



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ  
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης  
Επιχειρήσεων

Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας

Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ

Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184,

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

EDUCATION MANAGEMENT

**Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Διοίκηση Εκπαίδευσης / Education Management»**

**Διπλωματική Εργασία**

**«Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η  
επίδρασή της στην Επαγγελματική  
Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»**

**«Emotional Intelligence and its impact on  
teacher's professional development»**

Βαζούρα Γεωργία-Ιώ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια	
Δρ. Καρανικόλα Ζωή	
Α' Συν-Επιβλέπων	Β' Συν-Επιβλέπουσα
Δρ. Παναγιωτόπουλος Γεώργιος	Δρ. Γεωργιάδου Νίκη

Πάτρα, Φεβρουάριος 2022

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2022

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

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας με την παρούσα εργασία τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στο Πανεπιστήμιο Πατρών, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια και υπέροχο άνθρωπο κ.Καρανικόλα Ζωή για την υποστήριξη, την παροχή πληροφοριών, τη καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές και την εξαιρετική συνεργασία που μου παρείχε κατά το χρονικό διάστημα της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Παράλληλα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους συνεπιβλέποντες καθηγητές κ.Παναγιωτόπουλο Γεώργιο και την κ.Γεωργιάδου Νίκη που μελέτησαν την εργασία μου.

Τέλος, ευχαριστώ τον σύζυγό μου και τα παιδιά μου, οι οποίοι υπήρξαν από την πρώτη στιγμή πολύτιμοι συμπαραστάτες στην προσπάθειά μου καθώς με την συνεχή στήριξη τους και την ενθάρρυνση που μου παρείχαν κατάφερα να διεκπεραιώσω τη διπλωματική μου εργασία.

## Περίληψη

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ:** Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ), όπως αναφέρεται στην βιβλιογραφία, έχει σαν χαρακτηριστικό της την ατομική και επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου. Πολλές έρευνες προσπαθούν να αναδείξουν την σημασία της εφαρμογής της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο χώρο της εργασίας και της εκπαίδευσης.

**ΣΚΟΠΟΣ:** Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και κατά πόσο αυτή συμβάλλει στην επαγγελματική τους επιτυχία.

**Υλικό και Μέθοδος:** Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με την ποσοτική έρευνα και διεξήχθη στο Ν. Αιτωλοακαρνανίας και στο Ν. Κεφαλονιάς όπου συμμετείχαν 104 εκπαιδευτικοί, συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αρχικά υπήρξε το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο των Wong and Law (Emotional Intelligence Scale: WLEIS,2002). Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε χρησιμοποιώντας τον ορισμό για τη ΣΝ των Mayer and Salovey (1997), που αντιλαμβάνεται την ΣΝ ως σύνθεση τεσσάρων ευδιάκριτων διαστάσεων, επονομαζόμενες, Αυτεπίγνωση, Ενσυναίσθηση, Αυτορρύθμιση και Κινητοποίηση του εαυτού, με 16 ερωτήματα εξαβάθμιας κλίμακας Likert. Στη συνέχεια κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο 12 ερωτήσεων εξαβάθμιας κλίμακας Likert, βάση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που θα παρατεθεί στη συνέχεια, με σκοπό να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο σχετίζεται αλλά και επιδρά η ΣΝ με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

**Αποτελέσματα – Συμπεράσματα:** Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υφίσταται ισχυρή συσχέτιση των διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αναδείχθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των επαγγελματιών της εκπαίδευσης με μεθόδους και τεχνικές που οδηγούν σε βαθιά γνώση και εφαρμογή της ΣΝ στην εκπαιδευτική καθημερινότητα.

**Λέξεις κλειδιά:** συναισθηματική νοημοσύνη, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτική διαδικασία, ερωτηματολόγιο Wong and Law

## **Abstract**

**Introduction:** Emotional intelligence (EI), as mentioned in the literature, has as its characteristic the individual and professional development of the individual. Many studies try to highlight the importance of applying Emotional Intelligence to work and education.

**Aim:** The purpose of this study is to investigate the emotional intelligence of primary and secondary school teachers as well as whether it contributes to their professional success.

**Material and Method:** This specific research was carried out with the quantitative research and was conducted in the Prefecture of Etoloakarnania and in the Prefecture of Kefalonia where 104 teachers participated, completing self-report questionnaires. The questionnaire used initially was the Wong and Law scaled questionnaire (Emotional Intelligence Scale: WLEIS, 2002). This scale was developed using the definition of Emotional Intelligence by Mayer and Salovey (1997), which perceives Emotional Intelligence as a synthesis of four distinct dimensions, called Self-Awareness, Consciousness, Self-Regulation and Self-Mobilization, with 16 Likert six-point questions. A questionnaire of 12 six-point Likert scales was then constructed, based on the literature review that will be presented below, in order to investigate the way in which Emotional Intelligence is related to and influences the professional development of teachers.

**Findings and Conclusions:** The results of the research showed that there is a strong correlation between the dimensions of Emotional Intelligence and the professional development of teachers. The need for training of education professionals in methods and techniques that lead to deep knowledge and application of EI in educational everyday life was highlighted.

**Key Words:** Emotional intelligence, professional development, educational process, Wong and Law questionnaire.

## Περιεχόμενα

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	<b>3</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	<b>4</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ &amp; ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ</b> .....	<b>8</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	<b>9</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup></b> .....	<b>10</b>
1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.....	11
1.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΤΡΟΠΟΙ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΝ.....	13
1.2.1 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Mayer, Salovey & Caruso ως νοητική ικανότητα.....	14
1.2.2 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη κατά τον Reuven Bar-On ως συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη.....	15
1.2.3 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του Daniel Goleman ως συναισθηματική επάρκεια.....	16
1.3 ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ...	18
1.4 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ .....	19
1.5 Η ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ .....	21
1.6 Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.....	23
1.7 ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ .....	25
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup></b> .....	<b>26</b>
<b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b> .....	<b>26</b>
2.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.....	27
2.2 Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ .....	28
2.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.....	30
2.4 ΣΤΑΔΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	34
2.5 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΜΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ .....	35
2.6 ΕΜΠΟΔΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.....	37
2.7 Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ .....	38
2.8 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	40
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup></b> .....	<b>42</b>
<b>ΕΡΕΥΝΑ</b> .....	<b>42</b>
3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	42
3.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	43
3.2.1 Πρωτογενής – Δευτερογενής μέθοδος συγκέντρωσης πληροφοριών .....	43
3.2.2 Μέθοδος.....	43
3.2.2.1 Δευτερογενής έρευνα .....	44
3.2.2.2 Πρωτογενής έρευνα – ερωτηματολόγιο.....	44

3.2.3	<i>Επεξεργασία</i> .....	45
3.3	ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ Α΄ ΜΕΡΟΥΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	46
3.3.1	<i>Φύλο</i> .....	46
3.3.2	<i>Ηλικία</i> .....	46
3.3.3	<i>Οικογενειακή κατάσταση</i> .....	47
3.3.4	<i>Μορφωτικό επίπεδο</i> .....	48
3.3.5	<i>Έτη εργασίας</i> .....	48
3.3.6	<i>Είδος απασχόλησης</i> .....	49
3.4	ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ Β΄ ΚΑΙ Γ΄ ΜΕΡΟΥΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ – ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ.....	50
	<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ</b> .....	<b>52</b>
3.4.1	<i>Ικανότητα έκφρασης των ατομικών συναισθημάτων (SEA)</i> .....	52
3.4.2	<i>Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (ΟΕΑ)</i> .....	55
3.4.3	<i>Διαχείριση των συναισθημάτων μας (UOE)</i> .....	57
3.4.4	<i>Έλεγχος των συναισθημάτων μας (ROE)</i> .....	60
	<b>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ</b> .....	<b>62</b>
3.4.5	<i>Σύνδεση Συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού</i> .....	63
3.4.6	<i>Συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην επαγγελματική ανάπτυξη</i> .....	65
3.4.7	<i>Βασικές διαστάσεις της ΣΝ που αναδεικνύονται στην εκπαιδευτική διαδικασία</i> .....	68
3.5	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	70
	<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ</b> .....	<b>73</b>
	<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	<b>77</b>
	<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	<b>84</b>

## **Συντομογραφίες & Ακρωνύμια**

**ΣΝ:** Συναισθηματική νοημοσύνη

**EQ:** Emotional Quotient

**IQ:** Intelligent Quotient

**SEA:** Self Emotional Appraisal

**OEA:** Other's Emotional Appraisal

**UOE:** Use Of Emotions

**ROE:** Regulation Of Emotions

**ΥΠ1:** Υποενότητα ερωτήσεων μελέτης σχέσης ΣΝ και επαγγελματικής ανάπτυξης

**ΥΠ2:** Υποενότητα ερωτήσεων μελέτης συμβολής της ΣΝ στην επαγγελματική ανάπτυξη

**ΥΠ3:** Υποενότητα ερωτήσεων που ερευνούν ποιες βασικές διαστάσεις ΣΝ αναδεικνύονται στην εκπαιδευτική διαδικασία



## Εισαγωγή

Η συναισθηματική νοημοσύνη έγινε δημοφιλής έννοια τα τελευταία χρόνια τόσο στο επιστημονικό όσο και στο ευρύ κοινό. Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό να ερμηνεύσουν αλλά και να αναδείξουν την αναγκαιότητα της γνώσης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο εργασιακό και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στη σημερινή εποχή αποτελεί αντικείμενο ενδιαφέροντος καθώς όλο και περισσότεροι ερευνητές προτίθενται να αναδείξουν τη σημασία και τα οφέλη της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση και στην εργασία γενικότερα.

Στα πλαίσια ενός πολυσύνθετου και σύγχρονου περιβάλλοντος μάθησης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει γίνει περισσότερο απαιτητικός και η ενίσχυσή του αλλά και η ενδυνάμωση του κρίνονται απαραίτητες διαδικασίες ώστε να ανταποκριθεί ο ίδιος στις νέες ανάγκες της μαθησιακής διαδικασίας. Η διδασκαλία είναι μια *συναισθηματική διαδικασία* κατά την οποία τα προσωπικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών, όπως τα συναισθήματά τους, δημιουργούν θετικό κλίμα μέσα στην τάξη (Hargreaves, 1998).

Ως προς την εκπαίδευση, οι συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικοί ευθύνονται και επηρεάζουν με την συμπεριφορά τους την συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους. Είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και προάγουν την συνεργασία, την ομαδικότητα, την κοινωνικότητα μεταξύ των μαθητών τους αλλά και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος. Η κατανόηση λοιπόν των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών από τους ίδιους αλλά και των συναισθημάτων των μαθητών τους και στη συνέχεια στη διαχείρισή τους με τρόπο τέτοιο ώστε να προαχθεί η εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα και με την επαγγελματική ανάπτυξη (Zemplyas&Papanastasiou, 2006).

Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο να διερευνηθεί η συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης και η καλλιέργεια των συναισθημάτων στο σχολικό περιβάλλον. Η αναγκαιότητα αυτή προκύπτει από την συνειδητοποίηση των ίδιων των ατόμων και ειδικότερα των εκπαιδευτικών πως η γνώση και διαχείριση των συναισθημάτων τους προάγει την προσωπική βελτίωση, την διαχείριση της ψυχικής διάθεσης, την παρακίνηση του εαυτού και των μαθητών αλλά και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού που οδηγεί σε μια ποιοτική διδασκαλία (Goleman, 1995·Πλατσίδου,2010)

Επίσης έχει αναγνωρισθεί ο ρόλος των συναισθημάτων στη βελτίωση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του ατόμου, όπου οι ερευνητές έχουν διαπιστώσει την εξέχουσα θέση των συναισθημάτων στη ζωή των εκπαιδευτικών (Perry&Ball, 2007). Οι συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών αναφέρονται στη σημασία του συναισθήματος κατά το εκπαιδευτικό έργο και στην σημασία της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού που επιδρά στο σχολικό περιβάλλον και εν συνεχεία στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Butler&Shibaz, 2008).

Γίνεται λοιπόν αποδεκτό πως η επιτυχία του ανθρώπου δεν εξαρτάται μόνο από τις γνώσεις του, αλλά σημαντικό ρόλο για μια ολοκληρωμένη και πολύπλευρη προσωπικότητα παίζει η κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων του (Bales&Gillian, 2010). Οι εκπαιδευτικοί από πολύ νωρίς δίνουν έμφαση στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους, με σκοπό την επαγγελματική τους εξέλιξη, έτσι ώστε να επιφέρουν την αλλαγή μέσα στην τάξη τους αναδεικνύοντας μέσα από την εμπειρία και την καλλιέργεια των ικανοτήτων και δεξιοτήτων την προσωπική και επαγγελματική τους επιτυχία.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αναγνωρίζεται η σημασία του ερευνητικού ζητήματος που αφορά στην προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γνώση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, καθώς και η σχέση της με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και η σημασία της στον εκπαιδευτικό χώρο. Η εργασία αποτελείται από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, επικεντρώνεται στην αποσαφήνιση της έννοιας της ΣΝ και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Έπειτα ακολουθεί η σύνδεση αυτών των ορισμών μεταξύ τους. Το δεύτερο μέρος παρουσιάζει τη μεθοδολογία της έρευνας, το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν καθώς και τη διαδικασία κατασκευής ερωτηματολογίου και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, τη διαδικασία συλλογής και επεξεργασία των δεδομένων συνοδευόμενα από την ανάλυσή τους. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και συμπεράσματα και προτάσεις επί των ζητημάτων.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας και ακολουθεί το παράρτημα με τα αποτελέσματα της έρευνας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## **1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός και σύντομη ιστορική αναδρομή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης**

Η συναισθηματική νοημοσύνη υπάρχει σε κάθε άνθρωπο και ευθύνεται για την μετατροπή των συναισθημάτων σε εκλογικευμένες πράξεις. Τα συναισθήματα ευθύνονται για τη λογική σκέψη και η λογική σκέψη καθορίζει τα συναισθήματα, καθώς βοηθούν τον άνθρωπο να επιλέγει σωστές αποφάσεις και να επιλύει σημαντικά θέματα όταν καταστεί ανάγκη. Παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξωτερίκευση της ψυχοσύνθεσης του ατόμου, στην εκδήλωση των αντιδράσεων και στην ικανότητα διερεύνησης του περιβάλλοντος (Goleman, 2011).

Για πολλά χρόνια η ύπαρξη συναισθήματος στον εργασιακό χώρο αποτελούσε ανεπιθύμητο χαρακτηριστικό καθώς θεωρείτο υπεύθυνο για τον μη ορθό τρόπο λήψης αποφάσεων. Ο Thorndike το 1920 έκανε λόγο για την κοινωνική νοημοσύνη ως περιγραφή της συναισθηματικής νοημοσύνης στις ανθρώπινες σχέσεις και την ικανότητα κάποιου να καθοδηγεί τους ανθρώπους, ώστε να ενεργούν με σοφία και ταπεινότητα (Thorndike, 1920). Έκτοτε πολλές αναφορές έχουν πραγματοποιηθεί για τη συναισθηματική νοημοσύνη με τις σημαντικότερες από αυτές να είναι οι ακόλουθες.

Το 1983 ο Gardner διατύπωσε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης κατά την οποία διακρίνονται επτά είδη νοημοσύνης: η γλωσσική, η λογικομαθηματική, η χωροαντιληπτική, η μουσική-ρυθμική, η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική. Βασική προϋπόθεση για να μπορέσει ένας άνθρωπος να αναπτυχθεί κοινωνικά και προσωπικά είναι να κατανοήσει τον εσωτερικό του κόσμο (Gardner, 1983).

Ο Goleman (1995), επανέφερε μέσα από την επιχειρηματολογία του, τη σημασία της ύπαρξης των συναισθημάτων στην εργασία, ορίζοντας τη διανοητική ζωή των εργαζομένων ως αποτέλεσμα δυο συστημάτων αντίληψης του συγκινησιακού και του λογικού νου. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η ΣΝ εκλαμβάνεται ως η ικανότητα του ανθρώπου να κατανοεί τα συναισθήματά του και των συνανθρώπων του, να έχει ενσυναίσθηση, να σκέφτεται, να ελπίζει και να ελέγχει τη διάθεσή του. Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι αυτό που αναφέρει ο Goleman ως *συναισθηματική επάρκεια* (Goleman, 1995). Πρόκειται για μια διαδικασία που μπορεί να μάθει κάποιος και έτσι να οδηγηθεί στην άψογη εργασιακή απόδοση (Πλατσίδου, 2010).

Η συναισθηματική νοημοσύνη κατά τους Mayer και Salovey, που έγιναν γνωστοί για την ερευνητική τους δραστηριότητα, ερμηνεύεται ως μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας στην οποία εμπεριέχεται η ικανότητα του ανθρώπου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του και των άλλων, να τα κατανοεί και να τα χρησιμοποιεί ως οδηγό για σκέψη και πράξη έτσι ώστε να προαχθεί η συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη (Mayer& Salovey, 1990).

Ο Bar-On αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο δεξιοτήτων, μη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών που διαθέτει ένας άνθρωπος και τον βοηθούν να διαχειρίζεται αποτελεσματικά διάφορες καταστάσεις, περιβαλλοντικές και κοινωνικές και τις κατηγοριοποιεί σε πέντε διαστάσεις που αφορούν στις ενδοπροσωπικές δεξιότητες, στις διαπροσωπικές δεξιότητες, την προσαρμοστικότητα, τον έλεγχο του στρες και την γενική διάθεση. Ο Bar-On εισήγαγε επίσης τον όρο Emotional Quotient (EQ) (Bar-On, 2000) και το 1992 κατασκεύασε το πρώτο τεστ για τη μέτρηση της συναισθηματικής ευφυΐας (Πλατσίδου, 2004).

Αργότερα ο Oriolì εκφράζει τη θεωρία πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια έξυπνη τακτική κατά την οποία μπορεί το άτομο να διαισθάνεται, να παραμένει ήρεμο κάτω από αντίξοες συνθήκες, να δημιουργεί, να εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις και να βελτιώνει τον εαυτό του και τους άλλους (Orioli, 2005).

Από τα παραπάνω προκύπτει πως δεν υπάρχει ένας ορισμός κοινά αποδεκτός από όλους που να περιλαμβάνει όλες τις επιμέρους διαστάσεις του όρου, κάτι που πιθανόν να αποδεικνύει και πως η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται και ερευνάται συνεχώς (Zeidner et al., 2012). Αντίθετα, μια άλλη ομάδα μελετητών αμφιβάλει για την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης και την συνδέει με τις διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας (Davies, et.al., 1998).

Η διεθνής βιβλιογραφία (Petrides, et.al, 2007) μελετά τη συναισθηματική νοημοσύνη μέσα από δύο κατηγορίες μοντέλων, τα οποία εξετάζει από διαφορετική οπτική γωνία με ανάλογες μεθοδολογίες μέτρησης: τα μοντέλα ικανότητας και τα μικτά μοντέλα. Η πρώτη κατηγορία την ερμηνεύει ως ικανότητα (*ability*) του ανθρώπου, η οποία μπορεί να επεξεργασθεί πληροφορίες που αφορούν στο συναίσθημα έχοντας ως ψυχομετρικό εργαλείο την αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης (Mayer, Salovey et Caruso, 1999). Τα μικτά μοντέλα την προσεγγίζουν ως *χαρακτηριστικό (trait)* της προσωπικότητας, εστιάζοντας στο γνωστικό κομμάτι κατά την επεξεργασία των συναισθηματικών

πληροφοριών μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς (BarOn, 2000·Goleman, 1998).

