ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
UNIVERSITY OF CRETE

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Π.Μ.Σ: ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

Διπλωματική Εργασία:

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ

Μαλαματένια Στριλιγκά

Α.Μ.: 700

Επιβλέπων Καθηγητής: Γεώργιος Μανωλίτσης

Ρέθυμνο 2023

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία και το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές» θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του προγράμματος για τα ενδιαφέροντα μαθήματα, τις συζητήσεις και τις γνώσεις που αποκόμισα τα τελευταία δύο χρόνια.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Γεώργιο Μανωλίτση, του οποίου η στήριξη, η καθοδήγηση και η καλή συνεργασία ξεπέρασε τις προσδοκίες μου. Η συμβολή του για την ολοκλήρωση της εργασίας μου ήταν καθοριστική, δείχνοντάς μου εμπιστοσύνη και μειώνοντας το άγχος μου με τις οδηγίες του και την καλή μας συνεργασία.

Πολύ σημαντική ήταν και η συνεισφορά των συναδέλφων που συμπλήρωσαν εθελοντικά το ερωτηματολόγιό μου, ώστε να μπορέσω να συμπληρώσω το δείγμα μου. Θα ήθελα να τους ευχαριστήσω για το χρόνο τους.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω τους στενούς μου ανθρώπους και ιδιαίτερα την οικογένειά μου για την κατανόηση και την ψυχολογική στήριξη σε δύσκολες στιγμές. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις συμφοιτήτριές μου για τη συνεργασία και τη δημιουργία ενός όμορφου αλληλοϋποστηρικτικού κλίματος μεταξύ μας, γεγονός που έκανε αυτό το ταξίδι ακόμα πιο ευχάριστο. Ιδιαίτερα να ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριές μου, και πλέον πολύ αγαπητές μου φίλες, Μαρία και Ελένη, για τα ατελείωτα απογεύματα μελέτης που περνούσαμε παρέα και που με τη θετική τους ενέργεια έπαιρνα δύναμη να συνεχίζω.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ 1

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 4

ABSTRACT 5

ΕΙΣΑΓΩΓΗ 6

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ 9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο 9

1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ 9

1.1. Συναίσθημα και συναισθηματική ρύθμιση: εννοιολογικοί ορισμοί 9

1.2. Διαδικασίες συναισθηματικής ρύθμισης και θεωρητικά μοντέλα 11

1.3. Γνωστική Αναπλαισίωση και Εκφραστική Καταστολή: δύο σημαντικές στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης 16

1.4. Η σημασία της συναισθηματικής ρύθμισης του εκπαιδευτικού 19

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο 24

2. ΣΧΕΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ 24

2.1. Η σχέση δασκάλου-μαθητή: θεωρητικά μοντέλα και ερευνητικές προσεγγίσεις 24

2.2. Η ποιότητα της σχέσης ανάλογα με τον μαθητή, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών 28

2.3. Η σημασία της σχέσης δασκάλου-μαθητή για τα παιδιά 34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο 40

3. ΣΥΝΔΕΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΚΑΙ ΣΧΕΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ: ΠΡΟΫΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ 40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο 46

4. ΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ 46

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ 50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο 50

5. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΜΕΛΕΤΗ 50

5.1. Σκοπός ερευνητικής μελέτης 50
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα και τεκμηρίωσή τους 51
5.3. Μεταβλητές και λειτουργικοί ορισμοί των μεταβλητών 52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο 54
6. ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 54
6.1. Σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης 54
6.2. Δειγματοληψία – Συμμετέχοντες 55
6.3. Μέσα συλλογής δεδομένων 58
6.4. Διαδικασία 61
6.5. Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων 61
6.6. Ζητήματα ηθικής δεοντολογίας 62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο 64
7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 64
7.1. Περιγραφικά μέτρα και διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις του δείγματος .. 64
7.2. Συσχετίσεις των μεταβλητών 73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο 79
8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ 79
8.1. Συζήτηση για τα περιγραφικά μέτρα και τις διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις (1ο και 2ο ερευνητικό ερώτημα) 79
8.2. Συζήτηση για τις συσχετίσεις των μεταβλητών για κάθε κατηγορία μαθητή και ανά φύλο εκπαιδευτικού (3ο έως 6ο ερευνητικό ερώτημα) 83
8.3. Συμπεράσματα 88
8.4. Περιορισμοί 90
8.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα 91
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 92
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 106

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟΥΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή θεωρείται σημαντική τόσο για τα κοινωνικά όσο και για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών. Φαίνεται όμως να επηρεάζεται από τα συναισθήματα των δασκάλων και κατ' επέκταση από την ικανότητά τους για συναισθηματική ρύθμιση, δηλαδή το να μπορούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους αποτελεσματικά. Για να επιβεβαιωθεί η άποψη αυτή, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τον βαθμό συσχέτισης των δύο κυριότερων στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης (γνωστική αναπλαισίωση και εκφραστική καταστολή) (Gross & John, 2003) με τους δύο παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα σχέσης δασκάλου-μαθητή (εγγύτητα και σύγκρουση) (Pianta, 2001). Για την υλοποίηση της μελέτης αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο συναισθηματικής ρύθμισης των Gross και John (2003) και το ερωτηματολόγιο ποιότητας σχέσης δασκάλου-μαθητών του Pianta (2001) το οποίο οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν για 4 κατηγορίες μαθητών (καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις, χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις, καλύτερη σχέση με τον δάσκαλο, δυσκολότερη σχέση με τον δάσκαλο). Στην έρευνα συμμετείχαν 92 δάσκαλοι Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας αφορούν τη χρήση στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης από τους εκπαιδευτικούς, τον βαθμό εγγύτητας ή σύγκρουσης που νιώθουν με κάθε τύπο μαθητή, το πώς αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο των παιδιών ή τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (π.χ. φύλο, ηλικία, εμπειρία, τάξη διδασκαλίας) και το πώς οι μεταβλητές αυτές συσχετίζονται μεταξύ τους σε κάθε κατηγορία μαθητή. Τα συμπεράσματα της έρευνας θεωρούνται σημαντικά, καθώς μπορεί να διευρύνουν τις γνώσεις μας για την αποτελεσματική χρήση στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης από τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό τη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά και κατ' επέκταση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών επιτευγμάτων τους.

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

ABSTRACT

The teacher-student relationship quality is important for both children's social and academic achievements. However, it seems to be affected by teachers' emotions and their emotion regulation ability, i.e. their ability to manage their emotions effectively. The purpose of this study is to investigate, based on teachers' opinions, the correlations of the main emotion regulation strategies (cognitive reappraisal and expressive suppression) (Gross & John, 2003) with the factors that determine the quality of teacher-student relationship (closeness and conflict) (Pianta, 2001). “Emotion Regulation Questionnaire” (Gross & John, 2003) and “Teacher-Student Relationship Questionnaire” (Pianta, 2001) were used. This questionnaire was completed for 4 different type of students (best academic performance, worst academic performance, best teacher-student relationship, worst teacher-student relationship). 92 primary school teachers participated in the survey. Findings include: the use of emotion regulation strategies by teachers, the degree of closeness or conflict they feel with each student, how these differ according to the children’s gender or the teachers’ characteristics (e.g. gender, age, experience, class of instruction) and how these variables correlate with each other in each category of student. This research is important, because it can boarden our knowledge about the effective use of emotion regulation strategies by teachers, in order to improve teacher-student relationships and their academic and social achievements.

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

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέχρι σήμερα, πληθώρα ερευνών δίνει έμφαση στα συναισθήματα των δασκάλων και το πώς αυτά μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των ίδιων, τη σχέση τους με τους μαθητές και κατ' επέκταση τα κοινωνικά και γνωστικά επιτεύγματα των παιδιών (Schonert-Reichl, 2017). Πιθανά δυσάρεστα συναισθήματα των εκπαιδευτικών όπως εξουθένωση, άγχος ή κατάθλιψη επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά (Sandilos et al., 2020). Αντίστοιχα, ο πιθανός ενθουσιασμός τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ή η ύπαρξη συναισθηματικής ευημερίας γενικότερα, μπορεί να επιδράσει θετικά στα παιδιά κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Keller et al., 2018) για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Οι Valiente και συνεργάτες (2020) τονίζουν το σημαντικό ρόλο του δασκάλου για τα κοινωνικά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών, μέσα από παράγοντες όπως η ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων του, οι αντιδράσεις, η συμπεριφορά του προς τα παιδιά και κατ' επέκταση η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τους Denham και συνεργάτες (2012) η *συναισθηματική ρύθμιση* (emotion regulation) είναι η ικανότητα της επίγνωσης των συναισθημάτων του εαυτού και της κατάλληλης έκφρασής τους, δηλαδή η ικανότητα κάποιου να παρατηρεί, να κατανοεί και να ρυθμίζει τη συναισθηματική του διέγερση όποτε χρειάζεται, διευκολύνοντας έτσι την προσαρμογή του στις προκλήσεις και στις αλλαγές της καθημερινότητας. Δεδομένης της φορτισμένης συναισθηματικά φύσης της διδασκαλίας, οι Valiente και συνεργάτες (2020) τονίζουν τη σημασία διαφόρων πτυχών της κοινωνικο-συναισθηματικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών, όπως το είδος των συναισθημάτων τους (π.χ. άγχος), την ικανότητα αυτορρύθμισης ή τη γενικότερη ψυχική τους υγεία. Η ακριβής κατανόηση των παραγόντων κοινωνικο-συναισθηματικής ευημερίας των δασκάλων αλλά και του τρόπου με τον οποίο αυτή επηρεάζει την ανάπτυξη, την πρόοδο και την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο, αποτελούν προϋπόθεση για την επιτυχή προώθηση σχετικών δεξιοτήτων μέσα στην τάξη (Schonert-Reichl, 2017). Μάλιστα, τα συναισθήματα των δασκάλων φαίνεται να συσχετίζονται με τα κοινωνικά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών μέσω της ποιότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή (Schonert-Reichl, 2017).

Παράλληλα, πληθώρα ερευνών έχει εστιάσει στη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στο χώρο του σχολείου και ιδιαίτερα στη σημασία της σχέσης δασκάλου-μαθητή για την κοινωνική και τη γνωστική εξέλιξη του παιδιού (Valiente

et al., 2020). Το κίνητρο του παιδιού να διατηρήσει τις επιθυμητές κοινωνικές του σχέσεις μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την ακούσια υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών (Burgess et al., 2018) μέσω της ασυνείδητης μίμησης (Chartrand & Lakin, 2013). Οι Burgess και συνεργάτες (2018) υποστηρίζουν την έννοια της κοινωνικής μετάδοσης/επιρροής (social contagion), δηλαδή ότι τόσο ο δάσκαλος όσο και οι συνομήλικοι μπορούν να επηρεάσουν ή να μεταδώσουν συμπεριφορές προς τον κάθε μαθητή, μέσα από την επιθυμία του παιδιού να διατηρήσει τις επιθυμητές κοινωνικές του σχέσεις. Έτσι προκύπτει και η σημασία που έχει η σχέση δασκάλου-μαθητή για την ανάπτυξη του παιδιού, καθώς η πιθανή υιοθέτηση αποτελεσματικών συμπεριφορών και στάσεων του δασκάλου μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τα παιδιά (Burgess et al., 2018).

Η θετική σχέση δασκάλου-μαθητή χαρακτηρίζεται από εγγύτητα, ενώ η αρνητική, από εξάρτηση ή σύγκρουση (Pianta et al., 1995). Η ποιότητα της σχέσης αυτής θεωρείται σημαντική, καθώς η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού δασκάλου μπορεί να βοηθήσει το παιδί να διαχειρίζεται αποτελεσματικότερα το πιθανό άγχος που προκύπτει από τις απαιτήσεις του σχολείου (Ahnert et al., 2012) αλλά και να αποτελέσει κίνητρο μάθησης γενικότερα (Koca, 2016). Έχει μάλιστα τεκμηριωθεί ότι ανάλογα με το εάν η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από δυσάρεστα συναισθήματα και συμπεριφορές, το παιδί μπορεί να εκδηλώνει προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές αδυναμίες, ή αντίθετα να αναπτύξει συναισθηματικές δεξιότητες (Wilkinson & Bartoli, 2021). Αναδεικνύεται δηλαδή η σημασία της σχέσης αυτής για τη συναισθηματική διέγερση και την αυτορρύθμιση των παιδιών κατά τη διάρκεια των σχολικών καθηκόντων, δεξιότητες οι οποίες αποτελούν θεμέλιο για την ακαδημαϊκή τους λειτουργικότητα και ευημερία στο σχολείο (Mastromatteo et al., 2021).

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη αφενός τον αντίκτυπο των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών στους μαθητές και αφετέρου τη σημασία της μεταξύ τους σχέσης για την κοινωνικο-συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, προκύπτει η ανάγκη για τη διερεύνηση της πιθανής συσχέτισης της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών με την ποιότητα της σχέσης τους με τους μαθητές τους. Η παρούσα μελέτη ασχολείται με τη διερεύνηση αυτή και περιλαμβάνει θεωρητικό και ερευνητικό μέρος. Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού της μέρους προσδιορίζει εννοιολογικά την έννοια της συναισθηματικής ρύθμισης, εστιάζοντας σε διαδικασίες που την επιτυγχάνουν, στα θεωρητικά μοντέλα που την περιγράφουν, στις

στρατηγικές που κατά κύριο λόγω χρησιμοποιούνται από τους ανθρώπους αλλά και στη σημασία που φαίνεται να έχει για τους εκπαιδευτικούς ειδικότερα. Στο δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στα θεωρητικά μοντέλα που περιγράφουν τη σχέση δασκάλου-παιδιού, στο πώς αυτή γίνεται αντιληπτή από τη μεριά των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις τους και στη σημασία που έχει η σχέση αυτή για την κοινωνική και ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών. Έπειτα, στο τρίτο και το τέταρτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας να τεκμηριωθούν οι λόγοι για τους οποίους η παρούσα έρευνα κρίνεται αναγκαία και σημαντική. Ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της μελέτης, στο οποίο περιγράφονται αναλυτικά ο σκοπός και η μεθοδολογία της έρευνας, γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων, συζήτηση και σύγκριση αυτών με τη βιβλιογραφία και εξάγονται τα τελικά συμπεράσματα. Τέλος, περιγράφονται κάποιοι περιορισμοί και δίνονται προτάσεις για περεταίρω έρευνα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ

1.1. Συναίσθημα και συναισθηματική ρύθμιση: εννοιολογικοί ορισμοί

Αρχικά, προκειμένου να γίνει κατανοητή η έννοια της συναισθηματικής ρύθμισης κρίνεται σημαντικό να γίνει προσπάθεια αποσαφήνισης του αντικειμένου της ρύθμισης αυτής, δηλαδή του συναισθήματος. Το συναίσθημα είναι έννοια που θεωρείται δύσκολο να προσδιοριστεί επιστημονικά και να αποτυπωθεί εμπειρικά (Frenzel et al., 2021). Τα συναισθήματα προσδιορίζονται ως πολύπλευρα φαινόμενα ψυχολογικών διαδικασιών, που σχετίζονται με γνωστικές και σωματικές λειτουργίες αλλά και με παράγοντες κινητοποίησης και έκφρασης της συμπεριφοράς του ανθρώπου (Kleinginna & Kleinginna, 1981). Αποτελούν πολύπλευρες αποκρίσεις σε ερεθίσματα του περιβάλλοντος, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν συντονισμένες αλλαγές στους τομείς της υποκειμενικής μας εμπειρίας, της συμπεριφοράς ή της φυσιολογίας του σώματός μας (Mauss et al., 2007). Με άλλα λόγια, είναι η απόκριση ενός ατόμου στη διεπαφή του με το περιβάλλον του, την οποία επηρεάζουν γεγονότα, κοινωνικά πλαίσια αλλά και ατομικές εμπειρίες (Frenzel et al., 2021).

Τα συναισθήματα μπορεί να είναι απλά ή περίπλοκα, να έχουν διαβαθμίσεις στην έντασή τους, να είναι ευχάριστα ή δυσάρεστα και να θεωρούνται εύκολα ή δύσκολα στο χειρισμό τους (Jacobs & Gross, 2014). Δημιουργούνται στο πλαίσιο μιας κατάστασης που εφιστά την προσοχή του ατόμου, έχει ιδιαίτερο νόημα για αυτόν και του προκαλεί αυτή τη συντονισμένη, εύπλαστη και πολυσυστημική απόκριση (Gross, 2008). Για παράδειγμα, σε μια στιγμή θυμού, μπορεί κάποιος να αισθανθεί μια εξαιρετικά αρνητική διέγερση και την παρόρμηση να «πολεμήσει» το ερέθισμα που προκαλεί τον θυμό του, ενώ μπορεί να συνοφρυώνεται ή να κάνει απειλητικές χειρονομίες (Frenzel et al., 2021). Μάλιστα, οι ήδη διαμορφωμένες πεποιθήσεις μας επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους κρίνουμε τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουμε και έτσι τα συναισθήματα υποκινούνται μέσα από τις υποκειμενικές αξιολογήσεις των γεγονότων και των καταστάσεων αυτών (Chang, 2020).

Όσον αφορά τον όρο «συναισθηματική ρύθμιση», συχνά θεωρείται διφορούμενος, καθώς μπορεί να αναφέρεται τόσο στο πώς τα συναισθήματα ρυθμίζουν τη σκέψη, τη σωματική απόκριση ή τη συμπεριφορά (ρύθμιση από το συναίσθημα – regulation by emotion) όσο και στο πώς τα ίδια τα συναισθήματα μπορούν να ρυθμιστούν (ρύθμιση του συναισθήματος – regulation of emotion) (Gross & Thompson, 2009). Ωστόσο, εάν η πρωταρχική λειτουργία των συναισθημάτων είναι να συνδυάζουν τις ψυχολογικές διαδικασίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, τότε προκειμένου να διακρίνουμε τη συναισθηματική ρύθμιση από το συναίσθημα, είναι προτιμότερη η επιλογή του δεύτερου ορισμού, δηλαδή ότι αποτελεί ένα σύνολο διαδικασιών με τις οποίες τα συναισθήματα μπορούν να ρυθμιστούν, επομένως να αλλάξουν τη σκέψη, τη σωματική απόκριση ή τη συμπεριφορά του ατόμου (Gross, 1999). Ο στόχος λοιπόν της συναισθηματικής ρύθμισης είναι η επιρροή στον τρόπο βίωσης ή εκδήλωσης ενός συναισθήματος, καθώς αυτό εξελίσσεται (Gross et al., 2011).

Μερικές φορές ο παραπάνω στόχος είναι αυτοσκοπός για το άτομο (π.χ. να ρυθμίσω τη λύπη μου για να μη νιώθω τόσο λυπημένος) ή μπορεί να είναι απλώς το μέσο για την επίτευξη κάποιου άλλου στόχου (π.χ. να δείξω περισσότερο ενδιαφέρον σε μια συνέντευξη για να με προσλάβουν στη δουλειά που επιθυμώ) (Gross, 2015a). Έτσι, η συναισθηματική ρύθμιση μπορεί να λαμβάνει χώρα συνειδητά και να είναι ελεγχόμενη (π.χ. εγκράτεια του γέλιου από έναν ενήλικα για τη λανθασμένη συμπεριφορά ενός παιδιού) ή ασυνείδητα και να είναι αυτοματοποιημένη (π.χ. απομάκρυνση από ενοχλητικά περιβάλλοντα ή δυσάρεστες καταστάσεις) (Gyurak et al., 2011).

Στη βιβλιογραφία, πέρα από την παραπάνω χρήση του όρου, δηλαδή το πώς ένα άτομο μπορεί να επηρεάσει την αλλαγή των συναισθημάτων του, ο όρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για τη ρύθμιση που επιδιώκει κάποιος για τα συναισθήματα άλλων ατόμων (Gross, 1999). Για παράδειγμα, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, συχνά επιδιώκεται από τους ίδιους τόσο η ρύθμιση των δικών τους συναισθημάτων όσο και των μαθητών τους, προκειμένου να αισθάνονται όλοι μέσα στην τάξη με τρόπο που θα λειτουργεί θετικά για την επίτευξη διαφόρων γνωστικών ή κοινωνικο-συναισθηματικών στόχων (Taxer & Gross, 2018). Έτσι, η συναισθηματική ρύθμιση μπορεί να διακριθεί σε εσωτερικευμένη (intrinsic) όταν πρόκειται για ρύθμιση συναισθημάτων του εαυτού ή εξωτερικευμένη (extrinsic) όταν πρόκειται για ρύθμιση των συναισθημάτων των άλλων (Gross, 2015a).

Προκειμένου η ρύθμιση ενός συναισθήματος να θεωρηθεί επιτυχής είτε στον εαυτό είτε στους άλλους, ειδικά στην περίπτωση που πρόκειται για έντονα αρνητικό συναίσθημα, πρέπει να υπάρξει μια επακόλουθη μείωση ή τουλάχιστον μη αύξηση αυτού (Buss & Goldsmith, 1998) και αλλαγή στον τρόπο της έκφρασής του ή στη συμπεριφορά (Cole et al., 2004). Για παράδειγμα, οι Taxer και Frenzel (2015) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί σπάνια εκφράζουν τα δυσάρεστα συναισθήματά τους, επιλέγοντας να προσποιούνται άλλο συναίσθημα ή απλά να κρύβουν αυτό που νιώθουν στην περίπτωση που νιώθουν κάτι δυσάρεστο. Έτσι, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι εφόσον ο τρόπος έκφρασης αλλάζει, επιτυγχάνεται ρύθμιση του συναισθήματος.

Οι Campos και συνεργάτες (2004) θεωρούν ότι το συναίσθημα και η συναισθηματική ρύθμιση δεν είναι ξεχωριστά φαινόμενα, αλλά αποτελούν διαφορετικές πτυχές ενός ενιαίου συνόλου διαδικασιών. Θεωρούν ότι το «συναίσθημα» αφορά τη συναλλαγή του ατόμου με κάποιο γεγονός και το τι μπορεί γενικά να νιώσει το άτομο για τη συναλλαγή αυτή και η «συναισθηματική ρύθμιση» αναφέρεται στις παραλλαγές αυτών που μπορεί να κάνει για να χειριστεί τα γεγονότα στα διάφορα περιβάλλοντα (Campos et al., 2004). Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει «καθαρό» συναίσθημα με τρόπο που να μπορεί να μετρηθεί χωριστά από τη συναισθηματική ρύθμιση, καθώς η συναισθηματική απόκριση σε κάποιο ερέθισμα εξαρτάται από προϋπάρχουσες ρυθμιστικές διαδικασίες, όπως για παράδειγμα τον υποκειμενικό τρόπο ερμηνείας του ερεθίσματος αυτού (Bates et al., 2008). Οι δύο δηλαδή όροι, αν και διακρίνονται από εννοιολογική άποψη, έχουν τελικά την ίδια αναφορά: τη διαχείριση ενός προβλήματος μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του (Campos et al., 2004). Παρόλα αυτά, η προσπάθεια για τη διάκριση της συναισθηματικής ρύθμισης από το συναίσθημα εξυπηρετεί ποικίλους σημαντικούς θεωρητικούς και ερευνητικούς σκοπούς (Bates et al., 2008).

1.2. Διαδικασίες συναισθηματικής ρύθμισης και θεωρητικά μοντέλα

Πολλοί μελετητές έχουν προσπαθήσει να περιγράψουν τις διαδικασίες συναισθηματικής ρύθμισης του ανθρώπου και έτσι έχουν κατασκευαστεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα. Τα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα συναισθηματικής ρύθμισης αντιπαραβάλλουν τις αυτόματες διαδικασίες συναισθηματικής ρύθμισης (ονομάζονται επίσης και ακούσιες, μη συνειδητές, σιωπηρές ή παρορμητικές) με τις σκόπιμες (ή αλλιώς εκούσιες, ελεγχόμενες, συνειδητές, καθορισμένες ή

ανακλαστικές) (Strack & Deutsch, 2004). Για παράδειγμα, οι Westen και Blagov (2009), προτείνουν ένα κλινικό - εμπειρικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η συναισθηματική ρύθμιση ορίζεται ως η συνειδητή ή ασυνείδητη διαδικασία που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να μεγιστοποιήσουν τα ευχάριστα συναισθήματα ή να ελαχιστοποιήσουν τα δυσάρεστα.

Η Αυτοματοποιημένη Συναισθηματική Ρύθμιση (Automatic Emotion Regulation) ορίζεται ως μια αλλαγή σε οποιαδήποτε πτυχή των συναισθημάτων κάποιου, καθοδηγούμενη από το κίνητρο της επίτευξης κάποιου στόχου, χωρίς να λαμβάνεται συνειδητή απόφαση να το κάνει, δηλαδή χωρίς να δίνεται προσοχή στη διαδικασία της ρύθμισης ή να επιδιώκεται σκόπιμος έλεγχος των συναισθημάτων (Mauss et al., 2007). Δεν απαιτεί ούτε την προσοχή ούτε την πρόθεση του ατόμου, λαμβάνει χώρα χωρίς επίγνωση και καθοδηγείται από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος με τρόπο αυτοματοποιημένο (Gross, 2008) προκειμένου να αλλάξει η πορεία ενός συναισθήματος (Mauss et al., 2007). Οι Westen και Blagov (2009) αναφέρονται στην ασυνείδητη (implicit) συναισθηματική ρύθμιση η οποία περιλαμβάνει διαδικασίες όπως η λειτουργική προετοιμασία (operant conditioning), η ψυχολογική άμυνα (psychological defence) και ο υποκινούμενος συλλογισμός (motivated reasoning). Η Αυτοματοποιημένη Συναισθηματική Ρύθμιση ξεκινά από την απλή καταγραφή των αισθητηριακών εισροών του περιβάλλοντος, η οποία ενεργοποιεί τις διάφορες γνωστικές δομές του ατόμου διαμορφώνοντας έτσι τις αντίστοιχες ψυχολογικές λειτουργίες ή διαδικασίες (Mauss et al., 2007). Θεωρείται πιο σταθερή και αξιόπιστη διαδικασία συναισθηματικής ρύθμισης και συνεπώς πιο αποτελεσματική μακροπρόθεσμα (Bargh & Williams, 2009).

Αντίθετα, οι Σκόπιμες Διαδικασίες Συναισθηματικής Ρύθμισης (Deliberate Forms of Emotion Regulation) απαιτούν την προσοχή του ατόμου, λαμβάνουν χώρα κατά βούληση και καθοδηγούνται από σαφείς υποκειμενικούς στόχους (Mauss et al., 2007). Οι Westen και Blagov (2009) αναφέρονται στη συνειδητή (explicit) συναισθηματική ρύθμιση, η οποία περιλαμβάνει διαδικασίες διαχείρισης και λήψης αποφάσεων. Με παρόμοιο τρόπο, οι Eisenberg και συνεργάτες (2009) αναφέρονται στον επιτηδευμένο έλεγχο (effortful control) των συναισθημάτων, δηλαδή στην ικανότητα ηθελημένης ανάπτυξης κάποιου συναισθήματος ή απόσπασης της προσοχής από κάτι ώστε να ενεργοποιηθεί ή να ανασταλεί μια συμπεριφορά. Για να επιτευχθεί αυτό, ενεργοποιούνται δεξιότητες όπως το να επιλέξει κανείς τις πληροφορίες ή τα ερεθίσματα στα οποία θα εστιάσει την προσοχή του, με

αποτέλεσμα να επηρεάσει τον τρόπο βίωσης του συναισθήματός του και κατ' επέκταση την εκδηλούμενη συμπεριφορά του (Eisenberg et al., 2009).

Αξίζει να σημειωθεί ότι παρόλο που οι αυτοματοποιημένες και οι σκόπιμες διαδικασίες αντιπαραβάλλονται για λόγους εννοιολογικής σαφήνειας, πολλές περιπτώσεις συναισθηματικής ρύθμισης εμπίπτουν σε μια συνέχεια μεταξύ αυτών των δύο διεργασιών (Mauss et al., 2007). Τόσο η σκόπιμη ρύθμιση των συναισθημάτων όσο και η αυτοματοποιημένη μπορεί να περιλαμβάνουν αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της διαδικασίας γέννησης ενός συναισθήματος, συμπεριλαμβανομένης της εστίασης της προσοχής (π.χ. μη δίνοντας προσοχή σε μια συναισθηματικά φορτισμένη κατάσταση), του τρόπου αξιολόγησης της κατάστασης (π.χ. αλλάζοντας τις πεποιθήσεις για αυτήν), της γνωστικής εμπλοκής ή απεμπλοκής από την κατάσταση (π.χ. άρνηση) και της ρύθμισης της εκδηλούμενης συμπεριφοράς αφότου γεννηθεί το συναίσθημα (Mauss et al., 2007).

Ένα άλλο θεωρητικό μοντέλο για τη συναισθηματική ρύθμιση αναφέρεται στη Γνωστική Ρύθμιση του Συναισθήματος (Cognitive Emotion Regulation) η οποία αφορά το γνωστικό τρόπο διαχείρισης των προσλαμβανόμενων συναισθηματικά φορτισμένων πληροφοριών (Thompson, 1991). Η ρύθμιση των συναισθημάτων μέσω των σκέψεων ή των γνώσεων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη ζωή και βοηθά τους ανθρώπους να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, για παράδειγμα όταν βιώνουν αγχογόνες καταστάσεις (Garnefski et al., 2001). Αν και η ικανότητα της γνωστικής ρύθμισης των συναισθημάτων είναι καθολική, υπάρχουν ατομικές διαφορές στις σκέψεις ή τις γνώσεις μέσω των οποίων οι άνθρωποι ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους ως απάντηση στις εμπειρίες της ζωής τους (Garnefski & Kraaij, 2006).

Στο μοντέλο της Γνωστικής Ρύθμισης του Συναισθήματος περιλαμβάνονται εννιά διαδικασίες που αφορούν τον τρόπο που σκέφτεται το άτομο για μια απειλητική ή αγχωτική κατάσταση που βίωσε (Garnefski & Kraaij, 2006): *η κατηγορία του εαυτού για την κατάσταση* (self-blame), *η κατηγορία των άλλων* (other-blame), *ο μηρυκασμός ή η εστίαση στη σκέψη* (rumination or focus on thought) (δηλαδή επαναλαμβανόμενη αναπαραγωγή σκέψεων για τα ίδια τα συναισθήματα και τους συλλογισμούς που σχετίζονται με το αρνητικό γεγονός), *η καταστροφολογία* (catastrophizing) (δηλαδή αναπαραγωγή σκέψεων που δίνουν έμφαση στον τρόμο που πιθανώς βίωσε το άτομο), *η τοποθέτηση του γεγονότος σε θέση προοπτικής*

(putting into perspective) (δηλαδή προσπάθεια παράβλεψης της σοβαρότητας του γεγονότος και έμφαση στη σχετικότητα με άλλα γεγονότα), *η θετική επανεστίαση* (positive refocusing) (δηλαδή εστίαση των σκέψεων σε άλλα ευχάριστα γεγονότα αντί στο δυσάρεστο γεγονός), *η θετική επανεκτίμηση* (positive reappraisal) (δηλαδή δημιουργία ενός θετικού νοήματος για το συμβάν που μπορεί να σχετίζεται με στόχους προσωπικής ανάπτυξης), *η αποδοχή* (acceptance) (δηλαδή παραγωγή σκέψεων αποδοχής όσων βιώθηκαν και παραίτησης από ό,τι συνέβη) και τέλος, *η επανεστίαση στον σχεδιασμό* (planning) (δηλαδή σκέψεις για τα βήματα που πρέπει να γίνουν για τη διαχείριση του αρνητικού γεγονότος) (Garnefski et al., 2001). Η χρήση κάποιων από τα παραπάνω γνωστικά στυλ, όπως ο μηρυκασμός, η καταστροφολογία και η κατηγορία του εαυτού, μπορεί να κάνει τους ανθρώπους πιο ευάλωτους σε συναισθηματικά προβλήματα, ενώ με τη χρήση άλλων στυλ, όπως για παράδειγμα με τη θετική επαναξιολόγηση, ισχύει το αντίθετο (Garnefski & Kraaij, 2006).

Ένα ακόμη θεωρητικό μοντέλο συναισθηματικής ρύθμισης είναι το Μοντέλο Προσαρμοστικής Αντιμετώπισης των Συναισθημάτων (Adaptive Coping with Emotions Model) των Berking και Whitley (2014) το οποίο περιλαμβάνει ένα σύνολο γενικών αλληλεπιδραστικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική ρύθμιση των διαφόρων συναισθημάτων. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα συνειδητής επίγνωσης των συναισθημάτων κάποιου και της σωστής αναγνώρισης και ονομασίας τους (Berking & Whitley, 2014). Επιπλέον, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η ικανότητα να εντοπίζει κανείς τις αιτίες των συναισθηματικών εμπειριών του, να τροποποιεί ενεργά τα συναισθήματα με προσαρμοστικό τρόπο και να αποδέχεται/ανέχεται τα αρνητικά του συναισθήματα όταν αυτό είναι απαραίτητο, θεωρούνται σημαντικές δεξιότητες (Berking & Whitley, 2014). Η ικανότητα προσέγγισης και αντιμετώπισης των καταστάσεων που πυροδοτούν τα ανεπιθύμητα συναισθήματα και η ικανότητα να τα κατευνάζει κανείς σε καταστάσεις δυσφορίας θεωρούνται βασικές δεξιότητες για την αποτελεσματική ρύθμιση των συναισθημάτων (Berking & Whitley, 2014).

Πολύ σημαντικό θεωρείται και το μοντέλο του Gross (2008), ο οποίος με παρόμοιο τρόπο επιχείρησε να οργανώσει τη μεγάλη γκάμα στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης, σε ένα μοντέλο που το ονόμασε Διαδικαστικό Μοντέλο Συναισθηματικής Ρύθμισης (Process Model of Emotion Regulation). Σε αυτό, συμπεριέλαβε πέντε ομάδες διαδικασιών συναισθηματικής ρύθμισης (Gross, 2008), οι

οποίες θα μπορούσαμε να πούμε ότι παρουσιάζουν κοινά σημεία με όσα έχουν ήδη συζητηθεί παραπάνω, από τις μελέτες άλλων ερευνητών. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει *διαδικασίες επιλογής της κατάστασης* (situation selection) από το άτομο, δηλαδή την επιλογή και την εστίαση σε κάποια κατάσταση έναντι μιας άλλης, γνωρίζοντας ότι με αυτόν τον τρόπο θα επηρεαστούν τα συναισθήματά του προς την κατεύθυνση που επιθυμεί. Η δεύτερη αφορά την *τροποποίηση της κατάστασης* (situation modification) δηλαδή τη διαδικασία κατά την οποία το άτομο επιδιώκει να αλλάξει την κατάσταση στην οποία ήδη βρίσκεται. Η τρίτη αφορά την *εστίαση της προσοχής* (attentional deployment) δηλαδή τη στροφή της προσοχής του ατόμου σε μια συγκεκριμένη πτυχή της κατάστασης έναντι άλλων, επιδιώκοντας συγκεκριμένο συναισθηματικό αντίκτυπο. Η τέταρτη αφορά τη *γνωστική αλλαγή* (cognitive change), η οποία αναφέρεται στην τροποποίηση των συναισθηματικών εννοιών και σκέψεων που συνδέονται με την κατάσταση, με σκοπό τη μετέπειτα μεταβολή των βιωματικών, συμπεριφορικών ή σωματικών αποκρίσεων του συναισθήματος αυτού. Τέλος, η πέμπτη ομάδα αφορά τη *διαμόρφωση της συναισθηματικής απόκρισης* (response modulation), η οποία αναφέρεται στην αλλαγή μιας βιωματικής, συμπεριφορικής ή σωματικής απόκρισης που όμως ήδη έχει εκδηλωθεί (Gross, 2008).

