



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ:
ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΕΥΑΝΘΙΑ ΣΟΦΙΑΝΟΠΟΥΛΟΥ

A.M.135830

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΛΕΝΗ ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

ΠΑΤΡΑ

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ, 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Ευανθίας Σοφianoπούλου που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέας/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών της δικαιωμάτων.



«Τα συναισθήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία :
απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης»

ΕΥΑΝΘΙΑ ΣΟΦΙΑΝΟΠΟΥΛΟΥ

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ελένη Γιαννακοπούλου

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Κυριακή Καμαρινού

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2021

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την Διπλωματική μου εργασία και ταυτόχρονα τον κύκλο σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής», αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όσους συνέδραμαν στην υλοποίηση και ολοκλήρωσή της.

Θερμές ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Ελένη Γιαννακοπούλου, για τη συνεχή και εξαιρετικά σημαντική καθοδήγηση, ανατροφοδότηση και υποστήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της παρούσας εργασίας, καθώς και στην Β' επιβλέπουσα κ. Κυριακή Καμαρινού.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα που σε μια δύσκολη χρονιά, εν μέσω της πανδημίας του Covid-19, διέθεσαν τον χρόνο τους για να συμμετάσχουν στην έρευνα, συμβάλλοντας καθοριστικά στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Τελειώνοντας, ευχαριστώ τον σύζυγό μου Θέμη, που με υπομονή και κατανόηση με ενθάρρυνε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Η διπλωματική μου εργασία είναι αφιερωμένη στη μητέρα μου, τον φύλακα-άγγελό μου.

Περίληψη

Τα συναισθήματα αποτελούσαν ανέκαθεν ένα μείζονος σημασίας θέμα στην εκπαίδευση, το οποίο γέννησε πολλές συζητήσεις με αντικρουόμενες απόψεις. Η πολυπλοκότητα της διατύπωσης ενός καθολικού ορισμού, καθώς και η ποικιλομορφία των συναισθημάτων είχε ως αποτέλεσμα να υποτιμηθεί η συμβολή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία για πολλές δεκαετίες. Αρκετοί ερευνητές έφτασαν σε σημείο να θεωρούν τη μάθηση αποκλειστικά γνωστική διεργασία, παραγκωνίζοντας τη δυναμική των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μελέτη των συναισθημάτων και τον τρόπο με τον οποίο καθορίζουν το κοινωνικό πλαίσιο και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στη διαδικασία της μάθησης.

Στην παρούσα έρευνα, έγινε μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 105 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διαφόρων ειδικοτήτων, και αξιοποιήθηκε ο ποσοτικός συσχετιστικός σχεδιασμός με χρήση ερωτηματολογίου κλειστού τύπου για την εξαγωγή αποτελεσμάτων, τα οποία αναλύθηκαν με λογισμικό στατιστικής ανάλυσης.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν συμπεράσματα αλλά και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την ύπαρξη συναισθηματικών κανόνων που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους, αλλά και γενικότερα έδειξαν να αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους. Ακόμα, διαπιστώθηκε η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων τους στη σχολική τάξη, καθώς οι ίδιοι τη συνδέουν με τη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη, τη βελτίωση των σχέσεών τους με τους μαθητές τους αλλά και με την παροχή κινήτρων στους τελευταίους ώστε να εμπλέκονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συμφώνησαν ότι η επιμόρφωσή τους για το ρόλο των συναισθημάτων θα συμβάλλει θετικά στην αναγνώριση του έργου τους από τους συναδέλφους τους και τον/την διευθυντή/ντριά τους.

Λέξεις – Κλειδιά

Εκπαίδευση ενηλίκων, συναισθήματα, θετικό και αρνητικό συναίσθημα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Emotions in teaching : views of elementary teachers

Evanthia Sofianopoulou

Abstract

Emotions have always been a major and controversial issue in the educational field. The complexity of formulating a universal definition, as well as the diversity of feelings resulted underestimating their contribution to the educational process for many decades. Several researchers have gone so far as to consider learning to be a purely cognitive process, devaluing the dynamics of emotions in the educational process. However, in recent years, there has been a growing interest in the study of emotions and the way in which they define the social context and interpersonal relationships that develop in the learning process.

In this survey, we examine Primary teachers' views on the emotional labor of teaching. The sample of this quantitative research consisted of 105 Primary teachers, who taught various school subjects, and took part in it by answering a questionnaire. The results found were analyzed using statistic analysis software.

The analysis of the results resulted in conclusions and suggestions for further research. Teachers recognized the existence of emotional rules that guide their teaching, but also in general showed to understand, to a large extent, the emotional labor of their work. There was also a need to train teachers on how to manage their emotions in the classroom, as they themselves link it to creating a good atmosphere in the classroom, improving their relationships with their students and motivating the latter to be more involved in the learning process. Finally, the teachers of this research agreed that their training on the role of emotions will contribute positively to the recognition of their work by their colleagues and their principal.

Keywords

Adult learning, emotions, positive and negative affect, teacher training programmes

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	6
Abstract.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	11
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ	11
1.1. Ορισμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.....	11
1.2. Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως εκπαιδευόμενων	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	18
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ.....	18
2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «συναισθήματα»	18
2.2. Τύποι συναισθημάτων - Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	22
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ.....	22
3.1. Τα συναισθήματα στην εκπαίδευση.....	22
3.1.1. Η διδασκαλία ως «συναισθηματική πρακτική»	25
3.1.2. Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	26
3.2. Ο ρόλος των συναισθημάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	34
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	34
4.1. Σημασία-Αναγκαιότητα της έρευνας	34
4.2. Σκοπός - στόχοι της έρευνας & ερευνητικά ερωτήματα	35
4.3. Δείγμα της έρευνας.....	36
4.4. Μεθοδολογική Προσέγγιση.....	37
4.5. Ερευνητικό εργαλείο.....	37
4.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας	38
4.7. Στατιστική Επεξεργασία	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	42
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	42
5.1. Δημογραφικά και Εργασιακά Χαρακτηριστικά Δείγματος	42
5.2. Βαθμός Επίγνωσης των Εκπαιδευτικών για τους Συναισθηματικούς Κανόνες που Κατευθύνουν τη Διδασκαλία τους.....	44
5.2.1. Έλεγχος Συσχέτισης με το Φύλο.....	47
5.2.2. Έλεγχος Συσχέτισης με την Ηλικία.....	48
5.2.3. Έλεγχος Συσχέτισης με τη Σχέση Εργασίας.....	49
5.2.4. Έλεγχος Συσχέτισης με τα Έτη Υπηρεσίας	50
Διπλωματική Εργασία	8

5.2.5.	Έλεγχος Συσχέτισης με την Ειδικότητα	53
5.2.6.	Έλεγχος Συσχέτισης με τις Σπουδές.....	56
5.2.7.	Έλεγχος Συσχέτισης με την Επιμόρφωση με Θέμα τα Συναισθήματα.....	56
5.3.	Βαθμός Επίγνωσης των Εκπαιδευτικών για τη Συναισθηματική Διάσταση της Εργασίας τους.....	59
5.3.1.	Έλεγχος Συσχέτισης με το Φύλο.....	62
5.3.2.	Έλεγχος Συσχέτισης με την Ηλικία.....	64
5.3.3.	Έλεγχος Συσχέτισης με τη Σχέση Εργασίας.....	67
5.3.4.	Έλεγχος Συσχέτισης με τα Έτη Υπηρεσίας.....	68
5.3.5.	Έλεγχος Συσχέτισης με την Ειδικότητα	72
5.3.6.	Έλεγχος Συσχέτισης με τις Σπουδές.....	73
5.3.7.	Έλεγχος Συσχέτισης με την Επιμόρφωση με Θέμα τα Συναισθήματα.....	75
5.4.	Απόψεις Εκπαιδευτικών για τη Συμβολή της Επιμόρφωσης για το Ρόλο των Συναισθημάτων στη Βελτίωση της Ποιότητας Διδασκαλίας.....	76
5.4.1.	Έλεγχος Συσχέτισης με το Φύλο.....	78
5.4.2.	Έλεγχος Συσχέτισης με την Ηλικία.....	80
5.4.3.	Έλεγχος Συσχέτισης με τη Σχέση Εργασίας.....	81
5.4.4.	Έλεγχος Συσχέτισης με τα Έτη Υπηρεσίας.....	82
5.4.5.	Έλεγχος Συσχέτισης με την Ειδικότητα	83
5.4.6.	Έλεγχος Συσχέτισης με τις Σπουδές.....	83
5.4.7.	Έλεγχος Συσχέτισης με την Επιμόρφωση με Θέμα τα Συναισθήματα.....	86
5.5.	Απόψεις Εκπαιδευτικών για τη Συμβολή της Επιμόρφωσης για το Ρόλο των Συναισθημάτων στην Αναγνώριση του Διδακτικού τους Έργου από τους Συναδέλφους και τη Διεύθυνση του Σχολείου	87
5.5.1.	Έλεγχος Συσχέτισης με το Φύλο.....	89
5.5.2.	Έλεγχος Συσχέτισης με την Ηλικία.....	89
5.5.3.	Έλεγχος Συσχέτισης με τη Σχέση Εργασίας.....	92
5.5.4.	Έλεγχος Συσχέτισης με τα Έτη Υπηρεσίας.....	93
5.5.5.	Έλεγχος Συσχέτισης με την Ειδικότητα	93
5.5.6.	Έλεγχος Συσχέτισης με τις Σπουδές.....	94
5.5.7.	Έλεγχος Συσχέτισης με την Επιμόρφωση με Θέμα τα Συναισθήματα.....	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6		96
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ		96
6.1. Συμπεράσματα.....		96
6.1.1	1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Βαθμός επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους.....	96

6.1.2	2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Βαθμός επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους.....	98
6.1.3	3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας.....	99
6.1.4	4ο Ερευνητικό Ερώτημα: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου	101
6.2.	Περιορισμοί έρευνας.....	101
6.3.	Συζήτηση – Προτάσεις.....	102
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ		104

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί μια σύντομη αναφορά στον ορισμό της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και θα παρουσιαστούν τα ιδιαίτερα εκείνα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευόμενων που τους διαχωρίζουν από τους ανήλικους.

1.1. Ορισμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων πρωτοεμφανίζεται ως ξεχωριστό πεδίο δραστηριοτήτων στα μέσα του 20^{ου} αιώνα στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (Κόκκος, 2008). Οι ραγδαίες αλλαγές που συντελέστηκαν τα τελευταία χρόνια τόσο σε οικονομικό-τεχνολογικό όσο και σε κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο ανέδειξαν την αναγκαιότητα κατάκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων από τα άτομα ώστε να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νέας εποχής (Κόκκος, 2005· Μουζάκης, 2006). Πιο συγκεκριμένα, οι νέες οικονομικές συνθήκες που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης επέφεραν ταχύτατες τεχνολογικές εξελίξεις και κατακόρυφη αύξηση της παγκόσμιας παραγωγής, ώστε να καλυφθούν οι αυξημένες ανάγκες της εποχής. Υπό το πρίσμα των νέων αυτών δεδομένων κρίθηκε αναγκαίο οι εργαζόμενοι να εξειδικευτούν τεχνολογικά, καθώς σε αντίθετη περίπτωση θα οδηγούνταν αναμφίβολα στην ανεργία και στον κοινωνικό αποκλεισμό. Ταυτόχρονα, οι μετακινήσεις σημαντικού αριθμού του παγκόσμιου πληθυσμού στις νέες κοινωνίες, για λόγους οικονομικούς ή λόγους επιβίωσης, η ανάδειξη της σημασίας του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού μειονοτήτων και ευπαθών ομάδων και η αυξανόμενη ανάγκη των ατόμων να καθορίζουν οι ίδιοι τη ζωή τους οδήγησαν στην αναγνώριση της επιτακτικής ανάγκης εκπαίδευσης των ενηλίκων (Κόκκος, 2008).

Η προσπάθεια ενός καθολικού ορισμού της εκπαίδευσης ενηλίκων, που θα καλύπτει την εκπαιδευτική κοινότητα σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει συναντήσει πολλές δυσκολίες στο πέρασμα του χρόνου. «Συνεχιζόμενη εκπαίδευση», «κατάρτιση - επιμόρφωση», «περιοδική εκπαίδευση», «δια βίου εκπαίδευση», «μη τυπική εκπαίδευση» είναι κάποιες από τις απόπειρες ορισμού της εκπαίδευσης ενηλίκων, οι οποίες ωστόσο κρίθηκαν ανεπαρκείς (Rogers, 1999· Κόκκος, 2008). Ο Κόκκος (2008) αναφέρει πως η επιστημονική κοινότητα

και οι διεθνείς οργανισμοί στράφηκαν στην εξέταση των όρων «ενήλικος» και «εκπαίδευση» ώστε να αποδώσουν έναν σαφή ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κατά συνέπεια, ο ΟΟΣΑ (1977, όπ. αναφ. στο Rogers, 1999) αναφέρει ότι η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία ή ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα από κάποιον φορέα εκπαίδευσης, που στοχεύει να καλύψει τις επιμορφωτικές ανάγκες ατόμων, τα οποία ωστόσο έχουν ξεπεράσει την ηλικία όπου η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Οι ανάγκες αυτές είναι πιθανό να προκύψουν σε οποιαδήποτε φάση της ζωής των ατόμων και να αφορούν τυπικές, γενικές ή επαγγελματικές γνώσεις.

Η UNESCO ομοίως έχει επιχειρήσει να δώσει διάφορους ορισμούς στο πέραςμα του χρόνου. Σε μία πρώτη προσπάθεια αναφέρεται στην εκπαίδευση ενηλίκων ως μια εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξαρτήτως περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, η οποία δύναται να είναι τυπική ή μη τυπική και να συμπληρώνει ή να αντικαθιστά την έλλειψη βασικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, μπορεί να πάρει τη μορφή μαθητείας όπου ενήλικα άτομα έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, τόσο σε προσωπικό ή σε επαγγελματικό επίπεδο. Στόχος της μαθησιακής διεργασίας είναι τα άτομα να επαναπροσδιορίσουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, να αναπτυχθούν ως προσωπικότητες και να εναρμονιστούν με στις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές (UNESCO, 1976, όπ. αναφ. στο Rogers, 1999). Σε μια πιο πρόσφατη απόπειρα διατύπωσης ενός ορισμού η UNESCO (2015, όπ. αναφ. στο Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος, 2019) αναφέρει ότι «η εκπαίδευση ενηλίκων εξοπλίζει τα άτομα με τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να μπορούν να ασκούν τα δικαιώματά τους, προάγει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία, την κοινότητα και το περιβάλλον» (σελ. 26).

Ο Rogers (1999) χαρακτηρίζει την εκπαίδευση ενηλίκων ως «εκπαίδευση ώριμης ηλικίας» (σελ. 75). Υπό την έννοια αυτή, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην «ενηλικιότητα» των εκπαιδευομένων, η οποία δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην ηλικία των ατόμων αλλά στην υπευθυνότητα που επιδεικνύουν στον γενικότερο τρόπο ζωής τους και στις προσωπικές και κοινωνικές εμπειρίες που κουβαλούν. Σύμφωνα με τον ορισμό του Alan Rogers τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων οφείλουν να σέβονται την ενηλικιότητα των συμμετεχόντων και να υιοθετούν τις κατάλληλες μαθησιακές μεθόδους, οι οποίες θα

προάγουν την αυτονομία τους προκειμένου να οδηγηθούν στην κατάκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τη European Commission (2015) στην εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνεται κάθε δραστηριότητα (τυπική, μη τυπική ή άτυπη) που έπεται της αρχικής εκπαίδευσης, αλληλεπιδρώντας σε όλες τις βαθμίδες της. Ως τυπική ορίζεται η μάθηση που λαμβάνει χώρα σε ένα επίσημο εκπαιδευτικό ίδρυμα και διέπεται από συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους σε προκαθορισμένο χρόνο, ώστε οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν μια βεβαίωση πιστοποίησης. Η μη τυπική μάθηση προσφέρεται από στοχοθετημένα προγράμματα μικρότερης διάρκειας, όπως σεμινάρια ή εργαστήρια, τα οποία οργανώνονται από εκπαιδευτικούς φορείς ή ενδοεπιχειρησιακά, χωρίς ωστόσο οι εκπαιδευόμενοι να αποκτούν απαραίτητα κάποια πιστοποίηση. Τέλος, η άτυπη μάθηση συντελείται μέσα από μη θεσμοθετημένες, καθημερινές μαθησιακές διεργασίες, που συμβαίνουν στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας, στην οικογένεια ή στην εργασία (UNESCO, 2016).

Από τους παραπάνω ορισμούς συμπεραίνουμε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αναμφίβολα πολλαπλά οφέλη. Σε πρώτο στάδιο αναβαθμίζει την ποιότητα ζωής των ανθρώπων, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή με άμεσο αποτέλεσμα την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στην τεχνολογική εξειδίκευση του ανθρώπινου δυναμικού, προσφέροντας περισσότερες ευκαιρίες για εξεύρεση εργασίας. Τέλος, επιδρά στις ισχύουσες νοοτροπίες και προκαταλήψεις ώστε τα άτομα να αφομοιώσουν τις παγκόσμιες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές που συμβαίνουν σε παγκόσμιο επίπεδο (UNESCO, 2016).

1.2. Τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων ως εκπαιδευόμενων

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους (Boulton-Lewis, Wilss, & Mutch, 1996). Η Merriam (2001) βασιζόμενη στη θεωρία της Ανδραγωγικής, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Malcolm Knowles (1913-1997), αναφέρεται στον ενήλικα εκπαιδευόμενο ως κάποιον που:

- (1) έχει μια ανεξάρτητη εικόνα για τον εαυτό του και που μπορεί να κατευθύνει τη δική του μάθηση, (2) έχει συσσωρεύσει μια δεξαμενή εμπειριών ζωής που είναι ένας πλούσιος πόρος για μάθηση, (3) έχει μαθησιακές ανάγκες που σχετίζονται στενά με την

αλλαγή κοινωνικών ρόλων, (4) επικεντρώνεται στο πρόβλημα και ενδιαφέρεται για άμεση εφαρμογή της γνώσης και (5) έχει κίνητρο να μάθει από εσωτερικούς παρά εξωτερικούς παράγοντες. (σελ. 5)

Όπως αναφέρει αρχικά ο Rogers (1999), οι συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι «όλοι εξ ορισμού ενήλικες». Αυτό σημαίνει ότι ενήλικες εκπαιδευόμενοι προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη θέλησή τους αποδεδειγμένοι από εξωτερικές πιέσεις (Rogers, 1999), σε αντίθεση με τους ανήλικους μαθητές για τους οποίους θεωρείται αυτονόητο το να πηγαίνουν στο σχολείο για να μορφωθούν (Κόκκος, 2008). Βασικό τους κίνητρο αποτελεί η επιθυμία τους για ολοκληρωμένη ανάπτυξη του εαυτού τους με απώτερο σκοπό την κατάκτηση της αυτονομία τους. Η στάση τους αυτή αποτελεί δείγμα κατάκτησης της ενηλικιότητάς τους, της ανάγκης τους δηλαδή να αναλάβουν τα ηνία της ζωής τους και να αποφασίζουν οι ίδιοι για τους εαυτούς τους, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται όλοι οι ενήλικες ωριμάζουν απαραίτητα με τον ίδιο ρυθμό και την ίδια στιγμή. Εν κατακλείδι, ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων για να επιτύχει το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα χρειάζεται να ακολουθεί παράλληλη διαδρομή με τον βαθμό ωρίμανσης των εκπαιδευομένων (Rogers, 1999).

Επιπρόσθετα οι ενήλικες διδασκόμενοι ερχόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν συγκεκριμένους στόχους οι οποίοι απορρέουν από προσωπικές ή και επαγγελματικές ανάγκες που έχουν ώστε να ανταπεξέλθουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στους ρόλους που αναλαμβάνουν. Οι ανάγκες αυτές μπορεί να είναι είτε γνωστικές είτε δεξιοτήτων και διαφέρουν ανάλογα με τη φάση ζωής στην οποία βρίσκεται ο εκάστοτε εκπαιδευόμενος (Κόκκος, 2008). Παρ' όλ' αυτά, αξίζει να λαμβάνουμε υπόψη ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν συγκεκριμένους και αόριστους στόχους ή αναγκάζονται να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα από τους ανωτέρους τους, χωρίς ωστόσο αυτό δε σημαίνει ότι δεν έχουν κάποιες συγκεκριμένες προσδοκίες από το πρόγραμμα στο οποίο συμμετέχουν (Rogers, 1999). Εν συνεχεία ο Rogers (1999) διαχωρίζει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τον προσανατολισμό τους : εκείνοι που στρέφονται στην επίτευξη ενός σκοπού, εκείνοι που αρέσκονται στην εκπαιδευτική δραστηριότητα αυτή καθ' εαυτή και εκείνοι που στοχεύουν στην μάθηση. Σε οποιαδήποτε περίπτωση κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος αφιερώνει προσωπικό χρόνο στην εκπαιδευτική

διαδικασία οπότε και έχει συγκεκριμένες προσδοκίες από το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Η ικανοποίηση των προσδοκιών αποτελεί κίνητρο για περαιτέρω μάθηση (Rogers, 1999).

Ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι οι εμπειρίες και οι γνώσεις που φέρνουν μαζί τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rogers, 1999· Κόκκος, 2008). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Rogers (1999) «δεν είναι άνθρωποι που μόλις εμφανίστηκαν στη γη» (σελ. 94). Συμπεραίνουμε επομένως ότι κάθε εκπαιδευόμενος που εισέρχεται στην εκπαίδευση ενηλίκων φέρει στις πλάτες του ένα σύνολο εμπειριών, γνώσεων και αξιών από την επαγγελματική ή προσωπική του ζωή (Noyé & Riveteau, 1999). Σε αρκετές περιπτώσεις οι αξίες αυτές αποτελούν εδραιωμένες προκαταλήψεις οι οποίες καθορίζουν και τη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στα προγράμματα επιμόρφωσης. Η επιτυχία ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων έγκειται ακριβώς στο να σεβαστεί τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των συμμετεχόντων και να τις χρησιμοποιήσει ως αφετηρία στη μαθησιακή διαδικασία. Η μεγαλύτερη ωστόσο πρόκληση είναι η διαδικασία της «απομάθησης», όπου οι προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευομένων αποτελούν τροχοπέδη στην κατάκτηση της νέας γνώσης. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος καθώς αν οι εκπαιδευόμενοι αντιληφθούν ότι παραγκωνίζονται οι ήδη υπάρχουσες εμπειρίες και αξίες τους τότε εμφανίζουν αρνητική στάση στη μαθησιακή διεργασία (Rogers, 1999).

Επιπλέον ο Κόκκος (2008) αναφέρει ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι «έχουν αποκρυσταλλώσει τους τρόπους μάθησής τους πιο έντονα από ότι οι ανήλικοι» (σελ. 83). Είναι δεδομένο ότι κάθε άτομο μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα οι ενήλικες συμμετέχοντες στην εκπαίδευση ενηλίκων έχουν αναπτύξει, μέσα από τη συμμετοχή τους σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα στην πάροδο του χρόνου, συγκεκριμένα μοντέλα μάθησης και στρατηγικές που πιστεύουν ότι τους βοηθούν να μάθουν πιο γρήγορα και πιο αποτελεσματικά. Η διαπίστωση αυτή συνεπάγεται ότι ο εκάστοτε εκπαιδευτής ενηλίκων χρειάζεται να επιλέγει μέσα από ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών τεχνικών, οι οποίες θα ανταποκρίνονται καλύτερα στην ομάδα των εκπαιδευομένων και στο μαθησιακό αντικείμενο που πραγματεύεται το πρόγραμμα επιμόρφωσης κάθε φορά (Rogers, 1999).

Ένα τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό στοιχείο των ενηλίκων, αποτελεί η επιθυμία τους να εμπλέκονται με ενεργό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η πλειοψηφία των

συμμετεχόντων στην εκπαίδευση ενηλίκων επιθυμούν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα άτομα των οποίων η γνώμη έχει δύναμη και κύρος (Κόκκος, 2008). Επιλέγουν μεθόδους οι οποίες ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή τους στη μάθηση, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα κριτική σκέψη που θα τους οδηγήσει στην κατάκτηση της γνώσης (Collins, 2004). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο μάθησης επιζητούν μια ισότιμη σχέση με τον εκπαιδευτή που θα στηρίζεται στον διάλογο και στην αμφίδρομη επικοινωνία (Κόκκος, 2008). Ως εκ τούτου ο εκπαιδευτής ενηλίκων αντιμετωπίζεται ως συνάδελφος, και όχι ως αυθεντία (Κόκκος, 2008), που θα διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης (Collins, 2004).

Ωστόσο ο δρόμος προς την κατάκτηση της γνώσης δεν είναι πάντα εύκολος. Εμπόδια στη μάθηση συναντάμε σε κάθε εκπαιδευτική συνάντηση, είτε αφορά ανήλικους είτε αφορά ενήλικες. Παρ' ότι θα περίμενε κανείς ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα ως δείγμα της υπευθυνότητας και της ενηλικιότητάς τους, εντούτοις συναντούν εξίσου πολλά εμπόδια στη διαδικασία της μάθησης (Rogers, 1999). Ο Κόκκος (2008) αναφέρεται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες εμποδίων που προκύπτουν από την κακή οργάνωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης, από τις πολλές κοινωνικές υποχρεώσεις των εκπαιδευομένων που αποσπούν την προσοχή τους και από εσωτερικά εμπόδια που συνδέονται με ψυχολογικούς παράγοντες και με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες των εκπαιδευομένων. Ιδιαίτερα το άγχος απέναντι σε κάτι καινούριο, ο φόβος της αποτυχίας, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η χαμηλή αυτοεκτίμηση συναντώνται συχνά στην εκπαίδευση ενηλίκων, με αποτέλεσμα την παραίτηση των εκπαιδευομένων από την εκπαιδευτική διαδικασία (Rogers, 1999).

Σε αντίθεση με άλλες ομάδες ενηλίκων, οι παραδοσιακές μέθοδοι προσέγγισης και διδασκαλίας ενηλίκων είναι πιθανό να μην καλύπτουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια ομάδα ενηλίκων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, εδραιωμένες αντιλήψεις και συγκεκριμένους στόχους (Beavers, 2009). Αρκετά συχνά φαίνεται ότι δυσκολεύονται να απαρνηθούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και απόψεις τους (King, 2004) γι' αυτό έχουν την τάση να απομονώνονται από την υπόλοιπη ομάδα (Zellermayer & Margolin, 2005). Αντιλαμβανόμαστε επομένως την ανάγκη τους για αποδοχή και υποστήριξη στην εκπαιδευτική διαδικασία (King, 2004), όπου οι προηγούμενες εμπειρίες τους αξιοποιούνται και λειτουργούν ως κίνητρο για νέα μάθηση (Trotter, 2006). Τέλος, οι Collinson και Sherrill (1997) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί

βρίσκονται καθημερινά αντιμέτωποι με προβληματικές καταστάσεις στις οποίες καλούνται να δώσουν λύσεις, γι' αυτό και επιθυμούν η επιμόρφωσή τους να αφορά πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη (Trotter, 2006).

Τα επιπρόσθετα αυτά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών καθορίζουν την προσωπικότητά τους και την προσέγγισή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Beavers, 2009). Στόχος κάθε εκπαιδευτικού είναι να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μαθητών του και να δημιουργεί σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού με τους συναδέλφους του, από τις οποίες αντλούν υποστήριξη (Trotter, 2006). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Riley και Roach (2006), «κάθε εκπαιδευτικός...πρέπει να αισθάνεται ότι εξελίσσεται, πρέπει να αισθάνεται τον ενθουσιασμό των νέων δυνατοτήτων» (σελ. 368) ώστε να ανταποκριθεί σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

Στο δεύτερο αυτό κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί μια διερεύνηση των πιο σημαντικών θεωριών σχετικά με τα συναισθήματα, τα οποία για πολλές δεκαετίες θεωρούνταν μια μονοδιάστατη έννοια, σε μια προσπάθεια να διαπιστώσουμε τη θέση που κατέχουν στις διεργασίες μάθησης. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στην κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων σε θετικά και αρνητικά

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «συναισθήματα»

Τα συναισθήματα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης (Lupton, 1998, όπ. αναφ. στο Dirkx, 2006). Αποτελούν εγγενή στοιχεία του εαυτού μας (Palmer, 1998) επενεργώντας δραστικά στις στάσεις, στις αντιλήψεις και στη γενική συμπεριφορά των ανθρώπων (Ortony, Clore & Collins, 1988), είτε είναι θετικά, όπως η χαρά και η αισιοδοξία, είτε είναι αρνητικά, όπως ο θυμός και η απογοήτευση (McColl, Kennedy, & Anderson, 2002). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο αποτελούν ένα πολύ ενδιαφέρον φαινόμενο το οποίο έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους επιστήμονες (Frenzel, 2014). Ο όρος συναισθήματα μάς είναι αδιαμφισβήτητα οικείος καθώς όλοι τα βιώνουμε στην καθημερινότητά μας. Ωστόσο, η απόδοση ενός ακριβούς ορισμού του συναισθήματος είναι αρκετά πιο περίπλοκη υπόθεση εξαιτίας των ποικίλων συναισθηματικών καταστάσεων που βιώνουν καθημερινά οι άνθρωποι (Goleman, 2001).

Η λέξη «συναίσθημα» (emotion) προέρχεται από τη λατινική ρίζα *morete* που σημαίνει κινώ (to move), υποδηλώνοντας ότι τα συναισθήματα αποτελούν την αφορμή για κίνηση και δράση. Η δράση αυτή με τη σειρά της οδηγεί τους ανθρώπους σε πράξεις, οι οποίες γίνονται αντιληπτές από το ευρύτερο περιβάλλον τους (Goleman, 2001· Kassem, 2002). Σύμφωνα με ψυχολόγους ερευνητές τα συναισθήματα αποτελούν σύνθετες διαδικασίες οι οποίες επηρεάζονται από τις προσωπικές εμπειρίες των υποκειμένων και από τον τρόπο που τα άτομα ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους (Sutton, 2005). Πιο συγκεκριμένα η Fredrickson (1998, 2001), ορίζει το συναίσθημα ως μια πολυεπίπεδη αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα. Το άτομο αρχικά προσλαμβάνει το ερέθισμα, συνειδητά ή ασυνειδητά, και στη συνέχεια το ερμηνεύει με υποκειμενικό τρόπο βάσει της προσωπικότητάς του και των

προηγούμενων εμπειριών του, με αποτέλεσμα την εκδήλωση μιας μορφής αντίδρασης σε επίπεδο φυσιολογικό, εκφραστικό ή γνωστικό.

Ο Zembylas (2007) αναφέρεται σε τρεις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη των συναισθημάτων: την ψυχοδυναμική προσέγγιση, την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση και σε μια τρίτη, η οποία ενσωματώνει τις δύο προηγούμενες και χαρακτηρίζεται ως αλληλεπιδραστική. Η προσέγγιση που υιοθετούν οι ερευνητές για τα συναισθήματα επιδρά διαφορετικά στον τρόπο που αντιμετωπίζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν στην παρούσα έρευνα.

Σύμφωνα με την ψυχοδυναμική προσέγγιση, η οποία ήταν περισσότερο διαδεδομένη τις προηγούμενες δεκαετίες, τα συναισθήματα νοούνται ως μια αποκλειστικά προσωπική εμπειρία σε σχέση με όσα συμβαίνουν γύρω μας. Με άλλα λόγια τα άτομα βιώνουν συναισθηματικές καταστάσεις ως αντίδραση σε κάποιο εξωτερικό ερέθισμα χωρίς ωστόσο να εξετάζεται το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνουν αυτές οι αντιδράσεις (Parkinson, 1995). Μια έρευνα που ακολουθεί τους κανόνες της ψυχοδυναμικής προσέγγισης παραβλέπει την επίδραση που μπορεί να έχουν τα συναισθήματα στον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου (Gallois, 1993). Η ερμηνεία της συναισθηματικής εμπειρίας ως μιας αποκλειστικά προσωπικής κατάστασης μετατρέπει τα άτομα σε παθητικούς αποδέκτες των συναισθημάτων που βιώνουν, μη έχοντας τη δυνατότητα να τα διαχειριστούν. Παρά την σημαντική επιρροή της ψυχοδυναμικής προσέγγισης στην έρευνα για τα συναισθήματα, συμπεραίνουμε ότι είναι αδύνατο να αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένες, στιγμιαίες αντιδράσεις, οι οποίες ερμηνεύονται εκτός ενός κοινωνικού πλαισίου όπου τα άτομα αλληλεπιδρούν καθημερινά και διαμορφώνουν τις εμπειρίες τους βάσει κοινωνικοπολιτισμικών κανόνων (Parkinson, 1995).