Συνοψίζοντας, η ύπαρξη διαφορετικών ορισμών φανερώνει το μεγάλο εύρος ιδιοτήτων που αποδίδονται στη συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα ενοποίησης αντιληπτικών και συναισθηματικών ικανοτήτων του ανθρώπου (Ciarrochi, etal., 2000).

## **1.2 Θεωρητικά μοντέλα και τρόποι μέτρησης της ΣΝ**

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη καλλιεργείται και εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου και οδηγεί στην διαμόρφωση του χαρακτήρα του, αλλά επηρεάζει και την ενήλικη ζωή του (Goleman, 1998).

Πολλές από τις μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί προσπαθούν να κατηγοριοποιήσουν τα θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε δυο κατηγορίες: τα μοντέλα ικανότητας και τα μικτά μοντέλα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Τα μοντέλα ικανότητας βασίζονται στο μοντέλο των Mayer, Salovey & Caruso, στο οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί δυνατότητα διαχείρισης πληροφοριών όπου κυρίαρχο ρόλο για τις δεξιότητες έχουν τα συναισθήματα (Mayer, Salovey et Caruso, 2000). Τα μικτά μοντέλα είναι μοντέλα αυτοαναφοράς και συνδυάζουν τις μη γνωστικές- συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες καθώς και ικανότητες προσαρμογής που συνδέονται με την προσωπικότητα του ατόμου. Ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες συναισθηματικές και κοινωνικές (Bar-On, 2000), συνδυαζόμενα με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους. Η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται άρρηκτα συνδεδεμένη με τα στοιχεία εκείνα της προσωπικότητας τα οποία επηρεάζουν κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας (Petrides & Furnham, 2000).

Καθώς η θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης ποικίλλει, έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες ώστε να κατορθώσουν με διάφορους τρόπους να μετρήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τόσο με ψυχομετρικά εργαλεία (κλίμακες ή τεστ), καθώς και με ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Η μέθοδος αυτή αποτελεί τον πιο συνηθισμένο τρόπο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, με βασικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο Emotional Quotient Inventory, του Bar-On (1997). Το ερωτηματολόγιο

αυτό αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς και βασίζεται στο θεωρητικό του υπόβαθρο. Με την αυτό-αναφορά κατορθώνει ο άνθρωπος να αντιληφθεί το βαθμό της συναισθηματικής του νοημοσύνης. Κατά την Πλατσίδου (2010), η διαδικασία αυτή ονομάζεται και αντιληπτή.

Οι Mayer, Salovey & Caruso ευθύνονται για την *αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων*, υποστηρίζοντας πως η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης θα πρέπει να πηγάζει από τα ίδια τα άτομα, με σκοπό να αναδείξουν την άποψη που έχουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους, καθώς αυτό βοηθά την ενδοσκόπηση και την κατανόηση των συναισθημάτων τους, η οποία προέρχεται από τις γνώσεις και τις εμπειρίες των ίδιων των ατόμων. Το τεστ που κατασκεύασαν το ονόμασαν Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer et. al, 1999).

Αναφορά πρέπει επίσης να γίνει στο *τεστ των 360 μοιρών*, όπου άλλα άτομα καλούνται να αξιολογήσουν τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά κάποιου που γνωρίζουν καλά και ανήκουν στο ευρύ συγγενικό τους και επαγγελματικό τους περιβάλλον. Το ερωτηματολόγιο που υπηρετεί τη θεωρία αυτή είναι το Emotional Competence Inventory των Boyatzis , Goleman & Rhee, 2000.

Τα μοντέλα μέτρησης της ΣΝ που προαναφέρθηκαν δεν αντικρούονται, αντιθέτως αλληλοσυμπληρώνονται δίνοντας έμφαση στην πολυπλοκότητα του όρου αλλά και των διαφόρων και διαφορετικών θεωριών προσέγγισης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2010).

### **1.2.1 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των Mayer, Salovey & Caruso ως νοητική ικανότητα**

Οι Mayer, Salovey & Caruso αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια διαδικασία στην οποία παράλληλα με τις γνωστικές ικανότητες παρατηρείται και η ύπαρξη του συναισθήματος. Τα χαρακτηριστικά αυτά συνυπάρχουν και οργανώνονται σε τέσσερις κλάδους διαχείρισης συναισθημάτων: α) *στην αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων*, κατά την οποία το άτομο μπορεί να κατανοήσει τα συναισθήματά του και των άλλων μέσα από τις εκφραστικές του κινήσεις, τη χροιά της φωνής του, την έκφρασή του σε δημιουργήματα εικαστικής φύσεως κ.ά., β) *στην επιρροή των συναισθημάτων στον*

*τρόπο σκέψης, κατά την οποία κάποιος μπορεί να χρησιμοποιήσει τα κατάλληλα συναισθήματα και να καθοδηγήσει με αυτά τη σκέψη του, να καταλάβει τη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται και να επηρεάσει με τον τρόπο αυτό την εικόνα του για τον εαυτό του, γ) στην κατανόηση των συναισθημάτων, όπου κάποιος κατανοεί τα συναισθήματά του και σε συνδυασμό με τις γνώσεις του τα χρησιμοποιεί για να προκαλέσει αλυσιδωτές συναισθηματικές αντιδράσεις και δ) στην διαχείριση των συναισθημάτων, σύμφωνα με την οποία το άτομο έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει παθογόνα συναισθήματα που μπορεί να προκληθούν υπό συναισθηματική φόρτιση (Mayer, Salovey et Caruso, 2000).*

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ένας άνθρωπος με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης, αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του και τα χρησιμοποιεί με τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργεί με σύνεση και λογική, σε αντίθεση με τα άτομα που δεν διαθέτουν υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα επαγγέλματα που βασίζονται στη διδασκαλία και την εκπαίδευση χρειάζονται ανθρώπους με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη γιατί δεν βασίζονται μόνο σε διοικητικές ικανότητες αλλά στην γνωστική και συναισθηματική διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Πλατσίδου, 2010).

### **1.2.2 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη κατά τον Reuven Bar-On ως συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη**

Ο Bar-On ερμηνεύει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια έννοια που αφορά σε μη γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος, με σκοπό να ανταπεξέλθει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σε δύσκολες και απαιτητικές καταστάσεις (Bar-On, 1997). Κάνει προσπάθεια να αποσαφηνίσει αλλά και να μετρήσει τη ΣΝ χωρίζοντας τις δεξιότητες σε πέντε κατηγορίες:

- 1)Οι *ενδοπροσωπικές ικανότητες*, που αφορούν στην γνώση των συναισθημάτων, τον αυτοσεβασμό, την αυτοπεποίθηση.
- 2)Οι *διαπροσωπικές ικανότητες*, που αφορούν στην ενσυναίσθηση, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την κοινωνική υπευθυνότητα.
- 3)Η *ικανότητα προσαρμογής*, που αφορά στον έλεγχο των συναισθημάτων και στην αυτό-συγκράτηση.

4) Η *διαχείριση του άγχους*, που αφορά στην ουσιαστική λύση των προβλημάτων με κριτική ικανότητα.

5) Η *γενική διάθεση*, στην οποία ο άνθρωπος αισθάνεται πλήρης και ευτυχής καθώς θεωρεί τον εαυτό του ικανό να ανταπεξέλθει σε δύσκολες περιστάσεις (Bar-On, 1997).

Σε μια αναθεώρηση του μοντέλου του ο Bar-On (2000), θεωρεί την πέμπτη κατηγορία περισσότερο ως μέσον για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης παρά ως ξεχωριστή κατηγορία. Σύμφωνα με τον Bar-On, η συναισθηματική νοημοσύνη θα πρέπει να εφαρμόζεται στην εργασία και στην εκπαίδευση γενικότερα (Πλατσίδου, 2010).

### **1.2.3 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη του Daniel Goleman ως συναισθηματική επάρκεια**

Ο Daniel Goleman, ψυχολόγος στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ, έκανε γνωστή την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης ως μια θεωρία που στηρίζεται στην εργασιακή απόδοση. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το άτομο έχει «την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του, να τα ελέγχει, να κινητοποιεί τον εαυτό του, να σκέφτεται, να έχει ενσυναίσθηση, να ρυθμίζει τις διαθέσεις του και να ελπίζει» (Goleman, 1995).

Αρχικά, το μοντέλο του Goleman, ερμήνευε τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως μια ποικιλία δεξιοτήτων που καθοδηγούν τον άνθρωπο να σκέφτεται και να πράττει ανάλογα με τις συναισθηματικές του ικανότητες. Αργότερα μαζί με τους Boyatzis, Goleman και Rhee (2000), γίνεται λόγος για πέντε διαστάσεις ικανοτήτων: της αυτεπίγνωσης, της αυτοδιαχείρισης, των κινήτρων συμπεριφορών, της κοινωνικής επίγνωσης, και της διαχείρισης των διαπροσωπικών σχέσεων.

-*Αυτεπίγνωση* είναι η κατανόηση των συναισθημάτων με σκοπό την καθοδήγηση της συμπεριφοράς. Χρήζει ενδοσκόπησης, ώστε να μπορέσει το άτομο να ερμηνεύσει σε βάθος το συναισθήματά του και τις αντιδράσεις του σε διάφορες καταστάσεις.

-*Αυτοδιαχείριση* είναι η ικανότητα να χρησιμοποιείται η κατανόηση των συναισθημάτων προς όφελος του ατόμου. Περιλαμβάνει την έννοια της αυτεπίγνωσης και προϋποθέτει τη σωστή διαχείριση και τον έλεγχο των συναισθημάτων, ώστε να γίνει αποτελεσματική



λήψη αποφάσεων που θα καταλήξει σε θετικά αποτελέσματα για το ίδιο το άτομο, αλλά και για τους ανθρώπους γύρω του.

-*Κίνητρα συμπεριφοράς* είναι η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων, με απώτερο σκοπό την αυτοπεποίθηση, την αυτό-αξιολόγηση, την αυτό-αποτελεσματικότητα ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι.

-*Κοινωνική επίγνωση* είναι το χάρισμα του να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα των άλλων, τις ανάγκες τους και να ενισχύει τις ικανότητές τους, δείχνοντας ευαισθησία σε κάθε είδους διαφορετικότητα. Στόχος να αντιληφθεί κάποιος τη σκέψη των άλλων ακόμα και αν δεν αισθάνεται το ίδιο.

-*Διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων* είναι η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, με σκοπό τη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων και η ανάπτυξη της ομαδικής εργασίας, της επικοινωνίας και της δημιουργίας θετικού κλίματος και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (φιλικό, οικογενειακό, εργασιακό, προσωπικό) (Goleman, 1998).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «συναισθηματικά νοήμων άνθρωπος» κάποιος που έχει επίγνωση των συναισθημάτων του, αλλά και της εναλλαγής αυτών. Μπορεί να τα ελέγχει και να τα χρησιμοποιεί σε δύσκολες και πιεστικές καταστάσεις, έχει ενσυναίσθηση και φέρεται με ευαισθησία στους συνανθρώπους του, έχει ηγετικές και καθοδηγητικές τάσεις ως προς την ομάδα του και μπορεί να αντιμετωπίσει συγκρουσιακές καταστάσεις. Η γνώση της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί στάση ζωής που συνοδεύει τον άνθρωπο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Για το λόγο αυτό η ανάπτυξη και καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης θα πρέπει να ξεκινάει από τα αρχικά στάδια της ζωής ενός ανθρώπου και να διδάσκεται και να εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ώστε να αναδειχθεί σε μια ολόπλευρη προσωπικότητα που θα διακατέχεται από συναισθηματική επάρκεια (Goleman, 1995,1998).

### **1.3 Εφαρμογές συναισθηματικής νοημοσύνης στον επαγγελματικό χώρο και στην εκπαίδευση**

Οι εφαρμογές των μοντέλων στην πράξη απασχολούν τόσο το χώρο της εργασίας, όσο και τον χώρο του σχολείου. Η συναισθηματική νοημοσύνη συνδέεται με την απόδοση στην εργασία και με την προσωπική επιτυχία (Goleman, 1995·Bar-On, 2000).

Με τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εντοπίζονται οι δυνατότητες και οι αδυναμίες, οι οποίες μπορούν να διορθωθούν και να δεχτούν παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση τους και στη συνέχεια να προάγουν την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα προγράμματα που εκπονούνται περιλαμβάνουν ομαδικές συζητήσεις, παιχνίδια ρόλων, ενίσχυση και ανατροφοδότηση για την άσκηση των κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων (Cherniss, 2000).

Σε έρευνες έχει παρατηρηθεί πως τα προγράμματα στο χώρο του σχολείου, που στοχεύουν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, βελτιώνουν την επίδοση των μαθητών, διαμορφώνουν τη σκέψη των παιδιών για το σχολείο και αυξάνουν τα κίνητρα για μάθηση (Πλατσίδου, 2004).

Τα προγράμματα σε εργασιακούς χώρους, που εστιάζουν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, αποσκοπούν στην ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων, στη βελτίωση της εκπαίδευσης των στελεχών, στη διαχείριση του άγχους, στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και στην επίλυση των συγκρούσεων (Cherniss, 2000 όπως αναφέρεται στην Πλατσίδου, 2004).

Όταν αντιλαμβάνεται κάποιος τα συναισθήματά του, αλλά και των άλλων ανθρώπων, μπορεί να δημιουργήσει δεσμούς που να διακατέχονται από σεβασμό και που ενισχύουν την καλή συνεργασία (Καφέτσιος, 2003).

Η διαχείριση των συναισθημάτων μπορεί να βοηθήσει κάποιον να προβλέψει τις σκέψεις και τις αντιδράσεις των άλλων ανθρώπων, κατανοώντας την ψυχική κατάσταση στην οποία έχουν περιέλθει τη δεδομένη στιγμή, κατορθώνοντας να προλάβει δύσκολες και ανεπιθύμητες καταστάσεις. Η επίτευξη της ηρεμίας και της ισορροπίας που επιτυγχάνεται

μέσα από αυτήν την ικανότητα οδηγεί σε ευτυχισμένη ζωή. Τα ευτυχισμένα άτομα, δεν αποκλίνουν από τους στόχους τους εύκολα, με αποτέλεσμα να μπορούν να τους πετύχουν και στη συνέχεια να θέτουν και αυτοί στόχους σε άλλους, ανάλογους με τις ανάγκες τους (προϊστάμενοι στους υφιστάμενούς τους, εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους κ.ά.(Goleman, 1998).

#### **1.4 Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαιδευτικοί**

Με την θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνες (Gardner,1983) ξεκίνησε η μελέτη για την χρησιμότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και στην εκπαίδευση, η οποία μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο για τη βελτίωση της μάθησης και την επίτευξη των στόχων της, στα πλαίσια των κοινωνικών λειτουργιών του σύγχρονου σχολείου. Σύμφωνα με τον Goleman (1996), αυτού του είδους η διδασκαλία ονομάζεται *«εκπαίδευση των συναισθημάτων»*. Η μεγάλη ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών με την παράλληλη επιτάχυνση των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, απαιτούν ο εκπαιδευτικός να είναι *στοχαζόμενος και μεταρρυθμιστής* (Καλαϊτζοπούλου,2003).

Η σχέση που θα αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους παίζει σημαντικό ρόλο καθώς επηρεάζει την προσαρμογή τους στο σχολείο, την θετική κοινωνική τους συμπεριφορά, αποτρέπει άσχημες αντιδράσεις ενώ προστριβές δημιουργούν διαφωνίες και προβληματικές καταστάσεις. Ο συναισθηματικά ευφυής εκπαιδευτικός μπορεί να χειρίζεται τα συναισθήματα του και των άλλων, διαθέτει ψυχικά ισορροπημένη προσωπικότητα γεγονός που χρήζει περαιτέρω έρευνας και μελέτης καθώς η συμπεριφορά του ασκεί σημαντική επίδραση στους μαθητές του (Elias, 1997).

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιτυγχάνουν ένα ασφαλές και επικοινωνιακό περιβάλλον μέσα στην τάξη τους, προάγουν σεβασμό και δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, καλλιεργώντας παράλληλα την κοινωνική και συναισθηματική βάση για την ανάπτυξη του χαρακτήρα κάθε μαθητή (Jennings &Greenberg, 2009). Έρευνα των Ghanizadeh και Moafian (2010), έδειξε πως η ύπαρξη υψηλού ποσοστού συναισθηματικής

νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς σχετιζόταν με εξαιρετική απόδοση, καθώς παρουσίαζαν υψηλή ενσυναίσθηση και εποικοδομητικές κοινωνικές δεξιότητες.

Σε σχέση όμως με τις επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε έρευνα του Sutton (2007), βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί διέθεταν διαφορετικό επίπεδο συναισθηματικής αντίδρασης. Ειδικότερα, καταγράφηκε χαμηλό επίπεδο στη δυνατότητα ρύθμισης των συναισθημάτων στη σχολική τάξη γεγονός που δυσχεραίνει την αποτελεσματική παιδαγωγική διαδικασία, το ομαδικό πνεύμα και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Αντίθετα σε έρευνα του Zempylas (2007), φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί με αυξημένες συναισθηματικές ικανότητες έχουν τη δυνατότητα να τις διαχειρίζονται με τέτοιο τρόπο στην εργασία τους, ώστε να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές που απαιτούνται για την επιτυχία στο έργο τους.

Σε έρευνα των Gage και Smith (2016), που πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη μελέτη της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης διευθυντών σχολικών μονάδων σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους, την ανέδειξαν ως το βασικότερο χαρακτηριστικό που θα πρέπει να κατέχει ο διευθυντής. Σε παρόμοια αποτελέσματα περιήλθε και η έρευνα των Reddy και Rao (2018), σε εκπαιδευτικούς, όπου βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αποτελεσματικότητας.

Έρευνες των Yamani et al. (2014), στο Ιράν και Al-Bawaliz et al. (2015), σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής στην Ιορδανία έδειξαν πως εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσίαζαν χαμηλότερο βαθμό εργασιακού άγχους και διαχειρίζονταν καλύτερα το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με έρευνα της Πλατσίδου (2010), φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης επιτυγχάνουν και μεγάλο ποσοστό επαγγελματικής ικανοποίησης.

Σε έρευνα των Kafetsios et al. (2011), βρέθηκε πως η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τις προσωπικές τους εμπειρίες και τα βιώματά τους καθώς και των προϊσταμένων τους και παράλληλα έρευνα του Chan (2006), έδειξε πως

εκπαιδευτικοί με αναπτυγμένες ικανότητες αντίληψης των συναισθημάτων τους κατορθώνουν υψηλό ποσοστό επιτυχίας στην διδασκαλία.

Με βάση τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και ειδικότερα του προσωπικού κινήτρου, των κοινωνικών δεξιοτήτων, της ενσυναίσθησης και της πνευματικότητας διαμορφώνει εκπαιδευτικούς με υψηλές εργασιακές αξίες, που οδηγούν σε ένα συναισθηματικά θετικό περιβάλλον το οποίο είναι σημαντικό για την ακαδημαϊκή δέσμευση και για επιτεύγματα (Brackett et al., 2011).

