειτουργία του ατόμου, καθώς συντελεί στην καλή προσαρμογή σε ποικίλες κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις (Brackett et al., 2006· Denham, 2007). Επομένως, η ικανότητα ενός ατόμου να αντιληφθεί με ακρίβεια το συναίσθημα των άλλων αποτελεί μια σημαντική ικανότητα που το βοηθά να διαπραγματευτεί επιτυχώς με τους άλλους κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (DeBusk & Austin, 2011), εφόσον παρέχει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τη διαχείριση των αλληλεπιδράσεων τόσο στο εργασιακό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον (Scherer, 2007).

## **6.2. Οι επιδράσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης**

### **6.2.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ανθρώπινη συμπεριφορά**

Επειδή η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ένα άλλο είδος νοημοσύνης, το οποίο είναι ανεξάρτητο και ισότιμο με τη γνωστική (Mayer et al., 1999), πολλοί ερευνητές ενδιαφέρθηκαν να μελετήσουν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη γνωστική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τις υποθέσεις των σχετικών ερευνών, για να τεκμηριωθεί επαρκώς η αυτονομία της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ένα είδος νοημοσύνης, θα πρέπει αυτή να συσχετίζεται ως ένα βαθμό (χωρίς όμως να ταυτίζεται απόλυτα) με άλλα είδη γνωστικής νοημοσύνης ή με ειδικές γνωστικές ικανότητες (Πλατσίδου, 2010).

Ως προς την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της με τη γνωστική νοημοσύνη (Derksen, Kramer, & Katzko, 2002· Lam & Kirby, 2002), ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις οι συσχετίσεις ήταν χαμηλές (Austin, 2005· Davis et al., 1998). Αντίθετα, σε άλλες έρευνες δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη γνωστική νοημοσύνη ή με ειδικές γνωστικές ικανότητες, όπως η λεκτική ικανότητα (Shutte et al., 1998· Van der Zee, Thijs & Schakel, 2002) και η συλλογιστική ικανότητα (Πλατσίδου, 2005α). Αναφορικά με την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, βρέθηκαν μέτριες συσχετίσεις με τη συνολική γνωστική νοημοσύνη και ιδιαίτερα με τη λεκτική ικανότητα, δεν βρέθηκαν όμως συσχετίσεις με μη λεκτικές μετρήσεις της νοημοσύνης (Ciarrocci et al., 2000· Mayer et al., 1999, 2000a· Roberts et al., 2001). Αντίθετα, σε έρευνα που έγινε σε εφήβους (Πλατσί-

δου, 2005α), δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης με τη συλλογιστική ικανότητα.

Τα τελευταία χρόνια, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει προταθεί ως ένας σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της θετικής ανθρώπινης λειτουργίας (Mayer & Salovey, 1997). Σύμφωνα με τον Bar-On (2001), τα άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με τα άτομα με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Τα πλεονεκτήματα αυτά περιλαμβάνουν συναισθηματική αυτο-ενημερότητα, διαχείριση του στρες, επίλυση προβλημάτων, ρύθμιση της διάθεσης, ενσυναίσθηση και ικανότητα για την πρόληψη κινδύνου. Οι ιδιότητες αυτές είναι απολύτως επιθυμητές και σημαντικές για την επιτυχή ζωή, συμπεριλαμβανομένου του αγώνα για προσωπικούς στόχους. Ο ίδιος (Bar-On, 2006) υποθέτει ότι άτομα με υψηλότερη του μέσου όρου συναισθηματική νοημοσύνη είναι γενικά πιο επιτυχή στην επίτευξη στόχων που επιβάλλει το περιβάλλον. Επίσης, σημειώνει ότι η έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να σημαίνει την έλλειψη επιτυχίας στη ζωή και την ύπαρξη συναισθηματικών προβλημάτων. Σε γενικές γραμμές, ο Bar-On θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η γνωστική ευφυΐα συμβάλλουν εξίσου στη γενική νοημοσύνη ενός ατόμου, που στη συνέχεια στην πιθανότητα επιτυχίας στη ζωή.

Ως εκ τούτου, ένα διαρκώς αυξανόμενο κομμάτι της έρευνας έχει εξετάσει σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική ανθρώπινη λειτουργία (Austin, 2010· Mayer & Salovey, 1997· για επισκόπηση βλ., Mayer et al., 2008). Αυτή η κατεύθυνση της έρευνας έδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό στο έργο και την ικανοποίηση από τη ζωή, (Martinez-Pons, 1997), την ευεξία (π.χ., Brackett, Mayer, & Warner, 2004), τη διαπροσωπική ευαισθησία, τις θετικές κοινωνικές σχέσεις και τις κοινωνικές δεξιότητες (π.χ., Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006· Lopes, Salovey, Salovey, Cote, & Beers, 2005), τους ασφαλείς δεσμούς (Kafetsios, 2004), την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων (π.χ., Austin, Saklofske, & Mastoras, 2010· Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004) και την ακαδημαϊκή επίδοση (Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson, & Whiteley, 2012). Επιπλέον, η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος (Ciarrochi, Chan, & Bajgar, 2001· Mikolajczak, Luminet, Leroy, & Roy, 2007), την κατάθλιψη (Martinez-Pons, 1997· David, 2005), την αντικοινωνική συμπεριφορά και τις κακές σχέσεις με τους φίλους (π.χ., Brackett, et al., 2004). Έχει, επίσης, βρεθεί ότι τα άτομα που είχαν δυσκολία στο να προσδιορίζουν και να περιγράφουν τα συναισθήματά τους ήταν πιο πιθανό να εμφανίσουν άγχος και λιγότερο πιθανό να εμφανίσουν θετική διάθεση (Ciarrochi & Scott, 2006).



Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και μια σειρά από ερευνητικά δεδομένα που επιχειρούν να αντικρούσουν την κριτική που ταυτίζει την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη με την προσωπικότητα (Austin et al., 2005· Gohm & Glore, 2002), σύμφωνα με τα οποία ορισμένες από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να ερμηνεύουν το βαθμό ικανοποίησης από τη ζωή και διατηρούν την προβλεπτική τους ισχύ ακόμα και όταν ελέγχεται ή απομονώνεται η επίδραση της προσωπικότητας, όπως αξιολογείται από το μοντέλο των Πέντε Μεγάλων Παραγόντων της προσωπικότητας. Ειδικότερα, η θετική διάθεση και η ευκρίνεια με την οποία κάποιος βιώνει και αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, καθώς και η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων βρέθηκαν ως οι πιο σημαντικοί ερμηνευτικοί παράγοντες της ικανοποίησης από τη ζωή (Extramera & Fernandez-Berrocal, 2005· Gannon & Ranzi, 2005· Palmer, Donaldson & Stough, 2002). Αναφορικά με τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση, δεν υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα που να την επιβεβαιώνουν (Πλατσίδου, 2006). Σε γενικές γραμμές πάντως, όσοι έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται ότι έχουν περισσότερη θετική διάθεση και υψηλότερη αυτοεκτίμηση, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή όχι εξωτερικών ευνοϊκών συνθηκών (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley & Hollander, 2002).

Οι Salovey και Mayer (1990) πρότειναν ότι οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να συμβάλουν στην ψυχική υγεία και ανάπτυξη και ότι οι άνθρωποι με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σε θέση να προβλέψουν πώς θα νιώθουν οι ίδιοι αλλά και οι άλλοι σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Mayer & Salovey, 1997). Οι Lam και Kirby (2002) υπέθεσαν ότι τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε θέση να αναγνωρίσουν με ακρίβεια τα συναισθήματα, και, ως εκ τούτου, είναι σε θέση να προσδιορίσουν κατά πόσο συγκεκριμένα συναισθήματα αποσπών την προσοχή ή διευκολύνουν την ολοκλήρωση συγκεκριμένων εργασιών. Αντίθετα, οι ελλείψεις σε βασικές συναισθηματικές ικανότητες, όπως η αναγνώριση και η έκφραση των συναισθημάτων μπορεί να επηρεάσει την ανάπτυξη σύνθετων δεξιοτήτων αντιμετώπισης προβλημάτων, όπως είναι η ρύθμιση του συναισθήματος (Salovey et al., 1999). Επιπλέον, τα άτομα που κάνουν συνετή χρήση των συναισθημάτων τους μπορεί να έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στην αξιοποίηση των θετικών συναισθημάτων (Tugade & Fredrickson, 2001) και να είναι σε θέση να διαχειριστούν καλύτερα τα αρνητικά συναισθήματα (Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009). Κατά συνέπεια, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν αυξημένη ευημερία ή βέλτιστη ψυχολογική λειτουργία (Ryan & Deci, 2001).

### 6.2.2. Η συναισθηματική νοημοσύνη στην εργασία

Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζονται με ποικίλες μορφές της συμπεριφοράς στο εργασιακό περιβάλλον (Barsade & Gibson, 2007), όπως είναι η καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων, η ψυχική υγεία των εργαζομένων, οι στρατηγικές αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, η καθοδήγηση των εργαζομένων για ανάληψη καθηκόντων ανάλογα με τις ικανότητες τους. Η ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει σημαντική αλληλεπίδραση με το εργασιακό περιβάλλον, δηλαδή μπορεί να καθορίσει το εργασιακό πλαίσιο, αλλά και συχνά καθορίζεται από αυτό. Ο Callan (1989) υποστηρίζει ότι το εργασιακό περιβάλλον παρέχει κανόνες που καθορίζουν την κατάλληλη συμπεριφορά και ότι η έκφραση των συναισθημάτων διαφοροποιείται ανάλογα με τις συνθήκες εργασίας, ενώ σύμφωνα με τους Barley και Knight (1992) η έκφραση των συναισθημάτων συσχετίζεται με την εργασιακή κουλτούρα.

Σύμφωνα με τους Wong και Law (2002), εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους, να επικεντρώνονται στην αντίληψη και στην υπευθυνότητα και να ρυθμίζουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους με έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο. Επιπλέον, εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν ενσυναίσθηση (Ciarocchi, Chan, & Caputi, 2000) και κατ' επέκταση είναι ικανοί να ενστερνίζονται την οπτική του οργανισμού και να λειτουργούν με έναν τρόπο που μπορεί να ωφελήσει τον οργανισμό (Abraham, 1999). Ο Mayer και οι συνεργάτες του (2000b) πρότειναν επίσης, ότι εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να έχουν πιο ήπιες αντιδράσεις απέναντι στους συναδέλφους τους, να είναι περισσότερο ικανοί να αντιληφθούν πώς αισθάνονται τα υπόλοιπα μέλη του εργασιακού τους περιβάλλοντος και να αντιδρούν κατάλληλα.

Η έρευνα υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση στην εργασία τους (Dulewicz & Higgs, 1998· Weisinger, 1998), αισθάνονται λιγότερη ανασφάλεια στην εργασία τους (Jordan et al., 2002), διοικούν πιο αποτελεσματικά (Cooper & Sawaf, 1997· Palmer et al., 2000· Prati et al., 2003· Higgs & Rowland, 2002), είναι πιο αποτελεσματικοί στη διοίκηση ομάδων και στην ομαδική απόδοση (Rice, 1999), προσαρμόζονται καλύτερα σε αγχωτικές καταστάσεις (Nikolaou & Tsaousis, 2002· Slaski & Cartwright, 2002) και διαθέτουν καλύτερες στρατηγικές αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων (Bar-On et al., 2000) από αυτούς που έχουν χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Η επιτυχία στην εργασία σχετίζεται με ποικίλες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αισιοδοξία και η επίλυση συγκρούσεων (Zeidner et al., 2004). Αρνητική σχέση βρέθηκε ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και στο επαγγελματικό άγχος (Bar-On et al., 2000· Slaski & Cartwright, 2002), ενώ σε ορισμένα επαγγέλματα, όπως στους επαγγελματίες ψυχικής υγείας, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορούσε να προβλέψει σημαντικά το επαγγελματικό άγχος (Nikolaou & Tsaousis, 2002). Σε άλλες έρευνες, η υψηλή ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων συσχετίζεται με χαμηλό επίπεδο εργασιακού άγχους ή επαγγελματικής εξουθένωσης (Bar-On et al., 2000· Platsidou, 2010· Slaski & Cartwright, 2002) και με υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση (Carmeli, 2003· Kafetsios & Loumakou, 2007) και επιπλέον προβλέπει τις προσωπικές εκτιμήσεις των εργαζομένων για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και την επαγγελματική τους εξουθένωση (Chan, 2004· Nikolaou & Tsaousis, 2002).

Μεταξύ των τεσσάρων παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης, η ρύθμιση των συναισθημάτων έχει αποδειχθεί ως ο πλέον σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για τις εργασιακές εμπειρίες των εργαζομένων (Kafetsios & Zampetakis, 2008). Σε μακροχρόνια μελέτη, οι Côté και Morgan (2002) βρήκαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στη ρύθμιση των συναισθημάτων των εργαζομένων και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση και τους εργασιακούς τους στόχους. Η ρύθμιση των συναισθημάτων και η αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού έχουν θεωρηθεί ως ρυθμιστές των καταστάσεων που προκαλούν άγχος και κατ' επέκταση βελτιώνουν το συναίσθημα στην εργασία, μειώνουν το στρες και αυξάνουν την επαγγελματική ικανοποίηση (π.χ., Sy et al., 2006· Wong & Law, 2002). Επομένως, όπως προβλέπουν οι Barsade και Gibson (2007), η δομή της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει σίγουρα πολλά να προσφέρει στην κατανόηση της ζωής στους οργανισμούς.

## ΣΥΝΟΨΗ

Αναφορικά με την εννοιολογική προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης διακρίνονται δύο τύποι αυτής: η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα (*ability*), που αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό συσχετιζόμενων ικανοτήτων, και η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό (*trait*), που περιλαμβάνει ένα σύνολο μη γνωστικών συναισθηματικών και κοινωνικών γνωρισμάτων και δεξιοτήτων. Ανάλογη διάκριση υπάρχει και στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς άλλοι μελετητές χρησιμοποιούν τη μέθοδο της αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης για την αξιολόγηση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ άλ-

λοι χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς ή αναφορές άλλων για τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά κάποιου.

Ειδικότερα, η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ορίζεται ως η ικανότητα να ανιχνεύει κανείς με ακρίβεια τα συναισθήματα των άλλων και θεωρείται ένα σημαντικό, βασικό συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης. Άνθρωποι με υψηλή ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων είναι περισσότερο ευαίσθητοι στις εναλλαγές του συναισθήματος και στις διαδικασίες της κινητοποίησης.

Τα τελευταία χρόνια, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει συνδεθεί με τη θετική ανθρώπινη συμπεριφορά. Επιπλέον, οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζονται με ποικίλες μορφές της συμπεριφοράς στο εργασιακό περιβάλλον. Εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν βιώνουν περισσότερο θετικά συναισθήματα και να ρυθμίζουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους με έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο.

## 7. Η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών και των εκπαιδευτικών

### 7.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών

Παρόλο που η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζεται με την πρόβλεψη σημαντικών εκφάνσεων της ζωής, οι περισσότερες έρευνες για τη συναισθηματική νοημοσύνη εστιάζουν στους ενήλικες, κυρίως λόγω μεθοδολογικών δυσκολιών στη μέτρηση και, συνεπώς, δεν γνωρίζουμε αρκετά για την ανάπτυξη, τη λειτουργία και την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην παιδική και στην εφηβική ηλικία. Εντούτοις, τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να γίνονται έρευνες που μελετούν τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών και φέρνουν στο φως ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Η εννοιολογική διάκριση μεταξύ των δύο τύπων συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας (*ability*) και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας (*trait*), και, κατ' επέκταση, η διάκριση στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση τους εφαρμόζονται και στην παιδική και εφηβική ηλικία. Έτσι, μεταξύ άλλων εργαλείων, έχουν δημιουργηθεί οι κλίμακες Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version (MSCEIT:YV· Mayer, Salovey, & Caruso, in press) και Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQi:YV· Bar-On & Parker, 2000), που αποτυπώνουν αντίστοιχα την αντικειμενική ή πραγματική (*actual*) συναισθηματική νοημοσύνη και την αντιληπτή (*perceived*) συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων.

Οι Williams, Daley, Burnside και Hammond-Rowley (2009) σημειώνουν ότι πρόσφατα εκπονήθηκαν μελέτες παιδιών στην προεφηβεία που εξετάζουν τη συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων αντικειμενικής και αντιληπτής νοημοσύνης (π.χ., Mavroveli, Petrides, Rieffe, & Bakker, 2007· Mavroveli, Petrides, Sangareau, & Furnham, 2009· Mavroveli, Petrides, Shove, & Whitehead, 2008· Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006). Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες προέρχονται από το Ηνωμένο Βασίλειο, την Αυστραλία και τον Καναδά, και εστιάζουν στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αντικειμενικής και της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης και ανάμεσα στις κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης και άλλα κοινωνικά-συναισθηματικά αποτελέσματα. Σε γενικές γραμμές, οι κλίμακες που μετρούν την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να έχουν πολύ μικρή έως μέτρια σχέση με άλλες κλίμακες ικανοτήτων και το ίδιο ισχύει και για τις κλίμακες

που μετρούν την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά μόνο ελάχιστα αυτές συσχετίζονται μεταξύ τους.

Άλλες έρευνες έχουν μελετήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη μαθητών και τις αναφορές των δασκάλων και των συμμαθητών τους για τη συμπεριφορά τους στο σχολείο. Συγκεκριμένα, ο Petrides και οι συνεργάτες του (2006) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ μιας κλίμακας αυτοαναφοράς της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης (Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form- TEIQue-ASF) και τις εκτιμήσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς από τους δασκάλους και τους συμμαθητές σε 160 μαθητές της έκτης τάξης στο Λονδίνο. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν τους μαθητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ως πιο συνεργάσιμους και ικανότερους ηγέτες, ενώ αυτούς με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη ως πιο ενοχλητικούς, λιγότερο πρόθυμους να μοιράζονται, πιο επιθετικούς, πιο εξαρτημένους από τους συμμαθητές τους, πιο πρόθυμους να παρατήσουν τα μαθήματα.

Παρόμοια, οι Rivers et al., (2010) προέβησαν σε μια πρώτη δοκιμή της εγκυρότητας του MSCEIT-YV χρησιμοποιώντας τις αναφορές μαθητών και εκπαιδευτικών για την ακαδημαϊκή, την κοινωνική και την προσωπική λειτουργικότητα τους στην κλίμακα Behavior Assessment System for Children (BASC- Reynolds & Kamphaus, 1992). Οι μαθητές με υψηλότερα σκορ στο MSCEIT ήταν λιγότερο πιθανό να αναφέρονται από τους καθηγητές τους ότι εξωτερικεύουν προβλήματα (π.χ., υπερκινητικότητα, επιθετικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς), εσωτερικεύουν προβλήματα (π.χ., άγχος, κατάθλιψη) ή ότι έχουν μαθησιακά προβλήματα. Η συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων του MSCEIT και των μαθησιακών προβλημάτων ήταν ιδιαίτερα υψηλή, υποδεικνύοντας ότι οι μαθητές με την υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να έχουν καλύτερες δεξιότητες προσοχής και λιγότερα μαθησιακά προβλήματα.

Σε έρευνες με μαθητές και φοιτητές μελετήθηκε η σημασία της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην ικανότητα προσαρμογής. Έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Πλατσίδου, 2005β) έδειξε ότι οι έφηβοι με υψηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη αξιολογούν τα ηθικά επιχειρήματα καλύτερα από τους συνομηλίκους τους με μέση και χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Επιπλέον, έρευνα σε παιδιά της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού (Ανδρέου κ. ά., 2007) έδειξε ότι τα παιδιά με υψηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη εμφάνιζαν περισσότερες θετικές αλληλεπιδράσεις στο χώρο του σχολείου και υψηλότερο βαθμό ενδοπροσωπικού ελέγχου για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και αποτυχία. Παρόμοια έρευνα σε νέους φοιτητές (Parker et al., 2004b) έδειξε ότι ορισμένες διαστάσεις της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως οι ενδοπροσωπικές ικανότητες και οι ικανότητες προσαρμογής και διαχείρισης του άγχους, αποτελούν σημαντικούς παράγο-

ντες για την επιτυχημένη μετάβαση από το Λύκειο στο Πανεπιστήμιο και στις αλλαγές που ακολουθούν.

Άλλες έρευνες βρήκαν θετικές συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αντιλαμβανόμενη γονική υποστήριξη και λιγότερες αρνητικές αλληλεπιδράσεις με στενούς φίλους (Lopes et al., 2003), προ-κοινωνική συμπεριφορά, γονική ζεστασιά και θετικές σχέσεις με τους συμμαθητές και την οικογένεια (Mayer et al., 1999), μεγαλύτερη αισιοδοξία (Schutte et al., 1998), υψηλότερη ενσυναίσθηση σε κοινωνικές καταστάσεις και υψηλότερες κοινωνικές δεξιότητες (Schutte et al., 2001). Οι συναισθηματικά ευφυείς μαθητές είναι ειδικευμένοι στην διαπροσωπική επικοινωνία, στην αυτοδιαχείριση, στην επίτευξη στόχων, επιδεικνύουν προσωπική ευθύνη για την ολοκλήρωση καθηκόντων και λειτουργούν αποτελεσματικά (Nelson & Low, 2003). Τέλος, μαθητές με υψηλή αντικειμενική ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων είχαν καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και υψηλότερη εκτίμηση και έλξη από το άλλο φύλο (Mayer et al., 2004).

Αντίθετα, η χαμηλή προσωπική εκτίμηση της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να συσχετίζεται ή ακόμα και να προβλέπει δυσκολίες προσαρμογής και συμπεριφοράς στο σχολείο (Eisenberg, 2000). Η χαμηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι ένα βασικό συστατικό σε μια ποικιλία από αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών, πολλές από τις οποίες έχουν επανειλημμένα συνδεθεί με συναισθηματικά ελλείμματα (Cohen & Strayer, 1996· Eisenberg, 2000· Roberts & Strayer, 1996). Υπάρχουν στοιχεία από έρευνες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τα οποία οι αρνητικές αυτοαντιλήψεις συνδέονται συγχρόνως με αδικαιολόγητες απουσίες και αναστάτωση στην τάξη (Fergusson, Lynskey, & Horwood, 1995· Williamson & Cullingford, 1998). Επιπλέον, έχουν αναφερθεί αρνητικές συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με την παράνομη χρήση ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ, την αποκλίνουσα συμπεριφορά και τις κακές σχέσεις με τους φίλους (Brackett et al., 2004), τις αδικαιολόγητες απουσίες και τον αποκλεισμό από το σχολείο (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004) και την κατάθλιψη (Dawda & Hart, 2000· Schutte et al., 1998).

### **7.1.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών**

Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς πάντα ανησυχούν για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών και την κοινωνική προσαρμογή τους τόσο μέσα όσο κι έξω από τη σχολική τάξη. Μόλις πρόσφατα, όμως, οι ερευνητές αντιλήφθηκαν ότι η συναισθηματική ζωή ενός ανθρώπου έχει επιπτώσεις σε αυτά τα σημαντικά αποτελέσματα (Marquez, Martin, & Brackett, 2006). Η μάθηση βρίσκεται σε συνάρτηση τόσο με την εκπαιδευτική μέθοδο ή τη σχολική τάξη όσο

και με τη συναισθηματική αντίδραση του ατόμου μέσα στο μαθησιακό περιβάλλον (Flood, 2003). Οι θεωρίες της μάθησης εξετάζουν τη διανοητική νοημοσύνη στον αντίποδα των συναισθημάτων (O'Regan, 2003· Imel, 2003), παρά το γεγονός ότι η αποτελεσματική μάθηση βρίσκεται πολύ περισσότερο σε συνάρτηση με τη συναισθηματική αντίδραση σε ένα μαθησιακό περιβάλλον από τις τεχνικές και τις δομές στις οποίες βασίζεται (Flood, 2003).

Οι άνθρωποι, εξάλλου, διαφέρουν στις συναισθηματικές τους αντιδράσεις σε καταστάσεις μάθησης. Ιδίως οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν την ανάγκη να είναι συναισθηματικά άνετοι με τη μαθησιακή κατάσταση για να λάβει χώρα η μάθηση (Draves, 2000). Ορισμένες συναισθηματικές ικανότητες είναι αναγκαίες για να συντελεστεί η μάθηση: τα άτομα πρέπει να ελέγχουν τα αρνητικά συναισθήματα, όπως το φόβο, το άγχος και την απογοήτευση, έτσι ώστε να μπορούν να αυξηθούν τα θετικά συναισθήματα, όπως ο ενθουσιασμός και η αίσθηση ολοκλήρωσης (O'Regan, 2003). Η παρακολούθηση των συναισθημάτων στη σχολική τάξη δίνει τη δυνατότητα τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στους εκπαιδευτές να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και παρέχει χρήσιμες μεθόδους για την αντιμετώπιση δυσκολιών που θα μπορούσαν να αποτρέψουν την επιτυχία (Gates, 2000).

Η συναισθηματική νοημοσύνη άρχισε πρόσφατα να ελκύει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας (Charbonneau & Nicol, 2002· Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002· Mayer, Salovey, & Caruso, 2000· Palmer, Donaldson, & Stough, 2002· Petrides & Furnham, 2003· Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001· Saklofske, Austin, & Minski, 2003). Διερευνήθηκαν, δηλαδή, οι συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών με την ακαδημαϊκή τους επίδοση, προκειμένου να προσδιοριστεί καλύτερα η φύση και η λειτουργία της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι μελετητές διερεύνησαν, επίσης, τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και της επίτευξης των ακαδημαϊκών τους στόχων (Chan, 2005).

Γενικά, η συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών φαίνεται ότι έχει σημαντική επίδραση στη σχολική εκπαίδευση (Brackett, et al, 2008) και ότι ειδικότερα αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα κινητοποίησης των μαθητών (Brackett et al, 2008· Izard et al, 2001). Επιπλέον, είναι θετικός προγνωστικός δείκτης της ευημερίας (Brackett et al, 2004), της επίδοσης (Booth & Pennebaker, 2000· Salovey et al, 2000), των βαθμών (Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson, & Whiteley, 2012) και των θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων (Brackett et al., 2006) και αρνητικός προγνωστικός παράγοντας του άγχους εξέτασης των μαθητών (Ciarrochi, et al., 2001). Συγχρονικές και διαχρονικές μελέτες έχουν βρει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει την ακαδημαϊκή επιτυχία, ακόμη και όταν ληφθούν υπόψη η προσωπικότητα και η ακαδημαϊκή νοημοσύνη (Gil-Olarte Marquez, Martin, και



Brackett, 2006· Lyons & Schneider, 2005· Mestre, Guil, Lopes, Salovey, & Gil-Olarte, 2006· Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson, & Whiteley, 2012).

Ειδικότερα, η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ακαδημαϊκή και τη σχολική επίδοση έχει διερευνηθεί τόσο στην τριτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι Parker, Summerfeldt, Hogan, και Majeski (2004) εξέτασαν μια ομάδα πρωτοετών φοιτητών σε ένα μικρό πανεπιστήμιο στον Καναδά και βρήκαν ότι οι ακαδημαϊκά επιτυχημένοι φοιτητές είχαν σημαντικά υψηλότερα σκορ στις περισσότερες μεταβλητές των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων από τους μη επιτυχημένους φοιτητές. Παρόμοια, οι Parker, Duffy, Wood, Bond και Hogan (2005) εξέτασαν τα επίπεδα της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας σε διαφορετικά δείγματα πρωτοετών φοιτητών, που φοιτούσαν σε τέσσερα διαφορετικά Αμερικάνικα μεταλυκειακά ινστιτούτα, και βρήκαν ότι οι επιτυχημένοι φοιτητές σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη από τους μη επιτυχημένους συμφοιτητές τους.

Επεκτείνοντας την έρευνα σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή επιτυχία σε μαθητές λυκείου, οι Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood και οι συνεργάτες τους (2004) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και ακαδημαϊκής επιτυχίας σε ένα μεγάλο δείγμα Αμερικανών μαθητών λυκείου. Η μελέτη έδειξε ότι η επιτυχημένη ομάδα μαθητών σημείωσε σημαντικά υψηλότερα σκορ σε ποικίλες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης από τους μη επιτυχημένους μαθητές. Επίσης, διαπίστωσαν ότι οι ακαδημαϊκά επιτυχημένοι μαθητές είχαν πιο προηγμένες δεξιότητες προσαρμοστικότητας και διαχείρισης του άγχους. Οι μαθητές λυκείου που ανήκαν στις πιο επιτυχημένες ακαδημαϊκές ομάδες είχαν υψηλότερες διαπροσωπικές δεξιότητες, αλλά δεν διέφεραν από τους λιγότερο επιτυχημένους συμμαθητές τους σχετικά με τις ενδοατομικές δεξιότητες. Μια σχετική έρευνα (Petrides, Frederickson, & Furnham, 2004), που μελέτησε Βρετανούς μαθητές Λυκείου, βρήκε ότι οι μαθητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη τα πήγαιναν καλύτερα στο σχολείο και είχαν λιγότερες αποκλίνουσες συμπεριφορές (π.χ., αδικαιολόγητες απουσίες).

Πολλές, ακόμα, θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες (Aghasafari, 2006· Fahim & Pishghadam, 2007· Stottlemayer, 2002) υποστηρίζουν τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι Wong, Day, Maxwell και Meara (1995), για παράδειγμα, βρήκαν ότι η κοινωνική αντίληψη (η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθηματικά επίπεδα των άλλων ανθρώπων) αποτελούσε παράγοντα πρόβλεψης για την ακαδημαϊκή επίδοση μεταξύ μαθητών. Οι Sternberg, Wagner και Okagaki (1993) αναφέρουν μια μέτρια συσχέτιση μεταξύ της “πρακτικής νοημοσύνης” και της ακαδημαϊκής

επίδοσης σε μαθητές που έκαναν τη μετάβαση από το λύκειο στο πανεπιστήμιο. Τέλος, οι Nelson και Low (2003) διαπίστωσαν ότι οι συναισθηματικά νοήμονες μαθητές είναι ικανοί στη διαπροσωπική επικοινωνία, στην αυτοδιαχείριση και στην επίτευξη στόχων, επιδεικνύουν προσωπική υπευθυνότητα στην ολοκλήρωση ενός έργου και εργάζονται αποτελεσματικά, ενώ οι ίδιοι (Low & Nelson, 2004) ανέφεραν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή επίτευξη και την επίδοση στις εξετάσεις σε μαθητές λυκείου και σε φοιτητές πανεπιστημίου.

Αντιφατικά, όμως, είναι τα αποτελέσματα σχετικά με τη δυνατότητα των δύο προσεγγίσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αντικειμενικής και αντιληπτής) να εξηγήσουν τη σχολική επίδοση σε εφήβους και νέους. Ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ισχυρότερο παράγοντα πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης από την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (O' Connor, & Little, 2003), ενώ άλλες έρευνες έδειξαν το αντίθετο (Brackett & Mayer, 2003).

Όσον αφορά στις συσχετίσεις μεταξύ της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης, έχουν αναφερθεί ευρήματα ερευνών σε ανασκοπήσεις σε μια σειρά από πρόσφατα βιβλία και άρθρα (Brackett, Lopes, Ivcevic, Mayer, & Salovey, 2004· Brackett & Salovey, 2006· Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). Γενικά, η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται σημαντική για την καλή ακαδημαϊκή επίδοση (Salovey & Sluyter, 1997). Σε έρευνες με φοιτητές, η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζει χαμηλές (αλλά στατιστικά σημαντικές) συσχετίσεις με τους βαθμούς (Brackett & Mayer, 2003), οι οποίες έγιναν πιο υψηλές, όταν τα προβλήματα που εξετάστηκαν είχαν πιο έντονο συναισθηματικό περιεχόμενο (Mayer et al., 2004).

Αποτελέσματα από πρόσφατες έρευνες (Rivers, Brackett, Reyes, Mayer, Caruso, & Salovey, 2012) με την κλίμακα MSCEIT-Youth Version (MSCEIT-YV· Mayer, Salovey, & Caruso, in press), έδειξαν συσχετίσεις ανάμεσα στις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και την κοινωνική και προσωπική λειτουργικότητα, λαμβάνοντας υπόψη τόσο αναφορές των μαθητών και των εκπαιδευτικών, όσο και την ακαδημαϊκή επίδοση που μετρήθηκε με τους βαθμούς των μαθητών. Σε δύο ακόμη μελέτες, τα συνολικά αποτελέσματα του MSCEIT και οι βαθμοί των μαθητών συσχετίστηκαν μέτρια (Barchard, 2003· Brackett & Mayer, 2003). Μια μελέτη με μαθητές λυκείου στην Ισπανία, ωστόσο, έδειξε μέτρια εγκυρότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στην πρόβλεψη των βαθμών (Gil-Olarte et al., 2006). Μεταξύ μαθητών γυμνασίου, τα αποτελέσματα από το MSCEIT συσχετίστηκαν σημαντικά και με τους βαθμούς στο τέλος του σχολικού έτους και με την ακαδημαϊκή συμπεριφορά (Rivers et al., 2010).

Από την άλλη πλευρά, η σχέση μεταξύ της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης και της ακαδημαϊκής επίδοσης αποτελεί ένα ακανθώδες ζήτημα στους ακαδημαϊκούς κύκλους, καθώς τα μέχρι σήμερα αποτελέσματα που συνδέουν τις δύο δομές είναι αντιφατικά (βλ., Humphrey, Curran, Morris, Farrell, & Woods, 2007· Waterhouse, 2006). Σε ορισμένες έρευνες, διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως αξιολογήθηκε με ερωτηματολόγια αυτοαναφορών, συσχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση (Schutte et al., 1998· Van der Zee et al., 2002), ενώ άλλες έρευνες έδειξαν ότι δεν υφίσταται μια τέτοια σχέση (Newsome, Day, & Catano, 2000). Επιπλέον, σε κάποιες έρευνες (Parker, Summerfeldt, Hogan, & Majeski, 2004b), το ποσοστό διακύμανσης της σχολικής επίδοσης των εφήβων που εξηγούσε την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη ήταν αρκετά υψηλό, ενώ σε άλλες (Petrides et al., 2004), η σχέση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση διαφοροποιούνταν, ανάλογα με το μάθημα το οποίο εξετάζονταν (ισχυρότερη ήταν η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το συνολικό βαθμό και με το μάθημα της γλώσσας, ενώ η σχέση της με τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες δεν ήταν στατιστικά σημαντική). Μια μελέτη που διεξάχθηκε από τους Parker, Duncan, Woon, Eldridge, Wood και Eastabrook σε δημοτικό σχολείο στον Καναδά (όπως αναφέρεται στην Austin et al., 2008) έδειξε ότι μαθητές με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση είχαν υψηλότερες επιδόσεις στην κλίμακα Interpersonal, Adaptability, and Total του Bar-On.

Στην Ελλάδα έχουν γίνει λίγες σχετικές έρευνες. Σε έρευνα του, ο Δαρόπουλος (2006) χρησιμοποίησε το τεστ Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV· Bar-On, 2000), για να μελετήσει τη σχέση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση σε 706 παιδιά της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Για να αξιολογήσει τη σχολική επίδοση υπολόγισε το μέσο όρο της βαθμολογίας στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας, των μαθηματικών, της φυσικής και της ιστορίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης. Σε μια έρευνα που έγινε σε εφήβους (Πλατσίδου, 2005α), βρέθηκε ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη είχε σημαντικές συσχετίσεις με τη σχολική επίδοση, η οποία αξιολογήθηκε με το βαθμό του ελέγχου των μαθητών της προηγούμενης τάξης. Συγκεκριμένα, η σχολική επίδοση συσχετιζόταν σημαντικά με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη και με μια επιμέρους διάστασή της, τη διαχείριση των συναισθημάτων. Αντίθετα, δεν ήταν στατιστικά σημαντική η σχέση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επίδοση των εφήβων.

Καταληκτικά, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, δεδομένου ότι οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν πως η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται σημαντικά με τα ακαδημαϊ-

κά αποτελέσματα των μαθητών, ορισμένοι (π.χ., Petrides, Frederickson & Furnham, 2004) προσθέτουν ότι οποιαδήποτε έρευνα για τις πιθανές επιπτώσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης πρέπει να εκπονείται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ενώ άλλοι (π.χ., Abisamra, 2000) προτείνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη θα πρέπει να συμπεριληφθεί στα προγράμματα σπουδών των σχολείων.

### **7.1.2. Η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών**

Ειδικότερα, η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων εξετάζεται από κάποιες έρευνες ξεχωριστά, καθώς τα παιδιά που είναι ικανά να αντιληφθούν και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα έχουν περισσότερη εμπειρία στη συναισθηματική επικοινωνία και είναι σε θέση να “διαβάσουν” τη σκέψη των άλλων (Hughes & Leekam, 2004). Πολλές μελέτες έχουν τεκμηριώσει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και της μη λεκτικής επικοινωνίας (π.χ., Halberstadt & Hall, 1980) και ειδικότερα μέσω των εκφράσεων του προσώπου (π.χ., Izard, 1971· Izard, Fine, Schultz, Mostow, Ackerman, & Youngstrom, 2001· Nowicki & Duke, 1994). Για παράδειγμα, η μεγαλύτερη ικανότητα στην ερμηνεία των συναισθημάτων που αποτυπώνονται στο πρόσωπο σε παιδιά ηλικίας 5 ετών προέβλεψε θετικά κοινωνικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα τέσσερα χρόνια αργότερα (Izard, et al, 2001). Είναι ενδιαφέρον ότι, σε ορισμένες μελέτες, η μη λεκτική επικοινωνία συσχετιζόταν σημαντικά με την ακαδημαϊκή επίδοση, ειδικά με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές-αλλά υπήρχε μόνο ασθενής συσχέτιση με τα παραδοσιακές κλίμακες της γνωστικής ικανότητας (Halberstadt & Hall, 1980· Nowicki & Duke, 1994). Με την πάροδο του χρόνου, πάντως, οι μαθητές με μεγαλύτερη μη λεκτική ικανότητα επικοινωνίας βελτίωσαν επίσης και τις γνωστικές τους ικανότητες, ενδεχομένως επειδή ήταν σε καλύτερη θέση να ανταποκριθούν στις ευνοϊκές προσδοκίες των δασκάλων τους (Conn, Edwards, Rosenthal & Crowne, 1968).

Οι μαθητές που αναγνωρίζουν τα συναισθήματα που εκφράζονται από τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους έχουν καλύτερη επίγνωση των κοινωνικών τους σχέσεων (Nowicki & Carton, 1997) και μπορούν να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους και να ανταποκριθούν με τρόπους που είναι κοινωνικά κατάλληλοι και χρήσιμοι για την επίτευξη στόχων (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major, & Queenan, 2003· Ekman, 2003), ενώ αντίθετα αυτοί που δυσκολεύονται να αντιληφθούν τα συναισθήματά τους και να τα εκφράσουν στους άλλους είναι συχνά κοινωνικά απομονωμένοι (Izard, 1989). Έτσι, η ικανότητα των νέων να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα και να επικοινωνούν κα-

τάλληλα συμβάλλει στην κοινωνική επάρκεια, καθώς και στην ψυχολογική ευεξία και την υγεία τους (Feldman et al., 1991).

Μαθητές με υψηλά επίπεδα ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων έχουν την τάση να χρησιμοποιούν πιο προηγμένες μορφές γνωστικών δραστηριοτήτων στο σχολείο (Rivers, Brackett, Salovey, & Mayer, 2007). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι για αυτούς τους μαθητές η δυνατότητα να αναγνωρίζουν αποτελεσματικά τα συναισθήματα των άλλων, τους καθιστά περισσότερο σε θέση να βρίσκονται σε ισορροπία με τα δικά τους συναισθήματα, προφανώς επειδή επιδεικνύουν καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων (Salovey, Bedell, Detweiller, Mayer & 2000· Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002). Τέλος, η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων φαίνεται να έχει μια προφανή επίδραση στα κίνητρα και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (Brackett et al., 2008· Izard et al., 2001).

### **7.1.3. Ατομικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών**

#### **1. Ως προς το φύλο**

Σε γενικές γραμμές, τα αγόρια έχουν συνήθως λιγότερο καλές επιδόσεις στο σχολείο από τα κορίτσια, παρόλο που παίρνουν παρόμοιες βαθμολογίες στην εξέταση σε γνωστικό επίπεδο (π.χ., Deary et al., 2007· Fergusson & Horwood, 1997· Mestre et al., 2006). Δεδομένου ότι αυτό μπορεί να προκύψει λόγω των επιπτώσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή επίδοση, οι ερευνητές έχουν επιδείξει ενδιαφέρον στη διερεύνηση των διαφορών της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο.

Σε έρευνα που έγινε σε παιδιά Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού (Ανδρέου κ.ά., 2007) φάνηκε ότι τα κορίτσια ανέφεραν υψηλότερες προσωπικές εκτιμήσεις στις συναισθηματικές διαστάσεις επικοινωνία-εύρεση λύσεων και έλεγχος των συναισθημάτων από ό,τι τα αγόρια. Σε άλλη έρευνα (Πλατσίδου, 2005β), τα κορίτσια ανέφεραν υψηλότερες προσωπικές εκτιμήσεις στην αναγνώριση συναισθημάτων και στην ικανότητα επικοινωνίας από τα αγόρια, ενώ τα αγόρια ανέφεραν υψηλότερες προσωπικές εκτιμήσεις στη διαχείριση των συναισθημάτων από τα κορίτσια. Αντίθετα, οι προσωπικές εκτιμήσεις των κοριτσιών και των αγοριών δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά ως προς την αφομοίωση ή ενσωμάτωση των συναισθημάτων στη σκέψη.

Ως προς τη συνολική αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, παρόλο που τα κορίτσια σημείωσαν κάπως υψηλότερες προσωπικές εκτιμήσεις, η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων δεν ήταν στατιστικά σημαντική (Πλατσίδου, 2005β). Εντούτοις, παρατηρήθηκε ότι η ομάδα των εφήβων με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη περιλάμβανε περισσότερα κορίτσια, ενώ η ομάδα των εφήβων με μέτρια αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη περιλάμβανε περισσό-

τερα αγόρια. Τέλος, στη ομάδα με χαμηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Σε άλλη έρευνα (Πλατσίδου, 2005α), που έγινε σε εφήβους και εξέταζε την αντικειμενική ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων, έδειξε ότι, παρόλο που τα κορίτσια σημείωσαν λίγο καλύτερη επίδοση από τα αγόρια, η διαφορά τους δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Πάντως, τα ευρήματα σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη και το φύλο των εφήβων είναι αντιφατικά, καθώς σε ορισμένες έρευνες που έγιναν σε εφήβους, τα κορίτσια εμφανίζονται να έχουν υψηλότερη συνολική αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη από τα αγόρια (Ciarrochi et al., 2001· Zeidner et al., 2005), ενώ σε άλλες έρευνες το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται (Charbonneau & Nicol, 2002). Ας σημειωθεί, ότι μια σειρά από έρευνες δείχνουν ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη είναι υψηλότερη στα κορίτσια από ό,τι στα αγόρια τόσο στην πρωτοβάθμια (Mavrouli et al., 2008), όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen, & Stough, 2008).

Γενικά, τα κορίτσια έχουν συνήθως υψηλότερες επιδόσεις στα τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης σε σύγκριση με τα αγόρια (π.χ., Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006· Schneider, Lyons, & Williams, 2005), και μπορεί να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αυτές τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης κατά τρόπο που να διευκολύνει την επίδοσή τους (π.χ., μέσω της διαχείρισης του άγχους). Επίσης, τα κορίτσια στην εφηβεία αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα στην αναγνώριση των συναισθημάτων από τα αγόρια (Luebbers, Downey, Stough, 2007).

Ειδικότερα στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, ήδη από την ηλικία των τριών ετών, τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη ικανότητα από ό,τι τα αγόρια να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα από τις εκφράσεις του προσώπου (Babchuk, Hames, & Thompson, 1985· Μπογιατζής, Chazan, & Ting, 1993· Hall, 1978, 1984· Kirouac & Doré, 1985· Rotter & Rotter, 1988). Οι ψυχολόγοι έχουν συνδέσει αυτή τη διαπίστωση σε ένα ευρύ φάσμα από άλλες διαφορές μεταξύ των φύλων, συμπεριλαμβανομένης της μεγαλύτερης κατανόησης των γυναικών, της μεγαλύτερης εκφραστικότητας, της μεγαλύτερης πρακτικής ικανότητας, της μεγαλύτερης τάσης να ασχοληθούν με τους άλλους και του μεγαλύτερου εύρους στη χρήση συναισθηματικών πληροφοριών (Noller, 1986· Hall, 1979).

## 2. Ως προς την ηλικία

Σε σχέση με την ηλικία, οι περισσότερες έρευνες για τη συναισθηματική νοημοσύνη εστιάζουν στην ενήλικη ζωή (Bar-On, 2000· Goleman, 1998· Petrides & Furnham, 2000). Αντίθετα, οι έρευνες που αφορούν στην παιδική και εφηβική ηλικία είναι λιγότερες σε αριθ-

μό, γιατί, ως προς την μέτρηση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης, υπάρχουν αρκετές μεθοδολογικές δυσκολίες που αφορούν στην κατασκευή των κατάλληλων εργαλείων και στην εύρεση των ορθών κριτηρίων για την αξιολόγησή τους (Πλατσίδου, 2010). Πρόκειται για ένα ούτως ή άλλως δύσκολο εγχείρημα, που γίνεται δυσκολότερο, όταν οι εξεταζόμενοι είναι παιδιά και έφηβοι (Petridis et al., 2004· Roberts et al., 2001). Πάντως, όλα τα θεωρητικά μοντέλα υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται με την ηλικία (Bar-On, 2000) και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την άσκηση, όπως συμβαίνει και με τη γνωστική νοημοσύνη (Goleman, 1998· Saarni, 2000. Zeidner et al., 2003). Ειδικότερα, η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη παρατηρήθηκε ότι αυξάνεται με την ηλικία (Extremera et al., 2006· Kafetsios, 2004).

Σε έρευνα που έγινε σε παιδιά Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού (Ανδρέου κ.ά., 2007), για να διαπιστωθούν διαφορές με βάση την ηλικία (τάξη φοίτησης) των μαθητών, φάνηκε πως τα μεγαλύτερα παιδιά υπερέχουν σε μία παράμετρο της συναισθηματικής νοημοσύνης, στην “αυτοεπίγνωση”. Όσον αφορά στις άλλες πλευρές αλλά και στο σύνολο της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης, ενδεχομένως γιατί το ηλικιακό εύρος ήταν πολύ μικρό.

Σε έρευνα που μελέτησε τη συναισθηματική νοημοσύνη σε εφηβικό πληθυσμό (Πλατσίδου 2005α), εξετάστηκε το πώς εξελίσσονται ορισμένες διαστάσεις της αντιληπτής και της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης στις ηλικίες από 12 ως 16 ετών. Στην έρευνα συμμετείχαν 248 έφηβοι, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που εξέταζε τις προσωπικές εκτιμήσεις τους για την ικανότητά τους για την αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, την ικανότητα επικοινωνίας, τη διαχείριση των συναισθημάτων και την αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, και έδωσαν λύσεις σε μια σειρά από προβλήματα που εξέταζαν την αντικειμενική ικανότητα για κατανόηση των συναισθημάτων. Σύμφωνα με τις προσωπικές τους εκτιμήσεις, οι έφηβοι διέθεταν σε αρκετά υψηλό βαθμό την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων και σε μέτριο βαθμό την ικανότητα επικοινωνίας, τη διαχείριση συναισθημάτων και την αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης. Η επίδραση της ηλικίας ήταν στατιστικά σημαντική μόνο στην ικανότητα επικοινωνίας, ενώ δεν ήταν στατιστικά σημαντική στις υπόλοιπες τρεις διαστάσεις της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης που εξετάστηκαν. Αναφορικά με την εξέταση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης, διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα των εφήβων να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων ήταν αρκετά υψηλή και αυξάνει σημαντικά κάθε χρόνο στις ηλικίες από 12 ως 16 ετών. Επίσης, έχει παρατηρηθεί σε κάποιες μελέτες η επίδραση της ηλικίας στη σχέση μεταξύ της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης και της

ακαδημαϊκής επίδοσης (βλ., Petrides, Frederickson & Furnham, in Cotton & Wikelund, 2005, οι οποίοι βρήκαν ισχυρότερους συσχετισμούς για τους νεότερους παρά για τους μεγαλύτερους σε ηλικία ανθρώπους), αλλά όχι σε άλλες (βλ., Laidra et al., 2007).

Ειδικότερα, η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων από τις εκφράσεις του προσώπου φαίνεται τουλάχιστον εν μέρει έμφυτη. Τα νεογέννητα προτιμούν να κοιτάζουν τα πρόσωπα και όχι άλλα σύνθετα ερεθίσματα, και, ως εκ τούτου, μπορούν να εξασκηθούν, ώστε να επικεντρώνονται σε πληροφορίες που αντλούν από τα πρόσωπα (Fantz, 1961· Kagan & Lewis, 1965). Τα βρέφη είναι, επίσης, σε θέση να διακρίνουν μεταξύ των εκφράσεων του προσώπου, για να τις μιμηθούν και να κατανοήσουν το συναισθηματικό περιεχόμενό τους (Field, Woodson, Greenberg, & Cohen, 1983· Fridlund, Ekman, & Oster, 1984· Meltzoff & Moore, 1983· Zebrowitz, 1997). Φαίνεται, λοιπόν, ότι γεννιόμαστε με την τάση και την ικανότητα να επικεντρωνόμαστε στις εκφράσεις του προσώπου. Ωστόσο, τα βρέφη έχουν πολύ μικρή ικανότητα αναγνώρισης των εκφράσεων και η ικανότητα να διαβάζουν πρόσωπα βελτιώνεται σημαντικά με την ηλικία (Feldman, Coats, & Spielman, 1996· Lenti, Lenti-Boero, & Giacobbe, 1999· Philippot & Feldman, 1990). Η βελτίωση αυτή έχει αποδοθεί στην ανάπτυξη των σχετικών γνωστικών και αντιληπτικών ικανοτήτων, καθώς και στην αύξηση της πρακτικής και της εξάσκησης με την πάροδο του χρόνου (Nelson & De Haan, 1997· Walker-Andrews, 1997). Με βάση αυτό και άλλα στοιχεία, οι θεωρητικοί της εξέλιξης έχουν υποστηρίξει ότι η φυσική επιλογή μπορεί να ευνόησε μια προδιάθεση, έτσι ώστε να είναι σε θέση τα άτομα να παρακολουθούν τις πληροφορίες που εκφράζονται στο πρόσωπο (Fridlund, 1997).

## **7.2. Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών**

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

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Elias (1997), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι το στοιχείο που λείπει από το εκπαιδευτικό σύστημα. Αν οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν χρήση της



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

Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται γνώρισμα των επιτυχημένων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη θεωρία για τους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς του Grasher (1996), οι άριστοι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που πιστεύουν και παθιάζονται με τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους, γιατί αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι ενθουσιώδεις, δημιουργικοί και εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους στη διδασκαλία τους. Έρευνες έχουν δείξει (Ghanizadeh & Moafian, 2010) ότι, όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο επιτυχημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους και ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιδεικνύουν εξαιρετική απόδοση (Hayashi & Ewert, 2006· Arnold, 2005), γιατί εκφράζουν υψηλή ενσυναίσθηση και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες.

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

Ο Kremenitzer (2005) ανέφερε ότι το να είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέση να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα μέσα στην τάξη αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα

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

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

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

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

### 7.2.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη και τα εργασιακά αποτελέσματα των εκπαιδευτικών

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

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

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα αποτελέσματα των ερευνών ποικίλουν ανάλογα με τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, σε έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς (Kafetsios & Loumakou, 2007), βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα επηρεάζει το συναίσθημα στην εργασία, αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο και με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Συγκεκριμένα, όταν εξετάστηκαν όλες οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, βρέθηκε ότι η διάσταση που αφορά στη γενική διάθεση (που αποτελείται από την αισιοδοξία και την έκφραση θετικών συναισθημάτων), επικράτησε ως σημαντικότερος παράγοντας πρόβλεψης για το θετικό και αρνητικό συναίσθημα από τις άλλες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σε άλλη έρευνα (Kafetsios & Zampetakis, 2008), βρέθηκε ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζεται ως ένας σημαντικός-σε προσωπικό επίπεδο-παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης και του συναισθήματος στην εργασία των εκπαι-

δευτικών. Στην ίδια έρευνα, μεταξύ των τεσσάρων παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης, βρέθηκε ότι η χρήση και η ρύθμιση των συναισθημάτων ήταν οι σημαντικότεροι παράγοντες πρόβλεψης για το συναίσθημα στην εργασία. Επιπλέον, σε πρόσφατη έρευνα (Platsidou, 2010), η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε ότι συσχετίζεται σημαντικά με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και με την ικανοποίηση από την εργασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη εκφράζουν λιγότερη εξουθένωση και μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση.

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

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

βούσαν στις συσχετίσεις ανάμεσα στις αντικειμενικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και τις εργασιακές τους εμπειρίες.