Αν και οι παραπάνω ομάδες στρατηγικών μπορούν -και συχνά χρησιμοποιούνται- συνδυαστικά, η αξία του Διαδικαστικού Μοντέλου Συναισθηματικής Ρύθμισης έγκειται στην απλοποίηση ενός περίπλοκου ζητήματος και στην δυνατότητα που μας δίνει να κατευθύνουμε την προσοχή μας σε διαφορετικές διαδικασίες της ρύθμισης του συναισθήματος (Gross, 2015a). Μάλιστα ο Gross (2008) θεωρεί ότι οι διαφορετικές αυτές διαδικασίες επιφέρουν και διαφορετικά αποτελέσματα, γι’ αυτό και τελικά φαίνεται σημαντικό το άτομο να επιλέγει κάθε φορά τη στρατηγική που ταιριάζει περισσότερο με την επίτευξη του στόχου του.

Προκειμένου ωστόσο να εξηγηθεί το τι ωθεί ένα άτομο να χρησιμοποιήσει μια στρατηγική έναντι μιας άλλης, ο Gross (2015a) παρουσίασε αργότερα το Εκτεταμένο Διαδικαστικό Μοντέλο Συναισθηματικής Ρύθμισης (Extended Process Model of Emotion Regulation) του οποίου η κεντρική ιδέα υποστηρίζει ότι το άτομο διακρίνει και αξιολογεί σε κάθε φάση, το τι είναι καλό ή κακό για εκείνον. Αυτή η διαδικασία αποτίμησης περιλαμβάνει την αντιπαράθεση της υπαρκτής, αντιληπτής πραγματικότητας έναντι μιας επιθυμητής κατάστασης της πραγματικότητας (Gross,

2015a). Έτσι, από αυτήν την αποτίμηση δημιουργείται μια παρόρμηση δράσης με στόχο την αντιμετώπιση αυτού του χάσματος (Gross, 2015a).

Υπάρχουν πέντε τρόποι με τους οποίους το σύστημα αποτίμησης του ατόμου μπορεί να ρυθμίσει τα συναισθήματά του: (α) λήψη μέτρων για την αλλαγή της κατάστασης στην οποία θα εκτεθεί, (β) αλλαγή μιας ή περισσότερων σχετικών πτυχών του περιβάλλοντος, (γ) επιλογή των προσλαμβανουσών από το περιβάλλον πληροφοριών που θα γίνουν αντιληπτές από το άτομο, (δ) αλλαγή του τρόπου της γνωστικής αναπαράστασης του περιβάλλοντος και (ε) τροποποίηση των σχετικών με το συναίσθημα συμπεριφορών (Gross, 2015b). Οι παραπάνω τρόποι αντιστοιχούν στις πέντε ομαδοποιημένες διαδικασίες συναισθηματικής ρύθμισης που αναφέρθηκαν στο αρχικό διαδικαστικό μοντέλο (Gross, 2015a). Συγκεκριμένα, η επιλογή και η τροποποίηση κατάστασης αντιστοιχεί στην αλλαγή των πτυχών του περιβάλλοντος στο οποίο κάποιος έχει εκτεθεί, η εστίαση της προσοχής αντιστοιχεί στην επιλογή αυτών που θα γίνουν αντιληπτά από το άτομο, η γνωστική αλλαγή αντιστοιχεί στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο το περιβάλλον αναπαρίσταται γνωστικά και τέλος, η διαμόρφωση της συναισθηματικής απόκρισης αναφέρεται στην τροποποίηση των σχετικών συμπεριφορών (Gross, 2015a).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι ο Gross (2015b) στο Εκτεταμένο του Μοντέλο, διαχωρίζει τρία συστήματα αποτίμησης που αντιστοιχούν σε τρία διαφορετικά στάδια της συναισθηματικής ρύθμισης. Το πρώτο είναι η αναγνώριση, που αφορά το αν τελικά το συναίσθημα θα ρυθμιστεί, το δεύτερο είναι η επιλογή, που αφορά τη στρατηγική που θα χρησιμοποιηθεί και το τρίτο είναι η υλοποίηση, που αφορά την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης τακτικής, κατάλληλης για τη δεδομένη κατάσταση (Gross, 2015b). Κάθε στάδιο αφορά μια διαφορετική απόφαση που λαμβάνει το άτομο, γι' αυτό και το καθένα αντιπροσωπεύει μία πιθανότητα αποτυχίας στη ρύθμιση των συναισθημάτων (Gross, 2015a).

1.3. Γνωστική Αναπλαισίωση και Εκφραστική Καταστολή: δύο σημαντικές στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης

Ο Gross (2001) υποστηρίζει ότι οι στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης που ενεργοποιούνται εγκαίρως, δηλαδή νωρίς ή και πριν από την παραγωγή των συναισθημάτων, έχουν διαφορετικά αποτελέσματα από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται αργότερα ή εκ των υστέρων. Με βάση το διαχωρισμό αυτό, εισάγει δύο ευρέως χρησιμοποιούμενες στρατηγικές: την αναπλαισίωση και την καταστολή

(Gross, 2001). Στη βιβλιογραφία οι όροι αυτοί αναφέρονται συχνά και ως γνωστική αναπλαισίωση (cognitive reappraisal) και εκφραστική καταστολή (expressive suppression) και θεωρούνται οι πιο ευρέως μελετημένες στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης (Jacobs & Gross, 2014).

Πιο συγκεκριμένα, η γνωστική αναπλαισίωση είναι η χρήση τεχνικών γνωστικής αναδιάρθρωσης για την επανεκτίμηση των καταστάσεων με προσαρμοστικό τρόπο (Campbell-Sills & Barlow, 2009) και απαιτεί ενεργή γνωστική προσπάθεια, επιφέροντας συνήθως σταδιακά και με την πάροδο του χρόνου το επιθυμητό αποτέλεσμα (Jeon & Ardeleanu, 2020). Το άτομο επαναξιολογεί γνωστικά και αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται για την κατάσταση με όρους που μειώνουν τον αντίκτυπο της κατάστασης αυτής στα συναισθήματά του (Gross, 2001). Ενεργοποιείται προκαταβολικά, δηλαδή προτού λάβουν χώρα οι καταστάσεις που προκαλούν τα συναισθήματα ή προτού τα συναισθήματα φτάσουν στο μέγιστο της έντασής τους (Campbell-Sills & Barlow, 2009). Με άλλα λόγια, είναι ένας τύπος γνωστικής αλλαγής, εστιάζει στην πρόληψη της παραγωγής των συναισθημάτων και επομένως μειώνει τις συμπεριφορές έκφρασης αλλά και τον βαθμό βίωσης τους (Gross, 2001).

Το άτομο που χρησιμοποιεί τη γνωστική αναπλαισίωση έχει επίγνωση των αντιλήψεών του, μπορεί να εντοπίσει τις σκέψεις που είναι υπεργενικευμένες ή διαστρεβλωμένες για μια κατάσταση και έτσι επαναξιολογεί την κατάσταση πιο ρεαλιστικά (Campbell-Sills & Barlow, 2009). Για παράδειγμα, ένα άτομο το οποίο έχει άγχος για ένα πάρτι σκεπτόμενο ότι «κανείς δεν θα μου μιλήσει», χρησιμοποιώντας τη γνωστική αναπλαισίωση μπορεί να καταλήξει να σκέφτεται ότι «πάντα βρίσκω κάποιο άτομο για να μιλήσω» και έτσι να νιώσει ανακούφιση από τα πιθανά συναισθήματα άγχους (Campbell-Sills & Barlow, 2009). Δεδομένου ότι η στρατηγική αυτή ενεργοποιείται προκαταβολικά, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών φαίνεται να χρησιμοποιείται περισσότερο σε προβλέψιμες ή προγραμματισμένες καταστάσεις και αλληλεπιδράσεις (π.χ. συναντήσεις με διευθυντή, συναδέλφους, ή γονείς) (Jeon & Ardeleanu, 2020). Αξίζει να σημειωθεί, ότι η στρατηγική αυτή δεν επηρεάζει αρνητικά τις σωματικές αποκρίσεις, τη μνήμη ή το άτομο-δέκτη των συναισθηματικών μας εκφράσεων, κατά την αλληλεπίδρασή μας μαζί του (Gross, 2001).

Από την άλλη μεριά, η εκφραστική καταστολή ενεργοποιείται αργότερα, δηλαδή αφότου έχουν ήδη δημιουργηθεί οι συναισθηματικές αποκρίσεις, και

περιλαμβάνει την αναστολή της έκφρασης του συναισθήματος (Chang, 2020). Είναι ένας τρόπος διαμόρφωσης της απόκρισης σε ένα γεγονός, και επομένως εστιάζει σε τρόπους διαχείρισης του συναισθήματος που κάποιος ήδη βιώνει (Gross, 2001). Σημαίνει δηλαδή ότι το άτομο αναστέλλει τη συμπεριφορά με την οποία θα μπορούσε να εκφράσει ένα συναίσθημα (Gross, 2001). Μέσω της εκφραστικής καταστολής, οι άνθρωποι αφήνουν στην άκρη αυτό που νιώθουν για τα γεγονότα, έτσι ώστε να δώσουν πολλές φορές την προσοχή τους στα καθήκοντα εκείνης της στιγμής (Chang, 2020). Ωστόσο η στρατηγική αυτή δεν έχει καμία επίδραση στον τρόπο βίωσης των συναισθημάτων, μπορεί να βλάψει τη μνήμη και να αυξήσει τις σωματικές αποκρίσεις τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στο άτομο-δέκτη των εξωτερικευμένων μας συμπεριφορών (Gross, 2001).

Γενικώς, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται νωρίς στη διαδικασία παραγωγής συναισθημάτων είναι πιο αποτελεσματικές από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται αργότερα (Gross, 2001), άρα η γνωστική αναπλαισίωση θεωρείται πιο αποτελεσματική στη μείωση μιας αρνητικής συναισθηματικής εμπειρίας (Masumoto et al., 2016). Αντίθετα, η εκφραστική καταστολή στοχεύει στους τρόπους έκφρασης του ήδη υπαρκτού συναισθήματος και έχει λιγότερη επιρροή στον υποκειμενικό τρόπο που αυτό βιώνεται (Jacobs & Gross, 2014). Την άποψη αυτή επιβεβαίωσαν στην έρευνά τους και οι Jiang και συνεργάτες (2016), οι οποίοι κατέληξαν ότι η χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης στην περίπτωση των δασκάλων είναι αποτελεσματικότερη σε σχέση με την εκφραστική καταστολή όσον αφορά την αύξηση των εκφραζόμενων ευχάριστων και την αντίστοιχη μείωση των δυσάρεστων συναισθημάτων τους. Μάλιστα η χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης έχει συσχετιστεί με χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών, ενώ η χρήση της εκφραστικής καταστολής έχει συσχετιστεί με υψηλότερα, εκτός από την περίπτωση εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη εμπειρία (Donker et al., 2020). Για παράδειγμα, εάν ένας δάσκαλος, με αφορμή κάποια γεγονότα στην τάξη, επιλέξει να καταπιέσει τα συναισθήματά του και να προσποιηθεί ότι είναι ήρεμος, είναι πιθανό να δυσκολευτεί να πραγματοποιήσει το μάθημα και το δυσάρεστο συναίσθημα να μην εξαφανιστεί (Chang, 2020).

Παρόλα αυτά, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να χρησιμοποιούν περισσότερο την εκφραστική καταστολή παρά τη γνωστική αναπλαισίωση, προκειμένου να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους όταν αυτό απαιτείται στην τάξη (Taxer & Gross, 2018). Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το

ότι η εκφραστική καταστολή μπορεί να ενεργοποιηθεί όταν ο εκπαιδευτικός βιώνει ήδη ένα συναίσθημα, γεγονός συχνό στους γρήγορους ρυθμούς του μαθήματος και στο απρόβλεπτο περιβάλλον της τάξης (Jeon & Ardeleanu, 2020). Όταν δηλαδή οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν ένα απρόβλεπτο αρνητικό γεγονός (π.χ. κακή συμπεριφορά των παιδιών), μπορεί να μην έχουν τη δυνατότητα ή τον χρόνο να χρησιμοποιήσουν πιο ενεργές στρατηγικές αναπλαισίωσης εκείνη τη στιγμή (Jeon & Ardeleanu, 2020).

Όσον αφορά τη χρήση των στρατηγικών αυτών από τους ανθρώπους γενικότερα, έχει βρεθεί ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία άνθρωποι είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν τη γνωστική αναπλαισίωση, ενισχύοντας έτσι τη θετική διάθεση και μειώνοντας την αρνητική, ενώ στην περίπτωση της εκφραστικής καταστολής, η ηλικία δεν φαίνεται να επηρεάζει (Masumoto et al., 2016). Μάλιστα, έχει βρεθεί ότι στους άνδρες, η χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης αυξάνεται με την ηλικία και επηρεάζει τη διάθεση πιο θετικά από ό,τι στις γυναίκες, κάτι το οποίο μπορεί να οφείλεται στις διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται από τα δύο φύλα για την επαναξιολόγηση των καταστάσεων (Masumoto et al., 2016). Αντίθετα, στην περίπτωση των γυναικών η ηλικία δεν φαίνεται να επηρεάζει τη χρήση κάποιας από τις δύο στρατηγικές (Masumoto et al., 2016).

Γενικώς, οι άνδρες μπορούν να καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια όταν χρησιμοποιούν τη γνωστική αναπλαισίωση, ίσως λόγω της ικανότητάς τους να χρησιμοποιούν περισσότερο την αυτόματη ρύθμιση των συναισθημάτων, ενώ οι γυναίκες μπορούν να χρησιμοποιούν τα θετικά συναισθήματα σε μεγαλύτερο βαθμό, προκειμένου να μπορέσουν να αναπλαισιώσουν τα αρνητικά (McRae et al. 2008). Στην έρευνα των McRae και συνεργατών (2008), στην οποία εστίασαν στην εγκεφαλική δραστηριότητα κατά τη χρήση τέτοιων στρατηγικών, φάνηκε ότι οι άνδρες έχουν μειωμένη δραστηριότητα της αμυγδαλής, η οποία σχετίζεται με συναισθηματικές αντιδράσεις, και λιγότερη προμετωπιαία δραστηριότητα, η οποία σχετίζεται με τον επιτηδευμένο και συνειδητό γνωστικό και συναισθηματικό έλεγχο. Ωστόσο, οι Domes και συνεργάτες (2010) θεωρούν ότι οι άνδρες μπορούν να επανεκτιμήσουν τις καταστάσεις πιο αποτελεσματικά από τις γυναίκες χρησιμοποιώντας γενικότερα ένα πιο εκτεταμένο εγκεφαλικό δίκτυο.

1.4. Η σημασία της συναισθηματικής ρύθμισης του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της δουλειάς τους, αλληλεπιδρούν με μαθητές, γονείς, συναδέλφους και προϊσταμένους και αναλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα

απαιτήσεων και εργασιών, όπως την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων, τη συμμετοχή των μαθητών και την επιτυχία τους σε αυτά, ακόμα και το να κρατούν ικανοποιημένους τους γονείς και τους προϊσταμένους τους ώστε αυτοί να είναι υποστηρικτικοί και συνεργατικοί απέναντί τους (Frenzel et al., 2021). Οι υψηλές εργασιακές απαιτήσεις σε συνδυασμό με τον αντίκτυπο των διάφορων ευχάριστων ή δυσάρεστων συναισθημάτων τους, των τρόπων διαχείρισής τους και τελικά του τρόπου έκφρασης τους, ανοίγουν μια συζήτηση για τη σημασία της συναισθηματικής τους ρύθμισης για τους ίδιους και για τα παιδιά. Για παράδειγμα, έχει τεκμηριωθεί ότι όταν οι δάσκαλοι είναι σε θέση να ρυθμίζουν αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους, τότε είναι πιθανότερο να βιώνουν αισθήματα ευημερίας ακόμα και στην περίπτωση που το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου είναι προβληματικό (Yin et al., 2016). Οι Taxer και Frenzel (2015) υποστηρίζουν ότι κάθε συναίσθημα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητάς τους, την ευημερία αλλά και με τις σχέσεις τους με τα παιδιά, ανεξάρτητα από το εάν είναι ευχάριστο ή δυσάρεστο και ανεξάρτητα από τον τρόπο που το διαχειρίζονται (π.χ. αληθινή/προσποιητή έκφραση ή απόκρυψη). Επιπλέον, τα συναισθήματά τους μπορεί να επηρεάσουν τη γνώση, τη μνήμη, την αντίληψη ή και τη συμπεριφορά τους (Frenzel et al., 2021).

Σε γενικές γραμμές, όσο πιο υγιή συναισθηματική ζωή έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο πιο αποτελεσματικοί είναι και στη δουλειά τους (Taxer & Frenzel, 2015). Οι αυθόρμητοι, ανοιχτόκαρδοι και ανοιχτόμυαλοι εκπαιδευτικοί, που δεν διστάζουν να αυτοσαρκάζονται και να δέχονται την κριτική των παιδιών και που είναι ζεστοί κατά την επαφή με τα παιδιά, θεωρούνται αποτελεσματικοί (Koutrouba, 2012). Η φιλικότητα, η ευγένεια, η διακριτικότητα, η διάθεση για βοήθεια και υποστήριξη, η υπομονή, ο σεβασμός, η κοινωνικότητα, η αξιοπιστία αλλά και το χιούμορ είναι χαρακτηριστικά που επίσης σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά τους (Koutrouba, 2012) και αφορούν άμεσα ή έμμεσα τη συναισθηματική τους διέγερση. Επιπλέον, αποτελεσματικοί θεωρούνται οι δάσκαλοι που διαχειρίζονται καλά τα συναισθήματά τους προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους, λαμβάνοντας υπόψη τις προσωπικότητες των παιδιών, τα αναπτυξιακά τους στάδια, τη σχέση που έχουν αναπτύξει με αυτά, τον κατάλληλο τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων αλλά και το πρότυπο του ιδανικού δασκάλου που μπορεί να έχουν στο μυαλό τους (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011). Έχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες συναισθηματικής έκφρασης, καθώς μπορούν να αποφασίζουν πώς και ποια συναισθήματα θα εκφράσουν, να

εκτιμήσουν γρήγορα μια κατάσταση στην τάξη και να επιλέξουν την κατάλληλη στρατηγική συναισθηματικής ρύθμισης (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011).

Οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι επιδιώκουν συνειδητά τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους για να αυξήσουν τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα, να είναι καλύτεροι επαγγελματίες ή να διαχειριστούν την κακή συμπεριφορά των μαθητών (Taxer & Gross, 2018). Αναφέρουν ότι θεωρούν την έκφραση ή τη μη έκφραση των συναισθημάτων τους ως «δεξιότητες» που σχετίζονται με τη διδασκαλία, επιδιώκουν να χρησιμοποιούν αυτές τις δεξιότητες με συγκεκριμένο σκοπό και μπορεί για παράδειγμα να προσποιούνται συναισθήματα προκειμένου να επιτύχουν ένα στόχο με τα παιδιά (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011). Συχνά περιγράφουν τα δικά τους αρνητικά συναισθήματα ή τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών τους ως εμπόδια της διδασκαλίας και τα θετικά συναισθήματα ως παράγοντα προώθησης της μάθησης των παιδιών (Taxer & Gross, 2018). Στην περίπτωση για παράδειγμα, που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν θετικά συναισθήματα κατά τη διδασκαλία τους, είναι πιθανότερο να είναι δημιουργικοί, ευέλικτοι, ικανοί να δημιουργούν ένα ευχάριστο κλίμα αλλά και να καλλιεργούν αντίστοιχες συναισθηματικές δεξιότητες στα παιδιά (Valiente et al., 2020).

Υποστηρίζεται μάλιστα, ότι εάν κάποιος βιώσει και εκφράσει ένα συναίσθημα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, το ίδιο συναίσθημα μπορεί να προκληθεί και στους άλλους (Frenzel et al., 2021). Για παράδειγμα, το ενδιαφέρον των μαθητών μπορεί να πυροδοτηθεί από την ευχαρίστηση και τον ενθουσιασμό που εκφράζουν οι δάσκαλοι (Frenzel et al., 2021). Συγχρόνως, οι ικανότητες αυτορρύθμισης των δασκάλων έχουν συσχετιστεί με τις ικανότητες αυτορρύθμισης των μαθητών (Bardack & Obradovic, 2019) και οι υψηλές ικανότητες συναισθηματικής τους ρύθμισης έχουν συσχετιστεί με υψηλή μαθησιακή δέσμευση των παιδιών (Wang & Ye, 2021). Οι δάσκαλοι επικεντρώνονται στην αύξηση των θετικών και στη μείωση των αρνητικών συναισθηματικών εμπειριών για τους ίδιους και τους μαθητές τους και προσπαθούν να μην πληγώνουν τα συναισθήματα των παιδιών και να αποθαρρύνουν ορισμένους τύπους συμπεριφοράς (Taxer & Gross, 2018). Έτσι, δημιουργούνται περισσότερες ευκαιρίες μάθησης και βελτιώνεται η συναισθηματική διαχείριση, η συμπεριφορά και οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών μέσα στην τάξη (Valiente et al., 2020). Άρα, οι υψηλές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και η γενικότερη συναισθηματική ευημερία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τα παιδιά και συνεπάγονται πιο θερμές

σχέσεις που στηρίζουν τη μάθηση και τη συναισθηματική ανάπτυξη (Schonert-Reichl, 2017).

Η σημασία της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει αντιληπτή και από έρευνες που αναδεικνύουν τις αρνητικές επιπτώσεις στους μαθητές στην περίπτωση που οι πρώτοι βιώνουν έντονα αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος, εξάντληση (burnout) ή κατάθλιψη. Όταν για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να διαχειρίζονται ικανοποιητικά τις κοινωνικές και συναισθηματικές απαιτήσεις της διδασκαλίας, τότε η συμπεριφορά των παιδιών μπορεί να επηρεαστεί αρνητικά (Schonert-Reichl, 2017). Έχει φανεί ότι όσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο άγχους του δασκάλου, τόσο περισσότερη ενσυναίσθηση και λιγότερη αναστάτωση εμφανίζουν τα παιδιά στη τάξη (Siekkinen et al., 2013). Το υψηλό άγχος των δασκάλων έχει συσχετιστεί με υψηλότερη παρορμητικότητα των παιδιών και χαμηλότερες δεξιότητες συνεργασίας μεταξύ τους (Siekkinen et al., 2013).

Ωστόσο, όχι μόνο τα ίδια τα συναισθήματα, αλλά και το είδος της στρατηγικής που χρησιμοποιείται για τη ρύθμισή τους έχει θεωρηθεί σημαντικό για την ευημερία των εκπαιδευτικών και για την επιρροή που θα επιφέρει στα παιδιά. Συγκεκριμένα, η συχνή χρήση της εκφραστικής καταστολής από τους εκπαιδευτικούς έχει συσχετιστεί περισσότερο άγχος των δασκάλων (Jeon & Ardeleanu, 2020), επαγγελματική εξουθένωση (burnout), συναισθηματική εξάντληση και μειωμένο αίσθημα προσωπικής πλήρωσης, σε αντίθεση με τη χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης (Chang, 2020). Όμως, τα υψηλά επίπεδα εξουθένωσης των δασκάλων επηρεάζουν τα επίπεδα έκκρισης κορτιζόλης στα παιδιά, δηλαδή συσχετίζονται με τα επίπεδα άγχους τους (Oberle & Schonert-Reichl, 2016).

Συσχετίσεις έχουν βρεθεί και στην κακή διαχείριση των συναισθημάτων (π.χ. με μηρυκασμό των σκέψεων, καταστροφολογία, έλλειψη θετικής επανεστίασης, αυτοκατηγορία) με συμπτώματα κατάθλιψης (Garnefski & Kraaij, 2006). Σε τάξεις με καταθλιπτικούς δασκάλους έχει αναφερθεί από τους ίδιους αλλά και από τους γονείς των παιδιών σημαντική έκπτωση στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (Roberts et al., 2016). Συνεπώς, καταλήγουμε ότι το μέγεθος των επιπτώσεων των συναισθημάτων των δασκάλων στους μαθητές εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο καταφέρνουν να ρυθμίσουν τη συναισθηματική τους εμπειρία (Frenzel et al., 2021), κάτι το οποίο ενισχύει ξανά τη σημασία της συναισθηματικής τους ρύθμισης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

2. ΣΧΕΣΗ ΔΑΣΚΑΛΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ

2.1. Η σχέση δασκάλου-μαθητή: θεωρητικά μοντέλα και ερευνητικές προσεγγίσεις

Πέραν από τα συναισθήματα και τη συναισθηματική ρύθμιση των εκπαιδευτικών, όπως αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, αντικείμενο ευρείας μελέτης έχει αποτελέσει και η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή. Στο παρόν υποκεφάλαιο, γίνεται προσπάθεια εννοιολογικού προσδιορισμού της σχέσης αυτής, παρουσίαση των παραγόντων που την καθορίζουν και των διαφόρων πτυχών που αφορούν, επηρεάζουν και προσδιορίζουν την ποιότητά της, μέσα από σημαντικές έρευνες που έχουν γίνει.

Η κατανόηση της σχέσης δασκάλου-μαθητή έχει βασιστεί στη Θεωρία των Αναπτυξιακών Συστημάτων (Developmental Systems Theory) (Pianta, 1999), αντλώντας πληροφορίες από τις μελέτες για την προσκόλληση των παιδιών και την κοινωνική τους ανάπτυξη (Sabol & Pianta, 2012). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα παιδιά είναι ενσωματωμένα σε οργανωμένα και δυναμικά αλληλεπιδραστικά συστήματα που περιλαμβάνουν πολλαπλά επίπεδα επιρροής (Sabol & Pianta, 2012). Με άλλα λόγια, οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλου-μαθητών έχουν αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα, δηλαδή αποτελούν ένα σύνολο αμοιβαίων ανταλλαγών, με τις αντιδράσεις της μιας πλευράς να διαπλέκονται με τις αντιδράσεις της άλλης (Αναγνωστοπούλου, 2005). Η Αναγνωστοπούλου (2005) καταλήγει ότι υπάρχουν δύο σημαντικές διαστάσεις που περιγράφουν αυτόν τον χαρακτήρα των διαπροσωπικών σχέσεων: αφενός ο βαθμός αυτονόμησης και αυτενέργειας ή ελέγχου των παιδιών από τον εκπαιδευτικό και αφετέρου το συναισθηματικό περιεχόμενο των αλληλεπιδράσεων, δηλαδή το κατά πόσο υπάρχει αμοιβαία συμπάθεια και αποδοχή η οποία είτε εκδηλώνεται είτε όχι.

Γενικώς, η προσέγγιση της έννοιας της σχέσης δασκάλου-μαθητή έχει θεωρηθεί περίπλοκη, ιδιαίτερα όταν η έρευνα για τον εννοιολογικό της προσδιορισμό επεκτείνεται πέρα από το δυαδικό μοντέλο της σχέσης και διερευνά τα πολλαπλά επίπεδα επιρροών στην ποιότητά της (Sabol & Pianta, 2012). Ο Pianta (1999) έχει παρουσιάσει ένα σημαντικό και εκτενές εννοιολογικό μοντέλο για τις σχέσεις αυτές στο οποίο περιλαμβάνονται τα κύρια συστατικά που τις καθορίζουν: οι εξωτερικές

επιρροές του παιδιού, τα ατομικά χαρακτηριστικά αλλά και οι διαδραστικές αλληλεπιδράσεις (Myers & Pianta, 2008).

Οι εξωτερικές επιρροές του παιδιού, όπως για παράδειγμα οι επιρροές από την ποιότητα της σχέσης με τους γονείς, μπορούν να επηρεάσουν και την ποιότητα της σχέσης με τον δάσκαλο (Myers & Pianta, 2008). Φαίνεται δηλαδή, ότι οι σχέσεις των παιδιών με τους δασκάλους τους, ειδικά στην πρώιμη παιδική ηλικία, συνδέονται με τα πρότυπα προσκόλλησης που έχουν με τους γονείς (Sabol & Pianta, 2012). Ωστόσο, η επιρροή της μητρικής προσκόλλησης στις σχέσεις δασκάλου-παιδιού γίνεται πιο περίπλοκη καθώς αναπτύσσονται τα παιδιά, κάτι που πιθανότατα οφείλεται σε μια σειρά πρόσθετων παραγόντων με την πάροδο του χρόνου, όπως η επίδραση του ρόλου του δασκάλου (Sabol & Pianta, 2012). Παρόλα αυτά, στην έρευνα των Jerome και συνεργατών (2009) που έγινε σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, η προσκόλληση δεν προέβλεπε την ποιότητα της σχέσης αυτής. Πιθανή εξήγηση αυτού είναι ότι μέχρι τα παιδιά να φτάσουν στο σχολείο έχουν ήδη σχηματίσει έναν αριθμό σχέσεων με διαφορετικούς ενήλικες (π.χ. γονείς, μέλη της ευρύτερης οικογένειας, φροντιστές) και έτσι, καλύτερος προγνωστικός παράγοντας θα ήταν η συνολική επίδραση όλων αυτών των σχέσεων και όχι μόνο ο παράγοντας της μητρικής προσκόλλησης (Jerome et al., 2009).

Επιπλέον συστατικό του μοντέλου αυτού αποτελούν, όπως αναφέρθηκε, τα ατομικά χαρακτηριστικά των ατόμων που αλληλεπιδρούν (Myers & Pianta, 2008). Ειδικά όσον αφορά στην πρώιμη παιδική ηλικία, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο έχουν τα διάφορα χαρακτηριστικά του δασκάλου (Sabol & Pianta, 2012). Στα ατομικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται βιολογικοί παράγοντες και διεργασίες, όπως το φύλο των ατόμων, η ιδιοσυγκρασία, η γενετική και ο τρόπος απόκρισης σε στρεσογόνες καταστάσεις (Myers & Pianta, 2008). Για παράδειγμα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα εγγύτητας και χαμηλότερα επίπεδα σύγκρουσης στις σχέσεις τους με τους μαθητές απ’ ό,τι οι άνδρες (Drugli, 2013). Άλλο παράδειγμα αποτελεί ότι μία δυσκολότερη ιδιοσυγκρασία των παιδιών μπορεί να σχετίζεται με εντονότερες συγκρούσεις με τους δασκάλους τους (Rudasill et al., 2010). Στα ατομικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται και τα διάφορα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, όπως η προσωπικότητα, η αυτοεκτίμηση ή οι κοινωνικές δεξιότητες και οι υποκειμενικές αντιλήψεις που έχει καθένας για το άλλο άτομο της σχέσης αλλά και για την ίδια τη σχέση που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους (Myers & Pianta, 2008). Ενδιαφέρον είναι ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν έχει

συνδεθεί με την ποιότητα της σχέσης τους με τα παιδιά (Kesner, 2000), ενώ παράλληλα έχει βρεθεί ότι δάσκαλοι με περίπου 6-10 χρόνια εμπειρίας έχουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές τους και ότι η εγγύτητα μεταξύ τους τείνει να αποδυναμώνεται μετά από 10 χρόνια διδασκαλίας (Wubbels & Brekelmans, 2012).

Τέλος, ως σημαντικό συστατικό του παραπάνω μοντέλου αναφέρθηκαν και οι διαδραστικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή, δηλαδή οι διάφοροι τρόποι με τους οποίους η ιδιοσυγκρασία του καθενός αλληλεπιδρά με συγκεκριμένες συγκυρίες του περιβάλλοντος, επηρεάζοντας τις συμπεριφορές ή τις αντιδράσεις τους (Myers & Pianta, 2008). Οι δάσκαλοι μπορούν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των παιδιών, όπως ακριβώς μπορούν και τα ίδια τα παιδιά να ασκήσουν επιρροή στους δασκάλους τους, μέσω των αλληλεπιδράσεων, των αμφίδρομων ανταλλαγών ή ανατροφοδοτήσεων (Myers & Pianta, 2008). Εξάλλου, στο περιβάλλον της τάξης, η συμπεριφορά ενός μαθητή είναι πιθανότατα το αποτέλεσμα μιας συσσώρευσης αλληλεπιδράσεων μεταξύ των χαρακτηριστικών της ιδιοσυγκρασίας του παιδιού και των προσδοκιών ή συμπεριφορών του δασκάλου (Churchill, 2003).

Σε ένα πιο πρακτικό επίπεδο, η ποιότητα σχέσης δασκάλου-μαθητή στα αρχικά και σημαντικά ερευνητικά της στάδια, προσεγγίστηκε μέσα από πέντε διαστάσεις, βασισμένες στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες μάλιστα συσχετίστηκαν με τη συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη (Pianta & Steinberg, 1992, όπ. αναφ. στο Pianta, 1999). Συγκεκριμένα, οι διαστάσεις αυτές ήταν η σύγκρουση ή θυμός, το αίσθημα ζεστασιάς ή εγγύτητα, η άμεση και άνετη επικοινωνία, η εξάρτηση και τα δυσάρεστα συναισθήματα. Αργότερα, προτάθηκε μια πιο φειδωλή και πρακτική προσέγγιση η οποία περιλάμβανε τρείς παράγοντες: τη σύγκρουση, την εγγύτητα και την εξάρτηση, από τους οποίους η εγγύτητα συνδύαζε τους παράγοντες της ζεστασιάς και της άνετης επικοινωνίας του προηγούμενου μοντέλου (Pianta et al., 1995). Μάλιστα, η συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση έχει ευρεία ερευνητική χρήση (Pianta, 1992).

Ο παράγοντας της σύγκρουσης αφορά τις σχέσεις που χαρακτηρίζονται από ασυμβίβαστες αλληλεπιδράσεις και έλλειψη δεσμού μεταξύ του δασκάλου και του παιδιού (Birch & Ladd, 1997). Μάλιστα, τα παιδιά που βιώνουν μεγάλη τριβή με τους δασκάλους τους, περιορίζουν τον βαθμό στον οποίο βασίζονται σε αυτόν για να λάβουν υποστήριξη (Birch & Ladd, 1997). Από την άλλη, ο παράγοντας της εγγύτητας αφορά τον βαθμό της ζεστασιάς και της ανοιχτής επικοινωνίας που

υπάρχει μεταξύ ενός δασκάλου και ενός μαθητή και μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον (Birch & Ladd, 1997). Όσον αφορά τον παράγοντα της εξάρτησης, αφορά τις κτητικές και «προσκολλημένες» παιδικές συμπεριφορές που είναι ενδεικτικές της υπερβολικής εξάρτησης από τον δάσκαλο ως υποστηρικτικής πηγής (Birch & Ladd, 1997). Αξίζει ωστόσο να αναφερθεί, ότι στις υποστηρικτικές σχέσεις θεωρείται σύνηθες και φυσιολογικό η εγγύτητα να αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου και η εξάρτηση να μειώνεται (Birch & Ladd, 1997). Βέβαια, μια σχέση δασκάλου-μαθητή μπορεί να χαρακτηριστεί ως πολύ στενή χωρίς να είναι εξαρτημένη ή αντίθετα, πολλά παιδιά μπορεί να εξαρτώνται από τους δασκάλους τους, χωρίς να έχουν στενή σχέση μαζί τους (Birch & Ladd, 1997).

Όσον αφορά ειδικά τον ελλαδικό χώρο, φαίνεται να υπάρχει στενή εννοιολογική σύνδεση μεταξύ εγγύτητας και εξάρτησης στο σχολικό περιβάλλον, πιθανώς ως αποτέλεσμα πολιτισμικών επιρροών (Tsigilis, Gregoriadis, Grammatikopoulos & Zachopoulou, 2018). Αντίθετα, οι Milatz και συνεργάτες (2014) στην έρευνά τους σε γερμανόφωνες χώρες βρήκαν αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εγγύτητας και της εξάρτησης, ίσως λόγω των πιο ατομικιστικών χαρακτηριστικών της κουλτούρας τους και των πιο ανεξάρτητων πολιτισμών τους. Μια πιθανή αιτία για τα αντιφατικά αυτά ευρήματα θα μπορούσε να είναι ότι η έννοια της εξάρτησης είναι από τη φύση της δύσκολη στην πλήρη κατανόηση, περιγραφή και μέτρηση (Tsigilis, Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2018). Από την άλλη, ο παράγοντας της σύγκρουσης φαίνεται να γίνεται ευκολότερα κατανοητός και διακριτός από τους εκπαιδευτικούς και έτσι να αξιολογείται με μεγαλύτερη ακρίβεια (Tsigilis, Gregoriadis, Grammatikopoulos & Zachopoulou, 2018). Είναι μάλιστα ενδιαφέρον το ότι η διερεύνηση της ποιότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή με τη χρήση του σύντομου εργαλείου μέτρησης που έχει κατασκευαστεί, επιλέγει να εξαιρέσει τον παράγοντα της εξάρτησης (Jerome et al., 2008).

