



ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ & ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρίες
(Α.με.Α)»

**Η Σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους
εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής που εργάζονται στην
εκπαίδευση και η Αυτό-αποτελεσματικότητα αυτών**

της Παναγιώτας Κρίκωνα

*Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται στην Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή
για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του
Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διαχείριση Αθλητικών Δραστηριοτήτων για
Άτομα με Αναπηρίες (Α.με.Α.)» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της
Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου*

Σπάρτη, 2023

Εγκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

1. Επιβλέπων: Καθηγητής **Γεώργιος Κυπραίος**, ΤΟΔΑ

2. Μέλος: Επίκουρη Καθηγήτρια **Κρινάνθη Γδοντέλη**, ΤΟΔΑ

3. Μέλος: Μέλος Ε.Ε.Π. **Στυλιανός Καπρίνης**, ΤΟΔΑ

Copyright © Κρίκωνα Παναγιώτα, 2023

Με επιφύλαξη κάθε δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον/τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον/τη συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού της Σχολής Επιστημών Ανθρώπινης Κίνησης και Ποιότητας Ζωής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παναγιώτα Κρίκωνα: Η Σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους
εκαπιδευτικούς Ειδικής Αγωγής που εργάζονται στην εκπαίδευση και η Αυτο-
αποτελεσματικότητα αυτών

(Με την επίβλεψη του Καθηγητή Γεώργιου Κυπραίου)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αναζητηθούν οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης που επιδρούν σε σημαντικό βαθμό στην αποτελεσματικότητά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνα συμμετείχαν 130 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά τα ερωτηματολόγια «Teacher efficacy for inclusive practices, TEIP» των Sharma, Loreman & Forlin (2012) και «Emotional Intelligence Scale: WLEIS» των Wong & Law (2002). Η ανάλυση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν σχετικά υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ($Mdn=62$, $IQR=56,25-68,00$) και αυτοαποτελεσματικότητας ($Mdn=88$, $IQR=86-90$). Για τον έλεγχο των υποθέσεων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι μη παραμετρικές μέθοδοι Kruskal-Wallis H και Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα. Η ανάλυση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη «Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη» ($H(3) = 13,75$, $p < 0,001$), την «Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού» ($H(3) = 17,59$, $p < 0,001$), τη «Διαχείριση των συναισθημάτων» ($H(3) = 10,47$, $p=0,01$) και τη «Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού» ($H(3) = 10,71$, $p=0,01$). Επίσης, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς την ηλικία στη «Συνολική αποτελεσματικότητα» ($H(3)=12,42$, $p = 0,01$), την «Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία» ($H(3) = 2,08$, $p = 0,56$) και την «Αποτελεσματικότητα στην διαχείριση συμπεριφοράς» ($H(3)=13,98$, $p < 0,001$). Η μη παραμετρική μέθοδος Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη «Συναισθηματική Νοημοσύνη» και στην «Αποτελεσματικότητα στη Συνεκπαίδευση» ως προς το φύλο. Η Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση έδειξε ότι η «Ικανότητα για αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων» και η «Ικανότητα για ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού» αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες της «Αποτελεσματικότητας στη συνεκπαίδευση», με βαθμό σημαντικότητας 0,60 και 0,40 αντίστοιχα.

Λέξεις–Κλειδιά: Ειδική Αγωγή, Συναισθηματική Νοημοσύνη, Συνεκπαίδευση, Αυτο-αποτελεσματικότητα

ABSTRACT

Panagiota Krikona: The Importance of Emotional Intelligence in Special Education Teachers working in Education and Their Self-Efficacy
(Under the supervision of Professor George Kypreos)

The aim of this study was to search for the factors of emotional intelligence that have a significant effect on the special education teachers' self-efficacy in inclusive instruction. The research involved 130 special education teachers who filled out online the questionnaires "Teacher efficacy for inclusive practices, TEIP" by Sharma, Loreman & Forlin (2012) and "Emotional Intelligence Scale: WLEIS" by Wong & Law (2002). The analysis of special education teachers' statements showed that special education teachers have relatively high levels of emotional intelligence (Mdn=62, IQR=56.25-68.00) and self-efficacy (Mdn=88, IQR=86-90). The non-parametric Kruskal-Wallis H and Mann-Whitney U methods for independent samples were used to test the research hypotheses. The analysis of the teachers' statements showed that there is a statistically significant difference between the teachers' years of service in "Total emotional intelligence" ($H(3) = 13.75, p < 0.001$), "Self-emotion appraisal" ($H(3) = 17.59, p < 0.001$), "Use of emotion" ($H(3) = 10.47, p = 0.01$) and "Regulation of emotion" ($H(3) = 10.71, p = 0.01$). Also, a statistically significant difference was found between special education teachers in terms of age in "Total self-efficacy" ($H(3) = 12.42, p = 0.01$), "Efficacy in collaboration" ($H(3) = 2.08, p = 0.56$) and "Efficacy in dealing with disruptive behaviors" ($H(3) = 13.98, p < 0.001$). The non-parametric Mann-Whitney U method for independent samples showed that there is no statistically significant difference in "Emotional intelligence" and "Self-efficacy in inclusive education" in terms of gender. The Multiple Linear Regression used to investigate the factors that could predict "Self-efficacy in inclusive instruction" showed that "Ability to appraise others' emotions" and "Ability to regulate emotions" were significant predictors of "Self-efficacy in inclusive instruction", with a degree of significance of 0.60 and 0.40 respectively.

Keywords: Special Education, Emotional Intelligence, Self-efficacy, Inclusive instruction

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τον κύριο επιβλέποντα, Καθηγητή κ. Γεώργιο Κυπραίο, για την καθοδήγηση και την υποστήριξη από την αρχή ως και την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Μεγάλη ευγνωμοσύνη κι ένα τεράστιο ευχαριστώ θέλω να εκφράσω στην οικογένεια μου, για όλη τη στήριξη των σπουδών μου αλλά και τη δύναμη που μου δίνει καθημερινά ώστε να εξελίσσομαι και να προοδεύω... Στον παππού μου Κωνσταντίνο, που αν και δεν είναι πλέον εδώ, φρόντισε να μου μεταλαμπαδεύσει τη σημασία του σωστού και καλού Ανθρώπου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iv
ABSTRACT	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	x
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1. Θεωρητική βάση του υπό διερεύνηση θέματος.....	1
1.2. Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος	3
1.3. Σκοπός της έρευνας.....	4
1.4. Ερευνητικές υποθέσεις	4
1.5. Στατιστικές υποθέσεις	5
1.6. Περιορισμοί της έρευνας.....	5
1.7. Ορισμοί όρων	6
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	7
2.1. Εισαγωγή.....	7
2.2. Η προσωπικότητα του δασκάλου ειδικής αγωγής.....	8
2.2.1 Η έννοια της προσωπικότητας	8
2.2.2 Η προσωπικότητα του δασκάλου ειδικής αγωγής.....	9
2.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη - Εννοιολογικός προσδιορισμός.....	11
2.3.1 Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη σχολική διδασκαλία	13
2.3.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη.....	17
2.3.3 Η Συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας	20
των ειδικών παιδαγωγών.....	20
2.4. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών.....	22
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	26
3.1. Δείγμα.....	26
3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	26
3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων	28
3.4. Στατιστική ανάλυση	28

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	32
4.1. Δημογραφικά στοιχεία	32
4.2. Περιγραφική ανάλυση.....	35
4.3. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση.....	36
4.3.1 Διαφορά στην συναισθηματική νοημοσύνη ως προς το φύλο και την ηλικία.....	36
4.3.2 Διαφορά στην συναισθηματική νοημοσύνη ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, ... τη σχέση εργασίας και τα ακαδημαϊκά προσόντα.....	38
4.3.3 Διαφορά στην αποτελεσματικότητα ως προς το φύλο και την ηλικία.....	40
4.3.4 Διαφορά στην αποτελεσματικότητα ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, τη σχέση εργασίας και τα ακαδημαϊκά προσόντα.....	42
4.3.5 Επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση	44
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	47
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	50
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	51
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	58
Ερωτηματολόγιο	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	61
Επιστολή προς εκπαιδευτικούς	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	62
Δημογραφικά στοιχεία	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ	64
Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση	

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 4.1. Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα.....	32
Σχήμα 4.2. Ηλικία συμμετεχόντων στην έρευνα.....	32
Σχήμα 4.3. Προϋπηρεσία συμμετεχόντων στην έρευνα.....	33
Σχήμα 4.4. Σχέση εργασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα	33
Σχήμα 4.5. Ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων στην έρευνα	34
Σχήμα 4.6. Αριθμός μαθητών στην τάξη	34

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1. Δείκτες συνάφειας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	29
Πίνακας 3.2. Δείκτες Συνάφειας της Αποτελεσματικότητας στη Συνεκπαίδευση	29
Πίνακας 4.1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων στην έρευνα.....	35
Πίνακας 4.2. Διάμεσος και ενδοτεταρτημοριακό εύρος για την «Συναισθηματική νοημοσύνη».....	35
Πίνακας 4.3. Διάμεσος και ενδοτεταρτημοριακό εύρος για την «Αποτελεσματικότητα στην συνεκπαίδευση».....	36
Πίνακας 4.4. Διαφορά στη Συναισθηματική νοημοσύνη ως προς το φύλο	37
Πίνακας 4.5. Διαφορά ηλικιακών ομάδων στην Συναισθηματική νοημοσύνη.....	37
Πίνακας 4.6. Διαφορά στην Συναισθηματική νοημοσύνη ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.....	39
Πίνακας 4.7. Διαφορά στη Συναισθηματική νοημοσύνη ως προς τη σχέση εργασίας.....	39
Πίνακας 4.8. Διαφορά στη Συναισθηματική νοημοσύνη ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα	40
Πίνακας 4.9. Διαφορά στην αποτελεσματικότητα ως προς το φύλο	41
Πίνακας 4.10. Διαφορά στην αποτελεσματικότητα ως προς την ηλικία	42
Πίνακας 4.11. Διαφορά στην αποτελεσματικότητα ως προς τα έτη προϋπηρεσίας	43
Πίνακας 4.12. Διαφορά στην αποτελεσματικότητα ως προς τη σχέση εργασίας.....	43
Πίνακας 4.13. Διαφορά στην αποτελεσματικότητα ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα ..	44
Πίνακας 4.14. Δείκτες ανοχής και Συντελεστές διόγκωσης	45
Πίνακας 4.15. Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση.....	46
Πίνακας 4.16. Σημαντικότητα μεταβλητών	46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Θεωρητική βάση του υπό διερεύνηση θέματος

Η απαίτηση της κοινωνίας για παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς στα παιδιά με ειδικές ανάγκες έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον των ερευνητών για την αναζήτηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής για να ανταποκρίνονται στο έργο τους με αποτελεσματικότητα (Klassen, Tze, Betts, and Gordon, 2011). Ένα από τα βασικά ερωτήματα που τους απασχολούν είναι το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας στη συνεκπαίδευση μπορούν να επηρεάζουν θετικά τις επιδόσεις, αλλά και την συμπεριφορά των παιδιών με ειδικές ανάγκες (Tschannen-Moran and Hoy, 2001) και να εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας (Woolfolk, 2007), όπως τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη βιωματική μάθηση.

Η διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτελεί μια από τις βασικές προαπαιτούμενες δεξιότητες του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Σε έρευνα των Mergler and Tangen (2010), οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας δήλωσαν ότι είχαν την ικανότητα να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των μαθητών με μεγαλύτερη επιτυχία σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα.

Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών βασίζεται στην κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura (1997) ο οποίος αναγνώρισε το ρόλο που παίζουν οι γνωστικοί παράγοντες στη ρύθμιση της συμπεριφοράς ενός ατόμου. Σύμφωνα με τον Bandura (2006), οι άνθρωποι είναι σε θέση να ασκούν κάποιο έλεγχο στην αυτο-ανάπτυξη και τις συνθήκες της ζωής τους. Η αυτο-αποτελεσματικότητα, σύμφωνα με τον Bandura (1977), αποκτάται μέσα από τις υψηλού επιπέδου εμπειρίες, τις έμμεσες εμπειρίες, την κοινωνική επιρροή και τις σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις. Ωστόσο, αυτή δεν γίνεται κτήμα των ανθρώπων παρά μόνο μέσα από την γνωστική επεξεργασία των προσλαμβανόμενων πληροφοριών και τη στοχαστική σκέψη (Bandura, 1997). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτούν ή να μεταβάλλουν τη γνώση τους μέσα από την απόκτηση υψηλού επιπέδου εμπειριών τις οποίες αποκτούν είτε μέσα από την

αλληλεπίδραση με άλλους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς είτε μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες σχετικά με την ικανότητά τους να εκτελούν συγκεκριμένες δραστηριότητες στην σχολική τάξη.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν διαφορετικά περιστατικά που προκύπτουν κατά τη σχολική διδασκαλία όπως επίσης και εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου (Brackett et al., 2009). Η αντίληψη των δικών τους συναισθημάτων, ο συναισθηματικός αυτο-έλεγχος άλλα και η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων των συναδέλφων και μαθητών βοηθά και προάγει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής έχει συνδεθεί άμεσα με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Chan, 2004; Pérez, Petrides, & Furnham, 2005; Mouton, Hansenne, Delcour, and Cloes, 2013). Σύμφωνα με τους Mayer & Salovey (1997, p. 11) «η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα αντίληψης, αξιολόγησης και έκφρασης συναισθημάτων, η ικανότητα προσέγγισης και παραγωγής συναισθημάτων που διευκολύνουν τη σκέψη, η ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων για την προώθηση της συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης».

Οι Salovey and Mayer (1990), όρισαν την συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και να ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, και να τα χρησιμοποιεί για να κατευθύνει τη σκέψη και την δράση του. Αργότερα, αναθεωρώντας τον προηγούμενο ορισμό, όρισαν την συναισθηματική νοημοσύνη ως τη ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να εσωτερικεύει, να κατανοεί και να ρυθμίζει τα συναισθήματα του με στόχο να διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων και να προάγει την προσωπική του βελτίωση.

Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer & Salovey περιλαμβάνει τέσσερις περιοχές ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαρτίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη (Salovey, Brackett & Mayer, 2004):

- ο Πρόσληψη και έκφραση συναισθημάτων
- ο Διευκόλυνση της σκέψης
- ο Κατανόηση και ανάλυση των συναισθημάτων
- ο Στοχαστική διαχείριση των συναισθημάτων

Το συγκεκριμένο μοντέλο ονομάζεται μοντέλο της ικανότητας συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς περαιτέρω ορίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προϋποθέτει την ικανότητα ενός ατόμου:

- ο να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων

- ο να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα για να διευκολύνει την σκέψη
- ο να κατανοεί τα συναισθηματικά νοήματα και
- ο να διαχειρίζεται τα συναισθήματα

Ο Goleman (1995) με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα δικά μας συναισθήματα και των άλλων, να δημιουργούμε κίνητρα για τον εαυτό μας και να χειριζόμαστε σωστά τόσο τα συναισθήματα των άλλων όσο και τις σχέσεις μας. Κατά τον Goleman (2000, σ. 52) οι συναισθηματικές ικανότητες είναι συγκροτημένες σε ομάδες και η καθεμιά από αυτές στηρίζεται σε μια κοινή βασική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης: αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κίνητρα συμπεριφοράς, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες. Ειδικότερα, η ενσυναίσθηση αναλύεται στις εξής πέντε συναισθηματικές ικανότητες:

- ο Κατανόηση των άλλων
- ο Προσανατολισμός στην παροχή υπηρεσιών
- ο Ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων
- ο Σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας
- ο Πολιτική αντίληψη

Τέλος, ο Bar-On (2000) ορίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι το ενδιαφέρον του ατόμου να κατανοεί αποτελεσματικά τον εαυτό του και τους άλλους, να διατηρεί καλές σχέσεις και να προσαρμόζεται και να διαχειρίζεται το άμεσο περιβάλλον, ώστε να επιτύχει στην διαχείριση των απαιτήσεων αυτού του περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τον Bar-On τόσο η συναισθηματική νοημοσύνη όσο και η γνωστική νοημοσύνη συνεισφέρουν εξίσου στην ανάπτυξη της γενικής νοημοσύνης του ατόμου.

1.2. Προσδιορισμός και οριοθέτηση του προβλήματος

Πολλοί ερευνητές τονίζουν τον σημαντικό που διαδραματίζει η Συναισθηματική Νοημοσύνη (EI) σε συνδυασμό με τις κοινωνικές δεξιότητες στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Cefai & Cooper, 2009). Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ελέγχουν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους και τις αντιλήψεις τους (Day et al., 2007). Η EI γίνεται αντιληπτή ως μία μεταβλητή η οποία σχετίζεται με τις ατομικές διαφορές. Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης - Emotional Intelligence (EI) καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός καθώς επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του ατόμου σε ποικίλους τομείς της καθημερινής ζωής. Γι' αυτό τον λόγο, η μελέτη της EI είναι ένα ζήτημα που κυριαρχεί στις έρευνες που διεξάγονται τις δύο τελευταίες δεκαετίες (Van Rooy & Viswesvaran, 2007). Επομένως, η κατανόηση της

σημασίας της ΕΙ στο πεδίο της εκπαίδευσης και ειδικότερα της ειδικής αγωγής θεωρείται κρίσιμη για την εργασιακή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

1.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν:

- να μελετηθούν οι διαφορές των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής α) στη συναισθηματική νοημοσύνη και β) στην αποτελεσματικότητά τους στην υλοποίηση της συνεκπαίδευσης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους και
- να αναζητηθούν οι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης που επιδρούν σε σημαντικό βαθμό στην αποτελεσματικότητά τους στη συνεκπαίδευση.

1.4. Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας ήταν:

H_{α1}: Υπάρχουν διαφορές στην συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς το φύλο.

H_{α2}: Υπάρχουν διαφορές στην συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.

H_{α3}: Υπάρχουν διαφορές στην συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα

H_{α4}: Υπάρχουν διαφορές στην συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τη σχέση εργασίας.

H_{α5}: Υπάρχουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς το φύλο.

H_{α6}: Υπάρχουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.

H_{α7}: Υπάρχουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα

H_{α8}: Υπάρχουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τη σχέση εργασίας.

Γραμμική Παλινδρόμηση

H_{α9}: Σε ποιο βαθμό οι τέσσερις μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να προβλέψουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συνεκπαίδευση;

H_{α10}: Ποια μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συνεκπαίδευση;

1.5. Στατιστικές υποθέσεις

Οι στατιστικές ερευνητικές υποθέσεις που κατήθυναν την παρούσα έρευνα ήταν:

H₀₁: Δεν υπάρχουν διαφορές στην συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς το φύλο.

H₀₂: Δεν υπάρχουν διαφορές στην συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.

H₀₃: Δεν υπάρχουν διαφορές στην συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα

H₀₄: Δεν υπάρχουν διαφορές στην συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τη σχέση εργασίας.

H₀₅: Δεν υπάρχουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς το φύλο.

H₀₆: Δεν υπάρχουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.

H₀₇: Δεν υπάρχουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα

H₀₈: Δεν υπάρχουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τη σχέση εργασίας.

