

**ΑΝΤΙΛΗΠΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ**

ΒΟΥΛΓΑΡΑΚΗ ΕΛΕΝΗ

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

ΣΠΑΡΤΗ 2022

Εγκεκριμένο από την Τριμελή Εξεταστική Επιτροπή:

1. Επιβλέπων: ΕΕΠ, Καπρίνης Στυλιανός
2. Μέλος: Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αντωνοπούλου Παναγιώτα
3. Μέλος: Καθηγητής, Τραυλός Αντώνιος

Copyright© Βουλγαράκη Ελένη, 2022

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 τη συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν 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.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία, η οποία αποτέλεσε για εμένα ένα όμορφο ταξίδι στον κόσμο της επιστήμης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους εκείνους που ως αρωγοί στάθηκαν στο πλευρό μου δίνοντάς μου απλόχερα τη βοήθειά τους.

Πρωτίστως, θα ήθελα να πω ένα μεγάλο «ευχαριστώ» στον αξιότιμο κύριο Καπρίνη Στυλιανό, κύριο επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας για την πίστη του στο πρόσωπό μου, την παρότρυνσή του να ασχοληθώ με ένα σημαντικό και εξαιρετικά ενδιαφέρον θέμα, την αμέριστη συμπαράσταση, τον καθοδηγητικό ρόλο του και το αδιάκοπο ενδιαφέρον που επέδειξε από την αρχή μέχρι το τέλος αυτής μου της προσπάθειας. Προπάντων όμως τον ευγνωμονώ για τη στήριξή του σε ανθρώπινο επίπεδο.

Επιπλέον, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους συμμετέχοντες που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μου για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διότι δίχως τη δική τους βοήθεια θα ήταν ακατόρθωτη η αποπεράτωσή της.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς τον σύζυγό μου, τους γονείς μου, την αδερφή μου και τους φίλους μου για την εμπύχωση, τη συνεχή παρότρυνση και τη στήριξή τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη και Αυτοαποτελεσματικότητα των Εκπαιδευτικών

Φυσικής Αγωγής στη Συμπερίληψη Μαθητών με Αναπηρία

(Με την επίβλεψη του Καπρίνη Στυλιανού, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό)

Ολοένα και περισσότεροι μαθητές με αναπηρία στη σύγχρονη εποχή φοιτούν στα σχολεία γενικής αγωγής. Ο εκπαιδευτικός έχει εξέχοντα ρόλο στην εφαρμογή της επιτυχούς συνεκπαίδευσης των μαθητών αυτών. Προς αυτή την κατεύθυνση βοηθούν η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία στοχεύει στη μελέτη της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής για τη συμπερίληψη μαθητών με διανοητική, σωματική και αισθητηριακή αναπηρία. Διεξήχθη ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 150 καθηγητές φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Προκειμένου να μετρηθεί η συναισθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης Wong & Law Emotional Intelligence Scale–WLEIS (Wong & Law, 2002) ενώ για την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας, το εργαλείο μέτρησης Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher Majors Toward Inclusion SE-PETE (Block, Hutzler, Barak, & Klavina, 2013). Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων, έδειξε ότι τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τα έτη διδακτικής εμπειρίας, ενώ οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από την επιμόρφωση στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή και τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να επηρεάζονται από τους παράγοντες φύλο, ηλικία και διδακτική εμπειρία. Ο συντελεστής Pearson Correlation έδειξε, ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη προάγει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου διδασκόντων φυσικής αγωγής ως προς τη συνεκπαίδευση μαθητών/τριών με αναπηρία. Η πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης, έδειξε ότι το να κατανοούν τόσο τα προσωπικά συναισθήματα όσο και των συναισθήματα των μαθητών, η υψηλή ικανότητα να διαχειρίζονται και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους έχουν προγνωστική αξία για υψηλή αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου απέναντι στη συμπερίληψη.

Λέξεις κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών, Αυτοαποτελεσματικότητα, Εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, Συμπερίληψη.

ABSTRACT

Perceived Emotional Intelligence and Self-Efficacy of Physical Education Teachers for the Inclusion of Students with Disabilities

(Under the Supervision of Dr. Kaprinis Stylianos, Special Teaching Staff)

More and more students with disabilities in modern times are attending general education schools. Teacher's role in the implementation of successful inclusive education of these students is crucial. High emotional intelligence and self-efficacy of teachers help in this direction. This dissertation aims to study the effect of emotional intelligence on the self-efficacy of physical education teachers for the inclusion of students with mental, physical and sensory disabilities. A quantitative survey was conducted in which 150 primary and secondary school physical education teachers participated. In order to measure emotional intelligence, the Wong Law Emotional Intelligence Scale - WLEIS (Wong & Law, 2002) was used to measure emotional intelligence, and the Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher SE PETE (Block, Hutzler, Barak, & Klavina, 2013). The processing of the results showed that the levels of emotional intelligence of physical education teachers are greatly influenced by gender, age, level of education, level of education and years of teaching experience, while teachers' self-efficacy beliefs are influenced by training in adapted physical education and level of education. Teachers' self-efficacy beliefs do not seem to be influenced by gender, age and teaching experience. The Pearson Correlation coefficient showed that high emotional intelligence promotes the effectiveness of the educational work of Physical Education teachers in terms of co-education of students with disabilities. Multiple regression analysis showed that the ability to understand both personal and students' emotions, the high ability to manage and regulate their emotions have a predictive value for high efficiency of educational work against inclusion.

Keywords: Educators emotional intelligence, Self-efficacy, Physical educators, Inclusion.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	viii
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Σημαντικότητα και αναγκαιότητα έρευνας.....	3
Σκοπός έρευνας.....	3
Ερευνητικές Υποθέσεις.....	3
Εναλλακτικές Στατιστικές Υποθέσεις.....	4
Περιορισμοί έρευνας.....	5
Λειτουργικοί ορισμοί.....	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ	7
Συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στην εκπαίδευση.....	7
Το Δικαίωμα των μαθητών με αναπηρία στην εκπαίδευση.....	7
Συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία (συμπερίληψη, ένταξη, ενσωμάτωση)	11
Έρευνες για τη Συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο σχολείο γενικής αγωγής	14
Συναισθηματική νοημοσύνη	18
Ορισμοί συναισθηματικής νοημοσύνης.....	18
Θεωρητικό πλαίσιο και μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης.....	19
Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey (1990).....	20
Το μοντέλο του Reuven Bar-On (1997)	22
Μοντέλο Daniel Goleman (1995)	23
Συναισθηματική Νοημοσύνη εκπαιδευτικών.....	24
Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής	27
Αυτοαποτελεσματικότητα	30
Θεωρητικό πλαίσιο- θεωρία Bandura	30
Θεωρητικό πλαίσιο αυτοαποτελεσματικότητας (Asthon et al., 1983).....	32
Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών	33
Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.....	37
Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.....	42
ΜΕΘΟΔΟΣ	42
Δείγμα	42
Μέσα συλλογής δεδομένων	42
Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	44
Στατιστική ανάλυση.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	46
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	46
Περιγραφική Στατιστική.....	46
Α. Δημογραφικά στοιχεία	46
Β. Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης	50

Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων	50
Κατανόηση συναισθημάτων άλλων	51
Διαχείριση συναισθημάτων	52
Ρύθμιση συναισθημάτων	53
Γ. Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία	54
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία.....	55
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης.....	57
Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση	59
Ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach Alpha).....	59
Μέσες τιμές και τυπική απόκλιση και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης παραγόντων της συναισθηματική νοημοσύνης	60
Μέσες τιμές, τυπική απόκλιση και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας	61
1 ^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το δημογραφικό και επαγγελματικό τους προφίλ;.....	62
2 ^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το δημογραφικό και επαγγελματικό τους προφίλ;	73
3 ^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό σχετίζεται η αυτοαποτελεσματικότητα με την συναισθηματική νοημοσύνη;.....	78
Μεταβλητή Κατανόηση συναισθημάτων των άλλων	79
4 ^ο ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί η συναισθηματική νοημοσύνη να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την αυτοαποτελεσματικότητα;.....	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.....	83
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6.....	90
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	90
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	113
Ερωτηματολόγιο.....	113

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία.....	46
Πίνακας 2: Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων.....	50
Πίνακας 3: Κατανόηση συναισθημάτων άλλων.....	51
Πίνακας 4: Διαχείριση συναισθημάτων	52
Πίνακας 5: Ρύθμιση συναισθημάτων	53
Πίνακας 6: Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία	55
Πίνακας 7: Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία	56
Πίνακας 8: Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης	58
Πίνακας 9: Ανάλυση αξιοπιστίας.....	60
Πίνακας 10: Μέσες τιμές και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης	60
Πίνακας 11: Μέσες τιμές και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας	61
Πίνακας 14: Post hoc analysis LSD για «Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων» & Ηλικία.....	64
Πίνακας 15: Post hoc analysis Games Howell για «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων» & Ηλικία ..	65
Πίνακας 16: Post hoc analysis Games Howell για «Ρύθμιση συναισθημάτων» & Ηλικία.....	66
Πίνακας 18: Post hoc analysis LSD για «Ρύθμιση συναισθημάτων» & Επίπεδο σπουδών.....	67
Πίνακας 22: Post hoc analysis LSD για «Ρύθμιση συναισθημάτων» & Έτη διδακτικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή.....	70
Πίνακας 24: Αποτελέσματα πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων» και ανεξάρτητες τους συσχετιστικούς δημογραφικούς παράγοντες	72
Πίνακας 25: Αποτελέσματα πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Ρύθμιση συναισθημάτων» και ανεξάρτητες τους συσχετιστικούς δημογραφικούς παράγοντες ...	73
Πίνακας 33: Αποτελέσματα πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» και ανεξάρτητες τους συσχετιστικούς δημογραφικούς παράγοντες.....	78
Πίνακας 34: Συσχετίσεις Pearson των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας με την «Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων».	79
Πίνακας 35: Συσχετίσεις Pearson παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας με την «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων».....	79
Πίνακας 37: Συσχετίσεις Pearson παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας με τη «Ρύθμιση συναισθημάτων».	80
Πίνακας 37: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της συναισθηματική νοημοσύνης.....	81
Πίνακας 38: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της συναισθηματική νοημοσύνης.....	82
Πίνακας 40: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της συναισθηματική νοημοσύνης.	82

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το φύλο.....	47
Γράφημα 2: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με την ηλικία.....	47
Γράφημα 3: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών	48
Γράφημα 4: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τον φορέα εργασίας.....	48
Γράφημα 5: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τη βαθμίδα εργασίας.....	49
Γράφημα 6: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τη διδακτική εμπειρία στην ΕΑΕ.....	49
Γράφημα 7: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με την τυχόν επιμόρφωση στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή.....	50
Γράφημα 8: Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων	51
Γράφημα 9: Κατανόηση συναισθημάτων άλλων	52
Γράφημα 10: Διαχείριση συναισθημάτων.....	53
Γράφημα 11: Ρύθμιση συναισθημάτων.....	54
Γράφημα 12: Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία.....	55
Γράφημα 13: Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία.....	57
Γράφημα 14: Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης.....	59
Γράφημα 15: Μέσες τιμές και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης	61
Γράφημα 16: Μέσες τιμές και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας.....	62
Γράφημα 17: Error bar «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων» & Φύλο.....	63
Γράφημα 18: Error bar «Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων»*Ηλικία.....	64
Γράφημα 19: Error bar «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων»*Ηλικία.....	65
Γράφημα 20: Error bar «Ρύθμιση συναισθημάτων» και Ηλικία.....	66
Γράφημα 21: Error bar «Ρύθμιση συναισθημάτων»*Επίπεδο σπουδών.....	68
Γράφημα 22: Error bar «Διαχείριση συναισθημάτων» & Βαθμίδα εκπαίδευσης	69
Γράφημα 23: Error bar «Ρύθμιση συναισθημάτων» Έτη διδακτικής εμπειρίας στην ΕΑΕ.....	71
Γράφημα 24: Error bar «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» & Βαθμίδα εκπαίδευσης	76
Γράφημα 25: Error bar «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» & επιμορφώσεις στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή.....	77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994 αποτέλεσε το έναυσμα για την κοινή φοίτηση ανάπηρων και μη μαθητών στο σχολείο γενικής αγωγής. Κάποια χρόνια αργότερα ως αποτέλεσμα της διαπίστωσης του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2011) ότι τα άτομα με αναπηρία αφορούν το 15% του συνολικού πληθυσμού, υπογράφεται η Σύμβαση των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία (2006) η οποία αποτελεί το πρώτο νομοθετικά δεσμευτικό κείμενο που προστατεύει τα δικαιώματα των ανθρώπων αυτών και ωθεί τα κράτη μέλη να εφαρμόσουν τις νομικές τους υποχρεώσεις απέναντι στα άτομα με αναπηρία που όπως αναφέρεται στο άρθρο 24 (παρ. 1) της σύμβασης υποχρεούνται να παρέχουν ισότιμη εκπαίδευση στα παιδιά με αναπηρία στα σχολεία της γειτονιάς τους. Η συνύπαρξη ανάπηρων και μη παιδιών σε σχολεία γενικής αγωγής είναι ευρέως γνωστή ως «εκπαίδευση για όλους», ως «συμπερίληψη», ως «συνεκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Σούλης, 2008). Οι έρευνες σχετικά με τη συμπερίληψη είναι πολυάριθμες με τις περισσότερες να καταδεικνύουν θετικά αποτελέσματα της συμπερίληψης και λιγότερο αρνητικά. Σύμφωνα με τον Porter (1997) η τυπική τάξη αποτελεί το καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον όπου ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται ως ασθενής αλλά ως ισότιμο μέλος. Τα προτερήματα της συμπεριληπτικής πρακτικής για τους μαθητές με αναπηρία είναι πολλαπλά και προεκτείνονται σε κοινωνικό, μαθησιακό (Anderson et al., 2007) αλλά και συναισθηματικό επίπεδο (Power de Fur & Orelone, 1996). Τα θετικά αποτελέσματα της συμπερίληψης αφορούν και τους μαθητές χωρίς αναπηρία. Εντούτοις, ένα βασικό μειονέκτημα της συμπερίληψης σύμφωνα με τους Anderson et al. (2007) αποτελεί η μειωμένη πεποίθηση που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσής τους σε συμπεριληπτικές πρακτικές. Η συμπερίληψη αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλευρος και απαιτητικός (Τραυλός, 2016). Προκειμένου λοιπόν η συμπεριληπτική πρακτική να είναι επιτυχής, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες.

Η πεποίθηση της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό παράγοντα προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο σχολικό κλίμα εντός της τάξης (Bandura, 1993) και συνδέεται άμεσα με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Μάλιστα οι δύο αυτές έννοιες είναι αλληλένδετες αφού κατά τον Bandura (1997) η αύξηση της μίας συνεπάγεται αύξηση της άλλης. Ο Bandura (1997) εισήγαγε για πρώτη φορά την έννοια της

αυτοαποτελεσματικότητας, ο οποίος την όρισε ως η πεποίθηση ή η υποκειμενική κρίση του ατόμου να ακολουθεί συγκεκριμένες ενέργειες για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους σχετίζονται με τη γενικότερη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, τη στοχοθεσία και με το τι φιλοδοξίες έχουν κάθε φορά (Tschammen - Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Σύμφωνα με τα ευρήματα αρκετών ερευνών η υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται πως επηρεάζει θετικά την απόδοση των μαθητών, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με το συναίσθημα του ενθουσιασμού καθώς και με την επαγγελματική ικανοποίηση και αφοσίωση (Caprara et al., 2006; Mojavezi & Tamiz, 2012; OECD, 2014b; Schleicher, 2014; Tschannen - Moran & Barr, 2004; University of Cambridge Faculty of Education, 2012). Τα υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς σχετίζονται και με την επιμονή και υπομονή που διαθέτουν καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας καθώς και με τη διδακτική εμπειρία. Αντιθέτως, η χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας που μπορεί να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται με το αίσθημα του άγχους, της κατάθλιψης και την ανεπαρκή τους εκπαίδευση.

Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται εξίσου με την εκπαίδευση αφού το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται μία εργασία στην οποία «απαιτούνται» αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Yate, 1997). Η συναισθηματική νοημοσύνη ορίστηκε αρχικά από τους Meyer και Salovey (1990) και αφορούσε το κατά πόσο ο άνθρωπος είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του, των ανθρώπων που βρίσκονται στο περιβάλλον του, να τα διακρίνει και να τα προσαρμόζει ανάλογα. Ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» έγινε ευρέως γνωστός κατόπιν της δημοφιλίας που σημείωσαν τα βιβλία του Goleman κατά την έκδοσή τους (1995, 1998). Οι εκπαιδευτικοί με συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια φαίνεται πως δημιουργούν τις κατάλληλες μαθησιακές συνθήκες, είναι υποστηρικτικοί και ενθαρρυντικοί προς τους μαθητές τους ενώ ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και μπορούν να ανταπεξέλθουν σε τυχόν δύσκολες καταστάσεις (Jennings & Greenberg, 2009). Επιπρόσθετα, τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς φαίνεται να τους καθιστούν πιο ικανούς στη διδασκαλία μαθητών με μέτριες και σοβαρές αναπηρίες εν συγκρίσει με αυτούς που έχουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Skura & Swiderska, 2021). Οι λιγότερο συναισθηματικά έξυπνοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πιο αυξημένα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και εξουθένωσης (Martinez et al., 2019).

Σημαντικότητα και αναγκαιότητα έρευνας

Τα ολοένα και πιο αυξημένα ποσοστά μαθητών με αναπηρία καθιστούν επιτακτική την εφαρμογή της συμπεριληπτικής πρακτικής στα ελληνικά σχολεία. Ο εκπαιδευτικός κατέχει πρωτεύοντα ρόλο προκειμένου να εφαρμοστούν οι ανάλογες συμπεριληπτικές πρακτικές στο σχολείο γενικής αγωγής και χρειάζεται ιδιαίτερη υποστήριξη σε συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας εντοπίζονται ελάχιστες μελέτες που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής όσον αφορά τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο. Οι περισσότερες έρευνες αφορούν γενικά όλους τους εκπαιδευτικούς ή τη συσχέτιση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και συναισθηματικής νοημοσύνης γενικότερα. Μέσα από την παρούσα έρευνα θα διεξαχθούν συμπεράσματα για τη σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής και θα αναδειχθούν δεξιότητες με τις οποίες θα τους επιτρέψουν να αυξήσουν τη συναισθηματική ευφυΐα και την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία. Ταυτόχρονα, αναμένεται να καταστεί δυνατή η σημαντικότητα σχεδιασμού επιμορφωτικών ημερίδων που στοχεύουν στην αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΦΑ.

Σκοπός έρευνας

Η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή εργασία επικεντρώνεται στο να διερευνήσει τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΦΑ σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία. Επίσης διερευνάται η επίδραση των δημογραφικών μεταβλητών όπως το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία, η επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, ο φορέας εργασίας, το επίπεδο σπουδών και η βαθμίδα εκπαίδευσης στις έννοιες «συναισθηματική νοημοσύνη» και «αυτοαποτελεσματικότητα» καθώς και αν η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προγνωστικό παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητας.

Ερευνητικές Υποθέσεις

H_{a1}: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, ως προς τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία;

H_{α2}: Σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το δημογραφικό και επαγγελματικό τους προφίλ και συγκεκριμένα (α) με βάση το φύλο, (β) την ηλικία, (γ) το επίπεδο σπουδών, (δ) τη διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή, (ε) την επιμόρφωση στην ΕΑΕ, (στ) τον φορέα εργασίας, (ζ) τη βαθμίδα εργασίας;

H_{α3}: Σε ποιο βαθμό η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το δημογραφικό και επαγγελματικό τους προφίλ; και συγκεκριμένα (α) με βάση το φύλο, (β) την ηλικία, (γ) το επίπεδο σπουδών, (δ) τη διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή, (ε) την επιμόρφωση στην ΕΑΕ, (στ) τον φορέα εργασίας, (ζ) τη βαθμίδα εργασίας;

H_{α4}: Μπορεί η συναισθηματική νοημοσύνη να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής ως προς τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία;

Εναλλακτικές Στατιστικές Υποθέσεις

- H1: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στη συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ΦΑ και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία.
- H2: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ΦΑ και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία μεταξύ διαφορετικού φύλου.
- H3: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ΦΑ και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία μεταξύ διαφορετικής ηλικίας.
- H4: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ΦΑ και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία μεταξύ διαφορετικού επιπέδου σπουδών.
- H5: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ΦΑ και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία μεταξύ διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας.
- H6: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ΦΑ και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία με βάση την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή.

- H7: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ΦΑ και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία μεταξύ διαφορετικού φορέα εργασίας (Δημόσιο ή Ιδιωτικό).
- H8: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές μεταβολές μεταξύ της συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ΦΑ και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία μεταξύ διαφορετικής βαθμίδας εργασίας (Α/βάθμια και Β/βάθμια).

Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα μελετά τη συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ΦΑ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την αυτοαποτελεσματικότητά τους, ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία. Ωστόσο, για να υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων παρόλο που το δείγμα είναι επαρκές θα έπρεπε να είναι αντιπροσωπευτικό από όλους τους νομούς της επικράτειας.

Επιπρόσθετα, ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας αποτελεί το γεγονός πως ίσως κάποιοι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν βιαστικά το ερωτηματολόγιο δίχως να εστιάσουν απόλυτα στην κάθε ερώτηση. Επίσης, είναι πιθανό και το ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί ίσως δεν απάντησαν αυτά που πραγματικά πιστεύουν για την αυτοαποτελεσματικότητά τους ή το πώς νιώθουν αλλά σύμφωνα με το κοινωνικά επιθυμητό αίσθημα (social desirability). Εντούτοις, δε θα μπορούσε με κάποιο τρόπο να διαπιστωθεί η ειλικρίνεια των απαντήσεων.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως υπήρξαν μεγάλες διαφορές στις απαντήσεις των δημογραφικών όσον αφορά το φύλο (54 άνδρες) και (96 γυναίκες), τη βαθμίδα εκπαίδευσης (104 Πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και (46 Δευτεροβάθμια εκπαίδευση) καθώς και τον φορέα εκπαίδευσης (113 Δημόσιο σχολείο) και (37 Ιδιωτικό σχολείο), γεγονός πιθανόν να άσκησε επιρροή στα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης.

Λειτουργικοί ορισμοί

Συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence): *Η ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει, να εκφράζει και να ρυθμίζει τα αισθήματά του και των άλλων ανθρώπων (Meyer & Salovey, 1997).*

Αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy): «*Ηπεποίθηση των ικανοτήτων του ανθρώπου να ενεργεί με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνει τα αναμενόμενα αποτελέσματα*» (Bandura, 1977, σελ. 193).

Συμπερίληψη (Inclusion): «*Αφορά στη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές ανεξαρτήτου αναπηρίας, καταγωγής, κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης μπορούν να συνυπάρχουν στο τυπικό σχολείο, στο οποίο γίνονται οι απαραίτητες τροποποιήσεις όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία και ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά*» (Unesco, 2005, σελ. 13).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

Συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στην εκπαίδευση

Το Δικαίωμα των μαθητών με αναπηρία στην εκπαίδευση

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο εξαιτίας της ζήτησης εξειδικευμένου εργατικού προσωπικού και του εκδημοκρατισμού της πολιτικής σε αρκετές χώρες, άρχισε να υπάρχει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη δημιουργία περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων και να επικρατεί η ιδέα ότι της ισότιμης συμμετοχής στην εκπαίδευση (Meyer et al., 1992). Η Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, αποτέλεσε το πρώτο ευρέως γνωστό κείμενο που αναφέρεται στα δικαιώματα των ανθρώπων μετά τα δύσκολα χρόνια που βίωσε η ανθρωπότητα λόγω του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου. Αποτελείται συνολικά από 30 άρθρα και μεταφράστηκε σε περισσότερες από 500 γλώσσες. Συγκεκριμένα, το άρθρο 26 [παρ. 1] αναφέρεται στο δικαίωμα της εκπαίδευσης όλων των ανθρώπων σε όλες τις βαθμίδες, στην εξασφάλιση δωρεάν βασικής εκπαίδευσης καθώς και στον στόχο της που είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων [παρ. 2]. Αναφέρεται δε στο δικαίωμα των γονέων να αποφασίζουν τι είδους εκπαίδευση θα δίνεται στα παιδιά τους [παρ. 3] (UN General Assembly, 1948). Τα χρόνια μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο ήταν χρόνια αρκετά δύσκολα για τα παιδιά με αναπηρία. Με το εκπαιδευτικό νομοσχέδιο του 1944 θεσμοθετήθηκαν 11 κατηγορίες «μειονεκτούντων» παιδιών στις οποίες ανήκαν παιδιά που θεωρούνταν ότι είχαν «ήπιες» αναπηρίες και ήταν «εκπαιδεύσιμα» ενώ τα παιδιά με τις πιο «σοβαρές» αναπηρίες χαρακτηρίζονταν ως «μη εκπαιδεύσιμα» και επομένως αποκλείονταν από κάθε είδους εκπαίδευση (Runswick, Cole, & Hodje, 2009). Σύμφωνα με τους Evans και Varma (1990) από τη δεκαετία του 1970 άρχισε να υπάρχει μια αλλαγή στην αντιμετώπιση των «μειονεκτούντων» παιδιών σχετικά με την εκπαίδευση. Αυτή η αλλαγή ήταν αποτέλεσμα της απομάκρυνσης από το ιατρικό μοντέλο και της υιοθέτησης του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας κατά τη δεκαετία 1970-1980, μετά από τις απαιτήσεις των ακτιβιστών των αναπηρικών κινημάτων (Barnes et al., 2019). Βασικό σημείο του κοινωνικού μοντέλου, αποτελούσε η εξ ολοκλήρου συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνία (Kwari, 2020). Προς αυτή την κατεύθυνση, το 1974 δημιουργήθηκε η επιτροπή Warnock από την κυβέρνηση την Αγγλίας με σκοπό να εξετάσει τις εκπαιδευτικές παροχές που θα μπορούσαν να δοθούν στα «μειονεκτούντα» παιδιά (Runswick, Cole, & Hodje, 2009). Στην έκθεση της επιτροπής

Warnock αναφέρθηκε για πρώτη φορά η συνεκπαίδευση μαθητών με ήπιες κυρίως αναπηρίες στο τυπικό σχολείο και έτσι για πρώτη φορά αναγνωρίστηκε το δικαίωμα συμμετοχής στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία. Υποστηρίχθηκε η άποψη του να εκπαιδεύονται τα παιδιά με σοβαρές διανοητικές, αισθητηριακές αναπηρίες καθώς και αυτά με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές στα ειδικά σχολεία. Αποστασιοποιήθηκε από τους όρους «διανοητικά ανάπηρος» ή «μη εκπαιδεύσιμος» και υιοθέτησε τον όρο «παιδιά με γνωστικές δυσκολίες» (Warnock Report, 1978) με απώτερο σκοπό τον όσο το δυνατό λιγότερο στιγματισμό και την ετικετοποίηση των παιδιών αυτών. Χρησιμοποιήθηκε επίσης για πρώτη φορά ο όρος «παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ο οποίος αφορούσε στα παιδιά που θα χρειαζόνταν κάποια στιγμή στη σχολική ζωή τους ειδική εκπαιδευτική βοήθεια, όπως τροποποίηση συγκεκριμένου εξοπλισμού και του προγράμματος σπουδών, προσαρμογή των κτιριακών εγκαταστάσεων ή του συναισθηματικού κλίματος στον χώρο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Warnock Report, 1978). Στην έκθεση Warnock δηλώθηκε επίσης η εναντίωση στο διαχωρισμό των ανάπηρων και μη ανάπηρων παιδιών στην εκπαίδευση και υποστηρίχθηκε θερμά η ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρία στα τυπικά σχολεία. Πραγματοποιήθηκε μάλιστα διάκριση της ενσωμάτωσης σε τρεις διαφορετικές μορφές: τη χωρική, την κοινωνική και τη λειτουργική όπου σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία της εκτός από την εφαρμογή των όσων ανέφερε η έκθεση, αποτελούσε η προσπάθεια και η σύμπραξη όλων των συμμετεχόντων της διδακτικής διαδικασίας.

Λίγα χρόνια αργότερα, το έτος 1990 θα αποτελούσε μια σημαντική χρονιά για τη μείωση του αποκλεισμού των ατόμων και πόσο μάλλον αυτών με αναπηρία στην εκπαίδευση με την Παγκόσμια Διακήρυξη της «Εκπαίδευσης για Όλους» που πραγματοποιήθηκε στην Jomptien της Ταϊλάνδης. Συμμετείχαν 155 χώρες και αντιπρόσωποι από 150 κυβερνητικούς και μη οργανισμούς οι οποίοι αποδέχονταν τα μεγάλα ποσοστά αποκλεισμού από την εκπαίδευση διαφόρων ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων (Unesco, 1990) και βασική τους επιδίωξη μέσα από τη συγκεκριμένη διακήρυξη ήταν η ανάδειξη της «Εκπαίδευσης για Όλους» ανεξαρτήτου γένους, φύλου, εθνικότητας, γλώσσας (Unesco, 1990 αρ.44). Στη διακήρυξη τονιζόταν τα μειωμένα ποσοστά βασικής εκπαίδευσης σε συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων όπως οι γυναίκες, τα παιδιά και τα άτομα με αναπηρία κυρίως στις λιγότερο αναπτυγμένες χώρες. Η διακήρυξη επεσήμανε τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης για την κοινωνική και προσωπική βελτίωση των ανθρώπων. Συγκεκριμένα το άρθρο 3 αναφέρεται στην καθολική συμμετοχή και ισότιμη πρόσβαση όλων των ανθρώπων

στην εκπαίδευση, γίνεται ειδική μνεία και εφιστά την προσοχή επ' αυτού για τα άτομα με αναπηρία [παρ. 5] έτσι ώστε να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος (WDFFA, 1990).

Την ίδια χρονιά στις 26 Ιανουαρίου, υπογράφεται η διεθνής Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού, όπου στη χώρα μας η κύρωση έγινε στις 2 Δεκεμβρίου του 1992 με το νόμο 2101/1992 (ΦΕΚ 192Α'/2/12/1992). Η Σύμβαση υπογράφηκε από 193 χώρες, εκτός Σομαλίας και Η.Π.Α και αποτελεί το πρώτο κείμενο στο οποίο κατοχυρώνονται νομικά τα δικαιώματα των παιδιών ανά τον κόσμο. Αναφέρεται στα δικαιώματα που αφορούν όλες τις πτυχές της ζωής των παιδιών όπως η ασφάλεια, η υγεία, η ελευθερία, η εκπαίδευση κ.α. αλλά και στην υποχρέωση των κρατών να τα προστατεύουν από κάθε μορφή βίας. Το άρθρο 23 της Σύμβασης αναφέρεται στο δικαίωμα που έχουν τα παιδιά με κάθε είδους αναπηρία για ίση πρόσβαση στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, στην ιατρική περίθαλψη, στη ψυχαγωγία καθώς και στην ευρύτερη πνευματική τους ανάπτυξη (Δ.Σ.Δ.Π., 1992). Η εκπαίδευση όλων των παιδιών γίνεται αντικείμενο αναφοράς στο άρθρο 28 όπου τα κράτη καλούνται να παρέχουν το δικαίωμα στα παιδιά να φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και να τα παροτρύνουν ως προς αυτή την κατεύθυνση. Τέλος, στο άρθρο 29 αναφέρεται στον σκοπό της εκπαίδευσης που είναι η ολόπλευρη εξέλιξη της προσωπικότητας των παιδιών καθώς και ο σεβασμός των ανθρωπίνων αξιών και δικαιωμάτων ώστε να αποτελούν μεγαλώνοντας πολίτες που ζουν και φέρονται υπεύθυνα (Δ.Σ.Σ.Π, 1992).

Το 1994, στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας διεξήχθη παγκόσμιο συνέδριο το οποίο οργανώθηκε με την από κοινού συνεργασία της ισπανικής κυβέρνησης και της Unesco, αποτέλεσε σταθμό για την εποχή και είναι γνωστό ως «Διακήρυξη της Σαλαμάνκα». Στο συνέδριο συμμετείχαν 92 αντιπρόσωποι κυβερνήσεων και 25 διεθνείς οργανισμοί με απώτερο σκοπό την ανάγκη για ενίσχυση των πολιτικών και πρακτικών συμπερίληψης (Hardy & Woodcock, 2014) και αποτέλεσε τον τρόπο για την επιτυχή εφαρμογή της «Εκπαίδευσης για Όλους». Από τότε, μέχρι σήμερα αποτελεί κείμενο αναφοράς και καθοδήγησης των κρατών όσον αφορά την εφαρμογή πολιτικών στην ειδική αγωγή (Watkins & Meijer, 2019). Ο Ainscow (1999) ανέφερε πως η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το πλαίσιο δράσης στην Ειδική αγωγή που περιλαμβάνει, αποτελεί το πιο σημαντικό κείμενο διεθνώς όσον αφορά την ειδική αγωγή. Σύμφωνα με τους Hardy και Woodcock (2014) η διακήρυξη αυτή είναι τόσο σημαντική λόγω του ότι η συμπερίληψη την οποία προσβέυει, αποτελεί το καλύτερο τρόπο μάθησης και το δικαίωμα συμμετοχής όλων των

παιδιών στην εκπαίδευση, το οποίο εξασφαλίζεται εξίσου μέσα από τη διακήρυξη, αποτελεί αδιαμφισβήτητο ανθρώπινο δικαίωμα. Η διακήρυξη επικαλούμενη τη Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και τη Παγκόσμια Διακήρυξη της «Εκπαίδευσης για Όλους» που αναγνώριζαν το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση, καλούσε τα κράτη μέλη να διασφαλίσουν ότι οι άνθρωποι με αναπηρία θα δύνανται να έχουν ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση και μάλιστα στα σχολεία γενικής αγωγής καθώς και το να υιοθετήσουν τις κατευθυντήριες οδηγίες σύμφωνα με τις επιταγές της διακήρυξης για την ειδική αγωγή (Unesco, 1994). Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες οδηγίες της διακήρυξης στα σχολεία γενικής αγωγής είναι αποδεκτά παιδιά με κάθε είδους αναπηρία, οικονομικής κατάστασης και ανεξαρτήτου περιοχής όπου διαμένουν. Τα σχολεία γενικής αγωγής με βασική αρχή τη συμπερίληψη αποτελούν το καταλληλότερο μέσο για την επίτευξη μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας (Unesco, 1994). Μέσα από το κείμενο της διακήρυξης η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως μια φυσική κατάσταση του ανθρώπου και επιπρόσθετα αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα των παιδιών. Επομένως, σε ένα σχολείο συμπερίληψης, οι πρακτικές μάθησης θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών και όχι το αντίθετο σύμφωνα με την εκάστοτε προκαθορισμένη μαθησιακή διαδικασία (Unesco, 1994). Συμπερασματικά, η συμπεριληπτική πρακτική των παιδιών με αναπηρία στο σχολείο γενικής αγωγής επιτυγχάνεται με τροποποιήσεις των προγραμμάτων, μαθησιακών διαδικασιών, σχολικού εξοπλισμού και με την υιοθέτηση της παιδοκεντρικής προσέγγισης η οποία έχει οφέλη τόσο οικονομικά όσο και κοινωνικά αφού θέτει τις βάσεις για μια ανθρωποκεντρική κοινωνία σεβόμενη τα δικαιώματα του ανθρώπου (Unesco, 1994).

