

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΕΛΕΥΘΕΡΝΑ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



ΤΟΜΟΣ ΟΓΔΟΟΣ
ΡΕΘΥΜΝΟ 2016

Η Συναισθηματική νοημοσύνη και η Εργασιακή Αφοσίωση των Εκπαιδευτικών της Προσχολικής Ηλικίας. Ο Διαμεσολαβητικός και Ρυθμιστικός Ρόλος της Στάσης τους για την Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση.

Μαριάννα Καραγιάννη¹⁴ & Ιωάννης Τσαούσης¹⁵,

Περίληψη

Το παρόν άρθρο είχε ως αντικείμενο τη μελέτη της σχέσης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε ο πιθανός διαμεσολαβητικός ή/και ρυθμιστικός ρόλος της στάσης τους για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης τους και της εργασιακής τους αφοσίωσης. Το δείγμα αποτελούσαν 202 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η στάση για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση προέβλεψαν την εργασιακή αφοσίωση. Επιπλέον, η στάση για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση λειτούργησε ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης. Επιπρόσθετα, κάποιες από τις διαστάσεις της στάσης για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση βρέθηκε ότι λειτουργούν ως ρυθμιστικοί παράγοντες στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης. Επιχειρείται συζήτηση και συνεκτίμηση των ευρημάτων, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, εργασιακή αφοσίωση, εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, διαμεσολαβητική ανάλυση, ρυθμιστική ανάλυση

¹⁴ Υποψήφια διδάκτορας Τμήμα Ψυχολογίας, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 74100 Ρέθυμνο, e-mail: mkaragianni@yahoo.gr

¹⁵ Αναπλ. Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 74100 Ρέθυμνο, e-mail: tsaousis@uoc.gr

Εισαγωγή

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Τα τελευταία χρόνια, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει προκαλέσει αντιπαράθεση στο χώρο της ψυχολογίας, κυρίως λόγω των διαφορετικών θεωρητικών μοντέλων (Cherniss, 2010) που έχουν επιχειρήσει να την περιγράψουν. Ο Murphy (2006, όπως αναφέρεται στο Cherniss, 2010) αναφέρει ότι, όταν λέμε ότι κάποιος είναι συναισθηματικά ευφυής, μπορεί να σημαίνει πολλά διαφορετικά πράγματα. Ο Locke (2005) έχει προτείνει να απορριφτεί η έννοια γενικά, λόγω των πολλαπλών θεωρητικών μοντέλων και γιατί θεωρεί ότι δεν είναι μορφή νοημοσύνης. Από την άλλη οι Petrides, Pérez-González & Furnham, (2007) προτείνουν να γίνει αποδεκτή προς το παρόν η ποικιλομορφία που υπάρχει στα θεωρητικά μοντέλα, ενώ οι Ashkanasy και Daus (2005) καθώς και οι Schutte και συν. (1998) να υιοθετηθεί από όλους το θεωρητικό μοντέλο των Mayer και Salovey (1990), διότι είναι το πιο περιεκτικό. Παρακάτω, ακολουθεί μία σύντομη ανασκόπηση των βασικών θεωρητικών μοντέλων που φαίνεται να έχουν επικρατήσει μετά από χρόνια θεωρητικής και εμπειρικής αντιπαράθεσης.

Η συναισθηματική νοημοσύνη, ορίστηκε αρχικά από τους Salovey και Mayer (1990) ως μία σειρά από δεξιότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην ακριβή αξιολόγηση, έκφραση και αποτελεσματική ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού μας και των τρίτων, καθώς και στη χρήση των συναισθημάτων για παρακίνηση, σχεδίαση και επιτυχία στη ζωή. Στη συνέχεια, οι ίδιοι οι ερευνητές τροποποίησαν τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, ως μία ικανότητα αναγνώρισης των εννοιών και των σχέσεων των συναισθημάτων, χρήση των συναισθημάτων που οδηγεί σε λογική σκέψη και επίλυση προβλημάτων, και ικανότητα αντίληψης, αφομοίωσης, κατανόησης και διαχείρισης των συναισθημάτων (Mayer, Caruso & Salovey 1999). Το μοντέλο τους βασίζεται στην αντίληψη ότι τα συναισθήματα περιέχουν πληροφορίες που αφορούν τις ανθρώπινες σχέσεις. Όταν μία σχέση ανάμεσα σε έναν άνθρωπο και έναν άλλο άνθρωπο ή αντικείμενο μεταβληθεί, αντίστοιχα μεταβάλλονται και τα συναισθήματα.