### **1.5 Η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών και η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης**

Η εκπαίδευση συνεισφέρει στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ευημερία των μελών της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι βασικοί πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς στηρίζουν την οποιαδήποτε προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος (Μαυρογιώργος, 1993). Την τελευταία δεκαετία, ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης του ατόμου, τυγχάνει ιδιαίτερης προσοχής καθώς επηρεάζει την απόδοση, την ψυχική και φυσική υγεία τόσο του ίδιου αλλά και του περιβάλλοντός του και συμβάλλει στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Κάντας, 1993).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην συναισθηματική σχέση του εκπαιδευτικού με το διδακτικό του ρόλο, αναδύεται μέσα από την διάκριση της σχέσης μεταξύ αυτών που προσφέρει και αυτών που λαμβάνει και έχει άμεσες επιπτώσεις στις σχέσεις με τους μαθητές (Κάντας, 1998·Zemprylas&Papanastasiou, 2004), όπου η παρουσία εργασιακής δυσαρέσκειας οδηγεί στην εγκατάλειψη θέσης, μειωμένη απόδοση, απουσίες. Οι εργαζόμενοι όμως με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης έχουν αυξημένες προσδοκίες επαγγελματικής εξέλιξης και όταν αυτή δεν επιτυγχάνεται, η πιθανή απογοήτευση που προκύπτει είναι πολύ σημαντική (Sergiovanni, 1967 · Nias, 1981).

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών φαίνεται πως αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά για την επιτέλεση του έργου τους και από έρευνες έχει επισημανθεί πως οι συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν παράλληλα με τα συναισθήματά τους,

τα συναισθήματα των μαθητών τους και να τους κατευθύνουν με τον κατάλληλο τρόπο ως προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Κατά τη διάρκεια του έργου τους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν πληθώρα δυσκολιών και δυσμενών συνθηκών όπως το εργασιακό άγχος (Borg,1990), την αβεβαιότητα του επαγγέλματος, τις χαμηλές αμοιβές με προέκταση το άγχος της επιβίωσης, την εργασιακή εξουθένωση η οποία επιφέρει αδιαφορία για τη διδασκαλία, ως αποτέλεσμα της απογοήτευσης που αισθάνονται από την έλλειψη αναγνώρισης της σημασίας του έργου τους. Επιπλέον πολύ σοβαρή δυσκολία για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, με το σχολικό περιβάλλον, με τους υπόλοιπους συναδέλφους και με τους διευθυντές τους (Hendrickson, 1979). Όμως όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιδρούν το ίδιο σε παρόμοιες στρεσογόνες καταστάσεις κάνοντας σαφές πως κάποιοι δεν εμφανίζουν πολύ κακή ψυχική υγεία παρά μόνο κάποια δυσαρέσκεια.

Άξιο να σημειωθεί στο σημείο αυτό, είναι το γεγονός πως η συναισθηματική νοημοσύνη θωρακίζει τους εκπαιδευτικούς με ικανότητες και δεξιότητες, που τους βοηθούν στην αντιμετώπιση όλων αυτών των ζητημάτων που προκύπτουν στην εργασία τους, τους βοηθά να κατανοήσουν αλλά κυρίως να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους με σύνεση προστατεύοντας με τον τρόπο αυτό την ψυχική τους υγεία (Salovey&Mayer, 1990).

Η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά στην ψυχολογική ευημερία του ατόμου και εν συνεχεία στην ικανοποίηση, την επιτυχία και την ευτυχία στη ζωή (Goleman, 1995 ·Bar-On, 2001). Πρόσφατες έρευνες οδηγούν στο συμπέρασμα πως άτομα με υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης βιώνουν λιγότερο άγχος στην εργασία τους και υψηλότερη ικανοποίηση στις διαπροσωπικές σχέσεις (Salovey&Mayer, 1990). Η αντίληψη των συναισθημάτων ως διαίσθηση παρακινεί τους εκπαιδευτικούς, τους ενδυναμώνει, τους βοηθά να μην υποκύπτουν σε αρνητικά συναισθήματα, ρυθμίζει τη διάθεσή τους και τους οδηγεί στον ορθολογικό τρόπο σκέψης και πράξης, με βασικά στοιχεία για τη διατήρηση της καλής ψυχικής υγείας την αυτεπίγνωση (κατά την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται τα συναισθήματά του), την ενσυναίσθηση (στην οποία το άτομο αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων), την κινητοποίηση του εαυτού του ως προς τη διαχείριση και την επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων (Goleman, 1995).

Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός αποκτά αυτοπεποίθηση και επιτυγχάνει αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Όλα αυτά καθιστούν απαραίτητη την καλλιέργεια και ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ως μέσον για την αποτελεσματικότητά τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

## **1.6 Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο σχολικό περιβάλλον**

Οι πρακτικές εφαρμογές των θεωριών της συναισθηματικής νοημοσύνης λαμβάνουν όλο και περισσότερο έδαφος στο σχολικό περιβάλλον. Ο Goleman κάνει λόγο για την σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την απόδοση στην εργασία και στο σχολείο (Goleman, 1995, 1998·Bar-On, 2000·Wong&Law, 2002).

Η κατανόηση των συναισθημάτων του ίδιου αλλά και των άλλων από τον εκπαιδευτικό αποτελεί βασικό συστατικό για ευδόκιμες διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, την οικογένειά τους και τους συναδέλφους και ανάλογα με την συμπεριφορά του δημιουργεί θετικό κλίμα συνεργασίας (Kafetsios&Zampetakis, 2008).

Σύμφωνα με τον Day (1999), οι εμπειρίες προάγουν την ανάγκη των εκπαιδευτικών να επιφέρουν την αλλαγή στην τάξη τους και οι οποίες θα προσδώσουν οφέλη στο άτομο, την ομάδα και το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται σε προηγούμενες γνώσεις και τις εμπλουτίζουν με δεξιότητες, με συναισθηματική νοημοσύνη και με ικανότητες, συστατικά απαραίτητα για εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη (Day, 1999).

Η εκπαίδευση των συναισθημάτων μέσα στην τάξη και η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, αποτελεί θέμα βέλτιστης σημασίας καθώς επηρεάζει το άτομο από την παιδική του ηλικία και ευθύνεται ,για τη διάπλαση της προσωπικότητας, επηρεάζει την ποιότητα της μάθησης και της μνήμης των μαθητών και βοηθά στην προσαρμογή των παιδιών με το περιβάλλον.

Με τις θεωρίες του Gardner (1983), αλλά και του Goleman (2011), για την πολλαπλή νοημοσύνη και τη συναισθηματική νοημοσύνη, αναδείχθηκαν πτυχές της ανθρώπινης

προσωπικότητας όπως το συναίσθημα και η αξία του στο σχολικό περιβάλλον που μέχρι τότε δεν έπαιζε σπουδαίο ρόλο στην κατανόηση και την αξιοποίησή του από τους εκπαιδευτικούς, γιατί προείχε στην μάθηση αμιγώς το γνωστικό κομμάτι. Με τις θεωρίες αυτές, επιπλέον, αναγνωρίζεται η αξία της γνώσης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο και η χρησιμότητα των συναισθημάτων για ποιοτική και αποτελεσματική μάθηση (Gardner, 1983· Goleman, 1995, 1998).

Σχετικές έρευνες για την σημασία της ανάπτυξης και της καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό περιβάλλον που συγκλίνουν με τις παραπάνω είναι και των Haynes, 2007·Perry&Ball, 2007·Zemplyas, 2003. Παράλληλα, η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο του σχολείου βοηθά στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία καθιστά ικανό τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίσει τα διδακτικά του καθήκοντά και τις υποχρεώσεις του, αλλά και να επιτύχει τους μαθησιακούς του στόχους (Bandura, 1997).

Έρευνες έδειξαν πως οι άνθρωποι με υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και απόδοσης, αποτελούν ολοκληρωμένες προσωπικότητες καθώς παρουσιάζουν θετική διάθεση για την εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργούν ένα κλίμα ενθουσιασμού, προσφέρουν στους μαθητές τους κίνητρα για μάθηση και αντιμετωπίζονται από τους μαθητές τους ως πρότυπα (Centra, 1993).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καταλυτικός καθώς τα παιδιά καλούνται να αντιμετωπίσουν στη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο ποικίλες καταστάσεις και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις υποχρεώσεις τους. Η κατανόηση λοιπόν των συναισθημάτων και η διαχείρισή τους από τον άνθρωπο, θα πρέπει να διδάσκεται από την προσχολική ηλικία καθώς τα παιδιά μπορούν μέσα από το περιβάλλον του σχολείου να αναπτύξουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους ικανότητες και να διαμορφώσουν τη συναισθηματική τους ταυτότητα. Έτσι αναπτύσσονται σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες, με ικανότητες και δεξιότητες που κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται ασφαλή να σκεφτούν και να δράσουν. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός λοιπόν θα πρέπει να διαμορφώσει προσωπικότητες που στο μέλλον θα αποτελέσουν σωστούς και δημοκρατικούς πολίτες.



Βασικός ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η εκμάθηση και η ενίσχυση των μαθητών να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους για να μπορούν να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους (Elias, 2000). Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να είναι συναισθηματικά νοήμων άνθρωπος, ώστε να μπορεί να διδάξει στους μαθητές του την γνώση των συναισθημάτων τους. Αυτό αποτελεί μια διαδικασία που απαιτεί ανοιχτή σκέψη και υπευθυνότητα από τον εκπαιδευτικό να καταλάβει τις ανάγκες των μαθητών του και να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, ώστε και οι μαθητές με τη σειρά τους να δραστηριοποιηθούν και να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Dewey, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαθέτουν μεθόδους και στρατηγικές που θα ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους και θα θέσουν στόχους και όρους για την γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους.

## **1.7 Βασικές δεξιότητες που αναπτύσσονται με την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης**

Για να αναπτυχθεί ένας άνθρωπος συναισθηματικά με τρόπο κατάλληλο ώστε να εκφράζει, να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του και να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον θα πρέπει να λάβει τη σωστή διαπαιδαγώγηση.

Υπάρχουν διάφορες απόψεις θεωρητικών για τις μεθόδους που θα πρέπει να ενσωματωθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα για να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Elias et al., 1997). Σύμφωνα με τους Elias et al., (1997), τα παιδιά κατά τα χρόνια παραμονής τους στο σχολείο θα πρέπει να αναπτύξουν τα εξής χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

-*αυτορρύθμιση συναισθημάτων*: τα παιδιά μαθαίνουν να χειρίζονται έντονες ψυχολογικές καταστάσεις που αισθάνονται όπως άγχος, θλίψη, θυμό, οργή κ.ά.

-*απόδοση*: τα παιδιά αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας εργασίες που έχουν αναλάβει.

-*ενσυναίσθηση*: τα παιδιά αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων, μαθαίνουν να σέβονται τη διαφορετικότητα και ακούν τις απόψεις των άλλων.

*-διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων:* αφορούν στην κοινωνική ικανότητα, κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν να διεκδικούν τη θέση τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο, να καλλιεργούν υγιείς σχέσεις με τους άλλους και να συνεργάζονται με δημιουργικό τρόπο (Elias et al., 1997).

Τα χαρακτηριστικά που αναδεικνύονται στα παιδιά με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, ταυτίζονται με εκείνα που αποκτούν και οι εκπαιδευτικοί. Μια σύνοψη των χαρακτηριστικών που αναδεικνύονται σε σχολικά περιβάλλοντα που θεωρούν σημαντική τη διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η ενόραση, η αποτελεσματική επικοινωνία, ο συναισθηματικός αυτοέλεγχος, η ικανότητα συνεργασίας, η ομαδική εργασία, η αισιοδοξία και η ικανότητα καθορισμού στόχων (Elias, 2000).

Μια σειρά δεξιοτήτων που διδάσκονται στους μαθητές όπως ενσυναίσθηση, αυτογνωσία, επίλυση προβλημάτων και διαχείριση συναισθημάτων, είναι καλύτερο να τις διδάσκονται από νεαρή ηλικία καθώς ο εγκέφαλος μπορεί αυτήν την περίοδο να αφομοιώσει καλύτερα τη γνώση (Goleman, 1995,1998, 2011). Κάθε στάδιο στην ανάπτυξη του παιδιού είναι σημαντικό για να αναπτύξει δεξιότητες και ικανότητες που θα το ακολουθούν στην υπόλοιπη ζωή του.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>**

### **ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

## 2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου φαίνεται πως προσεγγίζεται με διαφορετικούς τρόπους από τους ερευνητές (Avalos, 2011). Ο Fullan (1990), περιγράφει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια διαδικασία που εμπεριέχει κάθε είδους προσπάθεια για κατανόηση, βελτίωση της συμπεριφοράς και της ενεργούς συμμετοχής μέσα στην τάξη.

Οι Fullan και Hargreaves (1995), πιστεύουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια μέθοδος κατά την οποία ενισχύονται οι υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες και ενσωματώνονται στο εκπαιδευτικό τους έργο. Έτσι εμπλουτίζουν τις τεχνικές της διδασκαλίας τους με απώτερο σκοπό την μάθηση των παιδιών.

Η Craft (2000), ερμηνεύει την επαγγελματική εξέλιξη ως μια έννοια η οποία περιλαμβάνει όλες τις ικανότητες και δεξιότητες που επιστρατεύει ο εκπαιδευτικός στο εκπαιδευτικό του έργο πέρα από το αντικείμενο της κατάρτισής του (Craft, 2000).

Κάθε προσπάθεια που έχει σαν στόχο την βελτίωση της ποιότητας της μάθησης θα πρέπει να στοχεύει και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς αυτές οι δυο διαδικασίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες και η μια προϋποθέτει την άλλη. Σε διαφορετική περίπτωση δεν μπορεί να επιτευχθεί κανενός είδους αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Guskey, 2002)

Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να ερμηνευτεί ως η μέθοδος με την οποία μπορεί να επέλθει η ενίσχυση του κύρους, η βελτίωση της γνώσης αλλά και η πρακτική ικανότητα των επαγγελματιών (Evans, 2008). Είναι μια δια βίου κατάσταση, στην οποία τίθεται ο εκπαιδευτικός μέχρι το τέλος της επαγγελματικής του καριέρας που περιλαμβάνει διάφορες εμπειρίες και ευκαιρίες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους επιτυχία (Villegas-Reimers, (2003).

Ένας άλλος ορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης προέρχεται από τη Darling-Hammond (1994), η οποία κάνει λόγο για τη σύνδεση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής με κοινά αποδεκτές τεχνικές, έχοντας σκοπό τη βελτίωση της άσκησης του παιδαγωγικού έργου, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη γνώση που πηγάζει από την έρευνα. Επίσης επαγγελματική

ανάπτυξη μπορεί να χαρακτηριστεί η ανάπτυξη της μάθησης είτε με φυσικό τρόπο (απόκτηση μάθησης μέσα από την εμπειρία), αλλά και μάθηση μέσα από τυπικές διαδικασίες κατάρτισης όπως επιμορφωτικά προγράμματα κ.ά. (Παπαναούμ, 2003).

Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» συνδέεται άμεσα με τον επαγγελματισμό των ανθρώπων και ο οποίος πρέπει να ενισχυθεί. Θεωρείται μια διαδικασία στην οποία ένα σύνολο ανθρώπων μπορεί να αποκτήσει κοινά χαρακτηριστικά που να τους προσδιορίζει και να βελτιώσει την απόδοση των επαγγελματιών (Koster et.al, 2008). Οι ομάδες αυτές χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ποιότητας, είναι άνθρωποι καταρτισμένοι, ενεργούν σαν επαγγελματίες και τέλος χαρακτηρίζονται από ομόνοια και σύμπνοια. Επομένως είναι μια συλλογική ή και ατομική υπόθεση που σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός πρέπει να εφαρμόσει σωστές πρακτικές (Day, 1999).

## **2.2 Η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ταυτότητα (Αθανασοπούλου-Ρέππα, 2008). Ο εκπαιδευτικός παράλληλα με το εκπαιδευτικό του έργο έρχεται αντιμέτωπος με συνεχείς προκλήσεις, οι οποίες καθιστούν τη διδασκαλία ως απρόβλεπτη διαδικασία που επηρεάζεται από τις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις, την πολυπολιτισμικότητα και την παγκοσμιοποίηση (Παπαναούμ, 2005).

Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια σύνθετη και μεταβαλλόμενη διαδικασία, η οποία αναδεικνύεται μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, από συμμετοχή σε συνέδρια και ημερίδες, ανάγνωση βιβλίων και ταυτόχρονα βελτιώνει το κύρος των εκπαιδευτικών, διαμορφώνει σχέσεις με μαθητές και γονείς μέσα από τα οποία ο εκπαιδευτικός αποκτά εξειδικευμένη γνώση πέρα από την αρχική του κατάρτιση και ικανότητες για την διαχείριση της τάξης και την παρέμβαση στην εκπαιδευτική κατάσταση (Ματσαγγούρας, 2005).

Ο Day (1999), αναφέρει πως η επαγγελματική ανάπτυξη βασίζεται σε προϋπάρχουσες εμπειρίες, οι οποίες επιφέρουν όφελος στο άτομο, την ομάδα και το σχολείο και οι οποίες συμβάλλουν στην εξέλιξη της μάθησης μέσα στην τάξη και βελτιώνουν τη διδακτική πρακτική.

Γενικά η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δημιουργεί δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες, ενισχύει τον επαγγελματισμό και το κύρος των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στην βελτίωση της διδασκαλίας και της ισορροπίας μέσα στην τάξη.

Το σχολείο, ως βασικός φορέας του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, καλείται να αντιμετωπίσει κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές που κατακλύζουν την κοινωνία και οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν το διδακτικό έργο, με αποτέλεσμα να χρειάζονται μέθοδοι βελτίωσης και αντιμετώπισης των μεταβαλλόμενων συνθηκών. Αυτό δείχνει πως ο εκπαιδευτικός συνεχώς θα πρέπει να καταρτίζει τους μαθητές του με νέες γνώσεις, να διαχειρίζεται την τάξη του με αποτελεσματικό τρόπο, να παίρνει σωστές αποφάσεις και να παρακινεί τους μαθητές του δίνοντας τους κίνητρα για απόδοση (Ματσαγούρας, 2006·Ξωχέλλης, 2005).

Η ικανότητα ενός εκπαιδευτικού, ικανοποιημένου από το επάγγελμά του, έχει αποδειχθεί από έρευνες, πως βοηθά τους μαθητές του στις νέες αυτές συνθήκες μεταδίδοντας τους γνώσεις και ικανότητες καθώς και αποτελεί πηγή εμπειριών και πρότυπο για αυτούς. Η διαδικασία στήριξης της επιμορφωτικής γνώσης συμβάλλει στην διαμόρφωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2003). Επομένως όλη αυτή η δύσκολη διαδικασία, της εξέλιξης και της βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής, προϋποθέτει την ύπαρξη εκπαιδευτικών που εξελίσσονται. Βελτιώνουν το γνωστικό και κοινωνικό τους γίνεσθαι, πειραματίζονται, χρησιμοποιούν την τεχνολογία και είναι ανοιχτοί στις αλλαγές σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στα πλαίσια της τάξης του, αλλά πρέπει να βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων της ευρύτερης σχολικής κοινότητας στην οποία εργάζεται (Παπαναούμ, 2005).

Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν παίζει σημαντικό ρόλο μόνο στην προσωπική και επαγγελματική ζωή του ανθρώπου, αλλά επηρεάζει και τη σχολική κοινότητα στην οποία εργάζεται. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό να τους ενδιαφέρει η προσωπική τους εξέλιξη αλλά και των συναδέλφων τους, γιατί μέσα από την ομαλή συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων επιτυγχάνεται η δημιουργία της κοινής σχολικής κουλτούρας (Φωτοπούλου, 2013).

Σύμφωνα με τα παραπάνω φαίνεται πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια διαδικασία που συνοδεύει τους εκπαιδευτικούς σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας και συνδυαζόμενη με τη διαρκή ενίσχυση και ανάπτυξη της

συναισθηματικής τους νοημοσύνης εξελίσσονται σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες που θα μεταδώσουν στους μαθητές τους τη γνώση, αλλά και αξίες για την υπόλοιπη ζωή τους.

### 2.3 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης

Για να γίνει κατανοητή η πολυπλοκότητα της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης και των χαρακτηριστικών που συντελούν στην ενίσχυσή της επικράτησαν κάποια μοντέλα που βοηθούν στην κατανόηση και την χρησιμότητα της.

-*Θετικιστικό-Τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματισμού.* Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται στη Θετικιστική Παιδαγωγική και απαιτεί ο εκπαιδευτικός να έχει διδακτικές δεξιότητες και ηγετικές ικανότητες (Ματσαγγούρας, 2002).

-*Ερμηνευτικό Μοντέλο Επαγγελματισμού.* Στο συγκεκριμένο μοντέλο η γνώση προέρχεται μέσα από την προσωπική εμπειρία των εκπαιδευτικών και την ενασχόλησή τους με την ανάλυση παγιωμένων θεωριών. Είναι ατομική πρωτοβουλία και θεώρηση της εκπαίδευσης που προκύπτει από τη συλλογή εμπειριών και επιπλέον τους βοηθά να αυτοπροσδιορίζονται, να επαναπροσδιορίζουν τη γνώση μέχρι να προβούν στη δική τους θεωρία για την εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2005).

-*Στοχαστικό- κριτικό μοντέλο επαγγελματισμού.* Βασίζεται στο ηθικό κομμάτι της εκπαίδευσης και θέτει τους προβληματισμούς για την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως «σκεπτόμενος επαγγελματίας» (Ματσαγγούρας, 2005).

Ο Guskey (2002), κάνει λόγο για το «μοντέλο της αλλαγής», όπου σύμφωνα με αυτό γίνεται προσπάθεια κατανόησης και υλοποίησης της αλλαγής, αρχικά μέσα στην τάξη και έπειτα στην αλλαγή της μαθησιακής απόδοσης των μαθητών, οι οποίες πηγάζουν από την αλλαγή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Ο Guskey μαζί με τον Huberman (1995), δημιούργησαν ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τη διαφορετικότητα και την ποικιλία της έννοιας αυτής, χωρίζοντας το σε τέσσερις κατηγορίες: α) το **ελλειπτικό μοντέλο**, που βασίζεται στην αναδιαμόρφωση των πρακτικών που παρουσιάζουν ελλείψεις, οι οποίες μπορούν να επισημανθούν από τους εκπαιδευτικούς, β) το **αυξητικό μοντέλο**, στο οποίο ηγούνται οι

εκπαιδευτικοί και εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική τους πράξη μέσα από τις έρευνες, γ) το **ατομικό μοντέλο**, σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός δρα ως αυθεντία στην τάξη συνδυάζοντας τις ανάγκες των μαθητών με τους προσωπικούς του στόχους και δ) το **θεσμικό μοντέλο**, στο οποίο προωθείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών και οι ίδιοι δεσμεύονται για καλύτερη επίδοση στον εργασιακό χώρο.

Σύμφωνα με τη Villegas-Reimers (2003), τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης χωρίζονται σε δυο κατηγορίες: 1) *Οργανωσιακά μοντέλα*, τα οποία προϋποθέτουν συνεργασίες μεταξύ ιδρυμάτων, σχολείων, οργανισμών και συνεταιρισμών, φορέων δηλαδή της εκπαίδευσης και 2) *Ομαδικά ή ατομικά μοντέλα*, τα οποία στηρίζονται στην επίδοση των μαθητών και περιλαμβάνουν ανάπτυξη δεξιοτήτων, συμμετοχή σε σεμινάρια, μελέτη περιπτώσεων και έρευνες.

Οι Gable & Burns (2005), κάνουν λόγο για τα μοντέλα εκείνα που χρησιμοποιούνται στα προγράμματα που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και είναι τα ακόλουθα :

-*Τυποποιημένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*: περιλαμβάνει σεμινάρια, επιμορφώσεις, εργαστήρια.

-*Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη χρήση της τεχνολογίας*: οι εκπαιδευτικοί διευκολύνονται στο έργο τους μέσα από μια τακτική διαδικασία μάθησης που προέρχεται από τη χρήση του διαδικτύου. Το μοντέλο αυτό βοηθά τους εκπαιδευτικούς που δεν κατορθώνουν από μόνοι τους να χρησιμοποιήσουν νέες μεθόδους στην τάξη τους.

-*Αυτόβουλη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*: το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεί την προσωπική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών να πετύχουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, σχεδιάζοντας το πρόγραμμα διδασκαλίας τους ώστε να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές προκλήσεις στην τάξη τους (Gable & Burns όπως αναφέρεται στο Χριστίνα Καραγιάμπα, 2020).

Οι Clarke & Hollingsworth (2002), δημιούργησαν ένα μοντέλο κατά το οποίο μέσα από τη σκέψη και την εφαρμογή πραγματοποιείται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη χωρίζουν σε τέσσερις κλάδους: α) τον **προσωπικό**, όπου κυριαρχούν οι γνώσεις και οι απόψεις του ίδιου του ατόμου, β) τον **κλάδο της διδακτικής πρακτικής**, όπου ο εκπαιδευτικός ενεργεί με γνώμονα τις προσωπικές του εμπειρίες, γ) τον **κλάδο των συνεπειών στην απόδοση**, όπου παρουσιάζονται άριστα αποτελέσματα μαθησιακών

στόχων και δ) στον *εξωτερικό κλάδο*, όπου εξωγενείς παράγοντες όπως πληροφορίες και ερεθίσματα από το περιβάλλον δίνουν τροφή για περαιτέρω σκέψη και προβληματισμό στους εκπαιδευτικούς.

Καθώς το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια αναπόφευκτη και συνεχής διαδικασία κατά την οποία η αλλαγή παίζει βασικό ρόλο και η οποία οδηγεί σε καινούρια μονοπάτια γνώσεων και εμπειρίας καθιστά το μοντέλο αυτό σημαντικό για τη βιβλιογραφία (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Ο Kennedy (2005), αναφέρει εννέα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης σε ολόκληρη την σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών. Οι κατηγορίες (1-4) αφορούν στη «μεταφορά-μετάδοση», οι (5-7) στη «μετάβαση» και οι (8-9) στον «μετασχηματισμό». Τα μετασχηματιστικά μοντέλα επιφέρουν τις βαθιές αλλαγές, ενώ τα μοντέλα μετάδοσης εισάγουν νέες μεθόδους και ιδέες (Kennedy, 2005).

α)*Το μοντέλο κατάρτισης*. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι προσωπική υπόθεση των εκπαιδευτικών και αφορά στην βασική τους κατάρτιση.

β)*Το μοντέλο επιβράβευσης*. Σχετίζεται με το μοντέλο κατάρτισης, αλλά βασίζεται ως προς την ποιότητα σε κάποιο εξωτερικό παράγοντα (όπως το πανεπιστήμιο), παρέχοντας τη δυνατότητα ανάπτυξης νέων τομέων, όμως είναι απαραίτητη η πιστή χρήση του μοντέλου καθώς προσφέρει βέβαιη ανάπτυξη που προέρχεται από δοκιμασμένες τεχνικές.

γ)*Το μοντέλο ελλείμματος*. Στο μοντέλο αυτό υπάρχει η δυνατότητα αναγνώρισης των στοιχείων εκείνων που θα μπορούσαν να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να βελτιώσουν την απόδοσή τους και βάσει αυτών σχεδιάζεται μια μέθοδος επαγγελματικής ανάπτυξης που θα αποκαταστήσει τις αδυναμίες αυτές. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αποσαφηνιστεί πως η μη επιτυχής επαγγελματική ανάπτυξη δεν βαραίνει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά σχετίζεται και με άλλους παράγοντες οργάνωσης και διαχείρισης των καταστάσεων από το σχολικό περιβάλλον.

δ)*Το διαδοχικό μοντέλο*. Στο μοντέλο αυτό η επαγγελματική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μοιράζονται πληροφορίες.

ε)*Το μοντέλο προτύπων*. Πρόκειται για ένα μοντέλο κατά το οποίο βασική προϋπόθεση απόκτησης ικανοτήτων είναι η ύπαρξη προτύπων. Η ανάπτυξη που επηρεάζεται από τα



πρότυπα δημιουργεί κοινό όραμα αξιών και συμπεριφορών και πρακτικής μετάδοσης γνώσεων που κάποιες φορές δεν είναι τόσο επιθυμητό, καθώς φαίνεται πως περιορίζει την ατομική πρωτοβουλία. Βέβαια, κατά τον Kennedy, αυτό αποτελεί και έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση ως προς τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

στ)**Το μοντέλο καθοδήγησης.** Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, επισημαίνεται η αξία της σωστής καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό όχι μόνο ως προς τη μετάδοση γνώσεων, αλλά και ως προς την ικανότητα δημιουργίας θετικού κλίματος στην τάξη.

ζ)**Το μοντέλο της κοινής πρακτικής.** Η επιτυχία του μοντέλου αυτού έγκειται στην εκμάθηση και ανάπτυξη κοινών πρακτικών, ύστερα από αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων που εμπλέκονται σε μια συγκεκριμένη ομάδα.

η)**Το μοντέλο έρευνας δράσης .** Η έρευνα δράσης επικεντρώνεται σε ένα θέμα, όπως για παράδειγμα τη διδασκαλία και επιτυγχάνεται η ποιότητά της μέσα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τον Kennedy (2005), αυτό το μοντέλο παρουσιάζει ενδιαφέρον γιατί συγκεντρώνει το νόημα της επαγγελματικής ανάπτυξης επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν νέες πρακτικές κατά το εκπαιδευτικό τους έργο, να αναπτύσσουν την έννοια της συνεργασίας και να νιώθουν ανεξάρτητοι και ικανοί.

θ)**Το μετασχηματιστικό μοντέλο.** Το μοντέλο αυτό είναι η μέθοδος που θα οδηγήσει στην μετασχηματιστική διαδικασία. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη προέρχεται μέσα από την προτροπή κάποιου ανθρώπου με κατάρτιση (εμπειρογνώμονα, συμβούλου παιδαγωγικών θεμάτων κ.ά), ο οποίος συμβουλεύει τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια του δίνει την ευκαιρία να πειραματιστεί με τις νέες πρακτικές εφαρμόζοντας τις και αξιολογώντας τις (Kennedy, 2005, όπως αναφ. Γαρδίκας, 2020).

Στο μοντέλο των Clarke&Hollingsworth (2002), περιγράφεται η αλλαγή σε ατομικό επίπεδο και στο μοντέλο του Kennedy (2005), η αλλαγή επεκτείνεται από το ατομικό στο ομαδικό επίπεδο, γεγονός που κάνει την επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεσματικότερη. Γενικά, τα μοντέλα που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, απευθύνονται κυρίως στους σχεδιαστές προγραμμάτων επιμόρφωσης, καθιστώντας την επιμόρφωση αναγκαία και απαραίτητη.

Στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται η ανάγκη για δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από προγράμματα παρατήρησης στην τάξη, εκπαιδευτικά συνέδρια, προγράμματα που αποδίδουν πιστοποιήσεις, έρευνες ατομικές ή ομαδικές, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα, σεμινάρια εντός του σχολείου κ.ά. με αρκετούς εκπαιδευτικούς να είναι υποστηρικτές της ανάπτυξης αυτής και με κάποιους οι οποίοι δεν διατίθενται να συμμετάσχουν σε νέες πρακτικές διδασκαλίας που να επιφέρουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Συμπερασματικά διαπιστώνουμε πληθώρα μοντέλων που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη και αποσκοπούν στην πρακτική των θεωριών εκείνων που προάγουν την εξέλιξη και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, δίνουν τα εφόδια στον εκπαιδευτικό να αναπτυχθεί επαγγελματικά και τον καθιστούν επαγγελματικά ικανοποιημένο. Η επαγγελματική ανάπτυξη όταν επιτευχθεί σε ικανοποιητικό επίπεδο προάγει τομείς που υπάγονται στον τομέα της συναισθηματικής νοημοσύνης και τελικά οι δυο αυτές έννοιες έχει όφελος να συνυπάρχουν και να αλληλοσυμπληρώνονται.

## **2.4 Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών**

Μελέτες που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο γεγονός πως αποτελεί μια εξελικτική και συνεχιζόμενη διαδικασία που επηρεάζεται από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και το γνωστικό σύστημα (Ματσαγγούρας, 2005).

Ο Huberman (1989) προτείνει πέντε στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης:

A) *Εισαγωγή στο επάγγελμα* (1 έως 3 έτη), κατά το οποίο θεωρείται το διάστημα προσαρμογής και επιβίωσης και η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στην καθημερινότητά του στο σχολείο, ανακαλύπτοντας τον εαυτό του μέσα σε αυτό. Στη φάση αυτή η επιμόρφωση εστιάζει στην ανάπτυξη οργανωτικών και διδακτικών δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2005).

B) *Σταθεροποίηση* (4 έως 6 έτη), σύμφωνα με την οποία δημιουργείται η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και παγιώνεται η ένταξη του στον επαγγελματικό του χώρο. Επιπλέον μέσα από αυτό το στάδιο οι εκπαιδευτικοί αποκτούν άνεση και ευελιξία ως προς

το διδακτικό τους αντικείμενο. Στη φάση αυτή επιχειρείται η προσέγγιση διαφοροποίησης της υπάρχουσας διδακτικής πρακτικής.

Γ) *Πειραματική περίοδος* (7 έως 18 έτη), κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν τις επιλογές τους ως προς τη διδακτική τους αλλά και ως προς την επιλογή του επαγγέλματός τους και εστιάζουν σε νέες μεθόδους διδασκαλίας. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε αυτή τη φάση κορυφώνεται.

Δ) *Συναισθηματική ωριμότητα* (19 έως 30 έτη), όπου αυξάνει η αντίσταση στην αλλαγή. Οι στόχοι και η επιθυμία για επαγγελματική ανάπτυξη μετριάζονται .

Ε) *Αποστασιοποίηση* (31-40 έτη), όπου στο στάδιο αυτό επέρχεται βαθμιαία η απόσυρση από το επαγγελματικό γίνεσθαι.

Τα στάδια αυτά επαγγελματικής ανάπτυξης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον ίδιο τον άνθρωπο, την προσωπικότητά του, τη στάση ζωής του, τα ενδιαφέροντά του καθώς και τη διάθεση για κάλυψη διοικητικών θέσεων, το κλίμα του σχολείου και τις δεξιότητες που έχει αποκτήσει κάποιος κατά τον επαγγελματικό του βίο (Day, 2003·Ματσαγγούρας, 2005).

## **2.5 Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη**

Μια πολυδιάστατη έννοια σαν την «επαγγελματική ανάπτυξη» για να διερευνηθεί σε βάθος, θα πρέπει να μελετηθούν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που συντελούν στο μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η προσωπικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού, οι εμπειρίες του, τα προσωπικά του βιώματα κ.ά. αλλά φαίνεται πως μόνο αυτό δεν αρκεί. Εκτός από την ανάγκη για βελτίωση των δεξιοτήτων και την αναβάθμιση της γνώσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει για να αναπτυχθούν επαγγελματικά να είναι δεκτικοί στην αλλαγή. Μια αλλαγή που είναι φυσικό επακόλουθο της προόδου της κοινωνίας και των κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων.

Σύμφωνα με τους Hargreaves&Fullan (1995), οι τρόποι για να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι α) η απόκτηση εμπειριών και γνώσεων με ατομική τους πρωτοβουλία, β) η συμμετοχή σε επιμορφώσεις, οι οποίες είναι φορείς της εξέλιξης της γνώσης, καθώς πραγματοποιούνται από ανθρώπους εξειδικευμένους.

Ο εκπαιδευτικός κατά το διδακτικό του έργο οφείλει να σέβεται τους μαθητές του και να αποδέχεται τη διαφορετικότητά τους, να προωθεί την ομαδική εργασία, να παρακολουθεί τις εξελίξεις για βελτίωση της γνώσης, να φροντίζει για την επιμόρφωσή του καθώς είναι αρμόδιος να επιφέρει κοινωνική και συναισθηματική πλήρωση με σκοπό την εξάλειψη νοσηρών συμπεριφορών (Γκρίτζιος, 2006).

Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να επιφέρει την αλλαγή των πρακτικών στην τάξη, την αλλαγή στα μαθησιακά δεδομένα και την αλλαγή σε αντιλήψεις και πεποιθήσεις. Αποτελεί όφελος για τη μαθησιακή διαδικασία επηρεάζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του (Guskey, 2002).

Μια δραστηριότητα που διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να αναπτυχθεί επαγγελματικά και να πετύχει τους στόχους του είναι η συνεργασία με τους γονείς, γιατί με αυτόν τον τρόπο κατορθώνει να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας, το οποίο είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών και βασίζεται στο γνωστικό τους και συναισθηματικό τους επίπεδο. Η σχέση σχολείου-οικογένειας ενδυναμώνεται μέσα από την ενημέρωσή τους για τους στόχους της μάθησης που τίθενται εντός της τάξης από τον εκπαιδευτικό (McClland et al., 2017).

Το σχολείο είναι υπεύθυνο ώστε να προάγει όχι μόνο το γνωστικό κομμάτι των μαθητών, αλλά να τους βοηθήσει να αναπτύξουν και τομείς συναισθηματικούς. Η διδασκαλία της συναισθηματικής νοημοσύνης θα πρέπει να ενσωματωθεί στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, γιατί βοηθά τα παιδιά από μικρή ηλικία να εξοικειωθούν με δύσκολες έννοιες όπως: σεβασμός, διαφορετικότητα, κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, συνεργασία, ενσυναίσθηση κ.ά. (Goleman, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιώντας τη συναισθηματική αγωγή θέτουν τα θεμέλια για ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη και βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν μια ολόπλευρη προσωπικότητα που οδηγεί στην αποδοτικότητα και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η γνώση των τρόπων που θα οδηγήσουν σε αυτό απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα και ημερίδες και να φροντίζουν για τη συνεχή κατάρτισή τους.

Η προσωπική πρωτοβουλία και ευθύνη των εκπαιδευτικών από τη μεριά τους αλλά και η στήριξη από τη μεριά της πολιτείας συνάδουν στο να δημιουργηθεί η κουλτούρα της επαγγελματικής ανάπτυξης στην οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί ενεργά στο σχεδιασμό προγραμμάτων προσαρμοσμένων στις ανάγκες τους. Επιπλέον παράγοντες που ευνοούν την

επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένας εξοπλισμένος χώρος για το αντικείμενο που διδάσκεται, οπτικό και ακουστικό υλικό για την αφομοίωση της μάθησης που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων με τους άλλους εκπαιδευτικούς με την οποία αποκτούν γνώση και σιγουριά για την εφαρμογή μιας καινοτομίας (Steyn, 2005).

