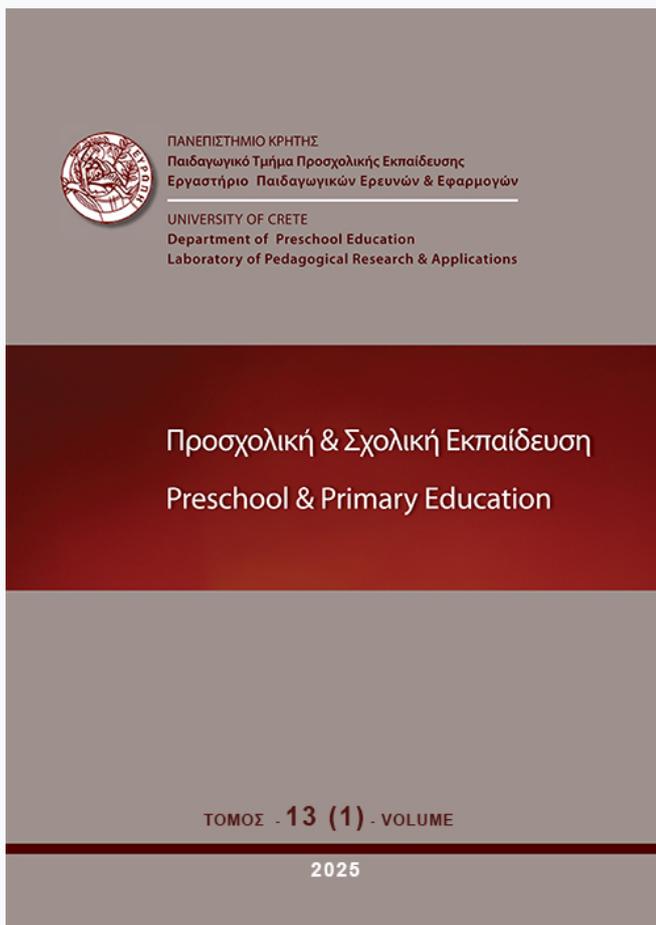


Preschool and Primary Education

Τόμ. 13, Αρ. 1 (2025)

Μάιος 2025



Ο ρόλος της συναισθηματικής ρύθμισης των δασκάλων Δημοτικού Σχολείου στη διαπροσωπική σχέση με τους μαθητές τους

Μαλαματένια Στριλιγκά, Γεώργιος Μανωλίτσης

doi: [10.12681/ppej.38476](https://doi.org/10.12681/ppej.38476)

Copyright © 2025, Μαλαματένια Στριλιγκά, Γεώργιος Μανωλίτσης



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Στριλιγκά Μ., & Μανωλίτσης Γ. (2025). Ο ρόλος της συναισθηματικής ρύθμισης των δασκάλων Δημοτικού Σχολείου στη διαπροσωπική σχέση με τους μαθητές τους. *Preschool and Primary Education*, 13(1), 1–28. <https://doi.org/10.12681/ppej.38476>

Ο Ρόλος της συναισθηματικής ρύθμισης των δασκάλων στη διαπροσωπική σχέση με τους μαθητές τους

Μαλαματένια Στριλιγκά
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Γεώργιος Μανωλίτσης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη. Η σχέση δασκάλου-μαθητή, καθοριστική για την κοινωνική και ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού, φαίνεται να επηρεάζεται από τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και συνεπώς από την ικανότητά τους να τα ρυθμίζουν αποτελεσματικά. Για την εξέταση αυτού του ζητήματος, η παρούσα μελέτη θέτει ως σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου δύο σημαντικών στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών – της γνωστικής αναπλαισίωσης και της εκφραστικής καταστολής – στη διαμόρφωση δύο κρίσιμων παραγόντων της ποιότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή: της εγγύτητας και της σύγκρουσης. Για τη διερεύνηση του ρόλου αυτού αξιοποιήθηκε ένας εκ των υστέρων (ex post facto) ερευνητικός σχεδιασμός. Μέσω της τεχνικής της χιονοστιβάδας, 92 δάσκαλοι Γενικής Εκπαίδευσης (83,7% γυναίκες) από τους νομούς Ηρακλείου και Ρεθύμνου συμπλήρωσαν κατάλληλα διαμορφωμένα ερωτηματολόγια, τα οποία αξιολογούσαν τη συναισθηματική τους ρύθμιση και τη σχέση τους με τέσσερις διαφορετικούς τύπους μαθητών, ταξινομημένους βάσει της επίδοσής τους και της σχέσης τους με τον εκπαιδευτικό. Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της μελέτης είναι ότι οι δάσκαλοι τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τη γνωστική αναπλαισίωση, η οποία θεωρείται αποτελεσματικότερη ως στρατηγική συναισθηματικής ρύθμισης. Επιπλέον, η γνωστική αναπλαισίωση συσχετίστηκε θετικά με την εγγύτητα στους περισσότερους τύπους μαθητών, ενώ, αντίθετα, η εκφραστική καταστολή παρουσίασε αποκλειστικά αρνητικές συσχετίσεις με την εγγύτητα. Τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν τη σημασία της χρήσης κατάλληλων στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να διαμορφώνει υγιείς σχέσεις με τους μαθητές, συμβάλλοντας έτσι στην ενίσχυση τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματική ρύθμιση, γνωστική αναπλαισίωση, εκφραστική καταστολή, σχέση δασκάλου-μαθητή, σύγκρουση, εγγύτητα, μαθησιακές επιδόσεις

Summary. The quality of the relationship between teachers and students, which is crucial for children's academic and social development, is affected by teachers' emotions and their ability for emotion regulation, for example their effective skills in managing their emotions in their class. Therefore, to confirm this opinion, the present survey used teachers' opinions to investigate the correlations between the most important and common emotion regulation strategies (cognitive reappraisal and expressive suppression) and the closeness and conflict between a teacher and a student, which are the factors that determine the quality of their relationship. Our survey is an ex post facto study where the "Emotion Regulation Questionnaire" and the "Student - Teacher Relationship Questionnaire - short form" were used. By snowball sampling, 92 primary school teachers (16,3% men, 83,7% women), mainly from Heraklion and Rethemnon, completed these questionnaires for 4 different types of children that they chose: the one with the best and the one with the worst academic achievements, the one with the best and the one with the worst teacher-student relationship. Findings include: the teachers' use and preference of

emotion regulation strategies, the level of closeness and conflict they feel with each type of child, how these differ according to the student's and the teacher's gender and how these strategies correlate with closeness and conflict in each type of child. An important finding of this survey is that teachers tend to use more the cognitive reappraisal strategy, which is generally a better emotion regulation strategy. Cognitive reappraisal was positively related to closeness in most types of students, while expressive suppression was negatively related to closeness. This shows the importance and the effectiveness of teachers' cognitive reappraisal. The present study is important, because it contributes to our knowledge about the effective use of emotion regulation in teachers' classes, as a way to improve their relationships with their students and therefore their social and academic development.

Keywords: emotion regulation, cognitive reappraisal, expressive suppression, student-teacher relationship, conflict, closeness, academic achievements

Εισαγωγή

Έως σήμερα, πολλοί ερευνητές εστιάζουν στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και στο πώς αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους, τη σχέση τους με τα παιδιά και συνεπώς τα κοινωνικά και μαθησιακά επιτεύγματα των παιδιών (Schonert-Reichl, 2017). Οι Valiente και συνεργάτες (2020) θεωρούν σημαντικό τον ρόλο των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση σε παράγοντες όπως η ικανότητά τους για *συναισθηματική ρύθμιση*, η οποία περιλαμβάνει την επίγνωση των προσωπικών συναισθημάτων και την κατάλληλη ρύθμιση της συναισθηματικής διέγερσης (Denham et al., 2012). Δεδομένου ότι η διδασκαλία αποτελεί εξ ορισμού μια συναισθηματικά φορτισμένη διαδικασία, η επίγνωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των παραγόντων που επηρεάζουν την κοινωνικο-συναισθηματική ευημερία τους καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτή επιδρά στα παιδιά αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την καλλιέργεια αντίστοιχων δεξιοτήτων σε αυτά (Schonert-Reichl, 2017).

Άλλες έρευνες δίνουν έμφαση στη σχέση δασκάλου-μαθητή ως καθοριστικού παράγοντα για την κοινωνική και μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών (Burgess et al., 2018· Valiente et al., 2020). Μια ποιοτική σχέση, που χαρακτηρίζεται από εγγύτητα και απουσία συγκρούσεων ή εξάρτησης (Pianta et al., 1995), μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες των μαθητών στην αποτελεσματική διαχείριση της συναισθηματικής τους διέγερσης (Ahnert et al., 2012· Mastromatteo et al., 2021) και της συμπεριφοράς τους (Wilkinson & Bartoli, 2021) ενώ παράλληλα μπορεί να λειτουργήσει ως κινητήριος δύναμη για τη μάθηση (Koca, 2016).

Από τα παραπάνω εγείρεται το ερώτημα σχετικά με το πώς διαμορφώνεται η σχέση δασκάλου-μαθητή όταν οι δάσκαλοι εφαρμόζουν στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης. Λαμβάνοντας υπόψη αφενός τον αντίκτυπο των συναισθημάτων των δασκάλων στα παιδιά και αφετέρου τη σημασία της σχέσης που αναπτύσσουν μαζί τους, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει την πιθανή συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής ρύθμισης των δασκάλων και της ποιότητας της σχέσης τους με τα παιδιά.

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Συναισθηματική ρύθμιση: θεωρητικές προσεγγίσεις, στρατηγικές και η σημασία της για εκπαιδευτικούς και μαθητές

Η συναισθηματική ρύθμιση αναφέρεται σε όσα μπορεί κάποιος να κάνει για να ελαχιστοποιήσει ή να μην αυξήσει δυσάρεστα συναισθήματα (Buss & Goldsmith, 1998· Westen & Blagov, 2009) και να χειριστεί περιστάσεις (Campos et al., 2004), αλλάζοντας τη σκέψη ή τη συμπεριφορά του (Cole et al., 2004· Gross, 1999· Gross et al., 2011). Τα διάφορα

θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής ρύθμισης (Berking & Whitley, 2014· Garnefski et al., 2001· Garnefski & Kraaij, 2006· Gross, 2008, 2015a, 2015b· Thompson, 1991) αντιπαραβάλλουν τις αυτοματοποιημένες διαδικασίες με τις σκόπιμες (Gyurak et al., 2011· Strack & Deutsch, 2004· Westen & Blagon, 2009). Οι αυτοματοποιημένες διαδικασίες θεωρούνται πιο αξιόπιστες και αποτελεσματικές (Bargh & Williams, 2009), ενεργοποιούν γνωστικές δομές και ψυχολογικές λειτουργίες χωρίς επίγνωση, ενώ οι σκόπιμες κινητοποιούνται από σαφείς υποκειμενικούς στόχους (Gross, 2008· Mauss et al., 2007), με λήψη αποφάσεων (Westen & Blagon, 2009) και επιλογή ερεθισμάτων για εστίαση της προσοχής (Eisenberg et al., 2009).

Με βάση το αν οι στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης ενεργοποιούνται πριν ή μετά την παραγωγή συναισθημάτων, ο Gross (2001) εισάγει δύο ευρέως μελετημένες και χρησιμοποιούμενες στρατηγικές: τη *γνωστική αναπλαισίωση* και την *εκφραστική καταστολή* (Jacobs & Gross, 2014). Η *Γνωστική Αναπλαισίωση* (Cognitive Reappraisal) αναφέρεται στην αξιοποίηση τεχνικών γνωστικής αναδιάρθρωσης για την προσαρμοστική επανεκτίμηση των γεγονότων, με στόχο την αλλαγή των σκέψεων και της συμπεριφοράς (Campbell-Sills & Barlow, 2009· Gross, 2001). Η διαδικασία αυτή απαιτεί επίγνωση των υποκειμενικών αντιλήψεων, ενεργή προσπάθεια εντοπισμού διαστρεβλωμένων σκέψεων και ρεαλιστική επαναξιολόγηση των καταστάσεων. Επιπλέον, ενεργοποιείται πριν τα συναισθήματα προκληθούν ή φτάσουν στη μέγιστη έντασή τους (Campbell-Sills & Barlow, 2009), εστιάζοντας στην πρόληψη (Gross, 2001). Για παράδειγμα, θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία να επιλέξει να ερμηνεύσει τη συζήτηση μεταξύ δύο παιδιών ως ένδειξη ενδιαφέροντος για το μάθημα - αντί να τη θεωρήσει ένδειξη διάσπαση της προσοχής -, με αποτέλεσμα να βιώσει θετικά συναισθήματα (Donker et al., 2020). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών η Γνωστική Αναπλαισίωση χρησιμοποιείται συχνά σε προγραμματισμένα και προβλέψιμα γεγονότα, όπως συναντήσεις με τον διευθυντή, τους συναδέλφους ή τους γονείς (Jeon & Ardeleanu, 2020).

Από την άλλη, η *Εκφραστική Καταστολή* (Expressive Suppression) περιλαμβάνει την αναστολή της έκφρασης συναισθημάτων και της αντίστοιχης συμπεριφοράς (Gross, 2001) και ενεργοποιείται αφότου έχουν ήδη δημιουργηθεί συναισθηματικές αποκρίσεις (Chang, 2020). Είναι μια τεχνική διαμόρφωσης της απόκρισης σε μια κατάσταση, με αλλαγή του τρόπου εξωτερικεύσης ενός συναισθήματος που ήδη κάποιος βιώνει, άρα έχει λιγότερη επιρροή στον υποκειμενικό τρόπο με τον οποίο αυτό γίνεται αντιληπτό (Gross, 2001· Jacobs & Gross, 2014). Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να κρύβουν τον θυμό τους και να προσποιούνται φιλικότητα σε περίπτωση μη αποδεκτής συμπεριφοράς, για να αποφύγουν την κλιμάκωση των προβλημάτων ή τις συγκρούσεις (Donker et al., 2020· Taxer & Frenzel, 2015) ή για να δώσουν προσοχή σε τρέχοντα καθήκοντα (Chang, 2020).