Όσον αφορά τη σκοπιά των παιδιών, οι Shephard και Mendenhall (2023) στην πρόσφατη έρευνά τους ανέδειξαν από τις απόψεις των ίδιων των παιδιών τέσσερις σημαντικές διαστάσεις για την ποιότητα των σχέσεών τους με τον δάσκαλό τους. Η πρώτη διάσταση αφορούσε την εκπλήρωση των προσδοκιών τους, δηλαδή την αντίληψή τους για την «πληρότητα του ρόλου του» ως εκπαιδευτικός, όσον αφορά την καλή γνώση και την επαρκή κάλυψη του περιεχομένου της διδασκαλίας του, την παιδαγωγική προσέγγιση και τη διαχείριση της τάξης (Shephard & Mendenhall,

2023). Η δεύτερη διάσταση αφορούσε τη «φροντίδα» που οι μαθητές εκλάμβαναν, το πώς αισθάνονταν ότι την εξέφραζε ο εκπαιδευτικός, το πόση ενσυναίσθηση δείχνει προς αυτούς και το πόσο αποφεύγει τυχόν τιμωρητικές μεθόδους (Shephard & Mendenhall, 2023). Η τρίτη διάσταση, η οποία θεωρήθηκε πολύ σημαντική, αφορούσε το πώς οι δάσκαλοι και οι μαθητές εξέφρασαν αμοιβαίο σεβασμό ο ένας για τον άλλον και τέλος, η τέταρτη διάσταση αφορούσε το πόσο άνετα ένιωθαν οι μαθητές να αναζητήσουν βοήθεια από τους δασκάλους τους (Shephard & Mendenhall, 2023).

2.2. Η ποιότητα της σχέσης ανάλογα με τον μαθητή, από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών

Η ποιότητα των σχέσεων δασκάλων-παιδιών όταν μετριέται μέσα από τις απόψεις των δασκάλων, αντανακλά τις απόψεις ή τις αντιλήψεις των ίδιων για τις σχέσεις τους με τα παιδιά (Hartz et al., 2017). Βέβαια, οι απόψεις αυτές δεν συμφωνούν πάντα με τις απόψεις από μια διαφορετική σκοπιά, π.χ. αυτή των παιδιών (Murray et al., 2008). Αυτή η ασυμφωνία υπογραμμίζει το γεγονός ότι η ποιότητα των σχέσεων και οι αντιλήψεις για αυτές είναι περίπλοκες και εξαρτώνται από πολλούς υποκειμενικούς παράγοντες (Hartz et al., 2017). Επειδή όμως οι αντιλήψεις των δασκάλων έχουν υποστηριχθεί ότι έχουν επιρροή στα παιδιά και συνδέονται με σημαντικές επιπτώσεις στη σχολική επιτυχία και στην ακαδημαϊκή και συμπεριφορική τους ανάπτυξη, είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τον τρόπο που οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται τις σχέσεις αυτές (Hartz et al., 2017). Παράδειγμα τέτοιων επιπτώσεων αποτελεί το εύρημα ότι όταν οι δάσκαλοι αναφέρουν αρνητικές σχέσεις με τους μαθητές τους, τείνουν συχνά να βαθμολογούν χαμηλότερα τις μαθησιακές τους επιδόσεις ακόμα και αν οι αντικειμενικές μαθησιακές τους ικανότητες είναι υψηλότερες (Hughes et al., 2005).

Αρχικά, την πορεία των σχέσεων δασκάλου-μαθητών μπορούν να κατευθύνουν οι ατομικές διαφορές στη συμπεριφορά των παιδιών (Myers & Pianta, 2008). Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι αναφέρουν εντονότερη σύγκρουση στη σχέση τους με ένα παιδί όταν αυτό παρουσιάζει δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά (Birch & Ladd, 1997). Επίσης αναφέρουν περισσότερη ένταση και δυσαρέσκεια προς τους μαθητές με μειωμένο αυτοέλεγχο και κοινωνικές δεξιότητες, αυξημένη ανησυχία, παρορμητικές αντιδράσεις, δυσκολίες στη συμμόρφωση στους κανόνες και στο σεβασμό του κοινωνικού πλαισίου της τάξης (Freire et al., 2020) αλλά και δυσκολίες με τους

συνομηλίκους (Poulou, 2017). Παρομοίως, οι Jerome και συνεργάτες (2009) υποστηρίζουν ότι υπάρχει μεγαλύτερη σύγκρουση στη σχέση των παιδιών με τους νηπιαγωγούς στην περίπτωση παιδιών με εντονότερες συμπεριφορές εξωτερίκευσης (externalizing behavior), όπως υπερκινητικότητα, απροσεξία, επιθετικότητα ή γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Goodman et al., 2010). Τέτοιες συμπεριφορές των παιδιών παρεμποδίζουν τις προσπάθειες των δασκάλων να τις διαχειριστούν επαρκώς στην τάξη, κάτι που, με τη σειρά του, επιφέρει υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης στη σχέση με τον δάσκαλο (Zee et al., 2017). Παράλληλα, έχει βρεθεί ότι παιδιά με έντονα προβλήματα εσωτερίκευσης (π.χ. απόσυρση και άγχος) έχουν επίσης περισσότερες πιθανότητες να έχουν συγκρουσιακές σχέσεις με τους δασκάλους τους (Zhang & Sun, 2011). Αντίθετα, υψηλότερη εγγύτητα αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση παιδιών με ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες (Freire et al., 2020) λιγότερες συναισθηματικές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς ή υπερκινητικότητας (Poulou, 2017). Τα παιδιά δηλαδή, που έχουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τους δασκάλους είναι λιγότερο πιθανό να δημιουργήσουν συγκρουσιακές σχέσεις δασκάλου-παιδιού (Zhang & Sun, 2011).

Από μία διαφορετική οπτική του θέματος, έχει βρεθεί ότι οι δάσκαλοι βιώνουν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης με συγκεκριμένους μαθητές που εμφανίζουν έντονες συμπεριφορές εξωτερίκευσης μέσα στην τάξη, κάτι το οποίο για τους ίδιους μεταφράζεται ως χαμηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας προς αυτούς, σε διάφορους τομείς της διδασκαλίας (π.χ. διδακτικές στρατηγικές, διαχείριση συμπεριφοράς, εμπλοκή αυτών των μαθητών στο μάθημα ή παροχή συναισθηματικής υποστήριξης) (Zee et al., 2017). Δηλαδή οι δάσκαλοι, μέσα από τις αντιλήψεις τους για τη σύγκρουση, μπορεί να θεωρήσουν προβληματική τη διδασκαλία τους ή τον τρόπο που παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη σε αυτά τα παιδιά και έτσι να υποβιβάσουν τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητάς τους προς αυτά και να βιώνουν λιγότερη εγγύτητα στη δυαδική σχέση μαζί τους (Zee et al., 2017). Όταν οι δάσκαλοι αισθάνονται ανίκανοι να διαχειριστούν την προβληματική συμπεριφορά ενός παιδιού, αισθάνονται και πιο συγκρουόμενοι στη σχέση τους μαζί του, καθώς είναι πιθανό να έχουν αυξημένες αρνητικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους (Kunemund et al., 2020).

Τα παιδιά με προβληματική συμπεριφορά (ενοχλητική, αντικοινωνική, επιθετική) (McGrath & Van Bergen, 2015) παρόλο που συνήθως θέλουν να αισθάνονται κοντά στους δασκάλους τους, μπορεί να θέσουν σε κίνδυνο την ποιότητα

της σχέσης τους με τον δάσκαλό τους λόγω της μη αποδεκτής συμπεριφοράς τους (Decker et al., 2007). Οι έντονες συμπεριφορές εξωτερίκευσης μπορεί να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των δασκάλων για τη σχεσιακή εγγύτητα μέσω των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας τους όσον αφορά την παροχή συναισθηματικής υποστήριξης ή την αποτελεσματική διαχείριση συμπεριφορών (Zee et al., 2017). Αξίζει βέβαια να σημειωθεί ότι στην έρευνα των Zhang και Sun (2011) φάνηκε ότι τα παιδιά με προβλήματα έντονων συμπεριφορών εξωτερίκευσης στην τάξη τείνουν να καταλήγουν σε έναν φαύλο κύκλο, καθώς η συμπεριφορά τους επηρεάζει την ποιότητα της σχέσης τους με τον δάσκαλο, κάτι που με τη σειρά του επηρεάζει επίσης την επακόλουθη προσαρμογή της συμπεριφοράς του παιδιού.

Πέρα από τον παράγοντα της συμπεριφοράς, άλλες έρευνες προσεγγίζουν το θέμα μέσα από τον παράγοντα της ιδιοσυγκρασίας. Η ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τον δάσκαλο κινδυνεύει για τους μαθητές με δύσκολες ιδιοσυγκρασίες (McGrath & Van Bergen, 2015). Οι μαθητές με πιο δύσκολες ιδιοσυγκρασίες απαιτούν περισσότερη προσοχή από τους δασκάλους τους και αυτό, με τη σειρά του, μπορεί να εκδηλωθεί ως σύγκρουση στη σχέση τους (Rudasill et al., 2010). Από την άλλη μεριά, τα συμβατά χαρακτηριστικά στην ιδιοσυγκρασία παιδιού και δασκάλου μπορεί να προωθήσουν πιο θετικές σχέσεις μεταξύ τους (Hughes et al., 1999), δηλαδή ο βαθμός εγγύτητας εξαρτάται και από το πόσο συμβατά είναι τα στυλ προσωπικότητας του δασκάλου και του παιδιού (Pianta & Stuhlman, 2004). Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους περιγράφονται από αλληλεπιδράσεις οι οποίες ναι μεν επηρεάζουν τις δύο πλευρές αλλά συγχρόνως επιτρέπουν τη διατήρηση ενός βαθμού ανεξαρτησίας, με την προσωπικότητα του καθενός να είναι αποδεκτή και σεβαστή (Αναγνωστοπούλου, 2005). Δημιουργείται το κοινό συναίσθημα ενός δεσμού, μέσα στον οποίο συχνά εκφράζονται κοινά ενδιαφέροντα και απόψεις και υπάρχει κοινός τρόπος σκέψης (Αναγνωστοπούλου, 2005). Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι είναι ευκολότερο για τους δασκάλους να σχηματίσουν και να διατηρήσουν στενές σχέσεις με παιδιά που ενεργούν με ανεξάρτητο και υπεύθυνο τρόπο (Birch & Ladd, 1997).

Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι δάσκαλοι αναφέρουν επίσης μεγαλύτερη σχεσιακή εγγύτητα, που χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, σύνδεση και ανοιχτό πνεύμα, με παιδιά με υψηλότερες ακαδημαϊκές ικανότητες, μεγαλύτερη σχολική ετοιμότητα, πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο, σχολική συμπάθεια και που φαίνεται να απολαμβάνουν περισσότερο τις δραστηριότητες στην τάξη (Birch &

Ladd, 1997). Πράγματι, οι Jerome και συνεργάτες (2009) καταλήγουν ότι οι υψηλότερες βαθμολογίες ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών προέβλεπαν λιγότερη σύγκρουση και περισσότερη εγγύτητα με τους δασκάλους τους. Αντίθετα, οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις συνήθως σχηματίζουν χαμηλότερης ποιότητας σχέσεις με τους δασκάλους τους (McGrath & Van Bergen, 2015). Η αναφορά ενός δασκάλου για σύγκρουση στη σχέση του με ένα παιδί συνδέεται σταθερά με χαμηλότερη σχολική επίδοση, δυσαρέσκεια για το σχολείο και μεγαλύτερη σχολική αποφυγή (Birch & Ladd, 1997). Στην έρευνα των Jerome και συνεργατών (2009), τα παιδιά που άρχισαν το σχολείο με χαμηλότερες επιδόσεις, όχι μόνο ξεκίνησαν με μεγαλύτερη σύγκρουση και λιγότερη εγγύτητα, αλλά συνέχισαν να έχουν χαμηλότερης ποιότητας σχέσεις με τους δασκάλους μέχρι και την έκτη Δημοτικού.

Αναφορές των δασκάλων για την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές τους υπάρχουν και για πιο ειδικές κατηγορίες μαθητών. Για παράδειγμα, αναφέρουν λιγότερο στενή και πιο συγκρουσιακή σχέση, με δυσκολότερη συμπεριφορά από τη μεριά του παιδιού (χαμηλότερες κοινωνικές δεξιότητες, έντονες συμπεριφορές εξωτερίκευσης/εσωτερίκευσης) για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Freire et al., 2020). Ωστόσο, ακόμα και σε αυτή τη περίπτωση, οι κοινωνικές δεξιότητες και η εξωτερικευμένη συμπεριφορά ήταν οι πιο σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της σύγκρουσης μαθητή-δασκάλου (Freire et al., 2020).

Παρομοίως, μαθητές από μειονότητες ή χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν αρνητικές σχέσεις μαθητή-δασκάλου (McGrath & Van Bergen, 2015). Μαθητές από οικογένειες χαμηλότερου εισοδήματος παρουσιάζουν συνήθως μεγαλύτερη σύγκρουση και λιγότερη εγγύτητα με τους δασκάλους τους ή έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε επικίνδυνες συμπεριφορές (Rudasill et al., 2010). Έχει βρεθεί ότι υψηλότερα ποσοστά φυλετικής αναντιστοιχίας δασκάλου-παιδιού σχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας των δασκάλων στη διαχείριση της τάξης και τα χαμηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, με τη σειρά τους, σχετίζονται με αυξημένη σύγκρουση δασκάλου-παιδιού (Kunemund et al., 2020). Επίσης, τα παιδιά που περνούν περισσότερες ώρες με φροντιστές πέραν της μητέρας τους βρέθηκε να έχουν μεγαλύτερη σύγκρουση με τους νηπιαγωγούς, ενώ παιδιά προερχόμενα από οικογενειακά περιβάλλοντα υψηλότερης ποιότητας και φροντίδας βαθμολογήθηκαν από τους δασκάλους ως με πιο στενές σχέσεις (Jerome et al., 2009), υποστηρίζοντας έτσι τη σημασία του οικογενειακού υπόβαθρου. Στην περίπτωση των μαύρων παιδιών

θεωρήθηκε ότι υπάρχουν εντονότερες συγκρουσιακές σχέσεις με τους δασκάλους και ότι μπορεί να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για αύξηση της σύγκρουσης αυτής σε όλο το Δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο, ανεξάρτητα από την εκπαίδευση της μητέρας (Jerome et al., 2009). Συγκεκριμένα, διαφορές μεταξύ των αξιολογήσεων των δασκάλων για τα μαύρα και τα λευκά παιδιά φαίνεται να υπάρχουν για όλα τα μαύρα παιδιά, ανεξάρτητα από τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, το φύλο, τα προβλήματα συμπεριφοράς, τη μητρική ευαισθησία και εκπαίδευση ή τον χρόνο φροντίδας των παιδιών από άτομα πέραν της μητέρας (Jerome et al., 2009).

Όσον αφορά το φύλο των παιδιών, φαίνεται ότι με βάση τις απόψεις των δασκάλων τα αγόρια διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν αρνητικές σχέσεις μαθητή-δασκάλου από ό,τι τα κορίτσια (McGrath & Van Bergen, 2015). Οι δάσκαλοι γενικώς αναφέρουν μεγαλύτερη σύγκρουση με τα αγόρια και μεγαλύτερη εγγύτητα με τα κορίτσια (Birch & Ladd, 1997· Karabay, 2019· Zee & Koomen, 2017). Στην περίπτωση των νηπιαγωγών, τα κορίτσια ήταν αυτά που ξανά θεωρήθηκαν από αυτούς ότι έχουν πιο στενές σχέσεις μαζί τους (Jerome et al., 2009). Γενικώς, τα αγόρια παρουσιάζουν συνήθως μεγαλύτερη σύγκρουση και λιγότερη εγγύτητα με τους δασκάλους τους ή έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν σε επικίνδυνες συμπεριφορές (Rudasill et al., 2010). Στην περίπτωση της Ελλάδας, οι νηπιαγωγοί περιγράφουν τις σχέσεις τους με τα κορίτσια ως πιο συναισθηματικές και εξαρτημένες και λιγότερο συγκρουσιακές από τα αγόρια (Tsigilis, Gregoriadis, Grammatikopoulos & Zachopoulou, 2018). Βέβαια αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί είναι γυναίκες, έτσι, το εύρημα αυτό αντανακλά κυρίως τις αντιλήψεις των γυναικών εκπαιδευτικών (Tsigilis, Gregoriadis, Grammatikopoulos & Zachopoulou, 2018).

Όσον αφορά την ηλικία, οι McGrath και Van Bergen (2015) αναφέρουν ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν αρνητικές σχέσεις μαθητή-δασκάλου σε σχέση με τους νεότερους μαθητές, καθώς οι μεγαλύτεροι–ή ακόμα και αυτοί που απλώς φαίνονται μεγαλύτεροι από τους συνομηλίκους τους– αναμένεται από τους δασκάλους να ενεργούν με πιο ώριμο τρόπο (McGrath & Van Bergen, 2015). Παρόλο που με την πάροδο του χρόνου οι θετικές σχέσεις μαθητή-δασκάλου αποκτούν μεγαλύτερη επιρροή στα παιδιά, η ποιότητα της σχέσης μαθητή-δασκάλου μειώνεται (McGrath & Van Bergen, 2015). Οι Jerome και συνεργάτες (2009) υποστηρίζουν ότι με το πέρασμα των χρόνων η εγγύτητα και η σύγκρουση

μειώνονται λόγω των αλλαγών στη φύση και τη λειτουργία των σχέσεων δασκάλου-παιδιού μέσα από την εστίαση στην πιο αυτόνομη εργασία, χωρίς να θεωρείται πλέον απαραίτητη μια στενή σχέση με τον δάσκαλο. Ειδικά τα αγόρια, συχνά ξεκινούν το σχολείο με χαμηλότερες βαθμολογίες εγγύτητας σε σχέση με τα κορίτσια, με το χάσμα μεταξύ των βαθμολογιών για τα δύο φύλα να αυξάνεται κατά τα τελευταία χρόνια του Δημοτικού σχολείου (Jerome et al., 2009). Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση των μαύρων παιδιών, καθώς οι νηπιαγωγοί τους εμφανίζουν υψηλότερη μέση αντίληψη για σύγκρουση μαζί τους, ενώ με την πάροδο του χρόνου, προς τα μέσα του Δημοτικού, το χάσμα μεταξύ μαύρων και λευκών παιδιών στις αξιολογήσεις των δασκάλων για τη σύγκρουση, εμφανίζεται μεγαλύτερο (Jerome et al., 2009). Αν και αυτό το χάσμα αυτό φαίνεται να μειώνεται προς το γυμνάσιο, εξακολουθεί να υπάρχει μεγαλύτερο χάσμα μεταξύ των αξιολογήσεων των δασκάλων για σύγκρουση για τα μαύρα και λευκά παιδιά στην έκτη Δημοτικού σε σχέση με το νηπιαγωγείο (Jerome et al., 2009).

Συνοψίζοντας, η συμπεριφορά των παιδιών, η ιδιοσυγκρασία, οι σχολικές επιδόσεις, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το φύλο αλλά και η ηλικία είναι σημαντικοί παράγοντες που μπορεί να καθορίζουν τις απόψεις των δασκάλων όσον αφορά την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές τους. Ωστόσο, το υπόβαθρο των παιδιών (ατομικά χαρακτηριστικά και εμπειρίες) φαίνεται να επιδρά κατά κύριο λόγο στα αρχικά επίπεδα σύγκρουσης και εγγύτητας κατά την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, και όχι στην πορεία εξέλιξης της σχέσης (Jerome et al., 2009). Δηλαδή, τα παιδιά που ξεκινούν το σχολείο με μεγαλύτερη σύγκρουση ή λιγότερη εγγύτητα συνήθως θα τελειώσουν το Δημοτικό με μεγαλύτερη σύγκρουση ή λιγότερη εγγύτητα (Jerome et al., 2009). Φυσικά, πολλοί μαθητές μπορεί να ανήκουν σε περισσότερες από μία από αυτές τις κατηγορίες «κινδύνου», με αποτέλεσμα ο κίνδυνος για κακές σχέσεις με τους δασκάλους να γίνεται ακόμα εντονότερος στην περίπτωση αυτή (McGrath & Van Bergen, 2015). Για παράδειγμα, ένα αγόρι που είναι πιο πιθανό να θεωρηθεί ενοχλητικό, μπορεί συγχρόνως να προέρχεται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, να ανήκει σε κάποια μειονότητα (π.χ. μαύρων), να παρουσιάζει δυσκολίες συμπεριφοράς ή να δυσκολεύεται να επιτύχει ακαδημαϊκά (McGrath & Van Bergen, 2015). Αν και δεν είναι ακόμη γνωστός ο ακριβής βαθμός στον οποίο αυξάνεται ο κίνδυνος στην περίπτωση πολλαπλών κινδύνων, είναι ωστόσο σαφές ότι οι μαθητές που κινδυνεύουν περισσότερο να βιώσουν μια αρνητική

σχέση μαθητή-δασκάλου είναι οι ίδιοι μαθητές που θα ωφεληθούν περισσότερο στην περίπτωση ύπαρξης θετικών σχέσεων (McGrath & Van Bergen, 2015).

2.3. Η σημασία της σχέσης δασκάλου-μαθητή για τα παιδιά

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-παιδιών έχει ευρέως απασχολήσει τους ερευνητές, καθώς φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε ποικίλους τομείς που αφορούν τα παιδιά. Γενικώς, οι ισχυρές και υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών είναι θεμελιώδεις για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών (Hamre & Pianta, 2001· Pianta, 1999) και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ικανότητά τους να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επιτυχία τους στο σχολείο (Pianta & Stuhlman, 2004). Οι υψηλής ποιότητας σχέσεις δασκάλων-παιδιών συμβάλλουν δηλαδή τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην κοινωνικο-συναισθηματική τους ανάπτυξη (Hamre & Pianta, 2001) και μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντες ανθεκτικότητας έναντι των οποιονδήποτε σχολικών δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά (Sointu et al., 2017). Αντίθετα, οι συγκρούσεις μεταξύ τους οδηγούν σε προβλήματα στην τάξη κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ή σε χρόνιο κίνδυνο για την ανάπτυξη αρνητικού προτύπου σχέσεων με τους δασκάλους, το οποίο μπορεί να ακολουθεί το παιδί σε όλη του τη σχολική πορεία, διατρέχοντας κατά συνέπεια μεγαλύτερο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας (Myers & Pianta, 2008).

Αναλυτικότερα, έχει τεκμηριωθεί ότι η σχέση δασκάλου-παιδιού μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή (Sointu et al., 2017) αλλά και την αρέσκεια των παιδιών προς το σχολείο (Roorda et al., 2011). Ένας ζεστός συναισθηματικός δεσμός με τον δάσκαλο μπορεί να δημιουργήσει θετικό συναίσθημα και θετική στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο, ενώ αντίθετα οι έντονες συγκρούσεις μπορεί να λειτουργήσουν ως στρεσογόνος παράγοντας στο σχολικό περιβάλλον κάτι το οποίο μπορεί κατά συνέπεια να συσχετιστεί με μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση (Birch & Ladd, 1997). Μάλιστα, οι Έλληνες δάσκαλοι θεωρούν ότι η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλων και παιδιών ενθαρρύνει τους τελευταίους να αισθάνονται άνετα και να αναπτύσσουν ισχυρά μαθησιακά κίνητρα, ειδικά όταν ο δάσκαλος είναι κατανοητός, ευέλικτος και έχει αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας, ενισχύοντας έτσι την υψηλής ποιότητας διδασκαλία και μάθηση (Koutrouba, 2012).

Από άλλη ερευνητική σκοπιά, η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-παιδιού έχει συσχετιστεί με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών μέσα από παράγοντες όπως ο βαθμός εμπλοκής ή δέσμευσης (engagement) των μαθητών απέναντι στα σχολικά καθήκοντα (Pianta et al., 2012) ή ο βαθμός σχολικής προσαρμογής (adjustment) (Myers & Pianta, 2008). Συγκεκριμένα, καθώς τα παιδιά εισέρχονται στο επίσημο σχολικό περιβάλλον, η σχέση με τον δάσκαλο δημιουργεί τα θεμέλια για την επιτυχή προσαρμογή τους στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές απαιτήσεις (Myers & Pianta, 2008). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι ο βαθμός εμπλοκής αποτελεί ταυτόχρονα και αυτούσιο αποτέλεσμα της θετικής σχέσης δασκάλου-παιδιού αλλά και μεσολαβεί μεταξύ των αποτελεσμάτων των μαθητών και των θετικών αλληλεπιδράσεων των δασκάλων με τα παιδιά (Pianta et al., 2012).

Μια θετική σχέση δασκάλου-παιδιού λειτουργεί ως ασφαλή βάση για τους μαθητές, οι οποίοι είναι σε θέση να παίζουν και να δουλεύουν αυτόνομα στο σχολείο, καθώς γνωρίζουν ότι αν κάτι τους δυσκολέψει ή τους αναστατώσει μπορούν να βασιστούν στον δάσκαλό τους για να του βοηθήσει (Myers & Pianta, 2008). Επιβεβαιώνοντας αυτή τη θέση, οι Birch και Ladd (1997) υποστηρίζουν ότι η ύπαρξη εγγύτητας μεταξύ δασκάλου-παιδιού μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση και τη σχολική επίδοση των παιδιών όπως ακριβώς συμβαίνει και στην περίπτωση μιας στενής σχέσης με τον γονέα τους, η οποία αποτελεί μια «ασφαλή βάση» για εξερεύνηση του περιβάλλοντος, σύμφωνα με τη θεωρία της προσκόλλησης γονέα-παιδιού (Bretherton, 1985). Βέβαια, η εγγύτητα στην ακραία της μορφή θεωρείται εξάρτηση, παράγοντας που παρεμβαίνει αρνητικά στη σχολική προσαρμογή των παιδιών, καθώς τα έντονα εξαρτώμενα παιδιά μπορεί να είναι διστακτικά στις εξερευνήσεις τους στο σχολείο ή στη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων (Birch & Ladd, 1997).

Οι ποιοτικές σχέσεις δασκάλου-παιδιών λειτουργούν θετικά και για τους ίδιους τους δασκάλους, δημιουργώντας κατά κάποιο τρόπο ένα φαύλο κύκλο θετικών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι που έχουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές παρέχουν πιο ποιοτική διδασκαλία, που συνοδεύεται από υψηλή μεταδοτικότητα και σαφήνεια στο μάθημά τους (Harrison et al., 2022), με αποτέλεσμα να υπάρχουν και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα στα παιδιά. Αντίθετα, όταν οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι δεν μπορούν να υποστηρίξουν και να αντιμετωπίσουν ένα ενοχλητικό παιδί, μπορεί να χαλαρώσουν τις διδακτικές τους προσπάθειες, να αποφεύγουν τη θερμή και ανοιχτή επικοινωνία με αυτό το παιδί και

να συμβιβάζονται με μέτρια μαθησιακά αποτελέσματα ή διδακτικές τεχνικές (Zee et al., 2017).

Ειδικά στην περίπτωση παιδιών που διατρέχουν κίνδυνο σχολικής αποτυχίας, οι πιθανές συγκρούσεις ή η ρήξη της σχέσης δασκάλου-παιδιού μπορεί να επιδεινώσει τον κίνδυνο αυτό (Ladd & Burgess, 2001), αναδεικνύοντας τη σημασία της σχέσης για τους μαθητές που εμφανίζουν πρώιμα ακαδημαϊκά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς (Myers & Pianta, 2008). Έχει υποστηριχθεί δηλαδή, ότι η σχέση δασκάλου-παιδιού είναι ακόμα πιο σημαντική για τα παιδιά που διατρέχουν ακαδημαϊκό κίνδυνο, και μάλιστα ιδιαίτερα για παιδιά από χαμηλά οικονομικά υπόβαθρα ή παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Roorda et al., 2011). Αντίθετα, οι στενές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους δασκάλους έχουν συνδεθεί με βελτιωμένη ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική λειτουργία των παιδιών που διατρέχουν κίνδυνο σχολικής αποτυχίας (Sabol & Pianta, 2012).

Η σημασία της σχέσης δασκάλου-μαθητή έχει υποστηριχθεί και μέσω της επιρροής που μπορεί να ασκήσει στη γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών. Ειδικά στην περίπτωση παιδιών αρσενικού φύλου, παιδιών από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, ή παιδιών με δύσκολη ιδιοσυγκρασία, έχουν βρεθεί εντονότερες συγκρούσεις με τον δάσκαλό τους, οι οποίες συχνά συνεπάγονται πιο επικίνδυνες συμπεριφορές των παιδιών αυτών (Rudasill et al., 2010). Οι συγκρουσιακές σχέσεις δασκάλου-παιδιών συνήθως επιδεινώνουν τυχόν προβλήματα εξωτερίκευσης ή εσωτερίκευσης της συμπεριφοράς των παιδιών (Sabol & Pianta, 2012) και το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει στην περίπτωση έλλειψης εγγύτητας μεταξύ τους (Pianta & Stuhlman, 2004). Παιδιά που είναι αντιπαθητικά από τους συνομηλίκους και που δεν μπορούν να βασιστούν στην υποστήριξη των δασκάλων λόγω των σχέσεων που έχουν αναπτυχθεί, μπορεί να έχουν περισσότερα κίνητρα να συμπεριφέρονται ενάντια στους κανόνες για να εκδικηθούν την κοινωνική ομάδα από την οποία αισθάνονται δυσαρεστημένα (Camodeca & Coppola, 2017). Επιπλέον, μια συγκρουσιακή σχέση με τον δάσκαλο στερεί από τα απορριφθέντα παιδιά την υποστηρικτική ανατροφοδότηση και τα κατάλληλα πρότυπα σχετικά με κοινωνικές δεξιότητες για υπέρβαση των δυσκολιών, με αποτέλεσμα την επιδείνωση των πιθανών επιθετικών συμπεριφορών (Camodeca & Coppola, 2017).

Αντίθετα, μαθητές που αισθάνονται συνδεδεμένοι με τους σημαντικούς άλλους (π.χ. τους δασκάλους), έχουν μια αίσθηση του ανήκειν που τους προστατεύει από το να προσεγγίζουν άλλες πηγές συναισθηματικής αποδοχής (π.χ. από τους

συνομηλίκους) που μπορεί να συνεπάγονται αρνητική συμπεριφορά (Rudasill et al., 2010). Τα συμπαθή παιδιά, που γνωρίζουν ότι εκτιμούνται ιδιαίτερα από τους δασκάλους τους, έχουν εντονότερο κίνητρο να τα θαυμάζουν ακόμη περισσότερο, διατηρώντας έτσι τις σωστές συμπεριφορές (Camodeca & Coppola, 2017). Όταν λοιπόν, οι μαθητές νιώθουν ότι το σχολείο είναι ένα φιλόξενο και ασφαλές μέρος, είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν σε επικίνδυνες συμπεριφορές ως μέσο διαφυγής ή ως μέσω αποδοχής από τους άλλους (Rudasill et al., 2010). Τα παιδιά μπορεί να χρησιμοποιήσουν τους δασκάλους ως συναισθηματική υποστήριξη και να τους μιμούνται ως κοινωνικό πρότυπο, ενισχύοντας έτσι τις φιλικές συμπεριφορές τους (Camodeca & Coppola, 2017) Βέβαια, όπως έχει ήδη ειπωθεί στο προηγούμενο υποκεφάλαιο, τα πιθανά προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη και η ποιότητα της σχέσης με τον δάσκαλο φαίνεται να επηρεάζονται αμφίδρομα, καταλήγοντας σε ένα φαύλο κύκλο (Zhang & Sun, 2011).

Συνέπειες της ποιότητας σχέσεων δασκάλου-παιδιών, έχουν παρατηρηθεί σε μια άλλη πτυχή της συμπεριφοράς των μαθητών, αυτή του εκφοβισμού. Συγκεκριμένα, οι συγκρούσεις με τον δάσκαλο έχουν βρεθεί να ενισχύουν την εμπλοκή των μαθητών σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, ειδικά στην περίπτωση απορριφθέντων από τους συνομηλίκους μαθητών (Longobardi et al., 2018), σε περιπτώσεις παιδιών με συναισθηματικές δυσκολίες ή σε αντιπαθητικά παιδιά (Camodeca & Coppola, 2017). Παιδιά με υψηλή συναισθηματική αστάθεια που βιώνουν συγκρουσιακές σχέσεις με τον δάσκαλό τους μπορεί να χάσουν την πιθανή υποστήριξη που λαμβάνουν από αυτόν όσον αφορά τη διαχείριση των συναισθημάτων τους και έτσι να ξεσπάσουν ευκολότερα τον θυμό ή την απογοήτευσή τους προς τους συνομηλίκους τους (Camodeca & Coppola, 2017). Στην περίπτωση παιδιών με υψηλή συναισθηματική ρύθμιση, που μπορεί όμως να βιώνουν μια κακή σχέση με τους δασκάλους τους, είναι πιθανό να παρακολουθούν επεισόδια εκφοβισμού χωρίς να παρεμβαίνουν, καθώς μπορεί να μην αισθάνονται την ενθάρρυνση των δασκάλων για να βοηθήσουν ή να θεωρούν ότι δεν θα λάβουν την εκτίμησή τους εάν παρέμβουν (Camodeca & Coppola, 2017). Με αυτόν τον τρόπο, μια συγκρουσιακή σχέση με τον δάσκαλο μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας κινδύνου και για τα συναισθηματικά ρυθμισμένα παιδιά, επειδή τα παρακινεί να μην πάρουν θέση, κάτι που, μακροπρόθεσμα, μπορεί να ενισχύει τις συμπεριφορές των εκφοβιστών (Camodeca & Coppola, 2017).

Αντίθετα, τα συμπαθή παιδιά μπορεί να εκμεταλλεύονται τη στενή τους σχέση με τον δάσκαλό τους ώστε να παρεμβαίνουν σε επεισόδια εκφοβισμού για να υπερασπιστούν τα θύματα, καθώς εκτός από την εκτίμηση των συνομηλίκων, αισθάνονται να έχουν την υποστήριξη και τη βοήθεια των δασκάλων, γεγονός που μειώνει τον φόβο και ενισχύει το αίσθημα ευθύνης απέναντι στα θύματα και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας να αντιμετωπίσουν τους νταήδες (Camodeca & Coppola, 2017). Εν συνεχεία, η βοήθεια και η υποστήριξη προς τα θύματα μπορεί να ενισχύσει ακόμα περισσότερο τη συμπάθεια από τους συνομήλικους αλλά και τη στενή τους σχέση με τους δασκάλους, δημιουργώντας ξανά ένα φαύλο κύκλο (Camodeca & Coppola, 2017).

Τέλος, δε θα μπορούσαμε να μην αναφερθούμε στην επιρροή των σχέσεων δασκάλου μαθητών στα συναισθήματα των παιδιών, καθώς η σωστή εκπλήρωση του ρόλου τους, ο σεβασμός προς τα παιδιά αλλά και η παροχή φροντίδας έχουν θεωρηθεί ότι ευνοούν το αίσθημα της ευημερίας των παιδιών (Shephard & Mendenhall, 2023). Οι μαθητές που έχουν βιώσει θετικές σχέσεις με τους δασκάλους τους είναι σε θέση να εστιάσουν την προσοχή τους και να συμμετέχουν πιο ενεργά στην εργασία τους, περιμένοντας υποστηρικτική ανατροφοδότηση από τον ενήλικα και αυτορρυθμίζοντας έτσι το άγχος τους χωρίς να αισθάνονται την ύπαρξη κάποιας συναισθηματικής απειλής (Mastromatteo et al., 2021). Εξάλλου, από την πρώτη μέρα του σχολείου οι μικροί μαθητές βασίζονται στους δασκάλους για να λαμβάνουν την υποστήριξη που θα τους επιτρέψει να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις στην τάξη (Myers & Pianta, 2008).