Γραμμική Παλινδρόμηση

H₀₉: Σε ποιο βαθμό οι τέσσερις μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να προβλέψουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συνεκπαίδευση;

H₀₁₀: Ποια μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συνεκπαίδευση;

1.6. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ορισμένους περιορισμούς οι οποίες σχετίζονται με το δείγμα της έρευνας, το ερωτηματολόγιο και τη μέθοδο δειγματοληψίας. Αρχικά, το μέγεθος του δείγματος, αν και ήταν ικανοποιητικό, δεν ήταν επαρκές, ώστε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων να προσδιορίσει σημαντικές σχέσεις μεταξύ των ερευνώμενων μεταβλητών. Επιπλέον, η διεξαγωγή της έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου περιορίζει την αξιοπιστία των ευρημάτων καθώς η έρευνα στηρίζεται αποκλειστικά σε ποσοτικά δεδομένα

τα οποία δεν λαμβάνουν υπόψη ποιοτικά στοιχεία των ερευνώμενων μεταβλητών. Ένας επίσης περιορισμός της έρευνας ήταν η μέθοδος δειγματοληψίας ευκολίας που επελέγη στην συγκεκριμένη έρευνα η οποία αποτελεί πρόβλημα για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν καθώς το δείγμα δεν αντιπροσωπεύει με ακρίβεια τον συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

1.7. Ορισμοί όρων

Συναισθηματική νοημοσύνη είναι:

- « η ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα δικά μας συναισθήματα και των άλλων, να παρακινούμε τον εαυτό μας και να διαχειριζόμαστε καλά τα συναισθήματα στον εαυτό μας και στις σχέσεις μας» (Goleman, 1998)
- «η ικανότητα αντίληψης, αξιολόγησης και έκφρασης συναισθημάτων, η ικανότητα προσέγγισης και παραγωγής συναισθημάτων που διευκολύνουν τη σκέψη, η ικανότητα κατανόησης και ρύθμισης των συναισθημάτων για την προώθηση της συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης» (Mayer και Salovey, 1997).

Αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση είναι το σύνολο των πεποιθήσεων ενός ατόμου που καθορίζει πόσο καλά μπορεί κάποιος να εκτελέσει ένα σχέδιο δράσης σε μελλοντικές καταστάσεις (Bandura, 1977). Οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι για την οικοδόμηση της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι η απόκτηση υψηλού επιπέδου εμπειριών, η κοινωνική μοντελοποίηση, η κοινωνική ενθάρρυνση και η ενδοσκόπηση και εκπαίδευση (Bandura, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα μέσα επιρροής κατά την ανάπτυξη κάθε παιδιού αλλά και κατά την διαδικασία δόμησης της προσωπικότητάς του. Μέσω των παροχών της καθοδηγεί, μεταλαμπαδεύει αξίες, δημιουργεί πρότυπα, αναπτύσσει γνώσεις και δεξιότητες, διαμορφώνει δηλαδή πολυπαραγοντικά το άτομο ως μελλοντικό πολίτη με δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις. Όλες οι παραπάνω παραδοχές βρίσκουν το σημείο αναφοράς τους στο πρόσωπο του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους όπως και οι τρόποι λειτουργίας του επηρεάζουν θετικά ή/και αρνητικά τους μαθητές ανάλογα τις συγκυρίες.

Στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης θεωρούμε αδιαμφισβήτητο πως ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα μιας αποτελεσματικής διδακτικής διαδικασίας. Οι διδακτικές του μέθοδοι αλλά και το περιβάλλον που δύναται να διαμορφώσει κατά την εκπαιδευτική πράξη, ενισχύουν καταλυτικά τόσο την γνωστική όσο και την κοινωνική μόρφωση των μαθητών του (Νικολάου, 2009).

Στο χώρο της ειδικής εκπαίδευσης τώρα, ο εκπαιδευτικός φέρει ακόμη δυσκολότερες και πολλαπλάσιες ευθύνες κατά την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών του. Ανάμεσα στις υποχρεώσεις του, στην πρώτη γραμμά βρίσκεται η ταυτόχρονη διαχείριση του συνόλου της τάξης αλλά και του κάθε μαθητή ξεχωριστά, γεγονός που επιφέρει συστηματικές και συνεχείς δυσκολίες και συναισθηματικές επιφορτίσεις. Το πολυσύνθετο έργο του, συχνά γνωρίζει ματαιώσεις και δυσχαίριες και ακριβώς γι' αυτό τον λόγο τον σημαντικότερο ρόλο στην αποτελεσματικότητα του φέρει τελικά η προσωπικότητα που έχει δομήσει και τα χαρακτηριστικά της

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, οφείλει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει πολλαπλές και διαφορετικές μεταξύ τους καταστάσεις, με τρόπο που να ενισχύει την μάθηση αλλά και την ενότητα, παρακάπτοντας προκαταλήψεις και προσφέροντας ίση μεταχείριση και ίδιες ευκαιρίες ένταξης (Martinez, 1998).

Στη συνέχεια στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζεται αρχικά η σπουδαία θέση που έχει για την εκπαιδευτική διαδικασία η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Έπειτα, επιχειρείται ένας εννοιολογικός προσδιορισμός της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και

εξετάζεται ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Στη συνέχεια, διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής όσον αφορά τον ρόλο και τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στον αποτελεσματικό συναισθηματικό αυτο-έλεγχο όπως επίσης και στη βελτίωση της διαχείρισης του εκπαιδευτικού τους έργου εντός της σχολικής τάξης. Τέλος, δίνεται μια συνοπτική περιγραφή της έννοιας της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

2.2. Η προσωπικότητα του δασκάλου ειδικής αγωγής

2.2.1 Η έννοια της προσωπικότητας

Απο τον εκπαιδευτικό και τον θεμελιώδη ρόλο του ξεκινά μια πληθώρα εκπαιδευτικών στοιχείων και δεδομένων. Μέσω της αρωγής του, πραγματώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσονται οι δεξιότητες και οι γνώσεις των μαθητών, ενισχύεται η κοινωνική τους ενσωμάτωση, υποβοηθάται η επίτευξη των στόχων τους και μακροπρόθεσμα τείνει να επηρεάζει ως και την επαγγελματική τους επιτυχία.

Βασιζόμενοι στην παραπάνω παραδοχή οι Stronge, Ward και Grant (2011) ανέπτυξαν την θεωρία τους, σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος αποτελεί τον κοινό παρανομαστή για την βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας του των σχολικών δομών και της αποδοτικότητας και εν τέλει της επιτυχίας των μαθητών (Gage, Adamson, MacSuga – Gage & Lewis, 2017). Ενώ κατά την ίδια χρονική περίοδο και οι Konstantopoulos και Chung (2011), ερευνούν την διασύνδεση ανάμεσα στον ρόλο του εκπαιδευτικού και τις μαθητικές επιδόσεις.

Απο την οπτική του ειδικού παιδαγωγού, ο ρόλος του κρίνεται ακόμη πιο πολυπρισματικός, καθώς χαρακτηρίζεται ταυτόχρονα απο την εκπαιδευτική, την παιδαγωγική αλλά και την υποστηρικτική – συμβουλευτική ιδιότητα. Τα αυξημένα καθήκοντά του, απαιτούν απο εκείνον μια άμεση προσαρμοστικότητα αλλά και αυξημένη αντιληπτική ικανότητα καθώς τα παιδιά που καλείται να διδάξει εκ φύσεως φέρουν πολυπαραγοντικές διαφορές μεταξύ τους (Μανθοπούλου, 2019).

Κατά την εκπαιδευτική πράξη οι δάσκαλοι πρέπει να παρέχουν διαρκή ενθάρρυνση και επιβράβευση σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, ακόμη και στην εμφάνιση ελαχίστων σημείων βελτίωσης ή/και προόδου ώστε να διατηρήσουν ζωντανή την θέληση της γνώσης σε αυτά τα παιδιά όπου πληθώρα ερευνών καταγράφει την τάση του για αυτοματαίωση και εύκολη παραίτηση. Τα παραπάνω δύναται να πραγματοποιηθούν όταν ο εκπαιδευτικός καθίσταται ικανός να τοποθετεί τον εαυτό του στην θέση των μαθητών, όταν μπορείς να

εντοπίζει και να εφαρμόζει τρόπους διατήρησης της αισιοδοξίας τους και όταν στοχεύει στην διαρκεί εξέλιξη και την απόκτηση νέων πρακτικών αλλά και γνωστικών δεξιοτήτων.

Απο τα σημαντικότερα στοιχεία που τον καθιστούν ικανό να εφαρμόσει επιτυχώς τα παραπάνω, πέραν των σπουδών και των γνώσεών του, είναι αυτό της προσωπικότητάς του. Σύμφωνα με την επιστήμη της Ψυχολογίας, με τον όρο προσωπικότητα εννοούμε όλες εκείνες τις συνήθειες, τις μαθημένες συμπεριφορές αλλά και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός ατόμου (Chamorro – Premuzic, 2013).

Εν συνεχεία κατά την εξέλιξη του όρου του έχουν αποδοθεί πολλοί και αρκετά διαφορετικοί ορισμοί, ανάλογα με το πρίσμα απο το οποίο εξετάστηκε κάθε φορά. Για παράδειγμα κατά τους Larsen και Buss (2017) η προσωπικότητα δεν δύναται να οριστεί εάν δεν συσχετιστεί με τα οργανωμένα σύνολα των ψυχολογικών χαρακτηριστικών, που αναδιαμορφώνουν τον χαρακτήρα των ανθρώπων μέσα στο εκάστοτε περιβάλλον που καλείται να λειτουργήσει. Ενώ ο Kazdin (2000) στην δική του θεωρία, δίνει προβάδισμα στις επιμέρους ατομικές διαφορές που εντοπίζονται στην σκέψη και τα συναισθήματα των ατόμων και επηρεάζουν τελικά το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς του.

Σε κάθε περίπτωση, ανάλογα με την εκάστοτε προσέγγιση, η έννοια της προσωπικότητας έχει λάβει συμπεριφορικά, γνωστικά αλλά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, μέσω των οποίων τροποποιούνται αντίστοιχα τόσο οι ιδέες και τα κίνητρα του ατόμου, όσο και οι δεξιότητές του (Uher, 2017).

Το ζήτημα δόμησης της προσωπικότητας βέβαια δεν θα μπορούσε να παρουσιαστεί σωστά χωρίς την αναφορά μας στα στοιχεία εκείνα που την επηρεάζουν και την αναδιαμορφώνουν, όπως το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο (Heine & Buchtel, 2009).

Μια πληθώρα παραγόντων δρουν και αλληλεπιδρούν με αναπόδραστο τρόπο μέσα στην καθημερινότητα μας. Παράγοντες εσωτερικοί, εξωτερικοί, βιολογικοί αλλά και περιβαλλοντικοί σφυρηλατούν με τέτοιο τρόπο τις συμπεριφορές και τις αντιδράσεις μας, μέχρι να δομηθούν τα βασικά στοιχεία της προσωπικότητάς μας (Caspi, Roberts & Shiner, 2005). Στην πραγματικότητα η προσωπικότητά μας δεν αποτελεί τίποτε περισσότερο απο το άθροισμα των συμπεριφορών που επιδεικνύουμε στις εκάστοτε καταστάσεις και την νοοτροπία/ευφυΐα μας που αυτές αντικατοπτρίζουν (Suldo, Minch & Hearon, 2015).

2.2.2 Η προσωπικότητα του δασκάλου ειδικής αγωγής

Σύμφωνα με έρευνα του Othman (2016), ανάμεσα στα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής είναι η ψυχική του ανθεκτικότητα. Το

έργο των ειδικών παιδαγωγών πέραν των εν γένει δυσκολιών που αντιμετωπίζει, δυσχεραίνει ακόμη εξαιτίας της απουσίας κατάλληλων νόμων αλλά και της ύπαρξης κατασταλτικών παραγόντων, όπως οι υλικοτεχνικές ελλείψεις, οι δυσμενείς σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, οι αστοχίες των αναλυτικών προγραμμάτων, κ.α.

Για να ανταπεξέλθει κανείς στα παραπάνω απαιτείται μια *de facto* ισχυρή και σταθερή προσωπικότητα. Παρόλα αυτά κατά την βιβλιογραφική μας ανασκόπηση διαπιστώσαμε τις ελάχιστες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για την δόμηση της προσωπικότητας των ειδικών δασκάλων. Ανάμεσα στις σημαντικότερες συγκαταλέγεται εκείνη της Nedelcea του 2010 όπου μελέτησε την τάση του να αυτοπαρουσιάζονται ως αισιόδοξοι και να αναδιαμορφώνουν θετικά την προσωπικότητά τους. Όπου κατά το πρίσμα της εξατομικευμένης θεωρίας στην μάθηση, τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους ενισχύουν τον αυθορμητισμό και την ελεύθερη έκφραση των παιδιών (Nedelcea, 2010).

Επιπλέον οι στάσεις που υιοθετεί ο εκάστοτε δάσκαλος επηρεάζουν επίσης την διάθεσή του, που με την σειρά της επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του στις διάφορες περιπτώσεις που καλείται να διαχειριστεί (Wadlington & Wadlington, 2011). Ακόμη έννοιες όπως η ευγένεια, το ειλικρινές ενδιαφέρον και η παροχή κινήτρων έχουν συμπεριληφθεί μεταξύ των σημαντικότερων δεξιοτήτων για την ενασχόληση με αυτό το λειτούργημα.

Κατά του Conroy & Sutherland (2012), η αποτελεσματικότητα του δασκάλου εξαρτάται ακόμη και από το κατά πόσο δύναται να δημιουργεί σχέσεις με θετικό πρόσημο τόσο εκείνου με τους μαθητών όσο και μεταξύ των ίδιων των μαθητών του. Ακόμη θεμέλιοι λίθοι κατά την διεξαγωγή των καθηκόντων του, έχουν χαρακτηριστεί η έννοιες της αποδοχής αλλά και της αγάπης, ασχέτως των ικανοτήτων ή της συμπεριφοράς κάθε παιδιού. Επιπλέον δημιουργικός τρόπος σκέψης και η διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών σκιαγραφούν επίσης έναν εξαιρετικό ειδικό παιδαγωγό, καθώς είναι σε θέση να εμπνεύσει την φαντασία και να εμπλουτίσει εμπνευσμένα το σχολικό περιβάλλον, μέσω του χιούμορ άλλωστε αντιμετωπίζονται ευκολότερα καταστάσεις άγχους ή και παραίτησης.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι πέραν των παραπάνω ερευνών που ήδη παρουσιάσαμε, ο κύριος όγκος δεδομένων σχετικά με την προσωπικότητα των ειδικών παιδαγωγών και την αξία της κατά την εκπαιδευτική διαδικασία κινείται κατά βάσει επάνω στους άξονες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτοί λοιπόν οι δύο παράγοντες θα αποτελέσουν τα επόμενα κεφάλαια της παρούσας εργασίας.

2.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη - Εννοιολογικός προσδιορισμός

Ο όρος “Συναισθηματική Νοημοσύνη” (Emotional Intelligence – EI/EQ) περιγράφει τον τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ συναισθήματος και νοημοσύνης. Η νοημοσύνη περιλαμβάνει διαφορετικούς τύπους, όπως η προσωπική, η κοινωνική και η πρακτική νοημοσύνη (Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη συσχετίζεται με την ενίσχυση της συνείδησης, με τη διαχείριση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς και με τον έλεγχο της κοινωνικής συμπεριφοράς καθώς συνδέεται με διαπροσωπικές σχέσεις και με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Dehghayedi & Bagheri, 2020). Το βασικό συστατικό στοιχείο της νοημοσύνης και μάλιστα της κοινωνικής νοημοσύνης είναι η εν συναίσθηση (Martinez-Miranda & Aldea, 2005).

Η εν συναισθητική λειτουργία σχετίζεται με την ικανότητα πρόβλεψης των αντιλήψεων, των συναισθημάτων και των προθέσεων των άλλων ατόμων. Ειδικότερα, η εν συναίσθηση διακρίνεται σε δύο διαφορετικούς τύπους. Η μία κατηγορία είναι ο εντοπισμός και η αναγνώριση της εσωτερικής ψυχικής κατάστασης των άλλων και ο δεύτερος τύπος αφορά την δεξιότητα του ατόμου να ανταποκριθεί επιτυχώς στα συναισθήματα, τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις προθέσεις των άλλων ατόμων (Baron-Cohen & Weelwright, 2004).

Επιπλέον, η εν συναίσθηση σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα έκδηλα ή άδηλα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Τα άτομα αυτά επιδεικνύουν ενδιαφέρον και αντιλαμβάνονται τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων αναγνωρίζοντας τις ανάγκες τους. Επίσης, διαθέτουν ανεπτυγμένες κοινωνικές ικανότητες και υποστηρίζουν την ανάπτυξη των άλλων ατόμων. Ακόμα, εκτιμούν τη διαφορετικότητα και αξιοποιούν τις ευκαιρίες που παρέχονται για εξισορρόπηση των διαφορών. Τέλος, η εν συναίσθηση σχετίζεται επίσης και με τον τομέα της πολιτικής καθώς τα εν συναισθητικά άτομα κατανοούν τις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις σε έναν οργανισμό (Φούνταλη & Μπότσαρη, 2019).

Ένα άλλο βασικό στοιχείο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι οι κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες ενισχύουν την ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται τις προθέσεις και τις ανάγκες των άλλων, να φροντίζει τους γύρω του και να διαχειρίζεται τον τρόπο που τα άλλα άτομα συμπεριφέρονται και αντιδρούν. Επίσης, η κοινωνική συμπεριφορά συσχετίζεται θετικά με υψηλές ηγετικές ικανότητες, με την άσκηση κοινωνικής επιρροής όπως επίσης και με δεξιότητες διαχείρισης των συγκρούσεων ή αντιπαραθέσεων στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων. Μάλιστα, χωρίς ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες ένα άτομο δεν μπορεί να επιτύχει στον εργασιακό χώρο, ανεξάρτητα από τα

επίπεδα νοημοσύνης του. Σύμφωνα με έρευνες, έχει αποδειχθεί ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί το βασικότερο στοιχείο της επαγγελματικής επιτυχίας ενώ δεύτερος θεωρείται ο δείκτης νοημοσύνης του ατόμου. Ο δείκτης νοημοσύνης δεν συνιστά προγνωστικό δείκτη της εργασιακής αποτελεσματικότητας, καθώς η ελλιπής ενσυναίσθηση έχει ως αποτέλεσμα την ενεργοποίηση ενός μόνο περιορισμένου μέρους των δυνατοτήτων του ατόμου (Φούνταλη & Μπότσαρη, 2019).

