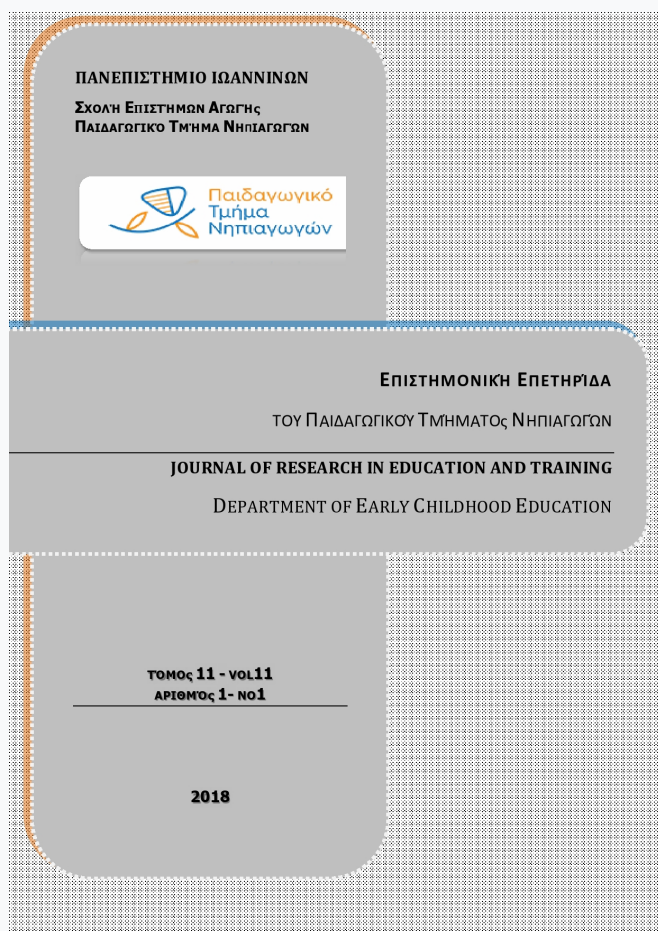


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2018)



**Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών: ο
ρόλος της στο συναίσθημα και στην κινητοποίηση
στην εργασία τους**

Αικατερίνη Βάσιου

doi: [10.12681/jret.11974](https://doi.org/10.12681/jret.11974)

Copyright © 2018, ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΒΑΣΙΟΥ



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βάσιου Α. (2018). Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών: ο ρόλος της στο συναίσθημα και στην κινητοποίηση στην εργασία τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 11(1), 1-47. <https://doi.org/10.12681/jret.11974>

Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με το συναίσθημα και την κινητοποίηση στην εργασία.

Αικατερίνη Βάσιου

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Οι έρευνες που μελετούν τις συναισθηματικές δεξιότητες στην εργασία των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες (Brackett, et al., 2008), παρόλο που φαίνεται ότι αυτές έχουν σημαντική επίδραση στο συναίσθημα και στα κίνητρά τους. Στόχος των δύο ερευνών ήταν να διερευνηθούν οι συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με το συναίσθημα και την κινητοποίηση στην εργασία τους. Και στις δύο έρευνες οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν την κλίμακα συναισθηματικής νοημοσύνης Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS· Wong & Law, 2002). Στην πρώτη έρευνα, οι 199 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν επιπλέον τις κλίμακες: Overall Job Satisfaction (Brayfield & Rothe, 1951), *Maslach Burnout Inventory* (Maslach & Jackson, 1986), State Anxiety Inventory (Spielberger, 1980) και Job Affect Scale (JAS·Brief, Burke, George, Robinson, & Webster, 1988). Στη δεύτερη έρευνα, οι 98 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν επιπλέον τις κλίμακες: Ohio State teacher efficacy scale (OSTES·Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) και Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou, 2001). Τα αποτελέσματα από τις δύο έρευνες έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο, δήλωναν υψηλότερα ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας, βίωναν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, περισσότερο θετικό συναίσθημα, λιγότερη επαγγελματική εξουθένωση και λιγότερο αρνητικό συναίσθημα και άγχος στην εργασία τους. Με την παρουσίαση των δύο ερευνών επιχειρείται να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην εργασία τους.

Λέξεις-κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, συναίσθημα στην εργασία, επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση, επαγγελματικό άγχος, στόχοι επίτευξης, αντίληψη αυτό-αποτελεσματικότητας.

The role of teachers' emotional Intelligence in their emotion and motivation at work

Αικατερίνη Βάσιου

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Summary

Studies about teachers' emotional abilities at work are limited (Brackett et al., 2008), although they seem to play a significant role to their affect and motivation. The aim of the two presented studies was to investigate the correlations between teachers' emotional intelligence and affect and motivation in work. In both studies participants completed the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS·Wong & Law, 2002). In the first study, participants were 199 teachers, who additionally completed the following scales: Overall Job Satisfaction (Brayfield & Rothe, 1951), *Maslach Burnout Inventory* (Maslach & Jackson, 1986), State Anxiety Inventory (Spielberger, 1980) and Job Affect Scale (JAS· Brief, Burke, George, Robinson, & Webster, 1988). In the second study, participants were 98 teachers, who additionally completed the following scales: Ohio State teacher efficacy scale (OSTES· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) and Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou, 2001). Results showed that teachers' emotional intelligence was positively related to mastery goals orientation, self-efficacy, job satisfaction and positive affect and was negatively related to burnout, negative affect and job anxiety. Both studies attempt to develop a complete overview about teachers' emotional intelligence contribution to their work.

Key-words: emotional intelligence, affect at work, job satisfaction, burn out, job anxiety, achievement goals, self-efficacy

Εισαγωγή

Τα σχολεία αποτελούν έναν από τα πιο δύσκολους χώρους εργασίας, ενώ η διδασκαλία θεωρείται μία από τις πιο απαιτητικές δεξιότητες (Borg, Riding, & Falzon, 1991· Kyriakou & Sutcliffe, 1978). Επειδή οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά διαφορετικές προκλήσεις στο περιβάλλον εργασίας τους (φόρτος εργασίας, μαθητές που δημιουργούν προβλήματα, απαιτήσεις από τους διευθυντές, προσδοκίες από τους γονείς), βιώνουν έντονες συναισθηματικές αλληλεπιδράσεις και αντιμετωπίζουν ένα μεγαλύτερο αριθμό από συναισθηματικές πιέσεις, σε σύγκριση με τους περισσότερους άλλους επαγγελματίες (Brotheridge & Grandey, 2002). Ως εκ τούτου, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη τις συναισθηματικές δεξιότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Hawkey, 2006).

Δεδομένου ότι η εργασία των εκπαιδευτικών είναι άξια μελέτης από μόνη της, επειδή επηρεάζει τους μαθητές και, ως εκ τούτου, τις διαδικασίες, τα αποτελέσματα και την ποιότητα της μάθησης (Butler & Shibaz, 2008), οι ερευνητές έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στο συναίσθημα των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Επίσης, πρόσφατες έρευνες έχουν μελετήσει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, καθώς τα κίνητρα των εκπαιδευτικών θεωρούνται ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλει στην επιτυχή υλοποίηση και στη λειτουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών (Papaioannou & Christodoulidis, 2007).

Εντούτοις, στις έρευνες των επιστημόνων που μελετούν την εργασία των εκπαιδευτικών δεν έχουν συμπεριληφθεί οι συναισθηματικές τους δεξιότητες (Brackett, et al., 2008), παρόλο που φαίνεται ότι αυτές έχουν σημαντική επίδραση στο συναίσθημα και στα κίνητρά τους. Αυτό ακριβώς επιχειρήθηκε στις παρούσες έρευνες, δηλαδή να διερευνηθεί ο ρόλος των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στο συναίσθημα και στην κινητοποίηση στην εργασία τους. Συγκεκριμένα, στην πρώτη έρευνα, διερευνήθηκε αν οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα και το επαγγελματικό άγχος. Στη δεύτερη έρευνα, διερευνήθηκε αν οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με τους στόχους επίτευξης στην εργασία και την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στη

διδασκαλία και, επιπλέον, αν υπάρχουν ατομικές διαφορές ως προς το φύλο και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών στις εξεταζόμενες έννοιες. Με την παρουσίαση των δύο ερευνών επιχειρείται να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα για το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στην εργασία τους.

Το συναίσθημα στην εργασία των εκπαιδευτικών

Το συναίσθημα στην εργασία εντάσσεται στον ευρύτερο ορισμό του συναισθήματος (*affect*) ως μιας υποκειμενικής συναισθηματικής κατάστασης, που μπορεί να περιλαμβάνει διαθέσεις, προδιαθέσεις και συναισθήματα (Ashforth & Humphrey, 1995). Παρόλο που οι επιστήμονες συμφωνούν ότι τα συναισθήματα είναι ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής των εκπαιδευτικών (Sutton & Wheatley, 2003), εντούτοις υπάρχει ελάχιστη έρευνα που μελετά το συναίσθημα των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον (Perry & Ball, 2007).

Υπάρχουν, ωστόσο, στοιχεία από διάφορες μελέτες για τους εκπαιδευτικούς και τα συναισθήματά τους (π.χ., Emmer, 1994· Reyna & Weiner 2001· Sutton, 2000· Sutton & Wheatley, 2003), τα οποία δείχνουν ότι μπορεί να γίνει μία έγκυρη διάκριση ανάμεσα στα συναισθήματα που χαρακτηρίζονται ως θετικά και σε εκείνα που ορίζονται ως αρνητικά. Οι Sutton και Wheatley (2003) ισχυρίζονται ότι οι ψυχολόγοι συνήθως χαρακτηρίζουν τα συναισθήματα ως θετικά, αν αυτά περιέχουν ευχαρίστηση ή εμφανίζονται όταν κάποιος πετυχαίνει ένα στόχο (π.χ., χαρά, ικανοποίηση). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, κάνουν λόγο για τη χαρά, την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που σχετίζονται με τη διδασκαλία (Sutton, 2000). Σύμφωνα με τους Perry και Ball (2007), το θετικό συναίσθημα που αναφέρεται συχνότερα στη βιβλιογραφία για τους εκπαιδευτικούς είναι η αγάπη, καθώς και το ενδιαφέρον (Lazarus, 1991· Hargreaves, 1998· Woods & Jeffrey, 1996).