Γενικώς, οι στρατηγικές που ενεργοποιούνται νωρίς κατά την παραγωγή συναισθημάτων, όπως η γνωστική αναπλαισίωση, είναι πιο αποτελεσματικές (Gross, 2001· Jiang et al., 2016, Masumoto et al., 2016). Για παράδειγμα, εάν ένας δάσκαλος καταπιέζει ένα δυσάρεστο συναίσθημα και προσποιείται ηρεμία, είναι πιθανό να δυσκολευτεί να διδάξει και το συναίσθημα να μην εξαλειφθεί (Chang, 2020). Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί συνήθως χρησιμοποιούν περισσότερο την εκφραστική καταστολή (Taxer & Gross, 2018), ίσως επειδή δεν έχουν τον χρόνο για πιο ενεργές στρατηγικές αναπλαισίωσης μέσα στους γρήγορους ρυθμούς του σχολείου (Jeon & Ardeleanu, 2020).

Ενδιαφέρον είναι ότι η γνωστική αναπλαισίωση επηρεάζει πιο θετικά τους άνδρες απ' ό,τι τις γυναίκες, ίσως λόγω των διαφορετικών γνωστικών διαδικασιών των ανδρών για την επαναξιολόγηση γεγονότων (Masumoto et al., 2016), μέσω της χρήσης ενός πιο εκτεταμένου εγκεφαλικού δικτύου (Domes et al., 2010). Οι άνδρες δηλαδή, μπορούν να αναπλαισιώσουν γνωστικά ένα γεγονός με λιγότερη προσπάθεια, λόγω της ικανότητας για αυτόματη ρύθμιση συναισθημάτων, ενώ οι γυναίκες αξιοποιούν περισσότερο τα ευχάριστα συναισθήματα προκειμένου να αναπλαισιώσουν τα δυσάρεστα (McRae et al., 2008).

Η σημασία της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών θεωρείται μεγάλη, δεδομένου του αντίκτυπου των συναισθημάτων τους στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, στην ευημερία αλλά και στις ικανότητες γνώσεων, μνήμης, αντίληψης και συμπεριφοράς (Frenzel et al., 2021· Taxer & Frenzel, 2015). Εκπαιδευτικοί με υγιή συναισθηματική ζωή γίνονται πιο υποστηρικτικοί και ευέλικτοι, δέχονται ευκολότερα την κριτική και δημιουργούν θετικό κλίμα και ευκαιρίες μάθησης (Koutrouba, 2012· Valiente et al., 2020). Οι ικανότητες συναισθηματικής ρύθμισης μπορούν να ενισχύσουν και την αυτορρύθμιση των παιδιών, τη μαθησιακή τους δέσμευση και τις θερμότερες σχέσεις (Bardack & Obradovic, 2019· Schonert-Reichl, 2017· Wang & Ye, 2021). Πολλοί εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται συνειδητά στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους, περιγράφοντας τα αρνητικά συναισθήματα ως διδακτικά εμπόδια (Taxer & Gross, 2018). Θεωρούν «διδακτικές δεξιότητες» τη γρήγορη εκτίμηση καταστάσεων και την επιλογή της έκφρασης και του τρόπου διαχείρισής τους (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011).

Οι διάφορες επιπτώσεις που ασκούνται στα παιδιά από τα δυσάρεστα συναισθήματα των δασκάλων φανερώουν τη σημασία της συναισθηματικής ρύθμισης των τελευταίων. Όταν οι δάσκαλοι αδυνατούν να διαχειρίζονται τις κοινωνικο-συναισθηματικές απαιτήσεις της δουλειάς, η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζεται (Schonert-Reichl, 2017). Για παράδειγμα, όσο λιγότερο άγχος ή εξάντληση βιώνουν οι δάσκαλοι, τόσο υψηλότερη συνεργασία με λιγότερο άγχος και αναστάτωση εμφανίζουν και οι μαθητές (Oberle & Schonert-Reichl, 2016· Siekkinen et al., 2013). Η κακή συναισθηματική διαχείριση των δασκάλων έχει συσχετιστεί με καταθλιπτικά συμπτώματα (Garnefski & Kraaij, 2006), τα οποία συνεπάγονται σημαντική έκπτωση στις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών (Roberts et al., 2016). Σημαντικό είναι και το είδος της στρατηγικής που πιθανώς χρησιμοποιούν, καθώς η εκφραστική καταστολή σχετίζεται με περισσότερο άγχος, εξουθένωση και μειωμένο αίσθημα προσωπικής πλήρωσης (Chang, 2020· Donker et al., 2020· Jeon & Ardeleanu, 2020). Συνεπώς, οι επιπτώσεις των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών εξαρτώνται από το κατά πόσο μπορούν να τα ρυθμίζουν (Frenzel et al., 2021).

Σχέση δασκάλου-μαθητή: εννοιολογικός προσδιορισμός, παράγοντες διαμόρφωσης και σημασία

Η σχέση δασκάλου-μαθητή αποτελεί ένα οργανωμένο αλληλεπιδραστικό σύστημα αμοιβαίων αντιδράσεων (Pianta, 1999· Pianta et al., 2012· Sabol & Pianta, 2012) που διαπλέκονται και περιγράφονται με συναισθήματα και με βαθμό αυτονομίας ή ελέγχου των παιδιών (Αναγνωστοπούλου, 2005). Ο Pianta (1999) στο εννοιολογικό του μοντέλο συμπεριέλαβε τρία συστατικά της σχέσης αυτής: τις εξωτερικές επιρροές του μαθητή (π.χ. προσκόλληση σε γονείς, συνολικές σχέσεις με ενήλικες), τα γενικότερα χαρακτηριστικά αυτών που αλληλεπιδρούν και ιδιαίτερα του δασκάλου (φύλο, ιδιοσυγκρασία, κοινωνικές δεξιότητες, αντιλήψεις, κ.ά.) και τις διαδραστικές ανταλλαγές, δηλαδή την αλληλεπίδραση και επιρροή των δύο ιδιοσυγκρασιών (Jerome et al., 2009· Myers & Pianta, 2008· Sabol & Pianta, 2012).

Οι απόψεις δασκάλων και παιδιών για την ποιότητα της μεταξύ τους σχέσης δεν συμφωνούν πάντα (Hartz et al., 2017· Murray et al., 2008· Shephard et al., 2023). Ωστόσο, το γεγονός ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά (π.χ. με το να τα υποβαθμίζουν), καθιστά απαραίτητη την εστίαση στη δική τους σκοπιά (Hartz et al., 2017· Hughes et al., 2005). Από τη σκοπιά τους λοιπόν, η σχέση προσεγγίζεται μέσα από τις έννοιες της σύγκρουσης, της εγγύτητας και της εξάρτησης (Birch & Ladd, 1997· Pianta et al., 1995). Η *εγγύτητα* περιγράφει σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ζεστασιά, στοργή και εμπιστοσύνη και η *σύγκρουση* περιγράφει σχέσεις που χαρακτηρίζονται από υψηλή ασυμφωνία, αρνητικότητα ή δυσπιστία (Pianta, 1999, όπ. αναφ. στο Zee et al., 2017). Γενικώς, η σύγκρουση γίνεται ευκολότερα κατανοητή, ενώ η εγγύτητα και η εξάρτηση κάποιες φορές συνδέονται

εννοιολογικά, ίσως λόγω της δυσκολίας στην κατανόηση της εξάρτησης (Tsigilis et al., 2018) ή ίσως λόγω πολιτισμικών επιρροών (Milatz et al., 2014). Η ακραία εγγύτητα θεωρείται εξάρτηση και παρεμβαίνει αρνητικά (Birch & Ladd, 1997).

Οι δάσκαλοι επηρεάζονται από την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων που έχουν με τα παιδιά λόγω της συμπεριφορά τους (Birch & Ladd, 1997· Goodman et al., 2010· Jerome et al., 2009· Myers & Pianta, 2008), θεωρώντας κακή τη σχέση μαζί τους όταν υπάρχουν προβλήματα με τον αυτοέλεγχο, τις κοινωνικές τους δεξιότητες, τα συναισθήματα και τον σεβασμό κανόνων (Freire et al., 2020· Roulou, 2017· Zee et al., 2017· Zhang & Sun, 2011). Συχνά μεταφράζουν τις συγκρούσεις ως χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, χαλαρώνοντας την προσπάθειά τους (Zee et al., 2017). Παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και δύσκολες ιδιοσυγκρασίες (McGrath & Van Bergen, 2015) απαιτούν έντονα την προσοχή των δασκάλων (Rudasill et al., 2010) και θέλουν να είναι κοντά τους, αλλά αποτυγχάνουν (Decker et al., 2007). Αντίθετα, οι συμβατές με τον δάσκαλο συμπεριφορές προωθούν θετικές σχέσεις (Hughes et al., 1999· Pianta & Stuhlman, 2004), με ανεξαρτησία, αμοιβαίο σεβασμό και κοινά αισθήματα, ενδιαφέροντα και σκέψεις (Αναγνωστοπούλου, 2005). Γενικώς, διαμορφώνονται ευκολότερα θετικές σχέσεις με ανεξάρτητα και υπεύθυνα παιδιά (Birch & Ladd, 1997).

Οι δάσκαλοι αναφέρουν επίσης μεγαλύτερη σχεσιακή εγγύτητα με παιδιά με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, σχολική ετοιμότητα, θετική στάση απέναντι στο σχολείο και με παιδιά που απολαμβάνουν περισσότερο τις δραστηριότητες στην τάξη (Birch & Ladd, 1997). Οι υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών προβλέπουν λιγότερη σύγκρουση και περισσότερη εγγύτητα, ενώ οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις συνήθως σχηματίζουν χαμηλότερης ποιότητας σχέσεις με τους δασκάλους τους (Jerome et al., 2009· McGrath & VanBergen, 2015). Οι αναφορές των δασκάλων για συγκρούσεις με ένα παιδί συνδέονται συχνά με χαμηλή σχολική επίδοση, δυσαρέσκεια για το σχολείο και μεγαλύτερη σχολική αποφυγή από το παιδί αυτό (Birch & Ladd, 1997). Στην έρευνα των Jerome και συνεργατών (2009), τα παιδιά που άρχισαν το σχολείο με χαμηλότερες επιδόσεις όχι μόνο ξεκίνησαν με μεγαλύτερη σύγκρουση και λιγότερη εγγύτητα, αλλά συνέχισαν να έχουν χαμηλότερης ποιότητας σχέσεις με τους δασκάλους σε όλο το Δημοτικό.

Ενδιαφέροντα είναι και τα ευρήματα που αφορούν στο φύλο. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί νιώθουν γενικώς υψηλότερη εγγύτητα με τους μαθητές απ' ό,τι οι άνδρες (Drugli, 2013). Σχετικά με το φύλο των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι με τα αγόρια υπάρχει μεγαλύτερος κίνδυνος αρνητικών σχέσεων (Birch & Ladd, 1997· Jerome et al., 2009· Karabay, 2019· McGrath & VanBergen, 2015· Zee & Koomen, 2017) και προβλημάτων συμπεριφοράς (Rudasill et al., 2010). Στην Ελλάδα, οι σχέσεις με τα κορίτσια θεωρούνται καλύτερες, κάτι το οποίο, όμως, εκπροσωπεί κυρίως τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Tsigilis et al., 2018).

Η καλή σχέση δασκάλου-μαθητή ευνοεί την ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Hamre & Pianta, 2001· Myers & Pianta, 2008· Pianta, 1999· Pianta & Stuhlman, 2004). Αυτό, διότι οι δάσκαλοι επιδιώκουν ποιοτικότερη διδασκαλία (Harrison et al., 2023), με αισθήματα ευημερίας (Shephard et al., 2023), άνεσης και κινητοποίησης (Ahnert et al., 2012· Mastromatteo et al., 2021), ενεργοποιώντας την προσοχή και τις δεξιότητες αυτορρύθμισης των παιδιών (Koutrouba, 2012). Λειτουργεί ως παράγοντας ανθεκτικότητας (Sointu et al., 2017) και ως «ασφαλής βάση» για αυτόνομη εξερεύνηση του μαθητή (Birch & Ladd 1997· Bretherton, 1985· Myers & Pianta, 2008). Δημιουργεί θετική στάση για το σχολείο, σε αντίθεση με τις συγκρούσεις, που επιφέρουν θυμό, άγχος, μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση και χρόνια αρνητικά πρότυπα σχέσεων, ειδικά στους μαθητές με κίνδυνο σχολικής αποτυχίας (Birch & Ladd, 1997· Ladd & Burgess, 2001· Myers & Pianta, 2008· Roorda et al., 2011· Sabol & Pianta, 2012), οι οποίοι θα ωφελούνταν ακόμη περισσότερο από μια θετική σχέση (McGrath & VanBergen, 2015). Φαίνεται ότι ο βαθμός σχολικής δέσμευσης και η θετική σχέση με τον δάσκαλο τελικά επηρεάζονται αμφίδρομα (Pianta et al., 2012).

Η κακή σχέση δασκάλου-μαθητή επιδεινώνει τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς (Pianta & Stuhlman, 2004· Sabol & Pianta, 2012). Ειδικά για τα αγόρια, τα παιδιά χαμηλού οικονομικού υπόβαθρου ή τα παιδιά με δύσκολη ιδιοσυγκρασία, οι συγκρούσεις συχνά συνεπάγονται επικίνδυνες συμπεριφορές (Rudasill et al., 2010). Απορριφθέντα παιδιά, με συναισθηματική αστάθεια και συγκρουσιακές σχέσεις, που χάνουν την υποστήριξη και τα κοινωνικά πρότυπα των δασκάλων, εναντιώνονται στους κανόνες ή γίνονται εκφοβιστές (Camodeca & Coppola, 2019· Longobardi et al., 2018). Αντίθετα, τα συνδεδεμένα με τους δασκάλους παιδιά θεωρούν το σχολείο φιλόξενο και έχουν την αίσθηση του ανήκειν, αποφεύγοντας αρνητικές συμπεριφορές (Rudasill et al., 2010). Χρησιμοποιούν τον δάσκαλο ως πρότυπο και αποζητούν εκτίμηση, αντιμετωπίζοντας ακόμα και 'νταήδες' με αίσθημα ευθύνης και αυτο-αποτελεσματικότητας (Camodeca & Coppola, 2019. Τελικά, η συμπεριφορά, ως αποτέλεσμα της ιδιοσυγκρασίας τους και των προσδοκιών του δασκάλου (Churchill, 2003), επηρεάζει τη σχέση μαζί του και το αντίστροφο (Zhang & Sun, 2011). Βέβαια, μια καλή σχέση δεν επαρκεί πάντα για να βελτιώσει συμπεριφορές (Roorda et al., 2011), όμως συχνά αντισταθμίζει αρνητικές εμπειρίες (Sabol & Pianta, 2012) και λειτουργεί προληπτικά στα πρώτα σχολικά χρόνια (Pianta, 1999).