Οι Salovey & Mayer (1990) υποστηρίζουν την άποψη ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη θεωρείται περισσότερο ως μία δεξιότητα παρά ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Γι' αυτό τον λόγο, η EI γίνεται αντιληπτή ως ένα ξεχωριστό είδος νοημοσύνης και γι' αυτό θα πρέπει να αξιολογείται με βάση το συγκεκριμένο κριτήριο (Mayer et al., 2001). Από την άλλη πλευρά, άλλοι θεωρητικοί των χαρακτηριστικών υποστηρίζουν την άποψη ότι η EI αποτελεί ένα χαρακτηριστικό ή μια συγκεκριμένη δομή η οποία βρίσκεται ενσωματωμένη στη δομή της προσωπικότητας (van Zyl & de Bruin, 2012). Ειδικότερα, το μοντέλο των ικανοτήτων προσεγγίζει την EI ως ένα ξεχωριστό είδος νοημοσύνης εστιάζοντας περισσότερο στη συναισθηματική της διάσταση. Το συναισθηματικό περιεχόμενο της EI μπορεί να μετρηθεί ως μια διακριτή μορφή νοημοσύνης (Caruso et al., 2002).

Σύμφωνα με τους Mayer & Geher (1996), ο υψηλός βαθμός ενσυναίσθησης συνδέεται με υψηλού επιπέδου κοινωνικές δεξιότητες καθώς επίσης και με αυξημένα αποτελεσματικότητα σε επαγγελματικό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Ακόμα, τα υψηλά επίπεδα EI συσχετίζονται με την δεξιότητα σύναψης θετικών, ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων σε μακροπρόθεσμη βάση. Επίσης, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί σε αυξημένη επαγγελματική επιτυχία.

Μάλιστα, η δεξιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζεται άμεσα με την αυτογνωσία, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την ενσυναισθητική στάση όπως επίσης και με τη διαχείριση του άγχους και του καθημερινού στρες (Opengart, 2005). Στην ουσία, η EI συνιστά μια μεταγλωσσικού τύπου δεξιότητα η οποία καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο διαχειρίζεται τις προσωπικές του δεξιότητες. Επιπλέον, έρευνες αποδεικνύουν την άμεση ή έμμεση σχέση της EI με την ακαδημαϊκή, προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική επιτυχία.

Ακόμα, η EI συνδέεται με την αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση των δυσκολιών σε κρίσιμες καταστάσεις και την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν σε οποιοδήποτε πλαίσιο (Mikolajczak & Luminet, 2008). Επίσης, τα υψηλά επίπεδα EI συσχετίζονται με μειωμένο άγχος και χαμηλά επίπεδα κατάθλιψης (Bastian et al., 2005). Ο

λόγος είναι ότι βασικές διαστάσεις της ΕΙ όπως η εν συναίσθηση, η αισιοδοξία και η επίλυση διαφωνιών συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική επιτυχία (Platsidou, 2010).

2.3.1 Ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη σχολική διδασκαλία

Η σύγχρονη έρευνα στο πεδίο της εργασιακής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών βασίζεται σε δύο διακριτά μοντέλα, εκ των οποίων το ένα εστιάζεται στην εκπαίδευση ως διαδικασία και το άλλο στο αποτέλεσμα ή προϊόν της εκπαίδευσης (Campbell et al., 2003). Η κεντρική υπόθεση την οποία υποστηρίζει το πρώτο μοντέλο είναι ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να ορισθεί και να μετρηθεί και γι' αυτό τον λόγο, το εν λόγω μοντέλο εστιάζει στη μέτρηση των μετρήσιμων και παρατηρήσιμων συμπεριφορών και στοιχείων τα οποία υπεισέρχονται στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή. Παραδείγματα στοιχείων μέτρησης αποτελούν ο ρυθμός της διδασκαλίας, το σύνολο των αλληλεπιδράσεων δασκάλου - μαθητή όπως επίσης και ο χρόνος που διατίθεται για εργασίες (Borich, 2009).

Και τα δύο παραπάνω μοντέλα επηρεάζουν τη διαμόρφωση του αναλυτικού σχολικού προγράμματος. Από τη μία πλευρά το μοντέλο αποτελεσματικότητας δύναται να βελτιώσει τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ενώ το μοντέλο διαδικασίας ενδυναμώνει την κατανόηση όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν λειτουργώντας συμπληρωματικά (Campbell et al. 2003). Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ο εκπαιδευτικός συνιστά βασικό παράγοντα για την επιτυχία ή αποτυχία κάθε μαθησιακής πρόκλησης, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παίζουν ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικής τους ιστορίας.

Η εκπαιδευτική διδασκαλία είναι μια ιδιαίτερα κοινωνική και συναισθηματική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται συναισθηματικοί, ενδοπροσωπικοί και διαπροσωπικοί παράγοντες εντός του σχολικού πλαισίου (Sutton & Wheatley, 2003). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν αποτελεσματικά αυτούς τους παράγοντες προωθώντας τόσο τη δική τους ψυχολογική ισορροπία όσο και την ψυχοσυναισθηματική προσαρμοστικότητα των μαθητών τους. Σημαντικός είναι ο ρόλος της ικανότητας των εκπαιδευτικών για έλεγχο των συναισθημάτων τους και για συναισθηματική αυτορρύθμιση (Harris, 2007).

Η ικανότητα αυτή συσχετίζεται στενά με την συναισθηματική νοημοσύνη και τη διαχείριση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών. Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών ασκούν επίδραση στην ψυχική τους υγεία, την εργασιακή τους ικανοποίηση, την αυτό-αποτελεσματικότητά τους αλλά επίσης και στην στάση και τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν απέναντι στους μαθητές (Ogernir, 2008). Ως αποτέλεσμα, ο συναισθηματικός

παράγοντας επηρεάζει τη σχολική απόδοση των μαθητών, τα συναισθήματα που βιώνουν σε σχέση με τη σχολική διδασκαλία όπως επίσης και την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή (Perry & Ball, 2007). Επομένως, οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Γι' αυτό τον λόγο, απαιτείται συστηματική εκπαίδευση των μαθητών στις δεξιότητες της ΕΙ ώστε να καλλιεργούν ένα θετικό σχολικό κλίμα εντός της σχολικής τάξης (Stronge, 2007).

Από την άλλη πλευρά, οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών συνιστούν την υποκειμενική πλευρά της διδασκαλίας. Γι' αυτό τον λόγο, η έρευνα ασχολείται με τις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν. Σε αυτή την περίπτωση ο στόχος είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι ατομικές ιστορίες των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν το διδακτικό καθηγητικό τους προφίλ και ποιες είναι οι αντιλήψεις τους σχετικά με τις δεξιότητες και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί. Επίσης, η έρευνα αποσκοπεί στην καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο των γνώσεων και των ψυχοεκπαιδευτικών τους δεξιοτήτων, τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου και τέλος, τα συναισθήματά τους σε σχέση με τους μαθητές τους (Sutton & Wheatly, 2003).

Σύμφωνα με τον Hargreaves (1998), τα συναισθήματα συνιστούν τον πυρήνα της διδακτικής διαδικασίας και χαρακτηρίζονται ως ένα δυναμικό, θετικό στοιχείο. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί έχουν συναισθηματική φύση, διαπνέονται από διδακτικό πάθος και συνδέονται με τους μαθητές τους. Επίσης, έχουν την τάση να δημιουργούν ένα ευχάριστο και δημιουργικό σχολικό κλίμα και μια θετική ατμόσφαιρα παρέχοντας ποικίλες ευκαιρίες για μάθηση, πρόκληση και διασκέδαση. Οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών καθορίζουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους.

Για τους παραπάνω λόγους, η αποτελεσματική διδασκαλία δεν συνίσταται στις υψηλού επιπέδου γνώσεις και δεξιότητες, στη μεταδοτικότητα και διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού ή την εφαρμογή των ορθών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών. Αντίθετα, στοιχείο-κλειδί της διδασκαλίας είναι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στα οποία βασίζονται οι αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία όπως και τη μάθηση. Στην ουσία, οι αντιλήψεις αντανακλούν το συναισθηματικό τρόπο λειτουργίας και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών σε επίπεδο αποτελεσματικής διδασκαλίας (Entwistle et al., 2000).

Μάλιστα, η συμπερίληψη στη διδακτική διαδικασία του στοιχείου της αυτογνωσίας, οι κατακτημένες εκπαιδευτικές δεξιότητες και οι έμφυτες δυνατότητες των εκπαιδευτικών

συνιστούν την βέλτιστη έκφραση των πρακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά, σύγχρονες έρευνες υποστηρίζουν την θέση ότι η αυτογνωσία και οι παραπάνω ποιότητες δεν συμβάλλουν στην μέγιστη αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής καθοδήγησης. Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου διαδραματίζουν οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Ortactepe, Deniz, & Akyel, 2015).

Επιπλέον, με βάση την έρευνα των Dehghayedi & Bagher (2020), η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων και χρησιμοποιείται για την αποτελεσματική διαχείριση των πεποιθήσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Ειδικότερα, η έννοια της ΕΙ αναφέρεται στην προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου καθώς και στη γενικότερη διάθεση που παρουσιάζει. Λόγω της ανάγκης για διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι προσαρμοστικές δεξιότητες και η ευελιξία του εκπαιδευτικού παίζουν σημαντικό ρόλο στη σύγχρονη εκπαίδευση και στον τομέα της ειδικής αγωγής (Neophytou, Koutselini & Kyriakides, 2011).

Ειδικότερα, σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα τα συναισθήματα αναδεικνύονται ως ένα βασικό στοιχείο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αντανακλούν έναν συναισθηματικό τρόπο σκέψης και αντίδρασης υπό όρους αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Με βάση αναφορές των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ορισμένες συναισθηματικές δεξιότητες ως χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπως η δημιουργία μιας ζεστής συναισθηματικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη, το ενδιαφέρον, η έγνοια, η υπομονή, η συμπαράσταση και η φιλική συμπεριφορά.

Από την άλλη πλευρά, ορισμένα χαρακτηριστικά όπως το σχολικό κλίμα και η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αποτελούν αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά των αντιλήψεων που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία. Επομένως, με βάση τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων συνιστά βασικό στοιχείο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και θεμελιώδες συστατικό στοιχείο της διδασκαλίας. Τα συναισθήματα αλληλοεπιδρούν με τον ορθολογισμό διαμορφώνοντας τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών. Στην ουσία, οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις συνιστούν βαθιά ριζωμένους γνωστικούς χάρτες, ενώ περιλαμβάνουν ένα σύνολο αντιλήψεων οι οποίες έχουν αποδειχθεί αληθινές μετά από διάφορες δοκιμές (Neophytou, Koutselini & Kyriakides, 2011).

Η επιμονή αυτών των αντιλήψεων κατά τη διάρκεια των δοκιμών δημιουργεί ένα συναισθηματικό περίβλημα το οποίο συνέχει το σύνολο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Έτσι, το συναισθηματικό αυτό «δίχτυ» εκτός από το ότι συγκρατεί τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επίσης ενισχύει την ανθεκτικότητά τους στην αλλαγή. Άρα, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών έχουν συναισθηματική βάση. Προκειμένου να αλλάξει μία αντίληψη θα πρέπει η εμπειρία που βιώνει το άτομο να απευθύνεται σε όλα τα συστατικά στοιχεία του συστήματος αντίληψης τα οποία έχουν πρόσβαση στη λογική. Τα συστατικά στοιχεία της αντιληπτικής διεργασίες είναι οι ιδέες και οι έννοιες. Οι ιδέες διαμορφώνονται συνειδητά ενώ οι αντιλήψεις είναι φορτισμένες με συναισθηματικό περιεχόμενο. Γι' αυτό, για την υπέρβαση του συναισθηματικού περιεχομένου των πεποιθήσεων απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αποτελεσματική διαχείριση των εννοιών. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει τη διαπίστωση για την αλληλεπίδραση αντιλήψεων-συναισθήματος (Entwistle et al., 2000).

Η διαδικασία με την οποία μια αντίληψη αλλάζει είναι μια λογική και σκόπιμη διαδικασία. Η διαδικασία αυτή σχετίζεται με την υπέρβαση του συναισθήματος και αποτελεσματικής διαχείρισής του με σκοπό τον συντονισμό του με τη λογική διεργασία και την δυνατότητα αλλαγής. Σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι καθοριστικός καθώς η δεξιότητα αυτή συμβάλλει στην επιτυχή αναγνώριση, ρύθμιση και τον έλεγχο των συναισθημάτων για την επίτευξη διαφόρων στόχων. Οι συναισθηματικές δεξιότητες που περιλαμβάνει η Συναισθηματική Νοημοσύνη συμβάλλει στην ακριβή κατανόηση των συναισθημάτων και στην επιτυχή επίλυση των προβλημάτων στην καθημερινότητα του ατόμου σε συναισθηματικό επίπεδο (Neophytou, Koutselini & Kyriakides, 2011).

Επομένως, ο ρόλος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς ώστε να έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να εντοπίζουν αποτελεσματικότερα τις ιδέες και τα συναισθήματα που βρίσκονται στη βάση των αντιλήψεών τους. Ο συγκεκριμένος παράγοντας μπορεί να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και να αναβαθμίσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Μάλιστα, με βάση τον Goleman (1995), η ΕΙ συνδέεται με την διαμόρφωση νέων ιδεών, με τη δυνατότητα της επένδυσης και την ενίσχυση της αντίληψης, καθιστώντας τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου θεαματικά. Επίσης, η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται άμεσα με θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Μάλιστα, τα άτομα με

υψηλή EI έχουν καλύτερη δυνατότητα λογικής αντίληψης των συναισθημάτων, κατανόησης και αποτελεσματικής επικοινωνιακής διαχείρισης των συναισθημάτων (Mayer et al., 2004).

Επιπρόσθετα, έρευνες επισημαίνουν την ύπαρξη μιας θετικής, σημαντικά στατιστικής συσχέτισης ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την EI και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής (Wagwu, 2015). Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνες έχει αποδειχθεί ο σημαντικός ρόλος της EI στην καταπολέμηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Τα αισθήματα κούρασης και εξάντλησης των εκπαιδευτικών μπορούν να υπερκεραστούν μέσα από την εκπαίδευσή τους σε δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης (Dolev & Leshem, 2017).

Με αυτό τον τρόπο, αποφεύγονται φαινόμενα απουσίας από την εργασία, μείωση της εργασιακής αποτελεσματικότητας καθώς και αυξημένη οικονομική επιβάρυνση για πρόσληψη και εκπαίδευση του προσωπικού στους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Emery & Vandenberg, 2010). Ως αποτέλεσμα, τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών συσχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση (Ju et al., 2015). Με βάση τα παραπάνω, η EI αναδεικνύεται ως ένα σημαντικός παράγοντας όσον αφορά την πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης (Platsidou, 2010).

2.3.2 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη

Οι εκπαιδευτικοί με βάση τις αυτό-αναφορές τους συχνά εξισώνουν την αποτελεσματική διδασκαλία με ορισμένες συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η υπομονή, η φροντίδα, η συμπαράσταση, η φιλική και θετική στάση, η ζεστασιά και το γνήσιο ενδιαφέρον (Wilson & Cameron, 1996). Η διδασκαλία των εκπαιδευτικών πρέπει να στηρίζεται στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και θετικού σχολικού κλίματος ενώ επίσης θα πρέπει να αναπτύσσεται μια θετική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή. Τα παραπάνω υποδηλώνουν ότι η βίωση, η έκφραση και η κατάλληλη διαχείριση των συναισθημάτων συνιστά κεντρικό σημείο της παιδαγωγικής σχέσης καθορίζοντας την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Moafian & Ghanizadeh, 2009).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία της EI επιδρούν στην αυτοεκτίμηση, την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, στην παροχή κινήτρων και στην ικανότητά τους να διαμορφώνουν ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Sarkhosh & Rezaee, 2014). Τα συναισθήματα και η λογική των εκπαιδευτικών καθορίζονται από τις προσωπικές τους απόψεις και θεωρίες. Τέτοιου είδους αντιλήψεις και θεωρίες βασίζονται

σε βαθιά ριζωμένες προσδοκίες και γνωστικούς χάρτες, δηλ. στηρίζονται σε εννοιολογικές κατασκευές και γνωστικά σχήματα. Η επιμονή στις προσωπικές πεποιθήσεις οι οποίες δοκιμάζονται μέσα από την εμπειρία των εκπαιδευτικών προσδίδουν συνοχή στα συστατικά στοιχεία του αντιληπτικού συστήματος. Επιπλέον, με αυτό τον τρόπο το συναισθηματικό περιεχόμενο των πεποιθήσεων καθιστά τις εννοιολογικές κατασκευές ανοικτές στην αλλαγή (Kafetsios & Zampetakis, 2008).

Προκειμένου όμως να πραγματοποιηθεί η γνωστική αλλαγή θα πρέπει τα γνωστικά σχήματα με βάση τα οποία δομούνται οι αντιλήψεις να αναχθούν στους κανόνες της λογικής. Έτσι, η διαμόρφωση των γνωστικών σχημάτων γίνεται με συνειδητό τρόπο, ενώ οι πεποιθήσεις στηρίζονται στο περιεχόμενο των συναισθημάτων (Koutselini, 2008). Επομένως, προκειμένου το άτομο να υπερκεράσει την αντίσταση που προκαλείται από το συναισθηματικό περιεχόμενο των πεποιθήσεών του, θα πρέπει να διαχειρισθεί κατάλληλα τα γνωστικά σχήματα και τις πεποιθήσεις του (Neophytou Koutselini & Kyriakides, 2011).

Οι έρευνες των Singh & Manser (2008) και Waruwu (2015) όσον αφορά τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής έχουν επαναληφθεί σε διαφορετικές εκδοχές, μετά από αναπροσαρμογές της έρευνας και την εφαρμογή της ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη συναισθηματική νοημοσύνη με την άμεση διαμεσολάβηση εποπτών, τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Chamizo-Nieto, Arrivillaga, Rey & Extremera, 2021).

Μάλιστα, με βάση την έρευνα του Sahin (2017), διαπιστώθηκε ότι η κοινωνικότητα, η αυτοεκτίμηση και η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών ως βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελούν παράγοντες πρόβλεψης των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους. Το γεγονός αυτό δεν ισχύει και για άλλες πτυχές της ΕΙ όπως η συναισθηματικότητα και ο αυτοέλεγχος, οι οποίες δεν συνδέονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα.

Επίσης, η παροχή υποστήριξης από τους διευθυντές συνδέεται με υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Μάλιστα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές όπως επίσης και οι άλλοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και στηρίζουν τον ρόλο τους επιφέρει άμεσα και έμμεσα αποτελέσματα όσον αφορά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (Cancio et al., 2013).

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ Συναισθηματικής Νοημοσύνης και ψυχικής ανθεκτικότητας, τα άτομα που δεν διαθέτουν τις δεξιότητες και το δυναμικό που επιτρέπει την αποτελεσματική διαχείριση των δυσκολιών στον χώρο εργασίας θεωρούνται περισσότερο ευάλωτα και έχουν αυξημένες πιθανότητες να εκδηλώσουν εργασιακή εξουθένωση (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke & Baumert, 2008). Γι' αυτό τον λόγο, οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη εμφανίζουν υψηλά επίπεδα εργασιακής απόδοσης, λόγω της αυξημένης κοινωνικής ικανότητας και των υψηλών επιπέδων εν συναίσθησης που τους χαρακτηρίζουν (Hayashi & Ewert, 2006).