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

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

### **7.2.2. Ατομικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών**

#### **1. Ως προς το φύλο**

Οι διαφορές της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο παρατηρήθηκαν τόσο σε έρευνες που έγιναν με τη μέθοδο των αυτοαναφορών (Ciarrochi et al., 2000· Shutte et al., 1998) όσο και στις έρευνες που εξέταζαν την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer et al., 1999, 2000b). Σε μελέτες που έγιναν σε ενήλικες, οι γυναίκες είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις από τους άνδρες στις κλίμακες των αντικειμενικών ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης (Austin, 2005· Brackett & Mayer, 2003· Brackett, Mayer, & Warner, 2004· Brackett, Rivers, Shiffman, Extremera, Fernández-Berrocal, & Salovey, 2006· Lerner, & Salovey, 2006· Goldenberg et al., 2006· Palmer et al., 2005). Αντίθετα, τα ευρήματα μελετών για την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη είναι ανάμεικτα. Έχουν υπάρξει αναφορές χωρίς διαφορές μεταξύ των φύλων (Atkins & Stough, 2005· Birola, Atamtürka, Silman, Sensoy, 2009· Brackett & Mayer, 2003· Mayer et al., 1999· Petrides & Furnham, 2000· Platsidou, 2010· Rastegar, & Memarpour, 2009· Saklofske, Austin, Galloway, & Davidson,

2007), άλλες όπου οι γυναίκες σκόραραν υψηλότερα από τους άνδρες (Goldenberg et al., 2006· Harrod & Scheer, 2005· Schutte et al, 1998· Van Rooy, Alonso & Viswesvaran, 2005) και άλλες όπου οι άνδρες σκόραραν υψηλότερα από τις γυναίκες (Mikolajczak, Luminet, Leroy, & Roy, 2007).

Κάποιες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη από ό,τι οι άνδρες (Bar-On, 2000· Petrides & Furnham, 2000· Shutte et al., 1998) και αποδίδουν το εύρημα αυτό στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, ώστε να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα συναισθήματα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Οι διαφορές, όμως, μεταξύ των δύο φύλων αφορούν και στις ειδικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, ορισμένες έρευνες (Bar-On, 2000· Mayer et al., 1999, 2000b) έδειξαν ότι οι γυναίκες υπερέχουν από τους άνδρες στην αναγνώριση και στην κατανόηση των συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση, στην κοινωνική προσαρμογή και στη διαπροσωπική επικοινωνία, ενώ οι άνδρες είναι πιο καλοί στη διαχείριση συναισθημάτων όπως το άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες, και είναι πιο θετικοί και αισιόδοξοι από ό,τι οι γυναίκες.

Παρόμοια, σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι οι γυναίκες, σε σχέση με τους άντρες, είναι πιο ευαίσθητες στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (Brackett et al., 2004· Ciarrochi et al., 2000· Mayer & Geher, 1996· Wertlieb, Weigel, & Feldstein, 1987· Wierzbicki, 1989· Luebbers, Downey, & Stough, 2007) και πιο ακριβείς στις κρίσεις τους για το είδος των συναισθημάτων από τις εκφράσεις του προσώπου (Hall & Matsumoto, 2004). Άλλες έρευνες βρήκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην κατανόηση και στη διαχείριση των συναισθημάτων (Farrelly & Austin, 2007, Study 2· Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006), ενώ σε άλλες, οι γυναίκες υπερείχαν ως προς όλες τις ικανότητες και ως προς το συνολικό σκορ (McIntyre, 2010). Ας σημειωθεί, ότι η υπεροχή των γυναικών ποικίλει στις διάφορες μελέτες, καθώς αλλού είναι μικρή (π.χ., Day & Carroll, 2004· Livingstone & Day, 2005· Lumley et al., 2005), αλλού μέτρια (π.χ., Farrelly & Austin, 2007· Palmer et al., 2005) και αλλού υψηλή (Joseph & Newman, 2010).

Αντιφατικά είναι τα αποτελέσματα ως προς το φύλο σε έρευνες που έχουν γίνει πρόσφατα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς. Σε έρευνα των Kafetsios και Zampetakis (2008), δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, ενώ σε έρευνα των Kafetsios και συνεργατών (2009) βρέθηκε ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερη βιωματική και στρατηγική συναισθηματική νοημοσύνη. Επιπλέον, σε έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής (Platsidou, 2010), βρέθηκε ότι οι γυναίκες είναι πιο ικανές, κατά την προσωπική τους εκτίμηση, στη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων από τους άνδρες συναδέλ-

φους τους. Όμως, δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των φύλων στις προσωπικές εκτιμήσεις τους σχετικά με την αισιοδοξία-διαχείριση της διάθεσης, τη διαχείριση των προσωπικών συναισθημάτων και τη ρύθμιση και χρήση των συναισθημάτων τους.

## 2. Ως προς την προϋπηρεσία

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποκτιέται και αναπτύσσεται μέσω της μάθησης και της εμπειρίας (Goleman, 1996) και μπορεί να βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου μέσω της εξάσκησης και του προγραμματισμού (Bar On, 2006). Ελάχιστες, όμως, σχετικές έρευνες έχουν γίνει και αυτές παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα. Σε έρευνα των Day και Carroll (2004) βρέθηκε θετική αλλά όχι ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στα χρόνια εμπειρίας και στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς και στις περισσότερες διαστάσεις του MSCEIT. Σε πρόσφατη έρευνα σε εκπαιδευτικούς (Ghanizadeh & Moafian, 2010), βρέθηκαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της διδακτικής τους εμπειρίας (δηλαδή η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών τείνει να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου και με τα χρόνια υπηρεσίας), ενώ σε άλλη έρευνα (Rastegar, & Memarrou, 2009), δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική εμπειρία.

## 3. Ως προς την ειδικότητα

Μόλις πρόσφατα διεξήχθη έρευνα που εξέτασε τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητά τους (Subramaniam & Cheong, 2008), όπου βρέθηκε ότι οι μαθηματικοί ρυθμίζουν το συναίσθημά τους καλύτερα από τους εκπαιδευτικούς άλλων πρακτικών ειδικοτήτων.

### 7.2.3. Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στους μαθητές

Επειδή η διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης είναι από μόνη της μια εγγενώς συναισθηματική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει αγωνίες, απογοητεύσεις, συγκινήσεις και ενθουσιασμούς, στο επίσημο πλαίσιο της σχολικής τάξης, με όλες τις δυναμικές που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, υπάρχει η προοπτική της επιτυχίας ή της αποτυχίας και κατ' επέκταση η δυνατότητα βίωσης έντονων συναισθημάτων (Claxton, 1999). Έτσι, δεδομένου ότι το έργο των εκπαιδευτικών συνίσταται στο να βοηθούν τους μαθητές τους να μάθουν, καθώς και να ανταποκριθούν οι ίδιοι στις ανάγκες και στις προσδοκίες των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίζουν τη συναισθηματική διάσταση της μάθησης και να εργάζονται λαμβάνοντάς την υπόψη.

Εντούτοις, πολλοί εκπαιδευτικοί είναι απίθανο ακόμη και να αναγνωρίζουν το ρόλο που παίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στο έργο τους (Mortiboys, 2005). Παρά το γεγονός ότι ορισμένοι από αυτούς έχουν πολύ καλή γνώση των διδακτικών τους δεξιοτήτων, απλά δεν δίνουν προσοχή στη συναισθηματική διάσταση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα στη σχολική τάξη. Ενδεχομένως, δεν απευθύνονται σε κάθε μαθητή με το όνομα του, ή ποτέ δεν παρατηρούν το βλέμμα της πλήξης ή της σύγχυσης στα πρόσωπα των μαθητών τους.

Η χρήση, όμως, της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης μπορεί να επηρεάσει έντονα πολλές πτυχές της σχέσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Σύμφωνα με την Ergur (2009), πολλά προβλήματα πειθαρχίας αποδίδονται στη στάση των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που προσεγγίζουν τα συναισθήματα των μαθητών τους. Αντίθετα, ένας εκπαιδευτικός που δίνει έμφαση στη συναισθηματική κατάσταση μέσα στη σχολική τάξη θα επιτύχει τη δημιουργία ευνοϊκής ατμόσφαιρας για τους εκπαιδευόμενους. Επιπλέον, οι μαθητές θα είναι πιο πρόθυμοι να εμπλακούν στη μαθησιακή εμπειρία, δεκτικοί να αναλάβουν προκλήσεις, δημιουργικοί στις προσπάθειές τους, θα προσεγγίζουν θετικά τη μάθηση και θα είναι έτοιμοι να συνεργαστούν με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους.

Η έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που καθορίζουν τα όρια της συνεργασίας, καλλιεργούν θερμές σχέσεις μέσα στην τάξη και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να έχουν αντίκτυπο στο περιβάλλον τους ενισχύουν την προσήλωση των μαθητών στο σχολείο, το ενδιαφέρον τους για τη μάθηση, την ικανότητά τους να απέχουν από αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, και τις θετικές συμπεριφορές τους (Hawkins, Catalano, 1992· Solomon, Watson, Battistich, Schaps & Delucchi, 1992). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι κατά ένα μεγάλο μέρος υπεύθυνοι για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με τη λεπτομερή γνώση και την πρακτική της συναισθηματικής νοημοσύνης, ώστε να εκπληρώσουν σωστά τα καθήκοντά τους.

Υπάρχουν, επίσης, σημαντικά στοιχεία από πρόσφατες έρευνες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών τους (Anderson, 2004). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν εξαντλείται στη μετάδοση της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν, επίσης, τους μαθητές πώς να μαθαίνουν, αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους, τους κινητοποιούν, προάγουν την αυτοεκτίμησή τους και οργανώνουν ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Williams & Burden, 2000). Οι συναισθηματικές ικανότητες αποτελούν σημαντική ή ακόμα αναγκαία προϋπόθεση για τη δημιουργία μιας δημοκρατικής τάξης και ενός δημοκρατικού σχολικού περιβάλλοντος (Elias et al., 2002). Η θεωρία για



τη διαχείριση της σχολικής τάξης επιβεβαιώνει ότι οι τάξεις που οδηγούν στη μάθηση είναι συναισθηματικά ρυθμισμένες (Emmer & Stough, 2001), ώστε να ενθαρρύνουν τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και τις συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών (Boekaerts, 1993). Σε μια προσπάθεια να αποδείξουν ότι τα κίνητρα μάθησης μπορούν να επηρεαστούν από συναισθηματικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, ο Lester και οι συνεργάτες του (2000) χρησιμοποίησαν επαίνους και συναισθηματικές επιδείξεις για να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών σε μία εκπαιδευτική εφαρμογή (Lester et al. 2000), ενώ μερικοί ερευνητές διατύπωσαν την άποψη ότι ακόμα και μη λεκτικά μηνύματα από την πλευρά των εκπαιδευτικών μπορούν να έχουν σημαντική επίδραση στα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών (Lepper, 1988).

Επομένως, η μελέτη των συναισθηματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών είναι μία πολλά υποσχόμενη περιοχή έρευνας, που έχει τη δυνατότητα να υποδεικνύει τα συστατικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Οι Wubbels και Levy (1991) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμπεριφέρονται με περισσότερο φιλικό τρόπο και κατανοούν τις αλληλεπιδράσεις που συντελούνται μέσα στη σχολική τάξη τείνουν να ενισχύουν όχι μόνο την επίτευξη των μαθητών αλλά και τις θετικές αντιλήψεις τους σχετικά με το μάθημα. Παρόμοια, ο Mortiboys (2005) υπήρξε υπέρμαχος της άποψης ότι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τη συναισθηματική διάσταση των εμπειριών μέσα στη σχολική τάξη (συμπεριλαμβανομένης της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης) και διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των μαθητών του θα αυξήσει τις ευκαιρίες της εμπλοκής των εκπαιδευόμενων, τα κίνητρά τους, την ανάληψη ρίσκου, τις θετικές διαθέσεις, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα. Σημείωσε, επίσης, ότι ο κίνδυνος να εγκαταλείψουν οι μαθητές το σχολείο φαίνεται να μειώνεται από τη στιγμή που αυτοί δημιουργούν καλύτερες σχέσεις με τους δασκάλους τους.

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι μαθητές φαίνεται να είναι ιδιαίτερα προσαρμοσμένοι στις συναισθηματικές εκφράσεις των δασκάλων τους (Thomas & Montgomery 1998), καθώς η έκφραση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει θετικά την κατανόηση των μαθητών, την κατανόηση του μαθήματος και τη μάθηση (Hargreaves 2000· Rosiek 2003). Σύμφωνα με τους Sutton και Wheatley (2003), παρόλο που συχνά οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κρύβουν τα συναισθήματά τους, οι μαθητές συχνά τα γνωρίζουν, γιατί υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους τα συναισθήματα μπορούν να κοινοποιηθούν εκούσια ή ακούσια, όπως εφίδρωση, κοκκίνισμα και γρήγορη αναπνοή (Cacioppo et al., 2000; Planalp, 1999), αυξομειώσεις στην ένταση της φωνής και στο ρυθμό της ομιλίας (Johnstone & Scherer, 2000) ή εκφράσεις-γκριμάτσες του προσώπου που σχετίζονται με συναισθήματα, όπως θυμός, λύπη, χαρά και έκπληξη (Darwin, 1998· Keltner & Ekman, 2000).

Επομένως, οι μαθητές αναγνωρίζουν και επηρεάζονται από τα συναισθήματα των δασκάλων τους. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί, ως ηγέτες της τάξης, πιστεύεται ότι επηρεάζουν, είτε άμεσα είτε έμμεσα τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των μαθητών τους (Dasborough & Askanasy, 2002· Yukl, 2009). Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο πιθανό να προκαλέσουν θετικά συναισθήματα στους μαθητές τους, να τους κάνουν να αισθάνονται πιο άνετα με τα τεστ, να έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, και να επιδεικνύουν μεγαλύτερη κοινωνικές δεξιότητες, και η έρευνα που εξετάζει θέματα ηγεσίας, όπως ήδη αναφέρθηκε, φαίνεται να υποστηρίζει αυτή την ιδέα (Sy, Tram, & O'Hara, 2006· Wong & Law, 2002).

## ΣΥΝΟΨΗ

Η εννοιολογική διάκριση μεταξύ των δύο τύπων συναισθηματικής νοημοσύνης-δηλαδή της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας (*ability*) και της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού της προσωπικότητας (*trait*)-και, κατ' επέκταση, η διάκριση στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση τους εφαρμόζονται και στην παιδική και εφηβική ηλικία. Έτσι, έχουν δημιουργηθεί κλίμακες που αποτυπώνουν αντίστοιχα την αντικειμενική ή πραγματική (*actual*) συναισθηματική νοημοσύνη και την αντιληπτή (*perceived*) συναισθηματική νοημοσύνη, οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί για να μελετήσουν τη σημασία των δύο τύπων της συναισθηματικής νοημοσύνης στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη συμπεριφορά παιδιών και εφήβων.

Πρόσφατα η συναισθηματική νοημοσύνη άρχισε να ελκύει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς διερευνήθηκαν οι συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και την επίτευξη των ακαδημαϊκών τους στόχων. Ειδικότερα, οι μαθητές που έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των συμμαθητών και των δασκάλων τους έχουν καλύτερη επίγνωση των κοινωνικών τους σχέσεων και μπορούν να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους και να ανταποκριθούν με τρόπους που είναι κοινωνικά κατάλληλοι και χρήσιμοι για την επίτευξη στόχων. Για να αποτιμηθεί καλύτερα η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης, εξετάστηκαν οι ατομικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών ως προς το φύλο και ως προς την ηλικία, από όπου προέκυψε ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη ικανότητα από ό,τι τα αγόρια να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα από τις εκφράσεις του προσώπου και ότι η ικανότητα των ατόμων να διαβάζουν τα πρόσωπα βελτιώνεται σημαντικά με την ηλικία.

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ένα μεγάλο αριθμό από συναισθηματικές απαιτήσεις στο περιβάλλον εργασίας τους, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται γνώ-

ρισμα των επιτυχημένων εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που είναι σε θέση να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα μέσα στην τάξη προβαίνουν σε πιο αποτελεσματική και επιτυχή διδασκαλία. Επιπλέον, οι συναισθηματικά κατάλληλοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν επιτυχώς τα συναισθήματά τους καθώς και εκείνα των μαθητών τους. Πρόσφατες μελέτες διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη, καθώς και τις επιπτώσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στις εργασιακές τους εμπειρίες, αλλά τα αποτελέσματα των ερευνών ποικίλουν ανάλογα με τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Σε ελάχιστες, επίσης, έρευνες έχει διερευνηθεί η σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και τη διδασκαλία. Για να αποτιμηθεί καλύτερα η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης, έχουν εξεταστεί οι ατομικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, την προϋπηρεσία και την ειδικότητα, από όπου όμως προέκυψαν αντιφατικά ή ανεπαρκή ευρήματα.

Στο επόμενο και τελευταίο κεφάλαιο της θεωρητικής διερεύνησης, παρουσιάζεται η παρούσα έρευνα και ειδικότερα το κενό στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και η πρωτοτυπία της διατριβής, οι στόχοι και οι υποθέσεις της.

## 8. Η παρούσα έρευνα

### 8.1. Τα κενά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και η πρωτοτυπία της διατριβής

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, φάνηκε ότι έρευνες έχουν μελετήσει τον προσανατολισμό των στόχων επίτευξης και την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών σε συνάρτηση με τα συναισθήματα και την επίδοσή τους, με αντιφατικά μεταξύ τους ευρήματα, ενώ δεν έχουν διεξαχθεί μελέτες που να εξετάζουν την επίδραση των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών σε αυτήν τη σχέση. Επίσης, από τη θεωρητική διερεύνηση, φάνηκε ότι μελέτες έχουν εξετάσει τη σχέση των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία, της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τις εργασιακές τους εμπειρίες, με αντιφατικά μεταξύ τους ευρήματα, ενώ δεν έχουν γίνει μελέτες για την επίδραση αυτών των παραγόντων στα κίνητρα και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Γίνεται, δηλαδή, φανερό ότι οι μέχρι τώρα μελέτες διερευνούν παράγοντες των κινήτρων χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικές και συναισθηματικές διεργασίες που συντελούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον και την αλληλεπίδραση τους με άλλα γνωρίσματα των ίδιων των μαθητών ή των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, έχουν εξεταστεί οι ατομικές διαφορές στις παραπάνω μεταβλητές των μαθητών και των εκπαιδευτικών με αντιφατικά ή ανεπαρκή όμως ευρήματα.

Η παρούσα έρευνα, ερχόμενη να καλύψει τα κενά της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, παρουσιάζει δύο πλεονεκτήματα: ένα θεωρητικό και ένα μεθοδολογικό. **Σε θεωρητικό επίπεδο**, όχι μόνο επιχείρησε να δει αν επαληθεύονται αυτές οι σχέσεις και οι ατομικές διαφορές σε Έλληνες μαθητές και εκπαιδευτικούς, αλλά επιπρόσθετα, προκειμένου να προσφέρει μια νέα θεώρηση για τις κοινωνικές και συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις μέσα στη σχολική τάξη, είχε ως σκοπό να διερευνήσει: α) αν οι στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία και οι αντιληπτές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών και β) αν η σχέση των στόχων επίτευξης και της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών επηρεάζεται και, συνεπώς, διαφοροποιείται από την αλληλεπίδραση με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και την αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναι-

στημάτων. Αυτές οι σχέσεις αξίζει να μελετηθούν περαιτέρω, καθώς φαίνεται ότι συνδέονται με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και της μάθησης των μαθητών.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στην αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και στην αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων για τους εξής λόγους. Όπως φάνηκε από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η αναγνώριση των συναισθημάτων είναι συνυφασμένη με τις διαδικασίες των κινήτρων και, στα πλαίσια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των μαθητών για την επίτευξη των στόχων. Επίσης, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν εν δυνάμει σύμβολα εξουσίας μέσα στη σχολική τάξη (Brophy, 2008), η ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν το συναίσθημα για να βελτιώσουν την επίδοσή τους μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική στο να προκαλέσει συγκεκριμένες αντιδράσεις στους μαθητές και να κατευθύνει τη συμπεριφορά τους στην επίτευξη στόχων.

Επιπλέον, η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται και **σε μεθοδολογικό επίπεδο**, καθώς προχώρησε στη διερεύνηση αυτών των σχέσεων με τη χρήση πολυεπίπεδων αναλύσεων, προκειμένου να εξαχθούν πολύτιμα συμπεράσματα για τους μαθητές τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικής τάξης. Αρχικά, η διερεύνηση των παραπάνω σχέσεων έγινε σε ατομικό επίπεδο, χωρίς να ληφθεί υπόψη ότι οι μαθητές ανήκουν σε τάξεις και ότι υπόκεινται στις επιδράσεις της συγκεκριμένης τάξης στην οποία ανήκουν. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν την προσέγγιση παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τις συσχετίσεις μεταξύ των κινήτρων των μαθητών και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων τους, υποθέτοντας ότι αυτές οι επιδράσεις είναι μία εντελώς ατομική διαδικασία και συμβαίνουν μόνο σε ατομικό επίπεδο. Εντούτοις, ένα μειονέκτημα αυτής της προσέγγισης αναφορικά με τους μαθητές είναι ότι δεν λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι αυτοί είναι ομαδοποιημένοι σε τάξεις και, ως εκ τούτου, αγνοεί την αλληλεπίδραση ατομικών παραγόντων και παραγόντων σχολικής τάξης (Burstein, 1980).

Επειδή η προσέγγιση της παρούσας έρευνας λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές και επικοινωνιακές λειτουργίες των συναισθημάτων (Keltner & Haidt, 2001) και έχει ως στόχο να μελετήσει τις κοινωνικές και διαπροσωπικές λειτουργίες και τις συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, γι αυτό το λόγο χρησιμοποιήθηκε στη συνέχεια η πολυεπίπεδη ανάλυση, που αποτελεί μια στατιστική προσέγγιση, η οποία ενοποιεί τις αναλύσεις ανάμεσα στα δύο επίπεδα, το ατομικό και το ομαδικό, λαμβάνοντας υπόψη την εμφωλευμένη δομή των δεδομένων (οι μαθητές ομαδοποιούνται σε τάξεις). Με τη μέθοδο αυτή, οι στατιστικές διακυμάνσεις μέσα στις σχολικές τάξεις και μεταξύ των σχολικών τάξεων συ-

σηματικά διαχωρίζονται, έτσι ώστε οι ατομικοί και οι ομαδικοί προβλεπτικοί παράγοντες να λαμβάνονται υπόψη ταυτόχρονα και να υπολογίζονται οι επιδράσεις τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικής τάξης. Αυτές οι συνολικές επιδράσεις αφορούν στον τομέα της οργανωσιακής κοινωνιολογίας (Erbring & Young, 1979· Willms, 1986) και τα συμπεράσματά τους μπορούν να βρουν εφαρμογή και σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Van Damme & Opdenakker, 2004).

## **8.2. Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας**

### **8.2.1. Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας των μεταβλητών των μαθητών**

1. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι συσχετίσεις των στόχων επίτευξης, της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων με το συναίσθημα, το άγχος εξέτασης και τους βαθμούς τους. Ένας ακόμα στόχος ήταν να διερευνηθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των στόχων επίτευξης και της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Έτσι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διατυπώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις:

1α. Αναμένεται ότι ο προσανατολισμός προς τη μάθηση, η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και η αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων θα συσχετίζονται θετικά με το θετικό συναίσθημα και τους βαθμούς και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα και το άγχος εξέτασης των μαθητών.

1β. Αναμένεται ότι ο προσανατολισμός προς την προσέγγιση της επίδοσης θα συσχετίζεται θετικά με τους βαθμούς των μαθητών.

1γ. Αναμένεται ότι ο προσανατολισμός προς την αποφυγή της επίδοσης θα συσχετίζεται αρνητικά με το θετικό συναίσθημα και τους βαθμούς και θετικά με το αρνητικό συναίσθημα και το άγχος εξέτασης των μαθητών.

1δ. Αναμένεται ότι η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας θα συσχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό προς τη μάθηση και αρνητικά με τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης των μαθητών.

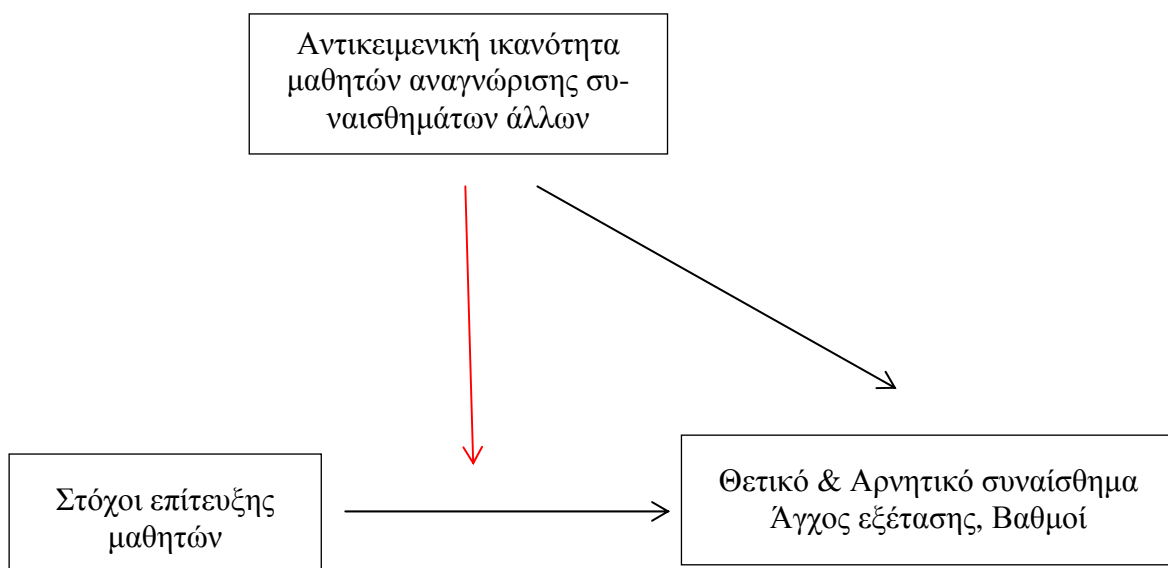
2. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι επιδράσεις των παραγόντων του φύλου και της ηλικίας των μαθητών στις εξεταζόμενες έννοιες. Δεδομένου ότι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν αντιφατικά ή ανεπαρκή ευρήματα σχετικά με τις επιδράσεις αυτών των παραγόντων στις εξεταζόμενες έννοιες, διατυπώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις:

2α. Αναμένεται ότι τα κορίτσια θα είναι περισσότερο προσανατολισμένα στη μάθηση, θα έχουν υψηλότερη ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και θα παίρνουν υψηλότερους βαθμούς από τα αγόρια.

2β. Αναμένεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές θα προσανατολίζονται περισσότερο στην επίδοση, θα έχουν χαμηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και υψηλότερη ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων από τους μικρότερους.

3. Στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί εάν η υιοθέτηση στόχων επίτευξης από τους μαθητές συσχετίζεται διαφορετικά με τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα, σε αλληλεπίδραση με την αντικειμενική ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων (**Πρώτο ερευνητικό ερώτημα**, Διάγραμμα 8-1).

*Διάγραμμα 8-1: Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης των μαθητών με το συναίσθημα, το άγχος επίδοσης και τους βαθμούς τους, σε αλληλεπίδραση με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων*



Δεδομένου ότι προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι επιπτώσεις του προσανατολισμού των στόχων επηρεάζονται από τα επίπεδα των ικανοτήτων του ατόμου (Dweck & Leggett, 1988· Cury et al., 2006), διατυπώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις:

3α. Αναμένεται ότι η αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων θα ενισχύει τη θετική σχέση του προσανατολισμού προς τη μάθηση με το θετικό συναίσθημα και τους βαθμούς και την αρνητική με το αρνητικό συναίσθημα και το άγχος εξέτασης των μαθητών.

3β. Αναμένεται ότι η αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων θα ενισχύει τη θετική σχέση του προσανατολισμού προς την προσέγγιση της

επίδοσης με τους βαθμούς και θα μειώνει τη θετική σχέση του προσανατολισμού προς την αποφυγή της επίδοσης με το αρνητικό συναίσθημα και το άγχος επίδοσης.

### **8.2.2. Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας των μεταβλητών των εκπαιδευτικών**

4. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι συσχετίσεις των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία, της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία και των αντιληπτών ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με το συναίσθημά τους. Ένας ακόμα στόχος ήταν να διερευνηθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών. Έτσι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, διατυπώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις:

4α. Αναμένεται ότι ο προσανατολισμός προς το έργο, ο προσανατολισμός προς την προσέγγιση της επίδοσης, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία και οι αντιληπτές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών θα συσχετίζονται θετικά με το θετικό συναίσθημα και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών.

4β. Αναμένεται ότι ο προσανατολισμός προς την αποφυγή της επίδοσης θα συσχετίζεται αρνητικά με το θετικό συναίσθημα και θετικά με το αρνητικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών.

4γ. Αναμένεται ότι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία θα συσχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό προς στο έργο και αρνητικά με τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης των εκπαιδευτικών.

5. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι επιδράσεις των παραγόντων του φύλου, της προϋπηρεσίας και της ειδικότητας των εκπαιδευτικών στις εξεταζόμενες έννοιες. Δεδομένου ότι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν αντιφατικά ή ανεπαρκή ευρήματα σχετικά με τις επιδράσεις αυτών των παραγόντων στις εξεταζόμενες έννοιες, διατυπώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις:

5α. Αναμένεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θα δηλώνουν υψηλότερη αντιληπτή ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, υψηλότερα επίπεδα αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας και λιγότερο θετικό συναίσθημα από τους άντρες συναδέλφους τους.

5β. Αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας θα έχουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία τους από τους συναδέλφους τους με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας.

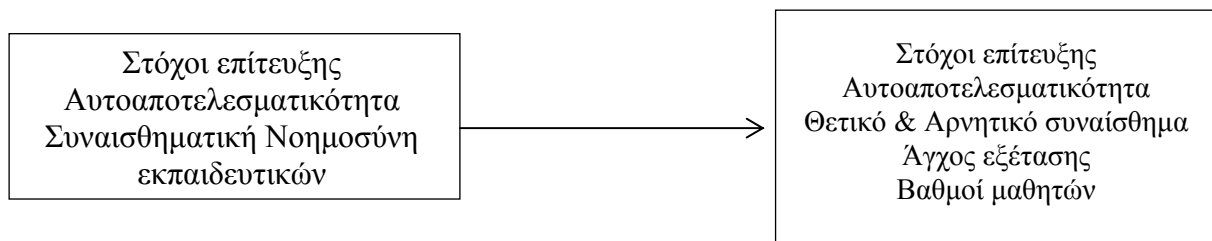
5γ. Αναμένεται ότι οι μαθηματικοί θα ρυθμίζουν καλύτερα το συναίσθημά τους και θα έχουν χαμηλότερο προσανατολισμό στους στόχους αποφυγής της επίδοσης από τους φιλολόγους.



### 8.2.3. Οι στόχοι και οι υποθέσεις της έρευνας των μεταβλητών των μαθητών σε επίπεδο σχολικής τάξης

6. Στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί εάν οι στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία και οι αντιληπτές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών σε επίπεδο σχολικής τάξης (**Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα**, *Διάγραμμα 8-2*).

***Διάγραμμα 8-2:** Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία, της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία και των αντιληπτών ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, το συναίσθημα, το άγχος εξέτασης και τους βαθμούς των μαθητών*



Επειδή λήφθηκε υπόψη ότι οι στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των μαθητών (Butler & Shibaz, 2008), ότι οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με σημαντικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (Huang, Liu, & Shiomi, 2007) και ότι οι συναισθηματικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν τα κίνητρα των μαθητών (Lester et al., 2000), διατυπώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις:

βα. Αναμένεται ότι ο προσανατολισμός προς το έργο και η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών θα συσχετίζονται θετικά με τον προσανατολισμό προς τη μάθηση και το θετικό συναίσθημα των μαθητών.

ββ. Αναμένεται ότι ο προσανατολισμός προς την προσέγγιση της επίδοσης των εκπαιδευτικών θα συσχετίζεται θετικά με τους βαθμούς των μαθητών.

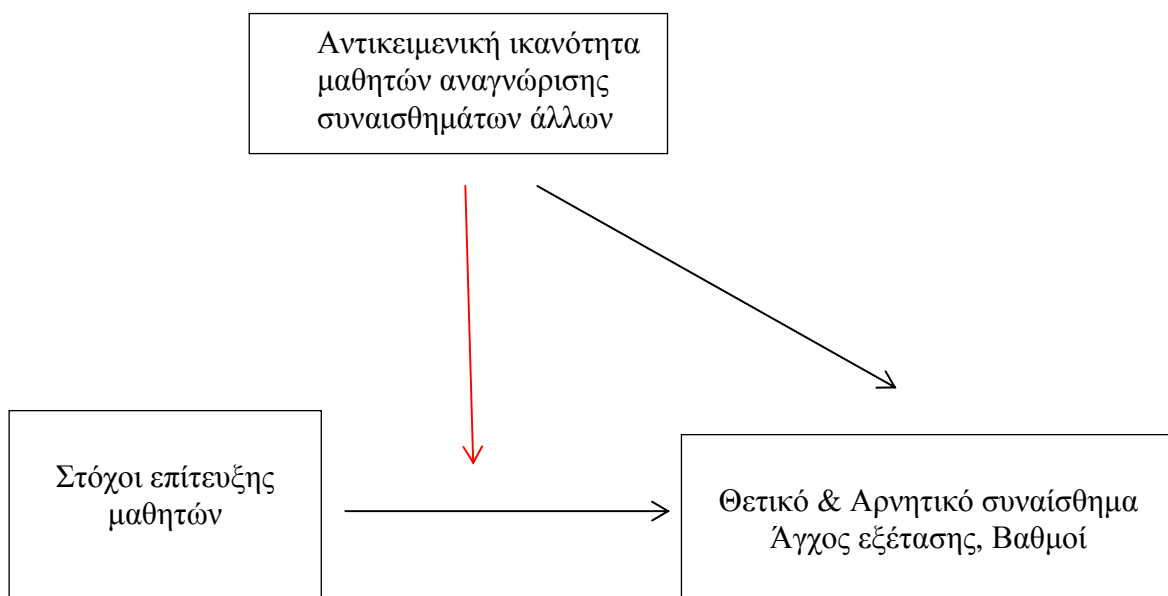
βγ. Αναμένεται ότι ο προσανατολισμός προς την αποφυγή της επίδοσης των εκπαιδευτικών θα συσχετίζεται θετικά με το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών.

βδ. Αναμένεται ότι οι αντιληπτές ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών θα συσχετίζονται θετικά με τον προσανατολισμό προς τη μάθηση, τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης, το θετικό συναίσθημα και τους βαθμούς και αρνη-

τικά με τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης, το αρνητικό συναίσθημα και το άγχος εξέτασης των μαθητών.

7. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί πώς οι στόχοι επίτευξης και η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών συσχετίζονται με τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα σε επίπεδο σχολικής τάξης, σε αλληλεπίδραση με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων (**Τρίτο ερευνητικό ερώτημα, Διάγραμμα 8-3**).

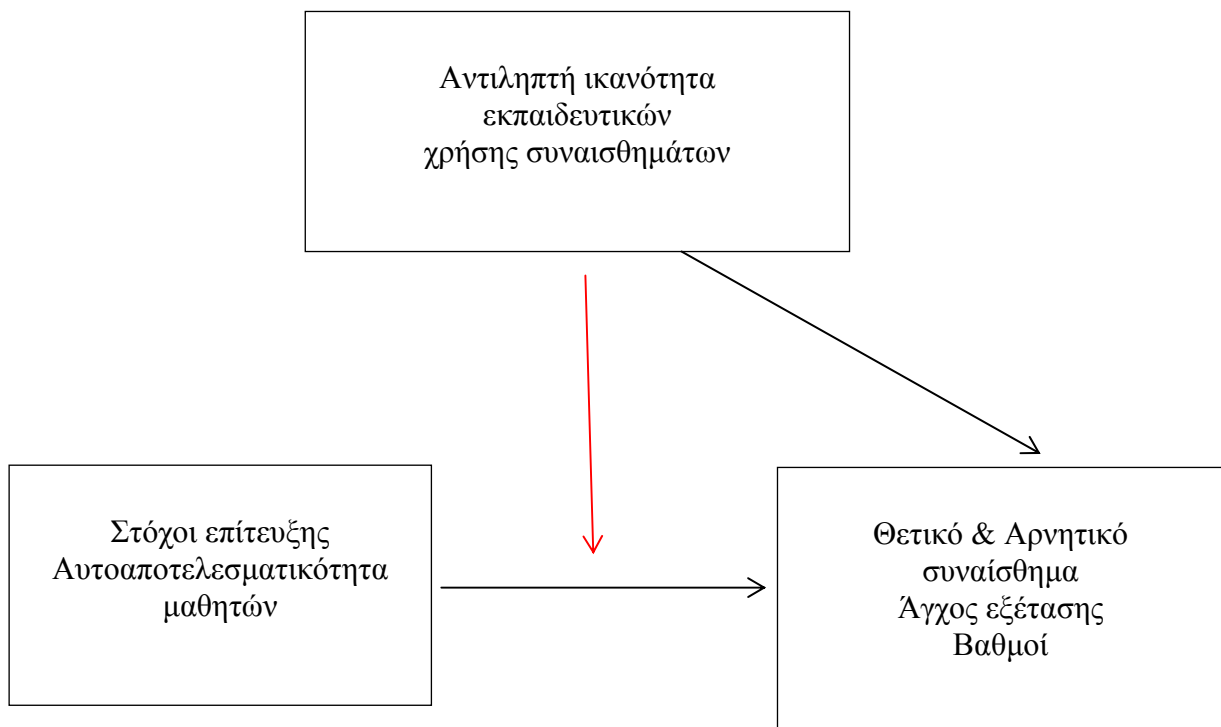
**Διάγραμμα 8-3:** Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης των μαθητών με το συναίσθημα, το άγχος επίδοσης και τους βαθμούς τους, σε αλληλεπίδραση με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων



Παρόμοια με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διατυπώθηκε η παρακάτω υπόθεση:  
7α. Αναμένεται ότι η αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων θα ενισχύει τη θετική σχέση του προσανατολισμού προς τη μάθηση και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας με το θετικό συναίσθημα και τους βαθμούς και την αρνητική σχέση με το αρνητικό συναίσθημα και το άγχος εξέτασης των μαθητών.

8. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί πώς οι στόχοι επίτευξης και η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών συσχετίζονται με τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα σε επίπεδο σχολικής τάξης, σε αλληλεπίδραση με την αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων (**Τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, Διάγραμμα 8-4**).

**Διάγραμμα 8-4:** Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης και της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών με το συναίσθημα, το άγχος εξέτασης και τους βαθμούς τους, σε αλληλεπίδραση με την αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων

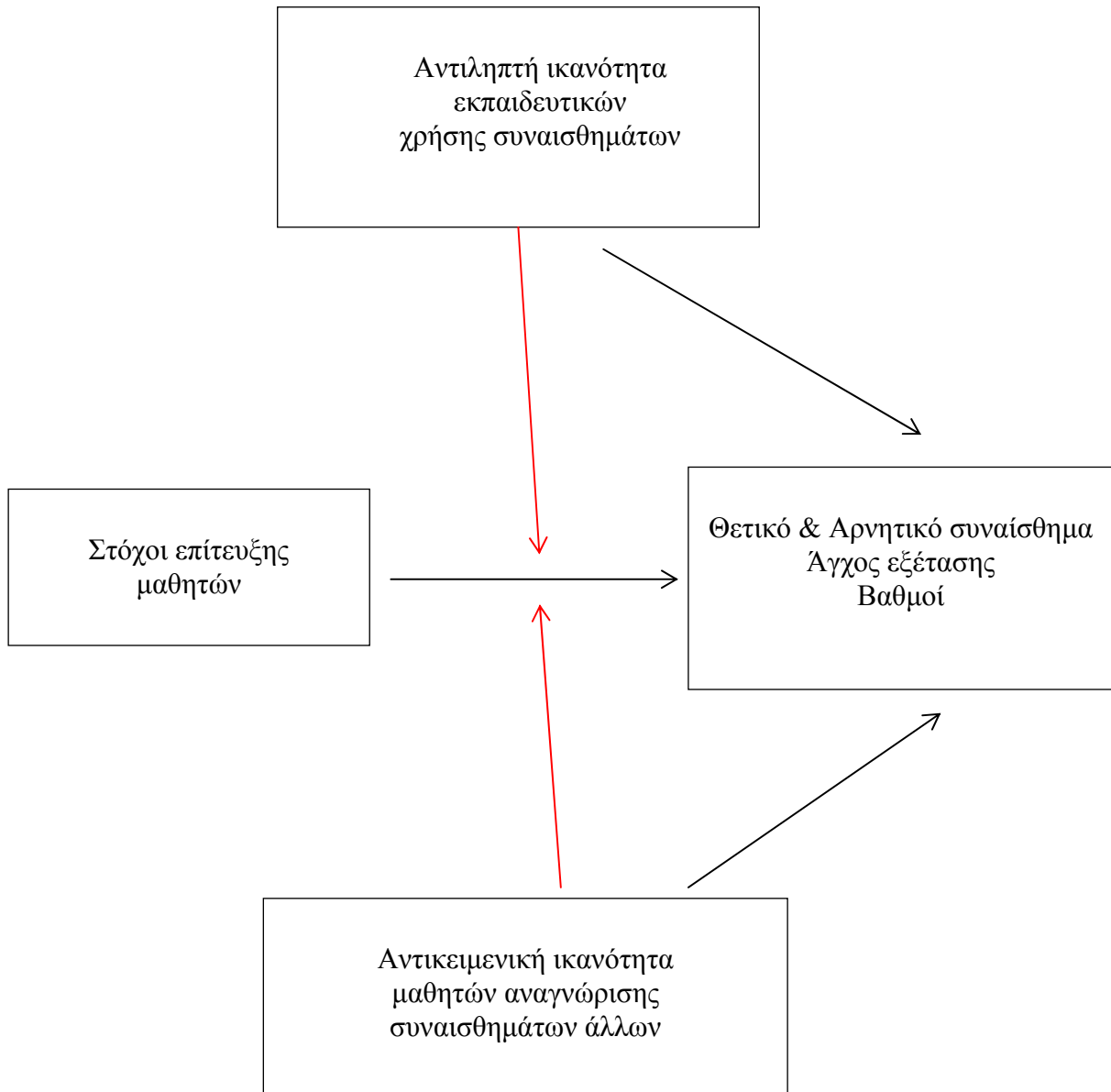


Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί που κάνουν χρήση του συναισθήματος έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματα του εαυτού τους και των άλλων για να διευκολύνουν την επίδοσή τους (Mayer & Salovey, 1997), παρέχοντας στους μαθητές υποστήριξη και θετική ενίσχυση (Gibson & Dembo, 1984), είναι πιθανό να διευκολύνουν το θετικό συναίσθημα και την επίδοσή τους. Έτσι, διατυπώθηκε η παρακάτω υπόθεση:

8α. Αναμένεται ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων τους θα ενισχύει τη θετική σχέση του προσανατολισμού προς τη μάθηση, της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας και της αντικειμενικής ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων με το θετικό συναίσθημα και τους βαθμούς και την αρνητική σχέση με το αρνητικό συναίσθημα και το άγχος εξέτασης των μαθητών.

9. Στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί εάν οι συσχετίσεις των στόχων επίτευξης και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών σε επίπεδο σχολικής τάξης τροποποιούνται από την πιθανή αλληλεπίδρασή τους με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και την αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων (Πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, Διάγραμμα 8-5).

**Διάγραμμα 8-5:** Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης των μαθητών με το συναίσθημα, το άγχος εξέτασης και τους βαθμούς τους, σε αλληλεπίδραση με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και την αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων



Δεδομένου ότι οι μαθητές με μεγαλύτερη ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων πιθανόν να ωφεληθούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που κάνουν χρήση των συναισθημάτων, επειδή διαπραγματεύονται επιτυχώς με τους άλλους κατά τη διάρκεια των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (DeBusk & Austin, 2011), διατυπώθηκαν οι παρακάτω υποθέσεις:

9α. Αναμένεται ότι η αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και η αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων

θα ενισχύουν τη θετική σχέση του προσανατολισμού προς τη μάθηση και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας με το θετικό συναίσθημα και τους βαθμούς και την αρνητική σχέση με το αρνητικό συναίσθημα και το άγχος εξέτασης των μαθητών.

9β. Αναμένεται ότι η αντικειμενική η ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και η αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων θα μειώνουν τη θετική σχέση του προσανατολισμού προς την αποφυγή της επίδοσης με το αρνητικό συναίσθημα και το άγχος εξέτασης των μαθητών.



## **ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**





## 9. Οι συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές και εκπαιδευτικοί από 20 δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Πέλλας (13 Γυμνάσια και 7 Γενικά Λύκεια). Ας σημειωθεί ότι σε όλο το νομό λειτουργούν 27 Γυμνάσια και 10 Γενικά Λύκεια. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 949 μαθητές της Β' Γυμνασίου και Β' Λυκείου από 49 τμήματα των εν λόγω σχολείων. Επίσης, συμμετείχαν 98 εκπαιδευτικοί (49 φιλόλογοι και 49 μαθηματικοί) που δίδασκαν στα συγκεκριμένα τμήματα.

### 9.1. Οι συμμετέχοντες μαθητές

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 949 μαθητές Β' γυμνασίου και Β' λυκείου από 20 σχολεία Β/θμιας Εκπ/σης του Νομού Πέλλας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές γυμνασίου του δείγματος προέρχονταν από 29 τμήματα από 13 Γυμνάσια, ενώ οι μαθητές λυκείου προέρχονταν από 20 τμήματα από 7 Λύκεια του Νομού Πέλλας. Οι συγκεκριμένες σχολικές τάξεις επιλέχθηκαν, διότι δε βρίσκονται σε κάποιο μεταβατικό αναπτυξιακό στάδιο των μαθητών. Η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με τυχαία διαδικασία, καθώς τα σχολεία της έρευνας εκπροσωπούν έναν μεγάλο αριθμό των σχολείων του συγκεκριμένου νομού και προέρχονται τόσο από αστικές όσο και από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές για να είναι το δείγμα όσο γίνεται πιο αντιπροσωπευτικό.

Πιο συγκεκριμένα (Πίνακας 9-1), το δείγμα αποτέλεσαν 431 ήταν αγόρια (ποσοστό 45,9%) και 509 ήταν κορίτσια (ποσοστό 54,1%). Από το συνολικό δείγμα των μαθητών οι 567 ήταν μαθητές Β' Γυμνασίου (ποσοστό 59,7%) και οι 382 ήταν μαθητές Β' Λυκείου (ποσοστό 40,3%). Όσον αφορά στην περιοχή κατοικίας, οι 361 ζούσαν σε αστική περιοχή (ποσοστό 38,3%), οι 106 σε ημιαστική (ποσοστό 11,3%) και οι 475 σε αγροτική περιοχή (ποσοστό 50,4%).

Αναφορικά με την εκπαίδευση του πατέρα τους, οι πατέρες 92 μαθητών ήταν απόφοιτοι δημοτικού (ποσοστό 10,1%), οι πατέρες 211 μαθητών ήταν απόφοιτοι γυμνασίου (ποσοστό 23,1%), οι πατέρες 353 μαθητών ήταν απόφοιτοι λυκείου (ποσοστό 38,6%), οι πατέρες 97 μαθητών ήταν πτυχιούχοι ΤΕΙ (ποσοστό 10,6%), οι πατέρες 139 μαθητών ήταν πτυχιούχοι ΑΕΙ (ποσοστό 15,2%) και οι πατέρες 23 μαθητών ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (ποσοστό 2,5%).

Αναφορικά με την εκπαίδευση της μητέρας τους, οι μητέρες 68 μαθητών ήταν απόφοιτοι δημοτικού (ποσοστό 7,4%), οι μητέρες 191 μαθητών ήταν απόφοιτοι γυμνασίου (ποσοστό 20,9%), οι μητέρες 365 μαθητών ήταν απόφοιτοι λυκείου (ποσοστό 40%), οι μητέρες 108 μαθητών ήταν πτυχιούχοι ΤΕΙ (ποσοστό 11,8%), οι μητέρες 152 μαθητών ήταν πτυχιούχοι ΑΕΙ (ποσοστό 16,6%) και οι μητέρες 29 μαθητών ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (ποσοστό 3,2%).

Αναφορικά με την εργασία του πατέρα τους, οι πατέρες 130 μαθητών ήταν εργάτες (ποσοστό 13,8%), οι πατέρες 96 μαθητών ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι (ποσοστό 10,2%), οι πατέρες 190 μαθητών ήταν δημόσιοι υπάλληλοι (ποσοστό 20,2%), οι πατεράδες 526 μαθητών ασκούσαν κάποιο άλλο επάγγελμα (ποσοστό 55,8%).

Αναφορικά με την εργασία της μητέρας τους, οι μητέρες 87 μαθητών ήταν εργάτριες (ποσοστό 9,6%), οι μητέρες 90 μαθητών ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι (ποσοστό 9,9%), οι μητέρες 182 μαθητών ήταν δημόσιοι υπάλληλοι (ποσοστό 20%), οι μητέρες 550 μαθητών ασκούσαν κάποιο άλλο επάγγελμα (ποσοστό 60,5%).

Όσον αφορά την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους, οι 8 μαθητές θεωρούν την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους κακή (ποσοστό 0,9%), οι 176 μαθητές θεωρούν την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους μέτρια (ποσοστό 18,9%), οι 621 μαθητές θεωρούν την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους καλή (ποσοστό 66,6%) και οι 127 μαθητές θεωρούν την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους πολύ καλή (ποσοστό 13,6%).

**Πίνακας 9-1.** Κατανομή του δείγματος των μαθητών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

<b>Δημογραφική κατηγορία</b>	<b>N=949</b>	<b>Ποσοστά</b>
<b>ΦΥΛΟ</b>		
Αγόρια	431	45,9%
Κορίτσια	509	54,1%
<b>ΤΑΞΗ</b>		
Β΄ Γυμνασίου	569	59,7%
Β΄ Λυκείου	382	40,3%
<b>ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ</b>		
Αστική	361	38,3%
Ημιαστική	106	11,3%
Αγροτική	475	50,4%
<b>ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ</b>		
Απόφοιτος δημοτικού	92	10,1%
Απόφοιτος γυμνασίου	211	23,1%
Απόφοιτος λυκείου	353	38,6%
Πτυχιούχος ΤΕΙ	97	10,6%
Πτυχιούχος ΑΕΙ	139	15,2%
Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος	23	2,5%
<b>ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ</b>		
Απόφοιτος δημοτικού	68	7,4%
Απόφοιτος γυμνασίου	191	20,9%
Απόφοιτος λυκείου	365	40,0%
Πτυχιούχος ΑΕΙ	108	11,8%
Πτυχιούχος ΤΕΙ	152	16,6%
Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος	29	3,2%
<b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ</b>		
Εργάτης	130	13,8%
Ιδιωτικός υπάλληλος	96	10,2%
Δημόσιος υπάλληλος	190	20,2%
Άλλο	526	55,8%
<b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ</b>		
Εργάτρια	87	9,6%
Ιδιωτικός υπάλληλος	90	9,9%
Δημόσιος υπάλληλος	182	20,0%
Άλλο	550	60,5%
<b>ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ</b>		
Κακή	8	0,9%
Μέτρια	176	18,9%
Καλή	621	66,6%
Πολύ καλή	127	13,6%

## 9.2. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 98 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πέλλας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δίδασκαν στα 29 τμήματα από τα 13 Γυμνάσια και στα 20 τμήματα από τα 7 Λύκεια του Νομού Πέλλας, από όπου προέρχονταν και οι μαθητές του δείγματος της παρούσας έρευνας. Η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με τυχαία διαδικασία, καθώς στο δείγμα συμμετείχαν μόνο οι φιλόλογοι και οι μαθηματικοί που δίδασκαν στα εν λόγω τμήματα. Οι συγκεκριμένες ειδικότητες των εκπαιδευτικών επιλέχτηκαν, γιατί διδάσκουν δύο βασικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ως εκ τούτου έχουν μεγάλο χρόνο επαφής με τους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα (Πίνακας 9-2), το δείγμα αποτέλεσαν 49 φιλόλογοι (ποσοστό 50%) και 49 μαθηματικοί (ποσοστό 50%). Από το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών, οι 30 ήταν άντρες (ποσοστό 30,6%) και οι 68 ήταν γυναίκες (ποσοστό 69,4%). Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, οι 22 ήταν άγαμοι (ποσοστό 22,9%), οι 70 ήταν έγγαμοι (ποσοστό 72,9%) οι 3 διαζευγμένοι (ποσοστό 3,1) και 1 σε χηρεία (ποσοστό 1%). Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας, από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος οι 63 (ποσοστό 65%) είχαν 0-10 έτη προϋπηρεσία, ενώ οι 34 (ποσοστό 35%) είχαν πάνω από 11 έτη προϋπηρεσία.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν επιπλέον προσόντα ως εξής: 5 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5,7%) είχαν άλλο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, 7 (ποσοστό 8%) ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού, 12 (ποσοστό 13,6%) είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια ΠΕΚ, 5 (ποσοστό 5,7%) είχαν επάρκεια σε κάποια ξένη γλώσσα και οι 59 (ποσοστό 67%) γνώριζαν το χειρισμό Η/Υ.

Όσον αφορά την περιοχή που υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι 56 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία αστικής περιοχής (ποσοστό 57,1%), οι 14 σε σχολεία ημιαστικής (ποσοστό 14,3%) και οι 28 σε σχολεία αγροτικής περιοχής (ποσοστό 28,6%). Επιπλέον, 16 εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρετούσαν σε σχολεία με 50-100 μαθητές (ποσοστό 16,3%), 18 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία με 100-200 μαθητές (ποσοστό 18,4%), 10 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία με 200-300 μαθητές (ποσοστό 10,4%), και 54 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία με πάνω από 500 μαθητές (ποσοστό 55,1%).