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Σύνδεση της συναισθηματικής ρύθμισης των δασκάλων με τη σχέση δασκάλου-μαθητή

Η σύνδεση της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών με τη σχέση με τους μαθητές τους μέχρι τώρα μπορεί να υποστηριχθεί μέσα από το ότι οι θετικές στάσεις, εκφράσεις και αντιδράσεις των δασκάλων, ως αποτέλεσμα ευχάριστων συναισθημάτων, επηρεάζουν τις κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες και τη συμπεριφορά των παιδιών, αποθαρρύνοντας τις συγκρούσεις (Frenzel et al., 2021· Poulou & Denham, 2023· Poulou et al., 2022· Yee et al., 2014· Zhang & Sun, 2011). Το ίδιο ισχύει και με την υψηλή ενσυναίσθηση, καθώς επιφέρει στενότερες σχέσεις ακόμα και με προκλητικούς μαθητές, με τους δασκάλους να παρέχουν υποστήριξη (Wink et al., 2021). Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα, η επαγγελματική εξουθένωση, τα καταθλιπτικά συμπτώματα και ο μειωμένος αυτοέλεγχος, που εκδηλώνονται με χαμηλή ανεκτικότητα ή νοιάξιμο, επιφέρουν συγκρούσεις και προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά (Frenzel et al., 2021· Gray et al., 2017· Sandilos et al., 2020· Swanson et al., 2016· Valiente et al., 2020· Whitaker et al., 2015· Wink et al., 2021). Ο αυτοέλεγχος των δασκάλων ως διαδικασία αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων (Rothbart & Bates, 2006) ενεργοποιείται από τα συναισθήματα και τελικά επηρεάζει τις σχέσεις (Mauss et al., 2007).

Παρεμφερή ευρήματα αναφέρονται στον αντίκτυπο διαφόρων πεποιθήσεων των δασκάλων στην ποιότητα των σχέσεων. Οι Harrison και συνεργάτες (2022) υποστηρίζουν ότι το αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, καθώς επηρεάζει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά. Αντιλήψεις υψηλής αυτο-αποτελεσματικότητας, συναισθηματικής νοημοσύνης και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης ενισχύουν την εγγύτητα και το θετικό κλίμα, μειώνοντας παράλληλα τις συγκρούσεις (Poulou, 2017· Zee et al., 2017). Δάσκαλοι με αυξημένη συναισθηματική επίγνωση ρυθμίζουν συνειδητά τα συναισθήματά τους για να επηρεάσουν αντίστοιχα και αυτά των παιδιών (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011· Taxer & Gross, 2018). Αντίθετα, η εμφάνιση συγκρούσεων είναι αποτέλεσμα πεποιθήσεων χαμηλής αυτο-αποτελεσματικότητας και αδυναμίας των δασκάλων να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, γεγονός που μπορεί να υπονομεύσει την ανάπτυξη εμπιστοσύνης και ζεστασιάς στη σχέση τους με τα παιδιά (Poulou, 2017· Zee et al., 2017).

Όσον αφορά τις στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης, οι Donker και συνεργάτες (2020) θεωρούν ότι η εκφραστική καταστολή συνδέεται με δεξιότητες επικοινωνίας των δασκάλων, γι' αυτό και όσοι τη χρησιμοποιούν οικοδομούν θετικότερες σχέσεις. Την προτιμούν, όταν θέλουν να αντιμετωπίσουν άμεσα προκλητικές συμπεριφορές, αποφεύγοντας έτσι να εκφράζονται αρνητικά (Jeon & Ardeleanu, 2020). Άλλοι ερευνητές διαφωνούν με τη χρήση της, θεωρώντας ότι αυξάνει τα δυσάρεστα συναισθήματα, με αρνητικό αντίκτυπο στις σχέσεις (Jeon & Ardeleanu, 2020· Jiang et al., 2016). Οι Jacobs και Gross (2014) υποστηρίζουν ότι όσοι τη χρησιμοποιούν θεωρούνται λιγότερο κοινωνικά ικανοί, σε αντίθεση με τη γνωστική αναπλαισίωση, που επιφέρει ισχυρότερους δεσμούς. Η γνωστική αναπλαισίωση αυξάνεται όσο αυξάνεται και η αντίληψη μιας θετικής σχέσης (Karabay, 2019), βοηθά στη διαχείριση καταστάσεων και στην ενίσχυση υποστηρικτικών σχέσεων, γι' αυτό και προωθείται περισσότερο η χρήση της (Jiang et al., 2016).

Όταν οι δάσκαλοι υλοποιούν προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής για τους μαθητές, το ερευνητικό ενδιαφέρον συχνά στρέφεται στα επιτεύγματα των μαθητών και όχι στην ανάπτυξη δικών τους σχετικών δεξιοτήτων (Oberle et al., 2016) ή στον αντίκτυπο στις μεταξύ τους σχέσεις. Όμως, τέτοια προγράμματα βοηθούν και τη συναισθηματική ρύθμιση, τη φιλικότητα και την κατανόηση των δασκάλων προς τα παιδιά (Harvey et al., 2016· Sandilos et al., 2020· Schelhorn et al., 2023). Όσοι παρακολουθούν προγράμματα ψυχικής υγείας (π.χ. μείωσης άγχους και εξουθένωσης, προώθησης θετικών σχέσεων) έχουν μαθητές με μειωμένα συμπεριφορικά προβλήματα και αυξημένη αυτορρύθμιση, με την επαγγελματική εξουθένωση να μη συσχετίζεται πλέον με τις αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά (Sandilos et al., 2020· Valiente et al., 2020). Οι Wilkinson και Bartoli (2021) θεωρούν ότι οι δάσκαλοι χρειάζονται υποστήριξη για να βελτιώνουν τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή, συνεπώς είναι σημαντικό να διερευνηθούν παράγοντες επιρροής, όπως οι δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης.

Συνοψίζοντας, οι ερευνητές μέχρι σήμερα εστιάζουν σε διαστάσεις που συνθέτουν ένα πολυπαραγοντικό σύστημα επιρροής στις σχέσεις δασκάλου-μαθητών, όπως τα συναισθήματα (Frenzel et al., 2021), οι στάσεις και οι συμπεριφορικές αντιδράσεις (Zhang & Sun, 2011), η ενσυναίσθηση (Wink et al., 2021), οι πεποιθήσεις (Zee et al., 2017) και ο αυτοέλεγχος των δασκάλων (Swanson et al., 2016). Συγχρόνως, δίνεται έμφαση στη σημασία της συναισθηματικής ευεξίας των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση των σχέσεών τους με τους μαθητές μέσω της χρήσης στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης (Karabay, 2019). Με άλλα λόγια, η διεθνής βιβλιογραφία υποδηλώνει τη σύνδεση μεταξύ της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών και της ποιότητας των σχέσεών τους με τους μαθητές. Ωστόσο, η σχέση αυτή δεν έχει διερευνηθεί και τεκμηριωθεί επαρκώς μέσα από συσχετίσεις συγκεκριμένων μεταβλητών.

Αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, καλείται να εξετάσει εμπειρικά τη σύνδεση αυτή, εστιάζοντας στη συσχέτιση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης των δασκάλων με τους δύο βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή: την εγγύτητα και τη σύγκρουση. Μάλιστα, δεδομένου ότι οι σχέσεις δασκάλου-μαθητών επηρεάζονται από τις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών (McGrath & VanBergen, 2015) και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεών τους με τους εκπαιδευτικούς (Kunemund et al., 2020), όπως έχει ήδη συζητηθεί, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση των συσχετίσεων αυτών σε μαθητές με υψηλές ή χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις καθώς και σε εκείνους που διατηρούν θετική ή προβληματική σχέση με τον δάσκαλό τους.

Πέραν αυτού, η παρούσα έρευνα δίνει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τη χρήση στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης από Έλληνες δασκάλους και την ποιότητα των σχέσεων που διαμορφώνουν με διαφορετικές κατηγορίες παιδιών. Δεδομένου όποιοι συγκεκριμένες μεταβλητές έχουν ελάχιστα διερευνηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο,

κρίνεται σημαντικό να ελεγχθεί η συμφωνία των ευρημάτων στην Ελλάδα με εκείνα προηγούμενων ερευνών, που έχουν διεξαχθεί σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ελάχιστες από τις υπάρχουσες έρευνες εστιάζουν στην ευαίσθητη ηλικία του Δημοτικού, κατά την οποία η σχέση των παιδιών με τον δάσκαλό τους θεωρείται θεμελιώδης για τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη.

Η παρούσα έρευνα

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη συναισθηματική ρύθμιση δασκάλων Δημοτικού και τη σύνδεσή της με τη σχέση που αυτοί διαμορφώνουν με τέσσερις διαφορετικούς τύπους μαθητών, με βάση το κριτήριο της επίδοσής τους ή της σχέσης τους με τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη. Αναλυτικότερα εξετάστηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Γενικής Εκπαίδευσης Δημοτικού τη γνωστική αναπλαισίωση και την εκφραστική καταστολή ως μορφές συναισθηματικής αυτορρύθμισης;
- 2) Διαφοροποιούνται η εγγύτητα και η σύγκρουση στη σχέση δασκάλου-μαθητή ανάλογα με: (α) την ποιότητα της σχέσης, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί (βέλτιστη έναντι χειρίστης), (β) τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (υψηλές/βέλτιστες έναντι χαμηλών/χειρίστων), (γ) το φύλο των μαθητών και (δ) το φύλο των δασκάλων;
- 3) Πώς σχετίζονται οι δύο στρατηγικές συναισθηματικής αυτορρύθμισης των δασκάλων με τον βαθμό εγγύτητας και σύγκρουσης στη σχέση δασκάλου-μαθητή στις περιπτώσεις των ακόλουθων τύπων μαθητή: (α) εκείνου με τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις, (β) εκείνου με τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις, (γ) εκείνου με τον οποίο θεωρούν ότι έχουν τη βέλτιστη σχέση και (δ) εκείνου με τον οποίο θεωρούν ότι έχουν τη χειρίστη σχέση;

Αφού από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι οι μαθησιακές επιδόσεις επηρεάζουν τις αντιλήψεις των δασκάλων για την ποιότητα των σχέσεων με τα παιδιά (Birch & Ladd, 1997· McGrath & VanBergen, 2015· Jerome et al., 2009), κρίθηκε σκόπιμο να ελεγχθεί τι συμβαίνει με τη συσχέτιση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης με την εγγύτητα και τη σύγκρουση σε περιπτώσεις παιδιών με κριτήριο τις επιδόσεις τους. Ακόμη, δεδομένου ότι η γνωστική αναπλαισίωση θεωρείται πιο αποτελεσματική στρατηγική από την εκφραστική καταστολή (Chang, 2020· Donker et al., 2020· Gross, 2001· Jacobs & Gross, 2014· Jiang et al., 2016), αναμένουμε ότι η πρώτη θα έχει υψηλότερη θετική συσχέτιση με την εγγύτητα και υψηλότερη αρνητική συσχέτιση με τη σύγκρουση από τη δεύτερη στρατηγική. Αυτό κρίθηκε σκόπιμο να ελεγχθεί τόσο στην περίπτωση των υψηλής όσο και στην περίπτωση των χαμηλής ποιότητας σχέσεων.

Μέθοδος της έρευνας

Σχεδιασμός της έρευνας - Διαδικασία

Η παρούσα έρευνα αποτελεί έναν σχεδιασμό εκ των υστέρων (ex post facto), κατά τον οποίο εξετάζεται ο ρόλος δύο στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης των δασκάλων (γνωστική αναπλαισίωση και εκφραστική καταστολή) στη διαμόρφωση της ποιότητας της σχέσης (εγγύτητα και σύγκρουση) που αναπτύσσουν με τέσσερις διαφορετικούς τύπους μαθητών τους. Οι δάσκαλοι αξιολόγησαν την ποιότητα της σχέσης που διαμόρφωσαν με τέσσερις μαθητές της τάξης τους με βάση την αντίληψή τους για την επίδοση των μαθητών και τη θερμότητα της σχέσης που είχαν μαζί τους. Ειδικότερα κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη σχέση τους με (α) τον μαθητή της τάξης τους με τις καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, (β) τον μαθητή της τάξης τους με τις χειρότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, (γ) τον μαθητή της τάξης τους

με τον οποίο θεωρούσαν ότι έχουν την καλύτερη σχέση και (δ) τον μαθητή της τάξης τους με τον οποίο θεωρούσαν ότι έχουν τη χειρότερη σχέση.

Η έρευνα εγκρίθηκε από την Επιτροπή Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης. Οι δάσκαλοι ενημερώθηκαν στην αρχή του ερωτηματολογίου σχετικά με τις βασικές πληροφορίες της έρευνας, τα στοιχεία των ερευνητών καθώς και τη διασφάλιση ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας. Στη συνέχεια, κλήθηκαν να δηλώσουν υποχρεωτικά τη συναίνεσή τους, κατόπιν πλήρους ενημέρωσης, μέσω σχετικής ερώτησης. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν δυνατή μόνο μετά την παροχή της εν επιγνώσει συγκατάθεσής τους. Σημειώνεται ότι δεν έγινε καμία προσπάθεια αντιστοίχισης των ερωτηματολογίων με τα πραγματικά πρόσωπα και κάθε συμμετέχων μπορούσε να εγκαταλείψει τη διαδικασία σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, χωρίς να καταγραφεί η συμμετοχή του σε αυτήν.