Από τη δεκαετία του 1980 και ύστερα νέες έρευνες έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στη κοινωνικοπολιτισμική διάσταση των συναισθημάτων (Zembylas, 2007). Σύμφωνα με την προσέγγιση του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού (Averill, 1980), όπως ονομάστηκε, τα συναισθήματα δεν νοούνται αποκλειστικά ως ατομικές αντιδράσεις σε εξωτερικά ερεθίσματα (Leavitt, 1996). Αντίθετα αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες διέπονται από κοινωνικούς κανόνες (Leavitt, 1996), χωρίς να καθορίζονται αποκλειστικά από γενετικούς παράγοντες (Averill, 1980). Ωστόσο όπως και η ψυχοδυναμική προσέγγιση έτεινε στο να αποκλείσει εντελώς την κοινωνική διάσταση των συναισθημάτων έτσι και η

κονστρουκτιβιστική προσέγγιση επιχειρεί να διαχωρίσει παντελώς το συναίσθημα από την ψυχοσωματική του διάσταση και να υποβαθμίσει τη συμβολή της ατομικής εμπειρίας στην έκφραση των συναισθημάτων (Zembylas, 2007).

Το χάσμα που δημιουργείται από τις δύο προηγούμενες προσεγγίσεις έρχεται να καλύψει μια τρίτη προσέγγιση, η οποία αποκτά ολοένα και περισσότερους υποστηρικτές τα τελευταία χρόνια (Zembylas, 2007). Σύμφωνα με την αλληλεπιδραστική προσέγγιση (Savage, 2004), η συζήτηση γύρω από τα συναισθήματα δεν θα έπρεπε να ταλαντεύεται ανάμεσα σε βιολογικούς παράγοντες και κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια, αλλά να ξεπερνά αυτά τα στενά όρια σκέψης, καθώς τα άτομα αποτελούν οντότητες οι οποίες ζουν μέσα σε ομάδες και όχι απομονωμένες (Leavitt, 1996). Υπό αυτή την έννοια, αντιλαμβανόμαστε τον λόγο που διαφορετικά άτομα, σε διαφορετικές κουλτούρες, βιώνουν διαφορετικά συναισθήματα, σε διαφορετικό βαθμό και διαφορετική ένταση κάθε φορά (Zembylas, 2007). Όπως αναφέρει ο Leavitt (1996) η προοπτική αυτή για τα συναισθήματα «φαίνεται πιο αληθινή από την κοινή μας εμπειρία συναισθημάτων, στην καθημερινή ζωή και στη συνήθη εθνογραφία» (σελ. 525).

2.2. Τύποι συναισθημάτων - Το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα

Η πολυπλοκότητα του όρου συναισθήματα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αποτελεί εμπόδιο στον ακριβή προσδιορισμό τους από τους ερευνητές. Ορισμένοι ερευνητές (Goleman, 1995· Izard, 2007, 2009) προτείνουν την ύπαρξη βασικών και πιο σύνθετων συναισθημάτων (Kassem, 2002) τα οποία αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως «σχήματα συναισθημάτων» (emotional schemas) (Izard, 2007). Όπως αναφέρει η Izard (2007) τα βασικά συναισθήματα αποτελούν αυτόματες αντιδράσεις σε κάποιο εξωτερικό ερέθισμα, οι οποίες ενεργοποιούνται από νευρολογικές διαδικασίες και περιλαμβάνουν σωματικές και εκφραστικές κινήσεις. Αντίθετα τα σχήματα συναισθημάτων προκύπτουν από τη δυναμική αλληλεπίδραση συναισθήματος – γνώσης και σχετίζονται με τις εμπειρίες, τις εκτιμήσεις ή τις αναμνήσεις των υποκειμένων (Izard, 2009).

Ο Goleman (1995) προτείνει έξι πρωτογενή συναισθήματα - θυμός, λύπη, απέχθεια, ενθουσιασμός, χαρά - τα οποία απαντώνται σε όλους τους πολιτισμούς. Η χαρά και η ικανοποίηση χαρακτηρίζονται ως θετικά συναισθήματα, τα οποία απορρέουν από την επίτευξη των στόχων που θέτουν τα υποκείμενα. Συναισθήματα όπως ο θυμός και η απέχθεια

χαρακτηρίζονται ως αρνητικά και συνδέονται με την απειλή που αισθάνονται τα άτομα όταν απομακρύνονται από τους στόχους τους (Sutton, 2005). Όπως αναφέρει και η Fredrickson (2003) τα θετικά συναισθήματα σχετίζονται περισσότερο με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των ατόμων ενώ τα αρνητικά προκύπτουν από προβλήματα επιβίωσης.

Η έρευνα γύρω από τα θετικά συναισθήματα και την επίδρασή τους στην ανθρώπινη συμπεριφορά και προσαρμογή έχει παραμεληθεί αισθητά. Οι ερευνητές φαίνεται να έχουν ασχοληθεί πιο συστηματικά με την αρνητική διάσταση των θετικών συναισθημάτων παρά με τις ευεργετικές τους ιδιότητες ως κινητήριος δύναμη στη μάθηση και στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Perkun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Σύμφωνα με τους Watson, Clark και Tellegen (1988) τα θετικά συναισθήματα απορρέουν από τις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες που βιώνουν σε προσωπικό ή επαγγελματικό επίπεδο τα άτομα, όπως η χαρά, η ικανοποίηση και ο ενθουσιασμός. Η έρευνα των Lyubomirsky, King και Diener (2005) έδειξε ότι τα άτομα που βιώνουν θετικά συναισθήματα έχουν καλύτερες αποδόσεις στην εργασία τους και ταυτόχρονα περισσότερες επιτυχίες στη ζωή τους. Επιπλέον, τα θετικά συναισθήματα φαίνεται ότι εμπνέουν νέους στόχους, συμβάλλουν στην αντιμετώπιση και επίλυση προβληματικών καταστάσεων και επιδρούν θετικά στην υγεία των υποκειμένων. Τέλος βοηθούν και καθοδηγούν τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα άτομα στο κοινωνικό τους περιβάλλον (Perkun et al., 2002).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα αρνητικά συναισθήματα έχουν απασχολήσει τη διεθνή επιστημονική έρευνα σε μεγαλύτερο βαθμό (Perkun et al., 2002· Fredrickson, 2003). Οι αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες των ατόμων δημιουργούν αισθήματα δυσφορίας και έντονης δυσαρέσκειας, όπως είναι ο θυμός, το άγχος, ο φόβος, η θλίψη, η ενοχή, η περιφρόνηση και η αηδία. Η έρευνα των Watson και συν. (1988) επισημαίνει ότι τα αρνητικά αυτά συναισθήματα επηρεάζουν αρνητικά την υγεία των ατόμων και την προσωπική τους ευημερία. Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο, ότι οι Solomon και Stone (2002) προτείνουν πως μια τέτοια κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων σε θετικά και αρνητικά παραείναι απλοϊκή και δεν αναδεικνύει την πολυπλοκότητα του όρου «συναισθήματα», αυτού το τόσο σημαντικού φαινομένου στην ζωή των ανθρώπων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Στο τρίτο κεφάλαιο θα διερευνήσουμε, μέσα από μια σύντομη ανασκόπηση θεωριών και ερευνών, τη σχέση του συναισθήματος με τη λογική και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, καθώς και την επίδραση που έχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο που κατέχουν σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τέλος, θα γίνει μια προσπάθεια ανάδειξης της σημασίας του ρόλου των συναισθημάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων.

3.1. Τα συναισθήματα στην εκπαίδευση

Στη συζήτηση γύρω από τα συναισθήματα εμπλέκονται πολλοί επιστημονικοί τομείς όπως η ψυχολογία, η ανθρωπολογία, η φιλοσοφία, η κοινωνιολογία και οι πολιτιστικές μελέτες. Το βασικό ερώτημα στο οποίο καλούνται να δώσουν απάντηση οι ερευνητές είναι αν τα συναισθήματα εμπλέκουν νοητικές διαδικασίες ή αφορούν αποκλειστικά ψυχοσωματικές διεργασίες. Καθεμία από τις παραπάνω υποθέσεις οδηγεί τους ερευνητές, τον ερευνητικό σχεδιασμό, τη συλλογή και την ερμηνεία δεδομένων σε διαφορετικά μονοπάτια. Η αναζήτηση κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων για τη διερεύνηση των συναισθημάτων έχει αντίκτυπο και στην έρευνα για τη συμβολή των συναισθημάτων στην εκπαίδευση (Zembylas, 2007).

Από την αρχαία Ελλάδα μέχρι πρόσφατα η συμβολή των συναισθημάτων στην εκπαίδευση αποτελεί ένα θέμα έντονου προβληματισμού για τους ερευνητές (Lupton, 1998 όπ. αναφ. στο Zembylas, 2007). Ήδη ο Πλάτωνας στον φιλοσοφικό του διάλογο «Φαίδρος», αν και δεν αποκλείει εντελώς το συναίσθημα από τη λογική, αναφέρεται στα συναισθήματα ως παράλογες παρορμήσεις που πρέπει να τιθασεύονται από τον ορθό λόγο, ειδάλλως απειλούν την ορθολογική σκέψη και την αναζήτηση της αλήθειας (Jaggar, 1989).

Τα συναισθήματα είναι φανερά υποτιμημένα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Dirkx, 2001· Zembylas & Fendler, 2007). Παρά το γεγονός ότι συνδέονται άμεσα με την ανθρώπινη ύπαρξη (Lupton, 1998, όπ. αναφ. στο Dirkx, 2006) η εκπαιδευτική έρευνα έχει επιλέξει να κρατήσει μια μετριοπαθή στάση στη διερεύνηση του συναισθηματικού κόσμου των ατόμων

που εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία (Dirkx, 2006). Μια πιθανή εξήγηση για τη στάση αυτή είναι η έντονη αντιπαράθεση μεταξύ των ερευνητών από τι αποτελείται το συναίσθημα. Επιπλέον, σύμφωνα με τις επικρατούσες αντιλήψεις τα συναισθήματα αποτελούν έννοιες αόριστες που δεν μπορούν να μετρηθούν αντικειμενικά (Zembylas, 2007), ενώ συχνά εντάσσονται στη σφαίρα του πρωτόγονου δρώντας καταστροφικά για τον άνθρωπο (Sutton & Wheatley, 2003). Από ηθική σκοπιά οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι θα ήταν αδύνατο να δημιουργήσουν μια πειραματική κατάσταση για να μετρήσουν συναισθήματα όπως ο θυμός με παραδοσιακές ερευνητικές μεθόδους (Zembylas, 2007). Σε αρκετές περιπτώσεις η έρευνα γύρω από την επίδραση των συναισθημάτων συσχετίστηκε το γυναικείο φύλο και με φεμινιστικά κινήματα (Jaggar, 1989· Zembylas, 2007), με αποτέλεσμα να θεωρείται για πολλές δεκαετίες ότι κατέχουν δευτερεύοντα ρόλο στην εκπαίδευση σε σχέση με τις γνωστικές διαδικασίες (Ingleton, 2000).

Επιβεβαιώνοντας τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, οι παραδόσεις των ανεπτυγμένων κρατών του δυτικού κόσμου αναφέρονται στα συναισθήματα ως έννοιες μη μετρήσιμες που αποπροσανατολίζουν τους ερευνητές από την κατάκτηση της γνώσης στην ερευνητική διαδικασία (Jaggar, 1989· Zembylas, 2003, 2007· Becker, Goetz, Morger, & Ranellucci, 2014), με αποτέλεσμα να μην θεωρείται έγκυρο ερευνητικό θέμα (Zembylas 2003). Οι δυτικές κοινωνίες αναμένουν από τους πολιτισμένους ενήλικες ώριμες συμπεριφορές, οι οποίες θα βασίζονται στο μυαλό και όχι στο συναίσθημα (Sutton, 2005). Ως εκ τούτου δεν μας εκπλήσσει το γεγονός ότι τα συναισθήματα για αρκετές δεκαετίες παραγκωνίστηκαν συστηματικά από την ερευνητική διαδικασία (Zembylas 2003) παρά τις καθημερινές συναισθηματικές εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών οι οποίοι εκφράζουν συναισθήματα ικανοποίησης ή απογοήτευσης ανάλογα με την επίτευξη των στόχων που θέτουν (Ingleton, 2000). Η εσφαλμένη αυτή πεποίθηση για τον ρόλο των συναισθημάτων στην διαδικασία κατάκτησης της γνώσης συνεχίστηκε για αρκετά χρόνια (Dirkx, 2001).

Ο Hargreaves (1998) επισημαίνει ότι τα συναισθήματα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης, καθώς κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από ζωντανούς οργανισμούς, οι οποίοι με της σειρά τους διακατέχονται από πληθώρα συναισθημάτων. Κι ενώ η παρουσία και η επίδραση των συναισθημάτων στην αντίληψη, την προσοχή, τα κίνητρα και τη λήψη αποφάσεων είναι συνεχής και συστηματική σε κάθε εκπαιδευτική συνάντηση (Kassem, 2002), η έρευνα γύρω από τα συναισθήματα έχει

υποτιμηθεί εμφανώς στον τομέα της εκπαίδευσης (Βάσσιου, 2015). Ο Palmer (1998) αναφέρεται στο παράδοξο επιχείρημα της εκπαίδευσης να διαχωρίσει το μυαλό από την καρδιά κατά τα προηγούμενα χρόνια. Όμως μια τέτοια θα προσπάθεια ήταν βέβαιο ότι θα οδηγούσε σε «μυαλά που δεν ξέρουν πώς να αισθάνονται και καρδιές που δεν ξέρουν πώς να σκέφτονται» (σελ. 66).

Τις τελευταίες δεκαετίες ωστόσο το ενδιαφέρον των μελετητών (Blackmore, 1996· Golby, 1996· Little, 1996· Nias, 1996· Hargreaves, 1998, 2000, 2001a· Hagenauer, Hascher, & Simone, 2015) για το ρόλο των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία ολοένα και αυξάνεται (Zembylas 2003· Kalogiannakis & Tournlatzis, 2015). Διάφοροι τομείς όπως η γνωστική ψυχολογία, η νευροψυχολογία, η κριτική θεωρία, φεμινιστικές μελέτες και η εκπαιδευτική φιλοσοφία αναδεικνύουν μέσα από έρευνες τον ισχυρό δεσμό ανάμεσα στα συναισθήματα και στη γνώση (Demetriou, Wilson, & Winterbottom, 2009) καθώς η μεταξύ τους αλληλεπίδραση διαμορφώνει τη μαθησιακή εμπειρία (Kalogiannakis & Tournlatzis, 2015).

Τα αποτελέσματα σύγχρονων ερευνών (Baumert & Kunter, 2006· Demetriou et al., 2009· Zembylas, 2005) επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι τα συναισθήματα αποτελούν κινητήριο δύναμη για μάθηση, επιδρώντας στην αντίληψη των υποκειμένων (Izard, 1989). Παρόμοια οι Demetriou et al. (2009) επισημαίνουν στην έρευνά τους ότι οι μαθησιακές διεργασίες εμπερικλείουν το μυαλό, το σώμα και τα συναισθήματα του ατόμου. Ο Lehman (2006) με τη σειρά του αναφέρει πως τα συναισθήματα είναι αδύνατο να αποκλείονται από τη μαθησιακή διαδικασία εφόσον οι συναισθηματικές εμπειρίες των ατόμων επιδρούν πάνω στην αντίληψη που έχουν για τα πράγματα και επηρεάζουν τα κίνητρά τους για μάθηση (Zembylas, 2007). Ενισχύοντας την παραπάνω άποψη, η έρευνα των Tice, Bratslavsky, και Baumeister (2001) έδειξε ότι ένας παραγωγικός ενήλικας είναι σε θέση να κατανοήσει τους στόχους που επιτυγχάνει μόνο μέσω της αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων του. Τέλος οι Baird, Gunstone, Penna, Fensham, και White (1990) κάνουν λόγο για την αναγκαία αλληλεπίδραση συναισθήματος και γνώσης στην εκπαίδευση ώστε η διδασκαλία να έχει το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα.

Το ευρύτερο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο μέσα από το οποίο η εκπαιδευτική έρευνα εξετάζει τα τελευταία χρόνια τη διαδικασία της μάθησης αφήνει περιθώρια περαιτέρω διερεύνησης των ανθρώπινων εμπειριών, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και το συναισθήμα

(Ingleton, 2000). Σε κάθε ανθρώπινη αλληλεπίδραση, όπως είναι και η εκπαιδευτική διαδικασία μεταφέρονται, με έναν μάλλον ακούσιο και αυτόνομο τρόπο, συναισθήματα (Becker, Goetz, Morger, & Ranellucci, 2014) τα οποία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το κοινωνικό πλαίσιο και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στη διαδικασία της μάθησης (Ingleton, 2000). Η καλύτερη κατανόηση της φύσης των ίδιων των συναισθημάτων και της επίδρασής τους στη μάθηση μπορεί να συμβάλλει δραστικά στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς συγκεκριμένες συναισθηματικές λειτουργίες ωθούν τα άτομα στη δράση και στη λήψη αποφάσεων (Dirkx, 2008). Χωρίς τη συμβολή των συναισθημάτων είναι αδύνατο τα άτομα να οδηγηθούν στη λήψη ορθών αποφάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kalogiannakis & Tounlatzis, 2015). Παρόμοια η Ingleton (2000) σε έρευνά της συμπεραίνει πως τα συναισθήματα αποτελούν βασικό συστατικό στη διαδικασία της μάθησης καθώς διαμορφώνουν τις εμπειρίες μάθησης και διδασκαλίας τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές.

Επομένως γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος των συναισθημάτων στη μάθηση είναι ζωτικής σημασίας και όχι απλά υποστηρικτικός, όπως εσφαλμένα θεωρείτο κατά τις περασμένες δεκαετίες (Hargreaves 1998), αφού η ύπαρξή τους καθορίζει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των ανθρώπων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Demetriou et al., 2009). Συναίσθημα και γνώση θεωρούνται πλέον συνοδοιπόροι στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση (Demetriou et al., 2009) ενάντια στις υπεραπλουστευμένες αντιλήψεις παλαιότερων δεκαετιών για την αποκλειστικά γνωστική διάσταση της εκπαίδευσης (Zembylas 2003). Η παιδαγωγική έρευνα οφείλει να αναγνωρίσει τη σημασία των συναισθημάτων στη μάθηση και να εξετάσει σε βάθος τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ingleton, 2000).

3.1.1. Η διδασκαλία ως «συναισθηματική πρακτική»

Λαμβάνοντας υπόψη τις αντιλήψεις για τη συμβολή των συναισθημάτων στην μάθηση, όπως αυτές αναφέρθηκαν παραπάνω, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι και η διδασκαλία θεωρήθηκε για πολλές δεκαετίες «μια εξ' ολόκληρου γνωστική δραστηριότητα» (Becker et al., 2014, σελ. 15), η οποία φαίνεται να επηρεάζεται αποκλειστικά από τις γνωστικές ικανότητες των εκπαιδευτικών (Becker et al., 2014· Hargreaves & Tucker, 1991). Η ελλιπής έρευνα γύρω από το ρόλο των συναισθημάτων στην εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να δίνουν έμφαση στην κατάκτηση της γνώσης, αγνοώντας την επίδραση των συναισθημάτων τους στους μαθητές τους (Becker et al., 2014). «Είναι σαν οι δάσκαλοι (και

μάλιστα και οι μαθητές) να σκέφτονται και να ενεργούν αλλά ποτέ να μην αισθάνονται πραγματικά» (Hargreaves, 1998, σελ. 837).

Πρόσφατες έρευνες φέρνουν στο φως ολοένα και περισσότερο τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας (Hargreaves, 1998, 2000) ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύουν τη σημασία των συναισθημάτων στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Frenzel, 2014). Ο Hargreaves (1998) επισημαίνει ότι η διδασκαλία είναι «μια συναισθηματική πρακτική» (σελ. 850) η οποία απαιτεί μεγάλο βαθμό «συναισθηματικής εργασίας» πέρα των γνωστικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ώστε οι τελευταίοι να αποκτήσουν ή να διατηρήσουν καλές σχέσεις με μαθητές ή συναδέλφους (Hargreaves, 1998· Chang, 2009· Zembylas, 2003).

Ο όρος «συναισθηματική εργασία» (emotional labor) προσδιορίζεται ως η σκόπιμη έκφραση ή καταπίεση των συναισθημάτων του ατόμου ώστε να επιτευχθούν οι απώτεροι στόχοι ενός οργανισμού κατά τη διάρκεια διαπροσωπικών σχέσεων (Ashforth & Humphrey, 1993). Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ο όρος αποδίδεται στις συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας των εκπαιδευτικών (Glomb & Tews, 2004· Nias 1996) οι οποίοι καλούνται να ακολουθήσουν συγκεκριμένους κανόνες ώστε να ρυθμίσουν τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματά που βιώνουν (Williams-Johnson et al. 2008· Sutton, Mudrey-Camino, & Knight, 2009· Zembylas 2003).

Ωστόσο η έρευνα σχετικά με τον βαθμό συναισθηματικής εργασίας που απαιτεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Ashforth & Humphrey, 1993) και τον ρόλο των συναισθημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών βρίσκεται ακόμα και σήμερα σε αρχικό στάδιο (O'Connor, 2008· Sutton & Wheatley, 2003). Οι Zembylas και Schutz (2009) σε έρευνά τους επισημαίνουν την ανάγκη διερεύνησης της συναισθηματικής διάστασης της μάθησης, καθώς, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η διδασκαλία δεν είναι μια καθαρά γνωστική δραστηριότητα (Zembylas, 2004) αλλά εμπεριέχει και συναισθηματικές διεργασίες (Hargreaves, 1998, 2000).

3.1.2. Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Ο Ginott (1975) χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό ως το πιο καθοριστικό στοιχείο μέσα σε μία τάξη, ο οποίος έχει τη δύναμη να εμπνεύσει ή να τραυματίσει ένα παιδί ανάλογα με τον τρόπο που αντιδρά και διαχειρίζεται τις εντάσεις που προκύπτουν. Παρόμοια, η Beavers

(2009) αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς ως «το θεμελιώδες συστατικό κάθε εκπαιδευτικού συστήματος» (σελ. 25). Σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον η παρουσία των συναισθημάτων είναι εμφανής και διαρκής τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις συναισθηματικές εμπειρίες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους (Trigwell, 2011).

Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει καθημερινά πολλούς και διαφορετικούς ρόλους στα πλαίσια της διδασκαλίας του (Davis, 2001). Ταυτόχρονα αλληλεπιδρά και αναπτύσσει σχέσεις με μαθητές, συναδέλφους και γονείς (Sutton & Wheatley, 2003· Chang, 2009). Όπως επισημαίνουν οι Sutton και Wheatley (2003) η πιο σημαντική αλληλεπίδραση, μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να βιώσει είτε θετικές είτε αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες, είναι οι σχέσεις που αναπτύσσει με τους μαθητές του. Στην καθημερινή αλληλεπίδραση με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός καλείται να ρυθμίσει με κατάλληλο τρόπο τις συναισθηματικές του αντιδράσεις, καταπιέζοντας αρκετές φορές ή διαστρεβλώνοντας τα πραγματικά του συναισθήματα. Το γεγονός αυτό συνδέεται με έντονο εργασιακό στρες και κατά συνέπεια μπορεί να επιτείνει την επαγγελματική εξουθένωση (Näring, Briët, & Brouwers, 2007). Τα αποτελέσματα της έρευνας των Becker et al. (2014) σε 149 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην γερμανόφωνη Ελβετία επιβεβαιώνουν την υπόθεση της αλληλεπίδρασης των συναισθημάτων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με τους ερευνητές η διδασκαλία είναι μια δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονται τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές διεργασίες.

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επηρεάζουν με ασυνείδητο τρόπο τα συναισθήματα των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν και στην προσωπική ευημερία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ακριβώς αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιληφθούν τον ρόλο των συναισθημάτων τους στη διδασκαλία και να τα εντάξουν στη διδασκαλία τους (Becker et al., 2014). Συναισθήματα όπως η ικανοποίηση, η χαρά, η υπερηφάνεια, η ελπίδα, η ανησυχία, ο θυμός, η ενοχή και η απογοήτευση εμφανίζονται καθημερινά και μπορούν να συνυπάρχουν ταυτόχρονα με άλλα ή να αλλάζουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα αναλόγων των συνθηκών (Chang, 2009). Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του συναισθήματος προτείνει πως οι ποικίλες συναισθηματικές εμπειρίες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζεται από τον τρόπο που οι

ίδιοι αξιολογούν και ερμηνεύουν τις συμπεριφορές των μαθητών τους και τον βαθμό που αντιδρούν σε αυτές τις συμπεριφορές (Sutton, 2005).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζονται ως θετικά είναι η ικανοποίηση, η χαρά, η υπερηφάνεια και ο ενθουσιασμός (Emmer 1994· Hargreaves 1998). Πιο αναλυτικά, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πηγάζει από την πρόοδο των μαθητών τους (Emmer, 1994· Sutton & Wheatley, 2003) ενώ η ευχαρίστησή τους πηγάζει από την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους μαθητές του και από τον βαθμό που οι τελευταίοι συμμετέχουν και ανταποκρίνονται στη διδασκαλία τους (Trigwell, 2011). Τα αυθόρμητα χιουμοριστικά σχόλια των μαθητών και οι συμπεριφορές τους επίσης ενθουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα στην αρχή της καριέρας τους (Sutton & Wheatley, 2003· Trigwell, 2011). Εκτός από τη διδασκαλία, εξίσου σημαντική πηγή θετικών συναισθημάτων αποτελούν και οι εποικοδομητικές σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συναδέλφους τους (Trigwell, 2011). Εν κατακλείδι οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από θετικά συναισθήματα όταν επιτυγχάνουν τους στόχους τους και χαίρουν εκτιμήσεως και σεβασμού από συναδέλφους και γονείς (Sutton & Wheatley, 2003).

Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και σε εμπειρίες αρνητικών συναισθημάτων στον εργασιακό τους χώρο όπως θυμό, άγχος, απογοήτευση και θλίψη (Sutton & Wheatley, 2003). Κάθε ένα από αυτά τα συναισθήματα εκδηλώνονται σε διαφορετικό βαθμό κάθε φορά (Dirkx, 2006). Σύμφωνα με την έρευνα της Hargreaves (2000) οι εκπαιδευτικοί βιώνουν έντονα αρνητικά συναισθήματα που απορρέουν από την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους, τους συναδέλφους τους ή τους προϊσταμένους τους. Πιο συγκεκριμένα, μαθητές με κακή και παραβατική συμπεριφορά είναι πιθανό να προκαλέσουν τον θυμό των δασκάλων τους. Επιπλέον τα συναισθήματα θυμού και απογοήτευσης συνδέονται με αδιάφορους μαθητές και γονείς ή με συναδέλφους που δεν συνεργάζονται. Τα υψηλά επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την αβεβαιότητα που νιώθουν για την επίτευξη των στόχων που θέτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Trigwell, 2011). Τέλος, εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο ξεκίνημα της καριέρας τους, δηλώνουν αρνητικά συναισθήματα τα οποία σχετίζονται με την αποδοχή και τον σεβασμό που λαμβάνουν από τους άλλους, την κριτική που τους ασκείται και την αναγκαιότητα λήψης γρήγορων αποφάσεων στα πλαίσια της εργασίας τους (Intrator, 2006).

Η επίδραση των συναισθημάτων στην διδασκαλία και γενικότερα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται και μέσα από πρόσφατες έρευνες (Emmer, 1994· Sutton & Wheatley, 2003· Trigwell, 2011). Για παράδειγμα οι Linnenbrink και Pintrich (2000) επισημαίνουν ότι τα αρνητικά συναισθήματα επηρεάζουν νοητικές διεργασίες όπως η μνήμη και η διαχείριση πληροφοριών ενώ τα θετικά συναισθήματα ενισχύουν τα κίνητρα για μάθηση. Οι Sutton και Wheatley (2003) διαπιστώνουν με τη σειρά τους την έντονη επίδραση των συναισθημάτων στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Συναισθήματα όπως η χαρά, η ικανοποίηση και ο ενθουσιασμός λειτουργούν ως κινητήριοι δυνάμεις συμβάλλοντας θετικά στο εκπαιδευτικό τους έργο (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). Οι θετικές συναισθηματικές εμπειρίες που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ασκούν με έμμεσο τρόπο επιρροή και στην αντίληψη και στη μάθηση των μαθητών τους. Αντίθετα συναισθήματα θυμού ή άγχους αποπροσανατολίζουν τον εκπαιδευτικό από το διδακτικό του έργο εξωθώντας τον σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους (Trigwell, 2011) που τον αποξενώνουν από τους μαθητές του (Sutton και Wheatley, 2003).

Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα των Hagenauer et al. (2015). Σύμφωνα με τους ερευνητές, η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών έχει σημαντική επίδραση στα συναισθήματα των πρώτων. Οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους είχαν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν συναισθήματα χαράς και ευημερίας. Ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών στη μάθηση και η πειθαρχία που επιδείκνυαν στην τάξη συσχετίστηκε με θετικά συναισθήματα από πλευράς των εκπαιδευτικών. Αντίθετα αρνητικά συναισθήματα όπως το άγχος και ο θυμός συσχετίστηκαν με την ανυπακοή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα την απομόνωση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους. Τα πορίσματα της έρευνας της Βάσσιου (2018) υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν αρνητικά συναισθήματα στην εργασία τους έχουν περισσότερες πιθανότητες να οδηγηθούν σε «συναισθηματική και επαγγελματική εξουθένωση» («burn out»).

Από τις παραπάνω έρευνες προκύπτει ότι η διδασκαλία δε βασίζεται αποκλειστικά σε γνωστικές διεργασίες αλλά επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό και από τα συναισθήματα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Linnenbrink & Pintrich, 2000). Οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση της επίδρασης των συναισθημάτων τους στην

διδασκαλία τους, στη σκέψη τους, στους στόχους που θέτουν, στα κίνητρά τους, στις διδακτικές στρατηγικές που επιλέγουν και στη λήψη αποφάσεων (Pekrun, 1992· Hargreaves, 2000· Kassem, 2002· Sutton & Wheatley, 2003· Sutton, 2004). Αυτό συνεπάγεται ότι εκτός από γνωστικές και διεκπεραιωτικές ικανότητες κρίνεται αναγκαίο να αναπτύξουν επικοινωνιακές και κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες (Beavers, 2009), ώστε να είναι περισσότερο αποδοτικοί στο διδακτικό τους έργο (Sutton, 2005) και να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις απαιτήσεις μιας σχολικής τάξης (Fried, 2011). Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να έχουν καλύτερη κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων τους, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για την κατάλληλη και αποτελεσματική επιμόρφωσή τους (Sutton, 2005).

Εν κατακλείδι, διαπιστώνουμε ότι ο ρόλος των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται σε επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στην αρχή της επαγγελματικής τους καριέρας, ώστε να αναγνωρίσουν τη συναισθηματικό φόρτο της εργασίας τους και αναπτύξουν κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες (Jennings & Greenberg, 2009· Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013). Η ανάδειξη της συμβολής των συναισθημάτων στη διδασκαλία, και συνακόλουθα στην επαγγελματική καταξίωση των εκπαιδευτικών, θα συμβάλει και στην αποτελεσματικότερη οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (van Veen, Sleegers, & van de Ven, 2005). Μια έλλειψη στη βιβλιογραφία αποτελεί η έρευνα γύρω από τα συναισθήματα που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στις αλληλεπιδράσεις τους με τους συναδέλφους τους, τους γονείς και τη διεύθυνση του σχολείου.

3.2. Ο ρόλος των συναισθημάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων

Σε κάθε επάγγελμα οι εργαζόμενοι προσπαθούν να ρυθμίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους (Brotheridge & Grandey, 2002), έτσι ώστε να εκφράζουν το επιθυμητό συναίσθημα (Sloan, 2007). Παρά το γεγονός ότι αυτή η διαδικασία ρύθμισης των συναισθημάτων είναι συχνά επωφελής για τον εκάστοτε εργοδότη, οι επιπτώσεις στην υγεία και στην προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων μπορεί να είναι επιζήμιες (Brotheridge & Lee, 1998). Διάφορες έρευνες (Van Maanen & Kunda, 1989· King & Emmons, 1990· Smith, 1992) συνδέουν την καταπίεση των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο με σωματικές ασθένειες, όπως καρδιολογικά και νευρολογικά νοσήματα, υπέρταση και καρκίνο. Η Hochschild (1979), συνδέει τον συναισθηματικό φόρτο εργασίας με έντονο στρες που οδηγεί

στην επαγγελματική εξουθένωση, ιδιαίτερα σε επαγγέλματα όπως αυτό του εκπαιδευτικού όπου η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα είναι συνεχής (Näring et al., 2007). Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες οι οποίες αναφέρουν ότι η έκφραση θετικών συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο μπορεί να έχει θετικές συνέπειες για τους εργαζομένους (Tolich, 1993), ακόμα κι αν αυτά τα συναισθήματα δεν είναι αυθεντικά (Conrad & Witte, 1994). Σύμφωνα με την έρευνα των Ashforth και Humphrey (1993), αν τα συναισθήματα που εκφράζουν οι εργαζόμενοι γίνονται αντιληπτά ως αυθεντικά από τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρούν, τότε δύνανται να επιφέρουν επαγγελματική ανάπτυξη και ευεξία. Ο εργαζόμενος επιτυγχάνει κατά αυτόν τον τρόπο να εκπληρώσει τις κοινωνικές προσδοκίες που απαιτούνται από αυτόν και να αποφύγει τη δημιουργία προβλημάτων αλληλεπιδρώντας με άλλα άτομα.