Τέλος, όσον αφορά στις ηλικίες των εκπαιδευτικών, αυτές κυμαίνονταν από 29 έως 55 ετών και ο μέσος όρος αυτών ήταν τα 41,24 έτη (Τ.Α.=6,67).

**Πίνακας 9-2.** Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

<b>Δημογραφική κατηγορία</b>	<b>N=98</b>	<b>Ποσοστά</b>
<b>ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ</b>		
Φιλολογοί	49	50,0%
Μαθηματικοί	49	50,0%
<b>ΦΥΛΟ</b>		
Άνδρες	30	30,6%
Γυναίκες	68	69,4%
<b>ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ</b>		
Άγαμοι	22	22,9%
Έγγαμοι	70	72,9%
Διαζευγμένοι	3	3,1%
Σε χηρεία	1	1,0%
<b>ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ</b>		
0-10 έτη	63	65,0%
11+ έτη	34	35,0%
<b>ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΡΟΣΟΝΤΑ</b>		
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	5	5,7%
Μεταπτυχιακό	7	8,0%
Σεμινάρια ΠΕΚ	12	13,6%
Επάρκεια σε κάποια ξένη γλώσσα	5	5,7%
Χειρισμός Η/Υ	59	67,0%
<b>ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ</b>		
Αστική	56	57,1%
Ημιαστική	14	14,3%
Αγροτική	28	28,6%
<b>ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ</b>		
50-100 μαθητές	16	16,3%
100-200 μαθητές	18	18,4%
200-300 μαθητές	10	10,4%
πάνω από 300 μαθητές	54	55,1%

## 10. Όργανα μέτρησης

Για τη συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκαν ανώνυμα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (βλ. Παράρτημα), διαφορετικά για κάθε ομάδα του δείγματος (μαθητές, εκπαιδευτικοί). Το ερωτηματολόγιο των μαθητών δομείται σε 5 ενότητες και απαρτίζεται συνολικά από 82 ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών δομείται σε 5 ενότητες και απαρτίζεται συνολικά από 62 ερωτήσεις. Αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα ερωτήσεων για όλες τις κλίμακες της έρευνας.

### 10.1. Ερωτηματολόγιο μαθητών

#### 10.1.1. Θετικό και αρνητικό συναίσθημα

Για την αξιολόγηση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Positive and Negative Affect Schedule (PANAS· Watson & Clark, 1988· προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα από τον Sideridis, 2005), που δημιουργήθηκε από τους Watson και Clark (1988) για να μετρήσει τη συναισθηματική διάσταση της υποκειμενικής ευζωίας (*Affective well-being*· Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007). Η αρχική κλίμακα περιέγραφε διαφορετικά συναισθήματα και διαθέσεις, που μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο υποκλίμακες που η καθεμιά περιείχε 10 επίθετα, μια για το θετικό (π.χ. “περήφανος/η, προσεκτικός/ή,”) και μία για το αρνητικό συναίσθημα (π.χ. “εχθρικός/ή, αναστατωμένος/η”). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αποτελείται από δύο κλίμακες, με 4 επίθετα η καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν: (α) το θετικό συναίσθημα και (β) το αρνητικό συναίσθημα. Για παράδειγμα, «ενθουσιασμένος/η» και «γεμάτος/η ενέργεια» για το θετικό συναίσθημα, «απογοητευμένος/η» και «φοβισμένος/η» για το αρνητικό συναίσθημα. Οι ερωτήσεις συνοδεύονται από πεντάβαθμη κλίμακα με επιλογές που κυμαίνονται από το 1 (καθόλου) έως το 5 (πολύ). Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό που δείχνει το βαθμό βίωσης του συγκεκριμένου συναισθήματος. Όσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός αυτός, τόσο περισσότερο σημαίνει ότι ο μαθητής βιώνει το συγκεκριμένο θετικό ή αρνητικό συναίσθημα.

#### 10.1.2. Ατομικοί στόχοι επίτευξης

Για την αξιολόγηση των ατομικών στόχων επίτευξης των εφήβων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Personal Achievement Goal Orientations (Midgley, Maehr, Hicks, Roeser, Urdan, Anderman, Kaplan, Arunkumar & Middleton, 1997· προσαρμογή στα ελληνι-

κά με τη διαδικασία της απευθείας και της αντίστροφης μετάφρασης από τους Gonida, Kiosseoglou και Voulala, 2007) από τις κλίμακες Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις κλίμακες, με 6 ερωτήσεις η καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν: (α) τον προσανατολισμό προς τη μάθηση, π.χ., «Ένας βασικός λόγος για τον οποίο κάνω τη σχολική μου εργασία, είναι γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα», (β) τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης, π.χ., «Θα αισθανόμουν πραγματικά καλά, αν ήμουν ο μόνος/η που θα μπορούσε να απαντήσει τις ερωτήσεις των καθηγητών/τριών μέσα στην τάξη» και (γ) τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης, π.χ., «Ένας από τους βασικούς μου στόχους είναι να αποφεύγω να δείχνω ότι δεν μπορώ να κάνω τα μαθήματά μου». Κάθε ερώτηση συνοδεύεται από μια 5βαθμη κλίμακα, με επιλογές από το 1: δεν ισχύει καθόλου, ως το 5: ισχύει απόλυτα. Οι έφηβοι καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό που δείχνει το βαθμό συμφωνίας τους με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Όσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός αυτός, τόσο περισσότερο σημαίνει ότι ο έφηβος είναι προσανατολισμένος προς το συγκεκριμένο στόχο επίτευξης. Η τελική τιμή για κάθε μαθητή/μαθήτρια ως προς κάθε στόχο υπολογίζεται με βάση το μέσο όρο των 6 ερωτήσεων/δηλώσεων που αντιστοιχούν στην κάθε κλίμακα.

### 10.1.3. Αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και άγχος εξέτασης

Για την αξιολόγηση της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και του άγχους εξέτασης των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια Self-efficacy for learning and performance και Test anxiety, που προέρχονται από το A manual for the Use of the Motivation Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) των Pintrich, Smith, Garcia και McKeachie (1993). Η κλίμακα μεταφράστηκε από τα Αγγλικά στα Ελληνικά από άτομα με άριστη γνώση της Αγγλικής για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Για τη μετάφραση της κλίμακας έγινε προσπάθεια διασφάλισης της εννοιολογικής ισοτιμίας (*conceptual equivalence*) στις δύο γλώσσες μέσω της αντίστροφης μετάφρασης (*back translation*).

Η κλίμακα για την ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα αποτελείται από 8 ερωτήσεις (π.χ., Πιστεύω ότι θα πάρω καλό βαθμό σε αυτήν την τάξη), οι οποίες αξιολογούν την αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Οι ερωτήσεις συνοδεύονται από επτάβαθμη κλίμακα με επιλογές που κυμαίνονται από το 1 (δεν ισχύει καθόλου) έως το 7 (ισχύει απόλυτα). Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό που δείχνει πόσο ισχύει για αυτούς το περιεχόμενο κάθε πρότασης. Όσο πιο υψηλός είναι ο αριθμός αυτός, τόσο υψηλότερη αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας έχει ο μαθητής. Η τελική τιμή για κάθε μαθητή/μαθήτρια ως προς την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας

τας του/της υπολογίζεται με βάση το μέσο όρο των 8 ερωτήσεων. Όσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός αυτός, τόσο μεγαλύτερη αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας σημαίνει ότι έχει ο/η μαθητής/μαθήτρια. Στην παρούσα έρευνα, για να αποτιμηθεί η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών, τους δόθηκε η οδηγία κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να λάβουν υπόψη τους τη συνολική τους επίδοση.

Η κλίμακα για το άγχος εξέτασης αποτελείται από 5 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν το άγχος εξέτασης των μαθητών (π.χ. Αισθάνομαι την καρδιά μου να χτυπάει γρήγορα όταν γράφω εξετάσεις). Οι ερωτήσεις συνοδεύονται από επτάβαθμη κλίμακα με επιλογές που κυμαίνονται από το 1 (δεν ισχύει καθόλου) έως το 7 (ισχύει απόλυτα). Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό που δείχνει πόσο ισχύει για αυτούς το περιεχόμενο κάθε πρότασης. Όσο πιο υψηλός είναι ο αριθμός αυτός, τόσο υψηλότερα επίπεδα άγχους εξέτασης βιώνει ο μαθητής. Η τελική τιμή για κάθε μαθητή/μαθήτρια ως προς το άγχος εξέτασης του/της υπολογίζεται με βάση το μέσο όρο των 5 ερωτήσεων. Όσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός αυτός, τόσο περισσότερο άγχος εξέτασης σημαίνει ότι βιώνει ο/η μαθητής/μαθήτρια.

#### **10.1.4. Συναισθηματική Νοημοσύνη**

Για την αντικειμενική μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών χρησιμοποιήθηκε ένα κατάλληλα προσαρμοσμένο για παιδιά τεστ μέτρησης των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, που βασίστηκε στο Ability Emotional Intelligence Test (MSCEIT version 2.0· Mayer et al., 2002), το οποίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά (Kafetsios, 2004· Καφέτσιος & Πετράτου, 2005). Η αρχική κλίμακα περιλαμβάνει 141 ερωτήματα και μετρά την επίδοση των ατόμων σε έργα και την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα που ενέχουν συναισθήματα. Το τεστ δίνει βαθμολογίες από δύο περιοχές (Βιωματική και Στρατηγική ΣΝ) και τέσσερις υποκλίμακες (αντίληψη, χρήση, κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων). Η Βιωματική ΣΝ συμπεριλαμβάνει μετρήσεις στην αντίληψη και στη χρήση, ενώ η Στρατηγική ΣΝ συμπεριλαμβάνει μετρήσεις στην κατανόηση και στη διαχείριση των συναισθημάτων. Οι μετρήσεις από τις δύο περιοχές δίνουν τη συνολική βαθμολογία. Σε αυτό το τεστ, κάθε πρόβλημα ή ερώτηση έχει μία μόνο σωστή απάντηση ή οι απαντήσεις είναι διαβαθμισμένες ως προς την ορθότητά τους. Το σύνολο των βαθμών που συγκεντρώνει ο εξεταζόμενος αποτελεί τη μέτρηση της συναισθηματικής του νοημοσύνης.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μία δοκιμασία, η δοκιμασία της ικανότητας αναγνώρισης (αντίληψης) συναισθημάτων σε πρόσωπα. Οι μαθητές κλήθηκαν να αναγνωρίσουν 6 διαφορετικά βασικά συναισθήματα (π.χ., χαρά λύπη, έκπληξη, φόβος, αηδία και θυμός), σύμφωνα με τους Ekman, Friesen & Elsworth's (1972), παρατηρώντας φυσικές εκφρά-



σεις του προσώπου τεσσάρων ατόμων (δύο γυναικών και δύο ανδρών). Οι μαθητές αναγνώρισαν και επέλεξαν από μια λίστα πιθανών επιλογών ποιο συναίσθημα ταιριάζει καλύτερα σε κάθε πρόσωπο. Οι σωστές απαντήσεις αποτιμήθηκαν σε σχέση με τη συμφωνία τους με τη γενική ομοφωνία. Η βαθμολογία για κάθε μαθητή/μαθήτρια προσδιορίστηκε σύμφωνα με το πόσες σωστές απαντήσεις έδωσε.

### **10.1.5. Βαθμοί**

Στο τέλος του πρώτου τριμήνου για τα γυμνάσια/πρώτου τετραμήνου για τα λύκεια της σχολικής χρονιάς 2009-2010, κατά την οποία διεξήχθη η παρούσα έρευνα, συγκεντρώθηκαν οι βαθμοί των μαθητών στην νεοελληνική γλώσσα και στα μαθηματικά και επιπλέον εξάχθηκε ο μέσος όρος των δύο μαθημάτων. Τα δύο αυτά μαθήματα επιλέχθηκαν, γιατί αντιπροσωπεύουν δύο κύρια μαθήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και καθορίζουν τη συνολική επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, τα μαθηματικά, περισσότερο από τα άλλα μαθήματα, χαρακτηρίζονται από στόχους σαφώς προσανατολισμένους στην επίδοση (Stodolsky, Salk, & Glaessner, 1991), ενώ η γλωσσική εκπαίδευση θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους στόχους του σχολείου (Φραγκουδάκη, 1987).

## **10.2. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών**

### **10.2.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη**

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η *Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης* Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS· Wong & Law, 2002· προσαρμογή στα Ελληνικά με τη μέθοδο της απευθείας και της αντίστοιχης μετάφρασης με τροποποίηση κάποιων στοιχείων για ενίσχυση της φυσικότητας του λόγου από τους Kafetsios & Zampetakis, 2008). Πρόκειται για μια κλίμακα τύπου Likert αποτελούμενη από 16 ερωτήσεις με επτάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) ως το 7 (Συμφωνώ Απόλυτα). Η κλίμακα δομείται από τις τέσσερις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey's (1997). Η κλίμακα έχει καλή διακρίνουσα εγκυρότητα πρόβλεψης σε οργανισμούς και έχει συγκλίνουσα εγκυρότητα με άλλες σχετικές κλίμακες ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η Κλίμακα Trait Meta-Mood Scale (Law, Wong, & Song, 2004). Σε μια πρόσφατη μελέτη (Law, Wong, Huang, & Li, 2008), η χρήση και η ρύθμιση του συναισθήματος του WLEIS συνδέθηκαν με τη διάσταση της διαχείρισης των συναισθημάτων της κλίμακας MSCEIT.

Συγκεκριμένα, διακρίνονται οι εξής ικανότητες: η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού (*Self-Emotion Appraisal*· SEA) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του (π.χ., Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου), η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων (*Others' Emotion Appraisal*· OEA) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων (π.χ., Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων), η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων (*Uses of Emotion*· UOE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του εαυτού του και των άλλων για να διευκολύνει την επίδοσή του (π.χ., Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω) και η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού (*Regulation of Emotion*· ROE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του (π.χ., Είμαι απόλυτα ικανός/ή να ελέγξω τα συναισθήματά μου).

### **10.2.2. Θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία**

Το θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία μετρήθηκε με την κλίμακα Job Affect Scale (JAS· Brief, Burke, George, Robinson, & Webster, 1988 · προσαρμογή στα Ελληνικά με τη μέθοδο της απευθείας και της αντίστοιχης μετάφρασης με τροποποίηση κάποιων στοιχείων για ενίσχυση της φυσικότητας του λόγου από τους Kafetsios et al., 2011), που αποτελείται από μια σειρά 20 επιθέτων που δηλώνουν το πώς αισθάνονταν τα άτομα στην εργασία (θετικά ή αρνητικά) την προηγούμενη εβδομάδα. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 17 από αυτά τα επίθετα: 9 θετικά (Δραστήριος, Συνεπαρμένος, Ενθουσιασμένος, Χαλαρός, Χαρούμενος, Γεμάτος ενέργεια, Ήρεμος, Γαλήνιος, Δυνατός) και 8 αρνητικά (Νευρικός, Λυπημένος, Φοβισμένος, Περιφρονητικός, Εχθρικός, Εκνευρισμένος, Νυσταγμένος, Αδρανής). Σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν αν βιώνουν τα συγκεκριμένα συναισθήματα και σε ποιο βαθμό (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Μέτρια, 4:Αρκετά, 5: Πολύ).

### **10.2.3. Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών**

Για τη μέτρηση της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αντίληψης Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών Ohio State teacher efficacy scale (OSTES, Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001· έχει σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα και είχε επιδείξει πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες από τον Τσιγγίλη, 2005), που περιλαμβάνει τρεις παραμέτρους: (α) Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για εκπαιδευτικές στρατηγικές (π.χ. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε τους μαθητές σας να εκτι-

μήσουν τη μάθηση;), (β) Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης (π.χ. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ελέγξετε μία διαταρακτική συμπεριφορά στη σχολική τάξη;), και (γ) Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών (π.χ. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να κινητοποιήσετε μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον στις σχολικές εργασίες;). Πρόκειται για μια κλίμακα τύπου Likert αποτελούμενη από συνολικά από 12 ερωτήσεις (4 ερωτήσεις για κάθε παράμετρο) με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Σχεδόν τίποτα) ως το 5 (Πάρα πολλά). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό που δείχνει πόσο αυτοαποτελεσματικοί νιώθουν στην εργασία τους. Η τελική τιμή για κάθε εκπαιδευτικό ως προς κάθε παράμετρο υπολογίζεται με βάση το μέσο όρο των 4 ερωτήσεων/δηλώσεων που αντιστοιχούν στην κάθε κλίμακα. Όσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός αυτός, τόσο μεγαλύτερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας σημαίνει ότι έχει ο εκπαιδευτικός. Στην παρούσα έρευνα, όπως και σε άλλη που δημοσιεύθηκε πρόσφατα (Rubie-Davies, Flint, & McDonald, 2012), σε ορισμένες ερωτήσεις άλλαξε η διατύπωση, έτσι ώστε να αρχίζουν όλες με τη φράση: Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε...;. Για παράδειγμα, η ερώτηση ‘Σε ποιο βαθμό μπορείτε να προετοιμάσετε εναλλακτική επεξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές μπερδεύονται;’ έγινε ‘Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να προετοιμάσετε εναλλακτική επεξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές μπερδεύονται;’.

#### **10.2.4. Στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών**

Για τη μέτρηση των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης των στόχων επίτευξης στην εργασία των εκπαιδευτικών Teachers’ Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou, 2001· Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004· Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις κλίμακες, με 4 ερωτήσεις η καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν: (α) τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης (π.χ., Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν φαίνεται ότι είμαι καλύτερος/η καθηγητής/τρια από τους άλλους), (β) τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης (π.χ., Θέλω να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να φανώ ανίκανος/η) και (γ) τον προσανατολισμό προς το έργο (π.χ., Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις ικανότητές μου ως καθηγητής/τρια). Κάθε ερώτηση συνοδεύεται από μια 5βαθμη κλίμακα από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) ως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν έναν αριθμό που δείχνει το βαθμό συμφωνίας τους με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Όσο πιο υψηλός είναι ο βαθμός αυτός, τόσο περισσότερο σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι προσανατολισμένος προς το συγκεκριμένο στόχο επίτευξης. Η τελική τιμή

για κάθε εκπαιδευτικό ως προς κάθε στόχο υπολογίζεται με βάση το μέσο όρο των 4 ερωτήσεων/δηλώσεων που αντιστοιχούν στην κάθε κλίμακα.

## 11. Διαδικασία συλλογής του υλικού

Η διεξαγωγή της έρευνας εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας (4-5-2009, πράξη 49161/Γ2) μετά από γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (πράξη 3/2009) και πραγματοποιήθηκε σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Πέλλας, για τα οποία δόθηκε η σχετική έγκριση. Σημειώνεται ότι η άδεια που χορηγεί το Υπουργείο εκδίδεται για συγκεκριμένα σχολεία.

Η έρευνα διεξάχθηκε κατά το πρώτο τρίμηνο (για τα γυμνάσια)/πρώτο τετράμηνο (για τα λύκεια) του σχολικού έτους 2009-2010 σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, στους οποίους έγινε γνωστό ότι τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν στα πλαίσια της εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας (45'), με την παρουσία της ερευνήτριας και τη σύμφωνη γνώμη του υπεύθυνου για εκείνη την ώρα καθηγητή, αφού πρώτα κατέστη σαφές ότι είχαν τη δυνατότητα να απευθύνουν ερωτήσεις για οτιδήποτε δεν καταλάβαιναν. Στην έρευνα συμμετείχαν, επίσης, οι φιλόλογοι και οι μαθηματικοί που δίδασκαν στα εν λόγω τμήματα, οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια σε κάποιο διδακτικό κενό ή μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα ενθαρρυνθήκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις και πληροφορήθηκαν ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Εκτός από τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα, τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των ατόμων που συμμετείχαν σε αυτήν. Επιπλέον, στο τέλος του πρώτου τρίμηνου (για τα γυμνάσια)/πρώτου τετράμηνου (για τα λύκεια) του ίδιου σχολικού έτους συγκεντρώθηκαν οι βαθμολογίες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα σε δύο μαθήματα, στη νεοελληνική γλώσσα και στα μαθηματικά (για τους μαθητές των γυμνάσιων) και στη νεοελληνική γλώσσα και στην άλγεβρα (για τους μαθητές των λυκείων) και στη συνέχεια υπολογίστηκε ένας μέσος όρος για τα δύο αυτά μαθήματα για κάθε μαθητή. Για να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των μαθητών, τόσο τα δεδομένα όσο και οι βαθμολογίες τους καταγράφηκαν με τον αριθμό του καταλόγου στο τμήμα τους.

## 12. Ανάλυση

Η ανάλυση έγινε σε δύο φάσεις. Αρχικά, αναλύθηκαν τα δεδομένα στο σύνολό τους χωριστά για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS V.21.0. Διεξήχθησαν αναλύσεις συσχέτισης (*Pearson*) για να διαπιστωθούν οι σχέσεις ανάμεσα στις διάφορες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των στόχων επίτευξης, της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και της αντικειμενικής ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (θετικό και αρνητικό συναίσθημα, άγχος εξέτασης, βαθμοί). Επίσης, μελετήθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία, της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία και των αντιληπτών ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με το θετικό και αρνητικό τους συναίσθημα.

Το δεύτερο βήμα ήταν η τοποθέτηση των δεδομένων σε ένα ενιαίο μοντέλο, το οποίο θα αποκάλυπτε τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών των εκπαιδευτικών και των μεταβλητών των μαθητών. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας συνιστούν μια εμφωλευμένη δομή δεδομένων (*nested data structure*) με τους μαθητές να εμφωλεύονται ανά τάξη/εκπαιδευτικό και να δημιουργούν ένα πολυεπίπεδο μοντέλο για κάθε ακαδημαϊκό αποτέλεσμα (θετικό και αρνητικό συναίσθημα, άγχος εξέτασης, βαθμοί). Υπάρχει μια γενική ομοφωνία ότι για την ανάλυση ανάλογων δεδομένων ενδείκνυται η χρήση πολυεπίπεδης ανάλυσης στοιχείων (*multilevel random coefficient modeling· MRCM*, Nezlek, 2003), καθώς αυτή είναι η στατιστικά καταλληλότερη αναλυτική προσέγγιση (βλ., Goldstein, Rasbash, Plewis, et al, 1998· Raudenbush & Bryk, 2002). Η ανάλυση αυτή διεξήχθη με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος HLM 6.1 for Windows.

Σε αυτό το πολυεπίπεδο μοντέλο, η κάθε εξαρτημένη μεταβλητή αναλύεται ως προς δύο επίπεδα, το επίπεδο των μεταβλητών που αφορούν τον κάθε μαθητή και το επίπεδο των μεταβλητών που αφορούν το επίπεδο της τάξης. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα να εξεταστεί αν (α) παράγοντες που αφορούν στους μαθητές (π.χ., οι στόχοι επίτευξης που επιδιώκουν οι μαθητές) και (β) παράγοντες που χαρακτηρίζουν την τάξη (π.χ., οι στόχοι επίτευξης που επιδιώκουν σε μία συγκεκριμένη τάξη οι εκπαιδευτικοί) προβλέπουν μια μεταβλητή.

Επίσης, με την πολυεπίπεδη ανάλυση δίνεται η δυνατότητα να εξεταστεί κατά πόσο η σχέση μεταξύ εξαρτημένων μεταβλητών και παραγόντων που αναφέρονται στο επίπεδο του μαθητή διαφοροποιούνται από τα χαρακτηριστικά της τάξης. Δίνεται, δηλαδή, η δυνατότητα εξέτασης αλληλεπιδράσεων μεταξύ ενός παράγοντα που αναφέρεται στο επίπεδο του μαθητή

(π.χ., οι στόχοι επίτευξης) και ενός παράγοντα που αναφέρεται στο επίπεδο της τάξης (π.χ., ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων). Σε ακόμα πιο πολύπλοκες αναλύσεις, δίνεται η δυνατότητα να εξεταστεί κατά πόσο οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ δύο παραγόντων που αναφέρονται στο επίπεδο του μαθητή (π.χ., η αλληλεπίδραση μεταξύ των στόχων επίτευξης και της ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων) διαφοροποιούνται από τα χαρακτηριστικά της τάξης, δηλαδή αλληλεπιδρούν με παράγοντες που αφορούν το επίπεδο της τάξης (π.χ., με την ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων).

Έτσι, σε ατομικό επίπεδο εισήχθησαν οι στόχοι επίτευξης, η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και η ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων ως προβλεπτικοί παράγοντες για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Επιπλέον, στο επίπεδο της σχολικής τάξης, εισήχθησαν οι στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία και οι αντιληπτές ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικοί παράγοντες για τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Επίσης, σε επίπεδο της σχολικής τάξης, για να ελεγχθούν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μεταβλητών στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, εισήχθη η διπλή αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών στόχων επίτευξης και της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών με την αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων τους, καθώς και η τριπλή αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών στόχων επίτευξης των μαθητών, της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και της αντιληπτής ικανότητας των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων τους.

Ακολουθώντας την ορολογία των πολυεπίπεδων αναλύσεων (Bryk & Raudenbush, 2001), η μέση τιμή της σχέσης μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής και κάθε ενός εκ των προβλεπτικών παραγόντων συμβολίζεται με το γράμμα  $\gamma$  και ενός δείκτη που καθορίζει την ανεξάρτητη μεταβλητή. Για κάθε αποτέλεσμα διαμορφώθηκαν αρχικά ποικίλα μοντέλα ως σταθερά, αλλά για λόγους φειδωλότητας των μοντέλων, αφαιρέθηκαν εκείνα που βρέθηκαν στατιστικά μη σημαντικά.





### **ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

### 13. Αποτελέσματα των μεταβλητών των μαθητών

#### 13.1. Αξιοπιστία των μεταβλητών των μαθητών και περιγραφική στατιστική

Όλες οι μεταβλητές των μαθητών υποβλήθηκαν σε ανάλυση εσωτερικής συνοχής με το δείκτη του Cronbach. Ο Πίνακας 13-1 παρουσιάζει την αξιοπιστία των μεταβλητών των μαθητών. Όπως φαίνεται, οι περισσότερες μεταβλητές παρουσιάζουν ικανοποιητική εσωτερική συνοχή (από  $\alpha = 0,69$  έως  $\alpha = 0,83$ ). Υπήρχαν όμως και μεταβλητές, και συγκεκριμένα αυτές που αναφέρονται στο θετικό και αρνητικό συναίσθημα, με χαμηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής ( $\alpha = 0,60$  και  $\alpha = 0,62$  αντίστοιχα για το θετικό και για το αρνητικό συναίσθημα).

Επίσης, ο Πίνακας 13-1 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών των μαθητών σε ατομικό επίπεδο, καθώς και τους μέσους όρους των βαθμών των δύο μαθημάτων, της γλώσσας και των μαθηματικών που πήραν οι μαθητές. Με βάση το ισχύον σύστημα βαθμολόγησης στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που κυμαίνεται από το 1 έως το 20 (με βάση το 10), και δεδομένου ότι η επίδοση από 10 έως 12,5 χαρακτηρίζεται μέτρια, από 12,6 έως 15 καλή, από 15,1 έως 18,5 πολύ καλή και από 18,6 έως 20 άριστη, οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν οριακά πολύ καλή επίδοση στα δύο αυτά μαθήματα (Μ.Ο. = 15,21).

**Πίνακας 13-1.** Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών των μαθητών σε ατομικό επίπεδο

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	Δ. Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
N = 949	$\alpha > 0,5$		
1. Προσανατολισμός στη μάθηση	$\alpha = 0,83$	3,05	0,96
2. Προσέγγιση της επίδοσης	$\alpha = 0,75$	2,86	1,02
3. Αποφυγή της επίδοσης	$\alpha = 0,69$	2,69	0,94
4. Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας	$\alpha = 0,83$	4,96	1,09
5. Αναγνώριση συν. των άλλων	-----	0,73	0,13
6. Θετικό συναίσθημα	$\alpha = 0,60$	3,42	0,86
7. Αρνητικό συναίσθημα	$\alpha = 0,62$	1,40	0,57
8. Άγχος εξέτασης	$\alpha = 0,76$	3,91	1,50
9. Βαθμοί (γλώσσας & μαθηματικών)	-----	15,21	2,83

### 13.2. Αποτελέσματα συσχετίσεων των μεταβλητών των μαθητών

Ο Πίνακας 13-2 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των παρακάτω μεταβλητών των μαθητών: 1. Προσανατολισμός προς τη μάθηση, 2. Προσανατολισμός προς την προσέγγιση της επίδοσης, 3. Προσανατολισμός προς την αποφυγή της επίδοσης, 4. Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας, 5. Ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, 6. Άγχος εξέτασης, 7. Θετικό συναίσθημα, 8. Αρνητικό συναίσθημα, Βαθμοί των μαθητών (μέσος όρος της γλώσσας και των μαθηματικών). Για να ελεγχθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (του Pearson) και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα.

Πίνακας 13-2. Συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών των μαθητών σε ατομικό επίπεδο

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ N=949	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Μάθηση	-	0,11**	-0,02	0,34**	0,09**	0,00	0,25**	-0,09*	0,13**
2. Προσέγγιση της επίδοσης	0,11**	-	0,44**	0,23**	-0,03	0,23**	0,22**	0,02	0,05
3. Αποφυγή της επίδοσης	-0,02	0,44**	-	0,01	-0,05	0,38**	0,08*	0,08*	-0,05
4. Αυτοαποτελεσματικότητα	0,34**	0,23**	0,01	-	0,13**	-0,17**	0,31**	-0,11**	0,36**
5. Αναγνώριση συν. άλλων	0,09**	-0,03	-0,05	0,13**	-	-0,03	-0,04	-0,00	0,12**
6. Άγχος εξέτασης	0,00	0,23**	0,38**	-0,17**	-0,03	-	-0,07*	0,19**	-0,14**
7. Θετικό συναίσθημα	0,25**	0,22**	0,08*	0,31**	-0,04	-0,07*	-	-0,24**	0,06
8. Αρνητικό συναίσθημα	-0,09*	0,02	0,08*	-0,11**	-0,00	0,19**	-0,24**	-	-0,08*
9. Βαθμοί (μέσος όρος γλώσσας & μαθηματικών)	0,13**	0,05	-0,05	0,36**	0,12**	-0,14**	0,06	-0,08*	-

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$     \*\*\*  $p < 0,001$

Η ανάλυση έδειξε ότι:

1. Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στον προσανατολισμό προς τη μάθηση και στον προσανατολισμό στην προσέγγιση της επίδοσης ( $r = 0,11$ ,  $p < 0,01$ ), την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας ( $r = 0,34$ ,  $p < 0,01$ ), την αναγνώριση του συναισθήματος των άλλων ( $r = 0,09$ ,  $p < 0,01$ ), το θετικό συναίσθημα ( $r = 0,25$ ,  $p < 0,01$ ) και τους βαθμούς των μαθητών ( $r = 0,13$ ,  $p < 0,01$ ). Επίσης, υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα

στον προσανατολισμό στη μάθηση και στο αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ( $r = -0,09, p < 0,05$ ).

2. Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στον προσανατολισμό στην προσέγγιση της επίδοσης και στον προσανατολισμό στην αποφυγή της επίδοσης ( $r = 0,44, p < 0,01$ ), την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας ( $r = 0,23, p < 0,01$ ), το άγχος εξέτασης ( $r = 0,23, p < 0,01$ ) και το θετικό συναίσθημα των μαθητών ( $r = 0,22, p < 0,01$ ).

3. Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στον προσανατολισμό στην αποφυγή της επίδοσης και το άγχος εξέτασης ( $r = 0,38, p < 0,01$ ). Επίσης, ο προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης συσχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα ( $r = 0,08, p < 0,05$ ) και με το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ( $r = 0,08, p < 0,05$ ).

4. Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και την αναγνώριση του συναισθήματος των άλλων ( $r = 0,13, p < 0,01$ ), το θετικό συναίσθημα ( $r = 0,31, p < 0,01$ ) και τους βαθμούς των μαθητών ( $r = 0,36, p < 0,01$ ). Επίσης, η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίζεται αρνητικά με το άγχος εξέτασης ( $r = -0,17, p < 0,05$ ) και το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ( $r = -0,11, p < 0,05$ ).

5. Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα αναγνώρισης του συναισθήματος των άλλων και τους βαθμούς των μαθητών ( $r = 0,12, p < 0,01$ ).

6. Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος εξέτασης και στο αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ( $r = 0,19, p < 0,01$ ). Επίσης, το άγχος εξέτασης συσχετίζεται αρνητικά με τους βαθμούς ( $r = -0,14, p < 0,01$ ) και με το θετικό συναίσθημα των μαθητών ( $r = -0,07, p < 0,05$ ).

7. Υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο θετικό συναίσθημα και στο αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ( $r = -0,24, p < 0,01$ ).

8. Υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο αρνητικό συναίσθημα και στους βαθμούς των μαθητών ( $r = -0,08, p < 0,05$ ).

### **13.3. Εξαρτημένες μεταβλητές των μαθητών ως αποτέλεσμα της συνδιακύμανσης των προβλεπτικών παραγόντων**

Ο Πίνακας 13-3 παρουσιάζει ως προβλεπτικούς παράγοντες τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της ακαδημαϊκής αναποτελεσματικότητας και την αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και ως εξαρτημένες μεταβλητές το θετικό συναίσθημα, το αρνητικό συναίσθημα, το άγχος εξέτασης και τους βαθμούς των μαθητών (μέσος όρος της γλώσσας και των μαθηματικών). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι τιμές αφορούν στις

συσχετίσεις μεταξύ κάθε προβλεπτικού παράγοντα και των εξαρτημένων μεταβλητών και η διαφορά σε σχέση με τις προηγούμενες συσχετίσεις είναι ότι στη συγκεκριμένη ανάλυση έχει ληφθεί υπόψη η συνδιακύμανση (δηλαδή η συσχέτιση) και των άλλων προβλεπτικών παραγόντων. Οι τιμές εξήχθησαν με τη μέθοδο της πολυεπίπεδης ανάλυσης (*multilevel analysis*) και αφορούν στους προβλεπτικούς παράγοντες σε ατομικό επίπεδο, χωρίς να συμπεριληφθεί η κοινή διακύμανση (*shared variance*) λόγω τάξης.

Η ανάλυση έδειξε ότι:

1. Ο προσανατολισμός των στόχων στη μάθηση συσχετίζεται σημαντικά θετικά με το θετικό συναίσθημα ( $r = 0,16, p < 0,01$ ). Επίσης, υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον προσανατολισμό των στόχων στη μάθηση και στο αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ( $r = -0,04, p = 0,05$ ).
2. Ο προσανατολισμός των στόχων στην προσέγγιση της επίδοσης συσχετίζεται σημαντικά θετικά με το θετικό συναίσθημα ( $r = 0,11, p < 0,01$ ) και το άγχος εξέτασης των μαθητών ( $r = 0,20, p < 0,01$ ).
3. Ο προσανατολισμός των στόχων στην αποφυγή της επίδοσης συσχετίζεται αρνητικά με το θετικό συναίσθημα ( $r = -0,06, p < 0,05$ ). Επίσης, υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στον προσανατολισμό των στόχων στην αποφυγή της επίδοσης με το αρνητικό συναίσθημα ( $r = 0,09, p < 0,01$ ) και το άγχος εξέτασης των μαθητών ( $r = 0,50, p < 0,01$ ).
4. Η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίζεται σημαντικά θετικά με το θετικό συναίσθημα ( $r = 0,15, p < 0,01$ ) και τους βαθμούς ( $r = 0,96, p < 0,01$ ). Επίσης, υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και στο άγχος εξέτασης των μαθητών ( $r = -0,32, p < 0,01$ ).

**Πίνακας 13-3.** Θετικό και αρνητικό συναίσθημα, άγχος εξέτασης και βαθμοί ως αποτέλεσμα της συνδιακύμανσης των στόχων επίτευξης, της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ N=949	Θετικό συν. Μ.Ο. (Τ.Α.)	Αρνητικό συν. Μ.Ο. (Τ.Α.)	Άγχος Εξέτ. Μ.Ο. (Τ.Α.)	Βαθμοί Μ.Ο. (Τ.Α.)
Μάθηση	<b>0,16** (0,03)</b>	<b>-0,04<sup>05</sup> (0,02)</b>	0,05 (0,05)	0,00 (0,09)
Προσέγγιση	<b>0,11** (0,03)</b>	0,02 (0,03)	<b>0,20** (0,05)</b>	-0,04 (0,12)
Αποφυγή	<b>-0,06* (0,03)</b>	<b>0,09** (0,02)</b>	<b>0,50** (0,07)</b>	-0,06 (0,12)
Αυτοαποτελεσματικότητα	<b>0,15** (0,03)</b>	-0,03 (0,02)	<b>-0,32** (0,05)</b>	<b>0,96** (0,10)</b>
Αναγνώριση συν. άλλων	0,02 (0,19)	-0,09 (0,15)	-0,17 (0,35)	0,42 (0,59)

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$     \*\*\*  $p < 0,001$

### 13.4. Διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών

Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι αναφορές των μαθητών σχετικά με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας, το συναίσθημα, το άγχος εξέτασης καθώς και η αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και οι βαθμοί διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, διενεργήθηκε μια σειρά από αναλύσεις (*t-test: independent samples*). Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το φύλο των μαθητών (αγόρια, κορίτσια) και εξαρτημένες μεταβλητές οι τρεις παράγοντες των στόχων επίτευξης, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας, οι δύο παράγοντες του συναισθήματος, το άγχος εξέτασης, καθώς και η αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και οι βαθμοί (μέσος όρος της γλώσσας και των μαθηματικών).

Ο Πίνακας 13-4 παρουσιάζει για τα δύο φύλα των μαθητών τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις καθώς και τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου.

**Πίνακας 13-4.** Διαφορές του φύλου των μαθητών ως προς όλες τις μεταβλητές της έρευνας

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΦΥΛΟ	M.O.	T.A.	t	d.f.	P	effect size $\eta^2$
N = 949							
N1 (αγόρια) = 431							
N2 (κορίτσια) = 509							
1. Προσανατολισμός στη μάθηση	1	<b>2,93</b>	1,02	-3,63	938	<b>0,000</b>	0,014
	2	<b>3,16</b>	0,91				
2. Προσανατολισμός στην προσέγγιση της επίδοσης	1	2,92	0,96	1,42	938	0,155	-
	2	2,83	1,07				
3. Προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης	1	2,70	0,95	0,25	938	0,805	-
	2	2,68	0,93				
4. Αναγνώριση συναισθημάτων άλλων	1	<b>0,71</b>	0,13	-5,67	938	<b>0,000</b>	0,036
	2	<b>0,75</b>	0,12				
5. Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας	1	4,96	1,11	-0,10	938	0,922	-
	2	4,97	1,08				
6. Θετικό συναίσθημα	1	<b>3,56</b>	0,80	4,54	938	<b>0,000</b>	0,021
	2	<b>3,31</b>	0,89				
7. Αρνητικό συναίσθημα	1	<b>1,36</b>	0,56	-1,99	938	<b>0,047</b>	0,004
	2	<b>1,44</b>	0,58				
8. Άγχος εξέτασης	1	<b>3,74</b>	1,49	-3,31	938	<b>0,001</b>	0,012
	2	<b>4,06</b>	1,51				
9. Βαθμοί (μέσοι όροι γλώσσας & μαθηματικών)	1	<b>14,65</b>	2,89	-5,58	938	<b>0,000</b>	0,033
	2	<b>15,68</b>	2,70				

Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου των μαθητών ως προς τον προσανατολισμό προς τη μάθηση [ $t(938) = -3,63, p$

< 0,001], την αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων [ $t(938) = -5,67, p < 0,001$ ], το θετικό συναίσθημα [ $t(938) = 4,54, p < 0,001$ ], το αρνητικό συναίσθημα [ $t(938) = -1,99, p < 0,05$ ], το άγχος εξέτασης [ $t(938) = -0,31, p < 0,01$ ] και τους βαθμούς [ $t(938) = -5,58, p < 0,001$ ]. Αντίθετα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου των μαθητών ως προς τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης [ $t(938) = 1,42, p = 0,155$ ], ως προς τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης [ $t(938) = 0,25, p = 0,805$ ], ως προς την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας [ $t(938) = 0,10, p = 0,922$ ].

Οι αντιλήψεις των κοριτσιών για τον προσανατολισμό προς τη μάθηση ήταν θετικότερες από τις αντιλήψεις των αγοριών. Επίσης, τα κορίτσια είχαν υψηλότερη αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, βίωναν περισσότερο αρνητικό συναίσθημα και περισσότερο άγχος εξέτασης και πήραν υψηλότερους βαθμούς από τα αγόρια, ενώ τα αγόρια βίωναν περισσότερο αρνητικό συναίσθημα. Αντίθετα, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια έχουν περίπου τις ίδιες αντιλήψεις για τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης και για τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης.

Στις περιπτώσεις που υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, έγινε έλεγχος για το δείκτη  $\eta^2$  (*Partial Eta Squared*), για να βρεθεί το μέγεθος της επίδρασης (*effect size*). Από τις αναλύσεις προέκυψε χαμηλό μέγεθος επίδρασης στις περισσότερες μεταβλητές, παρά τη στατιστική σημαντικότητά τους. Συγκεκριμένα, το μέγεθος της επίδρασης ήταν μικρό για τον προσανατολισμό προς τη μάθηση ( $\eta^2 = 0,014$ ), για το θετικό συναίσθημα ( $\eta^2 = 0,021$ ), για το αρνητικό συναίσθημα ( $\eta^2 = 0,004$ ) και για το άγχος εξέτασης ( $\eta^2 = 0,012$ ), και μέτριο για την αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων ( $\eta^2 = 0,036$ ) και για τους βαθμούς ( $\eta^2 = 0,033$ ).

### 13.5. Διαφορές ως προς την ηλικία/τάξη των μαθητών

Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι αναφορές των μαθητών σχετικά με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και το συναίσθημα καθώς και η αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων διαφοροποιούνται ως προς την ηλικία/τάξη διενεργήθηκε μια σειρά από αναλύσεις (*t-test: independent samples*). Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η ηλικία/τάξη των μαθητών (Β΄ Γυμνασίου, Β΄ Λυκείου) και εξαρτημένες μεταβλητές οι τρεις παράγοντες των στόχων επίτευξης, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας, οι δύο παράγοντες του συναισθήματος, το άγχος εξέτασης,

καθώς και η αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και οι βαθμοί (μέσος όρος της γλώσσας και των μαθηματικών).

Ο Πίνακας 13-5 παρουσιάζει για τις δύο ηλικιακές ομάδες/τάξεις των μαθητών τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις καθώς και τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου.

**Πίνακας 13-5.** Διαφορές της ηλικίας/τάξης των μαθητών ως προς όλες τις μεταβλητές της έρευνας

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ N=949	ΗΛΙΚΙΑ/ ΤΑΞΗ	M.O.	T.A.	t	d.f.	P	effect size $\eta^2$
N1 (B' Γυμνασίου) = 567							
N2 (B' Λυκείου) = 382							
1. Προσανατολισμός στη μάθηση	1	<b>2,98</b>	0,97	-2,63	947	<b>0,007</b>	0,008
	2	<b>3,15</b>	0,95				
2. Προσανατολισμός στην προσέγγιση της επίδοσης	1	<b>3,07</b>	1,02	7,72	947	<b>0,000</b>	0,059
	2	<b>2,56</b>	0,95				
3. Προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης	1	<b>2,93</b>	0,90	9,94	947	<b>0,000</b>	0,095
	2	<b>2,34</b>	0,89				
4. Αναγνώριση συναισθημάτων άλλων	1	<b>0,71</b>	0,14	-4,36	947	<b>0,000</b>	0,020
	2	<b>0,75</b>	0,11				
5. Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας	1	<b>5,05</b>	1,09	3,05	947	<b>0,002</b>	0,010
	2	<b>4,83</b>	1,10				
6. Θετικό συναίσθημα	1	<b>3,56</b>	0,85	6,23	947	<b>0,000</b>	0,039
	2	<b>3,21</b>	0,83				
7. Αρνητικό συναίσθημα	1	<b>1,33</b>	0,51	-4,69	947	<b>0,000</b>	0,023
	2	<b>1,51</b>	0,65				
8. Άγχος εξέτασης	1	<b>4,02</b>	1,48	2,77	947	<b>0,006</b>	0,008
	2	<b>3,75</b>	1,54				
9. Βαθμοί (μέσοι όροι γλώσσας & μαθηματικών)	1	15,21	2,95	0,01	947	0,989	-
	2	15,21	2,65				

Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ηλικίας/τάξης των μαθητών ως προς τον προσανατολισμό προς τη μάθηση [ $t(947) = -2,63, p < 0,01$ ], ως προς τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης [ $t(947) = 7,72, p < 0,001$ ], τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης [ $t(947) = 9,94, p < 0,001$ ], την αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων [ $t(947) = -4,36, p < 0,001$ ], την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας [ $t(947) = 3,05, p < 0,01$ ], το θετικό συναίσθημα [ $t(947) = 6,23, p < 0,001$ ] και το αρνητικό συναίσθημα [ $t(947) = -4,69, p < 0,001$ ] και το άγχος εξέτασης [ $t(947) = 2,77, p < 0,01$ ]. Αντίθετα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ηλικίας/τάξης των μαθητών μόνο ως προς τους βαθμούς των μαθητών [ $t(947) = 0,01, p = 0,989$ ].



Οι μαθητές της Β΄ Λυκείου είχαν υψηλότερα επίπεδα προσανατολισμού προς τη μάθηση, υψηλότερη αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και βίωναν περισσότερο αρνητικό συναίσθημα από τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου. Αντίθετα, οι αντιλήψεις των μαθητών της Β΄ Γυμνασίου ήταν υψηλότερες από τις αντιλήψεις των μαθητών της Β΄ Λυκείου για τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης, τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης, την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, το θετικό τους συναίσθημα και το άγχος εξέτασης. Αντίθετα, τόσο οι μαθητές της Β΄ Γυμνασίου όσο και οι μαθητές της Β΄ Λυκείου πήραν τους ίδιους περίπου βαθμούς.

Στις περιπτώσεις που υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, έγινε έλεγχος για το δείκτη  $\eta^2$  (*Partial Eta Squared*), για να βρεθεί το μέγεθος της επίδρασης (*effect size*). Από τις αναλύσεις προέκυψε μικρό μέγεθος επίδρασης για τις περισσότερες μεταβλητές, παρά τη στατιστική σημαντικότητά τους. Συγκεκριμένα, το μέγεθος της επίδρασης ήταν μικρό για τον προσανατολισμό προς τη μάθηση ( $\eta^2 = 0,008$ ), για την αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων ( $\eta^2 = 0,020$ ), για την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας ( $\eta^2 = 0,010$ ), για το αρνητικό συναίσθημα ( $\eta^2 = 0,023$ ) και για το άγχος εξέτασης ( $\eta^2 = 0,008$ ). Επίσης, από τις αναλύσεις προέκυψε μέτριο μέγεθος επίδρασης για τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης ( $\eta^2 = 0,059$ ) και για το θετικό συναίσθημα ( $\eta^2 = 0,039$ ), και μεγάλο μέγεθος επίδρασης για τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης ( $\eta^2 = 0,095$ ).

### **13.6. Αποτελέσματα αλληλεπιδράσεων των μεταβλητών των μαθητών**

Στο ατομικό επίπεδο των μαθητών, για να ελεγχθούν τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μεταβλητών, δημιουργήθηκε ένα πολυεπίπεδο μοντέλο και εισήχθησαν οι τρεις στόχοι επίτευξης και η αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων ως προβλεπτικοί παράγοντες για κάθε ακαδημαϊκό αποτέλεσμα των μαθητών (θετικό-αρνητικό συναίσθημα, άγχος εξέτασης, μέσος όρος βαθμών). Εισήχθησαν οι διπλές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των τριών στόχων επίτευξης και της αντικειμενικής ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, αλλά διατηρήθηκαν μόνο αυτές που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές. Για την πληρέστερη κατανόηση των αποτελεσμάτων, οι αλληλεπιδράσεις παρουσιάζονται αρχικά σε πίνακα και στη συνέχεια σε διάγραμμα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των πολυεπίπεδων αναλύσεων (*multilevel analysis*) στο ατομικό επίπεδο των μαθητών (*Πίνακας 13-6*), η αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των

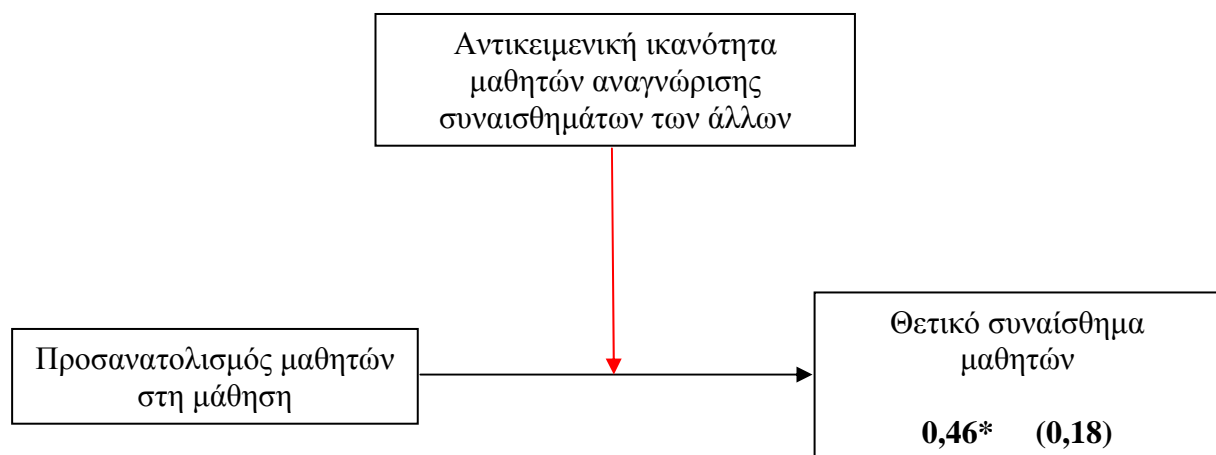
συναισθημάτων των άλλων βρέθηκε ότι μεσολαβεί στις σχέσεις μεταξύ του προσανατολισμού στη μάθηση και του θετικού συναίσθηματος, καθώς και στις σχέσεις μεταξύ του προσανατολισμού στην προσέγγιση της επίδοσης και στην αποφυγή της επίδοσης και του αρνητικού συναίσθηματος. Ειδικότερα, υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του προσανατολισμού στη μάθηση και της ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων στο θετικό συναίσθημα ( $\gamma_{10}$  [προσανατολισμός στη μάθηση X ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων] = 0,46,  $TA = 0,18$ ,  $p < 0,05$ ). Συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός στη μάθηση συσχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα, όταν οι μαθητές έχουν υψηλότερη αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων (Διάγραμμα 13-1).