Ένα θετικό συναίσθημα, με το οποίο οι εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν την εργασία τους, είναι η ικανοποίηση από την εργασία (*job satisfaction*). Σύμφωνα με τους Bindhu & Sudheeshkumar (2006), αν το γενικό συναίσθημα που προκύπτει από τις συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικό, το άτομο νιώθει επαγγελματική ικανοποίηση. Οι ίδιοι διαπιστώνουν, πως στην εποχή μας υπάρχει μια διάχυτη αντίληψη, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Φαίνεται μάλιστα, ότι

εκδηλώνουν μία αυξανόμενη δυσαρέσκεια απέναντι στην εργασία τους, ως αποτέλεσμα της πτώσης του επιπέδου της εκπαίδευσης.

Αντίθετα, μια σημαντική πηγή της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι η πρόοδος των μαθητών τους (Emmer, 1994·Hargreaves, 1998 Sutton, 2000). Οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν να περνούν το χρόνο τους με τους μαθητές τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ., Erb, 2004·Golby, 1996·Hargreaves, 2000 Sutton, 2000). Επίσης, βιώνουν ικανοποίηση, όταν διαπιστώνουν ότι έχουν γίνει όλες οι εργασίες (Hatch, 1993), όταν οι συνάδελφοι τους είναι υποστηρικτικοί (Erb, 2004), ή όταν πιστεύουν ότι οι γονείς είναι υπεύθυνοι, υποστηρίζουν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και σέβονται την κρίση των εκπαιδευτικών (Lasky, 2000).

Εκτός από τα θετικά συναισθήματα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, υπάρχουν αναφορές και για αρνητικά συναισθήματα. Ο θυμός και η απογοήτευση είναι κοινά αρνητικά αξιολογημένα συναισθήματα που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί (Sutton, 2000), αλλά το κυρίαρχο αρνητικό συναίσθημα που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς είναι το συναίσθημα της απογοήτευσης (Sutton, 2007). Η απογοήτευση και ο θυμός προκαλούνται από αιτίες που σχετίζονται με ασυμφωνία στόχων (Sutton & Wheatley, 2003), με ανάρμοστες συμπεριφορές των μαθητών και παραβίαση των κανόνων (Emmer, 1994· Erb, 2004· Hargreaves, 2000· Sutton, 2000) και με παράγοντες μέσα στην τάξη που δυσκολεύουν την καλή διδασκαλία (Golby, 1996). Άλλες πηγές θυμού και απογοήτευσης περιλαμβάνουν μη συνεργάσιμους συναδέλφους (Bullough, 2009) και γονείς που δεν ακολουθούν τα σημερινά πρότυπα της κατάλληλης γονικής συμπεριφοράς ή θεωρούνται αδιάφοροι και ανεύθυνοι (Lasky, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί είναι, επίσης, πιθανό να θυμώνουν όταν πιστεύουν ότι η κακή σχολική επίδοση των μαθητών οφείλεται σε ελεγχόμενους παράγοντες, όπως η τεμπελιά ή η απροσεξία (Reyna & Weiner, 2001). Ο θυμός και η απογοήτευση επιδεινώνονται από την κούραση και το άγχος (Bullough, 2009·Sutton, 2000). Η απώλεια της ψυχραιμίας τους μπορεί να κάνει τους εκπαιδευτικούς να ντρέπονται (Lortie, 1975). Εντούτοις, κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συνειδητά «ψεύτικο θυμό» για τη διαχείριση της σχολικής τάξης (Woods & Jeffrey, 1996) και μερικοί

εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν μάθει να ελέγχουν το θυμό τους ανάλογα με τη διδακτική τους εμπειρία (Golby, 1996· Sutton, 2002).

Όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία, τότε, σύμφωνα με τον Hendrickson (1979), χαρακτηρίζεται από επαγγελματική εξουθένωση (*burn out*), δηλαδή από σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση. Ο εκπαιδευτικός που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση αισθάνεται ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού, διακατέχεται από ένα αίσθημα ανικανοποίητου, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, δεν έχει αυτοπεποίθηση και χάνει το χιούμορ του (McGee-Cooper, Trammell, & Lau, 1990). Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς παρουσιάζεται σύμφωνα με τον Κάντα (2001) με τρεις διαστάσεις: (1) συναισθηματική εξάντληση, με αισθήματα κόπωσης και μείωσης της ενεργητικότητας, με αποτέλεσμα την αδυναμία του εκπαιδευτικού να προσφέρει ουσιαστικά στους μαθητές του, (2) αποπροσωποποίηση, με αδιάφορη ή αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές και τάση ψυχολογικής και σωματικής απομάκρυνσης από αυτούς και (3) μειωμένη προσωπική επίτευξη, με μειωμένο αίσθημα ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την εργασία του και αδυναμία για εκπαιδευτική προσφορά.

Άλλες έρευνες έχουν επεκτείνει τις παραπάνω διαστάσεις με επιπλέον γνωρίσματα. Τη συναισθηματική εξάντληση, οι Jennett και συνεργάτες (2003) την περιγράφουν ως μια κατάσταση στην οποία οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι διαθέτουν ελάχιστα ψυχικά αποθέματα. Στην αποπροσωποποίηση προστίθενται, επίσης, τα αρνητικά συναισθήματα και ο κυνισμός των εκπαιδευτικών απέναντι στους συναδέλφους τους (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Τέλος, η μειωμένη προσωπική επίτευξη περιγράφεται ως μια κατάσταση, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε αρνητική αξιολόγηση του εαυτού τους (Schwab, 1983· Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Τα κίνητρα στην εργασία των εκπαιδευτικών

Τα κίνητρα στην εργασία εκλαμβάνονται ως η δύναμη που ενεργοποιεί κατευθύνει και διατηρεί την προσπάθεια των εργαζομένων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων στον εργασιακό χώρο (Riggio, 2003). Το σύστημα των κινήτρων στην εργασία περιλαμβάνει ένα συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων.

Εσωτερικά είναι τα κίνητρα της αυτοβελτίωσης και το ενδιαφέρον να μάθει ο εργαζόμενος καινούρια πράγματα. Τα κίνητρα για τη βελτίωση των προσόντων, την επικοινωνία και τη λήψη επαίνων είναι, επίσης, φυσικά και χρήσιμα, αν και δεν μπορούν να θεωρηθούν εξ ολοκλήρου εσωτερικά κίνητρα. Εξωτερικά είναι τα κίνητρά της οικονομικής αμοιβής, η επιθυμία του να θεωρείται ο εργαζόμενος σημαντικός στην εργασία του, καθώς και τα κίνητρα του κύρους και της επιτυχίας (Heckhausen & Heckhausen, 2010).

Δεδομένου ότι η εργασία των εκπαιδευτικών είναι άξια μελέτης από μόνη της, επειδή επηρεάζει τους μαθητές και, ως εκ τούτου, τις διαδικασίες, τα αποτελέσματα και την ποιότητα της μάθησης (Butler & Shibaz, 2008), πρόσφατα οι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, καθώς τα κίνητρα των εκπαιδευτικών θεωρούνται ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλει στην επιτυχή υλοποίηση και στη λειτουργία του εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών (Papaioannou & Christodoulidis, 2007).

Η θεωρία του προσανατολισμού των στόχων (*Achievement Goals Orientation*), η οποία συγκέντρωσε πρόσφατα το ενδιαφέρον στην περιγραφή των κινήτρων των εκπαιδευτικών (Butler, 2007· Dickhauser, Butler, & Tounjes, 2007 Malmberg, 2008·Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele, 2010) εξετάζει το ενδεχόμενο του διαφορετικού προσανατολισμού των κινήτρων που μπορεί να ενστερνίζεται ο εργαζόμενος σε περιβάλλοντα επίτευξης. Η Butler (2007) εισήγαγε την ιδέα ότι το σχολείο είναι μια αρένα επίτευξης ("*achievement arena*", σελ. 242) τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς και πρότεινε τέσσερις τύπους στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών: (α) τον προσανατολισμό των στόχων στο έργο (προσπάθεια να μάθουν και να αναπτύξουν την επαγγελματική τους επάρκεια), (β) τον προσανατολισμό των στόχων στην προσέγγιση των ικανοτήτων (προσπάθεια να επιδείξουν ανώτερες επαγγελματικές δεξιότητες), (γ) τον προσανατολισμό των στόχων στην αποφυγή των ικανοτήτων (προσπάθεια να αποφύγουν την επίδειξη κατώτερων επαγγελματικών δεξιοτήτων) και (δ) στον προσανατολισμό στην αποφυγή της εργασίας (προσπάθεια να περάσουν τη μέρα τους καταβάλλοντας ελάχιστη προσπάθεια). Ανάλογη κλίμακα για την αξιολόγηση του προσανατολισμού των στόχων στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών δημιουργήθηκε στην Ελλάδα (Papaioannou, 2001·Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004

Papaioannou & Christodoulidis, 2007), η οποία αξιολογεί τον προσανατολισμό προς το έργο, προς την προσέγγιση της επίδοσης και προς την αποφυγή της επίδοσης.

Σε αυτήν την κατεύθυνση, έρευνες έχουν βρει συσχετίσεις των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών με άλλα χαρακτηριστικά και με τη συμπεριφορά τους, όπως για παράδειγμα με την αναζήτηση βοήθειας (Butler, 2007 Butler & Shibaz, 2008, στο Ισραήλ· Dickhäuser, Butler, & Tönjes, 2007, στη Γερμανία), τις διδακτικές πρακτικές (Retelsdorf, Butler, Streblow, & Schiefele, 2010, στη Γερμανία), την ικανοποίηση από την εργασία και την κινητοποίηση των μαθητών (Papaioannou & Christodoulidis, 2007· Vasiou, Andreou, & Kafetsios, 2011, στην Ελλάδα). Σε πιο πρόσφατη έρευνα των Retelsdorf και Günther (2011), ο προσανατολισμός των εκπαιδευτικών στο έργο συσχετίστηκε με περισσότερο προσαρμοστικά πρότυπα και θετικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, ενώ τα λιγότερο προσαρμοστικά πρότυπα συνδέθηκαν με τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στην προσέγγιση των ικανοτήτων, με τον προσανατολισμό στην αποφυγή των ικανοτήτων και με τον προσανατολισμό στην αποφυγή της εργασίας.