Δειγματοληψία - Συμμετέχοντες

Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε στο διάστημα Απριλίου-Μαΐου 2023 με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Προσεγγίστηκαν συμπτωματικά δάσκαλοι Γενικής Αγωγής των νομών Ηρακλείου και Ρεθύμνου, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν εθελοντικά ένα ερωτηματολόγιο αναρτημένο σε διαδικτυακή πλατφόρμα. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να προωθήσουν τον ηλεκτρονικό σύνδεσμο του ερωτηματολογίου σε άλλους συναδέλφους τους δασκάλους, οι οποίοι θα ήταν πρόθυμοι να συμμετέχουν, χωρίς κάποιο περιορισμό ανά νομό. Η ηλεκτρονική χορήγηση έγινε για να μπορεί να προσεγγιστεί με οικονομικό και ευέλικτο τρόπο ένας ικανός αριθμός συμμετεχόντων από διάφορες περιοχές των δύο νομών της Κρήτης. Το δείγμα συγκροτήθηκε μόνον από δασκάλους Γενικής Αγωγής, καθώς για άλλους εκπαιδευτικούς (π.χ. παράλληλης στήριξης, τμημάτων ένταξης, ειδικών σχολείων, άλλων ειδικοτήτων) οι διαφορετικές συνθήκες διεξαγωγής μαθημάτων και αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά θα οδηγούσαν σε διαφορετικής ποιότητας σχέσεις. Η χορήγηση σε πιλοτικό δείγμα δεν θεωρήθηκε απαραίτητη, μιας και οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο έχουν χρησιμοποιηθεί σε προϋπάρχουσες έρευνες προσφέροντας υψηλής αξιοπιστίας και εγκυρότητας αποτελέσματα.

Το τελικό δείγμα συγκροτήθηκε από 92 δασκάλους Γενικής Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα 15 άνδρες (16,3%) και 77 γυναίκες (83,7%). Σχεδόν οι μισοί ήταν μεταξύ 31-40 ετών (N = 45 - 48,9%) και οι περισσότεροι είχαν 6-10 έτη προϋπηρεσίας (24 άτομα - 26,1%). Η πλειονότητα είχε μεταπτυχιακό δίπλωμα (N = 63 - 79,7%). Η τρέχουσα τάξη διδασκαλίας των περισσότερων ήταν η Α' Δημοτικού (N = 31 - 34,1%) και οι περισσότεροι δίδασκαν σε τάξεις των 11-20 μαθητών (N = 65 - 70,7%). Τέλος, οι περισσότεροι δάσκαλοι ήταν μόνιμοι (N = 75 - 81,5%) και οι υπόλοιποι αναπληρωτές.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η αξιολόγηση τόσο της συναισθηματικής ρύθμισης των δασκάλων όσο και των σχέσεών τους με τους μαθητές τους πραγματοποιήθηκε με ειδικές κλίμακες εκτίμησης, ενταγμένες σε έξι ενότητες ενός ενιαίου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Ο χρόνος συμπλήρωσής του από τους συμμετέχοντες ήταν μεταξύ 25 και 30 λεπτών.

Η 1^η ενότητα του ερωτηματολογίου συγκροτήθηκε από ερωτήσεις καταγραφής δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, ανώτερος τίτλος σπουδών, τάξη διδασκαλίας, αριθμός παιδιών στην τάξη και σχέση εργασίας στον δημόσιο τομέα).

Η 2^η ενότητα του ερωτηματολογίου περιλάμβανε την **Κλίμακα Συναισθηματικής Ρύθμισης** (Emotion Regulation Questionnaire - ERQ) των Gross και John (2003), η οποία μεταφράστηκε στα ελληνικά ενώ έγινε και αντίστροφη μετάφραση από δίγλωσσο συνεργάτη. Πρόκειται για μια κλίμακα 10 ερωτήσεων αυτο-αναφοράς, επτάβαθμης διατακτικής κλίμακας

τύπου Likert (διαφωνώ απόλυτα-συμφωνώ απόλυτα). Έξι ερωτήσεις αξιολογούσαν τη γνωστική αναπλαισίωση (π.χ. «Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι») και τέσσερις αξιολογούσαν την εκφραστική καταστολή (π.χ. «Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω»). Υψηλή βαθμολογία στις αντίστοιχες ερωτήσεις υποδηλώνει ότι ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τη γνωστική αναπλαισίωση ή την εκφραστική καταστολή ως στρατηγική αυτορρύθμισης (Gross & John, 2003).

Η κλίμακα αυτή έχει καλή εγκυρότητα, σύμφωνα με τους Gross και John (2003), και έχει χρησιμοποιηθεί (βλ. Koole & Jostmann, 2004) με πολύ καλή εσωτερική συνέπεια για τη γνωστική αναπλαισίωση (α του Cronbach = 0,84) και ικανοποιητική για την εκφραστική καταστολή (α = 0,73). Στη δική μας μελέτη, βρέθηκε υψηλή αξιοπιστία των αποτελεσμάτων για τις στρατηγικές αυτές μέσω του δείκτη άλφα του Cronbach (α = 0,89 για τη γνωστική αναπλαισίωση και α = 0,77 για την εκφραστική καταστολή). Επίσης, η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ιδιαίτερα ικανοποιητική, αφού ο έλεγχος της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης (με τη μέθοδο principal component analysis και περιστροφή varimax) κατέληξε σε λύση δύο παραγόντων με ιδιοτιμές (eigenvalues) άνω του 1, με τον πρώτο παράγοντα να συγκροτείται από τις 6 ερωτήσεις της γνωστικής αναπλαισίωσης με φορτίσεις από 0,55-0,88 και από τις 4 ερωτήσεις της εκφραστικής καταστολής με φορτίσεις από 0,54-0,89. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο DWLS (κατάλληλη για διατακτικές κλίμακες) τεκμηρίωσε περαιτέρω την υψηλή εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της κλίμακας αυτής, παρουσιάζοντας ότι οι δύο αυτοί παράγοντες είχαν αρκετά ικανοποιητικούς δείκτες σύγκλισης επάρκειας (fit indices: $\chi^2 = 46,96$, $p = 0,007$ CFI = 0,99 GFI = 0,99 TLI = 0,99 NFI = 0,98 RMSEA = 0,09 SRMR = 0,06).

Οι ενότητες 3 έως 6 του ερωτηματολογίου, περιλάμβαναν τη σύντομη μορφή της **κλίμακας εκτίμησης της ποιότητας σχέσης δασκάλου-μαθητή** (Student Teacher Relationship Scale - STRS short-form) του Pianta (2001), όπως έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στην ελληνική από τους Tsigilis και Gregoriadis (2008). Ο δάσκαλος καλείται σε αυτές τις 4 ενότητες να συμπληρώσει την ίδια κλίμακα για 4 διαφορετικούς μαθητές της τάξης του. Συγκεκριμένα, στην 3^η ενότητα συμπληρώνει την κλίμακα για το παιδί που κατά την κρίση του έχει τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις, στην 4^η συμπληρώνει για το παιδί με τις χειρότερες, στην 5^η συμπληρώνει για το παιδί με το οποίο θεωρεί ότι έχει την καλύτερη σχέση και στην 6^η συμπληρώνει για το παιδί με το οποίο θεωρεί ότι έχει τη χειρότερη σχέση μαζί του. Στην αρχή κάθε μίας από αυτές τις ενότητες ο δάσκαλος δηλώνει το φύλο του παιδιού για το οποίο απαντά. Η κλίμακα της ποιότητας σχέσης δασκάλου-μαθητή περιλαμβάνει 15 δηλώσεις πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (δεν ισχύει-ισχύει απόλυτα): οι 8 αφορούν την εγγύτητα μεταξύ δασκάλου-μαθητή (π.χ. «Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί») και οι 7 αφορούν τη σύγκρουση (π.χ. «Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση»). Η υψηλή βαθμολογία στις αντίστοιχες δηλώσεις δείχνει ότι ο δάσκαλος αισθάνεται έντονη εγγύτητα ή σύγκρουση με τον μαθητή αυτό (Pianta, 2001).

Η πρωτότυπη κλίμακα σχέσης δασκάλου-μαθητή (Pianta, 2001) έχει παρουσιάσει αποτελέσματα με αρκετά καλή εγκυρότητα (Drugli et al., 2011· Rudasill et al., 2010) και υψηλή αξιοπιστία (α = 0,90 και για τις δύο υποκλίμακες) (Wilkinson & Bartoli, 2021). Στην ελληνική της εκδοχή έχει παρουσιάσει αποτελέσματα με επαρκή εσωτερική συνέπεια για την εγγύτητα (α = 0,72) και τη σύγκρουση (α = 0,82) όπως και πολύ καλή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (Tsigilis & Gregoriadis, 2008). Στην παρούσα έρευνα ο άλφα του Cronbach για την υποκλίμακα της εγγύτητας κυμάνθηκε από α = 0,75 (παιδί με τη χειρότερη σχέση - 6^η ενότητα) έως α = 0,84 (παιδί με την καλύτερη σχέση με τον δάσκαλο - 5^η ενότητα). Αντίστοιχα, για την υποκλίμακα της σύγκρουσης κυμάνθηκε από α = 0,87 (παιδί με τις καλύτερες επιδόσεις - 3^η ενότητα) έως α = 0,90 (παιδί με τη χειρότερη σχέση - 6^η ενότητα). Η εξέταση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής στην παρούσα μελέτη έδειξε επίσης αρκετά καλά αποτελέσματα, αφού η διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο principal components analysis και

περιστροφή varimax κατέληξε σε λύση δύο παραγόντων με ιδιοτιμές (eigenvalues) άνω του 1, με τον πρώτο παράγοντα να συγκροτείται από τις 7 ερωτήσεις της σύγκρουσης με φορτίσεις από 0,66-0,87 και από τις 8 ερωτήσεις της εγγύτητας με φορτίσεις από 0,44-0,87. Η επακόλουθη επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο DWLS (κατάλληλη για διατακτικές κλίμακες) τεκμηρίωσε περαιτέρω την υψηλή εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της κλίμακας αυτής, παρουσιάζοντας ότι η δομή αυτή με τους δύο παράγοντες είχε ικανοποιητικούς τους περισσότερους από τους δείκτες σύγκλισης επάρκειας (fit indices¹: $\chi^2 = 224,99$, $p < 0,001$ · CFI = 0,96· GFI = 0,96· TLI = 0,95· NFI = 0,93· RMSEA = 0,13· SRMR = 0,15).

Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Στις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι του «Friedman test» και «t-test» για εξαρτημένα δείγματα, για να ελεγχθεί εάν υπάρχει διαφοροποίηση των δασκάλων στις απαντήσεις τους ως προς τη σχέση τους με τους μαθητές τους ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών ή τη θερμότητα της σχέσης που ανέφεραν ότι έχουν μαζί τους. Οι διαφοροποιήσεις των υπό εξέταση μεταβλητών ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των δασκάλων ελέγχθηκαν με «t-test» για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος αυτός χρησιμοποιήθηκε και για τις διαφοροποιήσεις των απαντήσεων, ανάλογα με το φύλο του μαθητή σε κάθε κατηγορία. Οι συσχετίσεις των ανεξάρτητων (γνωστική αναπλαισίωση, εκφραστική καταστολή) με τις εξαρτημένες μεταβλητές (εγγύτητα, σύγκρουση) σε κάθε κατηγορία παιδιού ελέγχθηκαν με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson. Επίσης, έγιναν αναλύσεις ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης με ελεγχόμενες μεταβλητές το φύλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών, για μια πιο εμβαθυμένη ανάλυση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Να σημειωθεί ότι κατά τις αναλύσεις υιοθετήθηκε η μέθοδος του listwise deletion για το χειρισμό τυχόν ελλειπουσών τιμών.

Αποτελέσματα της έρευνας

Περιγραφικά μέτρα και διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις του δείγματος

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει τα αποτελέσματα που απαντούν στα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Ο Πίνακας 1 περιλαμβάνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για κάθε υποκλίμακα της συναισθηματικής ρύθμισης και της σχέσης δασκάλου-μαθητή. Ειδικότερα, όσον αφορά τη συναισθηματική ρύθμιση, οι δάσκαλοι φαίνεται να χρησιμοποιούν σημαντικά περισσότερο τη γνωστική αναπλαισίωση από την εκφραστική καταστολή ($t(91)=12,06$, $p < 0,001$). Μάλιστα, η συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών διαστάσεων της συναισθηματικής ρύθμισης βρέθηκε να είναι μικρού βαθμού ($r = 0,22$, $p = 0,04$), γεγονός που αντανάκλα την ανεξαρτησία της γνωστικής αναπλαισίωσης από την εκφραστική καταστολή ως διαφορετικές εκφάνσεις της συναισθηματική ρύθμισης που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι.

Όσον αφορά τη σχέση των δασκάλων με τους μαθητές τους, τα περιγραφικά στοιχεία του Πίνακα 1 δείχνουν ότι η ποιότητα της σχέσης δεν διατηρείται στον ίδιο βαθμό και για τους τέσσερις τύπους μαθητών. Ο έλεγχος με το μη-παραμετρικό κριτήριο Friedman έδειξε σημαντική διαφοροποίηση των εκτιμήσεων των δασκάλων σχετικά με τη σχέση τους με κάθε τύπο μαθητή, τόσο στην υποκλίμακα της εγγύτητας ($\chi^2(3)=107,13$, $p < 0,001$) όσο και στην υποκλίμακα της σύγκρουσης ($\chi^2(3)=111,15$, $p < 0,001$) στη σχέση δασκάλου-μαθητή.