Έτσι, η αυτό-αποτελεσματικότητα συνδέεται με την ικανότητα του ατόμου να υπερβαίνει τους φραγμούς και τα εμπόδια και να αναπτύσσει θετικές πεποιθήσεις και προσδοκίες όσον αφορά την ικανότητά του να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις σύνθετες απαιτήσεις και τις δυσκολίες που παρουσιάζονται σε επαγγελματικό επίπεδο. Ως αποτέλεσμα, το άτομο δεν θεωρεί απειλητικές τις εργασιακές προκλήσεις και προσαρμόζεται επιτυχώς σε ψυχοπιεστικές καταστάσεις, αυξάνοντας τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητάς του (Berry, 2011).

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι εργαζόμενοι όπως επίσης και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, έχουν την ικανότητα αναγνώρισης και αντίληψης της ψυχολογικής πίεσης και του αισθήματος της απογοήτευσης που βιώνουν. Ο συγκεκριμένος παράγοντας συμβάλλει στην κατανόηση της αιτίας του άγχους και συνδέεται με την εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους (Φούνταλη & Μπότσαρη, 2019).

Αντίθετα, οι εργαζόμενοι και εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με χαμηλό δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης δεν έχουν επαφή με τον εσωτερικό κόσμο και τα συναισθήματά τους. Γι' αυτό τον λόγο, έχουν μειωμένες δεξιότητες αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθημάτων τους σε περίπτωση ψυχολογικής πίεσης (Φούνταλη & Μπότσαρη, 2019). Η έλλειψη δεξιοτήτων αποτελεσματικής ανταπόκρισης στις προκλήσεις στον χώρο εργασίας και η μειωμένη ικανότητα των εκπαιδευτικών και εργαζομένων για συναισθηματική αυτορρύθμιση, δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αρνητικές αντιλήψεις όσον αφορά τη δυνατότητά τους να διαχειριστούν κατάλληλα τις κρίσεις στον εκπαιδευτικό χώρο και οδηγεί σε μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης όπως επίσης και σε αυξημένα επίπεδα στρες (Sy et al., 2006).

2.3.3 Η Συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των ειδικών παιδαγωγών

Σύμφωνα με το προηγούμενο κεφάλαιο έγινε αντιληπτό ότι τα στοιχεία της προσωπικότητας των ειδικών παιδαγωγών αλλά και των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής ευρύτερα, επηρεάζουν και οδηγούν στην ευκολότερη επιτελέσει του έργου τους. Ανάμεσα σε αυτά τα στοιχεία συγκαταλέγονται και οι δεξιότητες που βασίζονται στην συναισθηματικούς τους νοημοσύνη, η παρουσίαση της οποίας θα μας απασχολήσει στο παρόν κεφάλαιο.

Τι ονομάζουμε όμως συναισθηματική νοημοσύνη; Σε έναν βασικό ορισμό της θα λέγαμε πως αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει αρχικά τα δικά του συναισθήματα και εν συνεχεία να είναι σε θέση να «μπει στην θέση του άλλου» και να βιώσει και τα δικά τους συναισθηματικά δεδομένα. Επιπλέον το άτομο που φέρει αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη είναι σε θέση να διακρίνει συναισθήματα με μικρές διαφορές ανάμεσά τους, να τα περιγράφει κατάλληλα, καθώς και να τα χρησιμοποιεί ως οδηγό σκέψεις αλλά και διαμόρφωσης των κινήσεων και των αποφάσεών του (Goleman, D. 1998)

Σύμφωνα με τους Salovey & Mayer (1990), *«Ο αυτοέλεγχος της πληθώρας των συναισθημάτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και η ενσυναίσθησή τους, κινητοποιεί τους ίδιους, καθιστώντας τους αποτελεσματικότερους στην εργασία τους».*

Πέραν όμως της συμβολής της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματικότητα των παιδαγωγών στις καθημερινές τους ενασχολήσεις η αξία της προσμετράται και στην ενίσχυση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Για παράδειγμα μια απο τις πολλές δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί εντοπίζεται στις σχέσεις με τους γονείς και την οικογένεια του εκάστοτε μαθητή, που μπορεί να επιφέρει εντάσεις και να δημιουργήσει καταστροφικές συνέπειες στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Obeng, 2007). Η αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων και η άρνηση συνεργασίας των γονέων προκαλούν στον δάσκαλο συναισθηματική εξουθένωση και ψυχολογική φόρτιση (Γεννά, 2002), αντιθέτως η διαχείριση των ίδιων καταστάσεων υπο το πρίσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης δύναται να ενισχύσει τις θέσεις αλλά και τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού, ενώ ταυτόχρονα να λειτουργήσει κατευναστικά σε στιγμές έντασης ή/και ασυνενοησίας.

Στην σωστή διαχείριση τέτοιων περιπτώσεων η ψυχική ανθεκτικότητα, δύναται να θεωρηθεί απόρροιας της ανεπτυγμένης συναισθηματικής νοημοσύνης απο την πλευρά του ειδικού παιδαγωγού. Επιπλέον μπορεί να βοηθηθεί απο εκείνη και σε μεταβατικές

περιόδους που ενδέχεται να αντιμετωπίζει, μέσω “συνεργασίας” δύο αυτοτελών παραγόντων: α) των εσωτερικών ή προσωπικών γνωρισμάτων του μπορούν να οδηγήσουν το άτομο άλλοτε στην ψυχική ανθεκτικότητα και άλλοτε στην παραίτηση και β) τους εξωτερικούς, οι οποίοι πότε επιφέρουν αντίξοες συνθήκες που απαιτούν λεπτούς χειρισμούς και πότε προσφέρουν υποστήριξη, που ενδεχομένως δεν περιμέναμε (Χατζηχρήστου, 2011α).

Η συναισθηματική νοημοσύνη συντελεί ακόμη και στην ικανότητα διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων εντός του εργασιακού πλαισίου. Μέσω της συμβολής της, ο παιδαγωγός δύναται να επιλύσει ενεργητικά τα ζητήματα που τον απασχολούν, αντί παθητικά όπως θα συνέβαινε σε περίπτωση απουσίας της. Σύμφωνα δε με τους Endler & Parker υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τρόποι διαχείρισης των προβλημάτων: 1) Task – oriented coping, όπου ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στο πρόβλημα και προσπαθεί να αλλάξει τα δυσμενείς δεδομένα, 2) Emotion – oriented coping, όπου περιέχει συναισθηματικές τοποθετήσεις και προσωπικές διαμέτρους απέναντι στο εκάστοτε πρόβλημα και 3) Avoidance – oriented coping, που περιλαμβάνει την δημιουργία στρατηγικών για αποφυγή του προβλήματος, είτε μέσω της αναζήτησης βοήθειας, είτε στρέφοντας την προσοχή σε άλλα θέματα (Endler & Parker, 1994).

Η παράμετρος του εργασιακού άγχους σχετικά με την απόδοση του εκπαιδευτικού στις υποχρεώσεις του, δύναται επίσης να αναπτυχθεί μέσω της συζήτησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο Spielberger ονόμασε την κατάσταση αυτή ως «άγχος κατάστασης» και το νοηματοδότησε ως μια προσωρινή συναισθηματική αδυναμία, που περιέχει ενδείξεις έντασης ή/και φόβου, όμως εντέλει επιλύεται σε σύντομο χρονικό διάστημα (Spielberger, 1989). Διαθέτει δε τις δύο κάτωθι όψεις, την 1) γνωσιακή ανησυχία και την 2) συναισθηματική προσέγγιση, που μέσω της σωστής νοηματοδότησης και της κατάλληλης διαχείρισης οδηγούν το άτομο στην επίλυση τελικά του προβλήματος (Endler & Kocovski, 2001).

Συνοψίζοντας η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν περιλαμβάνει συναισθηματικές εκφράσεις, αλλά την ικανότητα του να αναγνωρίζεις και να διαχειρίζεσαι έξυπνα τα συναισθήματα σου. Να τα ορίζεις και όχι να σε ορίζουν εκείνα, να μαθαίνεις μέσω αυτών. Ο συνδυασμός λοιπόν της συναισθηματικής νοημοσύνης με την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας που θα αναπτυχθεί στο επόμενο και τελευταίο κεφάλαιο, αποτελούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός παιδαγωγού που δύναται να τον οδηγήσουμε αφενός στην ατομική πρόοδο και την ευημερία και αφετέρου στην καλύτερη εκτέλεση του λειτουργήματος που επιτελεί.

2.4. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Αρχικά θα θέλαμε εξαρχής να τονίσουμε ότι οι έννοιες της αυτο – αποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης δεν είναι ταυτόσημες, όπως λαθεμένα μπορεί να παρουσιάζονται σε γενικόλογες τοποθετήσεις. Η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την συναισθηματική δύναμη που φέρει ένα άτομο αναμεσα στα χαρακτηριστικά της ψυχολογικής του δόμησης, ενώ πλαισιώνει ζητήματα όπως η αυτο – αποδοχή και ο αυτοσεβασμός (Λεονταρή, 1998).

Η αυτο – αποτελεσματικότητα απο την άλλη ενώ συμβάλλει στην θετική ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, δεν αποτελεί ταυτόσημη έννοια. Ο δικός της ορισμός αναφέρεται στην αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός σχετικά με τις ικανότητες τού στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων καταστάσεων.

Η θεωρία, παρουσιάστηκε και αναλύθηκε για πρώτη φορά απο τον Bandura κατά τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, μέσω του έργου του για την κοινωνιογνωστική μάθησης. Σύμφωνα με την δική του προσέγγιση, ορίζεται ως *«η πίστη στις ικανότητες κάποιου να οργανώσει και να εκτελέσει τη πορεία δράσης που απαιτείται για την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων»* (Bandura, 1997).

Κατά την δική του θεωρία, οι πεποιθήσεις των ατόμων για αυτού του είδους τις ικανότητές τους, επιφέρουν τις εξής διαφορετικές συνέπειες: 1) Επηρεάζουν την πορεία δράσης που επιλέγουν να ακολουθήσουν, 2) Επηρεάζουν την ένταση των προσπαθειών που θα καταβάλουν για την επίτευξη συγκεκριμένων δράσεων, 3) τέλος θα επηρεάσουν και το λεγόμενο διάστημα «ανοχής», τον χρόνο δηλαδή κατά τον οποίο θα αντέξουν να επιμείνουν απέναντι σε τυχόν εμπόδια που θα συναντήσουν (Bandura, 1997).

Ως χαρακτηριστικό στην προσωπικότητα του ειδικού παιδαγωγικού κρίνεται θετικότερο καθώς αποτελεί τον παράγοντα επιτυχίας του, αφού τροποποιεί τις πεποιθήσεις του, καθορίζει τις επιλογές και αναδιαμορφώνει την πορεία των εργασιών του.

Οι πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας και πάλι σύμφωνα με τον Bandura περιέχουν τις εξής τρεις διαστάσεις: 1) την γενικότητα, την ικανότητα τους δηλαδή να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες τεχνικές σε ποικίλες δραστηριότητες και διαφορετικές συνθήκες, 2) Την ένταση ή την ισχύ, τα επίπεδα αντίληψης δηλαδή που έχει το άτομο σχετικά με τις απαιτούμενες ικανότητες που χρειάζεται για την αντιμετώπιση δυσμενών καταστάσεων καθώς και του επιπέδου στο οποίο τις κατέχει και 3) το επίπεδο, την λεπτομερή γνώση δηλαδή των δυσκολιών που πρόκειται να αντιμετωπίσει κατά την επίτευξη ενός στόχου (Bandura, 1997).

Εν συνεχεία οι Gardner & Pierre (1998), ανέπτυξαν την θεωρία περί «γενικής αυτοαποτελεσματικότητας», που αποτέλεσε απότοκο της θεωρίας του Bandura και περιλαμβάνει την γενικευμένη πεποίθηση που φέρει το άτομο ότι δύναται να τα καταφέρει σε δύσκολες περιστάσεις ή με άλλα λόγια την πίστη που έχει κάποιος στο σύνολο των ικανοτήτων του (Gardner & Pierre, 1998).

Η αυτοαποτελεσματικότητα φέρει βαρύνουσα σημασία και ως προς την επιτυχία του σχεδίου δράσεως που επιλέγει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός. Αφού σε κάθε περίπτωση χειρίζεται τις ενδεχόμενες αναποδιές ως πρόκληση και ως σημείο βελτίωσης, αντί για καταστροφικές συνέπειες που θα προκαλούσαν την αύξηση του άγχους και θα αποδοκίμαζαν κάθε προσπάθεια εξέλιξης. Φυσικά δεν εκμηδενίζεται κάθε πιθανότητα στενάχωρων σκέψεων ή σημείων υπερκόπωσης, αλλά σίγουρα βοηθούν στην διαχείρισή τους (Muris, 2002).

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας συναντάται κατά την ερευνά μας ως χαρακτηριστικό γνώρισμα που συμβάλλει στις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί σωστά και να ξεπεράσει τις ατομικές διαφορών της ομάδας των μαθητών του, να προσφέρει κίνητρα βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να ενισχύσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών του καθώς και να μεγιστοποιήσει τις αποδόσεις του. Πρακτικές που θα θωρακίσουν τους μαθητές απέναντι σε δυσχέρειες και σε ενδεχόμενες σκέψεις παραίτησης και θα ενδυναμώσουν τις προσπάθειές τους για περαιτέρω εξέλιξη και πρόοδο.

Μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τις περιπτώσεις εκείνων των μαθητών που παρουσιάζουν συναισθηματικής ή/και συμπεριφορικές διαταραχές. Καθώς όχι μόνο θα τους επιτρέψουν να ξεπεράσουν τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν εξαιτίας του προβλήματος που αντιμετωπίζουν, αλλά θα τους διαμορφώσουν και να ενισχύσουν την άποψη πως κάθε δυσκολία αποτελεί μια πρόκληση για την δημιουργία παραγωγικής και επιτυχημένης ζωής.

Ήδη απο την δεκαετία του '70, εντοπίζονται οι πρώτες έρευνες που παρουσιάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα ως στοιχείο που επηρεάζει τον τρόπο που φέρονται και κινούνται εντός της τάξης, τα επίπεδα ενίσχυσης των προσπαθειών τους, την σκιαγράφηση των στόχων τους, αλλά και την επιμονή, την υπομονή και την ανθεκτικότητά τους. Όπως χαρακτηριστικά επιβεβαιώνει ο Dibapile (2012), σχεδόν πενήντα χρόνια αργότερα, η αυτοαποτελεσματικότητα ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των ειδικών παιδαγωγών, αφενός προάγει την αποτελεσματικότητά του και αφετέρου ενισχύει την παραγωγικότητά του (Kelm & McIntosh, 2012).

Οι Voulgaraki, Kaprinis και Antonopoulou (2023), διερεύνησαν τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης διδασκόντων φυσικής αγωγής και της αυτοαποτελεσματικότητας τους για συμπεριληπτικές πρακτικές μαθητών/τριών με σωματική, αισθητηριακή και διανοητική αναπηρία. Διαπίστωσαν ότι συναισθηματικά ευφυείς εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα, αφού δημιουργούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής κατάλληλες μαθησιακές συνθήκες, δρουν υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά προς τα παιδιά με αναπηρία, ενώ προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών τους. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξαν ότι παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως (α) η κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων, (β) η κατανόηση των συναισθημάτων των μαθητών/τριών και (γ) η ικανότητα διαχείρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών, έχουν σημαντική προγνωστική αξία για υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στο συμπεριληπτικό εκπαιδευτικό τους έργο.

Ομοίως, οι Katsora, Kaprinis και Strigas (2022) διερευνώντας τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη αυτοαποτελεσματικότητα για συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία, συμπέραναν ότι ο συναισθηματικός γραμματισμός των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου. Σύμφωνα με τους ερευνητές συναισθηματικά επαρκείς εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν συμπεριφορές ενσυναίσθησης, ενθαρρύνουν τη συνεργασία παιδιών τυπικής ανάπτυξης και συμμαθητών με αναπηρία, αναπτύσσουν συμπεριληπτικές διδακτικές στρατηγικές προάγοντας την κοινωνική ένταξη και συνοχή.

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι η απουσία αυτοαποτελεσματικότητας υπονομεύει τις λοιπές ικανότητες των εκπαιδευτικών και υποβαθμίζει ακόμη και θετικές διαθέσεις απέναντι σε σημαντικά ζητήματα. Εξασθενεί την έννοια του κινήτρου και το άτομο σταδιακά χάνει την ικανότητα αναπλαισίωσης των δεδομένων που δεν επιθυμεί, έτσι ώστε οι παιδαγωγοί να οδηγηθούν στην βίωση αισθημάτων αποτυχίας ή/και ματαίωσης (Helm, 2006).

Τέλος, καίριας σημασίας θεωρείται και η καθοδήγηση για την ανάπτυξη και διατήρηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων κατά την σχολική ηλικία ώστε να προαχθεί και η ανάγκη τους για σχολική ενσωμάτωση, κοινωνική ένταξη και αποδοχή. Μέσω της ανάπτυξης της αυτοαποτελεσματικότητας των ίδιων των μαθητών θα επιτευχθεί η όσο τον δυνατόν καλύτερη διαχείριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει, ενώ ταυτόχρονα θα αναπλαισιωθεί και η αντίληψή του σχετικά με αυτές τις δυσκολίες και τα όσα του επιφέρουν. Ο συνδυασμός δε της αυτοαποτελεσματικότητας με την δόμηση ενός σταθερού

ψυχολογικού προφίλ, ελαχιστοποιεί τις επιπτώσεις δύσκολων καταστάσεων και αυτό με την σειρά του μειώνει την εκδήλωση δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το παρόν κεφάλαιο περιγράφει την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζει το δείγμα που επιλέχθηκε για την εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής μελέτης και περιγράφει τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την συλλογή των δεδομένων και τις μεθόδους που αξιοποιήθηκαν για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων.

Για την μελέτη του ερευνητικών υποθέσεων της παρούσας έρευνας υιοθετήθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος, κατά την οποία ο ερευνητής αναζητά τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών αναλύοντας τα δεδομένα με στατιστικές μεθόδους (Gratton and Jones, 2010). Κατά την ποσοτική έρευνα ο ερευνητής έχοντας μελετήσει την υπάρχουσα θεωρία διατυπώνει υποθέσεις προσπαθώντας να εξηγήσει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών του υπό εξέταση θέματος (Creswell, 2009). Επιδιώκει, δηλαδή, να αποκτήσει τη γνώση χρησιμοποιώντας ακριβείς μετρήσεις οι οποίες μέσω ελεγχόμενης στατιστικής ανάλυσης είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε αμερόληπτη και ακριβή απάντηση (Gratton & Jones, 2010).

3.1. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 130 εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής οι οποίοι κατά την διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας υπηρετούσαν σε σχολεία της Περιφερειακής Εκπαίδευσης Αττικής, και οι οποίοι επελέγησαν με δειγματοληψία ευκολίας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες σε ποσοστό 65%, ενώ το ποσοστό των ανδρών ήταν σχεδόν το 1/3 αυτών (24 %).