Αναφορικά με το φύλο και τη διδακτική εμπειρία, τα μέχρι τώρα ευρήματα για τους στόχους επίτευξης παραμένουν αντιφατικά. Σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν κάπως υψηλότερα σκορ στους στόχους αποφυγής της επίδοσης από τους άνδρες συναδέλφους τους (Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Επιπλέον, έρευνες έχουν βρει, ότι γυναίκες σημείωσαν υψηλότερο προσανατολισμό των στόχων στο έργο από ό,τι οι άνδρες εκπαιδευτικοί (Butler, 2007· Retelsdorf, Butler, Streblow & Schiefele, 2010). Επιπλέον, η Butler (2007) διαπίστωσε ότι η υιοθέτηση στόχων προσέγγισης της επίδοσης μειώνεται με τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας, ενώ οι Wolters και Daugherty (2007) δεν βρήκαν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη διδακτική εμπειρία και στις αναφορές των εκπαιδευτικών για τον προσανατολισμό των πρακτικών τους στο έργο και στην επίδοση.

Μία άλλη θεωρία που μελετά τα κίνητρα στην εργασία των εκπαιδευτικών είναι η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας (*Self-efficacy*). Ορίζεται ως η αντίληψη του εκπαιδευτικού για την ικανότητά του να οργανώνει και να εκτελεί τα σχέδια δράσης που απαιτούνται, για να ολοκληρώσει επιτυχώς ένα ειδικό διδακτικό έργο σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Tschannen-Moran, et al., 1998) και αναφέρεται στην αυτοαξιολόγησή του ή στην πεποίθησή του για τις ικανότητές του ως δάσκαλος

(Dellinger, Bobbett, Olivier, & Ellett, 2008·Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Αφορά, επίσης, στην πεποίθηση του εκπαιδευτικού για τις ικανότητές του να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα της εμπλοκής και της μάθησης, ακόμη και μεταξύ εκείνων των μαθητών οι οποίοι μπορεί να είναι δύσκολοι ή χωρίς κίνητρα (Bandura, 1977· Tschannen- Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998).

Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας διαμορφώνονται υπό την επίδραση διαφόρων παραγόντων. Άλλες μελέτες αναφέρουν, ότι πρόκειται για πεποιθήσεις για αυτό που κάποιος πιστεύει ότι είναι σε θέση να κάνει κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (Evers, Brouwers & Tomic, 2002), ενώ άλλες υποδεικνύουν, ότι προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ προσωπικών χαρακτηριστικών, συμπεριφορών και περιβαλλοντικών συνθηκών (Schunk, MSchunk, & Meece, 2006·Meece, 2006). Γενικά πάντως, αυτή η πεποίθηση των εκπαιδευτικών στις δικές τους δεξιότητες και ικανότητες διδασκαλίας εκδηλώνεται στον τρόπο που διδάσκουν (Ramey-Gassert & Shroyer, 1992).

Οι τέσσερις κύριες πηγές πληροφόρησης για την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, είναι οι εξής: η διδακτική εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών (έχουν οι ίδιοι εμπειρία διδασκαλίας, η οποία ήταν μεν δύσκολη, αλλά εξαιρετικά επιτυχής), η διδακτική εμπειρία των συναδέλφων τους (βλέπουν συναδέλφους τους με παρόμοια επίπεδα ικανοτήτων να διδάσκουν με μεγάλη επιτυχία), οι ψυχολογικές και συναισθηματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών στην εργασία τους (βιώνουν συναισθήματα επιτυχίας και εμπιστοσύνης) και η κοινωνική και η λεκτική πειθώ των εκπαιδευτικών στην εργασία τους (εισπράττουν θετικά σχόλια από τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους). Από τις παραπάνω πηγές της αυτοαποτελεσματικότητας, η διδακτική εμπειρία θεωρείται ότι έχει την πιο ισχυρή επιρροή στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997 Tschannen-Moran et al, 1998).

Αναφορικά με το φύλο και τη διδακτική εμπειρία, τα μέχρι τώρα ευρήματα για την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας παραμένουν αντιφατικά. Ορισμένες μελέτες έδειξαν ότι οι άντρες εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν υψηλότερες αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους

(Brownlow, Jacobi & Rogers, 2000· Zettle & Raines, 2000), ενώ σε πιο πρόσφατη έρευνα (Rubie-Davies, Flint, & McDonald, 2012), οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπλέον, σε πρόσφατη έρευνα (Rubie-Davies, Flint, & McDonald, 2012), υπήρχε μια τάση στους εκπαιδευτικούς με μεγάλη διδακτική εμπειρία να δηλώνουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης, ενώ άλλες μελέτες δεν έχουν διαπιστώσει τέτοιου είδους συσχετίσεις (Plourde, 2002·Tschannen-Moran, & Johnson, 2011).

Η συναισθηματική νοημοσύνη και ο ρόλος της στην εργασία των εκπαιδευτικών

Οι Salovey και Mayer (1990) ήταν από τους πρώτους που πρότειναν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (*Emotional Intelligence*) για να παρουσιάσουν την ικανότητα των ανθρώπων να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Οι Mayer, Salovey, Caruso και Sitarenios (2001) χωρίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε τέσσερις περιοχές ικανοτήτων: α) την κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα βαθύτερα συναισθήματά του και να μπορεί να τα εκφράζει φυσικά, β) την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των ατόμων γύρω του, γ) τη χρήση των συναισθημάτων για την αύξηση της απόδοσης, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του εαυτού και των άλλων κατευθύνοντας τα σε εποικοδομητικές δραστηριότητες και προσωπική ανάπτυξη και δ) τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, ώστε να καθίσταται ικανό να ξεπερνάει γρηγορότερα αρνητικές ψυχολογικές καταστάσεις.

Ο Petrides και οι συνεργάτες του (2007) πρότειναν μια σαφή εννοιολογική διάκριση μεταξύ δύο τύπων συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα (*ability*) και τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό (*trait*). Η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα (ή γνωστική-συναισθηματική ικανότητα· *cognitive-emotional ability*) αναφέρεται στην πραγματική ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί το συναίσθημα φορτωμένο πληροφορίες. (Mayer et al., 1999). Η άλλη

προσέγγιση, η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (ή συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα· *emotional self-efficacy*), αναφέρεται σε ένα συνδυασμό συμπεριφοράς, διαθέσεων και αυτοαντιλήψεων σχετικά με την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να επεξεργάζεται και να χρησιμοποιεί το συναίσθημα φορτωμένο πληροφορίες (Bar-On, 1997· Petrides et al., 2007).

Ανάλογη διάκριση υπάρχει και στις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι μόνο η αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης σε έργα που αναφέρονται σε συναισθήματα αποτελεί μια έγκυρη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Mayer, Caruso, & Salovey, 2000). Έτσι, για την αξιολόγηση των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιούν τη μέθοδο της αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης. Αντίθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, επειδή είναι συνδεδεμένη με τις διαστάσεις της προσωπικότητας, αφού περιλαμβάνει τις διαθέσεις της συμπεριφοράς και την αυτοαντίληψη των ικανοτήτων, μετράται με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (Bar-On, 2000· Petrides & Furnham, 2000), ή με αναφορές άλλων (π.χ., γονέων, δασκάλων, προϊσταμένων) για τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά κάποιου (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000).

Έρευνες σε εκπαιδευτικούς έχουν δείξει (Ghanizadeh & Moafian, 2010) ότι, όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο επιτυχημένοι είναι αυτοί στην εργασία τους και ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επιδεικνύουν εξαιρετική απόδοση (Hayashi & Ewert, 2006· Arnold, 2005), γιατί εκφράζουν υψηλή ενσυναίσθηση και αποτελεσματικές κοινωνικές δεξιότητες.

Ειδικότερα, όσον αφορά στις επιμέρους ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς τον βαθμό στον οποίο βιώνουν τα συναισθήματά τους και ως προς τον βαθμό στον οποίο εκφράζουν τα συναισθήματα αυτά, με πολλούς από αυτούς να έχουν μια δυσκολία στο να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους μέσα στη σχολική τάξη (Sutton, 2007). Ο Kremenitzer (2005) ανέφερε ότι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα μέσα στην τάξη αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική και επιτυχή διδασκαλία. Έρευνες έδειξαν, ότι οι ίδιοι οι

εκπαιδευτικοί πιστεύουν, πως η ικανότητα να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, τους βοηθά να είναι πιο αποτελεσματικοί στην επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων, στη δημιουργία ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων με τους μαθητές τους, στη διατήρηση καλής διαχείρισης της τάξης και στην αποτελεσματική εφαρμογή πρακτικών πειθαρχίας (Sutton, 2004).

Πολλοί, εξάλλου, εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν τη σημασία του να αναγνωρίζουν το συναίσθημα των μαθητών τους ως κρίσιμο συστατικό του εκπαιδευτικού τους ρόλου (Ahn 2005·McCaughtry & Rovegno 2003·Schwartz & Davis 2006· Sutton 2004) και αξιοποιούν την αναγνώριση των συναισθημάτων για να πάρουν διδακτικές αποφάσεις και να διαμορφώσουν τα παιδαγωγικά στυλ και τις πρακτικές που εφαρμόζουν. Πράγματι, μια ποιοτική μελέτη έδειξε, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συναισθηματικές δεξιότητες είναι σε θέση να παρακολουθούν τα συναισθήματά τους, καθώς και εκείνα των μαθητών τους (Zembylas, 2007).

Σχετικά πρόσφατα άρχισαν να εκπονούνται μελέτες που περιλαμβάνουν τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη (Kaufhold & Johnson, 2005), καθώς και τις επιπτώσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στις εργασιακές τους εμπειρίες (Wong & Law, 2002·Kafetsios & Zampetakis, 2008·Kafetsios & Loumakou, 2007·Kafetsios, Nezlek & Vassiou, 2011). Αποτελέσματα ερευνών προτείνουν, ότι βασικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η συναισθηματική αποτίμηση και η θετική ρύθμιση των συναισθημάτων, προλαβαίνουν τη συναισθηματική εξουθένωση, που συνήθως οδηγεί στην αποπροσωποποίηση και στη χαμηλή αντίληψη της προσωπικής επίτευξης (Chan, 2006), ενώ και η ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων μπορεί να προβλέπει τις προσωπικές εκτιμήσεις για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Chan, 2004 Nikolaou & Tsaousis, 2002).