**Πίνακας 13-6.** Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα, το άγχος εξέτασης και ο μέσος όρος των βαθμών ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των στόχων επίτευξης με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων

METABΛΗΤΕΣ N=949	Θετικό συν. M.O. (T.A.)	Αρνητικό συν. M.O. (T.A.)	Άγχος M.O. (T.A.)	Βαθμοί M.O. (T.A.)
Σταθερά	3,56 (0,05)	1,36 (0,03)	14,71 (0,19)	14,71 (0,19)
Μάθηση X Αναγνώριση συν. άλλων, $\gamma_{10}$	<b>0,46* (0,18)</b>	-	-	-
Προσέγγιση X Αναγνώριση συν. άλλων, $\gamma_{20}$	-	<b>-0,50** (0,15)</b>	-	-
Αποφυγή X Αναγνώριση συν. άλλων, $\gamma_{30}$	-	<b>0,44* (0,17)</b>	-	-

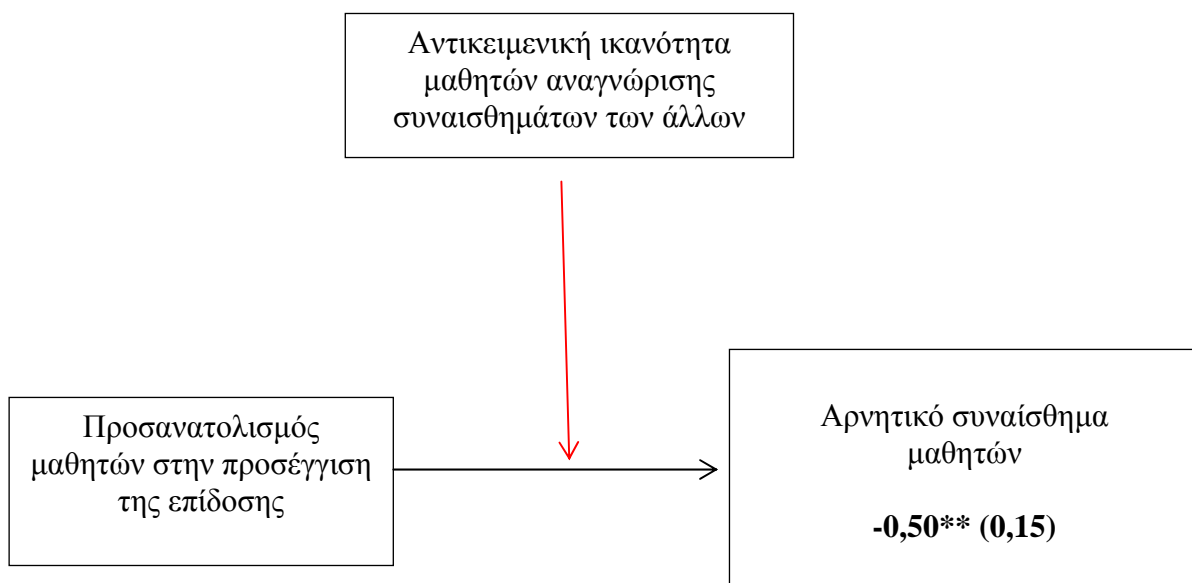
\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$     \*\*\*  $p < 0,001$

**Διάγραμμα 13-1:** Θετικό συναίσθημα των μαθητών ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του προσανατολισμού των μαθητών στη μάθηση και της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων



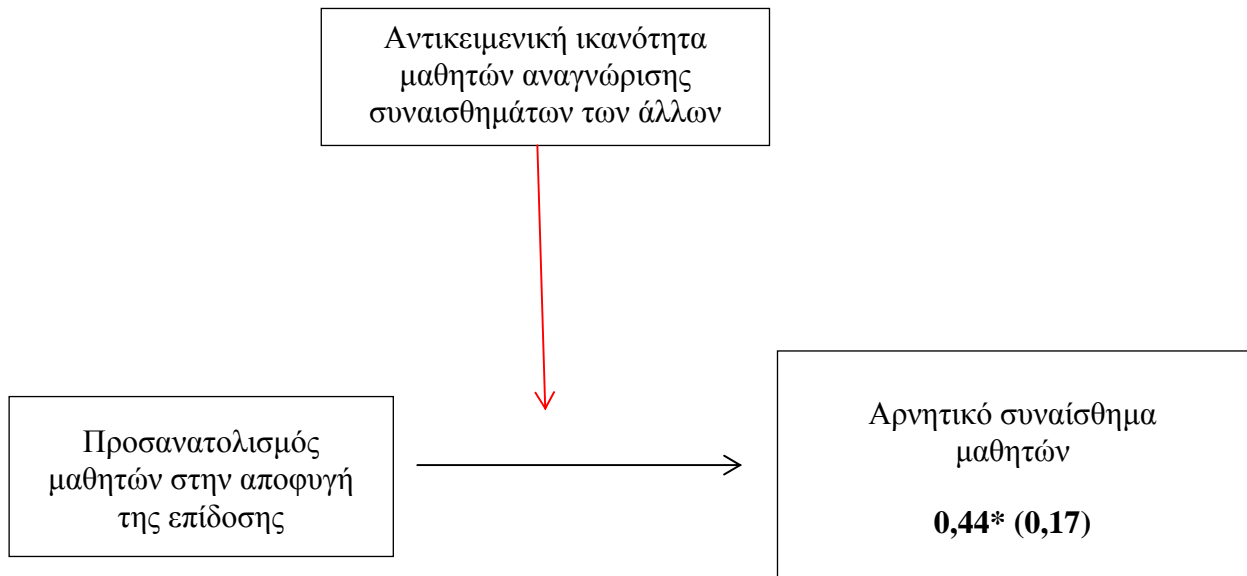
Αναφορικά με το αρνητικό συναίσθημα, υπάρχουν σημαντικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του προσανατολισμού στην προσέγγιση της επίδοσης και στην αποφυγή της επίδοσης από τη μια πλευρά και της ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων από την άλλη πλευρά ( $\gamma_{20}$  [προσέγγιση της επίδοσης X ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων] =  $-0,50$ ,  $TA = 0,15$ ,  $p < 0,01$  και  $\gamma_{30}$  [αποφυγή της επίδοσης X ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων] =  $0,44$ ,  $TA = 0,17$ ,  $p < 0,05$ , αντίστοιχα). Πιο αναλυτικά, υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στον προσανατολισμό στην προσέγγιση της επίδοσης και στο αρνητικό συναίσθημα, όταν η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων είναι υψηλή (Διάγραμμα 13-2).

**Διάγραμμα 13-2:** Αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του προσανατολισμού των μαθητών στην προσέγγιση της επίδοσης και της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων



Επιπλέον, ο προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης συσχετίζεται θετικά με το αρνητικό συναίσθημα, όταν η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων είναι υψηλή (Διάγραμμα 13-3).

*Διάγραμμα 13-3: Αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του προσανατολισμού των μαθητών στην αποφυγή της επίδοσης και της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων*



## 14. Αποτελέσματα των μεταβλητών των εκπαιδευτικών

### 14.1. Αξιοπιστία των μεταβλητών των εκπαιδευτικών και περιγραφική στατιστική

Όλες οι μεταβλητές των εκπαιδευτικών υποβλήθηκαν σε ανάλυση εσωτερικής συνοχής με το δείκτη  $\alpha$  του Cronbach. Ο Πίνακας 14-1 παρουσιάζει την αξιοπιστία των μεταβλητών των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται, οι περισσότερες μεταβλητές παρουσιάζουν υψηλή εσωτερική συνοχή (από  $\alpha = 0,71$  έως  $\alpha = 0,92$ ). Υπήρχαν μάλιστα και μεταβλητές, και συγκεκριμένα αυτές που αναφέρονται στους στόχους προσέγγισης και αποφυγής της επίδοσης, με πολύ υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής ( $\alpha = 0,92$  και  $\alpha = 0,91$ , αντίστοιχα για την προσέγγιση και για την αποφυγή της επίδοσης). Επίσης, ο Πίνακας 14-1 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών των εκπαιδευτικών.

*Πίνακας 14-1. Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών των εκπαιδευτικών*

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ N=98	$\Delta. A.$ $\alpha > 0,5$	M.O.	T.A.
1. Προσανατολισμός στο έργο	$\alpha=0,86$	4,50	0,49
2. Προσέγγιση της επίδοσης	$\alpha=0,92$	4,08	0,51
3. Αποφυγή της επίδοσης	$\alpha=0,91$	4,04	0,47
4. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	$\alpha=0,69$	3,57	0,57
5. Διαχείριση τάξης	$\alpha=0,82$	3,55	0,64
6. Εμπλοκή μαθητών	$\alpha=0,72$	3,09	0,62
7. Κατανόηση συν.	$\alpha=0,86$	5,73	0,89
8. Αναγνώριση συν.	$\alpha=0,82$	5,40	0,88
9. Χρήση συν.	$\alpha=0,83$	5,21	1,06
10. Ρύθμιση συν.	$\alpha=0,88$	4,85	1,28
11. Θετικό συν.	$\alpha=0,80$	3,40	0,61
12. Αρνητικό συν.	$\alpha=0,81$	1,58	0,51

### 14.2. Αποτελέσματα συσχετίσεων των μεταβλητών των εκπαιδευτικών

Ο Πίνακας 14-2 και ο Πίνακας 14-3 παρουσιάζουν τις συσχετίσεις μεταξύ των παρακάτω μεταβλητών των εκπαιδευτικών: 1. Προσανατολισμός προς το έργο, 2. Προσανατολισμός προς την προσέγγιση της επίδοσης, 3. Προσανατολισμός προς την αποφυγή της επίδοσης, 4. Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στις εκπαιδευτικές στρατηγικές, 5. Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης, 6. Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην εμπλοκή των μαθητών, 7. Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού, 8. Αναγνώριση των

συναισθημάτων των άλλων, 9. Χρήση των συναισθημάτων, 10. Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού 11. Θετικό συναίσθημα, 12. Αρνητικό συναίσθημα. Για να ελεγχθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (του Pearson) και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητας.

**Πίνακας 14-2.** Συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών των εκπαιδευτικών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	1.	2.	3.	4.	5.	6.
N= 98						
1. Έργο	-	-0,03	<b>0,21*</b>	<b>0,28**</b>	0,20	<b>0,20*</b>
2. Προσέγγιση	-0,03	-	<b>0,26*</b>	-0,14	0,04	0,09
3. Αποφυγή	<b>0,21*</b>	<b>0,26*</b>	-	<b>0,23*</b>	<b>0,26*</b>	<b>0,21*</b>
4. Στρατηγικές	<b>0,28**</b>	-0,14	<b>0,23*</b>	-	<b>0,57**</b>	<b>0,57**</b>
5. Διαχείριση	0,20	0,04	<b>0,26*</b>	<b>0,57**</b>	-	<b>0,60**</b>
6. Εμπλοκή	<b>0,20*</b>	0,09	<b>0,21*</b>	<b>0,57**</b>	<b>0,60**</b>	-
7. Κατανόηση	<b>0,24*</b>	-0,05	0,20	<b>0,22*</b>	<b>0,33**</b>	<b>0,26*</b>
8. Αναγνώριση	0,19	-0,10	0,13	0,15	0,08	0,17
9. Χρήση	<b>0,29**</b>	0,00	<b>0,21*</b>	<b>0,39**</b>	<b>0,45**</b>	<b>0,46**</b>
10. Ρύθμιση	0,04	-0,02	0,04	<b>0,25*</b>	<b>0,28**</b>	<b>0,27**</b>
11. Θετικό	0,18	0,19	0,12	<b>0,25*</b>	<b>0,44**</b>	<b>0,44**</b>
12. Αρνητικό	<b>-0,21*</b>	-0,05	-0,17	<b>-0,26**</b>	<b>-0,28**</b>	-0,16

**Πίνακας 14-3.** Συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών των εκπαιδευτικών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	7.	8.	9.	10.	11.	12.
N= 98						
1. Έργο	<b>0,24*</b>	0,19	<b>0,29**</b>	0,04	0,18	<b>-0,21*</b>
2. Προσέγγιση	-0,05	-0,10	0,00	-0,02	0,19	-0,05
3. Αποφυγή	0,20	0,13	<b>0,21*</b>	0,04	0,12	-0,17
4. Στρατηγικές	<b>0,22*</b>	0,15	<b>0,39**</b>	<b>0,25*</b>	<b>0,25*</b>	<b>-0,26**</b>
5. Διαχείριση	<b>0,33**</b>	0,08	<b>0,45**</b>	<b>0,28**</b>	<b>0,44**</b>	<b>-0,28**</b>
6. Εμπλοκή	<b>0,26*</b>	0,17	<b>0,46**</b>	<b>0,27**</b>	<b>0,44**</b>	-0,16
7. Κατανόηση	-	<b>0,49**</b>	<b>0,64**</b>	<b>0,58**</b>	<b>0,46**</b>	<b>-0,38**</b>
8. Αναγνώριση	<b>0,49**</b>	-	<b>0,48**</b>	<b>0,40**</b>	<b>0,24*</b>	<b>-0,34**</b>
9. Χρήση	<b>0,64**</b>	<b>0,48**</b>	-	<b>0,40**</b>	<b>0,41**</b>	<b>-0,41**</b>
10. Ρύθμιση	<b>0,58**</b>	<b>0,40**</b>	<b>0,40**</b>	-	<b>0,49**</b>	<b>-0,55**</b>
11. Θετικό	<b>0,46**</b>	<b>0,24*</b>	<b>0,41**</b>	<b>0,49**</b>	-	<b>-0,45**</b>
12. Αρνητικό	<b>-0,38**</b>	<b>-0,34**</b>	<b>-0,41**</b>	<b>-0,55**</b>	<b>-0,45**</b>	-

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$     \*\*\*  $p < 0,001$

Η ανάλυση έδειξε ότι:

1. Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στο έργο και την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές ( $r = 0,28, p < 0,01$ ) και τη χρήση των συναισθημάτων ( $r = 0,29, p < 0,01$ ). Επίσης, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο είχε θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό στην αποφυγή της επίδοσης ( $r = 0,21, p < 0,05$ ), την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών ( $r = 0,20, p < 0,05$ ) και την κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού ( $r = 0,24, p < 0,05$ ) και αρνητική συσχέτιση με το αρνητικό τους συναίσθημα ( $r = -0,21, p < 0,05$ ).
2. Υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση της επίδοσης και στον προσανατολισμό στην αποφυγή της επίδοσης ( $r = 0,26, p < 0,05$ ).
3. Υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην αποφυγή της επίδοσης και στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές ( $r = 0,23, p < 0,05$ ), την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης ( $r = 0,26, p < 0,05$ ), την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών ( $r = 0,21, p < 0,05$ ) και τη χρήση των συναισθημάτων ( $r = 0,21, p < 0,05$ ).
4. Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης ( $r = 0,57, p < 0,01$ ), την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών ( $r = 0,57, p < 0,01$ ), τη χρήση των συναισθημάτων ( $r = 0,39, p < 0,01$ ), και σημαντική αρνητική συσχέτιση με το αρνητικό συναίσθημα ( $r = -0,26, p < 0,01$ ). Επίσης, η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές συσχετίζεται θετικά με την κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού ( $r = 0,22, p < 0,05$ ), τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού ( $r = 0,25, p < 0,05$ ), και το θετικό συναίσθημα ( $r = 0,25, p < 0,05$ ).
5. Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης και την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών ( $r = 0,60, p < 0,01$ ), την κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού ( $r = 0,33, p < 0,01$ ), τη χρήση των συναισθημάτων ( $r = 0,45, p < 0,01$ ), τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού ( $r = 0,28, p < 0,01$ ), το θετικό συναίσθημα ( $r = 0,44, p < 0,01$ ). Επίσης, υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τη διοίκηση της τάξης και το αρνητικό συναίσθημα ( $r = -0,28, p < 0,01$ ).

6. Υπάρχει σημαντικά θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των μαθητών και τη χρήση των συναισθημάτων ( $r = 0,46, p < 0,01$ ), τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού ( $r = 0,27, p < 0,01$ ), το θετικό συναίσθημα ( $r = 0,44, p < 0,01$ ), και θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για την εμπλοκή των μαθητών και την κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού ( $r = 0,26, p < 0,05$ ).

7. Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού των εκπαιδευτικών και την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ( $r = 0,49, p < 0,01$ ), τη χρήση των συναισθημάτων ( $r = 0,64, p < 0,01$ ), τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού ( $r = 0,58, p < 0,01$ ) και το θετικό συναίσθημα ( $r = 0,46, p < 0,01$ ). Επίσης, υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού των εκπαιδευτικών με το αρνητικό συναίσθημα ( $r = -0,38, p < 0,01$ ).

8. Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων των εκπαιδευτικών και τη χρήση των συναισθημάτων ( $r = 0,48, p < 0,01$ ), τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού ( $r = 0,40, p < 0,01$ ), θετική συσχέτιση με το θετικό συναίσθημα ( $r = 0,24, p < 0,05$ ) και σημαντική αρνητική συσχέτιση με το αρνητικό συναίσθημα ( $r = -0,34, p < 0,01$ ).

9. Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη χρήση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών και τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού ( $r = 0,40, p < 0,01$ ) και το θετικό συναίσθημα ( $r = 0,41, p < 0,01$ ). Επίσης, υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη χρήση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών και στο αρνητικό συναίσθημα ( $r = -0,41, p < 0,01$ ).

10. Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού των εκπαιδευτικών και το θετικό συναίσθημα ( $r = 0,49, p < 0,01$ ). Επίσης, υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού και το αρνητικό συναίσθημα ( $r = -0,55, p < 0,01$ ).

11. Υπάρχει σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο θετικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών και στο αρνητικό συναίσθημα ( $r = -0,45, p < 0,01$ ).

### **14.3. Διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών**

Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους επίτευξης στη διδασκαλία, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία, τις αντιληπτές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και το συναίσθημα στην εργασία διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, διενεργήθηκε μια σειρά από αναλύσεις (*t-test: independ-*



ent samples). Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το φύλο των εκπαιδευτικών (άντρες, γυναίκες) και εξαρτημένες μεταβλητές οι τρεις παράγοντες των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία, οι τρεις παράγοντες της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία, οι τέσσερις διαστάσεις της αντίληψης συναισθηματικής νοημοσύνης και οι δύο παράγοντες του συναισθήματος στην εργασία.

Ο Πίνακας 14-4 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις καθώς και τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου.

**Πίνακας 14-4.** Διαφορές του φύλου των εκπαιδευτικών ως προς όλες τις μεταβλητές της έρευνας

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ N=98 N1 (Ανδρες) = 30 N2 (Γυναίκες) = 68	ΦΥΛΟ	M.O.	T.A.	t	d.f.	P	effect size $\eta^2$																																																																																																																				
1. Προσανατολισμός στο έργο	1	4,55	0,43	0,78	96	0,440	-																																																																																																																				
	2	4,47	0,51					2. Προσέγγιση της επίδοσης	1	4,08	0,53	-0,02	96	0,984	-	2	4,08	0,51	3. Αποφυγή της επί- δοσης	1	<b>4,24</b>	0,41	2,97	96	<b>0,004</b>	0,090	2	<b>3,95</b>	0,46	4. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	1	3,63	0,52	0,64	96	0,522	-	2	3,55	0,61	5. Διαχείριση τάξης	1	<b>3,76</b>	0,69	2,18	96	<b>0,030</b>	0,048	2	<b>3,46</b>	0,61	6. Εμπλοκή μαθη- τών	1	3,23	0,62	1,49	96	0,140	-	2	3,03	0,63	7. Κατανόηση συν.	1	5,66	0,69	-0,54	96	0,588	-	2	5,76	0,97	8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,07</b>	0,98	-2,57	96	<b>0,012</b>	0,065	2	<b>5,55</b>	0,80	9. Χρήση συν.	1	5,27	0,91	0,34	96	0,736	-	2	5,19	1,13	10. Ρύθμιση συν.	1	4,87	1,51	0,07	96	0,941	-	2	4,85	1,19	11. Θετικό συν.	1	<b>3,66</b>	0,47	2,84	96	<b>0,006</b>	0,077	2	<b>3,29</b>	0,64	12. Αρνητικό συν.	1	1,63	0,53	0,54	96
2. Προσέγγιση της επίδοσης	1	4,08	0,53	-0,02	96	0,984	-																																																																																																																				
	2	4,08	0,51					3. Αποφυγή της επί- δοσης	1	<b>4,24</b>	0,41	2,97	96	<b>0,004</b>	0,090	2	<b>3,95</b>	0,46	4. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	1	3,63	0,52	0,64	96	0,522	-	2	3,55	0,61	5. Διαχείριση τάξης	1	<b>3,76</b>	0,69	2,18	96	<b>0,030</b>	0,048	2	<b>3,46</b>	0,61	6. Εμπλοκή μαθη- τών	1	3,23	0,62	1,49	96	0,140	-	2	3,03	0,63	7. Κατανόηση συν.	1	5,66	0,69	-0,54	96	0,588	-	2	5,76	0,97	8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,07</b>	0,98	-2,57	96	<b>0,012</b>	0,065	2	<b>5,55</b>	0,80	9. Χρήση συν.	1	5,27	0,91	0,34	96	0,736	-	2	5,19	1,13	10. Ρύθμιση συν.	1	4,87	1,51	0,07	96	0,941	-	2	4,85	1,19	11. Θετικό συν.	1	<b>3,66</b>	0,47	2,84	96	<b>0,006</b>	0,077	2	<b>3,29</b>	0,64	12. Αρνητικό συν.	1	1,63	0,53	0,54	96	0,589	-	2	1,57	0,51						
3. Αποφυγή της επί- δοσης	1	<b>4,24</b>	0,41	2,97	96	<b>0,004</b>	0,090																																																																																																																				
	2	<b>3,95</b>	0,46					4. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	1	3,63	0,52	0,64	96	0,522	-	2	3,55	0,61	5. Διαχείριση τάξης	1	<b>3,76</b>	0,69	2,18	96	<b>0,030</b>	0,048	2	<b>3,46</b>	0,61	6. Εμπλοκή μαθη- τών	1	3,23	0,62	1,49	96	0,140	-	2	3,03	0,63	7. Κατανόηση συν.	1	5,66	0,69	-0,54	96	0,588	-	2	5,76	0,97	8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,07</b>	0,98	-2,57	96	<b>0,012</b>	0,065	2	<b>5,55</b>	0,80	9. Χρήση συν.	1	5,27	0,91	0,34	96	0,736	-	2	5,19	1,13	10. Ρύθμιση συν.	1	4,87	1,51	0,07	96	0,941	-	2	4,85	1,19	11. Θετικό συν.	1	<b>3,66</b>	0,47	2,84	96	<b>0,006</b>	0,077	2	<b>3,29</b>	0,64	12. Αρνητικό συν.	1	1,63	0,53	0,54	96	0,589	-	2	1,57	0,51																	
4. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	1	3,63	0,52	0,64	96	0,522	-																																																																																																																				
	2	3,55	0,61					5. Διαχείριση τάξης	1	<b>3,76</b>	0,69	2,18	96	<b>0,030</b>	0,048	2	<b>3,46</b>	0,61	6. Εμπλοκή μαθη- τών	1	3,23	0,62	1,49	96	0,140	-	2	3,03	0,63	7. Κατανόηση συν.	1	5,66	0,69	-0,54	96	0,588	-	2	5,76	0,97	8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,07</b>	0,98	-2,57	96	<b>0,012</b>	0,065	2	<b>5,55</b>	0,80	9. Χρήση συν.	1	5,27	0,91	0,34	96	0,736	-	2	5,19	1,13	10. Ρύθμιση συν.	1	4,87	1,51	0,07	96	0,941	-	2	4,85	1,19	11. Θετικό συν.	1	<b>3,66</b>	0,47	2,84	96	<b>0,006</b>	0,077	2	<b>3,29</b>	0,64	12. Αρνητικό συν.	1	1,63	0,53	0,54	96	0,589	-	2	1,57	0,51																												
5. Διαχείριση τάξης	1	<b>3,76</b>	0,69	2,18	96	<b>0,030</b>	0,048																																																																																																																				
	2	<b>3,46</b>	0,61					6. Εμπλοκή μαθη- τών	1	3,23	0,62	1,49	96	0,140	-	2	3,03	0,63	7. Κατανόηση συν.	1	5,66	0,69	-0,54	96	0,588	-	2	5,76	0,97	8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,07</b>	0,98	-2,57	96	<b>0,012</b>	0,065	2	<b>5,55</b>	0,80	9. Χρήση συν.	1	5,27	0,91	0,34	96	0,736	-	2	5,19	1,13	10. Ρύθμιση συν.	1	4,87	1,51	0,07	96	0,941	-	2	4,85	1,19	11. Θετικό συν.	1	<b>3,66</b>	0,47	2,84	96	<b>0,006</b>	0,077	2	<b>3,29</b>	0,64	12. Αρνητικό συν.	1	1,63	0,53	0,54	96	0,589	-	2	1,57	0,51																																							
6. Εμπλοκή μαθη- τών	1	3,23	0,62	1,49	96	0,140	-																																																																																																																				
	2	3,03	0,63					7. Κατανόηση συν.	1	5,66	0,69	-0,54	96	0,588	-	2	5,76	0,97	8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,07</b>	0,98	-2,57	96	<b>0,012</b>	0,065	2	<b>5,55</b>	0,80	9. Χρήση συν.	1	5,27	0,91	0,34	96	0,736	-	2	5,19	1,13	10. Ρύθμιση συν.	1	4,87	1,51	0,07	96	0,941	-	2	4,85	1,19	11. Θετικό συν.	1	<b>3,66</b>	0,47	2,84	96	<b>0,006</b>	0,077	2	<b>3,29</b>	0,64	12. Αρνητικό συν.	1	1,63	0,53	0,54	96	0,589	-	2	1,57	0,51																																																		
7. Κατανόηση συν.	1	5,66	0,69	-0,54	96	0,588	-																																																																																																																				
	2	5,76	0,97					8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,07</b>	0,98	-2,57	96	<b>0,012</b>	0,065	2	<b>5,55</b>	0,80	9. Χρήση συν.	1	5,27	0,91	0,34	96	0,736	-	2	5,19	1,13	10. Ρύθμιση συν.	1	4,87	1,51	0,07	96	0,941	-	2	4,85	1,19	11. Θετικό συν.	1	<b>3,66</b>	0,47	2,84	96	<b>0,006</b>	0,077	2	<b>3,29</b>	0,64	12. Αρνητικό συν.	1	1,63	0,53	0,54	96	0,589	-	2	1,57	0,51																																																													
8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,07</b>	0,98	-2,57	96	<b>0,012</b>	0,065																																																																																																																				
	2	<b>5,55</b>	0,80					9. Χρήση συν.	1	5,27	0,91	0,34	96	0,736	-	2	5,19	1,13	10. Ρύθμιση συν.	1	4,87	1,51	0,07	96	0,941	-	2	4,85	1,19	11. Θετικό συν.	1	<b>3,66</b>	0,47	2,84	96	<b>0,006</b>	0,077	2	<b>3,29</b>	0,64	12. Αρνητικό συν.	1	1,63	0,53	0,54	96	0,589	-	2	1,57	0,51																																																																								
9. Χρήση συν.	1	5,27	0,91	0,34	96	0,736	-																																																																																																																				
	2	5,19	1,13					10. Ρύθμιση συν.	1	4,87	1,51	0,07	96	0,941	-	2	4,85	1,19	11. Θετικό συν.	1	<b>3,66</b>	0,47	2,84	96	<b>0,006</b>	0,077	2	<b>3,29</b>	0,64	12. Αρνητικό συν.	1	1,63	0,53	0,54	96	0,589	-	2	1,57	0,51																																																																																			
10. Ρύθμιση συν.	1	4,87	1,51	0,07	96	0,941	-																																																																																																																				
	2	4,85	1,19					11. Θετικό συν.	1	<b>3,66</b>	0,47	2,84	96	<b>0,006</b>	0,077	2	<b>3,29</b>	0,64	12. Αρνητικό συν.	1	1,63	0,53	0,54	96	0,589	-	2	1,57	0,51																																																																																														
11. Θετικό συν.	1	<b>3,66</b>	0,47	2,84	96	<b>0,006</b>	0,077																																																																																																																				
	2	<b>3,29</b>	0,64					12. Αρνητικό συν.	1	1,63	0,53	0,54	96	0,589	-	2	1,57	0,51																																																																																																									
12. Αρνητικό συν.	1	1,63	0,53	0,54	96	0,589	-																																																																																																																				
	2	1,57	0,51																																																																																																																								

Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών ως προς τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης [ $t(96) = 2,97, p < 0,01$ ], ως προς την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τη διοίκηση

της τάξης [ $t(96) = 2,18, p < 0,05$ ], ως προς την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων [ $t(96) = -2,57, p < 0,05$ ] και ως προς το θετικό συναίσθημα [ $t(96) = 2,84, p < 0,01$ ]. Αντίθετα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών ως προς τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης [ $t(96) = -0,02, p = 0,984$ ], ως προς τον προσανατολισμό προς το έργο [ $t(96) = 0,78, p = 0,440$ ], ως προς την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές [ $t(96) = 0,64, p = 0,522$ ], ως προς την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών [ $t(96) = 1,49, p = 0,140$ ], ως προς την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων [ $t(96) = -0,54, p = 0,588$ ], ως προς την ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων [ $t(96) = 0,34, p = 0,736$ ], ως προς την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων [ $t(96) = 0,07, p = 0,941$ ] και ως προς το αρνητικό συναίσθημα [ $t(96) = 0,54, p = 0,589$ ].

Οι αντιλήψεις των ανδρών για την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων ήταν αρνητικότερες από τις αντιλήψεις των γυναικών. Επίσης, οι αντιλήψεις των ανδρών για το θετικό συναίσθημα, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης και τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης ήταν θετικότερες από τις αντιλήψεις των γυναικών. Αντίθετα, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν περίπου τις ίδιες αντιλήψεις για την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων, την ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων, την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων, το αρνητικό συναίσθημα, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών, τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης και τον προσανατολισμό προς το έργο.

Στις περιπτώσεις που υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, έγινε έλεγχος για τον δείκτη  $\eta^2$  (*Partial Eta Squared*), για να βρεθεί το μέγεθος της επίδρασης (*effect size*). Συγκεκριμένα, το μέγεθος της επίδρασης ήταν μέτριο για την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης ( $\eta^2 = 0,048$ ). Επίσης, από τις αναλύσεις προέκυψε μεγάλο μέγεθος επίδρασης για την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων ( $\eta^2 = 0,065$ ), για τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης ( $\eta^2 = 0,090$ ) και για το θετικό συναίσθημα ( $\eta^2 = 0,077$ ).

#### **14.4. Διαφορές ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών**

Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους επίτευξης στη διδασκαλία, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία, τις αντιληπτές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και το συναίσθημα στην εργασία

διαφοροποιούνται ως προς την προϋπηρεσία, διενεργήθηκε μια σειρά από αναλύσεις (*t-test: independent samples*). Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών (νεώτεροι εκπαιδευτικοί: 0-10 χρόνια προϋπηρεσίας, παλαιότεροι εκπαιδευτικοί: 10-34 χρόνια προϋπηρεσίας) και εξαρτημένες οι τρεις παράγοντες των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία, οι τρεις παράγοντες της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία, οι τέσσερις διαστάσεις της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης και οι δύο παράγοντες του συναισθήματος στην εργασία.

Ο Πίνακας 14-5 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις καθώς και τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου.

**Πίνακας 14-5.** Διαφορές της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ως προς όλες τις μεταβλητές της έρευνας

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ N=98 N1 (0-10 χρόνια) = 62 N2 (10-34 χρόνια) = 35	ΠΡΟ ΎΠ.	Μ.Ο.	Τ.Α.	t	d.f.	P	effect size $\eta^2$																																																																																																																				
1. Προσανατολισμός στο έργο	1	4,52	0,51	0,74	95	0,549	-																																																																																																																				
	2	4,44	0,45					2. Προσέγγιση της επίδοσης	1	4,09	0,54	0,42	95	0,228	-	2	4,04	0,48	3. Αποφυγή της επίδοσης	1	<b>4,07</b>	0,53	0,74	95	<b>0,001</b>	0,006	2	<b>3,99</b>	0,34	4. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	1	3,62	0,58	0,93	95	0,491	-	2	3,51	0,58	5. Διαχείριση τάξης	1	3,52	0,67	-0,68	95	0,730	-	2	3,61	0,63	6. Εμπλοκή μαθητών	1	3,13	0,65	0,56	95	0,768	-	2	3,05	0,60	7. Κατανόηση συν.	1	5,71	0,90	-0,08	95	0,797	-	2	5,73	0,87	8. Αναγνώριση συν.	1	5,36	0,84	-0,39	95	0,355	-	2	5,44	0,96	9. Χρήση συν.	1	5,20	1,17	-0,02	95	0,246	-	2	5,21	0,88	10. Ρύθμιση συν.	1	<b>4,72</b>	1,47	-1,22	95	<b>0,001</b>	0,016	2	<b>5,05</b>	0,87	11. Θετικό συν.	1	3,40	0,62	0,13	95	0,629	-	2	3,38	0,62	12. Αρνητικό συν.	1	1,64	0,54	1,27	95
2. Προσέγγιση της επίδοσης	1	4,09	0,54	0,42	95	0,228	-																																																																																																																				
	2	4,04	0,48					3. Αποφυγή της επίδοσης	1	<b>4,07</b>	0,53	0,74	95	<b>0,001</b>	0,006	2	<b>3,99</b>	0,34	4. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	1	3,62	0,58	0,93	95	0,491	-	2	3,51	0,58	5. Διαχείριση τάξης	1	3,52	0,67	-0,68	95	0,730	-	2	3,61	0,63	6. Εμπλοκή μαθητών	1	3,13	0,65	0,56	95	0,768	-	2	3,05	0,60	7. Κατανόηση συν.	1	5,71	0,90	-0,08	95	0,797	-	2	5,73	0,87	8. Αναγνώριση συν.	1	5,36	0,84	-0,39	95	0,355	-	2	5,44	0,96	9. Χρήση συν.	1	5,20	1,17	-0,02	95	0,246	-	2	5,21	0,88	10. Ρύθμιση συν.	1	<b>4,72</b>	1,47	-1,22	95	<b>0,001</b>	0,016	2	<b>5,05</b>	0,87	11. Θετικό συν.	1	3,40	0,62	0,13	95	0,629	-	2	3,38	0,62	12. Αρνητικό συν.	1	1,64	0,54	1,27	95	0,561	-	2	1,50	0,47						
3. Αποφυγή της επίδοσης	1	<b>4,07</b>	0,53	0,74	95	<b>0,001</b>	0,006																																																																																																																				
	2	<b>3,99</b>	0,34					4. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	1	3,62	0,58	0,93	95	0,491	-	2	3,51	0,58	5. Διαχείριση τάξης	1	3,52	0,67	-0,68	95	0,730	-	2	3,61	0,63	6. Εμπλοκή μαθητών	1	3,13	0,65	0,56	95	0,768	-	2	3,05	0,60	7. Κατανόηση συν.	1	5,71	0,90	-0,08	95	0,797	-	2	5,73	0,87	8. Αναγνώριση συν.	1	5,36	0,84	-0,39	95	0,355	-	2	5,44	0,96	9. Χρήση συν.	1	5,20	1,17	-0,02	95	0,246	-	2	5,21	0,88	10. Ρύθμιση συν.	1	<b>4,72</b>	1,47	-1,22	95	<b>0,001</b>	0,016	2	<b>5,05</b>	0,87	11. Θετικό συν.	1	3,40	0,62	0,13	95	0,629	-	2	3,38	0,62	12. Αρνητικό συν.	1	1,64	0,54	1,27	95	0,561	-	2	1,50	0,47																	
4. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	1	3,62	0,58	0,93	95	0,491	-																																																																																																																				
	2	3,51	0,58					5. Διαχείριση τάξης	1	3,52	0,67	-0,68	95	0,730	-	2	3,61	0,63	6. Εμπλοκή μαθητών	1	3,13	0,65	0,56	95	0,768	-	2	3,05	0,60	7. Κατανόηση συν.	1	5,71	0,90	-0,08	95	0,797	-	2	5,73	0,87	8. Αναγνώριση συν.	1	5,36	0,84	-0,39	95	0,355	-	2	5,44	0,96	9. Χρήση συν.	1	5,20	1,17	-0,02	95	0,246	-	2	5,21	0,88	10. Ρύθμιση συν.	1	<b>4,72</b>	1,47	-1,22	95	<b>0,001</b>	0,016	2	<b>5,05</b>	0,87	11. Θετικό συν.	1	3,40	0,62	0,13	95	0,629	-	2	3,38	0,62	12. Αρνητικό συν.	1	1,64	0,54	1,27	95	0,561	-	2	1,50	0,47																												
5. Διαχείριση τάξης	1	3,52	0,67	-0,68	95	0,730	-																																																																																																																				
	2	3,61	0,63					6. Εμπλοκή μαθητών	1	3,13	0,65	0,56	95	0,768	-	2	3,05	0,60	7. Κατανόηση συν.	1	5,71	0,90	-0,08	95	0,797	-	2	5,73	0,87	8. Αναγνώριση συν.	1	5,36	0,84	-0,39	95	0,355	-	2	5,44	0,96	9. Χρήση συν.	1	5,20	1,17	-0,02	95	0,246	-	2	5,21	0,88	10. Ρύθμιση συν.	1	<b>4,72</b>	1,47	-1,22	95	<b>0,001</b>	0,016	2	<b>5,05</b>	0,87	11. Θετικό συν.	1	3,40	0,62	0,13	95	0,629	-	2	3,38	0,62	12. Αρνητικό συν.	1	1,64	0,54	1,27	95	0,561	-	2	1,50	0,47																																							
6. Εμπλοκή μαθητών	1	3,13	0,65	0,56	95	0,768	-																																																																																																																				
	2	3,05	0,60					7. Κατανόηση συν.	1	5,71	0,90	-0,08	95	0,797	-	2	5,73	0,87	8. Αναγνώριση συν.	1	5,36	0,84	-0,39	95	0,355	-	2	5,44	0,96	9. Χρήση συν.	1	5,20	1,17	-0,02	95	0,246	-	2	5,21	0,88	10. Ρύθμιση συν.	1	<b>4,72</b>	1,47	-1,22	95	<b>0,001</b>	0,016	2	<b>5,05</b>	0,87	11. Θετικό συν.	1	3,40	0,62	0,13	95	0,629	-	2	3,38	0,62	12. Αρνητικό συν.	1	1,64	0,54	1,27	95	0,561	-	2	1,50	0,47																																																		
7. Κατανόηση συν.	1	5,71	0,90	-0,08	95	0,797	-																																																																																																																				
	2	5,73	0,87					8. Αναγνώριση συν.	1	5,36	0,84	-0,39	95	0,355	-	2	5,44	0,96	9. Χρήση συν.	1	5,20	1,17	-0,02	95	0,246	-	2	5,21	0,88	10. Ρύθμιση συν.	1	<b>4,72</b>	1,47	-1,22	95	<b>0,001</b>	0,016	2	<b>5,05</b>	0,87	11. Θετικό συν.	1	3,40	0,62	0,13	95	0,629	-	2	3,38	0,62	12. Αρνητικό συν.	1	1,64	0,54	1,27	95	0,561	-	2	1,50	0,47																																																													
8. Αναγνώριση συν.	1	5,36	0,84	-0,39	95	0,355	-																																																																																																																				
	2	5,44	0,96					9. Χρήση συν.	1	5,20	1,17	-0,02	95	0,246	-	2	5,21	0,88	10. Ρύθμιση συν.	1	<b>4,72</b>	1,47	-1,22	95	<b>0,001</b>	0,016	2	<b>5,05</b>	0,87	11. Θετικό συν.	1	3,40	0,62	0,13	95	0,629	-	2	3,38	0,62	12. Αρνητικό συν.	1	1,64	0,54	1,27	95	0,561	-	2	1,50	0,47																																																																								
9. Χρήση συν.	1	5,20	1,17	-0,02	95	0,246	-																																																																																																																				
	2	5,21	0,88					10. Ρύθμιση συν.	1	<b>4,72</b>	1,47	-1,22	95	<b>0,001</b>	0,016	2	<b>5,05</b>	0,87	11. Θετικό συν.	1	3,40	0,62	0,13	95	0,629	-	2	3,38	0,62	12. Αρνητικό συν.	1	1,64	0,54	1,27	95	0,561	-	2	1,50	0,47																																																																																			
10. Ρύθμιση συν.	1	<b>4,72</b>	1,47	-1,22	95	<b>0,001</b>	0,016																																																																																																																				
	2	<b>5,05</b>	0,87					11. Θετικό συν.	1	3,40	0,62	0,13	95	0,629	-	2	3,38	0,62	12. Αρνητικό συν.	1	1,64	0,54	1,27	95	0,561	-	2	1,50	0,47																																																																																														
11. Θετικό συν.	1	3,40	0,62	0,13	95	0,629	-																																																																																																																				
	2	3,38	0,62					12. Αρνητικό συν.	1	1,64	0,54	1,27	95	0,561	-	2	1,50	0,47																																																																																																									
12. Αρνητικό συν.	1	1,64	0,54	1,27	95	0,561	-																																																																																																																				
	2	1,50	0,47																																																																																																																								

Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς την αποφυγή της επίδοσης [ $t(95) = 0,74, p < 0,01$ ], και τη ρύθμιση του συναισθήματος [ $t(95) = -1,22, p < 0,01$ ]. Αντίθετα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ως προς τον προσανατολισμό προς το έργο [ $t(95) = 0,74, p = 0,549$ ], ως προς τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης [ $t(95) = 0,42, p = 0,228$ ], ως προς την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές [ $t(95) = 0,93, p = 0,491$ ], ως προς την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τη διοίκηση της τάξης [ $t(95) = -0,68, p = 0,730$ ], ως προς την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών [ $t(95) = 0,56, p = 0,768$ ], ως προς την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων [ $t(95) = -0,08, p = 0,797$ ], ως προς την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων [ $t(95) = -0,39, p = 0,355$ ], ως προς την ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων [ $t(95) = -0,02, p = 0,246$ ], ως προς το θετικό συναίσθημα [ $t(95) = 0,13, p = 0,629$ ] και ως προς το αρνητικό συναίσθημα [ $t(95) = 1,27, p = 0,561$ ].

Οι αντιλήψεις των νεώτερων εκπαιδευτικών για τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης ήταν υψηλότερες από τις αντιλήψεις των παλαιότερων συναδέλφων τους, ενώ οι αντιλήψεις των παλαιότερων εκπαιδευτικών για τη ρύθμιση του συναισθήματος ήταν θετικότερες από τις αντιλήψεις των νεώτερων συναδέλφων τους. Αντίθετα, όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την προϋπηρεσία τους, είχαν περίπου τις ίδιες αντιλήψεις για τον προσανατολισμό προς το έργο, τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τη διοίκηση της τάξης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών, την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων, την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων, την ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων, το θετικό συναίσθημα και το αρνητικό συναίσθημα.

Στις περιπτώσεις που υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, έγινε έλεγχος για το δείκτη  $\eta^2$  (*Partial Eta Squared*), για να βρεθεί το μέγεθος της επίδρασης (*effect size*). Από τις αναλύσεις προέκυψε μικρό μέγεθος επίδρασης για όλες τις μεταβλητές, παρά τη στατιστική σημαντικότητά τους. Συγκεκριμένα, το μέγεθος της επίδρασης ήταν μικρό για τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης ( $\eta^2 = 0,006$ ) και για τη ρύθμιση του συναισθήματος ( $\eta^2 = 0,016$ ).

#### **14.5. Διαφορές ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών**

Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στό-

χους επίτευξης στη διδασκαλία, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία, τις αντιληπτές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης και το συναίσθημα στην εργασία διαφοροποιούνται ως προς την ειδικότητα διενεργήθηκε μια σειρά από αναλύσεις (*t-test: independent samples*). Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η ειδικότητα των εκπαιδευτικών (φιλόλογοι, μαθηματικοί) και εξαρτημένες μεταβλητές οι τρεις παράγοντες των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία, οι τρεις παράγοντες της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία, οι τέσσερις διαστάσεις της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης και οι δύο παράγοντες του συναισθήματος στην εργασία.

Ο Πίνακας 14-6 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις καθώς και τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου.

**Πίνακας 14-6.** Διαφορές της ειδικότητας των εκπαιδευτικών ως προς όλες τις μεταβλητές της έρευνας

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ N=98 N1 (Φιλολόγοι) = 49 N2 (Μαθηματικοί) = 49	ΕΙΔΙΚΟΤ.	M.O.	T.A.	t	d.f.	P	effect size $\eta^2$																																																																																																																				
1. Προσανατολισμός στο έργο	1	4,53	0,46	0,81	96	0,420	-																																																																																																																				
	2	4,45	0,51					2. Προσέγγιση της επίδοσης	1	4,08	0,53	0,00	96	1,000	-	2	4,08	0,50	3. Αποφυγή της επίδοσης	1	4,01	0,48	-0,72	96	0,473	-	2	4,07	0,45	4. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	1	3,54	0,56	-0,69	96	0,544	-	2	3,61	0,60	5. Διαχείριση τάξης	1	3,48	0,62	-1,01	96	0,315	-	2	3,62	0,67	6. Εμπλοκή μαθητών	1	3,04	0,62	-0,80	96	0,424	-	2	3,14	0,64	7. Κατανόηση συν.	1	5,86	0,89	1,46	96	0,149	-	2	5,60	0,88	8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,66</b>	0,76	2,97	96	<b>0,004</b>	0,084	2	<b>5,15</b>	0,93	9. Χρήση συν.	1	5,40	0,93	1,80	96	0,075	-	2	5,02	1,17	10. Ρύθμιση συν.	1	5,03	1,17	1,38	96	0,171	-	2	4,67	1,39	11. Θετικό συν.	1	3,37	0,65	-0,50	96	0,621	-	2	3,43	0,58	12. Αρνητικό συν.	1	<b>1,46</b>	0,42	-2,42	96
2. Προσέγγιση της επίδοσης	1	4,08	0,53	0,00	96	1,000	-																																																																																																																				
	2	4,08	0,50					3. Αποφυγή της επίδοσης	1	4,01	0,48	-0,72	96	0,473	-	2	4,07	0,45	4. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	1	3,54	0,56	-0,69	96	0,544	-	2	3,61	0,60	5. Διαχείριση τάξης	1	3,48	0,62	-1,01	96	0,315	-	2	3,62	0,67	6. Εμπλοκή μαθητών	1	3,04	0,62	-0,80	96	0,424	-	2	3,14	0,64	7. Κατανόηση συν.	1	5,86	0,89	1,46	96	0,149	-	2	5,60	0,88	8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,66</b>	0,76	2,97	96	<b>0,004</b>	0,084	2	<b>5,15</b>	0,93	9. Χρήση συν.	1	5,40	0,93	1,80	96	0,075	-	2	5,02	1,17	10. Ρύθμιση συν.	1	5,03	1,17	1,38	96	0,171	-	2	4,67	1,39	11. Θετικό συν.	1	3,37	0,65	-0,50	96	0,621	-	2	3,43	0,58	12. Αρνητικό συν.	1	<b>1,46</b>	0,42	-2,42	96	<b>0,017</b>	0,058	2	<b>1,71</b>	0,57						
3. Αποφυγή της επίδοσης	1	4,01	0,48	-0,72	96	0,473	-																																																																																																																				
	2	4,07	0,45					4. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	1	3,54	0,56	-0,69	96	0,544	-	2	3,61	0,60	5. Διαχείριση τάξης	1	3,48	0,62	-1,01	96	0,315	-	2	3,62	0,67	6. Εμπλοκή μαθητών	1	3,04	0,62	-0,80	96	0,424	-	2	3,14	0,64	7. Κατανόηση συν.	1	5,86	0,89	1,46	96	0,149	-	2	5,60	0,88	8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,66</b>	0,76	2,97	96	<b>0,004</b>	0,084	2	<b>5,15</b>	0,93	9. Χρήση συν.	1	5,40	0,93	1,80	96	0,075	-	2	5,02	1,17	10. Ρύθμιση συν.	1	5,03	1,17	1,38	96	0,171	-	2	4,67	1,39	11. Θετικό συν.	1	3,37	0,65	-0,50	96	0,621	-	2	3,43	0,58	12. Αρνητικό συν.	1	<b>1,46</b>	0,42	-2,42	96	<b>0,017</b>	0,058	2	<b>1,71</b>	0,57																	
4. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	1	3,54	0,56	-0,69	96	0,544	-																																																																																																																				
	2	3,61	0,60					5. Διαχείριση τάξης	1	3,48	0,62	-1,01	96	0,315	-	2	3,62	0,67	6. Εμπλοκή μαθητών	1	3,04	0,62	-0,80	96	0,424	-	2	3,14	0,64	7. Κατανόηση συν.	1	5,86	0,89	1,46	96	0,149	-	2	5,60	0,88	8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,66</b>	0,76	2,97	96	<b>0,004</b>	0,084	2	<b>5,15</b>	0,93	9. Χρήση συν.	1	5,40	0,93	1,80	96	0,075	-	2	5,02	1,17	10. Ρύθμιση συν.	1	5,03	1,17	1,38	96	0,171	-	2	4,67	1,39	11. Θετικό συν.	1	3,37	0,65	-0,50	96	0,621	-	2	3,43	0,58	12. Αρνητικό συν.	1	<b>1,46</b>	0,42	-2,42	96	<b>0,017</b>	0,058	2	<b>1,71</b>	0,57																												
5. Διαχείριση τάξης	1	3,48	0,62	-1,01	96	0,315	-																																																																																																																				
	2	3,62	0,67					6. Εμπλοκή μαθητών	1	3,04	0,62	-0,80	96	0,424	-	2	3,14	0,64	7. Κατανόηση συν.	1	5,86	0,89	1,46	96	0,149	-	2	5,60	0,88	8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,66</b>	0,76	2,97	96	<b>0,004</b>	0,084	2	<b>5,15</b>	0,93	9. Χρήση συν.	1	5,40	0,93	1,80	96	0,075	-	2	5,02	1,17	10. Ρύθμιση συν.	1	5,03	1,17	1,38	96	0,171	-	2	4,67	1,39	11. Θετικό συν.	1	3,37	0,65	-0,50	96	0,621	-	2	3,43	0,58	12. Αρνητικό συν.	1	<b>1,46</b>	0,42	-2,42	96	<b>0,017</b>	0,058	2	<b>1,71</b>	0,57																																							
6. Εμπλοκή μαθητών	1	3,04	0,62	-0,80	96	0,424	-																																																																																																																				
	2	3,14	0,64					7. Κατανόηση συν.	1	5,86	0,89	1,46	96	0,149	-	2	5,60	0,88	8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,66</b>	0,76	2,97	96	<b>0,004</b>	0,084	2	<b>5,15</b>	0,93	9. Χρήση συν.	1	5,40	0,93	1,80	96	0,075	-	2	5,02	1,17	10. Ρύθμιση συν.	1	5,03	1,17	1,38	96	0,171	-	2	4,67	1,39	11. Θετικό συν.	1	3,37	0,65	-0,50	96	0,621	-	2	3,43	0,58	12. Αρνητικό συν.	1	<b>1,46</b>	0,42	-2,42	96	<b>0,017</b>	0,058	2	<b>1,71</b>	0,57																																																		
7. Κατανόηση συν.	1	5,86	0,89	1,46	96	0,149	-																																																																																																																				
	2	5,60	0,88					8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,66</b>	0,76	2,97	96	<b>0,004</b>	0,084	2	<b>5,15</b>	0,93	9. Χρήση συν.	1	5,40	0,93	1,80	96	0,075	-	2	5,02	1,17	10. Ρύθμιση συν.	1	5,03	1,17	1,38	96	0,171	-	2	4,67	1,39	11. Θετικό συν.	1	3,37	0,65	-0,50	96	0,621	-	2	3,43	0,58	12. Αρνητικό συν.	1	<b>1,46</b>	0,42	-2,42	96	<b>0,017</b>	0,058	2	<b>1,71</b>	0,57																																																													
8. Αναγνώριση συν.	1	<b>5,66</b>	0,76	2,97	96	<b>0,004</b>	0,084																																																																																																																				
	2	<b>5,15</b>	0,93					9. Χρήση συν.	1	5,40	0,93	1,80	96	0,075	-	2	5,02	1,17	10. Ρύθμιση συν.	1	5,03	1,17	1,38	96	0,171	-	2	4,67	1,39	11. Θετικό συν.	1	3,37	0,65	-0,50	96	0,621	-	2	3,43	0,58	12. Αρνητικό συν.	1	<b>1,46</b>	0,42	-2,42	96	<b>0,017</b>	0,058	2	<b>1,71</b>	0,57																																																																								
9. Χρήση συν.	1	5,40	0,93	1,80	96	0,075	-																																																																																																																				
	2	5,02	1,17					10. Ρύθμιση συν.	1	5,03	1,17	1,38	96	0,171	-	2	4,67	1,39	11. Θετικό συν.	1	3,37	0,65	-0,50	96	0,621	-	2	3,43	0,58	12. Αρνητικό συν.	1	<b>1,46</b>	0,42	-2,42	96	<b>0,017</b>	0,058	2	<b>1,71</b>	0,57																																																																																			
10. Ρύθμιση συν.	1	5,03	1,17	1,38	96	0,171	-																																																																																																																				
	2	4,67	1,39					11. Θετικό συν.	1	3,37	0,65	-0,50	96	0,621	-	2	3,43	0,58	12. Αρνητικό συν.	1	<b>1,46</b>	0,42	-2,42	96	<b>0,017</b>	0,058	2	<b>1,71</b>	0,57																																																																																														
11. Θετικό συν.	1	3,37	0,65	-0,50	96	0,621	-																																																																																																																				
	2	3,43	0,58					12. Αρνητικό συν.	1	<b>1,46</b>	0,42	-2,42	96	<b>0,017</b>	0,058	2	<b>1,71</b>	0,57																																																																																																									
12. Αρνητικό συν.	1	<b>1,46</b>	0,42	-2,42	96	<b>0,017</b>	0,058																																																																																																																				
	2	<b>1,71</b>	0,57																																																																																																																								

Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την αναγνώριση των συναισθημάτων [ $t(96) = 2,97, p < 0,01$ ] και ως προς το αρνητικό συναίσθημα [ $t(96) = -2,42, p < 0,05$ ]. Αντίθετα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων [ $t(96) = 1,46, p = 0,149$ ], ως προς την ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων [ $t(96) = 1,80, p = 0,075$ ], ως προς την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων [ $t(96) = 1,38, p = 0,171$ ], ως προς το θετικό συναίσθημα [ $t(96) = -,050, p = 0,621$ ], ως προς την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές [ $t(96) = -0,69, p = 0,544$ ], ως προς την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τη διοίκηση της τάξης [ $t(96) = -1,01, p = 0,315$ ], ως προς την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών [ $t(96) = -0,80, p = 0,424$ ], ως προς τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης [ $t(96) = 0,00, p = 1,000$ ], ως προς τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης [ $t(96) = -0,72, p = 0,473$ ] και ως προς τον προσανατολισμό προς το έργο [ $t(96) = 0,81, p = 0,420$ ].

Οι αντιλήψεις των φιλολόγων για την ικανότητα αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ήταν θετικότερες από τις αντιλήψεις των μαθηματικών συναδέλφων τους. Επίσης, οι αντιλήψεις των φιλολόγων για το αρνητικό τους συναίσθημα ήταν αρνητικότερες από τις αντιλήψεις των μαθηματικών συναδέλφων τους. Αντίθετα, τόσο οι φιλόλογοι όσο και οι μαθηματικοί έχουν περίπου τις ίδιες αντιλήψεις για το θετικό τους συναίσθημα, για τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης, για τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης, για τον προσανατολισμό προς το έργο για την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, για την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης και για την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών.

Στις περιπτώσεις που υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, έγινε έλεγχος για το δείκτη  $\eta^2$  (*Partial Eta Squared*), για να βρεθεί το μέγεθος της επίδρασης (*effect size*). Από τις αναλύσεις προέκυψε μεγάλο μέγεθος της επίδρασης για την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ( $\eta^2 = 0,084$ ) και μέτριο μέγεθος επίδρασης για το αρνητικό συναίσθημα ( $\eta^2 = 0,058$ ).