Οι Mayer, Carouso και Salovey (1999), σε μία προσπάθεια να αναπτύξουν περισσότερο την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσιάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία νοητική ικανότητα, η οποία αποτελεί μία

πρόσθετη πτυχή της γενικής νοημοσύνης. Το μοντέλο τους χωρίζεται σε τέσσερις τομείς: ακρίβεια στην α) *αντίληψη των συναισθημάτων* (Perceiving Emotions), β) *χρήση των συναισθημάτων για τη διευκόλυνση της σκέψης* (Using Emotions to Facilitate Thought), γ) *κατανόηση των συναισθημάτων* (Understanding Emotions) και δ) *διαχείριση των συναισθημάτων με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενισχύεται η προσωπική ανάπτυξη και οι κοινωνικές σχέσεις* (Managing Emotions in a way that enhances personal growth and social relations). Στους παραπάνω τομείς υφίσταται ιεραρχία: στο χαμηλότερο επίπεδο βρίσκεται η αντίληψη των συναισθημάτων και στο υψηλότερο η διαχείριση των συναισθημάτων (Salovey, Brackett & Mayer, 2004).

Μία διαφορετική πρόταση για την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έρχεται από τον Daniel Goleman, ο οποίος είναι αίτιος της δημοτικότητας του όρου (Tsaousis, 2008). Έχει ορίσει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα αναγνώρισης τόσο των δικών μας συναισθημάτων όσο και των άλλων ανθρώπων, τη χρήση τους για να δίνουμε κίνητρα στον εαυτό μας, και τη σωστή διαχείριση των δικών μας συναισθημάτων αλλά και των διαπροσωπικών μας σχέσεων (Wolff, 2005). Διατύπωσε το μοντέλο ως μία θεωρία της απόδοσης, διότι έχει άμεση εφαρμογή στον τομέα της εργασίας και της οργανωτικότητας, προβλέποντας πολύ υψηλές επιδόσεις σε όλα τα είδη εργασίας (Tsaousis, 2008). Σύμφωνα με τον Goleman, μία ολοκληρωμένη έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης προσφέρει περισσότερα από ένα πλαίσιο για την περιγραφή των ανθρώπινων διαθέσεων, προσφέρει θεωρητική δομή για την οργάνωση της προσωπικότητας και τη συνδέει με την απόδοση στην εργασία. Ορίζει τη *συναισθηματική ικανότητα* (emotional competence) ως μια επίκτητη ικανότητα που βασίζεται στη συναισθηματική νοημοσύνη και οδηγεί σε εξαιρετική απόδοση στην εργασία (Wolff, 2005). Λαμβάνοντας υπόψη τη προηγούμενη δουλειά του Goleman (1995, 1998) αλλά και του Boyatzis (1982), οι [Boyatzis](#), [Goleman](#), και [Rhee](#) (1999) ορίζουν περιγραφικά τη συναισθηματική νοημοσύνη ως εξής: «*Η συναισθηματική νοημοσύνη παρατηρείται, όταν ένα άτομο παρουσιάζει τις ικανότητες αυτογνωσία, αυτορρύθμιση, κοινωνική επίγνωση, χρήση κοινωνικών δεξιοτήτων τις κατάλληλες στιγμές, καθώς και τρόπους να είναι αποτελεσματικό στις καταστάσεις που του προκύπτουν*» (σελ. 344).

Ένα ακόμη μοντέλο, το μοντέλο του Bar-On για τη Συναισθηματική - Κοινωνική Νοημοσύνη (Bar-On Model of Emotional - Social Intelligence (ESI)) περιγράφει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία σειρά αλληλένδετων

συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, που έχουν επίδραση στην ευφυή συμπεριφορά (Bar-On, 2013a) και που καθορίζουν πόσο καλά καταλαβαίνουμε και εκφράζουμε τους εαυτούς μας, κατανοούμε και συσχετιζόμαστε με τρίτους, πώς αντιμετωπίζουμε τις καθημερινές καταστάσεις, τις προκλήσεις και τις πιέσεις (Bar-On, 2013b). Το μοντέλο περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία α) την ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων, καθώς και έκφρασης των συναισθημάτων μας και του εαυτού μας, β) την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων και της συσχέτισης με τρίτους, γ) την ικανότητα διαχείρισης και ελέγχου των συναισθημάτων μας, ώστε να λειτουργούν υπέρ μας και όχι εναντίον μας δ), την ικανότητα διαχείρισης της αλλαγής και της επίλυσης προβλημάτων ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής φύσης και ε) τη δυνατότητα να δημιουργούμε θετική διάθεση και κίνητρα στους εαυτούς μας (Bar-On, 2013c).