Οι Πίνακες 2 και 3 παρουσιάζουν εκ των υστέρων (post-hoc) συγκρίσεις των μέσων όρων εκτίμησης των δασκάλων στις υποκλίμακες της εγγύτητας και της σύγκρουσης για κάθε τύπο μαθητή που αξιολόγησαν. Οι συγκρίσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν μέσω ιεράρχησης των μέσων τιμών εκτίμησης στη διάσταση της εγγύτητας και της σύγκρουσης, ταξινομώντας τις από την υψηλότερη προς τη χαμηλότερη. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι δάσκαλοι

αξιολογούν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό τη σχέση εγγύτητας με τον μαθητή με τον οποίο θεωρούν εκ των προτέρων ότι έχουν την καλύτερη σχέση, σε σύγκριση με όλους τους υπόλοιπους τύπους μαθητών (βλ. Πίνακα 2). Επιπλέον, η σχέση εγγύτητας δεν διαφέρει σημαντικά ανάλογα με το αν ο μαθητής έχει την υψηλότερη ή τη χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση. Τέλος, οι δάσκαλοι εκτιμούν ως σημαντικά χαμηλότερη, σε σχέση με όλους τους υπόλοιπους τύπους μαθητών, την εγγύτητα που έχουν με τον μαθητή με τον οποίο εκ των προτέρων θεωρούν ότι έχουν προβληματική διαπροσωπική σχέση.

Πίνακας 1 Περιγραφικά στοιχεία των απαντήσεων ανά μεταβλητή

| Μεταβλητές | N | M | SD |
|---|----|------|------|
| Γνωστική Αναπλαισίωση ¹ | 92 | 4,93 | 1,12 |
| Εκφραστική Καταστολή ¹ | 92 | 3,13 | 1,17 |
| Εγγύτητα (καλύτερες επιδόσεις) ² | 92 | 3,68 | 0,71 |
| Εγγύτητα (χειρότερες επιδόσεις) ² | 92 | 3,62 | 0,73 |
| Εγγύτητα (καλύτερη σχέση) ² | 91 | 4,11 | 0,68 |
| Εγγύτητα (χειρότερη σχέση) ² | 90 | 3,08 | 0,70 |
| Σύγκρουση (καλύτερες επιδόσεις) ³ | 92 | 1,41 | 0,65 |
| Σύγκρουση (χειρότερες επιδόσεις) ³ | 92 | 2,07 | 0,91 |
| Σύγκρουση (καλύτερη σχέση) ³ | 91 | 1,33 | 0,62 |
| Σύγκρουση (χειρότερη σχέση) ³ | 90 | 2,56 | 1,02 |

Σημείωση: ¹ 1 = χαμηλή ρύθμιση, 7 = υψηλή ρύθμιση ² 1 = χαμηλή εγγύτητα, 5 = υψηλή εγγύτητα ³ 1 = χαμηλή σύγκρουση, 5 = υψηλή σύγκρουση

Πίνακας 2 Ιεραρχικές συγκρίσεις των μέσων διαφορών στην εκτίμηση της εγγύτητας στη σχέση δασκάλο-μαθητή ανάλογα με τον τύπο του μαθητή που αξιολογεί ο δάσκαλος

| Μεταβλητές σύγκρισης | Διαφορές ζευγών | | | t | df | p value |
|---|-----------------|------|------|----|------|---------|
| | M | SD | | | | |
| Ζεύγος 1 Εγγύτητα (καλύτερη σχέση) - Εγγύτητα (καλύτερες επιδόσεις) | 0,43 | 0,66 | 6,16 | 90 | 0,00 | |
| Ζεύγος 2 Εγγύτητα (καλύτερες επιδόσεις) - Εγγύτητα (χειρότερες επιδόσεις) | 0,06 | 0,83 | 0,69 | 91 | 0,49 | |
| Ζεύγος 3 Εγγύτητα (χειρότερες επιδόσεις) - Εγγύτητα (χειρότερη σχέση) | 0,54 | 0,70 | 7,27 | 89 | 0,00 | |

Σημείωση: M=μέσος όρος, SD = τυπική απόκλιση

Ως προς την υποκλίμακα της σύγκρουσης (Πίνακας 3), όπως αναμενόταν, οι δάσκαλοι αξιολογούν σε υψηλότερο βαθμό τη σύγκρουση με μαθητές που εκ των προτέρων θεωρούν ότι δεν έχουν καλή σχέση μαζί τους έναντι όλων των υπόλοιπων τύπων μαθητών. Ακολουθώντας, αξιολογούν ως υψηλότερη τη σύγκρουση που έχουν με μαθητές με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις έναντι εκείνων με καλές επιδόσεις ή εκείνων που θεωρούν ότι έχουν καλή σχέση μαζί τους. Με άλλα λόγια, στην περίπτωση της σύγκρουσης φαίνεται ότι οι δάσκαλοι αναφέρουν συχνότερα συγκρουσιακή σχέση με το παιδί, όταν ο μαθητής έχει χαμηλή επίδοση ή όταν νιώθουν ότι δεν τα πάνε καλά μαζί του.

Γενικότερα, από τους Πίνακες 2 και 3 προκύπτει ότι οι δάσκαλοι έχουν την υψηλότερη εγγύτητα και τη χαμηλότερη σύγκρουση με τον μαθητή με τον οποίο θεωρούν εκ των προτέρων ότι έχουν την καλύτερη σχέση, ενώ έχουν τη χαμηλότερη εγγύτητα και την υψηλότερη σύγκρουση με αυτόν με το οποίο θεωρούν εκ των προτέρων ότι έχουν τη χειρότερη σχέση. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι οι συμμετέχοντες απάντησαν στις κλίμακες

εκτίμησης σχέσης δασκάλου-μαθητή ανάλογα με τη σχέση που είχαν σχηματίσει εκ των προτέρων με κάθε τύπο μαθητή.

Πίνακας 3 Ιεραρχικές συγκρίσεις των μέσων διαφορών στην εκτίμηση της σύγκρουσης στη σχέση δασκάλου-μαθητή ανάλογα με τον τύπο του μαθητή που αξιολογεί ο δάσκαλος

| Μεταβλητές σύγκρισης | Διαφορές ζευγών | | | | |
|---|-----------------|------|------|----|---------|
| | M | SD | t | df | p value |
| Ζεύγος 1 Σύγκρουση (χειρότερη σχέση) - Σύγκρουση (χειρότερες επιδόσεις) | 0,49 | 0,95 | 4,88 | 89 | 0,00 |
| Ζεύγος 2 Σύγκρουση (χειρότερες επιδόσεις) - Σύγκρουση (καλύτερες επιδόσεις) | 0,66 | 1,03 | 6,09 | 91 | 0,00 |
| Ζεύγος 3 Σύγκρουση (καλύτερες επιδόσεις) - Σύγκρουση (καλύτερη σχέση) | 0,09 | 0,74 | 1,17 | 90 | 0,25 |

Σημείωση: M=μέσος όρος, SD = τυπική απόκλιση

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των δασκάλων για το φύλο των μαθητών σε κάθε κατηγορία. Οι έλεγχοι με το μη παραμετρικό κριτήριο χ^2 για την ισότητα των συχνοτήτων έδειξαν ότι σε όλες τις περιπτώσεις το φύλο των παιδιών εμφανιζόταν με διαφορετική συχνότητα στις απαντήσεις των δασκάλων για κάθε τύπο μαθητή. Ειδικότερα, για το παιδί με τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις επιλέχθηκαν σημαντικά περισσότερα κορίτσια (65,2%), ενώ για το παιδί με το οποίο ο δάσκαλος θεωρεί ότι έχει τις χειρότερες σχέσεις αναφέρθηκαν σημαντικά περισσότερα αγόρια (73,6%). Για το παιδί με την καλύτερη σχέση με τον δάσκαλο επιλέχθηκαν σημαντικά περισσότερα κορίτσια (66,3%), ενώ για το παιδί με τις χειρότερες σχέσεις αναφέρθηκαν σημαντικά περισσότερα αγόρια (75,3%).

Πίνακας 4 Απόλυτες και σχετικές συχνότητες του φύλου των μαθητών που επιλέχθηκαν από τους συμμετέχοντες δασκάλους προς αξιολόγηση ανάλογα με τον τύπο τους

| Τύπος μαθητή | Φύλο μαθητή | Συχνότητα | (%) | χ^2 |
|---------------------------------|-------------------|-----------|------|----------|
| Καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις | Αγόρι | 32 | 34,8 | 8,55* |
| | Κορίτσι | 60 | 65,2 | |
| Χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις | Αγόρι | 67 | 73,6 | 20,32** |
| | Κορίτσι | 24 | 26,4 | |
| | Ελλείπουσες τιμές | 1 | - | |
| Καλύτερη σχέση | Αγόρι | 31 | 33,7 | 9,78* |
| | Κορίτσι | 61 | 66,3 | |
| Χειρότερη σχέση | Αγόρι | 67 | 75,3 | 22,75** |
| | Κορίτσι | 22 | 24,7 | |
| | Ελλείπουσες τιμές | 3 | - | |

Σημείωση: * $p < 0,01$, ** $p < 0,001$

Όσον αφορά το φύλο των δασκάλων, στη μελέτη μας βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους μόνο για τις μετρήσεις της εκτίμησης του βαθμού εγγύτητας της σχέσης μεταξύ δασκάλου-μαθητή. Για όλους τους τύπους μαθητών φάνηκε ότι οι γυναίκες αισθάνονται σημαντικά υψηλότερη εγγύτητα με τους μαθητές τους από τους άνδρες (Πίνακας 5).

Πίνακας 5 Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) στις υποκλίμακες συναισθηματικής ρύθμισης και σχέσης δασκάλου-μαθητή ως προς το φύλο των δασκάλων

| Μεταβλητές | Φύλο | N | M | SD | t | df | p value |
|------------------------|---------|----|------|------|-------|-------|---------|
| Γνωστική | Άνδρας | 15 | 4,32 | 1,50 | -1,82 | 16,50 | 0,09 |
| Αναπλαισίωση | Γυναίκα | 77 | 5,05 | 1,00 | | | |
| Εκφραστική | Άνδρας | 15 | 3,25 | 0,97 | 0,45 | 90 | 0,66 |
| Καταστολή | Γυναίκα | 77 | 3,10 | 1,21 | | | |
| Εγγύτητα | Άνδρας | 15 | 3,13 | 0,62 | -3,50 | 90 | 0,00 |
| (καλύτερες επιδόσεις) | Γυναίκα | 77 | 3,79 | 0,68 | | | |
| Εγγύτητα | Άνδρας | 15 | 3,18 | 0,86 | -2,64 | 90 | 0,01 |
| (χειρότερες επιδόσεις) | Γυναίκα | 77 | 3,71 | 0,67 | | | |
| Εγγύτητα | Άνδρας | 15 | 3,52 | 0,81 | -3,99 | 89 | 0,00 |
| (καλύτερη σχέση) | Γυναίκα | 76 | 4,23 | 0,59 | | | |
| Εγγύτητα | Άνδρας | 14 | 2,53 | 0,56 | -3,39 | 88 | 0,00 |
| (χειρότερη σχέση) | Γυναίκα | 76 | 3,18 | 0,68 | | | |
| Σύγκρουση | Άνδρας | 15 | 1,47 | 0,53 | 0,34 | 90 | 0,74 |
| (καλύτερες επιδόσεις) | Γυναίκα | 77 | 1,40 | 0,68 | | | |
| Σύγκρουση | Άνδρας | 15 | 2,27 | 0,96 | 0,92 | 90 | 0,36 |
| (χειρότερες επιδόσεις) | Γυναίκα | 77 | 2,03 | 0,90 | | | |
| Σύγκρουση | Άνδρας | 15 | 1,31 | 0,44 | -0,10 | 89 | 0,93 |
| (καλύτερη σχέση) | Γυναίκα | 76 | 1,33 | 0,65 | | | |
| Σύγκρουση | Άνδρας | 14 | 2,52 | 1,26 | -0,13 | 16,03 | 0,90 |
| (χειρότερη σχέση) | Γυναίκα | 76 | 2,57 | 0,98 | | | |

Συσχετίσεις των μεταβλητών της συναισθηματικής ρύθμισης με τις μεταβλητές της ποιότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή

Στην ενότητα αυτή αναφέρονται τα αποτελέσματα που αφορούν στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας. Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των δύο στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης με την εγγύτητα και τη σύγκρουση, υπολογισμένες με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson για κάθε κατηγορία μαθητή.

Πίνακας 6 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της συναισθηματικής ρύθμισης και των μεταβλητών ποιότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή/τριας

| Μεταβλητές | Σχέση Εγγύτητας | | | | Σχέσης Σύγκρουσης | | | |
|--------------|------------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|------------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|
| | 1. Καλύτερες επιδόσεις | 2. Χειρότερες επιδόσεις | 3. Καλύτερη σχέση | 4. Χειρότερη σχέση | 5. Καλύτερες επιδόσεις | 6. Χειρότερες επιδόσεις | 7. Καλύτερη σχέση | 8. Χειρότερη σχέση |
| Γνωστική | 0,32** | 0,28** | 0,17 | 0,22* | -0,19 | -0,24* | 0,09 | -0,08 |
| Αναπλαισίωση | | | | | | | | |
| Εκφραστική | 0,09 | -0,23* | -0,12 | -0,36** | -0,04 | 0,02 | 0,01 | 0,01 |
| Καταστολή | | | | | | | | |

Σημείωση: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Στους Πίνακες 7 και 8 παρουσιάζεται μια εις βάθος ανάλυση της σχέσης μεταξύ συναισθηματικής ρύθμισης και των διαστάσεων εγγύτητας και σύγκρουσης στη σχέση δασκάλου-μαθητή. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω ιεραρχικής πολλαπλής