Λίγα χρόνια αργότερα από τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, υιοθετείται από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, η Σύμβαση των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρία το 2006 και τέθηκε σε ισχύ τον Μάρτιο του 2008. Στη χώρα μας η κύρωση της Σύμβασης και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο αυτής πραγματοποιήθηκε στις 4 Νοεμβρίου του 2012 κατά τον νόμο 4074/2012 (ΦΕΚ 88./Α'/11-4-2002). Η σύμβαση ήταν αποτέλεσμα της διαπίστωσης του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας ότι το 15% των ατόμων παγκοσμίως είναι άτομα με αναπηρία (WHO, 2011). Κατά τους Stein et al. (2009) η παγκόσμια αποδοχή της σύμβασης έγκειται στην αυξημένη συμμετοχή σε αυτή των ατόμων με αναπηρία. Μέχρι τον Απρίλιο του 2012, 112 χώρες υπέγραψαν τη σύμβαση και 64 χώρες το Προαιρετικό της Πρωτόκολλο (Mannan et al., 2012). Η συγκεκριμένη σύμβαση αδιαμφισβήτητα θεωρείται πρωτοπόρα διότι αποτελεί το πρώτο νομοθετικά δεσμευτικό κείμενο που προστατεύει τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία σύμφωνα με το οποίο τα κράτη υποχρεούνται να

εφαρμόσουν τις νομικές υποχρεώσεις τους όσον αφορά τα δικαιώματα αυτών των ατόμων (UN, 2008-2011) και αφετέρου ενστερνίζεται το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας αφού όπως αναφέρεται στο προοίμιο της σύμβασης η αναπηρία προκύπτει εξαιτίας των εμποδίων που προκαλούνται στα άτομα με αναπηρία από τους κόλπους της κοινωνίας και όχι από τα ίδια τα άτομα. Η σύμβαση αποτελείται από 50 άρθρα που αναφέρονται στα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία αλλά και στις υποχρεώσεις των κρατών. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο 24 αναφέρεται στην υποχρέωση των κρατών μελών να προσφέρουν στα άτομα με αναπηρία τις κατάλληλες συνθήκες για ισότιμη εκπαίδευση μέσα από την οποία θα μπορέσουν να καλλιεργήσουν όλες τις ικανότητές τους ώστε να αποτελέσουν πολίτες με ολοκληρωμένη προσωπικότητα και ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία (αρ. 24, παρ. 1). Επιπρόσθετα, τα κράτη είναι υποχρεωμένα να διασφαλίζουν τη δωρεάν φοίτηση των παιδιών με αναπηρία καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους στα σχολεία της γειτονιάς τους, να κάνουν ευκολότερη την ισότιμη συμμετοχή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, την κάθε είδους επαγγελματική εκπαίδευση και να παρέχουν πρόσθετη βοήθεια στο κάθε παιδί όταν υπάρχει ιδιαίτερη ανάγκη στα πλαίσια της συμπερίληψής τους στο σχολείο γενικής αγωγής (αρ. 24, παρ. 2-5). Προκειμένου τα παιδιά με αναπηρία να διδάσκονται διαφόρων ειδών κοινωνικές δεξιότητες θα πρέπει να εξασφαλίζεται η εκμάθηση συγκεκριμένων γλωσσών με τις οποίες θα μπορούν να επικοινωνούν, όπως η γραφή Braille και η νοηματική γλώσσα για αναπηρίες όπως η τύφλωση και η κώφωση και γι' αυτό τον λόγο κρίνεται απαραίτητη η πρόσληψη δασκάλων ειδικής αγωγής αλλά και ανάπηρων δασκάλων, γνώστες της γραφής Braille και της νοηματικής γλώσσας (αρ 24, παρ. 3-4).

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να σημειωθεί πως η επιτροπή Warnock, η Διακήρυξη της Salamanca και η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία αποτελούν τα σημαντικότερα κείμενα του 20^{ου} αιώνα όσον αφορά την ειδική αγωγή διεθνώς.

Συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία (συμπερίληψη, ένταξη, ενσωμάτωση)

Η έννοια της συμπερίληψης εισήχθη αρχικώς στη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (Unesco, 1994). Σύμφωνα με τον Ainscow et al. (2000) η πολυπλοκότητα που υπάρχει διεθνώς στο να προσδιοριστεί η έννοια της συμπερίληψης έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να οριστεί με διάφορους τρόπους, αφού υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για το τι τελικά είναι η συμπερίληψη (Booth, 1996; Booth & Ainscow, 1998; Dyson & Millward, 2000). Στην ελληνική γλώσσα η συμπερίληψη προέρχεται από το ρήμα συμπεριλαμβάνω που σύμφωνα με το λεξικό του Μπαμπινιώτη σημαίνει *«περιλαμβάνω (κάτι/κάποιον) στο ίδιο*

σύνολο μαζί ή συγχρόνως με κάποιον/κάτι άλλο» (Μπαμπινιώτης, 2005, σελ. 1685). Επιπρόσθετα στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «συμπερίληψη» (*inclusion*) συναντάται εναλλακτικά ως «συνεκπαίδευση», «εκπαίδευση για όλους», «συμπεριληπτική εκπαίδευση» (Δόικου – Αυλίδου, 2006, σελ. 91) ή ως «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζώνιου - Σιδέρη, 2004, σελ. 39). Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός, πως αρκετές φορές ο όρος της «συμπερίληψη» συγχέεται με τους όρους «ενσωμάτωση» και «ένταξη» προκειμένου να περιγραφεί η από κοινού φοίτηση των ανάπηρων και μη μαθητών. Η σύγχυση αυτή είναι λανθασμένη αφού πρόκειται για διαφορετικές και διακριτές έννοιες. Πιο συγκεκριμένα ο όρος «ενσωμάτωση» συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία ως «*incorporation*» ή «*mainstreaming*» και αφορά «*τη μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση κάποιου στοιχείου προς ένα όλο, με πρόκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών*» (Ζώνιου, 2000) ενώ ο όρος «ένταξη» συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία ως «*integration*» και ορίζεται ως «*περιγραφή της κοινής αγωγής, μάθησης και διδασκαλίας των παιδιών με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες*» (Feuseur, 1989). Οι δύο όροι διαφέρουν στο γεγονός ότι στην ένταξη ο μαθητής διατηρεί τα προσωπικά του χαρακτηριστικά που τον κάνουν μοναδικό και συνεχώς τα εξελίσσει κάτι που δεν συμβαίνει στην ενσωμάτωση όπου τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή χάνονται και αποκτά τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία συμμετέχει (Ζώνιου – Σιδέρη, 1998). Εντούτοις η αποτυχία των όρων οφείλεται στο ότι αφορούν εκπαιδευτικές διαδικασίες που αδυνατούν να ανταποκριθούν με εξατομικευμένο τρόπο για τον εκάστοτε μαθητή, αντίθετα ο μαθητής καλείται να προσαρμόσει τις ανάγκες του σύμφωνα κάθε φορά με την καθιερωμένη εκπαιδευτική διαδικασία (Mittler, 1995). Οι δύο παραπάνω όροι έχουν αντικατασταθεί από τον όρο «συμπερίληψη» ο οποίος επικρατεί πλέον στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα και έχει προωθηθεί από διάφορες συμβάσεις και διακηρύξεις οι οποίες αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Σύμφωνα με την Unesco (2005, σελ.15) η συμπερίληψη αφορά στη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές ανεξαρτήτου αναπηρίας, καταγωγής, κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης έχουν δικαίωμα φοίτησης στο σχολείο γενικής αγωγής, όπου γίνονται οι απαραίτητες τροποποιήσεις όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία και ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η ανταπόκριση στις ανάγκες του κάθε μαθητή συνοδεύεται από προσπάθειες για την κατά το δοκούν μεγαλύτερη συμμετοχή του στο τυπικό σχολείο με την παροχή της κατάλληλης βοήθειας όταν χρειάζεται (Okeke-Oti, 2010). Στόχος της συμπερίληψης είναι ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου η διαφορετικότητα είναι

αποδεκτή από μαθητές και εκπαιδευτικούς, αντιμετωπίζεται κάθε άλλο παρά σαν πρόβλημα και αποτελεί ευκαιρία για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας. Η φιλοσοφία της συμπερίληψης διαπερνά τις ιατρικές προσεγγίσεις για την αναπηρία και δεν αφορά απλά την ενσωμάτωση των μαθητών στο σχολείο γενικής αγωγής αλλά αφορά και τις αλλαγές σε ολόκληρη την οργανωσιακή κουλτούρα, την πολιτική και τις πρακτικές του σχολικού συστήματος (Acedo et al., 2009). Οι Ainscow et al. (2006) διακρίνουν τους ορισμούς για τη συμπερίληψη ανάλογα με το εάν αφορά συγκεκριμένα μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή γενικά τη διαφορετικότητα και τη διαδικασία που απαιτείται ώστε το σχολικό σύστημα να ανταπεξέρχεται στις εξατομικευμένες ανάγκες όλων των μαθητών.

Η συμπερίληψη στην κοινωνική της διάσταση, σχετίζεται άμεσα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και θέτει βάσεις για πιο δημοκρατικές κοινωνίες (Ainscow, 2005) ενώ στοχεύει στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού που μπορεί να προκύψει λόγω εθνικότητας, καταγωγής, θρησκείας, φύλου και γενικότερων ικανοτήτων (Vitello & Mithaug, 1998). Η σχολική συμπερίληψη σχετίζεται περισσότερο με την άρση του αποκλεισμού των εμποδίων και του δικαιώματος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να φοιτούν στο τυπικό σχολείο (Ainscow, 2005). Είναι μια αρκετά σύνθετη διαδικασία η οποία ενστερνίζεται το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία, κατά την οποία απαιτείται η αναδιοργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, πρακτικών και δομών του σχολείου γενικής αγωγής το οποίο αποδέχεται την διαφορετικότητα των ατόμων ενώ παράλληλα σχετίζεται άμεσα με έννοιες όπως η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότιμη συμμετοχή (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006) και προσπαθεί να περιορίσει την φοίτηση μαθητών με αναπηρία στα σχολεία ειδικής αγωγής (Sebba & Ainscow, 1996). Σε αντίθεση με την ένταξη είναι μια συνεχής διαδικασία μέσω της οποίας επιδιώκεται η αναδιαμόρφωση των εννοιών «επιτυχία», «αποτυχία», «ικανότητα» μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Whitty, 2002). Η συμπερίληψη κατά τον Ozoji (2005) αποτελεί μια εκπαιδευτική μέθοδο που απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και η οποία απευθύνεται και στοχεύει στην εκπαίδευση όλων των μαθητών ανεξάρτητα από το εάν έχουν δυνατά ή αδύναμα σημεία. Αποτελεί διαδικασία κατά την οποία είναι απαραίτητη η συνεργασία όλων των φορέων που είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές και οι αρμόδιοι φορείς για τη δημιουργία «Σχολικών μονάδων για Όλους» στις οποίες θα αναγνωρίζονται οι διαφορές του καθενός (Αγαλιώτης, 2006). Η πρακτική της συμπερίληψης είναι τελείως διαφορετική από προηγούμενες προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνταν στην ειδική αγωγή. Η τυπική τάξη μέσα στην οποία έχουν δημιουργηθεί οι κατάλληλες τροποποιήσεις για τον κάθε μαθητή, αποτελεί το καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον και

επιπλέον ο μαθητής με αναπηρία δεν αντιμετωπίζεται μέσα σε αυτή ως ασθενής αλλά ισότιμο μέλος που χρειάζεται την απαιτούμενη βοήθεια (Porter, 1997).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως η συμπερίληψη αποσκοπεί σε δύο επιμέρους διαδικασίες. Αφενός στην τοποθέτηση όλο και περισσότερων παιδιών στα σχολεία γενικής αγωγής και αφετέρου στη μείωση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού τους αποκλεισμού (Booth, 1996). Αποδείχτηκε ως μια ρηξικέλευθη προσέγγιση αφού αποτέλεσε έναυσμα για την αλλαγή αρκετών εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και θέσπιση νόμων κατά των διακρίσεων και προώθηση της εκπαιδευτικής συμπερίληψης στην Αμερική, την Αυστραλία, το Ηνωμένο Βασίλειο εφαρμόζοντας το περιεχόμενο των διεθνών συμβάσεων (Zoniou- Sideri & Vlachou, 2006).

Έρευνες για τη Συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο σχολείο γενικής αγωγής

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει πραγματοποιηθεί πληθώρα ερευνών σχετικά με τη συμπερίληψη με τους περισσότερους ερευνητές να συμπεραίνουν ότι η εφαρμογή της στα σχολεία γενικής αγωγής επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες (Anderson et al., 2007; Κονιδιτσιώτη, Τραυλός, & Δροσινού-Κορέα, 2017; Power de Fur & Orelove, 1996; Τζώρτζη, Τραυλός, & Δροσινού-Κορέα, 2017; Westling & Fox, 2009). Μάλιστα οι Foreman και Arthur-Kelly (2008) αναφέρουν πως στη παγκόσμια διάσκεψη για την ειδική αγωγή το 1994, υποστηρίχθηκε πως τα σχολεία γενικής αγωγής στα οποία εφαρμόζεται η συμπερίληψη, συμβάλλει στην καταπολέμηση των κοινωνικών διακρίσεων και στη δημιουργία μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας που προωθεί την «Εκπαίδευση για Όλους». Τα οφέλη για τους μαθητές με αναπηρία είναι πολλαπλά και προεκτείνονται σε μαθησιακό επίπεδο και σε επίπεδο κοινωνίας γενικότερα (Anderson et al., 2007). Αρχικά, μέσω ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος οι μαθητές με αναπηρία δύνανται να γνωρίσουν το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας ενός σχολείου γενικής αγωγής το οποίο δε θα γνώριζαν σε ένα σχολείο ειδικής αγωγής (Gilmour, 2019). Σύμφωνα με τον Ebersold (2011), οι μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε τυπικό σχολείο έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν περισσότερα προσόντα και κοινωνικές δεξιότητες και να εξελιχθούν σε ακαδημαϊκό επίπεδο τέτοιο ώστε να μπορέσουν να φοιτήσουν σε υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, ακόμα και να απορροφηθούν ευκολότερα στην αγορά εργασίας με την ενηλικίωσή τους εν συγκρίσει με τους μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής. Επιπλέον, μέσα από την όσο το δυνατόν μακρόχρονη συμμετοχή των μαθητών αυτών στις τυπικές τάξεις παρουσιάζεται βελτίωση σε δεξιότητες ανάγνωσης,

στα μαθηματικά, αποσυντονίζονται λιγότερο, ενώ κάνουν λιγότερες απουσίες στο σχολείο (Wagner et al., 2010) και με την πρόσθετη βοήθεια του ειδικού προσωπικού αξιοποιούν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Algozzine & Ysseldyke, 2006).

Ωστόσο, με την εφαρμογή της συμπερίληψης προκύπτουν ακαδημαϊκά οφέλη και για τους μαθητές χωρίς αναπηρίες αφού λαμβάνουν επιπρόσθετη βοήθεια με τις τροποποιήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, των πρακτικών διδασκαλίας και την παρουσία ειδικών παιδαγωγών στην τάξη (Hines, 2001). Η ακαδημαϊκή εξέλιξη των μη ανάπηρων μαθητών δε φαίνεται να παρεμποδίζεται από τη συνύπαρξή με τους συμμαθητές τους με αναπηρία (Strain & Bovey, 2011) αντίθετα, οι πιο αδύναμοι μαθητές επωφελούνται μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται σε μια συμπεριληπτική τάξη όπως η επανάληψη, η βιωματική, η εξατομικευμένη διδασκαλία και η συνεχής ανατροφοδότηση (Power de Fur & Orelove, 1996).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με αρκετές έρευνες οι μαθητές με αναπηρία που φοιτούν σε μια τυπική τάξη αναπτύσσουν και εξελίσσουν την κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη περισσότερο σε σχέση μ' αυτούς που φοιτούν σε ειδικά σχολεία (Holahan & Costenbader, 2000; Καπρίνης & Λιάκος, 2015; Strain et al., 2009) καθώς οι συμμαθητές τους χωρίς αναπηρία με τους οποίους συνυπάρχουν, αποτελούν γι' αυτούς κατά κάποιο τρόπο πρότυπα κατάλληλων κοινωνικών και συναισθηματικών συμπεριφορών (Guralnik, 2001; Odom et al., 2002). Μιμούνται δε τις συμπεριφορές των συμμαθητών τους χωρίς αναπηρία που παρουσιάζουν υψηλές κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που βοηθά στο να εξελιχθούν κοινωνικά και οι ίδιοι μακροπρόθεσμα (Banda et al., 2010; Holahan & Costenbader, 2000). Μέσα σε μια συμπεριληπτική τάξη όπου εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας με μεικτές ομάδες στις οποίες συμμετέχουν μαθητές με και χωρίς αναπηρία, αυξάνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών (Καπρίνης & Λιάκος, 2015; Lee et al., 2009). Οι υποστηρικτές της συμπερίληψης πιστεύουν ότι μειώνεται ο στιγματισμός του παιδιού με αναπηρία με το μοντέλο της πλήρους συμπερίληψης όπου ο μαθητής παρευρίσκεται στην τάξη με τους υπόλοιπους συμμαθητές του όλες τις διδακτικές ώρες (Dixon, 2005).

Τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης προεκτείνονται και σε συναισθηματικό επίπεδο καθώς μέσα αυτή, οι μαθητές με αναπηρία νιώθουν ότι είναι μέλη ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, μιας ομάδας. Αυξάνεται έτσι το αίσθημα της αυτοεκτίμησής τους και υποβοηθείται περισσότερο η μαθησιακή διαδικασία (Power de Fur & Orelove, 1996). Ακολούθως, όταν εφαρμόζεται η συμπεριληπτική πρακτική στην τάξη οι μαθητές χωρίς

αναπηρία ευαισθητοποιούνται και κατανοούν τυχόν δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι συμμαθητές τους με αναπηρία, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσουν υποστηρικτικούς μηχανισμούς βοήθειας απέναντι στους τελευταίους σε περίπτωση που το χρειαστούν (McCarty, 2006). Επίσης, οι μαθητές χωρίς αναπηρία σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον μαθαίνουν να αποδέχονται τη διαφορετικότητα (Καπρίνης & Λιάκος, 2015), αναπτύσσουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και μαθαίνουν να αναπτύσσουν ισχυρούς και ουσιαστικούς δεσμούς φιλίας (McCarthy, 2006; Power de Fur & Orelove, 1996). Όσο νωρίτερα ηλικιακά οι μαθητές χωρίς αναπηρία αποκτούν επαφές με τους συμμαθητές/τριες τους με αναπηρία, τόσο πιθανότερο είναι να αποδεχθούν την αναπηρία και να μην την αντιμετωπίζουν ως βλάβη ή μειονέκτημα (Burnstein et al., 2004; Idol, 2006).

Τα πλεονεκτήματα της συνεκπαίδευσης έχουν προεκτάσεις στους γονείς αλλά και στους εκπαιδευτικούς των ανάπηρων μαθητών. Οι γονείς, μέσα από το συμπεριληπτικό σχολείο της γειτονιάς τους παρατηρούν ότι τα παιδιά τους αποκτούν περισσότερες ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης και αλληλεπιδρούν με διαφορετικές οικογένειες στην κοινότητα. Μέσω της συνεκπαίδευσης εκπληρώνεται και μία από τις μεγαλύτερες φιλοδοξίες των γονέων για τα παιδιά τους που είναι το αίσθημα της κοινωνικής αποδοχής και το ότι είναι μέλη ενός κοινωνικού συνόλου (Καπρίνης & Λιάκος, 2015; Πανάγου & Καπρίνης, 2022; Power de Fur & Orelove, 1996). Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εφαρμόσουν με επιτυχία τη συμπερίληψη στην τάξη τους φροντίζουν να ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους και να αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας. Αποκτούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για καινούριες γνώσεις και καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας μέσω επιμορφώσεων ενώ ο τρόπος διδασκαλίας τους γίνεται πιο ευέλικτος έτσι ώστε λειτουργεί εξατομικευμένα ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή (Power de Fur & Orelove, 1996). Οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που ενστερνίζονται τη φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης, είναι άνθρωποι απαλλαγμένοι από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Έχουν αναπτύξει το αίσθημα της αποδοχής και της διαφορετικότητας της ανθρώπινης ύπαρξης, αξίες τις οποίες εφαρμόζουν προκειμένου να λειτουργήσουν επιτυχημένα σε μία συμπεριληπτική τάξη (Πανάγου & Καπρίνης, 2022; Χριστοφοράκη, 2008). Η συμπερίληψη έχει και οικονομικά οφέλη μιας και τα κονδύλια που προορίζονται για την ειδική αγωγή, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε συμπεριληπτικά σχολεία για την επιπλέον πρόσληψη κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού, εξοπλισμού και υλικού (McCarthy, 2006).

Παρά τα πολλαπλά οφέλη της συμπερίληψης, αρκετοί ερευνητές αμφισβητούν σε ένα βαθμό την επιτυχία της δεδομένου ότι η επιτυχία έχει εξάρτηση από ορισμένους

παράγοντες. Όπως επισημαίνουν οι Anderson et al. (2007) σε έρευνα που έγινε στην Αυστραλία όσον αφορά τις ανάγκες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση, αποδίδουν τα μειονεκτήματα εφαρμογής της στη μειωμένη αυτοπεποίθησή τους λόγω της ελλιπούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους σε συμπεριληπτικές πρακτικές αλλά και στις λιγοστές γνώσεις τους απέναντι σε διάφορες αναπηρίες, στις τυχόν μη εύκολα ελεγχόμενες προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών με αναπηρία που μπορεί να αναπτύσσονται μέσα στη σχολική αίθουσα, καθώς και στην πίεση του χρόνου στο να εφαρμόσουν συμπεριληπτικές πρακτικές διδασκαλίας. Συμπληρωματικά, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εξοπλιστεί με τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να εφαρμόσουν επιτυχώς τη συμπερίληψη, είναι βέβαιο ότι δε μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές με αναπηρία (Lee et al., 2009; Obiakor et al., 2012). Ένα ακόμη σοβαρό ζήτημα που αναδύεται από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι το γεγονός ότι νιώθουν αβοήθητοι από την ηγεσία των σχολείων στο να εφαρμόσουν τη συμπερίληψη. Η βοήθεια των διευθυντών των συμπεριληπτικών σχολείων προς τους εκπαιδευτικούς έγκειται μόνο σε διοικητικά καθήκοντα. Επιπλέον, πολλές φορές παρουσιάζονται δυσκολίες στη συνεργασία των εκπαιδευτικών που είναι εξειδικευμένοι και σε αυτούς που δεν έχουν κάποια εξειδίκευση στην ειδική αγωγή γεγονός που δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την επιτυχία της συμπερίληψης (Valeo, 2008).

Ακόμη ένα μειονέκτημα της συνεκπαίδευσης σύμφωνα με τους Bateman και Bateman (2002) φαίνεται να είναι η ακαταλληλότητα της τυπικής τάξης στο να εφαρμοστεί η εξατομικευμένη διδασκαλία η οποία κρίνεται απαραίτητη για τους μαθητές με αναπηρία. Επιπρόσθετα, μέσα σε μια τυπική τάξη δεν παρέχεται τις περισσότερες φορές πρόσθετη βοήθεια από λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, καθηγητές προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής και άλλες χρήσιμες ειδικότητες όπως συμβαίνει στα σχολεία ειδικής αγωγής (McCarthy, 2006). Ακόμη ένα σοβαρό ζήτημα όσον αφορά τη συνεκπαίδευση, φαίνεται να είναι η φοίτηση μαθητών με σοβαρές αναπτυξιακές διαταραχές στην τυπική τάξη. Προς την κατεύθυνση αυτή ορισμένοι γονείς μαθητών χωρίς αναπηρία εκφράζουν τον προβληματισμό τους, σχετικά με την υποβάθμιση της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας λόγω της έντονης παρουσίας ενοχλητικών μη ελέγξιμων συμπεριφορών των μαθητών αυτών (Irmsher, 1995).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στο τυπικό σχολείο μπορεί να καταστεί μη αποτελεσματική για την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους

εξέλιξη όταν υπάρχει μηδενική τροποποίηση της μαθησιακής διαδικασίας στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Obiakor, 2008; Williams & Obiakor, 2009).

Συναισθηματική νοημοσύνη

Ορισμοί συναισθηματικής νοημοσύνης

Μελετώντας τη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί κανείς να διαπιστώσει την αδυναμία εξεύρεσης ενός κοινού ορισμού για τη συναισθηματική νοημοσύνη παρόλη την πληθώρα ερευνητών που έχουν ασχοληθεί με το θέμα αυτό (Ciarrochi et al., 2003). Πολλοί εναποθέτουν την ενασχόληση της επιστημονικής κοινότητας με τη συναισθηματική νοημοσύνη στο γεγονός ότι εκδόθηκαν τα βιβλία του Daniel Goleman (1995, 1998) τα οποία έγιναν ιδιαίτερος δημοφιλή. Εντούτοις, η επιστημονική έννοια του όρου διαμορφώθηκε λίγα χρόνια νωρίτερα απ' τους Salovey και Meyer (1990) οι οποίοι έδωσαν τον πρώτο επιστημονικό ορισμό για τη συναισθηματική νοημοσύνη σύμφωνα με τους οποίους ορίζεται ως «μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης η οποία συμπεριλαμβάνει την ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε τα δικά μας συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, να ξεχωρίζουμε τα διάφορα συναισθήματα και με τη χρήση αυτών των πληροφοριών να προσαρμόζουμε ανάλογα τις σκέψεις και τις πράξεις μας». Οι Salovey και Meyer (1997) στον δεύτερο ορισμό που δίνουν ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως «την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να εκφράζει τα συναισθήματά του με ακριβές τρόπο και προσαρμοστικό, αλλά και η ικανότητα να ρυθμίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων». Ο Goleman (1995) όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη στο βιβλίο του ως «την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, να τα ελέγχει, να μετριάζει την ανυπομονησία του, να δημιουργεί κίνητρα συμπεριφοράς στον εαυτό του και στους άλλους, να κατανοεί και να ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα των άλλων, να διαχειρίζεται σωστά τις σχέσεις του με τους άλλους». Λίγα χρόνια αργότερα ο Richard Boyatzis απέδωσε έναν ακόμη ορισμό κατά τον οποίο «η συναισθηματική νοημοσύνη υφίσταται όταν ένα άτομο παρουσιάζει ικανότητες που συνιστούν αυτογνωσία, διαχείριση του εαυτού, κοινωνική επίγνωση και κοινωνικές δεξιότητες στο σωστό τόπο και χρόνο, με ικανοποιητική συχνότητα ώστε να είναι κατάλληλες για την εκάστοτε περίπτωση» (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 1999). Συμπληρωματικά, μέσα από τον ορισμό που έδωσε ο Bar-On (1997) για την κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη την παρουσίαζε ως «μια σειρά ομοειδών συναισθηματικών και

κοινωνικών δεξιοτήτων και παραγόντων οι οποίες καθορίζουν το κατά πόσο κατανοούμε τον εαυτό μας και τους άλλους και στο πώς ανταπεξερχόμαστε τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός μας». Τέλος, κατά την Πλατσίδου (2010) η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνεται από δεξιότητες τέτοιες ώστε το άτομο να είναι σε θέση να κατανοεί τα συναισθήματά του αλλά και να διαθέτει αντίληψη τέτοια ώστε να κατανοεί τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του. Αποτελεί δε μια νοητική λειτουργία κατάλληλη για πληροφορίες με συναισθηματικό περιεχόμενο. Μέσα από την σύνθεση των διαφόρων μοντέλων της συναισθηματικής νοημοσύνης οι Mathieus, Zeidner, και Roberts (2002) την όρισαν ως « μια ικανότητα προσαρμογής μέσω της οποίας τα άτομα μπορούν να ανταποκριθούν σε ποικίλες συναισθηματικές καταστάσεις».

Σύμφωνα με τους Ciarochi, Chan, και Caputi (2000) οι διάφοροι ορισμοί που υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία για τη συναισθηματική νοημοσύνη κάθε άλλο παρά αντίθετοι είναι μεταξύ τους. Τουναντίον, συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον αφού αφορούν διαφορετικές πτυχές του όρου.

Θεωρητικό πλαίσιο και μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η συναισθηματική νοημοσύνη έγινε ιδιαίτερα δημοφιλής από τα βιβλία του Goleman (1995, 1998). Ωστόσο οι ρίζες της συναισθηματικής νοημοσύνης βρίσκονται αρκετά χρόνια πιο πίσω με την έννοια της «κοινωνικής νοημοσύνης» που πρώτος εισήγαγε στην επιστημονική κοινότητα ο Αμερικανός ψυχολόγος Thorndike (1920). Όριζε την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τις διαπροσωπικές σχέσεις με σύνεση. Επιπρόσθετα, τη χώριζε σε τρεις κατηγορίες: την αφηρημένη, τη μηχανική και την κοινωνική.

Αρκετά χρόνια αργότερα το 1983 ακόμη ένας Αμερικανός ψυχολόγος, καθηγητής του Πανεπιστημίου Harvard, ο Howard Gardner ανέπτυξε σε ένα βιβλίο του τη θεωρία της «πολλαπλής νοημοσύνης». Έτσι, εκτός από την κοινωνική νοημοσύνη κατά τον Gardner υπάρχει η χωρική, η λογικομαθηματική, η μουσική, η κιναισθητική, η γλωσσική, η διαπροσωπική και η ενδοπροσωπική. Η διάκριση μεταξύ διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης έγκειται στο ότι η πρώτη, αφορά την ικανότητα του ατόμου να ασχολείται και να κατανοεί τους ανθρώπους γύρω του ενώ η δεύτερη αφορά το ίδιο το άτομο και το να είναι ικανό να εκφράζει τα συναισθήματά του. Τα είδη νοημοσύνης λειτουργούν συμπληρωματικά μεταξύ τους στο κάθε άτομο. Η θεωρία του Gardner είχε μεγάλη επιτυχία και υιοθετήθηκε από αρκετούς εκπαιδευτικούς και θεωρητικούς αφού

αναδεικνύει τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το άτομο. Εν συνεχεία, οι Meyer και Salovey (1993) απέδωσαν όπως ήδη έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο τον πρώτο ολοκληρωμένο ορισμό για τη συναισθηματική νοημοσύνη ενώ το 1992 έγινε η πρώτη προσπάθεια κατασκευής ενός εργαλείου προκειμένου να καταστεί εφικτή η μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης από τον Bar-On. Ο Goleman (1995) έμελλε να κάνει ευρέως γνωστή μέσα από τα βιβλία του την επιστημονική προσέγγιση των Meyer και Salovey. Ο ίδιος πίστευε πως με την ηλικιακή ωρίμανση του ανθρώπου, αυξάνεται και η συναισθηματική νοημοσύνη ενώ μπορεί να βελτιωθεί μέχρι ενός ορισμένου σημείου με την κατάλληλη προσπάθεια. Θεωρούσε τη συναισθηματική νοημοσύνη σημαντική για να επιτύχει κάποιος σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και πρέσβευε πως οι άνθρωποι που βρίσκονται σε ηγετικές θέσεις πρέπει να καλλιεργούν τη συναισθηματική νοημοσύνη καθώς λειτουργούν ως πρότυπα για τους ανθρώπους γύρω τους.

Η διεθνής βιβλιογραφία περιλαμβάνει διάφορα μοντέλα για τη συναισθηματική νοημοσύνη με επικρατέστερα των Meyer και Salovey (1990), του Bar-On (1997), και του Goleman (1995, 1998) τα οποία την ορίζουν με διαφορετικό τρόπο.

Το μοντέλο συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey (1990)

Οι εξ Αμερικής ορμώμενοι ψυχολόγοι Meyer και Salovey (1990) ήταν οι πρώτοι ερευνητές που διατύπωσαν τη θεωρία τους για τη συναισθηματική νοημοσύνη, γνωστή ως «μοντέλο των τεσσάρων διαστάσεων». Σύμφωνα με αυτή, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει άμεση σχέση με τις νοητικές ικανότητες αφού όπως υποστηρίζουν, τα συναισθήματα αποτελούν μέρος των νοητικών διεργασιών. Αποδέχονται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μέρος της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης του Gardner και αλλά και μέσο για την προσαρμογή σε κοινωνικές καταστάσεις. Επιπρόσθετα, θεωρούν ότι οι άνθρωποι με αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι διανοητικά υγιή και τονίζουν τη σημαντικότητά της σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας του ανθρώπου. Ακολούθως, κατηγοριοποιούν τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης στις παρακάτω διαστάσεις:

α) *Αντίληψη και εκτίμηση των συναισθημάτων*: Αναφέρεται στο να μπορεί το άτομο να αναγνωρίζει και να εκφράζει τα συναισθήματα των άλλων και του εαυτού του όσον αφορά τη λεκτική και μη επικοινωνία.

β) *Αφομοίωση του συναισθήματος στον τρόπο σκέψης*: Πρόκειται για την ικανότητα του να χρησιμοποιείται από το άτομο το κατάλληλο συναίσθημα για την εκάστοτε σκέψη.

γ) *Κατανόηση και ανάλυση των συναισθημάτων*: Πρόκειται για την ικανότητα να αναγνωρίζει το άτομο τα διάφορα συναισθήματα αλλά και τις προεκτάσεις που μπορεί να πάρουν.

δ) *Διαχείριση συναισθημάτων*: Είναι η ικανότητα που έχει το άτομο για τη σωστή διαχείριση με τρόπο αποτελεσματικό των συναισθημάτων του και των ανθρώπων γύρω του ιδιαίτερα σε αρνητικά φορτισμένες συναισθηματικές περιστάσεις (Meyer, Salovey, & Caruso, 1999, 2000).

Η καθεμία από τις παραπάνω κατηγορίες περιλαμβάνει τέσσερις επιπλέον διαστάσεις. Οι Meyer & Salovey επιχείρησαν μέσα από την ιεραρχική απεικόνιση των διαφόρων ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης που περιελάμβανε το μοντέλο τους να τεκμηριώσουν την άποψη πως οι συναισθηματικά πιο ευφυείς άνθρωποι διαχειρίζονται ευκολότερα τις πιο σύνθετες διεργασίες που είναι τοποθετημένες στα κατώτερα επίπεδα της απεικόνισης του μοντέλου. Το συγκεκριμένο μοντέλο ανήκει στα μοντέλα ικανότητας και μάλιστα αποτελεί το πιο αντιπροσωπευτικό αυτής της κατηγορίας αφού θεωρεί την έννοια αυτή ως νοητική ικανότητα και περιλαμβάνει τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές ικανότητες (Πλατσίδου, 2010).

Οι Meyer και Salovey προσπάθησαν να αξιολογήσουν τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης βασιζόμενοι στο μοντέλο τους και έτσι προχώρησαν στην κατασκευή του πρώτου εργαλείου μέτρησης MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale, 1997) και εν συνεχεία συνεργαζόμενοι με τον Caruso δημιούργησαν ακόμη ένα εργαλείο, το MCEIST (Mayer, Salovey, & Caruso Emotional Intelligence Test, 2002) το οποίο περιλαμβάνει 144 ερωτήσεις.

Συνοψίζοντας, κατά τους Mayer και Salovey (1999) η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ξεχωριστή νοημοσύνη υπό την προϋπόθεση πως πληρούνται τα ακόλουθα κριτήρια: α) να λειτουργεί σα νοητική ικανότητα, β) να σχετίζεται με άλλα είδη νοημοσύνης χωρίς να είναι όμοια με αυτά, γ) να αυξάνεται με την ηλικιακή ωρίμανση. Επιπρόσθετα, στο συγκεκριμένο μοντέλο το συναισθηματικά έξυπνο άτομο, έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται πιο εύκολα τα συναισθήματά του, τα χρησιμοποιεί για να σκέφτεται πιο σωστά και τα διαχειρίζεται πιο ορθά. Τέλος, οι δημιουργοί του μοντέλου θεωρούν πως τα άτομα με αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης όντας πιο κοινωνικά, στρέφονται συχνότερα σε επαγγέλματα σχετικά με την εκπαίδευση ή τη συμβουλευτική (Meyer et al., 2004).

Το μοντέλο του Reuven Bar-On (1997)

Κατά τα μισά της δεκαετίας του 1980, ο ισραηλινός καταγωγής ψυχολόγος – ερευνητής Reuven Bar-On ασχολούμενος με τη διδακτορική του διατριβή δημιούργησε τη θεωρία του για την κοινωνικο-συναισθηματική νοημοσύνη. Στη θεωρία αυτή, «η κοινωνικο-συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από ένα σύνολο κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων και παραγόντων που συσχετίζονται μεταξύ τους και καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά εκφράζουμε και αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματά μας και των ανθρώπων γύρω μας και ανταπεξερχόμαστε στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος» (Bar-On, 1997). Βάσει του μοντέλου του Bar-On η κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες ικανοτήτων που με τη σειρά τους η καθεμία από αυτές περιλαμβάνει τις σχετικές για κάθε κατηγορία δεξιότητες, ικανότητες και παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα οι κατηγορίες αυτές αναφέρονται παρακάτω:

- α) *Οι ενδοπροσωπικές (intrapersonal) ικανότητες*, που αφορούν δεξιότητες όπως η αυτογνωσία, η ανεξαρτησία, η αυτοπραγμάτωση και η δεξιότητα διεκδίκησης.
- β) *Οι διαπροσωπικές (interpersonal) ικανότητες*, οι οποίες αφορούν τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ενσυναίσθηση καθώς και την κοινωνική υπευθυνότητα.
- γ) *Η διαχείριση του άγχους*, που αφορούν δεξιότητες ελέγχου των παρορμήσεων και ρύθμισης του άγχους.
- δ) *Η γενική διάθεση*, που περιλαμβάνει την ευτυχία και την αισιοδοξία. (Bar-On, 2000).

Στο αναδιαμορφωμένο μοντέλο του ο Bar-On (2000) αναφέρει ότι η τελευταία κατηγορία που αφορά τη γενική διάθεση δε συνιστά αυτόνομη κατηγορία της συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά έχει διευκολυντικό ρόλο ως προς αυτή.