Σύμφωνα με τους Petrides και Furnham (2000. 2001. 2003), φαίνεται να επικρατούν δύο προσεγγίσεις στη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η μία αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα χαρακτηριστικό που ακολουθεί τις ιδιότητες που έχουν τα γνωστικά χαρακτηριστικά (ability EI), σύμφωνα με τον εννοιολογικό προσδιορισμό που πρότειναν οι Mayer και συν. (1999). Η δεύτερη, αντιμετωπίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait EI), καθώς αποτελείται από ένα σύνολο αυτοαντιλήψεων για τα συναισθήματα και βρίσκεται ιεραρχικά στα κατώτερα επίπεδα της προσωπικότητας Petrides και συν. (2007). Επίσης, πρότειναν ότι το είδος της μέτρησης παρά η θεωρία καθαυτή θα πρέπει να καθορίζει τη φύση του θεωρητικού μοντέλου διότι το είδος της μέτρησης έχει σημαντικές θεωρητικές συνέπειες (Petrides & Furnham, 2000). Έτσι, η συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait EI) μετράται με εργαλεία αυτό-αναφοράς ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα (ability EI) μετράται με εργαλεία απόδοσης/αξιολόγησης ικανοτήτων. Τέλος, τονίζουν ότι πρόκειται για δυο διαφορετικές εννοιολογικές κατασκευές ακόμη και αν η θεωρία τους συμπίπτει (Petrides & Furnham, 2003).

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει μελετηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία σε σχέση με διάφορους τομείς. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, έχει προκύψει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αρνητική συσχέτιση με διάφορους δείκτες της ψυχοπαθολογίας (Gardner & Qualter, 2009. Leible & Snell, 2004. Malterer, Glass, &

Newman, 2008. Sinclair & Feigenbaum, 2012) και θετική συσχέτιση με τη ψυχική καθώς και τη σωματική υγεία οι σχετικές έρευνες παρουσιάζονται σε δύο μετά-αναλύσεις, των Martins, Ramalho και Morin (2010) και των Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar και Rooke (2007). Επιπρόσθετα, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει και οργανωτικές εφαρμογές. Παρουσιάζει θετική συσχέτιση με υψηλά επίπεδα αυτοαντίληψης ελέγχου της εργασίας, με την Εργασιακή Δέσμευση (Job Commitment), με την Επαγγελματική Ικανοποίηση (Job Satisfaction) (Petrides & Furnham, 2006. Platsidou, 2010. Singh & Woods, 2008) και με την Εργασιακή Αφοσίωση (Work Engagement) (Durán, Extremera & Rey, 2004. Herman, 2012. Permall, 2011. Schutte & Loi, 2014. Thor, 2012.). Επιλογικά, η συναισθηματική νοημοσύνη παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004. Parker et al., 2004) καθώς και θετική συσχέτιση με υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις (Schutte et al., 2001. Smith, Ciarrochi, & Heaven, 2008. Smith, Heaven, & Ciarrochi, 2008). Μία υποσχόμενη μέθοδος η οποία διδάσκει την ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση - Social and Emotional Learning (SEL) (Durlak et al., 2011. Payton et al., 2008. Zins & Elias, 2007).

Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση

Η διδασκαλία καθώς και η μάθηση στα σχολεία έχουν ισχυρά κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά στοιχεία (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). Είναι κοινώς αποδεκτό ότι τα σχολεία διαδραματίζουν ουσιώδη ρόλο στην εξέλιξη των παιδιών σε υπεύθυνους ενήλικες, που ενδιαφέρονται για το κοινωνικό σύνολο και κατέχουν γνώσεις (Elias et al., 1997). Η απόκτηση γνώσεων προϋποθέτει ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν κίνητρα και την ικανότητα να ενσωματώνουν τη νέα γνώση στη ζωή τους. Για να γίνουν υπεύθυνα πρέπει να μπορούν να αξιολογήσουν τα ρίσκα και τις ευκαιρίες που τους παρουσιάζονται, και να επιλέγουν να συμπεριφέρονται κατά τέτοιο τρόπο που δεν θα εξυπηρετούν μόνο τα δικά τους συμφέροντα αλλά και των άλλων ανθρώπων. Τέλος, για να νοιάζονται για το κοινωνικό σύνολο θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τις ανησυχίες των τρίτων και ότι το ενδιαφέρον είναι προϋπόθεση στη συμμετοχή ενός φιλόξενου και υγιούς κοινωνικού συνόλου (Elias et al., 1997).