Τις τελευταίες δεκαετίες η επιστημονική έρευνα εξετάζει με πιο συστηματικό τρόπο την επίδραση που ασκούν τα συναισθήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία των ενηλίκων (Dirkx, 2008), δίνοντας ιδιαίτερη βάση στη συναισθηματική διάσταση της μάθησης και της ανάπτυξης των ενηλίκων (Dirkx, 2006). Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι στρέφουν ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον τους στο ρόλο των συναισθημάτων στη μάθηση (Dirkx, 2008). Νέα επιστημονικά στοιχεία για τον εγκέφαλο, όπως η νευροβιολογία του συναισθήματος, επανέφεραν τη συζήτηση γύρω από την κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση της εκπαίδευσης. Το ερώτημα ωστόσο έγκειται στο αν και σε ποιο βαθμό οι νεοαποκτηθείσες αυτές γνώσεις ενσωματώνονται στα προγράμματα σπουδών της εκπαίδευσης ενηλίκων (Kassem, 2002).

Πρόσφατες έρευνες στην εκπαίδευση ενηλίκων (Schutz, Hong, Cross, & Osbon, 2006· Yorks & Kasl, 2002) καταρρίπτουν τις ισχύουσες απόψεις για τα συναισθήματα ως εμπόδια στη λογική, ενώ αναδεικνύουν τον πρωταγωνιστικό που κατέχουν στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης (Dirkx, 2008). Σύμφωνα με τις νέες αυτές προσεγγίσεις τα συναισθήματα δεν θα έπρεπε να νοούνται ως εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα φαίνεται ότι συμβάλλουν στην καλύτερη και πληρέστερη κατανόηση των προσωπικών εμπειριών του ατόμου (Clark & Dirkx, 2008) παρέχοντάς μας νέες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται όσα συμβαίνουν στο περιβάλλον τους (Dirkx, 2006). Οι Clark & Dirkx (2008) αναφέρονται στην πολυπλοκότητα της φύσης των συναισθημάτων, τα οποία σχετίζονται τόσο με βιολογικούς όσο και κοινωνικούς παράγοντες, διαμορφώνοντας τις εμπειρίες εκπαιδευτών και

εκπαιδευόμενων. Με δεδομένα τα νέα αυτά ερευνητικά αποτελέσματα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τα μοντέλα μάθησης προσεγγίζουν τα συναισθήματα ως «εικονικά σχήματα» μέσω των οποίων οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν όσα συμβαίνουν γύρω τους (Dirkx, 2001).

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση ενηλίκων φέρνουν μαζί τους στην εκπαιδευτική διαδικασία τις προσωπικές τους συναισθηματικές εμπειρίες, τις οποίες οι εκπαιδευτές ενηλίκων χαρακτηρίζουν ως «αποσκευές» ή «εμπόδια» στη μάθηση (Dirkx & Spurgin, 1992). Οι Clark & Dirkx (2008) αναφέρουν ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι συχνά κουβαλούν τραυματικά συναισθήματα από προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες που επηρεάζουν την αυτοεικόνα τους και την αποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο, είναι κοινά αποδεκτό πως η μαθησιακή διαδικασία συντελείται αποτελεσματικά μόνο όταν δίνεται η απαραίτητη προσοχή στις προηγούμενες τραυματικές εμπειρίες των συμμετεχόντων, οι οποίοι πέφτουν συχνά θύματα κυβερνητικών φορέων που προσεγγίζουν τη μάθηση από μια λειτουργική προοπτική (Isserlis, 2008). Αντίθετα έχει διαπιστωθεί ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ικανοποίηση όταν επιτυγχάνουν τους στόχους που έχουν θέσει ερχόμενοι σε μια εκπαιδευτική συνάντηση (Clark & Dirkx, 2008).

Η επίδραση των συναισθημάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων αναδεικνύεται και μέσα από αφηγήσεις ενήλικων ατόμων στο έργο του John Dirkx (2006) που υποδηλώνουν την ύπαρξη ενός ισχυρού συναισθηματικού πλαισίου στη μαθησιακή διαδικασία των ενηλίκων. Τα κίνητρα για μάθηση, η εκδήλωση ενδιαφέροντος για κάποιο συγκεκριμένο θέμα, οι προσωπικές εμπειρίες των ατόμων και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευομένων αλλά και με τον εκπαιδευτή του προγράμματος, φαίνεται ότι επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό και από ζητήματα συναισθηματικής φύσεως. Σε αρκετές περιπτώσεις τα ζητήματα αυτά εκφράζονται ρητά από τους ενήλικες ενώ σε άλλες εκφράζονται με τρόπο ακούσιο, ενεργώντας στο υποσυνείδητο των ατόμων, γεγονός που απαιτεί λεπτούς χειρισμούς από τους εκπαιδευτές και ειδική μέριμνα από τα προγράμματα σπουδών.

Αναμφίβολα είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να αποδέχονται τα συναισθήματά τους και να τα ενσωματώνουν στο πως αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τον εαυτό τους (Clark & Dirkx, 2008). Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζουν τα συναισθήματά τους αντικατοπτρίζει το νόημα που δίνουν οι ίδιοι στις προσωπικές τους

μαθησιακές εμπειρίες (Dirkx, 2006). Ο εκπαιδευόμενος που ενθαρρύνεται να εκφράσει έντονες καταστάσεις που τον προβληματίζουν είναι πιο πιθανό να αποφορτιστεί συναισθηματικά και να τις ξεπεράσει αποτελεσματικά από εκείνους που τις παραγκωνίζει και τις αποκρύπτει. Συμπεραίνουμε επομένως ότι ο ρόλος των συναισθημάτων στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι ζωτικής σημασίας καθώς μπορούν να λειτουργήσουν ως κίνητρα ή εμπόδια για μάθηση (Dirkx, 2001).

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι δημιουργούνται οι ιδανικές συνθήκες ώστε να ξεκινήσει μια νέα, εκ βάθους συζήτηση αναφορικά με τα συναισθήματα στην εκπαίδευση ενηλίκων (Kassem, 2002). Η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και των συναισθηματικά φορτισμένων ζητημάτων που τους προβληματίζουν θα έχουν ως αποτέλεσμα τον σχεδιασμό στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας (Beavers, 2009). Οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις για τον σημαντικό ρόλο των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάθηση πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σε όλα τα προγράμματα σπουδών που αφορούν ενήλικες και κυρίως εκπαιδευτικούς (Kassem, 2002), καθώς οι τελευταίοι αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Beavers, 2009). Η κατανόηση της συναισθηματικότητας που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό τους έργο αποτελεί την αρχή στην πορεία της επαγγελματικής τους εξέλιξης (Katz, 1984, όπ. αναφ. στο Riley & Roach, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση της παρούσας έρευνας. Σε πρώτο στάδιο παρουσιάζεται η σημασία και αναγκαιότητα της έρευνας. Εν συνεχεία, διατυπώνονται ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Έπειτα προσδιορίζεται το δείγμα της έρευνας, η μέθοδος συλλογής δεδομένων, το ερευνητικό εργαλείο και η διαδικασία συλλογής δεδομένων. Τέλος, παρουσιάζονται οι διαδικασίες οι οποίες θα εξασφαλίσουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας.

4.1. Σημασία-Αναγκαιότητα της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον για τη συναισθηματική διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης επηρεάζει ολοένα και περισσότερο το ερευνητικό πεδίο γύρω από τα συναισθήματα στην εκπαίδευση (Boydak-Ozan, & Sener, 2014), καθώς νέα στοιχεία αποκαλύπτουν τη σημασία των συναισθημάτων στη μάθηση και στη διδασκαλία. Όπως αναφέρει ο Hargreaves (1998), ο ρόλος των συναισθημάτων δεν είναι απλά υποστηρικτικός αλλά αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Hagenaue et al. (2015) υποδεικνύουν ότι η συναισθηματική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και στην επιτυχία των μαθητών.

Και ενώ η εκπαιδευτική κοινότητα αναγνωρίζει την ανάγκη για συνεχή και δια βίου επιμόρφωση σε θέματα όπως οι νέες τεχνολογίες ή οι στρατηγικές διαχείρισης της τάξης (Hien, 2008), η συζήτηση γύρω από τον ρόλο των συναισθημάτων στην εκπαίδευση παραμένει σε αρχικό στάδιο. Σε αντίθεση με άλλα επαγγέλματα, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν πάντα την κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές εμπειρίες που βιώνουν στον εργασιακό τους χώρο (Nias, 1999), καθώς η συναισθηματική διάσταση της εκπαίδευσης κατέχει ακόμα και σήμερα δευτερεύοντα ρόλο στη μάθηση (Hargreaves, 2001). Είναι σαν «το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα να υποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαραίτητη κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα για να δημιουργήσουν ένα ζεστό μαθησιακό περιβάλλον, να ανταποκρίνονται συναισθηματικά

στους μαθητές και να δημιουργούν υποστηρικτικές και συνεργατικές σχέσεις με δύσκολους και απαιτητικούς γονείς» (Jennings & Greenberg, 2009, σελ. 495).

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποκαλύπτει την αναγκαιότητα διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή των συναισθημάτων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς παρατηρείται μικρός αριθμός μελετών για το συγκεκριμένο θέμα στον ελληνικό χώρο. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα συναισθήματα που βιώνουν στην τάξη θα συμβάλει δραστικά στην ανάδειξη της σημασίας του θέματος. Συνακόλουθα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορέσουν να συμπεριληφθούν και να αξιοποιηθούν στον καλύτερο σχεδιασμό ενός προγράμματος επιμόρφωσης που θα αφορά εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Η επαναφορά αυτού του τόσο σημαντικού ζητήματος θα συμβάλει μακροπρόθεσμα στη συναισθηματική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκάστοτε εκπαιδευτικού, ο οποίος με τη σειρά του θα είναι περισσότερο αποδοτικός στη διδασκαλία του (Fried, 2011).

4.2. Σκοπός - στόχοι της έρευνας & ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω, στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να ερευνηθεί ο ρόλος των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων, αναφορικά με τη συμβολή των συναισθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και να ανταποκριθούν με επιτυχία στον ρόλο τους. Επιπλέον, επιχειρείται να ερευνηθεί αν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αυτών συντελούν στη διαμόρφωση των επιμορφωτικών τους αναγκών. Οι στόχοι της παρούσας έρευνας διατυπώνονται ως εξής:

- 1) Να προσδιοριστεί ο βαθμός επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που διέπουν το πλαίσιο του σχολείου.
- 2) Να προσδιοριστεί ο βαθμός επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας τους.
- 3) Να προσδιοριστεί η συμβολή των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

- 4) Να περιγραφούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας διατυπώνονται βάσει των στόχων που τέθηκαν παραπάνω. Οι άξονες διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου που κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα καθορίστηκαν από τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία έχουν ως εξής:

- 1) Ο βαθμός επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους, σχετίζεται με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
- 2) Ο βαθμός επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους, σχετίζεται με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
- 3) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους, σχετίζονται με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
- 4) Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου, σχετίζονται με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;

4.3. Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς, άνδρες και γυναίκες, όλων των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Ηλείας, κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Η μέθοδος δειγματοληψίας που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα είναι η απλή τυχαία δειγματοληψία (Cohen, Manion, & Morrison, 2008· Creswell, 2016). Σύμφωνα με τον Creswell (2016) η μέθοδος αυτή αποτελεί την πιο συνηθισμένη για τις ποσοτικές έρευνες, καθώς ενέχει τον μικρότερο δυνατό κίνδυνο σφάλματος δειγματοληψίας (Cohen et al., 2008). Το δείγμα επιλέγεται τυχαία από τον γενικό πληθυσμό γι' αυτό και τα συμπεράσματα που παράγονται μπορεί να γενικευθούν, ως ένα βαθμό, σε όλο τον πληθυσμό (Cohen et al., 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες της έρευνας επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο από το σύνολο

των σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηλείας ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού-στόχου (Creswell 2016).

4.4. Μεθοδολογική Προσέγγιση

Ο ποσοτικός συσχετιστικός σχεδιασμός θεωρήθηκε η καταλληλότερη προσέγγιση για να δώσει ολοκληρωμένες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα του θέματος που εξετάζεται. Η ποσοτική μέθοδος επιτρέπει τον σαφή προσδιορισμό των μεταβλητών, του δείγματος και του τύπου όπου θα διεξαχθεί η έρευνα, προσφέροντας μετρήσιμα δεδομένα τα οποία δεν κατευθύνονται από τον ίδιο τον ερευνητή. Το γεγονός αυτό εξασφαλίζει έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, η συσχετιστική έρευνα εφαρμόζεται κυρίως σε θέματα που αφορούν τις κοινωνικές επιστήμες, όπως είναι η εκπαίδευση, καθώς επιτρέπει την μέτρηση διάφορων μεταβλητών και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Cohen et al., 2008). Ωστόσο, ο Creswell (2016) επισημαίνει ότι αυτού του είδους οι μελέτες δεν αποδεικνύουν αιτιακές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, παρά μόνο τη σχέση και το βαθμό συσχέτισης.

4.5. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στοιχείο της ερευνητικής διαδικασίας, το οποίο διασφαλίζει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας (Robson, 2010· Creswell, 2016). Μέσω του ερευνητικού εργαλείου ο ερευνητής συγκεντρώνει τις απαραίτητες εκείνες πληροφορίες ώστε να κατανοήσει τις στάσεις και πεποιθήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα και πώς αυτές μεταβάλλονται (Robson, 2010).

Στην παρούσα έρευνα το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί είναι το ερωτηματολόγιο, ώστε να συγκεντρωθούν στοιχεία από έναν ικανοποιητικό αριθμό ατόμων. Το ερωτηματολόγιο αυτό σχεδιάστηκε μέσω google forms και στάλθηκε ηλεκτρονικά, συνοδευόμενο από μια ενημερωτική επιστολή, η οποία ζητούσε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, εξηγώντας τους στόχους της έρευνας και επισημαίνοντας τη διατήρηση της ανωνυμίας τους (Robson, 2010). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε (5) ενότητες:

1. **Πρώτη ενότητα:** Αποτελείται από 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου (Ερωτήσεις 1-6) σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα ως 5=Συμφωνώ απόλυτα), οι οποίες

αφορούν τους **συναισθηματικούς κανόνες διδασκαλίας**, καλύπτοντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

2. **Δεύτερη ενότητα:** Αποτελείται από 11 ερωτήσεις κλειστού τύπου (Ερωτήσεις 7-17) σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=Καθόλου ως 5=Πάρα πολύ), οι οποίες αφορούν τη **συναισθηματική διάσταση της εργασίας**, καλύπτοντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.
3. **Τρίτη ενότητα:** Αποτελείται από 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου (Ερωτήσεις 18-22) σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=Καθόλου ως 5=Πάρα πολύ), οι οποίες αφορούν το **ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της διδασκαλίας**, καλύπτοντας το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.
4. **Τέταρτη ενότητα:** Αποτελείται από 2 ερωτήσεις κλειστού τύπου (Ερωτήσεις 23-24) σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=Καθόλου ως 5=Πάρα πολύ), οι οποίες αφορούν το **ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού έργου από τους συναδέλφους και το διευθυντή**, καλύπτοντας το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα.
5. **Πέμπτη ενότητα:** Αποτελείται από 9 ερωτήσεις κλειστού τύπου (Ερωτήσεις 25-33), οι οποίες αφορούν τα δημογραφικά-εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Η διαδικασία αυτή έχει πολλαπλά οφέλη, καθώς απαιτεί τον ελάχιστο χρόνο που θα μπορούσαν να διαθέσουν οι συμμετέχοντες, διασφαλίζει την ανωνυμία τους ώστε να απαντήσουν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, ενώ ταυτόχρονα οι απαντήσεις δεν επηρεάζονται από την υποκειμενικότητα του ερευνητή (Cohen et al., 2008). Τέλος, δόθηκαν 5 πιλοτικά ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνει έλεγχος του ερευνητικού εργαλείου και να διορθωθούν τυχόν λάθη ή ασάφειες που διαπιστώθηκαν από την πιλοτική αυτή ομάδα εκπαιδευτικών (Robson, 2010).

4.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Ο έλεγχος της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας είναι αναγκαίος για κάθε εμπειρική έρευνα, προκειμένου τα αποτελέσματά της να είναι χρήσιμα για τους ερευνητές. Με τον όρο «αξιοπιστία» αναφερόμαστε στην δυνατότητα επαναληψιμότητας των αποτελεσμάτων μιας έρευνας, όσες φορές κι αν αυτή διεξαχθεί. Χρειάζεται επομένως το ερευνητικό εργαλείο να έχει εσωτερική συνοχή και συνέπεια, ώστε να εξασφαλίζεται η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων (Cohen et al., 2008· Creswell, 2016). Στην παρούσα έρευνα θα δοθούν 5 πιλοτικά ερωτηματολόγια σε εθελοντές εκπαιδευτικούς, ακριβώς για να ελεγχθεί η

εσωτερική συνέπεια των ερωτήσεων. Μέσω αυτής της διαδικασίας θα διαπιστωθεί αν οι όλες οι ερωτήσεις απαντώνται σε παρόμοιο τρόπο. Οι απαντήσεις αυτών των ερωτηματολογίων δε θα προσμετρηθούν στα τελικά αποτελέσματα, ενώ τυχόν παρατηρήσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών να συμβάλλουν στη διόρθωση του ερωτηματολογίου. Επίσης, από τη στιγμή που τα στοιχεία βαθμολογούνται ως συνεχείς μεταβλητές (π.χ. από «Σχεδόν ποτέ» έως «Σχεδόν πάντα»), ο συντελεστής άλφα (Cronbach's alpha) παρέχει έναν αξιόπιστο συντελεστή για την εκτίμηση της συνέπειας των τιμών του ερωτηματολογίου και κατ' επέκταση της αξιοπιστίας του (Creswell, 2016). Πιο συγκεκριμένα, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's alpha του ερωτηματολογίου κρίνεται ως πολύ ικανοποιητικός, με τιμή 0.812.

Με τον όρο «εγκυρότητα» αναφερόμαστε στον βαθμό που το ερευνητικό εργαλείο μετρά αυτό ακριβώς που μελετά η έρευνα. Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου είναι απαραίτητο να παρουσιάζει εξωτερική και εσωτερική εγκυρότητα. Αυτό συνεπάγεται ότι το δείγμα της έρευνας είναι αντιπροσωπευτικό και έχει επιλεγεί με τυχαίο τρόπο ώστε τα αποτελέσματα να μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού (**εξωτερική εγκυρότητα**). Ταυτόχρονα, ο ερευνητής οφείλει να παραμένει αμερόληπτος, χωρίς να κατευθύνει τους συμμετέχοντες προς μια κοινή γραμμή (**εσωτερική εγκυρότητα**). Επιπρόσθετα, η εξασφάλιση της εγκυρότητας επιτυγχάνεται όταν οι συμμετέχοντες ενημερώνονται με σαφήνεια για τον σκοπό της έρευνας από μία συνοδευτική επιστολή και διατηρούν την ανωνυμία τους κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τέλος, είναι αναγκαία η συσχέτιση των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου με τους στόχους της έρευνας για την οποία σχεδιάστηκε (Cohen et al., 2008· Creswell, 2016).

4.7. Στατιστική Επεξεργασία

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε έλεγχος για την πληρότητα τους και την ορθότητα των απαντήσεων. Ακολούθησε η δημιουργία βάσης δεδομένων στο SPSS v25 προκειμένου να εισαχθούν οι κωδικοποιημένες πληροφορίες των ερωτηματολογίων. Κάθε γραμμή της βάσης δεδομένων αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις ενός ερωτώμενου, ενώ κάθε στήλη της αντιπροσωπεύει τις απαντήσεις των ερωτώμενων σε μια ερώτηση του ερωτηματολογίου.

Κάθε ερώτηση, ανάλογα με τη φύση της, είναι μια μεταβλητή που ανήκει σε ένα από τα παρακάτω είδη:

- **Κατηγορική:** γίνεται κατάταξη των ερωτώμενων σε σαφώς διακριτές κατηγορίες ως προς κάποιο χαρακτηριστικό (π.χ. φύλο, οικογενειακή κατάσταση κ.λπ.).
- **Ιεραρχική:** γίνεται κατάταξη των ερωτώμενων με βάση διατεταγμένες αριθμητικές τιμές (π.χ. οι ερωτήσεις που αφορούν τους συναισθηματικούς κανόνες διδασκαλίας κοκ).
- **Αριθμητική:** διαθέτει αριθμητικές τιμές που αντιστοιχούν σε μετρήσεις ποσοτικών μεγεθών (π.χ. οι μέσοι όροι των επιμέρους ενοτήτων του ερωτηματολογίου).

Ανάλογα με το είδος της μεταβλητής απαιτείται διαφορετική αντιμετώπιση όσον αφορά τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία.

Για τις **Κατηγορικές μεταβλητές** χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία ανάλυσης:

1. Διαγράμματα: Ραβδογράμματα, γραφήματα πίτας.
2. Περιγραφική στατιστική: Πίνακες συχνοτήτων – ποσοστών.

Για τις **Ιεραρχικές μεταβλητές** χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία ανάλυσης:

1. Διαγράμματα: Ραβδογράμματα μέσων όρων.
2. Περιγραφική στατιστική: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, διάμεση τιμή, μέγιστο, ελάχιστο.
3. Επαγωγική στατιστική: Για την σύγκριση των μέσων όρων διαφορετικών ομάδων του δείγματος χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό test Mann-Whitney (για σύγκριση 2 ομάδων) και το μη παραμετρικό test Kruskal-Wallis (για σύγκριση 3 ή περισσότερων ομάδων). Η επιλογή των συγκεκριμένων μη παραμετρικών ελέγχων προκρίνεται έναντι των αντίστοιχων παραμετρικών ελέγχων, επειδή τα δεδομένα των ομάδων δεν ακολουθούν ικανοποιητικά την κανονική κατανομή.

Για τις **Αριθμητικές μεταβλητές** χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία ανάλυσης:

1. Περιγραφική στατιστική: Μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ιστογράμματα.

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε με το συντελεστή Cronbach's alpha. Τιμές του συντελεστή > 0.7 υποδηλώνουν ικανοποιητική αξιοπιστία.

Για όλους τους ελέγχους υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$. Αυτό σημαίνει ότι στα στατιστικά τεστ Mann-Whitney και Kruskal-Wallis, όταν p-

value<0.05 έχουμε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των
εξεταζόμενων ομάδων του δείγματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στην ενότητα αυτή παραθέτονται τα αποτελέσματα που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων, ενώ καταγράφονται κάποιες χρήσιμες αρχικές παρατηρήσεις – συμπεράσματα. Για να είναι ευανάγνωστα τα αποτελέσματα, αρχικά παραθέτονται τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας, ενώ ακολουθούν τα περιγραφικά στατιστικά και οι έλεγχοι συσχέτισης οργανωμένα ανά ερευνητικό ερώτημα.

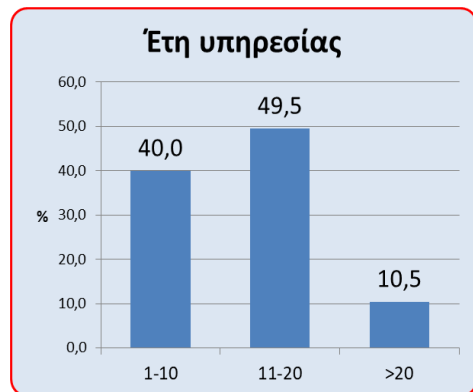
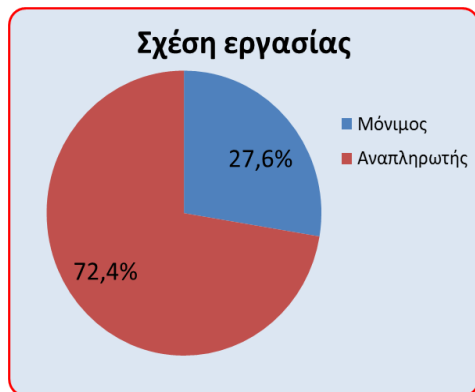
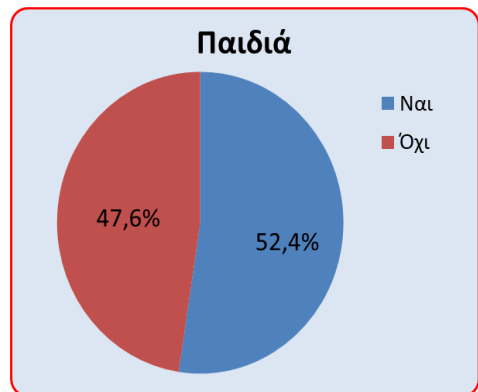
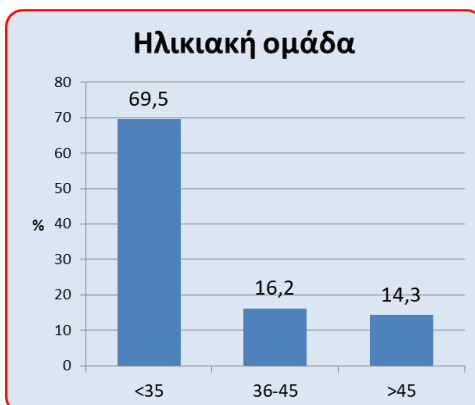
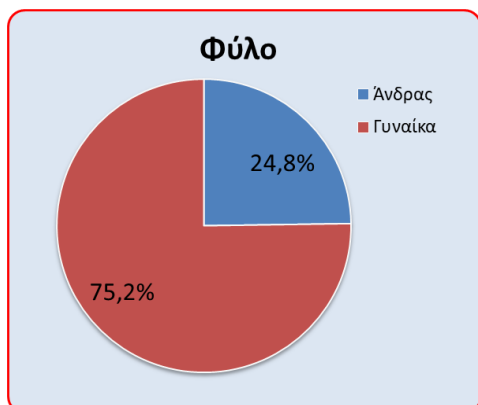
5.1. Δημογραφικά και Εργασιακά Χαρακτηριστικά Δείγματος

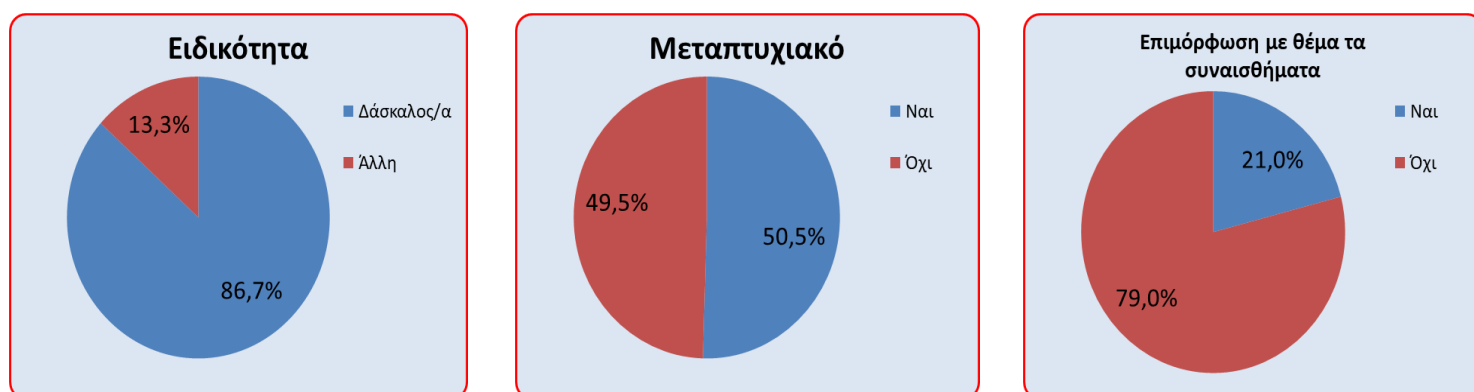
Πίνακας 1: Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=105)

		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	26	24,8
	Γυναίκα	79	75,2
Ηλικία	<35	73	69,5
	36-45	17	16,2
	>45	15	14,3
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος/Διαζ	42	40,0
	Έγγαμος	63	60,0
Παιδιά	Ναι	55	52,4
	Όχι	50	47,6
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	29	27,6
	Αναπληρωτής	76	72,4
Έτη υπηρεσίας	1-10	42	40,0
	11-20	52	49,5
	>20	11	10,5
Ειδικότητα	Δάσκαλος/α	91	86,7
	Άλλη	14	13,3
Μεταπτυχιακό	Ναι	53	50,5
	Όχι	52	49,5
Επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα	Ναι	22	21,0
	Όχι	83	79,0

Όπως φαίνεται στον προηγούμενο πίνακα (Πίνακας 1), το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείτο από 105 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τα εξής χαρακτηριστικά:

- 79 ήταν γυναίκες (75,2%), ενώ 26 άνδρες (24,8%).
- 73 (69,5%) ήταν ως 35 ετών, 17 (16,2%) 36-45 ετών, 15 (14,3%) άνω των 45 ετών.
- 63 ήταν έγγαμοι (60%), ενώ 42 ήταν άγαμοι/διαζευγμένοι (40%).
- 55 (52,4%) είχαν παιδιά, ενώ 50 δεν είχαν (47,6%)
- 29 (27,6%) ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ 76 (72,4%) αναπληρωτές.
- Ως προς τα έτη υπηρεσίας, 52 (49,5%) εκπαιδευτικοί είχαν 11-20 έτη, 42 (40%) 1-10 έτη, ενώ 11 (10,5%) είχαν τουλάχιστον 20 έτη υπηρεσίας.
- 91 (86,7%) ήταν δάσκαλοι, ενώ 14 (13,3%) από άλλες ειδικότητες.
- Ως προς τις σπουδές, 53 (50,5%) εκπαιδευτικοί κατείχαν μεταπτυχιακό.
- 83 (79%) δεν είχαν επιμόρφωση για τα συναισθήματα, έναντι 22 (21%) που είχαν.





Γράφημα 1: Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά δείγματος (N=105)

5.2. Βαθμός Επίγνωσης των Εκπαιδευτικών για τους Συναισθηματικούς Κανόνες που Κατευθύνουν τη Διδασκαλία τους

Η επίγνωση των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους αφορά σε 6 δηλώσεις, με συνολικό μέσο όρο 4,04, τυπική απόκλιση 0,496 και διάμεσο 4, γεγονός που καταδεικνύει την υψηλή συμφωνία των συμμετεχόντων με τις συγκεκριμένες δηλώσεις. Επίσης, οι μέσοι όροι και οι διάμεσοι όλων των δηλώσεων είναι άνω του 3 (όπου 3=Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ και 5=Συμφωνώ απόλυτα).

Οι δηλώσεις με τους υψηλότερους μέσους όρους είναι: α) «1. Μέρος της διδασκαλίας μου είναι να εκφράζω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου» (ΜΟ=4.62), β) «2. Νιώθω ενθουσιασμένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου» (ΜΟ=4.39), γ) «6. Γνωρίζω ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύω στους μαθητές μου» (ΜΟ=4.25) και δ) «4. Ακόμα κι αν είμαι αναστατωμένος/η σε προσωπικό επίπεδο, δείχνω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου στη διάρκεια του μαθήματος» (ΜΟ=4.21) (Πίνακας 2 και Γράφημα 2).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 1, «μέρος της διδασκαλίας μου είναι να εκφράζω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου», παρατηρήθηκε ότι το 66,7% των υποκειμένων «Συμφωνεί απόλυτα», το 28,6% «Συμφωνεί», το 4,8% «Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί», ενώ κανένας δεν απάντησε ότι «Διαφωνεί» ή «Διαφωνεί απόλυτα». Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 2, «νιώθω ενθουσιασμένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου», παρατηρήθηκε ότι το 48,6% των υποκειμένων «Συμφωνεί απόλυτα», το 41,9% «Συμφωνεί», το 9,5% «Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί», ενώ κανένας δεν απάντησε ότι «Διαφωνεί» ή «Διαφωνεί απόλυτα». Τέλος, αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 6, «γνωρίζω ποια συναισθήματα

πρέπει να επιδεικνύω στους μαθητές μου», παρατηρήθηκε ότι το 41% των υποκειμένων «Συμφωνεί απόλυτα», το 43,8% «Συμφωνεί», το 14,3% «Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί», μόλις 1% απάντησε ότι «Διαφωνεί», ενώ κανένας δεν απάντησε ότι «Διαφωνεί απόλυτα» (Πίνακας 3).

Οι δηλώσεις με τους χαμηλότερους μέσους όρους είναι: α) «3. Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος» (ΜΟ=3.42) και β) «5. Αποφεύγω να δείχνω τους μαθητές μου αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος μου προκαλεί συναισθήματα θυμού» (ΜΟ=3.33) (Πίνακας 2 και *Γράφημα 2*).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 3, «*αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος*», παρατηρήθηκε ότι το 21% των υποκειμένων «Συμφωνεί απόλυτα», το 27,6% «Συμφωνεί», το 31,4% «Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί», το 12,4% «Διαφωνεί» και το 7,6% ότι «Διαφωνεί απόλυτα». Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 5, «*αποφεύγω να δείχνω τους μαθητές μου αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος μου προκαλεί συναισθήματα θυμού*», παρατηρήθηκε ότι το 14,3% των υποκειμένων «Συμφωνεί απόλυτα», το 31,4% «Συμφωνεί», το 30,5% «Ούτε συμφωνεί/ούτε διαφωνεί», το 21% «Διαφωνεί» και το 2,9% ότι «Διαφωνεί απόλυτα» (Πίνακας 3).

