

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**“ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗ
ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΕΙΣ ΣΕ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ”.**

ΡΙΖΟΥΛΗ ΑΓΛΑΪΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΠΑΠΑΛΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΒΟΛΟΣ 2020

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Αγλαΐα Ριζούλη, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «*ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ: ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΕΙΣ ΣΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*». αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ριζούλη Αγλαΐα

*Στη μνήμη του αγαπημένου μου
πατέρα που έφυγε τόσο νωρίς από τη ζωή...*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία μελετά τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικά στη σημερινή εποχή όπου καλούνται να αντιμετωπίσουν ολοένα και περισσότερες προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η ψυχική ανθεκτικότητα αλλά και η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελούν δυο εξαιρετικά σημαντικές διαστάσεις της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει περιγραφεί στη βιβλιογραφία ως μια σειρά στρατηγικών που επιστρατεύουν οι εκπαιδευτικοί, όταν βιώνουν μια δύσκολη κατάσταση στο σχολικό περιβάλλον (Castro, Kelly, & Shih, 2010· Tait, 2008). Από την άλλη, η σωστή διαχείριση των συναισθημάτων συμβάλει στην καλύτερη ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που είναι λιγότερο ευάλωτοι στην επαγγελματική εξουθένωση, είναι εκείνοι με ενισχυμένη την συναισθηματική νοημοσύνη και κατά συνέπεια έχουν καλύτερη διαχείριση των πληροφοριών και αναλαμβάνουν πιο αποτελεσματική δράση, καθώς χρησιμοποιούν τις πληροφορίες για να ερμηνεύσουν σωστά τις αντιδράσεις τους σε στρεσογόνες καταστάσεις (Greenberg, 2002).

Στην παρούσα έρευνα, διερευνάται το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων του Ν. Λάρισας, προσδιορίζεται η διασύνδεση των δύο υπό μελέτη μεταβλητών και αναλύεται η διαφοροποίησή τους ως προς δημογραφικούς παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών καθώς και με χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως το μέγεθος της σχολικής μονάδας και την περιοχή του σχολείου. Τέλος, διερευνάται κατά πόσο υπάρχουν σχέσεις μεταξύ τεσσάρων διαστάσεων της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (αισιοδοξία, αυτοπεποίθηση υπομονή και ελπίδα) με τέσσερις επιμέρους διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, διαχείριση εαυτού, διαχείριση σχέσεων και κοινωνική επίγνωση).

Για τη διερεύνηση των παραπάνω εννοιών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας RS (Wagnild & Young, 1987), η οποία μεταφράστηκε στα ελληνικά και αποτελείται από 25 ερωτήσεις και για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Wong Law Emotional Scale (WLEIS Wong & Law, 2002), η οποία είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών που εξετάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα και έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τον Καφέτσιο.

Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα, με ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν σε 120 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες του Ν. Λάρισας και από τα οποία προέκυψε δείγμα 116 ερωτηματολογίων (ποσοστό απόκρισης 96,6%). Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν αφενός μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων και αφετέρου μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής.

Από την παρούσα έρευνα προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα: i) Η ψυχική ανθεκτικότητα αλλά και η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα., ii) Βρέθηκε ότι υπάρχει ισχυρή θετική σχέση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Όσο μεγαλύτερη είναι η

συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών τόσο μεγαλύτερη είναι και η ψυχική τους ανθεκτικότητα, iii) Ως προς τις συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων των μεταβλητών της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (αυτοεπίγνωση, διαχείριση εαυτού, διαχείριση σχέσεων, κοινωνική επίγνωση) και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (αισιοδοξία, αυτοπεποίθηση, υπομονή, ελπίδα) βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικώς ισχυρή σχέση ανάμεσα σε όλους τους κατά ζεύγη συνδυασμούς. Όλες οι ανά ζεύγη συσχετίσεις ήταν θετικές, γεγονός που δείχνει ότι υψηλό επίπεδο της μίας εκ των δύο μεταβλητών αντιστοιχεί σε υψηλό επίπεδο και της δεύτερης. iv) Τέλος, οι δημογραφικοί παράγοντες που μελετήθηκαν σε σχέση με τις δύο υπό εξέταση μεταβλητές, (ηλικία, φύλο, χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας, επιπλέον σπουδές) καθώς και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (περιοχή σχολείου, μέγεθος σχολικής μονάδας) βρέθηκε να μην παίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο στην Ψυχική Ανθεκτικότητα και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Λέξεις – κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, συναισθηματική νοημοσύνη, διαστάσεις, εκπαιδευτικοί, οφέλη, εμπόδια

ABSTRACT OF THESIS

The current dissertation studies the levels of primary education teachers' resilience and emotional intelligence, especially nowadays that they have to deal with more and more challenges in the field of education.

Mental resilience and emotional intelligence are two extremely important dimensions of teachers' work life. Teacher mental resilience has been described in the literature as a series of strategies that teachers employ when experiencing a difficult situation in the school environment (Castro, Kelly, & Shih, 2010 · Tait, 2008). On the other hand, proper management of emotions contribute to teacher's better mental health. Teachers who are less vulnerable to burnout are those with enhanced emotional intelligence and therefore better information management and more effective action, as they use the information to correctly interpret their reactions to stressful situations (Greenberg, 2002).

More specifically, there has been an effort to find the amount of resilience and emotional intelligence which teachers in primary schools in the district of Larissa develop, define the interconnection of the two studied variables and study the differentiation between those two as concerns demographic factors, such as gender, age and the years of the teachers' work experience as well as the characteristics of the school unit, for example, the size of the school unit and the area of it. Finally, it was searched if there is any relation between the four dimensions of Resilience (optimism, self-confidence, patience and hope) and the four sub dimensions of Emotional Intelligence (self-awareness, self-management, relation management and social awareness).

In order to investigate the above terms, the scale of resilience RS (Wagnild & Law, 1987), which was translated in Greek and consists of 25 questions, was used and for the measurement of teachers' emotional intelligence the scale WongLawEmotionalScale (WLEISWong&Law, 2002) was used, which is a self-reference questionnaire that examines the emotional intelligence as a trait and has been translated into Greek by Kafetsios.

Quantitative research was used as the method of research, with questionnaires that were distributed to 120 teachers of primary education in different school units in the district of Larissa and a sample of 116 questionnaires occurred from these (response rate 96, 6%). Both methods of descriptive and inferential statistics were used for the presentation and description of the data for the analysis.

The following results occurred by the current research: i) The resilience but also the emotional intelligence of primary school teachers is at high levels, ii) It was discovered that there is a strong positive bond between Emotional Intelligence and Resilience. The bigger teacher's emotional intelligence is the bigger their resilience is. iii) Regarding the correlation made between the sub dimensions of the variables of Emotional Intelligence (self-awareness, self-management, relationship management, social awareness) and Resilience (optimism, self-confidence, patience, hope) it was found that in terms of statistics there is a strong relation between all pairwise comparisons. All pairwise correlations were positive, indicating that a high level of one of the two variables corresponds to a high level of the second. iv) To sum up the demographic factors (gender, years of total previous service, additional studies) as well as the characteristics of the school unit (school area, school- unit size) were found not to play a significant role in teachers' Resilience and Emotional Intelligence.

Key-words: resilience, emotional intelligence, dimensions, teachers, school unit, benefits, obstacles

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους σημαντικούς ανθρώπους που, ο καθένας με το δικό του τρόπο, συνέβαλαν ιδιαίτερα στη διεξαγωγή της έρευνας και στη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας. Ξεκινώντας λοιπόν, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος την επόπτριά μου κ. Παπαλόη Ευαγγελία για την πολύπλευρη βοήθειά της, τη συστηματική καθοδήγηση, τη συνεχή ενθάρρυνση, αλλά κυρίως την ψυχολογική υποστήριξη που μου προσέφερε καθ'όλη τη διάρκεια της διπλωματικής μου εργασίας. Με την εμπιστοσύνη που επέδειξε στις ικανότητές μου, με βοήθησε να αντλήσω δύναμη και να ξεπεράσω τις όποιες δυσκολίες συνάντησα κατά τη διάρκεια συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας. Ιδιαίτερος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λάρισας, που με προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα. Κλείνοντας το κομμάτι των ευχαριστιών, δε θα μπορούσα να μην αναφερθώ στους δικούς μου αγαπημένους ανθρώπους, που ήταν συνέχεια κοντά μου στις ευχάριστες, αλλά και στις δυσάρεστες στιγμές, επιδεικνύοντας ιδιαίτερη υπομονή και στήριξη. Αυτοί δεν είναι άλλοι από τη μητέρα μου Ριζούλη Νίκη, τον σύζυγό μου Χαλκιά Άκη, τον αδερφό μου Ριζούλη Ηρακλή αλλά και τις πολύ καλές μου φίλες Ζωή, Φαίη Ιωάννα.... Σας ευχαριστώ ειλικρινά.

Εισαγωγή

Στις μέρες μας οι πολλαπλοί και έντονοι πολιτικοί και κοινωνικοί μετασχηματισμοί ανατρέπουν πολλά παραδοσιακά στοιχεία του σχολείου της βιομηχανικής περιόδου, η δε καθημερινή ζωή του σχολείου χαρακτηρίζεται από την τεχνολογική ανάπτυξη, την έκρηξη των πληροφοριών, την κυριαρχία της ορθολογιστικής αντίληψης και το διευρυνόμενο πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αλλαγών τα σχολεία αποτελούν έναν από τους πιο δύσκολους χώρους εργασίας, ενώ η διδασκαλία αποτελεί μία από τις πιο απαιτητικές δεξιότητες. Επειδή οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά διαφορετικές προκλήσεις στο περιβάλλον εργασίας τους (φόρτος εργασίας, μαθητές που δημιουργούν προβλήματα, απαιτήσεις από τους διευθυντές, προσδοκίες από τους γονείς), βιώνουν έντονες συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις και αντιμετωπίζουν έναν μεγαλύτερο αριθμό από συναισθηματικές πιέσεις, σε σύγκριση με τους περισσότερους άλλους επαγγελματίες (Brotheridge & Grandey, 2002). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο πίεσης, όπου τα συναισθήματα και οι σχέσεις παραμελούνται, οι εκπαιδευτικοί κρίνεται αναγκαίο να μπορούν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και να διατηρούν την αισιοδοξία τους, καθώς ο τρόπος που χειρίζονται τα συναισθήματα τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων, η καλή και ισορροπημένη ψυχολογική και συναισθηματική τους κατάσταση, βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τη διαμόρφωση ενός ισορροπημένου παιδαγωγικού κλίματος. Συνεπώς, για την αντιμετώπιση αυτής της πραγματικότητας κρίνεται αναγκαίο πιο πολύ από κάθε φορά οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν τις δεξιότητες της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης, ώστε να κατορθώσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σημερινές προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι παραπάνω λόγοι μας οδήγησαν στη διερεύνηση δυο βασικών πτυχών της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, της ψυχικής ανθεκτικότητας καθώς και της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, καθώς όπως διαπιστώσαμε δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς σε παρόμοιες έρευνες η μεταξύ τους σχέση στην εν λόγω βαθμίδα.

Στο πρώτο μέρος της έρευνας παρατίθεται το θεωρητικό μέρος με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται

και επεξηγείται ο ορισμός της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι μορφές και οι διαστάσεις της, καθώς και οι προστατευτικοί παράγοντες και οι παράγοντες επικινδυνότητας που την καθορίζουν. Ακολουθεί η περιγραφή της ψυχικής ανθεκτικότητας στην εκπαίδευση και προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών. Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αναλυτικότερα, στην αρχή του κεφαλαίου δίνεται ο ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης και στη συνέχεια περιγράφονται τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης που έχουν αναπτύξει οι διάφοροι θεωρητικοί κατά καιρούς. Εν συνεχεία περιγράφεται η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο εργασίας καθώς και η σημασία ανάπτυξης δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Τέλος γίνεται μια μικρή αναφορά στα εργαλεία μέτρησης της έννοιας. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην εφαρμογή των δυο εννοιών στο χώρο του σχολείου στο κατά πόσο συναντούν εμπόδια κατά την εφαρμογή τους καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή τους σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες. Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσεται η μεθοδολογία της έρευνας. Ειδικότερα, στο τέταρτο κεφάλαιο, περιγράφεται ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας ενώ, στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται η μέθοδος της έρευνας, η επιλογή του εργαλείου, το δείγμα, οι κλίμακες μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι μέθοδοι και οι τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων και τέλος, οι περιορισμοί της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Στο έβδομο κεφάλαιο ακολουθεί συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων βάσει των ερευνητικών στόχων και ερωτημάτων. Τέλος, στο όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζονται κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες καθώς και κάποιες τελικές σκέψεις εν είδει επιλόγου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ.....	i
ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ.....	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	iv
ABSTRACT OF THESIS.....	v
Ευχαριστίες.....	vii
Εισαγωγή	8
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	12
1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	12
1.2. Διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας	15
1.3. Ψυχική ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση.....	18
1.4. Χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών	21
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	23
2.1 Η έννοια της Συναισθηματικής νοημοσύνης: συνοπτική ιστορική αναδρομή ..	23
2.1. Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης	25
2.2.1 Μοντέλο Salovey &Mayer (1990).....	26
2.2.2 Μοντέλο Goleman (1995).....	27
2.2.3 Μοντέλο Bar-On	29
2.2. Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο εργασίας.....	30
2.3.1. Η σημασία ανάπτυξης δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στην	
εκπαίδευση	33
2.3.2. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	36
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ	39
ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ-Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΡΕΥΝΑ	39
3.1. Η ψυχική ανθεκτικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη στο σχολείο:	
ιδιαιτερότητες και εμπόδια	39
➤ Ιδιαιτερότητες του παισίου- εμπόδια.....	39
3.2 Οφέλη ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο:	
η σύγχρονη έρευνα.....	43
3.3 Έρευνες στο διεθνή και ελληνικό χώρο για την Ψυχική ανθεκτικότητα και τη	
Συναισθηματική Νοημοσύνη	45
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ	50
ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	50
4.1. Σκοπός της έρευνας.....	50
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα	50
5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	52

5.1	Η μέθοδος της έρευνας	52
5.2	Επιλογή εργαλείου	52
5.3	Χορήγηση ερωτηματολογίου	53
5.4	Περιγραφή του δείγματος	53
5.5	Κλίμακες	54
5.5.1	Κλίμακα μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας	54
5.5.2	Κλίμακα μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	55
5.6	Ανάλυση αξιοπιστίας κλιμάκων	55
5.6	Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης δεδομένων	56
5.7	Περιορισμοί της έρευνας	57
6.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	58
6.1.	Περιγραφική ανάλυση του δείγματος	58
6.1.1	Δημογραφικοί παράγοντες	58
6.1.2	Συναισθηματική Νοημοσύνη	63
6.1.3	Ψυχική Ανθεκτικότητα	68
6.1.4	Ερωτηματολόγια WLEIS και RS, συνολικά και ανά υποκλίμακα	71
6.2	Η Ψυχική Ανθεκτικότητα με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά	73
6.3	Η Συναισθηματική Νοημοσύνη με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά	73
6.4	Ψυχική Ανθεκτικότητα και Συναισθηματική Νοημοσύνη	73
7.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ	76
8.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	81
	Επίλογος	84
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	85
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	95
	Ερωτηματολόγιο	95

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.1. Εννοιολογική προσέγγιση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αρχίζει να αποτελεί αντικείμενο έρευνας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 μέσα από τις επιστήμες της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και των ερευνών που διεξάγονται στο χώρο της ψυχοπαθολογίας (Hutcheon & Lashewicz, 2014). Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι ερευνητές ασχολούνται με την ψυχική ανθεκτικότητα, τα χαρακτηριστικά της, τους παράγοντες επικινδυνότητας ή εκείνους που λειτουργούν ως προστατευτικά δίκτυα για το άτομο. Είναι γεγονός ότι πρόκειται για μια σύνθετη και πολύπλοκη εννοιολογική κατασκευή (construct) (Peng, 1994), η μελέτη και η νοηματοδότηση της οποίας διαφοροποιείται σε κάθε επιστημονικό πεδίο. Για το λόγο αυτό, δεν υπάρχει ένας πλήρης και συνεκτικός εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου, αλλά προτείνονται κατά περίπτωση εναλλακτικές διατυπώσεις (Gonzalez-Arratia, Valdez, Oudhof & Gonzalez, 2012).

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας σχετίζεται στενά με τον κλάδο της Θετικής Ψυχολογίας καθώς δίδεται έμφαση στην υιοθέτηση θετικής οπτικής για τη ζωή, στις δυνατότητες και τις ικανότητες του ατόμου, που το ωθούν να ζήσει τη ζωή του καλά παρά τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει. Όπως η Θετική Ψυχολογία ασχολείται με τη θετική πλευρά των ανθρώπων (Snyder & Lopez, 2002) έτσι και η έρευνα της ψυχικής ανθεκτικότητας αναζητά τι είναι αυτό που κάνει τα άτομα να ξεπερνούν τις δυσκολίες, να τα βγάζουν πέρα με την αντιξοότητα και να ζουν μια ικανοποιητική ζωή.

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί μια νέα οπτική για τον τρόπο που τα παιδιά και οι ενήλικες επανέρχονται στους ρυθμούς της καθημερινής τους ζωής μετά από μια αγχογόνο, τραυματική ή επικίνδυνη κατάσταση στη ζωή τους και προέρχεται από τους χώρους της ψυχιατρικής, της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας. Οι περισσότεροι θεωρητικοί και ερευνητές συμφωνούν ότι η ανθεκτικότητα αναφέρεται στη θετική προσαρμογή του ατόμου παρά στην ύπαρξη αντίξοων ή τραυματικών συνθηκών, στην αποτελεσματική αντιμετώπισή τους και

στην ανάκαμψη από αυτές (Luthar, Cicchetti&Becker,2000·Masten,2001·Masten&Obradovic,2008·Rutter,1999).

Οι συνθήκες αυτές μπορεί να αφορούν είτε σε μόνιμες καταστάσεις στις οποίες γεννιούνται και μεγαλώνουν τα άτομα, όπως είναι η φτώχεια ή το δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον, είτε σε κάποια απροσδόκητα και οδυνηρά τραυματικά γεγονότα, όπως, για παράδειγμα, μία φυσική καταστροφή, μία ασθένεια ή η απώλεια αγαπημένων προσώπων (Σταλίκας, Κουδιγκέλη και Δημητριάδου,2008).

Υπό αυτό το πρίσμα, για να εκδηλωθεί ανθεκτικότητα, λοιπόν, αφενός, πρέπει να έχει υπάρξει έκθεση σε κάποια απειλή ή αντιξοότητα και, αφετέρου, η προσαρμογή του ατόμου να είναι ικανοποιητική ή ακόμη και εξαιρετική (Masten, 2001·Masten&Obradovic,2008). Ωστόσο, στη σχετική βιβλιογραφία δεν έχει υπάρξει ομοφωνία ως προς τον λειτουργικό ορισμό και τη μέτρηση τόσο της έννοιας της αντιξοότητας όσο και της έννοιας της θετικής προσαρμογής (Luthar, Cicchetti&Becker,2000·Masten,2001).

Ορισμένοι ερευνητές προσεγγίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως μια στατική έννοια (static notion), ως ένα στατικό χαρακτηριστικό (Glantz&Sloboda,2002), ενώ άλλοι ερευνητές ως δυναμική διαδικασία (process) (Egeland,Carlson, &Sroufe,1993·Cicchetti&Rogosh,1997·Glantz&Johnson,1999·Ungar,2008·Fletcher , &Sarkar,2013).

Ο Richardson και οι συνεργάτες του (1990) έχουν περιγράψει την ψυχική ανθεκτικότητα ως «τη διαδικασία της αντιμετώπισης αντίξων και αγχογόνων γεγονότων ή καταστάσεων που προκαλούν αφενός τις αντοχές των ατόμων, και αφετέρου ενεργοποιούν στο άτομο επιπρόσθετους- που δεν διέθετε πριν από τα αντίξοα γεγονότα- προστατευτικούς μηχανισμούς και δεξιότητες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Ο Higgins (1994) διερευνώντας τρόπους με τους οποίους τα άτομα ξεπερνούν τις αντιξοότητες, περιγράφει την ψυχική ανθεκτικότητα ως διαδικασία προσωπικής επανόρθωσης και ανάπτυξης. Οι Wolin&Wolin (1993) από την πλευρά τους, ορίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως «την ικανότητα του ατόμου να επανέρχεται από τις δυσκολίες, να αντέχει σε αυτές και να επαναδομεί στη συνέχεια τον εαυτό του».

Σύμφωνα με την Benard (1991), κάθε άνθρωπος έχει την ικανότητα να ανακάμψει μετά από μία αρνητική κατάσταση. Μέσα από την εξασφάλιση ενός

υποστηρικτικού περιβάλλοντος που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα, μπορεί να ξεπηδήσει η δύναμη για να ξεπεράσει την όποια δυσκολία. Η διαδικασία της ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι στην ουσία, μια διαδικασία της ίδιας της ζωής, αν λάβουμε υπόψη μας ότι όλοι οι άνθρωποι θα κληθούμε να ξεπεράσουμε μια αγχογόνο ή τραυματική κατάσταση ή κάτι απρόσμενο στη διάρκεια της ζωής μας. Από την άλλη, η Masten (2007) περιγράφει τη ψυχική ανθεκτικότητα σαν 'την ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να αντιστέκεται ή να ανακάμπτει από προκλήσεις που απειλούν τη σταθερότητά του, την αξιοπιστία ή την ανάπτυξή του'.

Οι Luthar&Cicchetti (2000) την ορίζουν ως τη θετική προσαρμογή του ατόμου και τη συμπεριφορά του σε κάποιο ανταγωνιστικό περιβάλλον, σε συγκεκριμένο στάδιο της ζωής του. Ο Gilligan (2000) αναφέρει πως η ψυχική ανθεκτικότητα περιλαμβάνει ένα σετ δεξιοτήτων που βοηθούν το άτομο να αντέξει πολλές από τις αρνητικές επιδράσεις της αντιξοότητας. Έτσι, η έννοια μπορεί να εξηγηθεί ως το φαινόμενο της ανάρρωσης, ανάκαμψης από μια παρατεταμένη, απειλητική ή σοβαρή αντιξοότητα, άμεσο κίνδυνο ή άγχος και ταυτόχρονα ως ικανότητα του ατόμου να διατηρεί μία σταθερή ισορροπία και να προχωρά στη ζωή του (Bonanno 2005·Netuveli, Wiggins, Montgomery, Hildon&Blane,2008).

Πιο πρόσφατοι ορισμοί αναφέρουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά στην ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να αντέχει ή να ανακάμπτει από σημαντικές απειλές για τη σταθερότητα, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του (Masten,2011). Περιλαμβάνει μια σειρά αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον (Luthar, Cicchetti&Becker, 2000·Luthar&Zelazo, 2003) και μπορεί να μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο και ανάλογα με τις περιστάσεις (Cicchetti&Toth, 1998). Πρόκειται, επίσης, για μια ικανότητα που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αξιοποιεί τα ατομικά και περιβαλλοντικά αποθέματα (Yates, Egeland&Sroufe,2003) μεταφράζοντας τους παράγοντες επικινδυνότητας σε στρατηγικές θετικής δράσης οι οποίες στην ουσία αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες (Gibbs&Bennett,1990).

Ένας ακόμη πρόσφατος ορισμός της Windle (2011) περιγράφει την ψυχική ανθεκτικότητα ως τη διαδικασία της αποτελεσματικής διαπραγμάτευσης, προσαρμογής ή διαχείρισης σημαντικών πηγών στρες ή τραυματικών εμπειριών. Πόροι και στοιχεία από το ίδιο το άτομο, τη ζωή του και το περιβάλλον του

διευκολύνουν αυτή την ικανότητα για προσαρμογή και ανάκαμψη απέναντι στην αντιξοότητα. Κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, η εμπειρία της ψυχικής ανθεκτικότητας μεταβάλλεται (Windle,2011).

Η Αμερικάνικη Ψυχολογική Εταιρεία (American Psychological Association, 2014) ορίζει την ψυχική ανθεκτικότητα ως:« τη διαδικασία καλής προσαρμογής στις αντιξοότητες, τραυματικές εμπειρίες, τραγωδίες ή ακόμα και στις σημαντικές πηγές στρες, όπως οικογενειακά προβλήματα ή προβλήματα σχέσεων, σοβαρά προβλήματα υγείας ή επίσης εργασιακές και οικονομικές στρεσογόνες καταστάσεις». Προσδιορίζεται δηλαδή ως « ανάκαμψη από δύσκολες εμπειρίες».

Συμπερασματικά, οι περισσότεροι ορισμοί που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες (Wagnild, 2016· Henderson & Milstein, 2003), αφού αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέλθει των αντιξοοτήτων που αντιμετωπίζει και προσδίδουν στην ψυχική ανθεκτικότητα θεμελιώδη κοινά χαρακτηριστικά που είναι η προσαρμογή, η ψυχική ισορροπία, η προσωπική ικανότητα, η αποφασιστικότητα, η αισιοδοξία και η αποδοχή. Φαίνεται λοιπόν, πως παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις των ερευνητών, η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές και ψυχολόγους σε παγκόσμιο επίπεδο. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τη σημαντικότητα της έννοιας αυτής και την αναγκαιότητα της ενίσχυσής της μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων ειδικότερα στο σχολικό πλαίσιο(Χατζηχρήστου,2012).

1.2. Διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας

Οι Masten & Courtis (2000) επισημαίνουν ότι η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνει την αξιολόγηση δύο σημαντικών διαστάσεων. Η πρώτη διάσταση αφορά το βαθμό της έκθεσης σε αντίξοες συνθήκες, είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν, οι οποίες είναι δυνατό να θέσουν σε κίνδυνο την ομαλή ανάπτυξη και προσαρμογή των ατόμων. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στη θετική προσαρμογή του ατόμου και αφορά το κατά πόσο ένα άτομο τα καταφέρνει καλά στη ζωή του, κυρίως σε σχέση με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και αναπτυξιακών επιτευγμάτων. Η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά μια πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση μεταξύ των προστατευτικών παραγόντων και των παραγόντων επικινδυνότητας του ατόμου και του ευρύτερου περιβάλλοντός του (Condly,2006) και δεν είναι ένα σταθερό ατομικό γνώρισμα ή χαρακτηριστικό, αλλά μια δυναμική και συνεχιζόμενη διαδικασία (Χατζηχρήστου και συν.,2014). Επομένως, επειδή η ψυχική ανθεκτικότητα μεταβάλλεται ανάλογα με την αλλαγή των

συνθηκών της ζωής των ατόμων (Reyes&Elias,2011), είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην προσπάθεια προαγωγής της να επικεντρώνουμε στον έλεγχο των προστατευτικών και των παραγόντων κινδύνου (Kolar,2011).

Η πρώτη διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας αφορά σε παρελθοντική ή τρέχουσα έκθεση του ατόμου σε μία αντιξοότητα ή κίνδυνο που αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής του (Masten,2001). Η αντιξοότητα αναφέρεται σε αρνητικά πλαίσια και εμπειρίες που έχουν τη δυνατότητα να διαταράσσουν ή να προκαλούν την προσαρμοστική λειτουργικότητα και ανάπτυξη (Obradovic, Shaffer, &Masten,2012). Οι αντιξοότητες μπορεί να είναι χρόνιες (π.χ. φτώχεια ή ανεργία) ή οξείες (π.χ. ξαφνική απώλεια αγαπημένου προσώπου). Μπορεί να επηρεάζουν συστήματα εντός του ατόμου (π.χ. ιός που προσβάλλει το ανοσοποιητικό σύστημα) ή πολλαπλά επίπεδα και πλαίσια ταυτόχρονα (π.χ. μία φυσική καταστροφή που επηρεάζει ατομικά συστήματα στρες, πεποιθήσεων και συμπεριφορών και ταυτόχρονα ευρύτερα συστήματα όπως οικογένεια, σχολείο, υπηρεσίες υγείας, αγροτική οικονομία, κ.α.).

Στις αρχικές έρευνες στην ψυχική ανθεκτικότητα το κέντρο εστίασης ήταν μόνο σε απομονωμένες ενδείξεις και μεμονωμένα περιστατικά για τον καθορισμό ενός παράγοντα επικινδυνότητας. Ωστόσο, ήταν εμφανές στις έρευνες ότι αρκετοί παράγοντες επικινδυνότητας συχνά συνυπάρχουν και συσσωρεύονται με την πάροδο του χρόνου. Η εμφάνιση περισσότερων του ενός παραγόντων «κινδύνου» στα πιο πολλά από τα παραπάνω επίπεδα είναι, συνήθως εκείνη που επιφέρει ένα αρνητικό αποτέλεσμα (π.χ. συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα στη συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις, σχολική αποτυχία κ.α.) και η επίδρασή τους είναι μάλλον πολλαπλασιαστική παρά αθροιστική (Wright&Masten,2005·Χατζηχρήστου και συν.,2009).