Η διάθεση για αλλαγή διαδραματίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη γιατί οι εκπαιδευτικοί ανανεώνουν συνεχώς τις γνώσεις τους εμπλουτίζοντας την βασική τους κατάρτιση και χρησιμοποιούν στρατηγικές και νέες μεθόδους στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Το σχολείο αποτελεί και αυτό μέσον ώστε να προαχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη καθώς ένα υγιές, συνεργατικό και υποστηρικτικό περιβάλλον προωθεί την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, δίνοντας κίνητρα και ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς (Hunzicker, 2012).

Τέλος, η ανατροφοδότηση ευνοεί την επαγγελματική ανάπτυξη καθώς αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, στην οποία ο εκπαιδευτικός μεταδίδει γνώση στους μαθητές του, δέχεται τις απόψεις τους και των συναδέλφων του και η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά νόημα και ενδιαφέρον.

Παρατηρούμε πως οι παράγοντες της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν ακολουθούν ένα συγκεκριμένο μοντέλο που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις εκπαιδευτικές δομές, αλλά κάθε σχολείο αξιολογεί τις ανάγκες του και χρησιμοποιεί τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα αποκομίσουν τα περισσότερα οφέλη

## **2.6 Εμπόδια επαγγελματικής ανάπτυξης**

Χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως εμπόδια για την επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αποτελούν όλα αυτά τα οποία δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αναπτυχθεί επαγγελματικά και οδηγούν στην μερική αποτυχία της επίτευξης των στόχων.

Τέτοια είναι οι άσχημες υλικοτεχνικές υποδομές του σχολικού περιβάλλοντος, η έλλειψη εξοπλισμού, η αδυναμία να επιτευχθεί η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, η κακή οικονομική διαχείριση των επιμορφώσεων και η έλλειψη

συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης. Όλα αυτά δυσχεραίνουν την επαγγελματική ανάπτυξη (Hargreaves&Fullan, 1995).

Η διδασκαλία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης για κάποιους αποτελεί υποχρέωση της οικογένειας και είναι απρόθυμοι να συμβάλλουν στην διδασκαλία της καθώς θεωρούν ότι είναι επιπρόσθετη εργασία πέρα από τα πλαίσια της αρμοδιότητάς τους. Βέβαια στις δυτικές κοινωνίες που ο χρόνος που αφιερώνουν οι γονείς για την ενασχόληση με τα παιδιά τους λόγω των αυξημένων εργασιακών τους υποχρεώσεων είναι ελάχιστος, η ευθύνη μετατοπίζεται στο σχολείο που μπορούν να γίνουν κάποιες παρεμβάσεις στα παιδιά (Weissberg et al, 1989).

Συμπερασματικά, όταν στο σχολείο δεν καλλιεργείται συλλογικό πνεύμα συνεργασίας με στόχους και ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των ανθρώπων της σχολικής κοινότητας είναι δύσκολο να εφαρμοστούν στρατηγικές ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και να λειτουργήσουν οι κανόνες. Όλα αυτά επιφορτίζουν τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι νιώθουν ανίσχυροι και ανίκανοι να φανούν αντάξιοι των προσδοκιών των μαθητών τους, της κοινωνίας και των προσωπικών τους στόχων.

## **2.7 Η συμβολή της επιμόρφωσης για μια αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη**

Η επιμόρφωση τα τελευταία χρόνια φαίνεται πως παίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003).

Έτσι στη σημερινή εποχή, όπου ο εκπαιδευτικός έχει δύσκολο έργο να επιτελέσει, η επιμόρφωση αναδεικνύεται σε σπουδαίο μέσον με το οποίο θα πραγματοποιηθεί η επιλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό και θα καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό στην παιδαγωγική του σχέση με τους μαθητές του (Hargreaves, 2000).

Για να μην εκτεθεί και φανεί ελλιπής γνώσεων και ικανοτήτων, ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει να ενισχύει την βασική του κατάρτιση με νέες γνώσεις, με τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικά να βελτιώνεται μέσα από την επιμόρφωση. Επιπλέον η επιμόρφωση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αποβάλλουν το φόβο και το άγχος για την απόδοσή τους στην τάξη (Δημητριάδου, 2016).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στοχεύει στην ανανέωση της βασικής τους κατάρτισης με στόχο την αναβάθμιση των γνώσεων και ικανοτήτων σε ολόκληρη την επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Μαυρογιώργος, 1999). Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη εξαρτάται από την δια βίου μάθηση, η οποία αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της ενασχόλησής τους στην καθημερινότητά τους, αναπτύσσοντας το επαγγελματικό τους κύρος (Ξωχέλλης, 2005·Day, 1999).

Η επαγγελματική ανάπτυξη που προκύπτει από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στοχεύει σε άριστα αποτελέσματα όχι μόνο ως προς την απόδοση των μαθητών, αλλά αποτελεί μέρος της αναβάθμισης όλης της σχολικής μονάδας που εργάζεται ο εκπαιδευτικός (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η επιμόρφωση θα πρέπει να πραγματοποιείται με συνέπεια και να στοχεύει στην ουσιαστική κάλυψη των αναγκών ενός σχολείου και επίσης αποτελεί κίνητρο για τον εκπαιδευτικό να επιθυμεί την ενεργή του συμμετοχή στην διαδικασία της αλλαγής και να νιώθει και ο ίδιος φορέας των μεταρρυθμίσεων που επίκεινται να πραγματοποιηθούν. Η επιμόρφωση επίσης βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται διαρκώς για τις εξελίξεις στον επαγγελματικό τους χώρο, με στόχο την αποτελεσματική επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hargreaves, 2000).

Για να μπορέσει μέσα από την επιμόρφωση να αναδυθεί μια νέα εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει πως είναι σε μεγάλο βαθμό προσωπικό του χρέος να συμμετάσχει στις επιμορφώσεις, έτσι ώστε να επιτευχθούν όσο το δυνατόν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί στόχοι (Μαυρογιώργος, 1999).

Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί παγκόσμιο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια και νοείται ως μια διαδικασία που βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν συνεχώς, να αναστοχάζονται και να βελτιώνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους μαθητές, αλλά και με τους συναδέλφους τους. Η επιμόρφωση με τη σειρά της ωθεί στην απόκτηση εμπειριών και στην ανάπτυξη ικανοτήτων και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν στάσεις και απόψεις διδασκαλίας που θα προωθήσουν καινοτόμες εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες θα ισχυροποιήσουν και θα συντηρήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα (Μαυρογιώργος, 1999).

Για να κριθεί μια επιμόρφωση ως αποτελεσματική θα πρέπει να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να βελτιώνονται διαρκώς, να θέτουν επιτεύξιμους στόχους, να στοχεύουν

στην αποδοτική μαθησιακή διαδικασία μέσα από τον κατάλληλο επιστημονικό παιδαγωγικό τρόπο (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Συμπερασματικά, η επιμόρφωση θα πρέπει να αποτελεί μια διαδικασία που να εμπλέκει όλους τους φορείς μιας σχολικής μονάδας με στόχο την βελτίωση του συγκεκριμένου σχολείου (Παπαναούμ, 2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση στη διάρκεια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών είναι έννοιες αλληλένδετες και καταρτίζουν τον εκπαιδευτικό με εφόδια απαραίτητα για το διδακτικό του έργο, εξοπλίζοντάς τους με γνώσεις που βελτιώνουν την απόδοσή τους και ενισχύουν τη μάθηση. Επομένως η επιμόρφωση παρέχει ευκαιρίες εξέλιξης και απόκτησης γνώσεων, όμως θα πρέπει για να είναι αποτελεσματική να διαρκεί σε όλη την καριέρα του εκπαιδευτικού και να μην σταματά (Μαυρογιώργος, 1999).

Η επιμόρφωση για να οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να καλύπτει τις παιδαγωγικές και διδακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, να προσφέρει συναισθηματική επάρκεια, να προάγει το κύρος των εκπαιδευτικών, να βασίζεται σε προϋπάρχουσες γνώσεις, να επιτυγχάνει θετικό κλίμα, να προάγει το πνεύμα συνεργασίας και να δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για μεταρρυθμίσεις.

## **2.8 Επαγγελματική Ανάπτυξη και Συναισθηματική Νοημοσύνη Εκπαιδευτικών**

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να διαχειριστεί πληθώρα νέων αντικειμένων, από ότι στο παρελθόν, με αποτέλεσμα ο ρόλος του να είναι πολύπλοκος και καταλυτικός για την διάπλαση συναισθηματικά υγιών παιδιών και μελλοντικών δημοκρατικών ανθρώπων.

Στην προσπάθεια να αποσαφηνιστούν οι όροι της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, έγινε αντιληπτό πως οι δυο έννοιες είναι πολύπλοκες και πολυδιάστατες, των οποίων η συνύπαρξη οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα στην εκπαίδευση. Έρευνες έδειξαν πως η μάθηση γνωστικών δεξιοτήτων σε συνδυασμό με τις



κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες αποτελεί παγκόσμιο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον (Elias, 2006).

Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2011), δίνει έμφαση σε μια ολόπλευρη μαθησιακή εκπαίδευση που ενισχύει τα παιδιά γνωστικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και ψυχικά. Επομένως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει τις ικανότητες εκείνες που θα τον βοηθήσουν να ανταπεξέλθει στο δύσκολο αυτό ρόλο του εμπνευστή, του συμβούλου, του παιδαγωγού. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια όμορφη σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Elias, 2006).

Διευθυντές, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς επιζητούν να είναι το σχολικό περιβάλλον ασφαλές για την επιτυχία της μάθησης, τη συνεργασία και την επικοινωνία έχοντας κοινό όραμα για την επίτευξη των στόχων, τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και την ποιοτική μάθηση. Για να προσαρμοστεί η εκπαίδευση σε ένα περιβάλλον που μεταβάλλεται συστηματικά, απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν και να ασχολούνται διαρκώς με την ανάπτυξη δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης και την εφαρμογή τους και ταυτόχρονα να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στο έργο τους και επομένως να επιτυγχάνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Vassiou, 2014).

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι το ίδιο απαραίτητη με τη βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να αποδίδουν στο μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα κατά το έργο τους. Η ποιότητα της διδασκαλίας επηρεάζεται από τα συναισθήματά τους και ταυτόχρονα και η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μπορούν να διαχειρίζονται αρχικά τις δικές τους αντιδράσεις και στη συνέχεια να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις στην τάξη τους. Η γνώση της συναισθηματικής νοημοσύνης και η επαγγελματική ανάπτυξη καλλιεργούν την ταυτότητα των εκπαιδευτικών που θα έχουν στην διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα του αποτελεί το θεμέλιο λίθο της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 1995,1998).

Η εφαρμογή των δεξιοτήτων που προέρχονται από τη γνώση της συναισθηματικής νοημοσύνης καθιστά τον εκπαιδευτικό ικανό να ανταποκριθεί στην καθημερινότητα μέσα στην τάξη του, να αναγνωρίσει συναισθηματικές καταστάσεις, να ερμηνεύσει τα συναισθήματα των παιδιών, με σκοπό να αντιληφθεί αν κάποιες αντιδράσεις είναι επιθυμητές ή αντίθετα εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό βοηθά ο εκπαιδευτικός το μαθητή του να βελτιώσει λιγότερο ανεπτυγμένες ικανότητες και να

κατανοήσει έννοιες και συναισθηματικές καταστάσεις που θα ενισχύσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις μεταξύ τους σχέσεις (Jennings & Greenberg, 2009).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί ισορροπία μεταξύ της προσωπικής ζωής και του χρόνου που αφιερώνουν στην εργασία τους. Η ύπαρξη του συναισθήματος στην επαγγελματική ανάπτυξη παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και η ενίσχυση ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης, αφού μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα καθώς σχετίζονται με την μείωση των ενδοσχολικών προβλημάτων συμπεριφοράς, την αύξηση της μαθησιακής επιτυχίας και την βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών – μαθητών (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Συμπερασματικά, η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών παρέχει ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη καθώς ενισχύεται η γνώση, οι ικανότητες και η διδασκαλία μέσα στην τάξη.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### ΕΡΕΥΝΑ

#### 3.1 Σκοπός και στόχος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας μέσω των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι η διερεύνηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η σύνδεσή της με τον τρόπο τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία και τη συμβολή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας και ερωτήματα που θα διερευνηθούν είναι:

- 1) Να αναδειχθεί ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη.
- 2) Να βρεθεί σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλει η γνώση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- 3) Να μελετηθεί ποιες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης αναδεικνύονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

## **3.2 Μεθοδολογία**

### **3.2.1 Πρωτογενής – Δευτερογενής μέθοδος συγκέντρωσης πληροφοριών**

Η επιστημονική έρευνα διακρίνεται σε πρωτογενή και δευτερογενή και η διάκριση γίνεται με βάση τις μεθόδους συλλογής πληροφοριών. Στην πρωτογενή έρευνα οι πληροφορίες συλλέγονται με συνεντεύξεις όλων των ειδών και ερωτηματολόγια. Πλεονεκτήματα αυτού του είδους της έρευνας, είναι η προσαρμογή των ερωτήσεων στο ακριβές αντικείμενο της έρευνας, ενώ μειονεκτήματα αποτελούν το κόστος και οι χρονοβόρες διαδικασίες συλλογής πληροφοριών (Νικολαΐδου, 2010). Η δευτερογενής έρευνα περιλαμβάνει πληροφορίες που συλλέγονται από άλλες έρευνες οι οποίες έχουν διενεργηθεί και δημοσιευθεί. Η συλλογή των πληροφοριών γίνεται με μεθόδους ηλεκτρονικές, με φυσικό τρόπο, με μελέτη άλλων σχετικών με το θέμα ερευνών, με στατιστικά στοιχεία από επίσημα αναγνωρισμένες πηγές, καθώς και με επίσημα στοιχεία ιδιωτικών ή κρατικών επιχειρήσεων και φορέων. Πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι το μικρό κόστος της έρευνας, καθώς και ο σύντομος χρόνος που χρειάζεται για να συλλεχθούν τα δεδομένα, ενώ μειονεκτήματα αποτελούν σε μερικές περιπτώσεις η ανεπάρκεια των δεδομένων και οι αναχρονιστικές πληροφορίες (Νικολαΐδου, 2010).

### **3.2.2 Μέθοδος**

Η μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και η σχέση αυτής με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, έγινε σε ποσοτική βάση όλων των παραγόντων και μεταβλητών που την αφορούν.

### 3.2.2.1 Δευτερογενής έρευνα

Η δευτερογενής έρευνα συντελέστηκε με συλλογή δεδομένων από την ελληνική και την ξένη βιβλιογραφία και αρθρογραφία, καθώς και από σχετικές έγκυρες με το θέμα έρευνες στο διαδίκτυο.

### 3.2.2.2 Πρωτογενής έρευνα – ερωτηματολόγιο

Την συλλογή των πληροφοριών από την δευτερογενή έρευνα μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ακολούθησε η πρωτογενής έρευνα με την μορφή ερωτηματολογίου, η οποία εξασφαλίζει μεγάλο βαθμό αμεροληψίας από την πλευρά της ερευνήτριας, αφού η ίδια τυγχάνει συνάδελφος των ερωτηθέντων και συμβάλει στην εξοικονόμηση χρόνου όταν το δείγμα είναι μεγάλο.

Επιλέχθηκε η κατασκευή ερωτηματολογίου 28 ερωτήσεων ββάθμιας κλίμακας Likert για να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τη συναισθηματική νοημοσύνη, με βάση τις προαναφερθείσες σε προηγούμενα κεφάλαια θεωρίες.

Η κατανομή των ερωτήσεων περιλαμβάνει τη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου που αποτελείται από τρία μέρη: Το Α' μέρος περιλαμβάνει δημογραφικές ερωτήσεις που σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο, τα έτη προϋπηρεσίας στο δημόσιο καθώς και το είδος απασχόλησης.

Το Β' μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις για το αν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τις βασικές δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη μετρήθηκε ως εξής: οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν το βαθμό που συμφωνούν, με τη βοήθεια της κλίμακας τύπου Likert, με εξαβάθμια διαβάθμιση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 6 (συμφωνώ απόλυτα), πάνω σε προτάσεις που μετρούσαν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους και τα συναισθήματα των άλλων, πώς να χρησιμοποιούν τα συναισθήματα τους και πώς να τα ρυθμίζουν. Αυτά τα 16 ερωτήματα είναι της κλίμακας συναισθηματικής νοημοσύνης των Wong and Law (Emotional Intelligence Scale: WLEIS,2002). Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε χρησιμοποιώντας τον ορισμό για τη συναισθηματική νοημοσύνη των Mayer and Salovey (1997), που αντιλαμβάνεται την συναισθηματική νοημοσύνη ως σύνθεση τεσσάρων ευδιάκριτων

διαστάσεων, οι οποίες είναι η Αυτοεπίγνωση (Self emotional appraisal SEA), η οποία είναι η ικανότητα έκφρασης των ατομικών συναισθημάτων ενός ατόμου και εξετάζεται στις ερωτήσεις 1,5,9,13, η Ενσυναίσθηση (Other's emotional appraisal OEA), δηλαδή η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και εξετάζεται στις ερωτήσεις 2,6,10,14, η Αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων (Use of emotions UOE), δηλαδή η χρήση των συναισθημάτων και ερευνάται στις ερωτήσεις 3,7,11,15 και τέλος η Ρύθμιση των συναισθημάτων (Regulation of emotions ROE), δηλαδή η διαχείριση των συναισθημάτων και μελετάται στις ερωτήσεις 4,8,12,16 (Mayer & Salovey, 1997).

Το Γ' μέρος περιλαμβάνει, όπως προαναφέρθηκε, 12 ερωτήματα χωρισμένα σε τρεις (3) υποενότητες, των τεσσάρων (4) ερωτήσεων η κάθε μια. Η 1η υποενότητα (ερωτήσεις 17 έως 20) ερευνά τους παράγοντες με τους οποίους συνδέεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η 2η υποενότητα (ερωτήσεις 21 έως 24) ερευνά τη συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και η 3η υποενότητα (ερωτήσεις 25 έως 28) ερευνά ποιες βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης αναδεικνύονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα), δόθηκε σε επτά (7) εκπαιδευτικούς ώστε να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων και ο χρόνος συμπλήρωσης και εν συνεχεία ακολούθησε συζήτηση μαζί τους. Ο χρόνος συμπλήρωσης ήταν κατά μέσο όρο οκτώ (8) λεπτά και οι ερωτήσεις κρίθηκαν ως σαφείς.

Η έρευνα έλαβε χώρα στο χρονικό διάστημα 27/12/2021 έως 15/1/2022. Τα ερωτηματολόγια σε μορφή Google Forms, διαβιβάστηκαν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σε 130 εκπαιδευτικούς και επεστράφησαν πλήρως συμπληρωμένα 104, όπου το ποσοστό ανταπόκρισης ανέρχεται σε 80%.

### **3.2.3 Επεξεργασία**

Η επεξεργασία, η ανάλυση, η ταξινόμηση των δεδομένων που προέκυψαν έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης IBM SPSS STATISTICS 23 for Windows.