Αντίθετα, πιθανά αισθήματα μοναξιάς, καθώς και αρνητικά συναισθήματα και στάσεις απέναντι στο σχολείο, είναι συνηθέστερα σε παιδιά με υψηλότερα επίπεδα εξάρτησης από τον δάσκαλο (Birch & Ladd, 1997). Μάλιστα, η σύγκρουση στη σχέση δασκάλου-παιδιού μπορεί να λειτουργήσει ως στρεσογόνος παράγοντας για τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον και συνεπώς να βλάψει την προσαρμογή τους στο σχολείο (Birch & Ladd, 1997). Μπορεί δηλαδή να προάγει συναισθήματα θυμού ή άγχους στα παιδιά, με αντίστοιχο αντίκτυπο στις συμπεριφορές που εκδηλώνουν (Birch & Ladd, 1997). Η σχέση με τον δάσκαλο λοιπόν, φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης των παιδιών, καθώς οι μαθητές με συγκρουσιακές σχέσεις με τους δασκάλους τους φαίνονται λιγότερο ικανοί να ρυθμίζουν το άγχος, σε σύγκριση με τους μαθητές που έχουν στενές σχέσεις μαζί τους (Ahnert et al., 2012).

Συμπερασματικά, μια αρνητική σχέση μαθητή-δασκάλου μπορεί να έχει μακροχρόνια αρνητική επίδραση σε έναν μαθητή μέσω κακής ακαδημαϊκής επίδοσης, προβλημάτων συμπεριφοράς ή και συναισθηματικών προβλημάτων (Sointu et al., 2017). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τάξεις και οι αλληλεπιδράσεις μαθητή-δασκάλου είναι πολύπλοκα κοινωνικά συστήματα πολλαπλών παραγόντων (Pianta et al., 2012) και παρόλο που είναι σημαντικές, συχνά δεν επαρκούν για να βελτιώσουν τις συμπεριφορές των μαθητών (Roorda et al., 2011). Ωστόσο θεωρείται ότι οι σχέσεις δασκάλου-παιδιού έχουν τη δύναμη να αντισταθμίσουν ακόμα και τυχόν αρνητικές επιπτώσεις προηγούμενων εμπειριών των παιδιών (Sabol & Pianta, 2012) επομένως οι δάσκαλοι οφείλουν να αναγνωρίζουν τη σημασία τους και τον αντίκτυπό τους (Sointu et al., 2017). Ειδικά όσον αφορά τις υγιείς πρώιμες σχέσεις μαθητή-δασκάλου, μπορούν να λειτουργήσουν προληπτικά και αποτελεσματικά, καθώς υπάρχουν επιλογές για την ενίσχυση και την εντατικοποίηση των οφελών τους σε όλα τα παιδιά και υπάρχουν ήδη συστήματα για την κατάρτιση των δασκάλων σε σχετικά θέματα (Pianta, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

3. ΣΥΝΔΕΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΚΑΙ ΣΧΕΣΗΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ-ΜΑΘΗΤΗ: ΠΡΟΫΠΑΡΧΟΥΣΕΣ ΜΕΛΕΤΕΣ

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας να υποστηριχθεί η σύνδεση της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών με την ποιότητα της σχέσης τους με τα παιδιά, σύνδεση η οποία δεν προκύπτει τόσο άμεσα αλλά κυρίως έμμεσα, μέσα από μελέτες με παρεμφερείς μεταβλητές. Δεδομένου του μεγάλου εύρους των καθημερινών λειτουργιών του ανθρώπου στις οποίες εμπλέκονται τα συναισθήματα και συνεπώς η ρύθμισή τους, όπως έχει ήδη συζητηθεί στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης, προκύπτει ότι η σύνδεση της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών με την ποιότητα των σχέσεων με τα παιδιά μπορεί να υποστηριχθεί μέσα από τις διάφορες σχετικές λειτουργίες, που αναλύονται παρακάτω.

Αρχικά, τα συναισθήματα του δασκάλου είναι κρίσιμα για τη διαμόρφωση της ποιότητας των σχέσεων δασκάλου-μαθητή (Frenzel et al., 2021), άρα μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι και η ικανότητα ρύθμισης αυτών σχετίζεται με την ποιότητα των σχέσεων τους. Τα διάφορα συναισθήματα που βιώνουν και εκφράζουν οι δάσκαλοι μέσα στην τάξη διαμορφώνουν τις σχέσεις που οικοδομούν με τους μαθητές τους (Frenzel et al., 2021). Τα θετικά συναισθήματα χρησιμεύουν στην έναρξη, την ανάπτυξη και την επιτυχή διατήρηση των σχέσεων, ενώ τα αρνητικά μπορούν να έχουν αντίστοιχες αρνητικές συνέπειες (Yee et al., 2014). Σε πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σε 832 εκπαιδευτικούς μικρών τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι η θετική συναισθηματική εκφραστικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά την κοινωνική ικανότητα των μαθητών και συσχετίζεται αντιστρόφως με την ανεπιθύμητη συμπεριφορά τους (Poulou et al., 2022). Σε άλλη έρευνα στον ελλαδικό χώρο, βρέθηκε ότι η θετική συναισθηματική εκφραστικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και ο τρόπος αντίδρασής τους στα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών επηρεάζουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες και τη σχολική προσαρμογή των μαθητών, συμπεριλαμβανομένης μεταξύ άλλων, της άνεσης που νιώθουν με τους δασκάλους τους (Poulou & Denham, 2023).

Γενικότερα, οι στάσεις και οι συμπεριφορικές αντιδράσεις των δασκάλων προς τα παιδιά, ως αποτέλεσμα των συναισθημάτων που βιώνουν, επηρεάζουν τα επίπεδα

σύγκρουσης μεταξύ τους και τα προβλήματα εξωτερίκευσης των παιδιών (Zhang & Sun, 2011). Οι θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους αποθαρρύνουν τις συγκρουσιακές σχέσεις (Zhang & Sun, 2011). Άρα, η χαρά της διδασκαλίας και ο τρόπος με τον οποίο τα θετικά συναισθήματα των δασκάλων εξωτερικεύονται μέσω στοργικών συναισθηματικών εμπειριών για τους μαθητές μπορούν να τροφοδοτήσουν θετικές σχέσεις μεταξύ τους (Frenzel et al., 2021). Αντίθετα, η πιθανή συναισθηματική εξάντληση ή η πληθώρα αρνητικών συναισθημάτων, είναι πιθανό να εκδηλώνεται με μειωμένη ανεκτικότητα ή νοιάξιμο και κατ' επέκταση η ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές να υποφέρει (Frenzel et al., 2021). Άρα, η σύνδεση της συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών με τη σχέση τους με τα παιδιά μπορεί να υποστηριχθεί και από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, καθώς τα είδη των συμπεριφορών που εκδηλώνονται και τελικά επηρεάζουν τη σχέση με τα παιδιά, ενεργοποιούνται από συναισθήματα (Mauss et al., 2007) που μπορεί να είναι αποτέλεσμα ικανοτήτων ή μη συναισθηματικής ρύθμισης.

Με παρόμοιο τρόπο, ενδιαφέρουσα είναι και η έρευνα των Wink και συνεργατών (2021) στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι οποίοι μεταξύ άλλων συνέδεσαν την ικανότητα ενσυναίσθησης των δασκάλων Δημοτικού με την ποιότητα σχέσης δασκάλου-παιδιών. Η βίωση προσωπικής δυσφορίας λόγω της δυσφορίας των άλλων συσχετίστηκε θετικά με υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης και περισσότερες αναφορές προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, καθώς η συναισθηματική φόρτωση των δασκάλων μπροστά στη στενοχώρια ενός μαθητή τους μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις και λιγότερο προσαρμοστικές στρατηγικές για την επίλυση αυτών (Wink et al., 2021). Στην περίπτωση όμως της ύπαρξης υψηλής γνωστικής ενσυναίσθησης, αναφέρθηκαν θετικότερες νοοτροπίες για μαθητές με προβληματικές συμπεριφορές, θεωρώντας ότι η συμπεριφορά τους δεν είναι ηθελημένη, αλλά ότι χρειάζονται υποστήριξη (Wink et al., 2021). Μάλιστα, η γνωστική ενσυναίσθηση συσχετίστηκε σημαντικά με την ύπαρξη στενής σχέσης με προκλητικούς μαθητές (Wink et al., 2021).

Κάποιες έρευνες έχουν συνδέσει πιο συγκεκριμένα συναισθήματα με την ποιότητα των σχέσεών τους με τα παιδιά. Για παράδειγμα, οι Whitaker και συνεργάτες (2015), στην έρευνά τους στην οποία συμμετείχαν 1001 εκπαιδευτικοί, συσχέτισαν την ένταση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών με περισσότερη σύγκρουση στη σχέση τους με τα παιδιά. Τα υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσουν σε εξάντληση (burnout), με επιπτώσεις στις

κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές (Valiente et al., 2020). Ομοίως, οι Sandilos και συνεργάτες (2020) στην έρευνά τους με 307 νηπιαγωγούς στις ΗΠΑ κατέληξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα των αλληλεπιδράσεών τους με τα παιδιά. Το ίδιο συμβαίνει και με τα καταθλιπτικά συμπτώματα των εκπαιδευτικών (Gray et al., 2017). Επομένως, προκύπτει ξανά η υπόθεση ότι οι αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά θα είναι πιο ποιοτικές στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους.

Παρεμφερή ερευνητικά δεδομένα αναφέρονται στον αντίκτυπο των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την εργασιακή τους ικανοποίηση και την αυτό-αποτελεσματικότητά τους στην ποιότητα των σχέσεων με τα παιδιά. Οι Harrison και συνεργάτες (2022) στην έρευνά τους σύγκριναν συμμετέχοντες δασκάλους τόσο από ανατολικά (N = 27.106, π.χ. Ιαπωνία, Κορέα, κ.ά.) όσο και από δυτικά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (N = 20.209, Καναδάς, Αυστραλία, Ηνωμένες Πολιτείες, Ηνωμένο Βασίλειο) και κατέληξαν ότι το γενικότερο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους μέσω της ποιότητας των σχέσεών τους με τα παιδιά. Σε έρευνα στην Ολλανδία έχει βρεθεί ότι οι πεποιθήσεις χαμηλής αυτό-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) σχετίζονται με υψηλά επίπεδα σύγκρουσης με τους μαθητές, ενώ οι πεποιθήσεις υψηλής αυτό-αποτελεσματικότητας σχετίζονται με υψηλή εγγύτητα (Zee et al., 2017). Αντίστοιχα, σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, βρέθηκε ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα, τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και τις δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής διδασκαλίας (Social and Emotional Learning) συσχετίστηκαν με τις σχέσεις τους με τα παιδιά ηλικίας Δημοτικού (Poulou, 2017). Δηλαδή, τα υψηλά επίπεδα τέτοιων πεποιθήσεων ή δεξιοτήτων μπορεί να βοηθήσουν τους δασκάλους να επικεντρωθούν στις θετικές σχέσεις με τους μαθητές και στην ελαχιστοποίηση των συγκρούσεων μαζί τους (Poulou, 2017) ενώ η έλλειψή τους μπορεί να έρθει σε βάρος της εμπιστοσύνης και της ζεστασιάς προς τα παιδιά (Zee et al., 2017). Η σύνδεση τέτοιων πεποιθήσεων με τη σχέση που διαμορφώνεται με τα παιδιά είναι ενδιαφέρουσα, καθώς αποτελεί πτυχή του τρόπου βίωσης των προσωπικών συναισθημάτων των εκπαιδευτικών και πιθανόν της ικανότητάς τους να τα ρυθμίζουν.

Φαίνεται λοιπόν ότι οι δάσκαλοι που έχουν συναισθηματική επίγνωση ή ικανότητα και τη χρησιμοποιούν αποτελεσματικά, διαφοροποιούνται ως προς τα

επιτεύγματα ή τις συμπεριφορές που εμφανίζουν οι μαθητές τους (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011). Έχουν επίγνωση της επιρροής που έχουν τα συναισθήματά τους στους μαθητές και ρυθμίζουν συνειδητά τις συναισθηματικές τους εμπειρίες και εκφράσεις για να επιφέρουν αλλαγές στα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των μαθητών (Taxer & Gross, 2018). Τόσο οι προσωπικές δεξιότητες των δασκάλων, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, όσο και οι επαγγελματικές δεξιότητες, όπως οι δεξιότητες κοινωνικής και συναισθηματικής διδασκαλίας και η διδακτική αποτελεσματικότητα, είναι σημαντικές για τη διαμόρφωση των βέλτιστων σχέσεων στην τάξη και κατ' επέκταση την προσαρμογή της συμπεριφοράς των μαθητών (Poulou, 2017). Ειδικά όσον αφορά τις αντιλήψεις των δασκάλων για τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, σχετίζονται σημαντικά με την εγγύτητα με τους μαθητές τους, υποδηλώνοντας ότι όταν είναι υψηλή είναι πιο πιθανό να αναπτυχθεί ένα θετικό σχεσιακό κλίμα στις τάξεις τους (Poulou, 2017). Αντίθετα, οι συγκρουσιακές σχέσεις των δασκάλων με τους μαθητές τους είναι αποτέλεσμα της αδυναμίας τους να αντιληφθούν, να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους (Poulou, 2017).

Σε μία διαφορετική προσέγγιση, οι Swanson και συνεργάτες (2016) στην έρευνά τους με 291 νηπιαγωγούς των ΗΠΑ συσχέτισαν αρνητικά τον αυτοέλεγχο των δασκάλων (effortful control) με την ύπαρξη σύγκρουσης στη σχέση τους με τους μαθητές τους. Ο αυτοέλεγχος αφορά την ικανότητα για αυτορρύθμιση της προσοχής, της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων με βάση την ιδιοσυγκρασία και περιλαμβάνει την εστίαση και μετατόπιση της προσοχής, τη διατήρηση του ελέγχου σε αρνητικά συναισθήματα ή συμπεριφορές και την προληπτική δράση (Rothbart & Bates, 2006), όρος ο οποίος θυμίζει αυτόν της συναισθηματικής ρύθμισης. Να σημειωθεί ότι η ικανότητά για αυτοέλεγχο δεν συσχετίστηκε με την εγγύτητα στη μεταξύ τους σχέση, πιθανώς επειδή οι διαδικασίες που περιλαμβάνουν εγγύτητα μπορεί να είναι ποιοτικά διαφορετικές από εκείνες της σύγκρουσης (Swanson et al., 2016). Σε αντίθεση με τη σύγκρουση, ο αυτοέλεγχος των δασκάλων μπορεί να μην είναι τόσο σημαντικός παράγοντας για την εκδήλωση εγγύτητας και την ανάπτυξη ζεστών, στοργικών σχέσεων με τους μαθητές τους (Swanson et al., 2016).

Στη συζήτησή μας συνεισφέρει και η έρευνα των Donker και συνεργατών (2020), οι οποίοι επιχείρησαν να συνδέσουν τις στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης (γνωστική αναπλαισίωση και εκφραστική καταστολή) με τα συναισθήματα εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβάνοντας μεταξύ άλλων στις αναλύσεις

τους και τη σχέση δασκάλου-παιδιού. Για τη μέτρηση της σχέσης αυτής χρησιμοποίησαν το Ερωτηματολόγιο για τις Αλληλεπιδράσεις με τον Δάσκαλο (Wubbels et al., 1985, όπ. ανάφ. στο Donker et al., 2020), το οποίο αφορά τις αντιλήψεις των παιδιών όσον αφορά τις ηγετικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, την κοινωνική επιρροή, αλλά και τη φιλικότητα, τη στοργή ή τη ζεστασιά. Παρατηρήθηκε ότι η χρήση στρατηγικών εκφραστικής καταστολής συνοδευόταν συνήθως από σχετικά υψηλές δεξιότητες επικοινωνίας, ειδικά στην περίπτωση των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών (Donker et al., 2020). Οι δάσκαλοι ίσως προτιμούν την εκφραστική καταστολή όταν αντιμετωπίζουν προκλητικές συμπεριφορές παιδιών επειδή δεν θέλουν να εκφράσουν αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά ή προσπαθούν να διαχειριστούν το περιβάλλον της τάξης με γρήγορο ρυθμό (Jeon & Ardeleanu, 2020). Οι Donker και συνεργάτες (2020) υποστηρίζουν ότι λόγω των υψηλών δεξιοτήτων επικοινωνίας, ίσως οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την εκφραστική καταστολή να οικοδομούν πιο θετικές σχέσεις με τους μαθητές τους. Αντίθετα, οι Jeon και Ardeleanu (2020), οι οποίοι στην έρευνά τους με 1.129 νηπιαγωγούς στις Η.Π.Α. μεταξύ άλλων κατέληξαν ότι η εκφραστική καταστολή μπορεί να αυξήσει το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών, θεωρούν ότι μακροπρόθεσμα αυτό το αυξημένο επίπεδο άγχους μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τις αλληλεπιδράσεις των δασκάλων με τα παιδιά.

Δε θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την έρευνα του Karabay (2019) σε 94 εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης στην Τουρκία, στην οποία επιβεβαιώνεται ότι η χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης από τους νηπιαγωγούς, ως στρατηγική συναισθηματικής ρύθμισης, σχετίζεται θετικά με την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές τους, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι καθώς αυξάνεται η αντίληψη μιας θετικής σχέσης, αυξάνεται και η τάση για χρήση γνωστικής αναπλαισίωσης (Karabay, 2019), η σχετική συζήτηση όμως για το συγκεκριμένο εύρημα στη μελέτη αυτή, περιορίζεται μόνο στο συμπέρασμα αυτό.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η ποιότητα των σχέσεων δασκάλου-παιδιών έχει προσεγγιστεί ερευνητικά συνδεόμενη με τις ικανότητες συναισθηματικής ρύθμισης από τη μεριά των παιδιών. Έχει τεκμηριωθεί ότι οι ικανότητες συναισθηματικής ρύθμισης των παιδιών επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα μέσω της σχέσης τους με τον δάσκαλό τους (Graziano et al., 2007). Οι χαμηλές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητές τους (π.χ. συναισθηματική αστάθεια, αρνητισμός, κ.ά.) έχουν συσχετιστεί με υψηλές συγκρούσεις στη σχέση με τον δάσκαλό τους, ενώ οι

υψηλές δεξιότητες συναισθηματικής κατανόησης και ενσυναίσθησης έχουν συσχετιστεί με μειωμένες συγκρούσεις και υψηλή εγγύτητα μεταξύ τους (Wilkinson & Bartoli, 2021). Παρομοίως, στην έρευνα των Gunter και συνεργατών (2012), στην οποία οι νηπιαγωγοί βαθμολόγησαν μεταξύ άλλων τη συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών και την ποιότητα της σχέσης νηπιαγωγού-παιδιού, βρέθηκε ότι η βελτίωση της συναισθηματικής τους ρύθμισης έπειτα από την υλοποίηση ενός προγράμματος κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είχε ως αποτέλεσμα βελτίωση και στην ποιότητα των σχέσεων μαζί τους. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα σε 136 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Βέλγιο, βρέθηκε ότι οι δυσκολίες στη συναισθηματική επίγνωση, στη συναισθηματική διαύγεια και στη συναισθηματική ρύθμιση των μαθητών συνδέονταν με τις σχέσεις του εκπαιδευτικού και/ή των συνομηλίκων (De Neve et al., 2023). Επιπλέον, βρέθηκε ότι η μη παραδοχή των συναισθηματικών αντιδράσεων, η συναισθηματική επίγνωση και οι δυσκολίες ελέγχου των παρορμήσεων σχετίζονταν άμεσα με τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και/ή των συνομηλίκων (De Neve et al., 2023).

Όλα τα παραπάνω ευρήματα, οδηγούν στην ιδέα ότι η συναισθηματική ρύθμιση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές και στον σχετικό προβληματισμό για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, της οποίας η αναγκαιότητα τεκμηριώνεται κριτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

4. ΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Από όσα έχουν συζητηθεί μέχρι τώρα, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι στα συναισθήματα, στη συμπεριφορά του ανθρώπου και στον έλεγχο αυτών εμπλέκονται πολλοί παράγοντες οι οποίοι αλληλοεξαρτώνται και δημιουργούν ένα πολυπαραγοντικό σύστημα που τελικά μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ δασκάλου-μαθητών. Οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι τώρα και αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, εστιάζουν σε παρεμφερείς συναισθηματικούς παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και που πράγματι επηρεάζουν την ποιότητα των υπό συζήτηση σχέσεων, όπως τα διάφορα συναισθήματά τους (Frenzel et al., 2021), οι στάσεις και οι συμπεριφορικές αντιδράσεις τους (Zhang & Sun, 2011), η ικανότητα ενσυναίσθησης (Wink et al., 2021), οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας (Zee et al., 2017), ο αυτοέλεγχός τους (Swanson et al., 2016), κ.ά. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, επόμενο είναι να θεωρηθεί ότι αφού οι διάφορες εκφάνσεις της συναισθηματικής κατάστασης ή έκφρασης των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη σχέση με τους μαθητές τους, το ίδιο θα συμβαίνει και με την ικανότητά τους για συναισθηματική ρύθμιση. Οι ερευνητές μέχρι τώρα, μέσα από τα συμπεράσματά τους φαίνεται να δίνουν έμφαση στη σημασία της συναισθηματικής ευεξίας των εκπαιδευτικών υποστηρίζοντας ότι η χρήση στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών μπορούν να έχουν ισχυρό ρόλο στις σχέσεις τους με τα παιδιά (Karabay, 2019), ωστόσο το επιχείρημα αυτό έχει ελάχιστα διερευνηθεί υπό αυτήν την νέα οπτική.

Οι εκπαιδευτικοί συχνά καλούνται να διεξάγουν προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης στα παιδιά, με τους ερευνητές να στρέφουν το ενδιαφέρον τους κυρίως στα αποτελέσματα των παιδιών και όχι στην πιθανή κοινωνικο-συναισθηματική βελτίωση των ίδιων των εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες αυτές (Oberle et al., 2016) και τον αντίκτυπο που υπάρχει γενικότερα στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους. Οι Sandilos και συνεργάτες (2020) θεωρούν ότι η διεξαγωγή προγραμμάτων στα παιδιά που αφορούν την επίγνωση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους, μπορεί να βοηθήσει τους ίδιους τους δασκάλους στις δεξιότητες συναισθηματικής τους ρύθμισης.

Παράλληλα, οι Schelhorn και συνεργάτες (2023) στην πρόσφατη έρευνά τους απέδειξαν ότι σε μία μόλις τετραήμερη εκπαίδευση συναισθηματικών ικανοτήτων σε

εκπαιδευτικούς, υπήρξε βελτίωση στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους, μέσα από δραστηριότητες συναισθηματικής επίγνωσης και αναγνώρισης ή ανοχής των συναισθημάτων, και δραστηριότητες αυτοαναστοχασμού σχετικά με την ταυτότητα και τον ρόλο τους. Παρομοίως, οι Sandilos και συνεργάτες (2020) υποστηρίζουν ότι στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης ή υποστήριξης, η πιθανή επαγγελματική τους εξουθένωση δεν συσχετίστηκε με την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά, γεγονός που ξανά αναδεικνύει τη σημασία των ικανοτήτων συναισθηματικής τους ρύθμισης και της πιθανής επίδρασής τους προς τα παιδιά. Αντίστοιχα, οι Harvey και συνεργάτες (2016) απέδειξαν ότι η συμμετοχή των δασκάλων σε παρεμβατικό πρόγραμμα άνω των τριών μηνών για τη βελτίωση των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων, είχε ως αποτέλεσμα μεταξύ άλλων την βελτίωση της φιλικότητας και της κατανόησής τους προς τα παιδιά, παράγοντες που κατ' επέκταση αφορούν την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ τους. Οι Valiente και συνεργάτες (2020) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα βελτίωσης της ψυχικής τους υγείας (π.χ. μείωση άγχους και εξάντλησης και προώθηση θετικών αλληλεπιδράσεων με τα παιδιά) είχαν τελικά παιδιά με μειωμένα προβλήματα συμπεριφοράς και βελτιωμένη αυτορρύθμιση.

Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα λοιπόν, εστιάζουν στη σημασία της βελτίωσης των συναισθηματικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και των αλληλεπιδράσεών τους με τα παιδιά ή των προβλημάτων συμπεριφοράς. Συγχρόνως, σε προηγούμενα υποκεφάλαια έχει τεκμηριωθεί εκτενώς τόσο η σημασία της συναισθηματικής ρύθμισης όσο και της ποιότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή για τα ίδια τα παιδιά. Η σύνδεση λοιπόν των δύο αυτών μεταβλητών μπορεί να δώσει το έναυσμα για να στραφούμε ακόμα περισσότερο στην κοινωνικο-συναισθηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Έτσι, κρίνεται απαραίτητο τα ερευνητικά δεδομένα να προχωρήσουν ένα βήμα παραπέρα, τεκμηριώνοντας τη σημασία που έχει η χρήση των διάφορων στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης για τη σχέση των δασκάλων με τα παιδιά, διερευνώντας τις παραμέτρους αυτές σε ένα πιο συγκεκριμένο πλαίσιο από αυτά που έχουν ήδη μελετηθεί σε προηγούμενες έρευνες.

Οι Jacobs και Gross (2014) υποστηρίζουν ότι δάσκαλοι και μαθητές που χρησιμοποιούν τη γνωστική αναπλαισίωση ως στρατηγική συναισθηματικής ρύθμισης μπορεί να συνάψουν πιο ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους ενώ αυτοί που χρησιμοποιούν την εκφραστική καταστολή μπορεί να θεωρηθούν λιγότερο κοινωνικά

ικανοί. Παράλληλα, οι Jiang και συνεργάτες (2016) στην έρευνά τους προτείνουν ότι η εκφραστική καταστολή πρέπει να αποθαρρύνεται, καθώς θεωρούν ότι μπορεί να αυξήσει την εσωτερική βίωση δυσάρεστων συναισθημάτων και αυτό να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ποιότητα των σχέσεων δασκάλων-μαθητών. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι τα πιθανά προγράμματα συναισθηματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να προωθούν αποτελεσματικές στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης, όπως αυτή της γνωστικής αναπλαισίωσης, η οποία θεωρούν ότι βοηθά στη ρύθμιση των συναισθηματικών εμπειριών, στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων και στην ενίσχυση των στενών και υποστηρικτικών σχέσεων με τα παιδιά (Jiang et al., 2016). Ωστόσο, τα επιχειρήματα αυτά για τον αντίκτυπο των συγκεκριμένων στρατηγικών στην ποιότητα των σχέσεων πρέπει να επιβεβαιωθούν ερευνητικά.

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι δεξιότητες συναισθηματικής ρύθμισης των παιδιών σχετίζονται με την ποιότητα των σχέσεών τους με τους εκπαιδευτικούς τους (De Neve et al., 2023) γεγονός που εγείρει ξανά το ερώτημα για το εάν συμβαίνει το ίδιο από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Οι Wilkinson και Bartoli (2021) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη για να μπορούν να βελτιώνουν τη σχέση τους με τους μαθητές, άρα είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι παράγοντες που πιθανώς επηρεάζουν τη σχέση αυτή, όπως οι ικανότητές τους για συναισθηματική ρύθμιση.

Το βάρος της σημασίας του θέματος απαιτεί λοιπόν, περεταίρω διερεύνηση για την πιθανή συσχέτιση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών με συγκριμένους παράγοντες που αφορούν την ποιότητα των σχέσεων με τα παιδιά, όπως αυτούς της εγγύτητας και της σύγκρουσης. Μάλιστα, το γεγονός ότι μέσα στη σχολική τάξη η ποιότητα των σχέσεων δασκάλου-παιδιού επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες (βλ. σχετικό υποκεφάλαιο), εγείρει το ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι παραπάνω συσχετίσεις σε διάφορες κατηγορίες παιδιών. Μιας και όπως φαίνεται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, τα μαθησιακά επιτεύγματα (McGrath & Van Bergen, 2015) και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων (Kunemund et al., 2020) φαίνεται να είναι δύο σημαντικές μεταβλητές που σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις σχέσεις δασκάλου-παιδιών, θα μπορούσαν αυτές οι μεταβλητές να χρησιμοποιηθούν ως ελεγχόμενες, σε μια ερευνητική προσέγγιση που θα διερευνούσε τις συσχετίσεις των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης των δασκάλων με την ποιότητα των σχέσεων με παιδιά με υψηλές ή χαμηλές μαθησιακές

επιδόσεις και παιδιά με καλή ή κακή ποιότητα σχέσης με τον δάσκαλο. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν βρέθηκαν αρκετές έρευνες που μελετούσαν τις συσχετίσεις αυτές, ειδικά στον ελλαδικό χώρο και ειδικά στη σημαντική ηλικιακή ομάδα του Δημοτικού.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

5. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΜΕΛΕΤΗ

5.1. Σκοπός ερευνητικής μελέτης

Όπως παρουσιάστηκε στο θεωρητικό μέρος, τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές τους (Valiente et al., 2020). Παράλληλα, τα συναισθήματα των ανθρώπων συχνά διαμορφώνονται μέσα από τις στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης που χρησιμοποιούν (Donker et al., 2020). Έτσι, προκύπτει το ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι συσχετίσεις των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών με την ποιότητα των σχέσεων που διαμορφώνονται με τα παιδιά. Λαμβάνοντας όμως υπόψη ότι η σχέση δασκάλου-παιδιού είναι διαφορετική για το κάθε παιδί και εξαρτάται από παράγοντες που έχουν ήδη συζητηθεί, είναι ενδιαφέρον να διεξαχθούν και να συζητηθούν συσχετίσεις που θα γίνουν για διαφορετικές κατηγορίες παιδιών μέσα στην τάξη. Επιπλέον, θεωρώντας τη βαθμίδα του Δημοτικού μια σημαντική βαθμίδα για την μαθησιακή και αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, σε συνδυασμό με το ερευνητικό κενό που φαίνεται να υπάρχει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αποφασίστηκε η μελέτη να εστιάσει στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

Σκοπός λοιπόν της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει τη συναισθηματική ρύθμιση των δασκάλων και πώς αυτή συνδέεται με τη σχέση που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού εξετάστηκαν οι παρακάτω 3 στόχοι.

Αρχικά, εξετάσθηκε η συναισθηματική ρύθμιση των δασκάλων ως προς δύο όψεις: (α) τον βαθμό στον οποίο οι δάσκαλοι Γενικής Εκπαίδευσης Δημοτικού σχολείου κατά την άποψή τους χρησιμοποιούν δύο βασικές στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης (εκφραστική καταστολή και γνωστική αναπλαισίωση) (Gross & John, 2003) και (β) πώς αυτές διαφοροποιούνται ως προς διάφορα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (π.χ. φύλο, ηλικία, εμπειρία, τάξη διδασκαλίας).

Κατά δεύτερον, εξετάστηκε η ποιότητα της σχέσης που θεωρούν οι δάσκαλοι ότι έχουν με τέσσερις περιπτώσεις μαθητών (καλύτερες-χειρότερες μαθησιακές

επιδόσεις και καλύτερη-δυσκολότερη σχέση μαζί τους) και πώς αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αλλά και το φύλο των παιδιών.

Τέλος, διερευνήθηκε με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ο βαθμός συσχέτισης των παραπάνω στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης με τους δύο παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα σχέσης δασκάλου-μαθητή (εγγύτητα και σύγκρουση) (Pianta, 2001) στις τέσσερις προαναφερθείσες περιπτώσεις μαθητών.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα και τεκμηρίωσή τους

Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από το σκοπό και τους τρεις στόχους της έρευνας είναι τα εξής:

- Σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι την εκφραστική καταστολή και τη γνωστική αναπλαισίωση ως στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης και πώς αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους, την ηλικία, την εμπειρία, την τάξη στην οποία διδάσκουν ή τη σχέση εργασίας που έχουν;
- Σε ποιο βαθμό αισθάνονται εγγύτητα και σύγκρουση με τους μαθητές τους, ανάλογα με τις μαθησιακές τους επιδόσεις, την ποιότητα της σχέσης που θεωρούν ότι έχουν μαζί τους ή το φύλο των παιδιών; Πώς διαφοροποιούνται η εγγύτητα και η σύγκρουση στις παραπάνω περιπτώσεις μαθητών ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών;
- Πώς σχετίζονται οι στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι με τους παράγοντες της εγγύτητας και της σύγκρουσης στην περίπτωση του μαθητή με τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις;
- Πώς σχετίζονται οι στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι με τους παράγοντες της εγγύτητας και της σύγκρουσης στην περίπτωση του μαθητή με τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις;
- Πώς σχετίζονται οι στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι με τους παράγοντες της εγγύτητας και της σύγκρουσης στην περίπτωση του μαθητή με τον οποίο οι δάσκαλοι θεωρούν ότι έχουν την καλύτερη σχέση;

- Πώς σχετίζονται οι στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι με τους παράγοντες της εγγύτητας και της σύγκρουσης στην περίπτωση του μαθητή με τον οποίο οι δάσκαλοι θεωρούν ότι έχουν τη δυσκολότερη σχέση;

Μιας και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι οι μαθησιακές επιδόσεις θεωρούνται παράγοντας ο οποίος επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές τους (Birch & Ladd, 1997· McGrath & Van Bergen, 2015· Jerome et al., 2009), κρίθηκε σκόπιμο να ελεγχθεί τι συμβαίνει με τη συσχέτιση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης με την εγγύτητα και τη σύγκρουση, στην περίπτωση των δύο αυτών κατηγοριών μαθητών. Επιπλέον, μιας και η γνωστική αναπλαισίωση θεωρείται αποτελεσματικότερη στρατηγική συναισθηματικής ρύθμισης (Chang, 2020· Donker et al., 2020· Gross, 2001· Jacobs & Gross, 2014· Jiang et al., 2016) θα μπορούσαμε να αναμένουμε ότι θα έχει υψηλότερη θετική συσχέτιση με την εγγύτητα και υψηλότερη αρνητική με τη σύγκρουση, απ’ ό,τι θα έχει η εκφραστική καταστολή. Αυτό κρίθηκε σκόπιμο να ελεγχθεί εάν ισχύει, τόσο στην περίπτωση των υψηλά όσο και των χαμηλά ποιοτικών σχέσεων.

5.3. Μεταβλητές και λειτουργικοί ορισμοί των μεταβλητών

Όπως φαίνεται από τα ερευνητικά ερωτήματα, η συσχέτιση της συναισθηματικής ρύθμισης με την ποιότητα της σχέσης δασκάλου-παιδιού αποφασίστηκε να διερευνηθεί βασιζόμενη στους ορισμούς που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια των Gross και John (2003) και Pianta (2001) αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα μελετά τη συσχέτιση μεταξύ δύο ανεξάρτητων μεταβλητών, την εκφραστική καταστολή και τη γνωστική αναπλαισίωση (Gross & John, 2003), και δύο εξαρτημένων, την εγγύτητα και τη σύγκρουση (Pianta, 2001).