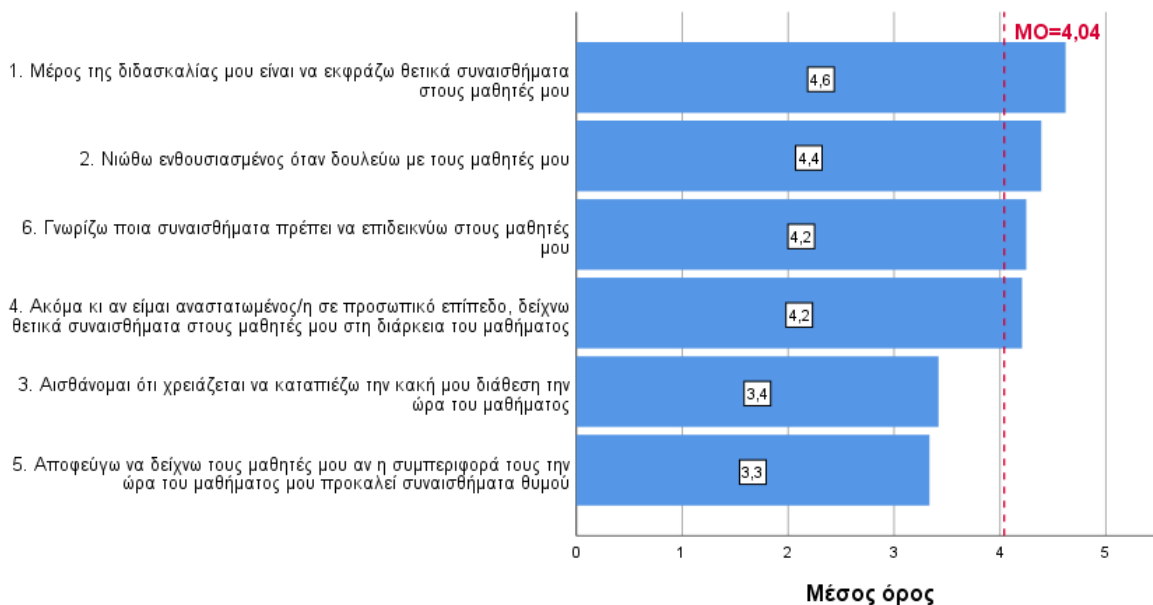
Πίνακας 2: Απαντήσεις δηλώσεων σχετικά με την επίγνωση των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
1	Μέρος της διδασκαλίας μου είναι να εκφράζω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου	3	5	4,62	5,00	0,578
2	Νιώθω ενθουσιασμένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου	3	5	4,39	4,00	0,658
3	Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος	1	5	3,42	3,00	1,175
4	Ακόμα κι αν είμαι αναστατωμένος/η σε προσωπικό επίπεδο, δείχνω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου στη διάρκεια του μαθήματος	2	5	4,21	4,00	0,730
5	Αποφεύγω να δείχνω τους μαθητές μου αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος μου προκαλεί συναισθήματα θυμού	1	5	3,33	3,00	1,053
6	Γνωρίζω ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύω στους μαθητές μου	2	5	4,25	4,00	0,731
ΣΥΝΟΛΟ		1	5	4,04	4	0,496

Πίνακας 3: Ποσοστά – Απαντήσεις δηλώσεων σχετικά με την επίγνωση των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους

Ερ.	Δηλώσεις	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Μέρος της διδασκαλίας μου είναι να εκφράζω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου	0	0	4,8	28,6	66,7
2	Νιώθω ενθουσιασμένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου	0	0	9,5	41,9	48,6
3	Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος	7,6	12,4	31,4	27,6	21,0
4	Ακόμα κι αν είμαι αναστατωμένος/η σε προσωπικό επίπεδο, δείχνω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου στη διάρκεια του μαθήματος	0	1,9	12,4	48,6	37,1
5	Αποφεύγω να δείχνω τους μαθητές μου αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος μου προκαλεί συναισθήματα θυμού	2,9	21,0	30,5	31,4	14,3
6	Γνωρίζω ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύω στους μαθητές μου	0	1,0	14,3	43,8	41,0

Επίγνωση των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους



Γράφημα 2: Μέσοι όροι δηλώσεων σχετικά με την επίγνωση των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους

5.2.1. Έλεγχος Συσχέτισης με το Φύλο

Για τον έλεγχο συσχέτισης του βαθμού επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους σε σχέση με το φύλο τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς το φύλο (Πίνακας).

Πίνακας 4: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Φύλο * Βαθμός επίγνωσης εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους

Δηλώσεις	Φύλο	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
1.Μέρος της διδασκαλίας μου είναι να εκφράζω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου	Ανδρας	26	4,58	0,643	51,85	997,0	0,787
	Γυναίκα	79	4,63	0,559	53,38		
	Σύνολο	105	4,62	0,578			
2.Νιώθω ενθουσιασμένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου	Ανδρας	26	4,42	0,703	54,96	976,0	0,674
	Γυναίκα	79	4,38	0,647	52,35		
	Σύνολο	105	4,39	0,658			

3. Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος	Ανδρας	26	3,23	1,336	48,71	915,5	0,392
	Γυναίκα	79	3,48	1,119	54,41		
	Σύνολο	105	3,42	1,175			
4. Ακόμα κι αν είμαι αναστατωμένος/η σε προσωπικό επίπεδο, δείχνω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου στη διάρκεια του μαθήματος	Ανδρας	26	4,15	0,784	51,37	984,5	0,729
	Γυναίκα	79	4,23	0,715	53,54		
	Σύνολο	105	4,21	0,730			
5. Αποφεύγω να δείχνω τους μαθητές μου αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος μου προκαλεί συναισθήματα θυμού	Ανδρας	26	3,23	1,070	50,27	956,0	0,584
	Γυναίκα	79	3,37	1,052	53,90		
	Σύνολο	105	3,33	1,053			
6. Γνωρίζω ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύω στους μαθητές μου	Ανδρας	26	4,46	0,761	62,19	788,0	0,053
	Γυναίκα	79	4,18	0,712	49,97		
	Σύνολο	105	4,25	0,731			

5.2.2. Έλεγχος Συσχέτισης με την Ηλικία

Για τον έλεγχο συσχέτισης του βαθμού επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους σε σχέση με την ηλικία τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal–Wallis. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς την ηλικία (

Πίνακας).

Πίνακας 5: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis – Ηλικία * Βαθμός επίγνωσης εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους

Δηλώσεις	Ηλικία	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Kruskal-Wallis H	df	p-value
1. Μέρος της διδασκαλίας μου είναι να εκφράζω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου	<36	73	4,64	0,562	54,03	0,582	2	0,748
	36-45	17	4,53	0,624	48,88			
	>45	15	4,60	0,632	52,67			
	Σύνολο	105	4,62	0,578				
2. Νιώθω ενθουσιασμένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου	<36	73	4,42	0,644	54,36	1,765	2	0,414
	36-45	17	4,47	0,514	54,85			
	>45	15	4,13	0,834	44,30			
	Σύνολο	105	4,39	0,658				
3. Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος	<36	73	3,33	1,131	50,69	2,829	2	0,243
	36-45	17	3,41	1,228	52,56			
	>45	15	3,87	1,302	64,73			
	Σύνολο	105	3,42	1,175				
4. Ακόμα κι αν είμαι αναστατωμένος/η σε προσωπικό επίπεδο, δείχνω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου στη διάρκεια του μαθήματος	<36	73	4,30	0,660	56,14	3,103	2	0,212
	36-45	17	4,06	0,748	46,71			
	>45	15	3,93	0,961	44,83			
	Σύνολο	105	4,21	0,730				
5. Αποφεύγω να δείχνω τους μαθητές μου αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος μου προκαλεί συναισθήματα θυμού	<36	73	3,29	1,020	52,01	0,799	2	0,671
	36-45	17	3,29	1,105	51,71			
	>45	15	3,60	1,183	59,27			
	Σύνολο	105	3,33	1,053				
6. Γνωρίζω ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύω στους μαθητές μου	<36	73	4,18	0,733	50,23	2,527	2	0,283
	36-45	17	4,47	0,624	61,26			
	>45	15	4,33	0,816	57,13			
	Σύνολο	105	4,25	0,731				

5.2.3. Έλεγχος Συσχέτισης με τη Σχέση Εργασίας

Για τον έλεγχο συσχέτισης του βαθμού επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους σε σχέση με τη σχέση εργασίας τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς τη σχέση εργασίας (Πίνακας).

Πίνακας 6: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Σχέση εργασίας * Βαθμός επίγνωσης εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους

Δηλώσεις	Σχέση εργασίας	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann- Whitney U	p-value
1.Μέρος της διδασκαλίας μου είναι να εκφράζω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου	Μόνιμος	29	4,59	0,628	52,05	1074,5	0,811
	Αναπληρωτής	76	4,63	0,562	53,36		
	Σύνολο	105	4,62	0,578			
2.Νιώθω ενθουσιασμένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου	Μόνιμος	29	4,24	0,786	48,21	963,0	0,269
	Αναπληρωτής	76	4,45	0,598	54,83		
	Σύνολο	105	4,39	0,658			
3.Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος	Μόνιμος	29	3,69	1,391	60,88	873,5	0,091
	Αναπληρωτής	76	3,32	1,073	49,99		
	Σύνολο	105	3,42	1,175			
4.Ακόμα κι αν είμαι αναστατωμένος/η σε προσωπικό επίπεδο, δείχνω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου στη διάρκεια του μαθήματος	Μόνιμος	29	4,03	0,865	47,43	940,5	0,205
	Αναπληρωτής	76	4,28	0,665	55,13		
	Σύνολο	105	4,21	0,730			
5.Αποφεύγω να δείχνω τους μαθητές μου αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος μου προκαλεί συναισθήματα θυμού	Μόνιμος	29	3,48	1,153	56,17	1010,0	0,494
	Αναπληρωτής	76	3,28	1,015	51,79		
	Σύνολο	105	3,33	1,053			
6.Γνωρίζω ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύω στους μαθητές μου	Μόνιμος	29	4,41	0,780	60,33	889,5	0,097
	Αναπληρωτής	76	4,18	0,706	50,20		
	Σύνολο	105	4,25	0,731			

5.2.4. Έλεγχος Συσχέτισης με τα Έτη Υπηρεσίας

Για τον έλεγχο συσχέτισης του βαθμού επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal–Wallis. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ως προς τα έτη υπηρεσίας για τις δηλώσεις:

- «3. Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος» ($H(2)=8.269$, $p=0.016<0.05$). Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ότι χρειάζεται να καταπιέζουν την κακή τους διάθεση την ώρα του μαθήματος σε σχέση με τους συναδέλφους τους με λιγότερα έτη υπηρεσίας ($MO_{1-10}=3.24$, $MO_{11-20}=3.38$, $MO_{>20}=4.27$). (Πίνακας , Γράφημα 3, Γράφημα 4). Πιο συγκεκριμένα, το 63,6% των εκπαιδευτικών με έτη

υπηρεσίας άνω των 20 απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα» στην παραπάνω δήλωση, σε σχέση με τους συναδέλφους τους με έτη υπηρεσίας από 1 έως 10 λιγότερα έτη υπηρεσίας που έδωσαν την ίδια απάντηση σε ποσοστό μόλις 9,5% (Πίνακας 8).

- «5. Αποφεύγω να δείχνω τους μαθητές μου αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος μου προκαλεί συναισθήματα θυμού» ($H(2)=8.796$, $p=0.012<0.05$). Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας αποφεύγουν περισσότερο να δείχνουν στους μαθητές τους αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος τους προκαλεί συναισθήματα θυμού σε σχέση με τους συναδέλφους τους με λιγότερα έτη ($MO_{1-10}=3.02$, $MO_{11-20}=3.44$, $MO_{>20}=4.00$) (Πίνακας , Γράφημα 3, Γράφημα 4). Πιο συγκεκριμένα, το 45,5% των εκπαιδευτικών με έτη υπηρεσίας άνω των 20 απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα» στην παραπάνω δήλωση, ενώ οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας από 11 έως 20 και οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας από 1 έως 10 έδωσαν την ίδια απάντηση σε ποσοστό 11,5% και 9,5% αντίστοιχα (Πίνακας 10).

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis – Έτη υπηρεσίας * Βαθμός επίγνωσης εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους

Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Kruskal-Wallis H	df	p-value
1. Μέρος της διδασκαλίας μου είναι να εκφράζω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου	1-10	42	4,69	0,517	55,80	0,872	2	0,647
	11-20	52	4,58	0,605	51,22			
	>20	11	4,55	0,688	50,73			
	Σύνολο	105	4,62	0,578				
2. Νιώθω ενθουσιασμένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου	1-10	42	4,40	0,665	53,68	0,643	2	0,725
	11-20	52	4,42	0,605	53,78			
	>20	11	4,18	0,874	46,73			
	Σύνολο	105	4,39	0,658				
3. Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος	1-10	42	3,24	1,055	48,04	8,269	2	0,016
	11-20	52	3,38	1,191	52,03			
	>20	11	4,27	1,272	76,55			
	Σύνολο	105	3,42	1,175				
4. Ακόμα κι αν είμαι αναστατωμένος σε προσωπικό επίπεδο, δείχνω θετικά συναισθήματα στους μαθητές στη διάρκεια του μαθήματος	1-10	42	4,29	0,596	54,79	0,290	2	0,865
	11-20	52	4,17	0,760	51,76			
	>20	11	4,09	1,044	52,05			
	Σύνολο	105	4,21	0,730				
5. Αποφεύγω να δείχνω στους μαθητές μου αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος μου προκαλεί συναισθήματα θυμού	1-10	42	3,02	1,024	43,90	8,796	2	0,012
	11-20	52	3,44	0,998	56,62			
	>20	11	4,00	1,095	70,64			
	Σύνολο	105	3,33	1,053				

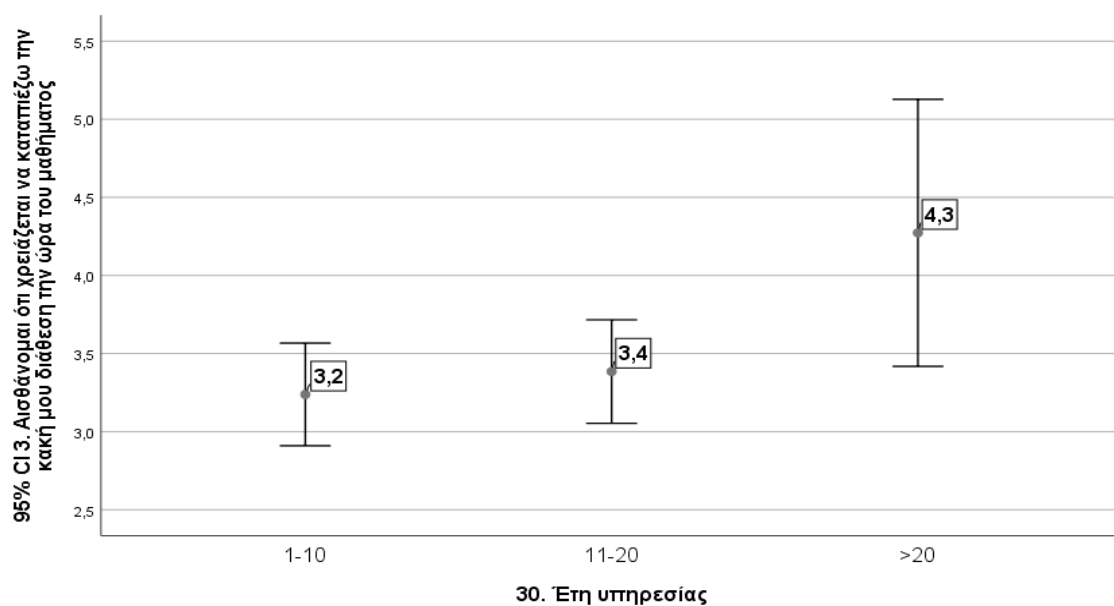
6. Γνωρίζω ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύω στους μαθητές μου	1-10	42	4,10	0,726	46,94	3,325	2	0,190
	11-20	52	4,37	0,687	57,38			
	>20	11	4,27	0,905	55,45			
	Σύνολο	105	4,25	0,731	55,80			

Πίνακας 8: Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος * 30. Έτη υπηρεσίας Crosstabulation

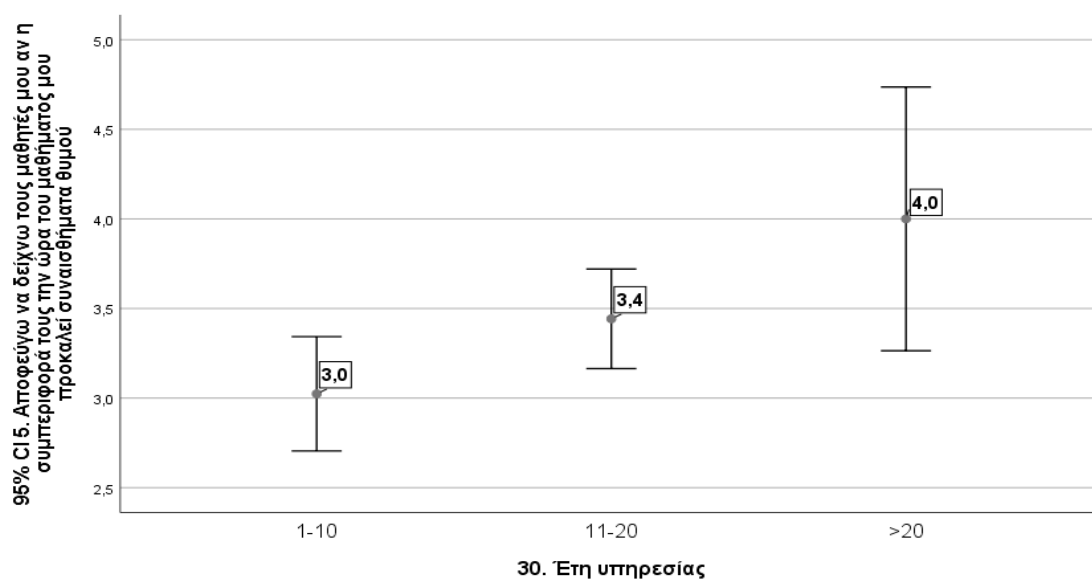
			30. Έτη υπηρεσίας			Total
			1-10	11-20	>20	
3. Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος	Διαφωνώ απόλυτα	Count	3	4	1	8
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	7,1%	7,7%	9,1%	7,6%
	Διαφωνώ	Count	6	7	0	13
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	14,3%	13,5%	0,0%	12,4%
	Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	Count	15	17	1	33
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	35,7%	32,7%	9,1%	31,4%
	Συμφωνώ	Count	14	13	2	29
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	33,3%	25,0%	18,2%	27,6%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	4	11	7	22
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	9,5%	21,2%	63,6%	21,0%
Total		Count	42	52	11	105
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 9: Αποφεύγω να δείχνω τους μαθητές μου αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος μου προκαλεί συναισθήματα θυμού * 30. Έτη υπηρεσίας Crosstabulation

			30. Έτη υπηρεσίας			Total
			1-10	11-20	>20	
5. Αποφεύγω να δείχνω τους μαθητές μου αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος μου προκαλεί συναισθήματα θυμού	Διαφωνώ απόλυτα	Count	1	2	0	3
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	2,4%	3,8%	0,0%	2,9%
	Διαφωνώ	Count	14	7	1	22
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	33,3%	13,5%	9,1%	21,0%
	Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	Count	14	15	3	32
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	33,3%	28,8%	27,3%	30,5%
	Συμφωνώ	Count	9	22	2	33
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	21,4%	42,3%	18,2%	31,4%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	4	6	5	15
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	9,5%	11,5%	45,5%	14,3%
Total	Count	42	52	11	105	
	% within 30. Έτη υπηρεσίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	



Γράφημα 3: Διάστημα εμπιστοσύνης μέσου όρου για τη δήλωση «3. Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος» ανά ομάδα ετών υπηρεσίας



Γράφημα 4: Διάστημα εμπιστοσύνης μέσου όρου για τη δήλωση «5. Αποφεύγω να δείχνω τους μαθητές μου αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος μου προκαλεί συναισθήματα θυμού» ανά ομάδα ετών υπηρεσίας

5.2.5. Έλεγχος Συσχέτισης με την Ειδικότητα

Για τον έλεγχο συσχέτισης του βαθμού επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους σε σχέση με την ειδικότητά τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ως προς την ειδικότητα για τη

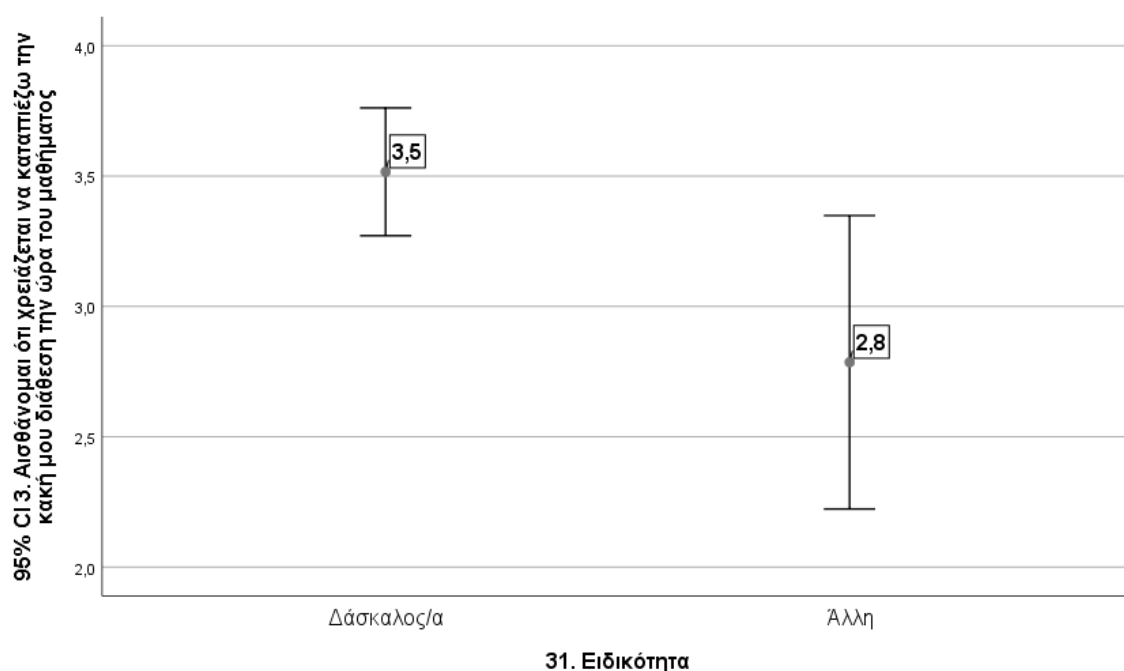
δήλωση «3.Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος» ($U(91,14)=389.000$, $p=0.016<0.05$) (Πίνακας). Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι οι δάσκαλοι/ες αισθάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ότι χρειάζεται να καταπιέζουν την κακή τους διάθεση την ώρα του μαθήματος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων ($MO_{\text{δάσκαλοι}}=3.52$, $MO_{\text{Άλλη}}=2.79$) (Πίνακας και Γράφημα 5). Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την παραπάνω δήλωση το 30,8% των δασκάλων απάντησε «Συμφωνώ» και το 23,1% απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα». Για την ίδια δήλωση το 7,1% των εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων απάντησε «Συμφωνώ» και το 7,1% απάντησε «Συμφωνά απόλυτα» (Πίνακας 11).

Πίνακας 10: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Ειδικότητα * Βαθμός επίγνωσης εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους

Δηλώσεις	Ειδικότητα	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
1.Μέρος της διδασκαλίας μου είναι να εκφράζω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου	Δάσκαλος	91	4,63	0,571	53,25	614,5	0,797
	Άλλη	14	4,57	0,646	51,39		
	Σύνολο	105	4,62	0,578			
2.Νιώθω ενθουσιασμένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου	Δάσκαλος	91	4,41	0,649	53,62	581,0	0,558
	Άλλη	14	4,29	0,726	49,00		
	Σύνολο	105	4,39	0,658			
3.Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος	Δάσκαλος	91	3,52	1,177	55,73	389,0	0,016
	Άλλη	14	2,79	0,975	35,29		
	Σύνολο	105	3,42	1,175			
4.Ακόμα κι αν είμαι αναστατωμένος/η σε προσωπικό επίπεδο, δείχνω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου στη διάρκεια του μαθήματος	Δάσκαλος	91	4,21	0,707	52,66	606,5	0,753
	Άλλη	14	4,21	0,893	55,18		
	Σύνολο	105	4,21	0,730			
5.Αποφεύγω να δείχνω τους μαθητές μου αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος μου προκαλεί συναισθήματα θυμού	Δάσκαλος	91	3,38	1,062	54,56	495,0	0,165
	Άλλη	14	3,00	0,961	42,86		
	Σύνολο	105	3,33	1,053			
6.Γνωρίζω ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύω στους μαθητές μου	Δάσκαλος	91	4,26	0,728	53,64	579,0	0,552
	Άλλη	14	4,14	0,770	48,86		
	Σύνολο	105	4,25	0,731			

Πίνακας 11: Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος * 31. Ειδικότητα
Crosstabulation

			31. Ειδικότητα		Total
			Δάσκαλος/α	Άλλη	
3. Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος	Διαφωνώ απόλυτα	Count	7	1	8
		% within 31. Ειδικότητα	7,7%	7,1%	7,6%
	Διαφωνώ	Count	9	4	13
		% within 31. Ειδικότητα	9,9%	28,6%	12,4%
	Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	Count	26	7	33
		% within 31. Ειδικότητα	28,6%	50,0%	31,4%
	Συμφωνώ	Count	28	1	29
		% within 31. Ειδικότητα	30,8%	7,1%	27,6%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	21	1	22
		% within 31. Ειδικότητα	23,1%	7,1%	21,0%
Total	Count		91	14	105
	% within 31. Ειδικότητα		100,0%	100,0%	100,0%



Γράφημα 5: Διάστημα εμπιστοσύνης μέσου όρου για τη δήλωση «3. Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος» ανά ειδικότητα

5.2.6. Έλεγχος Συσχέτισης με τις Σπουδές

Για τον έλεγχο συσχέτισης του βαθμού επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους σε σχέση με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου (Πίνακας).

Πίνακας 12: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Σπουδές * Βαθμός επίγνωσης εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους

Δηλώσεις	Μεταπτυχιακό	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
1.Μέρος της διδασκαλίας μου είναι να εκφράζω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου	Ναι	53	4,68	0,547	55,69	1235,5	0,268
	Όχι	52	4,56	0,608	50,26		
	Σύνολο	105	4,62	0,578			
2.Νιώθω ενθουσιασμένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου	Ναι	53	4,36	0,682	51,85	1317,0	0,664
	Όχι	52	4,42	0,637	54,17		
	Σύνολο	105	4,39	0,658			
3.Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέξω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος	Ναι	53	3,49	1,203	54,92	1276,5	0,501
	Όχι	52	3,35	1,153	51,05		
	Σύνολο	105	3,42	1,175			
4.Ακόμα κι αν είμαι αναστατωμένος/ή σε προσωπικό επίπεδο, δείχνω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου στη διάρκεια του μαθήματος	Ναι	53	4,28	0,717	55,92	1223,5	0,278
	Όχι	52	4,13	0,742	50,03		
	Σύνολο	105	4,21	0,730			
5.Αποφεύγω να δείχνω τους μαθητές μου αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος μου προκαλεί συναισθήματα θυμού	Ναι	53	3,32	0,996	52,58	1356,0	0,884
	Όχι	52	3,35	1,118	53,42		
	Σύνολο	105	3,33	1,053			
6.Γνωρίζω ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύω στους μαθητές μου	Ναι	53	4,30	0,668	54,52	1297,5	0,574
	Όχι	52	4,19	0,793	51,45		
	Σύνολο	105	4,25	0,731			

5.2.7. Έλεγχος Συσχέτισης με την Επιμόρφωση με Θέμα τα Συναισθήματα

Για τον έλεγχο συσχέτισης του βαθμού επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους σε σχέση με την κατοχή επιμόρφωσης με θέμα τα συναισθήματα εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann –

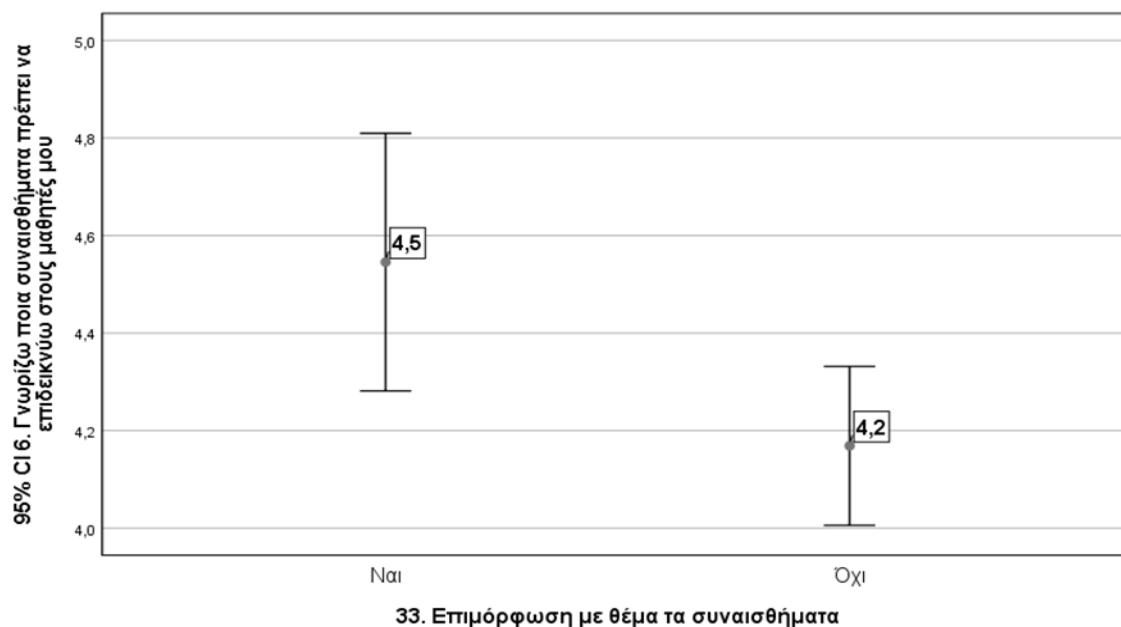
Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ως προς την επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα για τη δήλωση «6.Γνωρίζω ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύω στους μαθητές μου» ($U(22,83)=662.000$, $p=0.031<0.05$) (Πίνακας 13). Από τις απαντήσεις που δόθηκαν φαίνεται ότι εκπαιδευτικοί που κατέχουν επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα δηλώνουν ότι γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύουν στους μαθητές τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν σχετική επιμόρφωση ($MO_{\text{Με_επιμόρφωση}}=4.55$, $MO_{\text{Χωρίς_επιμόρφωση}}=4.17$) (Πίνακας 13 και Γράφημα 6). Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την παραπάνω δήλωση το 59,1% των εκπαιδευτικών που κατέχουν επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα απάντησε «Συμφωνώ απόλυτα». Αντίθετα, το 36,1% των εκπαιδευτικών που δεν κατέχουν κάποια σχετική επιμόρφωση απάντησε ότι «Συμφωνεί απόλυτα» με την ίδια δήλωση (Πίνακας 14).