Η δεύτερη διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας αφορά στα κριτήρια με βάση τα οποία η ποιότητα της προσαρμογής του ατόμου χαρακτηρίζεται θετική. Στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι οι παράγοντες εκείνοι που κάνουν τη διαφορά και που συμβάλουν στο να ξεπερνάει το άτομο τις αντιξοότητες και να τα καταφέρνει στη ζωή του. Σε αυτό το πλαίσιο έχουν μελετηθεί αρκετές έννοιες, όπως οι εσωτερικές και εξωτερικές δυνατότητες

(internal and external assets), οι πηγές στήριξης (resources) και οι προστατευτικοί παράγοντες¹ (protective factors).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, αυτό που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής είναι η ψυχική ανθεκτικότητα των ενηλίκων που εργάζονται στα σχολεία, διότι αυτά τα άτομα συχνά διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην ψυχική ανθεκτικότητα των σχολείων, ενώ δρουν επίσης ως «προστατευτικοί» ενήλικες στις ζωές των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Mastenetal., 2008·Χατζηχρήστου,2011). Οι προστατευτικοί παράγοντες στο σχολικό πλαίσιο προσφέρουν την ελπίδα ότι τα σχολεία μπορούν να επιτύχουν στην αποστολή τους να προετοιμάσουν τους μαθητές για να έχουν καλή ψυχική υγεία και θετική προσαρμογή στην ενήλικη ζωή, ανεξαρτήτως των παραγόντων επικινδυνότητας που τα παιδιά φέρνουν μαζί τους στην τάξη (Esquivel, Doll, &Oades-Sese,2011).

¹Πιο συγκεκριμένα, οι δυνατότητες αναφέρονται σε μετρήσιμα χαρακτηριστικά ατόμων ή καταστάσεων, τα οποία αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον ως προς κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο ανάπτυξης (Morrison, Brown, D' Incau, O' Farrell, &Furlong, 2006). Για παράδειγμα ένα καλό νοητικό δυναμικό αποτελεί έναν παράγοντα που προβλέπει καλή γνωστική ανάπτυξη του παιδιού στο μέλλον. Οι πηγές στήριξης αναφέρονται κυρίως στα ανθρώπινα, κοινωνικά και υλικά “εφόδια” που διαθέτει το άτομο και τα χρησιμοποιεί στις διαδικασίες προσαρμογής. Για παράδειγμα, η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί μια διαθέσιμη πηγή την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα παιδί κατά την προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να είναι ποιοτικά χαρακτηριστικά των ίδιων των ατόμων ή επίσης των πλαισίων στα οποία ανήκουν τα άτομα (οικογένεια, ευρύτερο περιβάλλον, κλπ) τα οποία αμβλύνουν τις συνέπειες των δυσμενών καταστάσεων και επιτρέπουν στους μαθητές να επιτύχουν παρά τους υψηλούς παράγοντες επικινδυνότητας (Espuivel, Doll, &Oades-Sese, 2011). Οι προστατευτικοί παράγοντες μειώνουν την πιθανότητα εκδήλωσης προβλημάτων ή συσχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας. Στην ουσία οι προστατευτικοί παράγοντες αποτελούν τις δυνατότητες που είναι σημαντικές όταν τα επίπεδα επικινδυνότητας είναι υψηλά (Masten, 1999 Masten&Reed, 2002). Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά που εμφανίζουν ψυχική ανθεκτικότητα σε σοβαρές αντίξοες συνθήκες, χαρακτηρίζονται από μια σειρά προστατευτικών παραγόντων, όπως κοινωνικότητα, προσωπική αίσθηση επάρκειας και ελέγχου, καλή σχέση με τουλάχιστον ένα γονέα και υποστήριξη από κάποιο άτομο στο ευρύτερο οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον (συγγενή, φίλο, εκπαιδευτικό) (Masten, 2011 Wright&Masten, 2005).

1.3. Ψυχική ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση

Ο ορισμός της «ψυχικής ανθεκτικότητας» που δίδεται από τους Rirkin και Hooperman (1991) αφορά στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, καθώς εστιάζει στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, και αναφέρει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να αναγεννάται, να επανέρχεται και να προσαρμόζεται με επιτυχία στο περιβάλλον, παρά τις αντιξοότητες, να αναπτύσσει κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική επάρκεια παρά την έκθεσή του στο έντονο στρες ή απλά στις αγχογόνες καταστάσεις που διέπουν τη σύγχρονη ζωή και αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά του σύγχρονου κόσμου.

Η ψυχική ανθεκτικότητα φαίνεται ότι συνδέεται στενά με το χώρο της εκπαίδευσης καθώς ο κλάδος της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σημαντική είναι η άποψη ότι η οικοδόμησή της δεν επιτρέπει στα άτομα μόνο να επανέρχονται στην αρχική τους κατάσταση, αλλά και να εξελίσσονται επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν την ποιότητα στη δουλειά τους παρά τις όποιες δυσκολίες (Day&Gu,2014). Η ανθεκτικότητα αποτελεί μια πολύ σημαντική ποιότητα, η οποία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν το αίσθημα του ηθικού σκοπού και να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν και να επιτυγχάνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Gu,2014). Γι αυτό το λόγο είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας στα σχολεία και να την ενισχύσουν μέσα από τη δημιουργία υποστηρικτικών σχολικών μονάδων (Henderson&Milstein,1996).

Σύμφωνα με τους Silyvier και Nyandusi (2015), οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών μέσα από την παροχή κι ενίσχυση προστατευτικών παραγόντων, όπως είναι η φροντίδα των παιδαγωγικών παρεμβάσεων, μειώνοντας για παράδειγμα το στρες με την παροχή θετικής υποστήριξης, διατηρώντας θετικές και υψηλές προσδοκίες μάθησης και μειώνοντας τους παράγοντες κινδύνου στο επίπεδο της τάξης ή του σχολείου, με αποτέλεσμα να προσφέρουν θετικά μαθησιακά περιβάλλοντα (Kourkoutas,et al.,2015·Silyvier& Nyandusi,2015· Theron et al.,2014). Με βάση τα παραπάνω, τα

δεδομένα της έρευνας στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, αφού μπορούν να βοηθήσουν στη διαμόρφωση παρεμβάσεων και στρατηγικών με στόχο την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους και κατ' επέκταση στη βελτίωση της εκπαίδευσης, στο σχεδιασμό παρεμβάσεων στον τομέα της ψυχικής υγείας, αλλά και στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση μορφών εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής (Luthar, & Cicchetti, 2000).

Αναντίρρητα, η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται άρρηκτα και με την ποιότητα των σχέσεων που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα όταν αυτές διακρίνονται από υποστήριξη, σεβασμό και επικοινωνία. Οι σχέσεις αυτές δύνανται να αφορούν σε σχέσεις που συνάπτει ο εκπαιδευτικός με τους άλλους συναδέλφους, με τη διεύθυνση του σχολείου, τους φίλους, την οικογένεια και με τους μαθητές του (Stanford, 2001).

Επιπλέον, η ψυχική ανθεκτικότητα είναι απαραίτητη στους εκπαιδευτικούς διότι είναι ένα μέσο που τους βοηθάει να διατηρήσουν τη δέσμευσή τους, την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, να διατηρήσουν τα εσωτερικά τους κίνητρα και να συνεχίσουν να αναπτύσσονται επαγγελματικά, ώστε να επιτύχουν τη μεγιστοποίηση των ικανοτήτων τους παρέχοντας διδασκαλία υψηλής ποιότητας. Ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας που έχει ένας εκπαιδευτικός, η ψυχική ανθεκτικότητα είναι σημαντική για όλους, καθώς τους επιτρέπει να προσαρμοστούν καλύτερα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης (Howard & Johnson, 2004· Gu & Day, 2007).

Το αντικείμενο των ερευνών της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει διευρυνθεί και ως προς το επίπεδο των σχολικών μονάδων και τάξεων, λαμβάνοντας ιδιαίτερες εννοιολογικές διαστάσεις. Όπως τονίστηκε και παραπάνω η δημιουργία σχολικών μονάδων που θα προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα κρίνεται αναγκαία, ιδιαίτερα στην εποχή μας, όπου η κοινωνία διέρχεται κρίση, καθώς έρχεται αντιμέτωπη με οικονομικά και συνακόλουθα κοινωνικά και ιδεολογικά προβλήματα. Οι σχολικές κοινότητες οφείλουν να διασφαλίσουν τις συνθήκες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Το σχολείο αποτελεί μετά την οικογένεια το πιο σημαντικό πλαίσιο που μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον και συνθήκες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα, κεντρική ιδέα της οποίας είναι ότι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επανέρχονται από αρνητικές εμπειρίες και συχνά να γίνονται πιο

δυνατοί μέσα από τη διαδικασία αντιμετώπισης δυσάρεστων εμπειριών (Henderson&Milstein,2008).

Οι τάξεις και τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν «ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες» που θα ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, συμβάλλοντας στη σχολική τους προσαρμογή και την ομαλή τους ανάπτυξη (Henderson&Milstein,2008·Doll, Zucker&Brehm,2009). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο προάγεται η ψυχική ανθεκτικότητα τόσο αυτών που μαθαίνουν, όσο και εκείνων που εργάζονται σε αυτό (Henderson&Milstein,2008).

Σύμφωνα με τους Henderson&Milstein (1996) υπάρχουν έξι παράγοντες που συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολικό περιβάλλον και αυτοί είναι οι εξής:

- i) ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων,
- ii) καθορισμός σαφών και ξεκάθαρων ορίων,
- iii) εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων,
- iv) παροχή στήριξης και φροντίδας,
- v) ύπαρξη υψηλών προσδοκιών και σαφής έκφρασή τους,
- vi) παροχή ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Οι εκπαιδευτικοί με βάση τους παραπάνω παράγοντες μπορούν με τη σειρά τους να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο δράσεις και δραστηριότητες που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Οι τρεις πρώτοι παράγοντες στοχεύουν στη μείωση των παραγόντων επικινδυνότητας και οι τρεις τελευταίοι στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων.

Τέλος, οι Doll, Zucker&Brehm(2009) έχουν αναπτύξει ένα θεωρητικό μοντέλο για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας της σχολικής τάξης και τη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για τη μάθηση. Κατά τους Doll, Zucker&Brehm τα χαρακτηριστικά των τάξεων με ψυχική ανθεκτικότητα είναι τα εξής:

- i) ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα,
- ii) ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός,
- iii) αυτοέλεγχος συμπεριφοράς,
- iv) θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών,
- v) θετικές σχέσεις μεταξύ συμμαθητών,

vi) αποτελεσματική συνεργασία σχολείου- οικογένειας.

Συνοψίζοντας, στο χώρο της εκπαίδευσης, η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό ιδιαίτερης σημασίας για την εξασφάλιση της επιτυχίας τόσο των εκπαιδευτικών και των μαθητών όσο και των σχολικών οργανισμών γενικότερα. Τα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιήσουν το παράδειγμα της ψυχικής ανθεκτικότητας ως ένα εφαρμόσιμο μοντέλο για την επίτευξη των ακαδημαϊκών και κοινωνικοποιητικών τους στόχων για το σύνολο των μαθητών, αλλά και για την ενδυνάμωση και κινητοποίηση των εκπαιδευτικών, προκειμένου οι ίδιοι να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σημερινές προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης.

1.4. Χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών

Ως ψυχικά ανθεκτικά περιγράφονται τα άτομα που έχουν υψηλά επίπεδα προσαρμογής στις εκάστοτε απαιτήσεις, ενώ παράλληλα μετασχηματίζουν τις συνθήκες αντλώντας ευκαιρίες από το περιβάλλον τους (Masten,2011). Οι ψυχικά ανθεκτικοί άνθρωποι είναι εκείνοι που είναι αισιόδοξοι με θετικά συναισθήματα και μπορούν να ισορροπήσουν τα αρνητικά συναισθήματα με άλλα θετικά. Οι ίδιοι έχουν αναπτύξει τεχνικές που τους επιτρέπουν να ανταπεξέλθουν σε μία κρίση. Σύμφωνα με την Benard (1991) τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα είναι κοινωνικά επαρκή και διαθέτουν τις αναγκαίες δεξιότητες για προσαρμογή, όπως την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την κριτική σκέψη και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Μέσα από αυτές τις δεξιότητες, επιδιώκουν να είναι αυτόνομα, θέτουν στόχους, βρίσκουν πάντα ένα σκοπό για τη ζωή τους και είναι αισιόδοξα σχετικά με τις μελλοντικές εξελίξεις για τα ίδια.

Επιπρόσθετα, τα άτομα αυτά έχουν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και κίνητρα για επιτυχία, προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση, συνάπτουν υγιείς και ζεστές σχέσεις με τους άλλους και διαθέτουν μια εσωτερική πηγή ελέγχου, θεωρούν δηλαδή πως οι επιτυχίες και οι αποτυχίες είναι αποτέλεσμα των δικών τους δυνάμεων. Τα άτομα με ψυχική ανθεκτικότητα είναι σε θέση να διαχειριστούν αποτελεσματικά την πίεση (Benard,2004), διατηρούν το στόχο και την ένταση, παραμένουν αισιόδοξα και επίμονα, ακόμη και κάτω από αντιξοότητες,

ανακάμπτουν γρήγορα από τις κακουχίες και ισορροπούν αποτελεσματικά την προσωπική ζωή με την εργασία (Benard,2004·Edward, Welch&Chater,2009).

Οι Wolin&Wolin (1993) προτείνουν επτά ενδογενή χαρακτηριστικά, που μπορούν να θεωρηθούν ως χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας και τα οποία συναντώνται σε ψυχικά ανθεκτικούς ενήλικες. Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά είναι i) η ικανότητα για ανάληψη πρωτοβουλιών, ii) η ανεξαρτησία, iii) η διαίσθηση, iv) η ικανότητα για σύναψη υγιών σχέσεων,v) η αίσθηση του χιούμορ, vi) η δημιουργικότητα και vii) η ύπαρξη ηθικών αξιών. Παρόλο που φαίνεται ότι μερικά άτομα έχουν μια εγγενή προδιάθεση, που συμβάλλει στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως το να είναι εξωστρεφή, κοινωνικά και ελκυστικά ως προς την εμφάνιση τους (Werner&Smith,2001στο Henderson&Milstein,2008) τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα μπορούν να αποτελέσουν προϊόν της μαθησιακής διαδικασίας (Higgins,1994 στο Henderson&Milstein,2008).

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας, κρίνονται αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς. Οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί, έχουν την τάση να ανταποκρίνονται θετικά σε μια στρεσογόνα τάξη ή ένα σχολικό περιβάλλον, εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές για τη συνεργασία με προκλητικούς μαθητές ,δείχνουν βαθιά ικανοποίηση από το επάγγελμά τους, και αποτελούν πρότυπα προς μίμηση για τους μαθητές τους (Gu & Day, 2007· Howard & Johnson, 2004· Stanford, 2001·Tait, 2008).

Επίσης, οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν ανεπτυγμένη κοινωνική επίγνωση και δεξιότητες, κατανοούν την οπτική και τα συναισθήματα των άλλων, αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις και σχετίζονται αποτελεσματικά και συνεργάζονται με τους άλλους (Jennings & Greenberg 2009· Goddard, Hoy & Woolfolk, 2004· Jennings, Beltman, Price & McConney,2012).

Οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν ισχυρά κίνητρα, ηθικούς σκοπούς παραγωγικά προσόντα και στρατηγικές που τους βοηθούν να συνεργαστούν αποτελεσματικά με άλλους ανθρώπους. Η αυτεπάρκεια είναι επίσης ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό που τους κάνει να βλέπουν τις δύσκολες και πιεστικές καταστάσεις ως προκλήσεις παρά ως απειλές (Tait, 2008). Επιπλέον, αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία ως πρόκληση, γεγονός που τους κάνει να την

απολαμβάνουν, έχουν αίσθηση του χιούμορ, διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους είναι ευέλικτοι και προσαρμόσιμοι και διατηρούν τα κίνητρα και τον ενθουσιασμό τους, παρά τις όποιες αντιξοότητες. Θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, έχουν υπομονή και επιμονή, διαθέτουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, είναι οργανωμένοι, προετοιμασμένοι και καλοί στη διαχείριση του χρόνου. Τέλος, είναι καλοί στην επικοινωνία με τους άλλους συναδέλφους, δέχονται συμβουλές και υποστηρίζονται τόσο από τους ίδιους όσο και από την ηγεσία (Price, Mansfield&McConney,2012).

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.1 Η έννοια της Συναισθηματικής νοημοσύνης: συνοπτική ιστορική αναδρομή

Η συναισθηματική νοημοσύνη και οι ικανότητες που εμπεριέχονται σε αυτή αναδεικνύονται ως διακριτό πεδίο επιστημονικής μελέτης και έρευνας στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Στα χρόνια που έχουν προηγηθεί, η νοημοσύνη αναλύεται ως ένα σύνολο κυρίως γνωστικών και διανοητικών ικανοτήτων, ενώ το συναίσθημα αναγνωρίζεται ως παράγοντας αποδιοργάνωσης και έννοια που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την ορθολογική σκέψη (Robbins&Judge,2011: 85-86). Ωστόσο, την εν λόγω περίοδο υφίσταται ένας σημαντικός αριθμός μελετητών και ερευνητών, που ενάντια στην κυρίαρχη σκέψη επιχειρεί να αναδείξει το συναίσθημα ως πολύτιμη πηγή πληροφοριών και να αναγνωρίσει το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν μη γνωστικά στοιχεία της νοημοσύνης.

Αξίζει να αναφερθεί ότι, ο Κάρολος Δαρβίνος, θεμελιωτής της θεωρίας της εξέλιξης, το 1872 αναγνωρίζει τα συναισθήματα ως παράγοντες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχή προσαρμογή και επιβίωση των ειδών (Bar- On,2006:13,15). Το 1920, ο Edward Lee Thorndike, εισάγει στον ακαδημαϊκό λόγο την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, προσδιορίζοντας αυτήν ως *«την ικανότητα που έχει κανείς να κατανοεί και να διαχειρίζεται τους άνδρες και*

τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια και να ενεργεί με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις» (1920: 228). Μέσω της εν λόγω έννοιας, ο Thorndike αναγνωρίζει τη σημασία της κοινωνικής ικανότητας του ατόμου, αναδεικνύοντάς την σε σημαντική συνιστώσα της νοημοσύνης του.

Τη δεκαετία του 1970, ο David McClelland, επανεξετάζοντας τα στοιχεία σχετικά με την αδιαμφισβήτητη έως τότε εγκυρότητα των χρησιμοποιούμενων στα σχολικά τεστ νοημοσύνης, καταλήγει ότι αυτά αποτυγχάνουν να προβλέψουν τη μελλοντική απόδοση και έκβαση στην εργασία και στους υπόλοιπους τομείς της ζωής, δεδομένου ότι εστιάζουν αποκλειστικά σε στοιχεία της γνωστικής νοημοσύνης, παραβλέποντας εντελώς «μεταβλητές της προσωπικότητας» (1973). Εξάλλου, αρκετά χρόνια αργότερα, διαπιστώνει ότι δεξιότητες και ικανότητες συναισθηματικού και κοινωνικού χαρακτήρα, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίδοση του ατόμου στην εργασία (McClelland, 1998).

Το 1983, ο Howard Gardner, αμφισβητώντας την κλασική θεώρηση της νοημοσύνης η οποία σύμφωνα με τον ίδιο εστιάζει αποκλειστικά και περιοριστικά στις γλωσσικές και λογικό-μαθηματικές δεξιότητες, διατυπώνει τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Gardner, 1993). Ο ερευνητής περιγράφει τη συνύπαρξη τουλάχιστον επτά τύπων νοημοσύνης, σχετικά αυτόνομων μεταξύ τους, οι οποίοι, ενώ εντοπίζονται σε όλα τα άτομα και σε όλους τους πολιτισμούς, αναπτύσσονται στον καθένα με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό, δημιουργώντας μοναδικούς συνδυασμούς- προφίλ νοημοσύνης, ως εξής: *i) γλωσσική νοημοσύνη ii) μουσική νοημοσύνη, iii) λογικό-μαθηματική νοημοσύνη, iv) χωρική νοημοσύνη, v) σωματική-κινησθητική νοημοσύνη, vi) ενδοπροσωπική νοημοσύνη, vii) διαπροσωπική νοημοσύνη (Gardner, 1993).*

Βάσει όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, διαπιστώνει κανείς ότι βασικές ικανότητες και σημαντικές πτυχές της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης και μελέτης, πολύ πριν την αναγνώριση της έννοιας αυτής ως διακριτού επιστημονικού πεδίου. Εξάλλου, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι το έργο των εν λόγω πρωτοπόρων ερευνητών, αν και ξεχασμένο κατά ένα μεγάλο μέρος, αποτέλεσε την πρώτη κρίσιμη βάση για την επικέντρωση της προσοχής και του επιστημονικού ενδιαφέροντος σε άλλες, πέραν των γνωστικών, συνιστώσες της ανθρώπινης νοημοσύνης.

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ως έννοια περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον άνθρωπο να κατανοεί και να χειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις, τις δικές του και των άλλων, με σκοπό την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη. Όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις συμφωνούν ότι πρόκειται για μια νοητική ικανότητα η οποία αφορά ή εφαρμόζεται σε πληροφορίες ή καταστάσεις συναισθηματικού περιεχομένου. Ωστόσο οι ορισμοί για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ποικίλουν ανάλογα με το πώς ο κάθε θεωρητικός ορίζει τη σχέση μεταξύ συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης.

2.1. Μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια σύνθετη έννοια, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις (ικανότητες, χαρακτηριστικά γνωρίσματα, ιδιότητες και αναφέρεται σε διάφορα πεδία της ανθρώπινης φύσης, στον ένα ή στον άλλο βαθμό (γνωστικό δυναμικό, προσωπικότητα, συμπεριφορά). Με βάση το πού εστιάζουν, τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο βασικά μοντέλα, αυτό των ικανοτήτων και το μικτό μοντέλο. Τα μοντέλα ικανοτήτων (όπως αυτό των Mayer, Salovey & Caruso) εστιάζουν στην ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών και ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο από γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες που σχετίζονται με (ή αναφέρονται σε) συναισθήματα, ενώ αντιθέτως στα μικτά μοντέλα η συναισθηματική νοημοσύνη ερμηνεύεται ως ένας συνδυασμός από μη γνωστικές δυνατότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, παράγοντες κινήτρου, ικανότητες και δεξιότητες που καθορίζουν το πόσο επιτυχημένα αντιμετωπίζει κανείς τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις, καθώς επίσης και κοινωνικές, ακόμη και ηθικές ικανότητες (π.χ., τα μοντέλα του Bar-On, του Goleman και των Petridis και Turnham) (Πλατσίδου, 2010).

Στη σύγχρονη εποχή έχουν επικρατήσει τρία κυρίως μοντέλα για τη ΣΝ (Spielberger, 2004) και αυτά θα μας απασχολήσουν και στην εν λόγω έρευνα:

- i. Το μοντέλο των Salovey-Mayer (1997), το οποίο ορίζει τη ΣΝ ως την ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και χειρισμού των συναισθημάτων για την διευκόλυνση (facilitation) της σκέψης.

- ii. το μοντέλο του Goleman (1995), το οποίο βλέπει τη ΣΝ ως μια σειρά από ικανότητες και δεξιότητες που καθοδηγούν την αποτελεσματική (managerial) συμπεριφορά.
- iii. το μοντέλο του Bar - On (1997), το οποίο αποτελεί μια σύζευξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και των ικανοτήτων που επηρεάζουν την «έξυπνη» (intelligent) συμπεριφορά.

2.2.1 Μοντέλο Salovey & Mayer (1990)

Σύμφωνα με το μοντέλο των Salovey & Mayer (1990), η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα είδος νοημοσύνης όπως ακριβώς και τα άλλα που περιγράφονται από τις διάφορες θεωρίες νοημοσύνης κι αναφέρονται κυρίως σε γνωστικές ικανότητες. Εμπερικλείει την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner, αλλά περιλαμβάνει κι άλλες ικανότητες που αναφέρονται τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό σύστημα οργάνωσης του ανθρώπινου νου. Ορίζεται ως η ικανότητα για τη διεξαγωγή μιας πολύπλοκης επεξεργασίας πληροφοριών, οι οποίες αφορούν σε ή τροφοδοτούνται από συναισθήματα ,και στη συνέχεια, για τη χρήση των αποτελεσμάτων αυτής της επεξεργασίας για την καθοδήγηση της σκέψης ή της συμπεριφοράς (Mayer et al., 2008). Οι ικανότητες που περιλαμβάνει το μοντέλο συστήνουν τέσσερις κλάδους, οι οποίοι νοούνται ως σύνολα από διαστάσεις ικανοτήτων που αναφέρονται σε συναισθήματα. Οι κλάδοι αυτοί περιλαμβάνουν διαφορετικές ικανότητες, βρίσκονται σε ιεραρχική διάταξη, από το πιο θεμελιώδες ως το πιο σύνθετο σύνολο ικανοτήτων, και λειτουργούν με ενιαίο τρόπο, συναποτελώντας το σύστημα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι ικανότητες αυτές μπορούν να ομαδοποιηθούν στις εξής τέσσερις κατηγορίες:

- i. Ικανότητες που αφορούν στην αντίληψη αλλά και στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, τόσο του εαυτού, όσο και των άλλων.
- ii. Ικανότητες που διευκολύνουν την αφομοίωση και την επεξεργασία των συναισθημάτων έτσι ώστε αυτά να επηρεάζουν και να εμπλουτίζουν τη διαδικασία της σκέψης.
- iii. Ικανότητα κατανόησης και γνωστικής επεξεργασίας των συναισθημάτων και του συσχετισμού μεταξύ των διαφορετικών συναισθημάτων.

- iv. Ικανότητα βαθύτερης αντίληψης των συναισθημάτων του εαυτού, των άλλων και των ερεθισμάτων που τα προκαλούν και αποτελεσματικής διαχείρισής τους.
- v. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο λοιπόν το άτομο που διαθέτει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναγνωρίζει τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων εύκολα και με ακρίβεια, να χρησιμοποιεί αυτή τη γνώση για να κατευθύνει την σκέψη του, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις καλύτερα (Πλατσίδου,2010).

2.2.2 Μοντέλο Goleman (1995)

Ο Daniel Goleman είναι ίσως ο πιο γνωστός συγγραφέας που έχει συνδέσει το όνομα του με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Το 1995 εξέδωσε ένα βιβλίο με τίτλο «Η συναισθηματική νοημοσύνη», που έγινε ιδιαίτερα δημοφιλές στο ευρύ κοινό και στο οποίο τονίζεται η σημαντικότητα της εκπαίδευσης στην συναισθηματική νοημοσύνη. Το επόμενο βιβλίο του, που εκδόθηκε το 1998 με θέμα «Συναισθηματική Νοημοσύνη στις Εργασιακές Σχέσεις», πρόβαλε τη συνεισφορά της συναισθηματικής νοημοσύνης στην δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων και θετικού κλίματος στον εργασιακό χώρο. Σε αυτά τα δύο βιβλία του Goleman μπορούμε να αποδώσουμε το μεγάλο ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε γύρω από την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο από γονείς και εκπαιδευτικούς, όσο και από εργαζόμενους.

Υπό αυτό το πρίσμα, η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως μια δεξιότητα-ικανότητα, η οποία παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, κατανοεί και χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως σχετικές με τον εαυτό του ή τους άλλους, με τρόπο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική ή και εξαιρετική επίδοση. . Γενικά στον όρο συναισθηματική νοημοσύνη συμπεριλαμβάνονται σύμφωνα με τον Goleman η ικανότητα αυτοελέγχου, ο ζήλος, η επιμονή και η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί κίνητρα αυτοπαρώθησης «... όλες αυτές οι δεξιότητες συνοψίζονται από μια λέξη ίσως κάπως « παλιομοδίτικη»: το χαρακτήρα.» (Goleman, 1995).

Το μοντέλο The Emotional Competence Framework (Το Μοντέλο για τη Συναισθηματική Επάρκεια) που πρότεινε για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία δυνατοτήτων (ικανοτήτων και δεξιοτήτων) και χαρακτηριστικών, όπως « *την ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των άλλων, το να διαχειρίζεται καλά τα συναισθήματα μέσα του και στις σχέσεις του με τους άλλους*» (Goleman,1998, σ.317), «*το να κινητοποιεί τον εαυτό του προς την επίτευξη στόχων και να επιμένει παρά τις ματαιώσεις που δέχεται, το να ελέγχει τις παρορμήσεις του και να είναι ικανός να καθυστερεί την ικανοποίησή του, όταν πρέπει, το να μπορεί να ρυθμίζει τη διάθεσή του και (το) να μην επιτρέπει στο άγχος και την ανησυχία του να παρεμποδίζουν τη ικανότητά του για ορθή σκέψη, το να διαθέτει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία*» (Goleman,1995, σ.34).