Η *Γνωστική Αναπλαισίωση* (Cognitive Reappraisal) θεωρείται για την παρούσα έρευνα μία πιθανή στρατηγική συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών, με βάση την οποία το άτομο κάνει μία γνωστική επανεκτίμηση ή επαναξιολόγηση μιας κατάστασης, στοχεύοντας στο να μπορέσει να αλλάξει τις σκέψεις και άρα και τη συμπεριφορά του πριν καν το συναίσθημά του αναπτυχθεί πλήρως (Gross & John, 2003, όπ. αναφ. στο Donker et al., 2020). Για παράδειγμα, θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του να επιλέξει να θεωρήσει τη

συζήτηση μεταξύ δύο μαθητών ως ένδειξη ενδιαφέροντος προς το μάθημα και όχι ως παράγοντα απόσπασης της προσοχής και έτσι να βιώσει ευχάριστα αντί για δυσάρεστα συναισθήματα (Donker et al., 2020).

Η *Εκφραστική Καταστολή* (Expressive Suppression) θεωρείται για την παρούσα έρευνα μία ακόμη πιθανή στρατηγική συναισθηματικής ρύθμισης των εκπαιδευτικών, κατά την οποία ρυθμίζεται ή τροποποιείται ο τρόπος έκφρασης ενός συναισθήματος που ήδη βιώνει ο εκπαιδευτικός (Gross & John, 2003, όπ. αναφ. στο Donker et al., 2020). Για παράδειγμα, μπορεί να επιλέξει να καταστείλει τον θυμό του και να δείχνει φιλικός με τους μαθητές σε περίπτωση εκδήλωσης προβλημάτων συμπεριφοράς, για να αποφύγουν την κλιμάκωση των προβλημάτων αυτών ή τη σύγκρουση μαζί τους (Donker et al., 2020).

Όσον αφορά τις εξαρτημένες μεταβλητές, είναι αυτές που περιγράφουν την ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή σύμφωνα με τον Pianta (1999, όπ. αναφ. στο Zee et al., 2017). Συγκεκριμένα, η *εγγύτητα* αφορά τις σχέσεις δασκάλου-παιδιών μέσα στις οποίες η συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, εμπιστοσύνη και στοργή, ενώ η *σύγκρουση* αφορά τις σχέσεις που αντανακλούν υψηλά επίπεδα αρνητικότητας, ασυμφωνίας και δυσπιστίας (Pianta, 1999, όπ. αναφ. στο Zee et al., 2017).

Τέλος, στην παρούσα μελέτη ελεγχόμενες μεταβλητές θα μπορούσαν να θεωρηθούν κατά την κρίση των εκπαιδευτικών η επίδοση των μαθητών τους, καθώς και η γενικότερη αντίληψη των σχέσεων που μπορεί να έχουν με τους μαθητές τους. Αυτό εξυπηρετεί αρχικά, την επιλογή των μαθητών για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια για την ποιότητα σχέσης που έχουν μαζί τους και έπειτα την διεξαγωγή συμπερασμάτων στις υπό μελέτη συσχετίσεις σε αυτές τις περιπτώσεις μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

6. ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα έρευνα έχει ποσοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία προέκυψε από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε, το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Αποφασίστηκε να συλλεχθούν ποσοτικά δεδομένα μέσω δομημένων ερωτηματολογίων με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Cohen et al., 2008) από πρωτογενείς πηγές (Newby, 2019), δηλαδή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Δημοτικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι η χρήση των ερωτηματολογίων των Gross και John (2003) και Pianta (2001) για τη συναισθηματική ρύθμιση και τη σχέση δασκάλου-μαθητή αντίστοιχα, θα μπορούσε να δώσει ενδιαφέροντα αποτελέσματα, καθιστώντας αυτόματα την παρούσα έρευνα μία κατ' εξοχήν ποσοτική έρευνα. Οι μεταβλητές αυτές θα μπορούσαν να μετρηθούν ποσοτικά μέσω αυτών των ερωτηματολογίων και να λάβουν αριθμητικές τιμές για τη διεξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων. Επιπλέον, με τον ποσοτικό ερευνητικό σχεδιασμό θα ήταν ευκολότερο να συλλεχθούν δεδομένα από περισσότερους εκπαιδευτικούς, με μικρό κόστος και σε συντομότερο χρονικό διάστημα.

Να σημειωθεί ακόμη, ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μια συναφειακή – συσχετιστική έρευνα με επεξηγηματικό ερευνητικό σχεδιασμό, καθώς διερευνά τις σχέσεις μεταξύ δύο ανεξάρτητων (εκφραστική καταστολή και γνωστική αναπλαισίωση) και δύο εξαρτημένων μεταβλητών (εγγύτητα και σύγκρουση) (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Οι επεξηγηματικές συσχετιστικές έρευνες έχουν σκοπό να ερευνήσουν τη σχέση μεταξύ μεταβλητών ώστε να κατανοηθούν σημαντικά φαινόμενα, χωρίς όμως να έχουν αιτιώδη μορφή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Έτσι και στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος ερευνητικός σχεδιασμός, καθώς σκοπός είναι να δούμε εάν η γνωστική αναπλαισίωση και η εκφραστική καταστολή των εκπαιδευτικών ως στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης σχετίζονται κάθε μία ξεχωριστά με την εγγύτητα και τη σύγκρουση στη σχέση με τους μαθητές τους.

Τέλος, αφού αποφασίστηκαν τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και καθορίστηκε το είδος της έρευνας, έμενε να αποφασιστεί το κριτήριο με βάση το οποίο οι εκπαιδευτικοί θα συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια των σχέσεων με τους

μαθητές τους, έχοντας στο μυαλό τους κάθε φορά ένα συγκεκριμένο μαθητή. Αυτό είναι σημαντικό καθώς εξ ορισμού η σχέση δασκάλου-μαθητή θεωρείται μια δυαδική σχέση. Αρχικά κρίθηκε εξαιρετικά χρονοβόρο για κάθε εκπαιδευτικό να συμπληρώσει ερωτηματολόγια για κάθε μαθητή του ξεχωριστά. Σε συνδυασμό με το θεωρητικό υπόβαθρο του θέματος, αποφασίστηκε τελικά οι εκπαιδευτικοί να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της σχέσης σκεπτόμενοι τις τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες παιδιών (καλύτερες – χειρότερες επιδόσεις και καλύτερη – χειρότερη σχέση), όπως έχει ήδη ειπωθεί στο σκοπό της έρευνας. Θεωρήθηκε ότι ο συγκεκριμένος ερευνητικός σχεδιασμός θα μπορούσε να δώσει ενδιαφέροντα και σημαντικά αποτελέσματα.

6.2. Δειγματοληψία – Συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός της έρευνας θεωρείται το σύνολο των εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής που διδάσκουν σε Δημοτικά σχολεία. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η βολική μέθοδος δειγματοληψίας και η χιονοστιβάδα, οι οποίες θεωρούνται σκόπιμες μέθοδοι επιλογής ή αλλιώς μη βασιζόμενες στις πιθανότητες (Newby, 2019). Συγκεκριμένα, προσεγγίστηκαν αρχικά γνωστοί εκπαιδευτικοί της ερευνήτριας μέσω των σχολείων που έχει εργαστεί, κυρίως του νομού Ηρακλείου και του νομού Ρεθύμνου (βολική μέθοδος). Το ερωτηματολόγιο αποστελλόταν ηλεκτρονικά στους εκπαιδευτικούς, ζητώντας την εθελοντική συμπλήρωση και προώθησή του σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς γενικών τάξεων Δημοτικού (χιονοστιβάδα), χωρίς κάποιο περιορισμό ανά νομό.

Οι παραπάνω αποφάσεις για τον πληθυσμό, τη μέθοδο δειγματοληψίας και το δείγμα λήφθηκαν κυρίως με κριτήριο το να εξυπηρετούν τα ερευνητικά ερωτήματα και να μπορεί να προσεγγιστεί ένας ικανός αριθμός συμμετεχόντων χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, πολύ χρόνο ή πολλούς οικονομικούς πόρους. Να σημειωθεί ότι επιλέχθηκαν μόνο δάσκαλοι Γενικής Αγωγής, καθώς για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής (π.χ. παράλληλη στήριξη, τμήματα ένταξης, ειδικά σχολεία) ή τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (π.χ. αγγλικά, γυμναστική, κ.λπ.) οι διαφορετικές συνθήκες διδασκαλίας και η διαφορετική διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών πιθανόν να απαιτούσε διαφορετικού είδους ερευνητική προσέγγιση. Όσον αφορά την επιλογή της βαθμίδας του Δημοτικού, προέκυψε κυρίως από προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας αλλά και από το κενό που παρατηρήθηκε κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Η βολική δειγματοληψία εξυπηρετεί τους σκοπούς της έρευνάς μας καθώς με βάση τον παραπάνω ερευνητικό σχεδιασμό δεν μας ενδιαφέρουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματος να είναι ομοιογενή (π.χ. ηλικία, φύλο, κοινωνικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών κ.ά.) (Newby, 2019). Παρόλα αυτά, στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκαν σχετικές ερωτήσεις (βλ. παράρτημα) ώστε να μπορέσει να περιγραφεί το δείγμα ως προς κάποια βασικά χαρακτηριστικά και να ελεγχθούν τυχόν διαφοροποιήσεις ανάλογα με αυτά τα χαρακτηριστικά.

Στο δείγμα λοιπόν, συμπεριλήφθηκαν εθελοντικά και ανώνυμα 92 δάσκαλοι Γενικής Αγωγής Δημοτικών σχολείων (N=92), απ' τους οποίους οι 77 είναι γυναίκες (83,7%) και οι 15 άνδρες (16,3%). Σχεδόν το μισό δείγμα ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 (45 άτομα – 48,9%) και τα περισσότερα άτομα του δείγματος έχουν από 6-10 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (24 άτομα – 26,1%). Όσον αφορά τον ανώτερο τίτλο σπουδών που έχουν λάβει, η πλειοψηφία του δείγματος έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (63 άτομα – 79,7%), ενώ υπάρχουν 13 ελλείπουσες τιμές, που σημαίνει ότι ίσως τα άτομα αυτά δεν έχουν λάβει κάποιον άλλο τίτλο πέραν του βασικού πτυχίου τους. Η τάξη διδασκαλίας στην οποία δουλεύουν οι περισσότεροι δάσκαλοι είναι η Α΄ Δημοτικού (31 άτομα – 34,1%), ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διδάσκει σε τάξεις με 11-20 μαθητές (65 άτομα – 70,7%). Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (75 άτομα – 81,5%) ενώ οι υπόλοιποι αναπληρωτές. Στους παρακάτω πίνακες (πίνακες 1 έως 7) φαίνονται αναλυτικά όλα τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Να σημειωθεί ότι οι ελλείπουσες τιμές σε κάποιες ερωτήσεις δεν λήφθηκαν υπόψη για τα ποσοστά που αναφέρονται.

Πίνακας 1. Το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος

Φύλο	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
Άνδρας	15	16,3
Γυναίκα	77	83,7
Άλλο	0	0

Πίνακας 2. Η ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος

Ηλικία	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
21-30	23	25,0

31-40	45	48,9
41-50	6	6,5
51-60	18	19,6

Πίνακας 3. Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος

Χρόνια υπηρεσίας	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
1-5	22	23,9
6-10	24	26,1
11-15	13	14,1
16-20	14	15,2
21+	19	20,7

Πίνακας 4. Ο ανώτερος τίτλος σπουδών των εκπαιδευτικών του δείγματος

Ανώτερος τίτλος σπουδών	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
Εξομοίωση – μετεκπαίδευση Διδασκαλείου	11	13,9
2ο Πτυχίο	3	3,8
Μεταπτυχιακό	63	79,7
Διδακτορικό	2	2,5
Ελλείπουσες τιμές	13	-

Πίνακας 5. Η τάξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του δείγματος

Τάξη διδασκαλίας	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
Α΄	31	34,1
Β΄	15	16,5
Γ΄	11	12,1
Δ΄	10	11,0
Ε΄	12	13,2
ΣΤ΄	12	13,2
Ελλείπουσες τιμές	1	-

Πίνακας 6. Το μέγεθος της σχολικής τάξης (αριθμός μαθητών) των εκπαιδευτικών του δείγματος

Μέγεθος σχολικής τάξης	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**

Λιγότεροι από 10	6	6,5
11-20	65	70,7
21+	21	22,8

Πίνακας 7. Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος

Σχέση εργασίας	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
Μόνιμος	75	81,5
Αναπληρωτής	17	18,5

6.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάστηκε δομημένο ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα), αξιοποιώντας την πλατφόρμα του google forms. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει μικρό εισαγωγικό κείμενο με βασικές πληροφορίες για την έρευνα, λίγες οδηγίες, διαβεβαίωση ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας και ακολουθούν τα στοιχεία της ερευνήτριας και δήλωση συγκατάθεσης του συμμετέχοντα στην έρευνα. Έπειτα, ακολουθούν 6 ξεχωριστές ενότητες με ερωτήσεις κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής).

Η πρώτη ενότητα περιλαμβάνει ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, ανώτερος τίτλος σπουδών, τάξη διδασκαλίας, αριθμός μαθητών στην τάξη και σχέση εργασίας στο δημόσιο τομέα).

Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει την **Κλίμακα Συναισθηματικής Ρύθμισης** των Gross και John (2003) (Emotion Regulation Questionnaire – ERQ). Πρόκειται για μια κλίμακα αυτό-αναφοράς με 10 ερωτήσεις, επτάβαθμης διατακτικής κλίμακας Likert. Οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με κάθε πρόταση από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 7 (συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα αυτή μετράει τις δύο στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης (εκφραστική καταστολή και γνωστική αναπλαισίωση) με 2 υποκλίμακες. Συγκεκριμένα, 6 προτάσεις αφορούν τη γνωστική αναπλαισίωση (π.χ. «Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση στην οποία βρίσκομαι.») και 4 προτάσεις αφορούν την εκφραστική καταστολή (π.χ. «Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το να μην τα εκφράζω.»). Υψηλή βαθμολογία στις ερωτήσεις 1, 3, 5, 7, 8, 10 της κλίμακας υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός επιλέγει τη γνωστική αναπλαισίωση ως στρατηγική συναισθηματικής ρύθμισης, ενώ υψηλή βαθμολογία στις ερωτήσεις 2, 4,

6, 9 υποδηλώσει ότι επιλέγει την εκφραστική καταστολή (Gross & John, 2003). Η μετάφραση της κλίμακας αυτής έγινε από τη συγγραφέα της παρούσας εργασίας.

Η κλίμακα συναισθηματικής ρύθμισης έχει καλή εγκυρότητα (Gross & John, 2003) και έχει χρησιμοποιηθεί με καλή εσωτερική συνέπεια για τη γνωστική αναπλαισίωση (α= 0,84) και επαρκή για την εκφραστική καταστολή (α= 0,73) στην έρευνα των Koole και Jostmann (2004). Στη δική μας έρευνα, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's άλφα, ο οποίος είναι α=0,89 για τη γνωστική αναπλαισίωση και α=0,77 για την εκφραστική καταστολή, τεκμηριώνοντας ξανά την υψηλή αξιοπιστία των αποτελεσμάτων για τις στρατηγικές αυτές.

Οι επόμενες ενότητες (3η έως 6η) του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνουν τη σύντομη μορφή της **κλίμακας της ποιότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή** του Pianta (2001) (Student Teacher Relationship Scale – STRS short form) σε επίσημη μετάφραση και προσαρμογή στα ελληνικά από τους Tsigilis και Gregoriadis (2008) (15 δηλώσεις). Ο εκπαιδευτικός καλείται σύμφωνα με τις οδηγίες να συμπληρώσει την ίδια κλίμακα σε αυτές τις 4 ενότητες για 4 διαφορετικούς μαθητές. Συγκεκριμένα, η τρίτη ενότητα αφορά τον μαθητή/τρια της τάξης που κατά την κρίση του εκπαιδευτικού έχει συνολικά τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις, η τέταρτη αφορά τον μαθητή με τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις, η πέμπτη αφορά το μαθητή με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι έχει την καλύτερη σχέση και η έκτη ενότητα το μαθητή με τον οποίο θεωρεί ότι έχει τη χειρότερη. Στην αρχή κάθε μίας από τις ενότητες αυτές ο εκπαιδευτικός δηλώνει και το φύλο του παιδιού για το οποίο απαντά τις ερωτήσεις.

Η κλίμακα της ποιότητας σχέσης δασκάλου-παιδιού σε κάθε μία από τις 4 αυτές ενότητες επαναλαμβάνεται ακριβώς η ίδια και περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις πεντάβαθμης κλίμακας Likert στις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να απαντήσει τον βαθμό συμφωνίας του με κάθε πρόταση από το 1 (δεν ισχύει) μέχρι το 5 (ισχύει απόλυτα). Χωρίζεται σε δύο υποκλίμακες για να μετρήσει τα δύο βασικά χαρακτηριστικά των σχέσεων μεταξύ δασκάλου-παιδιού: την εγγύτητα και τη σύγκρουση. Οκτώ προτάσεις αφορούν την εγγύτητα (π.χ. «Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί.») και επτά προτάσεις αφορούν τη σύγκρουση (π.χ. «Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση.»). Υψηλή βαθμολογία στις ερωτήσεις 1, 3, 4 (ανεστραμμένη), 5, 6, 7, 9, 15 του ερωτηματολογίου (βλ. παράρτημα) υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός

αισθάνεται εγγύτητα σε μεγάλο βαθμό με τον μαθητή αυτό, ενώ υψηλή βαθμολογία στις ερωτήσεις 2, 8, 10, 11, 12, 13, 14 υποδηλώσει ότι αισθάνεται υψηλή σύγκρουση μαζί του (Pianta, 2001).

Η πρωτότυπη κλίμακα σχέσης δασκάλου-μαθητή (Pianta, 2001) έχει καλή αξιοπιστία και εγκυρότητα (Drugli et al., 2011· Rudasill et al., 2010), με υψηλή αξιοπιστία (α=0,90 και για τις δύο υποκλίμακες) στην έρευνα των Wilkinson και Bartoli (2021). Έχει εξαιρετικές ψυχομετρικές ιδιότητες σε πολλαπλές μελέτες και δείγματα (Pianta, 1992), συμπεριλαμβανομένης της εσωτερικής συνέπειας από 0,86-0,89 στο δείγμα MTP (Hamre & Pianta, 2001· Pianta et al., 1995). Η καλή εγκυρότητα και αξιοπιστία της κλίμακας επιβεβαιώνεται και στην ελληνική της έκδοση, με επαρκή εσωτερική συνέπεια για την εγγύτητα (α = 0,72) και τη σύγκρουση (α=0,82) (Tsigilis & Gregoriadis, 2008). Στη δική μας έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's άλφα για τον έλεγχο της αξιοπιστίας στις δύο υποκλίμακες και στις τέσσερις περιπτώσεις παιδιών. Συγκεκριμένα, για την υποκλίμακα της εγγύτητας ο δείκτης είναι α=0,83 στην περίπτωση του μαθητή με τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις (3η ενότητα ερωτηματολογίου), α=0,81 στην περίπτωση του μαθητή με τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις (4η ενότητα), α=0,84 στην περίπτωση του μαθητή με την καλύτερη σχέση με τον δάσκαλο (5η ενότητα) και α=0,75 στην περίπτωση του μαθητή με τη χειρότερη σχέση (6η ενότητα). Αντίστοιχα, για την υποκλίμακα της σύγκρουσης ο δείκτης είναι α=0,87, α=0,89, α=0,90 και α=0,90 σε κάθε μία από τις παραπάνω ενότητες του συνολικού ερωτηματολογίου (3η έως 6η ενότητα, αντίστοιχα).

Να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2006) η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των μετρήσεων αυξάνονται όταν έχουν ήδη διαπιστωθεί και σε άλλες έρευνες. Επίσης, η αξιοπιστία είναι απαραίτητη για να υπάρξει και εγκυρότητα (Creswell, 2016). Έτσι και στην παρούσα έρευνα, τόσο τα στοιχεία από άλλες έρευνες όσο και ο υπολογισμός του δείκτη Cronbach's άλφα, αναδεικνύουν ένα ικανοποιητικό βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων μας. Θεωρούμε δηλαδή ότι το τελικό ερωτηματολόγιο επιτυγχάνει το σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκε (εγκυρότητα) αλλά και ότι σε επανάληψη των μετρήσεων με τον ίδιο τρόπο θα δοθούν παρόμοια αποτελέσματα (αξιοπιστία) (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

6.4. Διαδικασία

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε ηλεκτρονικά μέσω του google forms. Έτσι, για τη χορήγησή του χρησιμοποιήθηκαν διάφορες εφαρμογές κοινωνικών μέσων δικτύωσης ή ηλεκτρονικής επικοινωνίας (e-mail), ώστε να αποσταλεί ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος του ερωτηματολογίου σε συνάδελφους εκπαιδευτικούς (βολική μέθοδος δειγματοληψίας), μέσω γραπτού προσωπικού μηνύματος. Το γραπτό μήνυμα, εκτός από τον ηλεκτρονικό σύνδεσμο του ερωτηματολογίου συμπεριλάμβανε και ένα μικρό κείμενο, ζητώντας τη συμπλήρωση και την προώθησή του σε εκπαιδευτικούς τάξεων Γενικής Αγωγής Δημοτικών σχολείων, διαβεβαιώνοντας για την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα της έρευνας και ενημερώνοντας για κάποια βασικά στοιχεία της. Το ερωτηματολόγιο υπολογίζεται ότι δε χρειάζεται παραπάνω από 30 λεπτά για τη συμπλήρωσή του. Η αναζήτηση δείγματος διήρκησε περίπου 40 ημέρες, στο διάστημα Απριλίου-Μαΐου 2023.

6.5. Τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Αφού συλλέχθηκαν τα δεδομένα καταχωρήθηκαν και αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος SPSS. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των κλιμάκων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's άλφα (α) καθώς είναι η πιο κοινή μέθοδος υπολογισμού της εσωτερικής συνέπειας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Για την περιγραφική παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων, χρησιμοποιήθηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά που προέκυψαν από την εντολή «Descriptive Statistics», καθώς επρόκειτο για κατηγορικές μεταβλητές. Ομοίως για την περιγραφική παρουσίαση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το φύλο των παιδιών σε κάθε κατηγορία.

Η ερώτηση 4, στις τέσσερις κλίμακες σχέσης δασκάλου-μαθητή, έπρεπε να αναστραφεί, σύμφωνα με τις οδηγίες του πρωτότυπου ερωτηματολογίου (Pianta, 2001) μέσω της εντολής «Recode Variable». Έπειτα, χρησιμοποιήθηκε η εντολή «Compute Variable» για να υπολογιστεί ο συνολικός μέσος όρος της κάθε υποκλίμακας για κάθε κατηγορία μαθητή, προκύπτοντας έτσι 10 νέες συνεχείς μεταβλητές (μέσοι όροι): η γνωστική αναπλαισίωση, η εκφραστική καταστολή, η εγγύτητα και η σύγκρουση για τον μαθητή με τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις, η εγγύτητα και η σύγκρουση για τον μαθητή με τις χειρότερες, η εγγύτητα και η σύγκρουση για τον μαθητή με την καλύτερη σχέση δασκάλου-μαθητή κατά την

άποψη του εκπαιδευτικού και η εγγύτητα και η σύγκρουση για τον μαθητή με τη χειρότερη.

Για την περιγραφική παρουσίαση των απαντήσεων του δείγματος στις παραπάνω μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις που προέκυψαν από την εντολή «Descriptive Statistics». Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε οι έλεγχοι «Friedman test for K related samples» και «paired-samples t-test» προκειμένου να ελεγχθεί εάν υπάρχει μεροληψία των εκπαιδευτικών στις απαντήσεις τους, ανάλογα με τις επιδόσεις των παιδιών ή την ποιότητα σχέσης που έχουν μεταξύ τους.

Έπειτα, προκειμένου να ελεγχθούν οι διαφοροποιήσεις που υπήρχαν στις μεταβλητές ανάλογα με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος «Independent-Samples t-test». Συγκεκριμένα, ελέγχθηκαν οι διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, την τάξη διδασκαλίας και τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, με κάθε μία από τις 10 παραπάνω μεταβλητές. Οι απαντήσεις για την ηλικία ομαδοποιήθηκαν με την εντολή «Recode» σε δύο κατηγορίες: έως 40 ετών και άνω των 40 ετών. Οι απαντήσεις για τα υπηρεσίας ομαδοποιήθηκαν με τον ίδιο τρόπο στις κατηγορίες: 1-10 έτη και άνω των 10 ετών. Ομοίως, οι απαντήσεις για τις τάξεις διδασκαλίας ομαδοποιήθηκαν σε μικρές (Α΄, Β΄, Γ΄) και μεγάλες (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄). Δεν έγινε αντίστοιχος έλεγχος για τον ανώτερο τίτλο σπουδών και για το μέγεθος σχολικής τάξης (αριθμός μαθητών) καθώς δεν μπορούσε να γίνει κάποια βολική ομαδοποίηση των προσφερόμενων απαντήσεων στις ερωτήσεις αυτές. Ο έλεγχος «Independent-Samples t-test» χρησιμοποιήθηκε επιπλέον για να ελεγχθούν οι διαφοροποιήσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το φύλο του παιδιού σε κάθε κατηγορία.

Τέλος, για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα και τον έλεγχο των συσχετίσεων των δύο ανεξάρτητων (γνωστική αναπλαισίωση και εκφραστική καταστολή) με τις εξαρτημένες μεταβλητές (εγγύτητα και σύγκρουση) σε κάθε κατηγορία μαθητή, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Ο έλεγχος των συσχετίσεων αυτών έγινε και ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών.

6.6. Ζητήματα ηθικής δεοντολογίας

Η έρευνα αρχικά εγκρίθηκε από την Επιτροπή Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης τους Πανεπιστημίου Κρήτης. Πέραν τούτου, δε χρειαζόταν κάποια άλλη άδεια για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, λόγω του

τρόπου χορήγησης, της προαιρετικής και εθελοντικής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και λόγω του ότι απευθυνόταν σε ενήλικες. Συγκεκριμένα, εάν κάποιος εκπαιδευτικός δεν επιθυμούσε να συμμετάσχει δεν ήταν υποχρεωμένος να το κάνει ή μπορούσε να αποχωρήσει από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου όποια στιγμή επιθυμούσε, γεγονός που ο ερευνητής οφείλει να σεβαστεί (Newby, 2019). Ακόμη, στην φόρμα του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις δεν ορίστηκαν ως υποχρεωτικές, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να μην απαντήσουν όλες τις ερωτήσεις σε περίπτωση που δεν το επιθυμούσαν. Οι συμμετέχοντες δήλωναν την εν επιγνώσει συγκατάθεσή τους στην έρευνα με σχετική υποχρεωτική ερώτηση στην αρχή του ερωτηματολογίου.

Ένα ακόμη σημαντικό θέμα είναι η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα (Newby, 2019), για την οποία οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν από την αρχή του ερωτηματολογίου. Η ανωνυμία τηρήθηκε και κατά την ανάλυση των δεδομένων χωρίς να γίνει οποιαδήποτε προσπάθεια αντιστοίχισης ερωτηματολογίων με πραγματικό πρόσωπα.

Στο εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου υπήρχαν όλα τα στοιχεία και οι πληροφορίες της έρευνας, τα στοιχεία της ερευνήτριας καθώς και e-mail επικοινωνίας, ώστε να μπορούσαν να δοθούν διευκρινήσεις σε περίπτωση που κάποιος συμμετέχοντας το επιθυμούσε, προσέχοντας ώστε να μην επηρεαστούν οι απαντήσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δε θα έπρεπε να έρθουν με οποιοδήποτε τρόπο σε δύσκολη θέση για τη συμμετοχή στην έρευνα, παρόλο που η φύση του εργαλείου (ερωτηματολόγιο) και του θέματος, δεν αναμενόταν να προκαλέσουν δυσάρεστα συναισθήματα.

Σε γενικές γραμμές ο ερευνητής οφείλει να ακολουθήσει βασικές αρχές της ερευνητικής διαδικασίας, όπως το να είναι ειλικρινής με τα δεδομένα που θα συλλέξει και θα παρουσιάσει, να παρέχει διαφάνεια στις μεθόδους συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων και στα αποτελέσματα της έρευνας, να μην υποπέσει σε πράξη λογοκλοπής από άλλους ερευνητές αλλά και να ακολουθήσει πιστά τα στάδια της ερευνητικής μεθοδολογίας (Newby, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1. Περιγραφικά μέτρα και διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις του δείγματος

Στο υποκεφάλαιο αυτό δίνονται τα αποτελέσματα που αφορούν τα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Αρχικά, στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις που προέκυψαν για κάθε μεταβλητή, προκειμένου να παρουσιαστεί το πού κυμαίνονταν οι απαντήσεις του δείγματος για κάθε μία από αυτές. Βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τη γνωστική αναπλαισίωση (Μ.Ο.=4,93, Τ.Α.=1,12) από την εκφραστική καταστολή (Μ.Ο.=3,13, Τ.Α.=1,17) προκειμένου να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Επιπλέον, βλέπουμε ότι η υψηλότερη εγγύτητα (Μ.Ο.=4,11, Τ.Α.=0,68) και η χαμηλότερη σύγκρουση (Μ.Ο.=1,33, Τ.Α.=0,62) σημειώνεται για το παιδί με το οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν την καλύτερη σχέση, ενώ η χαμηλότερη εγγύτητα (Μ.Ο.=3,08, Τ.Α.=0,70) και η υψηλότερη σύγκρουση (Μ.Ο.=2,56, Τ.Α.=1,02) σημειώνεται για το παιδί με το οποίο θεωρούν ότι έχουν τη χειρότερη σχέση, όπως είναι αναμενόμενο.

Πίνακας 8. Περιγραφικά στοιχεία των απαντήσεων του δείγματος ανά μεταβλητή

Μεταβλητές	**N**	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**
Γνωστική Αναπλαισίωση[1]	92	4,93	1,12
Εκφραστική Καταστολή[1]	92	3,13	1,17
Εγγύτητα (καλύτερες επιδόσεις)[2]	92	3,68	0,71
Εγγύτητα (χειρότερες επιδόσεις)[2]	92	3,62	0,73
Εγγύτητα (καλύτερη σχέση)[2]	91	4,11	0,68
Εγγύτητα (χειρότερη σχέση)[2]	90	3,08	0,70
Σύγκρουση (καλύτερες επιδόσεις)[3]	92	1,41	0,65
Σύγκρουση (χειρότερες επιδόσεις)[3]	92	2,07	0,91
Σύγκρουση (καλύτερη σχέση)[3]	91	1,33	0,62
Σύγκρουση (χειρότερη σχέση)[3]	90	2,56	1,02

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

Από τον πίνακα 8, παρατηρούμε επίσης ότι η εγγύτητα είναι κατά μέσο όρο περίπου ίδια, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις του παιδιού (Εγγύτητα με τον μαθητή

καλύτερων επιδόσεων: Μ.Ο.=3,68, Τ.Α.=0,71 - Εγγύτητα με τον μαθητή χειρότερων επιδόσεων: Μ.Ο.=3,62, Τ.Α.=0,73), κάτι το οποίο δεν συμβαίνει στην εγγύτητα ανάλογα με την ποιότητα της σχέσης ούτε στη σύγκρουση ανάλογα με τις επιδόσεις ή την ποιότητα σχέσης. Εφαρμόζοντας λοιπόν «Friedman test for K related samples» για να συγκρίνουμε τους 4 μέσους όρους της κλίμακας για την εγγύτητα προκύπτει $x^2(4)=227,23$ με $p<0,01$, άρα οι παραπάνω διαφορές στους μέσους όρους της εγγύτητας είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντικές ανάλογα με την κατηγορία των μαθητών. Ομοίως, για την περίπτωση της σύγκρουσης προκύπτει $\chi^2(3)=111,15$ με $p<0,01$, δηλαδή οι διαφορές στους μέσους όρους της σύγκρουσης ανά κατηγορία μαθητή είναι επίσης ισχυρώς στατιστικά σημαντικές.

Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να εξηγήσουμε τις διαφορές αυτές για την εγγύτητα και τη σύγκρουση, στον πίνακα 9 βλέπουμε τις συγκρίσεις τους μεταξύ των κατηγοριών των μαθητών. Στο $1^{ο}$ ζεύγος (Εγγύτητα με μαθητή καλύτερης σχέσης - Εγγύτητα με μαθητή καλύτερων επιδόσεων) παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων της εγγύτητας μεταξύ των δύο κατηγοριών παιδιών είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική ($t=6,16$ με $p<0,01$), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υψηλότερη εγγύτητα με το παιδί που θεωρούν ότι έχουν καλύτερη σχέση παρά με το παιδί που θεωρούν ότι έχει τις καλύτερες επιδόσεις, επιβεβαιώνοντας έτσι ότι απάντησαν πράγματι στα ερωτηματολόγια με βάση αυτό που τους ζητήθηκε. Η διαφορά των μέσων όρων στο $2^{ο}$ ζεύγος (Εγγύτητα με μαθητή καλύτερων επιδόσεων - Εγγύτητα με μαθητή χειρότερων επιδόσεων) δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=7,27$ με $p>0,05$) που σημαίνει ότι οι δάσκαλοι σε γενικές γραμμές νιώθουν την ίδια εγγύτητα ανεξάρτητα από τις επιδόσεις που έχει ο μαθητής τους. Στο $3^{ο}$ ζεύγος (Εγγύτητα με μαθητή χειρότερων επιδόσεων - Εγγύτητα με μαθητή χειρότερης σχέσης) η διαφορά των μέσων όρων της εγγύτητας μεταξύ των δύο κατηγοριών μαθητών είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική ($t=7,27$ με $p<0,01$), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να νιώθουν υψηλότερη εγγύτητα στην περίπτωση του παιδιού το οποίο έχει τις χειρότερες επιδόσεις σε σύγκριση με το παιδί με το οποίο έχουν τη χειρότερη σχέση.

Πίνακας 9. Ιεραρχικές συγκρίσεις μέσων όρων με «Paired Samples t-test» της εγγύτητας ανάλογα με τις επιδόσεις ή την ποιότητα σχέσης του παιδιού με τον δάσκαλο

Paired Samples Test

		Διαφορές ζευγών		t	df	Sig. (2-tailed)
		Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση			
Ζεύγος 1	Εγγύτητα (καλύτερη σχέση) - Εγγύτητα (καλύτερες επιδόσεις)	0,43	0,66	6,16	90	0,00
Ζεύγος 2	Εγγύτητα (καλύτερες επιδόσεις) - Εγγύτητα (χειρότερες επιδόσεις)	0,06	0,83	0,69	91	0,49
Ζεύγος 3	Εγγύτητα (χειρότερες επιδόσεις) - Εγγύτητα (χειρότερη σχέση)	0,54	0,70	7,27	89	0,00

Με παρόμοιο τρόπο, στον πίνακα 10 βλέπουμε τις συγκρίσεις μεταξύ των κατηγοριών των μαθητών στην περίπτωση της σύγκρουσης. Συγκεκριμένα, στο 1^{ο} ζεύγος (Σύγκρουση με μαθητή χειρότερης σχέσης - Σύγκρουση με μαθητή χειρότερων επιδόσεων) παρατηρούμε ότι η διαφορά των μέσων όρων της σύγκρουσης μεταξύ των δύο κατηγοριών μαθητή είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική ($t=4,88$ με $p<0,01$) που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη σύγκρουση με τον μαθητή με τον οποίο έχουν τη χειρότερη σχέση απ' ό,τι με τον μαθητή με τις χειρότερες επιδόσεις. Στο 2^{ο} ζεύγος (Σύγκρουση με μαθητή χειρότερων επιδόσεων - Σύγκρουση με μαθητή καλύτερων επιδόσεων) βλέπουμε ότι η διαφορά των μέσων όρων της σύγκρουσης στις δύο περιπτώσεις παιδιών είναι επίσης ισχυρώς στατιστικά σημαντική ($t=6,09$ με $p<0,01$) που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη σύγκρουση με τον μαθητή με τις χειρότερες επιδόσεις απ' ό,τι με τον μαθητή με τις καλύτερες. Όσον αφορά το 3^{ο} ζεύγος (Σύγκρουση με μαθητή καλύτερων επιδόσεων - Σύγκρουση με μαθητή καλύτερης σχέσης) βλέπουμε ότι η διαφορά των μέσων όρων της σύγκρουσης δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=1,17$ με $p>0,05$), που σημαίνει ότι οι δάσκαλοι κατά μέσο όρο νιώθουν την ίδια σύγκρουση με τον μαθητή που έχει τις καλύτερες επιδόσεις και με τον μαθητή με τον οποίο έχει την καλύτερη σχέση. Συνοπτικά, οι πίνακες 9 και 10 επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πράγματι στα ερωτηματολόγια των σχέσεων δασκάλου-παιδιού με βάση αυτά που τους ζητήθηκαν, καθώς η υψηλότερη εγγύτητα σημειώνεται στην περίπτωση του μαθητή με τον οποίο θεωρεί ότι έχει την καλύτερη σχέση, ενώ η υψηλότερη σύγκρουση στον μαθητή με τον οποίο έχει τη χειρότερη σχέση.