## 15. Αποτελέσματα των μεταβλητών των μαθητών σε επίπεδο σχολικής τάξης

### 15.1. Περιγραφική στατιστική των μεταβλητών των μαθητών

Ο Πίνακας 15-1 παρουσιάζει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών των μαθητών σε επίπεδο σχολικής τάξης. Επιπλέον, ο Πίνακας 15-1 παρουσιάζει τους μέσους όρους των βαθμών των δύο μαθημάτων, της γλώσσας και των μαθηματικών.

*Πίνακας 15-1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών των μαθητών σε επίπεδο σχολικής τάξης*

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	M.O.	T.A.
N=949		
1. Προσανατολισμός στη μάθηση	3,08	0,42
2. Προσέγγιση της επίδοσης	2,88	0,38
3. Αποφυγή της επίδοσης	2,70	0,43
4. Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας	4,96	0,42
5. Αναγνώριση συν. των άλλων	0,73	0,04
6. Θετικό συναίσθημα	3,43	0,31
7. Αρνητικό συναίσθημα	1,39	0,18
8. Έλεγχος άγχους	3,94	0,56
9. Βαθμοί (μέσοι όροι γλώσσας & μαθηματικών)	15,19	1,11

### 15.2. Σχέσεις ανάμεσα στους στόχους επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και τις μεταβλητές των μαθητών

Σε επίπεδο σχολικής τάξης, εξετάστηκαν οι συσχετίσεις των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών με τις μεταβλητές των μαθητών (στόχοι επίτευξης, αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, ακαδημαϊκά αποτελέσματα) ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών.

Χρησιμοποιήθηκε η πολυεπίπεδη ανάλυση (*multilevel analysis*) για να εξεταστούν οι απευθείας επιδράσεις των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών στους στόχους επίτευξης, στην αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Το μοντέλο που εφαρμόστηκε χρησιμοποιήθηκε δύο φορές, ξεχωριστά για τους μαθηματικούς και τους φιλόλογους. Στο μοντέλο συμπεριλήφθηκε η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και το μέγεθος της σχολικής μονάδας, επειδή αποτελούν δύο σημαντικές μεταβλητές που επηρεάζουν τόσο την κινητοποίηση και τα συναισθήματα των μαθητών όσο και τα κίνητρα εργασίας των εκπαιδευτικών.

Επίπεδο 1

$$y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Επίπεδο 2

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{εργασιακή εμπειρία}) + \gamma_{02}(\text{μέγεθος σχολικής μονάδας}) + \gamma_{03}(\text{προσέγγιση}) + \gamma_{04}(\text{αποφυγή}) + \gamma_{05}(\text{έργο}) + u_{1j}$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}(\text{εργασιακή εμπειρία}) + \gamma_{12}(\text{μέγεθος σχολικής μονάδας}) + \gamma_{13}(\text{προσέγγιση}) + \gamma_{14}(\text{αποφυγή}) + \gamma_{15}(\text{έργο}) + u_{1j}$$

α. Οι στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία των φιλολόγων και οι στόχοι επίτευξης, η αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (Πίνακας 15-2)

**Πίνακας 15-2.** Προσανατολισμός των στόχων επίτευξης των φιλολόγων και μεταβλητές των μαθητών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ N=49	Βαθμός γλώσσα	Μάθηση	Προ- σέγγιση	Αποφυ- γή	Αυτοα- ποτελε- σματι- κότητα	Θετικό συν.	Αρνητι- κό συν.	Άγχος
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)
Σταθερά $\gamma_{00}$	15,31 (0,17)	3,06 (0,06)	2,89 (0,05)	2,73 (0,05)	4,95 (0,06)	3,44 (0,04)	1,40 (0,02)	3,95 (0,07)
Εργασιακή εμπειρία $\gamma_{01}$	-0,01 (0,20)	-0,13 (0,06)	<b>0,18**</b> (0,07)	<b>0,21***</b> (0,05)	0,08 (0,07)	0,10 (0,05)	-0,03 (0,03)	0,09 (0,09)
Μέγεθος σχολείου $\gamma_{02}$	<b>0,49**</b> (0,14)	0,05 (0,05)	<b>-0,14**</b> (0,05)	<b>-0,20***</b> (0,05)	0,07 (0,06)	<b>-0,10**</b> (0,03)	0,03 (0,02)	<b>-0,15*</b> (0,06)
Προσέγγιση $\gamma_{03}$	-0,09 (0,14)	-0,03 (0,04)	-0,04 (0,06)	-0,07 (0,05)	-0,01 (0,06)	-0,03 (0,03)	0,03 (0,02)	-0,09 (0,07)
Αποφυγή $\gamma_{04}$	-0,11 (0,17)	-0,08 (0,05)	0,06 (0,06)	0,11 (0,06)	-0,05 (0,06)	-0,03 (0,03)	0,02 (0,02)	0,18 (0,09)
Έργο $\gamma_{05}$	-0,05 (0,20)	0,02 (0,06)	<b>-0,12*</b> (0,05)	-0,10 (0,05)	0,04 (0,06)	<b>-0,10*</b> (0,04)	0,02 (0,03)	-0,09 (0,07)

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$     \*\*\*  $p < 0,001$

Ο προσανατολισμός στο έργο των φιλολόγων είχε αρνητική συσχέτιση με το θετικό συναίσθημα ( $\gamma_{05}$  [προσανατολισμός στο έργο] = -0,10,  $TA = 0,04$ ,  $p < 0,05$ ) και τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης των μαθητών ( $\gamma_{03}$  [προσανατολισμός στο έργο] = -0,12,  $TA = 0,05$ ,  $p < 0,05$ ). Πιο αναλυτικά, οι μαθητές ανέφεραν λιγότερο θετικό συναίσθημα και προσανατολιζόνταν λιγότερο προς την προσέγγιση της επίδοσης σε τάξεις όπου οι φιλόλογοι ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο.



β. Οι στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία των μαθηματικών και οι στόχοι επίτευξης, η αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (Πίνακας 15-3)

Πίνακας 15-3. Προσανατολισμός των στόχων των μαθηματικών και μεταβλητές των μαθητών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ N=49	Βαθμός μαθημα- τικά	Μάθηση	Προσέγ- γιση	Αποφυ- γή	Αυτοα- ποτε- λεσμα- τικότητα	Θετικό συν.	Αρνητι- κό συν.	Άγχος
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)
Σταθερά γ00	15,04 (0,17)	3,07 (0,06)	2,9 (0,05)	2,1 (0,05)	4,98 (0,06)	3,45 (0,04)	1,39 (0,02)	3,93 (0,08)
Εργασιακή ε- μπειρία γ11	-0,08 (0,21)	0,04 (0,08)	-0,07 (0,07)	-0,04 (0,08)	-0,03 (0,08)	-0,08 (0,09)	<b>0,09**</b> (0,03)	-0,04 (0,13)
Μέγεθος σχολεί- ου γ12	<b>0,48**</b> (0,13)	-0,03 (0,06)	-0,07 (0,05)	-0,10 (0,06)	0,09 (0,06)	-0,04 (0,04)	0,00 (0,02)	<b>-0,14*</b> (0,07)
Προσέγγιση γ13	0,05 (0,18)	-0,04 (0,07)	0,02 (0,05)	0,07 (0,07)	0,05 (0,06)	<b>0,11**</b> (0,04)	<b>-0,05*</b> (0,02)	-0,09 (0,08)
Αποφυγή γ14	0,20 (0,25)	0,04 (0,06)	-0,15 (0,08)	<b>-0,12*</b> (0,05)	-0,10 (0,06)	<b>-0,11*</b> (0,04)	0,02 (0,02)	0,00 (0,09)
Έργο γ15	0,07 (0,20)	0,08 (0,08)	0,02 (0,06)	-0,10 (0,06)	<b>0,14*</b> (0,06)	0,06 (0,04)	-0,04 (0,02)	-0,08 (0,08)

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$     \*\*\*  $p < 0,001$

Ο προσανατολισμός στο έργο των μαθηματικών είχε θετική συσχέτιση με την αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών ( $\gamma_{15}$  [προσανατολισμός στο έργο] = 0,14,  $TA = 0,06$ ,  $p < 0,05$ ). Ο προσανατολισμός προς την προσέγγιση της επίδοσης των μαθηματικών είχε σημαντική θετική συσχέτιση με το θετικό συναίσθημα ( $\gamma_{13}$  [προσανατολισμός στην προσέγγιση της επίδοσης] = 0,11,  $TA = 0,04$ ,  $p < 0,01$ ) και αρνητική συσχέτιση με το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ( $\gamma_{13}$  [προσανατολισμός στην προσέγγιση της επίδοσης] = -0,05,  $TA = 0,02$ ,  $p < 0,05$ ). Ο προσανατολισμός προς την αποφυγή της επίδοσης των μαθηματικών είχε αρνητική συσχέτιση με το θετικό συναίσθημα ( $\gamma_{14}$  [προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης] = -0,11,  $TA = 0,04$ ,  $p < 0,05$ ) και τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης των μαθητών ( $\gamma_{14}$  [προσανατολισμός στην αποφυγή της επίδοσης] = -0,12,  $TA = 0,05$ ,  $p < 0,05$ ). Στην πράξη, οι μαθητές είχαν υψηλότερη αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας σε τάξεις όπου οι μαθηματικοί ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι προς το έργο. Επίσης, οι μαθητές βίωναν περισσότερο θετικό και λιγότερο αρνητικό συναίσθημα σε τάξεις όπου οι μαθηματικοί ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στην προσέγγιση της επίδοσης, ενώ βίωναν λιγότερο θετικό συναίσθημα και ήταν λιγότερο προσανα-

τολισμένοι στην αποφυγή της επίδοσης, σε τάξεις όπου οι μαθηματικοί ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στην αποφυγή της επίδοσης.

*γ. Η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και το μέγεθος της σχολικής μονάδας και οι στόχοι επίτευξης, η αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (Πίνακας 15-2 και Πίνακας 15-3).*

Η εργασιακή εμπειρία των φιλολόγων είχε σημαντική θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των μαθητών προς την προσέγγιση της επίδοσης ( $\gamma_{01}$  [εργασιακή εμπειρία] = 0,18,  $TA = 0,07$ ,  $p < 0,01$ ) και σημαντική θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των μαθητών προς την αποφυγή της επίδοσης ( $\gamma_{01}$  [εργασιακή εμπειρία] = -0,21,  $TA = 0,05$ ,  $p < 0,001$ ), ενώ η εργασιακή εμπειρία των μαθηματικών είχε σημαντική θετική συσχέτιση με το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ( $\gamma_{11}$  [εργασιακή εμπειρία] = 0,09,  $TA = 0,03$ ,  $p < 0,01$ ). Στην πράξη αυτό σημαίνει, ότι οι μαθητές ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι τόσο προς την προσέγγιση όσο και προς την αποφυγή της επίδοσης σε τάξεις όπου οι φιλόλογοι είχαν μεγάλη εργασιακή εμπειρία, ενώ βίωναν περισσότερο αρνητικό συναίσθημα σε τάξεις όπου οι μαθηματικοί είχαν μεγάλη εργασιακή εμπειρία.

Το μέγεθος της σχολικής μονάδας είχε σημαντική θετική συσχέτιση με τους βαθμούς των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας ( $\gamma_{02}$  [μέγεθος σχολικής μονάδας] = 0,49,  $TA = 0,14$ ,  $p < 0,01$ ) και με τους βαθμούς τους στα μαθηματικά ( $\gamma_{12}$  [μέγεθος σχολικής μονάδας] = 0,48,  $TA = 0,13$ ,  $p < 0,01$ ). Επίσης, το μέγεθος της σχολικής μονάδας συσχετίζεται αρνητικά με τον προσανατολισμό των μαθητών προς την αποφυγή της επίδοσης ( $\gamma_{02}$  [μέγεθος σχολικής μονάδας] = -0,20,  $TA = 0,05$ ,  $p < 0,001$ ), με τον προσανατολισμό των μαθητών προς την προσέγγιση της επίδοσης ( $\gamma_{02}$  [μέγεθος σχολικής μονάδας] = -0,14,  $TA = 0,05$ ,  $p < 0,01$ ), το θετικό συναίσθημα ( $\gamma_{02}$  [μέγεθος σχολικής μονάδας] = -0,10,  $TA = 0,03$ ,  $p < 0,01$ ) και με το άγχος εξέτασης των μαθητών ( $\gamma_{02}$  [μέγεθος σχολικής μονάδας] = -0,15,  $TA = 0,06$ ,  $p < 0,05$ ). Πιο αναλυτικά, οι μαθητές στην παρούσα έρευνα πήραν υψηλότερους βαθμούς στη γλώσσα και στα μαθηματικά σε μεγάλες παρά σε μικρές σχολικές μονάδες. Επίσης, οι μαθητές προσανατολιζόνταν περισσότερο τόσο προς την αποφυγή, όσο και προς την προσέγγιση της επίδοσης, βίωναν περισσότερο θετικό συναίσθημα και περισσότερο άγχος εξέτασης σε μικρές παρά σε μεγάλες σχολικές μονάδες.

### **15.3. Σχέσεις ανάμεσα στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών και τις μεταβλητές των μαθητών**

Σε επίπεδο σχολικής τάξης εξετάστηκαν οι συσχετίσεις της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τις μεταβλητές των μαθητών (στόχοι επίτευξης, αντί-

ληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, ακαδημαϊκά αποτελέσματα) ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών.

Χρησιμοποιήθηκε η πολυεπίπεδη ανάλυση (*multilevel analysis*) για να εξεταστούν οι απευθείας επιδράσεις της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στους στόχους επίτευξης, στην αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Το μοντέλο που εφαρμόστηκε χρησιμοποιήθηκε δύο φορές, ξεχωριστά για τους μαθηματικούς και τους φιλόλογους.

*Επίπεδο 1*

$$y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

*Επίπεδο 2*

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} (\text{εκπαιδευτικές στρατηγικές}) + \gamma_{02} (\text{διαχείριση τάξης}) + \gamma_{03} (\text{εμπλοκή μαθητών}) + u_{1j}$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{11} (\text{εκπαιδευτικές στρατηγικές}) + \gamma_{12} (\text{διαχείριση τάξης}) + \gamma_{13} (\text{εμπλοκή μαθητών}) + u_{1j}$$

α. Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των φιλόλογων και οι στόχοι επίτευξης και τα συναισθήματα των μαθητών (Πίνακας 15-4)

**Πίνακας 15-4.** Αυτοαποτελεσματικότητα των φιλόλογων και βαθμοί, συναισθήματα, στόχοι επίτευξης και άγχος εξέτασης των μαθητών

METABΛΗΤΕΣ N=49	Βαθμός γλώσσα	Μάθη- ση	Προ- σέγγιση	Θετικό συν.	Αρνη- τικό συν.	Άγχος
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)
Σταθερά $\gamma_{00}$	15,41 (0,16)	3,07 (0,05)	2,84 (0,06)	-0,03 (0,06)	1,42 (0,02)	3,86 (0,07)
Εκπαιδευτικές στρατηγικές $\gamma_{01}$	0,22 (0,21)	-0,03 (0,06)	-0,02 (0,08)	-0,03 (0,06)	-0,04 (0,02)	-0,14 (0,12)
Διαχείριση τάξης $\gamma_{02}$	<b>-0,78**</b> (0,24)	-0,03 (0,09)	0,12 (0,12)	0,09 (0,08)	0,03 (0,04)	0,24 (0,14)
Εμπλοκή μαθη- τών $\gamma_{03}$	0,57 (0,24)	-0,06 (0,09)	-0,16 (0,08)	<b>-0,17**</b> (0,05)	0,07 (0,03)	<b>-0,34***</b> (0,08)

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$     \*\*\*  $p < 0,001$

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των φιλολόγων για τη διαχείριση της σχολικής τάξης είχε σημαντική αρνητική συσχέτιση με τους βαθμούς των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας ( $\gamma 02$  [αυτοαποτελεσματικότητα για διαχείριση σχολικής τάξης] = -0,78,  $TA = 0,24$ ,  $p < 0,01$ ). Πιο αναλυτικά, οι μαθητές έπαιρναν χαμηλότερους βαθμούς σε τάξεις όπου οι φιλόλογοι είχαν υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των φιλολόγων για την εμπλοκή των μαθητών είχε σημαντική αρνητική συσχέτιση με το θετικό συναίσθημα ( $\gamma 03$  [αυτοαποτελεσματικότητα για εμπλοκή μαθητών] = -0,17,  $TA = 0,05$ ,  $p < 0,01$ ) και με το άγχος εξέτασης των μαθητών ( $\gamma 03$  [αυτοαποτελεσματικότητα για εμπλοκή μαθητών] = -0,34,  $TA = 0,08$ ,  $p < 0,001$ ). Στην πράξη, οι μαθητές βίωναν λιγότερο θετικό συναίσθημα αλλά και λιγότερο άγχος εξέτασης σε τάξεις όπου οι φιλόλογοι είχαν υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών.

*β. Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των μαθηματικών και οι στόχοι επίτευξης των μαθητών (Πίνακας 15-5).*

**Πίνακας 15-5.** Αυτοαποτελεσματικότητα των μαθηματικών και στόχοι επίτευξης των μαθητών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ N=49	Αποφυγή M.O. (T.A.)
Σταθερά	2,75
$\gamma 00$	(0,19)
Εκπαιδευτικές στρατηγικές $\gamma 11$	<b>0,12*</b> (0,06)
Διαχείριση τάξης $\gamma 12$	0,04 (0,05)
Εμπλοκή μαθητών $\gamma 13$	-----

\*  $p < 0,05$

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθηματικών για τις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές είχε θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των μαθητών προς την αποφυγή της επίδοσης ( $\gamma 11$  [αυτοαποτελεσματικότητα για εκπαιδευτικές στρατηγικές] = 0,12,  $TA = 0,06$ ,  $p < 0,05$ ). Αυτό πρακτικά σημαίνει, ότι οι μαθητές προσανατολιζόνταν περισσότερο προς την αποφυγή της επίδοσης σε τάξεις όπου οι μαθηματικοί είχαν υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές.

#### 15.4. Σχέσεις ανάμεσα στις αντιληπτές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και τις μεταβλητές των μαθητών

Σε επίπεδο σχολικής τάξης εξετάστηκαν οι συσχετίσεις των αντιληπτών ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τις μεταβλητές των μαθητών (στόχοι επίτευξης, αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, ακαδημαϊκά αποτελέσματα) ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών.

Χρησιμοποιήθηκε η πολυεπίπεδη ανάλυση (*multilevel analysis*) για να εξετάσει τις συσχετίσεις των αντιληπτών ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Το μοντέλο που εφαρμόστηκε χρησιμοποιήθηκε δύο φορές, ξεχωριστά για τους μαθηματικούς και τους φιλολόγους.

*Επίπεδο 1*

$$y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

*Επίπεδο 2*

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{κατανόηση συν. εαυτού}) + \gamma_{02}(\text{αντίληψη συν. άλλων}) + \gamma_{03}(\text{χρήση συν.}) + \gamma_{04}(\text{ρύθμιση συν. εαυτού}) + u_{1j}$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{11}(\text{κατανόηση συν. εαυτού}) + \gamma_{12}(\text{αντίληψη συν. άλλων}) + \gamma_{13}(\text{χρήση συν.}) + \gamma_{14}(\text{ρύθμιση συν. εαυτού}) + u_{1j}$$

α. Οι αντιληπτές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των φιλολόγων και οι στόχοι επίτευξης και τα συναισθήματα των μαθητών (Πίνακας 15-6).

**Πίνακας 15-6.** Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των φιλολόγων και μεταβλητές των μαθητών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ N=49	Βαθμός γλώσσα	Μάθηση	Προσέγ- γιση	Αποφυγή	Αυτοαπο- τελεσμα- τικότητα	Θετικό συν.	Αρνητικό συν.
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)
Σταθερά $\gamma_{00}$	15,40 (0,17)	3,09 (0,05)	2,85 (0,06)	2,68 (0,06)	4,95 (0,05)	3,44 (0,05)	1,41 (0,03)
Κατανόηση συν. $\gamma_{01}$	<b>0,64**</b> (0,22)	<b>0,18*</b> (0,07)	-0,04 (0,08)	-0,11 (0,07)	<b>0,33***</b> (0,07)	0,04 (0,07)	-0,03 (0,04)
Αναγνώριση συν. $\gamma_{02}$	-0,33 (0,17)	-0,14 (0,07)	0,06 (0,06)	<b>0,19*</b> (0,07)	-0,01 (0,06)	0,01 (0,04)	-0,05 (0,03)
Χρήση συν. $\gamma_{03}$	-0,31 (0,20)	-0,04 (0,06)	-0,01 (0,08)	-0,06 (0,09)	-0,14 (0,06)	-0,13 (0,06)	0,05 (0,03)
Ρύθμιση συν. $\gamma_{04}$	-0,31 (0,24)	-0,14 (0,08)	-0,05 (0,08)	0,02 (0,09)	<b>-0,25**</b> (0,07)	-0,07 (0,06)	0,05 (0,03)

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$     \*\*\*  $p < 0,001$

Η αντιληπτή ικανότητα των φιλολόγων κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού είχε σημαντική θετική συσχέτιση με τους βαθμούς των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας ( $\gamma_{01}$  [Κατανόηση συναισθημάτων εαυτού] = 0,64,  $TA = 0,22$ ,  $p < 0,01$ ), με τον προσανατολισμό των μαθητών προς τη μάθηση ( $\gamma_{01}$  [Κατανόηση συναισθημάτων εαυτού] = 0,18,  $TA = 0,07$ ,  $p < 0,05$ ) και με την αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών ( $\gamma_{01}$  [Κατανόηση συναισθημάτων εαυτού] = 0,33,  $TA = 0,07$ ,  $p < 0,001$ ). Στην πράξη αυτό συνεπάγεται ότι οι μαθητές έπαιρναν μεγαλύτερους βαθμούς στο μάθημα της γλώσσας, ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στη μάθηση και είχαν υψηλότερη αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας σε τάξεις όπου οι φιλόλογοι είχαν υψηλή αντιληπτή ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων τους.

Η αντιληπτή ικανότητα των φιλολόγων αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων είχε θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των μαθητών με την αποφυγή της επίδοσης ( $\gamma_{02}$  [Αναγνώριση συναισθημάτων άλλων] = 0,19,  $TA = 0,07$ ,  $p < 0,05$ ). Πιο αναλυτικά, οι μαθητές ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στην αποφυγή της επίδοσης σε τάξεις όπου οι φιλόλογοι είχαν υψηλή αντιληπτή ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων

Η αντιληπτή ικανότητα των φιλολόγων ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού είχε σημαντική αρνητική συσχέτιση με την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών ( $\gamma_{04}$  [Ρύθμιση συναισθημάτων εαυτού] = -0,25,  $TA = 0,07$ ,  $p < 0,01$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές είχαν

χαμηλότερη αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας σε τάξεις όπου οι φιλόλογοι είχαν υψηλή αντιληπτή ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους.

*β. Οι αντιληπτές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθηματικών και οι στόχοι επίτευξης και τα συναισθήματα των μαθητών (Πίνακας 15-7).*

**Πίνακας 15-7. Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθηματικών και μεταβλητές των μαθητών**

METABΛΗΤΕΣ N=49	Μάθηση	Προ- σέγγιση	Αποφυ- γή	Αυτοα- ποτελε- σματι- κότητα	Θετικό συν.	Αρνητι- κό συν.	Άγχος
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)
Σταθερά	2,90 (0,17)	3,00 (0,15)	2,77 (0,19)	-0,05 (0,14)	1,44 (0,07)	4,08 (0,25)	4,08 (0,25)
Κατανόηση συν.	0,02 (0,08)	0,08 (0,07)	0,16 (0,09)	0,06 (0,05)	-0,03 (0,03)	0,06 (0,12)	0,06 (0,12)
Αναγνώριση συν.	0,08 (0,05)	0,04 (0,06)	-0,02 (0,07)	-0,07 (0,04)	-0,00 (0,02)	-0,00 (0,02)	<b>0,26***</b> (0,09)
Χρήση συν.	-0,09 (0,09)	<b>-0,21**</b> (0,07)	<b>-0,19*</b> (0,09)	-0,07 (0,06)	0,01 (0,03)	0,01 (0,03)	<b>-0,32***</b> (0,11)
Ρύθμιση συν.	<b>-0,11*</b> (0,05)	-0,04 (0,06)	-0,07 (0,07)	-0,08 (0,04)	0,02 (0,02)	-0,04 (0,08)	-0,04 (0,08)

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$     \*\*\*  $p < 0,001$

Η αντιληπτή ικανότητα των μαθηματικών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων των μαθηματικών είχε σημαντική θετική συσχέτιση με το άγχος εξέτασης των μαθητών ( $\gamma_{12}$  [Αναγνώριση συναισθημάτων άλλων] = 0,26,  $TA = 0,09$ ,  $p < 0,001$ ). Πρακτικά αυτό σημαίνει, ότι οι μαθητές βίωναν μεγαλύτερο άγχος εξέτασης σε τάξεις όπου οι μαθηματικοί είχαν υψηλή αντιληπτή ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων.

Η αντιληπτή ικανότητα των μαθηματικών χρήσης των συναισθημάτων είχε σημαντική αρνητική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των μαθητών προς την προσέγγιση της επίδοσης ( $\gamma_{13}$  [Χρήση συναισθημάτων] = -0,21,  $TA = 0,07$ ,  $p < 0,01$ ), με τον προσανατολισμό των μαθητών προς την αποφυγή της επίδοσης ( $\gamma_{13}$  [Χρήση συναισθημάτων] = -0,19,  $TA = 0,09$ ,  $p < 0,05$ ) και με το άγχος εξέτασης των μαθητών ( $\gamma_{13}$  [Χρήση συναισθημάτων] = -0,32,  $TA = 0,11$ ,  $p < 0,001$ ). Στην πράξη, οι μαθητές ήταν λιγότερο προσανατολισμένοι προς την προσέγγιση της επίδοσης και προς την αποφυγή της επίδοσης και βίωναν λιγότερο άγχος εξέτασης σε τάξεις όπου οι μαθηματικοί είχαν υψηλή αντιληπτή ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων.

Η αντιληπτή ικανότητα των μαθηματικών ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού είχε αρνητική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των μαθητών στη μάθηση ( $\gamma_{14}$  [Ρύθμιση συναισθημάτων εαυτού] = -0,11,  $TA = 0,05$ ,  $p < 0,05$ ). Πιο αναλυτικά, οι μαθητές ήταν λιγότερο προσανατολισμένοι στη μάθηση σε τάξεις όπου οι μαθηματικοί είχαν υψηλή αντιληπτή ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους.

### 15.5. Αποτελέσματα αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μεταβλητών μαθητών και εκπαιδευτικών

Σε επίπεδο της σχολικής τάξης, για να ελεγχθούν τα αποτελέσματα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μεταβλητών μαθητών και εκπαιδευτικών, δημιουργήθηκε ένα πολυεπίπεδο μοντέλο ανάλυσης (*multilevel analysis*) για κάθε ακαδημαϊκό αποτέλεσμα των μαθητών (θετικό-αρνητικό συναίσθημα, άγχος εξέτασης και βαθμοί). Εισήχθη η αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης του συναισθήματος σε διπλή αλληλεπίδραση με τους τρεις στόχους επίτευξης και την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών (Επίπεδο 1α, 2α). Επιπλέον, εισήχθη η αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης του συναισθήματος σε τριπλή αλληλεπίδραση με τους τρεις στόχους επίτευξης των μαθητών και την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων (Επίπεδο 1β, 2β). Για την πληρέστερη κατανόηση των αποτελεσμάτων, οι αλληλεπιδράσεις παρουσιάζονται αρχικά σε πίνακα και στη συνέχεια σε διαγράμματα.

#### Επίπεδο 1α

$$y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{ικανότητα εκπαιδευτικών χρήσης συναισθήματος}) + r_{ij}$$

#### Επίπεδο 2α

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{21}(\text{αυτοαποτελεσματικότητα}) + \gamma_{31}(\text{μάθηση}) + \gamma_{41}(\text{προσέγγιση}) + \gamma_{51}(\text{αποφυγή}) + \gamma_{21}(\text{αναγνώριση συν.}) + u_{1j}$$

#### Επίπεδο 1β

$$y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{2j}(\text{ικανότητα μαθητών αναγνώρισης συναισθημάτων άλλων X ικανότητα εκπαιδευτικών χρήσης συναισθήματος}) + r_{ij}$$

#### Επίπεδο 2β

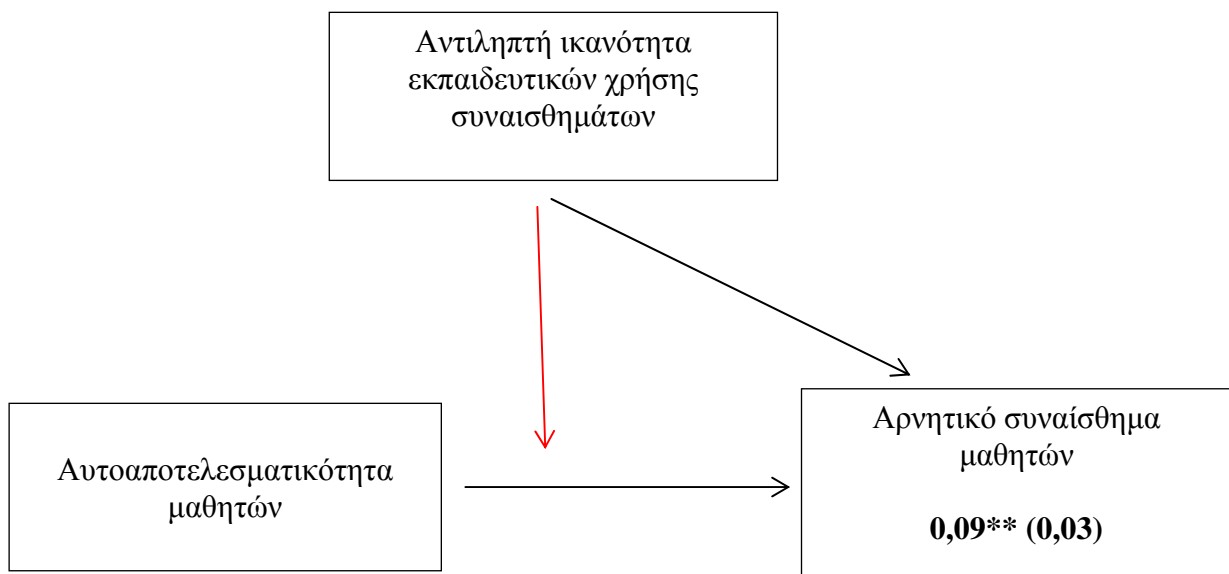
$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{71}(\text{μάθηση}) + \gamma_{81}(\text{προσέγγιση}) + \gamma_{91}(\text{αποφυγή}) + u_{1j}$$



α. Θετικό και αρνητικό συναίσθημα, άγχος εξέτασης και βαθμοί των μαθητών ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών και της ικανότητας των εκπαιδευτικών χρήσης του συναισθήματος (Πίνακας 15-7)

Προέκυψε μια σημαντική αλληλεπίδραση για το αρνητικό συναίσθημα. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι η σχέση μεταξύ της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και του αρνητικού συναισθήματος ήταν πιο ισχυρή για μαθητές που ανήκαν σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ικανότητας χρήσης των συναισθημάτων ( $\gamma_{21}$  [αυτοαποτελεσματικότητα X χρήση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών] = 0,09,  $TA = 0,03$ ,  $p < 0,01$ ). Πιο αναλυτικά, η αλληλεπίδραση έδειξε ότι η σχέση μεταξύ της αντίληψης ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και αρνητικού συναισθήματος ήταν θετική (δηλαδή επιβλαβής) για μαθητές που ανήκαν σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή χρήση των συναισθημάτων (Διάγραμμα 15-1).

**Διάγραμμα 15-1:** Αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών και της αντιληπτής ικανότητας των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων



β. Θετικό και αρνητικό συναίσθημα, άγχος εξέτασης και βαθμοί των μαθητών ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των στόχων επίτευξης και της ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και της ικανότητας των εκπαιδευτικών χρήσης του συναισθήματος (Πίνακας 15-8)

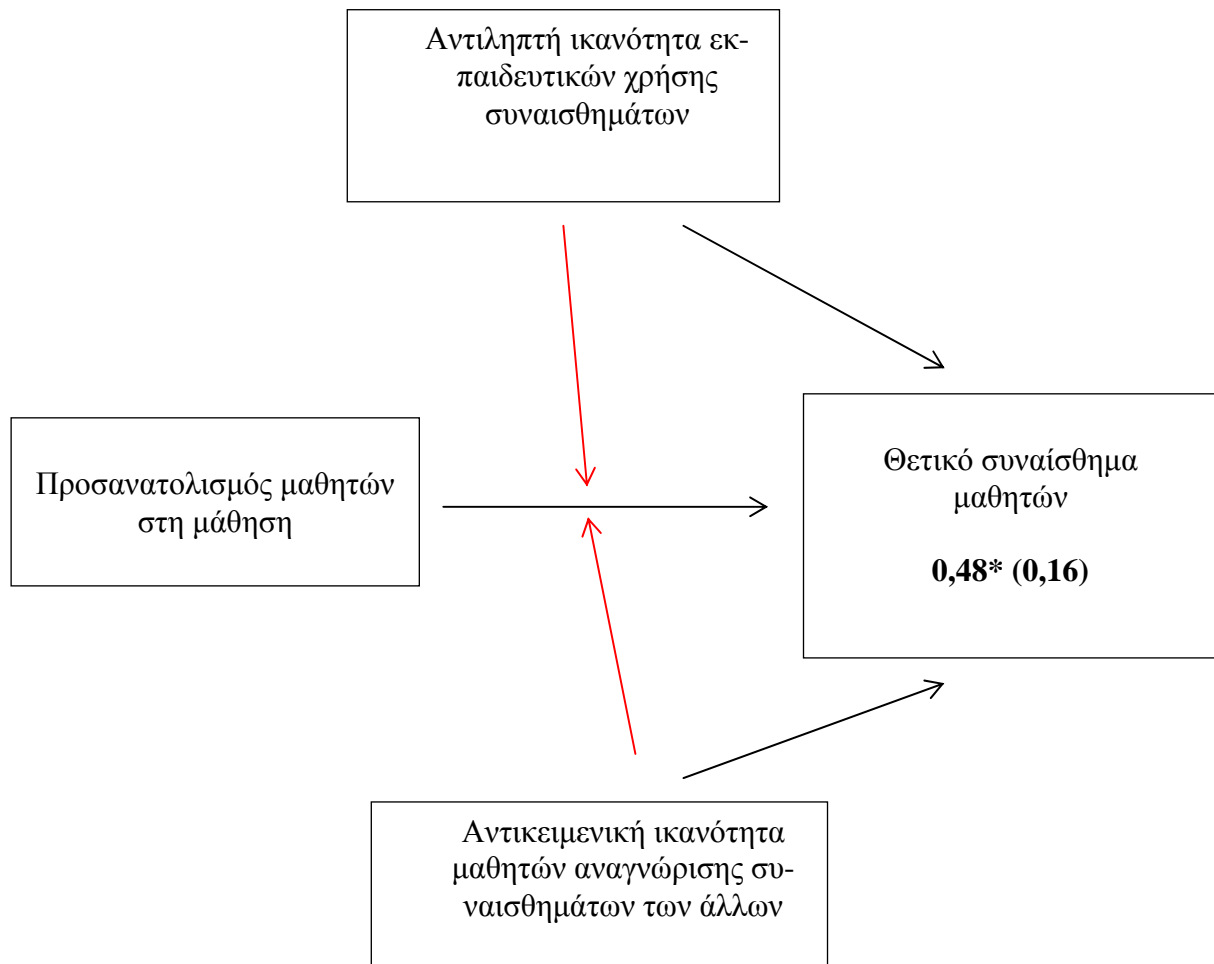
**Πίνακας 15-8.** Θετικό και αρνητικό συναίσθημα, άγχος εξέτασης και βαθμοί των μαθητών ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των στόχων επίτευξης και της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και της αντιληπτής ικανότητας των εκπαιδευτικών χρήσης του συναισθήματος

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ N1 (Μαθητές) = 949 N2 (Εκπαιδευτικοί) = 98	Θετικό συν. M.O. (T.A.)		Αρνητικό συν. M.O. (T.A.)		Άγχος M.O. (T.A.)		Βαθμοί M.O. (T.A.)	
<b>Σταθερά</b> $\gamma_{00}$	3,56	(0,05)	1,36	(0,03)	14,71	(0,19)	14,71	(0,19)
<b>Διπλές αλληλεπιδράσεις</b>								
Αυτοαποτελεσματικότητα X Χρήση συν. εκπαιδευτικών, $\gamma_{21}$	-0,04	(0,04)	<b>0,09**</b>	<b>(0,03)</b>	-0,10	(0,10)	-0,18	(0,11)
Μάθηση X Χρήση συν. εκπαιδευτικών, $\gamma_{31}$	0,05	(0,04)	-0,05	(0,03)	0,13	(0,09)	-0,13	(0,10)
Προσέγγιση X Χρήση συν. εκπαιδευτικών, $\gamma_{41}$	0,00	(0,04)	0,03	(0,03)	0,11	(0,09)	0,13	(0,16)
Αποφυγή X Χρήση συν. εκπαιδευτικών, $\gamma_{51}$	0,06	(0,04)	0,05	(0,03)	0,11	(0,12)	-0,16	(0,13)
<b>Τριπλές αλληλεπιδράσεις</b>								
(Μάθηση X Αναγνώριση συν. μαθητών) X Χρήση συν. εκπαιδευτικών, $\gamma_{61}$	<b>0,48*</b>	<b>(0,16)</b>	-		-		-	
(Προσέγγιση X Αναγνώριση συν. μαθητών) X Χρήση συν. εκπαιδευτικών, $\gamma_{71}$	-		-0,36	(0,19)	-		-	
(Αποφυγή X Αναγνώριση συν. μαθητών) X Χρήση συν. εκπαιδευτικών, $\gamma_{81}$	-		<b>0,34*</b>	<b>(0,16)</b>	-		-	

\*  $p < 0,05$     \*\*  $p < 0,01$     \*\*\*  $p < 0,001$

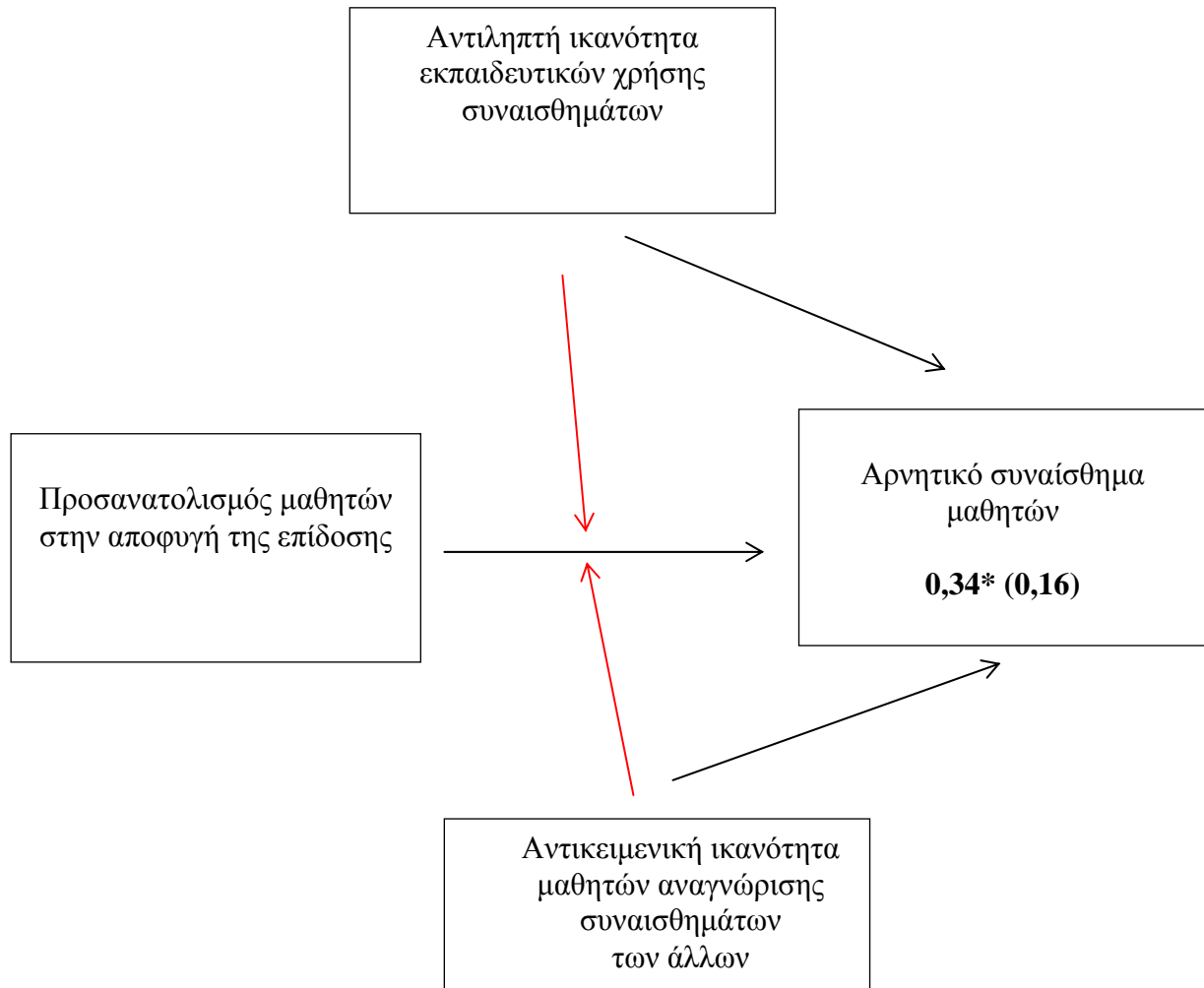
Βρέθηκε μια σημαντική τριπλή αλληλεπίδραση (Πίνακας 15-7) μεταξύ της αντιληπτής ικανότητας των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων και της αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσανατολισμού των στόχων στη μάθηση και της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων για το θετικό συναίσθημα των μαθητών ( $\gamma_{71}$  ([προσανατολισμού των στόχων στη μάθηση X ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων] X χρήση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών = 0,48,  $TA = 0,23$ ,  $p < 0,05$ ). Στην πράξη, αυτή η τριπλή αλληλεπίδραση συνεπάγεται ότι η θετική σχέση μεταξύ του προσανατολισμού των στόχων στη μάθηση και του θετικού συναισθήματος ήταν ακόμα ισχυρότερη μεταξύ των μαθητών που είχαν υψηλά επίπεδα αντικειμενικής ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και που ανήκαν σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα χρήσης των συναισθημάτων (Διάγραμμα 15-2).

**Διάγραμμα 15-2:** Θετικό συναίσθημα των μαθητών ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του προσανατολισμού των μαθητών στη μάθηση και της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και της αντιληπτής ικανότητας των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων



Επίσης, προέκυψε μια αξιοσημείωτη τριπλή αλληλεπίδραση (Πίνακας 15-8) μεταξύ της αντιληπτής ικανότητας των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων και του προσανατολισμού των στόχων των μαθητών στην αποφυγή της επίδοσης, σε αλληλεπίδραση με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων ( $\gamma_{81}$  [στόχοι αποφυγής της επίδοσης X ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων] X χρήση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών = 0,34,  $TA = 0,16$ ,  $p < 0,05$ ). Η ερμηνεία αυτών των τριπλών αλληλεπιδράσεων υποθέτει ότι η σχέση μεταξύ του προσανατολισμού των στόχων στην αποφυγή της επίδοσης και του αρνητικού συναίσθηματος ήταν θετική (και επομένως επιβλαβής) για τους μαθητές που είχαν υψηλή ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και ανήκαν σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα χρήσης των συναισθημάτων (Διάγραμμα 15-3).

*Διάγραμμα 15-3: Αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του προσανατολισμού των μαθητών στην αποφυγή της επίδοσης και της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και της αντιληπτής ικανότητας των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων*



## **ΜΕΡΟΣ IV: ΣΥΖΗΤΗΣΗ**



## 16. Γενική συζήτηση για τα αποτελέσματα της έρευνας

Μέχρι τώρα έχουν μελετηθεί τα κίνητρα των μαθητών σε σχέση με τα ακαδημαϊκά τους αποτελέσματα. Παρόμοια, έχουν μελετηθεί τα κίνητρα στην εργασία και οι συναισθηματικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα εργασιακά τους αποτελέσματα. Δεδομένου, όμως, ότι η σχολική τάξη είναι ένα κοινωνικό περιβάλλον (Urdan & Schoenfelder, 2006), η παρούσα διατριβή ασχολήθηκε με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ κινήτρων και συναισθηματικών ικανοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η κύρια συνεισφορά της έρευνας στη βιβλιογραφία των κινήτρων είναι ότι για πρώτη φορά διερευνήθηκε η σχέση των κινήτρων με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη κοινωνικές και συναισθηματικές επιδράσεις καθώς και αλληλεπιδράσεις με γνωρίσματα των ίδιων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο σχολικής τάξης. Με τη χρήση πολυεπίπεδων αναλύσεων, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι όχι μόνο οι στόχοι επίτευξης και η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας αλλά και η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τα συναιθήματα των άλλων (των δασκάλων και των συμμαθητών τους) είναι παράγοντες που καθορίζουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Επιπλέον, οι πολυεπίπεδες αναλύσεις έδειξαν ότι και το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης (συναισθηματικές ικανότητες και παράγοντες κινήτρων στην εργασία των εκπαιδευτικών) επηρεάζει τις εξεταζόμενες μεταβλητές των μαθητών και τις μεταξύ τους συσχετίσεις. Επιπρόσθετα, μελετήθηκαν παράγοντες των κινήτρων στην εργασία των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τα δικά τους εργασιακά αποτελέσματα. Τέλος, η παρούσα έρευνα επαλήθευσε και στο ελληνικό σχολείο τις ατομικές διαφορές μαθητών και εκπαιδευτικών ως προς τις εξεταζόμενες μεταβλητές, που παρατηρούνται σε άλλες έρευνες.

Στα προηγούμενα κεφάλαια της διατριβής παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας. Στα επόμενα κεφάλαια επιχειρείται η σύνθεση των επιμέρους ευρημάτων, προκειμένου να ελεγχθούν οι υποθέσεις που έθεσε η έρευνα.

## 17. Σχέσεις κινήτρων, συναισθημάτων και επιδόσεων στο δείγμα των μαθητών

### 17.1. Ο ρόλος των στόχων επίτευξης

Σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας, βρέθηκε ότι ο προσανατολισμός των στόχων στη μάθηση συσχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα και τους βαθμούς και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών. Όμοια με άλλες μελέτες (π.χ., Pekrun, et al., 2006, 2009), τα ευρήματα της παρούσας διατριβής υπογραμμίζουν τον ωφέλιμο ρόλο των στόχων μάθησης για τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών. Δεδομένου ότι η συναισθηματική ευημερία θεωρείται ότι διευκολύνει και περαιτέρω ενισχύει την εσωτερική κινητοποίηση (Linnenbrink & Pintrich, 2002· Roberts, 2001), με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς μπορούν εύκολα να αναγνωρίσουν την αξία της υιοθέτησης στόχων μάθησης από τους μαθητές.

Αναφορικά με τον προσανατολισμό των στόχων στην προσέγγιση της επίδοσης, βρέθηκε ότι συσχετίζονται θετικά με το θετικό συναίσθημα των μαθητών. Τα ευρήματα της παρούσας διατριβής ευθυγραμμίζονται πλήρως με προηγούμενες μελέτες, όπου ο προσανατολισμός των στόχων στην προσέγγιση της επίδοσης βρέθηκε ότι συσχετίζεται με συγκεκριμένα θετικά συναισθήματα (π.χ., ελπίδα και περηφάνια) αλλά όχι με κάποια άλλα (π.χ., απόλαυση· βλ. Pekrun et al., 2006· 2009). Μερικοί ερευνητές έχουν ήδη υποθέσει ότι ο προσανατολισμός των στόχων στην προσέγγιση της επίδοσης δεν είναι τόσο καθοριστικός όσο είχε αρχικά υποτεθεί-τουλάχιστον για συγκεκριμένα αποτελέσματα, όπως οι βαθμοί των μαθητών (Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia, & Tauer, 2008· Elliot, 2005). Πράγματι, αντίθετα με τις περισσότερες πρόσφατες μελέτες που έδειξαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ των στόχων προσέγγισης της επίδοσης και των βαθμών, στην παρούσα έρευνα δεν βρέθηκε μια ανάλογη σχέση. Μια πιθανή εξήγηση για αυτήν την ασυμφωνία θα μπορούσε να έγκειται στον τρόπο που ορίστηκαν στην παρούσα έρευνα οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης και στην κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε. Ειδικότερα, στην κλίμακα PALS (Midgley et al., 2000), μερικά στοιχεία που είχαν ως σκοπό να μετρήσουν τον προσανατολισμό των στόχων στην προσέγγιση της επίδοσης δεν ορίστηκαν (και επομένως δεν μετρήθηκαν) ως καθαροί στόχοι (βλ., Elliot, 2005), αλλά μάλλον ως στόχοι που ήταν συνυφασμένοι με την επιθυμία να επιδειχθεί στους άλλους μια συγκεκριμένη ικανότητα (π.χ., Θα ήθελα να δείξω στους καθηγητές μου ότι είμαι πιο έξυπνος από τους συμμαθητές μου). Όπως υποστήριξαν ο Hulleman και οι



συνεργάτες (2010), τέτοιου είδους ορισμοί του προσανατολισμού των στόχων στην προσέγγιση της επίδοσης είναι πιο πιθανό να δείξουν μια ανύπαρκτη (ή αρνητική) σχέση μεταξύ του προσανατολισμού των στόχων στην προσέγγιση της επίδοσης και στους βαθμούς, ενώ ένας ορισμός του προσανατολισμού των στόχων στην προσέγγιση της επίδοσης ως σκοπών είναι πιο πιθανό να αποφέρει μια θετική συσχέτιση με τους βαθμούς.

Από την άλλη πλευρά, ο προσανατολισμός των στόχων στην αποφυγή της επίδοσης, ενώ στις απλές συσχετίσεις φάνηκε ότι συσχετίζεται θετικά με το θετικό συναίσθημα, όταν ελήφθη υπόψη η συνδιακύμανση και των άλλων προβλεπτικών παραγόντων φάνηκε ότι συσχετίζεται αρνητικά με το θετικό συναίσθημα και θετικά με το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών. Η τελευταία συσχέτιση συμφωνεί εν μέρει με τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών (π.χ., Pekrun, et al., 2009), σύμφωνα με τα οποία ο προσανατολισμός των στόχων στην αποφυγή της επίδοσης έχει αρνητική συσχέτιση με τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών.

Ας σημειωθεί, ότι ο προσανατολισμός των στόχων, τόσο στην προσέγγιση της επίδοσης όσο και στην αποφυγή της επίδοσης, συσχετίζεται θετικά με το άγχος εξέτασης των μαθητών, αποτέλεσμα που προφανώς οφείλεται στο κυνήγι των επιδόσεων από την πλευρά των μαθητών και ευθυγραμμίζεται με έρευνες που υποθέτουν ότι το άγχος εξέτασης δεν συσχετίζεται με τους στόχους μάθησης (Elliot & Church, 1997· Middleton & Midgley, 1997).

## **17.2. Ο ρόλος της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας**

Σχετικά με τη θετική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών, τα ευρήματα συμφωνούν με τις αρχικές υποθέσεις, καθώς και με ευρήματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας έχει ισχυρή θετική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα (Lent et al., 2005) και τους βαθμούς των μαθητών (Pietsch, Walker, & Charman, 2003). Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών αναδείχθηκε, επίσης, μοναδικός προβλεπτικός παράγοντας των βαθμών, όταν ελήφθη υπόψη η συνδιακύμανση και των άλλων προβλεπτικών παραγόντων, επειδή προφανώς η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που προβλέπουν την υψηλή βαθμολογία και την ακαδημαϊκή επίδοση (Multon, et al., 1991· Pietsch, Walker, & Charman, 2003· Schunk, 1989, 1991). Αυτά τα ευρήματα παρέχουν επιπλέον στοιχεία για τη σημασία της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών.

Επιπλέον, η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίστηκε στην παρούσα έρευνα θετικά με τον προσανατολισμό των στόχων στη μάθηση και τον προσανατο-

λισμό στην προσέγγιση της επίδοσης, επιβεβαιώνοντας τις υποθέσεις που θέλουν τους μαθητές που θεωρούν τους εαυτούς τους περισσότερο ικανούς να επιδεικνύουν συμπεριφορές προσανατολισμένες στη μάθηση (Dweck, 1986) και στην προσέγγιση της επίδοσης (Wolters, Yu, & Pintrich, 1996· Cury, et al., 2006).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τις αρχικές υποθέσεις, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και του άγχους εξέτασης των μαθητών. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με σχετικά ευρήματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία το άγχος εξέτασης συσχετίζεται αρνητικά με την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Bandalos et al., 1995· Betz & Hackett, 1983· Bonaccio & Reeve, 2010· Meece et al., 1990· Pintrich & Degroot, 1990· Wigfield & Meece, 1988· Zohar, 1998).