Τα σχολεία του 21^{ου} αιώνα αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις, αποτελούνται από μαθητές διαφόρων κοινωνικό- πολιτισμικών πλαισίων με ποικίλες

ικανότητες και κίνητρα για μάθηση (Greenberg et al., 2003. Payton et al., 2008). Υπάρχουν μαθητές που συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ άλλοι όχι και έχουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Blum & Libbey, 2004. Greenberg et al., 2003). Επιπρόσθετα, οι υψηλές ακαδημαϊκές απαιτήσεις, ο περιορισμένος ρόλος των εκπαιδευτικών, ο καταγισμός πληροφοριών στη διάθεση των μαθητών από το διαδίκτυο και τα ΜΜΕ, η παραβατικότητα, ο σχολικός εκφοβισμός, η σχολική διαρροή, οι αυτοκτονίες, η χρήση ναρκωτικών ουσιών και οι αλλαγές στις οικογένειες συμπληρώνουν το σύνολο των προκλήσεων (Zins & Elias, 2007). Αρκετοί μαθητές στερούνται κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και με το πέρασμα των χρόνων αποστασιοποιούνται από τα σχολεία, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση, τη συμπεριφορά και την υγεία τους (Blum & Libbey, 2004). Ο ρόλος του σχολείου υφίσταται καταγιστικές αλλαγές. *«Σ' αυτό το ασαφές και συγκρουσιακό, συνήθως, πεδίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν όχι μόνο ως διαμεσολαβητές της γνώσης αλλά και ως διαχειριστές σχέσεων, ψυχοθεραπευτές, οδηγοί και πρότυπα του ηθικού βίου, υποστηρικτές και προστάτες της νεότητας.»* (Τζελέπη-Γιαννάτου, 2008)

Οι μαθητές δεν μαθαίνουν μόνοι τους, αλλά σε συνεργασία με τους δασκάλους τους, με τους συνομήλικούς τους και με την ενθάρρυνση της οικογένειάς τους. Τα συναισθήματα διευκολύνουν ή εμποδίζουν την ακαδημαϊκή δέσμευση των μαθητών, τη σχολική ηθική και τη σχολική επιτυχία. Οι κοινωνικές σχέσεις και οι συναισθηματικές διεργασίες επηρεάζουν το πώς και τι μαθαίνουμε, συνεπώς τα σχολεία θα πρέπει να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά αυτές τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρ' όλα αυτά, επικεντρώνονται στην ενίσχυση ακαδημαϊκών επιδόσεων λόγω χρονικών περιορισμών και ανταγωνιστικών απαιτήσεων. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, θα πρέπει να εφαρμόζουν τεκμηριωμένες μεθόδους που αποδίδουν πολλαπλά οφέλη, ώστε να ενισχύουν τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Μία υποσχόμενη τέτοια μέθοδος είναι η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση – Social and Emotional Learning (SEL) (Durlak et al., 2011. Payton et al., 2008. Zins & Elias, 2007).

Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση ενσωματώνει την προώθηση αναπτυξιακών πλαισίων και δεξιοτήτων με σκοπό τη μείωση των παραγόντων κινδύνου και την προώθηση μηχανισμών προστασίας για την προσαρμοστικότητα

(Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002. Guerra & Bradshaw, 2008. Weissberg, Kumpfer, & Seligman, 2003). Οι ερευνητές της μεθόδου SEL βασίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης (Brackett, Rivers, Reyes & Salovey, 2012) καθώς και στη θεωρία των Water και Soufre (1983) κατά την οποία, ικανοί άνθρωποι είναι αυτοί που διαθέτουν κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να δημιουργούν και να αξιοποιούν ευκαιρίες και να συντονίζουν ευέλικτες και προσαρμοστικές λύσεις σε καταστάσεις που προκύπτουν (Durlak et al., 2011. Water & Soufre, 1983).