Στην ολοκληρωμένη μορφή του το μοντέλο του Goleman παρουσιάστηκε το 2001 και περιλαμβάνει τέσσερις ομάδες συναισθηματικών ικανοτήτων που εμπεριέχουν συνολικά είκοσι επιμέρους συναισθηματικές δεξιότητες. Οι τέσσερις ομάδες γενικών ικανοτήτων είναι η i) Αυτοεπίγνωση (Self-awareness), ii) η Διαχείριση εαυτού (Self-management), iii) η Κοινωνική Επίγνωση (Social-awareness) και iv) η Διαχείριση σχέσεων (Relationship management). Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί σε αυτό που ο Goleman ονομάζει συναισθηματική επάρκεια (emotional competence), (Goleman,1998). Πρόκειται για μια μαθημένη δυνατότητα, η βάση της οποίας είναι η συναισθηματική νοημοσύνη και η οποία μπορεί να οδηγήσει στην άριστη εργασιακή επίδοση. Για να μπορέσει όμως κάποιος να αναπτύξει συναισθηματική επάρκεια, πρέπει να διαθέτει σε υψηλό βαθμό ορισμένες βασικές συναισθηματικές ικανότητες, όπως η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση σχέσεων.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να αναφερθούμε στην κριτική που έχει δεχτεί το μοντέλο αυτό, παρά την μεγάλη απήχισή του στο ευρύ κοινό, καθώς, υπό μια έννοια, η εννοιολογική ευρύτητά του, όχι μόνο δε συμβάλλει, αλλά μάλλον δυσκολεύει την προσπάθεια για την επιστημονική θεμελίωση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου,2010: 83-85).

2.2.3 Μοντέλο Bar-On

Ο Reuven Bar-On ασχολήθηκε με τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης τη δεκαετία του 1980 και πρότεινε ένα από τα πιο δημοφιλή μοντέλα για την ερμηνεία της, το οποίο ανήκει στην κατηγορία των μικτών μοντέλων ή αυτών με πλαίσιο την προσωπικότητα (Bar-On, 2000, 2006, 2007). Το μοντέλο του Bar-On ασχολείται με τον προσδιορισμό και τη μέτρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης. Πρόκειται για μια σύνθετη έννοια που ορίζεται ως «*μια σειρά από μη γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις*» (Bar-On, 1997, σ.14). Αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων που η καθεμιά περιλαμβάνει έναν αριθμό ειδικών δεξιοτήτων:

- i. Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες περιλαμβάνουν τις εξής δεξιότητες: συναισθηματική αυτοεπίγνωση, διεκδικητική συμπεριφορά, αυτοσεβασμός, εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες, ανεξαρτησία.
- ii. Οι διαπροσωπικές ικανότητες περιλαμβάνουν την ενσυναίσθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική υπευθυνότητα.
- iii. Η ικανότητα προσαρμογής αναφέρεται στην ανοχή στο άγχος και τον έλεγχο των παρορμήσεων.
- iv. Η διαχείριση του άγχους περιλαμβάνει τις δεξιότητες για λύση προβλημάτων, έλεγχο της πραγματικότητας και ευελιξία.
- v. Τέλος, η γενική διάθεση αναφέρεται στην ευτυχία και στην αισιοδοξία.

Σύμφωνα λοιπόν με το παρόν μοντέλο, το να διαθέτει κανείς υψηλή συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη σημαίνει ότι μπορεί να καταλαβαίνει και να εκφράζει καλά τα συναισθήματά του, να κατανοεί και να σχετίζεται αποτελεσματικά με τους άλλους και να αντιμετωπίζει επιτυχώς τις απαιτήσεις, τις προκλήσεις και τις πιέσεις της καθημερινής ζωής. Για να είναι εφικτά τα παραπάνω, χρειάζεται να οργανώνει και να ρυθμίζει κανείς τα συναισθήματά του, με τρόπο ώστε να συνεργούν προς όφελος και όχι εναντίον του, και να διαθέτει αισιοδοξία, θετική διάθεση και ικανότητα για αυτό-παρακίνηση (Bar-On, 2006).

Η ύπαρξη πολλών διαφορετικών θεωριών για τη συναισθηματική νοημοσύνη δικαιολογείται καθώς όπως αναφέραμε πρόκειται για μια σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια και κάθε θεώρηση δίνει έμφαση σε κάποιες από τις

διαστάσεις της έννοιας. Έτσι το μοντέλο του Goleman αφορά κυρίως την αξιοποίηση των συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων για την επίτευξη υψηλότερων εργασιακών επιδόσεων, το μοντέλο του Bar-On έχει σκοπό να προβλέψει και να ερμηνεύσει την συναισθηματική ποιότητα και την προσαρμοστικότητα μέσω της έγκυρης και αξιόπιστης μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης και οι Mayer, Salovey και Caruso επιδιώκουν να τεκμηριώσουν επιστημονικά την εγκυρότητα και την χρησιμότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου,2010:29-31).

Συμπερασματικά, τόσο η επιστημονικά προσανατολισμένη προσέγγιση (μοντέλο Mayer, Salovey και Caruso), όσο και η πρακτικά προσανατολισμένη προσέγγιση (μοντέλα Goleman και Bar-On), παρουσιάζουν ενδιαφέρον, υπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς και θα πρέπει να αντιμετωπίζονται συμπληρωματικά και όχι ανταγωνιστικά. Αδιαμφισβήτητο όσο απαραίτητο είναι το επιστημονικό υπόβαθρο στην θεώρηση μιας έννοιας, τόσο σημαντική μπορεί να είναι η πρακτική προσέγγιση στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων.

2.2. Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο εργασίας

Τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να είναι ιδιαίτερα επωφελή σε διάφορους τομείς της καθημερινής ζωής. Ωστόσο, η χρησιμότητά της έχει τεκμηριωθεί ευρέως στον επαγγελματικό χώρο εργασίας. Σε πολλά επαγγέλματα, η υψηλή ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων σχετίζεται 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). Σύμφωνα με τον Cherniss (2000) υπάρχουν τέσσερις σημαντικοί λόγοι για τους οποίους ο χώρος εργασίας αποτελεί ένα κατάλληλο πλαίσιο για την αξιολόγηση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίοι είναι οι παρακάτω:

- i) Οι δεξιότητες αυτές είναι κρίσιμης σημασίας για την επιτυχία στις περισσότερες θέσεις εργασίας.

- ii) Πολλοί εργαζόμενοι εισέρχονται στην αγορά εργασίας χωρίς να έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να επιτύχουν ή να υπερέχουν στη δουλειά τους.
- iii) Οι εργοδότες έχουν ήδη θεσπίσει μέτρα και κίνητρα για την παροχή συναισθηματικής εκπαίδευσης.
- iv) Ο χώρος εργασίας αποτελεί πλέον το δεύτερο σημαντικότερο περιβαλλοντικό πλαίσιο ανάπτυξης της προσωπικής ζωής μετά το οικογενειακό.

Το ενδιαφέρον για τις επαγγελματικές εφαρμογές της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι εμφανές κατά τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες επιχειρήσεις και οργανισμοί έχουν ενσωματώσει διάφορες πρακτικές της για την αξιολόγηση, την προσέλκυση και την ανάπτυξη των εργαζομένων. Ο επιχειρηματικός κόσμος ξεκίνησε να αναγνωρίζει το γεγονός ότι το συναίσθημα αποτελεί κύρια πηγή δεδομένων, η αποδοχή και αξιοποίηση των οποίων επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν η Κοινωνία Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης των ΗΠΑ (The American Society for Training and Development) η οποία εξέδωσε ένα εγχειρίδιο για την παροχή κατευθυντήριων γραμμών σχετικά με την υποστήριξη των εργαζομένων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης (Cherniss & Adler, 2000).

Επιπρόσθετα, κατά τα προηγούμενα χρόνια έχουν πραγματοποιηθεί πολυάριθμες μελέτες σχετικά με τις επιδράσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο εργασίας. Οι Ashkanasy & Daus (2005) απέδειξαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι αλληλεπιδρούν με τους συναδέλφους τους, ενώ οι Lopes et al (2006a 53-80) βρήκαν πως επίσης έχει καίριες επιπτώσεις στις στρατηγικές που εφαρμόζονται για τη διαχείριση συγκρούσεων και εργασιακού άγχους, καθώς και για τη συνολική εργασιακή απόδοση.

Σύμφωνα με τους Wang και Law (2002), οι οργανισμοί είναι περιβάλλοντα που απαιτούν διαπροσωπική αλληλεπίδραση. Οι περισσότερες από αυτές τις αλληλεπιδράσεις στηρίζονται στην εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων, όπως για παράδειγμα στην εξυπηρέτηση πελατών, στην εκτέλεση οδηγιών, στην αναφορά σε προϊσταμένους ή στη συνεργασία με συναδέλφους. Οι εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα ΣΝ 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, είναι σε θέση να δημιουργήσουν θετικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο, να αποδίδουν κάτω από πίεση και να προσαρμόζονται σε αλλαγές του οργανωσιακού περιβάλλοντος (Lam&Kirby, 2002 Lopes et al.,2006). Νιώθουν μικρότερη εργασιακή ανασφάλεια και έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται σε αγχογόνες καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα έχουν καλύτερες στρατηγικές αντιμετώπισής τους σε αντίθεση με όσους έχουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar-On, Brown, Kirkcaldy,&Thome,2000· Vakola, Tsaousis,&Nikolaou, 2004).

Η αναγνώριση των συναισθημάτων στο εργασιακό πλαίσιο και η διαχείρισή τους, επιφέρουν ευεργετικά αποτελέσματα στην ψυχική υγεία των εργαζομένων. Οι ίδιοι βιώνουν θετικά συναισθήματα και διαθέσεις, γεγονός που συνεπάγεται υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και ευημερίας. Τέλος, τα άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν ενσυναίσθηση (Ciarocchi et al.,2000) και κατ' επέκταση, αυτό τα βοηθά να ενστερνίζονται την οπτική του οργανισμού και να λειτουργούν με έναν τρόπο που μπορεί να ωφελήσει τον οργανισμό (Abraham,1999).

Αξίζει να σημειωθεί ότι, σημαντικός αριθμός ερευνών έχει πραγματοποιηθεί επίσης, στο πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την ηγεσία, η οποία αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο της ποιότητας στο χώρο εργασίας. Η αποτελεσματική ηγεσία θεμελιώνεται πάνω στην ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων (Caruso et al.,2002). Το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ηγετικού στελέχους καθορίζει το βαθμό στον οποίο έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τη συμπεριφορά και να συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των ατόμων, με το να τους κινητοποιεί, να τους εμπνέει και να διεγείρει τις διανοητικές τους ικανότητες.

Η ενσυναίσθηση, η αυτοπεποίθηση, ο αυτοέλεγχος, η αισιοδοξία και η διαχείριση σχέσεων είναι μόνο κάποιες από τις ικανότητες ενός συναισθηματικά νοήμονος ατόμου, που είναι κρίσιμες για την επιτυχία στο έργο όσων διοικούν. Ο ηγέτης ενός οργανισμού μπορεί να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις και το κατάλληλο κλίμα, ώστε οι υφιστάμενοι του να έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να εφαρμόζουν διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και συγκρούσεων, να συζητούν για την επιλογή των λύσεων, να αντιλαμβάνονται τη θέση και την οπτική των άλλων και να ασκούνται στον έλεγχο και το χειρισμό των δυσάρεστων συναισθημάτων. Η γνώση αλλά και η διαχείριση αυτού του ιδιαίτερα σημαντικού συνόλου συναισθηματικών ικανοτήτων, βοηθάει σημαντικά στην αποτελεσματική επικοινωνία και στη δημιουργία ενός θετικού, ανοικτού και υποστηρικτικού κλίματος (Αθανασούλα-Ρέππα,2001). Γίνεται λοιπόν σαφές πως η

συναισθηματική νοημοσύνη είναι από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει κάποιος για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης μέσα αλλά και έξω από το χώρο εργασίας του.

Συμπερασματικά, η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται πως διαδραματίζει καίριο ρόλο στο περιβάλλον εργασίας, επιδρώντας τόσο στην επαγγελματική επιτυχία όσο και στην ομαλή και αποτελεσματική συνεργασία των εργαζομένων. Είναι προφανές ότι, η άσκηση των ηγετικών καθηκόντων σε έναν οργανισμό προϋποθέτει ένα αρκετά υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και σχετικής εκπαίδευσης, το οποίο με τη σειρά του θα οδηγήσει στην ομαλή λειτουργία του οργανισμού αλλά και στην εκπλήρωση των στόχων του. Συμπερασματικά, θεωρούμε ότι, οι οργανισμοί οφείλουν να επενδύσουν στην ανάπτυξη όλων των μελών, μέσα από στοχευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα με έμφαση στην οικοδόμηση ποιοτικών σχέσεων, την ομαδική δουλειά, τη συνεργασία και την επικοινωνία.

2.3.1. Η σημασία ανάπτυξης δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω ο εργασιακός χώρος αποτελεί έναν χώρο συλλογικής δραστηριότητας, όπου οι εργαζόμενοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συνεργάζονται προς την επίτευξη κοινών στόχων του οργανισμού. Μέσα στον εργασιακό χώρο διαμορφώνεται άλλοτε θετικό και άλλοτε αρνητικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει την συμπεριφορά των ατόμων στην απόδοση της εργασίας τους. Η σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός που αποτελείται από έμψυχα και άψυχα στοιχεία τα οποία συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό την επίτευξη καθορισμένων στόχων. Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί το ζωτικό στοιχείο του οργανισμού (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, βοηθητικό προσωπικό) το οποίο για να ανθίσει και να καρποφορήσει πρέπει να υπάρχει ένα υγιές εργασιακό περιβάλλον. Η αποδοτικότητα και η παραγωγικότητα του ανθρώπινου δυναμικού και κατά συνέπεια της σχολικής μονάδας επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά από το εργασιακό κλίμα. Στη σχολική μονάδα κύριος ρυθμιστής για τη δημιουργία θετικού κλίματος είναι ο διευθυντής-ηγέτης (Σαΐτης 2008).

Αναμφίβολα, η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, η ενδυνάμωση στο χώρο εργασίας, η έμπνευση και η παρακίνηση των συνεργατών καθώς και η συναισθηματική νοημοσύνη του ηγέτη αποτελούν ουσιαστικά στοιχεία που αν συνδυαστούν συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα και επιφέρουν την μέγιστη αποδοτικότητα των εργαζομένων και του οργανισμού.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Δημητρακοπούλου (2017), που διενεργήθηκε με συμμετέχοντες 153 εκπαιδευτικούς, του πολεοδομικού συγκροτήματος του Βόλου, η συναισθηματική νοημοσύνη του/της διευθυντή/τριας επιδρά στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ αυτού/ης και των εκπαιδευτικών, μετατρέποντας το σχολείο σε συναισθηματικά νοήμονα οργανισμό.

Σύμφωνα με τους Wong και Law (2002) θετικά συναισθήματα στον εργασιακό χώρο δημιουργούνται όταν μεταξύ του Διευθυντή-ηγέτη και των εκπαιδευτικών αναπτύσσονται τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- i) η επικοινωνία
- ii) το κλίμα εμπιστοσύνης
- iii) η διαμόρφωση κουλτούρας ενδυνάμωσης στο χώρο εργασίας
- iv) η έμπνευση των συνεργατών,
- v) η παρακίνηση (motivation),
- vi) η συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence).

Επιπρόσθετα, η ηθική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού απαιτεί μια συμπεριφορά πιο προσεκτική από άλλα επαγγέλματα, αφού η εργασία του αφορά ανθρώπινα όντα. Ως εκ τούτου αναμένεται από αυτόν να μην ενεργεί ως ψυχρός επαγγελματίας, αλλά να καταθέτει την ψυχή του στο έργο του. Στο πλαίσιο αυτής της ηθικής, ένας συναισθηματικά ευφυής εκπαιδευτικός είναι αυτός που ξέρει τον εαυτό του και μπορεί να χειραγωγήσει τα συναισθήματά του (Neophytou,2012). Ειδικότερα, ο συναισθηματικά ευφυής εκπαιδευτικός, ελέγχει τα συναισθήματα θυμού, δεν αφήνει τα συναισθήματά του να επηρεάσουν τη στάση του και την κρίση του και διαχειρίζεται τις σχέσεις του με τους άλλους, (γονείς, μαθητές, συναδέλφους, κλπ.), με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτύχει τα καλύτερα αποτελέσματα στην εργασία του. Σε κάθε περίπτωση, ο τρόπος που ο εκπαιδευτικός χειρίζεται τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, η καλή και ισορροπημένη ψυχολογική

και συναισθηματική του κατάσταση, βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τη διαμόρφωση ενός ισορροπημένου παιδαγωγικού κλίματος μέσα στην τάξη².

Έρευνες σε εκπαιδευτικούς έχουν δείξει (Ghanizadeh&Moafian,2010) ότι, όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο επιτυχημένοι είναι αυτοί στην εργασία τους και ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιδεικνύουν εξαιρετική απόδοση (Hayashi&Ewert,2006· Arnold,2005), υψηλή ενσυναίσθηση και αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες.

Ο εκπαιδευτικός που διαθέτει συναισθηματικές ικανότητες και έχει συναισθηματικά ευφυή συμπεριφορά σημειώνει μεγαλύτερη επιτυχία και ικανοποίηση από την επαγγελματική του σταδιοδρομία και τη ζωή. Είναι πιο ανθεκτικός και έχει ενεργό ρόλο στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων παραγόντων (Platsidou,2010). Ένας εκπαιδευτικός με αυτοέλεγχο, ηρεμία και υπομονή ξέρει να διαχειρίζεται με ψυχραιμία τις προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν και μπορεί να μεταδώσει αυτήν την ηρεμία και στην τάξη του.

Όταν ο ίδιος δεν είναι επικριτικός και επιθετικός, όταν δεν μεταδίδει το άγχος και τις φοβίες του, βοηθάει στο να μειωθούν οι συγκρούσεις και οι εντάσεις μεταξύ των μαθητών του και τους μαθαίνει να αντιδρούν με σύνεση και υπομονή. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός με συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από ευέλικτη συμπεριφορά, δεκτικότητα στην αλλαγή, αισιοδοξία και θετική στάση, ακόμα κι όταν συναντά σημαντικές δυσκολίες και μεγάλο φόρτο εργασίας (Sharma&Bindal, 2012). Ένας εκπαιδευτικός με ισορροπημένη συναισθηματική νοημοσύνη είναι αμερόληπτος, προοδευτικός και αποδέχεται τους μαθητές του, όπως είναι, με τα θετικά και τα αρνητικά τους. Είναι δίκαιος και δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους ακόμα και στους πιο αδύναμους μαθητές. Τέλος, επιβραβεύει κάθε τους προσπάθεια και τονώνει την αυτοπεποίθησή τους έτσι ώστε οι αδύναμοι μαθητές να νιώσουν ικανοί, παραγωγικοί, να τονωθεί η ψυχική τους υγεία, να

²Οι Mayer&Cobb (2000) τονίζουν ότι θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν ότι οι πληροφορίες που μεταδίδουν στους μαθητές τους είναι τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές και θα πρέπει να βοηθήσουν στην ανάπτυξη τόσο της γνωστικής όσο και της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών μέσω της μίμησης προτύπου, της διδασκαλίας και των άτυπων σχέσεων με τους μαθητές.

βγουν από το περιθώριο και τελικά να γίνουν αποδεκτοί από το σχολικό περιβάλλον.

2.3.2. Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενες ενότητες τα διάφορα θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που την ορίζουν εννοιολογικά και ως προς τον τρόπο που τη μετρούν. Τα μοντέλα που αφορούν στην αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη και τη θεωρούν ως μια γνωστική ικανότητα εφαρμόζουν, ως επί το πλείστον, την αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης, χρησιμοποιώντας έργα που αναφέρονται σε συναισθήματα. Από την άλλη τα μοντέλα που αναφέρονται στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και τη θεωρούν ως ένα συνδυασμό μη γνωστικών ικανοτήτων, προδιαθέσεων και χαρακτηριστικών προσωπικότητας (δηλαδή, τα μικτά μοντέλα) την αξιολογούν με βάση ερωτηματολόγια αυτοαναφορών ή αναφορών άλλων προσώπων.

Παρακάτω, θα γίνει μία αναφορά στα σημαντικότερα από αυτά τα εργαλεία, καθώς αυτά έχουν ελεγχθεί πολλάκις στη σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία αναφορικά με την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους.

Αρχικά, για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι Mayer et al. (1999, 2000a) χρησιμοποιούν τη μέθοδο της αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης. Με βάση αυτήν, έφτιαξαν τα τεστ MEIS και MSCEIT, όπου ο εξεταζόμενος καλείται να παράγει λύσεις σε προβλήματα, ή να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις που αφορούν, για παράδειγμα, στην αναγνώριση συναισθημάτων σε φωτογραφίες προσώπων ή ιστορίες, στη συνδυασμένη έκφραση ή εμπειρία διαφόρων συναισθημάτων κ.α..

Στη συνέχεια, η λύση ή η απάντηση βαθμολογείται ανάλογα με το πόσο σωστή είναι, όπως συμβαίνει και στα γνωστικά τεστ. Το MSCEIT περιλαμβάνει τέσσερα μέρη (το καθένα αποτελείται από δύο έργα), τα οποία αναφέρονται στη μέτρηση των τεσσάρων κλάδων ικανοτήτων που περιγράφει η θεωρία (αντίληψη, διευκόλυνση της σκέψης, κατανόηση και ρύθμιση). Έτσι, ο εξεταζόμενος παίρνει

μία βαθμολογία σε καθέναν από τους κλάδους ικανοτήτων και μια συνολική που αναφέρεται στη μέτρηση της γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης.

Επιπλέον, οι μετρήσεις στους τέσσερις κλάδους ικανοτήτων μπορούν να διακριθούν σε δύο ακόμη δείκτες. Ο πρώτος αναφέρεται στη βιωματική συναισθηματική νοημοσύνη και περιλαμβάνει τις υποκλίμακες της αντίληψης και αφομοίωσης των συναισθημάτων. Ο δεύτερος αναφέρεται στη στρατηγική συναισθηματική νοημοσύνη και περιλαμβάνει τις υποκλίμακες της κατανόησης και διαχείρισης συναισθημάτων (Καφέτσιος & Πετράτου,2005).

Αναλυτικά, το πρώτο μέρος του τεστ εξετάζει την ικανότητα αναγνώρισης συναισθημάτων σε πρόσωπα, σχέδια και τοπία. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης (ή συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης), δηλαδή εξετάζει την ικανότητα του ατόμου να μεταφράζει τα αισθήματα σε συναισθήματα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά αλληλεπιδρούν με τις γνωστικές λειτουργίες. Το μέρος που αφορά στην κατανόηση των συναισθημάτων περιλαμβάνει έργα που εξετάζουν την ικανότητα κάποιου να συνταιριάζει με τον κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματα και το τελευταίο μέρος εξετάζει την ικανότητα για διαχείριση των συναισθημάτων, με στόχο την αποτελεσματική χρήση τους για τη λήψη αποφάσεων (Πλατσίδου,2010)

Το MSCEIT έχει μεταφραστεί στα ελληνικά (Kafetsios,2004 Καφέτσιος& Πετράτου,2005), περιλαμβάνει 141 ερωτήσεις και σχεδιάστηκε για άτομα ηλικίας μεγαλύτερης των 17 ετών με σκοπό τη μέτρηση των τεσσάρων ικανοτήτων που περιγράφηκαν παραπάνω.

Στη συνέχεια, ο Bar-On κατασκεύασε ένα από τα πρώτα τεστ για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης το 1992, το οποίο στη συνέχεια αναθεωρήθηκε και βελτιώθηκε (Bar-On,1997,2000,2004). Το τεστ αυτό το ονόμασε Bar-On, Emotional Quotient Inventory (Bar-OnEQ-i) (Ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση του Δείκτη Συναισθηματικότητας). Η κλίμακα Bar-On Emotion Quotient Inventory (EQ-i αποτελεί ένα εργαλείο αυτοαναφοράς της συναισθηματικής νοημοσύνης και είναι κατάλληλο για τη μέτρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης σε άτομα ηλικίας από 17 ετών και πάνω.

Πρόκειται, για ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 133 προτάσεις, στις οποίες το άτομο δηλώνει το βαθμό στον οποίο ισχύει για τον ίδιο η κάθε πρόταση, χρησιμοποιώντας μια κλίμακα Likert πέντε σημείων (όπου 1: «δεν ισχύει καθόλου για μένα» και 5: «ισχύει πολύ συχνά για μένα»). Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο εξετάζουν την ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Πρόσφατα, επιχειρήθηκε η προσαρμογή και η στάθμιση του Bar – On EQ-I στον ελληνικό πληθυσμό (Maridaki-Kassotaki&Koumoundourou,2005)και αναμένονται τα σχετικά αποτελέσματα. Παρόλα αυτά, το BarOnEQ-ιέχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες για τη μέτρηση της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης σε ελληνικό πληθυσμό (π.χ. Ανδρέου κ.α., 2007 Βλαχάκη, 2006Δαρόπουλος, 2006Kafetsios&Loumakou,2007·Kafetsiosetal.,2009a).

Ένα άλλο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της συναισθηματικής επάρκειας ήταν το Emotional Competence Inventory 360 (ECI 360), το οποίο και αποτέλεσε καρπό συνεργασίας του Goleman με τον Richard Boyatzis. Πρόκειται για ένα τεστ ετεροαναφορών (360 degree test), κατά το οποίο ένας αριθμός ατόμων καλείται να αξιολογήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη κάποιου με τον οποίο έχει μια εργασιακή σχέση (π.χ. προϊσταμένου, υφισταμένου, συνεργάτη). Το ECI παρέχει αξιολογήσεις για μια σειρά δεικτών συμπεριφοράς που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, μετρώντας 18 δεξιότητες οργανωμένες βάσει των τεσσάρων τομέων του μοντέλου του Goleman, την αυτογνωσία την διαχείριση του εαυτού, την κοινωνική επίγνωση και την διαχείριση σχέσεων. Η κλίμακα μέτρησης είναι πεντάβαθμη (όπου 1:δεσυμβαίνει ποτέ και 5:συμβαίνει συνεχώς) ή απαντώντας « δεν ξέρω» (Boyatzis et al.,2000).Με τον τρόπο αυτό αναδύονται πληροφορίες για τα πεδία που χρειάζονται ανάπτυξη για να βελτιωθεί η εργασιακή απόδοση των ατόμων (Πλατσίδου,2010).

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθούν και μερικά ακόμη ψυχομετρικά εργαλεία τα οποία και χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε ελληνικές έρευνες, όπως το ερωτηματολόγιο Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) των Petrides&Turnham, η κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης των Wong&Law, η ελληνική κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης του Τσαούση και το GalaEmo Testτων Γαλανάκη&Σταλικά.

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ- Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΡΕΥΝΑ

3.1. Η ψυχική ανθεκτικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη στο σχολείο: ιδιαιτερότητες και εμπόδια

Οι σχολικές κοινότητες σήμερα έρχονται αντιμέτωπες με την πρόκληση να διασφαλίσουν την επιτυχία στη διαδικασία της μάθησης και προσαρμογής για όλους τους μαθητές και να υποβοηθήσουν στη δημιουργία και ενδυνάμωση εκπαιδευτικών λειτουργιών, οι οποίοι να διακρίνονται από ενθουσιασμό και να επιδιώκουν τη δια βίου μάθηση. Η διαδικασία της προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας αποτελεί έναν νέο τρόπο προσέγγισης για την εξέλιξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών και παρέχει στις σχολικές κοινότητες ένα σαφές και στηριγμένο σε ερευνητικά δεδομένα πλαίσιο για την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων (Doll, Zucker& Brehm,2009).

Επιπρόσθετα, στη σύγχρονη πραγματικότητα είναι σημαντική η διαχείριση των συναισθημάτων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, που καλούνται να φέρουν εις πέρας το σημαντικό και απαιτητικό έργο της διδασκαλίας, καθώς οι ίδιοι έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με διαφορετικές προκλήσεις και βιώνουν έντονες συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις στο περιβάλλον εργασίας τους.

➤ Ιδιαιτερότητες του πλαισίου- εμπόδια

Όπως τονίσαμε και στα προηγούμενα κεφάλαια οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια από τις ιδιαίτερα σημαντικές ομάδες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στη σχολική μονάδα. Ένεκα του πολύ σημαντικού τους ρόλου, θα πρέπει οι ίδιοι να διακρίνονται από ψυχική ανθεκτικότητα, αλλά πολλές φορές οι συνθήκες υπό τις οποίες εργάζονται μπορούν να δυσχεράνουν ιδιαίτερα αυτό το έργο. Τόσο οι εξωτερικοί, περιβαλλοντικοί παράγοντες, όσο και οι παράγοντες που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας συχνά «προσκρούουν» στη διαδικασία προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Henderson& Milstein,2003).