### **17.3. Ο ρόλος της αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων**

Αντίθετα με τις υποθέσεις της παρούσας διατριβής, παρόλο που η εξέταση συσχέτισεων έδειξε πως η αντικειμενική ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων συσχετίστηκε θετικά με τους βαθμούς των μαθητών, η αντικειμενική ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων δεν αναδείχθηκε προβλεπτικός παράγοντας των εξαρτημένων μεταβλητών των μαθητών, όταν ελήφθη υπόψη η συνδιακύμανση και των άλλων προβλεπτικών παραγόντων.

Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και σε μεγάλο βαθμό η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται περισσότερο στη στείρα απομνημόνευση (Benincasa, 1997) παρά σε άλλες ικανότητες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων αυτών που σχετίζονται με το συναίσθημα. Είναι κοινή πρακτική στην Ελλάδα οι μαθητές να υποχρεώνονται να μαθαίνουν αποστήθιση τα μαθήματά τους. Στην πραγματικότητα, το Ελληνικό σχολείο επικεντρώνεται περισσότερο στον ανταγωνισμό παρά στην προώθηση γενικότερων πρακτικών που έχουν ως στόχο να ενισχύσουν ποικίλες γνωστικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές ικανότητες (Soulis & Floridis, 2010), συμπεριλαμβανομένης της δυνατότητας των μαθητών να αναπτύξουν περαιτέρω την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων. Αυτό είναι προφανώς ένα μειονέκτημα, καθώς πολλοί ερευνητές (π.χ., Humphrey et al., 2007· Mayer, Salovey, & Caruso, 2008) συμφωνούν ότι παράμετροι της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, καθώς και οι γνωστικές ικανότητες, παίζουν έναν συμπληρωματικό και σημαντικό ρόλο σε συλλογισμούς υψηλότερου επιπέδου. Πιθανόν, ο σημαντικός ρόλος της ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοη-

τός σε εκπαιδευτικά συστήματα που λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους την κριτική ικανότητα των μαθητών.

Άλλος λόγος μπορεί να είναι ότι στην παρούσα έρευνα μετρήθηκε μόνο μία παράμετρος της συναισθηματικής νοημοσύνης, η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002). Είναι πιθανό ότι η θεώρηση μόνο αυτής της παραμέτρου δεν είναι δυνατό να καλύψει πλήρως τις δυναμικές που διέπουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Πολύ πιθανό, άλλες παράμετροι της συναισθηματικής νοημοσύνης, (π.χ., η ρύθμιση των συναισθημάτων) να διαφοροποιούσαν μερικά από τα παρόντα ευρήματα.

#### **17.4. Ατομικές διαφορές των μαθητών**

##### **1. Η επίδραση του φύλου**

Αναφορικά με τις διαφορές που παρατηρήθηκαν ως προς το φύλο, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι τα κορίτσια ενστερνίζονται περισσότερο στόχους προσανατολισμένους στη μάθηση, έχουν υψηλότερα επίπεδα αντικειμενικής ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, βιώνουν λιγότερο θετικό και περισσότερο αρνητικό συναίσθημα, εκφράζουν περισσότερο άγχος εξέτασης και παίρνουν μεγαλύτερους βαθμούς από τα αγόρια.

Σχετικά με τις διαφορές στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, τα παρόντα ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών (π.χ., Luebbbers, Downey, & Stough, 2007), που έχουν δείξει ότι τα κορίτσια είναι πιο ευαίσθητα στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων. Αν συνδυαστούν αυτά τα ευρήματα, ενισχύουν την αναγκαιότητα να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές ως προς το φύλο, όταν μελετάται η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Επιπλέον, οι υπόλοιπες διαφορές συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που έχουν δείξει ότι οι έφηβες μαθήτριες, σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους, υιοθετούν με περισσότερη θέρμη στόχους προσανατολισμένους στη μάθηση (Middleton & Midgley, 1997· Roeser et al., 1996· Ryan, Hicks, & Midgley, 1997), βιώνουν υψηλότερα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος (Ben-Zur, 2003) και υψηλότερα επίπεδα άγχους (π.χ. El-Zahhar & Hocesvar, 1991· Spielberg, 1980· Zeidner & Nevo, 1992) και παίρνουν υψηλότερους βαθμούς από τα αγόρια (Deary, Strand, Smith, & Fernanedes, 2007).

##### **2. Η επίδραση της ηλικίας**

Αναφορικά με τις διαφορές που παρατηρήθηκαν ως προς την ηλικία (τάξη), στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι μικρότεροι μαθητές (της Β΄ Γυμνασίου) ενστερνίζονται λιγότε-

ρο στόχους προσανατολισμένους στη μάθηση και περισσότερο στόχους προσανατολισμένους στις επιδόσεις (προσέγγιση και αποφυγή), έχουν χαμηλότερα επίπεδα αντικειμενικής ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, βιώνουν περισσότερο θετικό και λιγότερο αρνητικό συναίσθημα, και βιώνουν περισσότερο άγχος εξέτασης από τους μεγαλύτερους μαθητές (της Β' Λυκείου).

Σχετικά με τις διαφορές στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, τα παρόντα ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται με την ηλικία (Extremera et al., 2006· Kafetsios, 2004), ενώ η ικανότητα των εφήβων να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων αυξάνει σημαντικά κάθε χρόνο στις ηλικίες από 12 ως 16 ετών (Πλατσίδου 2005α). Αν συνδυαστούν αυτά τα ευρήματα, ενισχύουν την αναγκαιότητα να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές ως προς την ηλικία, όταν μελετάται η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα.

Αναφορικά με τους στόχους επίτευξης, τα παρόντα αποτελέσματα, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές του Λυκείου προσανατολίζονται περισσότερο στη μάθηση και λιγότερο στην επίδοση, έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Anderman, Maehr, & Midgley, 1999· Urdan & Midgley, 2003). Προφανώς οι μαθητές του Λυκείου θέλουν να αποκτήσουν γνώσεις και δεν τους ενδιαφέρει η επίδοση, αφού, με βάση το ισχύον εξεταστικό σύστημα, αυτή δεν λαμβάνεται υπόψη για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Παρόμοια, οι μαθητές του Λυκείου της παρούσας έρευνας ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, προφανώς επειδή οι απόψεις για την αυτοαποτελεσματικότητα μειώνονται όσο οι μαθητές προάγονται σε μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου (Pintrich & Schunk, 1996), γεγονός που επαληθεύτηκε και σε έρευνα των Dermitzaki και Efkiades (2001) σε έλληνες μαθητές.

Αναφορικά με τις διαφορές στο συναίσθημα, παρόλο που υπάρχει έρευνα (Ben-Zur, 2003), όπου ο δημογραφικός παράγοντας της ηλικίας δεν συσχετίζεται την υποκειμενική ευημερία, όπως μετρήθηκε με την κλίμακα θετικού και αρνητικού συναισθήματος PANAS (Watson, Clark, & Tellegen, 1988), ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές του Λυκείου φάνηκε ότι βιώνουν περισσότερο αρνητικό και λιγότερο θετικό συναίσθημα από τους μαθητές του Γυμνασίου, γεγονός που πιθανόν να οφείλεται στις υψηλές απαιτήσεις των τελικών εξετάσεων του λυκείου για την εισαγωγή των μαθητών στο πανεπιστήμιο (Smith & Sinclair, 2005).

Στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές του Γυμνασίου βιώνουν περισσότερο άγχος εξέτασης από τους μαθητές του Λυκείου, αποτέλεσμα που μπορεί να αποδοθεί στο ότι τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν εξοικειώνονται με τις συνθήκες εξέτασης. Άλλος λόγος μπορεί να είναι η ιδιαιτερότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς οι μαθητές απαξιώνουν το προθάλαμο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή το Λύκειο (Μπιτσιάνης, 2011), και παρακολουθούν εντατικά φροντιστηριακά μαθήματα που προσφέρουν συμπληρωματική παιδεία, η οποία θα τους βοηθήσει να ενταχθούν στη εθνική ανώτερη εκπαίδευση (Πολυδωρίδη, 1995). Έτσι, οι μαθητές του Λυκείου πιθανόν βιώνουν λιγότερο άγχος εξέτασης, επειδή έχουν αποσυνδέσει τις εξετάσεις από το σχολείο και έχουν επενδύσει τις ελπίδες τους για το μέλλον στο φροντιστήριο.

### **17.5. Η διαμεσολαβητική επίδραση της ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων**

Όταν εξετάστηκε στην παρούσα διατριβή η διαμεσολαβητική επίδραση της αντικειμενικής ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων σε ατομικό επίπεδο, οι συσχετίσεις μεταξύ του προσανατολισμού των στόχων στη μάθηση και του θετικού συναισθήματος ήταν ακόμα ισχυρότερες για τους μαθητές που είχαν μεγαλύτερη ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων. Όπως έδειξαν αυτά τα ευρήματα, η υιοθέτηση στόχων μάθησης από μαθητές με υψηλή ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων μπορεί να οδηγεί σε ακόμα υψηλότερο θετικό συναίσθημα, πιθανόν επειδή η συγκεκριμένη συναισθηματική ικανότητα μπορεί να αναγνωρίσει θετικά συναισθήματα στο περιβάλλον για τους στόχους που υιοθετούν οι μαθητές.

Επίσης, η διαμεσολαβητική επίδραση της αντικειμενικής ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων στους στόχους επίδοσης δείχνει ότι η σχέση μεταξύ του προσανατολισμού των στόχων στην αποφυγή της επίδοσης και του αρνητικού συναισθήματος ήταν θετική, όταν οι μαθητές είχαν υψηλή ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων. Πιθανόν, οι μαθητές που υιοθετούν στόχους προσανατολισμένους στην αποφυγή της επίδοσης -τείνουν δηλαδή να αποφεύγουν να επιδεικνύουν μια αρνητική δημόσια εικόνα- και συγχρόνως έχουν υψηλή ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων είναι πιθανό να βιώνουν περισσότερο αρνητικό συναίσθημα, επειδή είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται αρνητικά συναισθήματα από το περιβάλλον για τους στόχους που υιοθετούν.

Από την άλλη πλευρά, η ακριβώς αντίθετη διαμεσολαβητική επίδραση της αντικειμενικής ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων βρέθηκε για τον προσανατολισμό των στόχων στην προσέγγιση της επίδοσης. Ειδικότερα, ο προσανατολισμός των στόχων

στην προσέγγιση της επίδοσης συσχετίζεται αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα, όταν οι μαθητές έχουν υψηλή ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων. Ήδη, υπάρχουν κάποια στοιχεία στη βιβλιογραφία που δείχνουν ότι οι επιδράσεις του προσανατολισμού των στόχων στην προσέγγιση της επίδοσης εξαρτώνται από τα επίπεδα των ικανοτήτων ενός ατόμου (Dweck & Leggett, 1988· Cury et al., 2006). Επομένως, η αρνητική (δηλ., ωφέλιμη) σχέση μεταξύ του προσανατολισμού των στόχων στην προσέγγιση της επίδοσης και του αρνητικού συναισθήματος μεταξύ μαθητών που είχαν υψηλή ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων υποθέτει ότι η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων παίζει έναν προστατευτικό ρόλο απέναντι στη βίωση αρνητικών συναισθημάτων, όταν οι μαθητές υιοθετούν στόχους προσανατολισμένους στην προσέγγιση της επίδοσης.

## **18. Σχέσεις κινήτρων, συναισθηματικής νοημοσύνης και συναισθημάτων στο δείγμα των εκπαιδευτικών**

### **18.1. Ο ρόλος των στόχων επίτευξης**

Σε πρόσφατη έρευνα (Retelsdorf & Günther, 2011), ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο συσχετίστηκε με περισσότερο προσαρμοστικές μορφές συμπεριφορών των εκπαιδευτικών, ενώ τα λιγότερο προσαρμοστικά πρότυπα συνδέθηκαν με τον προσανατολισμό στην προσέγγιση των ικανοτήτων και με τον προσανατολισμό στην αποφυγή της εργασίας. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, μόνο ο προσανατολισμός των στόχων στο έργο συσχετίζεται αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών, προφανώς επειδή αυτό το είδος των στόχων παρέχει μια ασφάλεια και ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς, που τους προστατεύει από το αρνητικό συναίσθημα. Αντίθετα, τα άλλα είδη των στόχων δεν σημείωσαν σημαντικές συσχετίσεις. Ίσως, ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις (προσέγγιση και αποφυγή) να τους κάνει περισσότερο ορθολογιστές και, κατ' επέκταση, να τους απομακρύνει από τη βίωση θετικού ή αρνητικού συναισθήματος. Σίγουρα πάντως, θα ήταν χρήσιμες περισσότερες έρευνες στους στόχους επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, για να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα.

### **18.2. Ο ρόλος της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας**

Οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίζονταν θετικά με το θετικό και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών, αποτέλεσμα που συμφωνεί με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι αντιλήψεις της αποτελεσματικότητας επηρεάζουν το πώς αισθάνονται οι άνθρωποι και συσχετίζονται αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα (Bandura, 1997), και συγχρόνως εμπλουτίζει τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν ειδικότερα στην εργασία των εκπαιδευτικών.

### **18.3. Σχέσεις των κινήτρων**

Τα αποτελέσματα σχετικά με τη συσχέτιση της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία και των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Αντίθετα με άλλες έρευνες (Retelsdorf & Günther, 2011), όπου η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίστηκε θετικά από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση της επίδοσης και αρνητικά από τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην αποφυγή της επίδοσης, στην παρούσα έρευνα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για

την αυτοαποτελεσματικότητά τους συσχετίζονται θετικά τόσο με τον προσανατολισμό των στόχων στο έργο όσο και με τον προσανατολισμό στην αποφυγή της επίδοσης. Μια πιθανή εξήγηση για αυτήν την ασυμφωνία θα μπορούσε να έγκειται στον τρόπο που ορίστηκαν στην παρούσα έρευνα οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης και στην κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε. Ειδικότερα, στην κλίμακα Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou, 2001· Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004 · Papaioannou & Christodoulidis, 2007) μερικά στοιχεία που είχαν ως σκοπό να μετρήσουν τον προσανατολισμό των στόχων στην αποφυγή της επίδοσης δεν ορίστηκαν (και επομένως δεν μετρήθηκαν) ως καθαροί στόχοι, αλλά μάλλον ως στόχοι που ήταν συνυφασμένοι με την επιθυμία να αποφευχθεί να επιδειχθεί στους άλλους μια συγκεκριμένη ανικανότητα (π.χ., Θέλω να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να φανώ ανίκανος/η). Πιθανόν, η δομή των τεσσάρων παραγόντων του προσανατολισμού των στόχων που είχε προσδιορίσει η Butler (2007) για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, θα έδινε πιο σαφή συμπεράσματα.

#### **18.4. Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης**

Όλες οι αντιληπτές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών συσχετίστηκαν θετικά με το θετικό συναίσθημα και αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών, αποτέλεσμα που συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών (Kafetsios & Zampetakis, 2008· Kafetsios & Loumakou, 2007· Kafetsios, Nezlek & Vassiou, 2011).

Επιπλέον, οι αναλύσεις έδειξαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των αντιληπτών ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και των κινήτρων τους. Συγκεκριμένα, η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού και η χρήση των συναισθημάτων συσχετίζονται θετικά με τον προσανατολισμό των στόχων στο έργο και με τις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ενώ και η ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού συσχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με αποτελέσματα έρευνας σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Chan, 2004) και υποδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω σχετικές έρευνες.

#### **18.5. Ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών**

##### **1. Η επίδραση του φύλου**

Αναφορικά με τις αντιληπτές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και σε πλήρη συμφωνία με τις υποθέσεις τις παρούσας έρευνας, υπήρχαν διαφυλικές



διαφορές μόνο ως προς την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων καλύτερα από τους άνδρες συναδέλφους τους, εύρημα που συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Brackett et al., 2004· Ciarrochi et al., 2000· Mayer & Geher, 1996· Wertlieb, Weigel, & Feldstein, 1987· Wierzbicki, 1989· Luebbers, Downey, & Stough, 2007). Αντίθετα, δεν υπήρχαν διαφορές ως προς το φύλο στις άλλες ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, στην παρούσα έρευνα, υπήρξαν διαφορές ως προς το φύλο στα κίνητρα των εκπαιδευτικών, καθώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης και προσανατολισμού προς την αποφυγή της επίδοσης από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης από τις γυναίκες συναδέλφους τους, και έρχονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Lee, Buck, & Midgley, 1992· Ross, 1998), που βρήκαν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας στις γυναίκες εκπαιδευτικούς από τους άνδρες συναδέλφους τους. Η ασυμφωνία αυτή, σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης, πιθανόν οφείλεται στη διαιώνιση παλαιών στερεοτύπων της ελληνικής εκπαίδευσης, που θέλουν τις γυναίκες να διδάσκουν και τους άνδρες να διοικούν (Αργυροπούλου, 2006)-προφανώς οι άντρες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαχείριση της τάξης ως μια μορφή διοίκησης. Εξάλλου, η διαφυλική διαφορά στον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης, που επίσης έρχεται σε σύγκρουση με προηγούμενες έρευνες (π.χ. Papaioannou & Christodoulidis, 2007), εξηγείται από τη θεωρία των κοινωνικών ρόλων, σύμφωνα με την οποία ο ρόλος του αρσενικού φύλου τονίζει την κοινωνική σύγκριση και τον ανταγωνισμό περισσότερο από ό,τι ο ρόλος του γυναικείου φύλου (Eagly, Wood, & Diekmann, 2000).

Τέλος, αναφορικά με το συναίσθημα, στην παρούσα έρευνα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βίωναν λιγότερο θετικό συναίσθημα από τους άνδρες συναδέλφους τους, εύρημα που συνάδει με ευρήματα άλλων ερευνών σε Έλληνες εκπαιδευτικούς (Kafetsios, Nezlek & Vassiou, 2011).

## 2. Η επίδραση της διδακτικής εμπειρίας

Αξιοσημείωτο είναι ότι, αντίθετα με τις αρχικές υποθέσεις, δεν υπήρξε διαφοροποίηση ως προς τη διδακτική εμπειρία στις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, εύρημα που μπορεί να οφείλεται στο ότι, σύμφωνα με τον Bandura (1997), η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας σε κάποιες περιπτώσεις τείνει να διαμορφώνεται νωρίς και στη συνέχεια παραμένει σταθερή και αμετάβλητη.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι ο προσανατολισμός των στόχων στην αποφυγή των ικανοτήτων μειώθηκε με τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με τις υποθέσεις ότι οι άνθρωποι με μεγαλύτερη εμπειρία ανησυχούν λιγότερο για καλύτερες επιδόσεις από τους άλλους (Kanfer & Ackerman, 2004), εξαρτώνται λιγότερο από την εξωτερική αξιολόγηση και προσανατολίζονται στο να βασίζονται περισσότερο σε εσωτερικά πρότυπα (Burley, Turner, & Vitulli, 1999).

Επιπλέον, οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα ρύθμισης του συναισθήματος από τους νεώτερους συναδέλφους τους, εύρημα που συνάδει με αποτελέσματα από πρόσφατη έρευνα σε εκπαιδευτικούς (Ghanizadeh & Moafian, 2010), όπου βρέθηκαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της διδακτικής τους εμπειρίας, γεγονός που δείχνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών τείνει να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου και με τα χρόνια υπηρεσίας.

### 3. Η επίδραση της ειδικότητας

Παρόλο που σε πρόσφατη έρευνα οι μαθηματικοί ρύθμιζαν καλύτερα το συναίσθημά τους από συναδέλφους τους άλλων ειδικοτήτων (Subramaniam & Cheong, 2008), στην παρούσα έρευνα δεν υπήρξε τέτοια διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ειδικοτήτων (μαθηματικών και φιλολόγων) του δείγματος. Αντίθετα, οι φιλόλογοι της παρούσας έρευνας ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων από τους μαθηματικούς συναδέλφους τους. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το περιεχόμενο των ανθρωπιστικών σπουδών και τα αντικείμενα διδασκαλίας των φιλολόγων. Επίσης, το υψηλότερο αρνητικό συναίσθημα των μαθηματικών δικαιολογείται από τη δυσκολία του αντικειμένου που διδάσκουν και την αδυναμία κατανόησης του από τους μαθητές (Φερεντίνος, 2002).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, σε αντίθεση με έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα με την ίδια κλίμακα (Papaioannou & Christodoulidis, 2007), στην παρούσα έρευνα δεν βρέθηκαν διαφορές ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών στους στόχους επίτευξης στη διδασκαλία. Περαιτέρω έρευνες, με εκπαιδευτικούς περισσότερων ειδικοτήτων, θα μπορούσαν ενδεχομένως να διαφωτίσουν περισσότερο το θέμα αυτό.

## **19. Σχέσεις κινήτρων, συναισθημάτων και επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδο σχολικής τάξης**

### **19.1. Η επίδραση των στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών**

Δεδομένου ότι πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει πως ο τρόπος που οι μαθητές αντιλαμβάνονται την τάξη τους από την άποψη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των σχέσεων συσχετίζεται με τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους στη σχολική εργασία (Pintrich & Maehr, 2004), οι στόχοι επίτευξης των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία θεωρήθηκαν ως χαρακτηριστικά που οι εκπαιδευτικοί τα επικοινωνούν και επηρεάζουν την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους. Η έρευνα έδειξε ότι όσο περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο ήταν οι μαθηματικοί, τόσο περισσότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας είχαν οι μαθητές και όσο περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο ήταν οι φιλόλογοι, τόσο λιγότερο οι μαθητές ήταν προσανατολισμένοι στην προσέγγιση της επίδοσης.

Αντίθετα με τις αρχικές προβλέψεις, όσο περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο ήταν οι φιλόλογοι, τόσο λιγότερο θετικό συναίσθημα βίωναν οι μαθητές. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να βρίσκεται στις λεπτομέρειες της σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Αν λάβουμε υπόψη ότι οι καθηγητές που είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο ενδιαφέρονται να αναπτύξουν τις κλίσεις και τις ικανότητες τους (Elliot, 1997· Pintrich, 2004) και ότι οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να αποτελέσουν για τους μαθητές ένα βαρόμετρο ή ένα δείκτη για τις αξίες της σχολικής τάξης (Stipek et al., 1998· Urdan, Kneisel, & Mason, 1999· Vermunt & Verloop, 1999), τότε ίσως οι μαθητές να θεωρούν ότι οι καθηγητές τους επικεντρώνονται περισσότερο στην εργασία τους (δηλαδή στη διδασκαλία) και λιγότερο στους ίδιους και γι αυτό το λόγο να βιώνουν λιγότερο θετικό συναίσθημα μέσα στη σχολική τάξη.

Επιπλέον, φάνηκε ότι όσο περισσότερο προσανατολισμένοι στην προσέγγιση της επίδοσης ήταν οι μαθηματικοί, τόσο περισσότερο θετικό και λιγότερο αρνητικό συναίσθημα βίωναν οι μαθητές. Δηλαδή, η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να βελτιώνονται και να είναι καλύτεροι από άλλους συναδέλφους τους αποδεικνύεται ωφέλιμη για τους μαθητές τους, ίσως επειδή τους μεταδίδει αίσθηση σιγουριάς για το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Αντίθετα, όσο περισσότερο προσανατολισμένοι στην αποφυγή της επίδοσης ήταν οι μαθηματικοί, τόσο λιγότερο προσανατολισμένοι προς την αποφυγή της επίδοσης ήταν οι μαθητές και βίωναν λιγότερο θετικό συναίσθημα. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι μαθητές βρίσκονται σε μια θέση υπεροχής έναντι των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, όσο περισσότερο οι

μαθητές βλέπουν τους εκπαιδευτικούς να αποφεύγουν την επίδειξη κατώτερων επαγγελματικών δεξιοτήτων (π.χ., δεν λύνουν δύσκολες ασκήσεις στον πίνακα), τόση περισσότερο ασφαλείς αισθάνονται οι ίδιοι, αφού δεν υπάρχει περίπτωση να τους ζητηθεί κάτι ανάλογο, οπότε δεν καταφεύγουν σε προσπάθειες αποφυγής. Παρόλα αυτά πάντως, οι μαθητές δεν βιώνουν θετικά συναισθήματα μέσα από όλη αυτήν τη διαδικασία, προφανώς επειδή αντιλαμβάνονται ότι αντιστρέφονται οι ρόλοι μέσα στη σχολική τάξη.

Εκτός από τα ευρήματα που αφορούν στους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών, βρέθηκε, επίσης, ότι οι μαθητές που είχαν φιλολόγους με μεγάλη εργασιακή εμπειρία ανέφεραν μεγαλύτερο προσανατολισμό στις επιδόσεις στην (προσέγγιση και αποφυγή), ενώ οι μαθητές που είχαν μαθηματικούς με μεγάλη εργασιακή εμπειρία ανέφεραν περισσότερο αρνητικό συναίσθημα. Αν λάβουμε υπόψη την έρευνα των McDonald-Connor, Son, Hindman και Morrison (2005), στην οποία παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας ήταν πιο θερμοί και πιο ευαίσθητοι, όταν αλληλεπιδρούσαν με τους μαθητές, από τους συναδέλφους τους με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, τότε, πιθανόν, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία υιοθετούν παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας τα οποία ενισχύουν τον ανταγωνισμό, γεγονός που παρωθεί τους μαθητές στην επίδειξη ανώτερων ικανοτήτων και τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα.

Επίσης, οι μαθητές που φοιτούσαν σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες ανέφεραν λιγότερο προσανατολισμό στις επιδόσεις (προσέγγιση και αποφυγή), βίωναν λιγότερο θετικό συναίσθημα αλλά και λιγότερο άγχος εξέτασης και είχαν μεγαλύτερους βαθμούς στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Αν λάβουμε υπόψη ότι, σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών το μέγεθος της σχολικής τάξης, τα στοιχεία είναι κάπως ανάμικτα (Downer, Sabol, & Hamre, 2010) και ότι το περιβάλλον της τάξης μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές είτε να προσανατολιστούν προς τη μάθηση είτε προς την επίδοση (Ames, 1992b), τότε συμπεραίνουμε ότι, ανάλογα, και στις μεγάλες σχολικές μονάδες οι μαθητές ενθαρρύνονται λιγότερο να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους. Επίσης, στις μεγάλες σχολικές μονάδες οι μαθητές βιώνουν λιγότερο θετικό συναίσθημα, επειδή προφανώς νιώθουν ότι χάνουν την ατομικότητά τους ανάμεσα στους πολλούς συμμαθητές τους. Τέλος, στις μεγάλες σχολικές μονάδες, οι μαθητές παίρνουν μεγαλύτερους βαθμούς, γιατί αυτές οι μονάδες βρίσκονται σε αστικά κέντρα και έχουν «καλύτερους» μαθητές από τις μικρές σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές, γεγονός που δικαιολογεί και τη βίωση από αυτούς λιγότερου άγχους εξέτασης.

## 19.2. Η επίδραση της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Αντίθετα με τις αρχικές προβλέψεις, οι μαθητές στην παρούσα έρευνα προσανατολίζονταν περισσότερο προς την αποφυγή της επίδοσης, σε τάξεις όπου οι μαθηματικοί είχαν υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να έγκειται στα χαρακτηριστικά των εφήβων-μαθητών, οι οποίοι διακρίνονται για την αντιδραστικότητά τους και τις τάσεις αμφισβήτησης ατόμων και θεσμών (Αναστασιάδης, 1993). Έτσι οι μαθητές, όταν έχουν καθηγητές με υψηλή αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητά τους να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές, προσανατολίζονται λιγότερο σε ωφέλιμους στόχους, πιθανόν για να εκδηλώσουν με αυτόν τον τρόπο την αντίδρασή τους απέναντι σε αυτούς.

Μη αναμενόμενο ήταν και το εύρημα σχετικά με την επίδοση, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές έπαιρναν μικρότερους βαθμούς στη γλώσσα, σε τάξεις όπου οι φιλόλογοι είχαν υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Και αυτό το εύρημα, όμως, μπορεί να εξηγηθεί εξαιτίας της ιδιαιτερότητας της συγκεκριμένης διάστασης της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών και του διοικητικού (*managerial*) σκοπού της αξιολόγησης των μαθητών (Mavrommatis, 1996). Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που συνηθίζουν να βάζουν υψηλούς βαθμούς για να «κερδίσουν» τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, που αναφέρουν υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, δεν χρειάστηκε να καταφύγουν σε τέτοια μέσα. Μια άλλη εξήγηση μπορεί να είναι ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί ίσως να έχουν πολύ υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές τους, όπως και από τον εαυτό τους, και γι' αυτό βάζουν χαμηλούς βαθμούς.

Επίσης, στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές βίωναν λιγότερο θετικό συναίσθημα, καθώς και λιγότερο άγχος εξέτασης, σε τάξεις όπου οι φιλόλογοι είχαν υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών. Πιθανόν οι μαθητές που βρίσκονται σε τάξεις όπου ο καθηγητής ή η καθηγήτριά τους έχει υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία νιώθουν περισσότερο χειραγωγούμενοι και ανελεύθεροι να επιλέξουν τη συμμετοχή τους ή όχι στο μάθημα. Συγχρόνως, δεδομένου ότι το άγχος εξέτασης εμφανίζεται ως ένα εκ των υστέρων αποτέλεσμα της ελλιπούς προετοιμασίας των ατόμων, γεγονός για το οποίο μπορεί, για παράδειγμα, να ευθύνονται οι αναποτελεσματικές δεξιότητες οργάνωσης και μάθησης του υλικού (Spielberger & Smith, 1972), οι ίδιοι μαθητές βιώνουν λιγότερο άγχος εξέτασης, γιατί αντιλαμβάνονται ότι οι καθη-

γητές τους, που αισθάνονται αποτελεσματικοί στο να εμπλέξουν τους μαθητές τους στο μάθημα, τους έχουν προετοιμάσει επαρκώς και για την εξέταση.

### **19.3. Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές έπαιρναν μεγαλύτερους βαθμούς στο μάθημα της γλώσσας, ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στη μάθηση και είχαν υψηλότερη αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, σε τάξεις όπου οι φιλόλογοι είχαν υψηλή ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων τους. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να ερμηνευτούν σε σχέση με τη βιβλιογραφία για την ηγεσία, σύμφωνα με την οποία ο επιτυχημένος ηγέτης διαθέτει την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού του, ώστε να βελτιώνει την αποτελεσματικότητα και την απόδοση του οργανισμού (Caruso, Mayer & Salovey, 2002). Όμοια και ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός-ηγέτης της σχολικής τάξης κατανοεί τα συναισθήματά του και οδηγεί τους μαθητές του σε υψηλή επίδοση, αυτοαποτελεσματικότητα και προσανατολισμό στη μάθηση και συνακόλουθα στη βελτίωση.

Επίσης, η ικανότητα των μαθηματικών χρήσης του συναισθήματος βρέθηκε ότι συσχετίζεται αρνητικά με τον προσανατολισμό στις επιδόσεις (προσέγγιση και αποφυγή) και το άγχος εξέτασης των μαθητών. Αυτό το εύρημα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που κάνουν χρήση του συναισθήματος αποβαίνουν ως ένα σημείο ωφέλιμοι για τους μαθητές τους, στο σημείο δηλαδή που τους αποτρέπουν να προσανατολίζονται στις επιδόσεις και τους προστατεύουν από το άγχος εξέτασης, και ευθυγραμμίζεται με υποθέσεις ότι ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τα συναισθήματά του έχει γενικά θετική επίδραση στους μαθητές του (Mortiboys, 2005).

Μη αναμενόμενο ήταν το εύρημα σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές είχαν χαμηλότερη αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση σε τάξεις όπου οι φιλόλογοι και οι μαθηματικοί αντίστοιχα είχαν υψηλή ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους. Σε αυτήν την περίπτωση πιθανόν να ισχύει και εδώ η υπόθεση που έχει διατυπωθεί σε σχετικές έρευνες για την ηγεσία (Kafetsios, Nezlek & Vassiou, 2011), ότι δηλαδή υπάρχει αντίστροφη αιτιώδης σχέση μεταξύ των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης του εκπαιδευτικού και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μαθητές με χαμηλότερη αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση, θεωρούν απαραίτητο (και ταιριαστό) να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, ιδιαίτερα εάν αυτά τα συναισθήματα εκφράζουν την αποδοκιμασία τους για τους μαθητές τους. Επιπλέον, από την άποψη της πολυεπίπεδης ανάλυσης, ο τρόπος και η δομή των αναλύσεων τείνει να υποθέσει την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης

από το Επίπεδο 2 (εκπαιδευτικοί) στο Επίπεδο 1 (μαθητές). Η παρούσα μελέτη δεν είχε σχεδιαστεί εκ των προτέρων για να εξετάσει μια τέτοια πιθανότητα και αυτό είναι ένα ερώτημα που θα πρέπει να τεθεί σε μελλοντικές έρευνες.

Ομοίως, μη αναμενόμενο ήταν το εύρημα ότι οι μαθητές ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στην αποφυγή της επίδοσης και βίωναν μεγαλύτερο άγχος εξέτασης, σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλή ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων. Για να ερμηνευτεί αυτό το εύρημα, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη προηγούμενη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης εκφράζουν την προσπάθεια αποφυγής αρνητικής αξιολόγησης λόγω χαμηλής απόδοσης (Elliot, 1999· Elliot & Church, 1997· Τομπούλογλου & Παπαϊωάννου, 2006· Urdan & Schoenfelder, 2006), ενώ το άγχος εξέτασης αναφέρεται στην αποφυγή αρνητικών κρίσεων σε καταστάσεις αξιολόγησης (Dweck & Elliott, 1983) και στο φόβο της αποτυχίας (Meijer, 2001· Zeidner, 1998). Με βάση τα παραπάνω, το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, το επικοινωνούν αυτό μέσα στην τάξη και, υπό αυτήν την έννοια, αποτελούν απειλή για την αυτοεκτίμηση εκείνων των μαθητών που αισθάνονται ότι απειλούνται από αυτήν την ικανότητα. Ενδεχομένως οι μαθητές να φοβούνται ότι θα αποκαλυφθεί η ανεπάρκειά τους και αυτό τους αναστέλλει και τους αγχώνει.

#### **19.4. Η διαμεσολαβητική επίδραση της ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και της ικανότητας των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων**

Σε επίπεδο σχολικής τάξης, αξιοσημείωτα αποτελέσματα αφορούν στην αλληλεπίδραση μεταξύ των κινήτρων των μαθητών, της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και της ικανότητας των εκπαιδευτικών να κάνουν χρήση του συναισθήματος. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι επιδράσεις των κινήτρων μεταβάλλονται, όταν οι μαθητές έχουν υψηλή ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και ανήκουν σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση του συναισθήματος.

Αρχικά, η ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης του συναισθήματος βρέθηκε ότι μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών και του αρνητικού τους συναισθήματος. Φαίνεται, δηλαδή, ότι όσο υψηλότερη αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας έχουν οι μαθητές, τόσο περισσότερο αρνητικό συναίσθημα βιώνουν, όταν ανήκουν σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση του συναισθήματος. Αυτό σημαίνει ότι, σε αυτές τις τάξεις, οι μαθητές με χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικό-

τητας βιώνουν λιγότερο αρνητικό συναίσθημα σε σχέση με τους συμμαθητές τους με υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας.

Τα ευρήματα αυτά μπορούν να ερμηνευτούν σε σχέση με τη βιβλιογραφία για την ηγεσία γενικότερα και ειδικότερα σε σχέση με πρόσφατη έρευνα που επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των υφισταμένων για τους υποκρινόμενους ρόλους των προϊσταμένων τους (*display rules*: Kafetsios, Nezelek, & Vassilakou, 2012). Δεδομένου ότι η αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης του συναισθήματος βρέθηκε να προβλέπει θετικά το αρνητικό συναίσθημα των μαθητών, είναι πιθανό να υφίστανται εδώ ορισμένοι απαρατήρητοι υποκρινόμενοι ρόλοι. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που κάνουν χρήση του συναισθήματος μπορεί να φαίνονται στους αυτοαποτελεσματικούς μαθητές ως προσποιητοί και κίβδηλοι (χωρίς κατ' ανάγκη να είναι), ενώ αυτοί τους προτιμούν περισσότερο αυθεντικούς και γνήσιους.

Επιπλέον, οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση βιώνουν περισσότερο θετικό συναίσθημα, όταν οι ίδιοι έχουν υψηλά επίπεδα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και ανήκουν σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση του συναισθήματος. Αντίθετα, οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην αποφυγή της επίδοσης βιώνουν περισσότερο αρνητικό συναίσθημα, όταν οι ίδιοι έχουν υψηλά επίπεδα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και ανήκουν σε τάξεις όπου οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση του συναισθήματος. Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι τάξεις στις οποίες διδάσκουν εκπαιδευτικοί με υψηλή χρήση των συναισθημάτων έχουν μια θετική επίδραση στις θετικές σχέσεις μεταξύ των στόχων μάθησης και του θετικού συναισθήματος, ενώ αντίθετα είναι επιζήμιες για τους μαθητές που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και που υιοθετούν στόχους προσανατολισμένους στην αποφυγή της επίδοσης.

Αυτό το μοντέλο ενισχύει την κοινωνική διάσταση της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και της ικανότητας των εκπαιδευτικών να κάνουν χρήση του συναισθήματος. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών που κάνουν χρήση του συναισθήματος γίνεται αντιληπτή τόσο από τους μαθητές που προσανατολίζονται στη μάθηση όσο και από αυτούς που προσανατολίζονται στην αποφυγή της επίδοσης, όταν αυτοί οι μαθητές έχουν υψηλή ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων. Έτσι, οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στη μάθηση θεωρούν ότι αυτή η ικανότητα των εκπαιδευτικών θα τους βοηθήσει στη διαδικασία της μάθησης και ως εκ τούτου βιώνουν περισσότερο θετικό συναίσθημα, ενώ οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στην αποφυγή της επίδοσης θεωρούν ότι αυτή η ικανότητα των εκπαιδευτικών θα αποκαλύψει τη δική τους ανεπάρκεια και ως εκ τούτου βιώνουν περισσότερο αρνητικό συναίσθημα.



Αντίθετα με τις προσδοκίες της παρούσας έρευνας, ούτε οι στόχοι επίτευξης, ούτε η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας πρόβλεψαν το άγχος εξέτασης και τους βαθμούς των μαθητών, όταν λήφθηκε υπόψη η ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης του συναισθήματος. Μια πιθανή εξήγηση γι αυτήν την απουσία προβλεπτικής ισχύος μπορεί να έγκειται στον τρόπο που ορίστηκε στην παρούσα έρευνα η χρήση του συναισθήματος και στην κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε. Ειδικότερα, στην κλίμακα WLEIS (Wong & Law, 2002· Kafetsios & Zampetakis, 2008), μερικά στοιχεία που είχαν ως σκοπό να μετρήσουν τη χρήση του συναισθήματος από την πλευρά των εκπαιδευτικών δεν ορίστηκαν (και επομένως δεν μετρήθηκαν) ως αντιληπτές ικανότητες χρήσης του συναισθήματος, αλλά μάλλον ως αντιλήψεις για την εσωτερική κινητοποίηση των εκπαιδευτικών (π.χ., Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω). Ένας τέτοιος ορισμός που αναφέρεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών για εσωτερική κινητοποίηση (βλ., Bandura & Schunk, 1981) είναι πιο πιθανό να δείξει μια ανύπαρκτη σχέση μεταξύ των κινήτρων των μαθητών και του άγχους εξέτασης και των βαθμών, ενώ ένας διαφορετικός ορισμός της χρήσης του συναισθήματος είναι πιο πιθανό να αποφέρει μια θετική συσχέτιση.



## **ΜΕΡΟΣ V: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**



## 20. Η συμβολή της έρευνας

Η παρούσα έρευνα συνέβαλλε στο να κατανοηθεί ότι: α) ο προσανατολισμός στη μάθηση, ο προσανατολισμός στην προσέγγιση της επίδοσης και η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών έχουν θετικά αποτελέσματα για τους ίδιους, β) η ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων βελτιώνει τη σχέση των κινήτρων και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων τους, γ) ο προσανατολισμός στο έργο και η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών έχουν θετικά αποτελέσματα για τους ίδιους, δ) ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση της επίδοσης, καθώς και οι αντιληπτές ικανότητες κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού και χρήσης των συναισθημάτων έχουν ωφέλιμη επίδραση στους μαθητές σε επίπεδο σχολικής τάξης και ε) η αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και η αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων βελτιώνουν τη σχέση των κινήτρων και των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών σε επίπεδο σχολικής τάξης.

Επομένως, με βάση τα συγκεκριμένα ευρήματα, χρειάζεται: α) να επιδιωχθεί η περαιτέρω καλλιέργεια και ενθάρρυνση των ωφέλιμων κινήτρων των μαθητών και των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας αντίστοιχα και β) να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις συναισθηματικές διαδικασίες που συντελούνται στη σχολική τάξη με την ένταξη πρακτικών ανάπτυξης των συναισθηματικών ικανοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών τόσο στα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών όσο και στην εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

## 21. Πρακτικές εφαρμογές της έρευνας

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι σημαντικά, γιατί καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της ένταξης στα εκπαιδευτικά προγράμματα της ανάπτυξης και της προώθησης της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης, μέσω της εκμάθησης συναισθηματικών ικανοτήτων (π.χ., Izard et al., 2004· Maurer & Brackett, 2004· Zins et al., 2004). Σε σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες, για παράδειγμα, εκπονούνται πολλά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, που έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώσουν τις συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών (π.χ., Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009· Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004), δηλαδή για να βοηθήσουν τους μαθητές να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων, να διαχειρίζονται και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση (Zins, Payton, Weissberg, & O'Brien, 2007a).

Ενδεικτικά, σχολεία που ακολούθησαν τέτοιου είδους προγράμματα, με στόχο την οικοδόμηση σταθερών, ζεστών και υποστηρικτικών σχέσεων, παρουσίασαν μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών και της χρήσης ναρκωτικών ουσιών, καθώς και βελτίωση της ακαδημαϊκής στάσης, των κινήτρων και της συμπεριφοράς των μαθητών (Battistich et al., 2000). Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση συσχετίζεται με ποικίλα θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών, όπως αύξηση της επίδοσης στα μαθηματικά και στη γλώσσα, καλύτερη επίλυση των προβλημάτων και ευρύτερη χρήση συλλογισμών υψηλότερου επιπέδου (Zins et al., 2007b). Πρόσφατα αναφέρθηκαν συγκριτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από 213 μελέτες και συνολικό δείγμα 270.034 μαθητών από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο, σε σχολεία που εφαρμόζουν προγράμματα συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης, όπου οι συμμετέχοντες έδειξαν σημαντικές βελτιώσεις στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, στη συμπεριφορά και στην αύξηση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, τόσο σε τεστ όσο και στους βαθμούς (Durlak et al., 2011). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης προτείνουν να εφαρμοστούν παρόμοια προγράμματα και στα ελληνικά σχολεία, για να βελτιώσουν οι μαθητές τις συναισθηματικές τους ικανότητες, ώστε να ενισχύουν τα θετικά τους συναισθήματα μέσα στο σχολείο και κατ' επέκταση την επίδοσή τους.

Ανάλογα προγράμματα ανάπτυξης των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να αξιοποιούν και αυτοί τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που συντελούνται μέσα στη σχολική τάξη προς όφελος των ίδιων αλλά και των μαθητών τους, δεδομένου ότι η αύξηση της συναισθηματικής

νοημοσύνης ενός εκπαιδευτικού επηρεάζει σημαντικά τη μάθηση του μαθητή με έναν ισχυρό τρόπο τόσο σε ακαδημαϊκούς όσο και σε διαπροσωπικούς τομείς (Kremenitzer, 2005).

Μια ακόμη πρόταση της παρούσας έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν πως οι δικοί τους στόχοι, οι αξίες και τα κίνητρά τους μπορούν να επηρεάσουν τους στόχους, τις αξίες και τα κίνητρα των μαθητών τους (βλ., Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), δηλαδή οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν ότι τα δικά τους επαγγελματικά κίνητρα θα μπορούσαν να έχουν συνέπειες στους μαθητές τους σε συνδυασμό με τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους.

Ωστόσο, επειδή η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν ολοκληρώνεται με την αποφοίτηση τους από το πανεπιστήμιο, αλλά είναι μάλλον μια διαδικασία που συντελείται μέσα από την καθημερινή πρακτική μέσα στο σχολείο (π.χ., Ball & Cohen, 1999), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς και οι φορείς της εκπαιδευτικής διοίκησης πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση του προσανατολισμού των στόχων των εκπαιδευτικών προς τη βελτίωση και την προσέγγιση της επίδοσης, καθώς αυτά τα είδη των στόχων συνδέονται με πιο προσαρμοστικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, γνωστικές λειτουργίες, εμπλοκή, ευημερία και ικανοποίηση από την εργασία, όπως έχει φανεί και σε άλλες έρευνες (Butler, 2007· Butler & Shibaz, 2008· Papaioannou & Christodoulidis, 2007· Retelsdorf et al., 2010).

Έτσι, η ενίσχυση του προσανατολισμού των στόχων των εκπαιδευτικών προς τη βελτίωση και την προσέγγιση της επίδοσης θα μπορούσε να έχει θετικές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες για τα συναισθήματα των ίδιων καθώς και για τα κίνητρα και τη μάθηση των μαθητών, και, ως εκ τούτου, θα μπορούσε να χρησιμεύσει για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος υψηλής ποιότητας. Θα μπορούσαν, για παράδειγμα, οι φορείς της εκπαιδευτικής διοίκησης να προωθήσουν ένα σχολικό κλίμα προσανατολισμένο προς τη βελτίωση, το οποίο θα περιλαμβάνει ενδιαφέρουσες εργασίες και προσιτούς προσωπικούς στόχους βελτίωσης, αυτοκαθορισμό στη διαδικασία της μάθησης και της κριτικής σκέψης, ανατροφοδότηση σχετική με τα καθήκοντα και αξιολόγηση της προσωπικής προόδου (Ames, 1992b· Urdan & Turner, 2005), ανάλογα φυσικά με τις ιδιαίτερες συνθήκες του κάθε σχολείου. Επιπλέον, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ενθαρρύνει την άμιλλα και τις καλές πρακτικές των εκπαιδευτικών καθώς και να τους πληροφορεί για την ατομική διαδικασία της διδασκαλίας τους και για την επαγγελματική τους εξέλιξη, αντί να στοχεύει στη σύγκριση της επιτυχίας των εκπαιδευτικών και στην προώθηση μιας αίσθησης ελέγχου από τους φορείς της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Ως τελική εφαρμογή, η παρούσα μελέτη δημιουργεί γενικότερο προβληματισμό για την αξιολόγηση των μαθητών, καθώς και η σύγχρονη βιβλιογραφία έχει διαπιστώσει την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης (Hopf & Ξωχέλλης, 2003· Παπαναούμ, 2003· Πατούνα κ. ά., 2005· Χαρίσης, 2006). Γίνεται δηλαδή φανερό ότι θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να απορρίψουν την συγκριτική αξιολόγηση (δηλαδή τη βαθμολόγηση των μαθητών τους μέσα από τη διαδικασία της μεταξύ τους σύγκρισης), η οποία θα μπορούσε να έχει κόστος στην αυτοαντίληψη και στα κίνητρα των μαθητών (π.χ., Trautwein, Ludtke, Marsh, Koller, & Baumert, 2006), και να χρησιμοποιήσουν έναν ατομικό τρόπο αξιολόγησης, που δεν θα ζητά από τους μαθητές να αποστηθίσουν και να επαναλάβουν τη διδαχθείσα ύλη, αλλά θα τους βοηθά να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα και να κατανοήσουν το εκπαιδευτικό υλικό τους. Εξάλλου, προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν ατομικό τρόπο αξιολόγησης ενισχύουν τα κίνητρα των μαθητών τους (π.χ., Ludtke & Koller, 2002· Rheinberg & Krug, 2005).



## 22. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει, βέβαια, κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, υπάρχουν μεθοδολογικοί περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως είναι η χρησιμοποίηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, τα οποία στηρίζονται στις υποκειμενικές κρίσεις των ατόμων. Επιπλέον, πρόκειται για μια μόνο μελέτη σε ένα μόνο αντιπροσωπευτικό δείγμα (*cross-sectional*), σε μια περιορισμένη γεωγραφική περιοχή της ελληνικής επικράτειας και επομένως δεν μπορεί να εξαχθεί ένα ασφαλές συμπέρασμα για την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών και συγκεκριμένα της ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων στις σχέσεις μεταξύ των στόχων επίτευξης και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Επίσης, είναι πολύ πιθανό να υπάρχει σχέση διπλής κατεύθυνσης μεταξύ της αντικειμενικής ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, της υιοθέτησης στόχων επίτευξης και των συναισθημάτων των μαθητών και μελλοντικές μελέτες με μακροπρόθεσμο σχεδιασμό είναι απαραίτητες για να εξετάσουν την κατεύθυνση αυτών των σχέσεων.

Δεύτερον, η εξέταση μιας μόνο ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, της αντικειμενικής ικανότητας αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, δεν έλαβε υπόψη τη συνολική γνωστική διαδικασία που σχετίζεται και με τις υπόλοιπες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Παρόλα αυτά, τα στοιχεία δείχνουν ότι, όχι μόνο η αντικειμενική ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, αλλά και η αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών να κάνουν χρήση του συναισθήματος επηρέασαν τις σχέσεις μεταξύ των κινήτρων των μαθητών και των συναισθημάτων τους με έναν περισσότερο ή λιγότερο αναμενόμενο τρόπο και, εν μέρει, επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα της ειδικής παραμέτρου της συναισθηματικής ικανότητας που χρησιμοποιήθηκε.

Τρίτον, όπως τα περισσότερα τεστ που μετρούν την αντικειμενική ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων μέσω της αντιστοίχισης φωτογραφιών με συγκεκριμένα συναισθήματα, το τεστ που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη θα μπορούσε μελλοντικά να υποβληθεί σε έλεγχο για την εγκυρότητά του (Carroll & Russell, 1996). Αυτό συμβαίνει, επειδή προηγούμενες έρευνες, που χρησιμοποίησαν πιο δυναμικές μεθόδους για να μετρήσουν την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (π.χ., Niedenthal et al., 2002), έδειξαν ότι οι άνθρωποι βασίζουν την κρίση τους σε πιο δυναμικές και ακριβείς εκφράσεις των συναισθημάτων των άλλων που επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες (Ekman, 2003· Motley & Camden, 1988).

### 23. Γενικό συμπέρασμα

Συμπερασματικά, η παρούσα διατριβή συμβάλλει στην κατανόηση του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης στην κινητοποίηση μέσα στη σχολική τάξη. Έδειξε ότι οι στόχοι επίτευξης και η αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών συσχετίζονται με τα συναισθήματά τους, σε συνάρτηση με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και με την αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν το συναίσθημα. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας οδηγούν σε σημαντικά επαγωγικά συμπεράσματα για τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (άγχος εξέτασης, θετικό-αρνητικό συναίσθημα και βαθμοί) και διατυπώνουν το αίτημα για μεγαλύτερη έμφαση στη μελέτη των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης, όταν μελετάται η σχέση μεταξύ των κινήτρων των μαθητών και των συναισθημάτων τους.

Επιπλέον, η παρούσα διατριβή συμβάλλει στην κατανόηση του ρόλου των κινήτρων και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην κινητοποίηση και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Υπό αυτό το πρίσμα, αποτελεί μια από τις πρώτες προσπάθειες για την καταγραφή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική τάξη και συγκεκριμένα των επιδράσεων των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία, της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία και των αντιληπτών ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στους στόχους επίτευξης, στην αντίληψη ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, στα συναισθήματα και στους βαθμούς των μαθητών. Επομένως, τα αποτελέσματα είναι σημαντικά για τον ρόλο που παίζουν σε επίπεδο σχολικής τάξης τα κίνητρα στην εργασία των εκπαιδευτικών και οι ικανότητες συναισθηματικής τους νοημοσύνης και, κατ' επέκταση, υποδεικνύουν μια προσεκτικότερη εξέταση των πρακτικών συνεπειών τους στα κίνητρα και στα συναισθήματα των μαθητών τους.

## **ΜΕΡΟΣ VI: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ**



AbiSamra, N. (2000). The relationship between Emotional Intelligent and Academic Achievement in Eleventh Graders. *Research in Education*, FED.661.

Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: a conceptualization. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 125 (2), 209–224.

Aghasafari, M. (2006). *On the relationship between emotional intelligence and language learning strategies*. MA Thesis, Allameh Tabataba'ii University, Tehran.

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

Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.

Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation in responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1113–1126.

Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.

Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk, & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Αναστασιάδης, Β. Κ. (1993). *Ψυχοπαιδαγωγική της εφηβικής ηλικίας, ο τρόπος αγωγής σήμερα στο σχολείο και την οικογένεια*, Αθήνα: Βιβλιογώνια.

Anderman, E., Maehr, M., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 131–147.

Anderman, E.M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.

Anderman, E., & Midgley C. (2002). Methods of studying goals, goal structures, and patterns of adaptive learning. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 1-20). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Anderman, E. M., & Young, A. J. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(8), 811–831.

Anderson, L. M., Stevens, D. D., Prawat, R. S., & Nickerson, J. (1988). Classroom task environments and students' task-related beliefs. *Elementary School Journal*, 88, 281–295.

Anderson, L.W. (2004). *Increasing Teacher Effectiveness*. (2nd edition) Paris: UNESCO.

Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148–165.