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο που αξιοποιείται στις έρευνες για την συλλογή των δεδομένων είναι κατά κύριο λόγο το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελεί κλειστό και αυστηρά δομημένο εργαλείο μέσα από το οποίο επιχειρείται η ανάλυση του εξωτερικού «αντικειμενικού» κόσμου (Creswell, 2009). Στην ουσία συνιστά ένα αποτελεσματικό εργαλείο, με τη χρήση του οποίου ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει εύκολα και σε σύντομο χρονικό διάστημα δεδομένα από ένα σχετικά μεγάλο αριθμό ατόμων.

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, και τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια, ήταν: α) ερωτηματολόγιο μέτρησης των αντιλήψεων των

εκπαιδευτικών για το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης τους, β) ερωτηματολόγιο μέτρησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα τους στην σχολική τάξη, και γ) ερωτηματολόγιο για την συλλογή δημογραφικών στοιχείων (π.χ. τίτλοι σπουδών, έτη προϋπηρεσίας, φύλο και ηλικία). (Παράρτημα Α).

Ερωτηματολόγιο 1: Συναισθηματική νοημοσύνη

Για την διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης τους χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Intelligence Scale: WLEIS) των Wong & Law (2002) που αποτελείται από 16 ερωτήματα κατανομημένα σε τέσσερις διαστάσεις:

- Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού (ερωτήματα 1,5,9,13),
- Ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων (ερωτήματα 2,6,10,14),
- Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων (ερωτήματα 3,7,11,15) και
- Ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού (ερωτήματα 4,8,12,16).

Ο δείκτης αξιοπιστίας για τις τέσσερις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν 0,89 για την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού (Self-Emotion Appraisal; SEA), 0,88 για την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων (Others' Emotion Appraisal; OEA), 0,76 για την ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων (Uses of Emotion; UOE) και 0,85 για την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού (Regulation of Emotion; ROE) (Wong & Law, 2002). Η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην κλίμακα των Wong & Law (2002) στηρίχθηκε σε 7-βαθμη κλίμακα Likert.

Στην παρούσα έρευνα κάθε στοιχείο μετρήθηκε σε 5-βαθμη κλίμακα Likert, λαμβάνοντας τις τιμές 1 (Διαφωνώ απόλυτα), 2 (Διαφωνώ αρκετά), 3 (Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ), 4 (Συμφωνώ αρκετά) και 5 (Συμφωνώ απόλυτα).

Ερωτηματολόγιο 2: Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Για την διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητάς τους χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Teacher efficacy for inclusive practices, TEIP» των Sharma, Loreman and Forlin (2012). Η κλίμακα TEIP επιτρέπει την μέτρηση της αποτελεσματικότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και αποτελείται από 18 ερωτήματα τα οποία κατανέμονται σε τρεις διαστάσεις: Αποτελεσματικότητα στην συμπεριληπτική διδασκαλία (ΑΣΔ), Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία (ΑΣ), Αποτελεσματικότητα στην διαχείριση συμπεριφοράς (ΑΔΣ). Κάθε

στοιχείο αξιολογείται σε 6-βαθμη κλίμακα Likert, λαμβάνοντας τις τιμές 1 (Διαφωνώ κατηγορηματικά), 2 (Διαφωνώ), 3 (Διαφωνώ σε κάποιο βαθμό), 4 (Συμφωνώ σε κάποιο βαθμό), 5 (Συμφωνώ) και 6 (Συμφωνώ απόλυτα). Ο δείκτης αξιοπιστίας των τριών διαστάσεων της κλίμακας των Sharma, Loreman and Forlin (2012) ήταν αρκετά υψηλός και κυμάνθηκε από 0,85 σε 0,93.

Τα ερωτηματολόγια της έρευνας «Teacher efficacy for inclusive practices, TEIP» των Sharma, Loreman & Forlin (2012) και «Emotional Intelligence Scale: WLEIS» των Wong & Law (2002) μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα και ελέγχθηκε η ορθότητα της μετάφρασης από δυο εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας. Στη συνέχεια, έγινε σε πιλοτικό επίπεδο η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από δέκα εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για τον έλεγχο της κατανόησης των ερωτημάτων της έρευνας και τη διόρθωση τυχόν γλωσσικών λαθών.

3.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα Φεβρουάριος-Μάρτιος 2023. Για την επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα επελέγη η δειγματοληψία ευκολίας (convenience sampling) η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αξιοποιήσει τους διαθέσιμους συμμετέχοντες και αποτελεί μια γρήγορη και οικονομικά αποδοτική μορφή δειγματοληψίας η οποία, ωστόσο, δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό (Cohen et al., 2017).

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στη διαδικτυακή πλατφόρμα «Google forms». Στη συνέχεια, ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος (link) εστάλη στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής μέσω των σχολικών μονάδων που υπηρετούσαν. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν με κείμενο που συνόδευε τον σύνδεσμο του ερωτηματολογίου στο ηλεκτρονικό μήνυμα για τον σκοπό της έρευνας και τον απαιτούμενο χρόνο για την συμπλήρωσή του. Επίσης, ενημερώθηκαν πως η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική, ενώ τονίστηκε ότι τα στοιχεία που θα συλλέγονταν θα παρέμεναν ανώνυμα και εμπιστευτικά και δεν επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν για κανέναν άλλο σκοπό πέραν της διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας (Παράρτημα Β).

3.4. Στατιστική ανάλυση

Αρχικά οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο της έρευνας εξήχθησαν σε υπολογιστικό φύλλο (Microsoft Excel) και, στην συνέχεια, εισήχθησαν στο πρόγραμμα στατιστικών εφαρμογών SPSS 25 (IBM Corp) για την επεξεργασία και στατιστική ανάλυσή τους.

Για τις ανάγκες της ανάλυσης των δεδομένων υπολογίστηκε η συνολική τιμή (total score) της κλίμακας «Συναισθηματική Νοημοσύνη» και της κλίμακας «Αποτελεσματικότητα στη Συνεκπαίδευση». Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha). Στη παρούσα έρευνα, ο συντελεστής Cronbach α για την αξιοπιστία της εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας «Συναισθηματική Νοημοσύνη» ήταν 0,88 για τη Συνολική κλίμακα, 0,86 για την «Ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού», 0,82 για την «Ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων», 0,86 για την «Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων» και 0,89 για την «Ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού» (Πίνακας 3.1)

Πίνακας 3.1. Δείκτες συνάφειας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

<i>Item</i>	<i>Item Reliability Statistics</i>	
	Cronbach's α	If item dropped Cronbach's α
<i>Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	0,86	0.83
<i>Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων</i>	0,82	0.86
<i>Διαχείριση των συναισθημάτων</i>	0,86	0.86
<i>Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	0,89	0.82
<i>Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη</i>	0,88	

Επίσης, οι δείκτες συνάφειας (Cronbach's alpha) για την κλίμακα «Αποτελεσματικότητα στη Συνεκπαίδευση» βρέθηκε ότι ήταν 0,78 για το σύνολο των 18 ερωτημάτων, 0,73 για την ΑΣΔ, 0,72 για την ΑΣ και 0,76 για την ΑΔΣ (Πίνακας 3.2).

Πίνακας 3.2. Δείκτες Συνάφειας της Αποτελεσματικότητας στη Συνεκπαίδευση

<i>Item</i>	<i>Item Reliability Statistics</i>	
	Cronbach's α	If item dropped Cronbach's α
<i>Αποτελεσματικότητα στην συμπεριληπτική διδασκαλία</i>	0,73	0,76
<i>Αποτελεσματικότητα στην διαχείριση συμπεριφοράς</i>	0,72	0,74
<i>Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία</i>	0,76	0,72
<i>Συνολική αποτελεσματικότητα</i>	0,78	

Για την μελέτη της διαφοράς στη «Συναισθηματική Νοημοσύνη» και στην «Αποτελεσματικότητα στη Συνεκπαίδευση» με βάση την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τη σχέση εργασίας και τα ακαδημαϊκά προσόντα χρησιμοποιήθηκε το τεστ Kruskal-Wallis H που είναι η κατάλληλη μη παραμετρική μέθοδος για τον έλεγχο της υπόθεσης ότι δεν

υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων των ανεξάρτητων μεταβλητών «ηλικία», «έτη προϋπηρεσίας», «σχέση εργασίας» και «ακαδημαϊκά προσόντα» στις τακτικές εξαρτημένες μεταβλητές «Συναισθηματική Νοημοσύνη» και «Αποτελεσματικότητα στη Συνεκπαίδευση» (Field, 2018).

Για τον έλεγχο της διαφοράς στη «Συναισθηματική Νοημοσύνη» και στην «Αποτελεσματικότητα στη Συνεκπαίδευση» ως προς το φύλο χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική μέθοδος Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα. Η μέθοδος αυτή συγκρίνει τις διαμέσους των δυο ομάδων (άνδρες-γυναίκες) μετατρέποντας τις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής σε ιεραρχικές σειρές και εξετάζει αν αυτές διαφέρουν (Pallant, 2016).

Τέλος, για τη διερεύνηση των παραγόντων της «Συναισθηματικής νοημοσύνης» που θα μπορούσαν να προβλέψουν την «Αποτελεσματικότητα στην συνεκπαίδευση» πραγματοποιήθηκε Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση (Multiple Regression Analysis) με τη μέθοδο Backward. Στη μέθοδο Backward όλες οι μεταβλητές εισέρχονται στο αρχικό μοντέλο και αναζητείται ο προγνωστικός παράγοντας που δεν βελτιώνει σημαντικά το μοντέλο, ο οποίος απορρίπτεται. Η διαδικασία συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο για τα επόμενα μοντέλα έως ότου βρεθούν όλοι οι προγνωστικοί παράγοντες που βελτιώνουν σημαντικά την προσαρμογή του μοντέλου (Field, 2018).

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης ήταν οι τέσσερις διαστάσεις της «Συναισθηματικής Νοημοσύνης», ενώ η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η «Αποτελεσματικότητα στην Συνεκπαίδευση» των εκπαιδευτικών. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για όλες τις μεταβλητές ορίστηκε στο $p \leq ,05$.

Οι μηδενικές υποθέσεις που κατηύθησαν την παρούσα έρευνα ήταν:

H₀₁ : Δεν υπάρχουν διαφορές στην συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς το φύλο.

H₀₂ : Δεν υπάρχουν διαφορές στην συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.

H₀₃ : Δεν υπάρχουν διαφορές στην συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα

H₀₄ : Δεν υπάρχουν διαφορές στην συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τη σχέση εργασίας.

H₀₅ : Δεν υπάρχουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς το φύλο.

H₀₆ : Δεν υπάρχουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.

H₀₇ : Δεν υπάρχουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα

H₀₈ : Δεν υπάρχουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τη σχέση εργασίας.

Γραμμική Παλινδρόμηση

H₀₉ : Σε ποιο βαθμό οι τέσσερις μεταβλητές της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να προβλέψουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συνεκπαίδευση;

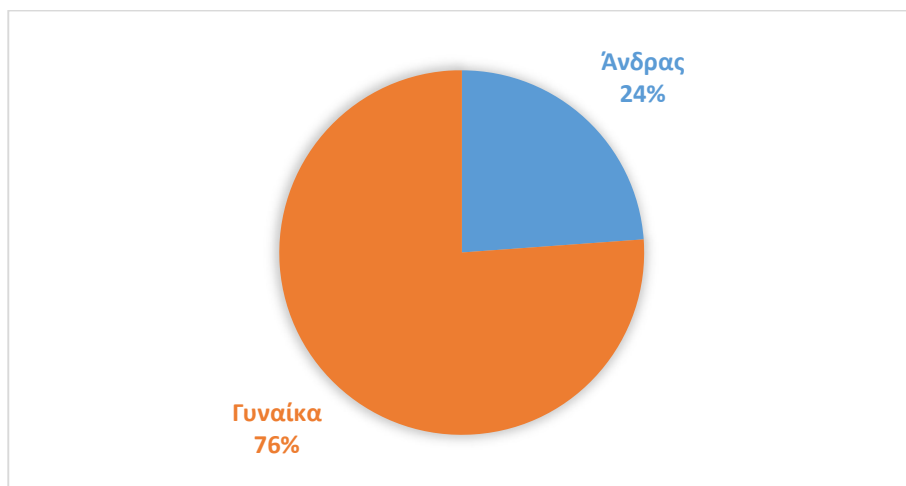
H_{0 10}: Ποια μεταβλητή της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στη συνεκπαίδευση;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

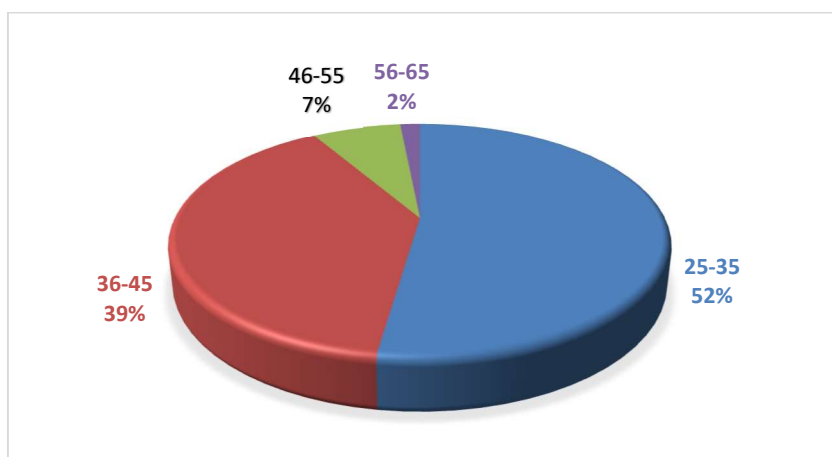
4.1. Δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν 130 εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής από τους οποίους η πλειοψηφία (76%) ήταν γυναίκες και το 24% μόνο άνδρες (Σχήμα 4-1).



Σχήμα 4.1. Φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα

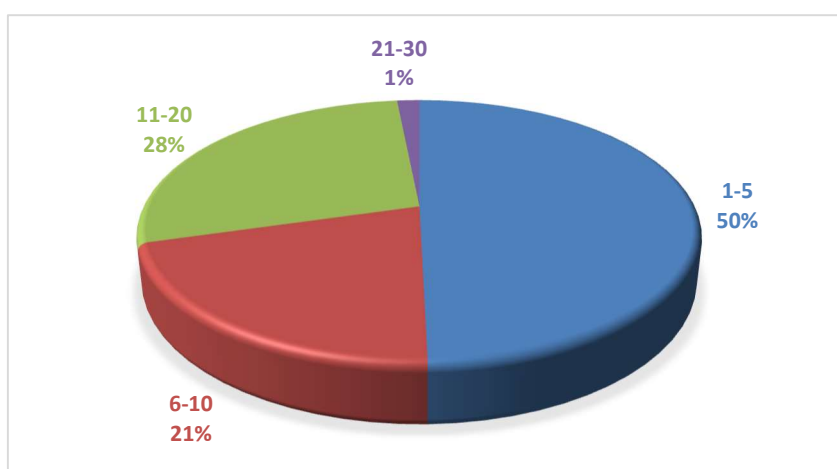
Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανήκαν σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες. Ένα ποσοστό 52% δήλωσε ότι είναι 25 έως 35 ετών ενώ η δεύτερη σε ποσοστό ηλικιακή ομάδα ήταν μεταξύ 36 και 45 ετών (39%). Το ποσοστό των ηλικιακών ομάδων 46-55 και 56-65 ετών ήταν ιδιαίτερα χαμηλό (7% και 2% αντίστοιχα). (Σχήμα 4.1).



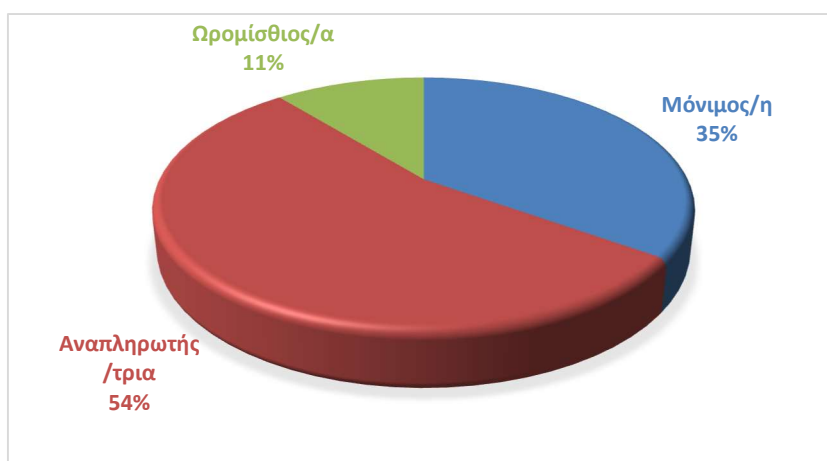
Σχήμα 4.2. Ηλικία συμμετεχόντων στην έρευνα

Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (50%) δήλωσε ότι έχει 1-5 έτη προϋπηρεσίας, το 21% δήλωσε 6-10 έτη, το 28% δήλωσε 11-20 έτη και μόνο ένα ελάχιστο ποσοστό (1%) δήλωσε ότι έχει προϋπηρεσία 21-30 έτη. (Σχήμα 4.2).

Στο ερώτημα σχετικά με την σχέση εργασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, ένα πολύ υψηλό ποσοστό (54%) δήλωσε ότι απασχολούνται ως αναπληρωτές/τριες και μόνο το 35% από αυτούς είναι μόνιμοι. Επίσης, ένα μικρό αλλά σημαντικό ποσοστό (11%) εκπαιδευτικών δήλωσε ότι απασχολούνται στην εκπαίδευση ως ωρομίσθιοι. (Σχήμα 4.3).



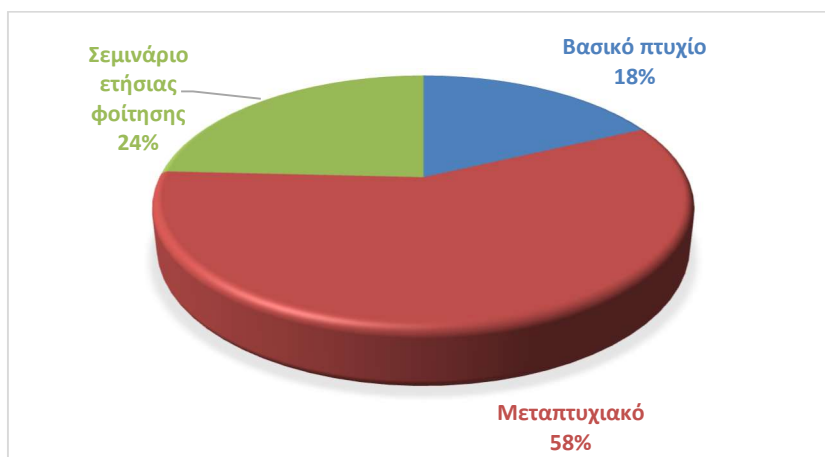
Σχήμα 4.3. Προϋπηρεσία συμμετεχόντων στην έρευνα



Σχήμα 4.4. Σχέση εργασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα

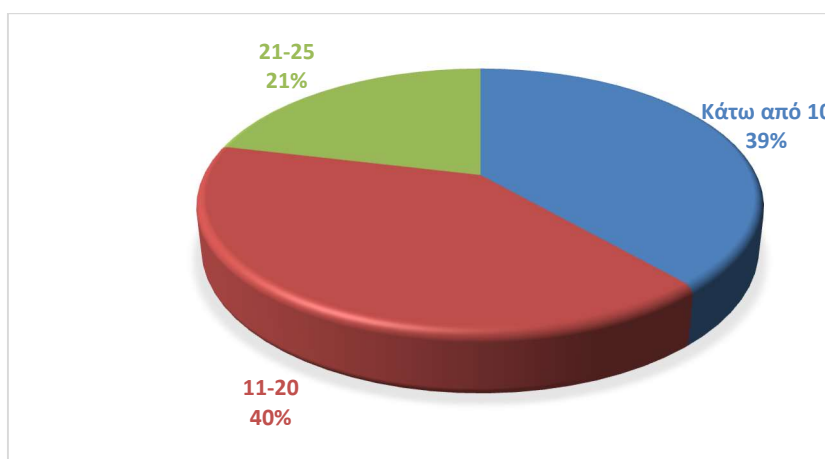
Σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ένα υψηλό ποσοστό (58%) που υπηρετεί σε σχολεία ειδικής αγωγής κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο ο οποίος αποτέλεσε και το προσόν πρόσληψης ή διορισμού τους. Το 24% έχει παρακολουθήσει

σεμινάριο ετήσιας διάρκειας και ένα μικρότερο ποσοστό (18%) προσελήφθη ή διορίστηκε στην ειδική αγωγή με βάση το βασικό του πτυχίο. (Σχήμα 4.4).