Ο οργανισμός CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, n.d.a) ορίζει την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση ως τις διαδικασίες μέσω των οποίων τα παιδιά και οι ενήλικες αποκτούν και εφαρμόζουν αποτελεσματικά τη γνώση, τις στάσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κατανόηση και διαχείριση των συναισθημάτων, για να θέτουν στόχους, να έχουν ενσυναίσθηση, να δημιουργούν και να διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και να λαμβάνουν υπεύθυνες αποφάσεις. Η SEL αποτελείται από πέντε αλληλοσχετιζόμενες γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δεξιότητες. Οι τομείς που αφορούν τους μαθητές είναι οι ακόλουθοι: α) *Τομέας Αυτογνωσίας*: αφορά την ικανότητα αναγνώρισης με ακρίβεια των συναισθημάτων και των σκέψεων καθώς και την επιρροή τους στη συμπεριφορά· περιλαμβάνει την ακριβή αυτοεκτίμηση των προτερημάτων και των μειονεκτημάτων καθώς και την ύπαρξη αυτοπεποίθησης και αισιοδοξίας, β) *Τομέας Αυτοδιαχείρισης*: αφορά την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων, των σκέψεων και των συμπεριφορών αποτελεσματικά· περιλαμβάνει τη διαχείριση του στρες, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την παρακίνηση του εαυτού και την ικανότητα να θέτουν και να επιτυγχάνουν προσωπικούς και ακαδημαϊκούς στόχους, γ) *Τομέας Κοινωνικής επίγνωσης*: αφορά την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να συμπάσχουν με μαθητές διαφορετικών κοινωνικό- πολιτισμικών πλαισίων, να κατανοούν τις διάφορες ηθικές και κοινωνικές νόρμες και να αναγνωρίζουν τις διαθέσιμες δομές υποστήριξης πχ οικογένεια, σχολείο, κοινότητα, δ) *Τομέας Διαπροσωπικών Δεξιοτήτων*: αφορά την ικανότητα να δημιουργούν και να διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις με μαθητές και ομάδες ποικίλων κοινωνικό- πολιτισμικών πλαισίων. Περιλαμβάνει σαφήνεια στην επικοινωνία, προσεκτική ακρόαση των συνομιλητών τους, συνεργασία, αντίσταση σε ακατάλληλες κοινωνικές πιέσεις, επικοινωνιακή

διαπραγμάτευση συγκρούσεων και να ζητούν αλλά και να προσφέρουν βοήθεια όταν το κρίνουν αναγκαίο, και ε) *Τομέας Λήψης Υπεύθυνων Αποφάσεων*: αφορά την ικανότητα να λαμβάνουν εποικοδομητικές αποφάσεις με βάση τα ηθικά πρότυπα για θέματα που αφορούν τη συμπεριφορά τους, την ασφάλεια τους, τις κοινωνικές νόρμες, τη ρεαλιστική αξιολόγηση των συνεπειών των πράξεών τους, την ευημερία των ίδιων αλλά και των τρίτων και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (CASEL, n.d.b).

Οι δεξιότητες της SEL μπορούν να διδάσκονται από εκπαιδευτικούς στα σχολεία και υπό αυτή τη μορφή βελτιστοποιείται η αποτελεσματικότητά τους (Dracinschi, 2012). Ταυτόχρονα η μέθοδος SEL είναι και πλαίσιο για τη βελτίωση των σχολείων (CASEL, 2007).

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, οι μαθητές διδάσκονται τις δεξιότητες της SEL μέσω της εφαρμογής πολυάριθμων προσαρμοσμένων προγραμμάτων στα σχολεία. Ενδεικτικά αναφέρονται Safe and Sound (CASEL, n.d.c) και Second Step (Committee for Children, n.d.). Τα τελευταία χρόνια και άλλες χώρες εφαρμόζουν αντίστοιχα προγράμματα, στο Ηνωμένο Βασίλειο εφαρμόζεται το πρόγραμμα SEAL, Social and Emotional Aspects of Learning ([Department for Education UK](#), n.d.) καθώς και το Second Step, το οποίο εφαρμόζεται μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο σε πολλές χώρες (Committee for Children, n.d.).