Ο Bar-on (1997) ανέπτυξε το EQ- I (Emotional Quotient Inventory) το οποίο ήταν ένα εργαλείο μέτρησης προκειμένου να εκτιμηθεί η μέτρηση της κοινωνικο-συναισθηματικής νοημοσύνης και μεταφράστηκε σε πάνω από τριάντα γλώσσες. Το EQ-I είναι ένα εργαλείο αυτοπροσδιορισμού και αποτελείται από 133 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας. Κατά τον Bar-On άτομα που συγκεντρώνουν υψηλά αποτελέσματα σύμφωνα με το εργαλείο μέτρησης θεωρούνται συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυή και πιθανότατα δεν αντιμετωπίζουν κάποιου είδους συναισθηματική διαταραχή. Το μοντέλο του Bar-On είναι μοντέλο προσωπικότητας κατά το οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη συνιστά ένα σύνολο προσαρμοστικών ικανοτήτων και προσωπικών χαρακτηριστικών (Πλατσίδου, 2010).

Συμπερασματικά, ο Bar-On (1997) υποστηρίζει πως η εφαρμογή της θεωρίας του σε διαφορετικές εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου θα μπορούσε να παρέχει θετικά αποτελέσματα όπως τη βελτίωση της προσωπικότητας, την αυτοπραγμάτωση και τη γενικότερη ευημερία του ατόμου.

Μοντέλο Daniel Goleman (1995)

Τη δική του θεωρητική προσέγγιση για τη συναισθηματική νοημοσύνη ανέπτυξε ο επιστημονικός συγγραφέας και δημοσιογράφος στη New York Times, David Goleman μέσα από τα βιβλία του «*Emotional Intelligence: «Why it can matter more than I.Q.»*»(1995) και «*Working with Emotional Intelligence*» (1998). Μέσα από τα δύο αυτά βιβλία, η συναισθηματική νοημοσύνη έγινε ευρέως γνωστή και προσέλκυσε το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών. Κατά τη θεωρία του, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από ένα σύνολο ικανοτήτων όπως «η ικανότητα του να μπορεί κάποιος να επινοεί κίνητρα για τον εαυτό του, να αντιμετωπίζει τυχόν απογοητεύσεις, να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να μην έχει ως προτεραιότητα την ικανοποίησή του όταν χρειάζεται, να ρυθμίζει τη διάθεσή του σωστά, να μην επιτρέπει τα αρνητικά συναισθήματα να εμποδίζουν τη σκέψη του, να έχει ενσυναίσθηση και ελπίδα» (Goleman, 1995). Στο συγκεκριμένο μοντέλο, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι χωρισμένη σε πέντε διαστάσεις: (1) *η γνώση των ατομικών συναισθημάτων αλλά και των συναισθημάτων των υπολοίπων ανθρώπων* (2) *η διαχείριση των συναισθημάτων* η οποία αφορά την ορθή διαχείρισή τους, τον αυτοέλεγχο και τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων, (3) *η κινητοποίηση του εαυτού*, η οποία περιλαμβάνει το να μπορούμε να ελέγχουμε τις παρορμήσεις μας, (4) *η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων* που αφορά την ενσυναίσθηση, (5) *η διαχείριση των σχέσεων* που σχετίζεται με την επιτυχή κοινωνική αλληλεπίδραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων (Goleman, 1998). Η ανάπτυξη του ατόμου σε αυτές τις πέντε κατηγορίες μπορεί να βοηθήσει το άτομο να επιτύχει σε διάφορους τομείς αλλά και να βοηθήσει τους ανθρώπους γύρω του να έχουν μια επιθυμητή συμπεριφορά (Goleman, 1995). Το 2001, το μοντέλο του Goleman αναθεωρήθηκε και περιελάμβανε τέσσερις διαστάσεις αντί για πέντε οι οποίες εμπεριείχαν είκοσι μία δεξιότητες αντί για είκοσι πέντε που είχε το αρχικό μοντέλο (Goleman, 2001).

Αξίζει να σημειωθεί πως κατά τον Goleman, η συναισθηματική επάρκεια η οποία προέρχεται από τη συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σύνολο από ικανότητες, μαθαίνεται και έχει σχέση με την απόδοση στην εργασία (Πλατσίδου, 2010). Προκειμένου να μετρήσουν τη συναισθηματική επάρκεια ο Goleman με τον Richard Boyatzis (2000),

δημιούργησαν το *Emotional Competence Inventory 360 (ECI-360)*. Το ECI είναι ένα εργαλείο μέτρησης 360° στο οποίο ζητείται από τον ερωτώμενο να περιγράψει τον εαυτό του ή άλλα άτομα σε 6βάθμια κλίμακα και το οποίο χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον για τη μέτρηση της συναισθηματικής επάρκειας στον επαγγελματικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα, οι πέντε διαφορετικές κατηγορίες ικανοτήτων που μετρά το ECI είναι α) η *αυτεπίγνωση*, β) ο *αυτοέλεγχος*, γ) η *κινητοποίηση*, δ) η *ενσυναίσθηση* και ε) οι *κοινωνικές δεξιότητες*.

Τέλος, σύμφωνα με τους Meyer και Salovey (2000) η θεωρία του Goleman ανήκει στα λεγόμενα «μεικτά μοντέλα» υπό την έννοια ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σχέση με προσωπικά αλλά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Συναισθηματική Νοημοσύνη εκπαιδευτικών

Η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται άμεσα με τον χώρο της εκπαίδευσης αφού θεωρείται ένα από τα πιο «συναισθηματικά» επαγγέλματα λόγω των πολλών και διαφορετικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολικό περιβάλλον (Dolev & Leshem, 2017; Katsora, Kaprinis, & Strigas, 2022) εξάλλου οι εκπαιδευτικοί υπηρετούν ένα από τα επαγγέλματα στα οποία απαιτείται να διαθέτουν αυξημένη συναισθηματικής νοημοσύνη (Yate, 1997). Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών έχουν άμεσο αντίκτυπο στις σκέψεις και τις συμπεριφορές των ίδιων αλλά και των μαθητών τους (Poulou & Norwich, 2000; Soodak & Podell, 1994).

Σύμφωνα με ερευνητές (Jennings & Greenberg, 2009; Katsora, Kaprinis, & Strigas, 2022) οι συναισθηματικά και κοινωνικά επαρκείς εκπαιδευτικοί δημιουργούν τις κατάλληλες μαθησιακές συνθήκες μέσα στην τάξη λειτουργώντας ενθαρρυντικά και υποστηρικτικά προς τους μαθητές τους, προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες τους και ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Μπορούν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά σε αρνητικά φορτισμένες καταστάσεις ενώ ταυτόχρονα αποτελούν κατάλληλα πρότυπα συμπεριφοράς για τους μαθητές τους. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν δυσκολία να χειριστούν διάφορες συναισθηματικές και κοινωνικές προκλήσεις εντός τάξης αλλά και στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αποδεκτών συμπεριφορών (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). Οι συναισθηματικά έξυπνοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από αυτογνωσία και αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω τους και αποδέχονται τις διαφορετικές αντιλήψεις των συναδέλφων, γονέων και μαθητών τους που αποτελούν άτομα του εργασιακού τους περιβάλλοντος (Jennings & Greenberg, 2009).

Σε έρευνα που διεξήχθη από τις Skura και Swiderska (2021) μελετήθηκε το κατά πόσο τα διαφορετικά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να διδάξουν σε μαθητές με διάφορες αναπηρίες. Παρουσιάστηκαν διαφορές στη διδασκαλία των μαθητών με μέτριες, σοβαρές νοητικές αναπηρίες και χρόνιες παθήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών με χαμηλή και υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη με τους τελευταίους να αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες. Προς αυτή την κατεύθυνση οι Bayse et al. (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η συναισθηματική υποστήριξη που προσφέρεται από τους εκπαιδευτικούς ενισχύει τη λειτουργικότητα των μαθητών με συναισθηματικές διαταραχές και διαταραχές συμπεριφοράς.

Αρκετές έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν αναδείξει τη συμβολή της συναισθηματικής νοημοσύνης στη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών και της εξάντλησης που μπορεί να προκύψει από το επάγγελμά τους. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνά τους που αφορούσε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι Martinez et al. (2019) διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί που παρουσίαζαν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης εμφάνιζαν και πιο αυξημένα επίπεδα άγχους, εξουθένωσης, κατάθλιψης. Τονίζουν μάλιστα τη σημασία του να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί με παρεμβατικά προγράμματα που θα ενισχύουν τις συναισθηματικές τους ικανότητες. Παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα στην μελέτη της Πλατσίδου (2010) σε εκπαιδευτικούς όπου βρέθηκε πως όσοι είχαν αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, παρουσίαζαν λιγότερη συναισθηματική εξάντληση και υψηλό αίσθημα επαγγελματικής επιτυχίας. Κατ' αυτό τον τρόπο οι συναισθηματικά έξυπνοι εκπαιδευτικοί ανταπεξέρχονται στις απαιτητικές καταστάσεις που μπορεί να εμφανιστούν στο σχολικό περιβάλλον και έτσι να μειωθεί το εργασιακό τους άγχος (Πλατσίδου, 2010). Φαίνεται δε πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν στο εργασιακό τους περιβάλλον (Ghanizadeh & Moafian, 2010). Οι Puertas – Molero et al. (2019) μέσω της μελέτης τους διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη εμφάνιζαν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης. Προτείνουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ενισχύεται καθότι βοηθά στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους, μειώνονται μέσω αυτής τα επίπεδα άγχους, της επαγγελματικής εξουθένωσης, της απογοήτευσης ενώ βελτιώνει τη μαθησιακή διαδικασία και τη γενικότερη ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών (Puertas – Molero et al., 2019).

Σε ορισμένες έρευνες έχει διαπιστωθεί πως τα αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τη μεγαλύτερη ικανοποίηση από το επάγγελμά τους (Anari, 2012; Wang et al., 2010). Παρομοίως, οι Yin, Chi Kin Lee, Zhang, και Jin (2013) θεωρούν ότι υπάρχει σημαντική επίδραση συναισθηματικής νοημοσύνης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους. Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών φαίνεται όχι μόνο να συνδέεται με την υψηλή εργασιακή απόδοση αλλά και να αποτελεί προγνωστικό παράγοντα αυτής καθώς στη μελέτη των Nizielski et al. (2012) προέκυψε το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης εστιάζουν περισσότερο στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών τους καθώς κατέχουν τις συναισθηματικές δεξιότητες εκείνες που τους επιτρέπουν να καταλάβουν τι ακριβώς χρειάζονται οι μαθητές τους ενώ ταυτόχρονα δε μεταδίδουν απλά τις γνώσεις αλλά θεμελιώνουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Με αυτόν τον τρόπο προλαμβάνονται αρνητικές συμπεριφορές από τη μεριά των μαθητών καθώς νιώθουν την προσοχή των εκπαιδευτικών και επομένως είναι αρνητικά διακείμενοι σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Σε αρκετές μελέτες στη διεθνή βιβλιογραφία η συναισθηματική νοημοσύνη έχει συσχετισθεί με διάφορα ατομικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, τα χρόνια διδασκαλίας και άλλα χαρακτηριστικά. Ειδικότερα οι μελέτες που αφορούν το φύλο παρουσιάζουν αντικρουόμενα αποτελέσματα. Οι Maheshwari και Balaramulu (2015) μελέτησαν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών της Ινδίας και διαπίστωσαν την ύπαρξη διαφορών στη συναισθηματική νοημοσύνη μεταξύ αντρών και γυναικών. Άλλοι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης έναντι των αντρών (Patel, 2017; Cabello et al., 2016) ενώ σύμφωνα με άλλους ερευνητές (Bar-On, 2006; Katsora, Kaprinis, & Strigas, 2022) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη ανάμεσα στα δύο φύλα. Εντούτοις, φαίνεται πως οι γυναίκες παρουσιάζουν περισσότερες διαπροσωπικές ικανότητες, έχουν καλύτερη επίγνωση των συναισθημάτων, χαρακτηρίζονται από ενσυναίσθηση και εμφανίζουν μεγαλύτερη κοινωνική υπευθυνότητα. Οι άντρες παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, λιγότερο άγχος, είναι πιο ευέλικτοι, μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στην επίλυση προβλημάτων ενώ αποδεικνύονται πιο αισιόδοξοι σε σχέση με τις γυναίκες.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως υπάρχει πληθώρα ερευνών που συσχετίζουν τις έννοιες συναισθηματική νοημοσύνη και αυτοαποτελεσματικότητα. Εκτενέστερη αναφορά θα γίνει σε επόμενο κεφάλαιο.

Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο οι εκπαιδευτικοί με αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης εμφανίζουν πιο θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους, παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία, χαρακτηρίζονται από επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση (Bracket et al., 2010). Εν προκειμένω, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ μπορούν να συνεισφέρουν σε εξαιρετικά σημαντικό βαθμό στην εξέλιξη της συμπεριφοράς, των στάσεων, των δεξιοτήτων των παιδιών αλλά και για τη σημαντικότητα της φυσικής δραστηριότητας γενικότερα στη ζωή τους. Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ πρέπει αποτελούν θετικό πρότυπο για τους μαθητές τους και να είναι ικανοί και κατάλληλα καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν καταλλήλως στις τυχόν διάφορες καταστάσεις που πιθανό να εμφανιστούν στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ώστε να επιτευχθούν οι διδακτικοί τους στόχοι (Adwan & Khayat, 2016).

Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι εξίσου σημαντική επομένως για τους καθηγητές φυσικής αγωγής. Εντούτοις, έρχονται αντιμέτωποι με μια πληθώρα προκλήσεων που μπορεί να προέρχονται από διαφορετικούς παράγοντες και απαιτείται να έχουν γερές συναισθηματικές βάσεις προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις αυτές. Τέτοιες προκλήσεις μπορεί να αφορούν την αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης που μπορεί να νιώθουν εξαιτίας της διαφορετικότητας του μαθήματος της φυσικής αγωγής το οποίο συχνά αντιμετωπίζεται ως «δευτερευούσης» σημασίας διδακτικό αντικείμενο σε σύγκριση με τα υπόλοιπα (Lee, 2019) με συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα (Richards et al., 2018) τα οποία πολλές φορές μπορεί να συνδέονται με την ανεπαρκή υποστήριξη και μη θετικών σχέσεών τους με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου (Lee, 2019). Το γεγονός ότι το μάθημα της ΦΑ διαφέρει ως προς το χώρο διεξαγωγής του που συνήθως αφορά ανοιχτό χώρο σε αντίθεση με τα υπόλοιπα μαθήματα που διεξάγονται σε αίθουσα διδασκαλίας, το περιεχόμενο, τη μέθοδο διδασκαλίας καθώς και τα διαφορετικά εργασιακά καθήκοντα του καθηγητή ΦΑ σε σχέση με τους υπόλοιπους καθηγητές, αποτελούν παράγοντες που περιορίζουν τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης των καθηγητών ΦΑ (Spittle et al., 2015). Κατά τους Shoival et al. (2010) οι καθηγητές ΦΑ βρίσκονται σε διαρκή επαγρύπνηση εξαιτίας των πιθανών προβλημάτων

διαχείρισης συμπεριφορών ή των επικίνδυνων από θέμα ασφάλειας καταστάσεων που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διδακτική διαδικασία από τυχόν πιο σύνθετες δραστηριότητες μιας και στο συγκεκριμένο μάθημα οι μαθητές διοχετεύουν περισσότερη ενέργεια και μπορεί να γίνουν πιο ανεξέλεγκτοι (MacDonald, 1995). Όλα τα παραπάνω ζητήματα σχετικά με τη συμπεριφορά και την ασφάλεια των μαθητών προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στους καθηγητές ΦΑ (Hancock & Scherff, 2010) όπως επίσης και το γεγονός ότι κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος πολλές φορές τυγχάνει να παρακολουθούν το μάθημα διάφορα άτομα όπως ο διευθυντής, εκπαιδευτικοί και γονείς του σχολείου φορτίζουν εξίσου με αρνητικά συναισθήματα πολλές φορές τους καθηγητές ΦΑ (MacDonald, 1995). Σύμφωνα με τους Liston et al. (2006) ένας ακόμα λόγος για τον οποίο οι καθηγητές ΦΑ είναι πιθανό να βιώσουν έντονα συναισθήματα και άγχος είναι το γεγονός ότι πρέπει να ανταπεξέλθουν σε ποικίλα καθήκοντα όπως η διοργάνωση αγώνων, αθλητικών διαγωνισμών, καθώς και ο ρόλος τους ως προπονητές ή διαιτητές (O' Connor & MacDonald, 2002). Όπως προέκυψε από την έρευνα των Lee et al. (2019) η συναισθηματική νοημοσύνη δε συνυπάρχει με τα αρνητικά συναισθήματα ενώ αντίθετα η ύπαρξή της συμβάλλει στη μείωση αρνητικών συναισθημάτων όπως το άγχος, η αγωνία, η απογοήτευση (Garcia – Sancho et al., 2014).

Οι Lee et al. (2019) στη μελέτη που έκαναν διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί ΦΑ με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να διακρίνουν είτε μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου είτε μέσα από τη γλώσσα σώματος (χειρονομίες μορφασμοί κλπ), τις διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις στις οποίες πιθανόν να βρίσκονται οι μαθητές τους γεγονός που τους επιτρέπει να προλαμβάνουν τυχόν ανεπιθύμητες συμπεριφορές καθώς και να γνωρίζουν πώς να τις αντιμετωπίσουν. Επιπρόσθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη των καθηγητών ΦΑ συμβάλλει στη μείωση της συναισθηματικής εξουθένωσης και τη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης (Lee et al., 2019).

Παρομοίως, οι Mousavi et al. (2012) μέσα από την έρευνά τους διαπίστωσαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ΦΑ σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση και πως οι εκπαιδευτικοί ΦΑ με υψηλά επίπεδα κοινωνικών δεξιοτήτων αντιδρούν με πιο σωστή συμπεριφορά, είναι πιο συζητήσιμοι, έχουν καλύτερες διαμεσολαβητικές και επικοινωνιακές ικανότητες, έχουν ενσυναίσθηση, κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και είναι ιδιαίτερα βοηθητικοί.

Σε έρευνα των Rizvandi et al. (2020) η οποία μελετούσε τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επαγγελματική εξουθένωση και τον συναισθηματικό

«φόρτο» των καθηγητών ΦΑ διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί ως προγνωστικός παράγοντας για την επαγγελματική εξουθένωση και το συναισθηματικό «φόρτο» των εκπαιδευτικών ΦΑ. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη είναι αποδοτικότεροι, πιο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους και έτσι εμφανίζουν λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση (Sefollahpour, 2012). Ακολούθως, για τους Lee και Cheldora (2017) η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με τον συναισθηματικό «φόρτο» καθώς άτομα με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιθανότερο να παρουσιάζουν συναισθηματικό «φόρτο» γεγονός που τους βοηθάει να ανταπεξέρχονται καλύτερα στα ζητήματα που ίσως προκύψουν στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Σύμφωνα με τους Petsios και Gorozidis (2019), οι οποίοι μελέτησαν τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης των καθηγητών ΦΑ όσον αφορά τις σχέσεις με τους μαθητές τους, κατέληξαν πως οι καθηγητές φυσικής αγωγής που έχουν ικανότητες αυτορρύθμισης των συναισθημάτων τους είναι πιο φιλικοί και υποστηρικτικοί και κατανοούν καλύτερα τα συναισθήματά των μαθητών τους ενώ παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα απογοήτευσης και αυστηρών συμπεριφορών. Συνεπώς, η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ΦΑ συνεισφέρει στη δημιουργία εποικοδομητικών και υγιών σχέσεων με τους μαθητές τους γεγονός που βελτιώνει την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Επιπρόσθετα, υποστηρίζουν πως η ικανότητα των εκπαιδευτικών ΦΑ να κατανοούν τα συναισθήματα και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους στους μαθητές τους μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα (Petsios & Gorozidis, 2019). Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα μπορούν να βελτιώνουν με άλλα λόγια τη συναισθηματική νοημοσύνη μέσα από διάφορες τεχνικές όπως οι ταχύρρυθμες διαλέξεις, το παιχνίδι ρόλων, οι ομαδικές συζητήσεις, η αυτοπαρατήρηση και ο αυτοστοχασμός (Kirk et al., 2011).

Στην έρευνα των Washburn et al. (2021) μελετήθηκε η σχέση ανάμεσα στο άγχος ρόλου των εκπαιδευτικών, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της συναισθηματικής εξουθένωσης καθώς και της συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών ΦΑ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως διαπιστώθηκε, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους που κατά ένα μέρος οφείλεται στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν την απάθεια των μαθητών αυτής της ηλικίας. Επιπρόσθετα, φαίνεται πως η συναισθηματική νοημοσύνη έχει προβλεπτική ισχύ για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών όπως βρέθηκε και σε άλλες έρευνες που προαναφέρθηκαν ενώ φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί ΦΑ που διακρίνουν τα αρνητικά

συναισθήματα μπορούν να διαχειριστούν με μεγαλύτερη ευκολία διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις. Σημαντική παρουσιάζεται και η συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και συναισθηματικής αφοσίωσης των εκπαιδευτικών ΦΑ μιας και η συναισθηματική νοημοσύνη ενισχύει τη συναισθηματική αφοσίωση κι έτσι οι καθηγητές ΦΑ γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και επιπλέον μειώνεται η δυσανασχέτιση που μπορεί να νιώσουν για ζητήματα όπως το μέγεθος μιας αίθουσας ή οι φτωχές σχολικές εγκαταστάσεις. Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ΦΑ συντελεί επίσης στη διατήρηση υγιών σχέσεων με την ηγεσία και τους υπόλοιπους εμπλεκόμενους του σχολείου και παράλληλα μειώνει το άγχος που μπορεί να νιώθουν για τον πολύπλευρο ρόλο που έχουν στη σχολική μονάδα.

Αυτοαποτελεσματικότητα

Θεωρητικό πλαίσιο- θεωρία Bandura

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας αφορά τον τομέα της ψυχολογίας, συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία ως «αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα» (*perceived competence*) και αφορά το πώς ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του αλλά και τις «πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα» (*self – efficacy beliefs*). Ο όρος της αυτοαποτελεσματικότητας θεμελιώθηκε μέσα από την κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Καναδοαμερικανού ψυχολόγου Albert Bandura. Αρχικά, ο Bandura (1977, σελ.93) καθιέρωσε την αυτοαποτελεσματικότητα ως «*την πεποίθηση του ατόμου να συμπεριφέρεται σωστά προκειμένου να επιτυχάνει κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα*». Εννέα χρόνια μετέπειτα, το 1986 ο Bandura ορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα ως «*υποκειμενική αντίληψη του ανθρώπου για τις ικανότητές του να εκτελεί συγκεκριμένες ενέργειες για να επιτυχάνει συγκεκριμένο τύπο εκτέλεσης*» και την περιγράφει υπό την έννοια της ολικής αντίληψης που έχει ο κάθε άνθρωπος για το τι είναι ικανός να πράξει, ώστε να κατορθώνει τα ζητούμενα κάθε φορά αποτελέσματα.

«Τα πιστεύω» των ανθρώπων όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητά τους έχουν αντίκτυπο στο πώς διαχειρίζονται διάφορες συνθήκες στην καθημερινότητά τους. Οι άνθρωποι τείνουν να αποφεύγουν περιστάσεις στις οποίες αισθάνονται ότι υπερβαίνουν τις δυνατότητές τους ενώ αντίθετα αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη ευκολία καταστάσεις που οι ίδιοι νιώθουν πιο ικανοί. Η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου επηρεάζει και τον βαθμό της προσπάθειάς του καθώς και το πόσο θα επιμείνει κάθε φορά (Bandura, 1977).

Επιπρόσθετα το πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την αυτοαποτελεσματικότητά τους επηρεάζει τον τρόπο που αντιδρούν, σκέφτονται αλλά και τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις (Bandura, 1986). Κατά τον Bandura (1997) τα άτομα με αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζουν λιγότερο αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στα οποία υπάρχει αδυναμία αντίληψης των ικανοτήτων τους. Τα άτομα αυτά διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος και νιώθουν ότι δε θα επιτύχουν σε ό,τι κάνουν. Η χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας εξάλλου διεγείρει το αίσθημα άγχους και κατάθλιψης. Επιπρόσθετα, τα άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις καταβάλλοντας την ανάλογη προσπάθεια και έχοντας αρκετή επιμονή έτσι ώστε να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα (Bandura, 1997). Έτσι, κατά τον Bandura (1993) άτομα με ίδιες γνώσεις και ικανότητες που όμως έχουν χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανό να μην αποδώσουν το ίδιο. Τέλος, οι άνθρωποι με υψηλή πεποίθηση αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται να έχουν περισσότερες επιλογές στην καριέρα τους, να δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε αυτές ενώ φαίνεται να εκπαιδεύονται μαθησιακά καλύτερα για διαφορετικά επαγγέλματα καθώς και να επιτυγχάνουν σε ποικίλα απαιτητικά επαγγελματικά καθήκοντα (Bandura, 1993).

Ο Bandura (1977) θεωρούσε πως υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές πηγές πληροφόρησης για τη δόμηση της αυτοαποτελεσματικότητας:

- *Οι εμπειρίες του παρελθόντος και οι προσωπικές επιτυχίες* αποτελούν την πιο σημαντική πηγή πληροφόρησης καθώς βασίζονται σε αληθινά προσωπικά γεγονότα. Οι επαναλαμβανόμενες επιτυχίες ενισχύουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου σε αντίθεση με τις επαναλαμβανόμενες αποτυχίες που τις μειώνουν (Bandura, 1997).
- *Οι εμπειρίες μέσω προτύπου* κατά τις οποίες το άτομο διαμορφώνει τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας μέσα από την παρατήρηση άλλων ατόμων που εκτελούν μια δεξιότητα και ταυτίζεται νοερά μαζί τους. Έτσι το άτομο βλέποντας τους άλλους να έχουν επιτύχει πιστεύει ότι μπορεί να τα καταφέρει εξίσου. Η επιτυχία των ατόμων που αποτελούν κοινωνικά πρότυπα βοηθά το άτομο που παρατηρεί να ενισχύσει την αυτοαποτελεσματικότητά του. Εντούτοις, είναι μια πηγή πληροφόρησης όχι τόσο ισχυρή όσο οι πρότερες εμπειρίες και οι προσωπικές του επιτυχίες (Bandura, 1986).

- *Η κοινωνική πειθώ* με την οποία ένα άτομο μπορεί να πειστεί από τα άτομα που συναναστρέφεται για τις ικανότητές του και χρησιμοποιείται με μεγάλη ευκολία και αμεσότητα. Έτσι, το άτομο αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις ικανότητές του ενώ παράλληλα ενισχύεται η πεποίθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς του. Ωστόσο, αυτή η πεποίθηση μπορεί εύκολα να διαψευστεί από τις αποτυχίες κάποιου μειώνοντας κατ' επέκταση την αυτοαποτελεσματικότητά του (Bandura, 1977).
- *Η Συναισθηματική διέγερση* είναι μια ακόμη πηγή πληροφόρησης κατά την οποία τα συναισθήματα που μπορεί να νιώθουν οι άνθρωποι, συνιστούν πληροφορίες για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Κατ' επέκταση είναι πιθανό οι άνθρωποι να πιστεύουν στις ικανότητές τους και να έχουν αυξημένη πεποίθηση αυτοαποτελεσματικότητας όταν δε νιώθουν αρνητικά συναισθήματα ενώ αντίθετα οι καταστάσεις έντονου άγχους δημιουργούν στο άτομο τη λανθασμένη πολλές φορές εντύπωση ότι δε θα τα καταφέρει (Bandura, 1997).

Θεωρητικό πλαίσιο αυτοαποτελεσματικότητας (Asthon et al., 1983)

Η Asthon με τους συνεργάτες της δημιούργησαν ένα θεωρητικό πλαίσιο τριών διαστάσεων προκειμένου να κατανοήσουν τη φύση της αυτοαποτελεσματικότητας (Vorris, 2011) και να διαπιστώσουν εάν προκύπτει από τις πεποιθήσεις των ίδιων ή είναι προϊόν κατασκευής. Οι τρεις αυτές διαστάσεις είναι α) *διδασκτική αποτελεσματικότητα (teaching efficacy)*, β) *η αυτοαποτελεσματικότητα (personal efficacy)* και γ) *την ατομική διδασκτική αυτοαποτελεσματικότητα*.

Η *διδασκτική αποτελεσματικότητα (teaching efficacy)* περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού για τη γενικότερη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας (Mastrothanasis et al., 2021). Η συγκεκριμένη αποτελεσματικότητα αφορά την πεποίθηση του εκπαιδευτικού για το βαθμό που μπορεί η διδασκαλία να αντισταθμίσει τις τυχόν αρνητικές επιρροές που μπορεί να έχουν οι μαθητές στον περίγυρό τους. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας έχουν την πεποίθηση πως η μαθησιακή διαδικασία επηρεάζεται από την ικανότητα του κάθε μαθητή και όχι από τη διαδικασία της διδασκαλίας (Vorris, 2011).

Η *αυτοαποτελεσματικότητα (personal efficacy)* κατά την Asthon αφορά την πεποίθηση της γενικότερης αποτελεσματικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών και την πεποίθηση της ικανότητάς του να επηρεάζει θετικά την απόδοση του μαθητή (Asthon et al., 1983). Κατά τον Vorris (2011), οι εκπαιδευτικοί με υψηλή πεποίθηση

αυτοαποτελεσματικότητας πιστεύουν ότι κατέχουν τις ικανότητες και γνώσεις εκείνες που είναι αρκετές ώστε να οδηγήσουν τους μαθητές τους σε θετικά διδακτικά αποτελέσματα.

Η τρίτη και τελευταία διάσταση του πλαισίου είναι η *ατομική διδακτική αποτελεσματικότητα*. Αφορά τη σύμπτυξη μεταξύ διδακτικής και ατομικής αποτελεσματικότητας (Asthon et al., 1983) και αποτελεί τον καλύτερο προγνωστικό παράγοντα της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού (Gibson & Dempo, 1985). Σύμφωνα με τον Bandura (1983) η προσωπική διδακτική αποτελεσματικότητα επηρεάζει την καθοδήγηση, το είδος των μαθησιακών περιβαλλόντων που αναπτύσσονται και το επίπεδο της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα προσωπικής διδακτικής αποτελεσματικότητας θεωρούν πως επηρεάζουν περισσότερο τους μαθητές τους απ' ότι ο περίγυρός τους (Vorriss, 2011) και πως οι ικανότητες, οι δεξιότητες και οι γνώσεις τους οδηγούν τους μαθητές στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Gibson & Dempo, 1984).

Οι Asthon et al. (1983) επισήμαναν τη σημαντικότητα των τριών αυτών διαστάσεων που όμως η καθεμία από αυτές λειτουργεί ανεξάρτητα από τις άλλες. Επιπρόσθετα, τονίζουν πως οι διδακτικές στρατηγικές που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στο εκάστοτε σχολείο σχετίζονται με τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν (Asthon et al., 1983). Για να στηρίξουν τον παραπάνω ισχυρισμό δίνουν από τη μία μεριά, το παράδειγμα ενός υποτιθέμενου εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής ο οποίος δεν αισθάνεται σιγουριά για το γνωσιακό του επίπεδο αλλά και τις δεξιότητες διδασκαλίας του παρόλο που είναι πεπεισμένος για την ικανότητα των μαθητών του να μάθουν, υπό την προϋπόθεση να επιλεγθούν οι κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι ανάλογα με τον κάθε μαθητή και από την άλλη μεριά, το παράδειγμα ενός εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής που ενώ αισθάνεται σιγουριά για το γνωσιακό του επίπεδο και τη διδακτική του ικανότητα, είναι επιφυλακτικός σχετικά με το εάν τελικά οι μαθητές του έχουν την ικανότητα να κατακτήσουν τη γνώση (Vorriss, 2011).

Συμπερασματικά, οι Asthon et al. (1983) διαπίστωσαν πως τα ποσοστά απόδοσης των εκπαιδευτικών ασκούν επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητά τους συγκρίνοντάς τα λανθασμένα με τα ποσοστά απόδοσης άλλων εκπαιδευτικών.

Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Όπως προαναφέρθηκε κατά τον Bandura (1997), η αυξημένη πεποίθηση της αυτοαποτελεσματικότητας βοηθά στη γενικότερη επαγγελματική επιτυχία του ατόμου υπό

τον όρο ότι κατέχει τις απαραίτητες ικανότητες για την εκάστοτε εργασία. Στη διεθνή βιβλιογραφία αρκετές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μιας και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο για το σχολικό κλίμα της τάξης (Bandura, 1993).

Για τους Guskey και Passaro (1994), η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζεται ως «ο βαθμός της πεποίθησης των εκπαιδευτικών στο κατά πόσο μπορούν να επηρεάζουν το πόσο καλά μαθαίνουν ακόμα και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή ελλιπή κίνητρα» ενώ ο Bandura (1977) ορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως «ένα είδος αυτοαποτελεσματικότητας, μια γνωστική διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι δημιουργούν πεποιθήσεις για την ικανότητά τους να ανταποκριθούν σε ένα δεδομένο επίπεδο επίτευξης». Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών εκτός από τις πηγές πληροφόρησης του Bandura (1986) διαμορφώνεται και από την ήδη υπάρχουσα διδακτική εμπειρία τους, από την παρατήρηση που έχουν κάνει σε διδασκαλίες άλλων συναδέλφων, από τα σχόλια ανατροφοδότησης για τη διδασκαλία τους που λαμβάνουν από γονείς, μαθητές, άλλους συναδέλφους και από τη συναισθήματά τους για τις πρότερες εμπειρίες τους στη διδασκαλία (Bandura, 1997; Tschammen- Moran et al., 1998).

Οι προσλαμβάνουσες των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους όπως αναφέρουν οι Tschammen – Moran και Woolfolk - Hoy (2001) συσχετίζονται με τη γενικότερη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη, το μέγεθος της διδακτική προσπάθειας που παρουσιάζουν, το επίπεδο των στόχων που θέτουν αλλά και με το κατά πόσο έχουν φιλοδοξίες. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή πεποίθηση αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζονται ως πιο οργανωτικοί (Allinder, 1994) και διαθέτουν καλύτερες διαχειριστικές και οργανωτικές ικανότητες (Gibson & Dembo, 1994; Woolfolk et al., 1990), εμφανίζονται πιο πρόθυμοι στο να αναπτύξουν καινοτόμες ιδέες προκειμένου να ανταποκριθούν καλύτερα και πιο εξατομικευμένα στον κάθε μαθητή (Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988). Επιπρόσθετα, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν την υπομονή και την ανεκτικότητα τους σε μη επιθυμητές καταστάσεις ενώ φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας δεν είναι τόσο αυστηροί, ασκούν λιγότερη κριτική (Asthon & Webb, 1986) και δείχνουν να ασχολούνται περισσότερο με μαθησιακά και συναισθηματικά ζητήματα των μαθητών τους (Poulou & Norwich, 2002). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας κινητροδοτούν λιγότερο και παρουσιάζουν λιγότερη επιμονή στη μαθησιακή διαδικασία (Podell & Soodak, 1993). Οι

Khan et al. (2015) μέσω της έρευνάς τους διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αυτοεκτίμησης παρουσιάζουν χαμηλή πεποίθηση αυτοαποτελεσματικότητας η οποία επηρεάζει αρνητικά την απόδοσή τους στην αίθουσα διδασκαλίας εν αντιθέσει με εκείνους με υψηλή αυτοεκτίμηση οι οποίοι παρουσίαζαν υψηλή πεποίθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Σε παρόμοια αποτελέσματα αναφορικά με την απόδοση των εκπαιδευτικών και την αυτοαποτελεσματικότητα κατέληξαν και οι Klassen και Lynch (2007) σύμφωνα με τους οποίους η υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας φαίνεται πως συνδέεται με την υψηλότερη εργασιακή απόδοση σε αντίθεση με την χαμηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας που την περιορίζει.

Σύμφωνα με τα ευρήματα αρκετών ερευνών, η υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται πως επηρεάζει θετικά την απόδοση των μαθητών, το συναίσθημα του ενθουσιασμού όπως επίσης την ικανοποίηση και αφοσίωση στο επάγγελμά τους (Caprara et al., 2006; Mojavezi & Tamiz 2012; OECD, 2014b; Schleicher, 2014; Tschannen - Moran & Barr, 2004; University of Cambridge, Faculty of Education, 2012). Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας οι οποίοι εμφανίζονται ιδιαίτερα απαισιόδοξοι για τη μαθησιακή πορεία των μαθητών, παρουσιάζουν πιο αυξημένα επίπεδα άγχους και χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης όσον αφορά το επάγγελμά τους (Caprara et al., 2006).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί με πιο υψηλές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο θετικά διακείμενοι στο να στηρίζουν και να βοηθήσουν μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Poulou & Norwich, 2002; Caprara et al., 2006) και τους αντιμετωπίζουν με περισσότερη τρυφερότητα (Skaalvi & Skaalvik, 2007; Pendergast, Garvid, & Keogh, 2011).