Πίνακας 13: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα * Βαθμός επίγνωσης εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους

Δηλώσεις	Επιμόρφωση	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
1.Μέρος της διδασκαλίας μου είναι να εκφράζω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου	Ναι	22	4,82	0,395	61,41	728,0	0,077
	Όχι	83	4,57	0,609	50,77		
	Σύνολο	105	4,62	0,578			
2.Νιώθω ενθουσιασμένος όταν δουλεύω με τους μαθητές μου	Ναι	22	4,45	0,739	56,89	827,5	0,455
	Όχι	83	4,37	0,638	51,97		
	Σύνολο	105	4,39	0,658			
3.Αισθάνομαι ότι χρειάζεται να καταπιέζω την κακή μου διάθεση την ώρα του μαθήματος	Ναι	22	3,23	1,412	49,70	840,5	0,555
	Όχι	83	3,47	1,108	53,87		
	Σύνολο	105	3,42	1,175			
4.Ακόμα κι αν είμαι αναστατωμένος/η σε προσωπικό επίπεδο, δείχνω θετικά συναισθήματα στους μαθητές μου στη διάρκεια του μαθήματος	Ναι	22	4,09	0,610	46,86	778,0	0,244
	Όχι	83	4,24	0,759	54,63		
	Σύνολο	105	4,21	0,730			
5.Αποφεύγω να δείχνω τους μαθητές μου αν η συμπεριφορά τους την ώρα του μαθήματος μου προκαλεί συναισθήματα θυμού	Ναι	22	3,55	1,143	59,20	776,5	0,265
	Όχι	83	3,28	1,028	51,36		
	Σύνολο	105	3,33	1,053			
6.Γνωρίζω ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύω στους μαθητές μου	Ναι	22	4,55	0,596	64,41	662,0	0,031
	Όχι	83	4,17	0,746	49,98		
	Σύνολο	105	4,25	0,731			

Πίνακας 14: Γνωρίζω ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύω στους μαθητές μου * 33. Επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα Crosstabulation

			33. Επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα		Total
			Ναι	Όχι	
6. Γνωρίζω ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύω στους μαθητές μου	Διαφωνώ	Count	0	1	1
		% within 33. Επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα	0,0%	1,2%	1,0%
	Ούτε διαφωνώ/ούτε συμφωνώ	Count	1	14	15
		% within 33. Επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα	4,5%	16,9%	14,3%
	Συμφωνώ	Count	8	38	46
		% within 33. Επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα	36,4%	45,8%	43,8%
	Συμφωνώ απόλυτα	Count	13	30	43
		% within 33. Επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα	59,1%	36,1%	41,0%
	Total	Count	22	83	105
		% within 33. Επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα	100,0%	100,0%	100,0%



Γράφημα 6: Διάστημα εμπιστοσύνης μέσου όρου για τη δήλωση «6.Γνωρίζω ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύω στους μαθητές μου» ανά επιμόρφωση

5.3. Βαθμός Επίγνωσης των Εκπαιδευτικών για τη Συναισθηματική Διάσταση της Εργασίας τους

Η επίγνωση των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους αφορά σε 11 δηλώσεις, με συνολικό μέσο όρο 3,31, τυπική απόκλιση 0,473 και διάμεσο 3, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν αρκετά με τις συγκεκριμένες δηλώσεις (όπου 2=Ελάχιστα, 3=Αρκετά και 4=Πολύ).

Οι δηλώσεις με τους υψηλότερους μέσους όρους είναι: α) «10. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά» (MO=4.10), β) «8. Προσπαθώ να αισθάνομαι πραγματικά τα συναισθήματα που πρέπει να επιδεικνύω στη διδασκαλία μου» (MO=3.91), γ) «9. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι αυθόρμητα» (MO=3.81) και δ) «14. Όταν είμαι αναστατωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση» (MO=3.67) (Πίνακας και Γράφημα 7).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 10, «τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά» παρατηρήθηκε ότι το 32,4% των υποκειμένων απάντησε «Πάρα πολύ», το 49,5% απάντησε «Πολύ», το 14,3% «Αρκετά», το 3,8% «Ελάχιστα», ενώ κανένας δεν απάντησε «Καθόλου». Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 8, «προσπαθώ να αισθάνομαι πραγματικά τα συναισθήματα που πρέπει να επιδεικνύω στη διδασκαλία μου», παρατηρήθηκε ότι το 24,7% των υποκειμένων απάντησε «Πάρα πολύ», το 50,5% απάντησε «Πολύ», το 19% «Αρκετά», το 2,9% «Ελάχιστα» και το 2,9% των υποκειμένων απάντησε «Καθόλου». Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 9, «τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι αυθόρμητα», παρατηρήθηκε ότι το 21,9% των υποκειμένων απάντησε «Πάρα πολύ», το 46,7% απάντησε «Πολύ», το 23,8% «Αρκετά», το 5,7% «Ελάχιστα» και το 1,9% των υποκειμένων απάντησε «Καθόλου». Τέλος, αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 14, «όταν είμαι αναστατωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση», παρατηρήθηκε ότι το 15,2% των υποκειμένων απάντησε «Πάρα πολύ», το 50,5% απάντησε «Πολύ», το 22,9% «Αρκετά», το 8,6% «Ελάχιστα» και το 2,9% των υποκειμένων απάντησε «Καθόλου» (Πίνακας 16).

Οι δηλώσεις με τους χαμηλότερους μέσους όρους είναι: α) «11. Δυσκολεύομαι να δείχνω τα συναισθήματα που απαιτούνται από εμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου» (ΜΟ=2.15), β) «12. Όταν διδάσκω συμπεριφέρομαι διαφορετικά στους μαθητές μου από το πώς νιώθω» (ΜΟ=2.79) και γ) «17. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, κρύβω τα ειλικρινή συναισθήματά μου από τους μαθητές μου» (ΜΟ=2.90) (Πίνακας και Γράφημα 7).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 11, «δυσκολεύομαι να δείχνω τα συναισθήματα που απαιτούνται από εμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου» παρατηρήθηκε ότι μόλις το 1,9% των υποκειμένων απάντησε «Πάρα πολύ», το 11,4% απάντησε «Πολύ», το 16,2% «Αρκετά», το 41% «Ελάχιστα» και το 29,5% «Καθόλου». Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 12, «όταν διδάσκω συμπεριφέρομαι διαφορετικά στους μαθητές μου από το πώς νιώθω», παρατηρήθηκε ότι το 5,7% των υποκειμένων απάντησε «Πάρα πολύ», το 21% απάντησε «Πολύ», το 32,4% «Αρκετά», το 28,6% «Ελάχιστα» και το 12,4% των υποκειμένων απάντησε «Καθόλου». Τέλος, αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 17, «για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, κρύβω τα ειλικρινή συναισθήματά μου από τους μαθητές μου», παρατηρήθηκε ότι το 9,5% των υποκειμένων απάντησε «Πάρα πολύ», το 20% απάντησε «Πολύ», το 28,6% «Αρκετά», το 34,3% «Ελάχιστα» και το 7,6% των υποκειμένων απάντησε «Καθόλου» (Πίνακας 16).

Πίνακας 15: Απαντήσεις δηλώσεων σχετικά με την επίγνωση των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
7	Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου ταιριάζουν με τα συναισθήματα που νιώθω	1	5	3,39	3,00	0,935
8	Προσπαθώ να αισθάνομαι πραγματικά τα συναισθήματα που πρέπει να επιδεικνύω στη διδασκαλία μου	1	5	3,91	4,00	0,900
9	Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι αυθόρμητα	1	5	3,81	4,00	0,910
10	Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά	2	5	4,10	4,00	0,784
11	Δυσκολεύομαι να δείχνω τα συναισθήματα που απαιτούνται από εμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου	1	5	2,15	2,00	1,036
12	Όταν διδάσκω συμπεριφέρομαι διαφορετικά στους μαθητές μου από το πώς νιώθω	1	5	2,79	3,00	1,089

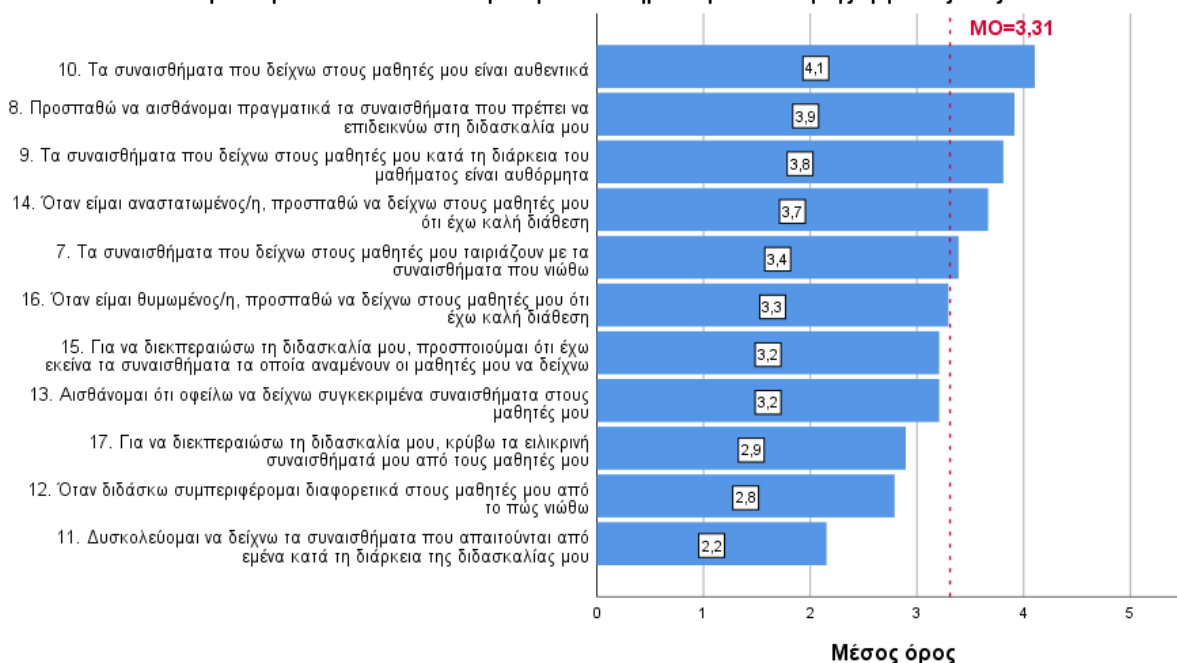
13	Αισθάνομαι ότι οφείλω να δείχνω συγκεκριμένα συναισθήματα στους μαθητές μου	1	5	3,21	3,00	1,089
14	Όταν είμαι αναστατωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	1	5	3,67	4,00	0,937
15	Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, προσποιούμαι ότι έχω εκείνα τα συναισθήματα τα οποία αναμένουν οι μαθητές μου να δείχνω	1	5	3,21	3,00	1,071
16	Όταν είμαι θυμωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	1	5	3,30	3,00	1,018
17	Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, κρύβω τα ειλικρινή συναισθήματά μου από τους μαθητές μου	1	5	2,90	3,00	1,109
ΣΥΝΟΛΟ		1	5	3,31	3	0,473

Πίνακας 16: Ποσοστά – Απαντήσεις δηλώσεων σχετικά με την επίγνωση των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους

Ερ.	Δηλώσεις	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
7	Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου ταιριάζουν με τα συναισθήματα που νιώθω	1,9	14,3	38,1	34,3	11,4
8	Προσπαθώ να αισθάνομαι πραγματικά τα συναισθήματα που πρέπει να επιδεικνύω στη διδασκαλία μου	2,9	2,9	19,0	50,5	24,8
9	Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι αυθόρμητα	1,9	5,7	23,8	46,7	21,9
10	Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά	0	3,8	14,3	49,5	32,4
11	Δυσκολεύομαι να δείχνω τα συναισθήματα που απαιτούνται από εμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου	29,5	41,0	16,2	11,4	1,9
12	Όταν διδάσκω συμπεριφέρομαι διαφορετικά στους μαθητές μου από το πώς νιώθω	12,4	28,6	32,4	21,0	5,7
13	Αισθάνομαι ότι οφείλω να δείχνω συγκεκριμένα συναισθήματα στους μαθητές μου	4,8	23,8	29,5	29,5	12,4
14	Όταν είμαι αναστατωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	2,9	8,6	22,9	50,5	15,2
15	Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, προσποιούμαι ότι έχω εκείνα τα συναισθήματα τα οποία αναμένουν οι μαθητές μου να δείχνω	7,6	17,1	30,5	36,2	8,6
16	Όταν είμαι θυμωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	3,8	20,0	28,6	38,1	9,5

17	Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, κρύβω τα ειλικρινή συναισθήματά μου από τους μαθητές μου	7,6	34,3	28,6	20,0	9,5
----	---	-----	------	------	------	-----

Επίγνωση των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους



Γράφημα 7: Μέσοι όροι δηλώσεων σχετικά με την επίγνωση των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους

5.3.1. Έλεγχος Συσχέτισης με το Φύλο

Για τον έλεγχο συσχέτισης του βαθμού επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους σε σχέση με το φύλο τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς το φύλο (

Πίνακας).

Πίνακας 17: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Φύλο * Βαθμός επίγνωσης εκπαιδευτικών για τη
συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους

Δηλώσεις	Φύλο	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann- Whitney U	p-value
7. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου ταιριάζουν με τα συναισθήματα που νιώθω	Ανδρας	26	3,50	0,990	56,37	939,5	0,494
	Γυναίκα	79	3,35	0,920	51,89		
	Σύνολο	105	3,39	0,935			
8. Προσπαθώ να αισθάνομαι πραγματικά τα συναισθήματα που πρέπει να επιδεικνύω στη διδασκαλία	Ανδρας	26	3,88	0,864	52,46	1013,0	0,910
	Γυναίκα	79	3,92	0,917	53,18		
	Σύνολο	105	3,91	0,900			
9. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι αυθόρμητα	Ανδρας	26	3,73	0,919	50,81	970,0	0,651
	Γυναίκα	79	3,84	0,912	53,72		
	Σύνολο	105	3,81	0,910			
10. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά	Ανδρας	26	4,04	0,720	49,90	946,5	0,515
	Γυναίκα	79	4,13	0,806	54,02		
	Σύνολο	105	4,10	0,784			
11. Δυσκολεύομαι να δείχνω τα συναισθήματα που απαιτούνται από εμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου	Ανδρας	26	2,23	0,992	55,92	951,0	0,552
	Γυναίκα	79	2,13	1,055	52,04		
	Σύνολο	105	2,15	1,036			
12. Όταν διδάσκω συμπεριφέρομαι διαφορετικά στους μαθητές μου από το πώς νιώθω	Ανδρας	26	2,62	1,061	48,35	906,0	0,352
	Γυναίκα	79	2,85	1,099	54,53		
	Σύνολο	105	2,79	1,089			
13. Αισθάνομαι ότι οφείλω να δείχνω συγκεκριμένα συναισθήματα στους μαθητές μου	Ανδρας	26	3,27	1,079	54,27	994,0	0,800
	Γυναίκα	79	3,19	1,099	52,58		
	Σύνολο	105	3,21	1,089			
14. Όταν είμαι αναστατωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	Ανδρας	26	3,69	0,884	53,08	1025,0	0,987
	Γυναίκα	79	3,66	0,959	52,97		
	Σύνολο	105	3,67	0,937			
15. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, προσποιούμαι ότι έχω εκείνα τα συναισθήματα τα οποία αναμένουν οι μαθητές μου να δείχνω	Ανδρας	26	3,27	1,079	54,13	997,5	0,819
	Γυναίκα	79	3,19	1,075	52,63		
	Σύνολο	105	3,21	1,071			
16. Όταν είμαι θυμωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	Ανδρας	26	3,08	1,093	46,94	869,5	0,221
	Γυναίκα	79	3,37	0,989	54,99		
	Σύνολο	105	3,30	1,018			
17. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, κρύβω τα ειλικρινή συναισθήματά μου από τους μαθητές	Ανδρας	26	2,92	1,230	52,81	1022,0	0,969
	Γυναίκα	79	2,89	1,074	53,06		
	Σύνολο	105	2,90	1,109			

5.3.2. Έλεγχος Συσχέτισης με την Ηλικία

Για τον έλεγχο συσχέτισης του βαθμού επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους σε σχέση με την ηλικία τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal–Wallis. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ως προς την ηλικία για τις δηλώσεις:

- «13. Αισθάνομαι ότι οφείλω να δείχνω συγκεκριμένα συναισθήματα στους μαθητές μου» ($H(2)=9.773$, $p=0.008<0.05$) (Πίνακας 3, Γράφημα 8, Γράφημα 9). Μάλιστα, το 33,3% των εκπαιδευτικών ηλικίας άνω των 45 ετών απάντησε «Πάρα πολύ» στην παραπάνω δήλωση, ενώ μόλις το 6,8% των εκπαιδευτικών κάτω των 36 ετών έδωσε την ίδια απάντηση ($MO_{<36}=3.00$, $MO_{36-45}=3.47$, $MO_{>45}=3.93$) (Πίνακας 19) και
- «17. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, κρύβω τα ειλικρινή συναισθήματά μου από τους μαθητές μου» ($H(2)=8.211$, $p=0.016<0.05$). Μάλιστα, όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο περισσότερο συμφωνούν ότι για να διεκπεραιώσουν τη διδασκαλία, κρύβουν τα ειλικρινή τους συναισθήματα από τους μαθητές τους ($MO_{<36}=2.68$, $MO_{36-45}=3.24$, $MO_{>45}=3.53$) (Πίνακας 3, Γράφημα 8, Γράφημα 9). Πιο συγκεκριμένα το 26,7% των εκπαιδευτικών άνω των 40 ετών απάντησε «Πάρα πολύ» στην παραπάνω δήλωση, σε σχέση με τους συναδέλφους τους κάτω των 36 ετών που έδωσαν την ίδια απάντηση σε ποσοστό μόλις 4,1% (Πίνακας 20).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis – Ηλικία * Βαθμός επίγνωσης εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους

Δηλώσεις	Ηλικία	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Kruskal-Wallis H	df	p-value
7. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου ταυτίζονται με τα συναισθήματα που νιώθω	<36	73	3,42	0,865	53,54	0,164	2	0,921
	36-45	17	3,29	1,160	50,41			
	>45	15	3,33	1,047	53,30			
	Σύνολο	105	3,39	0,935				
8. Προσπαθώ να αισθάνομαι πραγματικά τα συναισθήματα που πρέπει να επιδεικνύω στη διδασκαλία μου	<36	73	4,00	0,816	54,97	1,853	2	0,396
	36-45	17	3,82	1,131	52,35			
	>45	15	3,60	0,986	44,17			
	Σύνολο	105	3,91	0,900				
9. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι αυθόρμητα	<36	73	3,84	0,817	52,89	2,589	2	0,274
	36-45	17	4,00	1,061	60,85			
	>45	15	3,47	1,125	44,63			
	Σύνολο	105	3,81	0,910				
10. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά	<36	73	4,18	0,694	54,92	3,213	2	0,201
	36-45	17	4,18	0,809	55,32			
	>45	15	3,67	1,047	41,03			
	Σύνολο	105	4,10	0,784				

11. Δυσκολεύομαι να δείχνω τα συναισθήματα που απαιτούνται από εμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου	<36	73	2,04	0,904	50,73			
	36-45	17	2,12	1,166	50,88			
	>45	15	2,73	1,335	66,43	3,784	2	0,151
	Σύνολο	105	2,15	1,036				
12. Όταν διδάσκω συμπεριφέρομαι διαφορετικά στους μαθητές μου από το πώς νιώθω	<36	73	2,75	1,038	52,37			
	36-45	17	2,88	1,269	53,85			
	>45	15	2,87	1,187	55,10	0,124	2	0,940
	Σύνολο	105	2,79	1,089				
13. Αισθάνομαι ότι οφείλω να δείχνω συγκεκριμένα συναισθήματα στους μαθητές μου	<36	73	3,00	1,054	47,51			
	36-45	17	3,47	1,068	59,71			
	>45	15	3,93	0,961	72,13	9,773	2	0,008
	Σύνολο	105	3,21	1,089				
14. Όταν είμαι αναστατωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	<36	73	3,62	0,922	51,90			
	36-45	17	3,94	0,899	60,85			
	>45	15	3,60	1,056	49,47	1,669	2	0,434
	Σύνολο	105	3,67	0,937				
15. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία, προσποιούμαι τα συναισθήματα που αναμένουν οι μαθητές μου να δείχνω	<36	73	3,11	1,008	50,43			
	36-45	17	3,24	1,251	53,65			
	>45	15	3,67	1,113	64,77	3,012	2	0,222
	Σύνολο	105	3,21	1,071				
16. Όταν είμαι θυμωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	<36	73	3,19	0,995	50,51			
	36-45	17	3,59	1,004	59,85			
	>45	15	3,47	1,125	57,37	1,817	2	0,403
	Σύνολο	105	3,30	1,018				
17. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, κρύβω τα ειλικρινή συναισθήματά μου από τους μαθητές μου	<36	73	2,68	1,026	47,69			
	36-45	17	3,24	1,147	62,18			
	>45	15	3,53	1,187	68,43	8,211	2	0,016
	Σύνολο	105	2,90	1,109				

Πίνακας 19: Αισθάνομαι ότι οφείλω να δείχνω συγκεκριμένα συναισθήματα στους μαθητές μου * 26. Ηλικία

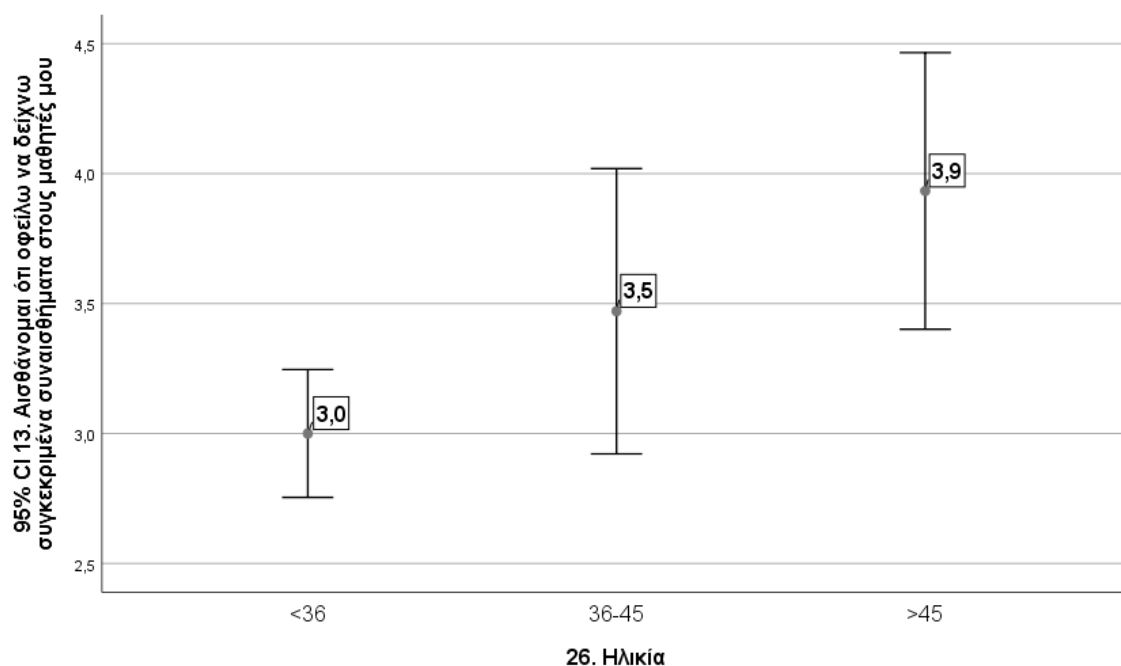
Crosstabulation

			26. Ηλικία			
			<36	36-45	>45	Total
13. Αισθάνομαι ότι οφείλω να δείχνω συγκεκριμένα συναισθήματα στους μαθητές μου	Καθόλου	Count	5	0	0	5
		% within 26. Ηλικία	6,8%	0,0%	0,0%	4,8%
	Ελάχιστα	Count	20	4	1	25
		% within 26. Ηλικία	27,4%	23,5%	6,7%	23,8%
	Αρκετά	Count	23	4	4	31
		% within 26. Ηλικία	31,5%	23,5%	26,7%	29,5%
	Πολύ	Count	20	6	5	31
		% within 26. Ηλικία	27,4%	35,3%	33,3%	29,5%
	Πάρα πολύ	Count	5	3	5	13
		% within 26. Ηλικία	6,8%	17,6%	33,3%	12,4%
Total		Count	73	17	15	105
		% within 26. Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

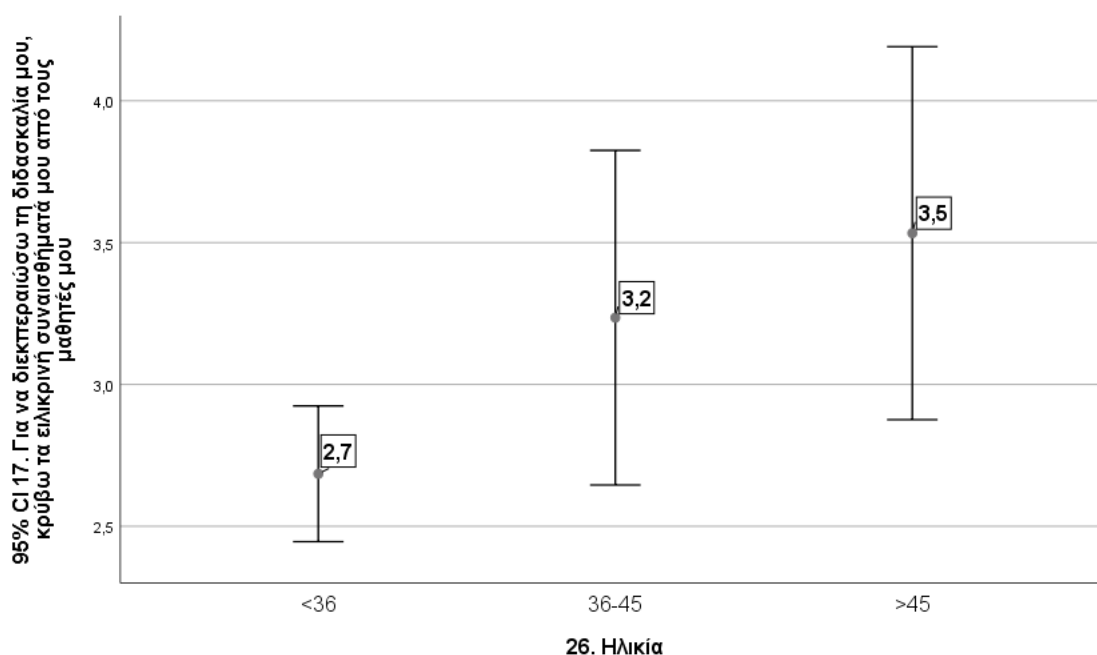
Πίνακας 20: Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, κρύβω τα ειλικρινή συναισθήματά μου από τους μαθητές μου * 26.

Ηλικία Crosstabulation

			26. Ηλικία			
			<36	36-45	>45	Total
17. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, κρύβω τα ειλικρινή συναισθήματά μου από τους μαθητές μου	Καθόλου	Count	7	1	0	8
		% within 26. Ηλικία	9,6%	5,9%	0,0%	7,6%
	Ελάχιστα	Count	29	3	4	36
		% within 26. Ηλικία	39,7%	17,6%	26,7%	34,3%
	Αρκετά	Count	20	7	3	30
		% within 26. Ηλικία	27,4%	41,2%	20,0%	28,6%
	Πολύ	Count	14	3	4	21
		% within 26. Ηλικία	19,2%	17,6%	26,7%	20,0%
	Πάρα πολύ	Count	3	3	4	10
		% within 26. Ηλικία	4,1%	17,6%	26,7%	9,5%
Total		Count	73	17	15	105
		% within 26. Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Γράφημα 8: Διάστημα εμπιστοσύνης μέσου όρου για τη δήλωση «13. Αισθάνομαι ότι οφείλω να δείχνω συγκεκριμένα συναισθήματα στους μαθητές μου» ανά ηλικιακή ομάδα



Γράφημα 9: Διάστημα εμπιστοσύνης μέσου όρου για τη δήλωση «17. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, κρύβω τα ελκρινή συναισθήματά μου από τους μαθητές μου» ανά ηλικιακή ομάδα

5.3.3. Έλεγχος Συσχέτισης με τη Σχέση Εργασίας

Για τον έλεγχο συσχέτισης του βαθμού επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους σε σχέση με τη σχέση εργασίας τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς τη σχέση εργασίας (Πίνακας).

Πίνακας 21: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Σχέση εργασίας * Βαθμός επίγνωσης εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους

Δηλώσεις	Σχέση εργασίας	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
7. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου ταιριάζουν με τα συναισθήματα που νιώθω	Μόνιμος	29	3,41	1,119	53,52	1087,0	0,910
	Αναπληρωτής	76	3,38	0,864	52,80		
	Σύνολο	105	3,39	0,935			
8. Προσπαθώ να αισθάνομαι πραγματικά τα συναισθήματα που πρέπει να επιδεικνύω στη διδασκαλία μου	Μόνιμος	29	3,86	1,026	52,72	1094,0	0,950
	Αναπληρωτής	76	3,93	0,854	53,11		
	Σύνολο	105	3,91	0,900			
9. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι αυθόρμητα	Μόνιμος	29	3,69	0,930	48,53	972,5	0,321
	Αναπληρωτής	76	3,86	0,905	54,70		
	Σύνολο	105	3,81	0,910			

10. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά	Μόνιμος	29	3,93	0,842	47,14		
	Αναπληρωτής	76	4,17	0,755	55,24	932,0	0,184
	Σύνολο	105	4,10	0,784			
11. Δυσκολεύομαι να δείχνω τα συναισθήματα που απαιτούνται από εμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου	Μόνιμος	29	2,45	1,298	58,95		
	Αναπληρωτής	76	2,04	0,901	50,73	929,5	0,192
	Σύνολο	105	2,15	1,036			
12. Όταν διδάσκω συμπεριφέρομαι διαφορετικά στους μαθητές μου από το πώς νιώθω	Μόνιμος	29	2,86	1,302	54,17		
	Αναπληρωτής	76	2,76	1,005	52,55	1068,0	0,801
	Σύνολο	105	2,79	1,089			
13. Αισθάνομαι ότι οφείλω να δείχνω συγκεκριμένα συναισθήματα στους μαθητές μου	Μόνιμος	29	3,52	1,184	61,48		
	Αναπληρωτής	76	3,09	1,035	49,76	856,0	0,068
	Σύνολο	105	3,21	1,089			
14. Όταν είμαι αναστατωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	Μόνιμος	29	3,59	0,983	49,78		
	Αναπληρωτής	76	3,70	0,924	54,23	1008,5	0,469
	Σύνολο	105	3,67	0,937			
15. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία, προσποιούμαι τα συναισθήματα που αναμένουν οι μαθητές μου να δείχνω	Μόνιμος	29	3,48	1,122	60,66		
	Αναπληρωτής	76	3,11	1,040	50,08	880,0	0,097
	Σύνολο	105	3,21	1,071			
16. Όταν είμαι θυμωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	Μόνιμος	29	3,34	1,111	53,91		
	Αναπληρωτής	76	3,28	0,988	52,65	1075,5	0,842
	Σύνολο	105	3,30	1,018			
17. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, κρύβω τα ειλικρινή συναισθήματά μου από τους μαθητές μου	Μόνιμος	29	3,14	1,302	58,09		
	Αναπληρωτής	76	2,80	1,020	51,06	954,5	0,272
	Σύνολο	105	2,90	1,109			

5.3.4. Έλεγχος Συσχέτισης με τα Έτη Υπηρεσίας

Για τον έλεγχο συσχέτισης του βαθμού επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal–Wallis. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ως προς τα έτη υπηρεσίας για τις δηλώσεις:

- «10. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά» ($H(2)=6.062$, $p=0.048<0.05$). Μάλιστα, όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο λιγότερο δηλώνουν ότι τα συναισθήματα που δείχνουν στους μαθητές τους είναι αυθεντικά ($MO_{1-10}=4.31$, $MO_{11-20}=4.04$, $MO_{>20}=3.64$) (Πίνακας , Γράφημα 10, Γράφημα 11). Πιο συγκεκριμένα, το 40,5% των εκπαιδευτικών με έτη υπηρεσίας από

1 έως 10 απάντησε «Πάρα πολύ» στην παραπάνω δήλωση, ενώ μόλις το 18,2% των εκπαιδευτικών με έτη υπηρεσίας άνω των 20 έδωσε την ίδια απάντηση (Πίνακας 23).

- «11. Δυσκολεύομαι να δείχνω τα συναισθήματα που απαιτούνται από εμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου» ($H(2)=9.562$, $p=0.008<0.05$). Μάλιστα, όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο δυσκολεύονται να δείχνουν τα συναισθήματα που απαιτούνται από αυτούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους ($MO_{1-10}=1.81$, $MO_{11-20}=2.27$, $MO_{>20}=2.91$) (Πίνακας , Γράφημα 10, Γράφημα 11). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας από 1 έως 10 απάντησαν σε ποσοστό 40,5% «Καθόλου» και 42,9% «Ελάχιστα» στην παραπάνω δήλωση, ενώ μόλις το 18,2% των εκπαιδευτικών με έτη υπηρεσίας άνω των 20 έδωσε τις ίδιες απαντήσεις (Πίνακας 24).