παλινδρόμησης, με ελεγχόμενες μεταβλητές το φύλο του εκπαιδευτικού και το φύλο του μαθητή, μεταβλητές οι οποίες, όπως προέκυψε από τις προηγούμενες αναλύσεις (βλ. Πίνακες 4 και 5), επηρεάζουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, στην περίπτωση της σχέσης εγγύτητας (Πίνακας 7) ως εξαρτημένης μεταβλητής διατηρήθηκαν δύο μεταβλητές ελέγχου: το φύλο του εκπαιδευτικού και το φύλο του μαθητή. Στην περίπτωση πάλι της σχέσης σύγκρουσης (Πίνακας 8) ως εξαρτημένης μεταβλητής διατηρήθηκε ως μεταβλητή ελέγχου μόνον το φύλο του παιδιού, επειδή το φύλο του εκπαιδευτικού δεν συνδέθηκε σημαντικά με τη μεταβλητή της σύγκρουσης (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 7 Αποτελέσματα ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης των μεταβλητών της συναισθηματικής ρύθμισης για την πρόβλεψη της σχέσης **εγγύτητας** δασκάλου-παιδιού σε κάθε τύπο μαθητή/τριας

| Είσοδος μεταβλητών στο μοντέλο | | Τύπος Α - καλύτερες επιδόσεις | | Τύπος Β - χειρότερες επιδόσεις | | Τύπος Γ - καλύτερη σχέση | | Τύπος Δ - χειρότερη σχέση | |
|--------------------------------|--------------------|-------------------------------|-------|--------------------------------|--------|--------------------------|-------|---------------------------|--------|
| | | ΔR ² | Beta | ΔR ² | Beta | ΔR ² | Beta | ΔR ² | Beta |
| Βήμα 1 | Φύλο Εκπαιδευτικού | 0,15* | 0,33* | 0,07* | 0,27* | 0,21* | 0,34* | 0,15* | 0,35* |
| | Φύλο παιδιού | | 0,17 | | 0,03 | | 0,25* | | 0,19 |
| Βήμα 2 | ΓvAv | 0,22* | 0,26* | 0,12* | 0,29* | 0,02 | 0,11 | 0,16* | 0,24* |
| | ΕΚατ | | 0,04 | | -0,28* | | -0,13 | | -0,38* |
| Πολλαπλό R | | 0,47 | | 0,44 | | 0,48 | | 0,56 | |

Σημείωση: ΓvAv = Γνωστική Αναπλαισίωση, ΕΚατ = Εκφραστική Καταστολή; *p< .05

Πίνακας 8 Αποτελέσματα ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρομικής ανάλυσης των μεταβλητών της συναισθηματικής ρύθμισης για την πρόβλεψη της σχέσης **σύγκρουσης** δασκάλου-παιδιού σε κάθε τύπο μαθητή/τριας

| Είσοδος μεταβλητών στο μοντέλο | | Τύπος Α - καλύτερες επιδόσεις | | Τύπος Β - χειρότερες επιδόσεις | | Τύπος Γ - καλύτερη σχέση | | Τύπος Δ - χειρότερη σχέση | |
|--------------------------------|--------------|-------------------------------|-------|--------------------------------|--------|--------------------------|-------|---------------------------|-------|
| | | ΔR ² | Beta | ΔR ² | Beta | ΔR ² | Beta | ΔR ² | Beta |
| Βήμα 1 | Φύλο παιδιού | 0,04 | -0,19 | 0,06* | -0,24* | 0,03 | -0,18 | 0,05 | 0,05 |
| Βήμα 2 | ΓvAv | | -0,11 | | -0,22* | | 0,10 | | -0,07 |
| | ΕΚατ | 0,04 | 0,00 | 0,04 | 0,09 | 0,01 | -0,01 | 0,05 | 0,02 |
| Πολλαπλό R | | 0,28 | | 0,32 | | 0,21 | | 0,09 | |

Σημείωση: ΓvAv = Γνωστική Αναπλαισίωση, ΕΚατ = Εκφραστική Καταστολή; *p< .05

Από τα ευρήματα τόσο των μηδενικών συσχετίσεων (Πίνακας 6) όσο και των παλινδρομικών αναλύσεων (Πίνακες 7 και 8) γίνεται φανερό ότι οι μεταβλητές της συναισθηματικής ρύθμισης συνδέονται με την ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή, κυρίως στην περίπτωση της μορφής της εγγύτητας και όχι τόσο στη μορφή της σύγκρουσης. Μάλιστα, οι παλινδρομικές αναλύσεις ενισχύουν την ύπαρξη αυτών των σχέσεων, αφού επιβεβαιώνονται και πέρα από τον έλεγχο των μεταβλητών του φύλου του παιδιού και του εκπαιδευτικού. Αυτό φαίνεται σχεδόν σε όλους τους τύπους μαθητών που εξετάστηκαν, με εξαίρεση την περίπτωση του τύπου μαθητή που ο δάσκαλος θεωρεί εκ των προτέρων ότι έχει

μια θερμή σχέση μαζί του. Αναλυτικότερα, μπορούμε να δούμε παρακάτω τη σχέση των μεταβλητών αυτών μεταξύ τους σε κάθε τύπο μαθητή.

Στην περίπτωση των παιδιών με τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις η γνωστική αναπλαισίωση των δασκάλων συσχετίζεται θετικά με την εγγύτητα, ενώ δεν συσχετίζεται με τη σύγκρουση. Αυτό βλέπουμε να επιβεβαιώνεται και στις παλινδρομικές αναλύσεις, όταν γίνεται έλεγχος των μεταβλητών του φύλου του εκπαιδευτικού και του παιδιού, οι οποίες ασκούν επίσης σημαντικό ρόλο στη σχέση εγγύτητας δασκάλου-μαθητή. Η εκφραστική καταστολή δεν συσχετίζεται ούτε με την εγγύτητα ούτε με τη σύγκρουση. Άρα, στην περίπτωση μαθητών με καλές επιδόσεις, όσο περισσότερη γνωστική αναπλαισίωση χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι, τόσο περισσότερη εγγύτητα νιώθουν μαζί τους.

Στην περίπτωση των παιδιών με τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις η γνωστική αναπλαισίωση συσχετίζεται θετικά με την εγγύτητα και αρνητικά με τη σύγκρουση. Η εκφραστική καταστολή συσχετίζεται αρνητικά με την εγγύτητα, ενώ δεν συσχετίζεται με τη σύγκρουση. Άρα, στην περίπτωση των μαθητών με τις χειρότερες επιδόσεις, όσο περισσότερη γνωστική αναπλαισίωση χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι, τόσο περισσότερη εγγύτητα και λιγότερη σύγκρουση νιώθουν μαζί τους. Συγχρόνως, όσο περισσότερο καταστέλλουν και δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους, τόσο λιγότερη εγγύτητα νιώθουν στη σχέση που έχουν με τους μαθητές τους που εμφανίζουν χαμηλές επιδόσεις.

Στην περίπτωση των παιδιών με τα οποία οι δάσκαλοι θεωρούν εκ των προτέρων ότι έχουν τις καλύτερες σχέσεις δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης με την εγγύτητα και τη σύγκρουση που νιώθουν μαζί τους.

Τέλος, στην περίπτωση των παιδιών με τα οποία θεωρούν εκ των προτέρων ότι έχουν τις χειρότερες σχέσεις η γνωστική αναπλαισίωση συσχετίζεται θετικά με την εγγύτητα, ενώ δεν συσχετίζεται με τη σύγκρουση. Η εκφραστική καταστολή συσχετίζεται αρνητικά με την εγγύτητα, ενώ δεν συσχετίζεται με τη σύγκρουση. Συνεπώς, στην περίπτωση παιδιών με κακή σχέση με τον δάσκαλο, όσο περισσότερη γνωστική αναπλαισίωση χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι, τόσο περισσότερη εγγύτητα νιώθουν για αυτά τα παιδιά, ενώ όσο περισσότερη εκφραστική καταστολή χρησιμοποιούν, τόσο λιγότερη εγγύτητα νιώθουν, ανεξάρτητα από το δικό τους φύλο ή το φύλο του μαθητή.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει σε ποιο βαθμό οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τη γνωστική αναπλαισίωση και την εκφραστική καταστολή και πώς αυτές οι στρατηγικές συνδέονται με την ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους. Επίσης, να διερευνηθεί ο βαθμός εγγύτητας και σύγκρουσης που βιώνουν οι δάσκαλοι στις σχέσεις τους με τους μαθητές, ανάλογα με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των τελευταίων ή την ποιότητα της σχέσης που οι δάσκαλοι θεωρούν ότι έχουν μαζί τους. Τέλος, να εξετάσει τις συσχετίσεις μεταξύ των δύο παραπάνω στρατηγικών και των διαστάσεων της εγγύτητας και της σύγκρουσης στους τέσσερις υπό μελέτη τύπους μαθητών (καλύτερες-χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις, καλύτερη-χειρότερη σχέση με τον εκπαιδευτικό).

Στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης δασκάλων

Όσον αφορά το 1^ο ερευνητικό ερώτημα, το γεγονός ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν περισσότερο τη γνωστική αναπλαισίωση από την εκφραστική καταστολή είναι ενθαρρυντικό, καθώς θεωρείται αποτελεσματικότερη στρατηγική για την αύξηση των θετικών συναισθημάτων (Gross, 2001· Jiang et al., 2016· Masumoto et al., 2016) ενώ επίσης θεωρείται ότι συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης (Donker et al., 2020). Από την άλλη, οι Taxer και Gross (2018) υποστηρίζουν ότι οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν

περισσότερο την εκφραστική καταστολή. Ίσως η ασυμφωνία μεταξύ των μελετών να προκύπτει από τα διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται κάθε φορά, δεδομένου ότι οι Taxer και Gross (2018) αξιολογούν τη συναισθηματική ρύθμιση με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και όχι με κλίμακα εκτίμησης, όπως συνέβη στην παρούσα έρευνα καθώς και στις προαναφερθείσες μελέτες. Γενικά, δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στη χρήση των στρατηγικών ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των δασκάλων (φύλο, ηλικία, εμπειρία, τάξη διδασκαλίας), εκτός από το ότι οι γυναίκες ίσως χρησιμοποιούν κάπως περισσότερο τη γνωστική αναπλαισίωση απ' ό,τι οι άνδρες. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην ικανότητα των ανδρών να ρυθμίζουν συναισθήματα πιο αυτοματοποιημένα, χωρίς ιδιαίτερη ενεργή γνωστική προσπάθεια (McRae et al., 2008), άρα χωρίς γνωστική αναπλαισίωση.

Σχέσεις δασκάλων-μαθητών ως προς τον τύπο μαθητή

Όσον αφορά το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι βιώνουν περίπου ίδιο βαθμό εγγύτητας με τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Ωστόσο, τείνουν να συγκρούονται περισσότερο με μαθητές που παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλές σχολικές επιδόσεις, σε σύγκριση με εκείνους που αποδίδουν καλά. Με άλλα λόγια, μπορεί οι εκπαιδευτικοί στη μελέτη μας να μην διαφοροποιούν τα συναισθήματα εγγύτητας που μοιράζονται με τα παιδιά με βάση τις επιδόσεις τους, αλλά οι σχολικές επιδόσεις φαίνεται να επηρεάζουν τη συχνότητα των συγκρούσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη βιβλιογραφία μόνον όσον αφορά τη σύγκρουση, καθώς άλλες έρευνες αναφέρουν ότι οι χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις σχετίζονται όχι μόνο με υψηλή σύγκρουση, αλλά και με χαμηλή σχέση εγγύτητας με τους δασκάλους (Birch & Ladd, 1997· Jerome et al., 2009· McGrath & VanBergen, 2015). Ωστόσο, στις προηγούμενες έρευνες η σχολική επίδοση μετρήθηκε σε όλα τα παιδιά και αυτή η σχέση εξετάστηκε με συσχετιστική ανάλυση, σε αντίθεση με την παρούσα μελέτη, η οποία εστίασε στις αντιλήψεις των δασκάλων και στην υποκειμενική επιλογή των μαθητών με τις υψηλότερες και χαμηλότερες επιδόσεις. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το ότι η εγγύτητα εξαρτάται και από την προσωπικότητα των δασκάλων (Jerome et al., 2009), ίσως αφήνει περιθώριο οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται εγγύτητα ανεξάρτητα από τις επιδόσεις των παιδιών, όπως συνέβη στην παρούσα έρευνα. Αντίθετα, η σύγκρουση εξαρτάται περισσότερο από τα χαρακτηριστικά του παιδιού (π.χ. συμπεριφορά) (Jerome et al., 2009), τα οποία συχνά απαντώνται σε παιδιά χαμηλών επιδόσεων (Kulkarni et al., 2021· McGrath & VanBergen, 2015), εξηγώντας έτσι τα ευρήματα που συνδέουν τις χαμηλές επιδόσεις με υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης. Είναι αξιοσημείωτο, όμως, ότι στην παρούσα έρευνα η σύνδεση της χαμηλής σχολικής επίδοσης με τον βαθμό συγκρουσιακής σχέσης δασκάλου-μαθητή επαληθεύτηκε και με αυτόν τον εκ των υστέρων σχεδιασμό, που εστίασε στην ακραία χαμηλή επίδοση του μαθητή.

Από την άλλη, η απουσία διαφοροποίησης στον βαθμό εγγύτητας που παρουσιάζουν οι δάσκαλοι απέναντι σε μαθητές με υψηλές και χαμηλές επιδόσεις πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προσεγγίσουν τους μαθητές χαμηλών επιδόσεων με θερμότητα, επιδιώκοντας να τους υποστηρίξουν. Ωστόσο οι συγκρούσεις εξακολουθούν να προκύπτουν, πιθανώς λόγω των δυσκολιών που απορρέουν από τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Μια επιπλέον ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος θα μπορούσε να προέλθει από ευρήματα που έχουν δείξει ότι η εγγύτητα εξαρτάται όχι μόνον από τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, αλλά και από την προσωπικότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών (Jerome et al., 2009). Συνεπώς η εγγύτητα μπορεί ορισμένες φορές να εκδηλώνεται ανεξάρτητα από χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως οι σχολικές τους επιδόσεις. Η σύγκρουση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, η οποία μπορεί να αξιολογηθεί με μεγαλύτερη ακρίβεια, καθώς είναι πιο κατανοήσιμη (Tsigilis et al., 2018), εξαρτάται περισσότερο από χαρακτηριστικά του μαθητή (Jerome et al., 2009), όπως είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς, που πολλές φορές απαντώνται σε μαθητές χαμηλών σχολικών επιδόσεων (McGrath &

VanBergen, 2015· Kulkarni et al., 2021). Θα μπορούσε, λοιπόν, η αυξημένη συχνότητα συγκρούσεων των δασκάλων με μαθητές χαμηλών επιδόσεων να εξηγηθεί από τη συνοδευόμενη προβληματική συμπεριφορά των τελευταίων μέσα στην τάξη, που δυσχεραίνει τη σχέση τους με τον δάσκαλο.