Αρκετοί ερευνητές στη διεθνή βιβλιογραφία μελέτησαν τη σχέση μεταξύ πεποίθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τη διδακτική τους εμπειρία αφού σύμφωνα με τους Bandura (1997); Tschannen- Moran et al. (1998) υπάρχει σημαντική επίδραση της διδακτικής εμπειρίας στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Οι Tschannen Moral και Hoy (2007) μέσα από την έρευνά τους που αφορούσε τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών με λιγοστή διδακτική εμπειρία ως 3 έτη και με περισσότερη από 4 έτη διδακτική εμπειρία διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία είχαν πιο αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας εν συγκρίσει με αυτούς με λιγότερη διδακτική εμπειρία όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης και τη διδακτική στρατηγική ενώ δεν παρουσιάστηκαν διαφορές στην αυτοαποτελεσματικότητά

τους όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών. Παρομοίως, οι Wolters και Daugherty (2007) στη μελέτη τους διαπίστωσαν, πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας παρουσίαζαν περισσότερη εμπιστοσύνη για την ικανότητά τους να χρησιμοποιήσουν κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές ή να ξεπερνούν διάφορες αρνητικές καταστάσεις οι οποίες δυνητικά θα αποτελούσαν τροχοπέδη για τη μαθησιακή διαδικασία σε σχέση με αυτούς που είχαν λιγότερα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Ακολούθως, οι Rubie Davies, Flint, και McDonald (2012) διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία εμφάνιζαν αυξημένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας στο να διαχειρίζονται με τον σωστό τρόπο καταστάσεις που προκύπτουν μέσα στη σχολική αίθουσα.

Από την άλλη, αντίθετα είναι τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών όπως αυτή των Bosma, Hessels, και Resing (2012) όπου η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών δε συσχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Παρόμοια συμπεράσματα διεξήχθησαν μέσα από την έρευνα των Lee, Cawthon, και Dawson (2012) στην οποία διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με αρκετή προϋπηρεσία που συνδεόταν όμως με αρνητικές εμπειρίες παρουσίαζαν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιθανό να μη συνδέεται με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας είτε επειδή σύμφωνα με τον Bandura (1997) σε ορισμένους εκπαιδευτικούς υπάρχει από την αρχή της καριέρας τους, είτε γιατί στην πορεία των χρόνων διδασκαλίας διατηρείται αμετάβλητη.

Αντικρουόμενα αποτελέσματα έχουν διεξαχθεί σε αρκετές έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας όσον αφορά τη συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας και του φύλου των εκπαιδευτικών. Οι Shaukat, Sharma, και Furlonger (2013) διαπίστωσαν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά τη διδασκαλία μαθητών με αναπηρία σε σχέση με τους άντρες όπως επίσης και μεγαλύτερη ανεκτικότητα στο να εφαρμόσουν εξατομικευμένη διδασκαλία ενώ σύμφωνα με τις έρευνες Specht et al. (2016) και Mastrothanasis et al. (2021) που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι άντρες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με τις διδακτικές στρατηγικές, τα ζητήματα διαχείρισης διαφόρων καταστάσεων και την παροχή κινήτρων για την ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε σχέση με τις γυναίκες. Σε διαφορετικά αποτελέσματα σε σχέση με τα παραπάνω κατέληξε η έρευνα των Sarfo et al. (2015) όπου δε διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά το φύλο παρά μόνο όσον αφορά τις διδακτικές στρατηγικές όπως το να τροποποιούν το μάθημα λειτουργώντας εξατομικευμένα, να εφαρμόζουν

εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας, να λύνουν τις απορίες των μαθητών τους με τρόπο κατανοητό όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι ήταν πιο αποτελεσματικές σε σχέση με τους άντρες. Με τα πιο πάνω αποτελέσματα συμφωνεί και η μελέτη των Nejadi et al. (2014) όπου επίσης διαπιστώθηκε πως υπήρχαν διαφορές στην αυτοαποτελεσματικότητα των δύο φύλων μόνο όσον αφορά τις διδακτικές στρατηγικές στις οποίες οι γυναίκες υπερέτευσαν έναντι των αντρών λόγω του ότι οι γυναίκες φαίνονται να είναι πιο υπομονετικές, οργανωτικές και ακριβείς έναντι των αντρών. Επιπρόσθετα, οι Rezaeian και Abdollahzadeh (2020) οι οποίοι ερεύνησαν τη σχέση των δημογραφικών μεταβλητών γενικότερα όπως το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία διαπίστωσαν πως δεν επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Τέλος, σε αντίθετα αποτελέσματα κατέληξαν οι Klassen και Chiu (2010) οι οποίοι συμπέραναν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να εμφανίζουν χαμηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σε ιδιαίτερα στρεσογόνες καταστάσεις ή λόγω της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών σε σχέση με τους άντρες. Στην υπεροχή των αντρών όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα στα διδακτικά αντικείμενα των θετικών επιστημών κατέληξε η Riggs (1991).

Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία οι καθηγητές ΦΑ ανά τον κόσμο έρχονται αντιμέτωποι με πληθώρα προκλήσεων και ιδιαίτερος με τη συνεκπαίδευση που αφορά μαθητές με αναπηρία στις τάξεις του σχολείου γενικής αγωγής. Εντούτοις, πολλές φορές νιώθουν απροετοίμαστοι και χωρίς αυτοπεποίθηση απέναντι σε αυτή την πρόκληση (Hutzler et al., 2019). Ο βαθμός των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας είναι εξίσου σημαντικός για τους καθηγητές ΦΑ και γενικότερα για όλους τους εκπαιδευτικούς όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο και αναπαριστά τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ΦΑ προσαρμόζουν το περιεχόμενο και τον αντίστοιχο εξοπλισμό που χρειάζεται για το μάθημα της φυσικής αγωγής στις ανάγκες των μαθητών τους, διαχειρίζονται την τάξη και επιλύουν διάφορες καταστάσεις προκειμένου να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα όλων των μαθητών (Reina, Ferriz, & Roldan, 2019). Επιπρόσθετα, κατά τους Li et al. (2018) η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Φ.Α αφορά την αντίληψή τους για τον βαθμό τον οποίο είναι ικανοί φέρουν εις πέρας τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρία μέσα από προσαρμοσμένα προγράμματα φυσικής αγωγής. Σε παρόμοιο συμπέρασμα οδηγήθηκαν και οι Block et al. (2010) οι οποίοι πρότειναν ότι η

πεποίθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΦΑ μπορεί να καθορίσει την επιτυχία ενός προσαρμοσμένου προγράμματος ΦΑ για την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία.

Σύμφωνα με τον Bandura (1997) όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο τα άτομα με υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας εμφανίζουν περισσότερη επιμονή στην υλοποίηση των στόχων που θέτουν, αυτοπεποίθηση και έχουν θετικότερες προσδοκίες για τους μαθητές τους σε αντίθεση με τα άτομα που εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας τα οποία διακατέχονται από αυξημένα επίπεδα άγχους, αδεξιότητας και παραιτούνται εύκολα (Bandura, 1997). Σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της φυσικής αγωγής η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με τις θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών ΦΑ (Hutzler et al., 2005). Από τους πρώτους ερευνητές οι Hutzler et al. (2005) μελέτησαν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών ΦΑ στην ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία και διαπίστωσαν πως είχαν πιο αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας όσοι είχαν προηγούμενη διδακτική εμπειρία σε άτομα με αναπηρία. Ταυτόχρονα, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι γυναίκες φοιτήτριες παρουσίαζαν πιο αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στην ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία έναντι των αντρών. Επιπρόσθετα, την επόμενη δεκαετία σύμφωνα με αρκετές έρευνες διαπιστώθηκε πως τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΦΑ εμφανίζουν θετική συσχέτιση με την επαρκή ή όχι εκπαίδευση που έχουν λάβει (Hutzler, Zach, & Gafni, 2005; Jovanović et al., 2014; Taliaferro, Hammond, & Wyant, 2015; Kozub & Lienert, 2003; Ocete – Calvo, 2016). Συνεπώς, η ανεπαρκής εκπαίδευση των καθηγητών ΦΑ για την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία στο μάθημα της ΦΑ είναι πιθανό να συνδέεται με χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και στάσεων για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία (Ammah & Hodje, 2005; Hutzler, Zach, & Gafni, 2005; Ocete - Calvo, 2016). Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται μέσα από τη μελέτη των Taliafero et al. (2015) που στόχευε να ερευνήσει την ενδεχόμενη επίδραση ενός προσαρμοσμένου προγράμματος φυσικής αγωγής διάρκειας 16 εβδομάδων στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών ενός πανεπιστημίου της Αμερικής όσον αφορά την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία. Στην έρευνα διαπιστώθηκε πως οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας για την ενσωμάτωση μαθητών με διάφορων ειδών αναπηρίες όπως αυτισμός, νοητικές, σωματικές, οπτικές αυξήθηκαν σημαντικά κατά τη διάρκεια του εξαμήνου που εφαρμόστηκε το επιμορφωτικό πρόγραμμα. Αντίστοιχη έρευνα πραγματοποίησαν οι Reina et al. (2019) με

την εφαρμογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος, το οποίο επίσης εφαρμόσαν σε φοιτητές που φοιτούσαν σε 3 διαφορετικά πανεπιστήμια της Σερβίας. Οι ερευνητές αφού κατέγραψαν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος επιμόρφωσης, διαπίστωσαν σημαντικές αλλαγές στην αυτοαποτελεσματικότητα των φοιτητών για την ενσωμάτωση των μαθητών με οπτικές, νοητικές και σωματικές αναπηρίες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Επιπλέον, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φαίνεται πως επηρεάζονται από το τι είδους αναπηρία έχουν οι μαθητές τους. Σύμφωνα με τους Alhumaid et al. (2020) οι οποίοι διερεύνησαν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών στη Σαουδική Αραβία όσον αφορά την ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία, διαπίστωσαν πως οι συμμετέχοντες εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στην ενσωμάτωση μαθητών με νοητική αναπηρία, τα χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας αφορούσαν την ενσωμάτωση μαθητών με σωματική αναπηρία ενώ μέτρια ήταν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας για ενσωμάτωση μαθητών με οπτική αναπηρία. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών απέναντι στη νοητική αναπηρία εξηγούνται από το γεγονός πως ήταν εξοικειωμένοι λόγω των Παγκόσμιων πρωταθλημάτων ποδοσφαίρου στη Σαουδική Αραβία στα οποία συμμετείχαν άτομα με την εν λόγω αναπηρία (Alhumaid et al., 2020). Οι Jovanović et al. (2014) σε παρόμοια έρευνα που έκαναν με φοιτητές στο Βελιγράδι συμπέραναν πως οι σπουδαστές είχαν πιο αυξημένες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία μαθητών με σωματική και λιγότερο με οπτική αναπηρία. Γενικότερα όμως οι εκπαιδευτικοί ΦΑ σε Ευρώπη και Αμερική έχουν θετικότερη στάση και πιο αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συγκρινόμενοι με μαθητές με αισθητηριακές, σωματικές, διανοητικές αναπηρίες (Hodge & Jansma, 2000; Hutzler, Zach, & Gafni, 2005).

Σε έρευνα που έκαναν οι Mouton et al. (2012) αναφορικά με τη συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε καθηγητές φυσικής αγωγής διαπιστώθηκε ισχυρά θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών εννοιών και μάλιστα η κοινωνικότητα ως μια διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης βρέθηκε ως προγνωστικός παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπλέον δε παρατηρήθηκαν σημαντικές συσχετίσεις με δημογραφικούς παράγοντες όπως η ηλικία, η διδακτική εμπειρία σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητα και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ΦΑ. Διαφορές παρατηρήθηκαν ως προς το φύλο με τις γυναίκες να

εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και χαμηλότερα επίπεδα σε ζητήματα αυτοελέγχου και κοινωνικότητας σε σχέση με τους άντρες καθηγητές ΦΑ. Ακόμη ένα συμπέρασμα της έρευνάς τους ήταν το γεγονός ότι ο αυτοέλεγχος συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και συνεπώς εκείνοι που έχουν αυτοέλεγχο είναι πιο ικανοί στο να διαχειρίζονται ποικίλες καταστάσεις εντός της σχολικής τάξης (Mouton et al., 2013).

Τέλος, οι Gorozidis και Digelidis (2012) μελέτησαν την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΦΑ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με την εφαρμογή έξι κεντρικών σκοπών του Νέου προγράμματος Σπουδών για το σχολείο του 21^{ου} αιώνα. Όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν ικανοποιητικά αποτελέσματα ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους να εφαρμόσουν την πλειοψηφία των στόχων του προγράμματος σπουδών ενώ διαφορές εμφανίστηκαν ως προς το φύλο όπου οι γυναίκες φάνηκε πως διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας και ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν πιο αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τους καθηγητές ΦΑ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία αρκετοί ερευνητές μελέτησαν τη συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας γενικότερα αλλά και πιο συγκεκριμένα στον κλάδο της εκπαίδευσης και η πλειοψηφία των ερευνών δείχνει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών εννοιών. Ο Bandura (1997) ήταν από τους σημαντικότερους ερευνητές που διερεύνησαν τη σχέση αυτή και διαπίστωσε ότι με την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αυξάνεται ταυτόχρονα και η αντιληπτή συναισθηματική τους νοημοσύνη. Επιπρόσθετα, κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι δύο αυτές έννοιες επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τη διδακτική τους ικανότητα και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους. Ακολούθως, ο Chan (2004) στη μελέτη που έκανε σε εκπαιδευτικούς, υπηρετούντες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Χονγκ Κονγκ ανακάλυψε τέσσερις παράγοντες συναισθηματικής νοημοσύνης οι οποίοι λειτουργούσαν ως προγνωστικοί παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Επιπρόσθετα, διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί με αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη εμφάνιζαν και υψηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Αποτελέσματα πιο πρόσφατης έρευνας, όπως αυτή του Sahin (2017) ο οποίος μελέτησε τη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών, της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και το αίσθημα της αυτοεκτίμησης κατέληξε ότι κάποιες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως η κοινωνικότητα, η αυτοεκτίμηση και η ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως προγνωστικοί παράγοντες στην πεποίθηση αυτοαποτελεσματικότητας ενώ κάποιες άλλες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως ο αυτοέλεγχος και η συναισθηματικότητα δε λειτουργούσαν ως προγνωστικοί παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητας.

Ακολούθως, η Kostic – Bobanovic (2020) στην έρευνά της διαπίστωσε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα σε αρχάριους και πιο έμπειρους Κροάτες εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών. Επιπρόσθετα, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα σε κάποιες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως ο αυτοέλεγχος και η κοινωνικότητα καθώς και υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης.

Τέλος, οι Katsora, Kaprinis, και Strigas (2022) διερεύνησαν τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία. Οι ερευνητές συμπέραναν πως η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη καθότι η αύξηση της μιας μεταβλητής, συνεπάγεται ταυτόχρονα και της άλλης. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η εκπαίδευση σήμερα, λανθασμένα εστιάζει σε ένα νοησιαρχικό σχολείο, δίνοντας έμφαση κυρίως στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ενώ αγνοεί ότι ο συναισθηματικός γραμματισμός των εκπαιδευτικών ενισχύει τους νοητικούς, ψυχολογικούς και συναισθηματικούς πόρους, χτίζει ψυχική ανθεκτικότητα και προάγει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές/τριες. Η μελέτη τους υποστηρίζει την άποψη ότι εκπαιδευτικοί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζουν ισχυρή πεποίθηση για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, αναπτύσσουν αποτελεσματικότερες διδακτικές στρατηγικές, εκδηλώνουν συμπεριφορές ενσυναίσθησης, ενισχύουν την κοινωνική συναναστροφή μαθητών/τριών με και χωρίς αναπηρία, προάγουν την κοινωνική συνοχή και αποτελούν κρίσιμο και αποφασιστικό παράγοντα συμπερίληψης και κοινωνικής ένταξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Για τη διεξαγωγή της έρευνας συμπληρώθηκαν 150 ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν ηλεκτρονικά. Το δείγμα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής εκ των οποίων 96 ήταν γυναίκες (64%) και 54 άνδρες (36%). Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων υπήρξαν τέσσερις κατηγορίες: στην πρώτη κατηγορία <30 με 14 εκπαιδευτικούς (14%), στη δεύτερη κατηγορία 31-40 με 35 εκπαιδευτικούς (23.3%), στην τρίτη και πολυπληθέστερη κατηγορία 41-50 με 53 εκπαιδευτικούς (35.3%) και η τέταρτη κατηγορία 50 και άνω με 48 εκπαιδευτικούς (33%). Σχετικά με το επίπεδο σπουδών 80 εκπαιδευτικοί (53.3%) είχαν πτυχίο Α.Ε.Ι, 65 εκπαιδευτικοί (43.3%) ήταν κάτοχοι Μεταπτυχιακού ενώ μόλις 5 εκπαιδευτικοί (3.3%) είχαν Διδακτορικό τίτλο. Όσον αφορά το φορέα εργασίας 113 εκπαιδευτικοί (75.3%) εργάζονταν σε δημόσιο σχολείο και 37 εκπαιδευτικοί (24.7%) σε ιδιωτικό. Επιπλέον, 104 εκπαιδευτικοί (69.3%) εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ 46 εκπαιδευτικοί (30.7%) στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα έτη εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή διαμορφώθηκαν ως εξής: 30 συμμετέχοντες (20%) είχαν μηδενική εμπειρία στην ειδική αγωγή, 33 εκπαιδευτικοί (22%) είχαν εμπειρία 1-5 έτη, 19 εκπαιδευτικοί (12.7%) 6-10 έτη, 40 εκπαιδευτικοί (26.7%) είχαν 11-20 έτη που ήταν και οι περισσότεροι και 28 εκπαιδευτικοί (18.7%) 21 έτη και πάνω. Τέλος, 90 άτομα (60%) δήλωσαν πως έχουν επιμόρφωση στην Προσαρμοσμένη φυσική αγωγή, ενώ 60 άτομα (40%) απάντησαν αρνητικά.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη διεκπεραίωση της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκαν 2 ερωτηματολόγια που αφορούσαν στη μέτρηση (α) της συναισθηματικής νοημοσύνης και (β) της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής.

- i. Για την αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης Wong Law Emotional Intelligence Scale–WLEIS (Wong & Law, 2002), όπως αυτή προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τον Kafetsios και Zampetakis (2008). Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από 16 δηλώσεις, οι οποίες διαβαθμίζονται σε 7 βάρη κλίμακα Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως

το 7 (συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις/παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης οι οποίοι είναι: (α) η ικανότητα κατανόησης προσωπικών συναισθημάτων – Self Emotional Appraisal με 4 ερωτήματα [υπ’ αρ. 8,12,16,20 στην παρούσα μελέτη], (β) η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων - Others’ Emotional Appraisal με 4 ερωτήματα [υπ’ αρ. 9,13,17,21], (γ) η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων των άλλων –Use Of Emotion, με 4 ερωτήματα [υπ. αρ. 10,14,18,22] και τέλος (δ) η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων του εαυτού –Regulation Of Emotion με 4 ερωτήματα [υπ. αρ. 11,15,19,23]. Η αξιοπιστία των παραγόντων του ερωτηματολογίου, στην ελληνική έκδοση των Kafetsios και Zampetakis (2008) ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach Alpha, ο οποίος έδειξε για τον παράγοντα SEA $\alpha=.83$, για τον παράγοντα OEA $\alpha=.77$ για τον παράγοντα ROE $\alpha=.83$ και για τον παράγοντα UOE $\alpha=.79$. Επιπρόσθετα για την αξιολόγηση της παραγοντικής δομής της ελληνικής έκδοσης του WLEIS, χρησιμοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (confirmatory factor analysis). Τα αποτελέσματα έδειξαν καλή προσαρμογή στα δεδομένα, δείχνοντας πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες κατά την χρήσης του στον ελληνικό πληθυσμό [$\chi^2(100, N = 523) = 423,43, p = 0,000$; RMSEA = 0,079 (90% CI: 0,071–0,084); GFI = 0,915; CFI = 0,932; και AIC = 495,43]. Η εσωτερική συνέπεια και για τα 16 ερωτήματα ήταν $\alpha = .90$.

- ii. Προκειμένου να μετρηθεί η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής αξιοποιήθηκε η κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher Education Majors Toward Inclusion SE-PETE (Block, Hutzler, Barak, & Klavina, 2013). Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε 25 ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας και να δηλώσουν το βαθμό εμπιστοσύνης στον εαυτό τους (όπου 1=καμία εμπιστοσύνη ... όπου 5=πλήρης εμπιστοσύνη) όσον αφορά τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο μάθημα φυσικής αγωγής (i) στη διανοητική αναπηρία (intellectual disabilities-ID), (ii) στη σωματική αναπηρία (physical disabilities-PD) και (iii) στις δυσλειτουργίες μειωμένης όρασης (visual impairments-VI). Οι παράγοντες του ερωτηματολογίου είναι τέσσερις: (α) η καθοδήγηση προς τους συνομηλίκους να βοηθούν τους μαθητές με αναπηρία κατά τη διάρκεια του μαθήματος(PI), (β) η ασφάλεια των μαθητών (S), (γ) οι συγκεκριμένες προσαρμογές στο μάθημα της φυσικής αγωγής (SA) όσον αφορά τη διανοητική αναπηρία και τις οπτικές δυσλειτουργίες και (δ) η καθοδήγησή τους ώστε να παραμένουν στο καθήκον τους οι μαθητές (ST) όσον αφορά τις σωματικές αναπηρίες.

Η αξιοπιστία Cronbach alpha ήταν υψηλή για τη διανοητική αναπηρία ($ID = 0.86$), για τη σωματική αναπηρία ($PD = 0.90$). και για τις δυσλειτουργίες μειωμένης όρασης ($VI = 0,92$). Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis) έδειξε ότι η κλίμακα Intellectual Disability Scale [$X^2(6) = 5.45$ ($p=0.487$), $NFI = 0.99$, $CFI = 1.00$, $RSMEA=0.00$] είχε καλή απόδοση, ενώ στην κλίμακα Physical Disability Scale [$X^2(26) = 119.90$ ($p=0.000$), $NFI = 0.95$, $CFI = 0.96$, $RSMEA=0.086$] είχε μέτρια απόδοση. Ομοίως, μέτρια απόδοση παρουσιάστηκε και στην κλίμακα Visual Impairment Scale [$X^2(13) = 55.08$ ($p=0.000$), $NFI = 0.98$, $CFI = 0.98$, $RSMEA=0.082$]. Τιμές μεγαλύτερες από 0.90 θεωρούνται αποδεκτές για το NFI και το CFI (Bentler & Bonett, 1980), ενώ τιμές RMSEA κάτω του 0.05 θεωρούνται ότι ανταποκρίνονται καλά στο μοντέλο, τιμές 0.05–0.10 μέτριες και τιμές μεγαλύτερες από 0.10 κακές (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2009).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας διανεμήθηκε αποκλειστικά με ηλεκτρονικό τρόπο είτε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, είτε με την ανάρτησή του σε διάφορες σελίδες καθηγητών φυσικής αγωγής στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Δημιουργήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της εφαρμογής google forms μέσα από την οποία εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων ενώ η χρήση του κρίθηκε ιδιαίτερα φιλική και εύκολη από τους συμμετέχοντες. Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή ποσοτικών δεδομένων όσον αφορά τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαποτελεσματικότητα των καθηγητών φυσικής αγωγής στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία. Το κάθε ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη : α) δημογραφικά στοιχεία, β) εργαλείο μέτρησης συναισθηματικής νοημοσύνης και γ) εργαλείο μέτρησης αυτοαποτελεσματικότητας.

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν οι εξής ανεξάρτητες μεταβλητές: φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή (ΕΑΕ), επιμόρφωση στην ειδική αγωγή (ΕΑΕ), φορέας εργασίας και βαθμίδα εκπαίδευσης. Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι παράγοντες των ερωτηματολογίων

Στατιστική ανάλυση

Για να πραγματοποιηθεί η στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS, 25. Πιο συγκεκριμένα, για τα δημογραφικά στοιχεία έγινε

περιγραφική ανάλυση ενώ υπολογίστηκε η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής με βάση τις δημογραφικές μεταβλητές. Προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για την κύρια στατιστική υπόθεση της έρευνας που είναι η συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Επιπλέον, για να συσχετιστούν η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτοαποτελεσματικότητα με τις ανεξάρτητες μεταβλητές που αφορούν το φύλο, την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, το φορέα εργασίας και τη βαθμίδα εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test ενώ για τις ανεξάρτητες μεταβλητές που αφορούν δημογραφικούς παράγοντες όπως η ηλικία, το επίπεδο σπουδών και η διδακτική εμπειρία πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Τέλος, για τη διερεύνηση ενός προγνωστικού μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη συμπερίληψη μαθητών/τριών με αναπηρία εφαρμόστηκε πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης (multiple regression analysis).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιγραφική Στατιστική

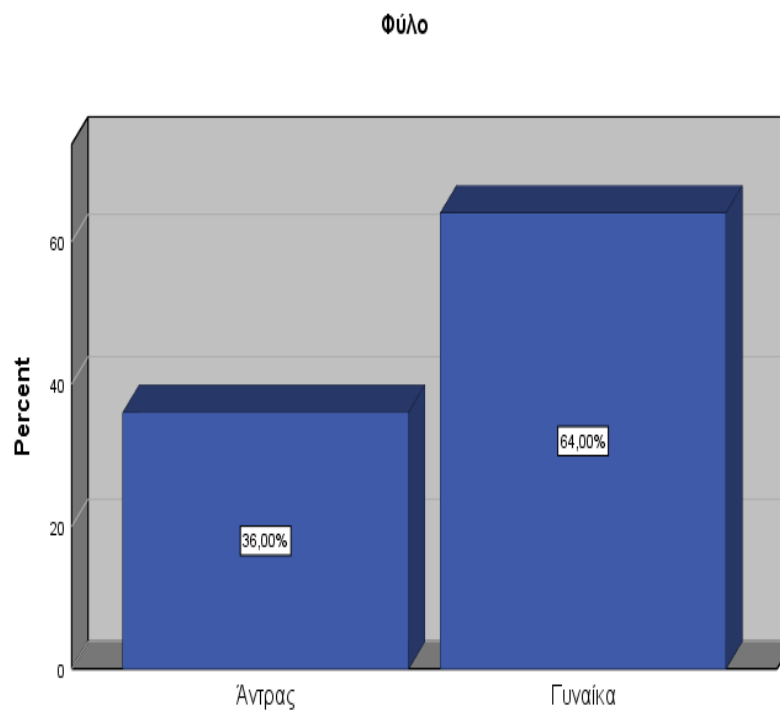
A. Δημογραφικά στοιχεία

Στον Πίνακα 1 (και τα Γραφήματα 1-7) παρουσιάζεται το δημογραφικό προφίλ των 150 ερωτηθέντων.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία

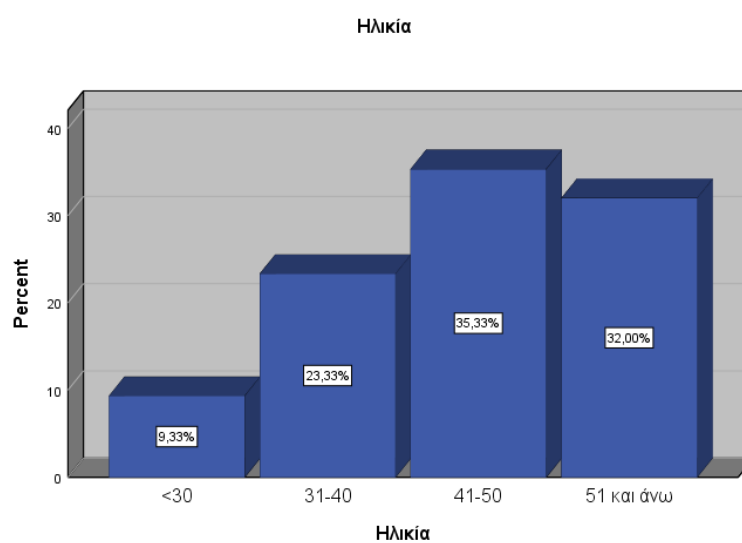
Στοιχείο	Κατηγορία	N	f%
Φύλο	Άνδρας	54	36,0
	Γυναίκα	96	64,0
Ηλικία	<30	14	9,3
	31-40	35	23,3
	41-50	53	35,3
	51 και άνω	48	32,0
Επίπεδο Σπουδών	Πτυχίο Α.Ε.Ι	80	53,3
	Μεταπτυχιακό	65	43,3
	Διδακτορικό	5	3,3
Φορέας Εργασίας	Δημόσιο σχολείο	113	75,3
	Ιδιωτικό σχολείο	37	24,7
Βαθμίδα Εργασίας	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	104	69,3
	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	46	30,7
Έτη διδακτικής εμπειρίας σε ΕΑΕ	0 έτη	30	20,0
	1-5 έτη	33	22,0
	6-11	20	13,3
	12-21	39	26,0
	21 έτη και άνω	28	18,7
Επιμόρφωση σε Προσαρμοσμένη ΦΑ	Ναι	60	40,0
	Όχι	90	60,0
N: Συχνότητα f%: Σχετική συχνότητα %			

Όσον αφορά το φύλο, το 64% (n=96) αποτελείται από γυναίκες, ενώ το 36% (n=54) από άνδρες.



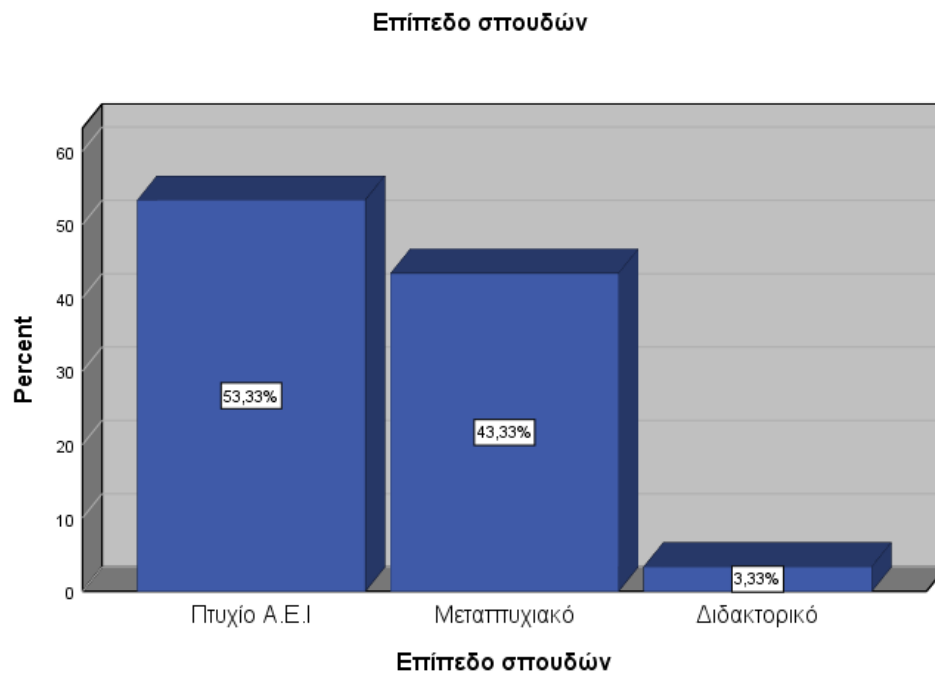
Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το φύλο.

Αναφορικά με την ηλικία, το 35.3% (n=53) είναι 41-50 ετών, το 32.0% (n=48) 51 ετών και άνω, το 23.3% (n=35) 31-40 ετών ενώ το 9.3% (n=14) κάτω των 30 ετών.



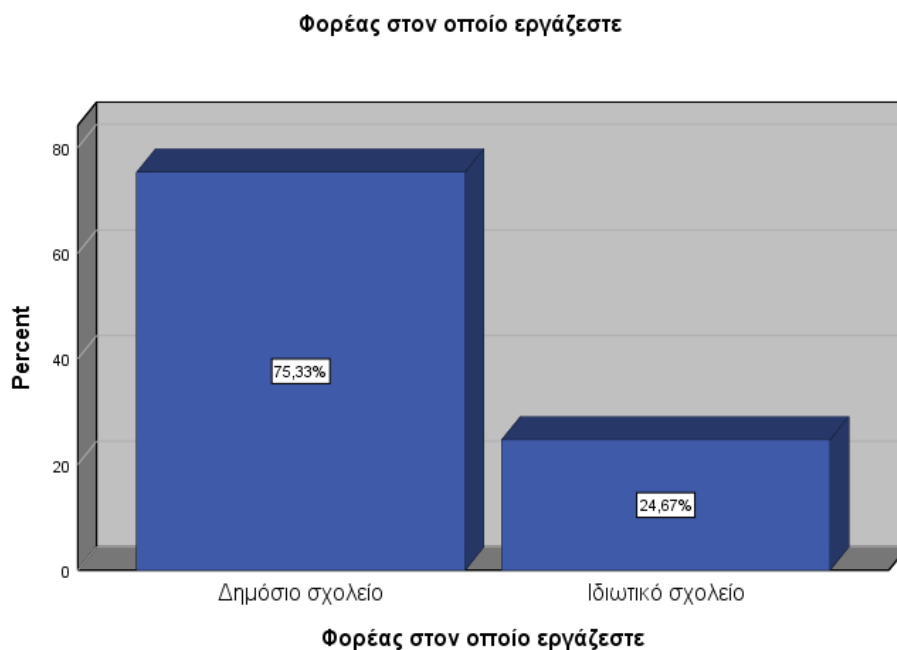
Γράφημα 2: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με την ηλικία.

Στη συνέχεια, αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, το 53.3% (n=80) έχει πτυχίο Α.Ε.Ι, 43.3% (n=65) μεταπτυχιακό, ενώ το 3.3% (n=5) έχει διδακτορικό.



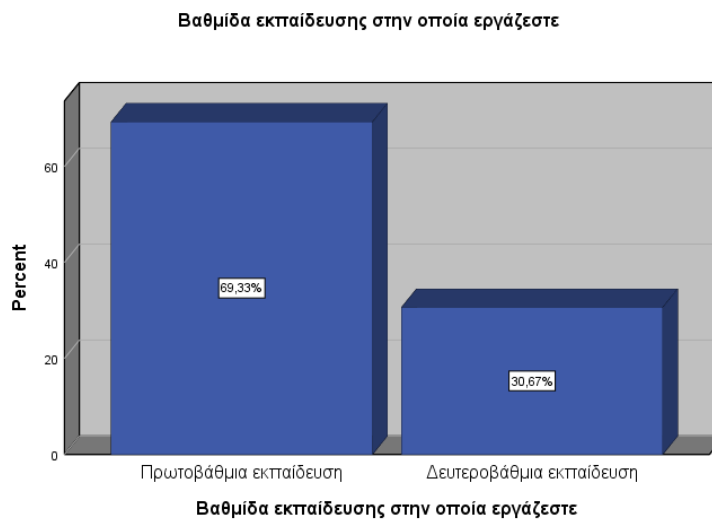
Γράφημα 3: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών

Ακολούθως, σχετικά με τον φορέα στον οποίο εργάζονται, το 75.3% (n=113) εργάζεται σε δημόσιο σχολείο, ενώ το 24.7% (n=37) σε ιδιωτικό.



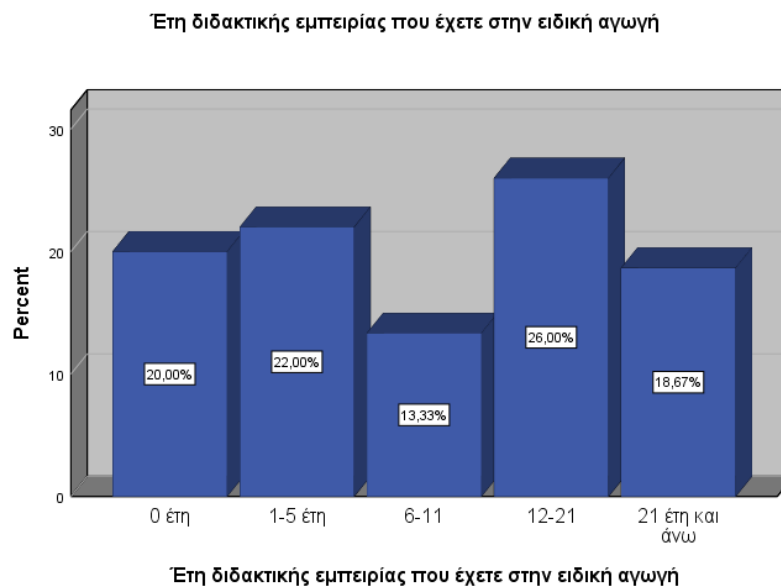
Γράφημα 4: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τον φορέα εργασίας.

Αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται, το 69.3% (n=104) εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ το 30.7 (n=46) στη δευτεροβάθμια.