Πίνακας 22: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis – Έτη υπηρεσίας * Βαθμός επίγνωσης εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους

Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Kruskal-Wallis H	df	p-value
7. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου ταιριάζουν με τα συναισθήματα που νιώθω	1-10	42	3,31	0,869	51,05	0,824	2	0,662
	11-20	52	3,50	0,939	55,49			
	>20	11	3,18	1,168	48,68			
	Σύνολο	105	3,39	0,935				
8. Προσπαθώ να αισθάνομαι πραγματικά τα συναισθήματα που πρέπει να επιδεικνύω στη διδασκαλία μου	1-10	42	4,00	0,796	54,98	1,032	2	0,597
	11-20	52	3,90	0,955	53,03			
	>20	11	3,64	1,027	45,32			
	Σύνολο	105	3,91	0,900				
9. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι αυθόρμητα	1-10	42	3,76	1,008	52,60	0,425	2	0,809
	11-20	52	3,88	0,808	54,33			
	>20	11	3,64	1,027	48,27			
	Σύνολο	105	3,81	0,910				
10. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά	1-10	42	4,31	0,680	60,29	6,062	2	0,048
	11-20	52	4,04	0,766	49,99			
	>20	11	3,64	1,027	39,41			
	Σύνολο	105	4,10	0,784				
11. Δυσκολεύομαι να δείχνω τα συναισθήματα που απαιτούνται από εμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου	1-10	42	1,81	0,833	43,71	9,562	2	0,008
	11-20	52	2,27	1,031	56,63			
	>20	11	2,91	1,300	71,27			
	Σύνολο	105	2,15	1,036				
12. Όταν διδάσκω συμπεριφέρομαι διαφορετικά στους μαθητές μου από το πώς νιώθω	1-10	42	2,79	1,071	52,64	0,091	2	0,956
	11-20	52	2,81	1,085	53,72			
	>20	11	2,73	1,272	50,95			
	Σύνολο	105	2,79	1,089				
13. Αισθάνομαι ότι οφείλω να δείχνω συγκεκριμένα συναισθήματα στους μαθητές μου	1-10	42	3,24	1,031	53,76	4,336	2	0,114
	11-20	52	3,06	1,127	48,96			
	>20	11	3,82	0,982	69,18			
	Σύνολο	105	3,21	1,089				

14. Όταν είμαι αναστατωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	1-10	42	3,64	0,821	51,21	1,728	2	0,421
	11-20	52	3,73	0,992	56,15			
	>20	11	3,45	1,128	44,91			
	Σύνολο	105	3,67	0,937				
15. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία, προσποιούμαι τα συναισθήματα που αναμένουν οι μαθητές μου να δείχνω	1-10	42	3,14	1,095	50,83	0,584	2	0,747
	11-20	52	3,21	1,035	53,69			
	>20	11	3,45	1,214	58,00			
	Σύνολο	105	3,21	1,071				
16. Όταν είμαι θυμωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	1-10	42	3,19	0,943	49,25	1,205	2	0,547
	11-20	52	3,35	1,027	55,15			
	>20	11	3,45	1,293	57,14			
	Σύνολο	105	3,30	1,018				
17. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, κρύβω τα ειλικρινή συναισθήματά μου από τους μαθητές μου	1-10	42	2,69	1,137	47,32	4,033	2	0,133
	11-20	52	2,94	1,037	54,77			
	>20	11	3,45	1,214	66,32			
	Σύνολο	105	2,90	1,109				

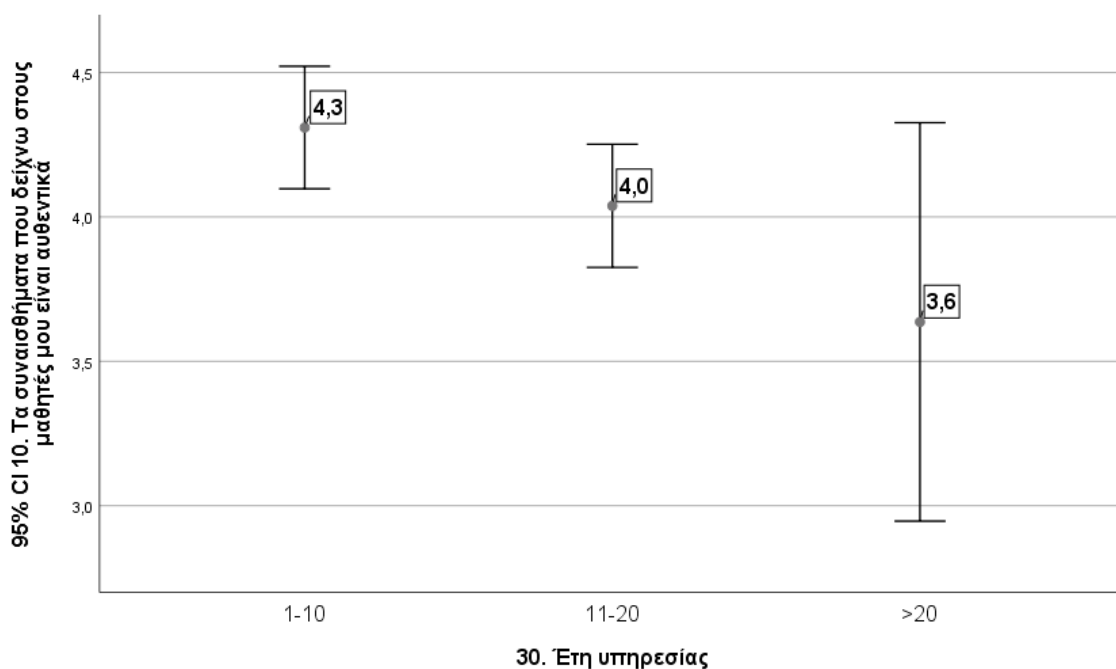
Πίνακας 23: Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά * 30. Έτη υπηρεσίας Crosstabulation

			30. Έτη υπηρεσίας			
			1-10	11-20	>20	Total
10. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά	Ελάχιστα	Count	1	1	2	4
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	2,4%	1,9%	18,2%	3,8%
	Αρκετά	Count	2	11	2	15
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	4,8%	21,2%	18,2%	14,3%
	Πολύ	Count	22	25	5	52
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	52,4%	48,1%	45,5%	49,5%
	Πάρα πολύ	Count	17	15	2	34
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	40,5%	28,8%	18,2%	32,4%
Total		Count	42	52	11	105
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

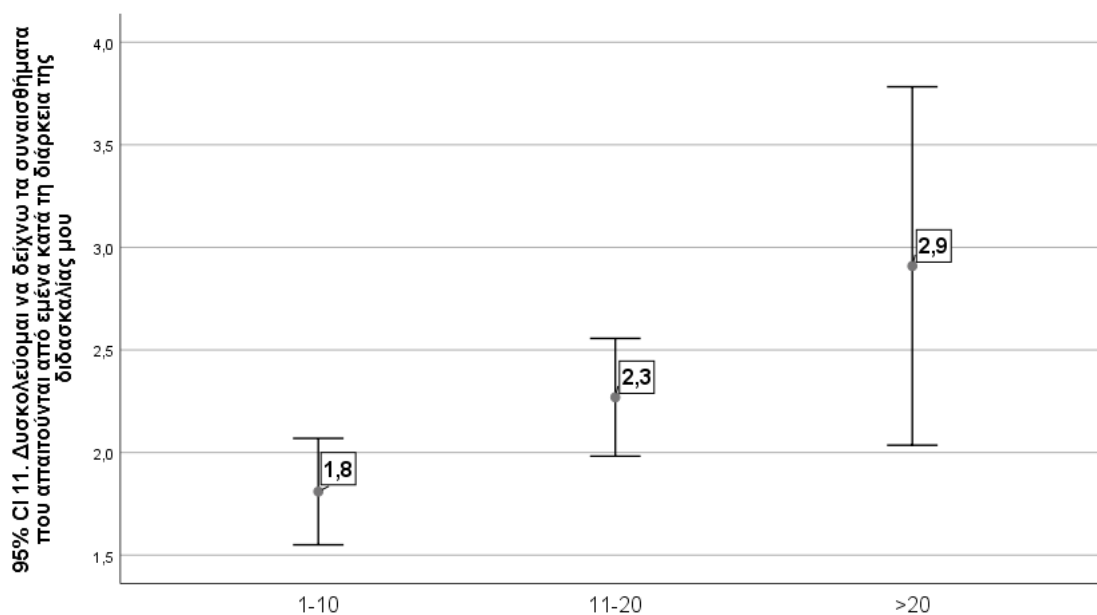
Πίνακας 24: Δυσκολεύομαι να δείχνω τα συναισθήματα που απαιτούνται από εμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου *

30. Έτη υπηρεσίας Crosstabulation

			30. Έτη υπηρεσίας			Total
			1-10	11-20	>20	
11. Δυσκολεύομαι να δείχνω τα συναισθήματα που απαιτούνται από εμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου	Καθόλου	Count	17	12	2	31
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	40,5%	23,1%	18,2%	29,5%
	Ελάχιστα	Count	18	23	2	43
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	42,9%	44,2%	18,2%	41,0%
	Αρκετά	Count	5	9	3	17
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	11,9%	17,3%	27,3%	16,2%
	Πολύ	Count	2	7	3	12
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	4,8%	13,5%	27,3%	11,4%
	Πάρα πολύ	Count	0	1	1	2
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	0,0%	1,9%	9,1%	1,9%
Total		Count	42	52	11	105
		% within 30. Έτη υπηρεσίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Γράφημα 10: Διάστημα εμπιστοσύνης μέσου όρου για τη δήλωση «10. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά» ανά ομάδα ετών υπηρεσίας



30. Έτη υπηρεσίας

Γράφημα 11: Διάστημα εμπιστοσύνης μέσου όρου για τη δήλωση «11. Δυσκολεύομαι να δείχνω τα συναισθήματα που απαιτούνται από εμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου» ανά ομάδα ετών υπηρεσίας

5.3.5. Έλεγχος Συσχέτισης με την Ειδικότητα

Για τον έλεγχο συσχέτισης του βαθμού επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους σε σχέση με την ειδικότητά τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς την ειδικότητα (Πίνακας).

Πίνακας 25: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Ειδικότητα * Βαθμός επίγνωσης εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους

Δηλώσεις	Ειδικότητα	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
7. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου ταιριάζουν με τα συναισθήματα που νιώθω	Δάσκαλος	91	3,43	0,933	54,24	524,0	0,262
	Άλλη	14	3,14	0,949	44,93		
	Σύνολο	105	3,39	0,935			
8. Προσπαθώ να αισθάνομαι πραγματικά τα συναισθήματα που πρέπει να επιδεικνύω στη διδασκαλία	Άνδρας	91	3,97	0,836	54,12	535,5	0,299
	Γυναίκα	14	3,57	1,222	45,75		
	Σύνολο	105	3,91	0,900			
9. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι αυθόρμητα	Άνδρας	91	3,81	0,906	52,87	625,5	0,908
	Γυναίκα	14	3,79	0,975	53,82		
	Σύνολο	105	3,81	0,910			
10. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά	Άνδρας	91	4,11	0,767	53,00	637,0	1,000
	Γυναίκα	14	4,07	0,917	53,00		
	Σύνολο	105	4,10	0,784			

11. Δυσκολεύομαι να δείχνω τα συναισθήματα που απαιτούνται από εμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου	Άνδρας	91	2,19	1,053	53,88	556,5	0,424
	Γυναίκα	14	1,93	0,917	47,25		
	Σύνολο	105	2,15	1,036			
12. Όταν διδάσκω συμπεριφέρομαι διαφορετικά στους μαθητές μου από το πώς νιώθω	Άνδρας	91	2,78	1,114	52,61	601,5	0,729
	Γυναίκα	14	2,86	0,949	55,54		
	Σύνολο	105	2,79	1,089			
13. Αισθάνομαι ότι οφείλω να δείχνω συγκεκριμένα συναισθήματα στους μαθητές μου	Άνδρας	91	3,23	1,106	53,67	576,0	0,552
	Γυναίκα	14	3,07	0,997	48,64		
	Σύνολο	105	3,21	1,089			
14. Όταν είμαι αναστατωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	Άνδρας	91	3,67	0,955	53,42	598,5	0,695
	Γυναίκα	14	3,64	0,842	50,25		
	Σύνολο	105	3,67	0,937			
15. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, προσποιούμαι ότι έχω εκείνα τα συναισθήματα τα οποία αναμένουν οι μαθητές μου να δείχνω	Άνδρας	91	3,22	1,083	53,66	577,0	0,555
	Γυναίκα	14	3,14	1,027	48,71		
	Σύνολο	105	3,21	1,071			
16. Όταν είμαι θυμωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	Άνδρας	91	3,33	1,065	54,33	516,0	0,232
	Γυναίκα	14	3,07	0,616	44,36		
	Σύνολο	105	3,30	1,018			
17. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, κρύβω τα ειλικρινή συναισθήματά μου από τους μαθητές	Άνδρας	91	2,86	1,111	51,87	534,0	0,313
	Γυναίκα	14	3,14	1,099	60,36		
	Σύνολο	105	2,90	1,109			

5.3.6. Έλεγχος Συσχέτισης με τις Σπουδές

Για τον έλεγχο συσχέτισης του βαθμού επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους σε σχέση με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου (Πίνακας).

Πίνακας 26: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Σπουδές * Βαθμός επίγνωσης εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους

Δηλώσεις	Μεταπτυχια κό	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann- Whitney U	p-value
7. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου ταιριάζουν με τα συναισθήματα που νιώθω	Ναι	53	3,34	0,919	50,96	1270,0	0,466
	Όχι	52	3,44	0,958	55,08		
	Σύνολο	105	3,39	0,935			

8. Προσπαθώ να αισθάνομαι πραγματικά τα συναισθήματα που πρέπει να επιδεικνύω στη διδασκαλία	Ναι	53	3,87	0,941	51,59	1303,5	0,604
	Όχι	52	3,96	0,862	54,43		
	Σύνολο	105	3,91	0,900			
9. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι αυθόρμητα	Ναι	53	3,68	0,956	49,24	1178,5	0,171
	Όχι	52	3,94	0,850	56,84		
	Σύνολο	105	3,81	0,910			
10. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά	Ναι	53	4,06	0,745	50,81	1262,0	0,418
	Όχι	52	4,15	0,826	55,23		
	Σύνολο	105	4,10	0,784			
11. Δυσκολεύομαι να δείχνω τα συναισθήματα που απαιτούνται από εμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου	Ναι	53	1,96	0,940	47,90	1107,5	0,068
	Όχι	52	2,35	1,101	58,20		
	Σύνολο	105	2,15	1,036			
12. Όταν διδάσκω συμπεριφέρομαι διαφορετικά στους μαθητές μου από το πώς νιώθω	Ναι	53	2,94	1,082	57,11	1160,0	0,148
	Όχι	52	2,63	1,085	48,81		
	Σύνολο	105	2,79	1,089			
13. Αισθάνομαι ότι οφείλω να δείχνω συγκεκριμένα συναισθήματα στους μαθητές μου	Ναι	53	3,32	1,070	56,09	1214,0	0,277
	Όχι	52	3,10	1,107	49,85		
	Σύνολο	105	3,21	1,089			
14. Όταν είμαι αναστατωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	Ναι	53	3,77	0,891	56,57	1189,0	0,190
	Όχι	52	3,56	0,978	49,37		
	Σύνολο	105	3,67	0,937			
15. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, προσποιούμαι ότι έχω εκείνα τα συναισθήματα τα οποία αναμένουν οι μαθητές μου να δείχνω	Ναι	53	3,36	1,021	57,50	1139,5	0,111
	Όχι	52	3,06	1,110	48,41		
	Σύνολο	105	3,21	1,071			
16. Όταν είμαι θυμωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	Ναι	53	3,38	0,985	55,77	1231,0	0,324
	Όχι	52	3,21	1,054	50,17		
	Σύνολο	105	3,30	1,018			
17. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, κρύβω τα ειλικρινή συναισθήματά μου από τους μαθητές	Ναι	53	2,98	1,152	55,23	1260,0	0,432
	Όχι	52	2,81	1,067	50,73		
	Σύνολο	105	2,90	1,109			

5.3.7. Έλεγχος Συσχέτισης με την Επιμόρφωση με Θέμα τα Συναισθήματα

Για τον έλεγχο συσχέτισης του βαθμού επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους σε σχέση με την κατοχή επιμόρφωσης με θέμα τα συναισθήματα εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς την επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα (Πίνακας).

Πίνακας 27: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα * Βαθμός επίγνωσης εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους

Δηλώσεις	Επιμόρφωση	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
7. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου ταυριάζουν με τα συναισθήματα που νιώθω	Ναι	22	3,18	1,053	47,34	788,5	0,301
	Όχι	83	3,45	0,901	54,50		
	Σύνολο	105	3,39	0,935			
8. Προσπαθώ να αισθάνομαι πραγματικά τα συναισθήματα που πρέπει να επιδεικνύω στη διδασκαλία	Ναι	22	4,18	0,588	60,45	749,0	0,161
	Όχι	83	3,84	0,956	51,02		
	Σύνολο	105	3,91	0,900			
9. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι αυθόρμητα	Ναι	22	3,86	1,082	57,11	822,5	0,446
	Όχι	83	3,80	0,866	51,91		
	Σύνολο	105	3,81	0,910			
10. Τα συναισθήματα που δείχνω στους μαθητές μου είναι αυθεντικά	Ναι	22	4,32	0,646	60,05	758,0	0,183
	Όχι	83	4,05	0,810	51,13		
	Σύνολο	105	4,10	0,784			
11. Δυσκολεύομαι να δείχνω τα συναισθήματα που απαιτούνται από εμένα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου	Ναι	22	1,95	1,174	45,32	744,0	0,161
	Όχι	83	2,20	0,997	55,04		
	Σύνολο	105	2,15	1,036			
12. Όταν διδάσκω συμπεριφέρομαι διαφορετικά στους μαθητές μου από το πώς νιώθω	Ναι	22	2,73	1,162	50,66	861,5	0,674
	Όχι	83	2,81	1,076	53,62		
	Σύνολο	105	2,79	1,089			
13. Αισθάνομαι ότι οφείλω να δείχνω συγκεκριμένα συναισθήματα στους μαθητές μου	Ναι	22	3,41	1,054	58,27	797,0	0,344
	Όχι	83	3,16	1,099	51,60		
	Σύνολο	105	3,21	1,089			
14. Όταν είμαι αναστατωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	Ναι	22	3,86	0,774	58,02	802,5	0,347
	Όχι	83	3,61	0,973	51,67		
	Σύνολο	105	3,67	0,937			
15. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, προσποιούμαι ότι έχω εκείνα τα συναισθήματα τα οποία αναμένουν οι μαθητές μου να δείχνω	Ναι	22	3,14	1,167	51,41	878,0	0,774
	Όχι	83	3,23	1,051	53,42		
	Σύνολο	105	3,21	1,071			

16. Όταν είμαι θυμωμένος/η, προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι έχω καλή διάθεση	Ναι	22	3,55	1,101	59,48	770,5	0,240
	Όχι	83	3,23	0,992	51,28		
	Σύνολο	105	3,30	1,018			
17. Για να διεκπεραιώσω τη διδασκαλία μου, κρύβω τα ειλικρινή συναισθήματά μου από τους μαθητές	Ναι	22	3,00	1,195	55,73	853,0	0,624
	Όχι	83	2,87	1,091	52,28		
	Σύνολο	105	2,90	1,109			

5.4. Απόψεις Εκπαιδευτικών για τη Συμβολή της Επιμόρφωσης για το Ρόλο των Συναισθημάτων στη Βελτίωση της Ποιότητας Διδασκαλίας

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους αφορούν σε 5 δηλώσεις, με συνολικό μέσο όρο 4,10, τυπική απόκλιση 0,728 και διάμεσο 4, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν πολύ με τις συγκεκριμένες δηλώσεις (όπου 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ).

Οι δηλώσεις με τους υψηλότερους μέσους όρους είναι: α) «19. στη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη» (ΜΟ=4.33), β) «20. στη βελτίωση των σχέσεών σας με τους μαθητές σας» (ΜΟ=4.14) και γ) «18. στην παροχή κινήτρων στους μαθητές σας για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία» (ΜΟ=4.09). (Πίνακας και Γράφημα 12).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 19, «στη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη» παρατηρήθηκε ότι το 47,6% των υποκειμένων απάντησε «Πάρα πολύ», το 40% απάντησε «Πολύ», το 10,5% «Αρκετά», το 1,9% «Ελάχιστα», ενώ κανένας δεν απάντησε «Καθόλου». Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 20, «στη βελτίωση των σχέσεών σας με τους μαθητές σας», παρατηρήθηκε ότι το 40% των υποκειμένων απάντησε «Πάρα πολύ», το 41% απάντησε «Πολύ», το 13,3% «Αρκετά», το 4,8% «Ελάχιστα» και το 1% των υποκειμένων απάντησε «Καθόλου». Τέλος, αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 18, «στην παροχή κινήτρων στους μαθητές σας για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία», παρατηρήθηκε ότι το 31,4% των υποκειμένων απάντησε «Πάρα πολύ», το 49,5% απάντησε «Πολύ», το 16,2% «Αρκετά», το 1,9% «Ελάχιστα» και το 1% των υποκειμένων απάντησε «Καθόλου» (Πίνακας 29).

Οι δηλώσεις με τους χαμηλότερους μέσους όρους είναι: α) «21. στην επαγγελματική σας ανάπτυξη» (ΜΟ=3.90) και β) «22. στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας σας» (ΜΟ=4.02) (Πίνακας και Γράφημα 12).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 21, «στην επαγγελματική σας ανάπτυξη» παρατηρήθηκε ότι το 28,6% των υποκειμένων απάντησε «Πάρα πολύ», το 43,8% απάντησε «Πολύ», το 18,1% «Αρκετά», το 7,6% «Ελάχιστα» και το 1,9% απάντησε «Καθόλου». Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 22, «στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας σας», παρατηρήθηκε ότι το 28,6% των υποκειμένων απάντησε «Πάρα πολύ», το 48,6% απάντησε «Πολύ», το 19% «Αρκετά», το 3,8% «Ελάχιστα», ενώ κανένας δεν απάντησε «Καθόλου» (Πίνακας 29).

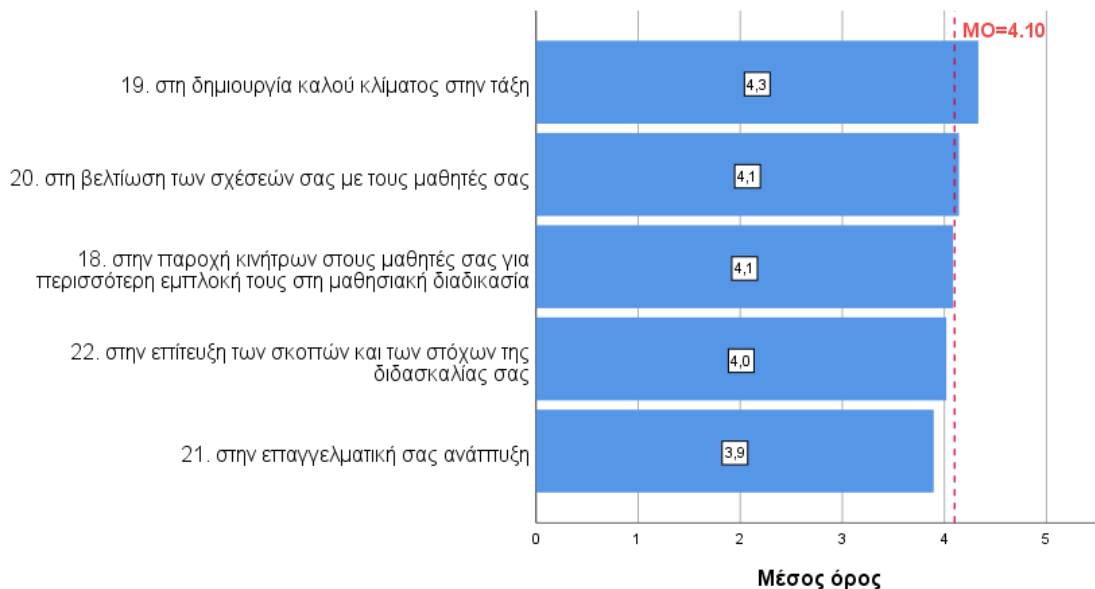
Πίνακας 28: Απαντήσεις δηλώσεων σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
18	στην παροχή κινήτρων στους μαθητές σας για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία	1	5	4,09	4,00	0,798
19	στη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη	2	5	4,33	4,00	0,742
20	στη βελτίωση των σχέσεών σας με τους μαθητές σας	1	5	4,14	4,00	0,893
21	στην επαγγελματική σας ανάπτυξη	1	5	3,90	4,00	0,970
22	στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας σας	2	5	4,02	4,00	0,796
ΣΥΝΟΛΟ		1	5	4,10	4	0,728

Πίνακας 29: Ποσοστά – Απαντήσεις δηλώσεων σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας

Ερ.	Δηλώσεις	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
18	στην παροχή κινήτρων στους μαθητές σας για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία	1,0	1,9	16,2	49,5	31,4
19	στη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη	0	1,9	10,5	40,0	47,6
20	στη βελτίωση των σχέσεών σας με τους μαθητές σας	1	4,8	13,3	41,0	40,0
21	στην επαγγελματική σας ανάπτυξη	1,9	7,6	18,1	43,8	28,6
22	στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας σας	0	3,8	19,0	48,6	28,6

Συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας



Γράφημα 12: Μέσοι όροι δηλώσεων σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας

5.4.1. Έλεγχος Συσχέτισης με το Φύλο

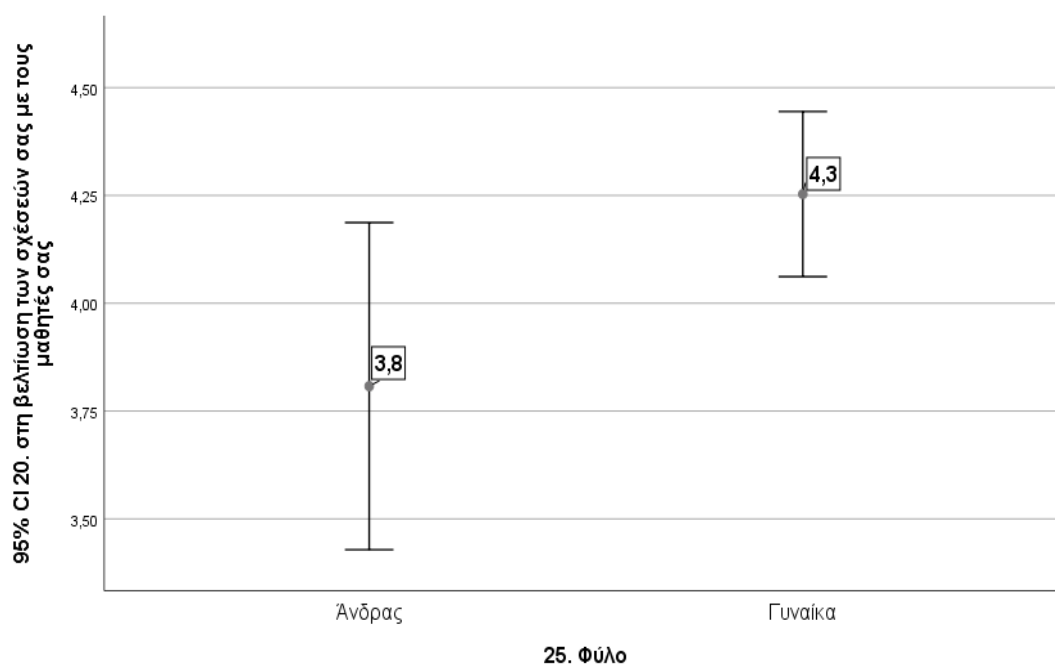
Για τον έλεγχο συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας σε σχέση με το φύλο τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ως προς το φύλο για τη δήλωση «20. στη βελτίωση των σχέσεών σας με τους μαθητές σας» ($U(26,79)=793.500$, $p=0.022<0.05$) ($MO_{\text{γυναίκες}}=4.25$, $MO_{\text{άνδρες}}=3.81$) (Πίνακας , Γράφημα 13). Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες ότι η επιμόρφωση για το ρόλο των συναισθημάτων θα βελτιώσει τη σχέση με τους μαθητές τους, καθώς το 45,6% των γυναικών απάντησε «Πάρα πολύ» στην παραπάνω δήλωση, έναντι του 23,1% των ανδρών που έδωσε την ίδια απάντηση (Πίνακας 31).

Πίνακας 30: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Φύλο * Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους

Δηλώσεις	Φύλο	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
18. στην παροχή κινήτρων στους μαθητές για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία	Ανδρας	26	3,81	0,939	44,60	808,5	0,077
	Γυναίκα	79	4,18	0,730	55,77		
	Σύνολο	105	4,09	0,798			
19. στη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη	Ανδρας	26	4,12	0,816	45,08	821,0	0,093
	Γυναίκα	79	4,41	0,707	55,61		
	Σύνολο	105	4,33	0,742			
20. στη βελτίωση των σχέσεών σας με τους μαθητές σας	Ανδρας	26	3,81	0,939	41,94	793,5	0,022
	Γυναίκα	79	4,25	0,854	56,64		
	Σύνολο	105	4,14	0,893			
21. στην επαγγελματική σας ανάπτυξη	Ανδρας	26	3,77	1,032	49,40	933,5	0,461
	Γυναίκα	79	3,94	0,952	54,18		
	Σύνολο	105	3,90	0,970			
22. στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας σας	Ανδρας	26	3,88	0,864	48,87	919,5	0,388
	Γυναίκα	79	4,06	0,774	54,36		
	Σύνολο	105	4,02	0,796			

Πίνακας 31: στη βελτίωση των σχέσεών σας με τους μαθητές σας * 25. Φύλο Crosstabulation

			25. Φύλο		Total
			Ανδρας	Γυναίκα	
20. στη βελτίωση των σχέσεών σας με τους μαθητές σας	Καθόλου	Count	0	1	1
		% within 25. Φύλο	0,0%	1,3%	1,0%
	Ελάχιστα	Count	3	2	5
		% within 25. Φύλο	11,5%	2,5%	4,8%
	Αρκετά	Count	5	9	14
		% within 25. Φύλο	19,2%	11,4%	13,3%
	Πολύ	Count	12	31	43
		% within 25. Φύλο	46,2%	39,2%	41,0%
	Πάρα πολύ	Count	6	36	42
		% within 25. Φύλο	23,1%	45,6%	40,0%
	Total	Count	26	79	105
		% within 25. Φύλο	100,0%	100,0%	100,0%



Γράφημα 13: Διάστημα εμπιστοσύνης μέσου όρου για τη δήλωση «20. στη βελτίωση των σχέσεών σας με τους μαθητές σας» ανά φύλο

5.4.2. Έλεγχος Συσχέτισης με την Ηλικία

Για τον έλεγχο συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας σε σχέση με την ηλικία τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal–Wallis. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς την ηλικία (Πίνακας).

Πίνακας 32: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis – Ηλικία * Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους

Δηλώσεις	Ηλικία	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Kruskal-Wallis H	df	p-value
18. στην παροχή κινήτρων στους μαθητές για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία	<36	73	4,15	0,720	54,67	5,892	2	0,053
	36-45	17	3,71	0,772	38,76			
	>45	15	4,20	1,082	61,00			
	Σύνολο	105	4,09	0,798				

19. στη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη	<36	73	4,40	0,702	55,18	3,553	2	0,169
	36-45	17	4,00	0,866	41,41			
	>45	15	4,40	0,737	55,50			
	Σύνολο	105	4,33	0,742				
20. στη βελτίωση των σχέσεων σας με τους μαθητές σας	<36	73	4,15	0,908	53,44	1,084	2	0,582
	36-45	17	4,00	0,866	47,24			
	>45	15	4,27	0,884	57,40			
	Σύνολο	105	4,14	0,893				
21. στην επαγγελματική σας ανάπτυξη	<36	73	3,85	0,981	51,61	0,921	2	0,631
	36-45	17	3,94	0,899	53,32			
	>45	15	4,07	1,033	59,40			
	Σύνολο	105	3,90	0,970				
22. στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας σας	<36	73	4,01	0,790	52,82	2,322	2	0,313
	36-45	17	3,82	0,883	46,29			
	>45	15	4,27	0,704	61,47			
	Σύνολο	105	4,02	0,796				

5.4.3. Έλεγχος Συσχέτισης με τη Σχέση Εργασίας

Για τον έλεγχο συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας ως προς τη σχέση εργασίας τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς τη σχέση εργασίας (Πίνακας).

Πίνακας 33: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Σχέση εργασίας * Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους

Δηλώσεις	Σχέση εργασίας	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
18. στην παροχή κινήτρων στους μαθητές για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία	Μόνιμος	29	3,86	0,990	46,81	922,5	0,161
	Αναπληρωτής	76	4,17	0,700	55,36		
	Σύνολο	105	4,09	0,798			
19. στη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη	Μόνιμος	29	4,24	0,872	51,00	1044,0	0,648
	Αναπληρωτής	76	4,37	0,690	53,76		
	Σύνολο	105	4,33	0,742			
20. στη βελτίωση των σχέσεων σας με τους μαθητές σας	Μόνιμος	29	4,07	0,923	50,59	1032,0	0,590
	Αναπληρωτής	76	4,17	0,885	53,92		
	Σύνολο	105	4,14	0,893			

21. στην επαγγελματική σας ανάπτυξη	Μόνιμος	29	3,79	1,146	51,71		
	Αναπληρωτής	76	3,93	0,899	53,49	1064,5	0,775
	Σύνολο	105	3,90	0,970			
22. στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας σας	Μόνιμος	29	3,90	0,900	49,33		
	Αναπληρωτής	76	4,07	0,754	54,40	995,5	0,409
	Σύνολο	105	4,02	0,796			

5.4.4. Έλεγχος Συσχέτισης με τα Έτη Υπηρεσίας

Για τον έλεγχο συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal–Wallis. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς τα έτη υπηρεσίας (Πίνακας).