Σχήμα 4.5. Ακαδημαϊκά προσόντα των συμμετεχόντων στην έρευνα

Τέλος, αναφορικά με τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στην τάξη, το 40% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι στην τάξη όπου απασχολούνται έχουν 11-20 μαθητές και ένα παρόμοιο ποσοστό δήλωσε ότι έχει κάτω από 10 μαθητές. Από αυτό το αποτέλεσμα της έρευνας, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απασχολούνται κυρίως σε τμήματα ένταξης. Ωστόσο, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών (21%) απασχολείται σε τάξεις 21-25 μαθητών πιθανόν επειδή έχουν αναλάβει την παράλληλη στήριξη σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Σχήμα 4.5).



Σχήμα 4.6. Αριθμός μαθητών στην τάξη

Ο Πίνακας 4.1 στη συνέχεια παρουσιάζει συνοπτικά τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 4.1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων στην έρευνα

	<i>Item</i>	<i>N</i>	<i>Σύνολο</i>	<i>Ποσοστό</i>
<i>Φύλο</i>	Ανδρας	31	130	24%
	Γυναίκα	99	130	76%
<i>Ηλικία</i>	25-35	68	130	52%
	36-45	51	130	39%
	46-55	9	130	7%
	56-65	2	130	2%
<i>Έτη προϋπηρεσίας</i>	1-5	64	129	50%
	6-10	27	129	21%
	11-20	36	129	28%
	21-30	2	129	2%
<i>Σχέση Εργασίας</i>	Μόνιμος/η	45	129	35%
	Αναπληρωτής/τρια	70	129	54%
	Ωρομίσθιος/α	14	129	11%
<i>Ακαδημαϊκά προσόντα</i>	Βασικό πτυχίο	23	128	18%
	Μεταπτυχιακό	74	128	58%
	Σεμινάριο ετήσιας φοίτησης	31	128	24%
<i>Αριθμός μαθητών</i>	Κάτω από 10	49	127	39%
	11-20	51	127	40%
	21-25	27	127	21%

4.2. Περιγραφική ανάλυση

Η ανάλυση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη έδωσε σχετικά υψηλές τιμές στις διαμέσους της συγκεκριμένης κλίμακας μέτρησης. Σύμφωνα με τον πίνακα 4, παρατηρήθηκαν υψηλές διάμεσοι σε όλες τις διαστάσεις της κλίμακας με χαμηλό ενδοτεταρτημοριακό εύρος. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι μπορούν να κατανοούν τα συναισθήματά τους ($Mdn=16$), καθώς και ότι μπορούν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά των άλλων ($Md=16$), να διαχειρίζονται τα συναισθήματα ($Mdn=16$) και να ρυθμίζουν τα προσωπικά τους συναισθήματα ($Mdn=15$) σε υψηλό βαθμό. (Πίνακας 4.2).

Πίνακας 4.2. Διάμεσος και ενδοτεταρτημοριακό εύρος για την «Συναισθηματική νοημοσύνη»

<i>Συναισθηματική νοημοσύνη</i>	<i>Διάμεσος</i>	<i>Ενδοτεταρτημοριακό εύρος</i>
<i>Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη</i>	62	11,75 (56,25-68,00)
<i>Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	16	2 (15-17)
<i>Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων</i>	16	2 (15-17)
<i>Διαχείριση των συναισθημάτων</i>	16	2 (14-17)
<i>Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	15	3 (13-16)

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.3, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν την ικανότητα να είναι αποτελεσματικοί στην συνεκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες ($Mdn=88$). Οι υψηλές τιμές των διαμέσων δείχνουν ότι σύμφωνα με τις δηλώσεις τους οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας στη χρήση της συμπεριληπτικής διδασκαλίας ($Mdn=30$), στη συνεργασία με τους γονείς και άλλους επαγγελματίες στο χώρο της εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές ανάγκες ($Md=30$) και στη διαχείριση της συμπεριφοράς ($Mdn=29$).

Πίνακας 4.3. Διάμεσος και ενδοτεταρτημοριακό εύρος για την «Αποτελεσματικότητα στην συνεκπαίδευση»

<i>Αποτελεσματικότητα στην συνεκπαίδευση</i>	<i>Διάμεσος</i>	<i>Ενδοτεταρτημοριακό εύρος</i>
<i>Συνολική αποτελεσματικότητα</i>	88	4 (86-90)
<i>Αποτελεσματικότητα στην συμπεριληπτική διδασκαλία</i>	30	2 (28-30)
<i>Αποτελεσματικότητα στην διαχείριση συμπεριφοράς</i>	29	1,75 (28,5-30)
<i>Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία</i>	30	1 (29-30)

4.3. Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

4.3.1 Διαφορά στην συναισθηματική νοημοσύνη ως προς το φύλο και την ηλικία

Ο έλεγχος Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα που διεξήχθη για να συγκριθούν οι τιμές συναισθηματικής νοημοσύνης για τους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις τιμές για τους άνδρες ($Mdn=62$, $n=31$) και τις γυναίκες ($Mdn=62$, $n=99$), $U=1498$, $z=-0,20$, $p=0,84$). Επιπλέον, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των επιμέρους διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα (Πίνακας 4.4).

Πίνακας 4.4. Διαφορά στη Συναισθηματική νοημοσύνη ως προς το φύλο

Φύλο	Διάμεσοι				U	z	p-value
	Άνδρας (n=31)	Γυναίκα (n=99)					
Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη	62	62			1.498	1,18	0,84
Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού	16	16			1.648	0,63	0,53
Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων	16	16			1.564	0,16	0,87
Διαχείριση των συναισθημάτων	16	16			1.360	0,97	0,33
Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού	15	15			1.462,50	0,40	0,69

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων στη «Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη» ($H(3) = 5,64, p=0,13$), την «Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων» ($H(3) = 1,15, p=0,77$), τη «Διαχείριση των συναισθημάτων» ($H(3) = 3,65, p=0,30$) και τη «Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού» ($H(3) = 5,31, p=0,15$). Ωστόσο, από τον έλεγχο βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων στην «Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού» ($H(3) = 9,34, p=0,03$) (Πίνακας 4.5).

Πραγματοποιήθηκε post-hoc ανάλυση με τη χρήση της μεθόδου Bonferroni για την σύγκριση των ζευγών των ηλικιακών ομάδων στην «Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού». Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 25-35 και 46-55 ($p=0,04$) με μέτρια επίδραση ($r=1,61$) στην «Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού». Η ηλικιακή ομάδα 46-55 σε σύγκριση με την ηλικιακή ομάδα 25-35 κατέγραψε την υψηλότερη διάμεσο τιμή (Mdn=93,67).

Πίνακας 4.5. Διαφορά ηλικιακών ομάδων στην Συναισθηματική νοημοσύνη

Ηλικία	Διάμεσοι				Kruskal Wallis H	df	p-value
	25-35 (n=68)	36-45 (n=51)	46-55 (n=9)	56-60 (n=2)			
Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη	59,15	69,75	86,50	78,75	5,64	3	0,13
Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού	57,78	70,14	93,67	83,00	9,34	3	0,02*
Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων	62,28	68,49	71,06	73,75	1,15	3	0,77
Διαχείριση των συναισθημάτων	60,96	67,86	81,11	89,25	3,65	3	0,30
Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού	58,72	71,89	80,78	64,25	5,31	3	0,15

4.3.2 Διαφορά στην συναισθηματική νοημοσύνη ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, τη σχέση εργασίας και τα ακαδημαϊκά προσόντα

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη «Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη» ($H(3) = 13,75, p < 0,001$), την «Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού» ($H(3) = 17,59, p < 0,001$), τη «Διαχείριση των συναισθημάτων» ($H(3) = 10,47, p = 0,01$) και τη «Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού» ($H(3) = 10,71, p = 0,01$). Στον έλεγχο της «Αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων» δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων των ετών προϋπηρεσίας ($H(3) = 5,54, p = 0,14$) (Πίνακας 4.6).

Η post-hoc ανάλυση με τη χρήση της μεθόδου Bonferroni για τη σύγκριση των ζευγών των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών έδειξε ότι τα ζεύγη α) 6-10 και 11-20 έτη προϋπηρεσίας και β) 1-5 και 11-20 έτη προϋπηρεσίας είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,012$ και $p = 0,01$ αντίστοιχα) με μέτριο βαθμό επίδρασης ($r = 1,83$ και $r = 1,85$ αντίστοιχα) στη «Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη».

Επίσης, τα ζεύγη α) 1-5 και 11-20 και β) 6-10 και 11-20 είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,001$ και $p = 0,02$ αντίστοιχα) με μέτριο βαθμό επίδρασης ($r = 2,23$ και $r = 1,72$ αντίστοιχα) στη «Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού». Τα ζεύγη ετών προϋπηρεσίας 6-10 και 11-20 είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,01$) με μέτριο βαθμό επίδρασης ($r = 1,85$) στη «Διαχείριση των συναισθημάτων». Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά ($p = 0,02$) με μέτριο βαθμό επίδρασης ($r = 1,77$) βρέθηκε μεταξύ των ζευγών 1-5 και 11-20 στην «Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού». Η ομάδα εκπαιδευτικών με 11-20 έτη προϋπηρεσίας κατέγραψε την υψηλότερη διάμεση τιμή σε όλες τις διαστάσεις της «Συναισθηματικής νοημοσύνης» σε σύγκριση με τις ομάδες 1-5 και 6-10 έτη υπηρεσίας.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.7, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με 11-20 έτη υπηρεσίας κατέγραψαν υψηλότερες διαμέσους στη Συνολική νοημοσύνη ($Mdn = 83,17$) και στις επιμέρους διαστάσεις της σε σύγκριση με τις ομάδες 1-5 και 6-10 έτη προϋπηρεσίας.

Πίνακας 4.6. Διαφορά στην Συναισθηματική νοημοσύνη ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

<i>Έτη προϋπηρεσίας</i>	<i>Διάμεσοι</i>				Kruskal Wallis H	df	p-value
	1-5 (n=64)	6-10 (n=27)	11-20 (n=36)	21-30 (n=2)			
<i>Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη</i>	58,74	53,70	83,17	90,75	13,75	3	0,003*
<i>Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	55,84	57,48	84,78	103,50	17,59	3	0,001*
<i>Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων</i>	61,17	57,98	75,86	86,75	5,54	3	0,14
<i>Διαχείριση των συναισθημάτων</i>	62,35	50,85	80,14	68,25	10,47	3	0,01*
<i>Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	57,91	58,76	80,99	88,25	10,71	3	0,01*

Πίνακας 4.7. Διαφορά στη Συναισθηματική νοημοσύνη ως προς τη σχέση εργασίας

<i>Σχέση εργασίας</i>	<i>Διάμεσοι</i>			Kruskal Wallis H	df	p-value
	Μόνιμος/η (n=45)	Αναπληρωτής/τρια (n=70)	Ωρομίσθιος/α (n=14)			
<i>Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη</i>	71,11	61,92	60,75	1,86	2	0,39
<i>Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	73,47	60,44	60,57	3,64	2	0,16
<i>Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων</i>	71,10	62,32	58,79	2,01	2	0,37
<i>Διαχείριση των συναισθημάτων</i>	67,30	62,36	70,79	0,88	2	0,64
<i>Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	68,58	63,14	62,82	0,65	2	0,72

Επιπλέον, το Kruskal-Wallis H τεστ έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με διαφορετική σχέση εργασίας με τη «Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη» ($H(2) = 1,86, p = 0,39$), την «Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού» ($H(2) = 3,64, p = 0,16$), την «Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων» ($H(2) = 2,01, p = 0,37$), τη «Διαχείριση των συναισθημάτων» ($H(2) = 0,88, p = 0,64$) και τη «Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού» ($H(2) = 0,65, p = 0,72$) (Πίνακας 4.8).

Αναφορικά με τη διαφορά ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα, ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη «Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη» ($H(2) = 3,58, p = 0,17$), την «Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού» ($H(2) = 4,49, p = 0,11$), την «Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων» ($H(2) = 3,46, p = 0,18$), τη «Διαχείριση των συναισθημάτων» ($H(2) = 4,03, p = 0,13$) και τη «Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού» ($H(2) = 1,28, p = 0,53$). Ωστόσο, παρατηρήθηκαν υψηλότερες διάμεσες τιμές στη συναισθηματική νοημοσύνη για τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σε σύγκριση ιδιαίτερα με κατόχους βεβαίωσης παρακολούθησης ετήσιου σεμιναρίου στην ειδική αγωγή. (Πίνακας 4.8).

Πίνακας 4.8. Διαφορά στη Συναισθηματική νοημοσύνη ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα

<i>Ακαδημαϊκά προσόντα</i>	<i>Διάμεσοι</i>			Kruskal Wallis H	df	p-value
	Βασικό πτυχίο (n=23)	Μεταπτυχιακό (n=74)	Σεμινάριο (n=31)			
<i>Συνολική συναισθηματική νοημοσύνη</i>	61,07	69,53	55,05	3,58	2	0,17
<i>Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	63,74	69,56	52,98	4,49	2	0,11
<i>Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων</i>	55,09	69,47	59,63	3,46	2	0,18
<i>Διαχείριση των συναισθημάτων</i>	62,93	69,44	53,87	4,03	2	0,13
<i>Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	63,78	67,26	58,45	1,28	2	0,53

4.3.3 Διαφορά στην αποτελεσματικότητα ως προς το φύλο και την ηλικία

Ο έλεγχος Mann-Whitney U για ανεξάρτητα δείγματα που διεξήχθη για να συγκριθούν οι τιμές της αποτελεσματικότητας στη συνεκπαίδευση για τους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις τιμές για τους άνδρες ($Mdn=88, n=31$) και τις γυναίκες ($Mdn=88, n=99$), $U=1557,50, z=0,13, p=0,90$). Επιπλέον, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές των επιμέρους διαστάσεων της αποτελεσματικότητας στη συνεκπαίδευση ως προς το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα (Πίνακας 4.9).

Πίνακας 4.9. Διαφορά στην αποτελεσματικότητα ως προς το φύλο

<i>Φύλο</i>	<i>Άνδρας (n=31) Mdn</i>	<i>Γυναίκα (n=99) Mdn</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p-value</i>
<i>Συνολική αποτελεσματικότητα</i>	88	88	1.557,50	0,13	0,90
<i>Αποτελεσματικότητα στην συμπεριληπτική διδασκαλία</i>	30	29	1.392	0,79	0,42
<i>Αποτελεσματικότητα στην διαχείριση συμπεριφοράς</i>	29	29	1.570,50	0,20	0,84
<i>Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία</i>	30	29	1.498,50	0,20	0,84

Το Kruskal-Wallis H τεστ έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς την ηλικία στη «Συνολική αποτελεσματικότητα» ($H(3)=12,42, p = 0,01$), την «Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία» ($H(3) = 2,08, p = 0,56$) και την «Αποτελεσματικότητα στην διαχείριση συμπεριφοράς» ($H(3)=13,98, p < 0,001$). Αντίθετα, η διαφορά στην «Αποτελεσματικότητα στην συμπεριληπτική διδασκαλία» μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($H(3)=7,07, p=0,70$) (Πίνακας 4.10).

Πραγματοποιήθηκε post-hoc ανάλυση με τη χρήση της μεθόδου Bonferroni για τη σύγκριση των ζευγών της ηλικίας των εκπαιδευτικών στη «Συνολική Αποτελεσματικότητα». Οι ηλικιακές ομάδες 25-35 και 36-45 είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,014$) με μέτριο βαθμό επίδρασης ($r=1,57$) στη «Συνολική αποτελεσματικότητα».

Επίσης, τα ζεύγη α) 36-45 και 46-55 και β) 25-35 και 46-55 είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,001$ και $p=0,006$) με μέτριο βαθμό επίδρασης ($r=1,96$) στη «Αποτελεσματικότητα στην διαχείριση συμπεριφοράς». Τα ηλικιακά ζεύγη 36-45 και 46-55 είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,047$) με μέτριο βαθμό επίδρασης ($r=1,87$) στην «Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία». Η ηλικιακή ομάδα 46-55 έτη παρουσίασε υψηλότερες διάμεσες τιμές τόσο στη Συνολική αποτελεσματικότητα (Mdn=86,39) όσο και στις επιμέρους διαστάσεις της (Πίνακας 4.10).

Πίνακας 4.10. Διαφορά στην αποτελεσματικότητα ως προς την ηλικία

<i>Ηλικία</i>	<i>Διάμεσοι</i>				Kruskal Wallis H	df	p-value
	25-35 (n=68)	36-45 (n=51)	46-55 (n=9)	56-60 (n=2)			
<i>Συνολική αποτελεσματικότητα</i>	73,15	51,96	86,39	56,50	12,42	3	0,01*
<i>Αποτελεσματικότητα στην συμπεριληπτική διδασκαλία</i>	67,86	57,57	91,11	72,25	7,07	3	0,70
<i>Αποτελεσματικότητα στην διαχείριση συμπεριφοράς</i>	66,79	55,28	109,83	82,50	17,67	3	0,001*
<i>Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία</i>	68,84	56,15	91,56	73,25	8,45	3	0,04*

4.3.4 Διαφορά στην αποτελεσματικότητα ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, τη σχέση εργασίας και τα ακαδημαϊκά προσόντα

Ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και της «Συνολικής αποτελεσματικότητας» ($H(3) = 0,23, p = 0,97$), της «Αποτελεσματικότητας στην συμπεριληπτική διδασκαλία» ($H(3) = 1,37, p = 0,71$) και της «Αποτελεσματικότητας στην διαχείριση συμπεριφοράς» ($H(3) = 1,70, p = 0,64$) και της «Αποτελεσματικότητας στη συνεργασία» ($H(3) = 0,81, p = 0,85$). (Πίνακας 4.11).