Εξωγενείς παράγοντες

Η αίσθηση της επάρκειας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών απειλείται από τρεις περιβαλλοντικούς παράγοντες (Henderson&Milstein,2003):

- i) Η στροφή προς μια παγκόσμια οικονομία και η ραγδαία αύξηση των εφαρμογών της τεχνολογίας έχουν δημιουργήσει αυξημένες προσδοκίες στο χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι πιο δημιουργική, πρωτοποριακή και να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες (Henderson & Milstein,2003). Ωστόσο, στην πλειονότητα των περιπτώσεων οι συγκεκριμένες προσδοκίες δεν συνοδεύονται από συναφείς προτάσεις και προσπάθειες αποτελεσματικής αξιοποίησης προκειμένου να εκπληρωθούν.
- ii) Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού μεταβάλλεται. Οι σημερινοί μαθητές προέρχονται από εντελώς διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά πλαίσια και έχουν διαφορετικές εθνικές καταβολές. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στα περισσότερα σχολεία στις μέρες μας διαφέρει ριζικά και δημιουργεί μεγαλύτερες προκλήσεις στους εκπαιδευτικούς, σε σύγκριση με το παρελθόν. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διαχείριση των ετερογενών σχολικών τάξεων έχει εντοπιστεί τόσο σε διεθνείς έρευνες (Meier,2005· Mulryan- Kyne,2007) αλλά και σε έρευνες στην Ελλάδα (Gkaintartzi & Tsolakidou,2011· Spirithoulakis,2012) Δυστυχώς, όμως, η αρχική επαγγελματική προετοιμασία και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν τους προσδίδει τη δέουσα εμπιστοσύνη και δεν τους παρέχει τις απαραίτητες δεξιότητες, προκειμένου να αντεπεξέλθουν αυτών των προκλήσεων.
- iii) Στις μέρες μας, ασκείται προς το χώρο του σχολείου μια ολοένα αυξανόμενη και παρατεταμένη αρνητική κριτική από την κοινότητα με την οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί. Οι τοπικές κοινωνίες, ακολουθώντας το παράδειγμά τους, επιδεικνύουν απαξίωση για τις προσπάθειες και τα αποτελέσματα των σχολείων τους. Δεν είναι μάλιστα λίγες οι φορές που οι γονείς των μαθητών αναλαμβάνουν τον ρόλο του εκπαιδευτικού, υποδεικνύοντας τον τρόπο διδασκαλίας και ασκώντας κριτική στο περιεχόμενο των γνώσεων που προσφέρονται στο σχολείο (Ζησιμοπούλου & Κουτρούμπα,2005).

Ενδογενείς παράγοντες

Επιπροσθέτως, υπάρχουν και ενδογενείς παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρατίθενται παρακάτω :

- i) Ως κλάδος οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικά μεγαλύτεροι στην ηλικία από ότι στο παρελθόν. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι λόγω της οικονομικής κρίσης παραμένουν περισσότερα χρόνια στην εργασία τους και έχουν περιοριστεί αισθητά οι προσλήψεις νέων εκπαιδευτικών λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων (ΕΛΣΤΑΤ, 2017).
- ii) Κατά δεύτερον, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας δεν είναι διατεθειμένος να προβεί σε εκτεταμένες αλλαγές στους παραδοσιακούς του ρόλους. Πολλοί εκπαιδευτικοί διατηρούν τον ίδιο ρόλο και υπηρετούν και στο ίδιο σχολείο για όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ο συνδυασμός των πολλών χρόνων σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα με την ανάληψη του ίδιου καθορισμένου ρόλου καθ'όλη τη διάρκεια της εξάσκησης του επαγγέλματος μπορεί να οδηγήσει σε μια αίσθηση στασιμότητας (Bardwick,1986 Milstein,1990), γεγονός που μπορεί να επιφέρει καταστροφικά αποτελέσματα στη διαδικασία προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας.
- iii) Κατά τρίτον, εγγενείς περιορισμοί του συστήματος σε επίπεδο δομής, επίσης, περιορίζουν τις ατομικές προσπάθειες αλλά και τις προσπάθειες του σχολικού οργανισμού για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος (σύστημα αξιολόγησης, ύπαρξη κανόνων και περιορισμών, ασαφείς διαδικασίες για τη διασφάλιση της πειθαρχίας κ.α.) υποδαυλίζει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Henderson&Milstein,1996). Συχνά ,οι περιορισμοί αυτοί συνδυάζονται με ένα οργανωτικό πλαίσιο, το οποίο χαρακτηρίζεται ως αντιδραστικό αντί για παραγωγικό και που είναι προσανατολισμένο προς τη διαίωνιση της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων, αντί προς τη διαδικασία αλλαγής και την ανάπτυξη (Willower,1965).
- iv) Τέταρτος παράγοντας που λειτουργεί ανασχετικά προς τη διαδικασία ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι ότι οι περιβαλλοντικές αλλαγές, οι οποίες και αναφέρθηκαν παραπάνω, έχουν οδηγήσει σε μια τεράστια ώθηση για την αναδόμηση των σχολείων. Η συγκεκριμένη ώθηση που πρόσφατα ορίστηκε ως «διαδικασία αναδόμησης» έχει συμβάλει στην προσπάθεια να μεταφερθεί ο

έλεγχος από την κεντρική διοίκηση στο χώρο του σχολείου (Milstein,1990).Η συγκεκριμένη κίνηση προς την αυτόνομη διοίκηση του σχολείου έχει δημιουργήσει προκλήσεις προς τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, που πλέον καλούνται να βρουν τρόπους και δεξιότητες για τον καταμερισμό της εξουσίας μεταξύ τους, αλλά και με τους μαθητές και τους γονείς και με τις κοινότητες τις οποίες εκπροσωπούν. Οι συγκεκριμένοι νέοι ρόλοι εστιάζονται στη διοίκηση, στη διαχείριση της εξουσίας και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στην αξιολόγηση και την εδραίωση ενός δικτύου συνεργασίας, στοιχεία που στο σύνολο τους απαιτούν μια αλλαγή στις συμπεριφορές και στις στάσεις, όπως και την καλλιέργεια δεξιοτήτων εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων. Τέλος, οι αλλαγές αυτές επειδή εστιάζουν στη συνεργασία και στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας μπορεί όταν καθιερωθούν να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Henderson&Milstein,1996).

Από την άλλη σύμφωνα με την Παππά 2016 το σύγχρονο σχολείο ως δομή και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει συνήθως δεν προωθούν τη συναισθηματική νοημοσύνη και αυτό γιατί η σχολική πράξη:

- i) Δίνει ποσοτική αξία σε ποιοτικά φαινόμενα (όπως είναι η συμπεριφορά, αλλά και η γνώση καθαυτή), αφού χρησιμοποιεί βαθμούς ή διαβαθμιστικούς χαρακτηρισμούς (όπως, αρκετά καλά, καλά, πολύ καλά, άριστα) για να αξιολογήσει την επίδοση των παιδιών.
- ii) Ενθαρρύνει τον ατομικό ανταγωνισμό παρά την ομαδική συνεργασία και τη δέσμευση στην ομάδα.
- iii) Ωθεί το παιδί να πιστέψει ότι η μάθηση είναι μία σπάνια πολυτέλεια, που συμβαίνει μόνο σε συγκεκριμένα μέρη σε συγκεκριμένο χρόνο, με προκαθορισμένα θέματα και με τη βοήθεια ειδικών.
- iv) Δίνει έμφαση στη λογική ενώ παραμελεί τα συναισθήματα και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Πολλοί γονείς, αλλά και εκπαιδευτικοί, ισχυρίζονται ότι υπεύθυνοι για την εκμάθηση συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι περισσότερο οι γονείς και όχι το σχολείο. Παρόλα αυτά, η συρρίκνωση της οικογένειας των δυτικών κοινωνιών

από εκτεταμένη σε αυστηρά πυρηνική ή σε διπυρηνική καθώς και ο πολύ λιγότερος χρόνος που διαθέτουν οι γονείς για τα παιδιά τους είναι σημαντικά επιχειρήματα υπέρ του σχολείου (Παππά, 2016). Επιπλέον, οι γονείς δεν είναι πάντοτε σε θέση να διαχειριστούν ή να μεταδώσουν τέτοιου είδους συναισθηματικές δεξιότητες.

Ωστόσο, είναι γεγονός πως τα συναισθήματα σπάνια έχουν θέση στα σχολεία, αφού όλες οι προσπάθειες του σχολείου επικεντρώνονται στις γνωστικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά). Η συναισθηματική αλλά και η κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών παραμελούνται ή αγνοούνται. Μέσα σε μια εποχή όπου ο συναισθηματικός αναλφαβητισμός απειλεί την ψυχική υγεία του σύγχρονου ανθρώπου και της σύγχρονης κοινωνίας, είναι σημαντικό να εφαρμοστούν στις σχολικές μονάδες προγράμματα συναισθηματικής εκπαίδευσης και προσωπικής ανάπτυξης. Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας θα πρέπει να είναι σημαντικός στόχος του σύγχρονου σχολείου.

3.2 Οφέλη ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο: η σύγχρονη έρευνα.

Για το άτομο

Όπως αναφέραμε και στην αρχή της εργασίας μας η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό ιδιαίτερης σημασίας για την εξασφάλιση της επιτυχίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευτικών οργανισμών εν γένει. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολείο είναι πολύ σημαντικός. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Gu&Day,2007· Day&Gu,2013), την ικανοποίηση από την εργασία, αλλά και την ποιότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί επιδρούν θετικά στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην ενίσχυση των προστατευτικών παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας και στη μείωση των παραγόντων κινδύνου στο επίπεδο της τάξης ή του σχολείου. Οι ψυχικά ανθεκτικοί δάσκαλοι αντλούν ικανοποίηση από τη δουλειά τους και υποστηρίζονται από τους συναδέλφους, την οικογένεια, τους φίλους και την

εκκλησία (Stanford, 2001). Η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα μέσο που βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν την δέσμευση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, και να προσαρμοστούν καλύτερα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης.

Για τον εκπαιδευτικό οργανισμό

Απόρροια, της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία σχολικών τάξεων με ψυχική ανθεκτικότητα. Η τάξη μαζί με τον εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελεί ένα δυναμικό οργανισμό που τα μέλη της αλληλοεπηρεάζονται ως ένα είδος κοινωνικού δικτύου (Christakis&Fowler,2009 Καψάλης, 2007). Σύμφωνα με τους Doll, Zuckerκαι Brehn (2009) οι τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα έχουν υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα και αυτοπροσδιορισμό, αυτοέλεγχο συμπεριφοράς, θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών καθώς και αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί ένα κρίσιμο χώρο για την προώθηση και την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι Henderson&Milstein (2003) έδωσαν έμφαση στη σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας όταν έλεγαν ότι περισσότερο από κάθε άλλο ίδρυμα εκτός της οικογένειας, τα σχολεία μπορούν να προσφέρουν τις συνθήκες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα στη σημερινή νεολαία και τους αυριανούς ενήλικες.

Η ψυχική ανθεκτικότητα των ενηλίκων που εργάζονται στα σχολεία είναι εξίσου ιδιαίτερα σημαντική, διότι αυτά τα άτομα συχνά διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην ψυχική ανθεκτικότητα των σχολείων, ενώ δρουν επίσης ως « προστατευτικοί» ενήλικες στις ζωές των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Masten&Motti-Stefanidi,2008 Χατζηχρήστου,2011). Δεν μπορεί να υπάρχουν ψυχικά ανθεκτικοί μαθητές όταν δεν είναι ψυχικά ανθεκτικοί οι εκπαιδευτικοί που τους διδάσκουν. Πετυχαίνοντας ξεκάθαρους στόχους για επιτυχία στην ακαδημαϊκή ζωή και στον τρόπο ζωής για όλους τους μαθητές και έχοντας ένα προσωπικό με ενθουσιασμό, κίνητρα και προσανατολισμό στις αλλαγές, αυξάνεται η ψυχική ανθεκτικότητα στους μαθητές και το προσωπικό (Low,2010).

Είναι γεγονός πως τα σχολεία οικοδομούν ανθεκτικότητα μέσω της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος προσωπικών σχέσεων γεμάτων φροντίδα (Henderson&Milstein,2008). Για να δημιουργηθούν σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν το χρόνο να αναπτύξουν επαγγελματικές σχέσεις με μέλη άλλων σχολείων (Krovetz,1999).

Πρόσφατες έρευνες έδειξαν επίσης ότι το θετικό και συνεργατικό κλίμα (Catalano, Haggerty, Oesterie, Fleming&Hawkins,2004) είναι μία σημαντική διάσταση που συνδέεται, τόσο με την αποτελεσματική παρεμπόδιση της αντιξοότητας και τις σωστές προσπάθειες προώθησης, όσο με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Wang, Haertel&Walberg,1994). Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που δεσμεύονται με πάθος στο να βοηθούν το σχολείο τους διατηρούν μια κουλτούρα ψυχικής ανθεκτικότητας σε περιόδους κρίσης και ασκούν μεγάλη επιρροή στο πώς αναπτύσσονται οι δυναμικές της σχολικής κουλτούρας (Henderson&Milstein,2008). Εκπαιδευτικοί με ψυχική ανθεκτικότητα είναι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τη συλλογική σχολική ενέργεια, ώστε να πετύχουν τους στόχους τους μπροστά σε μια αντιξοότητα (Patterson&Patterson,2004).

Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι πιο παραγωγικοί όταν δουλεύουν σε ένα πλαίσιο φροντίδας, υποστήριξης και εμπιστοσύνης. Η στάση των εκπαιδευτικών να παρέχουν φροντίδα στους μαθητές, η έκφραση σαφών προσδοκιών, η ύπαρξη ευκαιριών για εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων αναγκαίων για τη ζωή, η ανάληψη ευθύνης (Pattersonetal.,2009), η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία με εποικοδομητικό τρόπο (Patterson&Patterson,2004), καθώς και η υιοθέτηση στρατηγικών διδασκαλίας που συνδέουν τους μαθητές με το σχολείο, είναι τα χαρακτηριστικά εκείνα που δημιουργούν ένα περιβάλλον που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση (Henderson&Milstein,2008). Η διαδικασία προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας σχετίζεται με τις προτάσεις που προκύπτουν από έρευνες σχετικά με τα αποτελεσματικά σχολεία και με το τι συνιστά μιας άριστης ποιότητας εκπαίδευση (Henderson&Milstein,2008).

3.3 Έρευνες στο διεθνή και ελληνικό χώρο για την Ψυχική ανθεκτικότητα και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη

Οι Howard&Johnson (2004) βρήκαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με μια δυνατή αίσθηση ότι μπορούν να ελέγξουν οποιαδήποτε κατάσταση, μια τάση να μην μένουν σε λάθη ή αποτυχίες του παρελθόντος με αγωνιώδη τρόπο, μια ικανότητα να αποπροσωποποιούν τις δυσάρεστες εμπειρίες και να τις κατανοούν αναλυτικά, μια ισχυρή ηθική αίσθηση του σκοπού και τέλος με την ύπαρξη ισχυρής ομάδας υποστήριξης, συμπεριλαμβανομένων των συναδέλφων και των διευθυντών που εκτιμούν τις προσπάθειες τους. Επιπρόσθετα, οι Gu&Day (2013), αντλώντας δεδομένα μέσα από ένα τετραετές ερευνητικό πρόγραμμα σχετικά με το έργο και τη ζωή των εκπαιδευτικών στην Αγγλία, βρήκαν εμπειρικά στοιχεία που επιβεβαιώνουν την αντίληψη ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών παίζει σημαντικό ρόλο στο έργο τους. Μέσα από την έρευνά τους προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την αντίληψη ότι η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι ούτε έμφυτη ούτε σταθερή και αισθάνονταν ότι είναι κάτι πολύ περισσότερο από την ικανότητα να επιβιώσουν και να επανέρθουν από εξαιρετικά αντίξοες καταστάσεις.

Από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, από τη δεκαετία του '90 μέχρι πρόσφατα, σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται ότι τα μέχρι στιγμής ερευνητικά δεδομένα αναφέρονται στα χαρακτηριστικά των ψυχικά ανθεκτικών εκπαιδευτικών και στη διερεύνηση των ατομικών, σχολικών, οικογενειακών και κοινωνικών παραγόντων που επιδρούν σε αυτή είτε θετικά είτε αρνητικά.

Η έρευνα στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σε αυτή τη φάση επικεντρώνεται αφενός στη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης ατόμου και περιβάλλοντος και αφετέρου στους « προστατευτικούς» και παράγοντες « ρίσκου» (Werner,1993·Henderson&Milstein,1996·Werner&Smith,1992·Milstein&Herry,2000·Bernard,2004 Waxman, Pardon, &Grey, 2004). Τέλος, έχει γίνει περιορισμένη έρευνα σχετικά με τους τρόπους που μπορεί να ενισχυθεί η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, αν διατηρείται ή αποδυναμώνεται με την πάροδο του χρόνου ή τις προκλήσεις που βιώνουν στην εργασία και τη ζωή τους (Gu&Day,2013).

Συμπερασματικά η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό ιδιαίτερης σημασίας για την εξασφάλιση της επιτυχίας τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών. Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας του σχολείου αποτελεί ένα σπουδαίο μέσο για την ανάπτυξη της ψυχικής

ανθεκτικότητας και ότι η εκπαιδευτική επιτυχία είναι ένα σημαντικό εργαλείο στη θετική συμβολή και προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Τα σχολεία μπορούν να χρησιμοποιήσουν το παράδειγμα της ψυχικής ανθεκτικότητας ως ένα εφαρμόσιμο μοντέλο για την επίτευξη των ακαδημαϊκών και κοινωνικοποιητικών τους στόχων για το σύνολο των μαθητών, καθώς και για την ενδυνάμωση του προσωπικού των σχολείων, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις σημερινές προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, όπως τονίσαμε και αρχικά οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά διαφορετικές προκλήσεις στο περιβάλλον εργασίας τους (φόρτος εργασίας, μαθητές που δημιουργούν προβλήματα, απαιτήσεις από τους διευθυντές, προσδοκίες από τους γονείς), βιώνουν έντονες συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις και αντιμετωπίζουν ένα μεγαλύτερο αριθμό από συναισθηματικές πιέσεις, σε σύγκριση με τους περισσότερους άλλους επαγγελματίες (Brotheridge&Grandey,2002). Ως εκ τούτου, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη τις συναισθηματικές δεξιότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hawkey,2006).

Όσον αφορά την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι γεγονός πως σχετικά πρόσφατα άρχισαν να εκπονούνται μελέτες που περιλαμβάνουν τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη (Kauffhold&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).

Αποτελέσματα ερευνών προτείνουν, ότι βασικά 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 επίτευξης (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).

Στον χώρο της εκπαίδευσης η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς επηρεάζει με ιδιαίτερα θετικό τρόπο τις σχέσεις που

αναπτύσσονται μεταξύ όλων των συμβαλλόμενων μερών, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθώς επίσης και των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών (Mustafa et al., 2014).

Σύμφωνα με την Πούλου (2015) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της ποιότητας των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ειδικότερα, μέσα από την έρευνα που διενήργησε σε 91 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης κατέληξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα και θετικά με την ποιότητα των σχέσεων που δημιουργούν με τους μαθητές τους. Το στοιχείο αυτό παρουσιάζει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον καθώς μας καθιστά σαφές ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλει στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα ευρήματα του Δελλατόλα (2013) σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται για τη συναισθηματική νοημοσύνη που διαθέτουν καταφέρνουν να δημιουργήσουν καλύτερο κλίμα μέσα στην τάξη γεγονός που συμβάλει στην παρακίνηση των μαθητών προκειμένου να επιτυγχάνουν υψηλότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Ακόμη, πρέπει να σημειωθεί ότι μέσα από την ίδια την έρευνα έγινε εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των μαθητών και μπορούν να τους υποστηρίξουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα σε όλα τους τα βήματα. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται για τη συναισθηματική τους νοημοσύνη είναι αποτελεσματικότεροι στη διαχείριση των συγκρούσεων που ενδέχεται να σημειωθούν στη σχολική μονάδα μεταξύ των εκπαιδευτικών (Δελλατόλας, 2013).

Επιπρόσθετα, έρευνες σε εκπαιδευτικούς έχουν δείξει (Ghanizadeh&Moafian,2010) ότι, όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο επιτυχημένοι είναι αυτοί 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.

Ο Kremenitzer (2005) ανέφερε ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα μέσα στην τάξη αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική και επιτυχή διδασκαλία. 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).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί απαραίτητο εφόδιο στη ζωή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά διαφορετικές προκλήσεις στο χώρο εργασίας τους. Όντας εφοδιασμένοι με αυτήν την ικανότητα μπορούν να επιτύχουν τόσο στη διδασκαλία τους όσο και στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων με τα συμβαλλόμενα μέρη του εκπαιδευτικού οργανισμού, μειώνοντας τα αρνητικά συναισθήματα που τους οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση.

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

4.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι μια ποσοτική έρευνα, αφού περιγράφει τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και τις μεταξύ τους σχέσεις (Σαραφίδου,2011). Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, θα αναλυθούν οι διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και θα μελετηθεί η μεταξύ τους σχέση.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Πριν από τη συνοπτική παρουσίαση της μεθοδολογικής προσέγγισης και των αποτελεσμάτων της έρευνας, κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων. Βάσει των απόψεων του δείγματος, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- i. Σε τι επίπεδο βρίσκεται η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος;
- ii. Ποιες είναι οι βασικές διαστάσεις της;
- iii. Σε τι επίπεδο κυμαίνεται η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών του δείγματος;
- iv. Ποιες είναι οι βασικές διαστάσεις της;
- v. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών;

- vi. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών;

5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Η μέθοδος της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα η παρούσα έρευνα είναι μια ποσοτική έρευνα. Προτιμήθηκε να διεξαχθεί ποσοτική έρευνα, αφού πρόκειται για μια ερευνητική μέθοδο που χαρακτηρίζεται από ευχρηστία και ευκολία συλλογής όγκου ερευνητικών δεδομένων, συνήθως αριθμητικών, σε μικρό χρονικό διάστημα, σε αντίθεση με την ποιοτική έρευνα η οποία είναι περισσότερο χρονοβόρα και πιο περίπλοκη στη διεξαγωγή της. Το περιγραφικό μέρος της έρευνας προσδιορίζει τις έννοιες της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και τη σημερινή κατάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το συσχετιστικό μέρος διερευνά τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τη διασύνδεση των δύο αυτών μεταβλητών, τη σχέση των μεταβλητών αυτών με δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων των μεταβλητών της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

5.2 Επιλογή εργαλείου

Ως εργαλείο για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, ως βασικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα, (Καραγεώργος,2002) γιατί δίνει τη δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες και παρέχει τη δυνατότητα για άμεση κωδικοποίηση και αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων (Σαραφίδου,2011). Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου περιελάμβανε 7 ερωτήσεις σχετικά με τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, έτη συνολικής προϋπηρεσίας, επιπλέον σπουδές, τύπος σχολείου, μέγεθος σχολικής μονάδας, περιοχή σχολείου). Η δεύτερη ενότητα περιέγραφε τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και αποτελούνταν από 17 δηλώσεις κλειστού τύπου

7/βαθμιας κλίμακας τύπου Likert και τέλος η τρίτη ενότητα περιέγραφε την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και αποτελούνταν από 25 δηλώσεις κλειστού τύπου 7/βαθμιας κλίμακας τύπου Likert. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπέρβαινε τα δέκα (10) λεπτά της ώρας.

5.3 Χορήγηση ερωτηματολογίου

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2019 έως και τον Ιανουάριο του 2020 σε δημοτικά σχολεία της Λάρισας. Σε κάθε σχολείο της περιοχής η ερευνήτρια σε συνεννόηση με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, μοίρασε τα ερωτηματολόγια σ' όλους τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν το σχολικό έτος 2019-2020 και τους άφησε χρονικό περιθώριο συμπλήρωσης αυτών μιας εβδομάδας. Στο τέλος της εβδομάδας παρέλαβε τα ερωτηματολόγια που είχαν απαντηθεί από το διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν με το εισαγωγικό σημείωμα που υπήρχε στο ερωτηματολόγιο για την εθελοντική και ανώνυμη συμπλήρωσή του, χωρίς όμως να δοθούν πληροφορίες που ενδεχόμενα θα επηρέαζαν τις απαντήσεις και την αμεροληψία των απαντήσεων (Σαραφίδου,2011). Κλείνοντας ,διευκρινίστηκε ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς, ότι οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν σ' όλες τις ερωτήσεις και εκφράστηκαν ευχαριστίες για τη συνεργασία. Συνολικά απαντήθηκαν 116 ερωτηματολόγια.

5.4. Περιγραφή του δείγματος

Η εν λόγω έρευνα απευθύνθηκε στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και συγκεκριμένα σε εκπαιδευτικούς των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας και ειδικότερα στα δημοτικά σχολεία με στόχο την διερεύνηση των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί κάθε ειδικότητας που εργάζονται σε σχολικές μονάδες (δημόσια δημοτικά σχολεία) του νομού Λάρισας.

Ο νομός Λάρισας επιλέχθηκε με βάση την ευκολία πρόσβασης της ερευνήτριας στο δείγμα των εκπαιδευτικών. Στο σύνολο των 120 ερωτηματολογίων που

διανεμήθηκαν επιστράφηκαν συμπληρωμένα 116 ερωτηματολόγια (ποσοστό απόκρισης 96,6%) από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι και αποτελούν το δείγμα της έρευνας. Όσον αφορά τη δειγματοληψία, δηλαδή τη διαδικασία επιλογής ενός υποσυνόλου ατόμων από το σύνολο των μελών ενός πληθυσμού με σκοπό την καταγραφή των στοιχείων που θα επιτρέψουν την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον πληθυσμό (Σαραφίδου,2011), κρίθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος για την συλλογή των δεδομένων της παρούσας εργασίας, η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling), καθώς συμμετέχουν σε αυτό όσα άτομα επιθυμούν. Η ερευνητική χρησιμότητα και η αντιπροσωπευτικότητα ενός τέτοιου δείγματος είναι αμφισβητήσιμη και αφορά σε πιλοτικές έρευνες καθώς δεν ενδείκνυται για εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων. Ωστόσο, αυτή η τεχνική δειγματοληψίας είναι ευρέως διαδεδομένη όταν δεν υπάρχει άμεση πρόσβαση στον υπό μελέτη πληθυσμό. Θεωρείται ότι τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γενικευθούν σε πληθυσμούς που έχουν χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά το δείγματος.

5.5 Κλίμακες

5.5.1 Κλίμακα μέτρησης της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Για τη μέτρηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας RS (Wagnild&Young,1987), η οποία μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα και αποτελείται από 25 δηλώσεις. Για κάθε δήλωση οι ερωτηθέντες καλούνται να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια κλίμακα από το 1 (απόλυτη διαφωνία) έως το 7 (απόλυτη συμφωνία). Για κάθε ερωτώμενο αθροίζονται οι βαθμοί όλων των απαντήσεων και μπορεί να προκύψει ένα συνολικό σκορ θεωρητικού εύρους από 25-175. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ που επιτυγχάνεται, τόσο μεγαλύτερη είναι η Ψυχική Ανθεκτικότητα του ερωτώμενου. Παραδείγματα δηλώσεων της παραπάνω κλίμακας είναι τα ακόλουθα: « Διαθέτω αποφασιστικότητα και αισιοδοξία για τις μελλοντικές εξελίξεις», « Μπορώ να ανταπεξέλθω σε δύσκολες καταστάσεις με διάφορους τρόπους». Η κλίμακα δομείται από τέσσερις εννοιολογικές υποκλίμακες: i) αισιοδοξία, ii) αυτοπεποίθηση, iii) υπομονή iv) ελπίδα.

5.5.2 Κλίμακα μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS Wong&Law, 2002) προσαρμογή στα Ελληνικά με τη μέθοδο της απευθείας και της αντίστροφης μετάφρασης με τροποποίηση κάποιων στοιχείων για ενίσχυση της φυσικότητας του λόγου από τους Kafetsios&Zampetakis,2008). Πρόκειται για μια κλίμακα τύπου Likert αποτελούμενη από 17 ερωτήσεις με επτάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) ως το 7 (Συμφωνώ Απόλυτα), η οποία εξετάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα. Η κλίμακα δομείται από τις τέσσερις ικανότητες που αποτελούν το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey's (1997). Αναλυτικότερα, διακρίνονται οι εξής ικανότητες: (1) η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού, η οποία αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του (π.χ., Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου), (2) η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, η οποία αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων (π.χ., Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου), (3) η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του εαυτού του και των άλλων για να διευκολύνει την επίδοσή του (π.χ., Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις σχέσεις με τους συναδέλφους μου με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορώ να πετύχω τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα), και τέλος (4) η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του (π.χ., Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου).

5.6 Ανάλυση αξιοπιστίας κλιμάκων

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1) καταγράφεται η ανάλυση της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) της εννοιολογικής κατασκευής των ερωτηματολογίων WLEIS και RS, συνολικά και ανά υποκλίμακα, ως τιμή του συντελεστή alpha του Cronbach. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι όλες οι υπό μελέτη υποκλίμακες κρίνονται, σε ότι αφορά την αξιοπιστία τους, ως αποδεκτές.

Πίνακας 1. Ανάλυση της εσωτερικής συνέπειας των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου C.C.C.Q.

	Reliability Statistics	
	Cronbach's Alpha	N of Items
Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	0,901	17
<i>Αυτοεπίγνωση</i>	0,617	4
<i>Διαχείριση εαυτού</i>	0,801	4
<i>Διαχείριση σχέσεων</i>	0,750	4
<i>Κοινωνική επίγνωση</i>	0,770	5
Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)	0,953	25
<i>Αισιοδοξία</i>	0,767	7
<i>Αυτοπεποίθηση</i>	0,889	7
<i>Υπομονή</i>	0,910	9
<i>Ελπίδα</i>	0,651	2

5.6 Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Η εισαγωγή των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε σε βάση δεδομένων που δημιουργήθηκε με το λογισμικό SPSS 25. Με το ίδιο λογισμικό έγινε και η στατιστική ανάλυση. Η παρουσίαση και η περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων έγινε με μεθόδους της περιγραφικής στατιστικής, ενώ η στατιστική συμπερασματολογία επετεύχθη με μεθόδους της επαγωγικής στατιστικής. Για την περιγραφική στατιστική ανάλυση, οι συνεχείς μεταβλητές εκφράστηκαν στη μορφή «μέση τιμή» και «τυπική απόκλιση», ενώ οι διακριτές σε «συχνότητα» και «σχετική συχνότητα (%)».