### 3.3 Παρουσίαση αποτελεσμάτων Α΄ μέρους ερωτηματολογίου

Ακολουθεί η παρουσίαση περιγραφικών στοιχείων όπως η συχνότητα, το ποσοστό και το αθροιστικό ποσοστό που αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

#### 3.3.1 Φύλο

Από τα δεδομένα του πίνακα 3.1 αναδεικνύεται μια μεγάλη πλειοψηφία των γυναικών (68,30%) έναντι των ανδρών (31,70%) στο δείγμα μας.

Πίνακας 3.1

*Περιγραφικά Στατιστικά για το φύλο των συμμετεχόντων*

<b>ΦΥΛΟ</b>			
	<b>Freq.</b>	<b>Percent</b>	<b>Cum.</b>
Άνδρες	33	31.70	31.70
Γυναίκες	71	68.30	100.00
<b>Σύνολο</b>	104	100.00	

#### 3.3.2 Ηλικία

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 3.2, ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 50,90% είναι σχετικά νέο σε ηλικία, γεγονός που κρίνεται ως θετικό, αφού οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί είναι θετικά προδιατεθειμένοι στην εκμάθηση και χρήση νέων τεχνικών εκπαίδευσης και προσέγγισης προβλημάτων που λύνονται μέσω ΣΝ.

Πίνακας 3.2

*Περιγραφικά Στατιστικά για την ηλικία των συμμετεχόντων*

<b>ΗΛΙΚΙΑ</b>			
	<b>Freq.</b>	<b>Percent</b>	<b>Cum.</b>
25-35	29	27.88	27.88

36-45	53	50.90	78.78
46-55	17	16.34	95.12
56-65	5	4.88	100.00
<b>Σύνολο</b>	<b>104</b>	<b>100.00</b>	

### 3.3.3 Οικογενειακή κατάσταση

Τα δεδομένα του πίνακα 3.3 παρουσιάζουν την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων, η οποία παρουσιάζει μοιρασμένα ποσοστά μεταξύ έγγαμων και άγαμων. Το άθροισμα τους μάλιστα φτάνει το 93,26%. Το υψηλό ποσοστό των άγαμων μπορεί να ερμηνευτεί από την σχετικά χαμηλή ηλικία του δείγματος.

Πίνακας 3.3

*Περιγραφικά Στατιστικά για την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων*

<b>ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ</b>			
	<b>Freq.</b>	<b>Percent</b>	<b>Cum.</b>
Έγγαμος	50	48.07	48.07
Άγαμος	47	45.19	93.26
Χήρος/α	1	0,96	94.22
Διαζευγμένος/η	6	5.78	100.00
<b>Σύνολο</b>	<b>104</b>	<b>100.00</b>	

### 3.3.4 Μορφωτικό επίπεδο

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα 3.4, οι μισοί ερωτηθέντες (ποσοστό 50,97%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, γεγονός που δείχνει υψηλό μορφωτικό επίπεδο του δείγματος και επιβεβαιώνει την γενικευμένη τάση για μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε αντικείμενα που βελτιώνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Πίνακας 3.4

*Περιγραφικά Στατιστικά για το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων*

<b>ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ</b>			
	<b>Freq.</b>	<b>Percent</b>	<b>Cum.</b>
ΑΕΙ/ΤΕΙ	51	49.03	49.03
Μεταπτυχιακό/Διδακτορικό	53	50.97	100.00
<b>Σύνολο</b>	<b>104</b>	<b>100.00</b>	

### 3.3.5 Έτη εργασίας

Τα έτη εργασίας του δείγματος που παρουσιάζονται στον πίνακα 3.5, μας απεικονίζουν ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (86,52%) ερωτηθέντων οι οποίοι έχουν μόλις έως είκοσι (20) χρόνια εργασίας αποτέλεσμα που εξηγείται από το γεγονός ότι οι διορισμοί των εκπαιδευτικών δεν αρχίζουν αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από το πανεπιστήμιο.

Πίνακας 3.5

*Περιγραφικά Στατιστικά για τα έτη εργασίας των συμμετεχόντων*

<b>ΕΤΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>			
	<b>Freq.</b>	<b>Percent</b>	<b>Cum.</b>
0-10	45	43.26	43.26



11-20	45	43.26	86.52
21-30	8	7.69	94.21
31-40	6	5.79	100.00
<b>Σύνολο</b>	<b>26</b>	<b>100.00</b>	

### 3.3.6 Είδος απασχόλησης

Στον πίνακα 3.6, παρατηρούμε ότι το ποσοστό των εργαζομένων με μόνιμη σχέση εργασίας είναι σχεδόν διπλάσιο σε σχέση με αυτό αυτών που εργάζονται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου και ερμηνεύεται από το γεγονός ότι έγιναν προσλήψεις μόνιμου προσωπικού το 2021 έπειτα από 13 έτη.

Πίνακας 3.6

*Περιγραφικά Στατιστικά για το είδος απασχόλησης των συμμετεχόντων*

<b>ΕΙΔΟΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ</b>			
	<b>Freq.</b>	<b>Percent</b>	<b>Cum.</b>
Μόνιμος	66	63.40	63.40
Ορισμένου χρόνου	38	36.60	100.00
<b>Σύνολο</b>	<b>104</b>	<b>100.00</b>	

### 3.4 Ανάλυση αποτελεσμάτων Β' και Γ' μέρους ερωτηματολογίου – Περιγραφική Στατιστική

Εξάγεται ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων που απαρτίζουν τους άξονες οι οποίοι είναι οι τέσσερις διαστάσεις της ΣΝ και οι τρεις υποενότητες ερωτήσεων που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη όπως αυτοί αναλύθηκαν στο 3.2.2.2. Στο τέλος βγαίνει ο μέσος όρος όλων των βαθμών σε όλες τις ερωτήσεις. Ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου (Cronbach) που ακολουθεί είναι αρκετά υψηλός (>0,894)

Πίνακας 3.7

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΦΥΛΟ	.903
ΗΛΙΚΙΑ	.901
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	.900
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	.899
ΕΤΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	.900
ΕΙΔΟΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ	.903
1. Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί νιώθω τα συναισθήματα που νιώθω	.894
2.Μπορώ πάντα να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου μέσω της συμπεριφορά τους	.894
3. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω	.896
4.Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες	.897
5.Καταλαβαίνω καλά τα συναισθήματά μου	.897
6. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	.894
7. Πάντα "λέω στον εαυτό μου" ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο	.896
8. Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	.893
9. Πάντα καταλαβαίνω πώς πραγματικά αισθάνομαι	.894

10. Είμαι ευαίσθητος απέναντι στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	.896
11. Παρακινώ τον εαυτό μου	.894
12. Όταν είμαι πολύ θυμωμένος/η μπορώ πάντα να ηρεμώ γρήγορα	.899
13. Πάντα καταλαβαίνω αν είμαι χαρούμενος/η ή όχι	.895
14. Κατανοώ ικανοποιητικά τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω μου	.894
15. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ	.894
16. Ελέγχω καλά τα συναισθήματά μου	.895
17. Η ατομική σας πρωτοβουλία για επιπλέον επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική σας ανάπτυξη	.897
18. Η επαγγελματική εμπειρία και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους οδηγεί σε επαγγελματική ανάπτυξη	.897
19. Οι δράσεις του υπουργείου για ενδοσχολική επιμόρφωση συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	.897
20. Η προοπτική ανέλιξης στην ιεραρχία δημιουργεί κίνητρο για επαγγελματική ανάπτυξη	.900
21. Η γνώση της ΣΝ βοηθά στο να βελτιωθεί η διδακτική σας ικανότητα	.896
22. Η γνώση και η εφαρμογή δεξιοτήτων ΣΝ συμβάλλει στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών	.895
23. Η ΣΝ συμβάλλει στις θετικές σχέσεις των ατόμων του σχολικού περιβάλλοντος	.895
24. Η ΣΝ συμβάλλει στον εντοπισμό και στην κατανόηση των συναισθημάτων	.895
25. Η ΣΝ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών	.894

26. Η γνώση και η εφαρμογή της ΣΝ βοηθά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	.896
27. Η αντίληψη της ΣΝ ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών	.894
28. Η γνώση θεωριών ΣΝ συμβάλλει στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών	.894

## ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

### 3.4.1 Ικανότητα έκφρασης των ατομικών συναισθημάτων (SEA)

Για τη μέτρηση του άξονα της SEA, ερωτηθέντες κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε 4 προτάσεις με μια κλίμακα από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 6 (συμφωνώ απόλυτα). Για κάθε ερωτώμενο εξάγεται ο μέσος όρος των βαθμών από όλες τις ερωτήσεις που απαρτίζουν κάθε κριτήριο και προκύπτει ένα επιμέρους σκορ εύρους από 1–6. Επίσης, προκύπτει και το σκορ του άξονα SEA ως μέσος όρος των βαθμών σε όλες τις ερωτήσεις. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ που επιτυγχάνεται, τόσο μεγαλύτερη είναι η Εκτίμηση του Άξονα της SEA του ερωτώμενου. Ίδια μεθοδολογία χρησιμοποιήθηκε και για την ανάλυση των άλλων έξι αξόνων.

Για την αποτίμηση του 1ου Άξονα της έρευνας που είναι η SEA ,

Πίνακας 3.8

		1. Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί νιώθω τα συναισθήματα που νιώθω	5. Καταλαβαίνω καλά τα συναισθήματά μου	9. Πάντα καταλαβαίνω ταπώς πραγματικά αισθάνομαι	13. Πάντα καταλαβαίνω αν είμαι χαρούμενος/η ή όχι
N	Valid	104	104	104	104
	Missing	0	0	0	0

Mean	4.94	4.98	4.65	5.10
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΜΟ				4.9175

Από τα παραπάνω βλέπουμε ότι συνολικός μέσος όρος του άξονα SEA είναι 4,91. Δηλαδή υπάρχει αρκετά μεγάλη ικανότητα έκφρασης των ατομικών συναισθημάτων των ερωτούμενων.

Πιο αναλυτικά ανά ερώτημα:

1. Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί νιώθω τα συναισθήματα που νιώθω

Πίνακας 3.9

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	2	1.9	1.9	1.9
3	7	6.7	6.7	8.7
4	6	5.8	5.8	14.4
5	69	66.3	66.3	80.8
6	20	19.2	19.2	100.0
Total	104	100.0	100.0	

Το 66,3% απαντούν ότι, Συμφωνούν αρκετά με την ερώτηση «Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί νιώθω τα συναισθήματα που νιώθω»

5. Καταλαβαίνω καλά τα συναισθήματά μου

Πίνακας 3.10

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	3	2.9	2.9	2.9
4	13	12.5	12.5	15.4
5	71	68.3	68.3	83.7
6	17	16.3	16.3	100.0
Total	104	100.0	100.0	

Για την ερώτηση «Καταλαβαίνω καλά τα συναισθήματά μου» το 68.3% απάντησε Συμφωνώ Ελάχιστα.

9. Πάντα καταλαβαίνω πώς πραγματικά αισθάνομαι

Πίνακας 3.11

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	1.0	1.0	1.0
2	4	3.8	3.8	4.8
3	8	7.7	7.7	12.5
4	20	19.2	19.2	31.7
5	55	52.9	52.9	84.6
6	16	15.4	15.4	100.0
Total	104	100.0	100.0	

Για την ερώτηση «Πάντα καταλαβαίνω πώς πραγματικά αισθάνομαι» το 52,9% απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

13. Πάντα καταλαβαίνω αν είμαι χαρούμενος/η ή όχι

Πίνακας 3.12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	1	1.0	1.0	1.0
3	3	2.9	2.9	3.8
4	6	5.8	5.8	9.6
5	69	66.3	66.3	76.0
6	25	24.0	24.0	100.0
Total	104	100.0	100.0	

Για την ερώτηση «Πάντα καταλαβαίνω αν είμαι χαρούμενος/η ή όχι» το 66,3% απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

### 3.4.2 Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (ΟΕΑ)

Με το 2ο άξονα, Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (ΟΕΑ), όπως έχει υπολογισθεί ανά ερώτημα, συνοπτικά, ο μέσος όρος ανά κριτήριο και για τον άξονα συνολικά προκύπτουν:

Πίνακας 3.13

		2. Μπορώ πάντα να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου μέσω της συμπεριφορά τους	6. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων	10. Είμαι ευαίσθητος απέναντι στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων	14. Κατανοώ ικανοποιητικά τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω μου
N	Valid	104	104	104	103
	Missing	0	0	0	1
Mean		4.66	4.79	5.01	4.83
ΣΥΝΟΛΙΚΑ					4,8225

Από τα παραπάνω βλέπουμε ότι συνολικός μέσος όρος του άξονα ΟΕΑ είναι 4,82. Δηλαδή υπάρχει αρκετά μεγάλη ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων.

Πιο αναλυτικά ανά ερώτημα:

Μπορώ πάντα να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου μέσω της συμπεριφορά τους

Πίνακας 3.14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	3	2.9	2.9	2.9
	3	10	9.6	9.6	12.5
	4	18	17.3	17.3	29.8
	5	61	58.7	58.7	88.5

6	12	11.5	11.5	100.0
Total	104	100.0	100.0	

Για την ερώτηση «Μπορώ πάντα να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου μέσω της συμπεριφορά τους » το 58,7% απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

6. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων

Πίνακας 3.15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	1.0	1.0	1.0
	3	3	2.9	2.9	3.8
	4	29	27.9	27.9	31.7
	5	55	52.9	52.9	84.6
	6	16	15.4	15.4	100.0
	Total	104	100.0	100.0	

Για την ερώτηση «Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων» το 52,9% απάντησε Συμφωνώ Αρκετά, με ανεβασμένο το ποσοστό του Συμφωνώ Ελάχιστα στο 27,9%

10. Είμαι ευαίσθητος απέναντι στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων

Πίνακας 3.16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.0	1.0	1.0
	2	2	1.9	1.9	2.9
	3	3	2.9	2.9	5.8
	4	7	6.7	6.7	12.5
	5	67	64.4	64.4	76.9
	6	24	23.1	23.1	100.0
	Total	104	100.0	100.0	



Για την ερώτηση «Είμαι ευαίσθητος απέναντι στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων» το 64,4% απάντησε Συμφωνώ Αρκετά, με υψηλό το ποσοστό του Συμφωνώ Απόλυτα στο 23,1%

#### 14. Κατανοώ ικανοποιητικά τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω μου

Πίνακας 3.17

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	5	4.8	4.9	4.9
4	20	19.2	19.4	24.3
5	66	63.5	64.1	88.3
6	12	11.5	11.7	100.0
Total	103	99.0	100.0	
Missing System	1	1.0		
Total	104	100.0		

Για την ερώτηση «Κατανοώ ικανοποιητικά τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω μου» το 64,1% απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

#### 3.4.3 Διαχείριση των συναισθημάτων μας (UOE)

Στον 3ο άξονα, η διαχείριση των συναισθημάτων μας (UOE) , όπως έχει υπολογισθεί ανά ερώτημα, συνοπτικά, ο μέσος όρος ανά κριτήριο και για τον άξονα συνολικά:

Πίνακας 3.18

		3. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω		7. Πάντα "λέω στον εαυτό μου" ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο		15. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ
N	Valid	104	104	104	104	103

Missing	0	0	0	1
Mean	4.64	4.36	4.63	4.78
ΣΥΝΟΛΙΚΑ				4,6025

Παρατηρούμε ότι συνολικός μέσος όρος του άξονα UOE είναι 4,60. Δηλαδή υπάρχει σχετικά μεγάλη ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων.

Αναλυτικά τα ερωτήματα:

3. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω

Πίνακας 3.19

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	1.0	1.0	1.0
2	5	4.8	4.8	5.8
3	4	3.8	3.8	9.6
4	27	26.0	26.0	35.6
5	50	48.1	48.1	83.7
6	17	16.3	16.3	100.0
Total	104	100.0	100.0	

Για την ερώτηση «Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω» το 48,1% απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

7. Πάντα "λέω στον εαυτό μου" ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο

Πίνακας 3.20

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1.9	1.9	1.9
2	9	8.7	8.7	10.6
3	4	3.8	3.8	14.4
4	31	29.8	29.8	44.2
5	51	49.0	49.0	93.3
6	7	6.7	6.7	100.0
Total	104	100.0	100.0	

Για την ερώτηση «Πάντα "λέω στον εαυτό μου" ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο» το 49% απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

#### 11. Παρακινώ τον εαυτό μου

Πίνακας 3.21

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	3	2.9	2.9	2.9
	3	4	3.8	3.8	6.7
	4	35	33.7	33.7	40.4
	5	49	47.1	47.1	87.5
	6	13	12.5	12.5	100.0
	Total	104	100.0	100.0	

Για την ερώτηση «Παρακινώ τον εαυτό μου» το 47.1% απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

#### 15. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ

Πίνακας 3.22

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.0	1.0	1.0
	3	3	2.9	2.9	3.9
	4	28	26.9	27.2	31.1
	5	56	53.8	54.4	85.4
	6	15	14.4	14.6	100.0
	Total	103	99.0	100.0	
Missing	System	1	1.0		
	Total	104	100.0		

Για την ερώτηση «Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ» το 53,8 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

### 3.4.4 Έλεγχος των συναισθημάτων μας (ROE)

Στον 4ο Άξονα ROE , που θα εκτιμήσουμε σε αυτή την ενότητα βάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, εξετάζουμε τέσσερα βασικά κριτήρια, που έχουν να κάνουν με τον έλεγχο των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και η ποσοτική περιγραφή γίνεται με τον μέσο όρο ο οποίος προκύπτει 4,43 και φανερώνει μέτριο βαθμό ελέγχου των συναισθημάτων.