Ανδρέου, Ε., Γκουλέτσα, Μ., Μπανάκα, Μ. (2007). *Συναισθηματική νοημοσύνη, ενδοπροσωπικός/ εξωπροσωπικός έλεγχος και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών/-τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Πρακτικά συνεδρίου «Εκπαιδευτικός-Σχολείο-Οικογένεια». Προσπελάστηκε από: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/922-1083.pdf>.

Anseel, F., Van Yperen, N.W., Janssen, O., & Duyck, W. (2011). Feedback type as a moderator of the relationship between achievement goals and feedback reactions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84, 703-722.

Αργυροπούλου, Χ. (2006). Η Γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 20-26.

Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*, REPORT NO. R-2007- LAUSD. Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).

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

Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125.

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28–32.

Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982). *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New York.

Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.

Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11(2), 203–219.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.

Atkins, P., & Stough, C. (2005). *Does emotional intelligence change with age?* Paper presented at the Society for Research in Adult Development annual conference, Atlanta, GA.

Austin, E. J. (2005). Emotional intelligence and emotional information processing. *Personality and Individual Differences*, 39, 403–414.

Austin, E. J. (2010). Measurement of ability emotional intelligence: Results for two new tests. *British Journal of Psychology*, 101, 563 – 578.

Austin, E. J., Dore, C. P., & O' Donovan, K. M. (2008). Association of personality and emotional intelligence with display rule perceptions and emotional labour. *Personality and Individual Differences*, 44, 677-686.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547–558.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Mastoras, M. (2010). Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students. *Australian Journal of Psychology*, 62, 42-50.

Averill, J. R. (1982), *Anger and Aggression: An Essay on Emotion*, New York: Springer.

Ayyash-Abdo, H., & Alamuddin, R. (2007). Predictors of subjective well-being among college youth in Lebanon. *The Journal of Social Psychology*, 147(3), 265–284.

Babchuk, W. A., Hames, R. B., & Thompson, R. A. (1985). Sex differences in the recognition of infant facial expressions of emotion: The primary caretaker hypothesis. *Ethology & Sociobiology*, 6, 89-101.

Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes and L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco: Jossey Bass.

Baloğlu, M., Deniz, M., E., & Kesici, Ş. (2011). A descriptive study of individual and cross-cultural differences in statistics anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21, 387-391.

Bandalos, D.L., Finney, S.J., & Geske, J.A. (2003). A model of statistics performance based on achievement goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 604-616.

Bandalos, D.L., Yates, K., & Thorndike-Christ, T. (1995). Effect of math self-concept, perceived self-efficacy, and attribution for failure and success on test anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 11, 351-360.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (undated). *Teacher self-efficacy scale*. Available on-line at: <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstruments>.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*, 1, 77–98.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2, 128–163.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). *Guide for constructing self-efficacy scales (Monograph)*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of the academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Barley, S. R., & Knight, D. B. (1992). Towards a cultural theory of stress complaints. *Research Organizational Behaviour*, 14, 1-48.
- Bar-on, R. (1997a). *Bar-On emotional quotient inventory: Technical manual*. Toronto: Multihealth Systems.
- Bar-on, R. (1997b). *Bar-On emotional quotient inventory: User's manual*. Toronto: Multihealth Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.



Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualisation. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 82–97). Philadelphia: Psychology Press.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psico-thema, 18(1)*, 13-25.

Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D. & Thome, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the emotional quotient inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences, 28*, 1107-18.

Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: youth version (EQ-i:YV) technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Barrett, L.F., Salovey, P. (2002). Introduction. In: Barrett, L.F., Salovey, P. (Eds.), *The Wisdom in Feeling*. The Guilford Press, New York, pp. 1–8.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 229–254). San Diego, CA: Academic Press.

Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 706-722.

Barr-Zisowitz, C. (2000). “‘Sadness’ – Is there such a thing?” in M. Lewis and J.M. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions 2nd edition*, (Guilford Press, New York), pp. 607–622.

Barsade, S., Brief, A., & Spataro, S. (2003). The affective revolution in organizational behavior: The emergence of a paradigm. In J. Greenberg (Ed.), *Organizational Behavior: The State of the Science* (pp. 3–52). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Barsade, S.G., & Gibson, D.E. (2007). Why Does Affect Matter in Organizations? *Academy of Management Perspectives, 2*, 36-59.

Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., & Lewis, C. (2000). Effects of the child development project on students’ drug use and other problem behaviors. *The Journal of Primary Prevention, 21(1)*, 75-99.

Bauer, D. J., & Curran, P. J. (2005). Probing interactions in fixed and multilevel regression: Inferential and graphical techniques. *Multivariate Behavioral Research, 40*, 373–400.

Baumeister, R. F., Hutton, D. G., & Cairns, K. J. (1990). Negative effects of praise on skilled performance. *Basic and Applied Social Psychology, 11*, 131 – 148.

Bayraktar, S. (2011). Turkish pre-service primary school teachers' science teaching efficacy beliefs and attitudes toward science: The effect of a primary teacher education program. *School science and mathematics, 111*, 83-92.

Bedford, E. (1957). Emotions. *Proceedings of the Aristotelian Society, 57*, 281-304.

Beidel, D.C., & Turner, S.M. (1988). Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16*, 275-287.

Beidel, D.C., Turner, M.W., & Trager, K.N. (1994). Test anxiety and childhood anxiety disorders in African American and white school children. *Journal of Anxiety Disorders, 8*, 169-174.

Benincasa, L. (1997). *A journey, a struggle, a ritual: higher education and the entrance examinations in a Greek province town (Studies in comparative international education)*. Stockholm: Stockholm University Institute of International Education.

Benz, C.R., Bradley, L., Alderman, M.K., & Flowers, M.A. (1992). Personal teaching efficacy: Developmental relationships in education. *Journal of Educational Research, 85* (5), 274-285.

Ben-Ze'ev, A. (2000). *The subtlety of emotions*. Cambridge: MIT Press.

Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *J. Youth Adolescence, 32*, 67-79.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Psychology, 23*(3), 329-345.

Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change*. Vol. VII: Factors affecting implementation and continuation (Report No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: The Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).

Berry, L., M., & Houston, J. P. (1993). *Psychology at work*. Madison: Brown & Benchmark.

Biddle, S., Soos, I., & Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European Psychologist, 4*, 83-89.

Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Kavussanu, M., & Spray, C. M. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: a systematic review of research. *European Journal of Sport Sciences, 3*, 1-20.

- Birenbaum, M., & Pinku, P. (1997). Effects of test anxiety, information organization, and testing situation on performance on two test formats. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 23-38.
- Birola, C., Atamtürka, H., Silman, F., & Sensoy, S. (2009). Analysis of the emotional intelligence level of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2606–2614.
- Bloom, P. (2004). *Descartes' baby*. New York: Basic Books.
- Bodas, J., Ollendick, T.H. & Sovani, A.V. (2008). Test anxiety in Indian children: A cross-cultural perspective. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(4), 387–404.
- Boekaerts, M. (1993). Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28(2), 149-167.
- Boler, M. (1999) *Feeling Power: Emotions and Education* (New York: Routledge).
- Bonaccio, S., & Reeve, C. (2010). The nature and relative importance of students' perceptions of the sources of test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 617-625.
- Bong, M. (2001). Between-and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 23-34.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structures on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 191-217.
- Booth, R. J., & Pennebaker, J. W. (2000). Emotions and immunity. In M. Lewis, & J. H. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 558 – 572). New York: Guilford.
- Borg, M., Riding, R., & Falzon, J. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school-teachers. *Educational Psychology*, 11, 59-75.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Borrello, M. E. (2005). The rise, fall and resurrection of group selection. *Endeavour*, 29, 43–47.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353–363.
- Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 375-382.

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

Brackett, M. A., Lopes, P. N., Ivcevic, Z., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2004). Integrating emotion and cognition: The role of emotional intelligence. In D. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrating perspectives on intellectual functioning* (pp. 175-194). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.

Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387–1402.

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

Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S., Elbertson, N., Chisholm, C., & Salovey, P. (2008). A sustainable skill based approach to developing emotionally literate schools. In M. Hughes, H. L. Thompson, & J. B. Terrell (Eds.), *The handbook for developing social and emotional intelligence* (pp. 329 – 358). San Francisco, CA: Wiley.

Brackett, M.A., & Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.

Brackett, M.A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.

Brief, A. P., Burke, M. J., George, J. M., Robinson, B. S., & Webster, J. (1988). Should negative affectivity remain an unmeasured variable in the study of job stress? *Journal of Applied Psychology*, 73, 193–198.

Brief, A. P., & Robertson, L. (1989). Job attitude organization: An exploratory study. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 717 – 727.

Britner, S. L., & Pajares, F. (2001). Efficacy beliefs, motivation, race and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 271-285.

Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science SE beliefs of middle school students [Electronic version]. *Journal of Research in Science and Teaching*, 43(5), 485-499.

Brody, N. (2004). What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 15, 234–238.

Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 1-18.

Brophy, J. (2008). Developing Students' Appreciation for What Is Taught in School. *Educational Psychologist*, 43(3), 132–141.

Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328–375). New York: Macmillan Publishing.

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

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.

Brownlow, S., Jacobi, T., & Rogers, M. (2000). Science anxiety as a function of gender and experience. *Sex Roles: A Journal of Research*, 42, 119–31.

Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. New York: The Guilford press.

Bullough, R. V., Jr. (2009). Seeking eudaimonia: The emotions in learning to teach and to mentor. In P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 33–53). New York: Springer.

Bullough, R. V., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.

Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G., & Brockmeier, L. L. (1991). *A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago IL.

Burley, R. C., Turner, L. A., & Vitulli, W. F. (1999). The relationship between goal orientation and age among adolescents and adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 160, 84-89.

Burns, R.A., & Machin, M.A. (2010). Identifying gender differences in the independent effects of personality and psychological well-being on two broad affect components of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 48, 22–27.

Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology, 79*, 474–482.

Butler, J. (1990) *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, London.

Butler, R. (1998). Determinants of help seeking: relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology, 90*, 630-644.

Butler, R. (1999) Double the trouble or twice the fun? Disabled bodies in the gay community, in Butler, R. and Parr, H. (1999) *Mind and Body Spaces: Geographies of Illness, Impairment and Disability*. London and New York: Routledge, pp. 203–220.

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

Butler, R, & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction, 18*, 453-467.

Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal, 31*, 645-673.

Cacioppo, J. T., Ernst, J. M., Burleson, M. H., McClintock, M. K., Malarkey, W. B., Hawkley, L. C., et al. (2000). Lonely traits and concomitant physiological processes: The MacArthur Social Neuroscience Studies. *International Journal of Psychophysiology, 35*, 143–154.

Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. Gross, & R. Thompson (Eds.), *The Handbook of Emotion Regulation* (pp. 229–248). New York, NY: Guilford Publication, Inc.

Callan, H. (1989). *Cultural factors in occupational stress*. Winchester: Hampshire Constabulary Unpublished report.

Carmeli, A., 2003. The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes. *Journal of Managerial Psychology, 18* (8), 788–813.

Carmichael, C. S., & Taylor, J. A. (2005). The analysis of student beliefs in a tertiary preparatory mathematics course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *36*(7), 713-179.

Carroll, J. M., & Russell, J. A. (1996). Do facial expressions signal specific emotions? Judging emotion from the face in context. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 205-218.

Carson, R. L., Templin, T. J., & Weiss, H. M. (2006). *Exploring the episodic nature of teachers' emotions and its relationship to teacher burnout*. Paper presented at the American Education Research Association Annual Convention, San Francisco.

Carstensen, L. L., & Mikels, J. A. (2005). At the intersection of emotion and cognition: Aging and the positivity effect. *Current Directions in Psychological Science*, *14*, 117-121.

Caruso, D. (2007). *Emotional intelligence*. Retrieved 22nd February 2007, from <http://www.emotionaliq.com>.

Caruso, D., Mayer, J., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, *79*(2), 306-320.

Carver, C. S. (2004). Negative affects deriving from the behavioral approach system. *Emotion*, *4*, 3-22.

Chamorro-Premuzic, T., Ahmetoglu, G., & Furnham, A. (2008). Little more than personality: Dispositional determinants of test anxiety (the Big Five, core self-evaluations, and self-assessed intelligence). *Learning and Individual Differences*, *18*, 258-263.

Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, *17*, 237-250.

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

Chan, D. W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *Journal of Secondary Gifted Education*, *16*, 47-56.

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

Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, *21*, 193-218.

Charbonneau, D., & Nicol, A. A. M. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences*, *33*, 1101-1113.

Charles, S. T., & Carstensen, L. L. (2010). Social and emotional aging. *Annual Review of Psychology*, *61*, 383-409.

Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, *25*, 327–339.

Cheung, H.Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and shanghai primary inservice teachers. *The Australian Educational Researcher*, *35*(1), 103-123.

Chorpita, B. F. (2002). Treatment manuals for the real world: where do we build them? *Clinical Psychology: Science and Practice*, *9*, 431–433.

Chorpita, B. F., Daleiden, E. L., Moffitt, C., Yim, L., & Umemoto, L. A. (2000). Assessment of tripartite factors of emotion in children and adolescents: I. Structural validity and normative data of an affect and arousal scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *22*, 141–160.

Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research*, *70*, 139–150.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, *31*, 1105–1119.

Ciarrochi, J., Chan, A. & Caputi, P. (2000). A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. *Personality and Individual Differences*, *28*(3), 539–61.

Ciarrochi, J. V., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, *32*, 197–209.

Ciarrochi, J., Forgas, J. P., & Mayer, J. D. (2001). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.

Ciarrochi, J. & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: a longitudinal study. *British Journal of Guidance and Counseling*, *34*, 231-244.

Claxton, G. (1999). *Wise up: The challenge of lifelong learning*. London: Bloomsbury.

Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, *32*, 988–998.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, *60*, 323–337.

Coladarci, T., & Breton, W. A. (1991). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 330 684).



Conn, L. K., Edwards, C. N., Rosenthal, R., & Crowne, D. (1968). Perception of emotion and responses to teachers' expectancy by elementary school children. *Psychological Reports*, 22, 27-34.

Conroy, D. E., & Elliot, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport: Addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, stress and coping: An International Journal*, 17, 271-285.

Cooper, R.K. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*, Grosset/Putnam, New York, NY.

Cornelius, R.R. (1996). *The Science of Emotion. Research and Tradition in the Psychology of Emotion*. Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.

Côté, S., Lopes, P.N., Salovey, P., & Miners, C. T. H. (2010). Emotional intelligence and leadership emergence in small groups. *Leadership Quarterly*, 21, 496–508.

Côté, S., & Morgan, L. (2002). A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction, and intentions to quit. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 947-962.

Cotton, K., & Wikelund, K.R. (2001). *Parent involvement in education*. Available at: Northwest Regional Educational Laboratory Web site <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html> Accessed on 13/09/2006.

Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1038–1050.

Grasher, A.F. (1996). *Teaching With Styles*. Cincinnati: Alliance Pub.

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

Creed, P.A., Muller, J., & Patton, W. (2003). Leaving high school: The influence and consequences for psychological well-being and career-related confidence. *Journal of Adolescence*, 26, 295–311.

Cropanzano, R., James, K., & Konovsky, M. (1993). Dispositional affectivity as a predictor of work attitudes and job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 595-606.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper-Row: NY.

Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*, 666-679.

David, S. A. (2005). *Emotional intelligence: Developmental antecedents, psychological and social outcomes*. Doctoral dissertation. University of Melbourne, Melbourne, Australia.

Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L, Perry, R. P., & Newall, P. A. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *101*, 948-963.

Δαρόπουλος, Α. (2006). Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση. Προσπελάστηκε στις 27 Απριλίου 2013, από το <http://www.eduportal.gr/index.php/articles/paidagogika/52-sx-epidosi>

Darwin, C. (1998). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*, Oxford, 139–40.

Dasborough, M. T., & Ashkanasy, N. M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader–member relationships. *The Leadership Quarterly*, *13*, 615–634.

Davies, A. (2003). *A Facilitator's Guide to Making Classroom Assessment Work*. Courtenay, BC: Connections Publishing.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality & Social Psychology*, *75*, 989–1015.

Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, *28*, 797–812.

Day, A. L. & Carroll, S.A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, *36*, 1443-1458.

Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernanedes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, *35*, 13–21.

DeBusk, K., P., & A., Austin, E., J. (2011). Emotional intelligence and social perception. *Personality and Individual Differences*. *51*, 764–768.

Deci, E., Benware, C., Landy, D. (2006). The attribution of motivation as a function of output and rewards. *Journal of Personality*, *42*, 652-667.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deemer, S. A. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research, 46*(1), 73-90.

De Fruyt, F., & Mervielde, I. (1996). Personality and interests as predictors of educational streaming and achievement. *European Journal of Personality, 10*, 405-425.

De Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review, 54*, 119-134.

De la Torre Cruz, M. J., & Casanova Arias, P. F. (2007). Comparative analysis of experiences of efficacy in in-service and prospective teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 641-652.

Dellinger, A. M., Bobbet, J. J., Olivier, D. F., & Ellet, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS- Self *teaching and Teacher Education, 24*, 751-766.

deMarrais, K., & Tisdale, K. (2002). What happens when researchers inquire into difficult emotions? Reflections on studying women's anger through qualitative interviews. *Educational Psychologist, 37*, 115-123.

Denham, S. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior, 11*, 1-48.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development, 74*, 238-256.

Derksen, J., Kramer, I., & Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences, 32*, 37-48.

Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2001). Age and gender effects on students' evaluations regarding the self and task-related experiences in mathematics. In S. Volet & S. Jarvela (Eds.): *Motivation in learning contexts: Conceptual advances and methodological implications* (pp. 271-293). Amsterdam: Elsevier.

DeRosa, A.P., & Patalano, F. (1991). Effects of familiar proctor on fifth and sixth grade students' test anxiety. *Psychological Reports, 68*, 103-113.

Derryberry, D., & Tucker, D. M. (1994). Motivating the focus of attention. In P. M. Niedenthal & S. Kitayama (Eds.), *The heart's eye: Emotional influences in perception and attention* (pp. 167-196). San Diego: Academic Press.

Dickhäuser, O., Butler, R., & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. [That just shows I can't do it: goal orientation and attitudes concerning help among preservice teachers]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 120-126.

Diener, E., & Emmons, R.A. (1985). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 71-75.

Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings and subjective wellbeing: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.

Diener, E., & Suh, E.M. (2000). Measuring subjective well-being to compare the quality of life of culture. In E. Diener & E.M. Suh (Eds.), *Culture and subject well-being* (pp. 3-12). Cambridge, MA: MIT Press.

Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21, 191-195.

Diseth, A., & Kobbeltvedt, T. (2010). A mediation analysis of achievement motives, goals, learning strategies and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 671-687.

Downer, J., Sabol, T.J., Hamre, B. (2010). Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory of within and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education & Development*, 21(5), 699-723.

Downey, L. A., Mountstephen, J., Lloyd, J., Hansen, K., & Stough, C. (2008). Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 60 (1), 10-17.

Draves, W. A. (2000). *Teaching Online*. River Falls, WI: LERN Books.

Duchesne, S., & Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 497-507.

Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.

Dulewicz, V. & Higgs, M. (1998). Emotional intelligence: can it be measured reliably and validly using competency data? *Competency*, 6.

Dulewicz, V., & Higgs, M. (2000). Emotional intelligence—a review and evaluation study. *Journal of Managerial Psychology*, 15, 341-372.

Duncan, D. (2002). Emotionally intelligent female primary head teachers: the new women of power? *Education*, 3, 48–54.

Dunn, E. W., Brackett, M. A., Ashton-James, C. E., Schneiderman, E., & Salovey, P. (2007). On emotionally intelligent time travel: Individual differences in affective forecasting ability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 85-93.

Durik, A. M., Lovejoy, C. M., & Johnson, S. J. (2009). A longitudinal study of achievement goals for college in general: Predicting cumulative GPA and diversity in course selection. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 113-119.

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.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processing affecting learning. *Am. Psychology*, 41, 1040–1048.

Dweck, C. S. (1990). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In R. A. Dienstbier, (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation, 1990* (pp. 129–235). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P. H. Mussen (Gen. Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. IV. Social and personality development* (pp. 643-691). New York: Wiley.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Eagly, A., WendyWood, H., & Diekmann, B. A. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In *The developmental psychology of gender*, edited by T. Eckes & H. M. Trautner. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 13-44). New York: Academic Press.

Eccles, J., Wigfield, A., Blumenfeld, P., & Harold, R. (1984). *Psychological predictors of competence development*. Grant Proposal to the National Institute for Child Health and Human Development.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 830–847.

Edwards, J. L., Green, K. E., & Lyons, C. A. (1996). *Teacher efficacy and school and teacher characteristics*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1-44.

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: the MASRL model. *Educational Psychologist, 46*, 6–25.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665–697.

Eisenberg, N., Martin, C.L., & Fabes, R.A. (1996). Gender development and gender effect. In D. C. B. R. C. Calfee (Ed.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan.

Ekman, P. (1965). Differential communication of affect by head and body cues. *Journal of Personality and Social Psychology, 2*, 726-735.

Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: New findings, new questions, *Psychological Science, 3*, 34–38.

Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist, 48(4)*, 384-392.

Ekman, P. (1997). Conclusion: What we have learned by measuring facial behavior. In P. Ekman & E. Rosenberg (Eds.), *What the face reveals* (pp. 469-485). New York: Oxford University Press

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York, NY: Times Books.

Ekman, P., & Davidson, R. (1997). *The nature of emotion: Fundamental Questions*. New York: Oxford University Press.

Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. New York, NY: Pergamon Press.

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

Elias, M. J., Wang, M. C., Weissberg, R. P., Zins, J. E., & Walberg, H. J. (2002). The Other Side of the Report Card: Student Success Depends on More than Test Scores. *American School Board Journal, 189(11)*, 28–30.

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

Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 143–179). Greenwich, CT: JAI Press.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34* (3), 169-189.

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*(1), 218–232.

Elliot, A. J., & McGregor, H. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 628–644.

Elliot, A. J., & McGregor, J. A. (2001). A 2 X 2 Achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.

Elliot, A. J., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology, 91*, 549–563.

Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: good or bad forms of regulation. *International Journal of Educational Research, 39*, 339-356.

Elliot, A. J., Shell, M. M., Bouas Henry, K., & Maier, M. A. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology, 97*, 630–640.

Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5–12.

El-Zahhar, N., & Hocevar, D. (1991). Cultural and Sexual Differences in Test Anxiety, Trait Anxiety and Arousability: Egypt, Brazil, and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 22*, 238-249.

Emmer, E. (1994). *Teacher emotions and classroom management*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 102-112.

Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In R. Haskins & D. Macrae (Eds.), *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators* (pp. 89–126). Norwood, NJ: Ablex.

Epstein, S. (1973). The self-concept revisited, or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404–416.

Erb, C. (2004). *The emotional experiences of beginning teacher learning: Research into Ontario Secondary Schools*. Retrieved 16th October 2006, from <http://www.oise.utoronto.ca/field-centres/TVC/Ross Reports, vol. 9 no3.htm>.

Erbring, L., & Young, A. A. (1979). Individuals and social structure: contextual effects as endogenous feedback. *Sociological Methods and Research*, 7, 396-430.

Ergur, O. D. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1023-1028.

Estola, E., & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35(6), 697–719.

Estrada, A., Coates–Estrada, R. & Meritt, D. Jr. (1994). Non flying mammals and landscape changes in the tropical rain forest region of Los Tuxtlas, Mexico. *Ecography*, 17, 229–241.

Estrada, C., Young, M., & Isen, A. (1994). Positive affect influences creative problem solving and reported source of practice satisfaction in physicians. *Motivation and Emotion*, 18, 285–299.

Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81–85.

Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.

Extremera, N., Fernandez-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.



Eysenck, H. J. (1994). Personality and intelligence: psychometric and experimental approaches. In R. J. Sternberg, & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 3–31). New York: Cambridge University Press.

Eysenck, M.W., & Calvo, M.G. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6, 409–434.

Ευκλείδη, Α., Κάντας, Α., & Λεονταρή, Α. (2002). Γλωσσάρι. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 9, 138-161.

Fahim, M., & Pishghadam, R. (2007). On the role of emotional, psychometric, and verbal intelligences in the academic achievement of university students majoring in English language. *Asian EFL Journal*, 9(4).

Fantz, R. L. (1961). The origins of form perception. *Scientific American*, 204, 66-72.

Farrell, A. D., Kung, E. M., White, K. S., & Valois, R. F. (2000). The structure of self-reported aggression, drug use, and delinquent behaviors during early adolescence. *Journal Of Clinical Child Psychology*, 29(2), 282-292.

Farrelly, D., & Austin, E. (2007). Ability EI as an intelligence? associations of the MSCEIT with performance on emotion processing and social tasks and with cognitive ability. *Cognition and Emotion*, 21, 1043-1063.

Φερεντίνος, Σ. (2002). Μαθηματικά και δομή της προσωπικότητας των καθηγητών μαθηματικών: Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 9 (3), 408-430.

Feldlaufer, H., Midgley, C., & Eccles, J. S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence*, 8, 133–156.

Feldman Barrett, L., Gross, J., Christensen, T., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 15(6), 713–724.

Feldman, R. S., Coats, E. J., & Spielman, D. A. (1996). Television exposure and children's decoding of nonverbal behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 1718-1733.

Feldman, R. S., Philippot, P., & Custrini, R. J. (1991). Social competence and nonverbal behavior. In R. S. Feldman, & B. Rime (Eds.), *Fundamentals of nonverbal behavior* (pp. 329–350). New York: Cambridge University Press.

Ferguson, E., Daniels, K., & Jones, D. (2006). Negatively oriented personality and perceived negative job characteristics as predictors of future psychological and physical symptoms: A meta-analytic structural modelling approach. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(1), 45–52.

Fergusson, D., & Horwood, J. (1997). Gender Differences in Educational Achievement in a New Zealand Birth Cohort. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 32(1), 83-96.

Fergusson, D. M., Lynskey, M. T., & Horwood, L. J. (1995). Truancy in adolescence. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 30, 25–37.

Field, T. M., Woodson, R., Greenberg, R., & Cohen, D. (1983). Discrimination and imitation of facial expressions by neonates. *Annual Progress in Child Psychiatry & Child Development*, 16, 119-125

Fischer, A. H., & Manstead, A. S. R. (2008). The social function of emotions. In M. Lewis, J. Haviland-Jones & L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3rd edition, pp. 456-470). New York: Guilford.

Flood, J. (2003). Successful Online Learning: The five P's. *Training Journal*, 2(3), 30-32.

Folkman, S., & Moskowitz, J. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647–654.

Foersterling, F. (1985). Attributional retraining: A review. *Psychological Bulletin*, 98, 495–512.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία: κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300 – 319.

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

Fredrickson, B. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330–335.

Freudenthaler, H. H., & Neubauer, A. C. (2005). Emotional intelligence: The convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal emotional abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 569-579.

Friedel, J.M., Cortina, K.S., Turner, J.C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434-458.

Friedel, J. M., Hruda, L., & Midgley, C. (2001). When children limit their own learning: the relation between perceived parent achievement goals and children's use of avoidance behaviors. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle WA.

Fridlund, A. J. (1997). The new ethology of human facial expressions. In J. A. Russell & J. M. Fernández-Dols (Eds). *The Psychology of Facial Expression*. (pp. 103-129). Paris: Cambridge University Press.

Fridlund, A. J., Ekman, P., & Oster, H. (1984). Facial expressions of emotion. In Siegman, A. W. & Feldstein, S. (Eds). *Nonverbal behavior and communication* (2nd ed.): Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Friedman, I. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84, 325-333.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Gallois, C. (1993). The language and communication of emotion. *American Behavioral Scientist*, 36, 309–338.

Gannon, N., & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences*, 38, 1353-1364.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gates, G. S. (2000). The Socialization of Feelings in Undergraduate Education: A study of emotional management. *College Student Journal*, 1.

[http://www.findarticles.com/cf\\_0/m0FCR/4\\_34/69750045/print.jhtml](http://www.findarticles.com/cf_0/m0FCR/4_34/69750045/print.jhtml).

Gathercoal, P. (1993). *Judicious discipline*. 3rd ed. San Francisco: Caddo Gap Press.

Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.

Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes towards the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 14, 451–458.

Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64/4, 424-435. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccp084>

Ghorbani, N., Bing, M. N., Watson, P. J., Davison, H. K., & Mack, D. A. (2002). Self-reported emotional intelligence: Construct similarity and functional dissimilarity of higher-order processing in Iran and the United States. *International Journal of Psychology*, 375, 297-308.

Gil-Olarte Marquez, P., Palomera Martin, R., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.

- Gilbert, M. A. (2001). Emotional Messages. *Argumentation*, 15, 239-249.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Glickman, C., & Tamashiro, R. (1982). A comparison of firstyear, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools*, 19, 558-562.
- Godar, J. (1990). *Teachers talk*. Macomb, IL: Glenbridge Publishing
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teacher and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Lódtke, O. (2007). Between- and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99, 715-733.
- Gohm, C. L., & Glore, G. L. (2002). Four latent traits of emotional experience and their involvement in attributional style, coping and well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.
- Golby, M. (1996). Teachers' emotions: An illustrated discussion. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 423-434.
- Goldenberg, C. N. (1989). Parent's effects on academic grouping for reading: Three case studies. *American Educational Research Journal*, 26(3), 329-352.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86, 33-45.
- Goldstein, H., Rasbash, J., Plewis, I., Draper, D., Browne, W., Yang, M., Woodhouse, G., & Healy, M. (1998). *A user's guide to MLwiN*. London: University of London, Institute of Education.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. London, Bloomsbury Publishing.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.

Gonida, E.N., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 23-39.

Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 53-60.

Gore, P. A., Jr. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes. *Journal of Career Assessment*, 14, 92-115.

Graham, S. (1984). Communicating sympathy and anger to black and white students: The cognitive (attributional) consequences of affective cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 40-54.

Graham, S. (1990). Communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. In S. Graham & V. S. Folkes (Eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Grant, H., & Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.

Greenberg, L. S., & Paivio, S. C. (1997). *Working with emotions in psychotherapy*. New York: Guilford.

Greene, B. A., DeBacker, T. K., Ravindran, B., & Krows, A. J. (1999). Goals, values, and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes. *Sex Roles*, 40(5), 421-458.

Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on course performance: Goals, perceived ability, and self regulation. *Contemporary Educational psychology*, 21, 181-192.

Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational psychology*, 29, 462-482.

Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal processes during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15, 147-179.

Gresham, G. (2009). Examining the relationship between pre-service elementary teachers' experience of mathematics anxiety and their efficacy for teaching mathematics. *Journal of Classroom Interaction*, 44(2), 22-38.

Griffiths, P., & Scarantino, A. (2009). Emotions in the wild. In: P. Robbins, & M. Aydede (Eds.). *The Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 437–453). Cambridge: Cambridge University Press.

Grimley, M., Morris, S., Rayner, S., & Riding, R. (2004). Supporting School Improvement: the development of a scale for assessing pupils' emotional and behavioural development. *Assessment in Education, 11*(3), 273 – 298.

Gross, J. (1998). The emerging field of emotional regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*, 271–299.

Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal, 21*, 245–259.

Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education, 4*, 63–69.

Hagtvet, K. A., & Benson, J. (1997). The motive to avoid failure and test anxiety responses: Empirical support for integration of two research traditions. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal, 10*, 35–57.

Halamandaris, K. F., & Power, K. G. (1999). Individual differences, social support, and coping with the examination stress: A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and Individual Differences, 26*, 665–685.

Halberstadt, A. G., & Hall, J. A. (1980). Who's getting the message? Children's non-verbal skill and their evaluation by teachers. *Developmental Psychology, 16*, 564- 573.

Hall, J. A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin, 85*, 845-857.

Hall, J. A. (1979). Gender, gender roles, and nonverbal communication skills. In R. Rosenthal (Ed.), *Skill in nonverbal communication* (pp. 31 - 67). Cambridge, MA: Oelgeschlager, Gunn, & Hain.

Hall, J. A. (1984). *Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Hall, B., Burley, W., Villeme, M., & Brockmeier, L. (1992). *An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Hall, H. K., & Kerr, A. W. (1997). Motivational antecedents of precompetitive anxiety in youth sport. *The Sport Psychologist, 11*(1), 24–42.

Hall, J. A., & Matsumoto, D. (2004). Gender differences in judgments of multiple emotions from facial expressions. *Emotion, 4*, 201-206.

Hannula, M. S. (2006). Affect in Mathematical Thinking and learning. In J. Maaß & W. Schlöglmann (Eds.), *New mathematics education research and practice* (pp. 209-232). Rotterdam: Sense.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T., & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*, 1284-1295.

Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., & Elliot, A.J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, *33*, 1-21.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 638-645.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 316–330.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliott, A. J. (2002). Predicting success in college. A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 562–575.

Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, *100*(1), 105-122.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *14*(8), 835–854.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 811-826.

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, *103*(6), 1056–1080.

Hargreaves, A. (2004) Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, *24*(2), 287–309.

Hargreaves, A., & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *7*, 491–506.

Haring, M. J., Stock, W. A., & Okun, M. A. (1984). A research synthesis on gender and social class as correlates of subjective well-being. *Human Relations*, 37, 645-57.

Harrod, N. S., Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. Retrieved January 21, 2006, from [http://www.findarticles.com/p/articles/mi-m2248/is\\_159\\_40/ai\\_nl59\\_50403/pg\\_9](http://www.findarticles.com/p/articles/mi-m2248/is_159_40/ai_nl59_50403/pg_9)

Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A.G. Greenwald (Eds.), *Psychology perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 136-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hatch, J. A. (1993). Passing along teacher beliefs: A good day is.... *Education Horizons*, 71, 109-112.

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

Hawkey, K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring and Tutoring*, 14(2), 137-147.

Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. (1992) *Communities That Care. Action for Drug Abuse Prevention*. San Francisco: Jossey Bass.

Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln* (4. Aufl.). Berlin: Springer.

Hess, U., Adams, R. B., Jr., & Kleck, R. E. (2007). When two do the same it might not mean the same: The perception of emotional expressions shown by men and women. In U. Hess & P. Philippot (Eds.), *Group dynamics and emotional expression* (pp. 33-52). New York: Cambridge University Press.

Higgs, M. & Rowland, D. (2002). Does it need emotional intelligence to lead change? *Journal of General Management*, 27, 62-76.

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2000). *The self we live by: Narrative identity in a postmodern world*. New York, NY: Oxford University Press.

Hopf, D., & Ξωχέλλης, Π. Δ. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα. Διαχρονικά ερευνητικά δεδομένα, κριτικές, επισημάνσεις, μελλοντικές προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Huang, X., Liu, M., & Shiomi, K. (2007). An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientations to seeking help. *Social Behavior and Personality*, 35(5), 707-716.

Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London, New York: Cassell and Teachers College Press.



Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S., & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology, 100*, 398-416.

Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*, 422-449.

Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. (2007). Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology, 27*, 235 – 254.

Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development, 13*, 590– 619 .

Hunsley, J. (1987). Cognitive processes in mathematics anxiety and test anxiety: the role of appraisals, internal dialogue and attributions. *Journal of Educational Psychology, 79*(4), 388-392.

Imel, S. (2003). *Effects of emotions on learning in adult, career, and career-technical education*. ERIC Document No.: ED473767. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1a](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a)

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

Isen, A. M. (2003). Positive affect as a source of human strength. In L.G. Aspinwall & U.M Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp.179-195). Washington, D.C: American Psychological Association.

Isen, A., & Shaker, T. E. (1982). The effect of feeling state on evaluation of neutral, positive, and negative stimuli: When you accentuate the positive, “do you eliminate the negative? *Social Psychology Quarterly, 45*, 58–63.

Işıksal, M., & Çakıroğlu, E. (2005). Teacher Efficacy and Academic Performance. *Academic Exchange Quarterly, 9*, 28-32.

Isard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Isard, C. E. (1989). The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality. In I. S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series* (pp. 35–73). Washington, DC: American Psychological Association.

- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, *115*(2), 288-299.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, *12*, 18-23.
- Izard, C.E., Trentacosta, C.J., King, K.A., & Mostow, A.J. (2004). An emotion based prevention program for Head Start children. *Early Education & Development*, *15*, 407-422.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Jacques, H. A., & Mash, E. J. (2004). A test of the tripartite model of anxiety and depression in elementary and high school boys and girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *32*, 13-25.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, *73*, 509-527.
- Jain, S., & Dowson, M. (2009). Mathematics anxiety as a function of multidimensional self-regulation and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, *34*(3), 240-249.
- James, C., & Vince, R. (2001). Developing the Leadership Capability of Headteachers. *Educational Management & Administration*, *29*(3), 307-317.
- Jegede, P. O. (2007). *Computer attitude as correlates of computer self efficacy among South Western Nigerian higher education teachers*. Paper presented at Sixth International Internet Education Conference, Cairo: Egypt.
- 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*, 491-525.
- Johnstone, T., & Scherer, K. R. (2000). Vocal communication of emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotion* (2nd ed., pp. 220-235). New York: Guilford Press.
- Jordan, P.J., Ashkanasy, N.M. & Hartel, C.E. (2002). Emotional intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity. *Academy of Management Review*, *27*, 361-72.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, *95*, 54-78.

Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80–92.

Kagan, J., & Lewis, M. (1965). Studies of attention in the human infant. *Merrill-Palmer Quarterly*, 11, 95-127.

Καλογιάννης, Π. (2006). Ο Ρόλος της Άσκησης και της Φυσικής Αγωγής στη Διαμόρφωση της Αυτοαντίληψης στην Παιδική και Εφηβική Ηλικία. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 292 – 310.

Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129–145.

Καφέτσιος, Κ. (2005). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

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

Kafetsios, K., Nezelek, J. B., & Vassilakou, Th. (2012). Relationships between leaders' and subordinates' emotion regulation and satisfaction and affect at work. *The Journal of Social Psychology*, 152(4), 436–457.

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

Καφέτσιος, Κ. & Πετράτου, Α. (2005). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη, και ποιότητα ζωής. *Ελεύθερα: Επετηρίδα του τμήματος Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης*, 2, 129-150.

Kafetsios, K. & Zampetakis L.A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work *Personality and Individual Differences*, 44, 710–720.

Kanfer, R. & Ackerman, P.L. (2004). Aging, adult development and work motivation. *Academy of Management Review*, 29, 440–458.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review, 19*, 141-184.

Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2002). Should childhood be a journey or a race? Response to Harackiewicz et al. (2002). *Journal of Educational Psychology, 94*, 646-668.

Kaplan, A., Middleton, M.J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates; pp. 21-54.

Kaplan, A. & Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology, 22*, 415-435.

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

Kavanagh, D. J., & Bower, G. H. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research, 9*, 507-525.

Καυμάλης, Α. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Γ' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Keenan, K., & Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin, 121*, 95-113.

Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education, 26(3)*, 307-323.

Kelly, J. R. (2001). Mood and emotion in groups. In M. A. Hogg & R. S. Tindale (Eds.), *The Blackwell handbook of social psychology* (Vol. 3, pp. 164-181). Oxford, UK: Blackwell.

Kelly, J.R., Barsade, S.G. (2001). Mood and emotions in small groups and work teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 86 (1)*, pp. 99-130.

Kelly, J. R., & Spoor, J. R. (2005). *Affective Influence in Groups*. Chapter prepared for the 8th Annual Sydney Symposium of Social Psychology, March 14-17, 2005, Sydney, Australia.

Keltner, D., & Ekman, P. (2000). Emotion: An overview. In A. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology*. London: Oxford University Press.

Keltner, D., & Haidt, J. (2001). Social functions of emotions. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 192-213). New York: Guilford.

- Kirouac, G., & Doré, F. Y. (1985). Accuracy of the judgment of facial expression of emotions as a function of sex and level of education. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9, 3-7.
- Kyllonen, P. C., Lipnevich, A. A. Burrus, J., & Roberts, R. D. (2008). *Personality, motivation, and college readiness: A prospectus for assessment and development*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Clark, M. D. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional principles. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 69–79.
- Clark, M. D., & Artiles, A. J. (2000). A cross-national study of teachers' attributional patterns. *The Journal of Special Education*, 34, 77-89.
- Klassen, R. M. (2004). Optimism and realism: A review of self-efficacy from a cross-cultural perspective. *International Journal of Psychology*, 39, 205-230.
- Klassen, R. M. (2010). Teachers' Stress: The Mediating Role of Collective Efficacy Beliefs. *Journal of Educational Research*, 103, 342–50.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–56.
- Kleinginna, P., Jr., & Kleinginna A. (1981). A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 263-291.
- Klingman, A., & Zeidner, M. (1993). School-related anger in Israeli adolescent students. *School Psychology International*, 14, 339–353.
- Knowledge Bank. (2007). *A Knowledge Sharing Resource for Victorians in Education*. Retrieved 22nd February 2007, from <http://www.sofweb.vic.edu.au/knowledgebank>
- Koman, E.S., & Wolff, S.B. (2008). Emotional intelligence competencies in the team and team leader: a multi-level examination of the impact of emotional intelligence on team performance. *Journal of Management Development*, 27(1), 55–75.
- Koul, R., Roy, L., & Lerdpornkulrat, T. (2012). Motivational goal orientation, perceptions of biology, and physics classroom learning environments, and gender. *Learning Environments Research*, 15, 217–229.
- Kounin, J. S. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. Huntington, NY: Kreiger.
- Kremenitzer, J. P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: self-reflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 3–9.
- Kristjansson, K. (2003). On the very idea of “Negative Emotions”. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 33(4), 351–364.

Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction, 18*, 468-482.

Kupermintz, H. (2002). Affective and cognitive factors as aptitude resources in high school science achievement. *Educational Assessment, 8*, 123–137.

Kyllonen, P. C., Lipnevich, A. A., Burrus, J. & Roberts, R. D. (2008). *Personality, Motivation, and College Readiness: A Prospectus for Assessment and Development*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

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

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

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ladson-Billings, G. (1990). Like lightning in a bottle: Attempting to capture the pedagogical excellence of successful teachers of Black students. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 3*, 335-344.

Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences, 42*, 441–451.

Lam, L. T., Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *Journal of Social Psychology, 142(1)*, 133–143.

Lambie, J. A., & Marcel, A. A. (2002). Consciousness and the varieties of emotion experience: A theoretical framework. *Psychological Review, 109(2)*, 219–259.

Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality: An international journal, 32(3)*, 247-256.

Lenti, C., Lenti-Boero, D., & Giacobbe, A. (1999). Decoding of emotional expressions in children and adolescents. *Perceptual & Motor Skills, 89*, 808-814.

La Porte, E. (1996). Teaching: getting it right. *Cambridge Journal Education, 20(3)*, 361-366.

Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of parent–teacher interactions. *Teaching and Teacher Education, 16*, 843–860.

Lau, S. & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of personcontext interactions. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 15–29.

Lau, S., & Roeser, R.W. (2002). Cognitive abilities and motivational processes in high school students' situational engagement and achievement in science. *Educational Assessment, 8*, 139–162.

Law, K.S., Wong, C.S., Huang, G.H., & Li, X.X. (2008). The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China. *Asia Pacific Journal of Management, 25*, 51– 69.

Law, K. S., Wong, C. S., Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology, 89*(3), 483–496.

Lawton, M. P. (1984). The Varieties of Well-being, in: C. Z. Malatesta & C. E. Izard (Eds.), *Emotion in Adult development*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S. (2000). Cognitive- motivational- relational theory of emotion. In Y.L. Hanin (Ed.), *Emotions in Sport* (pp. 39-63). Champaign, IL: Human Kinetics.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

Leavitt J. (1996). Meaning and feeling in the anthropology of emotions. *American Ethnologist, 23*(3), 514–39.

LeDoux, J. (1996). *The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life*. New York: Simon and Schuster.

Lee, J. (2009). Universals and specifics of math self-concept, math self-efficacy, and math anxiety across 41 PISA 2003 participating countries. *Learning and Individual Differences, 19*(3), 355-365.

Lee, M., Buck, R., & Midgley, C. (1992). *The organizational context of personal teaching efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Association. San Francisco.

Lent, R.W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K.A., Brenner, B.R., Treistman, D., & Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 429–442.

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεονταρή, Α. (1999). Αυτοαντίληψη, Κίνητρα και Συμπεριφορά Επίτευξης. *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής*, 3, 283-303.

Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289–309.

Lester, J. C., Towns, S. G., Callaway, C. B., Voerman, J. L., & FitzGerald, P. J. (2000). Deictic and emotive communication in animated pedagogical agents. In: *Embodied Conversational Agents*, eds. J. Cassell, S. Prevost, J. Sullivan, and E. Churchill, 123–154. Cambridge, MA: The MIT Press.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York, NY, US: McGraw-Hill.

Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 197-213.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78.

Linnenbrink-Garcia, E. A., Tyson, D. F., & Patall, E. A. (2008). When are achievement goal orientation beneficial for academic achievement? A closer look at main effects and moderating factors. *International Review of Social Psychology*, 21, 19–70.

Lipnevich, A. A., MacCann, C., Bertling, J. P., Naemi, B., & Roberts, R. D. (2012). Emotional reactions toward school situations: Relationships with academic outcomes. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 387–401.

Livingstone, H. A. & Day, A. L. (2005). Comparing the Construct and Criterion-Related Validity of Ability-Based and Mixed-Model Measures of Emotional Intelligence. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 757–79.

Locke, E.A., & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.

Lockenhoff, C.E. & Carstensen, L.L. (2004). Socioemotional selectivity theory, aging, and health: The increasingly delicate balance between regulating emotions and making tough choices. *Journal of Personality*, 72, 1395–1424.

Lonigan, C. J., Hooe, E. S., David, C. F., & Kistner, J.A. (1999). Positive and negative affectivity in children: Confirmatory factor analysis of a two-factor model and its relation to symptoms of anxiety and depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 374–386.



- Lopes, P.N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion, 5*, 113-118.
- Lopes, P.N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 3*, 641-659.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lowe, P.A., Lee, S.W., & Witteborg, K.M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA). *Journal of Psychoeducational Assessment, 26*(3), 215-230.
- Lüdtke, O., & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht: Der Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34*, 156-166.
- Luebbers, S., Downey, L.A., & Stough, C. (2007). The development of an adolescent measure of EI. *Personality and Individual Differences, 42*, 999–1009.
- Lumley, M. A., Gustavson, B. J., Partridge, R. T., & Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: interrelationships among measures. *Emotion, 5*, 329-342.
- Lupton, D. (1998). *The Emotional Self: A Sociocultural Exploration*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Lyons, J.B., & Schneider, T.R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences, 39*(4), 693-703.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803–855.
- MacCann, C., Roberts, R. D., Matthews, G., & Zeidner, M. (2004). Consensus scoring and empirical option weighting of performance-based emotional intelligence (EI) tests. *Personality and Individual Differences, 36*, 645-662.
- Maehr, M. L., & Anderman, E. M. (1993). Reinventing schools for early adolescents: Emphasizing task goals. *Elementary School Journal, 93*, 593–610.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist, 26*, 399–427.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview Press.

Malmberg, L. E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 58-76.

Malmberg, L. E. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18, 438-452.

Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess Head Start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41, 431-451.

Marquez, P., Gil-Olarte, Martin, R. P., Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18(1), 118-123.

Martinez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition & Personality*, 17, 3-13.

Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77.

Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74, 403-456.

Matsumoto, D., Keltner, D., Shiota, M. N., O'Sullivan, M., & Frank, M. (2008). Facial expressions of emotion. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, & L.F. Barrett (Eds.), *The Handbook of Emotion* (3rd ed., pp. 211-234). New York: Guilford.

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

Martinez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition, and Personality*, 17(1), 3-13.

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

Mathews, G., Hillyard, E.J., & Campbell, S.E. (1999). Metacognition and maladaptive coping as components of test anxiety. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6(2), 111-125.

Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R.D. (2002). *Emotional Intelligence: Science & Myth*. The MIT Press, Cambridge, MA.

Maurer, M., & Brackett, M.A. (2004). *Emotional Literacy in the Middle School: A 6 Step Program to Promote Social, Emotional, and Academic Learning*. Dude Publishing, Port Chester, NY.

Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89–114.

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

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence?, in P. Salovey & D. Sluyter (eds) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications*, pp. 3–34. New York: Basic books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (in press). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth version (MSCEIT: YV): Item booklet*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.

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

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000b). *Test manual for the Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test: research version 1.1* (3rd ed). Toronto, Canada: MHS.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT user's manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

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

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232–242.

Mavrommatis, Y. (1996). Classroom assessment in Greek Primary Schools. *The Curriculum Journal*, 7(2), 259-269.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263–275.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C., & Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry, 17*, 516–526.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., & Furnham, A. (2009). Exploring the relationship between trait emotional intelligence and objective socio-emotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 259–272.

McArthur, L. Z., & Baron, R. M. (1983). Toward an ecological theory of social perception. *Psychological Review, 90*, 215–238.

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

McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology: An international journal of experimental educational psychology, 21*, 89–101.

McDonald-Connor, C. M., Son, S., Hindman, A., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology, 43*, 343–375.

McCrae, R. R. (1994). Openness to experience as a basic dimension of personality. *Imagination, Cognition and Personality, 13*, 39–55.

McIntyre, H. H. (2010). Gender differences in the nature and linkage of higher-order personality factors to trait and ability emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 48*(5), 617–622.

McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology, 46*, 235–261.

McPherson, M. B., Kearney, P., & Plax, T. G. (2003). The dark side of instruction: Teacher anger as classroom norm violations. *Journal of Applied Communication Research, 31*, 76–90.

Mead, G. H., (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press: Chicago.

Meece, J. L. (1991). The classroom context and children's motivational goals. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in achievement motivation research* (Vol. 7, pp. 261–285). New York: Academic Press.

- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, H. L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*, 487-503.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P., & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514-523.
- Meece, J. L., & Jones, G. (1996). Gender differences in motivation and strategy use in science: Are girls rote learners? *Journal of Research on Science Teaching, 33*, 407-431.
- Meece, J. L., & Miller, S. D. (2001). Longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 454-480.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 82*, 60-70.
- Meijer, C., & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education, 22*, 378-385.
- Meijer, J. (2001). Learning potential and anxious tendency: Test anxiety as a bias in educational testing. *Anxiety, Stress, and Coping, 14*, 337-362.
- Mellanby, J., Martin, M., & O'Doherty, J. (2000). The "gender gap" in final examination results at Oxford University. *British Journal of Psychology, 91*, 377-390.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1983). Newborn infants imitate adult facial gestures. *Child Development, 54*, 702-70.
- Mesquita, B., Frijda, N. H., & Scherer, K. R. (1997). Culture and emotion. In J. W. Berry, P. R. Dasen, & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol 2. Basic processes and human development* (pp. 255-297). Boston: Allyn and Bacon.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema, 18*, 112-117.
- Meyer, D. K. (2009). Entering the emotional practices of teaching. In P. A. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 73-91). New York: Springer.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist, 37*(2), 107-114.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). 'Who is happy?' *Psychological Science, 6*, 10-19.
- Myers, H. J. (2005). *Efficacy, emotion, and the adjustment to college* (Doctoral dissertation, Stanford University, 2004). Dissertation Abstracts International, 65(09), 4886B. (Publication No. AAT 3145565). Retrieved from Dissertation Abstracts Online.

Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: an under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*, 710-718.

Midgley, C. (1993). Motivation and middle level schools. In M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Motivation and adolescent development* (pp. 217-274). Greenwich, CT: JAI.

Midgley, C. (Ed.). (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Midgley, C., Arunkumar, R., & Urda, T. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology, 88*, 423-434.

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 247-258.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77-86.

Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urda, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-131.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hicks, L., Roeser, R., Urda, T., Anderman, E., Kaplan, A., Arunkumar, R., Middleton, M. (1997). *Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)*. Ann Arbor, MI: Center for Leadership and Learning.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., et al. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment, 88*, 338-353.

Miller, A.D., & Murdock, T. B. (2007). Modelling latent true scores to determine the utility of aggregate student perceptions as classroom indicators in HLM: The case of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology, 32(1)*, 83-104.

Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: SE, anxiety and their relation to reading and listening proficiency [Electronic version]. *Foreign Language Annals, 39*, 276-293.

Milner, H. (2002). A case study of an experienced teacher's self-efficacy and persistence through crisis situations: Theoretical and practical considerations. *High School Journal*, 86, 28–35.

Μπιτσιάνης, Α. (2011). *Σχολική μάθηση και επιτυχία χωρίς άγχος*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Montecinos, C., & Nielson, L. F. (1997). Gender and cohort differences in students' decisions to become elementary school teachers. *Journal of Teacher Education*, 48, 47-54.

Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.

Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Mortiboys, A. (2005). *Teaching with Emotional Intelligence: A Step-by-Step Guide for Higher and Further Education Professionals*. London: Routledge.

Motley, M. T., & Camden, C. T. (1988). Facial expression of emotion: A comparison of posed expressions versus spontaneous expressions in an interpersonal communications setting. *Western Journal of Speech Communication*, 52, 1-22.

Moss, F. A., Hunt, T., Omwake, K. T., & Ronning, M. M. (1927). *Social intelligence test*. Washington, DC: Center for Psychological Service.

Mroczek, D. K., & Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1333–1349.

Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective Teaching. Research and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991) Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counselling Psychology*, 38, 30-38.

Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 432-447.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationships with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38, 423–445.

Νασιάκου, Μ. (1982). *Η ψυχολογία σήμερα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Nelson, C. A., & De Haan, M. (1997). A neurobehavioral approach to the recognition of facial expressions in infancy. In J. A. Russell & J. M. Fernández-Dols (Eds). *The Psychology of Facial Expression*. (pp. 176-204). Paris: Cambridge University Press.

Nelson, D., & Low, G. (2003). *Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Newman, R.S. (1990). Children's help-seeking in the classroom: The role of motivational factors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 82, 71-80.

Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference*, 29, 1005-1016.

Nezlek, J. B. (2001). Multilevel random coefficients analyses of event- and intervalcontingent data in social and personality psychology research. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 771-785.

Nezlek, J. B. (2003). Using multilevel random coefficient modeling to analyze social interaction diary data. *Journal of Social and Personal Relationships*, 20, 437-469. <http://jbnzl.people.wm.edu/abstract/hlmrir.html>

Nezlek, J. B. (2008). An Introduction to multilevel modeling for social and personality psychology. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 842-860.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.