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα αποτελέσματα των ερευνών ποικίλουν ανάλογα με τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, σε έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς (Kafetsios & Loumakou, 2007), βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα επηρεάζει το συναίσθημα στην εργασία, αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο και με τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Συγκεκριμένα, όταν εξετάστηκαν όλες οι διαστάσεις της

συναισθηματικής νοημοσύνης, βρέθηκε ότι η διάσταση που αφορά στη γενική διάθεση (που αποτελείται από την αισιοδοξία και την έκφραση θετικών συναισθημάτων), επικράτησε ως σημαντικότερος παράγοντας πρόβλεψης για το θετικό και αρνητικό συναίσθημα από τις άλλες ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σε άλλη έρευνα (Kafetsios & Zampetakis, 2008), βρέθηκε ότι η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζεται ως ένας σημαντικός-σε προσωπικό επίπεδο-παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης και του συναισθήματος στην εργασία των εκπαιδευτικών. Στην ίδια έρευνα, μεταξύ των τεσσάρων παραμέτρων της συναισθηματικής νοημοσύνης, βρέθηκε ότι η χρήση και η ρύθμιση των συναισθημάτων ήταν οι σημαντικότεροι παράγοντες πρόβλεψης για το συναίσθημα στην εργασία. Επιπλέον, σε πρόσφατη έρευνα (Platsidou, 2010), η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε ότι συσχετίζεται σημαντικά με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και με την ικανοποίηση από την εργασία, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη εκφράζουν λιγότερη εξουθένωση και μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση.

Επιπλέον, μελέτη του Chan (2004) αξιολόγησε τη σχέση μεταξύ της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ 158 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν διαφορετικές επιδόσεις στις διάφορες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και ότι υπήρξε μια θετική σχέση μεταξύ της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και της αντίληψης για την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Οι Perry και Ball (2007) διατύπωσαν την υπόθεση ότι, αφού οι εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης δείχνουν χαμηλή ανταπόκριση στην ανατροφοδότηση που συσχετίζεται με την επαγγελματική τους αξία, έχουν λίγες πιθανότητες για την ανάπτυξη τόσο της αυτοεκτίμησής τους όσο και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε από μια πρόσφατη έρευνα σε Ιρανούς εκπαιδευτικούς (Rastegar, & Memarpour, 2009), τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν μια σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Οι διαφορές της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο παρατηρήθηκαν τόσο σε έρευνες που έγιναν με τη μέθοδο των αυτοαναφορών (Ciarrochi et al., 2000· Shutte et al., 1998), όσο και στις έρευνες που εξέτασαν την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (Mayer et al., 1999, 2000). Σε μελέτες που έγιναν σε ενήλικες, οι γυναίκες είχαν πολύ καλύτερες επιδόσεις από τους άνδρες στις κλίμακες των αντικειμενικών ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης (Austin, 2005· Brackett & Mayer, 2003· Brackett, Mayer, & Warner, 2004 Brackett, Rivers, Shiffman, Extremera, Fernández-Berrocal, & Salovey, 2006 Goldenberg et al., 2006· Palmer et al., 2005). Αντίθετα, τα ευρήματα μελετών για την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη είναι ανάμεικτα. Έχουν υπάρξει αναφορές χωρίς διαφορές μεταξύ των φύλων (Atkins & Stough, 2005· Birola, Atamtürka, Silman, Sensoy, 2009· Brackett & Mayer, 2003· Mayer et al., 1999· Petrides & Furnham, 2000· Platsidou, 2010· Rastegar, & Memarpour, 2009· Saklofske, Austin, Galloway, & Davidson, 2007), άλλες όπου οι γυναίκες σκόραραν υψηλότερα από τους άνδρες (Goldenberg et al., 2006· Harrod & Scheer, 2005 Shutte et al, 1998· Van Rooy, Alonso & Viswesvaran, 2005) και άλλες όπου οι άνδρες σκόραραν υψηλότερα από τις γυναίκες (Mikolajczak, Luminet, Leroy, & Roy, 2007).

Κάποιες έρευνες έδειξαν ότι οι γυναίκες έχουν καλύτερη γενική συναισθηματική νοημοσύνη από τους άνδρες (Bar-On, 2000· Petrides & Furnham, 2000· Shutte et al., 1998) και αποδίδουν το εύρημα αυτό στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται οι γυναίκες, ώστε να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στα συναισθήματα και στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Οι διαφορές, όμως, μεταξύ των δύο φύλων αφορούν και στις ειδικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για παράδειγμα, ορισμένες έρευνες (Bar-On, 2000· Mayer et al., 1999, 2000) έδειξαν ότι οι γυναίκες υπερέχουν από τους άνδρες στην αναγνώριση και στην κατανόηση των συναισθημάτων, στην ενσυναίσθηση, στην κοινωνική προσαρμογή και στη διαπροσωπική επικοινωνία, ενώ οι άνδρες είναι πιο καλοί στη διαχείριση συναισθημάτων όπως το άγχος, προσαρμόζονται καλύτερα στις νέες συνθήκες, και είναι πιο θετικοί και αισιόδοξοι από τις γυναίκες.

Παρόμοια, σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι οι γυναίκες, σε σχέση με τους άντρες, είναι πιο ευαίσθητες στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (Brackett et al., 2004 Ciarrochi et al., 2000· Mayer & Geher, 1996· Luebbbers, Downey, & Stough,

2007) και πιο ακριβείς στις κρίσεις τους για το είδος των συναισθημάτων από τις εκφράσεις του προσώπου (Hall & Matsumoto, 2004). Άλλες έρευνες βρήκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην κατανόηση και στη διαχείριση των συναισθημάτων (Farrelly & Austin, 2007, Study 2 Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006), ενώ σε άλλες, οι γυναίκες υπερείχαν ως προς όλες τις ικανότητες και ως προς το συνολικό σκορ (McIntyre, 2010). Ας σημειωθεί, ότι η υπεροχή των γυναικών ποικίλει στις διάφορες μελέτες, καθώς αλλού είναι μικρή (π.χ., Day & Carroll, 2004· Livingstone & Day, 2005· Lumley et al., 2005), αλλού μέτρια (π.χ., Farrelly & Austin, 2007· Palmer et al., 2005) και αλλού υψηλή (Joseph & Newman, 2010).

Αντιφατικά είναι τα αποτελέσματα ως προς το φύλο σε έρευνες που έχουν γίνει πρόσφατα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς. Σε έρευνα των Kafetsios και Zampetakis (2008), δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, ενώ σε έρευνα των Kafetsios και συνεργατών (2009) βρέθηκε ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερη βιωματική και στρατηγική συναισθηματική νοημοσύνη. Επιπλέον, σε έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής (Platsidou, 2010), βρέθηκε ότι οι γυναίκες είναι πιο ικανές, κατά την προσωπική τους εκτίμηση, στη διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων ατόμων από τους άνδρες συναδέλφους τους. Όμως, δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των φύλων στις προσωπικές εκτιμήσεις τους σχετικά με την αισιοδοξία-διαχείριση της διάθεσης, τη διαχείριση των προσωπικών συναισθημάτων και τη ρύθμιση και χρήση των συναισθημάτων τους.

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποκτιέται και αναπτύσσεται μέσω της μάθησης και της εμπειρίας (Goleman, 1996) και μπορεί να βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου μέσω της εξάσκησης και του προγραμματισμού (Bar-On, 2006). Ελάχιστες, όμως, σχετικές έρευνες έχουν γίνει και αυτές παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα. Σε έρευνα των Day και Carroll (2004) βρέθηκε θετική αλλά όχι ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στα χρόνια εμπειρίας και στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Σε πρόσφατη έρευνα σε εκπαιδευτικούς (Ghanizadeh & Moafian, 2010), βρέθηκαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της διδακτικής τους εμπειρίας (δηλαδή η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών τείνει να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου και με τα χρόνια υπηρεσίας), ενώ σε άλλη έρευνα (Rastegar, & Memarpour, 2009), δεν

παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική εμπειρία.

Οι παρούσες έρευνες

Από τη θεωρητική διερεύνηση, φάνηκε ότι μελέτες έχουν εξετάσει τις συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης μόνο με τις εργασιακές εμπειρίες (Wong & Law, 2002·Kafetsios & Zampetakis, 2008 Kafetsios & Loumakou, 2007) και όχι με τα κίνητρα στην εργασία. Οι παρούσες έρευνες επιχείρησαν να δουν όχι μόνο αν επαληθεύονται οι σχέσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και των εργασιακών τους εμπειριών (η πρώτη μελέτη), αλλά επιπλέον να διερευνήσουν και ένα νέο πεδίο μελέτης, που είναι η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των κινήτρων που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους (η δεύτερη μελέτη). Αυτός ο επιπλέον στόχος τέθηκε, γιατί σύγχρονες μελέτες έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται μεταξύ άλλων και με την κινητοποίηση στην εργασία των εκπαιδευτικών (Hassan, Ishak, & Bokhari, 2011). Επιπλέον, η δεύτερη μελέτη εξέτασε ατομικές διαφορές μεταξύ των εννοιών, γιατί οι μέχρι τώρα έρευνες παρέχουν αντικρουόμενα αποτελέσματα. Αυτές οι επιπλέον σχέσεις και οι ατομικές διαφορές αξίζει να μελετηθούν, καθώς φαίνεται ότι συνδέονται με τα αποτελέσματα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση της μάθησης των μαθητών.

Στόχοι και υποθέσεις των δύο ερευνών

Στόχος της πρώτης μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση, το συναίσθημα στην εργασία και το επαγγελματικό άγχος. Στη βάση της προαναφερόμενης συζήτησης των σχετικών μελετών, διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

1. Αναμένεται οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών να συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και το θετικό συναίσθημα στην εργασία.

2. Αναμένεται οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών να συσχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση, το επαγγελματικό άγχος και το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία.

Στόχος της δεύτερης μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τους στόχους επίτευξης στην εργασία και την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στη διδασκαλία. Επιπλέον, στη δεύτερη μελέτη επιχειρήθηκε η διερεύνηση των διαφορών αναφορικά με το φύλο και την προϋπηρεσία, προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχουν και ατομικές διαφορές. Στη βάση της προαναφερόμενης συζήτησης των σχετικών μελετών, διαμορφώθηκαν οι εξής υποθέσεις:

1. Αναμένεται οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών να συσχετίζονται θετικά με τον προσανατολισμό στο έργο, την προσέγγιση της επίδοσης και την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας.

2. Αναμένεται οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών να συσχετίζονται αρνητικά με την αποφυγή της επίδοσης.

3. Αναμένεται να υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών στις εξεταζόμενες μεταβλητές.

Πρώτη μελέτη: Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών και συναίσθημα στην εργασία τους

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 194 εκπαιδευτικοί, 76 της πρωτοβάθμιας (ποσοστό 39,20%) και 118 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστό 60,80%). Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρυνθήκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις και πληροφορήθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και άκρως εμπιστευτικά και ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Εκτός από τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα, τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των ατόμων που συμμετείχαν σε αυτήν.

Όργανα μέτρησης

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε η Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS Wong & Law, 2002 προσαρμογή στα Ελληνικά με τη μέθοδο της απευθείας και της αντίστροφης μετάφρασης με τροποποίηση κάποιων στοιχείων για ενίσχυση της φυσικότητας του λόγου από τους Kafetsios & Zampetakis, 2008). Πρόκειται για μια κλίμακα τύπου Likert αποτελούμενη από 16 ερωτήσεις με επτάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) ως το 7 (Συμφωνώ Απόλυτα). Η κλίμακα δομείται από τις τέσσερις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης των Mayer και Salovey's (1997).

Συγκεκριμένα, διακρίνονται οι εξής ικανότητες: η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του εαυτού (*Self-Emotion Appraisal*: SEA) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του (π.χ., Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου), η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων

(*Others' Emotion Appraisal*·OEA) αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων (π.χ., Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων), η ικανότητα χρήσης των συναισθημάτων (*Uses of Emotion* UOE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του εαυτού του και των άλλων για να διευκολύνει την επίδοσή του (π.χ., Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω) και η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του εαυτού (*Regulation of Emotion* ROE) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα συναισθήματά του (π.χ., Είμαι απόλυτα ικανός/ή να ελέγξω τα συναισθήματά μου). Οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν για κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού $\alpha=0,84$, για αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων $\alpha=0,75$, για τη χρήση των συναισθημάτων $\alpha=0,79$ και για τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού $\alpha=0,89$.

Επαγγελματική ικανοποίηση

Η Κλίμακα Γενικής Ικανοποίησης από την Εργασία (*Overall Job Satisfaction*· Brayfield & Rothe, 195· προσαρμογή στα Ελληνικά με τη μέθοδο της απευθείας και της αντίστροφης μετάφρασης από τους Kafetsios et al., 2011) αποτελείται από δεκαοχτώ ερωτήσεις, όμως στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι πρώτες δώδεκα, όπως και στις άλλες έρευνες με Έλληνες εκπαιδευτικούς. Η κλίμακα είναι τύπου Likert και εστιάζει στη στάση του ατόμου του ατόμου ως προς την εργασία του. Οι απαντήσεις δίδονται με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ Απόλυτα). Υψηλές βαθμολογίες υποδηλώνουν υψηλή ικανοποίηση από την εργασία. (π.χ., Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος/η από την τωρινή δουλειά μου). Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας ήταν $\alpha=0,80$.

Επαγγελματική εξουθένωση

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986 στα Ελληνικά Anagnostopoulos & Papadatou, 1992), η οποία αποτελείται από 22 προτάσεις που μετρούν το συγκεκριμένο είδος αντίδρασης στο επαγγελματικό στρες. Η

επαγγελματική εξουθένωση έχει τρεις διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την επίτευξη. Παραδείγματα προτάσεων που συμπεριλαμβάνονται στην κλίμακα είναι: Νιώθω συναισθηματικά στραγγισμένος/η από την δουλειά μου, Έγινα σκληρότερος/η με τους ανθρώπους από τότε που είμαι στην δουλειά αυτή, Έχω επιτύχει αξιόλογα πράγματα στη δουλειά αυτή. Χρειάστηκε να γίνει μία αντιστροφή των απαντήσεων μερικών από τις ερωτήσεις, ώστε υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης να σημαίνει πως το άτομο πάσχει από αυτή. Οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν για τη συναισθηματική εξάντληση $\alpha=0,75$, την αποπροσωποποίηση $\alpha=0,56$ και την επίτευξη $\alpha=0,75$.

Θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία

Το θετικό και αρνητικό συναίσθημα στην εργασία μετρήθηκε με την κλίμακα Job Affect Scale (JAS· Brief, Burke, George, Robinson, & Webster, 1988· προσαρμογή στα Ελληνικά με τη μέθοδο της απευθείας και της αντίστροφης μετάφρασης με τροποποίηση κάποιων στοιχείων για ενίσχυση της φυσικότητας του λόγου από τους Kafetsios et al., 2011), που αποτελείται από μια σειρά 20 επιθέτων που δηλώνουν το πώς αισθάνονταν τα άτομα στην εργασία (θετικά ή αρνητικά) την προηγούμενη εβδομάδα. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 17 από αυτά τα επίθετα, όπως και στις άλλες έρευνες με Έλληνες εκπαιδευτικούς: 9 θετικά (Δραστήριος, Συνεπαρμένος, Ενθουσιασμένος, Χαλαρός, Χαρούμενος, Γεμάτος ενέργεια, Ήρεμος, Γαλήνιος, Δυνατός) και 8 αρνητικά (Νευρικός, Λυπημένος, Φοβισμένος, Περιφρονητικός, Εχθρικός, Εκνευρισμένος, Νυσταγμένος, Αδρανής). Σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν αν βιώνουν τα συγκεκριμένα συναισθήματα και σε ποιο βαθμό (1:Καθόλου, 2:Λίγο, 3:Μέτρια, 4:Αρκετά, 5: Πολύ). Οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν για το θετικό συναίσθημα $\alpha=0,86$ και για το αρνητικό συναίσθημα $\alpha=0,79$.

Περιστασιακό άγχος

Τα συναισθήματα που ένιωθαν οι ερωτώμενοι τη στιγμή που συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο μετρήθηκαν με την Κλίμακα Περιστασιακού Άγχους (State Anxiety

Inventory· Spielberger, 1980). Η κλίμακα αποτελείται από 20 προτάσεις που αναφέρονται σε θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, τα οποία σχετίζονται με την εγρήγορση σε βραχύχρονες συγκινησιακές καταστάσεις (άγχος σε εφήμερες καταστάσεις). Οι απαντήσεις δίδονται με τετράβαθμη διαβάθμιση τύπου Likert, όπου οι ερωτώμενοι σημείωσαν αν βιώνουν και σε ποιο βαθμό κάποια συναισθήματα (1:Καθόλου, 2:Κάπως, 3:Αρκετά, 4:Πάρα Πολύ). Υψηλή βαθμολογία υποδηλώνει υψηλό επίπεδο άγχους σε εφήμερες καταστάσεις (π.χ., Αισθάνομαι άγχος). Ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0,93$.

Αποτελέσματα

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των συναισθημάτων στην εργασία των εκπαιδευτικών. Υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (*Pearson*) μεταξύ των μεταβλητών και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα.

1. Η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, την προσωπική επίτευξη και το θετικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών και αρνητικά με την αποπροσωποποίηση και το αρνητικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών.
2. Η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων συσχετίζεται θετικά με και την προσωπική επίτευξη, το θετικό συναίσθημα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αρνητικά με επαγγελματικό άγχος, την εξουθένωση, την αποπροσωποποίηση και το αρνητικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών.
3. Η χρήση των συναισθημάτων συσχετίζεται θετικά με την προσωπική επίτευξη, το θετικό συναίσθημα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, η χρήση των συναισθημάτων συσχετίζεται αρνητικά με επαγγελματικό άγχος, την αποπροσωποποίηση και το αρνητικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών.
4. Υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη ρύθμιση των συναισθημάτων και την προσωπική επίτευξη, το θετικό συναίσθημα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, η ρύθμιση των συναισθημάτων συσχετίζεται αρνητικά με

επαγγελματικό άγχος, την εξουθένωση, την αποπροσωποποίηση και το αρνητικό συναίσθημα των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1. Συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με το συναίσθημα στην εργασία τους

Μεταβλητές (N= 194)	Κατανόηση	Αναγνώριση	Χρήση	Ρύθμιση
1. Επαγγελματική ικανοποίηση	0,31**	0,37**	0,29**	0,16*
2. Συναισθηματική Εξουθένωση	-0,07	-0,11**	-0,06	-0,17**
3. Αποπροσωποποίηση	-0,17**	-0,24**	-0,15**	-0,22**
4. Προσωπική Επίτευξη	0,17**	0,33**	0,38**	0,29**
5. Θετικό Συναίσθημα	0,26**	0,38**	0,46**	0,43*
6. Αρνητικό Συναίσθημα	-0,14**	-0,25**	-0,21**	-0,33**
7. Άγχος	-0,13	-0,18**	-0,33**	-0,39**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Συζήτηση

Η έρευνα εξέτασε τις συσχετίσεις μεταξύ των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση, το θετικό και αρνητικό συναίσθημα και το επαγγελματικό άγχος. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι όλες οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, την προσωπική επίτευξη και το θετικό συναίσθημα και αρνητικά με την συναισθηματική εξουθένωση, την αποπροσωποποίηση, το αρνητικό συναίσθημα και το επαγγελματικό άγχος.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι συσχετίζονται θετικά. Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι, όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, τόσο μεγαλύτερη είναι και η ικανοποίηση που αισθάνονται από την εργασία τους. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με ευρήματα άλλων ερευνών (Cooper & Sawaf, 1997· Wong & Law, 2002), σύμφωνα με τα οποία εργαζόμενοι με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη έχουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Αυτό υποδεικνύει την ανάγκη να καλλιεργηθούν οι συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, όχι

μόνο στην αρχική τους εκπαίδευση αλλά και σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, προκειμένου να ενισχύεται η ικανοποίησή τους από το επάγγελμά τους και επομένως και η απόδοσή τους στον εργασιακό τους χώρο.