Πίνακας 10. Ιεραρχικές συγκρίσεις μέσω όρων με «Paired Samples t-test» της σύγκρουσης ανάλογα με τις επιδόσεις ή την ποιότητα σχέσης του παιδιού με τον δάσκαλο

Paired Samples Test						
		Διαφορές ζευγών		**t**	**df**	**Sig. (2-tailed)**
		Μέσος Όρος	**Τυπική Απόκλιση**			
Ζεύγος 1	Σύγκρουση (χειρότερη σχέση) - Σύγκρουση (χειρότερες επιδόσεις)	0,49	0,95	4,88	89	0,00
Ζεύγος 2	Σύγκρουση (χειρότερες επιδόσεις) - Σύγκρουση (καλύτερες επιδόσεις)	0,66	1,03	6,09	91	0,00
Ζεύγος 3	Σύγκρουση (καλύτερες επιδόσεις) - Σύγκρουση (καλύτερη σχέση)	0,09	0,74	1,17	90	0,25

Στον πίνακα 11 βλέπουμε τι απάντησαν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το φύλο των παιδιών σε κάθε κατηγορία μαθητή. Συγκεκριμένα, για τον μαθητή με τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς περισσότερα κορίτσια (60 κορίτσια – 65,2%), για τον μαθητή με τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις επιλέχθηκαν περισσότερα αγόρια (67 αγόρια – 73,6%), για τον μαθητή με την καλύτερη σχέση με τον δάσκαλο επιλέχθηκαν περισσότερα κορίτσια (61 κορίτσια – 66,3%), ενώ για τον μαθητή με τη χειρότερη σχέση επιλέχθηκαν περισσότερα αγόρια (67 αγόρια – 75,3%). Να σημειωθεί ότι οι ελλείπουσες τιμές δεν λήφθηκαν υπόψη στα ποσοστά που παρουσιάζονται.

Πίνακας 11. Περιγραφικά στοιχεία για το φύλο των παιδιών για τα οποία απάντησαν οι εκπαιδευτικοί, ανά κατηγορία μαθητή

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

Ο πίνακας 12 δείχνει τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στην εγγύτητα και στη σύγκρουση σε κάθε κατηγορία παιδιού, ανάλογα με το φύλο των παιδιών. Να σημειωθεί ότι για όλες τις διαφοροποιήσεις που ακολουθούν χρησιμοποιήθηκε έλεγχος για ανεξάρτητα δείγματα (Independent-Samples t-test). Για τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στους πίνακες λήφθηκε υπόψη ο έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων.

Στον πίνακα 12 βλέπουμε ότι υπάρχει ασθενώς στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου των παιδιών και της εγγύτητας στην περίπτωση του παιδιού με τη χειρότερη σχέση με τον δάσκαλο (t= -1,73 με p<0,1). Οι δάσκαλοι δηλαδή τείνουν να αισθάνονται υψηλότερη εγγύτητα με τα κορίτσια παρά με τα αγόρια, στην περίπτωση αυτή. Έπειτα, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου του παιδιού και της εγγύτητας με το παιδί καλύτερων επιδόσεων (t= -2,04 με p<0,05), με τους δασκάλους να αισθάνονται πάλι περισσότερη εγγύτητα με τα κορίτσια στις περίπτωση αυτή. Ακόμη, υπάρχουν ισχυρώς στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ του φύλου των παιδιών και της σύγκρουσης στην περίπτωση του μαθητή χειρότερων επιδόσεων (t=2,72 με p<0,01), αλλά και μεταξύ του φύλου των παιδιών και της εγγύτητας στην περίπτωση του μαθητή καλύτερης σχέσης (t= -2,80 με p<0,01). Οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση των μαθητών με τις χειρότερες επιδόσεις αισθάνονται υψηλότερη σύγκρουση με αγόρια και στην περίπτωση των μαθητών με την καλύτερη σχέση αισθάνονται υψηλότερη εγγύτητα με τα κορίτσια.

Πίνακας 12. Διαφοροποιήσεις στις εγγύτητα και τη σύγκρουση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το φύλο του παιδιού, σε κάθε κατηγορία μαθητή

Περιγραφικά στοιχεία						**Independent-Samples t-test**		
Κατηγορία παιδιού	**Μεταβλητές**	**Φύλο παιδιού**	**N**	**Μέσος όρος**	**Τυπική απόκλιση**	**t**	**df**	**Sig. (2-tailed)**
Καλύτερες επιδόσεις	Εγγύτητα	Αγόρι	32	3,48	0,61	-2,04	90	0,04
		Κορίτσι	60	3,79	0,74			
	Σύγκρουση	Αγόρι	32	1,59	0,87	1,61	41,39	0,12
		Κορίτσι	60	1,32	0,48			
Χειρότερες επιδόσεις	Εγγύτητα	Αγόρι	67	3,60	0,69	-0,41	89	0,68
		Κορίτσι	24	3,68	0,85			
	Σύγκρουση	Αγόρι	67	2,19	0,95	2,72	58,50	0,01
		Κορίτσι	24	1,70	0,66			

Καλύτερη σχέση	Εγγύτητα	Αγόρι	30	3,80	0,81	-2,80	42,42	0,01
		Κορίτσι	61	4,26	0,55			
	Σύγκρουση	Αγόρι	30	1,49	0,85	1,46	36,82	0,15
		Κορίτσι	61	1,25	0,44			
Χειρότερη σχέση	Εγγύτητα	Αγόρι	67	3,01	0,68	-1,73	87	0,09
		Κορίτσι	22	3,30	0,73			
	Σύγκρουση	Αγόρι	67	2,52	1,02	-0,50	87	0,62
		Κορίτσι	22	2,64	1,05			

Υπήρχαν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις του δείγματος ανάλογα και με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (πίνακες 13 έως 17). Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις των απαντήσεων του δείγματος ανάλογα με το φύλο τους. Συγκεκριμένα βλέπουμε ότι υπάρχει μία ασθενώς στατιστικά σημαντική σχέση του φύλου με τη γνωστική αναπλαισίωση (t= -1,82, p<0,1) με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερο μέσο όσο στη χρήση της στρατηγικής αυτής. Επιπλέον, βλέπουμε να υπάρχει ισχυρά στατιστικά σημαντική σχέση του φύλου με την εγγύτητα (p<0,01), και στις τέσσερις περιπτώσεις των υπό μελέτη μαθητών, με τις γυναίκες να εμφανίζουν κατά μέσο όρο υψηλότερη εγγύτητα, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις των παιδιών ή τη σχέση που θεωρούν ότι έχουν μαζί τους.

Πίνακας 13. Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις του δείγματος ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών

Περιγραφικά στοιχεία					**Independent-Samples t-test**		
Μεταβλητές	**Φύλο**	**N**	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**	**t**	**df**	**Sig. (2-tailed)**
Γνωστική Αναπλαισίωση	Άνδρας	15	4,32	1,50	-1,82	16,50	0,09
	Γυναίκα	77	5,05	1,00			
Εκφραστική Καταστολή	Άνδρας	15	3,25	0,97	0,45	90	0,66
	Γυναίκα	77	3,10	1,21			
Εγγύτητα (καλύτερες επιδόσεις)	Άνδρας	15	3,13	0,62	-3,50	90	0,00
	Γυναίκα	77	3,79	0,68			
Εγγύτητα (χειρότερες επιδόσεις)	Άνδρας	15	3,18	0,86	-2,64	90	0,01
	Γυναίκα	77	3,71	0,67			
Εγγύτητα (καλύτερη σχέση)	Άνδρας	15	3,52	0,81	-3,99	89	0,00
	Γυναίκα	76	4,23	0,59			
Εγγύτητα (χειρότερη σχέση)	Άνδρας	14	2,53	0,56	-3,39	88	0,00
	Γυναίκα	76	3,18	0,68			
Σύγκρουση	Άνδρας	15	1,47	0,53	0,34	90	0,74

(καλύτερες επιδόσεις)	Γυναίκα	77	1,40	0,68			
Σύγκρουση (χειρότερες επιδόσεις)	Άνδρας	15	2,27	0,96	0,92	90	0,36
	Γυναίκα	77	2,03	0,90			
Σύγκρουση (καλύτερη σχέση)	Άνδρας	15	1,31	0,44	-0,10	89	0,93
	Γυναίκα	76	1,33	0,65			
Σύγκρουση (χειρότερη σχέση)	Άνδρας	14	2,52	1,26	-0,13	16,03	0,90
	Γυναίκα	76	2,57	0,98			

Στον πίνακα 14 βλέπουμε τις διαφοροποιήσεις των απαντήσεων του δείγματος ανάλογα με την ηλικία τους. Βλέπουμε ότι υπάρχει μια ασθενώς στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ηλικιακής ομάδας και της σύγκρουσης με τα παιδιά που κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών εμφανίζουν τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις ($t=1,69$, $p<0,1$). Τα άτομα ηλικίας έως 40 ετών εμφανίζουν κατά μέσο όρο υψηλότερη σύγκρουση με τα παιδιά αυτά. Επίσης, υπάρχει μία στατιστικά σημαντική σχέση της ηλικιακής ομάδας με τη σύγκρουση στην περίπτωση των παιδιών που κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών η σχέση μαζί τους είναι η χειρότερη ($t=2,00$, $p<0,05$). Οι εκπαιδευτικοί έως 40 ετών ξανά εμφανίζουν κατά μέσο όρο υψηλότερη σύγκρουση.

Πίνακας 14. Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις του δείγματος ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών

Περιγραφικά στοιχεία				**Independent-Samples t-test**			
Μεταβλητές	**Ηλικιακή ομάδα**	**N**	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**	**t**	**df**	**Sig. (2-tailed)**
Γνωστική Αναπλαισίωση	έως 40	68	5,00	0,97	0,79	30,12	0,44
	40+	24	4,74	1,49			
Εκφραστική Καταστολή	έως 40	68	3,17	1,12	0,66	90	0,51
	40+	24	2,99	1,34			
Εγγύτητα (καλύτερες επιδόσεις)	έως 40	68	3,68	0,70	0,03	90	0,98
	40+	24	3,68	0,76			
Εγγύτητα (χειρότερες επιδόσεις)	έως 40	68	3,64	0,77	0,37	90	0,71
	40+	24	3,57	0,58			
Εγγύτητα (καλύτερη σχέση)	έως 40	68	4,14	0,69	0,66	89	0,51
	40+	23	4,03	0,67			
Εγγύτητα (χειρότερη σχέση)	έως 40	66	3,07	0,72	-0,22	88	0,83
	40+	24	3,10	0,66			
Σύγκρουση (καλύτερες επιδόσεις)	έως 40	68	1,47	0,66	1,29	90	0,20
	40+	24	1,27	0,64			

Σύγκρουση (χειρότερες επιδόσεις)	έως 40	68	2,16	0,93	1,69	90	0,10
	40+	24	1,80	0,81			
Σύγκρουση (καλύτερη σχέση)	έως 40	68	1,35	0,66	0,60	89	0,55
	40+	23	1,26	0,45			
Σύγκρουση (χειρότερη σχέση)	έως 40	66	2,69	1,06	2,00	88	0,05
	40+	24	2,21	0,84			

Στον πίνακα 15, με παρόμοιο τρόπο βλέπουμε τις διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις του δείγματος ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας που έχουν οι δάσκαλοι στην εκπαίδευση. Στην περίπτωση αυτή βλέπουμε μια στατιστικά σημαντική σχέση ($t=2,13$, $p<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην εκπαίδευση έως 10 μόνο έτη να εμφανίζουν κατά μέσο όρο υψηλότερη εγγύτητα με τα παιδιά με τα οποία θεωρούν ότι έχουν την καλύτερη σχέση.

Πίνακας 15. Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις του δείγματος ανάλογα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση

Περιγραφικά στοιχεία					**Independent-Samples t-test**		
Μεταβλητές	**Χρόνια προϋπηρεσίας**	**N**	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**	**t**	**Df**	**Sig. (2-tailed)**
Γνωστική Αναπλαισίωση	1-10	46	5,05	0,93	1,03	90	0,31
	11+	46	4,81	1,28			
Εκφραστική Καταστολή	1-10	46	3,17	1,15	0,35	90	0,73
	11+	46	3,08	1,21			
Εγγύτητα (καλύτερες επιδόσεις)	1-10	46	3,78	0,70	1,34	90	0,18
	11+	46	3,58	0,72			
Εγγύτητα (χειρότερες επιδόσεις)	1-10	46	3,70	0,75	1,10	90	0,27
	11+	46	3,54	0,70			
Εγγύτητα (καλύτερη σχέση)	1-10	46	4,26	0,59	2,13	89	0,04
	11+	45	3,96	0,74			
Εγγύτητα (χειρότερη σχέση)	1-10	46	3,07	0,62	-0,17	88	0,86
	11+	44	3,09	0,78			
Σύγκρουση (καλύτερες επιδόσεις)	1-10	46	1,49	0,69	1,12	90	0,27
	11+	46	1,34	0,62			
Σύγκρουση (χειρότερες επιδόσεις)	1-10	46	2,23	0,93	1,57	90	0,12
	11+	46	1,92	0,87			
Σύγκρουση (καλύτερη σχέση)	1-10	46	1,41	0,76	1,30	69,35	0,20
	11+	45	1,24	0,41			
Σύγκρουση (χειρότερη σχέση)	1-10	46	2,62	0,98	0,58	88	0,57
	11+	44	2,50	1,07			

Στον πίνακα 16 βλέπουμε τις διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με την τάξη διδασκαλίας που δίδασκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Συγκεκριμένα, υπάρχει μια ισχυρά στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της τάξης διδασκαλίας και της εγγύτητας στην περίπτωση των παιδιών με τις χειρότερες επιδόσεις (t=2,70, p<0,01). Οι εκπαιδευτικοί των μικρότερων τάξεων παρουσιάζουν κατά μέσο όρο υψηλότερη εγγύτητα με τους μαθητές αυτούς.

Πίνακας 16. Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις του δείγματος ανάλογα με την τάξη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών

Περιγραφικά στοιχεία					**Independent-Samples t-test**		
Μεταβλητές	**Τάξη Διδασκαλίας**	**N**	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**	**t**	**df**	**Sig. (2-tailed)**
Γνωστική Αναπλαισίωση	Α΄, Β΄, Γ΄	57	5,02	1,05	1,00	89	0,32
	Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄	34	4,78	1,25			
Εκφραστική Καταστολή	Α΄, Β΄, Γ΄	57	3,25	1,18	1,27	89	0,21
	Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄	34	2,93	1,17			
Εγγύτητα (καλύτερες επιδόσεις)	Α΄, Β΄, Γ΄	57	3,74	0,67	1,14	89	0,26
	Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄	34	3,57	0,79			
Εγγύτητα (χειρότερες επιδόσεις)	Α΄, Β΄, Γ΄	57	3,78	0,67	2,70	89	0,01
	Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄	34	3,37	0,76			
Εγγύτητα (καλύτερη σχέση)	Α΄, Β΄, Γ΄	56	4,16	0,62	0,84	88	0,41
	Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄	34	4,04	0,78			
Εγγύτητα (χειρότερη σχέση)	Α΄, Β΄, Γ΄	56	3,15	0,67	1,31	87	0,20
	Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄	33	2,95	0,75			
Σύγκρουση (καλύτερες επιδόσεις)	Α΄, Β΄, Γ΄	57	1,38	0,65	-0,32	89	0,75
	Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄	34	1,43	0,63			
Σύγκρουση (χειρότερες επιδόσεις)	Α΄, Β΄, Γ΄	57	1,99	0,82	-0,91	89	0,37
	Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄	34	2,17	1,03			
Σύγκρουση (καλύτερη σχέση)	Α΄, Β΄, Γ΄	56	1,35	0,63	0,72	88	0,47
	Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄	34	1,26	0,58			
Σύγκρουση (χειρότερη σχέση)	Α΄, Β΄, Γ΄	56	2,49	1,02	-0,65	87	0,52
	Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄	33	2,64	1,04			

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις των απαντήσεων του δείγματος ανάλογα με τη σχέση εργασίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί, δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική σχέση με καμία από τις υπό μελέτη μεταβλητές. Άρα, όπως φαίνεται στον

πίνακα 17, το εάν ένας εκπαιδευτικός είναι μόνιμος ή αναπληρωτής δεν επηρεάζει καμία από τις μεταβλητές τις παρούσας έρευνας.

Πίνακας 17. Διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις του δείγματος ανάλογα με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

Περιγραφικά στοιχεία					**Independent-Samples t-test**		
Μεταβλητές	**Σχέση εργασίας**	**N**	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**	**t**	**df**	**Sig. (2-tailed)**
Γνωστική Αναπλαισίωση	μόνιμος	75	4,85	1,16	-1,44	90	0,15
	αναπληρωτής	17	5,28	0,87			
Εκφραστική Καταστολή	μόνιμος	75	3,12	1,16	-0,14	90	0,89
	αναπληρωτής	17	3,16	1,26			
Εγγύτητα (καλύτερες επιδόσεις)	μόνιμος	75	3,69	0,70	0,17	90	0,87
	αναπληρωτής	17	3,65	0,77			
Εγγύτητα (χειρότερες επιδόσεις)	μόνιμος	75	3,58	0,72	-1,19	90	0,24
	αναπληρωτής	17	3,81	0,74			
Εγγύτητα (καλύτερη σχέση)	μόνιμος	74	4,09	0,71	-0,60	89	0,55
	αναπληρωτής	17	4,20	0,54			
Εγγύτητα (χειρότερη σχέση)	μόνιμος	73	3,07	0,71	-0,21	88	0,83
	αναπληρωτής	17	3,11	0,67			
Σύγκρουση (καλύτερες επιδόσεις)	μόνιμος	75	1,38	0,64	-1,10	90	0,28
	αναπληρωτής	17	1,57	0,70			
Σύγκρουση (χειρότερες επιδόσεις)	μόνιμος	75	2,02	0,89	-1,13	90	0,26
	αναπληρωτής	17	2,29	0,98			
Σύγκρουση (καλύτερη σχέση)	μόνιμος	74	1,28	0,57	-1,64	89	0,11
	αναπληρωτής	17	1,55	0,77			
Σύγκρουση (χειρότερη σχέση)	μόνιμος	73	2,56	1,00	-0,09	88	0,93
	αναπληρωτής	17	2,58	1,14			

7.2. Συσχετίσεις των μεταβλητών

Στο υποκεφάλαιο αυτό δίνονται τα αποτελέσματα που αφορούν τα υπόλοιπα 4 ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Στον πίνακα 18 βλέπουμε τις συσχετίσεις όλων των μεταβλητών μεταξύ τους, που προέκυψαν με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson. Ωστόσο στην περιγραφή των αποτελεσμάτων θα εστιάσουμε μόνο στις συσχετίσεις που αφορούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Πίνακας 18. Συσχετίσεις των μεταβλητών

Μεταβλητές	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**

1. Γνωστική Αναπλαισίωση	-	0,22*	0,32**	0,28**	0,17	0,22*	-0,19	-0,24*	0,09	-0,08
2. Εκφραστική Καταστολή		-	0,09	-0,23*	-0,12	-0,36**	-0,04	0,02	0,01	0,01
3. Εγγύτητα (καλύτερες επιδόσεις)			-	0,33**	0,56**	0,26*	-0,06	-0,08	0,05	-0,08
4. Εγγύτητα (χειρότερες επιδόσεις)				-	0,40**	0,52**	-0,01	-0,39**	-0,10	-0,17
5. Εγγύτητα (καλύτερη σχέση)					-	0,32**	-0,11	0,03	-0,18	0,11
6. Εγγύτητα (χειρότερη σχέση)						-	-0,12	-0,28**	0,07	-0,03
7. Σύγκρουση (καλύτερες επιδόσεις)							-	0,16	0,32**	0,24*
8. Σύγκρουση (χειρότερες επιδόσεις)								-	0,30**	0,52**
9. Σύγκρουση (καλύτερη σχέση)									-	0,26*
10. Σύγκρουση (χειρότερη σχέση)										-

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

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τη συσχέτιση των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι (γνωστική αναπλαισίωση και εκφραστική καταστολή) με τους παράγοντες της εγγύτητας και της σύγκρουσης, στην περίπτωση του μαθητή με τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις. Βλέπουμε λοιπόν ότι στην περίπτωση αυτού του μαθητή, ο συντελεστής συσχέτισης κατά Pearson για τη γνωστική αναπλαισίωση με την εγγύτητα είναι r = 0,32 με p<0,01 (πίνακας 18). Άρα υπάρχει μία ασθενής θετική συσχέτιση της γνωστικής αναπλαισίωσης με την εγγύτητα στην περίπτωση του μαθητή με τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις, η οποία είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική. Από την άλλη, η

γνωστική αναπλαισίωση δεν συσχετίζεται με τη σύγκρουση (r = -0,19 με p>0,05), για τον μαθητή αυτό.

Όσον αφορά τη χρήση της εκφραστικής καταστολής από τους εκπαιδευτικούς, δεν συσχετίζεται ούτε με την εγγύτητα (r = 0,09 με p>0,05) ούτε με τη σύγκρουση (r = -0,041 με p>0,05) στην περίπτωση του μαθητή με τις καλύτερες επιδόσεις. Άρα, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της εκφραστικής καταστολής των δασκάλων ούτε με την εγγύτητα ούτε με τη σύγκρουση, για τον μαθητή αυτό.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις ίδιες συσχετίσεις για την περίπτωση του μαθητή με τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις. Σε αυτή την περίπτωση από τον πίνακα 18 βλέπουμε ότι ο συντελεστής συσχέτισης της γνωστικής αναπλαισίωσης με την εγγύτητα είναι r = 0,28 με p<0,01. Άρα υπάρχει μία ασθενής θετική συσχέτιση της στρατηγικής αυτής με την εγγύτητα στην περίπτωση του μαθητή με τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις, η οποία είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική, όπως ακριβώς και στην περίπτωση του μαθητή με τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις. Ασθενής αρνητική συσχέτιση η οποία είναι στατιστικά σημαντική (r = -0,24 με p<0,05) υπάρχει για τον μαθητή αυτό και στην περίπτωση της γνωστικής αναπλαισίωσης με τη σύγκρουση μεταξύ δασκάλου-παιδιού.

Όσον αφορά τη χρήση της εκφραστικής καταστολής, υπάρχει μια ασθενής αρνητική συσχέτιση αυτής με την εγγύτητα (r = -0,23 με p<0,05), ενώ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση αυτής με τη σύγκρουση στην περίπτωση του μαθητή με τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις (r = 0,02 με p>0,05).

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις ίδιες συσχετίσεις, αλλά για την περίπτωση του μαθητή με τον οποίο οι δάσκαλοι θεωρούν ότι έχουν την καλύτερη σχέση. Οι συσχετίσεις στην περίπτωση αυτή, όπως βλέπουμε στον πίνακα 18, δεν είναι στατιστικά σημαντικές σε κανένα συνδυασμό στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης με την εγγύτητα ή τη σύγκρουση (p>0,05).

Τέλος, το έκτο ερευνητικό ερώτημα αφορά ξανά τις ίδιες συσχετίσεις αλλά για την περίπτωση του μαθητή με τον οποίο οι δάσκαλοι θεωρούν ότι έχουν τη δυσκολότερη σχέση. Στην περίπτωση αυτή, βλέπουμε ότι ο συντελεστής συσχέτισης για τη γνωστική αναπλαισίωση με την εγγύτητα είναι r = 0,22 με p<0,05 (πίνακας 18). Άρα υπάρχει μία ασθενής θετική συσχέτιση της γνωστικής αναπλαισίωσης με την εγγύτητα για τον μαθητή με τη δυσκολότερη σχέση με τον δάσκαλο, η οποία είναι στατιστικά σημαντική. Όσον αφορά τη συσχέτιση της γνωστικής

αναπλαισίωσης με τη σύγκρουση στην περίπτωση αυτού του μαθητή, δεν είναι στατιστικά σημαντική (r = -0,08 με p>0,05).

Όσον αφορά τη χρήση της εκφραστικής καταστολής στην περίπτωση του μαθητή με τη χειρότερη σχέση με τον δάσκαλό του, υπάρχει μια ασθενής αρνητική συσχέτιση με την εγγύτητα, η οποία είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική (r = -0,36 με p<0,01) ενώ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη σύγκρουση (r = 0,01 με p>0,05).

Οι αναλύσεις που έχουν γίνει μέχρι τώρα εγείρουν το επιπλέον ερώτημα να δούμε τι συμβαίνει με τις ίδιες συσχετίσεις, ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών. Αυτό προκύπτει από τις στατιστικά σημαντικές σχέσεις που προέκυψαν με το φύλο των εκπαιδευτικών και με κάποιες από τις υπό μελέτη μεταβλητές (βλ. πίνακα 13 στο προηγούμενο υποκεφάλαιο).

Στον πίνακα 19 λοιπόν, βλέπουμε τις συσχετίσεις των μεταβλητών στην περίπτωση των ανδρών εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν μόνο 15 έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις, ωστόσο παρατηρούμε ότι υπάρχουν υψηλές συσχετίσεις που αξίζει να αναφερθούν. Συγκεκριμένα, ο συντελεστής συσχέτισης κατά Pearson για τη γνωστική αναπλαισίωση με την εγγύτητα στην περίπτωση του μαθητή με τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις είναι r = 0,48 (p>0,05). Προκύπτει δηλαδή μια ισχυρή θετική συσχέτιση της γνωστικής αναπλαισίωσης που χρησιμοποιούν οι άνδρες εκπαιδευτικοί, με την εγγύτητα, στην περίπτωση του μαθητή με τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις. Ισχυρή θετική συσχέτιση υπάρχει και μεταξύ της γνωστικής αναπλαισίωσης με τη σύγκρουση, στην περίπτωση του μαθητή αυτού (r = 0,42 με p>0,05).

Όσον αφορά τη χρήση της εκφραστικής καταστολής από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση αυτής με την εγγύτητα, στην περίπτωση του μαθητή με την καλύτερη σχέση με τον εκπαιδευτικό (r = -0,48 με p>0,05). Παράλληλα υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση της στρατηγικής αυτής με τη σύγκρουση στην περίπτωση του μαθητή με τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις, η οποία είναι στατιστικά σημαντική (r = -0,59 με p<0,5).

Πίνακας 19. Συσχετίσεις των μεταβλητών στην περίπτωση των ανδρών

Μεταβλητές	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**

1. Γνωστική Αναπλαισίωση	-	0,70**	0,48	0,31	-0,28	0,19	-0,24	-0,33	0,42	-0,37
2. Εκφραστική Καταστολή		-	0,18	0,06	-0,48	-0,05	-0,25	-0,59*	0,26	-0,34
3. Εγγύτητα (καλύτερες επιδόσεις)			-	0,70**	0,18	0,49	0,08	-0,37	0,28	-0,30
4. Εγγύτητα (χειρότερες επιδόσεις)				-	0,39	0,57*	-0,07	-0,34	0,15	-0,31
5. Εγγύτητα (καλύτερη σχέση)					-	0,33	0,24	0,42	-0,06	0,37
6. Εγγύτητα (Χειρότερη σχέση)						-	-0,05	-0,08	0,37	0,12
7. Σύγκρουση (καλύτερες επιδόσεις)							-	0,48	0,39	0,42
8. Σύγκρουση (χειρότερες επιδόσεις)								-	0,24	0,62*
9. Σύγκρουση (καλύτερη σχέση)									-	0,16
10. Σύγκρουση (χειρότερη σχέση)										-

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

Στον πίνακα 20 αντίστοιχα, βλέπουμε τα αποτελέσματα των ίδιων συσχετίσεων στην περίπτωση των γυναικών εκπαιδευτικών. Βλέπουμε συγκεκριμένα, ότι η χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης από τις γυναίκες έχει μία ασθενή θετική συσχέτιση με την εγγύτητα, στην περίπτωση του μαθητή με την καλύτερη σχέση με τη δασκάλα, η οποία είναι στατιστικά σημαντική (r = 0,23 με p<0,05). Επιπλέον, υπάρχει μια ασθενής αρνητική συσχέτιση της εκφραστικής καταστολής με την εγγύτητα, στην περίπτωση του μαθητή με τις χειρότερες επιδόσεις, η οποία είναι επίσης στατιστικά σημαντική (r = -0,28 με p<0,05). Τέλος, υπάρχει μια ισχυρή αρνητική συσχέτιση της εκφραστικής καταστολής με την εγγύτητα στην περίπτωση του μαθητή με τη

χειρότερη σχέση με τη δασκάλα του, η οποία συσχέτιση είναι ισχυρώς στατιστικά σημαντική (r = -0,41 με p<0,01).

Πίνακας 20. Συσχετίσεις των μεταβλητών στην περίπτωση των γυναικών

Μεταβλητές	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
1. Γνωστική Αναπλαισίωση	-	0,14	0,22	0,20	0,23*	0,14	-0,18	-0,20	0,03	0,01
2. Εκφραστική Καταστολή		-	0,10	-0,28*	-0,04	-0,41**	-0,02	0,11	-0,01	0,07
3. Εγγύτητα (καλύτερες επιδόσεις)			-	0,18	0,57**	0,12	-0,07	0,00	0,03	-0,05
4. Εγγύτητα (χειρότερες επιδόσεις)				-	0,31**	0,46**	0,01	-0,39**	-0,16	-0,14
5. Εγγύτητα (καλύτερη σχέση)					-	0,20	-0,18	-0,02	-0,23*	0,02
6. Εγγύτητα (Χειρότερη σχέση)						-	-0,13	-0,31**	0,03	-0,07
7. Σύγκρουση (καλύτερες επιδόσεις)							-	0,10	0,31**	0,21
8. Σύγκρουση (χειρότερες επιδόσεις)								-	0,32**	0,50**
9. Σύγκρουση (καλύτερη σχέση)									-	0,28*
10. Σύγκρουση (χειρότερη σχέση)										-

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο

8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σκοπός της μελέτης ήταν α) να παρουσιαστεί ο βαθμός στον οποίο οι δάσκαλοι Γενικής Εκπαίδευσης Δημοτικού σχολείου χρησιμοποιούν την εκφραστική καταστολή και τη γνωστική αναπλαισίωση ως στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης και πώς αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους, β) να παρουσιάσει τον βαθμό εγγύτητας και σύγκρουσης που αισθάνονται με τους μαθητές τους ανάλογα με τις μαθησιακές τους επιδόσεις ή την ποιότητα σχέσης που έχουν μαζί τους και το πώς αυτός διαφοροποιείται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και το φύλο των παιδιών και γ) να διερευνήσει τον βαθμό συσχέτισης των δύο στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης με τους δύο παράγοντες που καθορίζουν την ποιότητα σχέσης δασκάλου-μαθητή (εγγύτητα και σύγκρουση) στις τέσσερις υπό μελέτη περιπτώσεις μαθητών (καλύτερες-χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις και καλύτερη-δυσκολότερη σχέση μαζί τους).

8.1. Συζήτηση για τα περιγραφικά μέτρα και τις διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις (1ο και 2ο ερευνητικό ερώτημα)

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής Δημοτικού σχολείου χρησιμοποιούν στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης και πώς αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο τους, την ηλικία, την εμπειρία, την τάξη στην οποία διδάσκουν ή τη σχέση εργασίας που έχουν. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τη γνωστική αναπλαισίωση από την εκφραστική καταστολή προκειμένου να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, είναι ένα ενθαρρυντικό εύρημα καθώς σύμφωνα με τους Jiang και συνεργάτες (2016) η στρατηγική αυτή είναι αποτελεσματικότερη για την αύξηση των εκφραζόμενων ευχάριστων συναισθημάτων και έχει συσχετιστεί με χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών (Donker et al., 2020). Ωστόσο το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τους Taxer και Gross (2018), οι οποίοι στην έρευνά τους βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο την εκφραστική καταστολή. Η διαφορά αυτή μπορεί να οφείλεται στη χρήση διαφορετικών εργαλείων των δύο ερευνών, καθώς οι Taxer και Gross (2018) χρησιμοποίησαν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που αφορούσαν τη συναισθηματική ρύθμιση εντός της τάξης, ενώ στην παρούσα έρευνα

χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο των Gross και John (2003) του οποίου οι ερωτήσεις δεν αφορούν μόνο τη σχολική τάξη αλλά τη γενικότερη χρήση των στρατηγικών αυτών στη ζωή ενός ατόμου.

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις στη χρήση των στρατηγικών ανάλογα με τα διάφορα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, εμπειρία, τάξη διδασκαλίας, σχέση εργασίας), η μόνη (ασθενώς) στατιστικά σημαντική σχέση που βρέθηκε αφορούσε το φύλο και τη γνωστική αναπλαισίωση. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τη γνωστική αναπλαισίωση απ' ό,τι οι άνδρες, γεγονός το οποίο μπορεί να οφείλεται στο ότι οι άνδρες μπορούν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους πιο αυτοματοποιημένα χωρίς την καταβολή ενεργής γνωστικής προσπάθειας (McRae et al. 2008) και συνεπώς χωρίς να χρειάζεται να χρησιμοποιούν τη γνωστική αναπλαισίωση ως στρατηγική.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εγγύτητα και σύγκρουση με τους μαθητές τους, ανάλογα με τις μαθησιακές τους επιδόσεις, την ποιότητα της σχέσης που έχουν μαζί τους, το φύλο των παιδιών και πώς αυτός ο βαθμός διαφοροποιείται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας φαίνεται να αισθάνονται περίπου την ίδια εγγύτητα με τους μαθητές τους ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους, κάτι το οποίο δε συμβαίνει και στην περίπτωση της σύγκρουσης. Συγκεκριμένα, αισθάνονται υψηλότερη σύγκρουση με τον μαθητή με τις χειρότερες επιδόσεις απ' ό,τι με τον μαθητή με τις καλύτερες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τη βιβλιογραφία μόνο όσον αφορά τη σύγκρουση και όχι την εγγύτητα, καθώς σε άλλες μελέτες έχει βρεθεί ότι τα υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα συνδέονται τόσο με υψηλή εγγύτητα όσο και με χαμηλή σύγκρουση στη σχέση δασκάλου-παιδιού - και το αντίστροφο (Birch & Ladd, 1997· Jerome et al., 2009· McGrath & Van Bergen, 2015). Το γεγονός ότι η εγγύτητα εξαρτάται και από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των δασκάλων αλλά και από τις δυαδικές αλληλεπιδράσεις που έχουν με τα παιδιά (Jerome et al., 2009) ίσως αφήνει περιθώριο ώστε σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται εγγύτητα ανεξάρτητα από τις επιδόσεις των παιδιών. Αντίθετα, η έννοια της σύγκρουσης συνήθως είναι ευκολότερα κατανοητή και αξιολογείται με μεγαλύτερη ακρίβεια (Tsigilis, Gregoriadis, Grammatikopoulos & Zachopoulou, 2018). Εξαρτάται περισσότερο από τα χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως για παράδειγμα τα τυχόν προβλήματα

συμπεριφοράς (Jerome et al., 2009) τα οποία συχνά απαντώνται στα παιδιά με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (McGrath & Van Bergen, 2015· Kulkarni et al., 2021), εξηγώντας έτσι τα ευρήματα που συνδέουν τις χαμηλές επιδόσεις με υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης. Συγχρόνως, τα ευρήματα της εγγύτητας και της σύγκρουσης ανάλογα με την ποιότητα της σχέσης των δασκάλων με τα παιδιά, επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με βάση τις οδηγίες που τους δόθηκαν. Η υψηλότερη εγγύτητα και η χαμηλότερη σύγκρουση απ' όλες, βρέθηκε στην περίπτωση του παιδιού με το οποίο θεωρούν ότι έχουν την καλύτερη σχέση, ενώ η χαμηλότερη εγγύτητα και η υψηλότερη σύγκρουση βρέθηκε για το παιδί με το οποίο θεωρούν ότι έχουν τη χειρότερη σχέση.