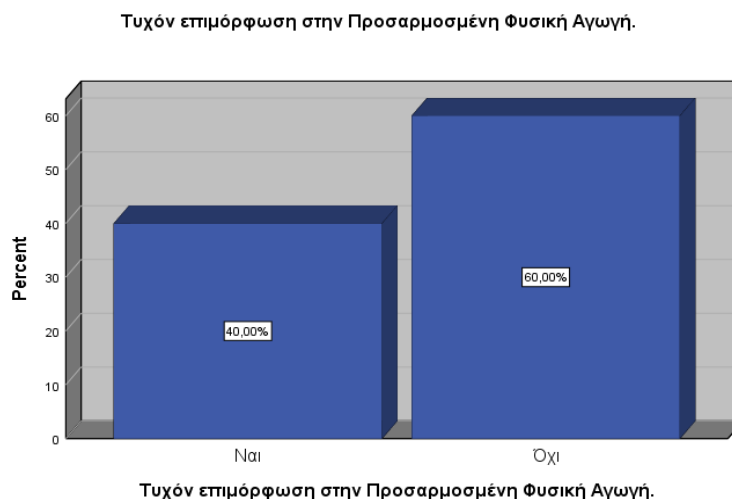
Γράφημα 5: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τη βαθμίδα εργασίας

Αναφορικά έτη διδακτικής εμπειρίας που έχουν στην ειδική αγωγή, το 26.0% (n=39) δήλωσε 12-21 έτη, το 22.0% (n=33) 1-5 έτη, το 20.0% (n=30) 0 έτη, το 18.7% (n=28) 21 έτη και άνω, ενώ το 13.3% (n=20) έχει 6 έως 11 έτη διδακτικής εμπειρίας.



Γράφημα 6: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με τη διδακτική εμπειρία στην ΕΑΕ.

Τέλος, το 60.0% (N=90) δεν έχει επιμόρφωση στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή, ενώ το 40.0% (N=60) έχει.



Γράφημα 7: Κατανομή δείγματος σύμφωνα με την τυχόν επιμόρφωση στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή.

B. Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης

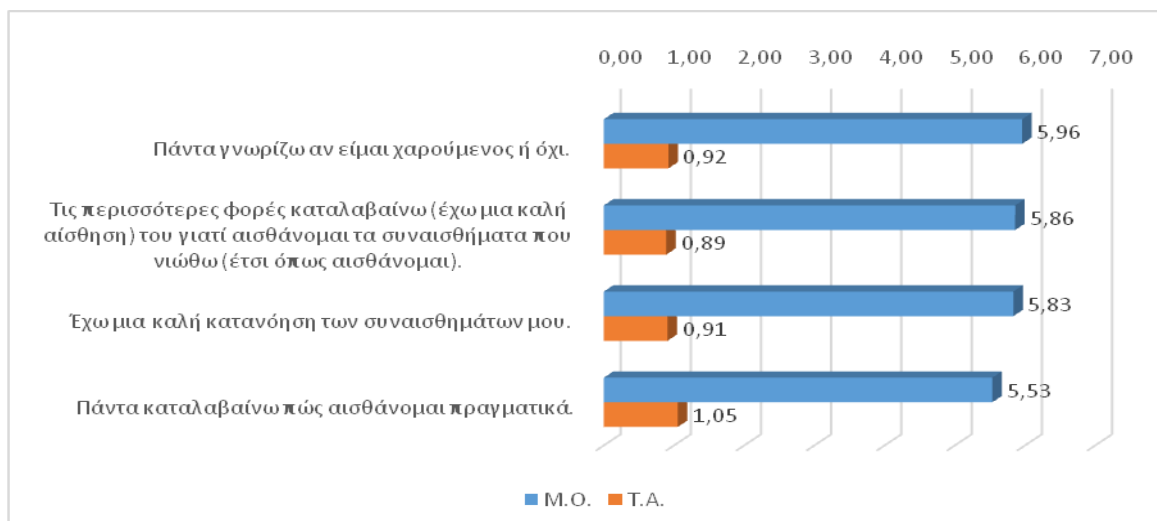
Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων

Στη συγκεκριμένη ενότητα αναλύονται οι δηλώσεις, σχετικά με την κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων. Οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν το κατά πόσο συμφωνούν με τις διάφορες προτάσεις μέσω 7/βάθμιας κλίμακας (1=Διαφωνώ απόλυτα, 7=Συμφωνώ απόλυτα).

Από τον Πίνακα 2 (και το Γράφημα 8) προκύπτει ότι συμφώνησαν «πολύ» με το ότι πάντα γνωρίζουν αν είναι χαρούμενοι ή όχι (M.O.= 5.96±0.92), τις περισσότερες φορές κατανοούν (έχουν μια καλή αίσθηση) του γιατί αισθάνονται έτσι όπως αισθάνονται (M.O.= 5.86±0.89), όπως και με το ότι έχουν μια επαρκή κατανόηση των συναισθημάτων τους (M.O.= 5.83±0.91). Τέλος, οι απαντήσεις τους κυμάνθηκαν μεταξύ του «συμφωνώ λίγο» και του «συμφωνώ πολύ», σχετικά με τη θέση ότι καταλαβαίνουν πάντα το πώς αισθάνονται πραγματικά (M.O.= 5.53±1.05).

Πίνακας 2: Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων

Δηλώσεις	M.O.	T.A.
Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι.	5.96	0.92
Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) του γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).	5.86	0.89
Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.	5.83	0.91
Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά	5.53	1.05



Γράφημα 8: Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων

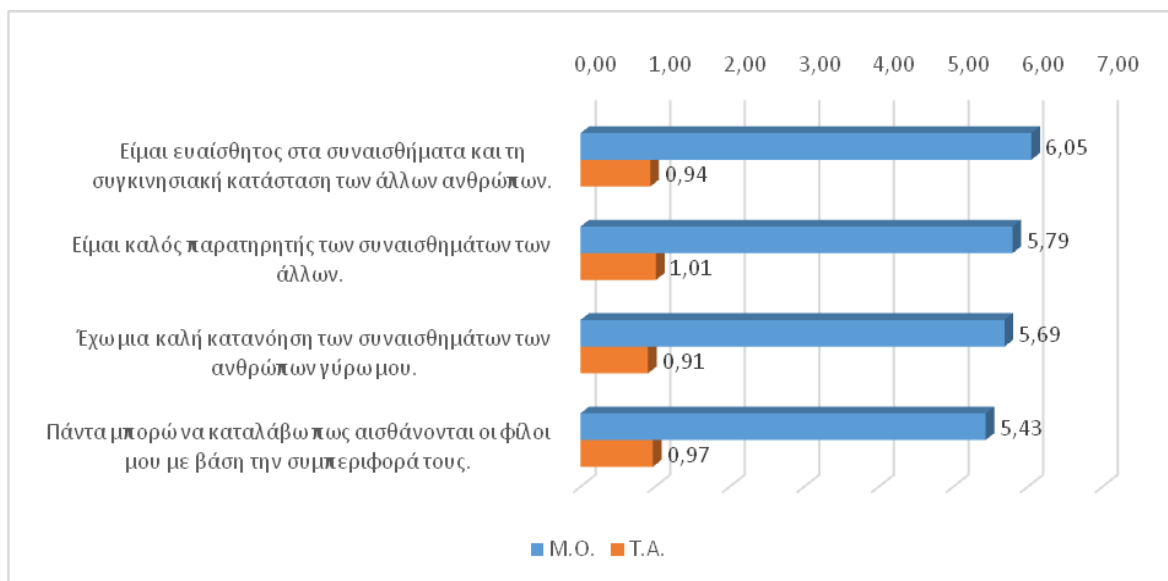
Κατανόηση συναισθημάτων άλλων

Παρακάτω, παρουσιάζονται οι δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων. Οι ερωτηθέντες απαντούν μέσω 7/βάθμιας κλίμακας (1=Διαφωνώ απόλυτα, 7=Συμφωνώ απόλυτα).

Από τον Πίνακα 3 (και το Γράφημα 9) διαπιστώνεται ότι συμφώνησαν «πολύ» με το ότι δείχνουν ευαισθησία στα συναισθήματα και τη συγκινησιακή συνθήκη κατά την οποία βρίσκονται οι άλλοι άνθρωποι (M.O.= 6.05±0.94), παρατηρούν σε καλό βαθμό τα συναισθημάτων των άλλων (M.O.= 5.79±1.01), καθώς και ότι έχουν μια καλή αντίληψη των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω τους (M.O.= 5.69±0.91). Τέλος, οι απαντήσεις τους τοποθετήθηκαν μεταξύ του «συμφωνώ λίγο» και του «συμφωνώ πολύ», σχετικά με τη θέση ότι πάντα μπορούν να κατανοούν το πώς αισθάνονται οι φίλοι τους, βάσει της συμπεριφοράς τους (M.O.= 5.43±0.97).

Πίνακας 3: Κατανόηση συναισθημάτων άλλων

Δηλώσεις	M.O.	T.A.
Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.	6.05	0.94
Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.	5.79	1.01
Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	5.69	0.91
Πάντα μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση τη συμπεριφορά τους.	5.43	0.97



Γράφημα 9: Κατανόηση συναισθημάτων άλλων

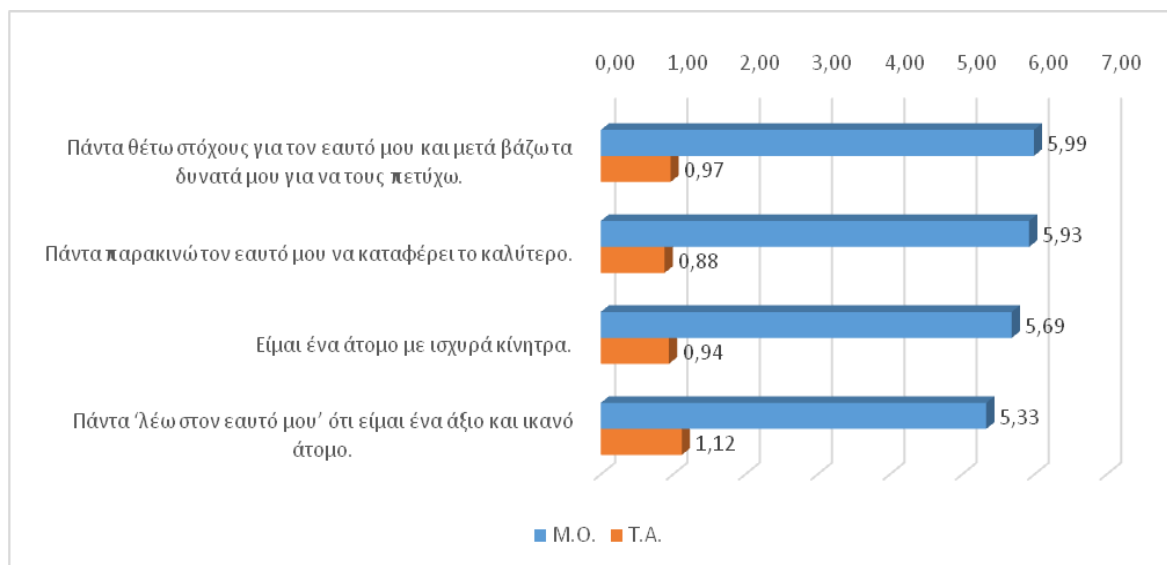
Διαχείριση συναισθημάτων

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι δηλώσεις, σχετικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων. Οι ερωτηθέντες απαντούν και πάλι σε κλίμακα 1 έως 7 (1=Διαφωνώ απόλυτα, 7=Συμφωνώ απόλυτα).

Από τον Πίνακα 4 (και το Γράφημα 10) προκύπτει ότι συμφώνησαν «πολύ» με το ότι πάντα θέτουν στόχους για τους ίδιους και κατόπιν κάνουν το καλύτερο που μπορούν για να τους πετύχουν (M.O.= 5.99±0.97), πάντα παρέχουν κίνητρα στον εαυτό τους έτσι ώστε να κατορθώσουν το καλύτερο (M.O.= 5.93±0.88), καθώς και με το ότι είναι άτομά με ισχυρά κίνητρα (M.O.= 5.69±0.94). Τέλος, συμφώνησαν λίγο με την άποψη ότι πάντα «λένε στον εαυτό τους» ότι είναι άξιοι και ικανοί (M.O.= 5.33±1.12).

Πίνακας 4: Διαχείριση συναισθημάτων

Δηλώσεις	M.O.	T.A.
Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.	5.99	0.97
Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	5.93	0.88
Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	5.69	0.94
Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.	5.33	1.12



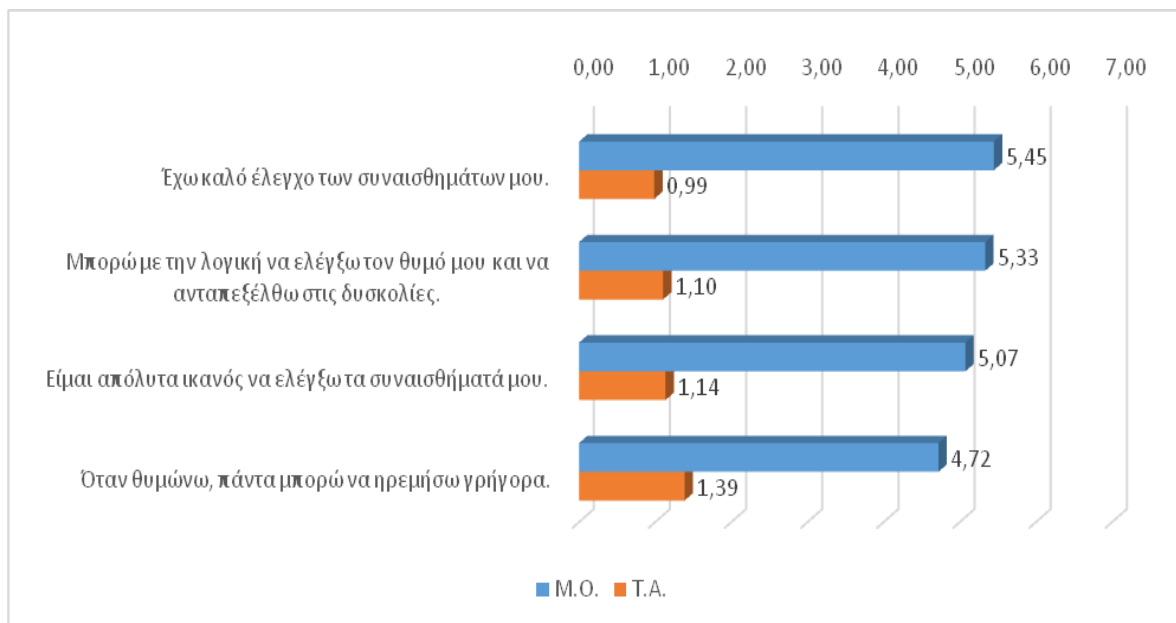
Γράφημα 10: Διαχείριση συναισθημάτων

Ρύθμιση συναισθημάτων

Σε αυτή την ενότητα, αναλύονται οι δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στη ρύθμιση των συναισθημάτων. Οι ερωτώμενοι δηλώνουν και πάλι τον βαθμό συμφωνίας τους μέσω 7/βάθμιας κλίμακας (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ πολύ, 3= Διαφωνώ λίγο, 4=Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 5= Συμφωνώ λίγο, 6= Συμφωνώ πολύ, 7=Συμφωνώ απόλυτα). Από τον Πίνακα 5 (και το Γράφημα 11) συμπεραίνεται ότι οι απαντήσεις τους βρέθηκαν μεταξύ του «συμφωνώ λίγο» και του «συμφωνώ πολύ», όσον αφορά με το κατά πόσο έχουν καλό έλεγχο των συναισθημάτων τους (M.O.= 5.45±0.99). Στη συνέχεια, συμφώνησαν «λίγο» με το ότι μπορούν με την λογική να διαχειριστούν τον θυμό τους και να φέρουν εις πέρας τις δυσκολίες (M.O.= 5.33±1.10), είναι απόλυτα ικανοί να έχουν αυτοέλεγχο (M.O.= 5.07±1.14), όπως και με το ότι μπορούν πάντα να ηρεμήσουν γρήγορα όταν θυμώνουν (M.O.= 4.72±1.39).

Πίνακας 5: Ρύθμιση συναισθημάτων

Δηλώσεις	M.O.	T.A.
Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	5.45	0.99
Μπορώ με τη λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.	5.33	1.10
Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	5.07	1.14
Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα.	4.72	1.39



Γράφημα 11: Ρύθμιση συναισθημάτων

Γ. Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία

Στη συγκεκριμένη ενότητα, παρουσιάζονται οι δηλώσεις, οι οποίες εξετάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία. Οι ερωτηθέντες δηλώνουν την εμπιστοσύνη που αισθάνονται στους παρακάτω τομείς μέσα από την 5/βάθμια κλίμακα (1= Καμία εμπιστοσύνη, 2= χαμηλή εμπιστοσύνη, 3= μέτρια εμπιστοσύνη, 4= Υψηλή εμπιστοσύνη, 5= Πλήρης εμπιστοσύνη).

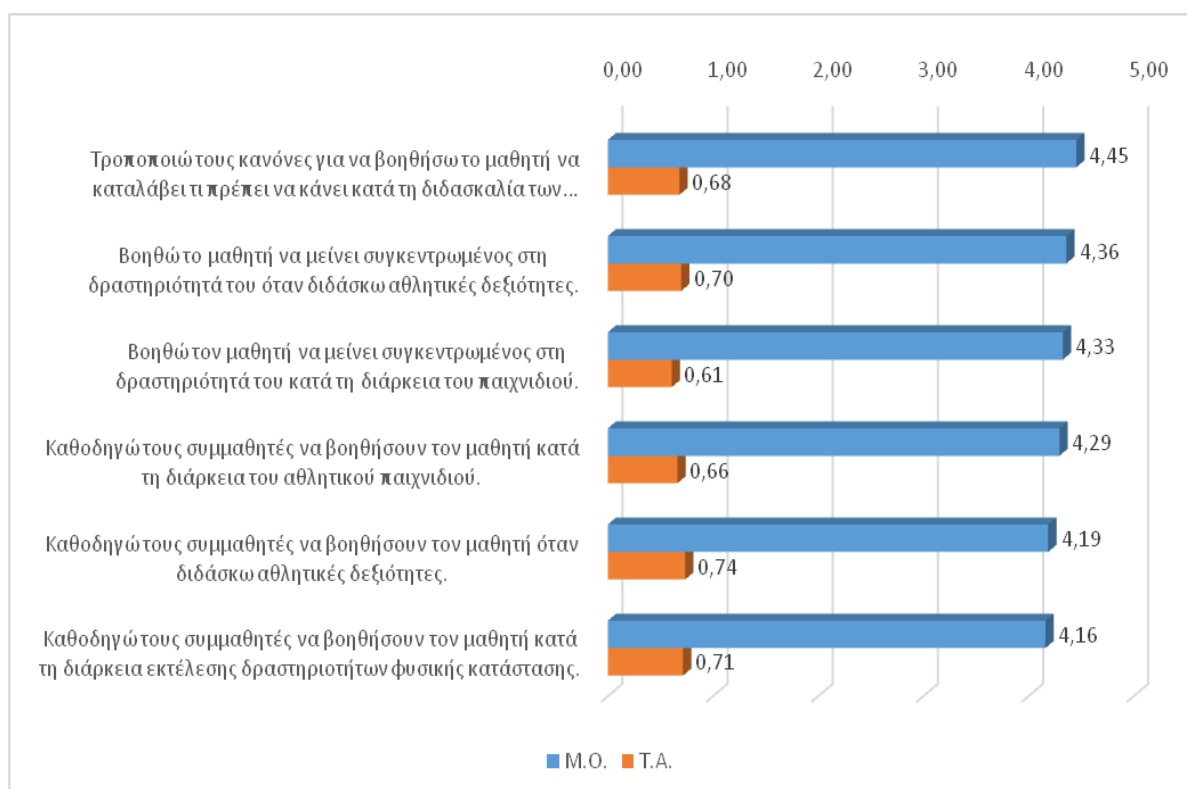
Από τον Πίνακα 6 (και το Γράφημα 12) διαπιστώνεται πως οι απαντήσεις τους βρέθηκαν μεταξύ του «υψηλή εμπιστοσύνη» και του «πλήρη εμπιστοσύνη», σχετικά με το πώς αισθάνονται όταν τροποποιούν τους κανόνες για να βοηθήσουν το μαθητή να καταλάβει τι πρέπει να κάνει, κατά τη διδασκαλία των αθλητικών δεξιοτήτων (M.O.= 4.45±0.68).

Εν συνεχεία, δήλωσαν ότι έχουν «υψηλή εμπιστοσύνη» στο να βοηθούν το μαθητή να μείνει συγκεντρωμένος στη δραστηριότητά του, όταν διδάσκουν αθλητικές δεξιότητες (M.O.= 4.36±0.70), καθώς και στη δραστηριότητά του, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (M.O.= 4.33±0.61).

Παρομοίως, έχουν «υψηλή εμπιστοσύνη» στο να καθοδηγούν τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή κατά τη διάρκεια του αθλητικού παιχνιδιού (M.O.= 4.29±0.66), όταν διδάσκουν αθλητικές δεξιότητες (M.O.=4.19±0.74), καθώς και κατά τη διάρκεια εκτέλεσης δραστηριοτήτων φυσικής κατάστασης (M.O.= 4.16±0.71).

Πίνακας 6: Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία

Δηλώσεις	M.O.	T.A.
Τροποποιώ τους κανόνες για να βοηθήσω τον μαθητή να καταλάβει τι πρέπει να κάνει κατά τη διδασκαλία των αθλητικών δεξιοτήτων.	4.45	0.68
Βοηθώ τον μαθητή να μείνει συγκεντρωμένος στη δραστηριότητά του όταν διδάσκω αθλητικές δεξιότητες.	4.36	0.70
Βοηθώ τον μαθητή να μείνει συγκεντρωμένος στη δραστηριότητά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	4.33	0.61
Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή κατά τη διάρκεια του αθλητικού παιχνιδιού.	4.29	0.66
Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή όταν διδάσκω αθλητικές δεξιότητες.	4.19	0.74
Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή κατά τη διάρκεια εκτέλεσης δραστηριοτήτων φυσικής κατάστασης.	4.16	0.71



Γράφημα 12: Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία

Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία

Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται οι προτάσεις, σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία. Οι ερωτηθέντες δηλώνουν την εμπιστοσύνη που αισθάνονται στις παρακάτω προτάσεις σε κλίμακα 1 έως 5 (1= Καμία

εμπιστοσύνη, 2= Χαμηλή εμπιστοσύνη, 3= Μέτρια εμπιστοσύνη, 4= Υψηλή εμπιστοσύνη, 5= Πλήρης εμπιστοσύνη).

Από τον Πίνακα 7 (και το Γράφημα 13) προκύπτει ότι έχουν «πλήρη εμπιστοσύνη» στο να δημιουργούν ασφαλές περιβάλλον για τον μαθητή όταν διδάσκουν αθλητικές δεξιότητες (M.O.= 4.73±0.47), για τον μαθητή κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης (M.O.= 4.72±0.49), καθώς και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (M.O.= 4.69±0.52).

Στη συνέχεια, οι απαντήσεις τους κυμάνθηκαν μεταξύ του «πολύ εμπιστοσύνη» και του «πλήρη εμπιστοσύνη», σχετικά με το πώς νιώθουν όταν κάνουν τροποποιήσεις στις αθλητικές δεξιότητες, εάν ο μαθητής δε μπορεί να ανταποκριθεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους (M.O.= 4.52±0.68), στον εξοπλισμό, για να βοηθήσουν τον μαθητή όταν διδάσκουν αθλητικές δεξιότητες (M.O.= 4.45±0.75), στη δοκιμασία φυσικής κατάστασης για τον μαθητή (M.O.= 4.44±0.70), καθώς και στο να δημιουργούν εξατομικευμένους στόχους για τον μαθητή, κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης (M.O.= 4.43±0.75).

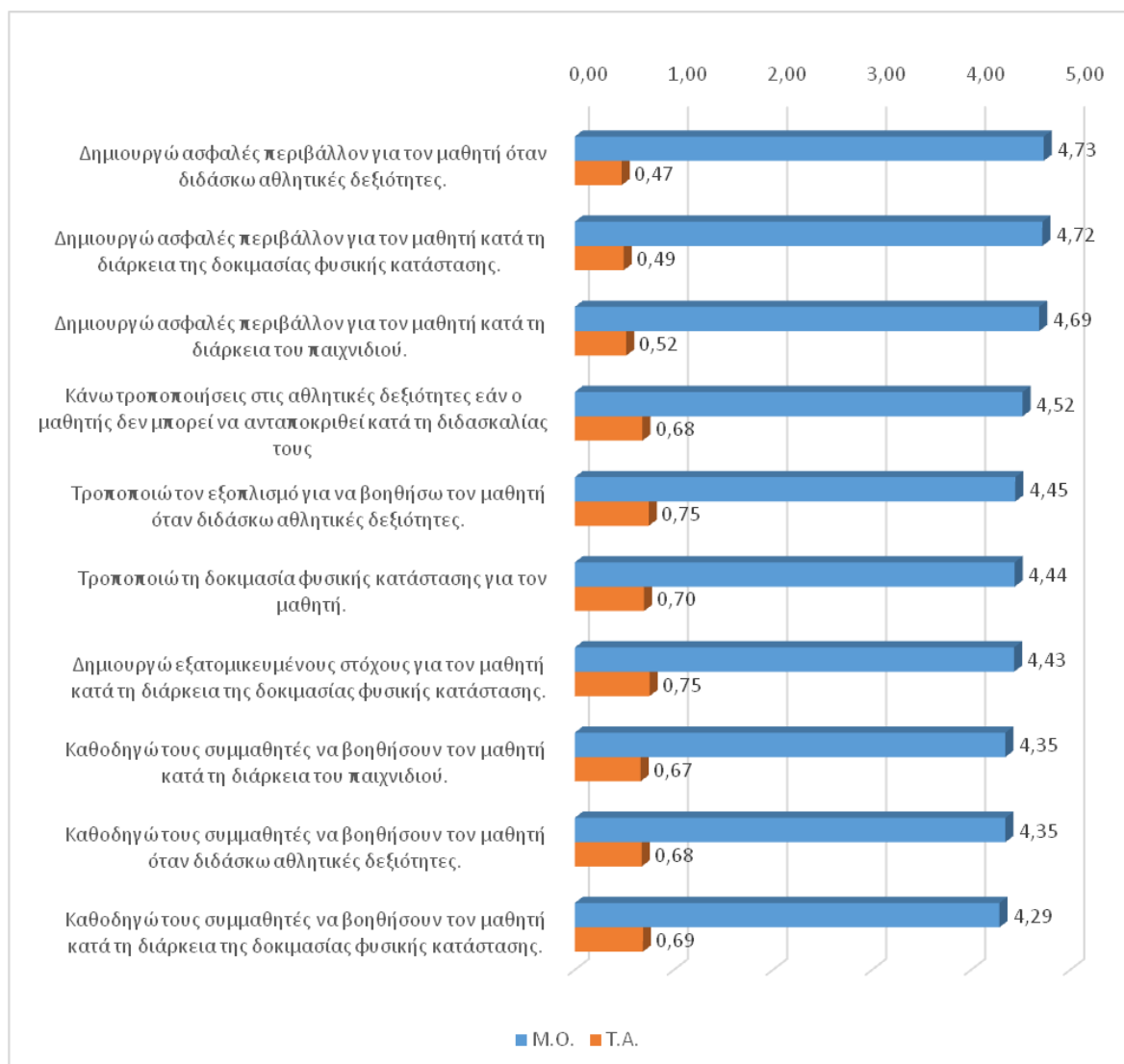
Τέλος, αισθάνονται «υψηλή εμπιστοσύνη» όταν καθοδηγούν τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (M.O.= 4.35±0.67), καθώς και όταν διδάσκουν αθλητικές δεξιότητες (M.O.= 4.35±0.68), αλλά και κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης (M.O.= 4.29±0.69).

Πίνακας 7: Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία

Δηλώσεις	M.O	T.A.
Δημιουργώ ασφαλές περιβάλλον για τον μαθητή όταν διδάσκω αθλητικές δεξιότητες.	4.73	0.47
Δημιουργώ ασφαλές περιβάλλον για τον μαθητή κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης.	4.72	0.49
Δημιουργώ ασφαλές περιβάλλον για τον μαθητή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	4.69	0.52
Κάνω τροποποιήσεις στις αθλητικές δεξιότητες εάν ο μαθητής δεν μπορεί να ανταποκριθεί κατά τη διδασκαλίας τους	4.52	0.68
Τροποποιώ τον εξοπλισμό για να βοηθήσω τον μαθητή όταν διδάσκω αθλητικές δεξιότητες.	4.45	0.75
Τροποποιώ τη δοκιμασία φυσικής κατάστασης για τον μαθητή.	4.44	0.70
Δημιουργώ εξατομικευμένους στόχους για τον μαθητή κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης.	4.43	0.75
Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	4.35	0.67
Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή όταν διδάσκω αθλητικές δεξιότητες.	4.35	0.68

Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης.

4.29 0.69



Γράφημα 13: Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία

Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης

Στην τελευταία ενότητα, παρατίθενται οι δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται στην αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης. Οι ερωτηθέντες δηλώνουν την εμπιστοσύνη που έχουν στους ακόλουθους τομείς, μέσω 5/βάθμιας κλίμακας

(1= Καμία εμπιστοσύνη, 2= χαμηλή εμπιστοσύνη, 3=Μέτρια εμπιστοσύνη, 4=Υψηλή εμπιστοσύνη, 5= Πλήρης εμπιστοσύνη).

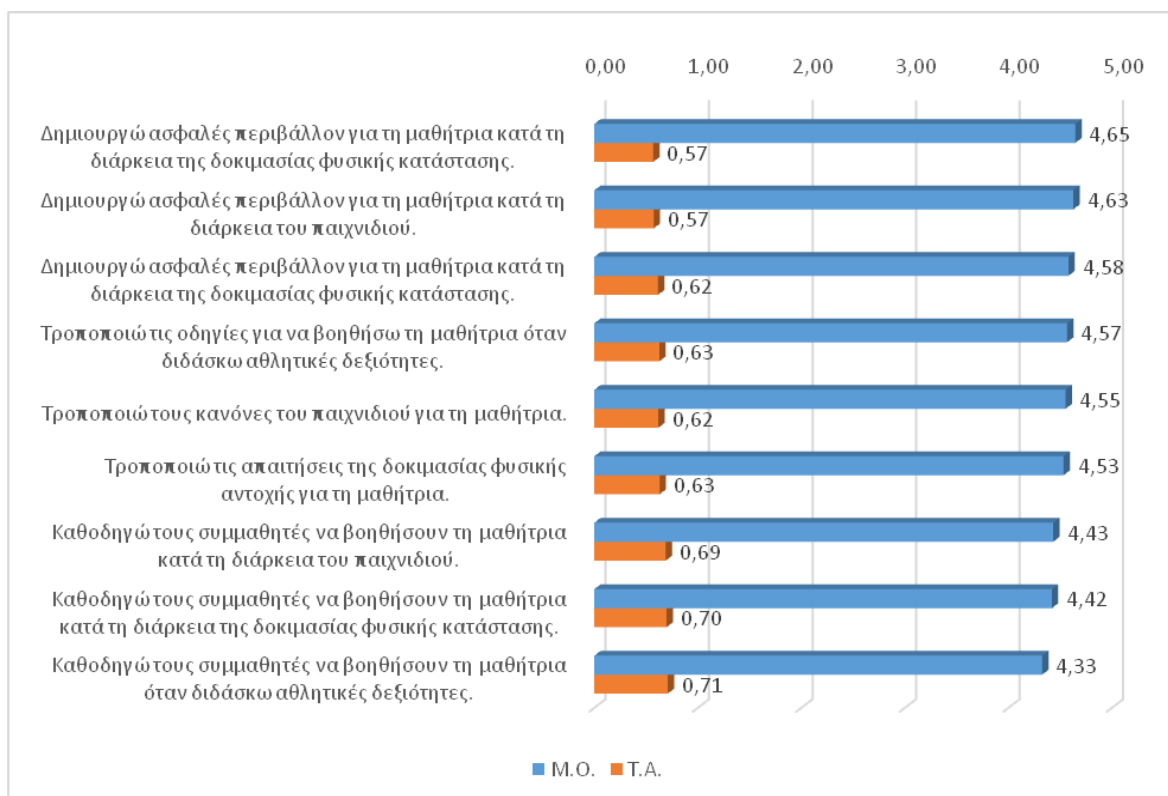
Από τον Πίνακα 8 (και το Γράφημα 14) φαίνεται ότι έχουν «πλήρη εμπιστοσύνη» στο να δημιουργούν ασφαλές περιβάλλον για τη μαθήτρια κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης (M.O.= 4.65±0.57), καθώς και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (M.O.= 4.63±0.57).

Μετέπειτα, οι απαντήσεις τους βρέθηκαν μεταξύ του «υψηλή εμπιστοσύνη» και του «πλήρης εμπιστοσύνη», σχετικά με το πόση εμπιστοσύνη αισθάνονται στο να δημιουργούν ασφαλές περιβάλλον για τη μαθήτρια κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης (M.O.= 4,58±0.62), στο να τροποποιούν τις οδηγίες για να βοηθήσουν τη μαθήτρια όταν διδάσκουν αθλητικές δεξιότητες (M.O.= 4.57±0.63), και τους κανόνες του παιχνιδιού για τη μαθήτρια (M.O.= 4.55±0.62), καθώς και τις απαιτήσεις της δοκιμασίας φυσικής αντοχής για τη μαθήτρια (M.O.= 4.53±0.63). Παρομοίως, τοποθετήθηκαν μεταξύ της κλίμακας «υψηλή εμπιστοσύνη» και του «πλήρης εμπιστοσύνη», όσον αφορά το πόση εμπιστοσύνη έχουν στο να καθοδηγούν τους συμμαθητές να βοηθήσουν τη μαθήτρια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (M.O.= 4.43±0.69), καθώς και κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης (M.O.= 4.42±0.70).

Τέλος, δήλωσαν ότι έχουν «υψηλή εμπιστοσύνη» όταν καθοδηγούν τους συμμαθητές να βοηθήσουν τη μαθήτρια, όταν διδάσκουν αθλητικές δεξιότητες (M.O.= 4,33±0,71).

Πίνακας 8: Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης

Δηλώσεις	M.O.	T.A.
Δημιουργώ ασφαλές περιβάλλον για τη μαθήτρια κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης.	4.65	0.57
Δημιουργώ ασφαλές περιβάλλον για τη μαθήτρια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	4.63	0.57
Δημιουργώ ασφαλές περιβάλλον για τη μαθήτρια κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης.	4.58	0.62
Τροποποιώ τις οδηγίες για να βοηθήσω τη μαθήτρια όταν διδάσκω αθλητικές δεξιότητες.	4.57	0.63
Τροποποιώ τους κανόνες του παιχνιδιού για τη μαθήτρια.	4.55	0.62
Τροποποιώ τις απαιτήσεις της δοκιμασίας φυσικής αντοχής για τη μαθήτρια.	4.53	0.63
Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τη μαθήτρια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	4.43	0.69
Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τη μαθήτρια κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης.	4.42	0.70
Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τη μαθήτρια όταν διδάσκω αθλητικές δεξιότητες.	4.33	0.71



Γράφημα 14: Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης.

Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

Ανάλυση αξιοπιστίας (Cronbach Alpha)

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων του ερωτηματολογίου μέσω του συντελεστή Cronbach Alpha, όπου η αξιοπιστία ήταν ικανοποιητική σε όλες τις περιπτώσεις με τιμές άνω του 0.7. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας «Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων» έχει αξιοπιστία $\alpha=0.736$, η «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων» $\alpha=0.783$, η «Διαχείριση συναισθημάτων» $\alpha=0.764$, η «Ρύθμιση συναισθημάτων» $\alpha=0.726$, η «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία» $\alpha=0.865$, η «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» $\alpha=0.896$ και η «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης» $\alpha=0.920$.

Πίνακας 9: Ανάλυση αξιοπιστίας

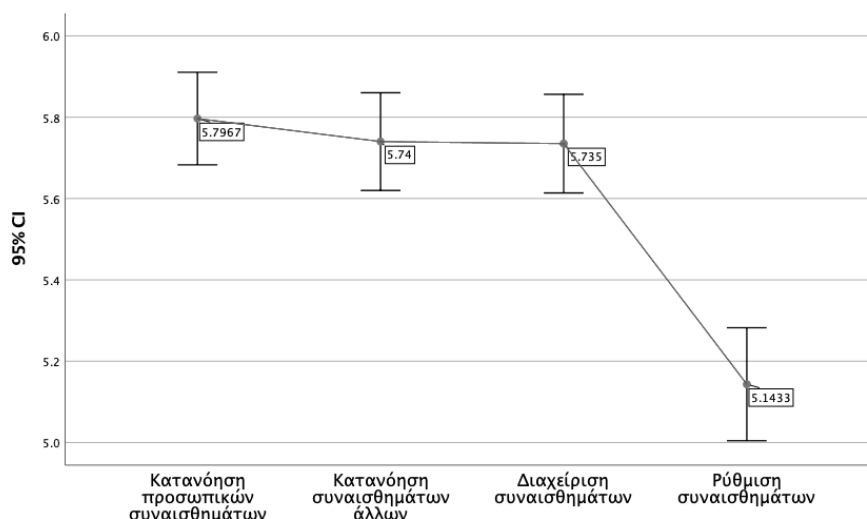
Παράγοντας	Ερώτηση	Cronbach Alpha
Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων	8,12,16,20	0.736
Κατανόηση συναισθημάτων άλλων	9,13,17,21	0.783
Διαχείριση συναισθημάτων	10,14,18,22	0.764
Ρύθμιση συναισθημάτων	11,15,19,23	0.726
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία	24-29	0.865
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία	30-40	0.896
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς δυσλειτουργία μειωμένης όρασης	41-49	0.920

Μέσες τιμές και τυπική απόκλιση και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης παραγόντων της συναισθηματική νοημοσύνης

Στον Πίνακα 10 (Γράφημα 15) παρατίθενται οι μέσες τιμές και τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της συναισθηματική νοημοσύνης. Προέκυψε ότι, σε αρκετά μεγάλο βαθμό υπάρχει κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων (M.O.=5.80±0.71) και των συναισθημάτων των άλλων (M.O.= 5.74±0.75), όπως και σε αρκετά μεγάλο βαθμό μπορούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (M.O.=5.74±0.75). Επίσης, σε μεγάλο βαθμό μπορούν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους οι εκπαιδευτικοί (M.O.=5.14±0.86).

Πίνακας 10: Μέσες τιμές και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης

Παράγοντας	M.O.	T.A.	95% δ.ε.
Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων [SEA]	5.80	0.71	(5.68, 5.91)
Κατανόηση συναισθημάτων άλλων [OEA]	5.74	0.75	(5.62, 5.86)
Διαχείριση συναισθημάτων [UOE]	5.74	0.75	(5.61, 5.86)
Ρύθμιση συναισθημάτων [ROE]	5.14	0.86	(5.00, 5.28)



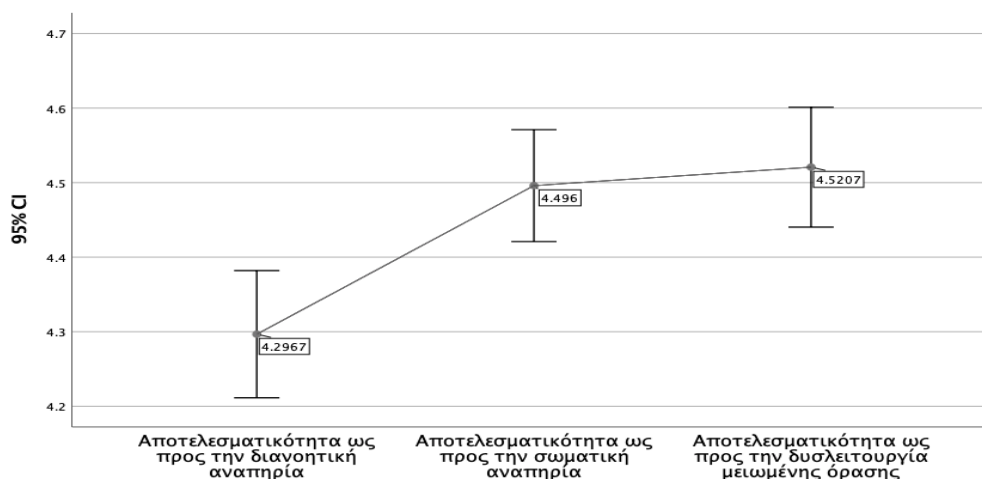
Γράφημα 15: Μέσες τιμές και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης

Μέσες τιμές, τυπική απόκλιση και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας

Στον Πίνακα 11 (Γράφημα 16) παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας. Προέκυψε ότι, σε υψηλά προς πολύ υψηλά επίπεδα αξιολογήθηκε η αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης (M.O.= 4.52±0.50) και την σωματική αναπηρία (M.O.= 4.50±0.47). Επίσης, σε υψηλό βαθμό υπάρχει αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία (M.O.= 4.30±0.53).

Πίνακας 11: Μέσες τιμές και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας

Παράγοντας	M.O.	T.A.	95% δ.ε
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία	4.30	0.53	(4.21, 4.38)
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία	4.50	0.47	(4.42, 4.57)
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης	4.52	0.50	(4.44, 4.60)



Γράφημα 16: Μέσες τιμές και 95% διαστήματα εμπιστοσύνης των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας.

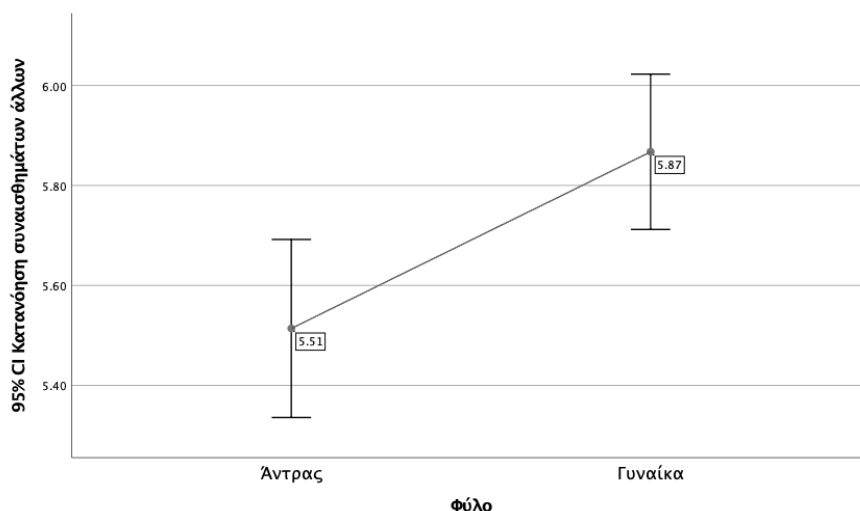
1^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το δημογραφικό και επαγγελματικό τους προφίλ;

Μεταβλητή Φύλο

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent sample - test των παραγόντων της συναισθηματική νοημοσύνης σχετικά με το φύλο, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τον παράγοντα «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων» ($t(148)=-2.853$, $p = 0.005 < 0.05$). Συγκεκριμένα, στον παράγοντα «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων» (Γράφημα 3) ο μέσος όρος των ανδρών (Μ.Ο.=5.51) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(148)=-2.853$, $p=0.005$) από τον αντίστοιχο των γυναικών (Μ.Ο.=5.87).

Πίνακας 12: Διαφορές των παραγόντων της συναισθηματική νοημοσύνης ως προς το φύλο

Φύλο	N	Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων [SEA]	Κατανόηση συναισθημάτων άλλων [OEA]	Διαχείριση συναισθημάτων [UOE]	Ρύθμιση συναισθημάτων [ROE]
Ανδρας	54	5.69±0.62	5.51±0.65	5.73±0.71	5.25±0.75
Γυναίκα	96	5.85±0.74	5.87±0.77	5.74±0.78	5.09±0.92
t (148)		-1.334	-2.853	-0.099	1.089
p-value		0.184	0.005	0.921	0.278



Γράφημα 17: Error bar «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων» & Φύλο.

Μεταβλητή Ηλικία

Στον Πίνακα 13 εμφανίζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Analysis of Variance (ANOVA) των παραγόντων της συναισθηματική νοημοσύνης ως προς την ηλικία, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες:

- «Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων» $F(3,146)=4.567, p=0.004<0.05$).
- «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων» ($F(3,146)=2.853, p=0.039<0.05$).
- «Ρύθμιση συναισθημάτων» ($F(3,146)=3.582, p=0.015<0.05$).

Πίνακας 13: Διαφορές των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς την ηλικία

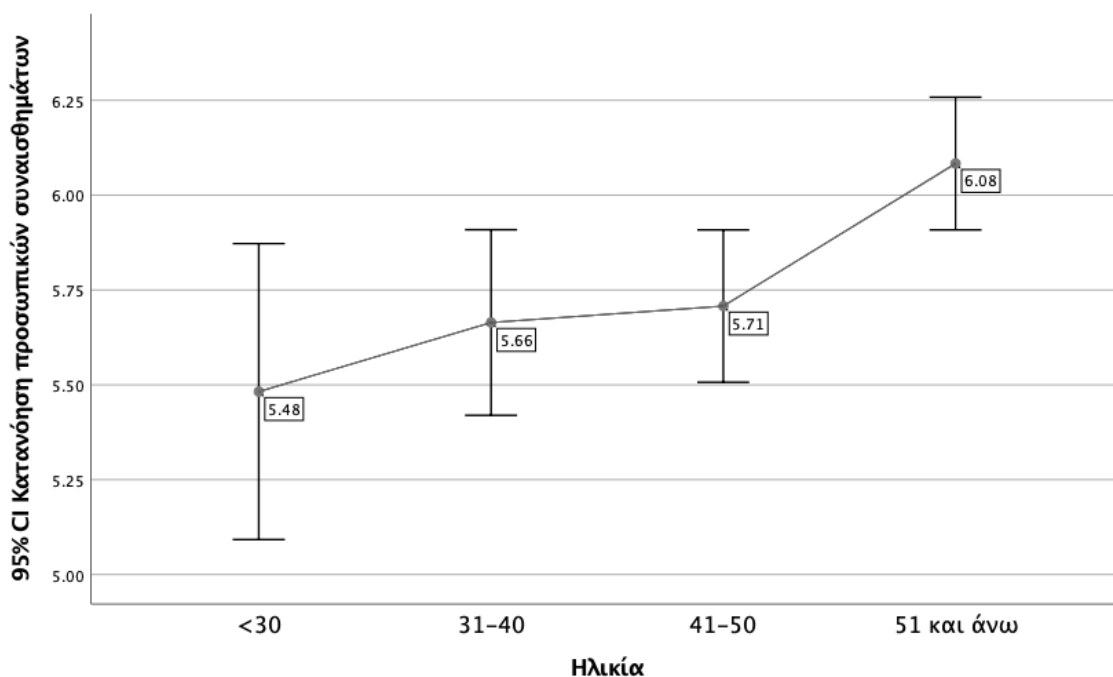
Ηλικία	N	Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων [SEA]	Κατανόηση συναισθημάτων άλλων [OEA]	Διαχείριση συναισθημάτων [UOE]	Ρύθμιση συναισθημάτων [ROE]
<30	14	5.48±0.68	5.88±0.77	5.48±0.82	5.07±0.55
31-40	35	5.66±0.71	5.69±0.86	5.67±0.71	4.89±1.04
41-50	35	5.71±0.73	5.54±0.76	5.67±0.78	5.04±0.80
51 και άνω	48	6.08±0.60	5.95±0.57	5.93±0.70	5.46±0.78
F(3,146)		4.567	2.853	1.819	3.582
p-value		0.004	0.039	0.146	0.015

Από τον παραπάνω Πίνακα 13 καθώς και τον Πίνακα 14 (και το Γράφημα 18) διαπιστώνεται ότι στον παράγοντα «Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων» ο μέσος

όρος των ατόμων με ηλικία 51 ετών και άνω (Μ.Ο.=6.08) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι 41-50 (Μ.Ο.=5.71, $p=0.006$), 31-40 (Μ.Ο.=5.66, $p=0.006$) και έως 30 (Μ.Ο.=5.48, $p=0.004$).

Πίνακας 12: Post hoc analysis LSD για «Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων» & Ηλικία.

Παράγοντας	Ηλικία I	Ηλικία J	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων	<30	31-40	-0.18214	0.399
		41-50	-0.2254	0.273
		51 και άνω	-0.60119*	0.004
	31-40	<30	0.18214	0.399
		41-50	-0.04326	0.771
		51 και άνω	-0.41905*	0.006
	41-50	<30	0,2254	0.273
		31-40	0.04326	0.771
		51 και άνω	-.37579*	0.006
	51 και άνω	<30	0.60119*	0.004
		31-40	0.41905*	0.006
		41-50	0.37579*	0.006

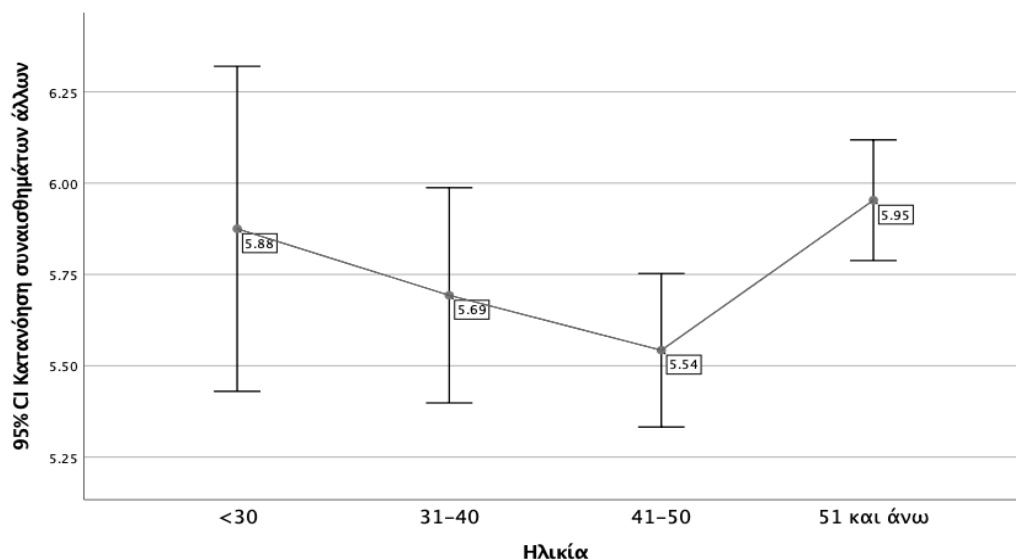


Γράφημα 18: Error bar «Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων»*Ηλικία

Από τον παραπάνω Πίνακα 13 καθώς και τον Πίνακα 15 (και το Γράφημα 19) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων» ο μέσος όρος των ατόμων με ηλικία 51 ετών και άνω (Μ.Ο.=5.95) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($p=0.014$) από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι 41-50 (Μ.Ο.=5.54).

Πίνακας 13: Post hoc analysis Games Howell για «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων» & Ηλικία

Παράγοντας	Ηλικία I	Ηλικία J	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
Κατανόηση συναισθημάτων άλλων	<30	31-40	0.18214	0.887
		41-50	0.33255	0.491
		51 και άνω	-0.07813	0.984
	31-40	<30	-0.18214	0.887
		41-50	0.1504	0.835
		51 και άνω	-0.26027	0.408
	41-50	<30	-0.33255	0.491
		31-40	-0.1504	0.835
		51 και άνω	-0.41067*	0.014
	51 και άνω	<30	0.07813	0.984
		31-40	0.26027	0.408
		41-50	0.41067*	0.014

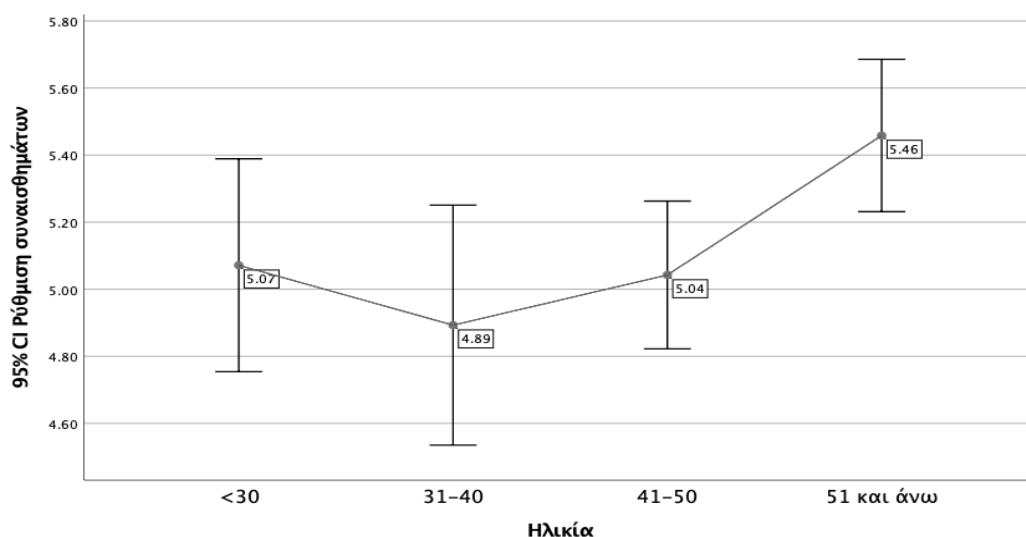


Γράφημα 19: Error bar «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων»*Ηλικία

Από τον παραπάνω Πίνακα 13 καθώς και τον Πίνακα 16 (και το Γράφημα 20) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Ρύθμιση συναισθημάτων» ο μέσος όρος των ατόμων με ηλικία 51 ετών και άνω (M.O.=5.46) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο εκείνων που είναι 31-40 (M.O.=4.89, $p=0.043$) και έως 41-50 (M.O.=5.04, $p=0.047$).

Πίνακας 14: Post hoc analysis Games Howell για «Ρύθμιση συναισθημάτων» & Ηλικία

Παράγοντας	Ηλικία I	Ηλικία J	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
Ρύθμιση Συναισθημάτων	<30	31-40	0.17857	0.864
		41-50	0.02898	0.999
		51 και άνω	-0.3869	0.180
	31-40	<30	-0.17857	0.864
		41-50	-0.1496	0.888
		51 και άνω	-0.5655*	0.043
	41-50	<30	-0.02898	0.999
		31-40	0.1496	0.888
		51 και άνω	-0.4158*	0.047
	51 και άνω	<30	0.3869	0.180
		31-40	0.56548*	0.043
		41-50	0.41588*	0.047



Γράφημα 20: Error bar «Ρύθμιση συναισθημάτων» και Ηλικία.

Μεταβλητή Επίπεδο σπουδών

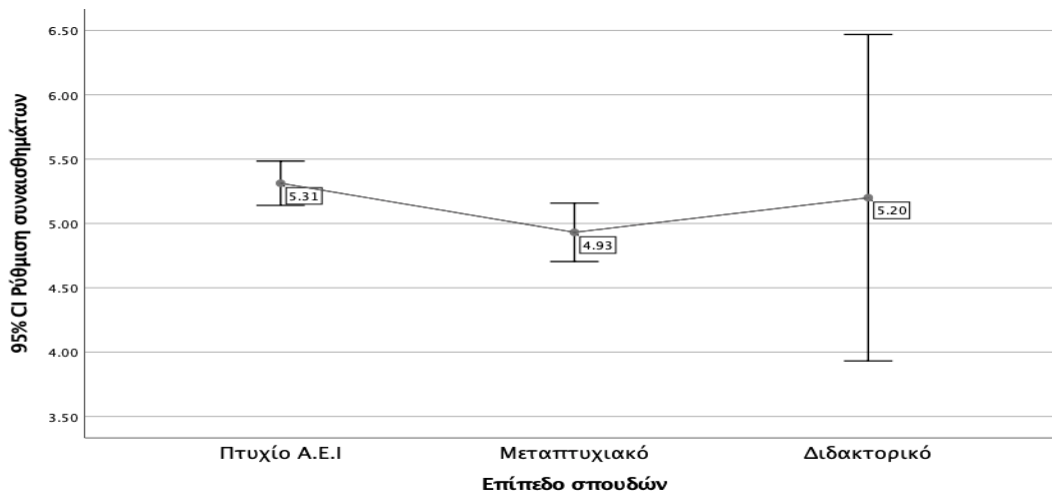
Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Analysis of Variance (ANOVA) των παραγόντων της συναισθηματική νοημοσύνης ως προς το επίπεδο σπουδών, όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τον παράγοντα «Ρύθμιση συναισθημάτων» ($F(2,147)=3.664$, $p=0.028<0.05$). Από τους Πίνακες 17, 18 (και το Γράφημα 21) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Ρύθμιση συναισθημάτων» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών με πτυχίο Α.Ε.Ι.(Μ.Ο.=5.31) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($p=0.008$) από τον αντίστοιχο εκείνων που έχουν μεταπτυχιακό (Μ.Ο.=4.93).

Πίνακας17: Διαφορές παραγόντων συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το επίπεδο σπουδών.

Επίπεδο σπουδών	N	Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων [SEA]	Κατανόηση συναισθημάτων άλλων [OEA]	Διαχείριση συναισθημάτων [UOE]	Ρύθμιση συναισθημάτων [ROE]
Πτυχίο Α.Ε.Ι.	80	5.73±0.79	5.77±0.78	5.74±0.82	5.31±0.77
Μεταπτυχιακό	65	5.88±0.58	5.73±0.71	5.70±0.66	4.93±0.92
Διδακτορικό	5	5.80±0.72	5.45±0.78	6.15±0.68	5.20±1.02
F (2,147)		0.838	0.445	0.85	3.664
p-value		0.435	0.642	0.43	0.028

Πίνακας 15: Post hoc analysis LSD για «Ρύθμιση συναισθημάτων» & Επίπεδο σπουδών

Παράγοντας	Επίπεδο σπουδών I	Επίπεδο σπουδών J	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	Μεταπτυχιακό	0.38173*	0.008
		Διδακτορικό	0.1125	0.773
Ρύθμιση συναισθημάτων	Μεταπτυχιακό	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	-.38173*	0.008
		Διδακτορικό	-0.26923	0.494
	Διδακτορικό	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	-0.1125	0.773
		Μεταπτυχιακό	0.26923	0.494



Γράφημα 21: Error bar «Ρύθμιση συναισθημάτων»*Επίπεδο σπουδών

Μεταβλητή Φορέας Εργασίας

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ανεξάρτητων δειγμάτων (independent sample - test) των παραγόντων της συναισθηματική νοημοσύνης ως προς τον φορέα εργασίας. Από την ανάλυση δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες ($p \geq 0.279$).

Πίνακας 19: Διαφορές παραγόντων συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς τον φορέα εργασίας.

Σχολείο	N	Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων [SEA]	Κατανόηση συναισθημάτων άλλων [OEA]	Διαχείριση συναισθημάτων [UOE]	Ρύθμιση συναισθημάτων [ROE]
Δημόσιο	113	5.81±0.70	5.71±0.76	5.70±0.76	5.13±0.84
Ιδιωτικό	37	5.76±0.72	5.82±0.70	5.85±0.73	5.19±0.93
t (148)		0.395	-0.792	-1.086	-0.372
p-value		0.693	0.430	0.279	0.710

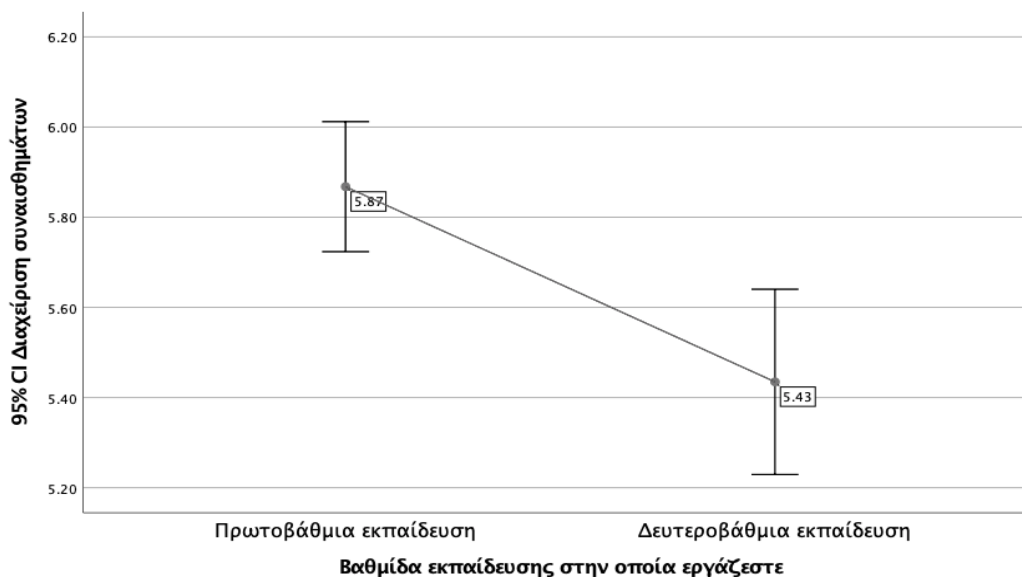
Μεταβλητή Βαθμίδα εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ανεξάρτητων δειγμάτων (independent sample - test) των παραγόντων της συναισθηματική νοημοσύνης ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση

των μέσων τιμών με τον παράγοντα «Διαχείριση συναισθημάτων» ($t(148)=3.365$, $p=0.001<0.05$), όπου ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Μ.Ο.=5.87) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(148)=3.365$, $p=0.001$) από τον αντίστοιχο εκείνων που διδάσκουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μ.Ο.=5.43) (Γράφημα 22).

Πίνακας 20: Διαφορές παραγόντων συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Βαθμίδα εκπαίδευσης	N	Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων [SEA]	Κατανόηση συναισθημάτων άλλων [OEA]	Διαχείριση συναισθημάτων [UOE]	Ρύθμιση συναισθημάτων [ROE]
A/βάθμια	104	5.83±0.71	5.81±0.72	5.87±0.74	5.23±0.89
B/βάθμια	46	5.73±0.70	5.59±0.78	5.43±0.69	4.94±0.76
t (148)		0.789	1.683	3.365	1.940
p-value		0.432	0.094	0.001	0.054



Γράφημα 22: Error bar «Διαχείριση συναισθημάτων» & Βαθμίδα εκπαίδευσης

Μεταβλητή Έτη διδακτικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή (ΕΑΕ)

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Analysis of Variance ANOVA των παραγόντων της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς τα έτη διδακτικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική

διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τον παράγοντα «Ρύθμιση συναισθημάτων» ($F(3,146)=3.228, p=0.014<0.05$). Συγκεκριμένα, από τους Πίνακες 21-22 (Γράφημα 23), προκύπτει ότι στο συγκεκριμένο παράγοντα, ο μέσος όρος των ατόμων με 1-5 έτη διδακτικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή (Μ.Ο.=4.70) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο εκείνων που έχουν πάνω από 21 έτη (Μ.Ο.=5.20, $p=0.021$), 12-21 έτη (Μ.Ο.=5.22, $p=0.009$), 6-11 (Μ.Ο.=5.33, $p=0.009$) και 0 έτη (Μ.Ο.=5.37, $p=0.002$).

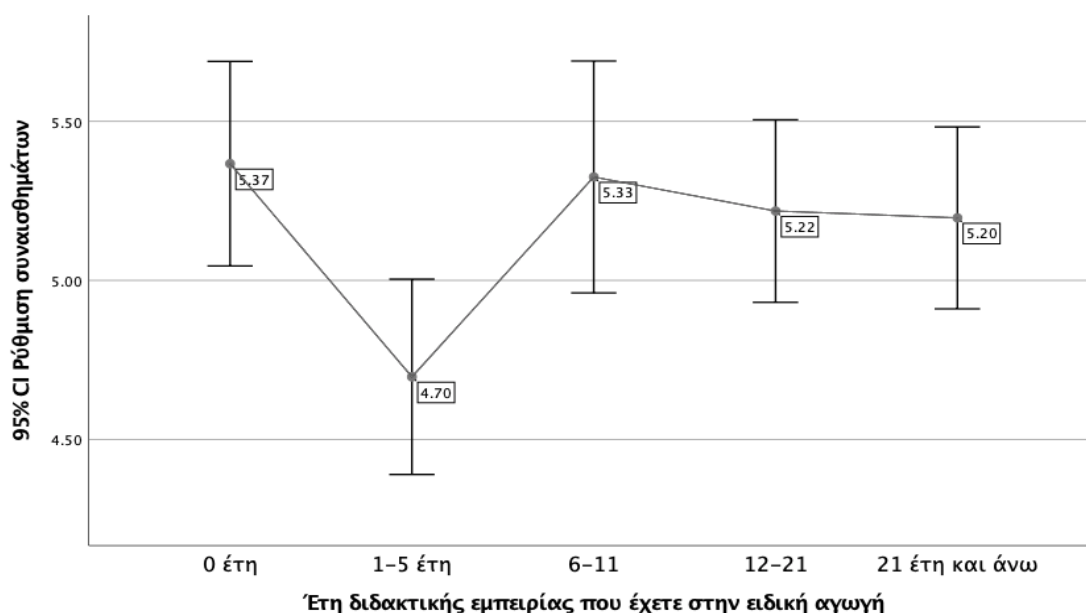
Πίνακας 21: Διαφορές παραγόντων συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς τα έτη διδακτικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή

Διδακτική εμπειρία σε ΕΑΕ	N	Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων [SEA]	Κατανόηση συναισθημάτων άλλων [ΟΕΑ]	Διαχείριση συναισθημάτων [UOE]	Ρύθμιση συναισθημάτων [ROE]
0 έτη	30	5.68±0.91	5.82±0.72	5.70±0.88	5.37±0.86
1-5 έτη	33	5.59±0.63	5.75±0.77	5.54±0.70	4.70±0.87
6-11 έτη	20	5.85±0.63	5.58±0.91	5.83±0.66	5.33±0.78
12-21 έτη	39	5.87±0.71	5.68±0.78	5.78±0.85	5.22±0.89
>21 έτη	28	6.02±0.53	5.85±0.56	5.88±0.56	5.20±0.74
F (4,145)		1.757	0.531	0.928	3.228
p-value		0.141	0.713	0.433	0.014

Πίνακας 16: Post hoc analysis LSD για «Ρύθμιση συναισθημάτων» & Έτη διδακτικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή

Παράγοντας	Έτη διδακτικής εμπειρίας σε ΕΑΕ I	Έτη διδακτικής εμπειρίας σε ΕΑΕ J	Μέση διαφορά (I-J)	p-value
Ρύθμιση συναισθημάτων	0 έτη	1-5 έτη	0.6697*	0.002
		6-11 έτη	0.04167	0.863
		12-21 έτη	0.14872	0.465
		21 έτη και άνω	0.17024	0.44
	1-5 έτη	0 έτη	-0.66970*	0.002
		6-11 έτη	-0.62803*	0.009
		12-21 έτη	-0.52098*	0.009
	6-11 έτη	21 έτη και άνω	-0.49946*	0.021
		0 έτη	-0.04167	0.863
			1-5 έτη	0.62803*

	12-21 έτη	0.10705	0.642
	21 έτη και άνω	0.12857	0.6
12-21 έτη	0 έτη	-0.14872	0.465
	1-5 έτη	0.52098*	0.009
	6-11 έτη	-0.10705	0.642
	21 έτη και άνω	0.02152	0.917
21 έτη και άνω	0 έτη	-0.17024	0.44
	1-5 έτη	0.49946*	0.021
	6-11 έτη	-0.12857	0.6
	12-21 έτη	-0.02152	0.917



Γράφημα 23: Error bar «Ρύθμιση συναισθημάτων» Έτη διδακτικής εμπειρίας στην ΕΑΕ.

Μεταβλητή Επιμόρφωση στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή.

Στον Πίνακα 23 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ανεξάρτητων δειγμάτων (independent sample - test) των παραγόντων της συναισθηματική νοημοσύνης ως προς τις τυχόν επιμορφώσεις στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή, όπου δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες ($p \geq 0.323$).

Πίνακας 23: Διαφορές παραγόντων συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς την επιμόρφωση στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή

Επιμόρφωση	N	Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων	Κατανόηση συναισθημάτων άλλων	Διαχείριση συναισθημάτων	Ρύθμιση συναισθημάτων
Ναι	60	5.87±0.64	5.80±0.73	5.76±0.71	5.15±0.91
Όχι	90	5.75±0.75	5.70±0.76	5.72±0.78	5.14±0.83
t (148)		0.992	0.748	0.310	0.029
p-value		0.323	0.456	0.757	0.977

Εύρεση προβλεπτικών δημογραφικών παραγόντων

Για την κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων, μοναδικός συσχετιστικός δημογραφικός παράγοντας είναι η ηλικία, συνεπώς αποτελεί και τον μοναδικό προβλεπτικό παράγοντα. Παρόμοια, για τη διαχείριση συναισθημάτων μοναδικός συσχετιστικός δημογραφικός παράγοντας είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης, συνεπώς αποτελεί και τον μοναδικό προβλεπτικό παράγοντα.

Ο Πίνακας 24 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της Πολλαπλής Ανάλυσης Παλινδρόμησης (Multiple Regression Analysis) με εξαρτημένη μεταβλητή την «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων» και ανεξάρτητες τους συσχετιστικούς δημογραφικούς παράγοντες. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(4,145)=5.553, p<0.001$) με χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0.109$). Προβλεπτικοί παράγοντες αναδείχθηκαν το φύλο ($Beta=0.286, t=3.599, p<0.001$) και η ηλικία 51 ετών και άνω ($Beta=0.324, p<0.001$). Δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμικότητα ($VIF\leq 1.352<10$).

Πίνακας 17: Αποτελέσματα πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων» και ανεξάρτητες τους συσχετιστικούς δημογραφικούς παράγοντες

Εξαρτημένη	R	R ²	AdjR ²	F (4,145)	p-value
Κατανόηση συναισθημάτων άλλων	0.364	0.133	0.109	5.553	<0.001
Ανεξάρτητες	B	Beta	T	p-value	VIF
Σταθερά	4.782	-	20.570	<0.001	-
Φύλο	0.443	0.286	3.599	<0.001	1.059
<30	0.302	0.118	1.428	0.155	1.148
31-40	0.164	0.094	1.072	0.286	1.274
51 και άνω	0.516	0.324	.604	<0.001	1.352

Ο Πίνακας 25 εμφανίζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης (Multiple Regression Analysis) με εξαρτημένη μεταβλητή την «Ρύθμιση συναισθημάτων» και ανεξάρτητες τους συσχετιστικούς δημογραφικούς παράγοντες. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(9,140)=2.945, p=0.003$), με χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0.105$). Προβλεπτικοί παράγοντες αναδείχθηκαν η ηλικία 51 ετών και άνω ($Beta=0.232, p=0.025$) και η διδακτική εμπειρία 1-5 έτη στην ειδική αγωγή. Δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμικότητα ($VIF \leq 1.787 < 10$).

Πίνακας 18: Αποτελέσματα πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Ρύθμιση συναισθημάτων» και ανεξάρτητες τους συσχετιστικούς δημογραφικούς παράγοντες

Εξαρτημένη	R	R²	AdjR²	F (9,140)	p-value
Ρύθμιση συναισθημάτων	0.399	0.159	0.105	2.945	0.003
Ανεξάρτητες	B	Beta	T	p-value	VIF
Σταθερά	5.272	-	32.474	<0.001	-
<30	0.260	0.088	0.981	0.328	1.343
31-40	0.003	0.002	0.018	0.986	1.384
51 και άνω	0.427	0.232	2.259	0.025	1.757
Μεταπτυχιακό	-0.279	-0.161	-1.937	0.055	1.148
Διδακτορικό	-0.203	-0.042	-0.537	0.592	1.041
0	-0.040	-0.019	-0.193	0.848	1.569
1-5	-0.530	-0.256	-2.518	0.013	1.719
6-11	0.152	0.060	0.671	0.503	1.337
>21	-0.315	-0.143	-1.380	0.170	1.787

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το δημογραφικό και επαγγελματικό τους προφίλ;

Μεταβλητή Φύλο

Στον Πίνακα 26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ανεξάρτητων δειγμάτων (independent sample-test) των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας σχετικά με το φύλο, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες ($p \geq 0.237$).

Πίνακας 26: Διαφορές των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το φύλο.

Φύλο	N	Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία	Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία	Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης
Ανδρας	54	4.23±0.54	4.45±0.44	4.47±0.50
Γυναίκα	96	4.34±0.52	4.52±0.48	4.55±0.50
t (148)		-1.188	-0.981	-1.027
p-value		0.237	0.328	0.306

Μεταβλητή Ηλικία

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Analysis of Variance (ANOVA) των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την ηλικία, όπου δεν ανιχνεύθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις μέσες τιμές με τους παράγοντες ($p \geq 0.155$).

Πίνακας 27: Διαφορές των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την ηλικία.

Ηλικία	N	Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία	Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία	Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης
<30	14	4.26±0.67	4.50±0.51	4.60±0.46
31-40	35	4.31±0.51	4.51±0.47	4.61±0.49
41-50	35	4.22±0.52	4.44±0.46	4.40±0.53
51 και άνω	48	4.38±0.51	4.55±0.46	4.57±0.47
F (3,146)		0.783	0.510	1.772
p-value		0.505	0.676	0.155

Μεταβλητή Επίπεδο σπουδών

Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το επίπεδο σπουδών, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες ($p \geq 0.594$).

Πίνακας 28: Διαφορές των παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας ως προς το επίπεδο σπουδών.

Επίπεδο σπουδών	N	Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία	Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία	Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης
Πτυχίο Α.Ε.Ι.	80	4.32±0.59	4.53±0.45	4.55±0.50
Μεταπτυχιακό	65	4.27±0.47	4.46±0.49	4.48±0.51
Διδακτορικό	5	4.23±0.25	4.52±0.36	4.62±0.39
F (2,147)		0.162	0.402	0.523
p-value		0.851	0.670	0.594

Μεταβλητή Φορέας εργασίας

Στον Πίνακα 29 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ανεξάρτητων δειγμάτων (independent sample-test) των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τον φορέα εργασίας, όπου δεν εντοπίστηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες ($p \geq 0.434$).

Πίνακας 29: Διαφορές παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τον φορέα εργασίας.

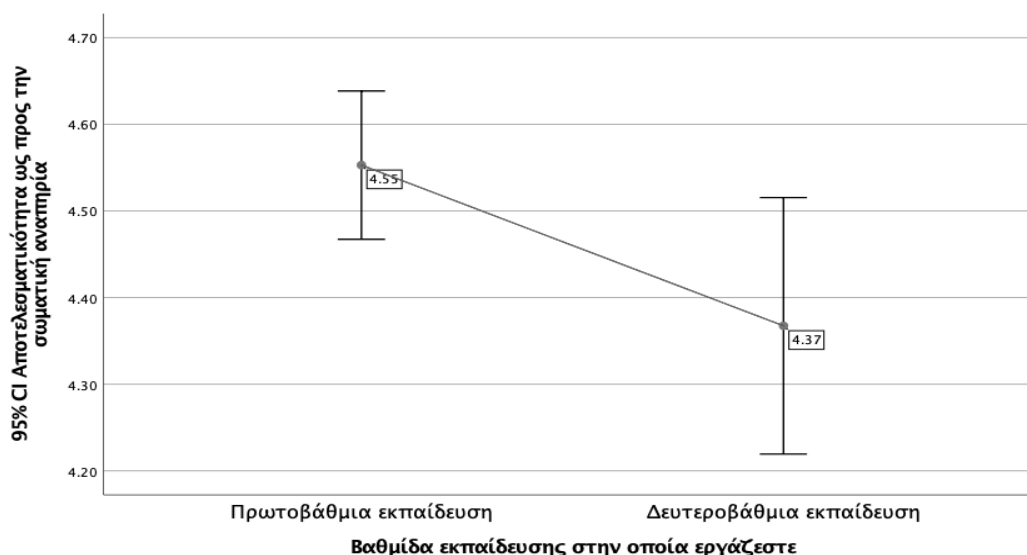
Σχολείο	N	Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς διανοητική αναπηρία	Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς σωματική αναπηρία	Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς δυσλειτουργία μειωμένης όρασης
Δημόσιο	113	4.29±0.54	4.48±0.48	4.50±0.50
Ιδιωτικό	37	4.33±0.50	4.54±0.42	4.58±0.49
t (148)		-0.425	-0.670	-0.784
p-value		0.671	0.504	0.434

Μεταβλητή Βαθμίδα εκπαίδευσης

Ο Πίνακας 30 εμφανίζει τα αποτελέσματα των ελέγχων ανεξάρτητων δειγμάτων (independent sample-test) των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τον παράγοντα «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» ($t(148) = 2.284$, $p = 0.024 < 0.05$). Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ($M.O. = 4.55$) είναι στατιστικά πιο μεγάλος από τον αντίστοιχο εκείνων που διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ($M.O. = 4.37$) (Γράφημα 24).

Πίνακας 30: Διαφορές παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Βαθμίδα εκπαίδευσης	N	Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία	Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία	Αυτο-αποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης
A/βάθμια	104	4.32±0.50	4.55±0.44	4.57±0.45
B/βάθμια	46	4.24±0.59	4.37±0.50	4.41±0.58
Df		148	148	69.96
T		0.942	2.284	1.608
p-value		0.348	0.024	0.112



Γράφημα 24: Error bar «Αυτοαποδοτικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» & Βαθμίδα εκπαίδευσης

Μεταβλητή Έτη διδακτικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή (ΕΑΕ)

Στον Πίνακα 31 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Analysis of Variance (ANOVA) των παραγόντων της αυτοαποδοτικότητας ως προς τα έτη διδακτικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή, όπου δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τους παράγοντες ($p \geq 0.674$).

Πίνακας 31: Διαφορές παραγόντων της αυτοαποδοτικότητας ως προς τα έτη διδακτικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή

Έτη διδακτικής εμπειρίας σε ΕΑΕ	N	Αυτο αποδοτικότητα ως προς διανοητική αναπηρία	Αυτο αποδοτικότητα ως προς σωματική αναπηρία	Αυτο αποδοτικότητα ως προς δυσλειτουργία μειωμένης όρασης
0 έτη	30	4.25±0.44	4.45±0.48	4.49±0.51
1-5 έτη	33	4.25±0.54	4.41±0.54	4.48±0.54
6-11 έτη	20	4.35±0.55	4.51±0.49	4.52±0.54
12-21 έτη	39	4.36±0.55	4.55±0.42	4.55±0.49
21 έτη και άνω	28	4.28±0.59	4.56±0.41	4.56±0.44
F (4,145)		0.317	0.585	0.145
p-value		0.866	0.674	0.965

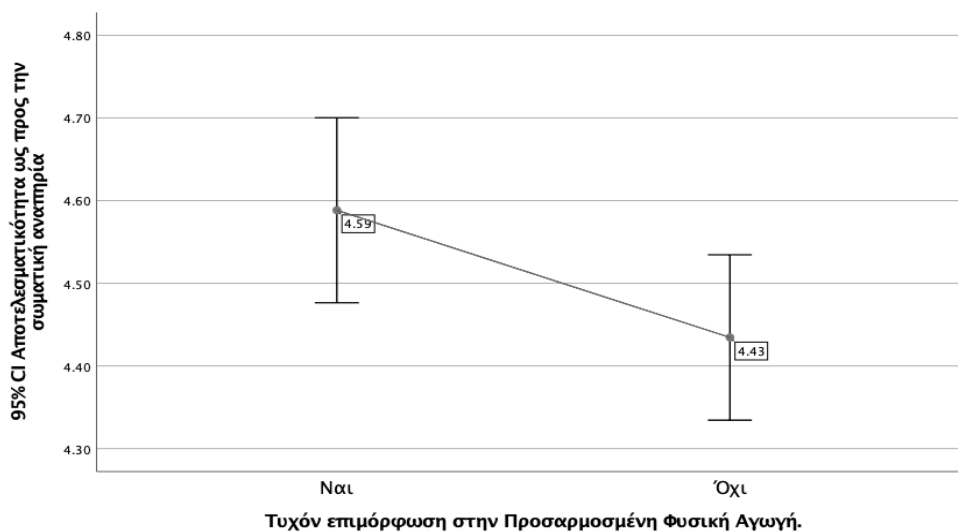
Μεταβλητή Επιμόρφωση στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή

Στον Πίνακα 32 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ανεξάρτητων δειγμάτων (independent sample-test) των παραγόντων της αυτοαποδοτικότητας ως

προς τις τυχόν επιμορφώσεις στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών με τον παράγοντα «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» ($t(148)=2.005, p=0.047<0,05$). Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που έχουν λάβει επιμόρφωση στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή (M.O.=4.59) είναι στατιστικά μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο εκείνων που δεν έχουν λάβει (M.O.=4.43) (Γράφημα 25).

Πίνακας 32: Διαφορές παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις τυχόν επιμορφώσεις στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή.

Επιμόρφωση	N	Αυτο αποτελεσματικότητα ως προς διανοητική αναπηρία	Αυτο αποτελεσματικότητα ως προς σωματική αναπηρία	Αυτο αποτελεσματικότητα ως προς δυσλειτουργία μειωμένης όρασης
Ναι	60	4.39±0.52	4.59±0.43	4.58±0.43
Όχι	90	4.23±0.53	4.43±0.48	4.48±0.54
t (148)		1.864	2.005	1.238
p-value		0.064	0.047	0.218



Γράφημα 25: Error bar «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» & επιμορφώσεις στην προσαρμοσμένη φυσική αγωγή.

Εύρεση προβλεπτικών δημογραφικών παραγόντων στην αυτοαποτελεσματικότητα

Δεν υπάρχουν προβλεπτικοί δημογραφικοί παράγοντες, για την αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία και την

αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης καθώς δεν υπάρχουν συσχετιστικοί δημογραφικοί παράγοντες.

Στον Πίνακα 33 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης με την εξαρτημένη μεταβλητή «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» και ανεξάρτητες τους συσχετιστικούς δημογραφικούς παράγοντες. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(2,147)=4.822, p=0.009$), με πολύ χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0.049$). Προβλεπτικοί παράγοντες αναδείχθηκαν η βαθμίδα εκπαίδευσης ($Beta=-0.187, p=0,020$) και η τυχόν επιμόρφωση στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή ($Beta=0.166, p=0.040$). Δεν παρατηρήθηκε πολυσυγγραμικότητα ($VIF=1<10$).

Πίνακας 19: Αποτελέσματα πολλαπλής ανάλυσης παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» και ανεξάρτητες τους συσχετιστικούς δημογραφικούς παράγοντες.

Εξαρτημένη μεταβλητή	R	R²	AdjR²	F (2,147)	p-value
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία	0.248	0.062	0.049	4.822	0.009
Ανεξάρτητες μεταβλητές	B	Beta	t	p-value	VIF
Σταθερά	4.679	-	40.736	<0.001	-
Βαθμίδα εργασίας	-0.188	-0.187	-2.346	0.020	1.000
Επιμόρφωση σε Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή	0.157	0.166	2.077	0.040	1.000

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό σχετίζεται η αυτοαποτελεσματικότητα με την συναισθηματική νοημοσύνη;

Μεταβλητή Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων

Στον Πίνακα 34 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας με την «Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων», όπου εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες:

- «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία» ($r(150)=0.399, p<0.01$).
- «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» ($r(150)=0.409, p<0.01$).
- «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης» ($r(150)=0.270, p<0.05$).

Πίνακας 20: Συσχετίσεις Pearson των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας με την «Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων».

Παράγοντες	Στατιστικό	Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία	r (150) p-value	.399** <0.001
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία	r (150) p-value	.409** <0.001
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης	r (150) p-value	.270** 0.001

*p<0.05, **p<0.01

Μεταβλητή Κατανόηση συναισθημάτων των άλλων

Στον Πίνακα 35 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Pearson των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας με την «Κατανόηση συναισθημάτων των άλλων», όπου εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες:

- «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία» (r (150)=0.367, p<0.01).
- «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία»(r (150)=0.403 , p<0.01).
- «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης» (r (150)=0.333, p<0.05).

Πίνακας 21: Συσχετίσεις Pearson παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας με την «Κατανόηση συναισθημάτων άλλων».

Παράγοντες	Στατιστικό	Κατανόηση συναισθημάτων άλλων
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς διανοητική αναπηρία	r (150) p-value	.367** <0.001
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς σωματική αναπηρία	r (150) p-value	.403** <0.001
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς δυσλειτουργία μειωμένης όρασης	r (150) p-value	.333** <0.001

*p<0.05, **p<0.01

Μεταβλητή Διαχείριση συναισθημάτων

Ο Πίνακας 36 απεικονίζει τις συσχετίσεις Pearson των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας με τη «Διαχείριση συναισθημάτων», όπου διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τους παράγοντες:

- «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία» ($r(150)=0.362, p<0.01$).
- «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» ($r(150)=0.504, p<0.01$).
- «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης» ($r(150)=0.354, p<0.01$).

Πίνακας 36: Συσχετίσεις Pearson παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας με τη «Διαχείριση συναισθημάτων».

Παράγοντες	Στατιστικό	Διαχείριση συναισθημάτων
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία	$r(150)$ p-value	.362** <0.001
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία	$r(150)$ p-value	.504** <0.001
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης	$r(150)$ p-value	.354** <0.001

** $p<0.01$

Μεταβλητή Ρύθμιση συναισθημάτων

Στον Πίνακα 37 γίνεται απεικόνιση των συσχετίσεων Pearson των παραγόντων της αυτοαποτελεσματικότητας με την «Ρύθμιση συναισθημάτων», όπου διαπιστώθηκε ισχυρή στατιστική συσχέτιση με τους παράγοντες:

- «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία» ($r(150)=0.404, p<0.01$).
- «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» ($r(150)=0.362, p<0.01$).
- «Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης» ($r(150)=0.280, p<0.01$).

Πίνακας 22: Συσχετίσεις Pearson παραγόντων αυτοαποτελεσματικότητας με τη «Ρύθμιση συναισθημάτων».

Παράγοντες	Στατιστικό	Ρύθμιση συναισθημάτων
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία	$r(150)$ p-value	.404** <0.001
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία	$r(150)$ p-value	.362** <0.001
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης	$r(150)$ p-value	.280** 0.001

** $p<0.01$

4^ο ερευνητικό ερώτημα: Μπορεί η συναισθηματική νοημοσύνη να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την αυτοαποτελεσματικότητα;

Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία

Στον Πίνακα 37 εμφανίζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής ανάλυσης παλινδρόμησης (Multiple Regression Analysis) με εξαρτημένη μεταβλητή την «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της συναισθηματική νοημοσύνης. Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(4,145)=12.156, p<0.001$) με μέτριο βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0.230<0.250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Ρύθμιση συναισθημάτων» ($Beta=0.240, t=2.804, p=0.006<0.05$). Το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας δεν παρατηρήθηκε ($VIF\leq 1.759<10$).

Πίνακας 23: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της συναισθηματική νοημοσύνης

Εξαρτημένη μεταβλητή	R	R ²	AdjR ²	F(4,145)	p-value
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία	0.501	0.251	0.230	12.156	<0.001
Ανεξάρτητες μεταβλητές	B	Beta	T	p-value	VIF
Σταθερά	1.840	-	4.989	<0.001	-
Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων	0.121	0.161	1.689	0.093	1.759
Κατανόηση συναισθημάτων άλλων	0.111	0.156	1.720	0.088	1.593
Διαχείριση συναισθημάτων	0.063	0.090	0.983	0.327	1.620
Ρύθμιση συναισθημάτων	0.148	0.240	2.804	0.006	1.421

Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία

Στον Πίνακα 38 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της συναισθηματική νοημοσύνης. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(4,145)=16.278, p<0.001$) με ικανοποιητικό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0.291>0.250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Διαχείριση συναισθημάτων» ($Beta=0.327, t=3.727, p<0.001$). Το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας δεν παρατηρήθηκε ($VIF\leq 1.759<10$).

Πίνακας 24: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της συναισθηματική νοημοσύνης.

Εξαρτημένη μεταβλητή	R	R²	AdjR²	F(4,145)	p-value
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία	0.557	0.31	0.291	16.278	<0.001
Ανεξάρτητες μεταβλητές	B	Beta	T	p-value	VIF
Σταθερά	2.068	-	6.639	<0.001	-
Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων	0.073	0.111	1.218	0,225	1.759
Κατανόηση συναισθημάτων άλλων	0.099	0.158	1.820	0.071	1.593
Διαχείριση συναισθημάτων	0.203	0.327	3.727	<0.001	1.620
Ρύθμιση συναισθημάτων	0.053	0.098	1.194	0.234	1421

Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης

Ο Πίνακας 39 απεικονίζει τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης» και τις ανεξάρτητες με τους παράγοντες της συναισθηματική νοημοσύνης. Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ($F(4,145)=7.538$, $p<0.001$) με χαμηλό βαθμό προσαρμογής ($AdjR^2=0.149<0.250$). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική θεωρήθηκε η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής «Διαχείριση συναισθημάτων» ($Beta=0.204$, $t=2.141$, $p=0.034<0.05$) και «Ρύθμιση συναισθημάτων» ($Beta=0.205$, $t=2.136$, $p=0.034<0.05$). Το φαινόμενο της πολυσυγγραμμικότητας δεν παρατηρήθηκε ($VIF\leq 1.759<10$).

Πίνακας 25: Αποτελέσματα πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης» και ανεξάρτητες τους παράγοντες της συναισθηματική νοημοσύνης.

Εξαρτημένη μεταβλητή	R	R²	AdjR²	F(4,145)	p-value
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης	0.415	0.172	0.149	7.538	<0.001
Ανεξάρτητες μεταβλητές	B	Beta	T	p-value	VIF
Σταθερά	2.620	-	7.169	<0.001	-
Κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων	0.001	0.002	0.018	0.986	1.759
Κατανόηση συναισθημάτων άλλων	0.137	0.204	2.141	0.034	1.593
Διαχείριση συναισθημάτων	0.136	0.205	2.136	0.034	1.620
Ρύθμιση συναισθημάτων	0.064	0.11	1.221	0.224	1.421

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη μελέτη της συναισθηματική νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία, το πώς επηρεάζονται από το δημογραφικό και επαγγελματικό τους προφίλ καθώς και αν η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται και μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την αυτοαποτελεσματικότητα. Διεξήχθη μία ποσοτική έρευνα, πρωτογενής, περιγραφική, συσχέτισης και σύγκρισης, μη πειραματική, με χρήση έγκυρων ερωτηματολογίων κλίμακας Likert, αποδεκτής αξιοπιστίας ($\alpha \geq 0.726$). Προκειμένου να αναλυθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, αξιοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι independent sample-test, ANOVA, Pearson Correlation και Multiple Linear Regression σε στάθμη σημαντικότητας 5%.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 150 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, ηλικίας 41 ετών και άνω, που διδάσκουν σε δημόσιο σχολείο, εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δεν έχουν πραγματοποιήσει κάποια επιμόρφωση στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή. Περίπου το μισό δείγμα ανέφερε μεταπτυχιακή τουλάχιστον εξειδίκευση και έως 11 έτη διδακτικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή.

Αρχικά μελετήθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ΦΑ μέσω τεσσάρων παραγόντων που αφορούν: την κατανόηση των ατομικών συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων γύρω τους, την ικανότητα διαχείρισης και ρύθμισης των συναισθημάτων.

Πιο υψηλά από όλους τους παράγοντες αξιολογήθηκε η κατανόηση προσωπικών συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ «συμφώνησαν πολύ» ότι γνωρίζουν αν είναι χαρούμενοι ή όχι, ότι καταλαβαίνουν γιατί και πως αισθάνονται στην πραγματικότητα και ότι έχουν μια καλή αίσθηση των συναισθημάτων τους.

Ακολούθως, έκριναν ότι σε αρκετά μεγάλο βαθμό μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων. Πιο συγκεκριμένα, «συμφώνησαν πολύ» ότι διαθέτουν ευαισθησία στα συναισθήματα, τις συγκινησιακές συνθήκες που βρίσκονται οι άλλοι άνθρωποι, ότι είναι επίσης καλοί στο να παρατηρούν πώς νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι, ότι κατανοούν σε καλό βαθμό τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω τους καθώς και ότι μπορούν να κατανοήσουν τα αισθήματα των φίλων τους με βάση την συμπεριφορά τους.

Προς αυτή την κατεύθυνση, οι Jennings και Greenberg (2009) διαπίστωσαν πως οι συναισθηματικά έξυπνοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από αυτογνωσία και ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων τους αλλά και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων και πιο συγκεκριμένα των μαθητών τους.

Έπειτα, αξιολόγησαν ότι σε αρκετά μεγάλο βαθμό μπορούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Δηλαδή, «συμφώνησαν πολύ», ότι βάζουν στόχους για τους ίδιους και στη συνέχεια κάνουν το καλύτερο δυνατό για να τους πετύχουν. Επιπρόσθετα, παρέχουν κίνητρα στον εαυτό τους να τα καταφέρει στο μέγιστο δυνατό, ότι είναι άτομα με ισχυρά κίνητρα, αξία και ικανά.

Τέλος, αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν άνεση στο μπορούν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι έχουν καλό έλεγχο των συναισθημάτων τους γενικότερα αλλά και των αρνητικών συναισθημάτων τους όπως ο θυμός χρησιμοποιώντας τη λογική τους. Διαπιστώθηκε πως είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες, να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, καθώς και ότι όταν θυμώνουν, μπορούν να ηρεμήσουν γρήγορα. Παρόμοια αποτελέσματα αναδείχθηκαν μέσα από την έρευνα της Πλατσίδου (2010) όπου οι συναισθηματικά έξυπνοι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταπεξέρχονται σε διάφορες απαιτητικές καταστάσεις που μπορεί να εμφανιστούν στο σχολικό περιβάλλον και να μειωθεί έτσι το εργασιακό άγχος.

Σε επόμενο βήμα μελετήθηκε η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ΦΑ. Για τη μελέτη χρησιμοποιήθηκαν τρεις παράγοντες: η αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία, η αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη σωματική αναπηρία και η αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης.

Πιο υψηλά από όλους τους παράγοντες αξιολογήθηκε η αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ συμφώνησαν ότι δημιουργούν ασφαλές περιβάλλον κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ταυτόχρονα, ανέφεραν ότι τροποποιούν τις οδηγίες για να βοηθήσουν τους μαθητές όταν διδάσκουν αθλητικές δεξιότητες, τους κανόνες του παιχνιδιού και τις απαιτήσεις της δοκιμασίας φυσικής αντοχής. Ταυτόχρονα, συμφώνησαν ότι καθοδηγούν τους συμμαθητές να βοηθήσουν άλλον μαθητή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης και όταν διδάσκουν αθλητικές δεξιότητες. Τα παραπάνω αποτελέσματα είναι διαφορετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας των Alhumaid et al. (2020) οι οποίοι διερεύνησαν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών στη Σαουδική Αραβία όσον αφορά την

ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία και διαπίστωσαν πως οι συμμετέχοντες εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στην ενσωμάτωση μαθητών με νοητική αναπηρία, τα χαμηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας αφορούσαν την ενσωμάτωση μαθητών με σωματική αναπηρία ενώ μέτρια ήταν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας για ενσωμάτωση μαθητών με οπτική αναπηρία.

Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ αξιολόγησαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα τους ως προς τη σωματική αναπηρία βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι δημιουργούν ασφαλές περιβάλλον για τον μαθητή όταν διδάσκουν αθλητικές δεξιότητες, κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Παράλληλα, συμφώνησαν ότι κάνουν τροποποιήσεις στις αθλητικές δεξιότητες εάν ο μαθητής δεν μπορεί να ανταποκριθεί κατά τη διδασκαλία τους, τροποποιούν τον εξοπλισμό για να βοηθήσουν τον μαθητή όταν διδάσκουν αθλητικές δεξιότητες, τη δοκιμασία φυσικής κατάστασης καθώς και δημιουργούν εξατομικευμένους στόχους για τον μαθητή κατά τη διάρκεια αυτής της δοκιμασίας. Ταυτόχρονα, συμφώνησαν ότι καθοδηγούν τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όταν διδάσκουν αθλητικές δεξιότητες καθώς και κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης.

Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διανοητική αναπηρία αξιολογήθηκε σε υψηλά επίπεδα. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ ανέφεραν ότι τροποποιούν τους κανόνες για να βοηθήσουν το μαθητή να καταλάβει τι πρέπει να κάνει κατά τη διδασκαλία των αθλητικών δεξιοτήτων. Επίσης, συμφώνησαν ότι βοηθούν το μαθητή να μείνει συγκεντρωμένος στη δραστηριότητά του όταν διδάσκουν αθλητικές δεξιότητες και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, καθοδηγούν τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή κατά τη διάρκεια του αθλητικού παιχνιδιού, όταν διδάσκουν αθλητικές δεξιότητες καθώς και κατά τη διάρκεια εκτέλεσης δραστηριοτήτων φυσικής κατάστασης. Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει διαφορετικά αποτελέσματα στις υψηλές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ΦΑ σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με σωματική, διανοητική αναπηρία και δυσλειτουργίες μειωμένης όρασης εν συγκρίσει με έρευνες που έχουν γίνει σε Ευρώπη και Αμερική όπου οι εκπαιδευτικοί ΦΑ έχουν θετικότερη στάση και πιο αυξημένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με μαθητές με αισθητηριακές, σωματικές, διανοητικές αναπηρίες (Hodge & Jansma, 2000; Hutzler, Zach, & Gafni, 2005). Μια εξήγηση μπορεί να είναι το γεγονός πως η παρούσα έρευνα δεν αφορούσε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα συμπεράσματα της έρευνας συνάδουν με αυτά της μελέτης των Hutzler et al. (2005) ως προς ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη γενικότερα μαθητών με αναπηρία. Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με το εάν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ έχουν θετικές στάσεις για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αυξημένα επίπεδα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΦΑ της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι είναι ικανοί να ανταποκριθούν στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία γεγονός που αποδεικνύεται και από την έρευνα των Block et al. (2010) όπου υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας καθορίζουν την επιτυχία ενός προσαρμοσμένου προγράμματος φυσικής αγωγής για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία.

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε ο βαθμός με τον οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Αναδείχθηκε ότι, οι άνδρες μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων σε μικρότερο βαθμό σε σχέση τις γυναίκες. Παρομοίως, στην έρευνα των (Bar-On, 2000; Cabello et al., 2016; Patel, 2017; Petrides & Furnham, 2000; Shutte et al., 1998) διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν πιο αυξημένη συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με τους άνδρες. Αντίθετα, σε άλλες έρευνες δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη των δύο φύλων (Bar-On, 2006; Katsora, Kaprinis, & Strigas, 2022). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό που επηρεάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη στην παρούσα έρευνα είναι η ηλικία. Συγκεκριμένα, άτομα με ηλικία 51 ετών και άνω, μπορούν καλύτερα να κατανοήσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα, το πώς νιώθουν οι άλλοι άνθρωποι γύρω τους καθώς και να τα ρυθμίσουν ευκολότερα, σε σχέση με τους νεότερους. Το παραπάνω αποτέλεσμα συμφωνεί με αρκετές έρευνες στις οποίες έχει διαπιστωθεί πως η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται σε μεγάλο βαθμό μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής του ανθρώπου (Bar-On, 2000). Παράλληλα, το επίπεδο σπουδών επηρεάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί με πτυχίο Α.Ε.Ι. μπορούν να ρυθμίζουν πιο εύκολα τα συναισθήματά τους σε σύγκριση με εκείνους που έχουν μεταπτυχιακό. Όπως διαπιστώνεται, η εξειδικευμένη γνώση στους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής δε φαίνεται να επηρεάζει τα επίπεδα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης γεγονός που κάνει πιο ισχυρή την γνώμη του David MacClelland (1973) κατά την οποία η πανεπιστημιακή ικανότητα, οι σχολικοί βαθμοί καθώς και η απόδοση του ατόμου στο πανεπιστήμιο δε μπορούν να αποτελέσουν προγνωστικό παράγοντα της εργασιακής απόδοσης. Η εκπαίδευση ωστόσο δεν αναδείχτηκε προβλεπτικός

παράγοντας της ρύθμισης συναισθημάτων. Μια πιθανή εξήγηση για το παραπάνω αποτέλεσμα μπορεί να αποτελεί το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ή διδακτορικού, έχουν πιο εξειδικευμένες γνώσεις. Αυτό, τους καθιστά πολλές φορές πιο υπεύθυνους και πιθανότατα προβληματίζονται περισσότερο για το πώς να διαχειριστούν τις διάφορες καταστάσεις που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, η βαθμίδα εκπαίδευσης είναι ένα χαρακτηριστικό που διαμορφώνει τα επίπεδα συναισθηματική νοημοσύνης των εκπαιδευτικών. Αναδείχθηκε ότι, όσοι διδάσκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους ευκολότερα, συγκρινόμενοι με εκείνους που διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα παραπάνω συμπεράσματα ενδέχεται να οφείλονται στα αρκετά μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής εκπαιδευτικών ΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην έρευνα. Τέλος, προέκυψε ότι άτομα με 1-5 έτη διδακτικής εμπειρίας στην ειδική αγωγή μπορούν με μικρότερη ευκολία να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους σε σχέση με αυτούς με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία. Παρόμοια αποτελέσματα αναδείχθηκαν μέσα από την έρευνα των Rastegar και Memarpour (2009) κατά τους οποίους η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται με την ηλικιακή αύξηση και τα χρόνια προϋπηρεσίας. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Goleman (1996) και τον Bar-on (2006) η γνώση και η εμπειρία συμβάλλουν στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε ο βαθμός με τον οποίο η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Αναδείχθηκε ότι, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πιο αποτελεσματικοί στη διδασκαλία ως προς τη σωματική αναπηρία των μαθητών συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν οι Gorozidis και Digelidis (2012) οι οποίοι κατέγραψαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς ΦΑ πρωτοβάθμιας εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως επίσης και οι έρευνες των Wolters και Dougherty, (2007) και Lee, Cawthon, και Dawson, (2013). Τέλος, οι τυχόν επιμορφώσεις στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας. Συγκεκριμένα, άτομα που έχουν λάβει επιμόρφωση είναι πιο αποτελεσματικά όσο αναφορά τη συμπερίληψη μαθητών με σωματική αναπηρία σε σχέση με εκείνους που δεν έχουν λάβει. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν αρκετά με άλλες μελέτες στις οποίες διαπιστώθηκε πως οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών ΦΑ αυξάνουν σε σημαντικό βαθμό τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητάς τους όσον αφορά την

ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία (Taliafero et al., 2015; Reina et al., 2019) αλλά και την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών γενικότερα (Martin, Mc Caughtry, & Kulinna, 2008; Martin, McCaughtry, Kulinna, & Cothran, 2008; Martin, McCaughtry, Kulinna, & Cothran, 2009). Αντίθετα, οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΦΑ δε φαίνεται να επηρεάζονται από τις δημογραφικές μεταβλητές φύλο, ηλικία και διδακτική εμπειρία όπως ακριβώς και στην έρευνα των Rezaeian και Abdollahzadeh (2020) οι οποίοι κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα.

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε ο βαθμός με τον οποίο σχετίζεται η αυτοαποτελεσματικότητα με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία. Υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συνδέθηκαν με υψηλά επίπεδα συναισθηματική νοημοσύνης και αντίστροφα. Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Bandura (1997) ήταν ο πρώτος ερευνητής που διαπίστωσε τη σχέση στις δύο αυτές έννοιες και το ότι η αύξηση της μιας συνεπάγεται την αύξηση της άλλης. Ακολούθως, η Kostic-Bobanovic (2020) μέσα από την έρευνά της συσχέτισε θετικά τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητα σε αρχάριους και πιο έμπειρους Κροάτες εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών. Επιπρόσθετα, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί εμφάνιζαν υψηλότερα επίπεδα σε κάποιες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως ο αυτοέλεγχος και η κοινωνικότητα καθώς και υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν απόλυτη συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Katsora, Kaprinis, & Strigas (2022) οι οποίοι διερεύνησαν τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρία και συμπέραναν πως η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ΦΑ φαίνεται πως έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την κατανόηση συναισθημάτων τους, των συναισθημάτων των άλλων όπως και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους σε μαθητές με σωματική αναπηρία σε σχέση με τους μαθητές με διανοητική αναπηρία και δυσλειτουργία μειωμένης όρασης. Αντίθετα, η αυτοαποτελεσματικότητά τους ως προς τη ρύθμιση συναισθημάτων ήταν υψηλότερη σε μαθητές με διανοητική αναπηρία.

Στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε κατά πόσο μπορεί η συναισθηματική νοημοσύνη να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα για την αυτοαποτελεσματικότητα.

Παρατηρήθηκε ότι, εκπαιδευτικοί ΦΑ με υψηλή ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων αναμένεται να έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία τους ως προς τη διανοητική αναπηρία. Ταυτόχρονα, εκπαιδευτικοί ΦΑ με υψηλή ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων αναμένεται να έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία τους ως προς τη σωματική αναπηρία. Παράλληλα, εκπαιδευτικοί ΦΑ με υψηλή ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων και κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων αναμένεται να έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία τους ως προς τη δυσλειτουργία μειωμένης όρασης. Ακολούθως, ο Chan (2004) στην έρευνά του κατέληξε σε τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών που λειτουργούσαν ως προγνωστικοί παράγοντες της αυτοαποτελεσματικότητάς τους και γενικότερα σε αρκετά μεγάλο πλήθος ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει διαπιστωθεί πως η συναισθηματική νοημοσύνη επιδρά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και λειτουργεί ως προγνωστικός παράγοντας αυτής (Chan, 2004; Gurol, Ozercan, & Yalcin, 2010; Iordanoglou, 2007; Kocoglu, 2011; Martin et al., 2004; Rastegar & Memarpour, 2009). Ακόμη μια έρευνα στην οποία προκύπτουν συμπεράσματα παρόμοια της παρούσας έρευνας είναι αυτή των Mouton et al. (2012) όπου διερευνήθηκε η συσχέτιση της αυτοαποτελεσματικότητας με τη συναισθηματική νοημοσύνη σε καθηγητές φυσικής αγωγής και διαπιστώθηκε ισχυρά θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών εννοιών και μάλιστα η κοινωνικότητα ως μια διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης βρέθηκε ως προγνωστικός παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας.

Μέσα από την παρούσα έρευνα διαφαίνεται ο σημαντικός ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΦΑ στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία. Αυτή η διαπίστωση θα μπορούσε να αποτελέσει εφιαλτήριο για επιμορφωτικά προγράμματα που θα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, την αυτοαποτελεσματικότητά τους αλλά και για ενημερωτικές ημερίδες ώστε να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τον σημαντικό ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας. Με πιο συναισθηματικά ευφυείς εκπαιδευτικούς, το σχολείο θα απομακρυνθεί από το στυλ της στείρας μετάδοσης γνώσεων και θα αποκτήσει πιο παιδοκεντρικό χαρακτήρα. Τέλος, μελλοντικοί ερευνητές θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να ασχοληθούν με το ίδιο θέμα όπου το δείγμα θα είναι αντιπροσωπευτικό με δειγματοληψία με πιθανότητα ώστε να μπορούν να γενικευθούν τα αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία είχε σα σκοπό της να ασχοληθεί με ένα θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα τον τομέα των ανθρωπιστικών επιστημών στη σύγχρονη εποχή, όπως η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στο σχολείο γενικής αγωγής. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ διακατέχονται από ιδιαίτερα ικανοποιητικά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με δυσλειτουργία μειωμένης όρασης γενικότερα, ωστόσο διαπιστώθηκαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΦΑ και στη συμπερίληψη μαθητών με σωματικές και διανοητικές αναπηρίες.

Οι δύο κύριες έννοιες της έρευνας συσχετίστηκαν με το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών ΦΑ. Όσον αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη διαπιστώθηκε, πως οι δημογραφικοί παράγοντες φύλο και ηλικία των συμμετεχόντων, αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Αναλυτικότερα, οι άντρες κατανοούν σε μικρότερο βαθμό τα συναισθήματα των άλλων σε σχέση με τις γυναίκες. Επιπρόσθετα όσον αφορά την ηλικία, διαπιστώθηκε πως τα άτομα που βρίσκονται στην ηλικιακή κατηγορία 51 και άνω, μπορούν να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα συναισθήματα των ίδιων, τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων γύρω τους καθώς και να ρυθμίσουν τα συναισθήματα τους, σε σχέση με εκείνους που είναι μικρότεροι από 51 ετών. Ένας επιπλέον παράγοντας που φάνηκε ότι επιδρά στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα είναι το επίπεδο σπουδών και η βαθμίδα εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί με πτυχίο Α.Ε.Ι. μπορούν να ρυθμίζουν με μεγαλύτερη ευκολία τα συναισθήματά τους συγκριτικά με τους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος ενώ παράλληλα διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί ΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν πιο αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης αλλά και αυτοαποτελεσματικότητας εν συγκρίσει με αυτούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή αποτελεί εξίσου ένα παράγοντα που επηρεάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ΦΑ καθώς διαπιστώθηκε πως εκπαιδευτικοί με 1-5 χρόνια εμπειρίας

εμφανίζουν λιγότερη ευκολία στη διαχείριση των συναισθημάτων τους εν συγκρίσει με αυτούς με περισσότερη εμπειρία.

Όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ΦΑ διαπιστώθηκε πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε προγράμματα προσαρμοσμένης φυσικής αγωγής επηρεάζει τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας. Αντίθετα, οι δημογραφικοί παράγοντες ηλικία, φύλο και διδακτική εμπειρία δε φαίνεται πως επηρεάζουν τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΦΑ. Τέλος, μέσα από την έρευνα αποδείχθηκε η ισχυρή σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία και η συναισθηματική νοημοσύνη προγνωστικός παράγοντας της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΦΑ.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιώτης, Ι. (2006). *Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής : Οικοπροσαρμοστική προσέγγιση: Οικοπροσαρμοστική αξιολόγηση: Το Αξιολογικό Σύστημα Μαθησιακών Αναγκών (ΑΣΜΑ)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Acedo, C., Ferrer, F., & Pàmies, J. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *PROSPECTS*, 39(3), 227-238. doi:doi.org/10.1007/s11125-009-9129-7
- Ainscow, M. (1997). Towards inclusive schooling, *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6. doi: [10.1111/1467-8527.00002](https://doi.org/10.1111/1467-8527.00002)
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229. doi: [10.1080/13603110050059150](https://doi.org/10.1080/13603110050059150)
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- AL-Adwan, F. E. Z., & Al – Khayat, M. M. (2016). Emotional intelligence skills and self-efficacy Levels: Physical education teachers' perspective. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(10), 171. doi: <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p171>
- Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (2006). *The fundamentals of special education*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Algozzine, R., James E. Ysseldyke. (2006). *Effective instruction for students with special needs: a practical guide for every teacher*. Corwin Press.
- Alhumaid M. M. (2021). Physical education teachers' self - efficacy toward including students with autism in Saudi Arabia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13197. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph182413197>
- Alhumaid, M.M., Khoo, S., & Bastos, T. (2020). Self-efficacy of pre-service physical education teachers toward inclusion in Saudi Arabia. *Sustainability*, 12(9), 3898. doi: <https://doi.org/10.3390/su12093898>

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Ammah, J. O. A., & Hodge, S. R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *The High School Journal*, 89(2), 40–54. Ανακτήθηκε από: https://www.lib.auth.gr/sites/default/files/docs_files/APA-examples-gre.pdf
- Anderson C. J. K., Klassen R. M. & George G. K. (2007). Inclusion in Australia. What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147. doi: [10.1177/0143034307078086](http://dx.doi.org/10.1177/0143034307078086)
- DeMauro, A. A. & Jennings, P. A. (2016). Pre-service teachers' efficacy beliefs and emotional states. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 119-132. doi: [10.1080/13632752.2015.1120057](http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2015.1120057)
- Ashton, P. T. & Webb, R. D. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York, Longman.
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L. & McAuliffe, M. (1982). *Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Banda, D. R., Hart, S. L., & Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619–625. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.12.005>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi: [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-Efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148. doi: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company. Ανακτήθηκε από: <https://www.worldcat.org/title/self-efficacy-the-exercise-of-control/oclc/36074515>

- Barnes, M. A. (2009). Effective Inclusion Practices. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (4). Ανακτήθηκε από <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss4/3/>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQi). A test of emotional Intelligence*. Toronto: Multi – Health Systems. Ανακτήθηκε από: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjt55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2021693](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjt55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2021693)
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. (pp. 363–388). San Francisco: Jossey-Bass. Ανακτήθηκε από: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1430403](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1430403)
- Bateman, D., & Bateman, C. (2002). What does a principal need to know about inclusion?: *ERIC Clearinghouse use on Disabilities and Gifted Education*. Arlington, VA. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED473828>
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation. *ERIC Document reproduction service No. 140- 432*, Santa Monica, CA: RAND. Ανακτήθηκε από: <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2005/R1589.7.pdf>
- Block, M. E., Hutzler, Y., Barak, S., & Klavina, A. (2013). Creation and validation of the self-efficacy instrument for physical education teacher education majors toward inclusion. *Adapted Physical Activity Quarterly : APAQ*, 30(2), 184–205. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.184>
- Block, M.E., Taliaferro, A., Harris, N., & Krause, J. (2010). Using self-efficacy theory to facilitate inclusion in general physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81, 43–46. doi:[10.1080/07303084.2010.10598448](https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598448)
- Booth, T (1996). A perspective on inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99. doi:<https://doi.org/10.1080/0305764960260107>
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.. Ανακτήθηκε από: <https://searchworks.stanford.edu/view/3915119>

- Bosma, T., Hessels, M., & Resing, W. (2012). Teachers' preferences for educational planning: dynamic testing, teaching experience and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 560-567. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.007>
- Boyatzis, R.E., Goleman D., & Rhee, K.S. (2000). Clustering competences in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. In: R. Bar – On & J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey – Bass.
- Brackett, M., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M., & Salovey, P. (2010). Emotion regulation ability, job satisfaction, burnout among British secondary school teachers. *Psychology in the Schools*, 47, 406–417. doi: [10.1002/pits.20478](https://doi.org/10.1002/pits.20478)
- Burnstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104–116. doi: <https://doi.org/10.1177/07419325040250020501>
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: the moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367–391. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>
- Buysse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education*, 26(4), 434–461. doi: <https://doi.org/10.1177/002246699302600407>
- Cabello, R., Sorrel, M.A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52(9), 1486-92 . doi: [10.1037/dev0000191](https://doi.org/10.1037/dev0000191)
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences* 38(8), 1781-1795. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007>

- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputti, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Ciarrochi, J., Caputi, P., & Mayer, J. D. (2003). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 34, 1477-1490. doi: [10.1016/S0191-8869\(02\)00129-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00129-0)
- Dixon, S. (2005). Inclusion - not segregation or integration is where a student with special needs belongs. *The Journal of Educational Thought*, 39(1), 33-54. doi: <https://doi.org/10.11575/jet.v39i1.52627>
- Δόικου – Αυλίδου, Μ. (2006). Ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Αντιλήψεις φοιτητών/τριών για το ρόλο του εκπαιδευτικού. Στους Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη, & Α. Ευκλείδη, (επίμ.). *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος: Ανθρώπινη Συμπεριφορά και Εκπαίδευση*, 4, 89-118. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. doi: <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. SAGE Publications Ltd. doi: <https://dx.doi.org/10.4135/9781446219423>
- Ébersold, S., Schmitt, M., & Priestley, M. (2011). *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges. A synthesis of evidence from ANED country reports and additional sources*. Ανακτήθηκε από: <https://ec.europa.eu>
- Foreman, P., & Arthur-Kelly, M. (2008). Social justice principles, the law and research, as bases for inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 32(1), 109-124. doi:[10.1017/S1030011200025793](https://doi.org/10.1017/S1030011200025793)
- Garcia-Sancho, E., Salguero, J., & Fernandez-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 584–591. doi: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.07.007>
- Gardner Howard, (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books
- Ghanizadeh A., & Moanian F. (2010). The Relationship between Iranian EFL teacher's sense of self-efficacy and their pedagogical access in language institutes. *Asian EFL Journal*, 5, 115-135. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201654.pdf>

- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gilmour, A.F. (2018). Has inclusion gone too far? Weighing its effects on students with disabilities, their peers, and teachers. *The Education Digest*, 18(4), 8-16. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1191012>
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη, γιατί το E.Q. είναι σημαντικότερο από το I.Q.* (3η έκδοση), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. NY: Bandam
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: perspectives on a theory of performance. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass
- Gorozidis, G., Papaioannou, A., & Digelidis, N. (2012). Physical educators self-efficacy in the implementation of the new curriculum for the “New school- the school of the 21st century. *Inquiries in Physical Education & Sport*, 10(2), 91– 101. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/2119312>
- Graham, L. J., Medhurst, M., Malaquias, C., Tancredi, H., De Bruin, C., Gillett-Swan, J., Poed, S., Spandagou, I., Carrington, S., & Cologon, K. (2020). Beyond Salamanca: A citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research. *International Journal of Inclusive Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831627>
- Guralnick, M. J. (2001). Social competence with peers and early childhood inclusion: Need for alternative approaches. In M. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 481–502). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Gurol, A., Ozercan, M. G., & Yalcin, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers’ perceptions of self efficacy and emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3246–3251. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.496>
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69. doi: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X)

- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 4, 63-69. doi: <https://doi.org/10.3102/00028312031003627>
- Hancock, C. B., & Scherff, L. (2010). Who will stay and who will leave? Predicting secondary English teacher attrition risk. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 328–338. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487110372214>
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Hines, R. A. (2001). *Inclusion in middle schools*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on elementary and early childhood education. Ανακτήθηκε από: ERIC Document Reproduction Service No. ED459000
- Hodge, S. R., & Jansma, P. (2000). Physical education majors' attitudes toward teaching students with disabilities, *Teacher Education and Special Education*, 23(3), 211–224. doi: <https://doi.org/10.1177/088840640002300304>
- Holahan A, & Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(4), 224-235. doi: [10.1177/027112140002000403](https://doi.org/10.1177/027112140002000403)
- Hutzler, Y., & Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in Developmental Disabilities*, 68, 52–65. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.005>
- Hutzler, Y., S. Zach, & Gafni, O.(2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309–327. doi: <http://doi.org/10.1080/08856250500156038>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., & Zitomer, M. (2019): Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3). doi: [10.1080/17408989.2019.1571183](https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183)
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 7(2), 77-94.

- Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: the relationship between emotional intelligence leadership effectiveness, commitment and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1(3), 57- 66. doi:[10.1002/jls.20025](https://doi.org/10.1002/jls.20025)
- Irmsher, K. (1995). *Inclusive education in practice: The lessons of pioneering school districts* (Report No. ISSN-0095-6694). Eugene, OR: Oregon School Study Council, University of Oregon. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED380913>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jovanović, L., Kudláček, M., Block, M.E., & Djordjević, I. (2014). “Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes in Serbia. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7(2), 32-46. doi: [10.5507/euj.2014.009](https://doi.org/10.5507/euj.2014.009)
- Καπρίνης, Σ., & Λιάκος, Κ.(2015). Άθληση και Αναπηρία: Μια διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, για την ευαισθητοποίηση των παιδιών στις κοινωνικές ανισότητες και τον κοινωνικό αποκλεισμό. *Ύσπληξ. Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής*, 2, 1-15. doi: <https://doi.org/10.12681/hsjpe.27439>
- Katsora K., Kaprinis, S., & Strigas A., (2022). The role of special educators’ emotional intelligence in self- efficacy and social inclusion of students with disability. *European Journal of Special Education Research*, 8(1), 101-120. doi: <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v8i1.4157>
- 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. doi: [10.1016/j.paid.2007.10.004](https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004)
- Khan, A., Fleva, E., & Qazi, T. (2015). Role of self-esteem and general self- efficacy in teachers’ efficacy in primaryP schools. *Psychology*, 6, 117-125. doi: [10.4236/psych.2015.61010](https://doi.org/10.4236/psych.2015.61010)
- Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. W. (2011). The effect of an expressive-writing intervention for employees on emotional self-efficacy, emotional intelligence, affect, and workplace incivility. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(1),179-195. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00708.x>

- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with Id and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494–507. doi: <https://doi.org/10.1177/00222194070400060201>
- Kocoğlu, Z. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: a study of Turkish EFL preservice teachers. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 15(4), 471 - 484. doi: <https://doi.org/10.1080/13664530.2011.642647>
- Κονιδιτσιώτη, Α-Ν. Μ., Τραυλός, Α. Κ., & Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). Εξατομικευμένη παρέμβαση σε μαθητή της Δ΄ δημοτικού με διαγνωσμένες Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Τμήμα Ένταξης. Στον Σ. Β. Χανδόλια (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές στην εκπαίδευση»* (σελ. 429-438). Γύθειο, Λακωνίας: Σύλλογος Εκπαιδευτικών ΠΕ Λακωνικής.
- Kostić-Bobanović, M. (2020). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Economic Research - Ekonomska Istraživanja*, 33(1), 1200-1213. doi:[10.1080/1331677X.2019.1710232](https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1710232)
- Kozub, F. M., & Lienert, C. (2003). Attitudes toward teaching children with disabilities: Review of literature and research paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 323-346. doi:[10.1123/apaq.20.4.323](https://doi.org/10.1123/apaq.20.4.323)
- Kwari T. (2020). *The development of inclusive education through national policy, international treaties and theoretical perspectives*. UN General Assembly, (1948). "Universal declaration of human rights" (217 [III] A). Paris. Ανακτήθηκε από:<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2012). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98. doi: [10.1016/j.tate.2012.10.010](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.10.010)
- Lee, S., Soukup, J. H., Little, T., & Wehmeyer, M. L. (2009). Student and teacher variables contributing to access to the general education curriculum for students with intellectual

- and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 43(1), 29–44. doi: <https://doi.org/10.1177/0022466907313449>
- Lee, Y. H., & Chelladurai, P. (2018). Emotional intelligence, emotional labor, coach burnout, job satisfaction, and turnover intention in sport leadership. *European Sport Management Quarterly*, 18(4), 393-412. doi: [10.1080/16184742.2017.1406971](https://doi.org/10.1080/16184742.2017.1406971)
- Lee, Ye Hoon. (2019). ‘Emotional intelligence, servant leadership, and development goal orientation in athletic directors’. *Sport Management Review*, 22(3), 395–406, doi: <https://doi.org/10.1016/j.smr.2018.05.003>.
- Li, C., Wang, L., Block, M.E., Sum, R.K., & Wu, Y. (2018). Psychometric properties of the physical educators' self- efficacy toward including students with disabilities-autism among chinese preservice physical education teachers. *Adapted Physical Activity Quarterly: APAQ*, 35(2), 159-174. doi: [10.1123/apaq.2017-0086](https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0086)
- Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 351–358. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487106291976>
- Macdonald, D. (1995). The role of proletarianization in physical education teacher attrition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(2), 129–141. doi: [10.1080/02701367.1995.10762220](https://doi.org/10.1080/02701367.1995.10762220)
- Maheshwari, K., & Balaramulu, D. (2015). A study on the emotional intelligence of primary school teachers in warangal district. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 1(5), 173-178. Ανακτήθηκε από: <https://ijariie.com>
- Mannan, H., McVeigh, J., Amin, M., MacLachlan, M., Swartz, L., Munthali, A., & Van Rooy, G. (2012). Core concepts of human rights and inclusion of vulnerable groups in the disability and rehabilitation policies of Malawi, Namibia, Sudan, and South Africa. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(2), 67–81. doi: <https://doi.org/10.1177/1044207312439103>
- Martin, J. J., McCaughtry, N., & Kulinna, P. H. (2008). The effectiveness of mentoring-based professional development on physical education teachers' pedometer and computer efficacy and anxiety. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 68-82. doi: [10.1123/jtpe.27.1.68](https://doi.org/10.1123/jtpe.27.1.68)
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change.

- Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(2), 171-190. doi:[10.1080/17408980701345683](https://doi.org/10.1080/17408980701345683)
- Martin, J. J., McCaughtry, N., Kulinna, P. H., & Cothran, D. (2009). The impact of asocial cognitive theory-based intervention on physical education teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 35(4), 511-529. doi:[10.1080/19415250902781814](https://doi.org/10.1080/19415250902781814)
- Martin, W.E., Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M., & Sullivan, S. (2004). Salience of emotional intelligence as core characteristics of being a counselor. *Counselor Education & Supervision*, 44(1), 17–30. doi: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2004.tb01857.x>
- Martínez-marín, M.,D., & Martínez, C., (2019). Subjective well-being and gender-typed attributes in adolescents: The relevance of emotional intelligence. *Australian Journal of Psychology*, 71(3), 296-304. doi: [10.1111/ajpy.12247](https://doi.org/10.1111/ajpy.12247)
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.*, 61(1), 6-13. Ανακτήθηκε από: <https://www.ascd.org/books/classroom-management-that-works?variant=103027>
- Mastrothanas, K., Zervoudakis, K., & Xafakos, E. (2021). Secondary special education teachers' beliefs towards their teaching self-efficacy. *Preschool & Primary Education*, 9(1), 28-51. doi: <https://doi.org/10.12681/ppej.24646>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press. Ανακτήθηκε από: https://cdn-cms.f-static.com/uploads/1259807/normal_5c7f2232d1f04.pdf
- 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. 3-31), New York: Basic Books. Ανακτήθηκε από: https://scholars.unh.edu/psych_facpub/422/
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442. doi: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396–420). Cambridge university press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 60, 197-215. doi: https://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- McCarty, K.A. (2006). Full Inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling an overview. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED496074>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1–14. doi: <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- Meijer, C.J., & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education – from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 705–721. doi: [10.1080/13603116.2019.1623330](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330)
- Mittler, P. (1995). Special needs education: An international perspective. *British Journal of Special Education*, 22, 105-108. doi: [10.1111/j.1467-8578.1995.tb00915.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1995.tb00915.x)
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2, 483-491. doi: <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.483-491>
- Mousavi, S.H., Yarmohammadi, S., Nosrat, A.B., & Tarasi, Z. (2012). The relationship between emotional intelligence and job satisfaction of physical education teachers. *Annals of Biological Research*, 3, 736-745. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu>
- Mouton, N., Louw, G., & Strydom, G. (2012). Critical challenges of the south African school system. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 12(1), 31–44. doi: <https://doi.org/10.19030/iber.v12i1.7510>
- Μπαμπινιώτης (2005) *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων. Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων-Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών Όρων, Ακρωνυμίων*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Naderi Anari, N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269. doi: <https://doi.org/10.1108/13665621211223379>
- Nejati, R., Hassani, M. T., & Sahrapour, H. A. (2014). The relationship between gender and student engagement, instructional strategies, and classroom management of Iranian

- EFL teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(6), 1219 – 1226. doi: [10.4304/tpls.4.6.1219-1226](https://doi.org/10.4304/tpls.4.6.1219-1226)
- Nikoopour, J., Farsani, M. A., Tajbakhsh, M., & Kiyaie, S. H. S. (2012). The relationship between trait emotional intelligence and self- efficacy among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(6), 1165-1174. doi: [10.4304/jltr.3.6.1165-1174](https://doi.org/10.4304/jltr.3.6.1165-1174)
- Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P. N., & Schütz, A. (2012). Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 320–329. doi: <https://doi.org/10.1177/0734282912449439>
- N. 4074/2012. Κύρωση της σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του προαιρετικού πρωτοκόλλου στη σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες. Εφημερίς της κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚΑ' 88/11.4.2012)
- O'Connor, A., & Macdonald, D. (2002). Up close and personal on physical education teachers' identity: Is conflict an issue? *Sport, Education and Society* 7, 37–54. doi: <https://doi.org/10.1080/13573320120113567>
- Obiakor, F. E. (2008). *The eight-step approach to multicultural learning and teaching* (3rd ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B. (2012). Making inclusion work in general education classrooms. *Education & Treatment of Children*, 35(3), 477- 490. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ999342>
- Ocete-Calvo, C. (2016). “*Deporte Inclusivo en la Escuela*”. *Diseño y análisis de un programa de intervención para promover la inclusión del alumnado con discapacidad en educación física [“Inclusive Sport at Schools”]: Design of a program to promote inclusion of students with disabilities in physical education*. Unpublished Doctoral Thesis., Polytechnic University of Madrid.
- Odom, S.L., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S.R., & Wolfberg, P. (2002). Social relationships of children with disabilities and their peers in inclusive preschool classrooms. In S.L. Odom (Ed.), *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool program* (pp. 61–80). New York, NY: Teachers College Press
- Okek - Oti, B. (2010). Teachers knowledge level on inclusion. *The Journal of the National Centre for Exceptional Children*, 12(1), 1-10

- Open Letter to Andreas Schleicher, OECD, Paris. (2014). *Policy Futures in Education*, 12(7), 872–877. doi: <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.7.872>
- Ozaji, E. D. (2005). *Contemporary programmes for educating special needs children in the 21st century*. Jos: Dekka Publications.
- Patel, S. (2017). Emotional intelligence of college level students in relation to their gender. *International Journal of Indian Psychology*,4(2) doi: [10.25215/0402.056](https://doi.org/10.25215/0402.056) DIP: [18.01.056/2017040](https://doi.org/18.01.056/2017040)
- Πανάγου Ε., & Καπρίνης Σ. (2022). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος* ISSN:2241-4576. Ανακτήθηκε από: <https://journal.educircle.gr>
- Παπαπέτρου, Σ, Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., & Υφαντή Ε. (2003). Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο *Συνέδριο με θέμα: «Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου II»*. Καμένα Βούρλα 25 – 27 Ιουλίου, 2013». Ανάκτηση από: https://issuu.com/nikbalki/docs/kam_vourla_sympertiliptiki_2013
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self- efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australia Journal of Teacher Education*, 36(12),47-56. doi:[10.14221/ajte.2011v36n12.6](https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2),313-320. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Petsos, K.,& Gorozidis, G.(2019). The role of physical education teachers' emotional intelligence in their interpersonal behaviors with their students. *Journal of Classroom Interaction*, 54(1),26-39. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1255093>
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Πλατσίδου Μ. (2010). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Gutenberg.Ψυχολογία. Ανακτήθηκε από: <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/13928>

- Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.1993.9941836>
- Porter, G. (1997). *What we know about school inclusion, in OECD proceedings.* Implementing Inclusive Education. OECD
- Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioral responses to students with emotional and behavioral difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111-138. doi: <https://doi.org/10.1080/01411920120109784>
- Power - deFur, L. A., & Orellove, F. P. (1996). *Inclusive education: The past, present, and future.* Gaithersburg: Aspen Publishers.
- Puertas Molero P., Zurita Ortega F., Ubago Jiménez JL, & González Valero G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers well-being: A systematic review. *Social Sciences*, 8(6), 185. <https://doi.org/10.3390/socsci8060185>
- R. J. Steinberg (Ed.). (2000). *Handbook of intelligence* (pp. 396-420), Cambridge, U.K: Cambridge Press. Ανακτήθηκε από: <https://books.google.gr>
- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37, 700 -707. doi: [10.1016/j.system.2009.09.014](http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.09.014)
- Reina, R., Ferriz, R., & Roldan, A. (2019). Validation of a physical education teachers' self-efficacy instrument toward inclusion of students with disabilities. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-10. doi: [10.3389/fpsyg.2019.02169](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02169)
- Reina, R., Healy, S., Roldán, A. Hemmelmayr, I., & Klavina, A. (2019). *Incluye-T*: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 319-331. doi: [10.1080/17408989.2019.1576863](https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1576863)
- Rezaeian, S., & Abdollahzadeh, E. (2020). Teacher efficacy and its correlates in the EFL context of Iran: The role of age, experience, and gender. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4). 1533-1548. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1271075>
- Richards, K., Gaudreault, K., Starck, J., & Woods, A. (2018). Physical education teachers' perceptions of perceived mattering and margination. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 445-459. doi: [10.1080/17408989.2018.1455820](https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1455820)

- Riggs, I. M. (1991). *Gender differences in elementary science teacher self-efficacy*. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, 3-7. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED340705>
- Rizvandi, Aye, Farzadfar M., & Arzhang E. (2020). 'Investigating effect of students' and coaches' emotional intelligence on academic achievement with mediation of sport success. *Apuntes Universitarios*, 10 (3), 79–94. doi: <https://doi.org/10.17162/au.v10i3.458>
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. (2012). Teacher beliefs, teacher and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270-288. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x>
- Runswick-Cole, K. & Hodje, N. (2009). Needs or rights? A challenge to the discourse of special education. *British Journal of Special Education*, 36(4), 198-203. doi: [10.1111/j.1467-8578.2009.00438.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00438.x)
- 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. doi: <https://doi.org/10.1007/s12646-016-0382-6>
- Sarfo Kwaku F., Amankwah F., Kwame S. F., & Konin D. (2015). Teachers' self-efficacy beliefs: The relationship between gender and instructional strategies, classroom management and student engagement. *Ghana Journal of Development Studies*, 12, 19-32. doi: <https://doi.org/10.4314/gjds.v12i1-2.2>.
- Schleicher, A. (2014). *Organisation for Economic Co-operation and Development, Programme for International Student Assessment*. PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Mathematics, Reading & Science. Vol. I.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. doi: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18. doi: [10.1080/0305764960260101](https://doi.org/10.1080/0305764960260101)
- Sefollahpour, L. (2012). *Evaluation of the professional competencies needed by teachers in the implementation of the descriptive evaluation program*. . (Master of Science). Iran.

- Shaukat, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2013). Pakistani and Australian preservice teachers' attitudes and self-Efficacy towards inclusive education. *Journal of Behavioural Sciences*, 23(2), 1–16. Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net>
- Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 85–101. doi:[10.1080/17408980902731350](https://doi.org/10.1080/17408980902731350)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625. doi:[10.1037/0022-0663.99.3.611](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611)
- Skura, M., & Świdarska, J. (2022). The role of teachers' emotional intelligence and social competences with special educational needs students. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 401-416. doi: [10.1080/08856257.2021.1885177](https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885177)
- Soodak, L., & Podell, D. (1994). Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88(1), 44–51. doi: <https://doi.org/10.1080/00220671.1994.9944833>
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Young, G., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S., & Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 1–15. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>
- Spittle, A. J., Orton, J., Doyle, L. W., & Boyd, R. (2007). Early developmental intervention programs post hospital discharge to prevent motor and cognitive impairments in preterm infants. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, (2), CD005495. doi: <https://doi.org/10.1002/14651858.CD005495.pub2>
- Stein, M. A., Stein, P. J., Weiss, D., & Lang, R. (2009). Health care and the UN Disability Rights Convention. *Lancet (London, England)*, 374(9704), 1796–1798. doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)62033-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)62033-X)
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher Development and School Improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90016-9](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(88)90016-9)
- Strain, P. S., & Bovey, E. H. II. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early*

- Childhood Special Education*, 31(3), 133–154. doi: <https://doi.org/10.1177/0271121411408740>
- Taliaferro, A., Hammond, R. L., & Wyant, K. (2015). "Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: the impact of coursework and practicum." *Adapted Physical Activity Quarterly*, 32(1), 49–67. doi: <http://doi.org/10.1123/apaq.2013-0112>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. Ανακτήθηκε από: <https://www.gwern.net>
- Τζώρτζη, Ε., Τραυλός, Α. Κ., & Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). Πρόγραμμα παρέμβασης και αντιμετώπισης μαθητή με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές δεξιότητες και προβλήματα συμπεριφοράς στο Γενικό Δημοτικό Σχολείο: Μελέτη περίπτωσης. Στον Σ. Β. Χανδόλια (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές στην εκπαίδευση»* (σελ. 384-393). Γύθειο, Λακωνίας: Σύλλογος Εκπαιδευτικών ΠΕ Λακωνικής.
- Τραυλός, Α. Κ. (2016). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη «διαφορετικότητα» στο σημερινό σχολείο: Προβληματισμοί και επισημάνσεις. Στους Φ. Πολίτης, Ι. Φουρίδης, & Σ. Χανδόλιας (Επιμ.), *Ζητήματα θεωρίας και πράξης στην Εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και Κατευθύνσεις* (σελ. 373-379). Σπάρτη, Λακωνίας: Λογότυπος.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783 - 805. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189-209. doi: [10.1080/15700760490503706](https://doi.org/10.1080/15700760490503706)
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. doi: [10.1016/j.tate.2006.05.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003)
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- UN General Assembly (1948). "Universal declaration of human rights" (217 [III] A). Paris. Ανακτήθηκε από: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- UNESCO (1990). Παγκόσμια Διάσκεψη για την Εκπαίδευση για Όλους. Ανακτήθηκε από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and framework for action on special needs education, in Mitchell, D. (ed.) Special educational needs and inclusive education: Major themes in education, Vol. I, pp. 382-385. New York: Routledge Falmer. Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε από: <https://www.ibe.unesco.org>
- UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- UNESCO IBE (2008). Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE). Geneva: UNESCOIBE. Ανακτήθηκε από: <http://www.ibe.unesco.org/en/international-conference-education/48th-session-2008>
- UNHCR, (2006). Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες. Προαιρετικό Πρωτόκολλο στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες. UN Document A/61/611 (2006). Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.refworld.org/cgi-bin/telex/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=50fe63392> (24/6/2013)
- UNICEF, (1959). Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του παιδιού. Ανακτήθηκε από: <https://www.unicef.org/malaysia/1959-Declaration-of-the-Rights-of-the-Child.pdf>
- University of Cambridge, Faculty of Education. 2012. Teacher Self-efficacy, Voice and Leadership: Towards A Policy Framework For Education International. Ανακτήθηκε από: http://download.ei-ie.org/docs/webdepot/teacher_selefficacy_voice_leadership.pdf.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administration views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 7-20. Ανακτήθηκε από: <https://www.semanticscholar.org>
- Vitello, S.J., & Mithaug, D.E. (Eds.). (1999). *Inclusive schooling: national and international perspectives* (1st ed.). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315045351>
- Voris, B.C. (2011). *Teacher efficacy, job satisfaction, and alternative certification in early career special education teachers*. University of Kentucky Doctoral Dissertations. https://uknowledge.uky.edu/gradschool_diss/159

- Wagner, J. Y., & Katsiyannis, A. (2010). Special Education Litigation Update: Implications for School Administrators. *NASSP Bulletin*, 94(1), 40–52. doi:[10.1177/0192636510372251](https://doi.org/10.1177/0192636510372251)
- Wang, T. R., & Schrodt, P. (2010). Are emotional intelligence and contagion moderators of the association between students' perceptions of instructors' nonverbal immediacy cues and students' affect? *Communication Reports*, 23(1), 26-38. doi: [10.1080/08934211003598775](https://doi.org/10.1080/08934211003598775)
- Warnock M. (1979). Children with special needs: the Warnock Report. *British Medical Journal*, 1(6164), 667–668. <https://doi.org/10.1136/bmj.1.6164.667>
- Washburn, N. S., Simonton, K. L., Richards, K. A. R., & Lee, Y. H. (2021). Examining role stress, emotional intelligence, emotional exhaustion, and affective commitment among secondary physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education* (published online ahead of print 2021). Ανακτήθηκε από: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/aop/article-10.1123-jtpe.2021-0102/article-10.1123-jtpe.2021-0102.xml>
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Whitty, G. (2002). Making sense of education policy studies in the sociology and politics of education. London: Paul Chapman. *Journal of Social Policy*, 32(3), 482-483. doi:[10.1017/S0047279403357101](https://doi.org/10.1017/S0047279403357101)
- Williams, G. L., & Obiakor, F. E. (2009). *The state of education of urban learners and possible solutions: The Milwaukee experience*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Wolters, C., & Daugherty, S., G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193. doi: [10.1037/0022-0663.99.1.181](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181)
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148. doi: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)
- World Declaration For All (1990). United nations educational, scientific and cultural organization. Ανακτήθηκε από:<https://www.unesco.org/en/education>
- World Health Organization (WHO). (2011). World report on disability. Ανακτήθηκε από: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/

- Χριστοφοράκη, Κ. (2008). «Πρόσβαση» *Η ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ίδρυμα Κοινωνικής Εργασίας.
- Yate, M. J. (1997). *Career smart: Jobs with a future*. New York: Ballantine.
- Yin, H., Chi Kin Lee, J., Zhang, Z., & Jin, Y.(2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. doi:[10.1016/j.tate.2013.06.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006)
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. doi: <https://doi.org/10.1080/13603110500430690>
- Ζώνιου – Σιδέρη, (2004). *Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές, Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Τόμος Α, 29-53. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2000). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξη τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

«Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία»

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι,

η παρούσα έρευνα αφορά τη διπλωματική μου εργασία στο Μεταπτυχιακό πρόγραμμα "Οργάνωση και Διαχείριση αθλητικών δραστηριοτήτων για άτομα με αναπηρίες" του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Στόχος της μελέτης είναι να διερευνηθεί η σχέση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρία. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, συμπληρώνεται ανώνυμα και κανένα προσωπικό στοιχείο δεν πρόκειται να δημοσιοποιηθεί.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη:

α) Ερωτηματολόγιο αντιληπτής Συναισθηματικής Νοημοσύνης Wong, Law Emotional Intelligence Scale – WLEIS (Wong & Law, 2002)

β) Ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στη συμπερίληψη ατόμων με αναπηρία (Self-Efficacy Instrument for Physical Education Teacher Education Majors Toward Inclusion SE-PETE (Block, Hutzler, Barak & Klavina, 2013)

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία εκ των προτέρων!

elenivoulgar@gmail.com (δεν κοινοποιήθηκε) [Εναλλαγή λογαριασμού](#)

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	
1. Παρακαλώ συμπληρώστε το φύλο σας.	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα
2. Παρακαλώ επιλέξτε την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκετε.	<input type="checkbox"/> <30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41-50 <input type="checkbox"/> 51 και άνω
3. Παρακαλώ επιλέξτε το επίπεδο σπουδών στο οποίο ανήκετε.	<input type="checkbox"/> Πτυχίο Α.Ε.Ι <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακό <input type="checkbox"/> Διδακτορικό
4. Παρακαλώ επιλέξτε τον φορέα στον οποίο εργάζεστε.	<input type="checkbox"/> Δημόσιο σχολείο <input type="checkbox"/> Ιδιωτικό σχολείο
5. Παρακαλώ επιλέξτε τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε.	<input type="checkbox"/> Πρωτοβάθμια εκπαίδευση <input type="checkbox"/> Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
6. Παρακαλώ δηλώστε τα έτη διδακτικής εμπειρίας που έχετε στην ειδική αγωγή.	<input type="checkbox"/> 0 έτη <input type="checkbox"/> 1-5 έτη <input type="checkbox"/> 6-10 έτη <input type="checkbox"/> 11-20 έτη <input type="checkbox"/> 21 έτη και άνω
7. Παρακαλώ δηλώστε τυχόν επιμόρφωση στην Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή.	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι

ΜΕΡΟΣ Α

Παρακαλούμε δηλώστε το βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις.

1	2	3	4	5	6	7				
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ Αρκετά	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ απόλυτα				
8.Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) του γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι).				1	2	3	4	5	6	7
9. Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου με βάση την συμπεριφορά τους.				1	2	3	4	5	6	7
10.Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω.				1	2	3	4	5	6	7
11.Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να ανταπεξέλθω στις δυσκολίες.				1	2	3	4	5	6	7
12. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου.				1	2	3	4	5	6	7
13.Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων.				1	2	3	4	5	6	7
14.Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο.				1	2	3	4	5	6	7
15.Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματα μου.				1	2	3	4	5	6	7
16.Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά.				1	2	3	4	5	6	7
17.Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και τη συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων.				1	2	3	4	5	6	7

18.Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα.	1	2	3	4	5	6	7
19. Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα	1	2	3	4	5	6	7
20. Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι	1	2	3	4	5	6	7
21.Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου.	1	2	3	4	5	6	7
22. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο.	1	2	3	4	5	6	7
23. Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου.	1	2	3	4	5	6	7

ΜΕΡΟΣ Β

Σημειώστε την απάντηση που αντανακλά καλύτερα το βαθμό εμπιστοσύνης σας μια από τις προτάσεις που ακολουθούν.

1	2	3	4		5		
Καμία εμπιστοσύνη	Χαμηλή εμπιστοσύνη	Μέτρια εμπιστοσύνη	Υψηλή εμπιστοσύνη		Πλήρης εμπιστοσύνη		
Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τον βαθμό εμπιστοσύνης σας όσον αφορά τη συμπερίληψη μαθητών με διανοητική αναπηρία .							
24.Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή όταν διδάσκω αθλητικές δεξιότητες.			1	2	3	4	5
25. Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή κατά τη διάρκεια εκτέλεσης δραστηριοτήτων φυσικής κατάστασης.			1	2	3	4	5
26. Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή κατά τη διάρκεια του αθλητικού παιχνιδιού.			1	2	3	4	5
27.Βοηθώ τον μαθητή να μείνει συγκεντρωμένος στη δραστηριότητά του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.			1	2	3	4	5
28. Τροποποιώ τους κανόνες για να βοηθήσω το μαθητή να καταλάβει τι πρέπει να κάνει κατά τη διδασκαλία των αθλητικών δεξιοτήτων.			1	2	3	4	5
29. Βοηθώ το μαθητή να μείνει συγκεντρωμένος στη δραστηριότητά του όταν διδάσκω αθλητικές δεξιότητες.			1	2	3	4	5
Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το βαθμό εμπιστοσύνης σας όσον αφορά συμπερίληψη των μαθητών με σωματική αναπηρία .							
30. Τροποποιώ τη δοκιμασία φυσικής κατάστασης για τον μαθητή.			1	2	3	4	5

32. Δημιουργώ εξατομικευμένους στόχους για τον μαθητή κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης.	1	2	3	4	5
33. Κάνω τροποποιήσεις στις αθλητικές δεξιότητες εάν ο μαθητής δε μπορεί να ανταποκριθεί στις αθλητικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια διδασκαλίας τους.	1	2	3	4	5
34. Τροποποιώ τον εξοπλισμό για να βοηθήσω τον μαθητή όταν διδάσκω αθλητικές δεξιότητες.	1	2	3	4	5
35. Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	1	2	3	4	5
36. Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή όταν διδάσκω αθλητικές δεξιότητες.	1	2	3	4	5
37. Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τον μαθητή κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης.	1	2	3	4	5
38. Δημιουργώ ασφαλές περιβάλλον για τον μαθητή κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης.	1	2	3	4	5
39. Δημιουργώ ασφαλές περιβάλλον για τον μαθητή όταν διδάσκω αθλητικές δεξιότητες.	1	2	3	4	5
40. Δημιουργώ ασφαλές περιβάλλον για τον μαθητή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	1	2	3	4	5
Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν το βαθμό εμπιστοσύνης σας όσον αφορά συμπερίληψη μαθητών με δυσλειτουργίες μειωμένης όρασης .					
41. Δημιουργώ ασφαλές περιβάλλον για τη μαθήτρια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.	1	2	3	4	5

42. Δημιουργώ ασφαλές περιβάλλον για τη μαθήτρια κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης.	1	2	3	4	5
43. Τροποποιώ τους κανόνες του παιχνιδιού για τη μαθήτρια.	1	2	3	4	5
44. Δημιουργώ ασφαλές περιβάλλον για τη μαθήτρια κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης.	1	2	3	4	5
45. Τροποποιώ τις οδηγίες για να βοηθήσω τη μαθήτρια όταν διδάσκω αθλητικές δεξιότητες.	1	2	3	4	5
46. Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τη μαθήτρια κατά τη διάρκεια της δοκιμασίας φυσικής κατάστασης.	1	2	3	4	5
47. Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τη μαθήτρια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού	1	2	3	4	5
48.Καθοδηγώ τους συμμαθητές να βοηθήσουν τη μαθήτρια όταν διδάσκω αθλητικές δεξιότητες.	1	2	3	4	5
49.Τροποποιώ τις απαιτήσεις της δοκιμασίας φυσικής αντοχής για τη μαθήτρια.	1	2	3	4	5