Αναμενόμενα ήταν τα αποτελέσματα σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα επίπεδα της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποκάλυψε ότι η αναγνώριση και η ρύθμιση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών συσχετίζονται αρνητικά με τη συναισθηματική τους εξουθένωση. Η ίδια αρνητική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα σε όλες τις ικανότητες συναισθηματικής τους νοημοσύνης και της αποπροσωποποίησης που βιώνουν στην εργασία τους. Αντίθετα, υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα σε όλες τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και τα επίπεδα προσωπικής τους επίτευξης. Επομένως, οι συναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών καθίστανται ωφέλιμες, όχι μόνο γιατί μειώνουν τα επίπεδα της εξουθένωσης που βιώνουν στην εργασία τους οι εκπαιδευτικοί, αλλά και γιατί ενισχύουν τις πεποιθήσεις τους για τα επιτεύγματα που έχουν πετύχει οι ίδιοι στη δουλειά τους.

Αναφορικά με τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και του συναισθήματος στην εργασία, η έρευνα έδειξε ότι το θετικό συναίσθημα συσχετίζεται θετικά με όλες τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, ενώ το αρνητικό συναίσθημα συνδέεται αρνητικά. Ανάλογα, έρευνα του Bar-On και των συνεργατών του (2000), έδειξε ότι ένα γενικό θετικό συναίσθημα συνδέονταν διακριτά με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Αυτό σημαίνει ότι οι συναισθηματικά νοήμονες εκπαιδευτικοί βιώνουν θετικά συναισθήματα στην εργασία τους, γεγονός που κατ' επέκταση συνδέεται και με καλύτερη διδασκαλία.

Όσον αφορά στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους, τα αποτελέσματα της έρευνας αποκάλυψαν ότι αυτά συσχετίζονται αρνητικά με την αναγνώριση, τη χρήση και τη ρύθμιση των συναισθημάτων. Συγκεκριμένα, όσο πιο υψηλά επίπεδα αυτών των συναισθηματικών δεξιοτήτων παρουσίαζαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερο άγχος βίωναν στην εργασία τους, προφανώς επειδή ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά των άλλων, να διαχειρίζονται τα συναισθήματα για να διευκολύνουν την επίδοσή τους και να τα

ρυθμίζουν για να μειώσουν το στρες. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα (Slaski & Cartwright, 2002· Salovey et al., 2002· Gerits et al., 2005).

Δεύτερη μελέτη: Συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών και κινητοποίηση στην εργασία τους

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 98 εκπαιδευτικοί, που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια σε κάποιο διδακτικό κενό ή μετά το πέρας του ωραρίου τους. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρυνθήκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις και πληροφορήθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και άκρως εμπιστευτικά και ότι τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Εκτός από τις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα, τα ερωτηματολόγια περιλάμβαναν ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία των ατόμων που συμμετείχαν σε αυτήν.

Κλίμακες

Συναισθηματική Νοημοσύνη (βλ., πρώτη μελέτη). Οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν για την κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού $\alpha=0,86$, για την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων $\alpha=0,82$, για τη χρήση των συναισθημάτων $\alpha=0,83$ και για τη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού $\alpha=0,88$.

Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας στην εργασία των εκπαιδευτικών

Για τη μέτρηση της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αντίληψης Αυτοαποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών Ohio State teacher efficacy scale (OSTES· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001· έχει σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα και είχε επιδείξει πολύ καλές ψυχομετρικές ιδιότητες από τον Τσιγγίλη, 2005), που περιλαμβάνει τρεις παραμέτρους: (α) Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για εκπαιδευτικές στρατηγικές (π.χ. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε τους μαθητές σας να εκτιμήσουν τη

μάθησης;), (β) Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης (π.χ. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να ελέγξετε μία διαταρακτική συμπεριφορά στη σχολική τάξη;), και (γ) Αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας για την εμπλοκή των μαθητών (π.χ. Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να κινητοποιήσετε μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον στις σχολικές εργασίες;). Πρόκειται για μια κλίμακα τύπου Likert αποτελούμενη από συνολικά από 12 ερωτήσεις με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Σχεδόν τίποτα) ως το 5 (Πάρα πολλά). Στην παρούσα έρευνα, όπως και σε άλλη που δημοσιεύθηκε πρόσφατα (Rubie-Davies, Flint, & McDonald, 2012), σε ορισμένες ερωτήσεις άλλαξε η διατύπωση, έτσι ώστε να αρχίζουν όλες με τη φράση: Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε...; Για παράδειγμα, η ερώτηση «Σε ποιο βαθμό μπορείτε να προετοιμάσετε εναλλακτική επεξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές μπερδεύονται;» έγινε «Πόσα πράγματα μπορείτε να κάνετε για να προετοιμάσετε εναλλακτική επεξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές μπερδεύονται;». Οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές $\alpha=0,69$, για τη διαχείριση της τάξης $\alpha=0,82$ και για την εμπλοκή των μαθητών $\alpha=0,72$.

Στόχοι επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών

Για τη μέτρηση των στόχων επίτευξης στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης των στόχων επίτευξης στην εργασία των εκπαιδευτικών Teachers' Achievement Goals in Work Questionnaire (Papaioannou, 2001·Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004· Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρεις κλίμακες, με 4 ερωτήσεις η καθεμιά, οι οποίες αξιολογούν: (α) τον προσανατολισμό προς την προσέγγιση της επίδοσης (π.χ., Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν φαίνεται ότι είμαι καλύτερος/η καθηγητής/τρια από τους άλλους), (β) τον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης (π.χ., Θέλω να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να φανώ ανίκανος/η) και (γ) τον προσανατολισμό προς το έργο (π.χ., Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις ικανότητές μου ως καθηγητής/τρια). Κάθε ερώτηση συνοδεύεται από μια 5βαθμη κλίμακα από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) ως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Η τελική τιμή για κάθε εκπαιδευτικό ως προς κάθε στόχο υπολογίζεται με βάση το μέσο όρο των 4 ερωτήσεων/δηλώσεων που αντιστοιχούν

στην κάθε κλίμακα. Οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν για τον προσανατολισμό στο έργο $\alpha=0,86$, για την προσέγγιση της επίδοσης $\alpha=0,92$ και για την αποφυγή της επίδοσης $\alpha=0,91$.

Αποτελέσματα

Σχέσεις ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τα κίνητρα στην εργασία των εκπαιδευτικών

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των κινήτρων στην εργασία των εκπαιδευτικών. Για να ελεγχθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης (*Pearson*) και ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητας.

Η ανάλυση έδειξε ότι:

1. Η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού είχε θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στο έργο. Επίσης, η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού συσχετίζεται θετικά με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, τη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών.
2. Η χρήση των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της επίδοσης συσχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών στο έργο και την αποφυγή της επίδοσης. Επίσης, η χρήση των συναισθημάτων συσχετίζεται θετικά με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, τη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών.
3. Υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού και στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές στρατηγικές, τη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών.

Πίνακας 2. Συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με την κινητοποίηση στην εργασία τους

Μεταβλητές (N= 98)	Κατανόηση	Αναγνώριση	Χρήση	Ρύθμιση
1. Προσανατολισμός στο έργο	0,24*	0,19	0,29**	0,04
2. Προσέγγιση επίδοσης	-0,05	-0,10	0,00	-0,02
3. Αποφυγή επίδοσης	0,20	0,13	0,21*	0,04
4. Εκπαιδευτικές στρατηγικές	0,22*	0,15	0,39**	0,25*
5. Διαχείριση τάξης	0,33**	0,08	0,45**	0,28**
6. Εμπλοκή μαθητών	0,26*	0,17	0,46**	0,27**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Ατομικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη και στα κίνητρα στην εργασία των εκπαιδευτικών

Οι Πίνακες 3 και 4 παρουσιάζουν τις ατομικές διαφορές ως προς το φύλο και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας και το συναίσθημα στην εργασία. Διενεργήθηκαν μια σειρά από αναλύσεις (*t-test: independent samples*) και παρουσιάζονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

1) Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών στην ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων [$t(96) = -2,57, p < 0,05$], στον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης [$t(96) = 2,97, p < 0,01$], στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας για τη διοίκηση της τάξης [$t(96) = 2,18, p < 0,05$] και στο θετικό συναίσθημα [$t(96) = 2,84, p < 0,01$].

2) Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών στην αποφυγή της επίδοσης [$t(95) = 0,74, p < 0,01$], και στη ρύθμιση του συναισθήματος [$t(95) = -1,22, p < 0,01$].

Πίνακας 3. Διαφορές του φύλου ως προς τους στόχους, την αυτοαποτελεσματικότητα και το συναίσθημα των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές (N=98) N1 (Άνδρες) = 30 N2 (Γυναίκες) = 68	Φύλο	M.O.	T.A.	t	d.f.	P
1. Αποφυγή επίδοσης	1	4,24	0,41	2,97	96	0,00
	2	3,95	0,46			
2. Διαχείριση τάξης	1	3,76	0,69	2,18	96	0,03
	2	3,46	0,61			
3. Αναγνώριση συναισθήματος	1	5,07	0,98	-2,57	96	0,01
	2	5,55	0,80			
4. Θετικό συναίσθημα	1	3,66	0,47	2,84	96	0,01
	2	3,29	0,64			

Πίνακας 4. Διαφορές της διδακτικής εμπειρίας ως προς τους στόχους και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές (N=98) N1 (0-10 χρόνια) = 62 N2 (10-34 χρόνια) = 35	ΠΡΟΫΠ.	M.O.	T.A.	t	d.f.	P
1. Αποφυγή επίδοσης	1	4,07	0,53	0,74	95	0,00
	2	3,99	0,34			
2. Ρύθμιση συναισθήματος	1	4,72	1,47	-1,22	95	0,00
	2	5,05	0,87			

Συζήτηση

Η έρευνα εξέτασε συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των κινήτρων στην εργασία των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, εξέτασε ατομικές διαφορές ως προς αυτές τις μεταβλητές. Οι αναλύσεις έδειξαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και των κινήτρων στην εργασία τους. Επιπλέον, υπήρξαν σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, η κατανόηση των συναισθημάτων του εαυτού και η χρήση των συναισθημάτων συσχετίζονται θετικά με τον προσανατολισμό των στόχων στο έργο και με τις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν το συναίσθημά τους και διαχειρίζονται το συναίσθημα για να διευκολύνουν την επίδοσή τους, προσανατολίζονται περισσότερο στο έργο τους και έχουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλές συναισθηματικές δεξιότητες όχι μόνο παρωθούνται στη συνεχή βελτίωση στο διδακτικό τους έργο και κατ' επέκταση σε θετικές συμπεριφορές (Retelsdorf & Günther, 2011), αλλά επιπλέον αισθάνονται ότι έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους ως δάσκαλοι (Dellinger, Bobbett, Olivier, & Ellett, 2008· Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Παρόμοια, η ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού συσχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας, εύρημα που καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που ρυθμίζουν καλύτερα το συναίσθημά τους πιθανόν να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί μέσα στην τάξη. Εξάλλου, τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας σε καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Sarkhosh & Rezaee, 2014) και οπωσδήποτε υποδεικνύουν την ανάγκη να γίνουν και άλλες έρευνες με Έλληνες εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω, αν η ρύθμιση των συναισθημάτων καθίσταται ωφέλιμη στο εκπαιδευτικό έργο.