Όσον αφορά τις διαφορές ανάλογα με το φύλο των παιδιών, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερη εγγύτητα με τα κορίτσια ανεξάρτητα από την ποιότητα της σχέσης που θεωρούν ότι έχουν μαζί τους και υψηλότερη εγγύτητα ξανά με τα κορίτσια στην περίπτωση του μαθητή με τις καλύτερες επιδόσεις. Παράλληλα, αισθάνονται υψηλότερη σύγκρουση με τα αγόρια στην περίπτωση του μαθητή με τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις. Γενικά, επέλεξαν περισσότερα κορίτσια στην κατηγορία του μαθητή με τον οποίο έχουν την καλύτερη σχέση και στην κατηγορία του μαθητή με τις καλύτερες επιδόσεις και περισσότερα αγόρια για αυτόν με τον οποίο έχουν τη χειρότερη σχέση και αυτόν για τον οποίο θεωρούν ότι έχει τις χειρότερες επιδόσεις. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες μελέτες που υποδεικνύουν ότι η καλής ποιότητας σχέση είναι συχνότερη με τα κορίτσια και η χαμηλής ποιότητας με τα αγόρια (Birch & Ladd, 1997· Jerome et al., 2009· Karabay, 2019· McGrath & Van Bergen, 2015· Rudasill et al., 2010· Tsigilis, Gregoriadis, Grammatikopoulos & Zachopoulou, 2018· Zee & Koomen, 2017).

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις στα επίπεδα της εγγύτητας και της σύγκρουσης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, ελέγχθηκαν ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία τους, τα χρόνια υπηρεσίας και την τάξη διδασκαλίας. Το ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερη εγγύτητα με τους μαθητές τους ανεξάρτητα από τις επιδόσεις των παιδιών ή τη σχέση που θεωρούν ότι έχουν μαζί τους έρχεται σε συμφωνία με το εύρημα της Drugli (2013) η οποία υποστηρίζει ότι οι γυναίκες γενικώς τείνουν να αισθάνονται υψηλότερη εγγύτητα με τους μαθητές τους απ' ό,τι οι άνδρες.

Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι τα άτομα έως 40 ετών τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερη σύγκρουση με τα παιδιά με τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις και με τα παιδιά που έχουν τη χειρότερη σχέση μαζί τους, απ' ό,τι οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί. Το εύρημα αυτό χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση καθώς έρχεται σε σύγκρουση με την μελέτη του Kesner (2000), στην οποία δεν βρέθηκε σύνδεση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της σχέσης τους με τα παιδιά. Μία πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι το να συνδέεται το νεαρό της ηλικίας με αισθήματα χαμηλής αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία και έτσι να προκύπτει εντονότερη σύγκρουση με μαθητές χαμηλών επιδόσεων ή μαθητές με κακής ποιότητας σχέση μαζί τους (Kunemund et al., 2020· Zee et al., 2017). Μια δεύτερη εξήγηση θα μπορούσε να αφορά τις αβέβαιες εργασιακές συνθήκες και τις γενικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα μέσω του υπάρχοντος συστήματος διορισμού, επιφέροντας υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους ή εξάντλησης (burnout), με επιπτώσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους με τους μαθητές (Sandilos et al., 2020· Valiente et al., 2020).

Ένα ακόμα εύρημα της παρούσας μελέτης ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην εκπαίδευση έως 10 μόνο έτη φαίνεται να εμφανίζουν υψηλότερη εγγύτητα με τα παιδιά με τα οποία θεωρούν ότι έχουν την καλύτερη σχέση. Αυτό συμφωνεί με την άποψη των Wubbels και Brekelmans (2012) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι δάσκαλοι με περίπου 6-10 χρόνια εμπειρίας έχουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές τους βελτιώνοντας έτσι τις επιδόσεις τους. Θεωρούν ότι η εγγύτητα με τους μαθητές τείνει να αποδυναμώνεται μετά από 10 χρόνια διδασκαλίας (Wubbels & Brekelmans, 2012).

Όσον αφορά την τάξη διδασκαλίας, ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των μικρότερων τάξεων παρουσιάζουν κατά μέσο όρο υψηλότερη εγγύτητα στην περίπτωση των μαθητών με τις χειρότερες επιδόσεις. Αυτό συμφωνεί με το εύρημα των Jerome και συνεργατών (2009) σύμφωνα με τους οποίους το πέρασμα των χρόνων φέρνει αλλαγές στη φύση και τη λειτουργία των σχέσεων δασκάλου-παιδιού, επιφέροντας μεγαλύτερη εστίαση στην αυτόνομη εργασία χωρίς να είναι απαραίτητη μια στενή σχέση με τον δάσκαλο και έτσι η εγγύτητα μειώνεται. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να γνωρίζουν τη σημασία μιας θετικής σχέσης με τα παιδιά για τη διευκόλυνση της μάθησης ειδικά στις μικρότερες ηλικίες

(Birch & Ladd 1997· Bretherton, 1985· Koutrouba, 2012· Myers & Pianta, 2008) ή στα παιδιά που κινδυνεύουν με σχολική αποτυχία (Ladd & Burgess, 2001· McGrath & Van Bergen, 2015· Myers & Pianta, 2008· Roorda et al., 2011· Sabol & Pianta, 2012) και το παραπάνω εύρημα πιθανόν να αναδεικνύει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τα παιδιά που δυσκολεύονται στις μικρότερες τάξεις.

8.2. Συζήτηση για τις συσχετίσεις των μεταβλητών για κάθε κατηγορία μαθητή και ανά φύλο εκπαιδευτικού (3ο έως 6ο ερευνητικό ερώτημα)

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις συσχετίσεις μεταξύ των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης και των παραγόντων της εγγύτητας και της σύγκρουσης στην περίπτωση του μαθητή που κατά την άποψη των δασκάλων έχει τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις στην τάξη τους. Βρέθηκε ότι στην περίπτωση αυτού του μαθητή, η γνωστική αναπλαισίωση σχετίζεται με την εγγύτητα αλλά όχι με τη σύγκρουση. Μιας και η γνωστική αναπλαισίωση ενεργοποιείται έχοντας επίγνωση των πιθανών λανθασμένων σκέψεων για μια κατάσταση (Campbell-Sills & Barlow, 2009) και προλαμβάνοντας έτσι την παραγωγή αρνητικών συναισθημάτων (Gross, 2001), φαίνεται να λειτουργεί θετικά στην περίπτωση των μαθητών με καλές μαθησιακές επιδόσεις αυξάνοντας την εγγύτητα των μαθητών αυτών με τον δάσκαλο. Δηλαδή, στην περίπτωση των μαθητών αυτών είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται ότι οι τυχόν αρνητικές τους σκέψεις για αυτά τα παιδιά είναι λανθασμένες δεδομένων των υψηλών τους επιδόσεων και έτσι να επιδιώκουν την αναπλαισίωσή τους με αποτέλεσμα της αύξηση στην μεταξύ τους εγγύτητα.

Όσον αφορά την εκφραστική καταστολή δεν φαίνεται να συσχετίζεται ούτε με την εγγύτητα ούτε με τη σύγκρουση στην περίπτωση του μαθητή αυτού. Η στρατηγική αυτή ενεργοποιείται αφότου έχουν ήδη δημιουργηθεί συναισθηματικές αποκρίσεις (Chang, 2020) με αφορμή κάποιο πιθανό δυσάρεστο γεγονός (Gross, 2001) και έτσι θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι στην περίπτωση των μαθητών με υψηλές επιδόσεις τα δυσάρεστα για τον εκπαιδευτικό ερεθίσματα είναι λιγότερο συχνά και έτσι δεν χρειάζεται να χρησιμοποιούν τη στρατηγική αυτή.

Το ότι καμία από τις δύο στρατηγικές δεν συσχετίζεται με τη σύγκρουση στην περίπτωση αυτού του μαθητή, μπορεί να εξηγηθεί απ’ το ότι οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις συνήθως δεν έχουν έντονες συγκρούσεις με τους δασκάλους τους (Birch &

Ladd, 1997· Jerome et al., 2009). Ενδεχομένως αυτό να καθιστά ανύπαρκτες τις συγκεκριμένες συσχετίσεις για αυτήν την κατηγορία μαθητών.

Λόγω του ότι υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε κάποιες μεταβλητές ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών (βλ. προηγούμενο υποκεφάλαιο), θεωρήθηκε σημαντικό να ελεγχθούν οι συγκεκριμένες συσχετίσεις και ανάλογα με το φύλο. Παρόλο που δεδομένης της μικρής συμμέτοχής ανδρών στην έρευνα (μόλις 15) δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις για το αρσενικό φύλο, αξίζει να αναφερθούμε σε αυτές που ο συντελεστής συσχέτισης ήταν υψηλός. Συγκεκριμένα, η χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης από τους άνδρες συσχετίστηκε ισχυρά με την εγγύτητα στην περίπτωση του μαθητή με τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις, ενώ για την περίπτωση των γυναικών δεν βρέθηκε καμία σημαντική συσχέτιση για αυτήν την κατηγορία μαθητή. Αυτό συμφωνεί με τους Domes και συνεργάτες (2010) οι οποίοι μέσω της έρευνάς τους μελέτησαν την εγκεφαλική δραστηριότητα ανδρών και γυναικών κατά τη διάρκεια χρήσης στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης και βρήκαν ότι οι άνδρες μπορούν να επανεκτιμήσουν τις καταστάσεις πιο αποτελεσματικά από τις γυναίκες χρησιμοποιώντας ένα ευρύτερο δίκτυο εγκεφαλικής δραστηριότητας. Έτσι, η αποτελεσματικότερη χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης στην περίπτωση των ανδρών, φαίνεται να επιφέρει και υψηλότερη εγγύτητα, καθώς τα επακόλουθα θετικά συναισθήματά τους είναι κρίσιμα για τη διαμόρφωση της ποιότητας των σχέσεων δασκάλου-μαθητή (Frenzel et al., 2021· Yee et al., 2014).

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις ίδιες συσχετίσεις για την περίπτωση όμως του μαθητή με τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις. Στην περίπτωση αυτή η γνωστική αναπλαισίωση σχετίστηκε με την εγγύτητα, όπως και στην περίπτωση του μαθητή με τις καλύτερες επιδόσεις. Ακόμη, βρέθηκε ότι όσο περισσότερο χρησιμοποιούν τη γνωστική αναπλαισίωση οι εκπαιδευτικοί τόσο λιγότερη είναι και η σύγκρουση με αυτούς τους μαθητές. Τα ευρήματα αυτά σε συνδυασμό με το ότι η θετική εκφραστικότητα των δασκάλων, που προκύπτει από τη χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης, μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή ετοιμότητα και ικανότητα των παιδιών, την άνεση που νιώθουν με τον δάσκαλό τους αλλά και να μειώσει τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές τους (Poulou et al., 2022· Poulou & Denham, 2023), μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η στρατηγική αυτή βελτιώνει την ποιότητα της σχέσης με τους μαθητές χαμηλών επιδόσεων, πιθανώς μέσω της επακόλουθης καλύτερης προσαρμογής τους στο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης (Freire et al., 2020).

Επιπλέον, ενδεχομένως τα ευρήματα αυτά να οφείλονται και στην επίγνωση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη σημασία ρύθμισης των συναισθημάτων τους (Taxer & Gross, 2018) και την επακόλουθη έκφρασή τους (Hosotani & Imai-Matsumura, 2011) προκειμένου να αυξήσουν τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα και να πετυχαίνουν τους στόχους τους. Συνεπώς, φαίνεται να επιδιώκουν την αναπλαισίωση των συναισθημάτων τους προκειμένου να πετύχουν βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και αυτό να συνδέεται με αύξηση της εγγύτητας και μείωση τη σύγκρουσης μεταξύ τους.

Όσον αφορά τη χρήση της εκφραστικής καταστολής, βρέθηκε ότι όσο περισσότερο χρησιμοποιείται, τόσο λιγότερη είναι η εγγύτητα με τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη μειωμένη αποτελεσματικότητα της στρατηγικής αυτής όσον αφορά τη βελτίωση των συναισθημάτων (Chang, 2020· Gross, 2001· Jacobs & Gross, 2014· Jiang et al., 2016· Masumoto et al., 2016) και συνεπώς των συμπεριφορικών αποκρίσεων από τη μεριά των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν την εγγύτητα με τα παιδιά. Ακόμη, μπορεί να οφείλεται στο ότι η στρατηγική αυτή έχει συνδεθεί με περισσότερο άγχος στους εκπαιδευτικούς (Jeon & Ardeleanu, 2020) ή αισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης (Chang, 2020), επιφέροντας αρνητικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των παιδιών (Schonert-Reichl, 2017· Siekkinen et al., 2013) και συνεπώς στη μεταξύ τους εγγύτητα.

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις των ίδιων συσχετίσεων ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών, τα ευρήματα για τους μαθητές με τις χειρότερες επιδόσεις αφορούν μόνο τη χρήση της εκφραστικής καταστολής. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι όσο περισσότερο τη χρησιμοποιούν οι άνδρες, τόσο λιγότερη είναι η σύγκρουση με τους μαθητές αυτούς, ενώ όσο περισσότερο τη χρησιμοποιούν οι γυναίκες τόσο λιγότερη είναι η εγγύτητα μαζί τους. Συζητώντας δηλαδή για τον αντίκτυπο της εκφραστικής καταστολής ανά φύλο εκπαιδευτικού, στα παιδιά με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις, βλέπουμε ότι η χρήση της από τους άνδρες έχει θετικά αποτελέσματα (μείωση σύγκρουσης), ενώ για τις γυναίκες έχει αρνητικά (μείωση εγγύτητας). Το εύρημα αυτό είναι ενδιαφέρον, καθώς οι Masumoto και συνεργάτες (2016) στην έρευνά τους αντιθέτως βρήκαν ότι η χρήση της εκφραστικής καταστολής από τα δύο φύλα δεν διαφοροποιεί τον τρόπο βίωσης των συναισθημάτων τους, συνεπώς δεν είναι σαφής ο λόγος για τον οποίο η χρήση της στρατηγικής από τα δύο φύλα επιφέρει διαφορετικά αποτελέσματα στα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τις ίδιες συσχετίσεις, αλλά για την περίπτωση του μαθητή με τον οποίο οι δάσκαλοι θεωρούν ότι έχουν την καλύτερη σχέση. Στην περίπτωση αυτή, καμία από τις δύο στρατηγικές συναισθηματικής ρύθμισης δεν συσχετίστηκε ούτε με την εγγύτητα ούτε με τη σύγκρουση. Μία πιθανή ερμηνεία αυτού, θα μπορούσε να είναι το ότι η χρήση των στρατηγικών από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι απαραίτητη για την περίπτωση των παιδιών με τα οποία έχουν την καλύτερη σχέση και έτσι οι στρατηγικές δεν συσχετίζονται ούτε με την εγγύτητα ούτε με τη σύγκρουση. Φαίνεται δηλαδή ότι η ήδη υπάρχουσα καλή σχέση δασκάλου-παιδιού προκύπτει από πολλαπλά επίπεδα επιρροής (Sabol & Pianta, 2012) και όχι από τη χρήση στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης. Αναλυτικότερα, μια καλή σχέση δασκάλου-παιδιού μπορεί να οφείλεται στις πολλαπλές επιρροές στη ζωή του παιδιού, σε βιολογικούς παράγοντες, στην προσωπικότητα, στην ιδιοσυγκρασία, στην αυτοεκτίμηση, τις κοινωνικές δεξιότητες, στις υποκειμενικές αντιλήψεις που έχει ο καθένας τους για το άλλο άτομο της σχέσης, στις αντιλήψεις για την ίδια τη σχέση που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους και στο συναίσθημα που δίνει ο καθένας στις αλληλεπιδράσεις τους (Αναγνωστοπούλου, 2005· Myers & Pianta, 2008· Sabol & Pianta, 2012).

Εξετάζοντας τις ίδιες συσχετίσεις ανά φύλο εκπαιδευτικού για τον μαθητή με την καλύτερη σχέση με τον δάσκαλο, βρέθηκε ότι η χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης από τους άνδρες σχετίζεται με τη σύγκρουση. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με όσα έχουν ήδη συζητηθεί για την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής αυτής. Λαμβάνοντας όμως υπόψην το ότι οι συσχετίσεις για τους άνδρες δεν είναι στατιστικά σημαντικές λόγω χαμηλής συμμετοχής των ανδρών, ίσως το εύρημα αυτό είναι αμφισβητήσιμο. Στις γυναίκες, η χρήση της γνωστικής αναπλαισίωσης σχετίζεται ξανά με υψηλότερη εγγύτητα στην περίπτωση του μαθητή με την καλύτερη σχέση μαζί τους, κάτι το οποίο μπορεί να οφείλεται στο ότι οι γυναίκες γενικώς τείνουν να αισθάνονται υψηλότερη εγγύτητα με τους μαθητές τους απ’ ό,τι οι άνδρες (Drugli, 2013).

Όσο για τη χρήση της εκφραστικής καταστολής από τους άνδρες, βρέθηκε ότι όσο περισσότερο χρησιμοποιείται, τόσο λιγότερη είναι η εγγύτητα με τους μαθητές με τους οποίους έχουν καλή σχέση. Αυτό ίσως θα μπορούσε να οφείλεται στη χαμηλή αποτελεσματικότητα της στρατηγικής όπως έχει ήδη συζητηθεί παραπάνω (Chang, 2020· Gross, 2001· Jacobs & Gross, 2014· Jeon & Ardeleanu, 2020· Jiang et al., 2016·

Masumoto et al., 2016). Στις γυναίκες δεν βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις που αφορούν την εκφραστική καταστολή.

Τέλος, το έκτο ερευνητικό ερώτημα αφορά ξανά τις ίδιες συσχετίσεις αλλά για την περίπτωση του μαθητή με τον οποίο οι δάσκαλοι θεωρούν ότι έχουν τη δυσκολότερη σχέση. Στην περίπτωση αυτή βρέθηκε ότι η γνωστική αναπλαισίωση σχετίζεται θετικά, ενώ η εκφραστική καταστολή σχετίζεται αρνητικά με την εγγύτητα. Ενισχύεται δηλαδή ξανά η ιδέα ότι η γνωστική αναπλαισίωση είναι γενικώς αποτελεσματικότερη σαν στρατηγική (Donker et al., 2020· Jiang et al., 2016) και φαίνεται να μπορεί να βελτιώσει την εγγύτητα μεταξύ δασκάλου-παιδιού ακόμα και στην περίπτωση που η σχέση τους θεωρείται από τον εκπαιδευτικό δύσκολη. Από την άλλη, το γεγονός ότι καμία από τις δύο στρατηγικές δεν συσχετίστηκε με τη σύγκρουση, στην περίπτωση αυτού του μαθητή, ίσως οφείλεται στην πολλαπλότητα των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα τον σχέσεων (Sabol & Pianta, 2012) και μπορεί να έχουν ήδη δημιουργήσει συγκρούσεις μεταξύ δασκάλου-παιδιού. Έτσι, η χρήση των στρατηγικών δεν βρέθηκε να συσχετίζεται με την πιθανή ήδη υπάρχουσα σύγκρουση. Όπως έχει συζητηθεί στο θεωρητικό μέρος, παράγοντες που αφορούν τη συμπεριφορά (Birch & Ladd, 1997· Goodman et al., 2010· Jerome et al., 2009), τις κοινωνικές δεξιότητες (Freire et al., 2020), τις δυσκολίες με τους συνομηλίκους (Poulou, 2017) τις συναισθηματικές δυσκολίες (Zhang & Sun, 2011), την ιδιοσυγκρασία (McGrath & Van Bergen, 2015· Rudasill et al., 2010), τη σχολική επίδοση (Birch & Ladd, 1997· Jerome et al., 2009) κ.ά. μπορούν να επιφέρουν εντονότερες συγκρούσεις μεταξύ δασκάλου-παιδιού καθιστώντας τη διαμόρφωση της ποιότητας των σχέσεων πολυπαραγοντική και συνεπώς σε ένα τέτοιο σύστημα μιας ήδη τεταμένης σχέσης, οι στρατηγικές της συναισθηματικής ρύθμισης φαίνεται να έχουν αμελητέο ρόλο.

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις των συσχετίσεων αυτών ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών, για την περίπτωση του παιδιού με τη δυσκολότερη σχέση με τον δάσκαλο, βρέθηκε μόνο μια αρνητική συσχέτιση: αυτή της εκφραστικής καταστολής με την εγγύτητα στην περίπτωση των γυναικών εκπαιδευτικών. Συνεπώς, στην περίπτωση των γυναικών ενισχύεται ξανά η ιδέα ότι η εκφραστική καταστολή είναι λιγότερο αποτελεσματική στρατηγική (Chang, 2020· Gross, 2001· Jacobs & Gross, 2014· Jiang et al., 2016· Masumoto et al., 2016), επιφέροντας αρνητικές συνέπειες

στην εγγύτητα ειδικά με τους μαθητές με τους οποίους ήδη υπάρχει κακής ποιότητας σχέση.

8.3. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα καταλήγει σε μερικά ενδιαφέροντα ευρήματα. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί, και ειδικά οι γυναίκες, προτιμούν να χρησιμοποιούν τη γνωστική αναπλαισίωση και όχι την εκφραστική καταστολή, γεγονός ενθαρρυντικό. Έπειτα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υψηλότερη εγγύτητα με το παιδί που θεωρούν ότι έχουν την καλύτερη σχέση απ' ό,τι με το παιδί που έχει τις καλύτερες επιδόσεις, και υψηλότερη εγγύτητα με το παιδί που έχει τις χειρότερες επιδόσεις απ' ό,τι με το παιδί με το οποίο έχει τη χειρότερη σχέση. Συγχρόνως, βρέθηκε ότι οι επιδόσεις δεν επηρεάζουν τον βαθμό εγγύτητας, κάτι το οποίο είναι θετικό για τα παιδιά. Για τη σύγκρουση, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την υψηλότερη σύγκρουση με τον μαθητή που έχουν τη χειρότερη σχέση, έπειτα με τον μαθητή με τις χειρότερες επιδόσεις και τέλος με τον μαθητή με τις καλύτερες επιδόσεις ή αυτόν με τον οποίο θεωρούν ότι έχουν την καλύτερη σχέση. Ειδικά για τον μαθητή με τις χειρότερες επιδόσεις θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αισθάνονται αμφίθυμα συναισθήματα που συνδυάζουν υψηλότερη εγγύτητα και υψηλότερη σύγκρουση συγκριτικά με άλλους μαθητές, δείχνοντας ότι παρά τις δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί ίσως αναγνωρίζουν τη σημασία να στηρίξουν τους αδύναμους μαθητές, επιδιώκοντας εγγύτητα μαζί τους.

Όσον αφορά τη σχέση με τα παιδιά ανάλογα με το φύλο τους, σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί, και ειδικά οι γυναίκες, αισθάνονται υψηλότερη εγγύτητα με τα κορίτσια, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις ή την ποιότητα των σχέσεων που έχουν μαζί τους. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί τείνουν να συγκρούονται περισσότερο με τους μαθητές με κακές επιδόσεις ή κακή σχέση μαζί τους απ' ό,τι οι μεγαλύτεροι, κάτι το οποίο μας προβληματίζει για τη γενικότερη ψυχική υγεία των νεότερων εκπαιδευτικών και τους πιθανούς δυσμενείς εργασιακούς παράγοντες που εντείνουν τις συγκρούσεις με τους μαθητές τους. Άλλο εύρημα της έρευνας ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη προϋπηρεσία αισθάνονται υψηλότερη εγγύτητα με τα παιδιά που έχουν την καλύτερη σχέση συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερη προϋπηρεσία. Ακόμη, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των μικρότερων τάξεων αισθάνονται υψηλότερη εγγύτητα με τους μαθητές με τις χειρότερες επιδόσεις, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς των μεγαλύτερων τάξεων.

Το τελευταίο εύρημα είναι ένα σημαντικό αναπτυξιακό εύρημα που μπορεί να οφείλεται στην ευαισθησία των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά με υψηλότερο κίνδυνο σχολικής αποτυχίας και στη στήριξη που θέλουν να τους δώσουν στην κρίσιμη περίοδο των πρώτων τάξεων του Δημοτικού.

Όσον αφορά τις συσχετίσεις των υπό εξέταση μεταβλητών, σε γενικές γραμμές οι δύο στρατηγικές σχετίζονται με την εγγύτητα σε περισσότερες περιπτώσεις απ' ό,τι με τη σύγκρουση. Πιο συγκεκριμένα, η γνωστική αναπλαισίωση σχετίζεται θετικά με την εγγύτητα στην περίπτωση του μαθητή με τις καλύτερες επιδόσεις, στην περίπτωση του μαθητή με τις χειρότερες και στην περίπτωση του μαθητή με τη χειρότερη σχέση με τον δάσκαλο. Παράλληλα, σχετίζεται θετικά με την εγγύτητα στην περίπτωση των ανδρών εκπαιδευτικών για την κατηγορία του μαθητή με τις καλύτερες επιδόσεις, και στην περίπτωση των γυναικών για την κατηγορία του μαθητή με τις καλύτερες σχέσεις.

Η εκφραστική καταστολή σχετίζεται αρνητικά με την εγγύτητα στην περίπτωση του μαθητή με τις χειρότερες επιδόσεις και στην περίπτωση του μαθητή με τη χειρότερη σχέση με τον δάσκαλο. Στην περίπτωση των ανδρών εκπαιδευτικών σχετίζεται αρνητικά με την εγγύτητα στην κατηγορία του μαθητή με την καλύτερη σχέση με τον δάσκαλο. Στην περίπτωση των γυναικών, σχετίζεται αρνητικά με την εγγύτητα στην κατηγορία του μαθητή με τις χειρότερες επιδόσεις και στην κατηγορία μαθητή με τη χειρότερη σχέση με τον δάσκαλο. Συνολικά, η γνωστική αναπλαισίωση τείνει να συσχετίζεται μόνο θετικά με την εγγύτητα ενώ η εκφραστική καταστολή μόνο αρνητικά, γεγονός που δείχνει την υψηλή αποτελεσματικότητα και σημασία της γνωστικής αναπλαισίωσης ως στρατηγικής συναισθηματικής ρύθμισης. Αυτό το εύρημα θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα ώστε να στραφούμε σε επιμορφωτικά προγράμματα που εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν, να αξιολογούν και να αναπλαισιώνουν τα συναισθήματα τους, κάτι το οποίο θα μπορούσε να επιφέρει μόνο θετικά αποτελέσματα στη ψυχική τους υγεία, τη διδασκαλία τους, τη σχέση τους με τα παιδιά και συνεπώς τα κοινωνικά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών.

Για τις συσχετίσεις με τη σύγκρουση, δεν μπορούμε να εξάγουμε ένα αντίστοιχα γενικευμένο συμπέρασμα καθώς οι συσχετίσεις που προέκυψαν ήταν πολύ λιγότερες. Συγκεκριμένα, η γνωστική αναπλαισίωση συσχετίστηκε αρνητικά με τη σύγκρουση στην περίπτωση του μαθητή με τις χειρότερες επιδόσεις. Στην περίπτωση των ανδρών εκπαιδευτικών, συσχετίστηκε θετικά με τη σύγκρουση στην κατηγορία

μαθητή με την καλύτερη σχέση. Ακόμη, στην περίπτωση των ανδρών εκπαιδευτικών η εκφραστική καταστολή συσχετίστηκε αρνητικά με τη σύγκρουση στην κατηγορία του μαθητή με τις χειρότερες επιδόσεις. Τέλος, στην περίπτωση των γυναικών εκπαιδευτικών, καμία στρατηγική δε συσχετίστηκε με τη σύγκρουση σε καμία από τις κατηγορίες των μαθητών.

8.4. Περιορισμοί

Παρά τα σημαντικά και ενδιαφέροντα ευρήματα, ο σχεδιασμός, η μεθοδολογία και η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας υπόκεινται σε περιορισμούς. Αρχικά, σημαντικός περιορισμός αφορά τη δειγματοληψία, αφενός επειδή δεν εξασφαλίστηκε η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, αφετέρου επειδή το δείγμα μπορεί να θεωρεί μικρό, συνεπώς δεν θα μπορούσαμε να δεχτούμε άκριτα τα παραπάνω συμπεράσματα ως συμπεράσματα γενικής ισχύος. Σημαντικός περιορισμός είναι και ο μικρός αριθμός των ανδρών συμμετεχόντων, γεγονός που καθιστά αβέβαια τα ευρήματα που αφορούσαν το αρσενικό φύλο. Μάλιστα, το ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες μπορεί να επηρέασε κάποια από τα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, το ότι οι εκπαιδευτικοί επέλεγαν κυρίως κορίτσια στην κατηγορία του μαθητή με την καλύτερη σχέση μαζί τους και στην κατηγορία του μαθητή με τις καλύτερες επιδόσεις, ίσως εκπροσωπεύει τις απόψεις των γυναικών όχι των εκπαιδευτικών γενικότερα.

Ακόμη ένας σημαντικός περιορισμός αφορά τη συλλογή των δεδομένων, τόσο ως προς τον τρόπο όσο και ως προς το περιεχόμενο. Η παρούσα μελέτη εστίασε στην επιρροή των στρατηγικών συναισθηματικής ρύθμισης στην ποιότητα των σχέσεων δασκάλου-παιδιού, ωστόσο οι σχέσεις αυτές είναι περίπλοκες και πολυδιάστατες και δεν αντανακλώνται μόνο από αυτές τις διαστάσεις. Επιπλέον, η ποιότητα των σχέσεων αυτών όταν μετριέται μέσα από τις απόψεις των δασκάλων, αντανακλά τις απόψεις των ίδιων (Hartz et al., 2017), οι οποίες δεν συμφωνούν πάντα με τις απόψεις από τη σκοπιά των παιδιών (Murray et al., 2008) ή των γονιών. Όσον αφορά τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, το γεγονός ότι ήταν απόλυτα δομημένα και συμπεριέλαβαν μόνο ερωτήσεις κλειστού τύπου ενδεχομένως περιόριζαν τις διαστάσεις που θα μπορούσε να λάβει το θέμα. Ειδικά όσον αφορά το ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής ρύθμισης, αποτελεί ένα εργαλείο που αφορά τις στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιούν οι άνθρωποι στη ζωή τους γενικότερα

και δεν είναι ένα εργαλείο που λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής τάξης.

Όσον αφορά τις αναλύσεις, να σημειωθεί ότι ο συντελεστής συσχέτισης αναδεικνύει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, χωρίς όμως να υποδεικνύει την αιτιώδη μορφή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016), δηλαδή την κατεύθυνση των συσχετίσεων, συνεπώς το ποια μεταβλητή επηρεάζει ποια. Τέλος, να σημειωθεί ότι δεν υπήρχε αρκετή ελληνική βιβλιογραφία για σύγκριση των αποτελεσμάτων, αλλά και μελέτες που να ενισχύουν τα ευρήματά μας ανά κατηγορία μαθητή και συνεπώς να μπορούν να τεκμηριωθούν επαρκώς.

8.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Από τους παραπάνω περιορισμούς, αλλά και από τα ευρήματα που προκάλεσαν προβληματισμούς, προκύπτουν άμεσα κάποιες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Αρχικά, η συγκεκριμένη έρευνα καλό θα ήταν να πραγματοποιηθεί με αντιπροσωπευτικό και μεγάλου μεγέθους δείγμα, το οποίο θα συμπεριλάβει και αρκετό αριθμό ανδρών εκπαιδευτικών. Καλό θα ήταν η επανάληψη παρεμφερούς έρευνας να συμπεριλάβει αναλύσεις (π.χ. ANOVA) που θα αποκαλύπτουν όχι μόνο τις συσχετίσεις αλλά και την κατεύθυνση των συσχετίσεων.

Ακόμη, λόγω της πολυπλοκότητας του θέματος προτείνεται ένας μεθοδολογικός σχεδιασμός ο οποίος θα συμπεριλάβει τις απόψεις των ίδιων των παιδιών, ως άτομα που και αυτά καθορίζουν τη δυαδική τους σχέση με τον δάσκαλό τους. Ενδιαφέρον θα είχε και μια ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, αξιοποιώντας για παράδειγμα συνεντεύξεις από δασκάλους και παιδιά ή παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων εντός τάξης, για μια πληρέστερη εικόνα τόσο του τρόπου που αξιοποιούνται οι στρατηγικές από τους εκπαιδευτικούς όσο και το πότε και πώς η σύγκρουση και η εγγύτητα εμφανίζονται στις σχέσεις τους με τους μαθητές. Ένας άλλος μεθοδολογικός σχεδιασμός θα μπορούσε να συμπεριλάβει και άλλες μεταβλητές που σχετίζονται με το θέμα, όπως για παράδειγμα η συμπεριφορά των παιδιών ή τα συναισθήματα των δασκάλων.

Μπορούν επίσης να γίνουν περαιτέρω προτάσεις που αφορούν το περιεχόμενο των ευρημάτων, καθώς από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εντοπίστηκε μεγάλο ερευνητικό κενό που αφορά τη συσχέτιση των μεταβλητών αλλά κυρίως τα ευρήματα της κάθε περίπτωσης ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, μπορεί να διερευνηθεί περαιτέρω η προτίμηση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση στρατηγικών, καθώς η υπερίσχυση

της γνωστικής αναπλαισίωσης στην έρευνά μας συγκρούεται με τη βιβλιογραφία (Taxer & Gross, 2018). Ερευνητικό κενό υπάρχει και στους λόγους που προέκυψαν κάποιες διαφορές στα ευρήματα ανά κατηγορία μαθητή (π.χ. ανάλογα με τις μαθησιακές επιδόσεις ή την ποιότητα της σχέσης δασκάλου-παιδιού), στις αιτίες για την ασυνέπεια σε κάποια ευρήματα μεταξύ των δύο φύλων των εκπαιδευτικών αλλά και στις αιτίες που στις περισσότερες περιπτώσεις οι στρατηγικές δεν συσχετίστηκαν με τη σύγκρουση.

Προτείνεται ακόμη να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι νέοι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα συγκρούονται περισσότερο με τα παιδιά με τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις, κάτι το οποίο μπορεί να σχετίζεται με διάφορες εργασιακές και κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας και πιθανόν επηρεάζουν την ψυχική τους υγεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2005). *Οι διαπροσωπικές Σχέσεις Εκπαιδευτικών και Μαθητών στη Σχολική Τάξη: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Προσέγγιση*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T., & Milatz, A. (2012). Student–Teacher Relationships And Climate In First Grade: How Do They Relate To Students' Stress Regulation? *Attachment & Human Development, 14*(3), 249-263. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.673277

Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* (8η έκδ.). Γρηγόρης.

Bardack, S., & Obradovic, J. (2019). Observing Teachers' Displays and Scaffolding of Executive Functioning In the Classroom Context. *Journal of Applied Developmental Psychology, 62*, 205-219. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.12.004

Bargh, J. A., & Williams, L. E. (2009). The Nonconscious Regulation of Emotion, In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 429-445). The Guilford Press.