Γενικώς, η υψηλότερη εγγύτητα και οι λιγότερες συγκρούσεις βρέθηκαν με τους μαθητές με τους οποίους οι δάσκαλοι θεωρούν εκ των προτέρων ότι έχουν την καλύτερη σχέση, ενώ η λιγότερη εγγύτητα και οι εντονότερες συγκρούσεις βρέθηκαν με τους μαθητές με τους οποίους θεωρούν ότι έχουν τη χειρότερη, επιβεβαιώνοντας έτσι το γεγονός ότι οι δάσκαλοι απάντησαν στις κλίμακες για τη σχέση δασκάλου-μαθητή λαμβάνοντας υπόψη την αρχική εκτίμηση που είχαν κάνει για τον κάθε τύπο μαθητή και τη σχέση που είχαν μαζί του.

Όσον αφορά τις διαφορές ανάλογα με το φύλο των μαθητών, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια επiléχθησαν συχνότερα στις «θετικές» κατηγορίες (μαθητές με την καλύτερη σχέση με τον δάσκαλο και μαθητές με τις καλύτερες επιδόσεις), ενώ τα αγόρια εντάχθηκαν κυρίως στις «αρνητικές» κατηγορίες (μαθητές με τη χειρότερη σχέση με τον δάσκαλο και μαθητές με τις χειρότερες επιδόσεις). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες, που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνήθως καλύτερες σχέσεις με τα κορίτσια (Birch & Ladd, 1997· Jerome et al., 2009· Karabay, 2019· McGrath & VanBergen, 2015· Rudasill et al., 2010· Tsigilis et al., 2018· Zee & Koomen, 2017). Μια πιθανή εξήγηση για αυτή τη διαφοροποίηση μπορεί να σχετίζεται με τις εγγενείς διαφορές των δύο φύλων ως προς τις γνωστικές διεργασίες και τις συναισθηματικές λειτουργίες (Masumoto et al., 2016) και τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών, διαμορφώνοντας έτσι διαφορετικά μοτίβα αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις στα επίπεδα εγγύτητας και συγκρούσεων ανάλογα με το φύλο των δασκάλων στις διαφορετικές κατηγορίες μαθητών, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν σταθερά υψηλότερα επίπεδα εγγύτητας με τους μαθητές τους. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα της Drugli (2013), η οποία υποστηρίζει ότι οι δασκάλες γενικά αισθάνονται μεγαλύτερη εγγύτητα με τα παιδιά σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, γεγονός το οποίο πιθανώς να οφείλεται στην τάση των γυναικών να αναπτύσσουν θερμότερα συναισθήματα προς τα παιδιά, όπως υποστηρίζεται και από προηγούμενες έρευνες (Masumoto et al., 2016).

Ο ρόλος των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης στη σχέση δασκάλου-μαθητή

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε τη συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης των δασκάλων και των διαστάσεων της εγγύτητας και της σύγκρουσης, ανάλογα με τον τύπο μαθητή. Στόχος ήταν να διασαφηνιστεί εάν και σε ποιο βαθμό οι στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη σχέση τους με τους μαθητές, λαμβανομένων υπόψη των χαρακτηριστικών κάθε τύπου μαθητή.

Στην περίπτωση των μαθητών για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετικές αντιλήψεις - είτε επειδή τους θεωρούν υψηλών επιδόσεων είτε επειδή έχουν αναπτύξει μαζί τους θερμότερες σχέσεις - φαίνεται ότι οι στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης δεν παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στη διαμόρφωση της σχέσης τους μέσα στην τάξη. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι η χρήση στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης δεν είναι απαραίτητη σε αυτές τις περιπτώσεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν ήδη αυτούς τους μαθητές με θετική διάθεση. Ως αποτέλεσμα, οι συσχετίσεις μεταξύ των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης και της σχέσης δασκάλου-μαθητή εμφανίζονται ανύπαρκτες ή πολύ περιορισμένες. Εξάλλου, η ήδη υπάρχουσα καλή σχέση μεταξύ τους μπορεί να προκύπτει από πολλαπλές επιρροές, που δεν εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη, όπως βιολογικοί παράγοντες, ιδιοσυγκρασία, αυτοεκτίμηση, κοινωνικές δεξιότητες, αλληλεπιδράσεις (Αναγνωστοπούλου, 2005· Myers & Pianta, 2008· Sabol & Pianta, 2012). Μόνο στην περίπτωση των παιδιών με υψηλές μαθησιακές επιδόσεις παρατηρήθηκε ότι η αυξημένη χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης από τους

δασκάλους σχετίζεται, σε κάποιο βαθμό, με υψηλότερα επίπεδα εγγύτητας στη σχέση τους με αυτούς τους μαθητές. Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη στρατηγική βασίζεται στην επίγνωση πιθανών διαστρεβλωμένων αντιλήψεων (Campbell-Sills & Barlow, 2009) και συμβάλλει στην πρόληψη της ανάπτυξης δυσάρεστων συναισθημάτων (Gross, 2001), φαίνεται πως λειτουργεί θετικά στην περίπτωση των παιδιών αυτών, ενισχύοντας την εγγύτητα με τον εκπαιδευτικό. Πιθανώς, οι δάσκαλοι, αναγνωρίζοντας τις υψηλές επιδόσεις των μαθητών αυτών, τείνουν να εντοπίζουν και να αναπλαισιώνουν τυχόν αρνητικές σκέψεις που μπορεί να έχουν για εκείνους, γεγονός που ενισχύει τη μεταξύ τους εγγύτητα. Επίσης, το γεγονός ότι καμία από τις δύο στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης δεν φαίνεται να σχετίζεται με συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών υψηλών επιδόσεων και καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους δασκάλους τους, μπορεί να εξηγηθεί από το ότι οι μαθητές αυτοί σπανίως εμπλέκονται σε έντονες συγκρούσεις με τους δασκάλους τους (Birch & Ladd, 1997· Jerome et al., 2009).

Στην περίπτωση των παιδιών που χαρακτηρίστηκαν αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς τους, είναι ενδιαφέρον ότι και οι δύο στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης συνδέθηκαν με τον βαθμό εγγύτητας στη σχέση δασκάλου-μαθητή, με τη γνωστική αναπλαισίωση να ενισχύει την εγγύτητα και την εκφραστική καταστολή να την περιορίζει. Μάλιστα, στην περίπτωση των παιδιών με χαμηλές σχολικές επιδόσεις παρατηρήθηκε ότι όσο πιο περιορισμένη είναι η χρήση της στρατηγικής της γνωστικής αναπλαισίωσης από τον εκπαιδευτικό, τόσο περισσότερες είναι οι συγκρούσεις με τα παιδιά αυτά, ανεξάρτητα από το φύλο τους. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες μελέτες, που δείχνουν ότι η θετική εκφραστικότητα και η γνωστική αναπλαισίωση των δασκάλων ενισχύουν τη μαθησιακή ετοιμότητα, την άνεση και τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές των παιδιών (Roulou & Denham, 2023· Roulou et al., 2022) και μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η συγκεκριμένη στρατηγική βελτιώνει τη σχέση με τους μαθητές χαμηλών επιδόσεων, διευκολύνοντας την προσαρμογή τους στη σχολική τάξη (Freire et al., 2020). Επιπλέον, τα αποτελέσματα αυτά μπορεί να αντανakλούν την αυξημένη επίγνωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία της συναισθηματικής τους ρύθμισης (Taxer & Gross, 2018) και της έκφρασης των συναισθημάτων τους (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011). Μέσω της αναπλαισίωσης των συναισθημάτων τους οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να επιδιώκουν την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας, γεγονός που με τη σειρά του οδηγεί σε αυξημένη εγγύτητα και μειωμένες συγκρούσεις στη σχέση τους με τους μαθητές τους.

Από την άλλη, το ότι η εκφραστική καταστολή μειώνει την εγγύτητα με τα παιδιά που χαρακτηρίστηκαν αρνητικά από τους εκπαιδευτικούς τους, ίσως οφείλεται στη χαμηλή αποτελεσματικότητα αυτής της στρατηγικής στη ρύθμιση των συναισθημάτων (Chang, 2020· Gross, 2001· Jacobs & Gross, 2014· Jiang et al., 2016· Masumoto et al., 2016) και, κατ'επέκταση, στη δυσκολία βελτίωσης των συμπεριφορικών αποκρίσεων των δασκάλων, επηρεάζοντας έτσι την εγγύτητα στη σχέση τους με τους μαθητές. Επιπλέον, η αρνητική επίδραση της εκφραστικής καταστολής μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη στρατηγική συνδέεται με αυξημένα επίπεδα άγχους (Jeon & Ardeleanu, 2020) ή επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2020) στους δασκάλους, γεγονός που ενδέχεται να πυροδοτεί ανεπιθύμητες συμπεριφορές από την πλευρά των μαθητών (Schonert-Reichl, 2017· Siekkinen et al., 2013) και, κατά συνέπεια, να μειώνει την εγγύτητα στη μεταξύ τους σχέση.

Το γεγονός ότι οι στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης δεν συσχετίστηκαν με τη σύγκρουση στην περίπτωση των παιδιών που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν εξ αρχής ότι έχουν τη χειρότερη σχέση μαζί τους, ίσως οφείλεται στην πολυπλοκότητα των παραγόντων που διαμορφώνουν τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή (Sabol & Pianta, 2012) και που πιθανώς έχουν ήδη οδηγήσει σε συγκρούσεις. Παράγοντες όπως η συμπεριφορά των μαθητών (Birch & Ladd, 1997· Goodman et al., 2010· Jerome et al., 2009), οι κοινωνικές τους δεξιότητες (Freire et al., 2020), οι δυσκολίες με τους συνομηλικούς (Roulou, 2017), οι συναισθηματικές δυσκολίες (Zhang & Sun, 2011), η ιδιοσυγκρασία (McGrath & Van Bergen, 2015· Rudasill et al., 2010) και η σχολική επίδοση (Birch & Ladd, 1997· Jerome et al., 2009) μπορούν να επιφέρουν έντονες

συγκρούσεις. Συνεπώς, σε μια ήδη τεταμένη σχέση, οι στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών ενδέχεται να έχουν περιορισμένο έως αμελητέο αντίκτυπο, καθώς η σύγκρουση έχει πιθανώς παγιωθεί από προϋπάρχοντες παράγοντες, που υπερβαίνουν τις συναισθηματικές στρατηγικές του εκπαιδευτικού.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν ορισμένα πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή και τον ρόλο της συναισθηματικής ρύθμισης στη διαμόρφωση της ποιότητας αυτών των σχέσεων. Αρχικά, ένα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό εύρημα είναι ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν υψηλά επίπεδα εγγύτητας με τον δάσκαλο ανεξάρτητα από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Ωστόσο, στην περίπτωση των παιδιών με χαμηλές επιδόσεις, οι δάσκαλοι φαίνεται να βιώνουν μια αμφιθυμία, καθώς αναφέρουν τόσο υψηλή εγγύτητα όσο και αυξημένες συγκρούσεις. Το εύρημα αυτό ενδέχεται να υποδηλώνει ότι αφενός οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να αναπτύξουν στενές σχέσεις με τους μαθητές αυτούς, αναγνωρίζοντας τη σημασία της εγγύτητας στη μαθησιακή διαδικασία, αφετέρου οι συγκρούσεις είναι αναπόφευκτες λόγω των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις.

Ένα ακόμη ενθαρρυντικό εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί - και σε σχετικά μεγαλύτερο βαθμό οι γυναίκες - προτιμούν τη γνωστική αναπλαισίωση των συναισθημάτων τους έναντι της εκφραστικής καταστολής. Μάλιστα, η γνωστική αναπλαισίωση ως μηχανισμός αυτορρύθμισης σχετίζεται θετικά με την εγγύτητα στη σχέση δασκάλου - μαθητή σε όλες τις υπό μελέτη κατηγορίες μαθητών, με εξαίρεση την περίπτωση όπου ο εκπαιδευτικός έχει ήδη αναπτύξει πολύ θερμή σχέση με τον μαθητή. Από την άλλη, όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός χρήσης της εκφραστικής καταστολής από τον δάσκαλο, τόσο χαμηλότερου βαθμού είναι η εγγύτητα που αναπτύσσει με μαθητές χαμηλών σχολικών επιδόσεων και με εκείνους με τους οποίους θεωρεί ότι έχει προβληματική σχέση. Συνολικά, η γνωστική αναπλαισίωση φαίνεται να συσχετίζεται αποκλειστικά με θετικά αποτελέσματα, ενώ η εκφραστική καταστολή αποκλειστικά με αρνητικά όσον αφορά την εγγύτητα του δασκάλου με τους μαθητές του. Το γεγονός αυτό φαίνεται να επιβεβαιώνει την υψηλότερη αποτελεσματικότητα και σημασία της πρώτης ως στρατηγικής συναισθηματικής αυτορρύθμισης του δασκάλου.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη είναι η πρώτη η οποία επιχειρεί να τεκμηριώσει με συγκεκριμένες μεταβλητές το πώς τελικά μπορεί η συναισθηματική διέγερση των εκπαιδευτικών να επηρεάζει τις σχέσεις τους με τα παιδιά. Σε θεωρητικό επίπεδο, τα ευρήματά μας συμβάλλουν στην αναγνώριση και κατανόηση των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν τις σχέσεις των δασκάλων με τα παιδιά καθώς και τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη συναισθηματική τους κατάσταση μέσα στην τάξη. Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματά μας αναδεικνύουν την ανάγκη για συστηματική και διαρκή υποστήριξη των εκπαιδευτικών με κατάλληλα προγράμματα ψυχικής ενδυνάμωσης. Τέτοια προγράμματα μπορούν να τους βοηθήσουν να αναγνωρίζουν και να αναπλαισιώνουν δυσάρεστα συναισθήματα, επιφέροντας μόνο θετικά αποτελέσματα για την ψυχική τους ευημερία, για τη διδασκαλία τους, για τη σχέση τους με τους μαθητές και κατ' επέκταση την κοινωνική και μαθησιακή ανάπτυξη των τελευταίων.