Για τη μέτρηση της αξιοπιστίας της κλίμακας μελετήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνοχής. Πρόκειται για έναν συντελεστή που αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που συγκροτούν μια κλίμακα μετρούν την ίδια έννοια. Υπολογίζεται μέσω του συντελεστή Cronbach's Alpha (α), ο οποίος εκτιμά το βαθμό συσχέτισης μεταξύ των ερωτήσεων του εργαλείου. Τιμές μεγαλύτερες ή πλησιέστερες στο 0.7 χαρακτηρίζονται ως αποδεκτές. Ένας συντελεστής εσωτερικής συνάφειας Cronbach's Alpha μεταξύ 0.5 και 0.6 θεωρείται αρκετός, στα αρχικά στάδια μιας μελέτης. Στην περίπτωση που η τιμή alpha ξεπερνά το 80%, τότε θεωρείται μία ιδιαίτερα καλή ανάλυση αξιοπιστίας.

Για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ δύο συνεχών μεταβλητών έγινε χρήση του δείκτη Pearson ή του Spearman, ανάλογα με το αν ισχύει ή όχι (αντίστοιχα) η παραδοχή της Κανονικότητας. Για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ μίας συνεχούς και μία τακτικής μεταβλητής έγινε χρήση του δείκτη συσχέτισης Spearman. Για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ μίας συνεχούς και μία διχοτομικής μεταβλητής έγινε χρήση του δείκτη συσχέτισης Point Biserial. Για τον έλεγχο της συνθήκης της Κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε, αρχικά, η δοκιμασία Shapiro-Wilk. Εν συνεχεία, σε περίπτωση μη αποδοχής της συνθήκης, έγινε μελέτη των γραφικών αναπαραστάσεων «Normal Q-Q plot», «Detrended Normal Q-Q plot», και «Box Plot». Τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις των δεδομένων παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

5.7 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς που κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούν και να ληφθούν υπόψη, ώστε να δημιουργήσουν γόνιμο προβληματισμό για μελλοντικές έρευνες. Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το δείγμα και η αντιπροσωπευτικότητά του. Καθώς το δείγμα δεν είναι τυχαίο με την με την στατιστική έννοια του όρου, δεν μπορούν να γίνουν ασφαλείς γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου η συγκεκριμένη έρευνα περιορίζεται στην απόδοση των τάσεων που αντιστοιχούν τόσο στην ψυχική ανθεκτικότητα όσο και στην συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Τέλος, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι κάποιες από τις ερωτήσεις που εμπεριέχονταν στο ερωτηματολόγιο ήταν σχετικά ευαίσθητες αφού ρωτούσαν προσωπικές πληροφορίες και επομένως είναι πολύ πιθανό να μην έχουν απαντηθεί με ειλικρίνεια από τους συμμετέχοντες της έρευνας (Creswell,2011).

6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Περιγραφική ανάλυση του δείγματος

6.1.1 Δημογραφικοί παράγοντες

Το δείγμα της μελέτης αποτελείται από 116 άτομα. Ξεκινώντας από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα (Πίνακας 2) παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα είναι γυναίκες (74.1%). Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς έχουν ηλικία πάνω από 50 ετών (59.5%), στην συνέχεια ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν ηλικία από 41-50 ετών (23.3%), οι εκπαιδευτικοί που έχουν ηλικία από 31-40 ετών (12.9%) και τέλος οι εκπαιδευτικοί που έχουν ηλικία κάτω από 30 ετών (4.3%).

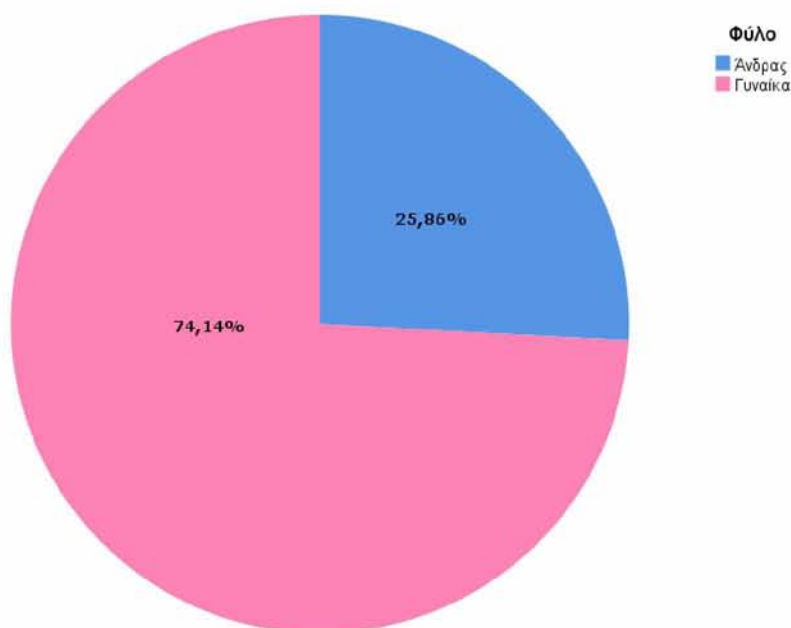
Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (63,8%) δεν έχουν κάνει επιπλέον σπουδές. Ενδεικτικά, κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου είναι μόλις το 19% των εκπαιδευτικών, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεύτερο πτυχίο σε ποσοστό 16,4% και μόνο ένας εκπαιδευτικός είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου (0,9%). Τέλος, ο μέσος όρος χρόνων προϋπηρεσίας είναι τα 22,6 έτη, με τυπική απόκλιση 9,3.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, από τον Πίνακα 1 βλέπουμε ότι η πλειοψηφία αυτών βρίσκονται σε μεγαλουπόλεις (70.7%), ακολουθούν τα σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές (25,0%) και σε πολύ μικρό ποσοστό σε ημιαστικές περιοχές (4,3 %). Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων διαθέτει περισσότερους από 200 μαθητές (62,9%), ακολουθούν τα σχολεία που διαθέτουν 100-200 μαθητές σε ποσοστό (36,2%), ενώ τα μικρά σχολεία (κάτω των 100 μαθητών) φαίνεται να αποτελούν μειονότητα, μόλις (0,9%).

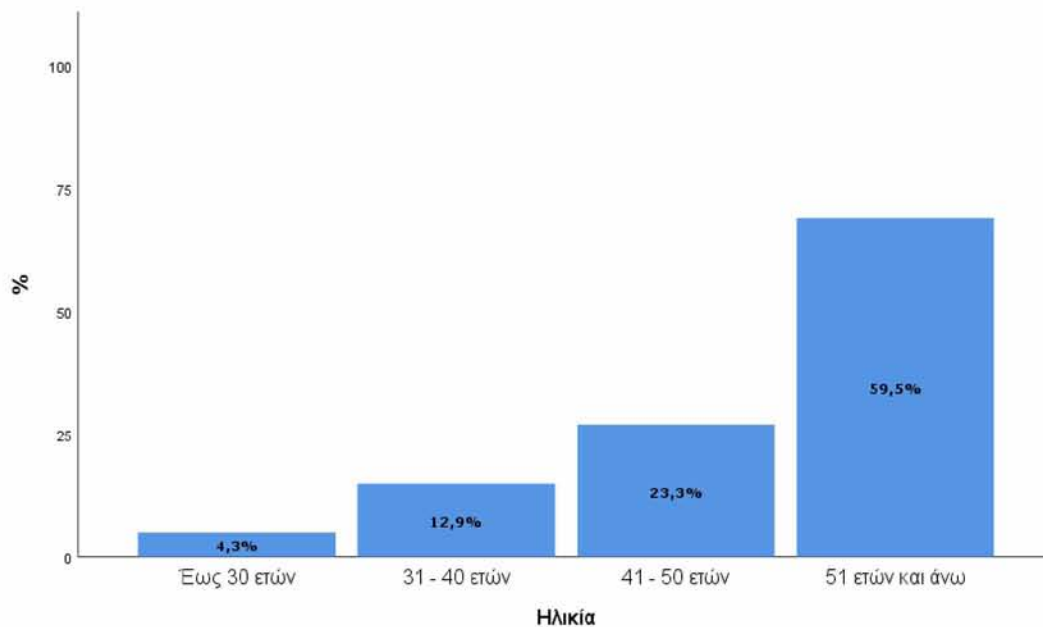
Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 2. Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

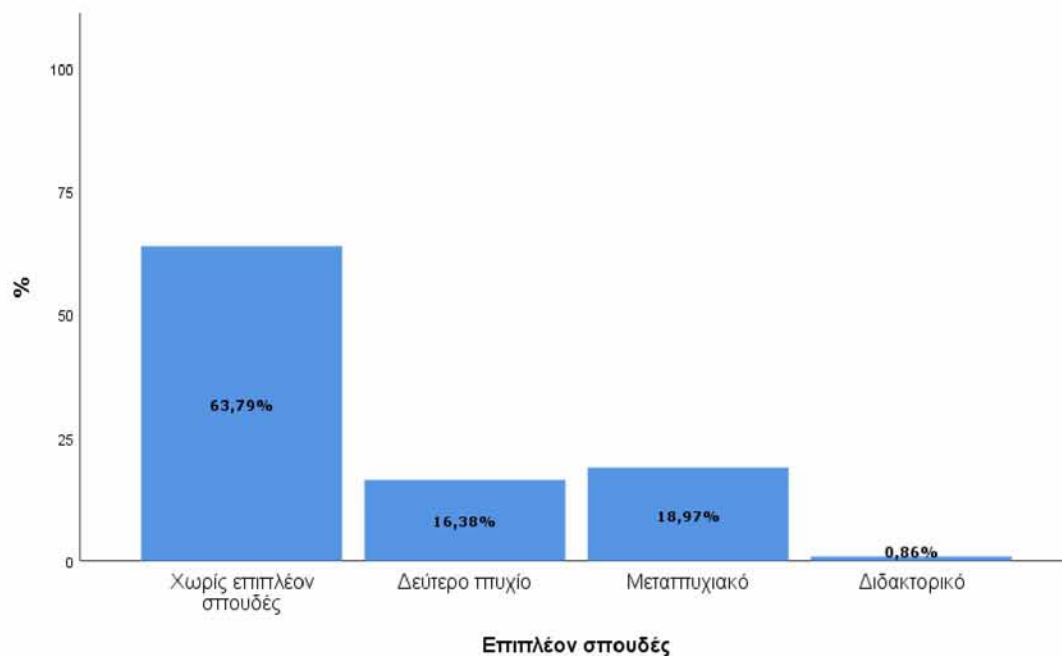
		N	N %
Φύλο	Ανδρας	30	25,9
	Γυναίκα	86	74,1
Ηλικία	Έως 30 ετών	5	4,3
	31 - 40 ετών	15	12,9
	41 - 50 ετών	27	23,3
	50 ετών και άνω	69	59,5
Επιπλέον σπουδές	Χωρίς επιπλέον σπουδές	74	63,8
	Δεύτερο πτυχίο	19	16,4
	Μεταπτυχιακό	22	19
	Διδακτορικό	1	0,9
Περιοχή Σχολείου	Ημιαστική (έως 25.000)	5	4,3
	Αστική (25.000 – 120.000)	29	25,0
	Μεγαλούπολη (πάνω από 120.000)	82	70,7
Μέγεθος Σχολικής Μονάδας	< 100 μαθητές	1	0,9
	100 - 200 μαθητές	42	36,2
	> 200 μαθητές	73	62,9
Χρόνια Προϋπηρεσίας		22,6 ± 9,3	



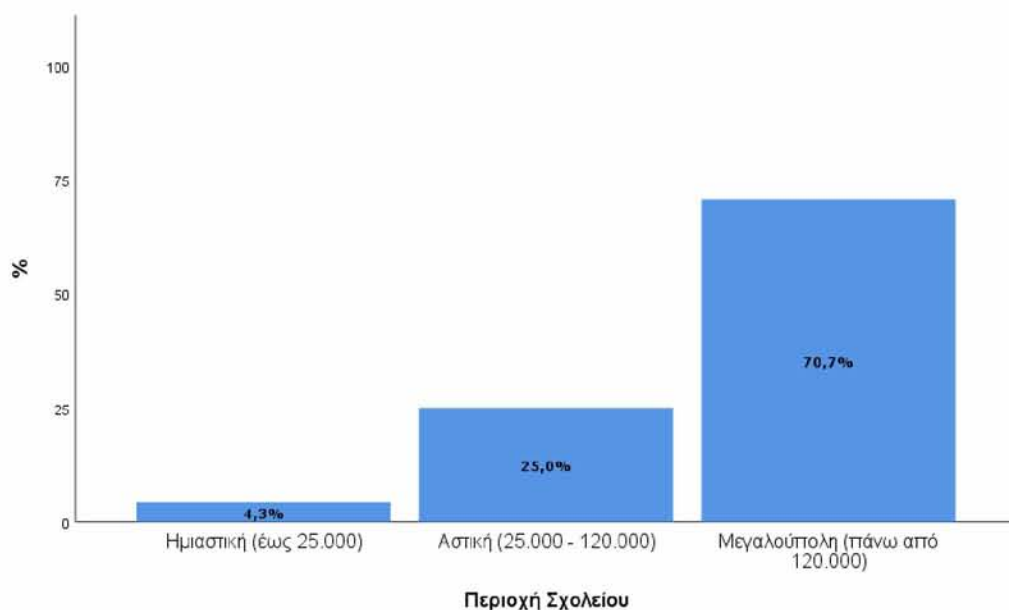
Γράφημα 1. Κατανομή εκπαιδευτικών ανά φύλο



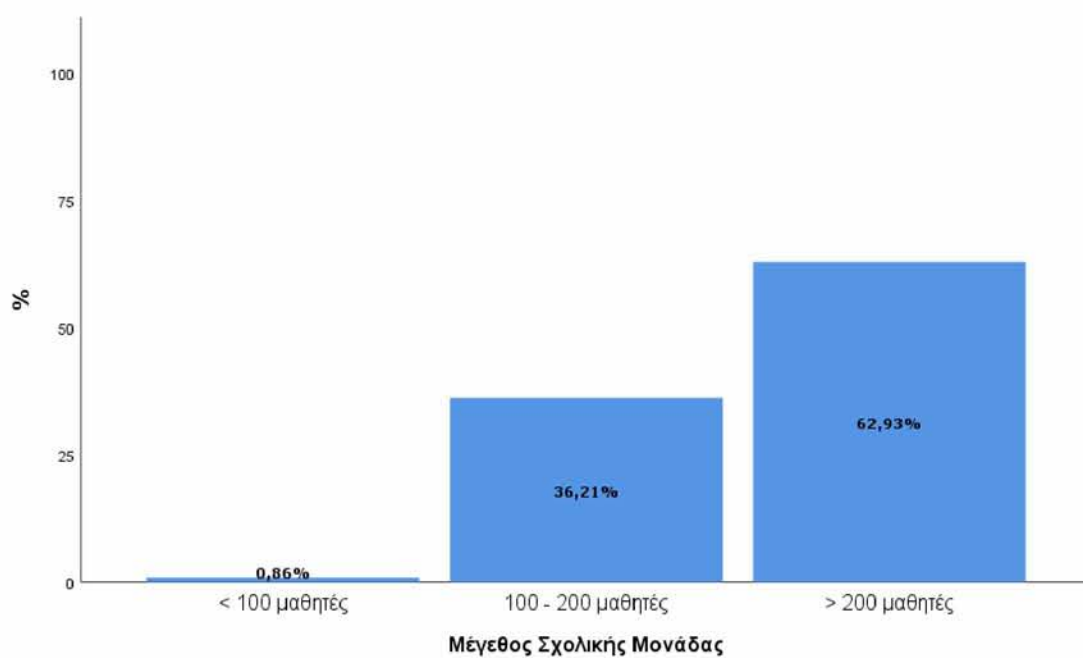
Γράφημα 2. Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών ανά ηλικιακή ομάδα



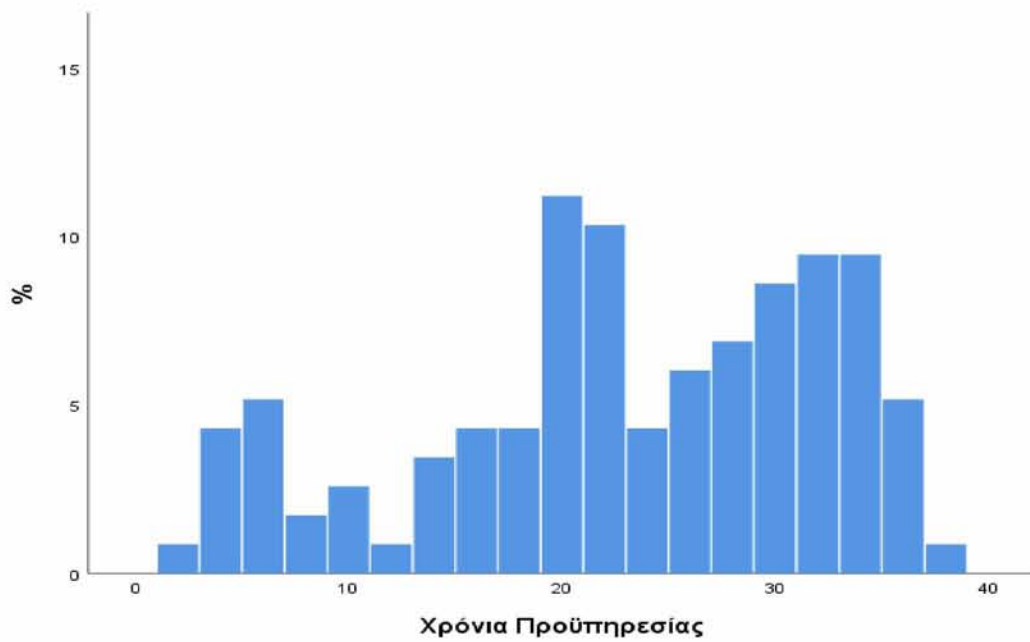
Γράφημα 3. Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών ανά επίπεδο επιπλέον σπουδών



Γράφημα 4. Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών ανά περιοχή σχολικής μονάδας



Γράφημα 5. Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών ανά μέγεθος σχολικής μονάδας



Γράφημα 6. Ποσοστιαία κατανομή εκπαιδευτικών ανά έτη προϋπηρεσίας

6.1.2 Συναισθηματική Νοημοσύνη

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται, ως ποσοστό, οι κατανομές των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά για την κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

		1	2	3	4	5	6	7	Mean	S.D
1	Πάντα καταλαβαίνω πως αισθάνομαι πραγματικά	0,0%	0,0%	0,0%	6,0%	23,3%	45,7%	25,0%	5.9	1.8
2	Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα	0,0%	0,9%	2,6%	12,1%	32,8%	31,9%	19,8%	5.5	1.1
3	Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα, γεγονός που με βοηθάει να είμαι αποτελεσματικότερος στη διαχείριση συγκρούσεων που ενδέχεται να σημειωθούν στη σχολική μονάδα	0,9%	4,3%	3,4%	12,9%	27,6%	39,7%	11,2%	5.3	1.3
4	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο	0,0%	0,0%	2,6%	4,3%	13,8%	45,7%	33,6%	6.0	0.9
5	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	16,4%	58,6%	22,4%	6.0	0.7
6	Μπορώ να ελέγξω τα συναισθήματα θυμού και να ξεπεράσω τις δυσκολίες που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον	0,0%	2,6%	1,7%	12,1%	18,1%	51,7%	13,8%	5.6	1.1
7	Είμαι απόλυτα ικανός/η να ελέγξω τα συναισθήματά μου	0,0%	3,4%	3,4%	15,5%	25,0%	40,5%	12,1%	5.3	1.2
8	Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο	0,9%	0,9%	2,6%	10,3%	30,2%	35,3%	19,8%	5.5	1.1
9	Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των ανθρώπων που συναναστρέφομαι στο χώρο του σχολείου	0,0%	0,0%	0,0%	6,9%	13,8%	50,9%	28,4%	6.0	0.8
10	Μπορώ να αντιλαμβάνομαι εύκολα τις ανάγκες των μαθητών μου	0,0%	0,0%	0,0%	6,0%	22,4%	55,2%	16,4%	5.8	0.8
11	Έχω αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητές μου στην τάξη	0,0%	0,0%	0,0%	1,7%	19,0%	60,3%	19,0%	6.0	0.7
12	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	18,1%	69,0%	10,3%	5.9	0.6
13	Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι συνάδερφοί μου με βάση τη συμπεριφορά τους	0,0%	0,0%	5,2%	6,9%	26,7%	49,1%	12,1%	5.6	1.0
14	Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις σχέσεις με το διευθυντή μου με τέτοιο τρόπο ώστε	0,0%	0,0%	0,9%	8,6%	25,0%	46,6%	19,0%	5.7	0.9

	να μπορώ να πετύχω τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα									
15	Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις σχέσεις με τους συναδέλφους μου με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορώ να πετύχω τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα	0,0%	0,9%	2,6%	6,0%	22,4%	47,4%	20,7%	5.8	1.0
16	Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις σχέσεις με τους μαθητές μου με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορώ να πετύχω τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα	0,0%	0,0%	0,9%	1,7%	14,7%	56,9%	25,9%	6.1	0.7
17	Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις σχέσεις με τους γονείς με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορώ να πετύχω τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα	0,0%	0,0%	0,9%	0,9%	25,9%	56,0%	16,4%	5.9	0.7

Πίνακας 3. Κατανομή συχνότητας συναισθηματικής νοημοσύνης

*1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ αρκετά, 3: Διαφωνώ εν μέρει 4. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ 5. Συμφωνώ εν μέρει 6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ απόλυτα*

Στον πίνακα που προηγήθηκε καταγράφονται, ως ποσοστό, οι κατανομές των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά για την κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Προκειμένου να επιτευχθεί αρτιότερη οργάνωση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων δημιουργήθηκαν τρεις τάσεις αναφορικά με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Αρχικά, διαμορφώθηκε η αρνητική τάση από το άθροισμα του ποσοστού των απαντήσεων « διαφωνώ απόλυτα», « διαφωνώ αρκετά» και « διαφωνώ εν μέρει», αντίστοιχα διαμορφώθηκε η ουδέτερη τάση για την απάντηση « ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ» και τέλος η θετική τάση από το άθροισμα του ποσοστού των απαντήσεων « συμφωνώ εν μέρει», « συμφωνώ αρκετά» και « συμφωνώ απόλυτα»

Από την ανάλυση που παρουσιάστηκε (πίνακας 3) γίνεται αντιληπτό ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζουν θετική στάση απέναντι στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Είναι γεγονός πως όλες οι ερωτήσεις της κλίμακας παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά θετικής τάσης και παρακάτω θα αναφερθούν οι πιο σημαντικές από αυτές.

Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις που συγκεντρώνουν την μεγαλύτερη συμφωνία με ποσοστό 98,3% είναι η ενδέκατη και η δέκατη έβδομη (“έχω αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητές μου στην τάξη”, “διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις σχέσεις με τους γονείς με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορώ να πετύχω τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα”). Ακολουθούν με οριακή διαφορά η δέκατη έκτη (“ διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις σχέσεις με τους μαθητές μου με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορώ να πετύχω τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα”), η πέμπτη (“ έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου”), και η δωδέκατη (“έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου”) με την θετική τάση να διαμορφώνεται στο 97,4%. Επιπρόσθετα, υψηλό ποσοστό συμφωνίας 94% παρουσιάζουν η πρώτη και η δέκατη ερώτηση (“πάντα καταλαβαίνω πως αισθάνομαι πραγματικά”, μπορώ να αντιλαμβάνομαι εύκολα τις ανάγκες των μαθητών μου”). Τέλος, με ποσοστό 93,1% ακολουθούν η τέταρτη (“πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο”) και η ένατη (“είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των ανθρώπων που συναναστρέφομαι στο χώρο του σχολείου”) καθώς και με ποσοστό 90,5% η δέκατη τέταρτη και η δέκατη πέμπτη ερώτηση (“διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις σχέσεις με το

διευθυντή μου με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορώ να πετύχω τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα”, “διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις σχέσεις με τους συναδέλφους μου με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορώ να πετύχω τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα”).

Όσον αφορά την αρνητική και ουδέτερη τάση, αυτή διαφαίνεται ιδιαίτερα χαμηλή καθώς τα υψηλότερα ποσοστά που σημειώνονται ανέρχονται μόλις στο 6,8% και 15,5% αντίστοιχα (έβδομη ερώτηση).

Το ίδιο ακριβώς αποτέλεσμα παρατηρείται και από τη μέση τιμή αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη καθώς αυτή κυμαίνεται κατά μέσο όρο στο 6 που αντιστοιχεί στην απάντηση « συμφωνώ». Φαίνεται λοιπόν από τα παραπάνω, πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εμφανίζουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο τους.

6.1.3 Ψυχική Ανθεκτικότητα

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται, ως ποσοστό, οι κατανομές των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά για την κλίμακα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

		1	2	3	4	5	6	7	Mean	S.D
1	Διαθέτω αποφασιστικότητα και αισιοδοξία για τις μελλοντικές εξελίξεις	0,0%	0,0%	3,4%	11,2%	24,1%	42,2%	19,0%	5.6	1.0
2	Μπορώ να ανταπεξέλθω σε δύσκολες καταστάσεις με διάφορους τρόπους	0,0%	0,0%	0,9%	6,9%	25,9%	53,4%	12,9%	5.7	0.8
3	Διαθέτω αυτοπεποίθηση	0,0%	0,9%	5,2%	10,3%	17,2%	47,4%	19,0%	5.6	1.1
4	Αισθάνομαι περήφανος που έχω καταφέρει πράγματα στη ζωή μου	0,0%	0,9%	0,0%	6,9%	19,0%	44,0%	29,3%	5.9	0.9
5	Παίρνω συνήθως τα πράγματα όπως έρχονται	0,9%	6,0%	10,3%	13,8%	28,4%	30,2%	10,3%	4.9	1.4
6	Έχω αρκετή ενέργεια για να κάνω αυτό που πρέπει να κάνω	0,0%	0,0%	0,0%	6,0%	29,3%	41,4%	23,3%	5.8	0.9
7	Η αυτοπεποίθησή μου με βοηθάει να ξεπεράσω τις δύσκολες στιγμές	0,0%	3,4%	3,4%	8,6%	21,6%	43,1%	19,8%	5.6	1.2
8	Έχω αυτο-πειθαρχία	0,0%	0,0%	2,6%	6,0%	20,7%	40,5%	30,2%	5.9	1.0
9	Διαθέτω χιούμορ	0,0%	0,9%	0,9%	13,8%	18,1%	39,7%	26,7%	5.7	1.1
10	Συνήθως μπορώ να εξετάσω μια κατάσταση με διαφορετικούς τρόπους	0,0%	0,0%	0,9%	7,8%	20,7%	54,3%	16,4%	5.8	0.8
11	Διακρίνομαι από δημιουργικότητα και ηθικές αξίες	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	21,6%	44,0%	30,2%	6.0	0.8
12	Είμαι ενέλικτος	0,0%	0,0%	3,4%	4,3%	19,0%	52,6%	20,7%	5.8	0.9
13	Μπορώ να διαχειριστώ ικανοποιητικά δύσκολες καταστάσεις στο χώρο της εργασίας μου	0,0%	0,0%	2,6%	7,8%	24,1%	49,1%	16,4%	5.7	0.9
14	Μπορώ να διαχειριστώ με αποτελεσματικότητα την πίεση που δημιουργείται στο χώρο εργασίας μου	0,0%	0,0%	5,2%	5,2%	30,2%	44,0%	15,5%	5.6	1.0
15	Μου αρέσει να αναλαμβάνω πρωτοβουλίες στο σχολικό περιβάλλον	0,0%	0,9%	1,7%	10,3%	26,7%	40,5%	19,8%	5.6	1.0
16	Μπορώ να ανταποκριθώ θετικά σε ένα στρεσογόνο σχολικό περιβάλλον	0,0%	3,4%	0,0%	12,1%	26,7%	39,7%	18,1%	5.5	1.1
17	Σε μια δύσκολη στιγμή οι συνάδερφοί μου μπορούν να στηριχτούν πάνω μου	0,0%	0,0%	1,7%	6,9%	22,4%	46,6%	22,4%	5.8	0.9

18	Εφαρμόζω αποτελεσματικές στρατηγικές για τη συνεργασία με προκλητικούς μαθητές	0,0%	0,9%	2,6%	9,5%	28,4%	46,6%	12,1%	5.5	1.0
19	Αντιμετωπίζω τις δύσκολες και πιεστικές καταστάσεις ως προκλήσεις παρά ως απειλές	0,0%	0,9%	1,7%	9,5%	22,4%	41,4%	24,1%	5.7	1.0
20	Η σχέση μου με τη διεύθυνση του σχολείου διακρίνεται από αμοιβαίο σεβασμό και υποστήριξη	0,0%	0,0%	0,9%	6,0%	8,6%	44,8%	39,7%	6.2	0.9
21	Προσαρμόζομαι με επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον παρά τις όποιες αντιξοότητες	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%	27,6%	43,1%	26,7%	5.9	0.8
22	Είμαι καλός/η στην επικοινωνία με τους άλλους συναδέλφους	0,0%	0,0%	0,0%	4,3%	21,6%	54,3%	19,8%	5.9	0.8
23	Διαθέτω κριτική σκέψη και αυτό με κάνει να επιλύω διάφορα προβλήματα στο χώρο της εργασίας μου	0,0%	0,0%	1,7%	6,0%	17,2%	50,0%	25,0%	5.9	0.9
24	Είμαι απόλυτα ικανοποιημένος/η από το επάγγελμά μου	0,0%	0,0%	0,9%	6,9%	19,8%	44,8%	27,6%	5.9	0.9
25	Ακόμα και σε περιόδους κρίσης, προσπαθώ να εκτελώ τα καθήκοντά μου στο σχολείο όσο καλύτερα μπορώ, χωρίς να επηρεάζομαι αρνητικά	0,0%	0,0%	0,0%	3,4%	8,6%	50,0%	37,9%	6.2	0.7

Πίνακας 4. Κατανομή συχνότητας ψυχικής ανθεκτικότητας

1: Διαφωνώ απόλυτα, 2: Διαφωνώ αρκετά, 3: Διαφωνώ εν μέρει 4. Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ 5. Συμφωνώ εν μέρει 6. Συμφωνώ αρκετά

7. Συμφωνώ απόλυτα

Στον πίνακα που προηγήθηκε καταγράφονται, ως ποσοστό, οι κατανομές των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερώτημα ξεχωριστά για την κλίμακα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 4) οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στην έρευνα εμφανίζουν θετική στάση και στην έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Σε όλες τις ερωτήσεις που αφορούν την ψυχική ανθεκτικότητα οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μια θετική στάση με ξεκάθαρη υπεροχή των ποσοστών της συμφωνίας. Το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας τους που αγγίζει το 97,4% είναι της εικοστής πρώτης ερώτησης (“προσαρμόζομαι με επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον παρά τις όποιες αντιξοότητες”).

Ακολουθούν με μικρή διαφορά η εικοστή πέμπτη ερώτηση (“ακόμα και σε περιόδους κρίσης, προσπαθώ να εκτελώ τα καθήκοντά μου στο σχολείο όσο καλύτερα μπορώ, χωρίς να επηρεάζομαι αρνητικά”) με ποσοστό 96,5%, η ενδέκατη (“ διακρίνομαι από δημιουργικότητα και ηθικές αξίες”) με ποσοστό 95,8% και η εικοστή δεύτερη (“ είμαι καλός/η στην επικοινωνία με τους άλλους συναδέλφους”) με ποσοστό 95,7% αντίστοιχα. Υψηλό ποσοστό 94% διαφαίνεται και στην έκτη ερώτηση (“ έχω αρκετή ενέργεια για να κάνω αυτό που πρέπει να κάνω”) , στην εικοστή τρίτη (“ διαθέτω κριτική σκέψη και αυτό με κάνει να επιλύω διάφορα προβλήματα στο χώρο της εργασίας μου”) και εικοστή τέταρτη (“ είμαι απόλυτα ικανοποιημένος/η από το επάγγελμα μου”) με 92,2% . Τέλος, υψηλό ποσοστό 91,4% παρουσιάζουν και η όγδοη (“ έχω αυτοπειθαρχία”), δέκατη (“ συνήθως μπορώ να εξετάσω μια κατάσταση με διαφορετικούς τρόπους”) και δέκατη έβδομη ερώτηση (“ σε μια δύσκολη στιγμή οι συνάδερφοι μου μπορούν να στηριχτούν πάνω μου”).

Αντίστοιχα το ίδιο αποτέλεσμα παρατηρείται και από τη μέση τιμή αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα καθώς αυτή κυμαίνεται κατά μέσο όρο στο 6 που αντιστοιχεί στην απάντηση « συμφωνώ». Κατά συνέπεια, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας στο σχολείο τους.

Τέλος, το υψηλότερο ποσοστό ουδέτερης 13,8% αλλά και αρνητικής τάσης 17,2% παρατηρείται στην πέμπτη ερώτηση (“ παίρνω συνήθως τα πράγματα όπως έρχονται”).

6.1.4 Ερωτηματολόγια WLEIS και RS, συνολικά και ανά υποκλίμακα

Στον επόμενο πίνακα, και γράφημα, παρουσιάζονται τα βασικά στατιστικά στοιχεία των βαθμολογιών των ερωτηματολογίων WLEIS και RS, συνολικά και ανά υποκλίμακα.

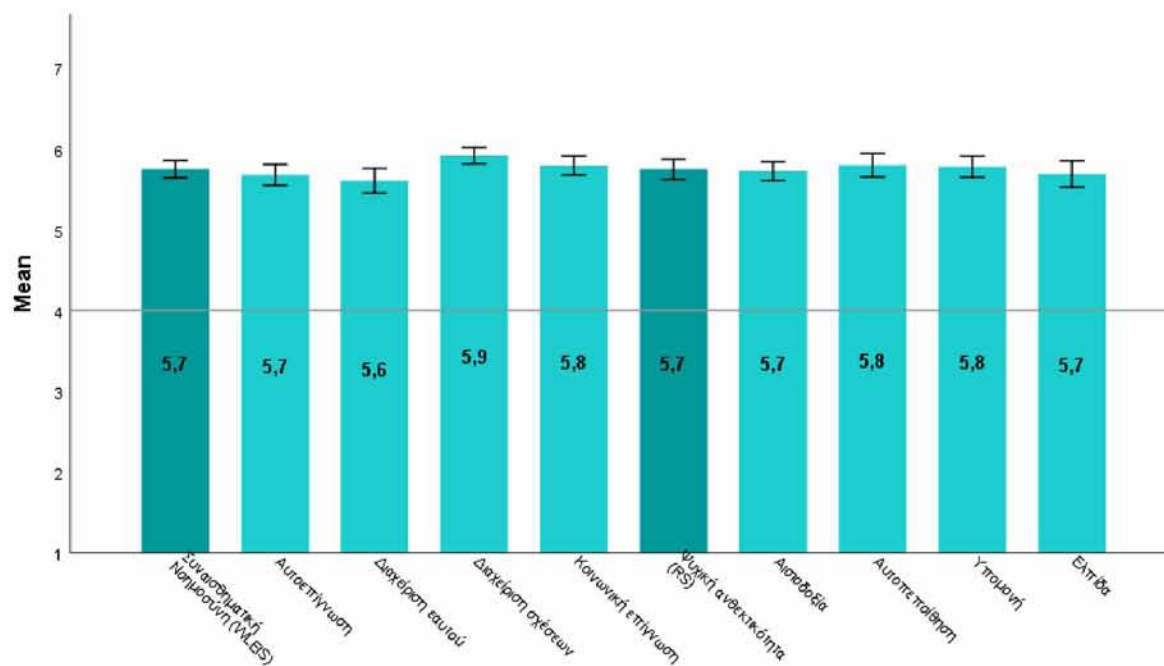
Σε ό,τι αφορά την κλίμακα WLEIS οι στατιστικοί δείκτες του δείγματος δηλώνουν ένα υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (5,7). Το ίδιο ισχύει και για τις επιμέρους υποκλίμακες. Συγκεκριμένα, η υποκλίμακα «Διαχείριση σχέσεων» έχει την υψηλότερη βαθμολογία (5,9), ακολουθούμενη από την υποκλίμακα «Κοινωνική επίγνωση» (5,8). Εν συνεχεία είναι η «Αυτοεπίγνωση» (78%) και τέλος η «Διαχείριση εαυτού» (5,6).

Οι τιμές της κλίμακας RS δηλώνουν, επίσης, υψηλό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (5,7). Την πιο υψηλή τιμή την έχει η υποκλίμακα «Αυτοπεποίθηση» (5,8) και ακολουθούν η «Υπομονή» (5,8), η «Αισιοδοξία» (5,7) και η «Ελπίδα» (5,7).

	Mean	Standard Deviation
Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	5,7	,6
<i>Αυτοεπίγνωση</i>	5,7	,7
<i>Διαχείριση εαυτού</i>	5,6	,8
<i>Διαχείριση σχέσεων</i>	5,9	,6

Κοινωνική επίγνωση	5,8	,6
Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)	5,7	,7
Αισιοδοξία	5,7	,6
Αυτοπεποίθηση	5,8	,8
Υπομονή	5,8	,7
Ελπίδα	5,7	,9

Πίνακας 5. Στατιστικοί δείκτες των βαθμολογιών των ερωτηματολογίων WLEIS και RS, συνολικά και ανά υποκλίμακα



Γράφημα 7. Ραβδογράμματα, με 95% διάστημα εμπιστοσύνης, των βαθμολογιών των ερωτηματολογίων WLEIS και RS, συνολικά και ανά υποκλίμακα

6.2 Η Ψυχική Ανθεκτικότητα με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Όπως φάνηκε από την έρευνα που διεξήχθη, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας, επιπλέον σπουδές) , καθώς και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (περιοχή σχολείου, μέγεθος σχολικής μονάδας) που μελετήθηκαν σε σχέση με την υπό εξέταση μεταβλητή βρέθηκε να μην παίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο στην Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διενεργήθη ωστόσο το σύνολο των συσχετίσεων που επειδή δεν ήταν στατιστικά σημαντικές παρουσιάζονται στο παράρτημα II.

6.3 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Όπως φάνηκε από την έρευνα που διεξήχθη, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας, επιπλέον σπουδές) , καθώς και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (περιοχή σχολείου, μέγεθος σχολικής μονάδας) που μελετήθηκαν σε σχέση με την υπό εξέταση μεταβλητή βρέθηκε να μην παίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο στην συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διενεργήθη ωστόσο το σύνολο των συσχετίσεων που επειδή δεν ήταν στατιστικά σημαντικές παρουσιάζονται στο παράρτημα II.

6.4 Ψυχική Ανθεκτικότητα και Συναισθηματική Νοημοσύνη

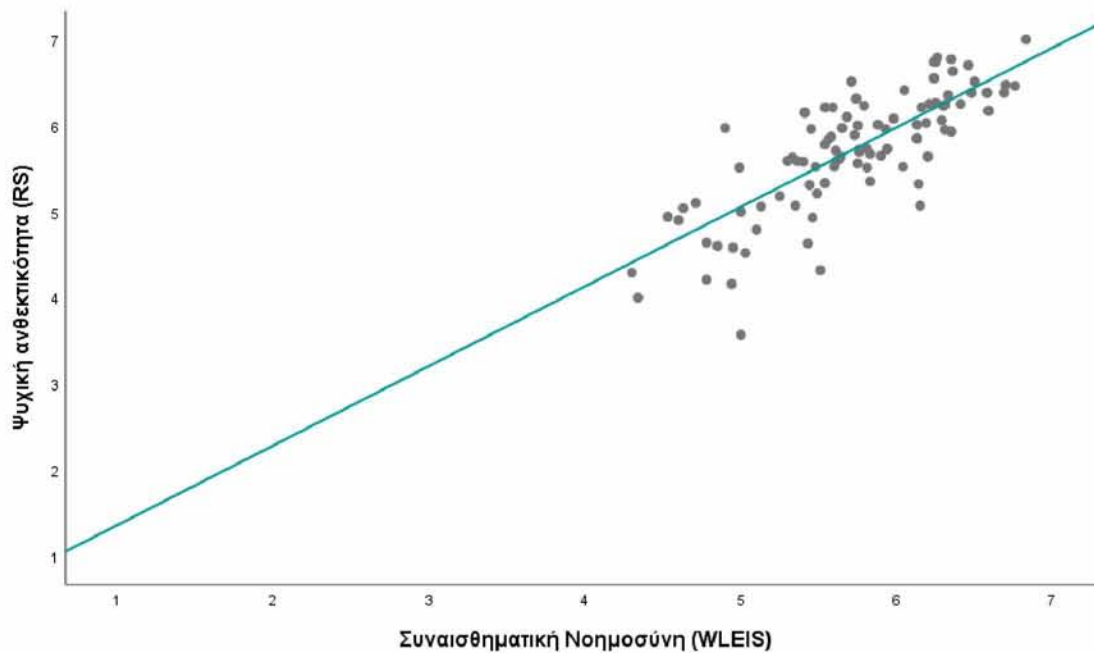
Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Ο έλεγχος συσχέτισης, μεταξύ του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης και της ψυχικής ανθεκτικότητας κατέγραψε στατιστικώς ισχυρή σχέση ($r(116) = 0,789$, p

< 0,001). Συγκεκριμένα, υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης αντιστοιχεί σε υψηλό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας.

Correlations			
		Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)
Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	Pearson Correlation	1	,789**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	116	116
Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)	Pearson Correlation	,789**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	116	116

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



Γράφημα 8: Συσχέτιση ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης

Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

Ο έλεγχος συσχέτισης, μεταξύ των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης κατέγραψε στατιστικώς ισχυρή σχέση ανάμεσα σε όλους τους, κατά ζεύγη, συνδυασμούς των υποκλιμάκων των δύο ερωτηματολογίων. Επιπλέον, όλες οι ανά ζεύγη συσχετίσεις ήταν θετικές. Δηλαδή, υψηλό επίπεδο της μίας, εκ των δύο, μεταβλητών αντιστοιχεί σε υψηλό επίπεδο και της δεύτερης. Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται όλες οι τιμές και τα χαρακτηριστικά των συσχετίσεων.

		Αισιοδοξία	Αυτοπεποίθηση	Υπομονή	Ελπίδα
Αυτοεπίγνωση	Pearson Correlation	0,683**	0,725**	0,693**	0,579**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	116	116	116	116
Διαχείριση εαυτού	Pearson Correlation	0,627**	0,714**	0,701**	0,487**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	116	116	116	116
Διαχείριση σχέσεων	Pearson Correlation	0,609**	0,657**	0,583**	0,487**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	116	116	116	116
Κοινωνική επίγνωση	Pearson Correlation	0,628**	0,624**	0,614**	0,392**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	116	116	116	116

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

7. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας στο πλαίσιο των προσπαθειών για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών, θα πρέπει να μεριμνήσουν για τη διατήρηση της δικής τους ανθεκτικότητας και ευεξίας. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό ειδικά στις μέρες μας καθώς αντιμετωπίζουν ολοένα και περισσότερες προκλήσεις στην καθημερινή άσκηση του έργου τους και βιώνουν έντονες συναισθηματικές πιέσεις, όπως φόρτος εργασίας, μεγάλος αριθμός αλλαγών συναισθηματικά απαιτητικές καταστάσεις και πολλά άλλα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εργασίας κρίνεται αναγκαίο περισσότερο από κάθε άλλη φορά να

θωρακιστούν με δεξιότητες ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε με σκοπό να ερευνηθούν δύο σημαντικές πτυχές της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών, της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και ο τελικός στόχος ήταν να βρεθεί τυχόν σχέση μεταξύ τους. Τα δεδομένα για τις δύο μεταβλητές αντλήθηκαν με τη βοήθεια ενός δομημένου ερωτηματολογίου.

i) επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η Ψυχική Ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με ένα εργαλείο που περιελάμβανε 25 δηλώσεις κλειστού τύπου 7/βαθμιας κλίμακας τύπου Likert, όπου έδειχναν τους βαθμούς συμφωνίας ή της διαφωνίας τους στις διάφορες δηλώσεις. Το άθροισμα των δηλώσεων αυτών έδωσε μια συνολική βαθμολογία. Η αξιοπιστία της κλίμακας ήταν πολύ υψηλή αφού το Cronbach's Alpha ήταν $0,953 > 0,7$ που είναι το κατώτερο ανεκτό όριο του δείκτη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας (Μ.Τ 5,7) Το υψηλό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι κάτι που επιβεβαιώνεται από την πλειονότητα των ερευνών στην ελληνική βιβλιογραφία. Οι Βοτου, Mylonakou-Keke, Kalouri και Tsergas (2017) βρήκαν ότι οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνά τους παρουσίασαν μέτρια προς υψηλή ή υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (7,6%) βρέθηκε να έχει πολύ χαμηλή ή χαμηλή ψυχική ανθεκτικότητα. Επιπρόσθετα, στην έρευνα της Δανιηλίδου (2018) βρέθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής εκτίμησαν ότι διαθέτουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και βιώνουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες. Τα χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τα υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας καταδεικνύουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, έχουν αναπτύξει προστατευτικούς παράγοντες και στρατηγικές που τους διευκολύνουν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων. Όσον αφορά τις βασικές διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, από την έρευνα που διεξήχθη προέκυψε ότι την πιο υψηλή τιμή παρουσιάζει η υποκλίμακα της «

αυτοπεποίθησης» των εκπαιδευτικών με μέση τιμή 5,8 και η υποκλίμακα της « υπομονής» με 5,8 και ακολουθούν η « αισιοδοξία» και η « ελπίδα» με μέση τιμή 5,7.

ii) επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ;

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών μετρήθηκε με ένα εργαλείο που περιελάμβανε 17 δηλώσεις κλειστού τύπου 7/βαθμιας κλίμακας τύπου Likert, όπου έδειχναν τους βαθμούς συμφωνίας ή της διαφωνίας τους στις διάφορες δηλώσεις. Το άθροισμα των δηλώσεων αυτών έδωσε μια συνολική βαθμολογία. Η αξιοπιστία και αυτής της κλίμακας ήταν πολύ υψηλή αφού το Cronbach's Alpha ήταν $0,901 > 0,7$ που είναι το κατώτερο ανεκτό όριο του δείκτη. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κυμαίνεται και αυτή εξίσου σε υψηλό επίπεδο (M.T 5,7). Το παραπάνω εύρημα είναι αρκετά ενδιαφέρον καθώς οι έρευνες που μελετούν τις συναισθηματικές δεξιότητες στην εργασία των εκπαιδευτικών είναι σχετικά περιορισμένες, παρόλο που φαίνεται ότι αυτές έχουν σημαντική επίδραση στο συναίσθημα και στα κίνητρά τους (Brackett, et al., 2008). Επιπρόσθετα η πλειονότητα των ερευνών εξετάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και προσχολικής ηλικίας και πως αυτή επηρεάζει διάφορες παραμέτρους της σχολικής ζωής. Σύμφωνα με την Βάσιου (2018) οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο, δήλωναν υψηλότερα ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας, βίωναν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, περισσότερο θετικό συναίσθημα, λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση και λιγότερο αρνητικό συναίσθημα και άγχος στην εργασία τους. Διαπιστώνουμε λοιπόν πόσο σημαντική είναι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα στις μέρες μας, όπου οι εκπαιδευτικοί δέχονται ολοένα και περισσότερο συναισθηματικές πιέσεις και προκλήσεις στο χώρο του σχολείου. Ως προς τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης φάνηκε πως την υψηλότερη βαθμολογία συγκεντρώνει η υποκλίμακα της « διαχείρισης σχέσεων» με μέση τιμή 5,9 ακολουθούμενη από την υποκλίμακα της « κοινωνικής επίγνωσης» (5,8) και ακολουθούν η « αυτοεπίγνωση» (5,7) και τέλος η « διαχείριση εαυτού» με (5,6).

Συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας και του βαθμού συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών της

Όπως παρατηρήσαμε και κατά την καταγραφή των αποτελεσμάτων από την έρευνα προέκυψε ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας ($r(116)=0,789, p < 0,001$). Διαπιστώσαμε λοιπόν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εκπαιδευτικών τόσο μεγαλύτερη είναι και η Ψυχική τους Ανθεκτικότητα. Το εύρημα αυτό είναι αρκετά ενδιαφέρον καθώς στο παρελθόν δεν έχουν συσχετισθεί επαρκώς οι δυο μεταβλητές σε ανάλογες έρευνες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που χρήζει περαιτέρω έρευνας από την επιστημονική κοινότητα.

Συσχέτιση των διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Στη συνέχεια, το εύρημα αυτό μας προκάλεσε το ενδιαφέρον και αποφασίσαμε να προχωρήσουμε σε κάποιες επιπλέον συσχετίσεις επιμέρους διαστάσεων της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Αναλυτικότερα, έγινε συσχέτιση τεσσάρων επιμέρους διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης που ήταν οι εξής: i) η “**αυτοεπίγνωση**” ii) η “**διαχείριση εαυτού**” iii) η “**διαχείριση σχέσεων**” και iv) η “**κοινωνική επίγνωση**” με αντίστοιχα τέσσερις διαστάσεις της Ψυχικής Ανθεκτικότητας που ήταν i) η “**αισιοδοξία**” ii) η “**αυτοπεποίθηση**” iii) η “**υπομονή**” και iv) η “**ελπίδα**”. Από τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα σε όλους τους, κατά ζεύγη, συνδυασμούς των υποκλιμάκων. Δηλαδή, υψηλό επίπεδο της μίας, εκ των δύο, μεταβλητών αντιστοιχεί σε υψηλό επίπεδο και της δεύτερης.

Για παράδειγμα προέκυψε πως η “αυτοεπίγνωση” σχετίζεται θετικά με την “αισιοδοξία”, την “αυτοπεποίθηση”, την “υπομονή” και την “ελπίδα”. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι όσο περισσότερη αυτογνωσία έχουν, είναι ικανοί δηλαδή να αναγνωρίζουν και να κατανοούν ποια συναισθήματα βιώνουν και για ποιο λόγο, τόσο πιο αισιόδοξοι, υπομονετικοί είναι αλλά και

διαθέτουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και ελπίδα για το μέλλον. Αξίζει να σημειωθεί πως το εύρημα αυτό παρουσιάζει αρκετό ενδιαφέρον καθώς δεν έχει μελετηθεί έως τώρα η συσχέτιση των επιμέρους διαστάσεων των δύο υπό μελέτη μεταβλητών. Αντίστοιχα η “διαχείριση εαυτού” σχετίζεται θετικά με την αισιοδοξία”, την “αυτοπεποίθηση”, την “υπομονή” και την “ελπίδα”, κάτι που σημαίνει ότι όσο περισσότερο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ρυθμίζουν και να ελέγχουν τα συναισθήματά τους ακόμη και σε περιόδους πίεσης, τόσο περισσότερη αισιοδοξία, αυτοπεποίθηση, υπομονή και ελπίδα εκδηλώνουν. Στη συνέχεια από την έρευνα που διεξήχθη προέκυψε πως η “κοινωνική επίγνωση” σχετίζεται και αυτή θετικά με τις διαστάσεις της “αισιοδοξίας”, της “αυτοπεποίθησης”, της “υπομονής” και της “ελπίδας”. Αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα κοινωνικής επίγνωσης, αναγνώρισης δηλαδή και κατανόησης των συναισθημάτων και της προοπτικής των άλλων ανθρώπων, δηλώνουν και υψηλά επίπεδα αισιοδοξίας, αυτοπεποίθησης, υπομονής και ελπίδας. Τέλος, και η “διαχείριση σχέσεων” σχετίζεται θετικά με όλες τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που μπορούν να κατανοήσουν τι έχουν ανάγκη οι άλλοι ώστε να αναπτυχθούν και να ενισχύσουν τις ικανότητες τους, εκφράζουν και υψηλά επίπεδα στις διαστάσεις της αισιοδοξίας, της αυτοπεποίθησης, της υπομονής και της ελπίδας.

Συσχετίσεις ψυχικής ανθεκτικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης με τα δημογραφικά και τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, επιπλέον σπουδές, χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας) καθώς και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται(μέγεθος σχολικής μονάδας, περιοχή σχολείου).

Με βάση την έρευνα που διεξήχθη φάνηκε πως τα δημογραφικά αλλά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να παίζουν στατιστικά σημαντικά ρόλο στις δυο υπό εξέταση μεταβλητές. Στην εν λόγω έρευνα φάνηκε ακόμη ότι τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, όπως το μέγεθος της σχολικής μονάδας και η περιοχή του σχολείου δεν φαίνεται να παίζουν στατιστικά σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση των επιπέδων τόσο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας όσο και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών.

8. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Λόγω της γενικότερης έλλειψης ερευνών για το συγκεκριμένο θέμα είναι αναγκαία περαιτέρω έρευνα. Είναι γεγονός πως υπάρχει βιβλιογραφία σχετικά με τις έννοιες της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, αλλά μικρός αριθμός μελετών ερευνά το συνδυασμό τους και την αλληλεπίδραση των επιμέρους χαρακτηριστικών τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται πολλές μελέτες για την αξιολόγηση των επιπέδων της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς και των παραγόντων κινδύνου και προστασίας. Αντίθετα, η ελληνική βιβλιογραφία είναι μάλλον περιορισμένη, με την πλειάδα των ερευνών να επικεντρώνονται στην διερεύνηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των παιδιών και των εφήβων. Μόνο πρόσφατα το ενδιαφέρον των ερευνητών εστίασε στην μελέτη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Από την άλλη, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την Συναισθηματική Νοημοσύνη εστιάζουν κυρίως στην συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης και πως αυτή επιδρά στις σχέσεις τους με την επικοινωνία, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των υφισταμένων τους και τη διαμόρφωση σχολικού κλίματος.

Επιπλέον, οι έρευνες για τη συναισθηματική νοημοσύνη των διευθυντών συνδέονται κυρίως με την εκπαιδευτική ηγεσία, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Θα ήταν λοιπόν ωφέλιμο να μελετηθεί περαιτέρω σε μελλοντικές έρευνες η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς αποτελεί σημαντικό κομμάτι του εκπαιδευτικού τους ρόλου και βοηθάει στην αποφυγή του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Με βάση τα παραπάνω κρίνεται αναγκαίο να συνεχισθούν έρευνες σχετικές με την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της επιστημονικής προσπάθειας. Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν σε θέματα όπως στο αν η αντιμετώπιση αντιξοοτήτων στο σχολικό περιβάλλον ενδυναμώνει την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ή όχι καθώς και στο αν υπάρχει συνάφεια των εννοιών με παράγοντες από τη λειτουργία του σχολείου, όπως η αίσθηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία.

τους, το σχολικό κλίμα, το επίπεδο της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών, τις αρνητικές σχέσεις με τους συναδέλφους κ.α. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η έρευνα να επεκταθεί πέρα από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με ένα μεγάλο αριθμό αλλαγών και πιέσεων στο χώρο του σχολείου καθώς τις περισσότερες φορές είναι αναγκασμένοι να αλλάζουν στη διάρκεια της μέρας περισσότερα από ένα σχολικά περιβάλλοντα για να καλύψουν το ωράριο τους.

Η διαδικασία προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης αναδεικνύεται σε ένα ζήτημα αυξανόμενης σημασίας τόσο για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη των σχολικών οργανισμών όσο και για τη δημιουργία σχολικών τάξεων και οργανισμών εν γένει, ως αποτέλεσμα της αύξησης των αγχογόνων καταστάσεων και τον αυξανόμενο αριθμό των συναισθηματικών πιέσεων και αλληλεπιδράσεων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά. Συγκεκριμένα κρίνεται αναγκαία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και δη των νεοδιοριζόμενων με σκοπό την ενίσχυση και την ενδυνάμωση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Pretsch et al., 2012) Επιπρόσθετα, ο τομέας της εκπαίδευσης μπορεί να επωφεληθεί από τη συστηματική μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης, δεδομένου ότι οι δυσκολίες στις οποίες πρέπει ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολλαπλές (Gu & Roth,2013).

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να λάβουν την ανάλογη υποστήριξη μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα προκειμένου να μπορέσουν να διατηρήσουν την ψυχική τους ανθεκτικότητα αλλά και να ελέγξουν τα συναισθήματά τους στο χώρο του σχολείου και να μπορέσουν στη συνέχεια να ανταποκριθούν στην αναγκαιότητα της προαγωγής της ψυχικής ανθεκτικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο της σχολικής κοινότητας. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να οδηγηθούν σε μια αναβαθμισμένη επαγγελματική κουλτούρα που θα προάγει την ενεργητική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των νεοδιοριζόμενων και των έμπειρων εκπαιδευτικών που θα βοηθάει τους νέους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται ευθύνες και θα αναπτύσσει την αυτονομία τους (Birkeland & Johnson, 2002· Kardos& Johnson,2007). Οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές αν κρίνει κανείς ότι σύμφωνα με έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί στην Αγγλία το 22% των εκπαιδευτικών

φεύγει στα τρία πρώτα χρόνια της καριέρας του και μόλις το 11% δηλώνουν ευχαριστημένοι απ' το επάγγελμά τους (Bobek,2010). Ανάλογες εκτιμήσεις στη βιβλιογραφία έχει δείξει ότι πέντε έως 20% του συνόλου των εκπαιδευτικών υποφέρει από επαγγελματική εξουθένωση (Schaufeli, Daamen & Van Mierlo,1994).

Κατ' επέκταση, μέσα από το χτίσιμο της δικής τους ψυχικής ανθεκτικότητας και τη διατήρηση των συναισθημάτων τους θωρακίζουν και την σχολική τους μονάδα από τις ανάλογες αντιξοότητες που κατά καιρούς αυτή αντιμετωπίζει στη σημερινή εποχή της συνεχούς ανάπτυξης, πρόκλησης και αλλαγής.

Κλείνοντας , η παρούσα εργασία προτείνει ένα νέο και αρκετά ενδιαφέρον πεδίο για την έρευνα της ψυχικής ανθεκτικότητας σε συνδυασμό με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς δεν έχει υπάρξει πληθώρα ανάλογων ερευνών για το συγκεκριμένο θέμα έως τώρα. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συλλογή των δεδομένων και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων αναμένεται να αποτελέσουν χρήσιμες πληροφορίες τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και για την ευρύτερη ακαδημαϊκή κοινότητα ως έναυσμα για περαιτέρω διεργασία.