Αναφορικά με τις ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, υπήρχαν διαφυλικές διαφορές μόνο ως προς την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων καλύτερα από τους άνδρες συναδέλφους τους, εύρημα που

συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Brackett et al., 2004· Ciarrochi et al., 2000· Mayer & Geher, 1996 Luebbers, Downey, & Stough, 2007). Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες είναι σε θέση να αναγνωρίζουν καλύτερα το συναίσθημα των άλλων, ίσως λόγω μεγαλύτερης παρατήρησης και κατανόησης που επιδεικνύουν στις σχέσεις τους, και κατ' επέκταση να ρυθμίζουν ανάλογα τη συμπεριφορά τους.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι υπήρξαν διαφορές ως προς το φύλο στα κίνητρα των εκπαιδευτικών, καθώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης και προσανατολισμού προς την αποφυγή της επίδοσης από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν, ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί δηλώνουν περισσότερο αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης από τις γυναίκες συναδέλφους τους και έρχονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Lee, Buck, & Midgley, 1992· Ross, 1998), που βρήκαν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας στις γυναίκες εκπαιδευτικούς από τους άνδρες συναδέλφους τους. Η ασυμφωνία αυτή, σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα για τη διαχείριση της τάξης, πιθανόν οφείλεται στη διαιώνιση παλαιών στερεοτύπων της ελληνικής εκπαίδευσης, που θέλουν τις γυναίκες να διδάσκουν και τους άνδρες να διοικούν (Αργυροπούλου, 2006)-προφανώς οι άντρες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διαχείριση της τάξης ως μια μορφή διοίκησης. Εξάλλου, η διαφυλική διαφορά στον προσανατολισμό προς την αποφυγή της επίδοσης, που επίσης έρχεται σε σύγκρουση με προηγούμενες έρευνες (π.χ. Παραιοαννου & Christodoulidis, 2007), εξηγείται από τη θεωρία των κοινωνικών ρόλων, σύμφωνα με την οποία ο ρόλος του αρσενικού φύλου τονίζει την κοινωνική σύγκριση και τον ανταγωνισμό περισσότερο από ό,τι ο ρόλος του γυναικείου φύλου (Eagly, Wood, & Diekman, 2000). Τέλος, αναφορικά με το συναίσθημα, στην έρευνα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βίωσαν λιγότερο θετικό συναίσθημα από τους άνδρες συναδέλφους τους, εύρημα που συνάδει με ευρήματα άλλων ερευνών σε Έλληνες εκπαιδευτικούς (Kafetsios, Nezlek & Vassiou, 2011).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο προσανατολισμός των στόχων στην αποφυγή των ικανοτήτων μειώθηκε με τα χρόνια της διδακτικής εμπειρίας. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με τις υποθέσεις, ότι οι άνθρωποι με μεγαλύτερη εμπειρία ανησυχούν λιγότερο για καλύτερες επιδόσεις από τους άλλους (Kanfer & Ackerman,

2004), εξαρτώνται λιγότερο από την εξωτερική αξιολόγηση και προσανατολίζονται στο να βασίζονται περισσότερο σε εσωτερικά πρότυπα (Burley, Turner, & Vitulli, 1999). Επιπλέον, οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλότερα επίπεδα ρύθμισης του συναισθήματος από τους νεώτερους συναδέλφους τους, εύρημα που συνάδει με αποτελέσματα από πρόσφατη έρευνα σε εκπαιδευτικούς (Ghanizadeh & Moafian, 2010), όπου βρέθηκαν σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και της διδακτικής τους εμπειρίας, γεγονός που δείχνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών τείνει να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου και με τα χρόνια υπηρεσίας. Αυτό εξάλλου το εύρημα ενισχύει τον ισχυρισμό ότι η συναισθηματική νοημοσύνη καλλιεργείται μέσω της μάθησης και της εμπειρίας (Goleman, 1996) και βελτιώνεται μέσω της εξάσκησης και του προγραμματισμού (Bar-On, 2006).

Γενική συζήτηση

Από τις δύο έρευνες καθίσταται φανερό ότι οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών αποδεικνύονται ωφέλιμες στην εργασία τους. Αυτό συμβαίνει, γιατί από την πρώτη έρευνα φάνηκε ότι, όσο πιο υψηλές συναισθηματικές δεξιότητες διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο θετικό συναίσθημα, ικανοποίηση και προσωπική επίτευξη βιώνουν στην εργασία τους και αντίθετα λιγότερη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση, καθώς και λιγότερο αρνητικό συναίσθημα και επαγγελματικό άγχος. Παρόμοια, στη δεύτερη έρευνα φάνηκε ότι, όσο πιο υψηλές συναισθηματικές δεξιότητες διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο προσανατολίζονται στη βελτίωση και αντιλαμβάνονται ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, στη διαχείριση της τάξης και στην εμπλοκή των μαθητών.

Επίσης, από τη δεύτερη έρευνα, η οποία εξέτασε επιπλέον διαφορές ως προς το φύλο και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, προέκυψαν διαφορές που αξίζει να επισημανθούν. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων, ενώ οι άντρες εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας για τη διαχείριση της τάξης και προσανατολισμού προς την αποφυγή της επίδοσης.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία ρυθμίζουν περισσότερο το συναίσθημά τους και αποφεύγουν λιγότερο τη σύγκριση με τους συναδέλφους τους.

Περιορισμοί, προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, εφαρμογές, γενικά συμπεράσματα

Παρόλο που τα παραπάνω ευρήματα είναι ενδιαφέροντα και συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της επίδρασης των συναισθηματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, οι συγκεκριμένες έρευνες παρουσιάζουν κάποιους περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη. Αρχικά, υπάρχουν μεθοδολογικοί περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως είναι η χρησιμοποίηση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, τα οποία στηρίζονται στις υποκειμενικές κρίσεις των ατόμων. Επιπλέον, πρόκειται για μεμονωμένες μελέτες, σε ένα μόνο αντιπροσωπευτικό δείγμα (*cross-sectional*), σε μια περιορισμένη γεωγραφική περιοχή της ελληνικής επικράτειας και επομένως δεν μπορεί να εξαχθεί ένα ασφαλές συμπέρασμα για τις επιδράσεις των συναισθηματικών ικανοτήτων. Τέλος, δεν εξετάστηκε εάν υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Καθώς επιλέχθηκε κατά κύριο λόγο η ανάλυση συσχέτισης, δεν εξετάστηκε η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών στο συναίσθημα και στην εργασιακή κινητοποίηση, αλλά η σχέση (σύνδεση) της με τις συγκεκριμένες μεταβλητές.

Σε επόμενες έρευνες μπορεί να γίνει επιλογή και άλλων στατιστικών αναλύσεων, όπως για παράδειγμα αναλύσεις παλινδρόμησης ή δευτέρου βαθμού κοινές παραγοντικές αναλύσεις των μεταβλητών, προκειμένου να εξαχθούν περισσότερα συμπεράσματα για τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Σε πρακτικό επίπεδο, η αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός εκπαιδευτικού επηρεάζει σημαντικά τους μαθητές/τριες τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο (Kremenitzer, 2005). Επομένως, τα ευρήματα των δύο ερευνών είναι σημαντικά, γιατί καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της ένταξης στα εκπαιδευτικά προγράμματα της ανάπτυξης και της προώθησης της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αν ληφθούν υπόψη

και οι ατομικές διαφορές ως προς το φύλο και τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, μπορούν να βρουν εφαρμογές και να δώσουν την ευκαιρία για την ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης στο χώρο του σχολείου ως εργασιακού περιβάλλοντος, ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα και η απόδοση του οργανισμού.

Εν κατακλείδι, οι δύο έρευνες παρουσιάζουν πρωτογενή δεδομένα και συμβάλλουν στην πληρέστερη κατανόηση των συσχετίσεων των συναισθηματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με το συναίσθημα και την κινητοποίηση στην εργασία τους. Συγχρόνως, μπορούν να βρουν εφαρμογές και να δώσουν την ευκαιρία για την ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης, με στόχο την ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης, τη βίωση θετικών συναισθημάτων, την ενίσχυση των κινήτρων στην εργασία και συνακόλουθα την ευημερία και την αύξηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahn, H. J. (2005). Teachers' discussion of emotion in child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 32, 237–242.
- Anagnostopoulos, F., & Papadatou, D. (1992). Factorial composition and internal consistency of the Occupational Burnout Inventory in a sample of nurses. *Psychologia*, 5, 183–202.
- Αργυροπούλου, Χ. (2006). Η Γυναίκα στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτικός μέσα από λογοτεχνικά κείμενα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 20-26.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in the workplace: A reappraisal. *Human Relations*, 48(2), 97-125.
- Atkins, P., & Stough, C. (2005). *Does emotional intelligence change with age?* Paper presented at the Society for Research in Adult Development annual conference, Atlanta, GA.
- Austin, E. J. (2005). Emotional intelligence and emotional information processing. *Personality and Individual Differences*, 39, 403–414.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bar-on, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: User's manual*. Toronto: Multihealth Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.