Πίνακας 3.23

		4.Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες	8. Είμαι απόλυτα κανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου	12. Όταν είμαι πολύ θυμωμένος/η μπορώ πάντα να ηρεμώ γρήγορα	16. Ελέγχω καλά τα συναισθήματά μου
N	Valid	104	104	104	103
	Missing	0	0	0	1
Mean		4.50	4.30	4.23	4.71
ΣΥΝΟΛΙΚΑ					4.435

4.Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες

Πίνακας 3.24

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	7	6.7	6.7	6.7
3	9	8.7	8.7	15.4
4	21	20.2	20.2	35.6
5	59	56.7	56.7	92.3
6	8	7.7	7.7	100.0
Total	104	100.0	100.0	

Για την ερώτηση «Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες» το 56,7 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

8. Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου

Πίνακας 3.25

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	9	8.7	8.7	8.7
3	11	10.6	10.6	19.2
4	27	26.0	26.0	45.2
5	54	51.9	51.9	97.1
6	3	2.9	2.9	100.0
Total	104	100.0	100.0	

Για την ερώτηση «Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου» το 51,9 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

12. Όταν είμαι πολύ θυμωμένος/η μπορώ πάντα να ηρεμώ γρήγορα

Πίνακας 3.26

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1.9	1.9	1.9
2	7	6.7	6.7	8.7
3	12	11.5	11.5	20.2
4	31	29.8	29.8	50.0
5	48	46.2	46.2	96.2
6	4	3.8	3.8	100.0
Total	104	100.0	100.0	

Για την ερώτηση «Όταν είμαι πολύ θυμωμένος/η μπορώ πάντα να ηρεμώ γρήγορα» το 46,2 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

16. Ελέγγω καλά τα συναισθήματά μου

Πίνακας 3.27

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	8	7.7	7.8	7.8
	4	23	22.1	22.3	30.1
	5	63	60.6	61.2	91.3
	6	9	8.7	8.7	100.0
	Total	103	99.0	100.0	
Missing	System	1	1.0		
Total		104	100.0		

Για την ερώτηση «Ελέγχο καλά τα συναισθήματά μου» το 61,2 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

## ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Το 3ο μέρος της έρευνας περιλαμβάνει 12 ερωτήματα χωρισμένα σε 3 υποενότητες, των 4 ερωτήσεων η κάθε μια. Η 1η υποενότητα (ερωτήσεις 17-20) ερευνά τους παράγοντες με τους οποίους συνδέεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η 2η υποενότητα (ερωτήσεις 21-24) ερευνά τη συμβολή της ΣΝ στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και η 3η υποενότητα (ερωτήσεις 25-28) ερευνά ποιες βασικές διαστάσεις της ΣΝ αναδεικνύονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικά:

### 3.4.5 Σύνδεση Συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Πίνακας 3.28

	17. Η ατομική σας πρωτοβουλία για επιπλέον επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική σας ανάπτυξη	18. Η εμπειρία και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους οδηγεί σε επαγγελματική ανάπτυξη	19. Οι δράσεις του Υπουργείου για ενδοσχολική επιμόρφωση συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	20. Η προοπτική ανέλιξης στην ιεραρχία δημιουργεί κίνητρο για επαγγελματική ανάπτυξη
N Valid	103	103	103	103
Missing	1	1	1	1
Mean	4.77	4.77	4.20	4.86
Συνολικά				4.65

Ο συνολικός μέσος όρος του άξονα είναι 4,65 γεγονός που υποδηλώνει ότι οι ερωτηθέντες συνδέουν άμεσα την ΣΝ με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

17. Η ατομική σας πρωτοβουλία για επιπλέον επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική σας ανάπτυξη

Πίνακας 3.29

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	5	4.8	4.9	4.9
2	4	3.8	3.9	8.7
3	4	3.8	3.9	12.6
4	11	10.6	10.7	23.3
5	52	50.0	50.5	73.8
6	27	26.0	26.2	100.0
Total	103	99.0	100.0	
Missing System	1	1.0		
Total	104	100.0		

Για την ερώτηση «Η ατομική σας πρωτοβουλία για επιπλέον επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική σας ανάπτυξη» το 50,2 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

18. Η επαγγελματική εμπειρία και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους οδηγεί σε επαγγελματική ανάπτυξη

Πίνακας 3.30

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	10	9.6	9.7	9.7
	3	5	4.8	4.9	14.6
	4	10	9.6	9.7	24.3
	5	52	50.0	50.5	74.8
	6	26	25.0	25.2	100.0
	Total	103	99.0	100.0	
Missing System		1	1.0		
Total		104	100.0		

Για την ερώτηση «Η επαγγελματική εμπειρία και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους οδηγεί σε επαγγελματική ανάπτυξη» το 50,2 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

19. Οι δράσεις του υπουργείου για ενδοσχολική επιμόρφωση συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Πίνακας 3.31

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	3.8	3.9	3.9
	2	13	12.5	12.6	16.5
	3	11	10.6	10.7	27.2
	4	17	16.3	16.5	43.7
	5	46	44.2	44.7	88.3
	6	12	11.5	11.7	100.0
	Total	103	99.0	100.0	
Missing System		1	1.0		



Total	104	100.0		
-------	-----	-------	--	--

Για την ερώτηση «Οι δράσεις του υπουργείου για ενδοσχολική επιμόρφωση συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» το 44,7 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά. Παρατηρείται μεγάλη διασπορά σε όλες τις απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση.

20. Η προοπτική ανέλιξης στην ιεραρχία δημιουργεί κίνητρο για επαγγελματική ανάπτυξη

Πίνακας 3.32

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.0	1.0	1.0
	2	3	2.9	2.9	3.9
	3	6	5.8	5.8	9.7
	4	17	16.3	16.5	26.2
	5	48	46.2	46.6	72.8
	6	28	26.9	27.2	100.0
	Total	103	99.0	100.0	
Missing	System	1	1.0		
Total		104	100.0		

Για την ερώτηση «Η προοπτική ανέλιξης στην ιεραρχία δημιουργεί κίνητρο για επαγγελματική ανάπτυξη» το 44,6 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

### 3.4.6 Συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην επαγγελματική ανάπτυξη

Πίνακας 3.33

		22. Η γνώση και η εφαρμογή δεξιοτήτων της ΣΝ βοηθά στην βελτιωθεί δασκαστων ικανότητα	23. Η ΣΝ συμβάλλει στις θετικές σχέσεις των ατόμων σχολικού περιβάλλοντος	24. Η ΣΝ συμβάλλει στον εντοπισμό και κατανόηση των συναισθημάτων
--	--	---	---	---

N	Valid	103	103	103	103
	Missing	1	1	1	1
Mean		5.30	5.28	5.20	5.31
Συνολικά					5.27

Ο συνολικός μέσος όρος του άξονα , είναι 5,27. Είναι αρκετά υψηλός και υποδηλώνει την ισχυρή θετική πεποίθηση ότι η ΣΝ συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη.

21. Η γνώση της ΣΝ βοηθά στο να βελτιωθεί η διδακτική σας ικανότητα

Πίνακας 3.34

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	4	6	5.8	5.8	5.8
	5	60	57.7	58.3	64.1
	6	37	35.6	35.9	100.0
	Total	103	99.0	100.0	
Missing	System	1	1.0		
Total		104	100.0		

Για την ερώτηση «Η γνώση της ΣΝ βοηθά στο να βελτιωθεί η διδακτική σας ικανότητα» το 58,3 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά. Παρατηρείται ότι είναι μηδενικό το ποσοστό αυτών που δεν απάντησαν τις κλίμακες 1-3

22. Η γνώση και η εφαρμογή δεξιοτήτων ΣΝ συμβάλλει στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών

Πίνακας 3.35

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2	1.9	1.9	1.9
	4	4	3.8	3.9	5.8
	5	58	55.8	56.3	62.1
	6	39	37.5	37.9	100.0
	Total	103	99.0	100.0	
Missing	System	1	1.0		
Total		104	100.0		

Για την ερώτηση «Η γνώση και η εφαρμογή δεξιοτήτων ΣΝ συμβάλλει στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών» το 56,3 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά. Σχεδόν το 93%

23. Η ΣΝ συμβάλλει στις θετικές σχέσεις των ατόμων του σχολικού περιβάλλοντος

Πίνακας 3.36

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	1.0	1.0	1.0
	3	2	1.9	1.9	2.9
	4	5	4.8	4.9	7.8
	5	61	58.7	59.2	67.0
	6	34	32.7	33.0	100.0
	Total	103	99.0	100.0	
Missing System		1	1.0		
Total		104	100.0		

Για την ερώτηση «Η ΣΝ συμβάλλει στις θετικές σχέσεις των ατόμων του σχολικού περιβάλλοντος το 59,2% απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

24. Η ΣΝ συμβάλλει στον εντοπισμό και στην κατανόηση των συναισθημάτων

Πίνακας 3.37

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	1.0	1.0	1.0
	4	3	2.9	2.9	3.9
	5	61	58.7	59.2	63.1
	6	38	36.5	36.9	100.0
	Total	103	99.0	100.0	
Missing System		1	1.0		
Total		104	100.0		

Για την ερώτηση «Η ΣΝ συμβάλλει στον εντοπισμό και στην κατανόηση των συναισθημάτων» το 59,2 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

### 3.4.7 Βασικές διαστάσεις της ΣΝ που αναδεικνύονται στην εκπαιδευτική διαδικασία

Πίνακας 3.38

	25. Η ΣΝ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών	26. Η γνώση και εφαρμογή της ΣΝ βοηθά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών	27. Η αντίληψη της ΣΝ ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών	28. Η γνώση θεωριών ΣΝ συμβάλλει στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών
N Valid	103	103	103	103
Missing	1	1	1	1
Mean	5.22	5.09	5.11	5.19
Συνολικά				5.15

Ο συνολικός μέσος όρος του άξονα είναι 5,15. Αρκετά Υψηλός που υποδηλώνει την ισχυρή θετική πεποίθηση ότι οι βασικές διαστάσεις της ΣΝ αναδεικνύονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

25. Η ΣΝ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών

Πίνακας 3.39

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	1.0	1.0	1.0
	3	2	1.9	1.9	2.9
	4	6	5.8	5.8	8.7
	5	58	55.8	56.3	65.0
	6	36	34.6	35.0	100.0
	Total	103	99.0	100.0	
Missing	System	1	1.0		
Total		104	100.0		

Για την ερώτηση «Η ΣΝ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών» το 56,3 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

26. Η γνώση και η εφαρμογή της ΣΝ βοηθά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών

Πίνακας 3.40

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2	1.9	1.9	1.9
	3	2	1.9	1.9	3.9
	4	9	8.7	8.7	12.6
	5	62	59.6	60.2	72.8
	6	28	26.9	27.2	100.0
	Total	103	99.0	100.0	
Missing	System	1	1.0		
Total		104	100.0		

Για την ερώτηση «Η γνώση και η εφαρμογή της ΣΝ βοηθά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών» το 60,2 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

27. Η αντίληψη της ΣΝ ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Πίνακας 3.41

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	4	3.8	3.9	3.9
	4	8	7.7	7.8	11.7
	5	64	61.5	62.1	73.8
	6	27	26.0	26.2	100.0
	Total	103	99.0	100.0	
Missing	System	1	1.0		
Total		104	100.0		

Για την ερώτηση «Η αντίληψη της ΣΝ ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών» το 62,1 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

28. Η γνώση θεωριών ΣΝ συμβάλλει στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών

Πίνακας 3.42

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	2	1.9	1.9	1.9
	4	7	6.7	6.8	8.7
	5	63	60.6	61.2	69.9
	6	31	29.8	30.1	100.0
	Total	103	99.0	100.0	
Missing	System	1	1.0		
Total		104	100.0		

Για την ερώτηση «Η γνώση θεωριών ΣΝ συμβάλλει στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών το 61,2 % απάντησε Συμφωνώ Αρκετά.

### 3.5 Ερευνητικά Ερωτήματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναζητά εάν οι δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν τους βασικούς άξονες των κριτηρίων που εξετάστηκαν. Με την βοήθεια του μη παραμετρικού test (Mann-Whitney Test), εξετάζεται η στατιστική σημαντικότητα των μέσων όρων διαφορετικών ομάδων του δείγματος. Οι «ομάδες» είναι ανάλογα με το Φύλο (Άνδρες – Γυναίκες), την υπηρετήση ως Μόνιμος ή Αναπληρωτής και το επίπεδο Σπουδών. Οι έλεγχοι έχουν συγκεντρωθεί στον παρακάτω Πίνακα.

Πίνακας 3.43

#### ΣΥΝΟΠΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ

	ΦΥΛΟ	ΕΙΔΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
SEA	0,043	0,000	0,802
OEA	0,008	0,172	0,212
UOE	0,252	0,995	0,083
ROE	0,513	0,017	0,057
ΥΠ1	0,005	0,701	0,059
ΥΠ2	0,008	0,882	0,012
ΥΠ3	0,686	0,597	0,002

Από τα αποτελέσματα της μελέτης παρατηρούμε ότι είναι στατιστικά σημαντική η επίδραση του Φύλου του εκπαιδευτικού στους άξονες SEA και OEA, και στους Άξονες ΥΠ1 και ΥΠ2, στο επίπεδο στατιστικής  $p \leq 5\%$ . Το Είδος Εργασίας επηρεάζει και τον Άξονα ROE και τον Άξονα SEA, δηλαδή επηρεάζει τις απαντήσεις της έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων μέσα σε μια σχολική μονάδα. Οι άξονες ΥΠ2 και ΥΠ3, μαζί με τον άξονα SEA, επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Πτυχίο – Μετεκπαίδευση), καθώς υπάρχει θετική επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αλλά και στην συμβολή της ΣΝ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε συνέχεια των παραμετρικών τεστ, και στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα, θα εξετάσουμε αν οι επιμέρους ομάδες των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν τους άξονες της μελέτης. Με την βοήθεια των μη παραμετρικών τεστ Kruskal Wallis Test<sub>a</sub>

Και σε επίπεδο σημαντικότητας 5% , τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα

Πίνακας 3.44

	ΟΙΚΟΓ. ΚΑΤΑ	ΕΤΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΗΛΙΚΙΑ
SEA	0,083	0,005	0,029
OEA	0,118	0,059	0,198
UOE	0,630	0,442	0,979
ROE	0,816	0,266	0,420
ΥΠ1	0,976	0,917	0,988
ΥΠ2	0,122	0,245	0,804
ΥΠ3	0,253	0,677	0,998

Από τα αποτελέσματα του τέστ, αποτυπώνεται μόνο στατιστική σημαντική επίδραση της Οικογενειακής κατάστασης, των Ετών Εργασίας και της Ηλικιακής ομάδας στον πρώτο άξονα της μελέτης (SEA).

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η στατιστική συσχέτιση των Αξόνων, ανά ζεύγος, με την διερεύνηση του ερωτήματος της ύπαρξης πιθανής σχέσης, συντελείται ανάλυση γραμμικής συσχέτισης μέσω του συντελεστή Spearman's rho. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3.45

	SEA factor score 1 for analysis 1	OEA factor score 1 for analysis 1	UOE factor score 1 for analysis 1	ROE factor score 1 for analysis 1	ΥΠ1 factor score 1 for analysis 1	ΥΠ2 factor score 1 for analysis 2	ΥΠ3 factor score 1 for analysis 3
SEA factor score 1 for analysis 1	1 0 104	.688** 0 103	.505** 0 103	.599** 0 103	.305** 0.002 103	.326** 0.001 103	.338** 0 103
OEA factor score 1 for analysis 1	.688** 0 103	1 0 103	.597** 0 103	.478** 0 103	.445** 0 103	.307** 0.002 103	.363** 0 103
UOE factor score 1 for analysis 1	.505** 0 103	.597** 0 103	1 0 103	.497** 0 103	.382** 0 103	.312** 0.001 103	.394** 0 103
ROE factor score 1 for analysis 1	.599** 0 103	.478** 0 103	.497** 0 103	1 0 103	.254** 0.01 103	.197* 0.046 103	.286** 0.003 103
ΥΠ1 factor score 1 for analysis 1	.305** 0.002 103	.445** 0 103	.382** 0 103	.254** 0.01 103	1 0 103	.259** 0.008 103	.247* 0.012 103
	.326**	.307**	.312**	.197*	.259**	1	.822**



ΥΠ2 factor score 1 for analysis 2	0.001 103	0.002 103	0.001 103	0.046 103	0.008 103		0 103
ΥΠ3 factor score 1 for analysis 3	.338** 0 103	.363** 0 103	.394** 0 103	.286** 0.003 103	.247* 0.012 103	.822** 0 103	1 103

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

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Παρατηρείται αυστηρή και πολύ σημαντική γραμμική συσχέτιση όλων των μεταβλητών μεταξύ τους.**

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα εργασία έχει σαν στόχο να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν Συναισθηματική Νοημοσύνη, πως επηρεάζει η γνώση της την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τέλος να μελετήσει τις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης που αναδεικνύονται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στα πλαίσια του σύγχρονου δυναμικού και πολυσύνθετου περιβάλλοντος μάθησης, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την ψυχική υγεία, την επαγγελματική ικανοποίηση, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία (Dolev&Leshem, 2016). Έχοντας ως δεδομένο ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνοδεύει τον άνθρωπο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του στην οποία καλλιεργείται και αναπτύσσεται (Brandberry & Greaves, 2006), κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση και ενδυνάμωση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα συντελέσουν στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Βαζούρα&Αλεξάκη, 2020).

Με την έρευνα μελετήθηκαν όλοι οι παράγοντες εκείνοι που μπορούν να επηρεάσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη δηλ. οι

δημογραφικές μεταβλητές (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση), μεταβλητές που αφορούν τις τρέχουσες συνθήκες εργασίας (είδος εργασιακής σχέσης, εκπαίδευση, έτη εργασίας), οι μεταβλητές που επηρεάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τους Mayer και Salovey (1997), δηλαδή την αυτεπίγνωση (SEA), την ενσυναίσθηση (OEA), την διαχείριση των συναισθημάτων (UOE) και την ρύθμιση των συναισθημάτων (ROE). Επίσης διερευνήθηκε ο βαθμός σύνδεσης της ΣΝ με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς και η συμβολή της σε αυτήν και τέλος μελετήθηκαν οι βασικές διαστάσεις της ΣΝ που αναδεικνύονται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ( $>0,894$ ) είναι αρκετά υψηλός γεγονός που μας οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα για τα προς διερεύνηση θέματα.

Η μελέτη των αποτελεσμάτων έδειξε πως η διάσταση της Αυτεπίγνωσης μαζί με το βαθμό συμβολής στην επαγγελματική ανάπτυξη και την ανάδειξη των διαστάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζονται σημαντικά θετικά από το επίπεδο εκπαίδευσης (μεταπτυχιακός- διδακτορικός τίτλος ) καθώς επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Η έκφραση και η διαχείριση των συναισθημάτων επηρεάζονται από το είδος της εργασίας (μόνιμος-αναπληρωτής εκπαιδευτικός) γεγονός που μπορεί να εξηγηθεί από το βαθμό ελευθερίας και αυτοπεποίθησης που νιώθει ένας μόνιμος έναντι ενός αναπληρωτή εκπαιδευτικού με τον πρώτο να θεωρεί εξασφαλισμένο το εργασιακό του μέλλον.

Σημαντική είναι επίσης η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης , των ετών εργασίας και της ηλικιακής ομάδος στην διάσταση στην διάσταση της αυτοεπίγνωσης. Από την διερεύνηση των απαντήσεων προέκυψε αρκετά μεγάλη ικανότητα έκφρασης των ατομικών συναισθημάτων (Μ.Ο=4,9) και επομένως διαθέτουν υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης (Retelsdorf&Gunther, 2011). Τα ευρήματα συμφωνούν με αυτά των ερευνών των Gage&Smith (2016) και Reddy & Rao (2018) στις οποίες οι εκπαιδευτικοί που κατανοούν τα συναισθήματά τους παρουσιάζουν αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους.

Σχετικά με την ενσυναίσθηση προέκυψε μεγάλη ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων (Μ.Ο=4,82). Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα σχετικά με την αυτοδιαχείριση των συναισθημάτων (UOE) αφού οι ερωτηθέντες με Μ.Ο=4,6 θεωρούν πως είναι αρκετά ικανοί στη διαχείριση των συναισθημάτων τους σε αντίθεση με έρευνα του Chan (2006), στην οποία προκύπτει δυσκολία στην διαχείριση των θετικών συναισθημάτων

στο χώρο εργασίας και οδηγεί σε πιθανή συναισθηματική εξουθένωση. Συνεπώς προκύπτουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης όμοια με αυτά που περιγράφονται στις έρευνες των Ghanizadeh & Moafian (2010), των Yamani et al. (2014) και Al-Bawaliz et al (2015), γεγονός που δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει ένα επάγγελμα που τους αντιπροσωπεύει και στο οποίο επιθυμούν να προσφέρουν ποιοτικό εκπαιδευτικό έργο και πιθανόν βιώνουν επαγγελματική ικανοποίηση στο χώρο εργασίας τους (Πλατσίδου, 2010· Βαζούρα & Αλεξάκη, 2020).