Πίνακας 34: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis – Έτη υπηρεσίας * Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους

Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Kruskal- Wallis H	df	p- value
18. στην παροχή κινήτρων στους μαθητές για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία	1-10	42	4,14	0,783	54,88			
	11-20	52	4,04	0,713	50,31	1,104	2	0,576
	>20	11	4,09	1,221	58,55			
	Σύνολο	105	4,09	0,798				
19. στη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη	1-10	42	4,40	0,767	56,38			
	11-20	52	4,27	0,717	49,89	1,325	2	0,516
	>20	11	4,36	0,809	54,77			
	Σύνολο	105	4,33	0,742				
20. στη βελτίωση των σχέσεων σας με τους μαθητές σας	1-10	42	4,24	0,850	56,02			
	11-20	52	4,06	0,916	50,08	1,103	2	0,576
	>20	11	4,18	0,982	55,27			
	Σύνολο	105	4,14	0,893				
21. στην επαγγελματική σας ανάπτυξη	1-10	42	3,86	0,977	51,76			
	11-20	52	3,92	0,947	53,58	0,153	2	0,926
	>20	11	3,91	1,136	55,00			
	Σύνολο	105	3,90	0,970				
22. στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας σας	1-10	42	3,95	0,854	50,86			
	11-20	52	4,04	0,766	53,62	0,654	2	0,721
	>20	11	4,18	0,751	58,27			
	Σύνολο	105	4,02	0,796				

5.4.5. Έλεγχος Συσχέτισης με την Ειδικότητα

Για τον έλεγχο συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας σε σχέση με την ειδικότητά τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς την ειδικότητα (Πίνακας).

Πίνακας 35: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Ειδικότητα * Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους

Δηλώσεις	Ειδικότητα	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
18. στην παροχή κινήτρων στους μαθητές για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία	Δάσκαλος	91	4,09	0,770	52,63	603,5	0,731
	Άλλη	14	4,07	0,997	55,39		
	Σύνολο	105	4,09	0,798			
19. στη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη	Άνδρας	91	4,33	0,761	53,10	627,5	0,922
	Γυναίκα	14	4,36	0,633	52,32		
	Σύνολο	105	4,33	0,742			
20. στη βελτίωση των σχέσεών σας με τους μαθητές σας	Άνδρας	91	4,12	0,905	52,31	574,0	0,523
	Γυναίκα	14	4,29	0,825	57,50		
	Σύνολο	105	4,14	0,893			
21. στην επαγγελματική σας ανάπτυξη	Άνδρας	91	3,86	0,995	51,91	538,0	0,322
	Γυναίκα	14	4,14	0,770	60,07		
	Σύνολο	105	3,90	0,970			
22. στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας σας	Άνδρας	91	3,99	0,810	52,02	547,5	0,362
	Γυναίκα	14	4,21	0,699	59,39		
	Σύνολο	105	4,02	0,796			

5.4.6. Έλεγχος Συσχέτισης με τις Σπουδές

Για τον έλεγχο συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας σε σχέση με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ως προς την κατοχή μεταπτυχιακού για τη δήλωση «18. στην παροχή κινήτρων στους μαθητές για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία» ($U(53,52)=1045.000$, $p=0.020<0.05$) ($MO_{\text{Ναι}}=4.28$, $MO_{\text{Όχι}}=3.88$) (Πίνακας 4, Γράφημα 14)., καθώς το 52,8% των ερωτηθέντων που κατέχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα απάντησε «Πολύ» στην παραπάνω δήλωση και το 37,7% απάντησε «Πάρα πολύ». Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί

που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που δεν έχουν ότι η επιμόρφωση για το ρόλο των συναισθημάτων θα παρέχει κίνητρα στους μαθητές για περισσότερη εμπλοκή τους με τη μαθησιακή διαδικασία (Πίνακας 37).

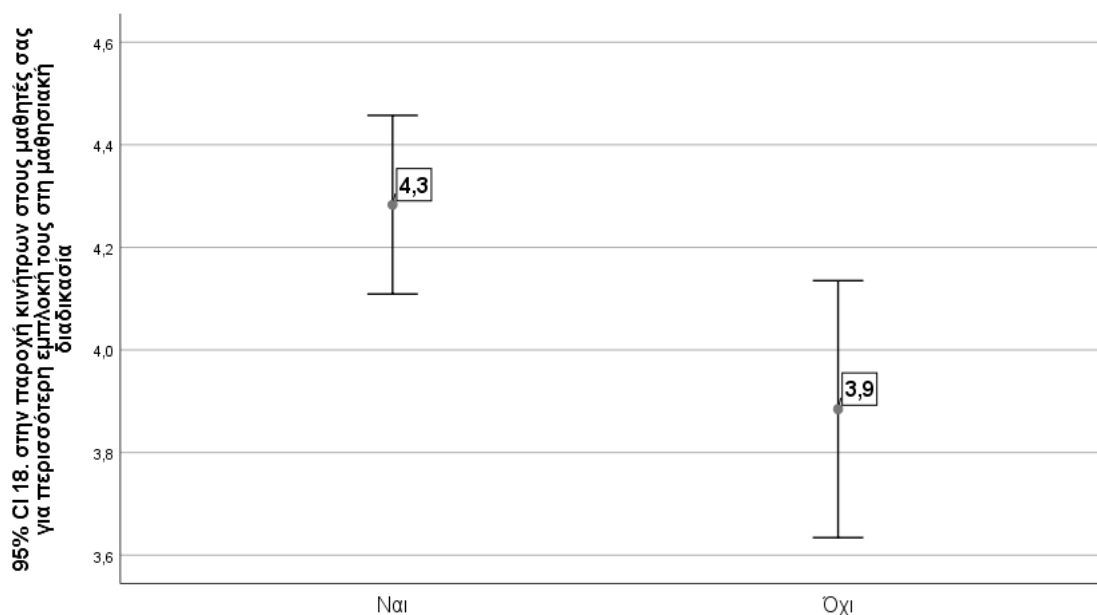
Πίνακας 4: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Σπουδές * Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους

Δηλώσεις	Μεταπτυχιακό	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
18. στην παροχή κινήτρων στους μαθητές για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία	Ναι	53	4,28	0,632	59,28	1045,0	0,020
	Όχι	52	3,88	0,900	46,60		
	Σύνολο	105	4,09	0,798			
19. στη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη	Ναι	53	4,45	0,637	56,80	1176,5	0,156
	Όχι	52	4,21	0,825	49,13		
	Σύνολο	105	4,33	0,742			
20. στη βελτίωση των σχέσεών σας με τους μαθητές σας	Ναι	53	4,23	0,891	55,99	1219,5	0,275
	Όχι	52	4,06	0,895	49,95		
	Σύνολο	105	4,14	0,893			
21. στην επαγγελματική σας ανάπτυξη	Ναι	53	3,98	1,028	56,58	1188,0	0,196
	Όχι	52	3,81	0,908	49,35		
	Σύνολο	105	3,90	0,970			
22. στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας σας	Ναι	53	4,13	0,761	56,83	1175,0	0,159
	Όχι	52	3,90	0,823	49,10		
	Σύνολο	105	4,02	0,796			

Πίνακας 37: στην παροχή κινήτρων στους μαθητές σας για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία * 32.

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Crosstabulation

			32. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα		Total
			Ναι	Όχι	
18. στην παροχή κινήτρων στους μαθητές σας για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία	Καθόλου	Count	0	1	1
		% within 32. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	0,0%	1,9%	1,0%
	Ελάχιστα	Count	0	2	2
		% within 32. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	0,0%	3,8%	1,9%
	Αρκετά	Count	5	12	17
		% within 32. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	9,4%	23,1%	16,2%
	Πολύ	Count	28	24	52
		% within 32. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	52,8%	46,2%	49,5%
	Πάρα πολύ	Count	20	13	33
		% within 32. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	37,7%	25,0%	31,4%
Total	Count		53	52	105
	% within 32. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα		100,0%	100,0%	100,0%



32. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

Γράφημα 14: Διάστημα εμπιστοσύνης μέσου όρου για τη δήλωση «18. στην παροχή κινήτρων στους μαθητές για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία» ως προς την κατοχή μεταπτυχιακού

5.4.7. Έλεγχος Συσχέτισης με την Επιμόρφωση με Θέμα τα Συναισθήματα

Για τον έλεγχο συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας σε σχέση με την κατοχή επιμόρφωσης με θέμα τα συναισθήματα εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς την επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα (Πίνακας).

Πίνακας 38: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα * Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους

Δηλώσεις	Επιμόρφωση	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
18. στην παροχή κινήτρων στους μαθητές για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία	Ναι	22	4,23	0,813	58,75	786,5	0,278
	Όχι	83	4,05	0,795	51,48		
	Σύνολο	105	4,09	0,798			
19. στη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη	Ναι	22	4,32	0,839	53,59	900,0	0,910
	Όχι	83	4,34	0,720	52,84		
	Σύνολο	105	4,33	0,742			
20. στη βελτίωση των σχέσεών σας με τους μαθητές σας	Ναι	22	4,23	0,869	55,70	853,5	0,614
	Όχι	83	4,12	0,903	52,28		
	Σύνολο	105	4,14	0,893			

21. στην επαγγελματική σας ανάπτυξη	Ναι	22	4,09	1,109	60,80	741,5	0,151
	Όχι	83	3,84	0,930	50,93		
	Σύνολο	105	3,90	0,970			
22. στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της διδασκαλίας σας	Ναι	22	4,18	0,853	59,57	768,5	0,219
	Όχι	83	3,98	0,780	51,26		
	Σύνολο	105	4,02	0,796			

5.5. Απόψεις Εκπαιδευτικών για τη Συμβολή της Επιμόρφωσης για το Ρόλο των Συναισθημάτων στην Αναγνώριση του Διδακτικού τους Έργου από τους Συναδέλφους και τη Διεύθυνση του Σχολείου

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από τους συναδέλφους τους και τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου τους αφορούν σε 2 δηλώσεις, με συνολικό μέσο όρο 3,31, τυπική απόκλιση 1,006 και διάμεσο 3, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν αρκετά με τις συγκεκριμένες δηλώσεις (όπου 3=Αρκετά και 4=Πολύ). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση για το ρόλο των συναισθημάτων θα συμβάλλει αρκετά θετικά στην αναγνώριση του έργου τους από: α) «23. τους συναδέλφους τους» (ΜΟ=3.37) και β) «24. τον/την διευθυντή/ντριά τους» (ΜΟ=3.25) (Πίνακας , Γράφημα 15).

Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 23, «τους συναδέλφους τους» παρατηρήθηκε ότι το 14,3% των υποκειμένων απάντησε «Πάρα πολύ», το 34,3% απάντησε «Πολύ», το 32,4% «Αρκετά», το 12,4% «Ελάχιστα» και το 6,7% απάντησε «Καθόλου». Αναφορικά με τις απόψεις των υποκειμένων στην ερώτηση 24, «τον/την διευθυντή/ντριά τους», παρατηρήθηκε ότι το 11,4% των υποκειμένων απάντησε «Πάρα πολύ», το 30,5% απάντησε «Πολύ», το 36,2% «Αρκετά», το 15,2% «Ελάχιστα» και τέλος, το 6,7% των υποκειμένων απάντησε «Καθόλου» (Πίνακας 40).

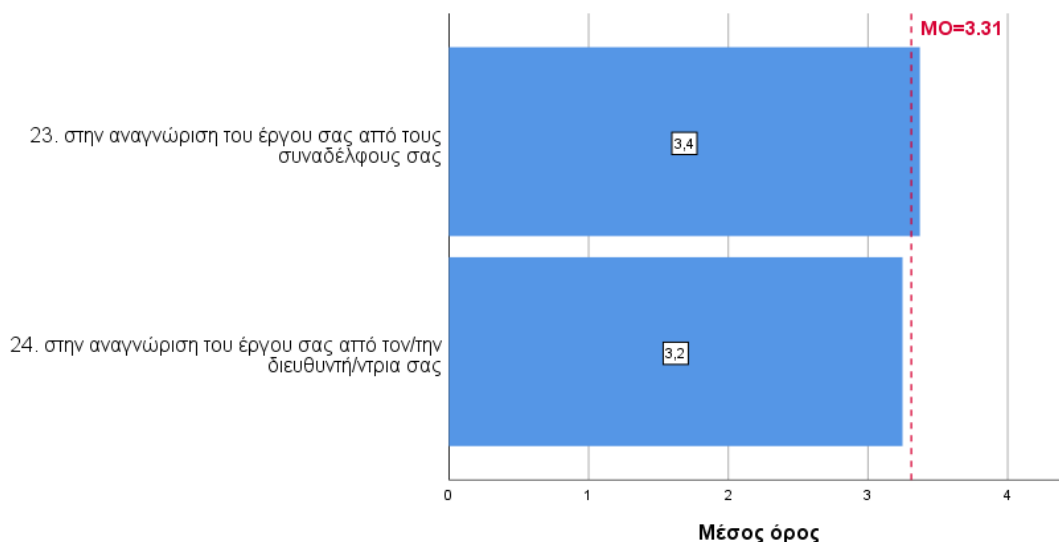
Πίνακας 39: Απαντήσεις δηλώσεων σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού έργου από τους συναδέλφους και τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου

Ερ.	Δηλώσεις	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Διάμεσος	Τυπική απόκλιση
23	στην αναγνώριση του έργου σας από τους συναδέλφους σας	1	5	3,37	3,00	1,085
24	στην αναγνώριση του έργου σας από τον/την διευθυντή/ντρια σας	1	5	3,25	3,00	1,063
ΣΥΝΟΛΟ		1	5	3,31	3	1,006

Πίνακας 40: Ποσοστά – Απαντήσεις δηλώσεων σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού έργου από τους συναδέλφους και τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου

Ερ.	Δηλώσεις	Καθόλου	Ελάχιστα	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
23	στην αναγνώριση του έργου σας από τους συναδέλφους σας	6,7	12,4	32,4	34,3	14,3
24	στην αναγνώριση του έργου σας από τον/την διευθυντή/ντρια σας	6,7	15,2	36,2	30,5	11,4

Συμβολή επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού έργου από τους συναδέλφους και τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου



Γράφημα 15: Μέσοι όροι δηλώσεων σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού έργου από τους συναδέλφους και τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου

5.5.1. Έλεγχος Συσχέτισης με το Φύλο

Για τον έλεγχο συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από τους συναδέλφους και τον/την διευθυντή/ντρια σε σχέση με το φύλο τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς το φύλο (Πίνακας).

Πίνακας 41: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Φύλο * Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από συναδέλφους και διευθυντή

Δηλώσεις	Φύλο	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
23. στην αναγνώριση του έργου σας από τους συναδέλφους σας	Ανδρας	26	3,27	1,218	51,88	998,0	0,822
	Γυναίκα	79	3,41	1,044	53,37		
	Σύνολο	105	3,37	1,085			
24. στην αναγνώριση του έργου σας από τον/την διευθυντή/ντρια σας	Ανδρας	26	3,04	1,183	47,52	884,5	0,270
	Γυναίκα	79	3,32	1,020	54,80		
	Σύνολο	105	3,25	1,063			

5.5.2. Έλεγχος Συσχέτισης με την Ηλικία

Για τον έλεγχο συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από τους συναδέλφους και τον/την διευθυντή/ντρια σε σχέση με την ηλικία τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal–Wallis. Η εκτέλεση του ελέγχου κατέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ως προς την ηλικία για τις δηλώσεις:

- «23. στην αναγνώριση του έργου σας από τους συναδέλφους σας» ($H(2)=6.714$, $p=0.035<0.05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 45 ετών θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι η επιμόρφωση για το ρόλο των συναισθημάτων θα συμβάλει στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από τους συναδέλφους τους ($MO_{<36}=3.37$, $MO_{36-45}=2.94$, $MO_{>45}=3.87$) (Πίνακας , Γράφημα 16, Γράφημα 17). Πιο συγκεκριμένα, το 40% των εκπαιδευτικών άνω των 45 ετών απάντησε «Πολύ» στην παραπάνω δήλωση και το 33,3% απάντησε «Πάρα πολύ» (Πίνακας 43).

- «24. στην αναγνώριση του έργου σας από τον/την διευθυντή/ντρια σας» ($H(2)=6.629$, $p=0.036<0.05$). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 45 ετών θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι η επιμόρφωση για το ρόλο των συναισθημάτων θα συμβάλει στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από τον/την διευθυντή/ντρια ($MO_{<36}=3.27$, $MO_{36-45}=2.76$, $MO_{>45}=3.67$) (Πίνακας , Γράφημα 16, Γράφημα 17). Πιο συγκεκριμένα, το 33,3% των εκπαιδευτικών άνω των 45 ετών απάντησε «Πολύ» στην παραπάνω δήλωση και το 33,3% απάντησε «Πάρα πολύ» (Πίνακας 44).

Πίνακας 42: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis – Ηλικία * Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από συναδέλφους και διευθυντή

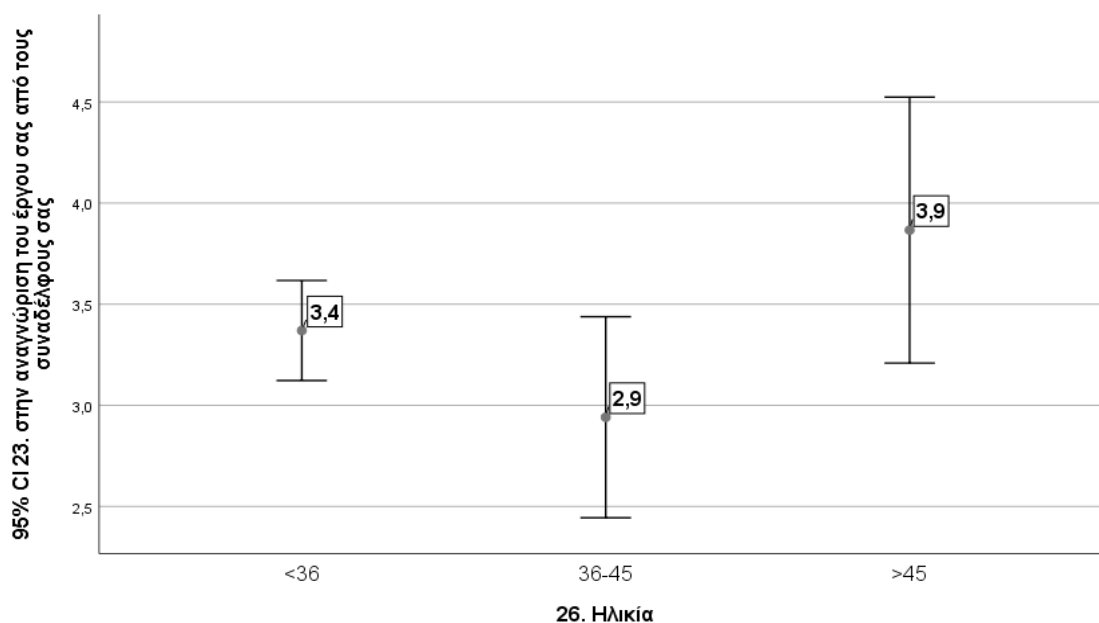
Δηλώσεις	Ηλικία	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Kruskal-Wallis H	df	p-value
23. στην αναγνώριση του έργου σας από τους συναδέλφους σας	<36	73	3,37	1,061	52,72	6,714	2	0,035
	36-45	17	2,94	0,966	41,09			
	>45	15	3,87	1,187	67,87			
	Σύνολο	105	3,37	1,085				
24. στην αναγνώριση του έργου σας από τον/την διευθυντή/ντρια σας	<36	73	3,27	1,017	53,77	6,629	2	0,036
	36-45	17	2,76	0,831	38,91			
	>45	15	3,67	1,345	65,20			
	Σύνολο	105	3,25	1,063				

Πίνακας 43: στην αναγνώριση του έργου σας από τους συναδέλφους σας * 26. Ηλικία Crosstabulation

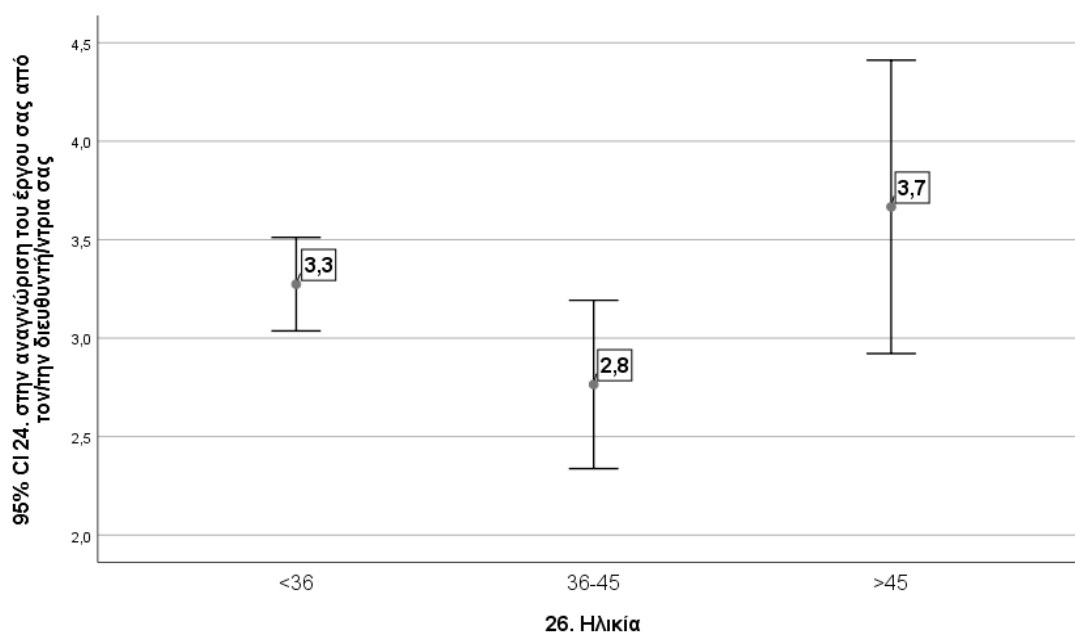
			26. Ηλικία			
			<36	36-45	>45	Total
23. στην αναγνώριση του έργου σας από τους συναδέλφους σας	Καθόλου	Count	4	2	1	7
		% within 26. Ηλικία	5,5%	11,8%	6,7%	6,7%
	Ελάχιστα	Count	10	2	1	13
		% within 26. Ηλικία	13,7%	11,8%	6,7%	12,4%
	Αρκετά	Count	24	8	2	34
		% within 26. Ηλικία	32,9%	47,1%	13,3%	32,4%
	Πολύ	Count	25	5	6	36
		% within 26. Ηλικία	34,2%	29,4%	40,0%	34,3%
Πάρα πολύ	Count	10	0	5	15	
	% within 26. Ηλικία	13,7%	0,0%	33,3%	14,3%	
Total		Count	73	17	15	105
		% within 26. Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 44: στην αναγνώριση του έργου σας από τον/την διευθυντή/ντρια σας * 26. Ηλικία Crosstabulation

			26. Ηλικία			Total
			<36	36-45	>45	
24. στην αναγνώριση του έργου σας από τον/την διευθυντή/ντρια σας	Καθόλου	Count	4	2	1	7
		% within 26. Ηλικία	5,5%	11,8%	6,7%	6,7%
	Ελάχιστα	Count	11	2	3	16
		% within 26. Ηλικία	15,1%	11,8%	20,0%	15,2%
	Αρκετά	Count	26	11	1	38
		% within 26. Ηλικία	35,6%	64,7%	6,7%	36,2%
	Πολύ	Count	25	2	5	32
		% within 26. Ηλικία	34,2%	11,8%	33,3%	30,5%
	Πάρα πολύ	Count	7	0	5	12
		% within 26. Ηλικία	9,6%	0,0%	33,3%	11,4%
Total	Count	73	17	15	105	
	% within 26. Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	



Γράφημα 16: Διάστημα εμπιστοσύνης μέσου όρου για τη δήλωση «23. στην αναγνώριση του έργου σας από τους συναδέλφους σας» ανά ηλικιακή ομάδα



Γράφημα 17: Διάστημα εμπιστοσύνης μέσου όρου για τη δήλωση «24. στην αναγνώριση του έργου σας από τον/την διευθυντή/ντρια σας» ανά ηλικιακή ομάδα

5.5.3. Έλεγχος Συσχέτισης με τη Σχέση Εργασίας

Για τον έλεγχο συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από τους συναδέλφους και τον/την διευθυντή/ντρια σε σχέση με τη σχέση εργασίας τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς τη σχέση εργασίας (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Σχέση εργασίας * Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από συναδέλφους και διευθυντή

Δηλώσεις	Σχέση εργασίας	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
23. στην αναγνώριση του έργου σας από τους συναδέλφους σας	Μόνιμος	29	3,55	1,121	58,09	954,5	0,271
	Αναπληρωτής	76	3,30	1,071	51,06		
	Σύνολο	105	3,37	1,085			
24. στην αναγνώριση του έργου σας από τον/την διευθυντή/ντρια σας	Μόνιμος	29	3,28	1,131	52,93	1100,0	0,988
	Αναπληρωτής	76	3,24	1,044	53,03		
	Σύνολο	105	3,25	1,063			

5.5.4. Έλεγχος Συσχέτισης με τα Έτη Υπηρεσίας

Για τον έλεγχο συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από τους συναδέλφους και τον/την διευθυντή/ντρια σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal–Wallis. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς τα έτη υπηρεσίας (Πίνακας).

Πίνακας 46: Αποτελέσματα ελέγχου Kruskal – Wallis – Έτη υπηρεσίας * Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από συναδέλφους και διευθυντή

Δηλώσεις	Έτη υπηρεσίας	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Kruskal-Wallis H	df	p-value
23. στην αναγνώριση του έργου σας από τους συναδέλφους σας	1-10	42	3,14	1,260	48,00	5,003	2	0,082
	11-20	52	3,42	0,893	53,42			
	>20	11	4,00	1,000	70,09			
	Σύνολο	105	3,37	1,085				
24. στην αναγνώριση του έργου σας από τον/την διευθυντή/ντρια σας	1-10	42	3,17	1,188	51,68	4,750	2	0,093
	11-20	52	3,17	0,901	50,25			
	>20	11	3,91	1,136	71,05			
	Σύνολο	105	3,25	1,063				

5.5.5. Έλεγχος Συσχέτισης με την Ειδικότητα

Για τον έλεγχο συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από τους συναδέλφους και τον/την διευθυντή/ντρια σε σχέση με την ειδικότητά τους εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς την ειδικότητα (Πίνακας).

Πίνακας 47: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Ειδικότητα * Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από συναδέλφους και διευθυντή

Δηλώσεις	Ειδικότητα	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
23. στην αναγνώριση του έργου σας από τους συναδέλφους σας	Δάσκαλος	91	3,37	1,092	53,14	624,0	0,898
	Άλλη	14	3,36	1,082	52,07		
	Σύνολο	105	3,37	1,085			
24. στην αναγνώριση του έργου σας από τον/την διευθυντή/ντρια σας	Ανδρας	91	3,25	1,060	53,23	616,5	0,840
	Γυναίκα	14	3,21	1,122	51,54		
	Σύνολο	105	3,25	1,063			

5.5.6. Έλεγχος Συσχέτισης με τις Σπουδές

Για τον έλεγχο συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από τους συναδέλφους και τον/την διευθυντή/ντρια σε σχέση με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου (Πίνακας).

Πίνακας 48: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Σπουδές * Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από συναδέλφους και διευθυντή

Δηλώσεις	Μεταπτυχια κό	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann- Whitney U	p-value
23. στην αναγνώριση του έργου σας από τους συναδέλφους σας	Ναι	53	3,43	1,135	54,74	1286,0	0,539
	Όχι	52	3,31	1,039	51,23		
	Σύνολο	105	3,37	1,085			
24. στην αναγνώριση του έργου σας από τον/την διευθυντή/ντρια σας	Ναι	53	3,32	1,070	55,54	1243,5	0,369
	Όχι	52	3,17	1,061	50,41		
	Σύνολο	105	3,25	1,063			

5.5.7. Έλεγχος Συσχέτισης με την Επιμόρφωση με Θέμα τα Συναισθήματα

Για τον έλεγχο συσχέτισης των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από τους συναδέλφους και τον/την διευθυντή/ντρια σε σχέση με την κατοχή επιμόρφωσης με θέμα τα συναισθήματα εκτελέσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann – Whitney. Η εκτέλεση του ελέγχου δεν κατέδειξε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ως προς την επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα (Πίνακας).

Πίνακας 49: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney – Επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα * Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από συναδέλφους και διευθυντή

Δηλώσεις	Επιμόρφωση	Συχνότητα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
23. στην αναγνώριση του έργου σας από τους συναδέλφους σας	Ναι	22	3,32	1,249	52,32	898,0	0,902
	Όχι	83	3,39	1,046	53,18		
	Σύνολο	105	3,37	1,085			
24. στην αναγνώριση του έργου σας από τον/την διευθυντή/ντριά σας	Ναι	22	3,18	1,181	51,41	878,0	0,774
	Όχι	83	3,27	1,037	53,42		
	Σύνολο	105	3,25	1,063			

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που εξήχθησαν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας που αφορούσε στις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ηλείας, σχετικά με τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας τους, με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν ύστερα από τη στατιστική ανάλυση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Επιπλέον, πραγματοποιείται μία σύνδεση των αποτελεσμάτων με τα διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα αλλά και η διασύνδεση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας με τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών. Τέλος, γίνεται μια προσπάθεια διατύπωσης προτάσεων για περαιτέρω έρευνα όσον αφορά τα συναισθήματα στην εκπαίδευση.

6.1. Συμπεράσματα

6.1.1 1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Βαθμός επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους

Σχετικά με το 1^ο ερευνητικό ερώτημα και τον «βαθμό επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τους συναισθηματικούς κανόνες που κατευθύνουν τη διδασκαλία τους», διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην παρούσα έρευνα έχει την τάση να εκφράζει περισσότερο θετικά συναισθήματα στους μαθητές του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, κάτι το οποίο έρχεται σε συμφωνία την έρευνα του Diefendorff (2016) όπου η πλειοψηφία των εργαζομένων της έρευνας θεωρούσε ότι η προβολή θετικών συναισθημάτων στην εργασία τους αποτελεί μέρος του ρόλου τους. Επιπλέον, προηγούμενες έρευνες (Zembylas, 2003 · Williams-Johnson et al., 2008 · Sutton et al., 2009) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες στη διδασκαλία τους, οι οποίοι περιλαμβάνουν την έκφραση θετικών συναισθημάτων και την καταστολή των αρνητικών. Παρόμοια, οι Ye & Chen (2015) διαπιστώνουν σε έρευνά τους ότι είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες έκφρασης συναισθημάτων στο εργασιακό τους περιβάλλον, ενώ και στις έρευνες του Zembylas (2002) και των Diefendorff & Gosserand (2003) αναφέρουν ότι ο προσδιορισμός των συναισθηματικών κανόνων είναι απαραίτητος για να δείξει εάν η διδασκαλία περιλαμβάνει συναισθηματική εργασία.

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τα δημογραφικά του δείγματος της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας άνω των 20 ετών δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό πως αισθάνονται ότι καταπιέζουν την κακή τους διάθεση την ώρα του μαθήματος σε σχέση με τους συναδέλφους τους με λιγότερα έτη υπηρεσίας. Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως η ίδια κατηγορία εκπαιδευτικών αποφεύγει να δείχνει συναισθήματα θυμού τα οποία προκαλούνται από τη συμπεριφορά των μαθητών τους την ώρα του μαθήματος, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους με λιγότερα έτη υπηρεσίας. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα της Chen (2019) όπου η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών είχε σημαντικές επιπτώσεις στα συναισθήματα. Οι νεότεροι σε ηλικία δάσκαλοι και με λιγότερα έτη υπηρεσίας ανέφεραν μεγαλύτερη συχνότητα συναισθημάτων εν συγκρίσει με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους, κάτι το οποίο μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκείς συναισθηματικές δεξιότητες ή μπορεί να μην κατανοούν πλήρως την πραγματική διάσταση του επαγγέλματός τους. Ωστόσο, από το στατιστικό έλεγχο της παρούσας μελέτης δεν προέκυψε κάποια στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο μπορεί να οφείλεται στο μικρό ποσοστό συμμετεχόντων άνω των 45 ετών.

Επιπρόσθετα, από τις περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας φαίνεται, γενικά, ότι ο βαθμός επίγνωσης των συναισθηματικών κανόνων που διέπουν τη διδασκαλία τους σχετίζεται και με τον κλάδο ΠΕ στον οποίο ανήκουν. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δήλωσαν σε μικρότερο βαθμό ότι χρειάζεται να καταπιέζουν την αρνητική τους διάθεση την ώρα του μαθήματος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70 γενικής αγωγής, κάτι το οποίο διαπιστώνεται και στην έρευνα του Yang (2008, όπ. αναφ. στο Ye & Chen, 2015) και σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 ως υπεύθυνοι τμήματος έχουν μεγαλύτερο συναισθηματικό βάρος από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων άρα και καλύτερη γνώση των συναισθηματικών κανόνων που διέπουν τη διδασκαλία τους.