- Bindhu, C. M., & Sudheeshkumar, P. K. (2006). *Job satisfaction and stress coping skills of primary school teachers*. Department of Education, University of Calicut, Kerala, India , ERIC Document Reproduction Service No.ED492585.
- Birola, C., Atamtürka, H., Silman, F., & Sensoy, S. (2009). Analysis of the emotional intelligence level of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*, 2606–2614.
- Borg, M., Riding, R., & Falzon, J. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology, 11*, 59-75.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*, 1147-1158.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences, 36*, 1387–1402.
- Brackett, M. A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S., Elbertson, N., Chisholm, C., & Salovey, P. (2008). A sustainable skill based approach to developing emotionally literate schools. In M. Hughes, H. L. Thompson, & J. B. Terrell (Eds.), *The handbook for developing social and emotional intelligence* (pp. 329 – 358). San Francisco, CA: Wiley.
- Brackett, M.A., & Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 780-795.
- Brayfidd, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 35*, 307-311.

- Brief, A. P., Burke, M. J., George, J. M., Robinson, B. S., & Webster, J. (1988). Should negative affectivity remain an unmeasured variable in the study of job stress? *Journal of Applied Psychology, 73*, 193–198.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of people work. *Journal of Vocational Behavior, 60*, 17-39.
- Brownlow, S., Jacobi, T., & Rogers, M. (2000). Science anxiety as a function of gender and experience. *Sex Roles: A Journal of Research, 42*, 119–31.
- Bullough, R. V., Jr. (2009). Seeking eudaimonia: The emotions in learning to teach and to mentor. In P. Schutz & M. Zembylas (Eds.), *Teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 33–53). New York: Springer.
- Burley, R. C., Turner, L. A., & Vitulli, W. F. (1999). The relationship between goal orientation and age among adolescents and adults. *The Journal of Genetic Psychology, 160*, 84-89.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology, 99*, 241-252.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction, 18*, 453-467.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences, 36*, 1781–1795.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 22*, 1042 – 1054.
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Caputi, P. (2000). A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. *Personality and Individual Differences, 28*(3), 539–561.

- Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leaders and organizations*. NY: Grosset/ Putnam.
- Day, A. L. & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 36, 1443-1458.
- Dellinger, A. M., Bobbet, J. J., Olivier, D. F., & Ellet, C. D. (2008). Measuring teachers' self- efficacy beliefs: Development and use of the TEBS- Self *teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Dickhäuser, O., Butler, R., & Tönjes, B. (2007). Das zeigt doch nur, dass ich's nicht kann. Zielorientierung und Einstellung gegenüber Hilfe bei Lehramtsanwärtern. [That just shows I can't do it: goal orientation and attitudes concerning help among preservice teachers]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 120-126.
- Eagly, A., WendyWood, H., & Diekman, B. A. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In *The developmental psychology of gender*, edited by T. Eckes & H. M. Trautner. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Emmer, E. (1994). *Teacher emotions and classroom management*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.
- Erb, C. (2004). *The emotional experiences of beginning teacher learning: Research into Ontario Secondary Schools*. Retrieved 16th October 2006, from <http://www.oise.utoronto.ca/field-centres/TVC/Ross Reports, vol. 9 no3.htm>.
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227–243.
- Farrelly, D., & Austin, E. (2007). Ability EI as an intelligence? associations of the MSCEIT with performance on emotion processing and social tasks and with cognitive ability. *Cognition and Emotion*, 21, 1043-1063.

- Gerits, L., Derksen, J. J. L., Verbruggen, A. B., & Katzko, M. (2005). Emotional Intelligence profiles of nurses caring for people with severe behaviour problems. *Personality and Individual Differences, 38*, 33-43.
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal, 64*(4), 424-435.
<http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccp084>
- Golby, M. (1996). Teachers' emotions: An illustrated discussion. *Cambridge Journal of Education, 26*(3), 423-434.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment, 86*, 33-45.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. London, Bloomsbury Publishing.
- Hall, J. A., & Matsumoto, D. (2004). Gender differences in judgments of multiple emotions from facial expressions. *Emotion, 4*, 201-206.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*, 811-826.
- Harrod, N. S., Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. Retrieved January 21, 2006, from http://www.findarticles.com/p/articles/mi-m2248/is_159_40/ai_nl5950403/pg_9
- Hassan, S. N. S., Ishak, N. M., & Bokhari, M. (2011). Impacts of Emotional Intelligence (EQ) on Work Values of High School Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 30*, 1688-1692.
- Hatch, J. A. (1993). Passing along teacher beliefs: A good day is.... *Education Horizons, 71*, 109-112.

- Hayashi, A., & Ewert, A. (2006). Outdoor leaders' emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Experiential Education*, 28(3), 222-242.
- Hawkey, K. (2006). Emotional intelligence and mentoring in pre-service teacher education: a literature review. *Mentoring and Tutoring*, 14(2), 137–147.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583–593.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78.
- Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. *International Journal of Work Organization and Emotion*, 2, 71–87.
- Kafetsios, K., Maridaki-Kassotaki, A., Zammuner, V. L., Zampetakis, L. A., & Vouzas, F. (2009). Emotional intelligence abilities and traits in different career paths. *Journal of Career Assessment*, 17, 367–383.
- Kafetsios, K., Nezlek, J. B., & Vassiou, A. (2011). A Multilevel Analysis of Relationships Between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1121–1144.
- Kafetsios, K. & Zampetakis L.A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work *Personality and Individual Differences*, 44, 710–720.
- Kanfer, R. & Ackerman, P.L. (2004). Aging, adult development and work motivation. *Academy of Management Review*, 29, 440–458.
- Kaufhold, D., & Johnson, L.R. (2005). The analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. *Education*, 125(4), 615-626.

- Kremenitzer, J. P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: self-reflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 3–9.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159–167.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of parent–teacher interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843–860.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lee, M., Buck, R., & Midgley, C. (1992). *The organizational context of personal teaching efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Association. San Francisco.
- Livingstone, H. A. & Day, A. L. (2005). Comparing the Construct and Criterion-Related Validity of Ability-Based and Mixed-Model Measures of Emotional Intelligence. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 757–79.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Luebbers, S., Downey, L.A., & Stough, C. (2007). The development of an adolescent measure of EI. *Personality and Individual Differences*, 42, 999–1009.
- Lumley, M. A., Gustavson, B. J., Partridge, R. T., & Labouvie-Vief, G. (2005). Assessing alexithymia and related emotional ability constructs using multiple methods: interrelationships among measures. *Emotion*, 5, 329-342.
- McIntyre, M. H. (2010). Gender differences in the nature and linkage of higher-order personality factors to trait and ability emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 48, 617-622.
- Malmberg, L. E. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: antecedents, correlates and outcomes. *Learning and Instruction*, 18, 438-452.

- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. 2nd Edition, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 320-342). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89–114.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232–242.
- McCaughtry, N., & Rovegno, I. (2003). Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 355–368.
- Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 71–96.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment*, 88, 338–353.
- Nikolaou, I. & Tsaousis, I. (2002). Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and organisational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10, 327-42.
- Palmer B., Gignac G, Manocha R, & Stough C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33, 285–305.

- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11*, 135-142.
- Papaioannou, A. (2001). Un modele multidimensionnel hierarchique du developpement personnel en education physique. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Theories de la motivation et pratiques sportives* (pp. 298–329). Paris: Presses Universitaires de France.
- Papaioannou A., & Christodoulidis, T. (2007). A Measure of Teachers' Achievement Goals. *Educational Psychology, 27*(3), 349–361.
- Papaioannou, A., Marsh, H. W., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 90–118.
- Perry, C., & Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education, 10*, 443–454.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29*, 313–320.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98*, 273–289.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International, 31*, 60 – 76.
- Plourde, L.A. (2002). The influence of students teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology, 29*(4), 245-249.

- Ramey-Gassert, L., & Shroyer, M. G. (1992). Enhancing science teaching self-efficacy in preservice elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education, 4*, 26–34.
- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System, 37*, 700–707.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblov, L., & Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction, 20*, 30-46.
- Retelsdorf, J., & Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference forms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1111-1119.
- Reyna, C., & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: An attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology, 93*, 309–319.
- Ross, J. A. (1998). Antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, Vol. 7 (pp. 49-74). Greenwich, CT: JAI Press.
- Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology, 82*, 270–288.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences, 42*, 491-502.

- Sarkhosh, M., & Rezaee, A. A., (2014). How does university teachers' emotional intelligence relate to their self-efficacy beliefs? *Porta Linguarum*, 21, 87-102.
- Schunk, D. H., MSchunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Selfefficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71– 96). Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schwartz, E., & Davis, A. S. (2006). Reactive attachment disorder: Implications for school readiness and school functioning. *Psychology in the Schools*, 43, 471–479.
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence : an exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18, 63-68.
- Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory. Preliminary professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Sutton, R. (2000). *The emotional experiences of teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, L.A.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 379–398.
- Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education*. San Diego: Elsevier.
- Sutton, R., & Wheatly, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Perry, C., & Ball, I. (2007). Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers

- with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education, 10*, 443–454.
- Riggio, R. E. (2003). *Introduction to industrial/organizational psychology* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185-211.
- Schwab, R. L. (1983). Teacher burnout: Moving beyond “psychobabble”. *Theory Into Practice, 22*, 21–26.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611–625.
- Tickle, L. (1991). New teachers and the emotions of learning teaching. *Cambridge Journal of Education, 21*(3), 91-103.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers’ self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27*, 751-761.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202-248.
- Van Rooy, D.L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences, 38*, 689-700.
- Vasiou A., Andreou E., & Kafetsios K. (2011). Teachers’ achievement goals and students’ motivation and emotions: A multilevel analysis. In *Excellence in Education 2009-2010: Leading Minds Creating the Future Research-Strategic Planning-Development* (481-487). International Center for Innovation in Education (ICIE).

- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology, 99*, 181-193.
- Wong, C. S., & Law, S. K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly, 13*, 243-274.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (1996). *Teachable Moments: The art of teaching in primary schools*. Buckingham: Open University Press.
- Woolfolk, A., & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81-91.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*, 355-367.
- Zettle, R. D., & Raines, S. J. (2000). The relationship of trait and test anxiety with mathematics anxiety. *College Student Journal, 34*, 246-258.