Η διαφορά των εκπαιδευτικών ως προς την σχέση εργασίας τους (Μόνιμος/η, Αναπληρωτής/τρια, Ωρομίσθιος/α) στην αποτελεσματικότητά τους στη συνεκπαίδευση βρέθηκε στατιστικά μη σημαντική. Συγκεκριμένα, ο έλεγχος έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλες τις διαστάσεις της «Αποτελεσματικότητας στην συνεκπαίδευση». (Πίνακας 4.12).

Πίνακας 4.11. Διαφορά στην αποτελεσματικότητα ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

<i>Έτη προϋπηρεσίας</i>	<i>Διάμεσοι</i>				Kruskal Wallis H	df	p-value
	1-5 (n=64)	6-10 (n=27)	11-20 (n=36)	21-30 (n=2)			
<i>Συνολική αποτελεσματικότητα</i>	63,59	65,13	67,28	67,25	0,23	3	0,97
<i>Αποτελεσματικότητα στην συμπεριληπτική διδασκαλία</i>	63,39	69,57	65,72	41,75	1,37	3	0,71
<i>Αποτελεσματικότητα στην διαχείριση συμπεριφοράς</i>	60,98	67,33	69,81	75,5	1,70	3	0,64
<i>Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία</i>	65,38	63,39	64,35	86,25	0,81	3	0,85

Πίνακας 4.12. Διαφορά στην αποτελεσματικότητα ως προς τη σχέση εργασίας

<i>Σχέση εργασίας</i>	<i>Διάμεσοι</i>			Kruskal Wallis H	df	p-value
	Μόνιμος/η (n=45)	Αναπληρωτής/τρια (n=70)	Ωρομίσθιος/α (n=14)			
<i>Συνολική αποτελεσματικότητα</i>	70,73	60,35	69,82	2,40	2	0,30
<i>Αποτελεσματικότητα στην συμπεριληπτική διδασκαλία</i>	66,80	62,84	70,04	0,62	2	0,73
<i>Αποτελεσματικότητα στην διαχείριση συμπεριφοράς</i>	74,23	58,41	68,25	5,34	2	0,07
<i>Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία</i>	64,00	66,81	59,18	0,61	2	0,74

Τέλος, αναφορικά με τη διαφορά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση ως προς τα ακαδημαϊκά τους προσόντα, ο έλεγχος Kruskal-Wallis H έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη «Συνολική αποτελεσματικότητα» ($H(2) = 2,32, p = 0,31$), την «Αποτελεσματικότητα στην συμπεριληπτική διδασκαλία» ($H(2) = 3,58, p = 0,17$) και την «Αποτελεσματικότητα στην διαχείριση συμπεριφοράς» ($H(2) = 0,14, p = 0,93$), και την «Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία» ($H(2) = 2,45, p = 0,29$). Ωστόσο, οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών παρουσίασαν υψηλότερες διάμεσες τιμές στην αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους κατόχους βασικού πτυχίου ή βεβαίωσης παρακολούθησης ετήσιου σεμιναρίου (Πίνακας 4.13).

Πίνακας 4.13. Διαφορά στην αποτελεσματικότητα ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα

Ακαδημαϊκά προσόντα	Διάμεσοι			Kruskal Wallis H	df	p-value
	Βασικό πτυχίο (n=23)	Μεταπτυχιακό (n=74)	Σεμινάριο (n=31)			
Συνολική αποτελεσματικότητα	65,09	67,91	55,92	2,32	2	0,31
Αποτελεσματικότητα στην συμπεριληπτική διδασκαλία	63,41	69,05	54,45	3,58	2	0,17
Αποτελεσματικότητα στην διαχείριση συμπεριφοράς	63,54	63,91	66,61	0,14	2	0,93
Αποτελεσματικότητα στη συνεργασία	67,39	67,17	55,98	2,45	2	0,29

4.3.5 Επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην Αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση

Για την διερεύνηση της επίδρασης της «Συναισθηματικής Νοημοσύνης» στην «Αποτελεσματικότητα» στην συνεκπαίδευση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πραγματοποιήθηκε Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση (Multiple Regression Analysis) με τη μέθοδο Backward (Παράρτημα Δ). Συγκεκριμένα, η Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί αν τέσσερις διαστάσεις της «Συναισθηματικής Νοημοσύνης» θα μπορούσαν να προβλέψουν σε σημαντικό βαθμό την «Αποτελεσματικότητα στην Συνεκπαίδευση» των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Ελέγχθηκε ότι ικανοποιούνται όλες οι προϋποθέσεις για την εκτέλεση της πολλαπλής παλινδρόμησης: α) η γραμμικότητα, β) η ομοσκεδαστικότητα, γ) η ανεξαρτησία σφαλμάτων, δ) η κανονικότητα της κατανομής και ε) η ανεξαρτησία της ανεξάρτητης μεταβλητής. Επιπλέον, ελέγχθηκε η προϋπόθεση της πολυσυγγραμμικότητας με την

εξέταση των Δεικτών Ανοχής (Collinearity Tolerance), καθώς και των Συντελεστών Διόγκωσης (VIF), οι οποίοι ήταν $Tolerance Value \geq ,10$ και $VIF < 10$ (Πίνακας 4.14).

Πίνακας 4.14. Δείκτες ανοχής και Συντελεστές διόγκωσης

	Συντελεστές	
	Collinearity Statistics	
	Tolerance	VIF
<i>Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	0,386	2,588
<i>Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων</i>	0,515	1,943
<i>Διαχείριση των συναισθημάτων</i>	0,521	1,918
<i>Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	0,353	2,832

Τα αποτελέσματα της γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο Backward έδειξαν ότι όταν εισήχθησαν όλες οι μεταβλητές δεν παρουσιάστηκε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση των διαστάσεων της «Συναισθηματικής νοημοσύνης» στην «Αποτελεσματικότητα στην συνεκπαίδευση» ($p=0,07$). Μετά την απόρριψη της «Ικανότητας για κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού» στο Μοντέλο 2, οι απομένουσες τρεις διαστάσεις της «Συναισθηματικής νοημοσύνης» εμφάνισαν στατιστικά σημαντική επίδραση στην «Αποτελεσματικότητα στην συνεκπαίδευση». Συγκεκριμένα, η «Ικανότητα για αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων», η «Ικανότητα για ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού» και η «Ικανότητα για διαχείριση των συναισθημάτων» από κοινού είναι υπεύθυνες για το 4% της μεταβολής στην «Αποτελεσματικότητα στην συνεκπαίδευση» ($R^2_{adj}=0,04$, $F(3,126)=2,77$, $p=0,04$).

Μετά την απόρριψη της «Ικανότητας για διαχείριση των συναισθημάτων», οι μεταβλητές «Ικανότητα για αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων» και «Ικανότητα για ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού» είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση στην «Αποτελεσματικότητα στην συνεκπαίδευση» ($R^2_{adj}=0,03$, $F(2,127)=3,10$, $p=0,05$) και ήταν υπεύθυνες για το 3% της μεταβολής της.

Σύμφωνα με τις τιμές των τυποποιημένων συντελεστών παλινδρόμησης, η «Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων» φαίνεται πως συμβάλλει περισσότερο στην εξήγηση της «Αποτελεσματικότητας στη συνεκπαίδευση» των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ($\beta=0,28$, $t(2)=2,43$, $p=0,02$). Επιπλέον, η «Ικανότητα για ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού» παρουσίασε τη δεύτερη μεγαλύτερη επίδραση στην «Αποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση» ($\beta= 0,23$, $t(2)=2,00$, $p=0,05$) (Πίνακας 4.15).

Επομένως, η «Ικανότητα για αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων» και η «Ικανότητα για ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού» αποτελούν σημαντικούς προωστικούς παράγοντες της «Αποτελεσματικότητας στη συνεκπαίδευση» με βαθμό σημαντικότητας 0,60 και 0,40 αντίστοιχα (Πίνακας 4.16).

Πίνακας 4.15. Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση

Model	Effect	Standardized	Standard Error	t	p	95% CI	
						Lower	Upper
1	(Intercept)		3.93	21.29	< .001	75.87	91.42
	<i>Κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	-0.12	0.32	-0.84	0.40	-0.90	0.36
	<i>Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων</i>	0.26	0.31	2.12	0.04	0.04	1.28
	<i>Διαχείριση των συναισθημάτων</i>	0.19	0.28	1.59	0.11	-0.11	1.01
	<i>Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	-0.25	0.33	-1.71	0.09	-1.22	0.09
2	(Intercept)		3.85	21.56	< .001	75.39	90.63
	<i>Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων</i>	0.24	0.31	2.00	0.05	0,08	1.22
	<i>Διαχείριση των συναισθημάτων</i>	0.17	0.27	1.44	0.15	-0.15	0.93
	<i>Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	-0.31	0.29	-2.43	0.02	-1.27	-0.13
3	(Intercept)		3.69	22.91	< .001	77.32	91.94
	<i>Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων</i>	0.28	0.30	2.43	0.02	0.14	1.31
	<i>Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	-0.23	0.26	-2.00	0.05	-1.04	-0,25

Πίνακας 4.16. Σημαντικότητα μεταβλητών

	Effect					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Importance
<i>Αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων</i>	149,338	2	149,338	5,916	0,16	0,596
<i>Ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού</i>	101,064	1	101,064	4,004	0,48	0,404
<i>Residual</i>	3.205,74	127				

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η έρευνα αποσκοπούσε στην αναζήτηση εκείνων των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής αναφορικά με τη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα τα δεδομένα της έρευνας αξιοποιήθηκαν για να ελεγχθούν οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Αρχικά τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν το γεγονός ότι οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή. Φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί προτιμούν την ανάληψη καθηκόντων σε σχολεία ειδικής αγωγής, αλλά και τμήματα ένταξης ή παράλληλη στήριξη στο γενικό σχολείο με στόχο την μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό το εύρημα, σε συνδυασμό με το υψηλό ποσοστό κατοχής μεταπτυχιακού διπλώματος στην ειδική αγωγή που δείχνει το υψηλό ενδιαφέρον τους για την απόκτηση εξειδίκευσης σε θέματα που άπτονται της ειδικής αγωγής, αποτελεί σημαντικό στοιχείο για το ρόλο των γυναικών εκπαιδευτικών στην υποστήριξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο.

Αναφορικά με τη διαφορά των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη συναισθηματική νοημοσύνη, φαίνεται ότι η ηλικία και έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση διαδραματίζουν κάποιο ουσιαστικό ρόλο. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο υψηλότερο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζουν στην κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων.

Επιπλέον, η διαφορά που βρέθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη συναισθηματική νοημοσύνη αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας δείχνει πόσο η υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενισχύει με την πάροδο του χρόνου την ικανότητα των εκπαιδευτικών να κατανοούν τα προσωπικά τους συναισθήματα, να διαχειρίζονται τα συναισθήματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες και να αυτορρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν εμπειρία με την πάροδο του χρόνου και βελτιώνουν το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Με αυτό τον τρόπο καθίστανται πιο ικανοί να ανταπεξέρχονται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι Katsora, Kaprinis, & Strigas (2022) στην έρευνά τους σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη διαπίστωσαν, επίσης,

ότι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αυξάνεται με την αύξηση των ετών υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση.

Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν φαίνεται να επηρεάζει το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου είχαν υψηλότερες διάμεσες τιμές συγκρινόμενοι με τους εκπαιδευτικούς με βασικό πτυχίο και με σεμινάριο ετήσιας διάρκειας υποδηλώνοντας ότι όσο υψηλότερα είναι τα ακαδημαϊκά προσόντα τους τόσο περισσότερο κατανοούν τα συναισθήματα τα δικά τους και των άλλων και διαχειρίζονται τα συναισθήματα των άλλων με μεγαλύτερη επιτυχία.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφορά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία. Υπάρχουσες έρευνες στην διεθνή βιβλιογραφία συμφωνούν με αυτό το εύρημα. Συγκεκριμένα, οι Tschannen-Moran & Hoy (2007) σε έρευνά τους σχετικά με τη διαφοροποίηση νεοδιόριστων και έμπειρων εκπαιδευτικών στην αποτελεσματικότητά τους στη συμπεριληπτική διδασκαλία διαπίστωσαν ότι τα δημογραφικά στοιχεία δεν αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες των αντιλήψεων τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Παρόμοια, οι Mouton, Hansenne, Delcour, & Cloes (2013) βρήκαν σε έρευνά τους ότι η αποτελεσματικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη δεν εξαρτώνται από την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες στο βαθμό αποτελεσματικότητας. Οι Kazanopoulos, Tejada, & Basogain (2022) στην έρευνά τους σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην συμπεριληπτική εκπαίδευση κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αν και οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης παρουσίασαν παρόμοια επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και διδακτικής εμπειρίας, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή παρουσίασαν χαμηλότερη αποτελεσματικότητα σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εμπειρία.

Όμως, πρέπει να σημειωθεί ότι αν και στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα παρατηρήθηκαν οι υψηλότερες διάμεσες τιμές αποτελεσματικότητας, ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν εξαιρετικά μικρός. Με δεδομένο ότι μεγάλος αριθμός σχετικών ερευνών δεν έχει βρει σημαντική συσχέτιση της ηλικίας με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Fackler & Malmberg, 2016; Antoniou, Geralexis, & Charitaki, 2017;

Penrose, Perry, & Ball, 2007), το εύρημα αυτό θα πρέπει να επιβεβαιωθεί με τη συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών από τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Ένας επιπλέον παράγοντας που επιδρά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η εμπειρία. Έρευνες έχουν δείξει ότι όσο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας έχουν στην εκπαίδευση τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο αποτελεσματικότητάς τους (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκριτικής έρευνας των Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Xu, Nel, Nel, & Tlale, (2013) σε τρεις χώρες (Κίνα, Φινλανδία και Νότια Αφρική), η εμπειρία στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες ήταν ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Παρόμοια, οι Nikoour, Farsani, Tajbakhsh and Kiyai (2012) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση είχαν υψηλότερα επίπεδα όχι μόνο αποτελεσματικότητας αλλά και συναισθηματικής νοημοσύνης.

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δεν παρατηρήθηκε διαφορά στην αποτελεσματικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς την προϋπηρεσία τους στην ειδική αγωγή. Φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι είναι εξίσου αποτελεσματικοί ανεξάρτητα των ετών προϋπηρεσίας στην υλοποίηση της συμπεριληπτικής διδασκαλίας, στην διαχείριση της συμπεριφοράς και στη συνεργασία με τους γονείς και άλλους επαγγελματίες στο χώρο της ειδικής αγωγής.

Επιπλέον, δεν βρέθηκε σημαντική διαφορά στην αποτελεσματικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς τη σχέση εργασίας και τα ακαδημαϊκά προσόντα τους, αν και παρατηρήθηκε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό τίτλο είχαν ελαφρά υψηλότερες διάμεσες τιμές και στα δυο αυτά χαρακτηριστικά.

Τα αποτελέσματα της Πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων και η ρύθμιση των προσωπικών συναισθημάτων αποτελούν τους πιο σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός ερευνών στις οποίες επιβεβαιώνεται η υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Perry & Ball, 2008; Nikoour et al., 2012; Katsora et al., 2022). Παράλληλα, έχει διαπιστωθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας (Penrose, Perry &

Bell, 2007). Σύμφωνα με τον Chan (2004), η συναισθηματική αυτορρύθμιση επιδρά σημαντικά στην αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο ειδικός παιδαγωγός έρχεται αντιμέτωπος με μια πληθώρα καταστάσεων που απαιτούν απο εκείνον πολύπλευρες ικανότητες διαχείρισης. Εξαιτίας της φύσης της εργασίας του, έρχεται αντιμέτωπος με δύσκολες καταστάσεις, αφού το έργο του έχει σχέση με παιδιά που χαρακτηρίζονται απο ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες με αποτέλεσμα να επηρεάζεται περισσότερο ψυχικά.

Ανάλογα με την δόμηση της προσωπικότητάς του και τα χαρακτηριστικά εκείνα που την σκιαγραφούν δύναται να βοηθηθεί τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο με την ενίσχυση της συναισθηματικής του νοημοσύνης και την βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας του. Οι δυο αυτές ικανότητες αναπτύσσονται μέσα από μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία αλληλεπιδρούν και εξελίσσονται.

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής οφείλουν να αναπτύξουν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κατανοώντας και αξιολογώντας κατάλληλα τα σημεία και τα νοήματα που λαμβάνουν από τους μαθητές τους. Ο αυτοέλεγχος της πληθώρας των συναισθημάτων που βιώνει ο εκπαιδευτικός, αλλά και η ενσυναίσθησή του σε συνδυασμό με την αυτοαποτελεσματικότητά του, τον καθιστά ικανό να ανταπεξέρχεται στις απαιτήσεις του λειτουργήματος που επιτελεί (Salovey & Mayer, 1990).

Η παρούσα έρευνα επεδίωξε να καταδείξει τη σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο, απαιτούνται περαιτέρω μελέτες για την πλήρη κατανόηση αυτής της σχέσης με τη χρήση ποιοτικών εργαλείων έρευνας, όπως συνεντεύξεις ή παρατηρήσεις και χρήση μεγαλύτερου μεγέθους δείγματος ώστε να ληφθούν πιο ακριβή αποτελέσματα.

Επιπλέον, θα ήταν σημαντικό για την ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να κατανοούν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων, αλλά τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους στη σχολική τάξη, να εκπονηθούν μελέτες με στόχο τη διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων στην ειδική αγωγή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Antoniou, A.-S., Geralaxis, I., Charitaki, G. (2017). Special Educators' Teaching Self-Efficacy Determination: A Quantitative Approach. *Psychology*, 8, 1642–1656
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13, 158 - 166.
- Bar-On, R., & Parker, J.D. (2000). The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 163-175.
- Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and individual differences*, 39(6), 1135-1145.
- Berry, R. L. (2011). *Special education teacher burnout: the effects of efficacy expectations and perceptions of job responsibilities*.
- Borich, M., Arora, S., & Kimberley, T. J. (2009). Lasting effects of repeated rTMS application in focal hand dystonia. *Restorative neurology and neuroscience*, 27(1), 55-65.
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Chisholm, C., & Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. In D. Thompson, M. Hughes & J. Terrell (Eds.), *The handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, & tools* (pp. 329-358). New York: Pfeiffer.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Cancio, E. J., Albrecht, S. F., & Johns, B. H. (2013). Defining administrative support and its relationship to the attrition of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 71-94.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320.
- Caspi, A., Roberts, B. W. & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453–484. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141913>
- Cefai, C., & Cooper, P. (2009). *Emotional education: Connecting with students' thoughts and emotions*.
- Chamizo-Nieto, M. T., Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2021). The role of emotional intelligence, the teacher-student relationship, and flourishing on academic performance in adolescents: a moderated mediation study. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Chamorro - Premuzic, T. (2013). Προσωπικότητα και ατομικές διαφορές (μφ.: Μ.Κουλεντιανού). Gutenberg.

- Conroy, M. A., & Sutherland, K. S. (2012). Effective teachers for students with emotional/behavioral disorders: Active ingredients leading to positive teacher and student outcomes. *Beyond Behavior*, 22(1), 7-13.
- Cooper, P.W., & Cefai, C. (2009). Contemporary values and social context: implications for the emotional wellbeing of children. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14, 100 - 91.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Day, C., Sammons, P., & Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. McGraw-Hill Education (UK).
- Dehghayedi, M., & Bagheri, M. S. (2020). Predictors of Iranian EFL teachers' beliefs about language learning/teaching: Critical thinking, reflectivity and emotional intelligence in focus. *Iranian Journal of Learning & Memory*, 2(8), 55-71.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher development*, 21(1), 21-39.
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and ACT. emotional intelligence and personality. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 532-542.
- Endler, N. S., & Kocovski, N. L. (2001). State and trait anxiety revisited. *Anxiety Disorders*, 15, 231-245.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1994). Assessment of multidimensional coping: Task, emotion, and avoidance strategies. *Psychological Assessment*, 6, 50- 60.
- Entwistle, N. (2000, November). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. In *TLRP conference, Leicester* (Vol. 1, p. 12).
- Fackler, S., Malmberg, L.E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school, and leadership effects. *Teach. Teach. Educ*, 56, 185–195
- Field, A.P. (2017). *Discovering Statistics Using Ibm Spss Statistics*.
- Gage, N. A., Adamson, R., MacSuga-Gage, A. S., & Lewis, T. J. (2017). The relation between the academic achievement of students with emotional and behavioral disorders and teacher characteristics. *Behavioral Disorders*, 43(1), 213-222.
- Gardner, D. G., & Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context. *Group and Organization Management*, 23(1), 48-70.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, New York: Bantam Books.
- Goleman, D., (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*; Ελληνικά Γράμματα
- Goleman, D.J. (1995). *Emotional Intelligence*. New York (Bantam).
- Gratton, C., & Jones, I. (2010). *Research Methods for Sports Studies*. London: Taylor & Francis.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*.
- Harris, B. (2007). Supporting the Emotional Work of School Leaders: Enquiries and Trends in Counselling and Psychotherapy. *Supporting the Emotional Work of School Leaders*, 1-208.

- Hayashi, A., & Ewert, A. (2006). Outdoor leaders' emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Experiential Education*, 28(3), 222-242.
- Heine, S. J. & Buchtel, E. E. (2009). Personality: The universal and the culturally specific. *Annual Review of Psychology*, 60, 369-394. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163655>
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between train emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58-67.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and individual differences*, 44(3), 712-722.
- Katsora, K. & Kaprinis, S. & Strigas, A. (2022). The Role of Special Educator' Emotional Intelligence in Self-Efficacy and Social Inclusion of Students with Disability. *European Journal of Special Education Research*. 8 (1), pp. 101-120. DOI: <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v8i1.4157>.
- Kazanopoulos, S., Tejada, E., Basogain, X. (2022). The Self-Efficacy of Special and General Education Teachers in Implementing Inclusive Education in Greek Secondary Education. *Educ. Sci.*, 12, 383. <https://doi.org/10.3390/educsci12060383>
- Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49(2), 137-147. 10.1002/pits.20624
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57, 127-151.
- Koutselini, M. (2009). Teachers' perceptions, beliefs and theories of effective teaching. *Curriculum and Instruction*. Athens: Greek Letters. (in Greek).
- Larsen, R., & Buss, D.M. (2017). *Personality Psychology: Domains of Knowledge About Human Nature* (6th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44.
- Martinez, P., (1998). *La didactique des languesétrangères*. PUF.
- Martinez-Miranda, J., & Aldea, A. (2005). Emotions in human and artificial intelligence. *Computers in Human Behavior*, 21(2), 323-341
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-113.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper review*, 23(3), 131-137.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES:" Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications". *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Mergler G. Amanda & D. Tangen (2010) Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199-210, DOI:[10.1080/10476210902998466](https://doi.org/10.1080/10476210902998466)
- Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and individual differences*, 44(7), 1445-1453.
- Moafian, F. & Ghanizadeh, A. (2009). "The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in language institutes". *System*, 37(4), 708-718. *International Journal of Special Education*, 25(3), 119-131.
- Mouton A., Hansenne M., Delcour R., & Cloes M. (2013). Emotional Intelligence and Self-Efficacy Among Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 342-354.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348.
- Nedelcea, C. (2010). Personality characteristics of teacher in Romanian special education schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4551-4554. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.729>
- Neofytou, L., Koutselini, M., & Kyriakides, L. (2011). The effect of teachers' personal beliefs and emotional intelligence on quality and effectiveness of teaching. In *Navigating in educational contexts* (pp. 207-224). Brill.
- Nikoopour, J., Farsani, M. A., Tajbakhsh, M., & Kiyai, S. H. S. (2012). The Relationship between Trait Emotional Intelligence and Self-Efficacy among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 1165-1174. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.6.1165-1174>
- Obeng, C. (2007). Teacher's Views on the Teaching of Children with Disabilities in Ghanaian Classrooms. *International Journal of Special Education*, 22(1), 96-102.
- Ogemir, B. (2008). Investigating the Relationships between Emotional Intelligence and Preservice Teachers' View of Effective Teaching. *PhD diss., Pennsylvania State University*.
- Opengart, R. (2005). Emotional intelligence and emotion work: Examining constructs from an interdisciplinary framework. *Human Resource Development Review*, 4(1), 49-62.
- Ortaçtepe, D., & Akyel, A. S. (2015). The effects of a professional development program on English as a foreign language teachers' efficacy and classroom practice. *Tesol Journal*, 6(4), 680-706.
- Othman, N. (2016). Exploring the Innovative Personality Characteristics among Teachers. *International Education Studies*, 9(4), 1-8. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n4p1>
- Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A Step By Step Guide to Data Analysis Using SPSS Program* (6th ed.). London, UK: McGraw-Hill Education.

- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research, 17*, 20–34.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 181–201). Hogrefe & Huber Publishers.
- 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*(4), 443-454.
- Perry, C., & Ball, I.W. (2008). *Identifying the underlying dimensions of teachers' emotional intelligence*.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International, 31*(1), 60-76.
- Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2014). Positive psychology interventions in people aged 50–79 years: long-term effects of placebo-controlled online interventions on well-being and depression. *Aging and Mental Health, 18*, 997–1005. <https://doi.org/10.1080/13607863.2014.899978>
- Şahin, F., & Çetin, F. (2017). The mediating role of general self-efficacy in the relationship between the big five personality traits and perceived stress: A weekly assessment study. *Psychological Studies, 62*(1), 35–46.
- Salovey, P., & Mayer, J., D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9* (3), 185-211
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185 - 211.
- Salovey, P., Brackett, M.A., & Mayer, J.D. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*.
- Sarkhosh, M., & Rezaee, A. A. (2014). How does university teachers' emotional intelligence relate to their self-efficacy beliefs. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 21*, 85-100.
- Sharma, U., Loreman, T. and Forlin, C. (2012), Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*: 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Singh, R., & Manser, P. G. (2008). Relationship between the perceived emotional intelligence of school principals and the job satisfaction of educators in a collegial environment. *Africa Education Review, 5*(1), 109-130.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. Ascd.
- Suldo, S. M., Minch, D. R., & Heaton, B. V. (2015). Adolescent life satisfaction and personality characteristics: Investigating relationships using a five factor model. *Journal of Happiness Studies, 16*(4), 965-983. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9544-1>
- Sutton, R. & Wheatly, K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327–358.

- Sy, T., Tram, S., & O'hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of vocational behavior*, 68(3), 461-473.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teach. Teach. Educ.*, 17, 783–805
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teach. Teach. Educ.*, 23, 944–956
- Uher, J. (2017). Basic Definitions in Personality Psychology: Challenges for Conceptual Integrations. *European Journal of Personality*, 31, 572-573. <http://dx.doi.org/10.1002/per.2128>
- Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2007). Assessing emotional intelligence in adults: A Review of the most popular measures. In R. Bar-On, J. G. Maree, & M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 259–272). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- van Zyl, C. J. J., & de Bruin, K. (2012). The relationship between mixed model emotional intelligence and personality. *South African Journal of Psychology*, 42(4), 532–542. <https://doi.org/10.1177/008124631204200407>
- Voulgaraki, E., Kaprinis, S., Antonopoulou P. (2023), The influence of emotional intelligence in physical education teachers' self-efficacy for the inclusion of students with disabilities, *European Journal of Special Education Research*, Vol. 9, Issue 1, pp 17-35, DOI: <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v9i1.465>
- Wadlington, E., & Wadlington, P. (2011). Teacher dispositions: Implications for teacher education. *Childhood Education*, 87(5), [323-326.10.1080/00094056.2011.10523206](https://doi.org/10.1080/00094056.2011.10523206)
- Waruwu, B. (2015). The correlation between teachers' perceptions about principal's emotional intelligence [sic] and organizational climate and job satisfaction of teachers of state senior high school in Gunungsitoli Nias, Indonesia. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 142-147.
- Wilson, S., & Cameron, R. (1996). 'Student teacher Perceptions of Effective Teaching: a developmental perspective'. *Journal of Education for Teaching*, 22(2), 181–195.
- Wong, C.-S., & Law, K. S. (2002). *Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t07398-000>
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology*. 10th Edition, Allyn and Bacon, Boston.
- Λεονταρή, Α. (1998). Αυταντίληψη (δ'έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανθοπούλου, Α. Φ. (2019). Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και η αυτοεκτίμηση των ειδικών παιδαγωγών ως παράγοντες επίδρασης της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (Διπλωματική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Νικολάου, Σ. (2009). Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.
- Φούνταλη, Α., & Μπότσαρη, Α. (2019). Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική εξουθένωση. *Μελέτη περίπτωσης: Έλληνες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011α). Σχολική ψυχολογία. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγιο

Α. Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλώ σημειώστε ένα \surd στα στοιχεία που σας αφορούν:

1. ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

2. ΗΛΙΚΙΑ: 25-35 36-45 46-55 56-65

3. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: 1-5 6-10 11-20 21-30

4. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια Ωρομίσθιος/α

5. ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ :

Βασικό πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Σεμινάριο ετήσιας διάρκειας

6. ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ:

Κάτω από 10

11-21

21 και πάνω

		Καθόλου	Σχεδόν Καθόλου	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω γιατί νοιώθω τα συναισθήματα που νοιώθω.	1	2	3	4	5
2	Μπορώ πάντα να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου μέσω της συμπεριφορά τους.	1	2	3	4	5
3	Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω .	1	2	3	4	5
4	Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω τις δυσκολίες.	1	2	3	4	5
5	Καταλαβαίνω καλά τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
6	Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	1	2	3	4	5

7	Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	1	2	3	4	5
8	Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5
9	Πάντα καταλαβαίνω πώς πραγματικά αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
10	Πάντα καταλαβαίνω πώς πραγματικά αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
11	Παρακινώ τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
12	Όταν είμαι πολύ θυμωμένος μπορώ πάντα να ηρεμήσω γρήγορα.	1	2	3	4	5
13	Πάντα καταλαβαίνω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.	1	2	3	4	5
14	Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	1	2	3	4	5
15	Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να κάνω ό,τι καλύτερο μπορώ.	1	2	3	4	5
16	Ελέγχω καλά τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5

**Διαφωνώ
κατηγορηματικά**
Διαφωνώ
**Διαφωνώ σε
κάποιο βαθμό**
**Συμφωνώ σε
κάποιο βαθμό**
Συμφωνώ
**Συμφωνώ
απόλυτα**

1.	Μπορώ να χρησιμοποιήσω μια ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης (για παράδειγμα, αξιολόγηση χαρτοφυλακίου, τροποποιημένα τεστ, αξιολόγηση βάσει απόδοσης κ.λπ.).					
2.	Μπορώ να δώσω μια εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται.					
3.	Είμαι σίγουρος/η για το σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων έτσι ώστε να ικανοποιούνται οι ατομικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες.					
4.	Μπορώ να αξιολογήσω με ακρίβεια την κατανόηση των μαθητών για αυτά που έχω διδάξει.					
5.	Μπορώ να παρέχω κατάλληλες προκλήσεις για πολύ ικανούς μαθητές.					
6.	Είμαι σίγουρος/η για την ικανότητά μου να αποτρέψω την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη πριν αυτή εμφανιστεί.					
7.	Μπορώ να ελέγξω την ενοχλητική συμπεριφορά στην τάξη.					
8.	Είμαι σε θέση να ηρεμήσω έναν μαθητή που είναι ενοχλητικός ή θορυβώδης.					
9.	Είμαι σε θέση να πείσω τα παιδιά να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης.					
10.	Έχω αυτοπεποίθηση όταν έχω να κάνω με μαθητές που είναι σωματικά επιθετικοί.					

11	Μπορώ να κάνω σαφείς τις προσδοκίες μου στους μαθητές σχετικά με τη συμπεριφορά τους.						
12	Μπορώ να βοηθήσω τις οικογένειες να βοηθήσουν τα παιδιά τους να πάνε καλά στο σχολείο.						
13	Είμαι σε θέση να εργαστώ από κοινού με άλλους επαγγελματίες και προσωπικό (π.χ. βοηθούς, άλλους δασκάλους) για να διδάξω μαθητές με αναπηρίες στην τάξη.						
14	Είμαι σίγουρος/η για την ικανότητά μου να εμπλέκω τους γονείς στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους με αναπηρίες.						
15	Μπορώ να δημιουργήσω κατάλληλες συνθήκες ώστε οι γονείς να αισθάνονται άνετα να έρχονται στο σχολείο.						
16	Μπορώ να συνεργαστώ με άλλους επαγγελματίες (π.χ. εργοθεραπευτές ή λογοθεραπευτές) στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για μαθητές με αναπηρίες.						
17	Αισθάνομαι σιγουριά ώστε να ενημερώνω άλλους που γνωρίζουν ελάχιστα για τους νόμους και τις πολιτικές που σχετίζονται με την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες.						
18	Αισθάνομαι σιγουριά ώστε να προσαρμόζω την αξιολόγηση σε επίπεδο σχολείου, έτσι ώστε οι μαθητές με όλες τις αναπηρίες να μπορούν να αξιολογηθούν.						

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Επιστολή προς εκπαιδευτικούς

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών « Οργάνωση και Διαχείρισης Αθλητικών Δραστηριοτήτων για Άτομα με Αναπηρία» του Τμήματος Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί η σημασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στην εκπαίδευση και να καταγραφούν οι προσωπικές εκτιμήσεις όπως αξιολογούν οι ίδιοι το εκπαιδευτικό τους έργο και την αυτό-αποτελεσματικότητα των στόχων τους.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμμετοχή και την συνεργασία σας.

Η Υπεύθυνη Έρευνας

Κρίκωνα Παναγιώτα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

Δημογραφικά στοιχεία

Descriptive Statistics

Φύλο Ηλικία Προϋπηρεσία ΣχέσηΕργασίας Προσόντατοποθέτησης Αριθμόςμαθητών						
Valid	130	130	129	129	128	127
Missing	0	0	1	1	2	3
Median	2.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.00

Frequencies for Φύλο

Φύλο	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ανδρας	31	23.85	23.85	23.85
Γυναίκα	99	76.15	76.15	100.00
Missing	0	0.00		
Total	130	100.00		

Frequencies for Ηλικία

Ηλικία	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
25-35	68	52.31	52.31	52.31
36-45	51	39.23	39.23	91.54
46-55	9	6.92	6.92	98.46
56-65	2	1.54	1.54	100.00
Missing	0	0.00		
Total	130	100.00		

Frequencies for Προϋπηρεσία

Προϋπηρεσία	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1-5	64	49.23	49.61	49.61
6-10	27	20.77	20.93	70.54
11-20	36	27.69	27.91	98.45
21-30	2	1.54	1.55	100.00
Missing	1	0.77		
Total	130	100.00		

Frequencies for Σχέση Εργασίας

ΣχέσηΕργασίας	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μόνιμος/η	45	34.62	34.88	34.88
Αναπληρωτής/τρια	70	53.85	54.26	89.15
Ωρομίσθιος/α	14	10.77	10.85	100.00
Missing	1	0.77		

Frequencies for Σχέση Εργασίας

ΣχέσηΕργασίας	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Total	130	100.00		

Frequencies for Ακαδημαϊκά προσόντα

Προσόντατοποθέτησης	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Βασικό πτυχίο	23	17.69	17.97	17.97
Μεταπτυχιακό	74	56.92	57.81	75.78
Σεμινάριο ετήσιας φοίτησης	31	23.85	24.22	100.00
Missing	2	1.54		
Total	130	100.00		

Frequencies for Αριθμός μαθητών στην τάξη

Αριθμόςμαθητών	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Κάτω από 10	49	37.69	38.58	38.58
11-20	51	39.23	40.16	78.74
21-25	27	20.77	21.26	100.00
Missing	3	2.31		
Total	130	100.00		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Πολλαπλή Γραμμική Παλινδρόμηση

Έλεγχος προϋποθέσεων Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης

Residuals Statistics^a

	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O.	Τυπική Απόκλιση	N
Mahal. Distance	,117	15,413	2,977	2,511	130
Cook's Distance	,000	,071	,008	,013	130

a. Dependent Variable: Αυτοαποτελεσματικότητα στη συνεκπαίδευση

Linear Regression backward

Model Summary - Tselfefficacy

Model	R	R ²	Adjusted R ²	RMSE
1	0.26	0.07	0.04	5.01
2	0.25	0.06	0.04	5.00
3	0.22	0.05	0.03	5.02

ANOVA

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
1	Regression	225.83	4	56.46	2.25	0.07
	Residual	3136.54	125	25.09		
	Total	3362.38	129			
2	Regression	208.28	3	69.43	2.77	0.04
	Residual	3154.10	126	25.03		
	Total	3362.38	129			
3	Regression	156.64	2	78.32	3.10	0.05
	Residual	3205.74	127	25.24		
	Total	3362.38	129			

Coefficients

Model		Unstandardized	Standard Error	Standardized	t	p	95% CI		Collinearity Statistics	
							Lower	Upper	Tolerance	VIF
1	(Intercept)	83.64	3.93		21.29	<.001	75.87	91.42		
	TQA	-0.27	0.32	-0.12	-0.84	0.40	-0.90	0.36	0.39	2.59
	TQE	0.66	0.31	0.26	2.12	0.04	0.04	1.28	0.51	1.94
	TQD	0.45	0.28	0.19	1.59	0.11	-0.11	1.01	0.52	1.92
	TQR	-0.57	0.33	-0.25	-1.71	0.09	-1.22	0.09	0.35	2.83
2	(Intercept)	83.01	3.85		21.56	<.001	75.39	90.63		
	TQE	0.61	0.31	0.24	2.00	0.05	6.74×10 ⁻³	1.22	0.53	1.87
	TQD	0.39	0.27	0.17	1.44	0.15	-0.15	0.93	0.55	1.81
	TQR	-0.70	0.29	-0.31	-2.43	0.02	-1.27	-0.13	0.46	2.16
3	(Intercept)	84.63	3.69		22.91	<.001	77.32	91.94		
	TQE	0.72	0.30	0.28	2.43	0.02	0.14	1.31	0.57	1.75
	TQR	-0.52	0.26	-0.23	-2.00	0.05	-1.04	-5.77×10 ⁻³	0.57	1.75