Τέλος, ο βαθμός επίγνωσης των συναισθηματικών κανόνων που κατευθύνουν τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών φαίνεται, από την παρούσα έρευνα, να σχετίζεται με την προϋπάρχουσα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με θέμα τα συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις που δόθηκαν στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν κάποια επιμόρφωση με θέμα τα συναισθήματα δηλώνουν ότι γνωρίζουν σε

μεγαλύτερο βαθμό ποια συναισθήματα πρέπει να επιδεικνύουν στους μαθητές τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν σχετική επιμόρφωση.

6.1.2 2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Βαθμός επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους

Σχετικά με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα και τον «βαθμό επίγνωσης των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας τους», διαπιστώθηκε ότι, γενικά, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας τείνουν να δείχνουν αυθόρμητα και ειλικρινή συναισθήματα στους μαθητές τους στη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Ταυτόχρονα δήλωσαν ότι προσπαθούν να ευθυγραμμίζουν τα εσωτερικά τους συναισθήματά με τα συναισθήματα που επιδεικνύουν στους μαθητές τους, κάτι που στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως μια από τις στρατηγικές διαχείρισης της συναισθηματικής διάστασης της εργασίας (Hochschild, 1983), υποδηλώνοντας έτσι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν επίγνωση της συναισθηματικής διάστασης της διδασκαλίας τους. Ωστόσο, προηγούμενες μελέτες δείχνουν πως ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών προσπαθεί σκόπιμα να εντείνει τα θετικά συναισθήματα και να μειώσει τα αρνητικά, σε μια προσπάθεια να επιτύχει πιο αποτελεσματική διδασκαλία (Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009). Το γεγονός αυτό δε θεωρείται, πλέον, η πιο κατάλληλη στρατηγική, καθώς προτείνεται η ανοιχτή παρουσίαση και των αρνητικών συναισθημάτων με τρόπο που αρμόζει στην εκάστοτε περίπτωση (Kimura, 2010).

Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της παρούσας έρευνας, η ηλικία των εκπαιδευτικών και τα έτη υπηρεσίας τους αποτελούν τους δύο πολύ βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό επίγνωσης της συναισθηματικής διάστασης της εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο περισσότερο αισθάνονται ότι οφείλουν να δείχνουν συγκεκριμένα συναισθήματα στους μαθητές τους. Ταυτόχρονα, η ίδια ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών φαίνεται να συμφωνεί σε μεγαλύτερο βαθμό ότι για να διεκπεραιώσει τη διδασκαλία, αποκρύπτει τα ειλικρινή της συναισθήματα από τους μαθητές. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα της έρευνας του Sun (2013) σε εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας, προέκυψε ότι όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία ήταν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόσο περισσότερο έτειναν στο να ευθυγραμμίζουν τα εσωτερικά τους συναισθήματα με τα συναισθήματα που έδειχναν στους μαθητές τους στη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Επιπρόσθετα, από τον στατιστικό έλεγχο προκύπτει ότι όσο περισσότερα έτη υπηρεσίας έχουν οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο τόσο περισσότερο δυσκολεύονται να δείχνουν τα συναισθήματα που απαιτούνται από αυτούς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα με έτη υπηρεσίας άνω των 20, δήλωσαν ότι τα συναισθήματα που δείχνουν στους μαθητές τους είναι λιγότερο αυθεντικά σε σχέση με τους συναδέλφους τους με λιγότερα έτη υπηρεσίας. Παρόλα αυτά, στην έρευνα των Brown et al. (2014) οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας, δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έδειχναν τα ειλικρινή τους συναισθήματα στους μαθητές τους.

Άλλες έρευνες αναφέρουν και το φύλο ως παράγοντα που επηρεάζει το βαθμό επίγνωσης της συναισθηματικής διάστασης της διδασκαλίας. Για παράδειγμα η έρευνα των Basim et al. (2013) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το φύλο επηρεάζει τον βαθμό επίγνωσης της συναισθηματικής διάστασης της εργασίας, χωρίς ωστόσο να αναφέρει αν οι γυναίκες ή οι άντρες επηρεάζονται περισσότερο. Οι Wharton και Erickson (1993) υποστήριξαν με τη σειρά τους ότι τα άτομα του γυναικείου φύλου είναι πιο τυπικά, άρα και πιο συναισθηματικά, με αποτέλεσμα να έχουν μεγαλύτερο συναισθηματικό φόρτο εργασίας στην καθημερινότητά τους. Συμπεραίνουμε επομένως ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την έρευνα γύρω από τη συναισθηματική διάσταση της εργασίας γενικά, οπότε και κρίνεται αναγκαία η περεταίρω διερεύνηση τους.

6.1.3 3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και τις «απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας», οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν, γενικά, ότι συμβάλλει πολύ έως πάρα πολύ στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό τη θετική συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη, στη βελτίωση των σχέσεών τους με τους μαθητές τους και στην παροχή κινήτρων στους μαθητές για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα της Πουρσανίδου (2016), η οποία επισημαίνει την αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης των

εκπαιδευτικών, με σκοπό την επικαιροποίηση των γνώσεων τους αλλά και την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων

Όπως έχει διαπιστωθεί κι από άλλες έρευνες, οι κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα των σχέσεων που θα αναπτύξουν με τους μαθητές τους (Brown et al., 2010). Οι καλές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στην τάξη, και στο σχολείο γενικότερα, συνδράμουν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και στη διασφάλιση ενός συνεργατικού κλίματος στη σχολική τάξη (Lambert & McCombs, 1998). Η Βάσσιου (2018) συνδέει τις υψηλές συναισθηματικές δεξιότητες που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί με την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που χρησιμοποιούν στη διαχείριση της τάξης και στην εμπλοκή των μαθητών. Τέλος, σύμφωνα με τη μελέτη της Chen (2019), τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών είναι σκόπιμο να στοχεύουν στη ρύθμιση των συναισθηματικών εμπειριών των εκπαιδευτικών, ώστε οι τελευταίοι να είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν έντονες συναισθηματικές καταστάσεις με υγιή και αποτελεσματικό τρόπο.

Σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας φαίνεται να σχετίζεται με το φύλο των εκπαιδευτικών. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν προκύπτει πως οι γυναίκες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους άνδρες ότι η επιμόρφωση για το ρόλο των συναισθημάτων θα βελτιώσει τη σχέση με τους μαθητές τους, καθώς όπως φαίνεται και από άλλες έρευνες (Βάσσιου, 2018) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαθέτουν υψηλότερα επίπεδα αναγνώρισης των συναισθημάτων των άλλων.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η επιμόρφωση για το ρόλο των συναισθημάτων θα παρέχει κίνητρα στους μαθητές για περισσότερη εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που υποδηλώνεται και σε προηγούμενες έρευνες (Özan & Şener, 2014 · Zaretsky & Katz, 2018), όπου η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών επηρεάζει τη διαχείριση των συναισθηματικών εμπειριών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη.

6.1.4 4ο Ερευνητικό Ερώτημα: Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και τις «απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης για το ρόλο των συναισθημάτων στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου» οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμφωνούν αρκετά έως πολύ, τόσο ότι η επιμόρφωση για το ρόλο των συναισθημάτων θα συμβάλλει θετικά στην αναγνώριση του έργου τους από τους συναδέλφους τους όσο και από τον/την διευθυντή/ντριά τους. Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ο στατιστικός έλεγχος που πραγματοποιήθηκε κατέδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με ηλικία άνω των 45 ετών ήταν εκείνοι που θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους ότι μια επιμόρφωση σχετικά με τα συναισθήματα θα συμβάλει θετικά στην αναγνώριση του διδακτικού τους έργου από τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου.

Στο ίδιο μήκος με τα ευρήματα αυτής της έρευνας, η μελέτη της Hargreaves (2001b) διαπιστώνει τα οφέλη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, αναφέροντας ότι η προσωπική υποστήριξη και η κοινωνική αποδοχή των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικές πηγές θετικού συναισθήματος στην εργασία τους. Μάλιστα, οι συναδελφικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών συνδράμουν στην καλύτερη αντιμετώπιση των συναισθηματικών απαιτήσεων του επαγγέλματός τους (Yin, Huang & Lee, 2017). Ωστόσο, η διεθνής επιστημονική έρευνα έχει δώσει ελάχιστη προσοχή στη σπουδαιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους και τους διευθυντές του σχολείου τους (Blase & Blase, 2004 · Peters & Pearce, 2012 · Berkovich & Eyal, 2016), καθώς η ποιότητα των σχέσεων αυτών έχουν καταλυτική επίδραση στην σχολική επιτυχία των μαθητών (Barth, 2006).

6.2. Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας τους. Τα ευρήματά της επιχειρούν να συμβάλουν σε μια βαθύτερη κατανόηση της επίδρασης

των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών στη διδακτική πράξη. Παρότι τα ευρήματα είναι ενδιαφέροντα και η συμβολή της έρευνας ιδιαίτερα σημαντική, η συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάζει και κάποιους περιορισμούς που αξίζει να αναφερθούν.

Ένας πρώτος περιορισμός μπορεί να θεωρηθεί η χρησιμοποίηση ενός μοναδικού μέτρου για τη συλλογή δεδομένων. Το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη μας παρέχει μονομερή εικόνα των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση των συναισθημάτων στη διδασκαλία τους. Οι μελλοντικοί ερευνητές θα πρέπει να εξετάσουν το ενδεχόμενο προσθήκης προσωπικών συνεντεύξεων αλλά και της μεθόδου της παρατήρησης, ώστε να αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη και ρεαλιστική εικόνα του υπό διερεύνηση ζητήματος.

Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελεί εργαλείο αυτοαναφοράς. Ως εκ τούτου, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων της δεδομένης μελέτης βασίζονται στις προσωπικές τους αντιλήψεις καθώς και στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι ερμηνεύουν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Το γεγονός αυτό καθιστά δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο γενικό σύνολο των εκπαιδευτικών, καθώς τα ευρήματα της έρευνας μπορεί να θεωρηθούν προϊόν της υποκειμενικής κρίσης των ερωτηθέντων.

Τέλος, ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας που αξίζει να σημειωθεί, αποτελεί ο μικρός αριθμός του δείγματος των εκπαιδευτικών που απάντησε στο ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, από τους 105 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μόνο ένα μικρό ποσοστό αντιπροσωπεύει τις ηλικιακές ομάδες 36 έως 45 και άνω των 45, κάτι που καθιστά δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων για τις συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες στο σύνολο των εκπαιδευτικών. Η επέκταση της έρευνας με τη χρήση μεγάλων, τυχαίων δειγμάτων είναι απαραίτητη ώστε να επιτευχθούν καθολικά συμπεράσματα.

6.3. Συζήτηση – Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια από τις πρώτες προσπάθειες διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο για τη συναισθηματική διάσταση της διδασκαλίας τους, επεκτείνοντας τις μέχρι τώρα γνώσεις μας στον συγκεκριμένο τομέα. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν μπορούν να αποτελέσουν πεδίο περαιτέρω μελέτης για τον μελλοντικό ερευνητή, κατευθύνοντας την εκπαιδευτική κοινότητα προς ουσιαστικότερες παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του πρώτου μέρους της έρευνας προκύπτει ότι η διδασκαλία είναι μια «συναισθηματική πρακτική» (Hargreaves, 1998), η οποία απαιτεί την καταβολή συναισθηματικής εργασίας. Τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν την παραπάνω θέση, υποδηλώνοντας ότι τα συναισθήματα είναι παρόντα στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Προηγούμενες έρευνες (Chang, 2009 · Noor & Zainuddin, 2011 · Basim et al., 2013) συσχετίζουν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, γεγονός που οδηγεί στην πρόωρη εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τον ρόλο των συναισθημάτων στη διδασκαλία είναι μείζονος σημασίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι απέναντι στις έντονες συναισθηματικές εμπειρίες με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωποι στην εργασία τους.

Εν κατακλείδι, τα ευρήματα της μελέτης είναι σημαντικά για το ρόλο που παίζουν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ ταυτόχρονα υποδεικνύουν και την ανάγκη μιας πιο εντατικής μελέτης των πρακτικών συνεπειών τους στα συναισθήματα των μαθητών τους. Τέλος, η κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα στην αναγνώριση του έργου τους από τους συναδέλφους τους και από τον/την διευθυντή/ντριά τους, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των ίδιων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18, 88-115. doi : [10.2307/258824](https://doi.org/10.2307/258824)
- Averill, J. R. (1980) A constructivist view of emotion, in: R. Plutchik & H. Kellerman (Ed.) *Emotion: theory, research and experience* (Vol. 1). New York : Academic Press. doi : [10.1016/B978-0-12-558701-3.50018-1](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-558701-3.50018-1)
- 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. doi : [10.12681/jret.11974](https://doi.org/10.12681/jret.11974)
- Basim, H. N., Begenirbas, M., & Yalcin, R. (2013). Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: mediating role of emotional labor. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1488-1496. Ανακτήθηκε από : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017705.pdf>
- Baird, J. R., Gunstone, R. F., Penna, C., Fensham, P. J., & White, R. T. (1990). Researching balance between cognition and affect in science teaching and learning. *Research in Science Education*, 20, 11-20. doi : [10.1007/bf02620475](https://doi.org/10.1007/bf02620475).
- Barth, R. (2006). Relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63(6), 9–13. Ανακτήθηκε από : <https://www.ascd.org/el/articles/improving-relationships-within-the-schoolhouse>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. doi : [10.1007/s11618-006-0165-2](https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2).
- Beavers, A. (2009). Teachers As Learners: Implications Of Adult Education For Professional Development. *Journal of College Teaching and Learning*. 6(7), 25-30. doi : [10.19030/tlc.v6i7.1122](https://doi.org/10.19030/tlc.v6i7.1122)

- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions: An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26. doi : [10.1016/j.tate.2014.05.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002)
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2016). The mediating role of principals transformational leadership behaviors in promoting teachers emotional wellness at work: A study in Israeli primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 316–335. doi : [10.1177/1741143215617947](https://doi.org/10.1177/1741143215617947)
- Blackmore, J. (1996). Doing 'Emotional Labor' in the Education Market Place: Stories from the Field of Women in Management. *Discourse: Studies in The Cultural Politics of Education*. 17(3). 337–349. doi : [10.1080/0159630960170304](https://doi.org/10.1080/0159630960170304)
- Blase, J., & Blase, J. (2004). The dark side of school leadership: Implications for administrator preparation. *Leadership and Policy in Schools* 3(4), 245–273. doi : [10.1080/15700760490503733](https://doi.org/10.1080/15700760490503733)
- Boulton-Lewis, G.M., Wilss, L. & Mutch, S. (1996). Teachers as adult learners: their knowledge of their own learning and implications for teaching. *Higher Education* 32, 89–106. doi : [10.1007/BF00139220](https://doi.org/10.1007/BF00139220)
- Boydak-Ozan, M., & Sener, G. (2014). Teaching and Emotional Labor. *American International Journal of Social Science*, 3(5), 111–119. Ανακτήθηκε από : https://www.ajssnet.com/journals/Vol_3_No_5_October_2014/12.pdf
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of “people work”. *Journal of vocational behavior*, 60(1), 17–39.
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153–167. Ανακτήθηκε από : <https://www.morningsidecenter.org/sites/default/files/documents-pdfs/JournalEdPsych2010.pdf>

- Brown, E. L., Horner, C. G., Kerr, M. M., & Scanlon, C. L. (2014). United States Teachers' Emotional Labor and Professional Identities. *KEDI Journal of Educational Policy*, 11(2), 205-225. Ανακτήθηκε από : <http://www.researchgate.net/publication/271136874>
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. doi : [10.1007/s10648-009-9106-y](https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y).
- Chen, J. (2019). Teacher emotions in their professional lives: implications for teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(5), 491-507. doi : [10.1080/1359866X.2019.1669139](https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1669139)
- Clark, M. C., & Dirks, J. M. (2008). The emotional self in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 89–96. doi : [10.1002/ace.319](https://doi.org/10.1002/ace.319)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου). (5^η εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collins, J. (2004). Education techniques for lifelong learning: principles of adult learning. *Radiographics: a review publication of the Radiological Society of North America, Inc*, 24(5), 1483–1489. doi : [10.1148/rg.245045020](https://doi.org/10.1148/rg.245045020)
- Collinson, V., & Sherrill, J. (1997). Changing Contexts for Changing Roles: Teachers as Learners and Leaders. *Teaching Education*, 8, 55-63. doi : [10.1080/1047621970080209](https://doi.org/10.1080/1047621970080209)
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση – Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση, ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 431–453. doi : [10.1006/ceps.2000.1068](https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1068)

- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching? *Educational Studies*, 35(4), 449-473. doi : [10.1080/03055690902876552](https://doi.org/10.1080/03055690902876552).
- Diefendorff, J. M., & Gosserand, R. H. (2003). Understanding the emotional labor process: A control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24(8), 945-959. doi : <https://doi.org/10.1002/job.230>
- Dirkx, J.M., & Spurgin, M.E. (1992). Implicit theories of adult basic education teachers: How their beliefs about students shape classroom practice. *Adult basic education*, 2(1), 20-41.
- Dirkx, J. M. (2001). The power of feelings: Emotion, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 63-72. doi : [10.1002/ace.9](https://doi.org/10.1002/ace.9)
- Dirkx, J. M. (2006). Engaging Emotions in Adult Learning: A Jungian Perspective on Emotion and Transformative Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 15 - 26. doi : [10.1002/ace.204](https://doi.org/10.1002/ace.204)
- Dirkx, J. M. (2008). The meaning and role of emotions in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 7-18. doi : [10.1002/ace.311](https://doi.org/10.1002/ace.311)
- Emmer, E. T. (1994). Toward and understanding of the primacy of classroom management and discipline. *Teacher Education*, 6, 65–69. doi : [10.1080/1047621940060108](https://doi.org/10.1080/1047621940060108)
- European Commission. (2015). Education and Training 2020. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe. Report of the Education and Training 2020 Working Group on Adult Learning 2014 – 2015. European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and inclusion. Ανακτήθηκε από : https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/reports/policy-provision-adult-learning_en.pdf
- Fredrickson B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions?. *Review of general psychology : journal of Division 1, of the American Psychological Association*, 2(3), 300–319. doi : [10.1037/1089-2680.2.3.300](https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300)

- Fredrickson B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American psychologist*, 56(3), 218–226. doi : [10.1037//0003-066x.56.3.218](https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218)
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330 – 335. Ανακτήθηκε από : https://www.americanscientist.org/sites/americanscientist.org/files/20058214332_306.pdf
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Ed.), *International Handbook of Emotions in Education* (pp. 494-519). New York: Routledge. Ανακτήθηκε από : https://www.researchgate.net/publication/272504523_Frenzel_A_C_2014_Teacher_emotions_In_E_A_Linnenbrink-Garcia_R_Pekrun_Eds_International_Handbook_of_Emotions_in_Education_pp_494-519_New_York_Routledge
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 117-127. Ανακτήθηκε από : <https://or.ecru.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1543&context=ajte>
- Gallois, C. (1993). The language and communication of emotion: universal, interpersonal or inter group? *American Behavioral Scientist*, 36, 309–338. doi : [10.1177/0002764293036003005](https://doi.org/10.1177/0002764293036003005)
- Ginott, H. (1975). *Teacher and child*. New York: Macmillan. Ανακτήθηκε από : http://www.goodreads.com/author/quotes/212291.Haim_G_Ginott.
- Glomb, T. M., & Tews, M. J. (2004). Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 1–23. doi : [10.1016/S0001-8791\(03\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00038-1)
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books. Ανακτήθηκε από : https://www.academia.edu/37329006/Emotional_Intelligence_Why_it_Can_Matter_More_Than_IQ_by_Daniel_Goleman

- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 27-45). San Francisco: Jossey-Bass.
Ανακτήθηκε από : http://www.eiconsortium.org/pdf/an_ei_based_theory_of_performance.pdf
- Gross, J. J., & Munoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology Science and Practice*, 2(2), 151-164. doi : [10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x)
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, discipline in the classroom and the interpersonal teacherstudent relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403. doi : [10.1007/s10212-015-0250-0](https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0)
- Hargreaves, A., & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5), 491-505. doi : [10.1016/0742-051X\(91\)90044-P](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90044-P)
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. doi : [10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. doi : [10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hargreaves, A. (2001a). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. doi : doi.org/10.1111/0161-4681.00142
- Hargreaves, A. (2001b). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503–527. doi : [10.1016/S0883-0355\(02\)00006-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00006-X)
- Hien, T. (2008). *Towards an Effective Teachers Professional Development in DFLSP-CFL-VNU*. Ανακτήθηκε από : https://cnx.org/contents/BknC5WK_@1/Towards-an-Effective-Teachers-Professional-Development-in-DFLSP-CFL-VNU

- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79, 491–525. doi: [10.3102/0034654308325693](https://doi.org/10.3102/0034654308325693)
- Ingleton, C. (2000). Emotion in learning - a neglected dynamic. In R. James, J. Milton & R. Gabb (Ed.), *Research and development in higher education of Cornerstones of Higher Education* (Vol. 22, pp. 86-99). Melbourne: Research and Development Society of Australasia. Ανακτήθηκε από : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.89.2515&rep=rep1&type=pdf>
- Intrator, S. (2006). Beginning teachers and emotional drama in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 57, 232–239. doi : [10.1177/0022487105285890](https://doi.org/10.1177/0022487105285890)
- Isserlis, J. (2008). Adults in programs for the “academically underprepared.” *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 19–26. doi : [10.1002/ace.312](https://doi.org/10.1002/ace.312)
- Izard, C. E. (1989). *The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality*. In I. S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall lecture series* (Vol. 9, pp. 39–73). American Psychological Association. doi : doi.org/10.1037/10090-002
- Izard C. E. (2007). Basic Emotions, Natural Kinds, Emotion Schemas, and a New Paradigm. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 2(3), 260–280. doi : [10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x](https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00044.x)
- Izard C. E. (2009). Emotion theory and research: highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual review of psychology*, 60, 1–25. Ανακτήθηκε από : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2723854/>
- Jaggar, M. A. (1989). Love and knowledge: Emotion in feminist epistemology, *Inquiry*, 32(2), 151-176. Ανακτήθηκε από : <https://philpapers.org/archive/JAGLAK.pdf>

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. doi : [10.3102/0034654308325693](https://doi.org/10.3102/0034654308325693)
- Καρανικόλα, Ζ, & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2019). Σύγχρονες Πολιτικές Ανάπτυξης Ψηφιακών Δεξιοτήτων και Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, 23-32. doi : [10.12681/icodl.2163](https://doi.org/10.12681/icodl.2163)
- Κόκκος, Α. (2008). *Θεωρητικές Προσεγγίσεις, τόμος Α*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Kalogiannakis, M. & Touvlatzis, S. (2015). Emotions Experienced by Learners and their Development through Communication with the Tutor-Counsellor. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*. 18(2), 36-48. doi : [10.1515/eurodl-2015-0012](https://doi.org/10.1515/eurodl-2015-0012)
- Kassem, C. L.. (2002). Developing the teaching professional: What teacher educators need to know about emotions, *Teacher Development*, 6(3) 363-372. Ανακτήθηκε από : <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13664530200200177>
- Kimura, Y. (2010). Expressing Emotions in Teaching: Inducement, Suppression, and Disclosure as Caring Profession. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 5, 63–78. Ανακτήθηκε από : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ916675.pdf>
- King, K. P. (2004). Both Sides Now: Examining Transformative Learning and Professional Development of Educators. *Innovative Higher Education*, 29(2), 155-174. Ανακτήθηκε από : <https://link.springer.com/article/10.1023/B:IHIE.0000048796.60390.5f>
- Lambert, N. M., & McCombs, B. L. (1998). *How students learn. Reforming schools through learner-centered education*. Washington, DC : A.P.A. Ανακτήθηκε από : https://www.researchgate.net/publication/232440602_How_students_learn_Reforming_schools_through_learner-centered_education
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21. Ανακτήθηκε από : <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>

- Leavitt, J. (1996). Meaning and feeling in the anthropology of emotions, *American Ethnologist*, 23, 514–519. Ανακτήθηκε από :
http://www.faculty.umb.edu/gary_zabel/Courses/Spinoza/Texts/Meaning%20and%20Feeling%20in%20the%20Anthropology%20of%20Emotions.pdf
- Lehman, R. (2006). The role of emotion in creating instructor and learner presence in the distance experience. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 2(2), 12-26. Ανακτήθηκε από :
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=8CAEB14AEEAD25717AE EAAF76E741D26?doi=10.1.1.193.341&rep=rep1&type=pdf>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Ed.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195–227). Academic Press. doi: [10.1016/B978-012619070-0/50030-1](https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50030-1)
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. doi : [10.1037/0033-2909.131.6.803](https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803)
- Μουζάκης, Χ. (2006). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ). Ανακτήθηκε από :
<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2535/790.pdf>
- Mc Coll-Kennedy, J. R., & Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13(5), 545–559. doi : [10.1016/S1048-9843\(02\)00143-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00143-1)
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 3-12. doi : [10.1002/ace.3](https://doi.org/10.1002/ace.3)

- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2007). Validation of the Dutch questionnaire on emotional labor (D-QEL) in nurses and teachers. *Psychosocial resources in human services work*, 135-145.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26, 293-306. doi : [10.1080/0305764960260301](https://doi.org/10.1080/0305764960260301)
- Nias, J. (1999). Teaching as a culture of care. In J. Prosser (Ed.), *School Culture* (pp. 66-81). London: Paul Chapman Pub.
- Noor, N. M., & Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: Work-family conflict as mediator. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 283–293. <https://doi.org/10.1111/j.1467-839X.2011.01349.x>
- Noye, D., & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- O' Connor, K.E. (2008) “You Choose to Care” Teachers, Emotions and Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126. doi : [10.1016/j.tate.2006.11.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008)
- Ortony, A., Clore, G., & Collins, A. (1988). *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge: University Press. doi : [10.2307/2074241](https://doi.org/10.2307/2074241)
- Özan, M. B., & Şener, G. (2014). Teaching and emotional labor. *American International Journal of Social Science*, 3(5), 111-119.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75. doi : [10.12681/hjre.9380](https://doi.org/10.12681/hjre.9380)
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach : exploring the inner landscape of a teacher's life* (1st ed.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. Ανακτήθηκε από : <https://www.pdfdrive.com/the-courage-to-teach-exploring-the-inner-landscape-of-a-teachers-life-d199500120.html>
- Parkinson, B. (1995). *Ideas and realities of emotion*. London : Routledge.

- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376. doi : [10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x](https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x)
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149–173). Oxford: University Press. Ανακτήθηκε από : <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-139080>
- Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(2), 249-262. doi : [10.1080/13540602.2012.632266](https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632266)
- Pillen, M. T., Beijgaard, D., & den Brok, P. J. (2013). Tensions in beginning teachers' professional development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36, 240–260. doi : [10.1080/02619768.2012.696192](https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192)
- Riley, D. A., & Roach, M. A. (2006). Helping Teachers Grow: Toward Theory and Practice of an 'Emergent Curriculum' Model of Staff Development. *Early Childhood Education*, 33(5), 363-370. doi : [10.1007/s10643-006-0068-0](https://doi.org/10.1007/s10643-006-0068-0)
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Savage, J. (2004). Researching emotion: the need for coherence between focus, theory and methodology. *Nursing Inquiry*, 11(1), 25–34. doi : [10.1111/j.1440-1800.2004.00196.x](https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2004.00196.x)
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I. & Osbon, J. N. (2006). “Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings”. *Educational Psychology Review*, 18, 343–360. doi : [10.1007/s10648-006-9030-3](https://doi.org/10.1007/s10648-006-9030-3)
- Sloan, M. M. (2007). The “real self” and inauthenticity: The importance of selfconcept anchorage for emotional experiences in the workplace. *Social Psychology Quarterly*, 70(3), 305-318.

- Solomon, R. C., & Stone, L. D. (2002). On "positive" and "negative" emotions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 32(4), 417–435. doi : [10.1111/1468-5914.00196](https://doi.org/10.1111/1468-5914.00196)
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. doi : [10.1007/s10648-011-9170-y](https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y)
- Sun, Y. (2013). *The Developmental Characteristics of Preschool Teachers' Emotional Labor and Its Relation to Emotional Exhaustion*. Ph.D. Thesis, Changchun: Northeast Normal University.
- Sutton, R. (2005). Teachers' Emotions and Classroom Effectiveness: Implications from Recent Research. *The Clearing House*, 78(5), 229-234. doi : [10.2307/30189914](https://doi.org/10.2307/30189914)
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327–358. doi : [10.1023/A:1026131715856](https://doi.org/10.1023/A:1026131715856)
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 130–137. doi : [10.1080/00405840902776418](https://doi.org/10.1080/00405840902776418)
- Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 53–67. doi : [10.1037/0022-3514.80.1.53](https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.1.53)
- Trigwell, K. (2011). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607–621. doi : [10.1007/s11251-011-9192-3](https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3)
- Trotter, Y. D. (2006). Adult Learning Theories: Impacting Professional Development Programs. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(2), 8-13. Ανακτήθηκε από : <http://teacherlink.ed.usu.edu/nmsmithpages/irex2012/readings/Susan/Susan%20Turner%20Reading%201.pdf>

- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2016). 3rd Global Report on Adult Learning and Education. The Impact of Adult Learning and Education on Health and Well-Being; Employment and the Labor Market; and Social, Civic and Community Life, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg. Ανακτήθηκε από : <http://www.innovatoripa.it/sites/default/files/grale-3-executive-summary.pdf>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2019). 4th Global Report on Adult Learning and Education. Leave no one behind: participation, equity and inclusion, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg. Ανακτήθηκε από : https://uil.unesco.org/system/files/grale_4_final.pdf
- Van Maanen, J., & Kunda, G. (1989). Real feelings-emotional expression and organizational culture. *Research in organizational behavior*, 11, 43-103.
- van Veen, K., Sleegers, P., & van de Ven, P. H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917–934. doi : [10.1016/j.tate.2005.06.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.004)
- Walker, J., & Palacios, C. (2016). A pedagogy of emotion in teaching about social movement learning. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 175–190. doi : [10.1080/13562517.2015.1136280](https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1136280)
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. doi : [10.1037/0022-3514.54.6.1063](https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063)
- Williams-Johnson, M. W., Cross, D. I., Hong, J. Y., Aultman, L. P., Osbon, J. N., & Schutz, P. A. (2008). “There is no emotion in math”: How teachers approach emotions in the classroom. *Teacher College Record*, 110(8), 1574–1612. Ανακτήθηκε από : <https://ucarecdn.com/1af88cf0-5a56-4ace-b01b-3397ac43e545/>
- Ye, M., & Chen, Y. (2015). A Literature Review on Teachers' Emotional Labor. *Creative Education*, 6, 2232-2240. doi: [10.4236/ce.2015.620230](https://doi.org/10.4236/ce.2015.620230).

- Yin, H., Huang, S., & Lee, J. (2017). Choose your strategy wisely: Examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 66, 127-136. doi : [10.1016/j.tate.2017.04.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.006)
- Yorks, L., & Kasl, E. (2002). "Toward a Theory and Practice for Whole-Person Learning: Reconceptualizing Experience and the Role of Affect." *Adult Education Quarterly*, 52, 176–192. Ανακτήθηκε από : http://www.uwyo.edu/aded5050/5050unit9/toward_a.pdf
- Zaretsky, R. & Katz, Y.J. (2018). The Relationship between Teachers' Perceptions of Emotional Labor and Teacher Burnout and Teachers' Educational Level. *Athens Journal of Education*, 6(2), 127-144. Ανακτήθηκε από : <https://www.athensjournals.gr/education/2019-6-2-3-Zaretsky.pdf>
- Zellermayer, M., & Margolin, I. (2005). Teacher Educators' Professional Learning Described Through the Lens of Complexity Theory. *Teacher College Record*, 107(6), 1275-1304. doi : [10.1111/j.1467-9620.2005.00513.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00513.x)
- Zembylas, M. (2002). Structures of Feeling in Curriculum and Teaching: Theorizing the Motional Rules. *Educational Theory*, 52, 187-208. doi : <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00187.x>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. doi : [10.1080/13540600309378](https://doi.org/10.1080/13540600309378)
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20, 185-201. doi : [10.1016/j.tate.2003.09.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008)
- Zembylas, M. (2005). Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 18(4), 465-487. doi : [10.1080/09518390500137642](https://doi.org/10.1080/09518390500137642).

- Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*. 30(1), 57-72. doi : [10.1080/17437270701207785](https://doi.org/10.1080/17437270701207785)
- Zembylas, M. & Fendler, L. (2007). Reframing Emotion in Education Through Lenses of Parrhesia and Care of the Self. *Studies in Philosophy and Education*, 26(4), 319-333. doi : [10.1007/s11217-007-9042-6](https://doi.org/10.1007/s11217-007-9042-6)
- Zembylas, M., & Schutz, P. (2009). Research on teachers' emotions in education: Findings, practical implications and future agenda. In P. A. Schutz, & M. Zembylas (Ed.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (pp. 367-377). New York, NY: Springer. Ανακτήθηκε από : https://www.researchgate.net/publication/226261029_Research_on_Teachers'_Emotions_in_Education_Findings_Practical_Implications_and_Future_Agenda/link/0c960539f2b7f6330f000000/download

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.