Σχετικά με την τέταρτη διάσταση δηλαδή τον έλεγχο των συναισθημάτων των ερωτηθέντων προέκυψαν μέτρια αποτελέσματα ως προς το βαθμό ελέγχου τους, που πιθανά οφείλεται σε αυξημένη εργασιακή κόπωση σε συνδυασμό με εξωγενείς οικογενειακούς παράγοντες και μπορούν να οδηγήσουν σε αρνητικές διαθέσεις και συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας Sutton, 2007.

Η επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται πως συνδέεται άμεσα με την ύπαρξη συναισθηματικής νοημοσύνης αφού το 100% των ερωτηθέντων συμφωνεί από αρκετά έως και απόλυτα πως η γνώση της συναισθηματικής νοημοσύνης βοηθά στη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας και το 93% απάντησε πως συμφωνεί αρκετά και απόλυτα πως συμβάλλει στην αυτοβελτίωση. Ο συνολικά υψηλός (M.O=5,29) δηλώνει την ισχυρή θετική πεποίθηση πως η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά σημαντικά στον εκπαιδευτικό, δίνοντάς του τα ουσιαστικά και τυπικά προσόντα μέσα από την εκπαίδευση εφόδια να ανελιχθεί. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τις έρευνες των Σαλτέρη και Ράπτη (1993) και της Παπαναούμ (2003), που συνδυάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη με τη γνώση της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως αυτή διδάσκεται μέσω συνεχών επιμορφώσεων.

Σχετικά με το βαθμό ανάδειξης των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία προέκυψε και αυτός υψηλός αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν ισχυρή θετική πεποίθηση πως οι διαστάσεις της μπορούν να την επηρεάσουν άμεσα (M.O=5,15) και συμφωνούν με τα δεδομένα της έρευνας Επιτροπάκη (2005), που καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν γνώση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε υψηλό βαθμό.

Τέλος αξίζει να τονισθεί πως παρατηρήθηκε αυστηρή και πολύ σημαντική γραμμική συσχέτιση όλων των μεταβλητών μεταξύ τους καταδεικνύοντας έτσι τη στενή επαφή Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας δημιουργείται η πεποίθηση πως πολιτεία πρέπει να αναλάβει το μερίδιο της ευθύνης που της αναλογεί για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία θα αποσκοπούν στη βελτίωση των κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναζητούν τον εμπλουτισμό των γνώσεών τους εξωπηρεσιακά επιβαρυνόμενοι το κόστος, γεγονός που αναδεικνύει ακόμη περισσότερο την πεποίθησή τους ότι η ΣΝ συμβάλλει στην βελτίωσή τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η δημιουργία μόνιμων δομών που θα μπορούσαν να προσφέρουν ομαδική συμβουλευτική υποστήριξη μέσω προγραμμάτων διαχείρισης άγχους, βελτίωσης, αυτό-οργάνωσης για τους εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά στην υγιή οργανωσιακή συμπεριφορά (Evans, 1998).

Επιπροσθέτως, η πανεπιστημιακή κοινότητα οφείλει να μεριμνήσει για την ενίσχυση και ενδυνάμωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με ανάλογα γνωστικά αντικείμενα που αφορούν τη συναισθηματική νοημοσύνη (Hawkey,2006).

Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών επιδρά θετικά στην εκπαιδευτική πρακτική καθώς θα έχουν τα απαιτούμενα εφόδια για να ανταποκριθούν με επιτυχία στις προκλήσεις που θα συναντήσουν στο σχολικό περιβάλλον (Βαζούρα & Αλεξάκη, 2020). Αναδεικνύεται έτσι η ανάγκη κατάρτισης προγραμμάτων εφαρμογής της ΣΝ στην εκπαιδευτική καθημερινότητα, η αποτελεσματικότητα των οποίων θα πρέπει να καταστεί μετρήσιμη ώστε να αξιολογείται εύκολα και να ελέγχεται ο βαθμός εφαρμογής τους, οδηγώντας σε υψηλούς ρυθμούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τέλος η καθιέρωση συχνών ερευνών που αφορούν τη γνώμη των εργαζομένων σχετικά με τα προβλήματα εφαρμογής τεχνικών ΣΝ θα βοηθήσει την διοίκηση να αποκτήσει γνώση των υπηρεσιακών αναγκών των εκπαιδευτικών ώστε να αλλάξει τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού βελτιώνοντας τις συνθήκες εργασίας προς όφελος των διαδικασιών, των ίδιων των εργαζομένων, του δημόσιου οργανισμού και κατ' επέκταση όλων των εμπλεκομένων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα – Ρέππα. Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουνάκης Σ. και Μαυρογιώργος Γ., (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Al-Bawaliz, A., Arbeyat, A., & Hamadneh, M., (2015). *Emotional Intelligence and its Relationship with Burnout among Education Teachers in Jordan: An Analytical Descriptive Study on the Southern Territory*. *Journal of Education and Practice*, 6(34), 88-95
- Avalos, B. (2011), *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*, *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. Ανακτήθηκε από: <https://www.sciencedirect.com/> (29-2-2020).
- Βαζούρα, Γ. – Αλεξιάκη, Π. *Διερευνώντας τη Συναισθηματική Νοημοσύνη εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Πάτρα, 2020
- Bales, S. & Gilliam, F. (2007). *Lessons from the story of early child development: Domain decisions and framing youth development*. *New Directions for Youth Development* 124, 119-134.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychol. Rev.* 84, 191-215.
- Bar-on, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: User's manual*. Toronto:

Multi health Systems.

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

Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *'The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace'* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Βάσιου, Α. (2014). *Κίνητρα, συναισθήματα και επιδόσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: αλληλεπιδράσεις με τα κίνητρα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής τάξης (διδακτορική διατριβή)*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

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

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

Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S., Elbertson, N. Chisholm, C., & Salovey, P. (2008). *A sustainable skill-based approach to developing emotionally literate schools*. In M. Brackett, M. A. Rivers, S. E. & Salovey, P. (2011). *Emotional intelligence: Implications for personal social, academic, and workplace success*. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103

Brandberry, G., & Greaves, a., (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Εκδόσεις: Κριτική, 49-50.

Butler, R., & Shibaz, L. (2008). *Achievement goals for teaching aw predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating*. *Learning and Instruction*, 18, 453-467.

Γαρδίκας, Γ.(2020). *Η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και την αυτοαποτελεσματικότητα μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευση*. Πάτρα ΕΑΠ Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Centra, J.A. (1993). *Reflective Faculty Evaluation: Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Chan, W.D. (2004). *Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese Secondary school teachers in Hong Kong*. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781-1795.
- Chan, W.D. (2006). *Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong*. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054.
- Cherniss, C. (2000, April). *Emotional intelligence: What it is and why it matters? Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, New Orleans, L.A.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y.C & Caputi, P. (2000). *A critical Evaluation of the Emotional Intelligence construct*. *Personality and Individual Differences*, 28(3)539-561.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). *Elaborating a Model of Teacher Professional*
- Δημητριάδου Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα..* Αθήνα: Gutenberg
- Dolev, N. & Leshem, S. (2016). *Teachers' emotional intelligence: The impact of training*. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75-94
- <file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/teachersemoionalintelligencetheimpactoftrainin gemotioneducation.pdf> τελευταία προσπέλαση 28/12/2020
- Ghanizadeh, A., & Moafian F. (2010). *The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success*. *ELT Journal*, 64(4) 424-435 [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net) τελευταία προσπέλαση 26/12/2020
- Growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Cooper, R. K., & Orioli, A., (2005). *Executive EQ. Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York. Perigee Book
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. 2th edition (2002). London: Routledge. Ανακτήθηκε από: <https://books.google.gr/> (21-2-2020).
- Γκρίτζιος, Β. (2006). *Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών*. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158
- Darling-Hammond, L. (2000) *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Davies M., Stankov L. & Roberts, R.D. (1998). *Emotional Intelligence: In search of an elusive construct*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια βίου μάθησης* (μτφρ.Α.Βακάλη), Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Elias, M, (1997). *The missing piece: Making the case for greater attention to social and emotional learning in the schools*. Education Week, 11(5), 36-38.

Evans, L. (1998). *The effects of Senior Management Teams on Teacher Morale and Job Satisfaction: 'A case Study of Rockville County Primary School'*. Educational Management and Administration 26(6), 417-428

Evans, L. (2008). *Professionalism, professionalism and the development of education professionals*. British Journal of Educational Studies, 56(1), 20-38

Fullan, M. (1990). *Staff Development, Innovation, and Institutional Development*. In *Changing School Culture Through Staff Development*, edited by Bruce Joyce. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 3-25.

Fullan, M.G., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: RoutledgeFalmer.

Gage, T., & Smith, C. (2016). *Leadership intelligence: Unlocking the potential for school leadership effective*. South African Journal of Education, 36(4), 1-9.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence Why it can matter than IQ?* New York, Bantam Books, 28-43.

Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι σημαντικότερο από το IQ* (3η έκδοση), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D., (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Μετ. Ξενάκη Χρ. Α. Επ. Ι. Νέστορος και Χρ. Ξενάκη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [doi:10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0) τελευταία προσπέλαση 28/12/2020

Hargreaves&Fullan (1993). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, (42-76). Μτφ. Π. Χατζηπαντελή Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.



Haynes, N.M. (2007). *The Comer School Development Program: A pioneering approach to improving social, emotional and academic competence*. In R. Bar-On, J.G Maree and M.J. Elias(Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp. 95-108). Westport, CT: Praeger.

Huberman, M. (1989). *On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush*. International Journal of Educational Research, 13(4), 347–362.

Hunzicker, J. (2012). *Professional development and job-embedded collaboration: how teachers learn to exercise leadership*. Professional Development in Education, 38(2), 267–289.

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

Καλαιτζοπούλου, Μ.(2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα:Τυπωθήτω(15-17).

Kafetsios, K., Nezlek, J., & Vassiou, A., (2011). *A Multilevel Analysis of Relationships Between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes*. Journal and Applied Social Psychology,41(5),1121-1144, 152(4),436-457.

Κάντας, Α. (2001). *Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς*. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα& Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραγιάμπα, Χ.(2020). *Προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Kennedy A. (2005). *Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis*. Journal of In service Education, 31(2), 235–250.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). *Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence*. Intelligence, 27,267-298.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). *Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales*. In Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1999β). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο: Αθανασούλα – Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκη Σ., και Μαυρογιώργου Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, (Τόμος Β). Πάτρα: ΕΑΠ
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). *SEL interventions in early childhood*. *The Future of Children*, 27, 33-34
- Nias, J. (1996). *Thinking about feeling: The emotion in teaching*. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Νικολαΐδου, Α. (2010). *Παράγοντες ικανοποίησης των εργαζομένων στις επιχειρήσεις τροφίμων και γεωργίας*.
- Ξωχέλλης, Π.(2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα:Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός
- Παπαγεωργίου Ιουλία, Θεωρία Δειγματοληψίας, Αθήνα 2015, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα, [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr) τελευταία προσπέλαση 5/12/2020
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα:Τυπωθήτω- Γ.Δαρδανός
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη :γιατί, πότε, πως*. Στο Γ.Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91
- Perry C., & Ball, I. (2007). *Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence*. *Social Psychology of Education*, 10,443-454.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). *On the dimensional structure of emotional intelligence*. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.
- Petrides, K.V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). *The location of trait emotional intelligence in personality factor space*. *British Journal of Psychology*, 98, 273-298.
- Platsidou, M., (2010). *Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education. Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction*. *School Psychology International*, 31,60-76
- Reddy, J., & Rao, D., B. (2018). *Emotional intelligence and teacher effectiveness of secondary school teachers*. *International Journal of Advanced Education and Research*, 3(1),11-14.

- Πλατσίδου, Μ. (2004). *Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας.Επιστήμες της Αγωγής, 1, 27-39. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [http://www.researchgate.net/profile/Maria\\_Platsidou/publication/255730551\\_\\_\\_\\_\\_/links/0046352095d556f7f5000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Maria_Platsidou/publication/255730551_____/links/0046352095d556f7f5000000.pdf). (Ημερομηνία Πρόσβασης: 7 Μαρτίου 2015).* Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία.* Αθήνα: Gutenberg
- Salovey, P., & Mayer J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination. Cognition and Personality* (9),185-211.
- Σαλτέρης, Ν. & Ράπτης, Ν.(1993). *Απόψεις- αντιλήψεις των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων στο Μαράσλειο Δ.Δ.Ε. Σύγχρονη Εκπαίδευση,73:σ.58-65.*
- Steyn, G.M. (2005). *Exploring Factors that Influence the Effective Implementation of Professional Development Programmes on Invitational Education.* *Journal of Invitational Theory and Practice*, 11,7-34.
- Sutton, R., & Wheatly, K. (2003). *Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research.* *Educational Psychology Review*, Vol.15, No 4, 339.
- Sutton, R. E., (2007). *Teachers' anger, frustration and self-regulation.* In Schutz, P.,A. & Pekrun,R. (Eds.), *Emotions in education.* San Diego: Elsevier.
- Thorndike, E.,L.(1920). *Intelligence and its uses.* Harper's Magazine, 140, 227-235.
- Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). *Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning.* *Stress and Health*, 21, 77–86.
- Villegas-Reimers E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature.* Paris, FR: International Institute for Educational Planning.
- Wong, C., & 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.
- Χατζηπαναγιώτου, Π.(2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης.* Αθήνα:Τυπωθήτω- Γ.Δαρδανός
- Yamani, N., Shahabi, M., &Haghani, F., (2014). *The relationship between emotional intelligence and job stress in the faculty of medicine in Isfahan University of Medical Sciences.* *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 2(1), 20-26.
- Zeidner,M., Matthews, G., & Roberts, R., (2012). *The emotional intelligence and Well-being. Nexus: What Have We learned and What Have We Missed?* *Applied Psychology: Health and Well-being* 4(1),1-30.

Zembylas, M. (2007). *Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 23,355-36

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγαπητοί συμμετέχοντες,

Ονομάζομαι Βαζούρα Γεωργία- Ιώ και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΜΣ "Διοίκηση Εκπαίδευσης" του τμήματος Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών. Η παρούσα έρευνα υλοποιείται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο " Η συναισθηματική νοημοσύνη και η επίδρασή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης".

Η συμμετοχή σας είναι προαιρετική και θα παραμείνει ανώνυμη, τηρώντας

το ερευνητικό απόρρητο.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τον πολύτιμο χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Βαζούρα Γεωργία-Ιώ ΠΕ 79.01 Μουσικής

## **Α΄ Ενότητα**

### **ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ**

#### **ΦΥΛΟ**

1. ΑΡΡΕΝ
2. ΘΗΛΥ

#### **ΗΛΙΚΙΑ (ΣΕ ΕΤΗ)**

1. 25-35
2. 36-45
3. 46-55
4. 56-65

#### **ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ**

1. ΕΓΓΑΜΟΣ/Η
2. ΑΓΑΜΟΣ/Η
3. ΧΗΡΟΣ/Α
4. ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/Η
5. ΑΛΛΗ

## **ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

1. ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ/Η ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ/ΤΕΙ
2. ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ/ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ

## **ΈΤΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

1. 0-10
2. 11-20
3. 21-30
4. 31-40

## **ΕΙΔΟΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ**

1. ΜΟΝΙΜΟΣ/Η
2. ΟΡΙΣΜΕΝΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

## **Β' και Γ' Ενότητα**

	1=Διαφωνώ απόλυτα	2=Διαφωνώ αρκετά	3=Διαφωνώ ελάχιστα	4=Συμφωνώ ελάχιστα	5=Συμφωνώ αρκετά	6=Συμφωνώ απόλυτα
1. Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί νοιώθω τα συναισθήματα που νοιώθω						
2. Μπορώ πάντα να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου μέσω της συμπεριφορά τους						

3. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω						
4. Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες						
5. Καταλαβαίνω καλά τα συναισθήματά μου						
6. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων						
7. Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.						
8. Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου						
9. Πάντα καταλαβαίνω πώς πραγματικά αισθάνομαι						
10. Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων						
11. Παρακινώ τον εαυτό μου						
12. Όταν είμαι πολύ θυμωμένος μπορώ πάντα να ηρεμήσω γρήγορα						
13. Πάντα καταλαβαίνω αν είμαι χαρούμενος ή όχι						
14. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου						
15. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ						
16. Ελέγχο καλά τα συναισθήματά μου						
17. Η ατομική σας πρωτοβουλία για επιπλέον επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική σας ανάπτυξη						
18. Η επαγγελματική εμπειρία και η ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους οδηγεί σε επαγγελματική ανάπτυξη						
19. Οι δράσεις του υπουργείου για ενδοσχολική επιμόρφωση συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών						
20. Η προοπτική ανέλιξης στην ιεραρχία δημιουργεί κίνητρο για επαγγελματική ανάπτυξη						

21. Η γνώση της ΣΝ βοηθά στο να βελτιωθεί η διδακτική σας ικανότητα						
22. Η γνώση και η εφαρμογή δεξιοτήτων ΣΝ συμβάλλει στην αυτοβελτίωση των εκπαιδευτικών						
23. Η ΣΝ συμβάλλει στις θετικές σχέσεις των ατόμων του σχολικού περιβάλλοντος						
24. Η ΣΝ συμβάλλει στον εντοπισμό και στην κατανόηση των συναισθημάτων						
25. Η ΣΝ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών						
26. Η γνώση και η εφαρμογή της ΣΝ βοηθά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών						
27. Η αντίληψη της ΣΝ ενισχύει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών						
28. Η γνώση θεωριών ΣΝ συμβάλλει στην κατανόηση των αναγκών των μαθητών						

## ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΞΑΓΩΓΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 1<sup>ο</sup> ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 3.37



### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 1 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.043	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 1 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.008	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 1 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.252	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 1 is the same across categories of ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.513	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 3.37

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 1 is the same across categories of ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.802	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 1 is the same across categories of ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.212	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 1 is the same across categories of ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.083	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 1 is the same across categories of ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.057	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.37

**Hypothesis Test Summary**

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 1 is the same across categories of ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.059	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 1 is the same across categories of ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.059	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 2 is the same across categories of ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.012	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 2 is the same across categories of ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.012	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 3 is the same across categories of ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.002	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 3 is the same across categories of ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.002	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3,37

### Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 1 is the same across categories of ΕΙΔΟΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.701	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 1 is the same across categories of ΕΙΔΟΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.701	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 2 is the same across categories of ΕΙΔΟΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.882	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 2 is the same across categories of ΕΙΔΟΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.882	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 3 is the same across categories of ΕΙΔΟΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.597	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of REGR factor score 1 for analysis 3 is the same across categories of ΕΙΔΟΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.597	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.38

TestStatistics<sup>a,b</sup>

	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1
Chi-Square	4.982	4.275	.925	.407	.049	4.215
Df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.083	.118	.630	.816	.976	.122

a. KruskalWallisTest

b. GroupingVariable: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.38

TestStatistics<sup>a,b</sup>

	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 2	REGR factor score 1 for analysis 2
Chi-Square	7.075	3.235	.042	1.733	.024	.436	.005
df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.029	.198	.979	.420	.988	.804	.998

a. KruskalWallisTest

b. GroupingVariable: ΗΑΙΚΙΑ

TestStatistics<sup>a,b</sup>

	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 1 for analysis 2	REGR factor score 1 for analysis 2
Chi-Square	10.565	5.648	1.633	2.649	.174	2.817	.779
df	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.005	.059	.442	.266	.917	.245	.677

a. KruskalWallisTest

b. Grouping Variable: ΉΤΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