Ωστόσο, παρά τα σημαντικά και ενδιαφέροντα ευρήματα, η παρούσα μελέτη υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, η χρήση βολικής δειγματοληψίας με την τεχνική της χιονοστιβάδας δεν εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Συνεπώς, τα ευρήματα αυτά πρέπει να ερμηνεύονται με επιφύλαξη και να επιβεβαιωθούν σε

μελλοντικές μελέτες που θα βασιστούν σε τυχαία δειγματοληψία. Ακόμη, η περιορισμένη συμμετοχή ανδρών δασκάλων εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων που αφορούν στο φύλο των εκπαιδευτικών. Κάποια αποτελέσματα - όπως η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν καλύτερης ποιότητας σχέσεις με τα κορίτσια - ενδέχεται να έχουν επηρεαστεί από το γεγονός ότι η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος αποτελείται από γυναίκες.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην επίδραση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης στις σχέσεις δασκάλου-μαθητών. Ωστόσο, οι σχέσεις αυτές είναι πολυδιάστατες και δεν καθορίζονται μόνον από τις στρατηγικές αυτές. Η ποιότητα των σχέσεων, όταν αποτυπώνεται μέσα από τις απόψεις των δασκάλων, αντανακλά κυρίως τις δικές τους αντιλήψεις (Hartz et al., 2017), οι οποίες δεν συμφωνούν πάντα με εκείνες των μαθητών (Murray et al., 2008) ή των γονέων. Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής ρύθμισης που χρησιμοποιήθηκε, μετράει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι γενικότερα στη ζωή τους, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής τάξης. Συνεπώς, μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει και τις απόψεις των μαθητών ως ατόμων που επίσης καθορίζουν τη δυαδική σχέση με τον δάσκαλο, καθώς και των γονέων. Η αξιοποίηση, εξάλλου, ποιοτικών μεθόδων, όπως συνεντεύξεις ή παρατηρήσεις αλληλεπιδράσεων στην τάξη, θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο άμεση και λεπτομερή εικόνα του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης καθώς και του πότε και πώς αναπτύσσονται η εγγύτητα και η σύγκρουση στις σχέσεις τους με τους μαθητές.

Σημειώσεις

¹ Οι δείκτες επάρκειας αυτοί αφορούν την κλίμακα στην ενότητα 3 για τη σχέση με τον μαθητή με τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις. Οι αντίστοιχοι δείκτες επάρκειας στις υπόλοιπες κλίμακες για τους άλλους τύπους μαθητών ήταν ανάλογοι μεγέθους, χωρίς ουσιαστικές διαφοροποιήσεις, και δεν αναφέρονται για λόγους οικονομίας. Οι συγγραφείς μπορούν να διαθέσουν τις πληροφορίες για τους δείκτες αυτούς σε όποιον το επιθυμεί.

Αναφορές

- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T., & Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and climate in first grade: how do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development*, 14(3), 249-263. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.673277>
- Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Bardack, S., & Obradovic, J. (2019). Observing teachers' displays and scaffolding of executive functioning in the classroom context. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 205-219. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.12.004>
- Bargh, J. A., & Williams, L. E. (2009). The nonconscious regulation of emotion. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 429-445). The Guilford Press.
- Berking, M., Whitley, B. (2014). *The Adaptive Coping with Emotions Model (ACE Model): affect regulation training*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1022-9_3
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)

- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1/2), 3-35. <https://doi.org/10.2307/3333824>
- Burgess, L.G., Riddell, P. M., Fancourt, A., & Murayama, K. (2018). The influence of social contagion within education: a motivational perspective. *Mind Brain and Education*, 12(4), 164-174. <https://doi.org/10.1111/mbe.12178>
- Buss, K. A., & Goldsmith, H. H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child Development*, 69(2), 359-374. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06195.x>
- Camodeca, M., & Coppola, G. (2019). Participant roles in preschool bullying: the impact of emotion regulation, social preference, and quality of the teacher-child relationship. *Social Development*, 28(1), 3-21. <https://doi.org/10.1111/sode.12320>
- Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2009). Incorporating emotion regulation into conceptualizations and treatments of anxiety and mood disorders. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 542-559). The Guilford Press.
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x>
- Chang, M. L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *Frontiers in Education*, 5(90), 1-11. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00090>
- Churchill, S. L. (2003). Goodness-of-fit in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 31, 113-118. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000005310.82353.bf>
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: the importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83-109. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Domes, G., Schulze, L., Böttger, M., Grossmann, A., Hauenstein, K., Wirtz, P. H., Heinrichs, M., & Herpertz, S. C. (2010). The neural correlates of sex differences in emotional reactivity and emotion regulation. *Human Brain Mapping*, 31(5), 758-769. <https://doi.org/10.1002/hbm.20903>
- Donker, M. H., Erisman, M. C., van Gog, T., & Mainhard, T. (2020). Teachers' emotional exhaustion: associations with their typical use of and implicit attitudes toward emotion regulation strategies. *Frontiers in Psychology* 11, Article 867. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00867>
- Drugli, M. B. (2013). How are closeness and conflict in student-teacher relationships associated with demographic factors, school functioning and mental health in Norwegian schoolchildren aged 6-13?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 217-225. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656276>
- Drugli, M. B., Klökner, C., & Larsson, B. (2011). Do demographic factors, school functioning, and quality of student-teacher relationships as rated by teachers predict internalising and externalising problems among Norwegian schoolchildren?. *Evaluation & Research in Education*, 24(4), 243-254. <https://doi.org/10.1080/09500790.2011.626033>

- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2009). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 287-306). The Guilford Press.
- Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F., & Moreira, S. (2020). Student-teacher closeness and conflict in students with and without special educational needs. *British Educational Research Journal*, 46(3), 480-499. <https://doi.org/10.1002/berj.3588>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250-264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Zee, M., de Jong, P.F., & Koomen, H. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: the role of teacher-perceived conflict and closeness in the student-teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.009>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: the role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology*, 64, 43-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.007>
- Zhang, X., & Sun, J. (2011). The reciprocal relations between teachers' perceptions of children's behavior problems and teacher-child relationships in the first preschool year. *The Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 176-198. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.528077>
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: a comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659-1669. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.009>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to use broader internalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 1179-1191. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x>
- Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher mental health, school climate, inclusive education and student learning: a review. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 58(3), 203-210. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cap0000117>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214-219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3d ed., pp. 497-512). The Guilford Press. <https://coachingadistancia.com/wp-content/uploads/2020/09/61-262-Handbook-of-emotions-Michael-Lewis-Jeannette-M-Haviland-Jones-And-Lisa-Feldman-Barrett.pdf>
- Gross, J. J. (2015a). Emotion regulation: current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

- Gross, J. J. (2015b). The extended process model of emotion regulation: elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26(1), 130-137. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751>
- Gross, J. J., & John, O.P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Cognition and emotion lecture at the 2010 SPSP emotion preconference: emotion generation and emotion regulation: a distinction we should make (carefully). *Cognition & Emotion*, 25(5), 765-781. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.555753>
- Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: a dual-process framework. *Cognition and Emotion*, 25(3), 400-412. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.544160>
- 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(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Harrison, M. G., King, R. B., & Wang, H. (2023). Satisfied teachers are good teachers: the association between teacher job satisfaction and instructional quality. *British Educational Research Journal*, 00, 1-23. <https://doi.org/10.1002/berj.3851>
- Hartz, K., Williford, A. P., & Koomen, H. M. (2017). Teachers' perceptions of teacher-child relationships: links with children's observed interactions. *Early Education and Development*, 28(4), 441-456. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1246288>
- Harvey, S. T., Evans, I. M., Hill, R., Henriksen, A., & Bimler, D. (2016). Warming the emotional climate of the classroom: can teachers' social-emotional skills change? *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 70-87. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121234.pdf>
- Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039-1048. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010>
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: a prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173-184. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_5
- Hughes, J. N., Gleason, K. A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43(4), 303-320. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.07.001>
- Jacobs, S. E., & Gross, J. J. (2014). Emotion regulation in education: conceptual foundations, current applications, and future directions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 183-201). Routledge.
- Jeon, L., & Ardeleanu, K. (2020). Work climate in early care and education and teachers' stress: indirect associations through emotion regulation. *Early Education and Development*, 31(7), 1031-1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1776809>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>

- Jiang, J., Vauras, M., Simone, V., & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- Karabay, S. O. (2019). Emotion Regulation, teaching beliefs and child-teacher relationships from the perspectives of pre-school teachers. *Education 3-13*, 47(1), 101-115. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1405057>
- Koca, F. (2016). Motivation to learn and teacher-student relationship. *Journal of International Education and Leadership*, 6(2), 1-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135209.pdf>
- Koole, S. L., & Jostmann, N. B. (2004). Getting a grip on your feelings: effects of action orientation and external demands on intuitive affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(6), 974-990. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.6.974>
- Koutrouba, K. (2012). A Profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654332>
- Kulkarni, T., Sullivan, A. L., & Kim, J. (2021). Externalizing behavior problems and low academic achievement: does a causal relation exist?. *Educational Psychology Review*, 33, 915-936. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09582-6>
- Kunemund, R. L., Nemer McCullough, S., Williams, C. D., Miller, C. C., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., & Granger, K. (2020). The mediating role of teacher self-efficacy in the relation between teacher-child race mismatch and conflict. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1757-1770. <https://doi.org/10.1002/pits.22419>
- 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. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: the role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001>
- Mastromatteo, L. Y., Zaccoletti S., Mason, L., & Scrimin, S. (2021). Physiological responses to a school task: the role of student-teacher relationships and students' emotional appraisal. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1146-1165. <https://doi.org/10.1111/bjep.12410>
- Masumoto, K., Taishi, N., & Shiozaki, M. (2016). Age and gender differences in relationships among emotion regulation, mood, and mental health. *Gerontology and Geriatric Medicine*, 2, 1-8. <https://doi.org/10.1177/2333721416637022>
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 146-167. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x>
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J., & Gross, J. J. (2008). Gender differences in emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal. *Group Processes & Intergroup Relations*, 11(2), 143-162. <https://doi.org/10.1177/1368430207088035>
- Milatz, A., Glüer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., & Ahnert, L. (2014). The student-teacher relationship scale revisited: testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 357-368. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.003>

- Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher–student relationships: concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(1), 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.006>
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: individual and contextual influences on student–teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(3), 600-608. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R.P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education, 46*(3), 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine, 159*, 30-37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). Student–teacher relationship scale–short form. Lutz, FL: *Psychological Assessment Resources, Inc.* Retrieved October 20, 2023, from <https://education.virginia.edu/documents/ehdchild-parent-relationship-scale-short-form1992doc>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher–student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In: S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: teacher–child relationships and deflections in children’s classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*(02), 295. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Poulou, M. S. (2017). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher–student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology, 5*(2), 126-136. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1203851>
- Poulou, M. S., & Denham, S. A. (2023). Teachers’ emotional expressiveness and coping reactions to students’ emotions: associations with students’ social-emotional competences and school adjustment. *Early Education and Development, 34*(3), 607-625. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2053486>
- Poulou, M. S., Garner, P. W., & Bassett, H. H. (2022). Teachers' emotional expressiveness and classroom management practices: associations with young students' social-emotional and behavioral competence. *Psychology in the Schools, 59*(3), 557-573. <https://doi.org/10.1002/pits.22631>
- Roberts, A., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B., & DeCoster, J. (2016). Exploring teachers’ depressive symptoms, interaction quality, and children’s social-emotional development in head start. *Early Education and Development, 27*(5), 642-654. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1127088>

- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rothbart, M., & Bates, J. (2006). Temperament. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. vol 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99-166). Wiley.
- Rudasill, K. M., Reio Jr, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389-412. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sandilos, L., Goble, P., & Schwartz, S. (2020). Burnout and teacher-child interactions: the moderating influence of SEL interventions in head start classrooms. *Early Education and Development*, 31(7), 1169-1185. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1788331>
- Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <http://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Shephard, D., Falk, D., & Mendenhall, M. (2023). "My teachers make me feel alive": the contribution of student-teacher relationships to student well-being in accelerated education programmes in south Sudan and Uganda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(6), 1021-1039. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170168>
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J. E. (2013). Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education & Development*, 24(6), 877-897. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183>
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Lambert, M. C. (2017). Longitudinal associations of student-teacher relationships and behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology*, 37(4), 457-467. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165796>
- Strack, F., & Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 220-247. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0803_1
- Swanson, J., Valiente, C., Bradley, R. H., Lemery-Chalfant, K., & Abry, T. (2016). Teachers' effortful control and student functioning: mediating and moderating processes. *Social Development*, 25(3), 623-645. <https://doi.org/10.1111/sode.12165>
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: a quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education* 49, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: the "why" and "how". *Teaching and Teacher Education*, 74, 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>

- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307. <https://doi.org/10.1007/BF01319934>
- Tsigilis, N., & Gregoriadis, A. (2008). Measuring teacher-child relationships in the Greek kindergarten setting: a validity study of the student-teacher relationship scale-short form. *Early Education and Development*, 19(5), 816-835. <https://doi.org/10.1080/10409280801975826>
- Tsigilis, N., Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., & Zachopoulou, E. (2018). Applying exploratory structural equation modeling to examine the student-teacher relationship scale in a representative Greek sample. *Frontiers in Psychology*, 9, 733. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00733>
- Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J.H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*, 56(3), 578-594. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0000863>
- Wang, F., & Ye, Z. (2021). On the role of EFL/ESL teachers' emotion regulation in students' academic engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 758860. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.758860>
- Westen, D., & Blagov, P. S. (2009). A clinical-empirical model of emotion regulation: from defense and motivated reasoning to emotional constraint satisfaction. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 373-392). The Guilford Press.
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in head start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>
- Wilkinson, H. R., & Bartoli, A.J. (2021). Antisocial behavior and teacher-student relationship quality: the role of emotion-related abilities and callous-unemotional traits. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 482-499. <https://doi.org/10.1111/bjep.12376>
- Wink, M. N., LaRusso, M. D., & Smith, R. L. (2021). Teacher empathy and students with problem behaviors: examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1575-1596. <https://doi.org/10.1002/pits.22516>
- Yee, C. I., Gonzaga, G. C., & Gable, S. L. (2014). Positive emotions in close relationships. In M. M. Tugade, M. N. Shiota, & L. D. Kirby (Eds.), *Handbook of positive emotions* (pp. 215-228). Guilford Publications.