Nickerson, C., Diener, E., & Schwarz, N. (2011). Positive Affect and College Success. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 717-746.

Niemivirta, M. (1999). Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance. *International journal of educational research* (Oxford, UK), 31, 499-513.

Nie, Y., Lau, S.H. & Liao, A.K. (2011). Role of academic self-efficacy in moderating the relation between task importance and test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21, 736-741.

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

Nicholls, J. G. (1984). Conceptions ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*, Vol. 1 (pp. 39-73). NY: Academic Press.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.



Niedenthal, P.M., Ric, F., Krauth-Gruber, S. (2002). Explaining emotion congruence and its absence in terms of perceptual simulation. *Psychological Inquiry*, 13(1), 80-83.

Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S., & Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements. *Learning and Instruction*, 21(4), 574–586.

Nolen, S.B., & Nicholls, J.G. (1994). A place to begin (again) in research on student motivation: Teachers' beliefs. *Teaching & Teacher Education*, 10(1), 57-69.

Noller, P. (1986). Sex differences in nonverbal communication: Advantage lost or supremacy regained? *Australian Journal of Psychology*, 38, 23-32.

Nowicki, S., & Carton, E. (1997). The relation of nonverbal processing ability of faces and voices and children's feelings of depression and competence. *Journal of Genetic Psychology*, 158, 357–363.

Nowicki, S., & Duke, M. P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The diagnostic analysis of nonverbal accuracy scale. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18(1), 9-35.

Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. (1999). Affect and achievement goals in physical activity: a meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315–332.

Nussbaum, C. M. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. D. (2002). Introduction. In: Nussbaum, M.G. (Ed.), *Upheavals of Thought*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, pp. 1–16.

O'Connor, R., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.

Oishi, S., Diener, E., & Lucas, R. E. (2007). The optimum level of well-being: Can people be too happy? *Perspectives on Psychological Science*, 2, 346–360.

Op't Eynde, P., De Corte, E., & Verschaffel, L. (2001). "What to learn from what we feel?": The role of students' emotions in the mathematics classroom. In S. Volet, & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical and methodological implications* (pp. 149–167). A volume in the EARLI/ Pergamon "Advances in Learning and Instruction" series.

O'Regan, K. (2003). Emotion and e-learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 78-92. [http://www.sloanc.org/publications/jaln/v7n3/v7n3\\_oregan.asp](http://www.sloanc.org/publications/jaln/v7n3/v7n3_oregan.asp).

Ortony, A., & Turner, T. J. (1990). What's basic about basic emotions? *Psychological Review*, 97(3), 315–331.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41, 116–125.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.

Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urda (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 39, 239-249.

Pajares, F., Britner, S.L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406–422.

Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 437-455.

Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193–203.

Pajares, F., & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 190-198.

Pajares, F., Miller, M. D., & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 50-61.

Pajares, F., & Schunk, D., (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: Riding, R., Rayner, S. (Eds.), *Perception*. Ablex Publishing, London, pp. 239–266.

Pajares, F., & Urda, T. (Eds.). (2006). *Adolescence and education: Vol. 5. Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 390-405.

Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158–170). New York: Guilford Press.

Palardy, G. J., & Rumberger, R.W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 111–140.

Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091–1100.

Palmer B., Gignac G, Manocha R, & Stough C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33, 285–305

Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z. & Stough, C. (2000). Emotional intelligence and effective leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 22, 5-11.

Panksepp, J. (1992). A critical role for "Affective Neuroscience" in resolving what is basic about basic emotions. *Psychological Review*, 99, 554-560.

Papaioannou, A. (2001). Un modele multidimensionnel hierarchique du developpement personnel en education physique. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Theories de la motivation et pratiques sportives* (pp. 298–329). Paris: Presses Universitaires de France.

Papaioannou A., & Christodoulidis, T. (2007). A Measure of Teachers' Achievement Goals. *Educational Psychology*, 27(3), 349–361.

Papaioannou, A., Marsh, H. W., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 90–118.

Παπαναούμ Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος.

Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J., Majeski, S. A., Wood, L. M., et al. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321-1330.

Parker, J. D. A., Duffy, J., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2005). Academic achievement and emotional intelligence: Predicting the successful transition from high school to university. *Journal of First-Year Experience and Students in Transition*, 17, 67-78.

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

- Parkinson, B. (1995). *Ideas and Realities of Emotion*. New York: Routledge.
- Parrot, W. G. (2001). *Emotions in Social Psychology*. Hove: Taylor & Francis.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal, 102*(1), 35-58.
- Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001). Teachers communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *Elementary School Journal, 102*, 35–58.
- Patrick, H., & Ryan A. M. (2008). What Do Students Think About When Evaluating Their Classroom's Mastery Goal Structure? An Examination of Young Adolescents' Explanations. *The Journal of Experimental Education, 77*(2), 99–123.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*, 83-98.
- Patrick, H., & Yoon, C. (2004). Early adolescents' motivation during science investigation. *Journal of Educational Research, 97*(6), 319-328.
- Πατούνα, Α., Στελλάκου, Β., Κουτούζης, Μ., Βερέβη, Α., & Θωμαδάκη, Ε. (2005). Τα μαθήματα της Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 263-275.
- Payne, S.C., Youngcourt, S.S., & Beaubien, J.M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology, 92*, 128–150.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology, 98*, 583-597.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*, 115-135.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, and Coping, 17*, 287–316.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.). *Beyond coping: Meeting goals, visions, and Challenges* (pp. 1 49- 1 74). Oxford, UK: Elsevier.

Peleg, O. (2002). Children's test anxiety and family interaction patterns. *Anxiety, Stress and Coping, 15*, 45-59.

Peleg, O., & Klingman, A. (2002). Family environment, discrepancies between perceived actual and desirable environment and children's test and trait anxiety. *British Journal of Guidance and Counselling, 30*, 451-466.

Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94(1)*, 186-196.

Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.

Perry, C., & Ball, I. (2005). Emotional intelligence and teaching: Further validation evidence. *Issues in Educational Research, 15(2)*, 175-192.

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

Perry, C., Ball, I., & Stacey, E. (2004). Emotional intelligence and teaching situations: Development of a new measure. *Issues in Educational Research, 14(1)*, 29-43.

Perry, N. E., Karen, O., Vandecam, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating Teacher-Student Interactions that Foster Self-regulated Learning. *Educational Psychology, 37(1)*, 5-15.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences, 36*, 277-293.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000a). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles, 42*, 449-461.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000b). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 313-320.

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

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17*, 39-57.

Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*, 537–547.

Phelan, P., Davidson, A., & Cao, H. (1992). Speaking up: Students perspectives on school. *Phi Delta Kappan, 73* (9), 695-704.

Philippot, P., & Feldman, R. S. (1990). Age and social competence in preschoolers' decoding of facial expression. *British Journal of Social Psychology, 29*, 43-54.

Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98*, 273–289.

Pietsch, J., Walker, R., & Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 589-603.

Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.

Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*, 385–407.

Pintrich, P.R. & De Groot E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-50.

Pintrich, P. R., & Schunk D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Pintrich, P.R., & Maehr, M.L. (Eds.). (2004). *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools* (Vol. 13). Oxford, England: JAI, An Imprint of Elsevier Science.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the motivated strategy for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Post Secondary Teaching and Learning.

Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement, 53*, 801-813.

Planalp, S. (1999). *Communicating Emotion: Social, Moral and Cultural Processes*. Cambridge University Press.

Πλατσίδου, Μ. (2005α). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 166-181.

Πλατσίδου, Μ. (2005β). Ατομικές διαφορές εφήβων σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη τους. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 3, 249-270.

Πλατσίδου, Μ. (2006). Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού. Στο Ε. Συγκολίτου (Επιμ. Έκδ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο* (σ. 139-146). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

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

Plourde, L.A. (2002). The influence of students teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 245-249.

Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247–253.

Πολυδωρίδη, Γ. (1995). Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. *Οι εισαγωγικές εξετάσεις, 1*. Αθήνα: Gutenberg.

Pons, F., Hancock, D., Lafortune, L., & Doudin, P. A. (2005). *Emotions in Learning*. Aalborg: Aalborg University Press.

Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Teachers' cognitive, affective and behavioural responses to children with emotional and behavioural difficulties: A model of decision making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111–138.

Prati, L.M., Douglas, C., Ferris, G.R., Ammeter, A.P. & Buckley, M.R. (2003). Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes. *The International Journal of Organizational Analysis*, 11, 21-40.

Putwain, D. (2008). Do examinations stakes moderate the test anxiety-examination performance relationship? *Educational Psychology*, 28(2), 109-118.

Putwain, D., Langdale, H., Woods, K. & Nicholson, L. (2011) Developing and piloting a dot-probe measure of attentional bias for test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 478-482.

Qualter, P., Gardner, K., Pope, D., Hutchinson, J., & Whiteley, H.E. (2012). Ability Emotional Intelligence, Trait Emotional Intelligence, and Academic Success in British Sec-

ondary Schools: A 5 year Longitudinal Study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91.

Rager, K. B. (2005). Self-care and the qualitative researcher: When collecting data can break your heart. *Educational Researcher*, 34(4), 23-27.

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

Raudenbush, S., Bhumirat, C., & Kamali, M. (1992). Predictors and consequences of primary teachers' sense of efficacy and students' perceptions of teaching quality in Thailand. *International Journal of Educational Research*, 17(2), 165–177.

Raudenbush, S., & Bryk, A. S. (2001). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Raudenbush, S., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Raudenbush, S., Rowen, B., Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.

Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H., & Gibbon, T. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 66–78.

Relich, J. D., Debus, R. L. & Walker, R. (1986). The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 195-216.

Ρέμπλε Α. (1990). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Μετ. Θ., Χατζηστεφανίδης, Σ., Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη. Αθήνα: Παπαδήμας, σ. 280 κε.

Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction*, 20, 30-46.

Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference forms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 1-9.

Reyna, C., & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93, 309–319.

Reynolds, C., & Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior Assessment System for Children*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.



Rheinberg, F., & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag* (3 ed.). Göttingen: Hogrefe.

Rice, C. L. (1999). *A quantitative study of emotional intelligence and its impact on team performance*. Unpublished master's thesis, Pepperdine University, Malibu, CA.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.

Riggio, R. E. (2003). *Introduction to industrial/organizational psychology* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Riggs, I. M. (1991). Gender differences in elementary science teacher self-efficacy. Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Rivers, S.E., Brackett, M.A., Salovey, P., & Mayer, J.D. (2007). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities. In G. Matthews, M. Zeidner, & R.D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 230–257). New York: Oxford University Press.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2010). Emotional intelligence in early adolescence: Its relation to academic performance and psychosocial functioning. Manuscript submitted for publication.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso D. R., & Salovey P. (2012). Measuring Emotional Intelligence in Early Adolescence With the MSCEIT-YV: Psychometric Properties and Relationship With Academic Performance and Psychosocial Functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 344-368.

Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievement goals on motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1–50). Champaign, IL: Human Kinetics.

Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449–470.

Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196–231.

Robertson, M. S., Newell, S., Swan, J., Mathiassen, L., & Bjercknes, G. (2001). The issue of gender within computing: Reflections from the UK and Scandinavia. *Information Systems Journal*, 11, 111–126.

Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408–422.

Rogers, C. G., Galloway, D., Armstrong, D., & Leo, E. (2001). Gender Differences in Motivational Style: A Comparison of Measures and Curriculum Area. *European Education*, 32, 79 – 98.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*, Basic Books, New York.

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Rosiek, J. (2003). Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, 54, 399–412.

Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51–65.

Ross, J. A. (1994). *Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Calgary.

Ross, J. A. (1998). Antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, Vol. 7 (pp. 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.

Ross, J. A., Bruce, C., & Hogaboam-Gray, A. (2006). The impact of a professional development program on student achievement in grade 6 mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 551-577.

Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 385-400.

Rotter, N. G., & Rotter, G. S. (1988). Sex differences in the encoding and decoding of negative facial emotion. *Journal of Nonverbal Behavior*, 12, 139-148.

Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43, 537–552.

Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student characteristics: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80, 121-135.

Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82, 270–288.

Russell, J. A., Bachorowski, J. A., & Fernández-Dols J. M. (2003). Facial and Vocal Expressions of Emotion. *Annual Review of Psychology*, *54*, 329-349.

Russell, J. A. & Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, *125*, 3-30.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68–78.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed), *Annual review of psychology*, *52*, 141-166.

Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, *17*, 152–171.

Ryan, A. M., Patrick, H., & Shim, S. (2005). Differential profiles of students identified by their teacher as having avoidant, appropriate, or dependent help-seeking tendencies in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 275-285.

Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 329–341.

Ryan, A. M., & Shim, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature, and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *32*, 1246 – 1263.

Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. The University of Chicago Press: Chicago.

Saarni, C. (2000). The social context of emotional development. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 306–322). New York: Guilford Press.

Sakiz, G. (2011). Mastery and performance approach goal orientations in relation to academic self-efficacy beliefs and academic help seeking behaviors of college students in Turkey. *Educational Research*, *2(1)*, 771-778.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, *42*, 491-502.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, *34*, 707–721.

Salanova, M., & Llorens, S. (2011). “Yes, I Can, I Feel Good, and I Just Do It!” On Gain Cycles and Spirals of Efficacy Beliefs, Affect, and Engagement. *APPLIED PSYCHOLOGY: AN INTERNATIONAL REVIEW*, *60(2)*, 255–285.

Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B., & Mayer, J.D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C.R. Snyder (Ed.) *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). New York: Oxford.

Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B., & Mayer, J.D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In: Lewis, M. and Haviland-Jones, J.M. (Eds.), *Handbook of Emotions*, 2nd Edition, pp. 504–520. Guilford Press, New York.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.

Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). A note from the editors. In Salovey, P., and Sluyter, D. J. (eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Basic Books, New York. pp. xi-xii.

Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A., & Epel, E. S. (2002). Perceived Emotional Intelligence, Stress Reactivity, and Symptom Reports: Further Explorations Using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17(5), 611–627.

Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to Tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929–938.

Sarason, I. G. (1988). Anxiety, Self-preoccupation, and attention. *Anxiety Research*, 1, 3-7.

Savage, J. (2004). Researching emotion: The need of co-herece between focus, theory, and methodology. *Nursing Inquiry*, 11(1), 25-34.

Scheibe, S., & Carstensen, L. L. (2010). Emotional aging: Recent findings and future trends. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 65(2), 135-144.

Scherer, K. R. (2007). Component models of emotion can inform the quest for emotional competence. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 101–126). New York: Oxford University Press.

Schneider, T. R., Lyons, J. B., & Williams, M. (2005). Emotional intelligence and autonomic self-perception: Emotional abilities are related to visceral acuity. *Personality and Individual Differences*, 39, 853–861.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of emotional intelligence. *Personality and Individual Difference, 25*, 167-177.

Schulte, M. J., Ree, M. J., & Carretta, T. R. (2004). Emotional intelligence: Not much more than g and personality. *Personality and Individual Differences, 37*, 1059-1068.

Schunk, D. H. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist, 19*, 199–218.

Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools, 22*, 208-223.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning: implications for students with learning problems. *Journal of Learning Disabilities, 22(1)*, 14-22.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207-231.

Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.

Schunk, D. H. (2003) Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation, *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 19*, 159–172.

Schunk, D. H., & Miller, S. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 29-52). Greenwich, CT: Information Age.

Schunk, D. H., Pintrich, P. & Meece, J. (2002). *Motivation in Education: Theory, research and applications* (3rd edn). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill.

Schutz, S., Angove, C., & Sharp, P. (2004). Assessing and Evaluating Reflection. In C. Bulman and S. Schutz (eds). *Reflective Practice in Nursing*. Oxford: Blackwell Publishing Inc, 47-72.

Schutz, P.A., & DeCuir, J.T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist, 37*, 125-134.

Schutte, N.S., & Malouff, J.M., (1999). *Measuring Emotional Intelligence and Related Construct*. Edwin Mellen Press, Lewiston, NY.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion, 16*(6), 769-785.

Schutte, N.S., Schuettpelez, E, & Malouff, J.M. (2001). Emotional intelligence and task performance. *Imagination, Cognition, and Personality, 20*, 347-354.

Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.) (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. New York, NY: Springer.

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

Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology, 97*, 320-336.

Senko, C., & Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist, 46*, 26-47.

Serow, R. C., & Forrest, K. D. (1994). Motives and circumstances: occupational-change experiences of prospective late-entry teachers. *Teaching and Teacher Education, 10*, 555-563.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.

Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., O'Conner, C. (1987). Emotion knowledge: further exploration of a prototype approach. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 1061–86.

Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement level differences. *Journal of Educational Psychology, 87*, 386-398.

Shell, D. F., Murphy, C. C, & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology, 81*, 91-100.

Shim, S.S., Cho, Y., & Cassady, J.C. (2012). Goal structures: The role of teachers' achievement goals and theories of intelligence. *Journal of Experimental Education*.

Shim, S., & Ryan, A. (2005). Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The role of achievement goals. *Journal of Experimental Education, 73*, 333-349.

Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97*, 366-375.

Sideridis, G. D. (2007). Goal orientations and classroom goal structures as predictors of classroom behaviors for Greek students with and without learning difficulties: Clarifying the differential role of motivational orientations. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities, 20*, 101-137.

Sideridis, G. & Kafetsios, K. (2008). Parental bonding, fear of failure and stress at school. *International Journal of Behavioral Development, 32*(2), 119-130.

Σιδερίδης, Γ., & Καφέτσιος, Κ. (2010). Μοντέλα Πολυεπίπεδης Ανάλυσης Στοιχείων: Εφαρμογές στην Εκπαιδευτική και Κοινωνική Ψυχολογία. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, 8*, 157-196.

Siebert, M.C., (2006). *An Examination of Students' Perceptions of Goal Orientation in the Classroom and Teachers' Beliefs about Intelligence and Teacher Efficacy*, Ph.D. Dissertation. Kansas State University, UMI Number: 3244639.

Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71–81.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. In R. Craven, H. W. Marsh, & D. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential* (pp. 223e247). Connecticut: Information Age Publishing.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571–581.

Slaski, M. & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers. *Stress and Health, 18*, 63-8.

Slavin, R. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Slavin, R. (2003). *Educational Psychology: Theory and practice*. Boston, Allyn & Bacon.

Smith, C.A., & Sinclair, A.H. (2005) Molecular genetics of gonadal sex determination. In: *Cytogenetics and Genome Research* (Eds. Nanda, I., Schmid, M., Burt, D.), *109*, 1-87.

Smith, C. P. (1995). The influence on test anxiety score of stressful versus neutral conditions of test administration. *Journal of Educational Psychology Measurement*, 25, 135-141.

Smylie, M. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25(1), 1–30.

Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development. In F. K. Oser, A. Dick, & J. L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (pp. 383–396). San Francisco: Jossey-Bass.

Solomon, R., & Stone, L. (2002). On “positive” and “negative” emotions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(4), 417–435.

Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66–81.

Soulis, S. G., & Floridis, T. (2010). Sources of stress for Greek students with intellectual disabilities attending mainstream schools. *Support for Learning*, 25(2), 74-80.

Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory. Preliminary professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C. D., & Smith, L. H. (1972). Anxiety (drive), stress, and serial-position effects in serial-verbal learning. *Journal of Experimental Psychology*, 72, 589-595.

Spielberger, C. & Vagg, P. (Eds.), (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Washington, DC: Taylor & Francis.

Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Achievement goals and achievement: the role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction*, 13, 403-422.

Spray, C. M., Biddle, S. J. H., & Fox, K. R. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sports Sciences*, 17, 213–219.

Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171–187.

Sternberg, R. J., Wagner, R. K., & Okagaki, L. (1993). Practical intelligence: The nature and role of tacit knowledge in work and at school. In H. Reese & J. Puckett (Eds.), *Advances in lifespan development* (pp. 205–227). Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates.



Stipek, D., Givvin, K., Salmon, J., & MacGyvers, V. (1998). Can a teacher intervention improve classroom practices and student motivation in mathematics? *Journal of Experimental Education*, 66, 319–337.

Stipek, D. J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 41–66.

Stodolsky, S. S., Salk, S., & Glaessner, B. (1991). Student views about learning math and social Classroom goals and disruptive behaviour 209 studies. *American Educational Research Journal*, 33, 359–382.

Stottlemeyer, B. G. (2002). *An examination of emotional intelligence: Its relationship to achievement and the implications for education*. (Doctoral dissertation, Kingsville, TX, 2002). Dissertation Abstracts International-A 63(02), 572. Retrieved October 15, 2007, from Dissertations & Theses @ Texas A&M System database.

Stuhlman, M. W., & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163.

Stipek, D. J., & Kowalski, P. S. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81, 384–391.

Subramaniam, S. R., & Cheong, L. S. (2008). Emotional Intelligence of Science and Mathematics Teachers: A Malaysian Experience. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 31(2), 132-163.

Sutton, R. (2000). *The emotional experiences of teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.

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

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

Sutton, R., & Wheatly, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.

Sy, T., Cote S., & Saavedra, R. (2005). The contagious leader: Impact of the leader's mood on the mood of group members, group affective climate, and group processes. *Journal of Applied Psychology*, 90, 295- 305.

Sy, T., Tram, S., & O'Hara A. L. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behaviour*, 68, 461–473.

Swars, S. L. (2005). Examining perceptions of mathematics teaching effectiveness among elementary pre-service teachers with differing levels of mathematics teacher efficacy. *Journal of Instructional Psychology*, 32(2), 139-147.

Swars, S., Hart, L. C., Smith, S. Z., Smith, M. E., & Tolar, T. (2007). A longitudinal study of elementary pre-service teachers' mathematics beliefs and content knowledge. *School Science and Mathematics*, 107(8), 325-335.

Tanaka, A., Takehara, T., & Yamauchi, H. (2006). Achievement goals in a presentation task: Performance expectancy, achievement goals, state anxiety, and task performance. *Learning and Individual Differences*, 16, 93–99.

Tauber, R. T. (1997). *Self-fulfilling prophecy: A practical guide to its use in education*. Westport: Praeger Publishers.

Taylor, G. J. (2001). Low emotional intelligence and mental illness. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 67–81). Philadelphia: Psychology Press.

Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety, with an emphasis on self-report. In A.H. Tuma, & J.D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 681–706). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Tejeda-Delgado, M. C. (2009). Teacher efficacy, tolerance, gender, and years of experience and special education referrals. *International Journal of Special Education*, 24(1), 112-119.

Thomas, J. A., & Montgomery, P. (1998). On becoming a good teacher: Reflective practice with regard to children's voices. *Journal of Teacher Education*, 49, 372–380.

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.

Thorkildsen, T., & Nicholls, J.G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90, 179-202.

Tickle, L. (1991). New teachers and the emotions of learning teaching. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 91-103.

Τομπούλογλου, Ι., & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Οι προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 87-99.

Totterdell, P., & Parkinson, B. (1999). Use and effectiveness of self-regulation strategies for improving mood in a group of trainee teachers. *Journal of Occupational Health Psychology, 4*, 219-232.

Trautwein, U., Lüdtke, O., Marsh, H. W., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology, 98*, 788–806.

Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in Schools, 22*, 343–352.

Trockel, M. T., Barnes, M. D., & Egget, D. L. (2000). Health-related variables and academic performance among first-year college students: Implications for sleep and other behaviors. *Journal of American College Health, 49*, 125–131.

Tschannen-Moran, M. & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27*, 751-761.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs Of Novice and Experienced, *Teachers, Teaching and Teacher Education, 23*, 944-956.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202-248.

Τσιγγίλης, Ν. (2005). *Το Μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας και ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας σε καθηγητές φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Tugade, M. M., & Fredrickson, L. B. (2001). Positive Emotions and Emotional Intelligence. In Feldman Barrett, L. & Salovey, P. (2001). *The Wisdom of Feelings: Processes Underlying Emotional Intelligence*. New York: Guilford.

Tugade, M., & Fredrickson, B. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(2), 320–333.

Turner, J. C., Meyer, D. K., Cox, K. E., Logan, C., DiCintio, M., & Thomas, C. (1998). Creating contexts for involvement in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 90*, 730–745.

Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance behaviors in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology, 94*, 88–106.

Turner, J. C., Meyer, D. K., Midgley, C., & Patrick, H. (2003). Teacher discourse and students' affect and achievement-related behaviors in two high mastery/high performance classrooms. *Elementary School Journal, 103*, 357–382.

Urda, T. C., Kneisel, L., & Mason, V. (1999). Interpreting messages about motivation in the classroom: Examining the effects of achievement goal structures. In T. C. Urda (ed.), *Advances in motivation and achievement*, Volume 11 (pp. 123-158). Greenwich: JAI Press.

Urda, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 524–551.

Urda, T., Midgley, C., & Anderman, E. A. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping. *American Educational Research Journal, 35*, 101–122.

Urda, T. C., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331–349.

Urda, T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 297-317). New York: The Guilford Press.

Χαρίσης, Αθ. (2006). *Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χατζηχρήστου, Χ., & Hopf, D. (1992). Αυτοαντιλήψεις μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 17*, 253-277.

Vallerand, R., Felletier, L., Briere, N., Senecal, C., Vallieres, E. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement, 52*, 1003-1017.

Van Damme, J. A. & Opdendakker, M.-C. (April 2004). *Can school type be used as an explanation of the school composition? An answer from Flemish research*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, CA.

Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality, 16*, 103-125.

Van Rooy, D.L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700.

van Veen, K. (2003). Teachers' emotions in a context of reforms. Unpublished thesis. Nijmegen: University of Nijmegen, Netherlands.

van Veen, K., & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. (Introduction to special issue on emotion, teacher identity and change). *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 895-898.

Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.

Vernon, P.E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4, 42-57.

Vuorela, M., & Nummenmaa, L. (2004). Experienced emotions, emotion regulation and student activity in a web-based learning environment. *European Journal of Psychology of Education*, 14(4), 423- 436.

Walker-Andrews, A. S. (1997). Infants' perception of expressive behaviors: differentiation of multimodal information. *Psychological Bulletin*, 121, 437-456.

Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: Russell and Russell Press.

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

Wang, C. K. J., & Liu, W. C. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education: the impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review*, 13, 145-164.

Watt, H. & Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice scale, *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202.

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

Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41, 207-225.

Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: Guilford Press.

Watson, D., & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience negative emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.

Watson, D., & Clark, L.A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*, 1063-1070.

Watson, D., & Clark, L. (1992). Affects separable and inseparable: On the hierarchical arrangement of the negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *62*, 489–505.

Watson, D., & Clark, L. A. (1994). Introduction to the Special Issue on Personality and Psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, *103*, 3–5.

Watson, D., & Clark, L. A. (1997). The measurement and mismeasurement of mood: Recurrent and emergent issues. *Journal of Personality Assessment*, *86*, 267–296.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(6), 1063-1070.

Waugh, C., & Fredrickson, B. (2006). Nice to know you: Positive emotions, self-other overlap, and complex understand in the formation of a new relationship. *The Journal of Positive Psychology*, *1*(2), 93–106.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1992). Motivation. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (4th ed., pp. 860-865). New York: Macmillan.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, *12*(1), 1-14.

Weisinger, H. (1998). *Emotional Intelligence at Work*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, *12*, 173-194.

Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, *18*, 1–74.

Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 411–419.

Wentzel, K. R. (1996). Motivation in context: Social relationships and achievement in middle school. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 226–247). New York: Cambridge University Press.

- Wertlieb, D., Weigel, C., & Feldstein, M. (1987). Measuring children's coping. *American Journal of Orthopsychiatry*, *57*, 548–560.
- Wierzbicki, M. (1989). Children's perceptions of counter-depressive activities. *Psychological Reports*, *65*, 1251–1258.
- Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domainspecific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, *27*(4), 552–565.
- Wigfield, A., & Meece, J. (1988). Math anxiety in elementary and secondary school students. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 210–216.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., & Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 148–185). New York: Macmillan.
- Williams, C., Daley, D., Burnside, E., & Hammond-Rowley, S. (2009). Measuring emotional intelligence in preadolescence. *Personality and Individual Differences*, *47*, 316–320.
- Williams, M., & Burden, R. L. (2000). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. The People's Education Press, Foreign Language Teaching and Research Press, and Cambridge University Press.
- Williams, S. (2001). *Emotion and Social Theory*, London: Sage.
- Williamson, I., & Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation: its correlates and consequences. *Educational Studies*, *24*, 333–343.
- Willms, J. D. (1986). Social class segregation and its relationship to pupils' examination results in Scotland. *American Sociological Review*, *51*, 224–241.
- Wilson, F. (2003). Can compute, won't compute: Women's participation in the culture of computing. *New Technology. Work and Employment*, *18*(2), 127–142.
- Wilson, P., & Tan, G. (2004). Singapore teachers' personal and general efficacy for teaching primary social studies. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *13*(3), 209–222.
- Wise, J. B., & Trunnell, E. P. (2001). The influence of sources of self-efficacy upon efficacy strength. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *23*, 268–280.
- White, G. M. (1993). Emotions inside out: The anthropology of affect. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 29–40). New York: Guilford.

Wolfe, R. N., & Johnson, S. D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 177–185.

Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211–238.

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, 181-193.

Wolters, C.A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 801-820.

Wong, C. T., Day, J. D., Maxwell, S. E., & Meara, N. M. (1995). A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 117-133.

Wong, C. A., & Dornbusch, S. M. (2000). *Adolescent engagement in school and problem behaviors: The role of perceived teacher caring*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

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

Wong, C. S., Law, K. S. et al. (2004). Development and validation of a forced choice emotional intelligence measure for Chinese respondents in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Management*, 21(4), 535-559.

Wong, H. K., & Wong, R. T. (1998). *How to be an effective teacher: The first days of school*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.

Wood, R., Bandura, A. & Bailey, T. (1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 46, 181-201.

Woods, P., & Jeffrey, B. (1996). *Teachable Moments: The art of teaching in primary schools*. Buckingham: Open University Press.



Woolfolk, A., & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91.

Woolfolk A., Hoy, W., & Spero, R.B. (2000). *Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: An Exploratory Study*. <http://des.emory.edu/mfp/efftalk.html> (retrieved July 2007).

Wubbels, Th. & Levy, J. (1991) A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relationships*, 15, 1-18.

Yeo, L. S., Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S., & Quek, C.L. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achievement students. *Current Psychology*, 27, 192-204.

Yeung, A. S., Lau, S., & Nie, Y. (2011). Primary and secondary students' motivation in learning English: Grade and gender differences. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 246-256.

Yukl, G. (2009). Leadership and organizational learning: An evaluative essay. *Leadership Quarterly*, 20(1), 49-53.

Zatz, S., & Chassin, L. (1983). Cognitions of test-anxious children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 526-534.

Zebrowitz, L. A., & Collins, M. A. (1997). Accurate social perception at zero acquaintance: The affordances of a Gibsonian approach. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 203-222.

Zeidner, M. (1995). Personality trait correlates of intelligence. In D. H. Saklfofke, & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence* (pp. 299–319). New York: Plenum Press.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Evaluative anxiety. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 141-166). New York: Guilford Press.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2004). Intelligence theory, assessment, and research: The Israeli experience. In R. J. Sternberg (Ed.), *International handbook of the psychology of human intelligence* (pp. 212–247). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. (2009). *What We Know about Emotional Intelligence*. Cambridge, MA: MIT.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of emotion intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.

Zeidner, M. & Nevo, B. (1992). Test anxiety in examinees in a college admission testing situation: Incidence, dimensionality, and cognitive correlates. In K. Hagtvet (Ed.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 7, pp. 288-303). Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391.

Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 465-487.

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

Zembylas, M. (2010). Critical discourse analysis of educational policy of multiculturalism and intercultural education policy in the Republic of Cyprus, *The Cyprus Review*, Vol. 22(1), pp. 39-59.

Zembylas, M., & Fendler, L. (2007). Reframing emotion in education through lenses of parrhesia and care of the self. *Studies in Philosophy and Education*, 26, 319–333.

Zettle, R. D., & Raines, S. J. (2000). The relationship of trait and test anxiety with mathematics anxiety. *College Student Journal*, 34, 246-258.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51–59.

Zins, J. E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., & Walberg, H.J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success, in J.E. Zins R.P. Weissberg M.C. Wang and H.J. Walberg (eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (Teachers College Press, New York), pp. 3–22.

Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg R. P., & Utne-O'Brien, M. (2007a). Social and emotional learning and successful school performance. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 376–395). New York: Oxford University Press.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007b). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.

Zohar, D. (1998). An additive model of test anxiety: Role of exam-specific expectations. *Journal of Educational Psychology*, 90, 330–340.

Zusho, A., Pintrich, P., R., & Cortina, K. S. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences, 15*, 141-158.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τα κίνητρα και τα συναισθήματά σου μέσα στη σχολική τάξη. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δεν χρειάζεται να γράφεις πουθενά το όνομά σου.

<b>ΦΥΛΟ:</b> 1. Αγόρι <input type="checkbox"/>	2. Κορίτσι <input type="checkbox"/>	<b>ΤΑΞΗ:</b> 1. Β΄ Λυκείου <input type="checkbox"/>	2. Β΄ Γυμνασίου <input type="checkbox"/>
<b>ΠΕΡΙΟΧΗ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:</b>			
1. Αστική <input type="checkbox"/>	2. Ημιαστική <input type="checkbox"/>	3. Αγροτική <input type="checkbox"/>	
<b>ΠΕΡΙΟΧΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ:</b>			
1. Αστική <input type="checkbox"/>	2. Ημιαστική <input type="checkbox"/>	3. Αγροτική <input type="checkbox"/>	
<b>ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ:</b>			
1. Απόφοιτος δημοτικού	<input type="checkbox"/>		
2. Απόφοιτος γυμνασίου	<input type="checkbox"/>		
3. Απόφοιτος λυκείου	<input type="checkbox"/>		
4. Πτυχιούχος Τ.Ε.Ι.	<input type="checkbox"/>		
5. Πτυχιούχος Α.Ε.Ι.	<input type="checkbox"/>		
6. Κάτοχος μεταπτυχιακού Διπλώματος	<input type="checkbox"/>		
<b>ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ:</b>			
1. Απόφοιτος δημοτικού	<input type="checkbox"/>		
2. Απόφοιτος γυμνασίου	<input type="checkbox"/>		
3. Απόφοιτος λυκείου	<input type="checkbox"/>		
4. Πτυχιούχος Τ.Ε.Ι.	<input type="checkbox"/>		
5. Πτυχιούχος Α.Ε.Ι.	<input type="checkbox"/>		
6. Κάτοχος μεταπτυχιακού Διπλώματος	<input type="checkbox"/>		
<b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ:</b>			
1. Εργάτης	<input type="checkbox"/>		
2. Ιδιωτικός υπάλληλος	<input type="checkbox"/>		
3. Δημόσιος υπάλληλος	<input type="checkbox"/>		
4. Άλλο	<input type="checkbox"/>		
<b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ:</b>			
1. Εργάτρια	<input type="checkbox"/>		
2. Ιδιωτικός υπάλληλος	<input type="checkbox"/>		
3. Δημόσιος υπάλληλος	<input type="checkbox"/>		
4. Άλλο	<input type="checkbox"/>		
<b>ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:</b>			
1. Κακή <input type="checkbox"/>	2. Μέτρια <input type="checkbox"/>	3. Καλή <input type="checkbox"/>	4. Πολύ καλή <input type="checkbox"/>

**A. Αυτήν τη στιγμή πώς αισθάνεσαι (κύκλωσε την απάντηση που σε αντιπροσωπεύει);**

1. Δυνατός-ή	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
2. Τρομαγμένος-η	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
3. Ενθουσιασμένος-η	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
4. Με Έμπνευση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
5. Απογοητευμένος-η	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
6. Φοβισμένος-η	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
7. Γεμάτος-η ενέργεια	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
8. Ταραγμένος-η	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ

**B. Σημείωσε (πάνω στην παύλα) πόσο ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις για τους στόχους σου μέσα στην τάξη**

**1: δεν ισχύει καθόλου, 2: ισχύει λίγο, 3: περίπου ισχύει, 4: ισχύει πολύ, 5: ισχύει απόλυτα.**

1. \_\_\_ Θα αισθανόμουν πραγματικά καλά, αν ήμουν ο/η μόνος/η που θα μπορούσε να απαντήσει τις ερωτήσεις των καθηγητών/τριών μέσα στην τάξη.
2. \_\_\_ Είναι σημαντικό για μένα οι συμμαθητές μου στην τάξη να πιστεύουν ότι είμαι καλός στα μαθήματα.
3. \_\_\_ Θέλω να τα πηγαίνω καλύτερα από άλλους μαθητές μέσα στην τάξη.
4. \_\_\_ Θα ένιωθα επιτυχημένος/η στο σχολείο αν τα πήγαινα καλύτερα από τους περισσότερους συμμαθητές μου.
5. \_\_\_ Θα ήθελα να δείχνω στους καθηγητές μου ότι είμαι πιο έξυπνος από τους συμμαθητές μου.
6. \_\_\_ Είναι σημαντικό για μένα να τα πηγαίνω καλύτερα από άλλους μαθητές στο σχολείο.
7. \_\_\_ Μου αρέσει η σχολική εργασία από την οποία μαθαίνω, έστω κι αν κάνω πολλά λάθη.
8. \_\_\_ Ένας βασικός λόγος για τον οποίο κάνω τη σχολική μου εργασία, είναι γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα.

9. \_\_\_ Η σχολική εργασία που μου αρέσει περισσότερο, είναι αυτή που με κάνει πραγματικά να σκέφτομαι.
10. \_\_\_ Ένας βασικός λόγος που κάνω τα σχολικά μου καθήκοντα, είναι γιατί θέλω να γίνω καλύτερος/η σ' αυτά.
11. \_\_\_ Κάνω τα σχολικά μου καθήκοντα, διότι με ενδιαφέρουν
12. \_\_\_ Ένας βασικός λόγος για τον οποίο κάνω τα σχολικά μου καθήκοντα, είναι γιατί το απολαμβάνω.
13. \_\_\_ Ένας σημαντικός λόγος που κάνω τα σχολικά μου καθήκοντα είναι για να μη φέρνω τον εαυτό μου σε δύσκολη θέση.
14. \_\_\_ Ο λόγος για τον οποίο κάνω τα σχολικά μου καθήκοντα είναι για να μη νομίσουν οι καθηγητές/τριες μου ότι ξέρω λιγότερα από τους άλλους.
15. \_\_\_ Ο λόγος για τον οποίο κάνω τα μαθήματά μου είναι για να μη με θεωρούν οι άλλοι ότι δεν είμαι έξυπνος.
16. \_\_\_ Ένας λόγος για τον οποίο αποφεύγω να απαντώ σε ερωτήσεις μέσα στην τάξη είναι για να μην κάνω λάθος.
17. \_\_\_ Ένας από τους βασικούς μου στόχους είναι να αποφεύγω να δείχνω ότι δεν μπορώ να κάνω τα μαθήματά μου.
-

**Γ. Σημείωσε πόσο ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις για το πόσο αποτελεσματικός/ή αισθάνεσαι μέσα στην τάξη σου.**

<b>Δεν ισχύει καθόλου</b>					<b>Ισχύει απόλυτα</b>	
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
1.					1	2 3 4 5 6 7
2.					1	2 3 4 5 6 7
3.					1	2 3 4 5 6 7
4.					1	2 3 4 5 6 7
5.					1	2 3 4 5 6 7
6.					1	2 3 4 5 6 7
7.					1	2 3 4 5 6 7
8.					1	2 3 4 5 6 7

**Δ. Σημείωσε πόσο ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις για το πόσο αγχωμένος/η αισθάνεσαι μέσα στην τάξη σου.**

<b>Δεν ισχύει καθόλου</b>					<b>Ισχύει απόλυτα</b>	
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
1.					1	2 3 4 5 6 7
2.					1	2 3 4 5 6 7
3.					1	2 3 4 5 6 7
4.					1	2 3 4 5 6 7
5.					1	2 3 4 5 6 7



**Α ΜΕΡΟΣ.** Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται η κυρία της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενη, λυπημένη, θυμωμένη κτλ. είναι η κυρία. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ λίγο						Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5	

Πολύ λίγο						Πάρα Πολύ
	1	2	3	4	5	

Πολύ λίγο						Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5	



Λύπη

Χαρά

Φόβος

Αηδία

Θυμός

Έκπληξη

Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται η κυρία της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενη, λυπημένη, θυμωμένη κτλ. είναι η κυρία. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------



Φόβος

Έκπληξη

Χαρά

Αηδία

Λύπη

Θυμός

Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται η κυρία της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενη, λυπημένη, θυμωμένη κτλ. είναι η κυρία. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------



Αηδία

Θυμός

Έκπληξη

Φόβος

Χαρά

Λύπη

Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται ο κύριος της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος κτλ. είναι ο κύριος. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------



Χαρά

Έκπληξη

Αηδία

Λύπη

Φόβος

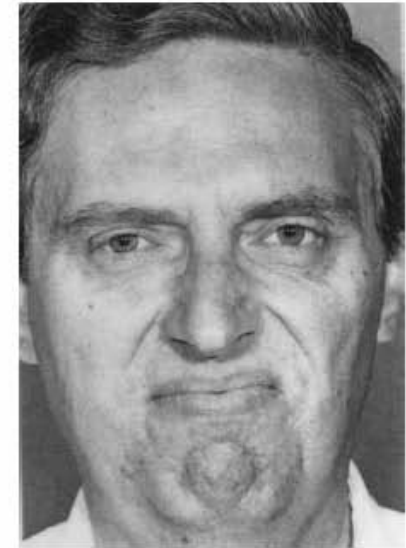
Θυμός

Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται ο κύριος της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος κτλ. είναι ο κύριος. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ λίγο						Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5	

Πολύ λίγο						Πάρα Πολύ
	1	2	3	4	5	

Πολύ λίγο						Πάρα πολύ
	1	2	3	4	5	



**Αηδία**

**Θυμός**

**Έκπληξη**

**Λύπη**

**Χαρά**

**Φόβος**

Τράβηξε μια γραμμή για να δείξεις πως αισθάνεται ο κύριος της εικόνας κάθε φορά. Κάτω από κάθε εικόνα σημείωσε πόσο χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος κτλ. είναι ο κύριος. Ενώστε την κάθε εικόνα με μία μόνο λέξη.

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα Πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------

Πολύ λίγο	1	2	3	4	5	Πάρα πολύ
--------------	---	---	---	---	---	--------------



**Λύπη**

**Χαρά**

**Αηδία**

**Φόβος**

**Θυμός**

**Έκπληξη**

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τα κίνητρα και τα συναισθήματά σας στην εργασία σας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας.

<b>ΦΥΛΟ:</b>	1. Άνδρας <input type="checkbox"/>	<b>ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:</b>	1. Φιλολόγος <input type="checkbox"/>
	2. Γυναίκα <input type="checkbox"/>		2. Μαθηματικός <input type="checkbox"/>
<b>ΗΛΙΚΙΑ:</b> ..... (ετών)			
<b>ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:</b>			
Άγαμος/η <input type="checkbox"/> Έγγαμος/η <input type="checkbox"/> Διαζευγμένος/η <input type="checkbox"/> Χήρος/α <input type="checkbox"/>			
<b>ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:</b>			
1. Τμήμα ΑΕΙ <input type="checkbox"/>			
2. Τμήμα ΑΕΙ του εξωτερικού <input type="checkbox"/>			
3. ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ <input type="checkbox"/>			
4. Άλλο: .....			
<b>ΆΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:</b>			
1. Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού) <input type="checkbox"/>			
2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα <input type="checkbox"/>			
3. Διδακτορικό Δίπλωμα <input type="checkbox"/>			
4. Σεμινάρια Π.Ε.Κ. <input type="checkbox"/>			
5. Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα <input type="checkbox"/>			
6. Χειρισμός ηλεκτρονικού υπολογιστή <input type="checkbox"/>			
7. Άλλο: .....			
<b>ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:</b>			
1. 0-10 έτη <input type="checkbox"/> 2. 11+ έτη <input type="checkbox"/>			
<b>ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ:</b>			
1. Λύκειο <input type="checkbox"/>			
2. Γυμνάσιο <input type="checkbox"/>			
<b>ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:</b> ..... (αριθμός μαθητών)			
<b>ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b>			
1. Αστική <input type="checkbox"/> 2. Ημιαστική <input type="checkbox"/> 3. Αγροτική <input type="checkbox"/>			

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

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

**B) Κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει πώς αισθανθήκατε στην ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ την ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΒΔΟΜΑΔΑ σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:**

**1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Αρκετά, 5: Πολύ**

1. Δραστήριος	1.....2.....3.....4.....5
2. Συνεπαρμένος	1.....2.....3.....4.....5
3. Νευρικός	1.....2.....3.....4.....5
4. Ενθουσιασμένος	1.....2.....3.....4.....5
5. Χαλαρός	1.....2.....3.....4.....5
6. Φοβισμένος	1.....2.....3.....4.....5
7. Χαρούμενος	1.....2.....3.....4.....5
8. Λυπημένος	1.....2.....3.....4.....5
9. Περιφρονητικός	1.....2.....3.....4.....5
10. Γεμάτος ενέργεια	1.....2.....3.....4.....5
11. Εχθρικός	1.....2.....3.....4.....5
12. Ήρεμος	1.....2.....3.....4.....5
13. Εκνευρισμένος	1.....2.....3.....4.....5
14. Νυσταγμένος	1.....2.....3.....4.....5
15. Γαλήνιος	1.....2.....3.....4.....5
16. Αδρανής	1.....2.....3.....4.....5
17. Δυνατός	1.....2.....3.....4.....5



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

	<b>Σχεδόν τίποτα</b>	<b>Λίγα</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολλά</b>	<b>Πάρα Πολλά</b>
1. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ελέγξετε μία διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη;	1	2	3	4	5
2. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να οδηγήσετε τους μαθητές να ακολουθήσουν τους κανονισμούς της τάξης;	1	2	3	4	5
3. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ηρεμήσετε έναν μαθητή που είναι θορυβώδης και διαταράσει την τάξη;	1	2	3	4	5
4. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να καθιερώσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης σε κάθε ομάδα μαθητών σας;	1	2	3	4	5
5. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να χρησιμοποιήσετε ποικιλία από στρατηγικές αξιολόγησης;	1	2	3	4	5
6. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να προετοιμάσετε εναλλακτική επεξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές μπερδεύονται;	1	2	3	4	5
7. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να διατυπώσετε καλές ερωτήσεις για τους μαθητές σας;	1	2	3	4	5
8. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη σας;	1	2	3	4	5
9. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να κάνετε τους μαθητές σας να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5
10. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε τους μαθητές σας να εκτιμήσουν τη μάθηση;	1	2	3	4	5
11. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να κινητοποιήσετε μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον στις σχολικές εργασίες;	1	2	3	4	5
12. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να συνδράμετε τις οικογένειες να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;	1	2	3	4	5

**Δ. Κυκλώστε ό,τι ανταποκρίνεται καλύτερα στις δικές σας αντιλήψεις**

<u>Στο αντικείμενο της δουλειάς μου...</u>	<u>ΣΥΜ- ΦΩΝΩ ΑΠΟ- ΛΥΤΑ</u>	<u>ΣΥΜ- ΦΩΝΩ</u>	<u>ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥ- ΓΟΥ- ΡΟΣ/Η</u>	<u>ΔΙΑ- ΦΩΝΩ</u>	<u>ΔΙΑ- ΦΩΝΩ ΑΠΟ- ΛΥΤΑ</u>
1. Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν φαίνεται ότι είμαι ο/η καλύτερος/η καθηγη- τής/τρια από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
2. Αρχή μου είναι να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να με κοροϊδέ- ψουν για τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
3. Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις ικανότητές μου ως καθηγη- τής/τρια.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
4. Σκοπεύω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο για να μαθαίνω νέα πράγματα γι' αυτά που διδάσκω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
5. Θα συνεχίσω να αποφεύγω ασκήσεις που μπορεί να φανώ ανίκανος/η	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
6. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα στο αντικείμενο που διδάσκω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
7. Αρχή μου είναι να είμαι ο/η καλύτερος/η καθηγητής/τρια από τους άλλους.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
8. Τους/τις συναδέλφους μου πάντα θα προσπαθώ να τους/τις ξεπερνώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
9. Μ' αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα στο αντικείμενο που διδάσκω, όσο δύ- σκολα και αν είναι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
10. Είναι σημαντικό για τη ζωή μου να τα καταφέρνω καλύτερα ως καθηγητής /τρια από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
11. Θέλω να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να φανώ ανίκανος/η	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
12. Νιώθω ανακούφιση όταν αποφεύγω να διδάξω κάτι που μπορεί να φαινόμουν ανίκανος/η	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Π: Διαγράμματα και πίνακες

### Διαγράμματα

<i>Διάγραμμα 8-1: Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης των μαθητών με το συναίσθημα, το άγχος επίδοσης και τους βαθμούς τους, σε αλληλεπίδραση με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων .....</i>	117
<i>Διάγραμμα 8-2: Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία, της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία και των αντιληπτών ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας, το συναίσθημα, το άγχος εξέτασης και τους βαθμούς των μαθητών .....</i>	119
<i>Διάγραμμα 8-3: Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης των μαθητών με το συναίσθημα, το άγχος επίδοσης και τους βαθμούς τους, σε αλληλεπίδραση με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων .....</i>	120
<i>Διάγραμμα 8-4: Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης και της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών με το συναίσθημα, το άγχος εξέτασης και τους βαθμούς τους, σε αλληλεπίδραση με την αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων .....</i>	121
<i>Διάγραμμα 8-5: Συσχετίσεις των στόχων επίτευξης των μαθητών με το συναίσθημα, το άγχος εξέτασης και τους βαθμούς τους, σε αλληλεπίδραση με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και την αντιληπτή ικανότητα των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων...</i>	122
<i>Διάγραμμα 13-1: Θετικό συναίσθημα των μαθητών ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του προσανατολισμού των μαθητών στη μάθηση και της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων .....</i>	152
<i>Διάγραμμα 13-2: Αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του προσανατολισμού των μαθητών στην προσέγγιση της επίδοσης και της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων .....</i>	153
<i>Διάγραμμα 13-3: Αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του προσανατολισμού των μαθητών στην αποφυγή της επίδοσης και της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων .....</i>	154
<i>Διάγραμμα 15-1: Αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών και της αντιληπτής ικανότητας των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων .....</i>	175
<i>Διάγραμμα 15-2: Θετικό συναίσθημα των μαθητών ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του προσανατολισμού των μαθητών στη μάθηση και της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και της αντιληπτής ικανότητας των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων .....</i>	177
<i>Διάγραμμα 15-3: Αρνητικό συναίσθημα των μαθητών ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του προσανατολισμού των μαθητών στην αποφυγή της επίδοσης και της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων και της αντιληπτής ικανότητας των εκπαιδευτικών χρήσης των συναισθημάτων.....</i>	178

## Πίνακες

<i>Πίνακας 9-1. Κατανομή του δείγματος των μαθητών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.....</i>	129
<i>Πίνακας 9-2. Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.....</i>	131
<i>Πίνακας 13-1. Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών των μαθητών σε ατομικό επίπεδο.....</i>	144
<i>Πίνακας 13-2. Συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών των μαθητών σε ατομικό επίπεδο .....</i>	145
<i>Πίνακας 13-3. Θετικό και αρνητικό συναίσθημα, άγχος εξέτασης και βαθμοί ως αποτέλεσμα της συνδιακόμανσης των στόχων επίτευξης, της αντίληψης της ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας και της αντικειμενικής ικανότητας των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων.....</i>	147
<i>Πίνακας 13-4. Διαφορές του φύλου των μαθητών ως προς όλες τις μεταβλητές της έρευνας.....</i>	148
<i>Πίνακας 13-5. Διαφορές της ηλικίας/τάξης των μαθητών ως προς όλες τις μεταβλητές της έρευνας.....</i>	150
<i>Πίνακας 13-6. Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα, το άγχος εξέτασης και ο μέσος όρος των βαθμών ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των στόχων επίτευξης με την αντικειμενική ικανότητα των μαθητών αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων .....</i>	152
<i>Πίνακας 14-1. Δείκτες αξιοπιστίας, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών των εκπαιδευτικών .....</i>	155
<i>Πίνακας 14-2. Συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών των εκπαιδευτικών .....</i>	156
<i>Πίνακας 14-3. Συσχετίσεις μεταξύ όλων των μεταβλητών των εκπαιδευτικών .....</i>	156
<i>Πίνακας 14-4. Διαφορές του φύλου των εκπαιδευτικών ως προς όλες τις μεταβλητές της έρευνας.....</i>	159
<i>Πίνακας 14-5. Διαφορές της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ως προς όλες τις μεταβλητές της έρευνας ...</i>	161
<i>Πίνακας 14-6. Διαφορές της ειδικότητας των εκπαιδευτικών ως προς όλες τις μεταβλητές της έρευνας .....</i>	163
<i>Πίνακας 15-1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των μεταβλητών των μαθητών σε επίπεδο σχολικής τάξης.....</i>	165
<i>Πίνακας 15-2. Προσανατολισμός των στόχων επίτευξης των φιλολόγων και μεταβλητές των μαθητών.....</i>	166
<i>Πίνακας 15-3. Προσανατολισμός των στόχων των μαθηματικών και μεταβλητές των μαθητών .....</i>	167
<i>Πίνακας 15-4. Αυτοαποτελεσματικότητα των φιλολόγων και βαθμοί, συναισθήματα, στόχοι επίτευξης και άγχος εξέτασης των μαθητών .....</i>	169
<i>Πίνακας 15-5. Αυτοαποτελεσματικότητα των μαθηματικών και στόχοι επίτευξης των μαθητών .....</i>	170
<i>Πίνακας 15-6. Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των φιλολόγων και μεταβλητές των μαθητών .....</i>	172
<i>Πίνακας 15-7. Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθηματικών και μεταβλητές των μαθητών ..</i>	173