Επίλογος

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικά θέματα στην επιστημονική έρευνα. Ας ελπίσουμε ότι στο μέλλον θα δοθεί η ανάλογη προσοχή και θα γίνουν ολοένα και περισσότερες έρευνες που θα αναδείξουν την σπουδαιότητα και το σημαντικό ρόλο των εννοιών αυτών στην εκπαιδευτική κοινότητα, μιας και οι εκπαιδευτικοί είναι οι σημαντικοί ενήλικες στη ζωή των παιδιών, καθώς συμβάλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη και διαμόρφωση του χαρακτήρα τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organizations: A conceptualization. Genetic, Social, and General Psychology Monographs.

American Psychological Association. (2014). The road to resilience. Washington, DC: American Psychological Association. Retrieved 4 October 2016, from http://www.apa.org/help_center/road-resilience.aspx

Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 441-452.

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

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 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). *Journal of Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.

Bernard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. San Francisco: West Ed Regional Educational Laboratory.

Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco: West Ed.

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

Bonanno, G. A. (2005). Clarifying and extending the construct of adult resilience. *American Psychologist*, 60(3), 265-267. doi: 10.1037/0003-066X.60.3.265b

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

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.

Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 18, 788-813.

- Caruso, D.R., Mayer, J.D., & Salovey, P. (2002). Emotional intelligence and emotional leadership. In R. E. Riggio & S. E. Murphy (Eds.) *Multiple Intelligences and Leadership* (pp. 55-73). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterie, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to schools or healthy development: Findings from the social development research group. *The Journal of School Health*, 74(7), 252-262.
- 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. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Cherniss, C., & Adler, M. (2000). *Promoting Emotional Intelligence in Organizations*. Alexandria: Virgins ASTD.
- Christakis, N., & Fowler, J. (2009). *Συνδεδεμένοι: Με πονάει όσο και εσένα*, Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J., & Mayer, J. D. (Eds.) (2007). *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41(3), 211-236.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Day, C. & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επμ. Χ. Χατζηχρήστου. Μτφρ. Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Edward, K. L., Welch, A., & Chater, K. (2009). The phenomenon of resilience as described by adults who have experienced mental illness. *Journal of Advanced Nursing*, 65(3), 587-595.
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L.A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5, 517-528.
- Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades- Sese, G.V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience schools. *Psychology in the Schools*, 48(7), 649-651.

- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gibbs, J., & Bennett, S. (1990). *Together we can: A framework for community prevention planning*. Seattle, WA: Comprehensive Health Education Foundation.
- Gkaintartzi, A., & Tsolakidou, R. (2011). “ She is a very good child but she doesn’t speak”: The invisibility of children’s bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43, 588-601.
- Glantz, M. D., & Sloboda, Z. (1999). Analysis and reconceptualization of resilience. In M. D. Glantz and J. L. Johnson (Eds.) *Resilience and development: Positive life adaptations*, 109-126, New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Glantz, M.D., & Johnson, J. L. (Eds.). (1999). *Resilience and development: Positive life adaptations*. N. York: Kluwer Academic Publishers.
- Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children and Society*, 14 (1), 37-47.
- Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers’ career- long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502-529. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teacher’s resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). ‘Challenges to teacher resilience: conditions count’. *British Educational Research Journal*, 39, 22-44.
- 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.
- Hayashi, A., & Ewert, A. (2006). Outdoor leaders’ emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Experiential Education*, 28(3), 222-242.
- Henderson, N. & Milstein, M.M. (1996). *Resiliency in Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Henderson, N. & Milstein M.M. (2003). *Resiliency in Schools: Making It Happen or Students and Educators*. Corwin Press.

- Henderson, N., & Milstein, M.M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Επμ. Χ. Χατζηχρήστου. Μτφρ. Β. Βασσάρα. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Higgins, G.O. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420. doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0
- 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. (2009a). Emotional intelligence ability and traits in different career paths. *Journal of Career Assessment*, 17 (4), 367-383.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 710-720.
- Kafetsios, K., Nezlek, J. B., & Vassiou, K. (2011). A Multilevel Analysis of Relationships between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 4(5), 119-1142.
- Kardos, S., & Moore Johnson, S. (2007). On their own and presumed expert: new teachers' expert with their colleagues. *The Teachers College Record*, 109 (9), 2083-2106.
- Kauhold, D., & Johnson, L. R. (2005). The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *Education*, 125(4), 615-626.
- Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility or social research. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(4), 421-433.
- Kremenitzer, J. P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: self-reflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 3-9.
- Krovetz, M.L. (1999). *Fostering resiliency: Expecting all students to use their minds and hearts well*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kourkoutas, E., Eleftherakis, T.G., Vitalaki, E. & Hart, A. (2015). Family- School- Professionals Partnerships: An action research program to enhance the social, emotional, and academic resilience of children at risk. *Journal of Education and Learning*, 4(3), 112-122.

- 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.
- Lopes, P.N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18 (1), 132-138.
- Low, J. (2010). Resilience in academic administration: Leading higher education in times of change. *Unpublished doctoral dissertation*. Florida State University.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Luthar, S. S. & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. In S.S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 510-549). New York: Cambridge University Press.
- Maridaki- Kassotaki, A., & Koumoundourou, G. (2005). *The Emotional Quotient Inventory, Greek version*. Toronto: MHS International.
- Mansfield, C.F., Beltman, S., Price, A. & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff": Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28 (3), 357-367.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic. *American Psychologist*, 56(3), 227-238
- Masten, A.S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 141-154.
- Masten, A.S. & Curtis, W.J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12, 529-550.
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2008). Understanding and promoting resilience in children: promotive and protective processes in schools. In T. Gutkin and C.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000a). 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 Wiley & Sons, Inc.
- Masten, A. S., & Obradovic, J. (2008). Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development. *Ecology and Society*, 13,9

- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix o traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9(5), 331-340.
- Meier, C. (2005). Addressing problems in integrated schools: student teachers\perceptions regarding viable solutions for learners\academic problems. *South African Journal of Education*, 25,170-177.
- Morrison, G. M., Brown, M., D' Incau, B., O' Farrell, S. L., & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43 (1), 19-31. doi.org/10.1002/pits.20126
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation o teachers or multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 501-514
- Neophytou, L. Emotional intelligence and educational reform. *Educational Review* 65(2) 1-15 Publisher: Taylor& Francis (Routledge).
- Netuveli, G., Blane, D., Wiggins, D. R., Montgomery, M. S., &Hildon, Z. (2008). Mental health and resilience at older ages: Bouncing back after adversity in the British Household Panel Survey. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62 (11), 987-991. doi.org/10.1136/jech.2007.069138
- Nikolaou I., &Tsaousis, I. (2002). Emotional Intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *International Journal of Organizational Analysis*,10, 327-342.
- Obradovic, J., Shaffer, A. E., & Masten, A. S. (2012). Adversity and risk in developmental psychopathology: Progress and future directions. In L. C. Mayes & M. Lewis (Eds.), *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development* (pp. 35-37). New York, NY: Cambridge University Press.
- Patterson, L. J., & Patterson, H. J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, 61(7), 74-78.
- Patterson, L. J., Goens, A. G., & Reed, E. D. (2009). *Resilient leadership for turbulent times.A guide to thriving in the ace o adversity*. USA: Rowman& Littlefield Publishers, Inc& AASA.
- Peng, S. (1994). Understanding Resilient Students.The use of National longitudinal databases. In M.C Wang, & E. W. Gordon, (eds). *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*, 73-84. London: Routledge.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31.

- Pretsch, J., Flunger, B., Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15(3), 321-336.
- Reyes, J.A., Elias, M.J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48 (7), 723-737.
- Reynolds, editors. *The handbook of school psychology*. Fourth edition. Wiley, New York, USA, in press.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jenson, S., & Kumpfer K. L. (1990). The resiliency model [synthesis]. *Health Education*, 21(6), 333-39.
- Rirkin, M., Hoopman, M. (1991). *Moving beyond risk to resiliency*. Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A (2011). *Organizational behavior* (14th ed.). Upper Saddle River.
- Schaeuli, W. B., Daamen, J., & Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: An MBI validity study. *Educational and Psychological measurement*, 54, 803-812.
- Sharma, V. & Bindal, S. (2012). Emotional Intelligence- A predictor of teacher's success. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 1, 137-145.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: an exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18, 63-68.
- Silyvier, T. & Nyandusi, C. (2015). Factors influencing teachers' competence in developing resilience in vulnerable children in primary schools in Uasin Gishu country Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(15), 172-182.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.) (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Spielberger, C. (Ed.) (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. Academic Press.
- Stanford, B. H. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teachers Education Quarterly*, 28, 75-87.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379-398.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-76.

Theron, L., Liebenberg, L. & Malindi, M. (2014). When schooling experiences are respectful of children's rights: A pathway to resilience. *School Psychology International*, 35(3), 253-265.

Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership*, 51, 74-79.

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

Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152-169. doi.org/10.1017/S0959259810000420

Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. New York, NY: Villard Books.

Wright, M.O.D., & Masten, A.S. (2005). Resilience processes in development. Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp 17-25). New York: Springer.

Wagnild, G. M. (2016). *The Resilience Scale User's Guide*. Worden, MT: Resilience Center.

Yates, T. M., Egeland, B., & Sroufe, L.A. (2003). Rethinking resilience: A developmental process perspective. In S. S. Luthar (Ed.) *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 243-266). New York: Cambridge University Press.

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2001). Κατάρτιση και Επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Στο Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: ΟΙΕΛΕ, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ Κλαδικό εκπαιδευτικό Ινστιτούτο.

Ανδρέου, Ε., Γκουλέτσα, Μ., & Μπανάκα, Μ. (2007). Συναισθηματική νοημοσύνη, ενδοπροσωπικός/εξωπροσωπικός έλεγχος και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μαθητών-μαθητριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ.Δ. Καυγάλης & Α.Ν. Κατσίκης (Επιμ.Εκδ.), *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας* (σσ.922-927). Πρακτικά Συνεδρίου, Ιωάννινα.

Βάσιου, Α. (2007). *Η συναισθηματική νοημοσύνη και η ρύθμιση του συναισθήματος διευθυντών και εκπαιδευτικών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Βελεσιώτη Μ. , Κοτρώτσιου Ε. , Γκούβα Μ. , Ανδρέου Ε. (2018). Διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας* 10, (4), 27-37.

Βλαχάκη, Ε.Χ. (2006). *Διαταραχές Λήψης Τροφής και η Σχέση τους με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη σε Άτομα Ηλικίας 18-20 Ετών*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Γαλανάκης, Μ., & Σταλίκας, Α. (2005). *Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης*. Προσπελάστηκε στις 8 Ιουνίου 2009, από το <https://www.positiveemotions.gr/>

Δανηλίδου, Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ενηλίκων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: Παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Δαρόπουλος, Α. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επίδοση*. Προσπελάστηκε στις 14 Απριλίου 2009, από το <https://www.eduportal.gr/modules.php?name=News&%20file==print&sid=160>

Δημητρακοπούλου, Γ. (2017). *σχολείου. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση ενός συναισθηματικά νοήμονος σχολικού οργανισμού και η παρέμβαση του ενάντια στην απαξίωση του σημερινού δημόσιου Απόψεις εκπαιδευτικών γενικών λυκείων Βόλου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Δημητριάδου, Ε. Σταλίκας, Α. & Κουδιγκέλη, Φ. (2011). Βίωση θετικών συναισθημάτων, παιχνίδι και Ψυχική ανθεκτικότητα. Στο Ματσόπουλος, Α. (επιμ.), *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια* (σσ.84-88). Τομ.Α. Αθήνα: Παπαζήση.

Ζησιμοπούλου, Α. & Κουτρούμπα, Κ. (2005): Η συνύπαρξη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Εμπειρική έρευνα. Στο: Δ.Χ. Χατζηδήμου & Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*. Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 857-864.

Καλτσή, Β. (2013). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Ενημερία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Καφέτσιος, Κ., & Πετράτου, Α. (2005). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής. *Ελευθέρα: Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης*, 1, 129-150.

Καψάλης, Γ. Αχ. (2007). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη Α.Ε.

- Κουδιγκέλη, Φ. (2017). *Ψυχική ανθεκτικότητα και επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.
- Λάμπρου, Δ. (2017). *Η ψυχική ανθεκτικότητα ως παράμετρος της προσωπικότητας των ειδικών παιδαγωγών*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μήττα Α. (2018). *Πώς η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας; Διπλωματική εργασία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Μπέκα, Α. (2012). *Προσωπικότητα και ψυχική ανθεκτικότητα διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: μια πρώτη διερευνητική προσέγγιση*, Διπλωματική εργασία . Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μπέκα & Ξαφάκος (2015). Προσωπικότητα και Ψυχική Ανθεκτικότητα Προϊσταμένων Νηπιαγωγών: Εμπειρική μελέτη. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εεκαπαιδευτικός κύκλος»*, 4,109-137.
- Παπά, Β. (2016). *Επάγγελμα Γονέας. Τύποι γονέων και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Οκτώ.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση Ποσοτικών Και Ποιοτικών Προσεγγίσεων: Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκίτσάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Παραγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. *Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας*, 16(3), 381-401.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Στο Χ. Χρυσή, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο* (σς. 325-354). Αθήνα: Πεδίο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια υποχρεώσεων για την ολοκλήρωση μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και διερευνά απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στο περιβάλλον εργασίας τους. Αναφορικά με τη συμπλήρωση

αυτού του ερωτηματολογίου, δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και η συμμετοχή σας είναι ανώνυμη κι εθελοντική. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στο σχολικό έτος που διανύουμε. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας.

Σας ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση,

Ριζούλη Αγλαΐα

Email: aiglirizouli@gmail.com

A. Ενότητα: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. **Φύλο:** Άνδρας Γυναίκα
2. **Ηλικία:** έως 30 ετών 31-40 ετών 41 έως 50 50 ετών και άνω
3. **Επιπλέον σπουδές:** Δεύτερο Πτυχίο Master Διδακτορικό
4. **Χρόνια Προϋπηρεσίας:** _____
5. **Περιοχή Σχολείου:** Ημιαστική (έως 25.000)
 Αστική (25.000-120.000)
 Μεγαλούπολη (πάνω από 120.000)
6. **Τύπος σχολείου:** Γυμνάσιο Γ. Λύκειο ΕΠΑ.Λ/ ΕΠΑ.Σ Δημοτικό

7. **Μέγεθος Σχολικής Μονάδας:** ___ < 100 μαθητές
___ 100 – 200 μαθητές
___ > 200 μαθητές

B. Ενότητα

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να εκτιμά και να εκφράζει το συναίσθημα που αφορά τόσο αυτόν όσο και τους άλλους. Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το πώς διαχειρίζεστε τα συναισθήματά σας γενικά. Σημειώστε με έναν κύκλο τον βαθμό που κάθε πρόταση εκφράζει το πώς αισθάνεστε.

1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ αρκετά, 3= διαφωνώ εν μέρει, 4= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 5= συμφωνώ εν μέρει, 6= συμφωνώ αρκετά, 7= συμφωνώ απόλυτα

1. Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.	1	2	3	4	5	6	7
2. Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1	2	3	4	5	6	7
3. Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα, γεγονός που με βοηθάει να είμαι αποτελεσματικότερος στη διαχείριση συγκρούσεων που ενδέχεται να σημειωθούν στη σχολική μονάδα.	1	2	3	4	5	6	7
4. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1	2	3	4	5	6	7
5. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	1	2	3	4	5	6	7
6. Μπορώ να ελέγξω τα συναισθήματα θυμού και να ξεπεράσω τις δυσκολίες που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον.	1	2	3	4	5	6	7
7. Είμαι απόλυτα ικανός/ή να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
8. Πάντα λέω στον εαυτό μου ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1	2	3	4	5	6	7

9. Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των ανθρώπων που συναναστρέφομαι στο χώρο του σχολείου.	1	2	3	4	5	6	7
10. Μπορώ να αντιλαμβάνομαι εύκολα τις ανάγκες των μαθητών μου.	1	2	3	4	5	6	7
11. Έχω αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητές μου στην τάξη.	1	2	3	4	5	6	7
12. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	1	2	3	4	5	6	7
13. Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι συνάδελφοί μου με βάση την συμπεριφορά τους.	1	2	3	4	5	6	7
14. Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις σχέσεις με το διευθυντή μου με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορώ να πετύχω τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.	1	2	3	4	5	6	7
15. Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις σχέσεις με τους συναδέλφους μου με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορώ να πετύχω τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.	1	2	3	4	5	6	7
16. Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις σχέσεις με τους μαθητές μου με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορώ να πετύχω τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.	1	2	3	4	5	6	7
17. Διαχειρίζομαι αποτελεσματικά τις σχέσεις με τους γονείς με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορώ να πετύχω τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.	1	2	3	4	5	6	7

Γ. Ενότητα

Παρακαλώ, απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις. Για καθεμία από αυτές τις προτάσεις καλείστε να δηλώσετε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε κυκλώνοντας τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ αρκετά, 3= διαφωνώ εν μέρει, 4= ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 5= συμφωνώ εν μέρει, 6= συμφωνώ αρκετά, 7= συμφωνώ απόλυτα

1. Διαθέτω αποφασιστικότητα και αισιοδοξία για τις μελλοντικές εξελίξεις.	1	2	3	4	5	6	7
2. Μπορώ να ανταπεξέλθω σε δύσκολες καταστάσεις με διάφορους τρόπους.	1	2	3	4	5	6	7
3. Διαθέτω αυτοπεποίθηση.	1	2	3	4	5	6	7
4. Αισθάνομαι υπερήφανος που έχω καταφέρει πράγματα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
5. Παίρνω συνήθως τα πράγματα όπως έρχονται.	1	2	3	4	5	6	7
6. Έχω αρκετή ενέργεια για να κάνω αυτό που πρέπει να κάνω.	1	2	3	4	5	6	7
7. Η αυτοπεποίθησή μου με βοηθάει να ξεπεράσω τις δύσκολες στιγμές.	1	2	3	4	5	6	7
8. Έχω αυτό-πειθαρχία.	1	2	3	4	5	6	7
9. Διαθέτω χιούμορ.	1	2	3	4	5	6	7
10. Συνήθως μπορώ να εξετάσω μια κατάσταση με διαφορετικούς τρόπους.	1	2	3	4	5	6	7
11. Διακρίνομαι από δημιουργικότητα και ηθικές αξίες.	1	2	3	4	5	6	7

12. Είμαι ευέλικτος.	1	2	3	4	5	6	7
13. Μπορώ να διαχειριστώ ικανοποιητικά δύσκολες καταστάσεις στο χώρο της εργασίας μου.	1	2	3	4	5	6	7
14. Μπορώ να διαχειριστώ με αποτελεσματικότητα την πίεση που δημιουργείται στο χώρο εργασίας μου.	1	2	3	4	5	6	7
15. Μου αρέσει να αναλαμβάνω πρωτοβουλίες στο σχολικό περιβάλλον.	1	2	3	4	5	6	7
16. Μπορώ να ανταποκριθώ θετικά σε ένα στρεσογόνο σχολικό περιβάλλον.	1	2	3	4	5	6	7
17. Σε μία δύσκολη στιγμή οι συνάδελφοι μου μπορεί να στηριχθούν πάνω μου.	1	2	3	4	5	6	7
18. Εφαρμόζω αποτελεσματικές στρατηγικές για τη συνεργασία με προκλητικούς μαθητές.	1	2	3	4	5	6	7
19. Αντιμετωπίζω τις δύσκολες και πιεστικές καταστάσεις ως προκλήσεις παρά ως απειλές.	1	2	3	4	5	6	7
20. Η σχέση μου με τη διεύθυνση του σχολείου διακρίνεται από αμοιβαίο σεβασμό και υποστήριξη.	1	2	3	4	5	6	7
21. Προσαρμόζομαι με επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον παρά τις όποιες αντιξοότητες.	1	2	3	4	5	6	7
22. Είμαι καλός/ή στην επικοινωνία με τους άλλους συναδέλφους.	1	2	3	4	5	6	7
23. Διαθέτω κριτική σκέψη και αυτό με κάνει να επιλύω διάφορα προβλήματα στο χώρο της εργασίας μου.	1	2	3	4	5	6	7

24. Είμαι απόλυτα ικανοποιημένος/η από το επάγγελμα μου.	1	2	3	4	5	6	7
25. Ακόμα και σε περιόδους κρίσης, προσπαθώ να εκτελώ τα καθήκοντά μου στο σχολείο όσο καλύτερα μπορώ, χωρίς να επηρεάζομαι αρνητικά.	1	2	3	4	5	6	7

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

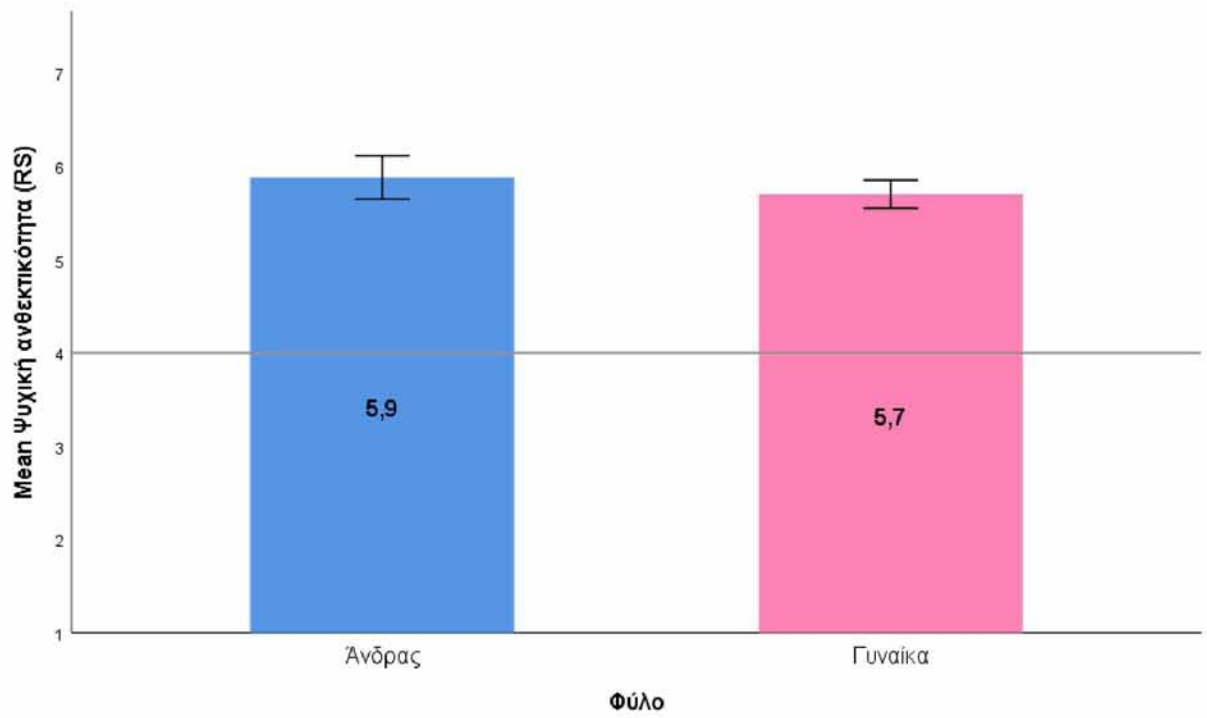
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας, των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία, τις επιπλέον σπουδές, την περιοχή της σχολικής μονάδας, το μέγεθος της σχολικής μονάδας:

Ο έλεγχος συσχέτισης, μεταξύ του επιπέδου της ψυχικής ανθεκτικότητας και του φύλου δεν κατέγραψε, στατιστικώς ισχυρή, σχέση ($r_{pb} (116) = -0,116, p = 0,217$). Δηλαδή, το φύλο δεν επηρεάζει, στατιστικώς σημαντικά, τη βαθμολογία του ερωτηματολογίου της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Correlations

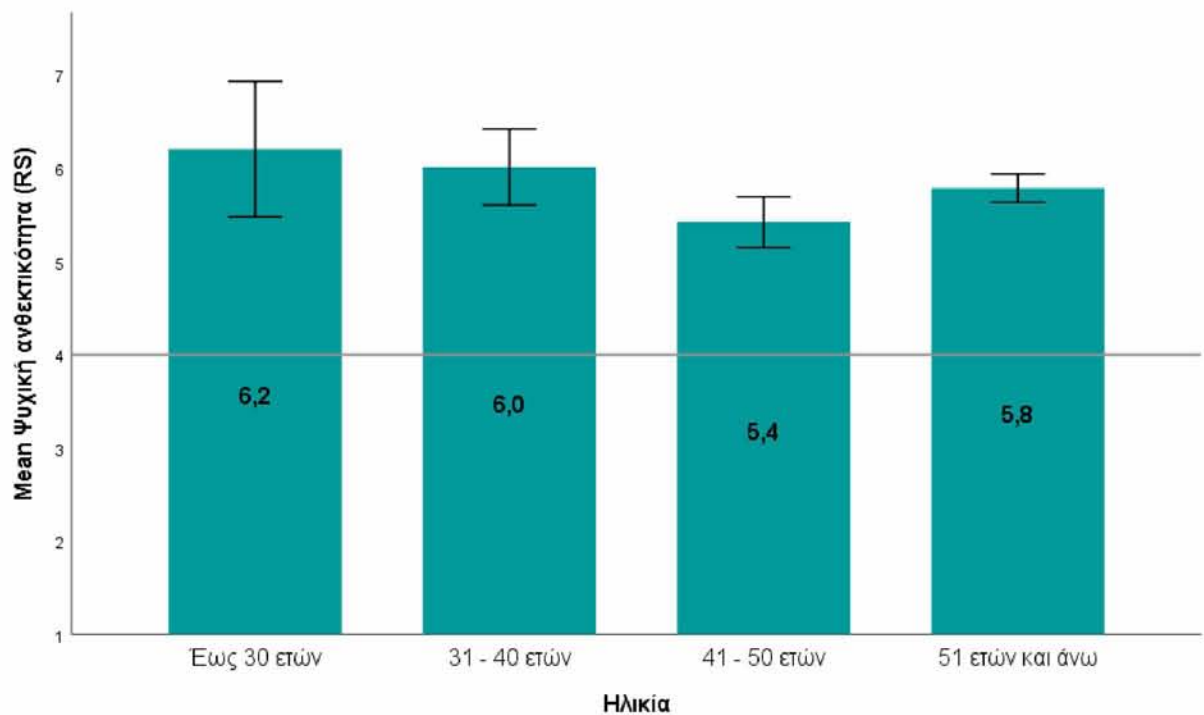
		Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)	Φύλο
Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)	Point Biserial Correlation	1	-,116
	Sig. (2-tailed)		,217
	N	116	116
Φύλο	Point Biserial Correlation	-,116	1
	Sig. (2-tailed)	,217	
	N	116	116



Ο έλεγχος συσχέτισης, μεταξύ του επιπέδου της ψυχικής ανθεκτικότητας και της ηλικίας δεν κατέγραψε, στατιστικώς ισχυρή, σχέση ($r_s(116) = -0,037, p = 0,696$). Δηλαδή, η ηλικία δεν επηρεάζει, στατιστικώς σημαντικά, τη βαθμολογία του ερωτηματολογίου της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Correlations

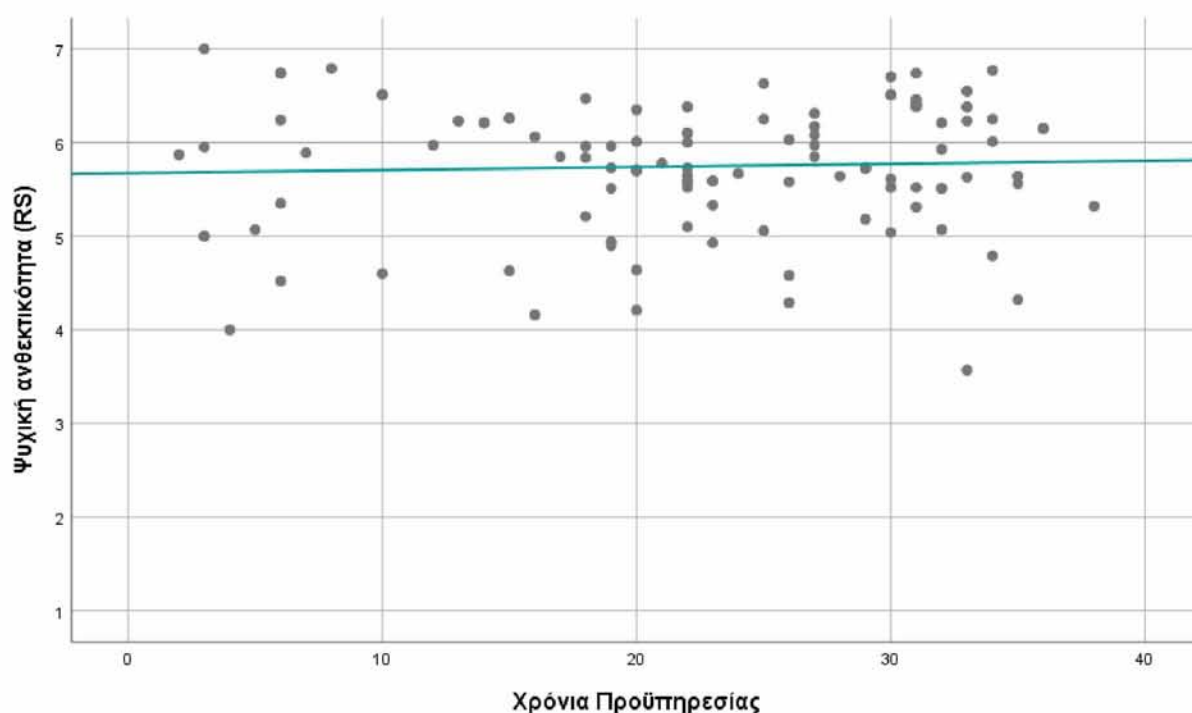
			Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)	Ηλικία
Spearman's rho	Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)	Correlation Coefficient	1,000	-,037
		Sig. (2-tailed)	.	,696
		N	116	116
	Ηλικία	Correlation Coefficient	-,037	1,000
		Sig. (2-tailed)	,696	.
		N	116	116