Bates, J. E., Goodnight, J. A., & Fite, J. E. (2008). Temperament and Emotion, In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of Emotions* (3d ed., pp. 485-496). The Guilford Press. https://coachingadistancia.com/wp-

content/uploads/2020/09/61-262-Handbook-of-emotions-Michael-Lewis-Jeannette-M-Haviland-Jones-And-Lisa-Feldman-Barrett.pdf

Berking, M., Whitley, B. (2014). *The Adaptive Coping with Emotions Model (ACE Model): Affect Regulation Training.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1022-9_3

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of school psychology, 35*(1), 61-79. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5

Bretherton, I. (1985). Attachment Theory: Retrospect and Prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*(1/2), 3-35. https://doi.org/10.2307/3333824

Burgess, L.G., Riddell, P.M., Fancourt, A., & Murayama, K. (2018). The Influence of Social Contagion within Education: A Motivational Perspective. *Mind Brain and Education, 12*(4), 164-174. https://doi.org/10.1111/mbe.12178

Buss, K. A., & Goldsmith, H. H. (1998). Fear and Anger Regulation in Infancy: Effects on the Temporal Dynamics of Affective Expression. *Child Development, 69*(2), 359-374. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06195.x

Camodeca, M., & Coppola, G. (2019). Participant Roles in Preschool Bullying: The Impact of Emotion Regulation, Social Preference, and Quality of the Teacher–Child Relationship. *Social Development, 28*(1), 3-21. https://doi.org/10.1111/sode.12320

Campbell-Sills, L., & Barlow, D. H. (2009). Incorporating Emotion Regulation into Conceptualizations and Treatments of Anxiety and Mood Disorders. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 542-559). The Guilford Press.

Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the Nature of Emotion Regulation. *Child Development, 75*(2), 377-394. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x

Chang, M. L. (2020). Emotion Display Rules, Emotion Regulation, and Teacher Burnout. *Frontiers in Education, 5*(90). https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00090

Chartrand, T.L., & Lakin, J.L. (2013). The Antecedents and Consequences of Human Behavioral Mimicry. *Annual Review of Psychology, 64*, 285-308. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143754

Churchill, S. L. (2003). Goodness-of-fit in Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal, 31*, 113-118. https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000005310.82353.bf

Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χρ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μετ.). Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη δημοσίευση, 2007)

Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development, 75*(2), 317-333. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x

Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.· Ν. Κουβαράκου, Μετ.). Ίων. (Πρωτότυπη δημοσίευση, 2011)

Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally At-Risk African American Students: The Importance of Student–Teacher Relationships for Student Outcomes. *Journal of School Psychology, 45*(1), 83-109. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004

De Neve, D., Bronstein, M. V., Leroy, A., Truyts, A., & Everaert, J. (2023). Emotion Regulation in the Classroom: A Network Approach to Model Relations among Emotion Regulation Difficulties, Engagement to Learn, and Relationships with Peers and Teachers. *Journal of Youth and Adolescence, 52*(2), 273-286. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2

Denham, S.A., Bassett, H.H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137-143. https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2

Domes, G., Schulze, L., Böttger, M., Grossmann, A., Hauenstein, K., Wirtz, P. H., Heinrichs, M., & Herpertz, S. C. (2010). The Neural Correlates Of Sex Differences In Emotional Reactivity And Emotion Regulation. *Human Brain Mapping, 31*(5), 758-769. https://doi.org/10.1002/hbm.20903

Donker, M.H., Erisman, M.C., van Gog, T., & Mainhard, T. (2020). Teachers' Emotional Exhaustion: Associations with Their Typical Use of and Implicit Attitudes toward Emotion Regulation Strategies. *Frontiers in Psychology 11*(867), 1-15. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00867

Drugli, M. B. (2013). How Are Closeness And Conflict In Student–Teacher Relationships Associated With Demographic Factors, School Functioning And Mental Health In Norwegian Schoolchildren Aged 6–13?. *Scandinavian Journal Of Educational Research, 57*(2), 217-225. https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656276

Drugli, M. B., Klökner, C., & Larsson, B. (2011). Do Demographic Factors, School Functioning, And Quality Of Student–Teacher Relationships As Rated By Teachers Predict Internalising And Externalising Problems Among Norwegian Schoolchildren?. *Evaluation & Research in Education, 24*(4), 243-254. https://doi.org/10.1080/09500790.2011.626033

Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2009). Effortful Control and Its Socioemotional Consequences. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 287-306). The Guilford Press.

Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F., & Moreira, S. (2020). Student–Teacher Closeness and Conflict in Students with and Without Special Educational Needs. *British Educational Research Journal, 46*(3), 480-499. https://doi.org/10.1002/berj.3588

Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher Emotions in the Classroom and Their Implications for Students. *Educational Psychologist, 56*(4), 250-264. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships Between Cognitive Emotion Regulation Strategies and Depressive Symptoms: A Comparative Study of Five Specific Samples. *Personality and Individual Differences, 40*(8), 1659-1669. https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.12.009

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative Life Events, Cognitive Emotion Regulation and Emotional Problems. *Personality and Individual Differences, 30*(8), 1311-1327. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6

Goodman, A., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2010). When to Use Broader Internalising and Externalising Subscales Instead Of the Hypothesised Five Subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from

British Parents, Teachers and Children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*, 1179-1191. https://doi.org/10.1007/s10802-010-9434-x

Gray, C., Wilcox, G., & Nordstokke, D. (2017). Teacher Mental Health, School Climate, Inclusive Education and Student Learning: A review. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 58*(3), 203-210. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cap0000117

Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S.P., & Calkins, S.D. (2007). The Role of Emotion Regulation in Children's Early Academic Success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3-19. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002

Gross, J. J. (1999). Emotion Regulation: Past, Present, Future. *Cognition & Emotion, 13*(5), 551-573. https://doi.org/10.1080/026999399379186

Gross, J. J. (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing is Everything. *Current Directions in Psychological Science, 10*(6), 214-219. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152

Gross, J. J. (2008). Emotion Regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3d ed., pp. 497-512). The Guilford Press. https://coachingadistancia.com/wp-content/uploads/2020/09/61-262-Handbook-of-emotions-Michael-Lewis-Jeannette-M-Haviland-Jones-And-Lisa-Feldman-Barrett.pdf

Gross, J. J. (2015a). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1-26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Gross, J. J. (2015b). The Extended Process Model of Emotion Regulation: Elaborations, Applications, and Future Directions. *Psychological Inquiry, 26*(1), 130-137. https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.989751

Gross, J.J., & John, O.P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Cognition and Emotion Lecture at the 2010 SPSP Emotion Preconference: Emotion Generation and Emotion Regulation: a Distinction we Should Make (Carefully). *Cognition & Emotion, 25*(5), 765-781. https://doi.org/10.1080/02699931.2011.555753

Gross, J. J., & Thompson, R. S. (2009). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). The Guilford Press.

Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B., & Young, K. R. (2012). Promoting Social and Emotional Learning in Preschool Students: A study of Strong Start Pre-K. *Early Childhood Education Journal, 40*, 151-159. https://doi.org/10.1007/s10643-012-0507-z

Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and Implicit Emotion Regulation: A Dual-Process Framework. *Cognition and Emotion, 25*(3), 400-412. https://doi.org/10.1080/02699931.2010.544160

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development, 72*(2), 625-638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301

Harrison, M. G., King, R. B., & Wang, H. (2023). Satisfied Teachers Are Good Teachers: The Association Between Teacher Job Satisfaction and Instructional Quality. *British Educational Research Journal, 00*, 1-23. https://doi.org/10.1002/berj.3851

Hartz, K., Williford, A. P., & Koomen, H. M. (2017). Teachers' Perceptions of Teacher–Child Relationships: Links with Children's Observed Interactions. *Early Education and Development, 28*(4), 441-456. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1246288

Harvey, S.T., Evans, I.M., Hill, R., Henricksen, A., & Bimler, D. (2016). Warming the Emotional Climate of the Classroom: Can Teachers' Social-Emotional Skills Change? *International Journal of Emotional Education, 8*(2), 70-87. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121234.pdf

Hosotani, R., & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional Experience, Expression, and Regulation of High-Quality Japanese Elementary School Teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1039-1048. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010

Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher-Student Relationship in Childhood Conduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(2), 173-184. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_5

Hughes, J. N., Gleason, K. A., & Zhang, D. (2005). Relationship Influences on Teachers' Perceptions of Academic Competence in Academically At-Risk Minority and Majority First Grade Students. *Journal of School Psychology, 43*(4), 303-320. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.07.001

Jacobs, S. E., & Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation in Education: Conceptual Foundations, Current Applications, and future Directions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook ok Emotions in Education* (pp. 183-201). Routledge.

Jeon, L., & Ardeleanu, K. (2020). Work Climate in Early Care and Education and Teachers' Stress: Indirect Associations through Emotion Regulation. *Early Education and Development, 31*(7), 1031-1051. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1776809

Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher- Perceived Conflict and Closeness. *Social Development, 18*(4), 915-945. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x

Jiang, J., Vauras, M., Simone, V., & Wang, Y. (2016). Teachers' Emotions and Emotion Regulation Strategies: Self- and Students' Perceptions. *Teaching and Teacher Education, 54*, 22-31. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008

Karabay, S.O. (2019). Emotion Regulation, Teaching Beliefs and Child–Teacher Relationships from the Perspectives of Pre-School Teachers. *Education 3-13, 47*(1), 101-115. https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1405057

Keller, M.M., Becker, E.S., Frenzel, A.C., & Taxer, J.L. (2018). When Teacher Enthusiasm Is Authentic or Inauthentic: Lesson Profiles of Teacher Enthusiasm and Relations to Students' Emotions. *AERA Open, 4*(4), 1-16. https://doi.org/10.1177/2332858418782967

Kesner, J. E. (2000). Teacher Characteristics And The Quality Of Child–Teacher Relationships. *Journal Of School Psychology, 38*(2), 133-149. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00043-6

Kleinginna Jr, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition. *Motivation and Emotion, 5*(4), 345-379. https://doi.org/10.1007/BF00992553

Koca, F. (2016). Motivation to Learn and Teacher-Student Relationship. *Journal of International Education and Leadership, 6*(2). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135209.pdf

Koole, S. L., & Jostmann, N. B. (2004). Getting a Grip on Your Feelings: Effects of Action Orientation and External Demands on Intuitive Affect Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(6), 974-990. https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.6.974

Koutrouba, K. (2012). A Profile of the Effective Teacher: Greek Secondary Education Teachers' Perceptions. *European Journal of Teacher Education, 35*(3), 359-374. https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654332

Kulkarni, T., Sullivan, A. L., & Kim, J. (2021). Externalizing Behavior Problems And Low Academic Achievement: Does A Causal Relation Exist?. *Educational Psychology Review, 33*, 915-936. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09582-6

Kunemund, R. L., Nemer McCullough, S., Williams, C. D., Miller, C. C., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., & Granger, K. (2020). The Mediating Role of Teacher Self- Efficacy in the Relation between Teacher–Child Race Mismatch and Conflict. *Psychology in the Schools, 57*(11), 1757-1770. https://doi.org/10.1002/pits.22419

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate The Linkages Between Childhood Aggression and Early Psychological And School Adjustment? *Child Development, 72*(5), 1579-1601. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366

Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher Relationships and Bullying: The Role of Student Social Status. *Journal of Adolescence, 63*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.001

Mastromatteo, L.Y., Zaccoletti S., Mason, L., & Scrimin, S. (2021). Physiological Responses to a School Task: The Role of Student-Teacher Relationships and Students' Emotional Appraisal. *British Journal of Educational Psychology, 91*(4), 1146-1165. https://doi.org/10.1111/bjep.12410

Masumoto, K., Taishi, N., & Shiozaki, M. (2016). Age And Gender Differences In Relationships Among Emotion Regulation, Mood, And Mental Health. *Gerontology And Geriatric Medicine, 2*, 1-8. https://doi.org/10.1177/2333721416637022

Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007). Automatic Emotion Regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, *1*(1), 146-167. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x

McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, When, Why and to What End? Students at Risk of Negative Student–Teacher Relationships and Their Outcomes. *Educational Research Review*, *14*, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001

McRae, K., Ochsner, K. N., Mauss, I. B., Gabrieli, J. J., & Gross, J. J. (2008). Gender Differences In Emotion Regulation: An fMRI Study Of Cognitive Reappraisal. *Group Processes & Intergroup Relations*, *11*(2), 143-162. https://doi.org/10.1177/1368430207088035

Milatz, A., Glüer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., & Ahnert, L. (2014). The Student–Teacher Relationship Scale Revisited: Testing Factorial Structure, Measurement Invariance and Validity Criteria in German-Speaking Samples. *Early Childhood Research Quarterly*, *29*(3), 357-368. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.003

Murray, C., Murray, K. M., & Waas, G. A. (2008). Child and Teacher Reports of Teacher–Student Relationships: Concordance of Perspectives and Associations with School Adjustment in Urban Kindergarten Classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *29*(1), 49-61. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.10.006

Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student–Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*(3), 600-608. https://doi.org/10.1080/15374410802148160

Newby, P. (2019). *Μέθοδοι Έρευνας στην Εκπαίδευση* (Γ. Μανωλίτσης, Επιμ.˙ Ι. Φυρριπή, Μετ.). Πεδίο. (Πρωτότυπη δημοσίευση, 2014)

Oberle, E., Domitrovich, C.E., Meyers, D.C., & Weissberg, R.P. (2016). Establishing Systemic Social and Emotional Learning Approaches in Schools: A Framework for Schoolwide Implementation. *Cambridge Journal of Education*, *46*(3), 277–297. https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress Contagion in the Classroom? The Link between Classroom Teacher Burnout and Morning Cortisol in Elementary

School Students. *Social Science & Medicine, 159,* 30-37. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031

Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (3η έκδ.). Λευκωσία.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and teachers.* American Psychological Assosiation.

Pianta, R. C. (2001). Student–Teacher Relationship Scale–Short Form. Lutz, FL: *Psychological Assessment Resources, Inc*. https://education.virginia.edu/documents/ehdchild-parent-relationship-scale-short-form1992doc

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In: S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17

Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher- Child Relationships and the Process of Adjusting To School. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1992*(57), 61-80. https://doi.org/10.1002/cd.23219925706

Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The First Two Years Of School: Teacher-Child Relationships and Deflections in Children's Classroom Adjustment. *Development and Psychopathology, 7*(02), 295. https://doi.org/10.1017/S0954579400006519

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review, 33*(3), 444-458. https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261

Poulou, M. S. (2017). An Examination of the Relationship among Teachers' Perceptions of Social-Emotional Learning, Teaching Efficacy, Teacher-Student Interactions, and Students' Behavioral Difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology, 5*(2), 126-136. https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1203851

Poulou, M. S., & Denham, S. A. (2023). Teachers' Emotional Expressiveness and Coping Reactions to Students' Emotions: Associations with Students' Social-Emotional Competences and School Adjustment. *Early Education and Development, 34*(3), 607-625. https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2053486

Poulou, M. S., Garner, P. W., & Bassett, H. H. (2022). Teachers' Emotional Expressiveness and Classroom Management Practices: Associations with Young Students' Social- Emotional and Behavioral Competence. *Psychology in the Schools*, *59*(3), 557-573. https://doi.org/10.1002/pits.22631

Roberts, A., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B., & DeCoster, J. (2016). Exploring Teachers' Depressive Symptoms, Interaction Quality, and Children's Social-Emotional Development in Head Start. *Early Education and Development*, *27*(5), 642-654. https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1127088

Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, *81*(4), 493-529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Rothbart, M., & Bates, J. (2006). Temperament. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol 3. Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed., pp. 99–166). Wiley. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60009987/Handbook_of_Child_Psychology__Vol_3__6th_ed_-_R._Lerner_Wiley__2006_WW20190715-19324-1w72nml-libre.pdf?1563176503=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DHANDBOOK_OF_CHILD_PSYCHOLOGY_SIXTH_EDITI.pdf&Expires=1688577636&Signature=NyIunFR-SusGzwtHZCzBuYDt4egWu2vkwUlVshLsF0Ll0SAQ1m6FFRHh9kvdwk7C2JlVNLsMSePYjQgCQh6AWDnwrIjEppfVKKa4govfnZoLJ71vtWvObCVUeyRzSOhGQruumZY3DNhDfEpMCliH0DvRYJQvW5Bw6CfbAWckNhCpfSlYioKMrr2qyNbw8WYlNTwsjpI0CG1nwvlDPNYqAaBjAka9TD43~CvNRuUsH-9Zui1U9YfcGqQiRRkaZBJtVnnmI7ooFyPZ~KfoNUge0kOrdisxxlx7FKLgtembGNayp7TxTd-vxcs3YySg6G~3VuLfUQGoEfley6mTK-sqJQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Rudasill, K. M., Reio Jr, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A Longitudinal Study of Student–Teacher Relationship Quality, Difficult Temperament, and Risky Behavior from Childhood to Early Adolescence. *Journal of School Psychology*, *48*(5), 389-412. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent Trends In Research On Teacher–Child Relationships. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 213-231. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262

Sandilos, L., Goble, P., & Schwartz, S. (2020). Burnout and Teacher–Child Interactions: The Moderating Influence of SEL Interventions in Head Start Classrooms. *Early Education and Development, 31*(7), 1169-1185. https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1788331

Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a Training of Emotional Competence for Pre-Service Teachers. *Teaching and Teacher Education, 123,* 1-14. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947

Schonert-Reichl, K.A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137-155. http://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0007

Shephard, D., Falk, D., & Mendenhall, M. (2023). "My Teachers Make Me Feel Alive": The Contribution Of Student-Teacher Relationships to Student Well-Being in Accelerated Education Programmes in South Sudan and Uganda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education,* 1-19. https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170168

Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J. E. (2013). Social Competence among 6-Year-Old Children and Classroom Instructional Support and Teacher Stress. *Early Education & Development, 24*(6), 877-897. https://doi.org/10.1080/10409289.2013.745183

Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Lambert, M. C. (2017). Longitudinal Associations of Student–Teacher Relationships and Behavioural and Emotional Strengths on Academic Achievement. *Educational Psychology, 37*(4), 457-467. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165796

Swanson, J., Valiente, C., Bradley, R. H., Lemery- Chalfant, K., & Abry, T. (2016). Teachers' Effortful Control and Student Functioning: Mediating and Moderating Processes. *Social Development, 25*(3), 623-645. https://doi.org/10.1111/sode.12165

Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of Teachers' Emotional Lives: a Quantitative Investigation of Teachers' Genuine, Faked, and Hidden Emotions. *Teaching and Teacher Education 49,* 78-88. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003

Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2018). Emotion Regulation in Teachers: The "Why" and "How". *Teaching and Teacher Education, 74,* 180-189. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008

Thompson, R. A. (1991). Emotional Regulation and Emotional Development. *Educational Psychology Review, 3*, 269-307. https://doi.org/10.1007/BF01319934

Tsigilis, N., & Gregoriadis, A. (2008). Measuring Teacher–Child Relationships in the Greek Kindergarten Setting: A Validity Study of the Student–Teacher Relationship Scale–Short Form. *Early Education and Development, 19*(5), 816-835. https://doi.org/10.1080/10409280801975826

Tsigilis, N., Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., & Zachopoulou, E. (2018). Applying Exploratory Structural Equation Modeling To Examine the Student-Teacher Relationship Scale in a Representative Greek Sample. *Frontiers in Psychology, 9*, 733. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00733

Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A.M., & Parker, J.H. (2020). Emotion-related Socialization in the Classroom: Considering the Roles of Teachers, Peers, and the Classroom Context. *Developmental Psychology, 56*(3), 578-594. http://dx.doi.org/10.1037/dev0000863

Wang, F., & Ye, Z. (2021). On the Role of EFL/ESL Teachers' Emotion Regulation in Students' Academic Engagement. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 758860. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.758860

Westen, D., & Blagov, P. S. (2009). A Clinical-Empirical Model of Emotion Regulation: From Defense and Motivated Reasoning to Emotional Constraint Satisfaction. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 373-392). The Guilford Press.

Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace Stress and the Quality of Teacher–Children Relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 57-69. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008

Wilkinson, H.R., & Bartoli, A.J. (2021). Antisocial Behavior and Teacher–Student Relationship Quality: The Role of Emotion-Related Abilities and Callous–Unemotional Traits. *British Journal of Educational Psychology, 91*(1), 482–499. https://doi.org/10.1111/bjep.12376

Wink, M. N., LaRusso, M. D., & Smith, R. L. (2021). Teacher Empathy and Students with Problem Behaviors: Examining Teachers' Perceptions, Responses, Relationships, and Burnout. *Psychology in the Schools, 58*(8), 1575-1596. https://doi.org/10.1002/pits.22516

Wubbels, T., Brekelmans, M. (2012). Teacher–Students Relationships in the Classroom. In, B. J. Fraser, K. G. Tobin, C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education - Springer International Handbooks of Education, vol 24* (pp. 1241-1255). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_80

Yee, C. I., Gonzaga, G. C., & Gable, S. L. (2014). Positive Emotions in Close Relationships. In M. M. Tugade, M. N. Shiota, & L. D. Kirby (Eds.), *Handbook of Positive Emotions* (pp. 215–228). Guilford Publications. https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=O4ADBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA215&dq=Positive+emotions+in+close+relationships.+In+M.+M.+Tugade,+M.+N.+Shiota,+%26+L.+D.+Kirby(Eds.),Handbook+of+positive+emotions(pp.+215%E2%80%93228).+Guilford+Publications&ots=BqJFKhMo00&sig=QGBf_9niMYie6US5lqzSI0-W4zE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Yin, H., Huang, S., & Wang, W. (2016). Work Environment Characteristics and Teacher Well-Being: The Mediation of Emotion Regulation Strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 13*(9), 907. https://doi.org/10.3390/ijerph13090907

Zee, M., de Jong, P.F., & Koomen, H. (2017). From Externalizing Student Behavior To Student-Specific Teacher Self-Efficacy: The Role Of Teacher-Perceived Conflict And Closeness In The Student–Teacher Relationship. *Contemporary Educational Psychology, 51*, 37-50. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.009

Zee, M., & Koomen, H. M. (2017). Similarities and Dissimilarities between Teachers' and Students' Relationship Views in Upper Elementary School: The Role of Personal Teacher and Student Attributes. *Journal of School Psychology, 64*, 43-60. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.007

Zhang, X., & Sun, J. (2011). The Reciprocal Relations between Teachers' Perceptions of Children's Behavior Problems and Teacher–Child Relationships in the First Preschool Year. *The Journal of Genetic Psychology, 172*(2), 176-198. https://doi.org/10.1080/00221325.2010.528077

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πανεπιστήμιο Κρήτης
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών - Επιστήμες της Αγωγής
Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ο ρόλος της Συναισθηματικής Ρύθμισης των δασκάλων γενικής τάξης Δημοτικού σχολείου στη διαπροσωπική σχέση με τους μαθητές τους

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές εφαρμογές» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, διεξάγεται έρευνα που αφορά ***τη συναισθηματική ρύθμιση των εκπαιδευτικών Γενικής Τάξης Δημοτικού σχολείου και το πώς αυτή επηρεάζει τη σχέση τους με τους μαθητές****. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας κρίνονται σημαντικά για την εξαγωγή συμπερασμάτων όσον αφορά τους τρόπους ρύθμισης των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών αλλά και το αν αυτοί συμβάλλουν στη δημιουργία ποιοτικών σχέσεων με τους μαθητές τους.*

Το ερωτηματολόγιο είναι ***ανώνυμο*** *και οι απαντήσεις* ***εμπιστευτικές****. Η συμπλήρωσή του δε θα χρειαστεί περισσότερο από 30 λεπτά. Παρακαλείστε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις και με ειλικρίνεια. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα κωδικοποιηθούν και θα αποθηκευτούν σε ειδική βάση δεδομένων, πλήρως ανώνυμα. Μπορείτε να διακόψετε τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οποιαδήποτε στιγμή το θελήσετε, χωρίς να αποθηκευτούν οι απαντήσεις σας. Αν συμφωνείτε να συμμετέχετε, παρακαλώ τσεκάρετε το σχετικό κουτάκι παρακάτω.*

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας!

Με εκτίμηση,
Μαλαματένια Στριλιγκά
ΠΕ70.ΕΑΕ
t.striligka@gmail.com

Με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δίνω τη συγκατάθεσή μου για να συμμετάσχω στην παρούσα έρευνα:

Ναι ☐

Α. Δημογραφικά στοιχεία:

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐ άλλο ☐

2. Ηλικία: 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ 61-70 ☐

3. Χρόνια Υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21+ ☐

4. Ανώτερος τίτλος σπουδών που έχετε λάβει:

Εξομοίωση - μετεκπαίδευση διδασκαλείου ☐
Δεύτερο Πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐

5. Τάξη διδασκαλίας: Α΄ ☐ Β΄ ☐ Γ΄ ☐ Δ΄ ☐ Ε΄ ☐ ΣΤ΄ ☐

6. Μέγεθος σχολικής τάξης (αριθμός μαθητών):

Λιγότεροι από 10 ☐ 11-20 ☐ 21+ ☐

7. Σχέση εργασίας: Μόνιμος/η ☐ Αναπληρωτής/ρια ☐

Β. Κλίμακα συναισθηματικής ρύθμισης (Gross & John, 2003)
Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τη συναισθηματική σας ζωή και συγκεκριμένα το πώς ελέγχετε (δηλαδή ρυθμίζετε ή διαχειρίζεστε) τα συναισθήματά σας γενικά στη ζωή σας. Αφορούν δύο διαφορετικές πτυχές της συναισθηματικής σας ζωής. Η μία αφορά <u>το πώς βιώνετε ένα συναίσθημα</u> ή το πώς το νιώθετε μέσα σας. Η άλλη αφορά <u>τη συναισθηματική σας έκφραση</u> ή το πώς δείχνετε τα συναισθήματά σας με τον τρόπο που μιλάτε, κινείστε ή συμπεριφέρεστε. Αν και μερικές από τις ερωτήσεις μπορεί να φαίνονται παρόμοιες, *διαφέρουν σημαντικά*. Απαντήστε κυκλώνοντας προσεκτικά, τον αριθμό που σας ταιριάζει περισσότερο για κάθε πρόταση.

	Διαφωνώ Απόλυτα			Ουδέτερη άποψη			Συμφωνώ Απόλυτα
1. Όταν θέλω να νιώσω πιο *ευχάριστα* συναισθήματα (όπως χαρά ή ευθυμία), αλλάζω *αυτό που έχω στη σκέψη μου*.	1	2	3	4	5	6	7
2. Κρατάω τα συναισθήματά μου για τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7

3. Όταν θέλω να νιώσω λιγότερα *δυσάρεστα* συναισθήματα (όπως θλίψη ή θυμό), αλλάζω *αυτό που έχω στη σκέψη μου*.	1	2	3	4	5	6	7
4. Όταν αισθάνομαι *ευχάριστα* συναισθήματα, προσέχω να μην τα εκφράσω.	1	2	3	4	5	6	7
5. Όταν βρίσκομαι αντιμέτωπος/η με μια αγχωτική κατάσταση, κάνω τον εαυτό μου *να τη σκεφτεί* με έναν τρόπο που με βοηθά να παραμένω ήρεμος/η.	1	2	3	4	5	6	7
6. Ελέγχω τα συναισθήματά μου με το *να μην τα εκφράζω.*	1	2	3	4	5	6	7
7. Όταν θέλω να νιώσω πιο *ευχάριστα* συναισθήματα, αλλάζω *τον τρόπο που σκέφτομαι* για μια κατάσταση.	1	2	3	4	5	6	7
8. Ελέγχω τα συναισθήματά μου αλλάζοντας *τον τρόπο που σκέφτομαι για την κατάσταση* στην οποία βρίσκομαι.	1	2	3	4	5	6	7
9. Όταν αισθάνομαι *δυσάρεστα* συναισθήματα, φροντίζω να μην τα εκφράζω.	1	2	3	4	5	6	7
10. Όταν θέλω να νιώσω λιγότερα *δυσάρεστα* συναισθήματα, αλλάζω *τον τρόπο που σκέφτομαι* για μια κατάσταση.	1	2	3	4	5	6	7

Γ. Κλίμακα σχέσης δασκάλου-μαθητή (Pianta, 2001)

Τη συγκεκριμένη κλίμακα καλείστε να τη συμπληρώσετε για τέσσερα διαφορετικά παιδιά της τάξης σας. Σημειώστε σε ποιο βαθμό η κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις περιγράφει τη σχέση σας με τον συγκεκριμένο μαθητή/τρια. Απαντήστε κυκλώνοντας προσεκτικά, τον αριθμό που σας ταιριάζει περισσότερο για κάθε πρόταση.

Γ1) Σκεφτείτε τον/τη μαθητή/τρια που θεωρείτε ότι έχει συνολικά τις **καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις** στην τάξη σας. Απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις έχοντας το συγκεκριμένο παιδί στο μυαλό σας.

Φύλο παιδιού: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

Για το παιδί της τάξης μου **με τις καλύτερες μαθησιακές επιδόσεις:**	Δεν ισχύει	Ισχύει πολύ σπάνια	Ισχύει πότε πότε	Ισχύει συχνά	Ισχύει Απόλυτα
1. Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί.	1	2	3	4	5
2. Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση.	1	2	3	4	5
3. Όταν είναι στεναχωρημένο, αυτό το παιδί αναζητάει παρηγοριά σε μένα.	1	2	3	4	5
4. Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή.	1	2	3	4	5
5. Αυτό το παιδί θεωρεί τη σχέση του μαζί μου σημαντική.	1	2	3	4	5
6. Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει από περηφάνια.	1	2	3	4	5
7. Αυτό το παιδί μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του.	1	2	3	4	5
8. Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου.	1	2	3	4	5
9. Είναι εύκολο να καταλαβαίνεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί.	1	2	3	4	5
10. Αυτό το παιδί αντιδρά με οργή και δεν διορθώνεται ακόμη και μετά από μία τιμωρία ή παρατήρηση.	1	2	3	4	5
11. Η προσπάθεια να συμμορφώσω αυτό το παιδί με εξαντλεί.	1	2	3	4	5
12. Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω ότι μας περιμένει μια πολύ δύσκολη μέρα.	1	2	3	4	5
13. Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντί μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα.	1	2	3	4	5

14. Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει.	1	2	3	4	5
15. Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες του και τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5

Γ2) Τώρα σκεφτείτε τον/τη μαθητή/τρια που θεωρείτε ότι έχει συνολικά τις **χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις** στην τάξη σας. Απαντήστε τις ίδιες ερωτήσεις έχοντας το συγκεκριμένο παιδί στο μυαλό σας.

Φύλο παιδιού: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

Για το παιδί της τάξης μου **με τις χειρότερες μαθησιακές επιδόσεις:**	Δεν ισχύει	Ισχύει πολύ σπάνια	Ισχύει πότε πότε	Ισχύει συχνά	Ισχύει Απόλυτα
1. Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί.	1	2	3	4	5
2. Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση.	1	2	3	4	5
3. Όταν είναι στεναχωρημένο, αυτό το παιδί αναζητάει παρηγοριά σε μένα.	1	2	3	4	5
4. Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή.	1	2	3	4	5
5. Αυτό το παιδί θεωρεί τη σχέση του μαζί μου σημαντική.	1	2	3	4	5
6. Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει από περηφάνια.	1	2	3	4	5
7. Αυτό το παιδί μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του.	1	2	3	4	5
8. Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου.	1	2	3	4	5
9. Είναι εύκολο να καταλαβαίνεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί.	1	2	3	4	5

10. Αυτό το παιδί αντιδρά με οργή και δεν διορθώνεται ακόμη και μετά από μία τιμωρία ή παρατήρηση.	1	2	3	4	5
11. Η προσπάθεια να συμμορφώσω αυτό το παιδί με εξαντλεί.	1	2	3	4	5
12. Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω ότι μας περιμένει μια πολύ δύσκολη μέρα.	1	2	3	4	5
13. Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντί μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα.	1	2	3	4	5
14. Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει.	1	2	3	4	5
15. Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες του και τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5

Γ3) Αυτή τη φορά, σκεφτείτε το παιδί με το οποίο θεωρείτε ότι έχετε **<u>την καλύτερη σχέση</u>** σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης σας. Απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις έχοντας το συγκεκριμένο παιδί στο μυαλό σας.

Φύλο παιδιού: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

Για το παιδί της τάξης μου **<u>με το οποίο θεωρώ ότι έχω την καλύτερη σχέση:</u>**	Δεν ισχύει	Ισχύει πολύ σπάνια	Ισχύει πότε πότε	Ισχύει συχνά	Ισχύει Απόλυτα
1. Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί.	1	2	3	4	5
2. Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση.	1	2	3	4	5
3. Όταν είναι στεναχωρημένο, αυτό το παιδί αναζητάει παρηγοριά σε μένα.	1	2	3	4	5
4. Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή.	1	2	3	4	5
5. Αυτό το παιδί θεωρεί τη σχέση του μαζί μου σημαντική.	1	2	3	4	5

6. Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει από περηφάνια.	1	2	3	4	5
7. Αυτό το παιδί μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του.	1	2	3	4	5
8. Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου.	1	2	3	4	5
9. Είναι εύκολο να καταλαβαίνεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί.	1	2	3	4	5
10. Αυτό το παιδί αντιδρά με οργή και δεν διορθώνεται ακόμη και μετά από μία τιμωρία ή παρατήρηση.	1	2	3	4	5
11. Η προσπάθεια να συμμορφώσω αυτό το παιδί με εξαντλεί.	1	2	3	4	5
12. Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω ότι μας περιμένει μια πολύ δύσκολη μέρα.	1	2	3	4	5
13. Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντί μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα.	1	2	3	4	5
14. Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει.	1	2	3	4	5
15. Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες του και τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5

Γ4) Τέλος, σκεφτείτε το παιδί με το οποίο θεωρείτε ότι έχετε τη **χειρότερη σχέση** στην τάξη σας. Απαντήστε τις παρακάτω ερωτήσεις έχοντας το συγκεκριμένο παιδί στο μυαλό σας.

Φύλο παιδιού: Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

Για το παιδί της τάξης μου **με το οποίο θεωρώ ότι έχω τη χειρότερη σχέση:**	Δεν ισχύει	Ισχύει πολύ σπάνια	Ισχύει πότε πότε	Ισχύει συχνά	Ισχύει Απόλυτα
1. Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί.	1	2	3	4	5

2. Αυτό το παιδί κι εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση.	1	2	3	4	5
3. Όταν είναι στεναχωρημένο, αυτό το παιδί αναζητάει παρηγοριά σε μένα.	1	2	3	4	5
4. Αυτό το παιδί αισθάνεται άβολα, όταν επιχειρώ να του δείξω τρυφερότητα με φυσική επαφή.	1	2	3	4	5
5. Αυτό το παιδί θεωρεί τη σχέση του μαζί μου σημαντική.	1	2	3	4	5
6. Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει από περηφάνια.	1	2	3	4	5
7. Αυτό το παιδί μιλάει αυθόρμητα για τον εαυτό του.	1	2	3	4	5
8. Αυτό το παιδί θυμώνει εύκολα μαζί μου.	1	2	3	4	5
9. Είναι εύκολο να καταλαβαίνεις τι αισθάνεται αυτό το παιδί.	1	2	3	4	5
10. Αυτό το παιδί αντιδρά με οργή και δεν διορθώνεται ακόμη και μετά από μία τιμωρία ή παρατήρηση.	1	2	3	4	5
11. Η προσπάθεια να συμμορφώσω αυτό το παιδί με εξαντλεί.	1	2	3	4	5
12. Όταν αυτό το παιδί έρχεται κακοδιάθετο, τότε γνωρίζω ότι μας περιμένει μια πολύ δύσκολη μέρα.	1	2	3	4	5
13. Τα συναισθήματα αυτού του παιδιού απέναντί μου είναι απρόβλεπτα ή ιδιαίτερα ευμετάβλητα.	1	2	3	4	5
14. Αυτό το παιδί είναι πονηρό και συχνά με παρασύρει.	1	2	3	4	5
15. Αυτό το παιδί μου εκμυστηρεύεται τις εμπειρίες του και τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5

Παρακαλώ ελέγξτε για την ολοκληρωμένη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Πατήστε "Υποβολή" όταν ολοκληρώσετε.

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ!