

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Μαρία Σ. Πούλου

Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη: Η εργασία διερεύνησε, πρώτον, τον τρόπο με τον οποίο οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση καθώς και τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέονται με τις αντιλήψεις για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Δεύτερον, τον τρόπο με τον οποίο οι αντιλήψεις για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών συνδέονται με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών. Ενενήντα δύο νηπιαγωγοί, 98 δάσκαλοι και 72 καθηγητές μέσης εκπαίδευσης συμπλήρωσαν τα εργαλεία: 1) Κλίμακα Αυτο-αναφοράς για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, 2) Κλίμακα Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών για την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, 3) Κλίμακα Αίσθησης Αποτελεσματικότητας Δασκάλων, 4) Κλίμακα Σχέσεων Μαθητών-Εκπαιδευτικών-Σύντομη μορφή, και 5) Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέονται με τις αναφερόμενες σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους, οι οποίες με τη σειρά τους συνδέονται με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα, Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, Συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, Συναισθηματική νοημοσύνη, Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών

Διεύθυνση: Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, 26504 Ρίο, Αχαΐα. Τηλ.: 2610-969824. E-mail: mpoulou@upatras.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εμφάνιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στους μαθητές συνδέονται σημαντικά με τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Birch & Ladd, 1998. Ladd & Burgess, 2001. Silver, Measelle, Armstrong, & Essex, 2005. Spilt, Koomen, & Mantzicopoulos, 2010). Η συναισθηματική στήριξη που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας και διαμορφώνει θετικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Buysse, Verschueren, Doumen, Damme, & Maes, 2008), ενώ παράλληλα μειώνει τον κίνδυνο επιδείνωσης της επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών (Meehan, Hughes, & Cavell, 2003. Ladd & Burgess, 2001) και εμφάνισης σοβαρότερων προβλημάτων (Dominguez, Vitiello, Fuccillo, Greenfield, & Bulotsky-Shearer, 2011. Spilt, Koomen, Thijs, & van der Leij, 2012). Ο αυξανόμενος αριθμός μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Stoiber, 2011) επισημαίνει την ανάγκη μελέτης εκείνων των χαρακτηριστικών της τάξης που δυσχεραίνουν τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και προκαλούν ή επιδεινώνουν τις δυσκολίες στους μαθητές. Στη μελέτη αυτή εστιάζουμε σε χαρακτηριστικά που αφορούν την προσωπικότητα και την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που σχετίζονται με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών.

Σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών

Οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών επηρεάζουν την προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο (Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003. Silver et al., 2005), τη διαδικασία μάθησης (Hamre & Pianta, 2001) και τη θετική κοινωνική τους συμπεριφορά (Meehan et al., 2003). Οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών εμποδίζουν την περαιτέρω ανάπτυξη σοβαρών προβλημάτων στη συμπεριφορά των μαθητών (Dominguez et al., 2011. Spilt et al., 2012), ενώ οι διαφωνίες ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ενισχύουν τα προβλήματα στη συμπεριφορά των μαθητών (Silver et al., 2005). Η θεωρία προσκόλλησης (Bowlby, 1969) αφορά τις σχέσεις του νηπίου με τη μητέρα του αλλά έχει διευρυνθεί σε ηλικιακές ομάδες και πλαίσια. Σε σχέση με το σχολείο υποστηρίζει ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζονται από τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους εκπαιδευτικούς από την προσχολική ηλικία (Pianta, 1999. Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Εξαιτίας, λοιπόν, του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζουν οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική προσαρμογή των μαθητών, οφείλουμε να διερευνήσουμε τους παράγοντες που

επηρεάζουν την ποιότητα αυτών των σχέσεων (Hamre, Pianta, Mashburn, & Downer, 2012).

Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών

Οι Hamre et al. (2008) προτείνουν να μελετήσουμε το ρόλο των κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την επίδρασή τους στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους. Προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όπως τα συναισθήματα και ο τρόπος που τα διαχειρίζονται θεωρούνται σημαντικά στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη (Hargreaves, 1998. Harvey, Bimler, Evans, Kirkland, & Pechtel, 2012. Zembylas, 2007). Οι συναισθηματικές δεξιότητες ή αδυναμίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τους μαθητές στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις (Denham, Bassett, & Zinsler, 2012). Παρά το γεγονός ότι η βιβλιογραφία επισημαίνει το ρόλο των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία (Hargreaves, 2001), δεν έχει μελετηθεί αρκετά η επίδραση των συναισθηματικών εμπειριών των εκπαιδευτικών στις διδακτικές τους επιλογές και στις σχέσεις με τους μαθητές (Sutton & Wheatley, 2003). Η θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ), όπως έχει διαμορφωθεί σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Elias, 1997. Goleman, 1995, 1998), επιχειρεί να περιγράψει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Η συναισθηματική νοημοσύνη αναφέρεται (α) στην αντίληψη των συναισθημάτων, (β) στη χρήση των συναισθημάτων για διευκόλυνση της σκέψης, (γ) στην κατανόηση, και (δ) στη διαχείριση των συναισθημάτων (Salovey & Mayer, 1990). Έχει βρεθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων με τους μαθητές (Brackett, Palomera, & Mojsa-Kaja, 2010. Nizielski, Hallum, Lopes, & Schutz, 2012). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης χειρίζονται με πιο αποτελεσματικό τρόπο τις διαφωνίες με τους μαθητές τους (Perry & Ball, 2007) και καθιερώνουν καλύτερες σχέσεις συνεργασίας μαζί τους από τους συναδέλφους τους με χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Nizielski et al., 2012).

Αντιλήψεις για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση

Εκτός από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που θεωρούνται σημαντικά για την επίτευξη θετικών σχέσεων με τους μαθητές, η έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία έχει επίσης επισημάνει το ρόλο των επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που απαιτούνται για την αύξηση της αποτελε-

σματικότητάς τους (Vesely, Saklofske, & Leschied, 2013). Οι αντιλήψεις για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (ΚΣΜ), που συνιστούν τη γενικευμένη έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο της εκπαίδευσης, αφορούν τις πεποιθήσεις για τη διαδικασία απόκτησης δεξιοτήτων για την αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, τη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων, τη διαμόρφωση θετικών αλληλεπιδράσεων και του χειρισμού δύσκολων καταστάσεων με αποτελεσματικό τρόπο (Jennings & Greenberg, 2009). Στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών έχουν ιδιαίτερο ρόλο, μια και επηρεάζουν θετικά τις σχέσεις με τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Buyse et al., 2008) και δρουν αντισταθμιστικά στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών (Ladd & Burgess, 2001. Meehan et al., 2003).

Η έρευνα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση έχει εδώ και χρόνια δείξει ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αποτελούν τη βάση για τη διαμόρφωση θετικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον (Elias, 1997. Goleman, 1995, 1998). Η έρευνα όμως μέχρι τώρα έχει εστιάσει στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2001). Κι ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάσκουν στους μαθητές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Cefai & Cavioni, 2014), η βιβλιογραφία για τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη (Collie, Shapka, & Perry, 2011). Η έρευνα των Brown, Jones, LaRusso, και Aber (2010) είναι η μοναδική στη βιβλιογραφία (όσο γνωρίζουμε) που αναδεικνύει τον προβλεπτικό ρόλο των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στις σχέσεις με τους μαθητές. Η μελέτη αυτή έδειξε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συναισθηματικές τους ικανότητες στην αρχή της σχολικής χρονιάς προβλέπουν σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη ποιοτικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές στο τέλος της χρονιάς. Η έρευνα αυτή όμως δε μελέτησε τη συμπεριφορά των μαθητών σε σχέση με τις συναισθηματικές ή κοινωνικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

Διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα

Αναφορικά με τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών η βιβλιογραφία επισημαίνει την εννοιολογική διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια από τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα (O' Boyle, Humphrey, Pollack, Hawver, & Story, 2011). Η διαφοροποίηση αυτή έγκειται στο γεγονός ότι οι αντιλήψεις για τη συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια έχουν άμεση και συνεπή επίδραση στη συμπεριφορά

των ατόμων, ενώ οι αντιλήψεις για τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα τοποθετούνται ανάμεσα στην ικανότητα των ατόμων και τη διδακτική συμπεριφορά τους (Bandura, 1997). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους έχουν ερευνηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια και, ιδιαίτέρως, αναφορικά με τον τρόπο που επηρεάζουν τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα έχουν θετικότερες σχέσεις με τους μαθητές (Mashburn, Hamre, Downer, & Pianta, 2006), ενώ οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας έχουν περισσότερες διαφωνίες (Hamre et al., 2008. Spilt et al., 2012). Συνεπώς στην εργασία μας θεωρήσαμε απαραίτητο να συμπεριλάβουμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδακτική τους αυτο-αποτελεσματικότητα, στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών.

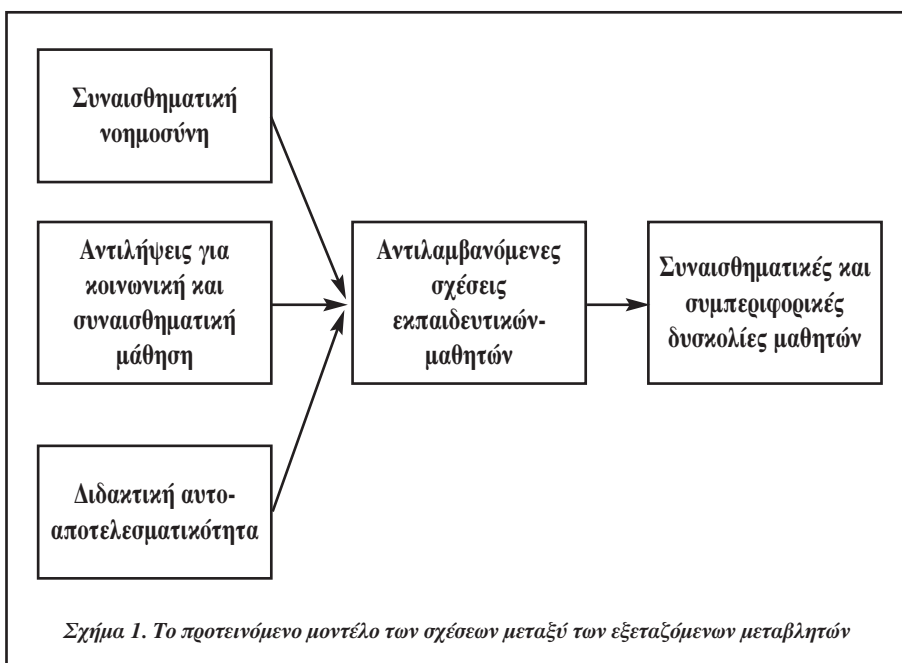
Η παρούσα έρευνα

Ο ρόλος των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση και διατήρηση θετικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών επισημάνθηκε για πρώτη φορά στο μοντέλο των Jennings και Greenberg (2009). Μέχρι τώρα όμως δε γνωρίζουμε αρκετά για το αν οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και η μαθητική συμπεριφορά σχετίζονται με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Στη μελέτη αυτή εστίασαμε σε χαρακτηριστικά που αφορούν την προσωπικότητα και την επαγγελματική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, πρώτον, διερευνήσαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για προσωπικές (συναισθηματική νοημοσύνη) και επαγγελματικές δεξιότητές τους (κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα), για να κατανοήσουμε αν αυτά τα χαρακτηριστικά συνδέονται με τις αντιλαμβανόμενες σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Αυτές οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν έχουν μελετηθεί μέχρι τώρα ταυτοχρόνως.

Δεύτερον, διερευνήσαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και αν αυτές συνδέονται με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών.

Τρίτον, συλλέξαμε δεδομένα από εκπαιδευτικούς προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί σε σχέση με το φύλο σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Singh & Kumar, 2012) και σε σχέση με την τάξη διδασκαλίας σε εκπαιδευτικούς της 4ης και 5ης τάξης του δημοτικού σχολείου (Polat & Oztan-Ulusoy, 2009). Έρευνες που σχετίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών με τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορε-

τικές ηλικίες των μαθητών είναι σχεδόν ανύπαρκτες, στο βαθμό που γνωρίζουμε. Οι έρευνες στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών αναφορικά με την ηλικία των μαθητών, αν και περιορίζονται σε ένα μικρό εύρος ηλικιών (π.χ., σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, Howes, Phillipsen, & Peisner-Feinberg, 2000), φανερώνουν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές τους διαφοροποιούνται με βάση την ηλικία των μαθητών (Saft & Pianta, 2001). Ο στόχος μας ήταν να διερευνηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με την ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, καθώς και αν το πρότυπο των σχέσεων των παραγόντων αυτών είναι παρόμοιο ανεξάρτητα από την ηλικία των μαθητών. Το θεωρητικό μοντέλο που ελέγχθηκε ως προς τις ενδεχόμενες σχέσεις των μελετώμενων μεταβλητών παρουσιάζεται στο Σχήμα 1.



Σύμφωνα με τις υπάρχουσες μελέτες υποθέσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων καθώς και διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας θα αναφέρουν πιο θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Επίσης, οι αντιλαμβανόμενες θετικές σχέσεις με τους μαθητές θα συνδέονται με λιγότερες συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών τους. Υποθέσαμε ότι το προτεινόμενο μοντέλο σύνδεσης των μεταβλητών

της μελέτης θα ισχύει για τους εκπαιδευτικούς και των τριών βαθμίδων, δηλαδή προσχολικής, δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης

Ενενήντα δύο εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης (91 γυναίκες, 1 άντρας) από 52 νηπιαγωγεία της κεντρικής Ελλάδας συμμετείχαν εθελοντικά στη μελέτη. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί είχαν διδακτική εμπειρία που κυμαινόταν από 1 έως 14 χρόνια (1-14 χρόνια: 60%, 15-29 χρόνια: 30%, και πάνω από 30 χρόνια: 10%). Συνολικά συμπληρώθηκαν 238 ερωτηματολόγια σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, για 112 αγόρια (47.1%) και 126 κορίτσια (52.9%), ηλικίας 4.5-5.5 χρόνων.

Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ενενήντα οκτώ εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από 19 σχολεία της κεντρικής Ελλάδας συμμετείχαν εθελοντικά στη μελέτη. Είκοσι οκτώ από αυτούς ήταν άντρες (28.6%) και 70 γυναίκες (71.4%), με διδακτική εμπειρία 1-14 χρόνια (54.2%), 15-29 χρόνια (35.4%) και πάνω από 30 χρόνια (10.5%). Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δίδασκαν στις παρακάτω τάξεις: Πρώτη τάξη: 18 (18.2%), Δευτέρα τάξη: 6 (6.4%), Τρίτη τάξη: 10 (10%), Τετάρτη τάξη: 15 (14.5%), Πέμπτη τάξη: 15 (14.4%) και Έκτη τάξη: 36 (36.4%). Όπως και με τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, έτσι και εδώ οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν διαφορετικό αριθμό ερωτηματολογίων για τους μαθητές τους, είτε για μερικούς μαθητές, είτε για όλους τους μαθητές της τάξης. Στο σύνολο συμπληρώθηκαν 617 ερωτηματολόγια, για 304 αγόρια (51.2%) και 313 κορίτσια (48.8%), μαθητές κυρίως της τετάρτης (128, 23.7%) και έκτης τάξης (134, 24.8%).

Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Εβδομήντα δύο εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από εννέα σχολεία της Κεντρικής Ελλάδας συμμετείχαν εθελοντικά στη μελέτη. Από αυτούς, 25 ήταν άντρες (34.7%) και 47 γυναίκες (65.3%), με διδακτική εμπειρία κυρίως 1-14 χρόνια (1-14 χρόνια: 54.2%, 15-29 χρόνια: 35.4%, και πάνω από 30 χρόνια: 10.5%) που στην πλειοψηφία τους δίδασκαν στο λύκειο (καθηγητές γυμνασίου: 33,

45.8% και καθηγητές λυκείου: 39, 54.2%), και ήταν φιλόλογοι (φιλόλογοι: 52, 72.3%, μαθηματικοί 18, 25%, και 2 δε δήλωσαν ειδικότητα: 2.7%). Στο σύνολο συμπληρώθηκαν 279 ερωτηματολόγια, για 129 αγόρια (50.2%) και 128 κορίτσια (49.8%).

Ερωτηματολόγια

Κλίμακα Αυτο-αναφοράς για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική τους νοημοσύνη μετρήθηκαν με την Κλίμακα Αυτο-αναφοράς για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Self-Rated Emotional Intelligence Scale [SREIS]) των Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, και Salovey (2006). Η κλίμακα περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις για την αντίληψη των συναισθημάτων (π.χ., Κοιτώντας τις εκφράσεις στα πρόσωπα των ανθρώπων, αναγνωρίζω τα συναισθήματα που βιώνουν), τρεις ερωτήσεις για τη χρήση των συναισθημάτων (π.χ., Όταν πρόκειται να πάρω αποφάσεις, υπολογίζω στα συναισθήματά μου για να δω αν οι αποφάσεις είναι σωστές), τέσσερις ερωτήσεις για την κατανόηση των συναισθημάτων (π.χ., έχω ένα πλούσιο λεξιλόγιο για να περιγράψω τα συναισθήματά μου), και οκτώ ερωτήσεις για τη διαχείριση των συναισθημάτων: τέσσερις για τη διαχείριση των προσωπικών συναισθημάτων (π.χ., Έχω πρόβλημα με την αντιμετώπιση των συναισθημάτων θυμού που βιώνω) και τέσσερις για τη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων (π.χ., Γνωρίζω στρατηγικές προκειμένου να φτιάχνω ή να βελτιώνω τη διάθεση των άλλων ανθρώπων). Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα από 1 (πολύ ανακριβής) έως 5 (πολύ ακριβής). Το εργαλείο μεταφράστηκε στα ελληνικά, και επαναμεταφράστηκε στα αγγλικά από δύο φοιτητές αγγλικής φιλολογίας. Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων ανέδειξε ένα γενικό παράγοντα στο δείγμα μας (παράγοντας συναισθηματικής νοημοσύνης), αντί για τους τέσσερις προβλεπόμενους παράγοντες. Οι ερωτήσεις για τη «χρήση των συναισθημάτων» αφαιρέθηκαν από το μοντέλο. Οι στατιστικοί δείκτες του μοντέλου ήταν: $\chi^2(86) = 100.095$, $p = .05$, SRMR = .063 (< .08), CMIN/df = 1.270 (< 2), CFI = .947 (< .950), RMSEA = .05 (< .08). Ο δείκτης αξιοπιστίας του παράγοντα συναισθηματική νοημοσύνη ήταν .83 (βλ. Πίνακα 1).

Κλίμακα Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών για την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους να εφαρμόζουν κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στην τάξη τους μετρήθηκε με την Κλίμακα

Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών για την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (Teacher Social and Emotional Learning Beliefs Scale (SEL). Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson, & Salovey, 2012), με τις δύο επιμέρους κλίμακες: α) *Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση-Άνεση*, που περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις και αναφέρεται στην άνεση με την οποία μπορούν να εφαρμόσουν κοινωνικές και συναισθηματικές πρακτικές στην τάξη (π.χ., Νιώθω άνετα όταν παρέχω οδηγίες για τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές μου) και β) *Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση-Δέσμευση*, που περιλαμβάνει τέσσερις ερωτήσεις και αναφέρεται στη δέσμευση των εκπαιδευτικών να βελτιώνουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες (π.χ., Θέλω να βελτιώσω την ικανότητά μου να διδάσκω κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες στους μαθητές). Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα από 1 (απολύτως διαφωνώ) έως 5 (απολύτως συμφωνώ). Η κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά, και επαναμεταφράστηκε στα αγγλικά από δύο φοιτητές αγγλικής φιλολογίας. Η επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων επιβεβαίωσε τους δύο αρχικούς παράγοντες στο δείγμα μας. Οι στατιστικοί δείκτες του μοντέλου ήταν: $\chi^2(18) = 21.607, p = .250 (p > .05)$, SRMR = .074 (>.06), CMIN/df = 1.200 (<2), IFI, TLI, CFI >.980, RMSEA = .045 (<.08). Οι δείκτες αξιοπιστίας των κλιμάκων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Κλίμακα Αίσθησης Αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών

Οι αντιλήψεις διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μετρήθηκαν με τις δύο διαστάσεις της Κλίμακας Αίσθησης Αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES). Tschannen-Moran & Hoy, 2001), η οποία έχει μεταφραστεί στα ελληνικά (Poulou, 2007): Η πρώτη διάσταση αφορά τη διαχείριση της τάξης (με οκτώ ερωτήσεις. Π.χ., Σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγξεις τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη;). Η δεύτερη διάσταση αφορά τη *μαθητική εμπλοκή* (με οκτώ ερωτήσεις, π.χ., Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους μαθητές σου να πιστέψουν ότι θα τα καταφέρουν στις εργασίες του σχολείου;). Οι συμμετέχοντες δηλώνουν το βαθμό κατά τον οποίο θεωρούν ότι χαρακτηρίζονται από κάθε μία από τις προτάσεις, χρησιμοποιώντας μια 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1 = δε με χαρακτηρίζει καθόλου, 5 = με χαρακτηρίζει απολύτως). Οι δείκτες αξιοπιστίας δίνονται στον Πίνακα 1.

Κλίμακα Σχέσεων Μαθητών-Εκπαιδευτικών

Η Κλίμακα Σχέσεων Μαθητών-Εκπαιδευτικών (Student-Teacher Relationships Scale, STRS-SF. Pianta, 2001) διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ανα-

φορικά με τις σχέσεις τους με τους μαθητές. Η σύντομη έκδοσή της (STRS- SF) με 15 ερωτήσεις περιλαμβάνει δύο κλίμακες: α) *Εμπιστοσύνη-θετική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή*, αναφορικά με το βαθμό στον οποίο η σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή του χαρακτηρίζεται από ζεστασιά και επικοινωνία (οκτώ ερωτήσεις, π.χ., Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί), και β) *Διαφωνία/αρνητική σχέση/σύγκρουση*, όταν η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή χαρακτηρίζεται από αρνητισμό (επτά ερωτήσεις, π.χ., Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου). Οι απαντήσεις δίνονται σε κλίμακα από 1 (δεν ισχύει) έως 5 (ισχύει απόλυτα). Η εγκυρότητα της κλίμακας στην ελληνική μετάφραση έχει διερευνηθεί από τους Tsigilis και Gregoriadis (2008). Οι δείκτες αξιοπιστίας δίνονται στον Πίνακα 1.

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών τους μετρήθηκαν με το Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Goodman, 1999). Στην εργασία αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω κλίμακες, με πέντε ερωτήσεις η κάθε μία: *υπερκινητικότητα/διάσπαση προσοχής* (π.χ., Συνεχώς στριφογυρίζει ή κουνιέται), *διαταραχές συναισθήματος* (π.χ., Ανησυχεί πολύ), *διαταραχές διαγωγής* (π.χ., Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά), *σχέσεις με συνομηλίκους* (π.χ., Μάλλον μοναχικός/ή, τείνει να παίζει μόνος/η). Οι απαντήσεις κυμαίνονται από 0 (δεν ισχύει), 1 (κάπως ισχύει), και 2 (ισχύει σίγουρα). Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου σε Έλληνες δασκάλους διερευνήθηκε από τους Μπίμπου-Νάκου, Στοιγιαννίδου, Κιοσέογλου, και Παπαγεωργίου (2012). Οι δείκτες αξιοπιστίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Διαδικασία

Στους διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στάλθηκε ενημερωτικό γράμμα για τους σκοπούς και τη διαδικασία της έρευνας, ενώ παράλληλα έγινε και προφορική ενημέρωση από την ερευνήτρια. Μετά τη συναίνεση των εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών και την επιβεβαίωση για την ανωνυμία των δεδομένων, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τα εργαλεία, στη διάρκεια της σχολικής μέρας, χωρίς χρονικούς περιορισμούς. Οι εκπαιδευτικοί αρχικά συμπλήρωσαν τα εργαλεία που αφορούσαν τους ίδιους, ενώ σε επόμενη φάση συμπλήρωσαν τα εργαλεία που αφορούσαν τους μαθητές τους. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν τα εργαλεία για το σύνολο των μαθητών τους, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν για μερικούς μαθητές της τάξης τους, οι οποίοι επιλέ-

χθηκαν τυχαία από την ερευνήτρια από τον κατάλογο των μαθητών, με μοναδικό κριτήριο την αντιπροσώπευση του φύλου των μαθητών της τάξης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων έγιναν ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, διότι διαφέρει το πλαίσιο σε καθεμιά από αυτές, τόσο από την άποψη της ηλικίας των μαθητών, της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και των διδακτικών απαιτήσεων και στόχων που εξυπηρετούνται.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας¹

Ο Πίνακας 1 δίνει τα περιγραφικά στοιχεία για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα, η υποκλίμακα ΚΣΜ-Δέσμευση έλαβε τις υψηλότερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς ($M.O. = 4.33$, $T.A. = .84$), φανερώνοντας τη δέσμευση των εκπαιδευτικών να βελτιώνουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Αυτό το εύρημα είναι σε συμφωνία με προηγούμενη έρευνα σε δασκάλους, στην οποία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι διδάσκουν ΚΣΜ στους μαθητές, παρόλο που το αναλυτικό πρόγραμμα δεν το υποχρεώνει (Triliva & Poulou, 2006).

Ο Πίνακας 2 δίνει τις συσχετίσεις ανάμεσα στις εξεταζόμενες μεταβλητές. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη, η ΚΣΜ-Άνεση και οι αντιλήψεις για τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα (Διαχείριση τάξης και Μαθητική Εμπλοκή) συσχετίζονταν θετικά με την υποκλίμακα των σχέσεων εκπαιδευτικών με τους μαθητές Εμπιστοσύνη-Θετική Σχέση Εκπαιδευτικού-Μαθητή: όσο υψηλότερες τιμές έδιναν οι εκπαιδευτικοί στις προσωπικές τους ικανότητες και επαγγελματικές δεξιότητες τόσο υψηλότερες τιμές έδιναν στις θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Επίσης, υπήρχε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην ΚΣΜ-Δέσμευση και την υποκλίμακα για τις διαφωνίες στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Οι διαφωνίες αυξάνονταν όταν οι εκπαιδευτικοί δήλωναν μειωμένα επίπεδα ΚΣΜ-Δέσμευσης, δηλαδή δέσμευσης να βελτιώνουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών συ-

¹ Για να διαφοροποιήσουμε τις αντιλήψεις νηπιαγωγών και δασκάλων, χρησιμοποιούμε τους όρους εκπαιδευτικοί προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης ανήκουν στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας των εξεταζόμενων μεταβλητών, για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων

	Εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης			Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης			Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης		
	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>a</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>a</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>a</i>
Κλίμακα									
Συν/κή νοημοσύνη	3.84	.55	.83	3.30	.38	.84	3.65	.46	.77
ΚΣΜ									
ΚΣΜ-Άνεση	4.12	.49	.80	4.03	.69	.87	4.02	.72	.85
ΚΣΜ-Δέσμευση	4.66	.37	.84	4.32	.69	.81	4.54	.63	.86
Διδακ/κή αυτο- αποτελεσματικότητα									
Διαχείριση τάξης	3.75	.66	.85	4.03	.54	.89	4.16	.57	.89
Μαθητική εμπλοκή	3.94	.68	.90	4.16	.53	.87	3.97	.57	.88
Σχέσεις εκπ/κών-μαθητών									
Εμπιστοσύνη- Θετική σχέση	3.61	.56	.68	3.19	.72	.76	3.13	.65	.74
Διαφωνία/αρνητική σχέση/ σύγκρουση	1.42	.83	.92	1.45	.75	.90	1.60	.73	.87
Συν/κές και συμπεριφορικές δυσκολίες									
Συν/κές	.23	.32	.74	.36	.38	.65	.36	.31	.61
Διαγωγής	.22	.37	.71	.34	.41	.74	.40	.40	.74
Υπερκινητικότητα	.47	.49	.73	.71	.55	.79	.81	.57	.77
Σχέσεις με συνομηλίκους	.18	.22	.40	.37	.38	.60	.33	.30	.39

Σημείωση: Οι συντομογραφίες: Συν/κή, Συν/κές, ΚΣΜ, Διδακ/κή, εκπ/κών αντιστοιχούν στα: Συναισθηματική, Συναισθηματικές, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, Διδακτική, εκπαιδευτικών.

σχετίζονταν αρνητικά με τις συναισθηματικές δυσκολίες, τα προβλήματα διαγωγής και την υπερκινητικότητα του Ερωτηματολογίου για Δυνατότητες και Δυσκολίες. Ειδικότερα, όσο χαμηλότερες οι τιμές στις θετικές σχέσεις τόσο υψηλότερες οι τιμές στις δυσκολίες συμπεριφοράς, αν και οι συσχετίσεις αυτές ήταν χαμηλές. Μεγαλύτερες και θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν ανάμεσα στην αναφερόμενη από τους εκπαιδευτικούς διαφωνία με τους μαθητές τους στην Κλίμακα Σχέσεων Μαθητών–Εκπαιδευτικών και όλες τις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου για Δυνατότητες και Δυσκολίες των μαθητών (συναισθηματικές, διαγωγής, υπερκινητικότητα, και σχέσεις με συνομηλίκους).

Προκειμένου να ελεγχθεί το υποθετικό μοντέλο που αφορούσε τη σύνδεση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και αυτές με τη σειρά τους με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις διαδρομών, οι οποίες έτρεξαν στα στατιστι-

Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταβλητών για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Συν/κή νοημοσύνη ΚΣΜ										
2. Άνεση	.70**									
3. Δέσμευση	.25	.36**								
Διδ/κή αυτο-αποτελεσματικότητα										
4. Διαχείριση τάξης	.74**	.71**	.37**							
5. Μαθητική εμπλοκή	.74**	.68**	.41**	.76**						
Σχέσεις εκπ/κών-μαθητών										
6. Εμπιστοσύνη-θετική σχέση	.55*	.62*	.19	.65**	.52**					
7. Διαφωνία/ αρνητική σχέση/ σύγκρουση	-.06	-.11	-.30*	-.13	-.09	-.46**				
Συν/κές και συμπεριφορικές δυσκολίες										
8. Συν/κές	-.18	-.14	-.17	-.16	-.27	-.17*	.49**			
9. Διαγωγής	.05	.18	.14	-.07	.05	-.23**	.64**	.38**		
10. Υπερκιν/τα	-.14	-.01	-.09	-.11	-.09	-.17*	.46**	.39**	.49**	
11. Σχέσεις με συνομηλίκους	-.09	-.13	-.12	-.09	-.06	-.10	.33**	.30**	.23**	.22**

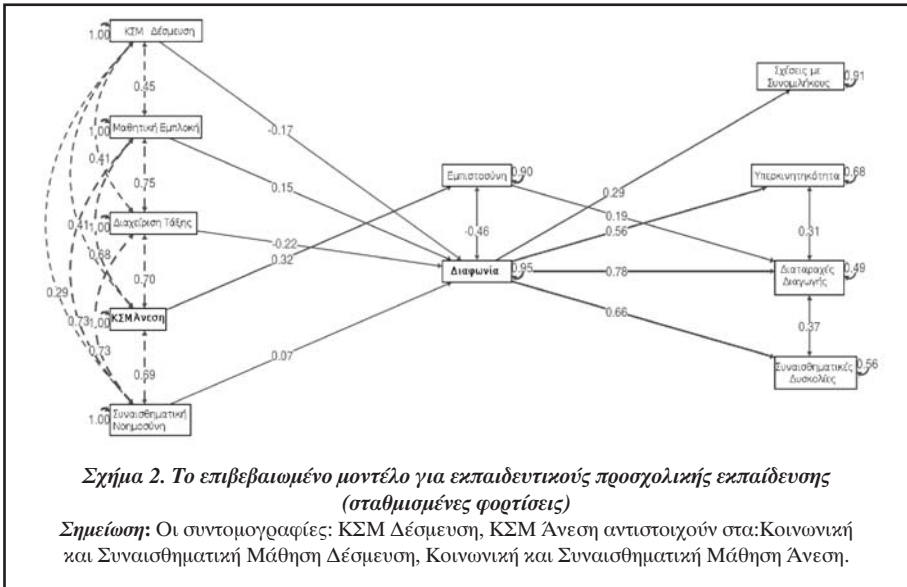
Σημείωση: Οι συντομογραφίες: Συν/κή, Συν/κές, ΚΣΜ, Διδακτ/κή, εκπ/κών, Υπερκιν/τα αντιστοιχούν στα: Συναισθηματική, Συναισθηματικές, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, Διδακτική, εκπαιδευτικών, Υπερκινητικότητα.

κά προγράμματα Rv.3.2.1 και Rstudion 0.99 (Research Development Core Team, 2015) ξεχωριστά για τις τρεις κατηγορίες συμμετεχόντων. Έτσι, το πρώτο μοντέλο με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης με τιμές: $\chi^2(28) = 28.14$, $\chi^2/df = 1.00$, CFI = .98, RMSEA = .035, SRMR = .062, επιβεβαίωσε την προτεινόμενη σύνδεση των μεταβλητών (βλ. Σχήμα 2).

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ο Πίνακας 1 δίνει τα περιγραφικά στοιχεία για τους δασκάλους. Κι εδώ, η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην ΚΣΜ έλαβε τις υψηλότερες τιμές σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ΚΣΜ-άνεση και τη διδακτική τους αυτο-αποτελεσματικότητα ($M.O. = 4.32$, $T.A. = .69$).

Ο Πίνακας 3, που δείχνει τις συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δίνει παρόμοια εικόνα με τον Πίνακα 2 που παρουσιάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συναι-



σθηματική νοημοσύνη, η ΚΣΜ-Άνεση και η διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα (Διαχείριση τάξης και Μαθητική εμπλοκή) συσχετίζονταν θετικά με την Εμπιστοσύνη-Θετική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, ενώ καμία από τις μεταβλητές αυτές δε συσχετιζόταν σημαντικά με τις αναφερόμενες διαφωνίες με τους μαθητές. Οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών συσχετίζονταν αρνητικά με τα προβλήματα διαγωγής, την υπερκινητικότητα και τις σχέσεις με συνομηλίκους, με τέτοιο τρόπο ώστε οι θετικότερες σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών να συνδέονται με λιγότερες δυσκολίες μαθητών. Μεγαλύτερες και θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν ανάμεσα στην αναφερόμενη διαφωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και όλες τις δυσκολίες των μαθητών (συνασθηματικές, διαγωγής, υπερκινητικότητα, και σχέσεις με συνομηλίκους).

Σε αντιστοιχία με το μοντέλο των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, το Σχήμα 3 παρουσιάζει το μοντέλο για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δείκτες προσαρμογής ήταν πολύ ικανοποιητικοί: $\chi^2(24) = 28.180, p > .05, \chi^2/df = 1.17, CFI = .96, SRMR = .08, RMSEA = .05$, πράγμα που υποδηλώνει την εφαρμογή του μοντέλου και στη δεύτερη ομάδα συμμετεχόντων.

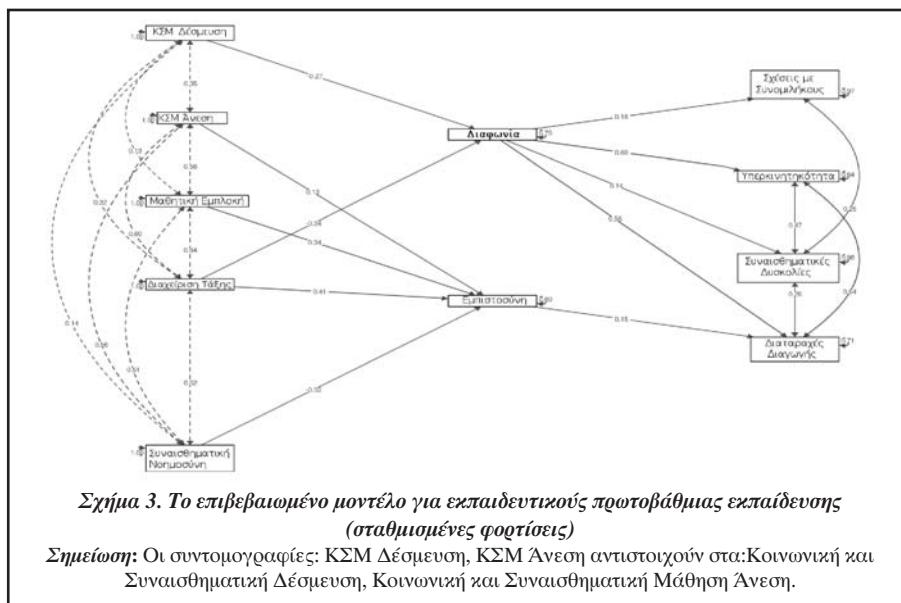
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδωσαν τις υψηλότερες τιμές στην ΚΣΜ-Δέσμευση να βελτιώσουν τις κοινω-

Πίνακας 3. Συσχετίσεις μεταβλητών για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Συν/κή νοημοσύνη ΚΣΜ										
2. Άνεση		.56**								
3. Δέσμευση	.19		.25*							
Διδ/κή αυτο-αποτελεσματικότητα										
4. Διαχείριση τάξης	.55**	.59**	.31**							
5. Μαθητική εμπλοκή	.57**	.56**	.30**	.71**						
Σχέσεις εκπ/κών-μαθητών										
6. Εμπιστοσύνη-θετική σχέση	.38**	.24*	.13	.23*	.32**					
7. Διαφωνία/ αρνητ.σχέση/ σύγκρουση	.07	-.03	.01	.08	-.01	-.02				
Συν/κές και συμπεριφορικές δυσκολίες										
8. Συν/κές	-.08	-.05	-.00	.09	-.13	-.02	.35**			
9. Διαγωγής	-.14	-.08	.09	.08	-.01	-.08*	.56**	.50**		
10. Υπερκιν/τα	-.12	.01	.23*	.13	-.04	-.12**	.53**	.54**	.69**	
11. Σχέσεις με συνομηλίκους	-.18	.01	.11	.00	-.06	-.16**	.23**	.51**	.33**	.36**

Σημείωση: Οι συντομογραφίες: Συν/κή, Συν/κές, ΚΣΜ, Διδακτ/κή, εκπ/κών, Υπερκιν/τα αντιστοιχούν στα: Συναισθηματική, Συναισθηματικές, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, Διδακτική, εκπαιδευτικών, Υπερκινητικότητα.



Σχήμα 3. Το επιβεβαιωμένο μοντέλο για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (σταθμισμένες φορτίσεις)

Σημείωση: Οι συντομογραφίες: ΚΣΜ Δέσμευση, ΚΣΜ Άνεση αντιστοιχούν στα: Κοινωνική και Συναισθηματική Δέσμευση, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση Άνεση.

νικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες συγκριτικά με τις απαντήσεις τους για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ΚΣΜ-Άνεση και τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα.

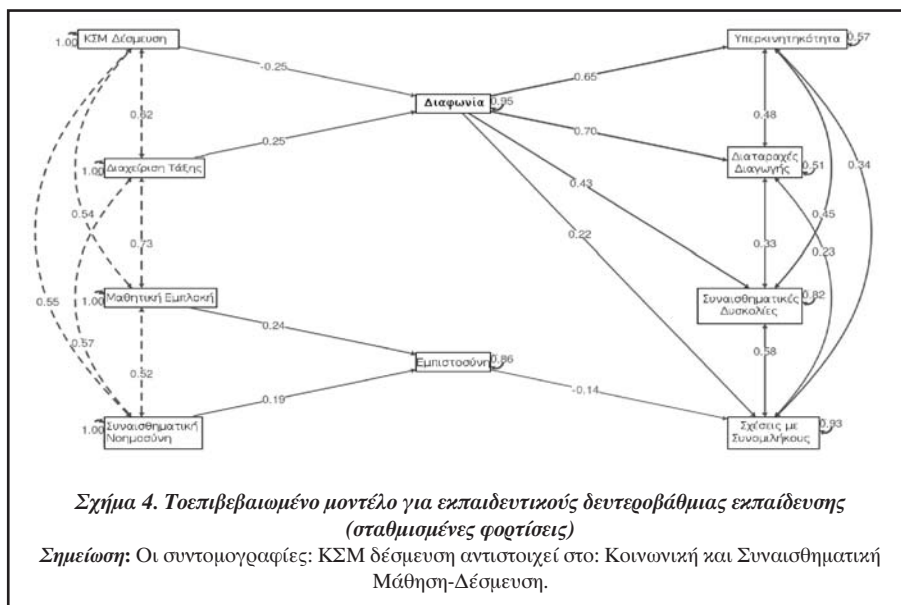
Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ΚΣΜ-Άνεση και τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα (διαχείριση τάξης και μαθητική εμπλοκή) συσχετίζονταν θετικά με την Εμπιστοσύνη-θετική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή (βλ. Πίνακα 4). Εδώ, η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δε βρέθηκε να συσχετίζεται με τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους. Οι διαφωνίες εκπαιδευτικών-μαθητών συσχετίζονταν αρνητικά με τη ΚΣΜ-Δέσμευση των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις δικές τους κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης. Τέλος, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς των προηγούμενων βαθμίδων, εδώ οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών δε συσχετίζονταν με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών, ενώ οι διαφωνίες εκπαιδευτικών-μαθητών φαίνεται να συσχετίζονται μόνο με τα προβλήματα διαγωγής και την υπερκινητικότητα.

Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταβλητών για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Συν/κή νοημοσύνη ΚΣΜ										
2. Άνεση	.52**									
3. Δέσμευση	.12	.34**								
Διδ/κή αυτο-αποτελεσματικότητα										
4. Διαχείριση τάξης	.41**	.58**	.30*							
5. Μαθητική εμπλοκή	.45**	.52**	.11	.61**						
Σχέσεις εκπ/κών-μαθητών										
6. Εμπιστοσύνη /θετική σχέση	.15	.35**	.07	.48**	.46**					
7. Διαφωνία /αρνητική σχέση /σύγκρουση	-.18	-.25	-.38**	-.41**	-.21	-.21				
Συν/κές και συμπεριφορικές δυσκολίες										
8. Συν/κές	.09	-.10	-.23	-.12	.03	.09	.08			
9. Διαγωγής	-.18	-.30*	-.25*	-.28*	-.28*	-.02	.46**	.21		
10. Υπερκιν/τα	-.06	-.21	-.36**	-.21	-.20	-.06	.58**	.46**	.69**	
11. Σχέσεις με συνομηλίκους	-.01	-.11	-.12	-.29*	-.24	-.17	.19	.23	.17	.16

Σημείωση: Οι συντομογραφίες: Συν/κή, Συν/κές, ΚΣΜ, Διδακ/κή, εκπ/κών, Υπερκιν/τα αντιστοιχούν στα: Συναισθηματική, Συναισθηματικές, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση, Διδακτική, εκπαιδευτικών, Υπερκινητικότητα.

Τέλος, το μοντέλο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Σχήμα 4) επιβεβαιώθηκε όπως και με τους εκπαιδευτικούς των μικρότερων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Οι δείκτες του μοντέλου ήταν: $\chi^2(30) = 39.872, p > .05, \chi^2/df = 1.33, CFI = .92, SRMR = .08, RMSEA = .085$.



Σύγκριση εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων

Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης έδωσαν τις υψηλότερες τιμές από τους υπόλοιπους στη συναισθηματική νοημοσύνη, τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και τις θετικές σχέσεις με τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι αναλύσεις ANOVA και post hoc Tukey φανέρωσαν σημαντικές διαφορές (α) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη συναισθηματική νοημοσύνη, $F(2, 137) = 13.39, p < .001$, μερικό $\eta^2 = .16$, (β) στη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης, $F(2, 177) = 5.14, p < .001$, μερικό $\eta^2 = .05$, με διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και (γ) στις θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, $F(2, 708) = 12.61, p < .001$, μερικό $\eta^2 = .03$, με διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς προσχολικής και δευτεροβάθμιας και τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν, επίσης, στις αναφορές των εκπαιδευτικών για τις συναισθηματικές δυσκολίες, $F(2, 673)$

= 4.19, $p = .01$, μερικό $\eta^2 = .01$, προβλήματα διαγωγής, $F(2, 681) = 3.85, p = .02$, μερικό $\eta^2 = .01$, υπερκινητικότητα, $F(2, 684) = 7.84, p < .001$, μερικό $\eta^2 = .02$, και τις δυσκολίες στις σχέσεις με συνομηλίκους, $F(2, 684) = 8.86, p < .001$, μερικό $\eta^2 = .02$, με τις διαφορές να εντοπίζονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής και πρωτοβάθμιας, και τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην εργασία αυτή διερευνήσαμε ένα θεωρητικό πλαίσιο που συνδυάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για προσωπικές (συναισθηματική νοημοσύνη) και επαγγελματικές δεξιότητες (κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα), σε μια προσπάθεια μελέτης των σχέσεων που αναπτύσσονται στην τάξη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και τις τυχόν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών.

Αρχικά, απαντώντας στο πρώτο μας ερευνητικό ερώτημα, δηλ. σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και τη διδακτική τους αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέονται με τις αντιλήψεις τους για τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ΚΣΜ-Άνεση και τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζονται με τις θετικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές. Οι θετικές αυτές συσχετίσεις υποδηλώνουν ότι είναι ενδεχόμενο να διαμορφώνεται θετικότερο κλίμα στην τάξη στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλότερες προσωπικές και επαγγελματικές δεξιότητες συναισθηματικού και κοινωνικού τύπου. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο και σε συμφωνία με το μοντέλο των Jennings and Greenberg (2009), το οποίο προτείνει ότι οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές για υγιείς αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές. Το αποτέλεσμα που προκαλεί ενδιαφέρον στο σημείο αυτό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν υψηλότερες τιμές στις παραπάνω δεξιότητες αναφέρουν και θετικότερες αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους, ενώ οι διαφωνίες με τους μαθητές στην πραγματικότητα σχετίζονται με τη χαμηλότερη ΚΣΜ-Δέσμευση για βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων και τη χαμηλότερη διδακτική τους αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Collie, Sharpa, και Perry (2012), στην οποία οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη άνεση στην εφαρμογή ΚΣΜ, και δέσμευση στη βελτίωση ΚΣΜ βίωναν λιγότερο στρες και μεγαλύτερη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα.

Αναφορικά με το δεύτερο ερώτημα, δηλ. σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις με τους μαθητές συνδέονται με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών, η εργασία μας επιβεβαιώνει προηγούμενες μελέτες σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί με θετικές αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους αναφέρουν λιγότερες συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Το σημαντικό αποτέλεσμα εδώ είναι ότι οι συγκρούσεις στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών συνδέονται σε μεγαλύτερο βαθμό με αυτές τις δυσκολίες, από τις θετικές σχέσεις. Στη μελέτη των Silver και συνεργατών (2005) βρέθηκε επίσης η σύνδεση των συγκρούσεων στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών με τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η διαμόρφωση θετικών σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, αλλά κυρίως η έλλειψη συγκρουσιακών σχέσεων θα μπορούσε να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στις δύσκολες συμπεριφορές των μαθητών.

Τρίτον, η εργασία επιχείρησε να μελετήσει το βαθμό στον οποίο διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί διέφεραν σημαντικά στις αντιλήψεις τους, με τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας να δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης, ΚΣΜ-Άνεσης στην εφαρμογή, ΚΣΜ-Δέσμευσης στη βελτίωση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και θετικών σχέσεων, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μάλιστα δήλωναν υψηλότερα επίπεδα διδακτικής αυτο-αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της τάξης, αλλά και περισσότερες συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες μαθητών σε σχέση με τους συναδέλφους των χαμηλότερων βαθμίδων. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει το εύρημά μας για τη διαφοροποίηση στην ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών με βάση την ηλικία των μαθητών, με την αναφορά μεγαλύτερων διαφωνιών στους μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας μαθητών (Saft & Pianta, 2001). Από την άλλη μεριά, παρόλο που δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες που να το επιβεβαιώνουν, η διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες είναι μάλλον αναμενόμενη σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο, αλλά και το χρόνο που περνούν με τους μαθητές. Παράλληλα, η αναφορά περισσότερων συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν μπορεί να συσχετιστεί μόνο με την ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών, αλλά και με το πέρασμα των μαθητών στην εφηβεία, την αύξηση της επιρροής του ρόλου των συνομηλίκων ή άλλων παραγόντων προτεινόμενων για μελλοντική μελέτη.

Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την κοινωνική και συναισθηματική μά-

θηση και τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις θετικές σχέσεις με τους μαθητές. Η σύνδεση αυτή όμως φαίνεται ισχυρότερη στους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, επιβεβαιώνοντας το σημαντικό ρόλο των σχέσεων των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς στην προσχολική ηλικία (Pianta, 1999. Pianta et al., 2003). Ειδικότερα, στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δε συσχετίζεται με τη διαμόρφωση των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών. Οι σχέσεις αυτές φαίνεται να συνδέονται περισσότερο με τις επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, όπως την ΚΣΜ και τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών με τη σειρά τους συνδέονται με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών. Ειδικότερα, ενώ οι λιγότερο θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών σχετίζονται με περισσότερες αναφορές δυσκολιών στους μαθητές τόσο της προσχολικής ηλικίας όσο και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (σε χαμηλότερο αλλά σημαντικό βαθμό), δε φαίνεται να σχετίζονται με τις αναφορές δυσκολιών στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντιστοίχως, οι διαφωνίες εκπαιδευτικών-μαθητών σχετίζονται με όλες τις υπό μελέτη δυσκολίες των μαθητών στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συσχετίζονται μόνο με τα προβλήματα διαγωγής και την υπερκινητικότητα. Επίσης, ένα ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι συγκρουσιακές σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών σχετίζονται με τις δυσκολίες των μαθητών με συνομηλίκους, σε συμφωνία με τους Birch και Ladd (1998), που έδειξαν ότι η συμπεριφορά των μαθητών συνδέεται με την ποιότητα των σχέσεων που έχουν με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους συμμαθητές. Κάτι τέτοιο όμως δεν παρατηρήθηκε στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υποδηλώνοντας έτσι ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών αποτελούν πρότυπο των σχέσεων που αναπτύσσονται με τους συμμαθητές στο νηπιαγωγείο (Denham, 1998) και στο δημοτικό, αλλά όχι στο γυμνάσιο-λύκειο.

Τέλος, η εργασία πρότεινε ένα θεωρητικό μοντέλο σύνδεσης χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την ποιότητα των σχέσεων στην τάξη και με τις δυσκολίες προσαρμογής των μαθητών, το οποίο βρήκε εφαρμογή στους εκπαιδευτικούς προσχολικής έως δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Και παρόλο που θα μπορούσαν να εξεταστούν διαφορετικοί τρόποι σύνδεσης των μεταβλητών _κάτι που θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για νέα μελέτη_ το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεί μian αρχική προσπάθεια συνεξέτασης αντιλήψεων εκπαιδευτικών πάνω σε χαρακτηριστικά και δεξιότητες που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων. Βρέθηκε, για παράδειγμα, ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και τη διδακτική αυτο-αποτε-

λεσματοκότητα συνδέονται με τις αντιλήψεις τους για τις σχέσεις που έχουν με τους μαθητές τους, και αυτές με τη σειρά τους συνδέονται με τις δυσκολίες των μαθητών. Αυτό το εύρημα είναι σε συμφωνία με τη μελέτη των Nizielski et al. (2012), στην οποία ο βαθμός ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των μαθητών τους διαμεσολαβούσε ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών. Η εργασία μας, βεβαίως, είναι συσχετιστικού τύπου και δεν αποδεικνύει τον ενδιάμεσο ρόλο των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών (αυτό θα αποτελούσε ερώτημα σε μελλοντική εργασία). Υποστηρίζει όμως το ρόλο τόσο των προσωπικών όσο και των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση θετικών αλληλεπιδράσεων με τους μαθητές και το ρόλο των δεύτερων στη μείωση των δυσκολιών συμπεριφοράς των μαθητών.

Περιορισμοί της μελέτης

Υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί στη μελέτη αυτή. Αρχικά, οι αναλύσεις δεν επιτρέπουν τη συναγωγή συμπερασμάτων για αιτιακές σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που εξετάστηκαν. Κάτι τέτοιο θα απαιτούσε πειραματικές διαδικασίες, που δεν είναι πάντα εφικτές σε σχολικό πλαίσιο. Επίσης, το προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο αποτελεί μία από τις εναλλακτικές προτάσεις σύνδεσης των εξεταζόμενων μεταβλητών. Οι στατιστικά σημαντικές αλλά χαμηλές τιμές των συσχετίσεων υποδηλώνουν την ανάγκη διερεύνησης διαφορετικών μεταβλητών που εμπλέκονται στις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στη μελέτη σε εθελοντική βάση, γεγονός που δεν αποκλείει τυχόν προκατειλημμένες αντιδράσεις.

Ένας άλλος περιορισμός της μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι οι πληροφορίες προήλθαν αποκλειστικά από τους εκπαιδευτικούς. Η χρήση μικτών ερευνητικών εργαλείων, όπου πληροφορίες θα προέρχονταν από τους μαθητές ή από παρατηρητές της τάξης θα βελτίωνε τον ερευνητικό σχεδιασμό της μελέτης.

Τέλος, η μελέτη διερεύνησε τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και τις συμπεριφορές των μαθητών σε μία συγκεκριμένη στιγμή. Επαναλαμβανόμενες συλλογές δεδομένων σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα θα έδιναν καλύτερη εικόνα για τον τρόπο που οι σχέσεις αυτές αλλάζουν στο χρόνο.

Συμπέρασμα

Παρά τους περιορισμούς, η μελέτη επιχειρεί να κατανοήσει τους παράγοντες που σχετίζονται με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών.