Ο έλεγχος συσχέτισης, μεταξύ του επιπέδου της ψυχικής ανθεκτικότητας και του χρόνου προϋπηρεσίας δεν κατέγραψε, στατιστικώς ισχυρή, σχέση ($r_s(116) = 0,042, p = 0,653$). Δηλαδή, τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν, στατιστικώς σημαντικά, τη βαθμολογία του ερωτηματολογίου της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Correlations

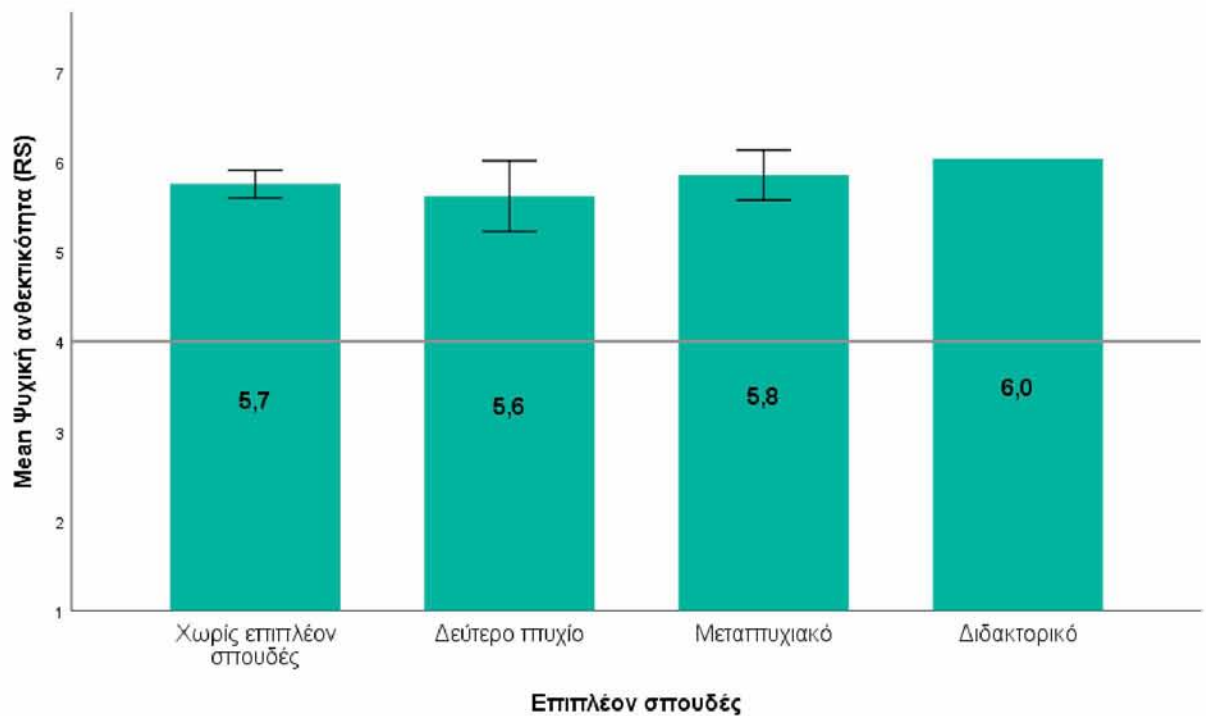
			Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)	Χρόνια Προϋπηρεσίας
Spearman's rho	Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)	Correlation Coefficient	1,000	,042
		Sig. (2-tailed)	.	,653
		N	116	116
	Χρόνια Προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient	,042	1,000
		Sig. (2-tailed)	,653	.
		N	116	116



Ο έλεγχος συσχέτισης, μεταξύ του επιπέδου της ψυχικής ανθεκτικότητας και του επιπέδου επιπλέον σπουδών δεν κατέγραψε, στατιστικώς ισχυρή, σχέση ($r_s(116) = 0,012$, $p = 0,895$). Δηλαδή, ο επιπλέον σπουδές δεν επηρεάζουν, στατιστικώς σημαντικά, τη βαθμολογία του ερωτηματολογίου της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Correlations

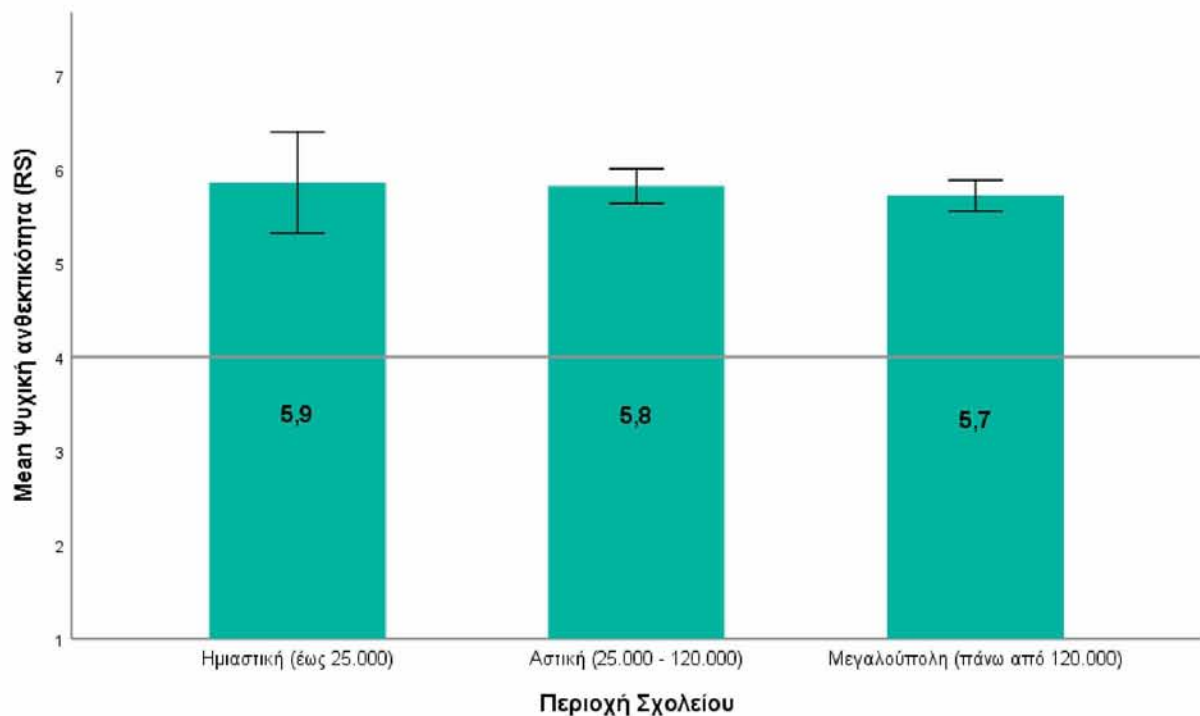
			Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)	Επιπλέον σπουδές
Spearman's rho	Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)	Correlation Coefficient	1,000	,012
		Sig. (2-tailed)	.	,895
		N	116	116
	Επιπλέον σπουδές	Correlation Coefficient	,012	1,000
		Sig. (2-tailed)	,895	.
		N	116	116



Ο έλεγχος συσχέτισης, μεταξύ του επιπέδου της ψυχικής ανθεκτικότητας και της περιοχής της σχολικής μονάδας δεν κατέγραψε, στατιστικώς ισχυρή, σχέση ($r_s(116) = -0,022, p = 0,812$). Δηλαδή, η περιοχή της σχολικής μονάδας δεν επηρεάζει, στατιστικώς σημαντικά, τη βαθμολογία του ερωτηματολογίου της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Correlations

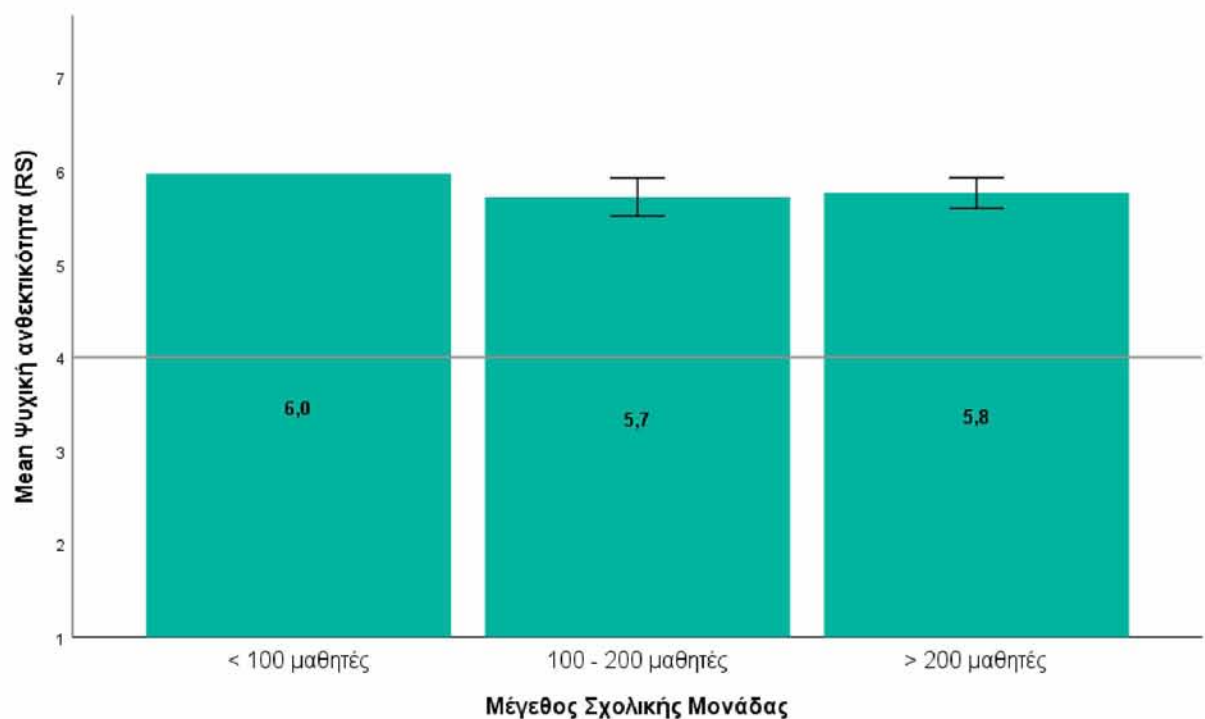
			Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)	Περιοχή Σχολείου
Spearman's rho	Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)	Correlation Coefficient	1,000	-,022
		Sig. (2-tailed)	.	,812
		N	116	116
	Περιοχή Σχολείου	Correlation Coefficient	-,022	1,000
		Sig. (2-tailed)	,812	.
		N	116	116



Ο έλεγχος συσχέτισης, μεταξύ του επιπέδου της ψυχικής ανθεκτικότητας και του μεγέθους της σχολικής μονάδας δεν κατέγραψε, στατιστικώς ισχυρή, σχέση ($r_s(116) = 0,046$, $p = 0,626$). Δηλαδή, το μέγεθος της σχολικής μονάδας δεν επηρεάζει, στατιστικώς σημαντικά, τη βαθμολογία του ερωτηματολογίου της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Correlations

			Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)	Μέγεθος Σχολικής Μονάδας
Spearman's rho	Ψυχική ανθεκτικότητα (RS)	Correlation Coefficient	1,000	,046
		Sig. (2-tailed)	.	,626
		N	116	116
	Μέγεθος Σχολικής Μονάδας	Correlation Coefficient	,046	1,000
		Sig. (2-tailed)	,626	.
		N	116	116

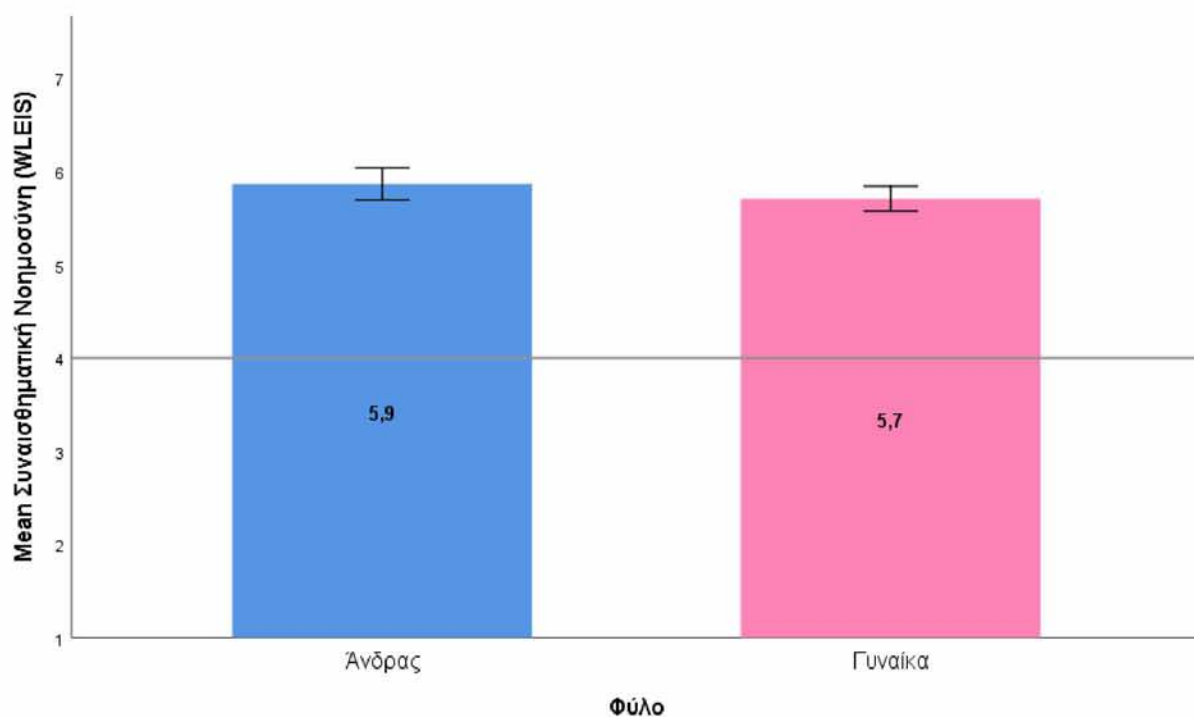


Το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης, των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επηρεάζεται από το φύλο, την ηλικία, την προϋπηρεσία, τις επιπλέον σπουδές, την περιοχή της σχολικής μονάδας, το μέγεθος της σχολικής μονάδας:

Ο έλεγχος συσχέτισης, μεταξύ του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης και του φύλου δεν κατέγραψε, στατιστικώς ισχυρή, σχέση ($r_{pb} (116) = -0,118, p = 0,207$). Δηλαδή, το φύλο δεν επηρεάζει, στατιστικώς σημαντικά, τη βαθμολογία του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Correlations

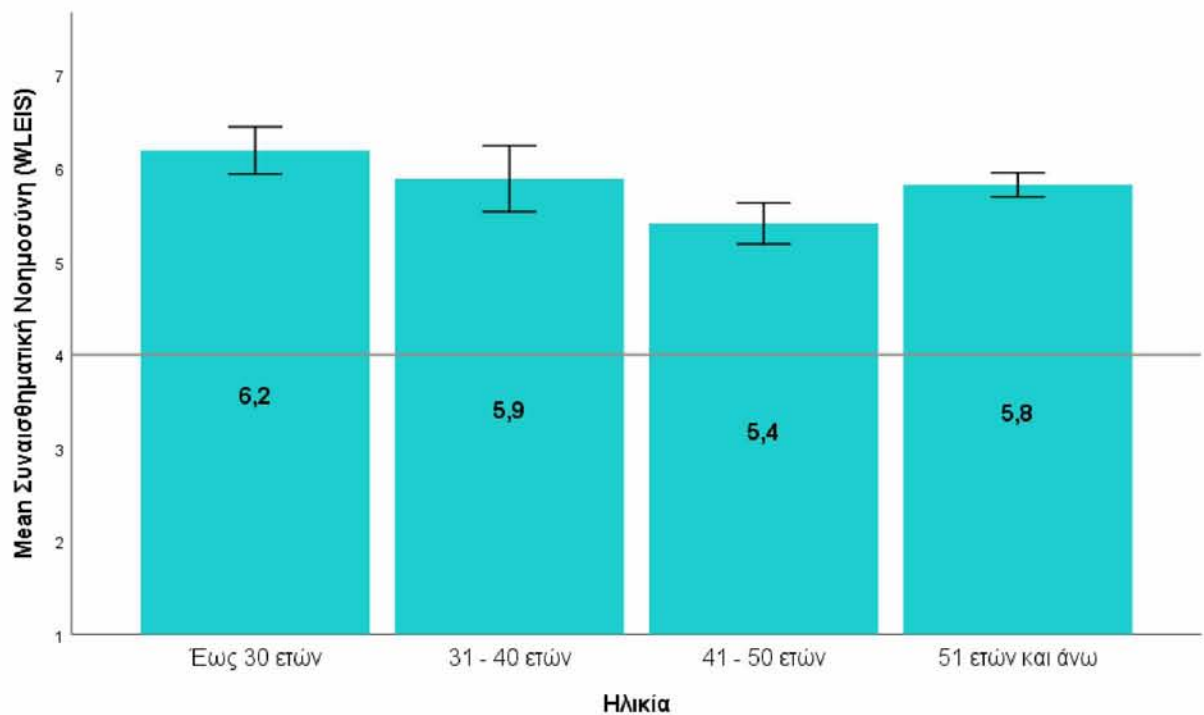
		Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	Φύλο
Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	Point Biserial Correlation	1	-,118
	Sig. (2-tailed)		,207
	N	116	116
Φύλο	Pearson Correlation	-,118	1
	Sig. (2-tailed)	,207	
	N	116	116



Ο έλεγχος συσχέτισης, μεταξύ του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ηλικίας δεν κατέγραψε, στατιστικώς ισχυρή, σχέση ($r_s(116) = 0,047$, $p = 0,618$). Δηλαδή, η ηλικία δεν επηρεάζει, στατιστικώς σημαντικά, τη βαθμολογία του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Correlations

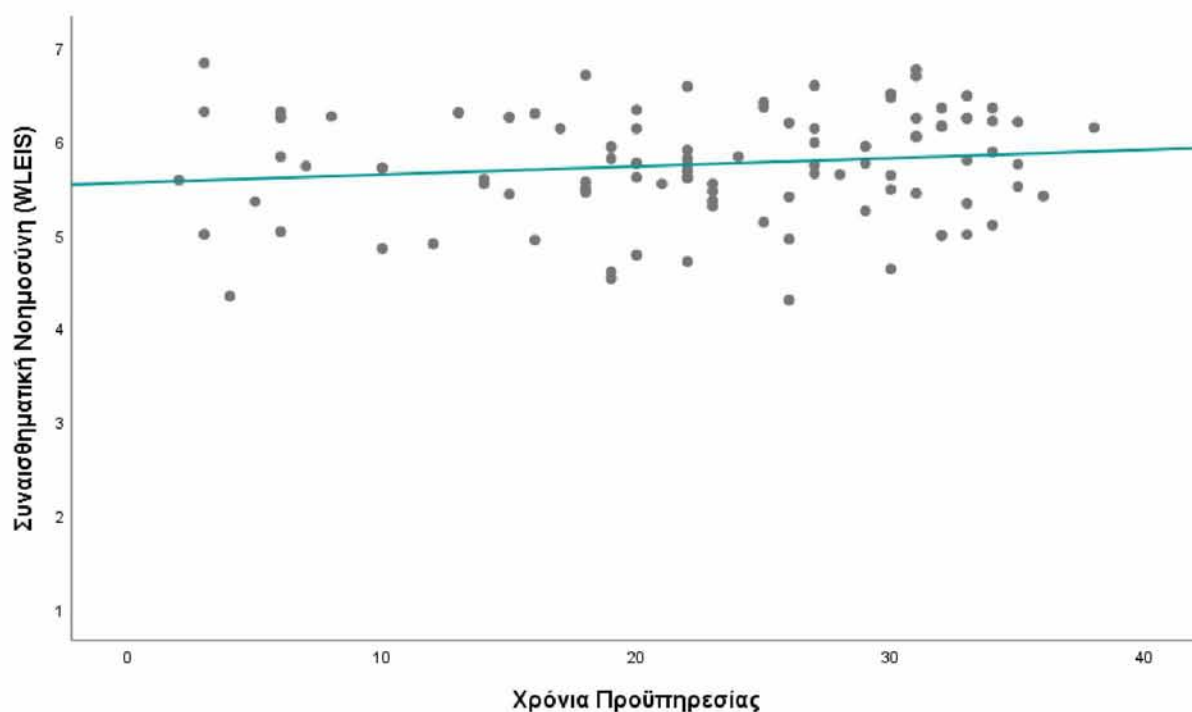
		Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	Ηλικία
Spearman's rho	Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,047
		N	116
	Ηλικία	Correlation Coefficient	,047
		Sig. (2-tailed)	,618
		N	116



Ο έλεγχος συσχέτισης, μεταξύ του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης και του χρόνου προϋπηρεσίας δεν κατέγραψε, στατιστικώς ισχυρή, σχέση ($r_s(116) = 0,134, p = 0,153$). Δηλαδή, τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν, στατιστικώς σημαντικά, τη βαθμολογία του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Correlations

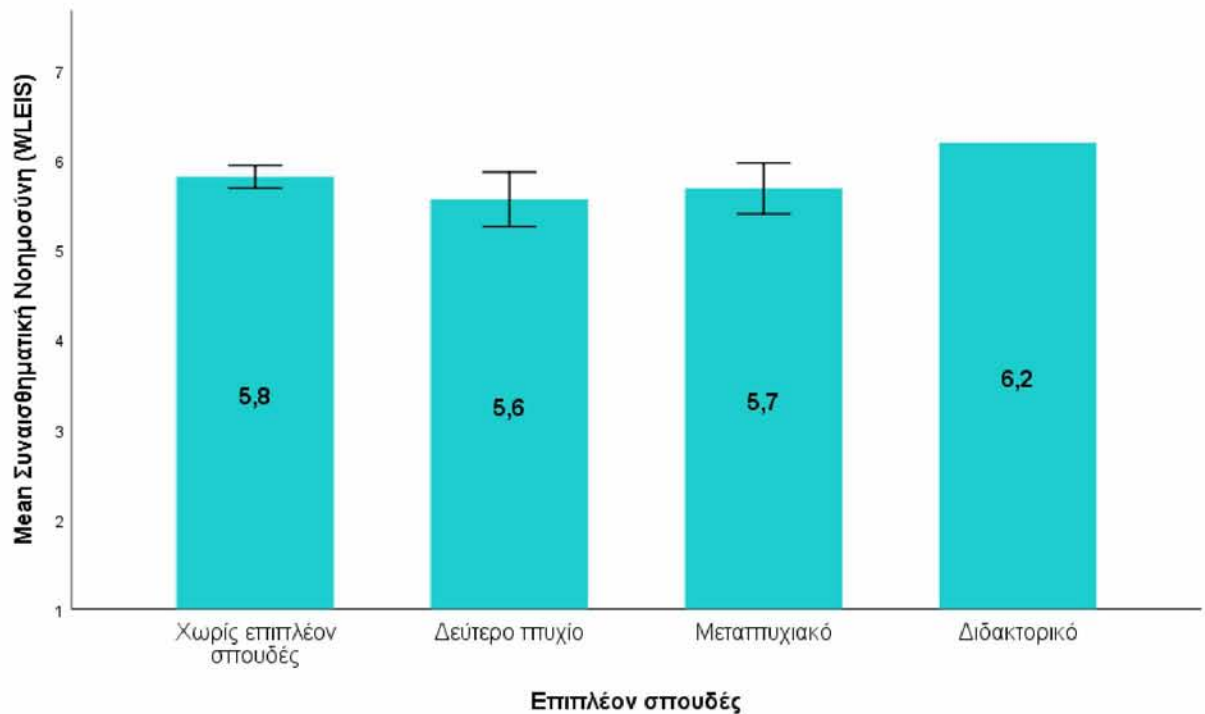
		Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	Χρόνια Προϋπηρεσίας
Spearman's rho	Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,134
		N	116
	Χρόνια Προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient	,134
		Sig. (2-tailed)	,153
		N	116



Ο έλεγχος συσχέτισης, μεταξύ του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης και του επιπέδου επιπλέον σπουδών δεν κατέγραψε, στατιστικώς ισχυρή, σχέση ($r_s(116) = -0,096, p = 0,303$). Δηλαδή, ο επιπλέον σπουδές δεν επηρεάζουν, στατιστικώς σημαντικά, τη βαθμολογία του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Correlations

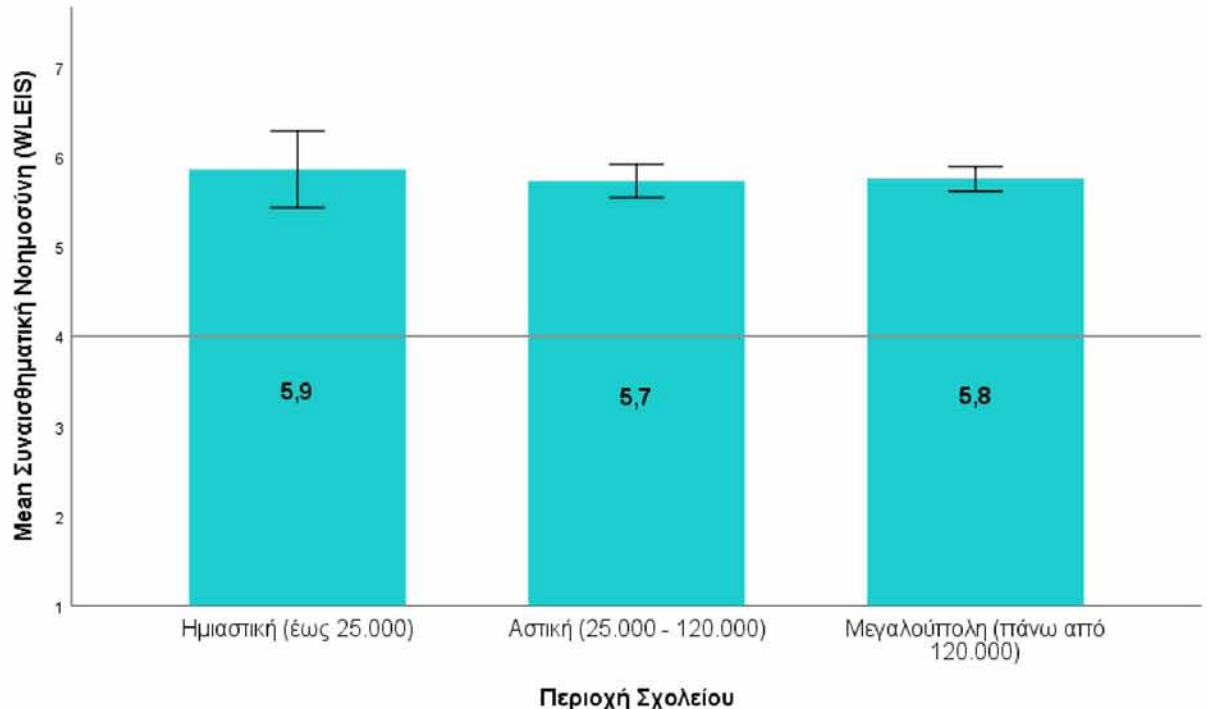
		Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	Επιπλέον σπουδές
Spearman's rho	Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,303
		N	116
	Επιπλέον σπουδές	Correlation Coefficient	-,096
		Sig. (2-tailed)	,303
		N	116



Ο έλεγχος συσχέτισης, μεταξύ του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης και της περιοχής της σχολικής μονάδας δεν κατέγραψε, στατιστικώς ισχυρή, σχέση ($r_s(116) = 0,022, p = 0,816$). Δηλαδή, η περιοχή της σχολικής μονάδας δεν επηρεάζει, στατιστικώς σημαντικά, τη βαθμολογία του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Correlations

		Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	Περιοχή Σχολείου
Spearman's rho	Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,022
		N	116
	Περιοχή Σχολείου	Correlation Coefficient	,022
		Sig. (2-tailed)	,816
		N	116



Ο έλεγχος συσχέτισης, μεταξύ του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης και του μεγέθους της σχολικής μονάδας δεν κατέγραψε, στατιστικώς ισχυρή, σχέση ($r_s(116) = -0,042, p = 0,652$). Δηλαδή, το μέγεθος της σχολικής μονάδας δεν επηρεάζει, στατιστικώς σημαντικά, τη βαθμολογία του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Correlations

		Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	Μέγεθος Σχολικής Μονάδας
Spearman's rho	Συναισθηματική Νοημοσύνη (WLEIS)	Correlation Coefficient	1,000
		Sig. (2-tailed)	,652
		N	116
	Μέγεθος Σχολικής Μονάδας	Correlation Coefficient	-,042
		Sig. (2-tailed)	,652
		N	116