Προτείνει τη σύνδεση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ΚΣΜ και τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα με την ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών και τη μαθητική προσαρμογή, εμπλουτίζοντας τις προηγούμενες μελέτες που συνδέουν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων εκπαιδευτικών-μαθητών με δημογραφικά ή άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Brown et al., 2010. Lo Casale-Crouch et al., 2007. Spilt et al., 2010). Είναι ήδη αποδεκτό ότι όταν το κλίμα της τάξης χαρακτηρίζεται από σχέσεις υποστήριξης, σεβασμού και εμπιστοσύνης οι μαθητές επιτυγχάνουν στις σχολικές επιδόσεις τους (Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012). Εμείς επιπλέον προτείνουμε ότι οι θετικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών σχετίζονται με τον περιορισμό των δυσκολιών προσαρμογής των μαθητών, ενώ η βελτίωση αυτών των σχέσεων συνδέεται με τις προσωπικές και επαγγελματικές δεξιότητες που επενδύουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτές.

Η μελέτη έχει επιπτώσεις τόσο στην έρευνα στην εκπαίδευση και την ψυχολογία όσο και στην εκπαιδευτική πρακτική. Για την έρευνα στην εκπαίδευση και την ψυχολογία, η μελέτη προτείνει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ΚΣΜ, και τη διδακτική αυτο-αποτελεσματικότητα ως πιθανά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που σχετίζονται με την ποιότητα των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών και τη μαθητική συμπεριφορά. Στην εκπαιδευτική πρακτική, είναι φανερό ότι η ενίσχυση των προσωπικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, αλλά κυρίως της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, θα μπορούσε να προάγει θετικές σχέσεις με τους μαθητές, να εμποδίσει τυχόν συγκρούσεις και ενδεχομένως να μειώσει τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών. Τα αποτελέσματά μας επιβεβαιώνουν την προώθηση της συναισθηματικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών με τους μαθητές προκειμένου να βελτιώνουν τις σχέσεις με τους δύσκολους μαθητές (Buyse et al., 2008). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιθανό να βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συμμαθητές τους συγκρουσιακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα των σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς σε βάθος χρόνου (Howes et al., 2000). Συνεπώς είναι επιτακτικό να βελτιωθεί η ποιότητα των καθημερινών αλληλεπιδράσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και ειδικότερα στις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Τέλος, η μελέτη υπογραμμίζει τη σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Nizielski et al., 2012) για την ευημερία των μαθητών στην τάξη (Harvey et al., 2012), από την προσχολική έως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κυρίως όμως επισημαίνει την ανάγκη μελέτης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, γιατί αυτές στην πραγματικότητα εμπλέκονται

σε όλες τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και καθορίζουν συνειδητά ή όχι την εκπαιδευτική πρακτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology, 34*(5), 934-946.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. I. Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Brackett, M. A., Palomera, R., & Mojsa-Kaja, J. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47*(4), 406-417.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(3), 219-236.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 780-795.
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 153-167.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme J. V., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology, 46*, 367-391.
- Cefai, C., & Valeria, C. (2014). *Social and emotional education in primary school. Integrating theory and research into practice*. New York, NY: Springer.
- Collie, R., Shapka, J. D., & Perry, N. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools, 48*(10), 1034-1048.
- Collie, R., Shapka, J. D., & Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development of young children*. New York, NY: The Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137-143.
- Dominguez, X., Vitiello, V. E., Fuccillo, J. M., Greenfield, D. B., & Bulotsky-Shearer, R. J. (2011). The role of context in preschool learning: A multilevel examination of the contribution of context-specific problem behaviors and classroom process quality to low-income children's approaches to learning. *Journal of School Psychology, 49*, 175-195.
- Elias, M. (1997). The missing piece: Making the case for greater attention to social and emotional learning in the schools. *Education Week, 11*(5), 36-38.

- Goodman, R. (1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(5), 791-799.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York, NY: Bantam.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A., & Downer, J. T. (2012). Promoting young children's social competence through the preschool PATHS curriculum and My Teaching Partner professional development resources. *Early Education and Development*, 23, 809-832.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103, 1056-1080.
- Harvey, S. T., Bimler, D., Evans, I. M., Kirkland, J., & Pechtel, P. (2012). Mapping the classroom emotional environment. *Teaching and Teacher Education*, 28, 628-640.
- Howes, C., Phillipsen, L. C., & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38(2), 113-132.
- Jennings, P.S., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
- Lo Casale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., .. & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3-17.
- Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S. (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41, 431-451.
- Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers' ratings of prekindergartens' relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367-380.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι., Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ., & Παπαγεωργίου, Β. (2012). (Goodman,

- R.: Strengths and Difficulties Questionnaire). Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλιβιά, & Π. Ρούσση (Επιμ. Έκδ.), *Ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα* (σελ. 830-831). Αθήνα: Πεδίο.
- Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P. N., & Schutz, 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.
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior, 32*, 788-818.
- Perry, C., & Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: The key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education, 10*, 443-454.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (vol.7., pp. 199-234). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pianta, R. C. (2001). *The Student-Teacher Relationship Scale (STRS)*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Polat, S., & Oztan-Ulusoy, Y. (2009). *Relationships between teachers' and students' EI in 4th and 5th classes in primary school*. Paper presented at the 2nd ENSEC Conference, Izmir, Turkey.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology, 27*(2), 191-218.
- Research Development. Core Team (2015). *A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: Research Foundation for Statistical Computing. ISBN 3-900051-07-0, Retrieved from URL <http://www.R-project.org>.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700-712.
- Saft, E., & Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly, 16*(2), 125-141.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics and the teacher-child relationships during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*, 39-60.
- Singh, B., & Kumar, A. (2012). *Gender differences in EI: A comparative study of primary school teachers*. Paper presented at the National Association of Psychological Science, India.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Mantzicopoulos, P. Y. (2010). Young children's perceptions of teacher-child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender

- in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 428-438.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M.Y., Thijs, J. T., & van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment and Human Development*, 14(3), 305-318.
- Stoiber, K. C. (2011). Translating knowledge of Social-Emotional Learning and evidence-based practice into responsive school innovations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21, 46-55.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. E. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Triliva, S., & Poulou, M. (2006). Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes Social and Emotional Learning. *School Psychology International*, 27(3), 315-338.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tsigilis, N., & Gregoriadis, A. (2008). Measuring teacher-child relationships in the Greek kindergarten setting: A validity study of the Student-Teacher Relationships Scale-Short Form. *Early Education and Development*, 19(5), 816-835.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. W. (2013). Teachers-the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 355-367.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2001). Social-emotional learning and school success. Maximizing children's potential by integrating thinking, feeling, behavior. *The CEIC Review*, 10, 6. Retrieved from <http://www.temple.edu/lss/pdf/ceicreviews/CEICVol10No6.pdf>

TEACHERS' SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS, TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS, AND STUDENT BEHAVIOUR: TEACHER PERCEPTIONS

Maria Poulou

University of Patras, Greece

Abstract. The study investigated, firstly, how teachers' perceptions of emotional intelligence, social and emotional learning, and teaching self-efficacy are associated with perceptions of teacher-student relationships; secondly, how teachers' perceptions of teacher-student relationships relate to students' emotional and behavioural difficulties. Ninety-two preschool, 98 elementary, and 72 high school teachers completed: 1) the Self-Rated Emotional Intelligence Scale, 2) the Teacher Social and Emotional Learning Beliefs Scale, 3) the Teachers' Sense of Efficacy Scale, 4) the Student-Teacher Relationships Scale - Short Form, and 5) the Strengths and Difficulties Questionnaire. It was found that teachers' emotional intelligence, beliefs of social and emotional learning, and teaching self-efficacy were related to self-reported teacher-student relationships. Teachers' perceptions of teacher-student relationships were in turn related to students' emotional and behavioral difficulties.

Key words: Emotional intelligence, Social and emotional skills, Students' emotional and behavioral difficulties, Teacher-student relationships

Address: Department of Sciences of Education in Preschool Age, University of Patras, 26504 Patras, Achaia. Tel.: +30-2610-969824. E-mail: mpoulou@upatras.gr