Τα προγράμματα βασίζονται στην αντίληψη ότι η σωστή μάθηση προκύπτει μέσω ενθαρρυντικών σχέσεων και διαμορφώνεται, ώστε να είναι ενδιαφέρουσα και ουσιαστική (CASEL, n.d.a). Ορισμένα προγράμματα δίνουν έμφαση στη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος, κάποια επικεντρώνονται στους μαθητές και κάποια περιλαμβάνουν πολλαπλές προσεγγίσεις (Greenberg et al., 2003) εξασκώντας δύο εκπαιδευτικές στρατηγικές. Η πρώτη αφορά διδασκαλία για τη διεξαγωγή, ενσωμάτωση και εφαρμογή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Μέσω της συστηματικής διδασκαλίας οι δεξιότητες της SEL μπορούν να διδαχθούν και να εφαρμόζονται από τους μαθητές στην καθημερινή τους ζωή (CASEL, 2013. Weissberg & Cascarino, 2013) σε σωστό αναπτυξιακό, εννοιολογικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Izard, 2002. Lemerise & Arsenio, 2000). Η δεύτερη αφορά την καθιέρωση ασφαλών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων καθώς και δραστηριοτήτων που αφορούν την κοινότητα παρέχοντας δυνατότητα συμμετοχής σε όλους τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Οι δύο αυτές στρατηγικές αλληλοενισχύονται. Τα θετικά

περιβάλλοντα διευκολύνουν τη μάθηση και προωθούν την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Weissberg & Cascarino, 2013). Τα αποτελεσματικά προγράμματα της SEL ξεκινούν από την προσχολική αγωγή και συνεχίζονται μέχρι και το λύκειο (CASEL, n.d.a).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει πραγματοποιηθεί, κυρίως, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και λιγότερο στην Ευρώπη εκτενής επιστημονική έρευνα για την αξιολόγηση των προγραμμάτων της SEL (Holsen, Smith & Frey, 2008). Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι τα υψηλής ποιότητας και καλά εκτελεσμένα προγράμματα SEL έχουν θετική επίδραση στο σχολικό κλίμα αλλά και ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη για τους μαθητές (Weissberg & Cascarino 2013). Αναλυτικότερα, ευρήματα ερευνών από προγράμματα SEL καταδεικνύουν ότι οι μαθητές παρουσίασαν βελτιωμένες κοινωνικές, συναισθηματικές δεξιότητες και αυτοαντίληψη, ισχυρότερους δεσμούς με το σχολείο και καλύτερη συμπεριφορά στην τάξη, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επιθετικότητα, σχολικό εκφοβισμό και παραβατικότητα και μειωμένες ψυχολογικές διαταραχές, όπως κατάθλιψη, στρες, άγχος και κοινωνική αποστασιοποίηση. Επιπρόσθετα, οι μαθητές παρουσίασαν βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, της τάξεως του 11 έως 17%. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ευρήματα παρέμειναν σε ικανοποιητικά επίπεδα ακόμη και έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και ότι οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό των σχολείων διεξήγαγε τα προγράμματα επιτυχώς. Συνεπώς, τα προγράμματα μπορούν να ενσωματωθούν στο καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίς να απαιτείται εξειδικευμένο προσωπικό. Τέλος, απέβησαν επιτυχή σε όλες της σχολικές βαθμίδες από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές για όλους τους μαθητές όλων των κοινωνικό- πολιτισμικών πλαισίων με ή χωρίς συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα (Durlak et al., 2011. Durlak, Weissberg & Pachan, 2010. Holsen, Smith & Frey, 2008. Payton et al., 2008).

Τέλος, οι Larsen και Samdal (2012) μελέτησαν τις εμπειρίες εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το αμερικάνικο Second Step στη Νορβηγία. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους, τους γονείς και τους συνεργάτες τους και ότι οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί, έγιναν περισσότερο δημοκρατικοί, ευσυνείδητοι, ευαίσθητοι και βελτιώθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες.

Εργασιακή Αφοσίωση

Ως αφοσίωση ορίζεται η αίσθηση σκοπού και εστιασμένης ενέργειας ενός ατόμου, η οποία είναι εμφανής στους τρίτους από την επίδειξη προσαρμοστικότητας, πρωτοβουλίας, προσπάθειας και επιμονής σε ό,τι αφορά οργανωτικούς στόχους (Macey, Schneider, Barbera & Young, 2009).

Ο Kahn (1990) ήταν από τους πρώτους επιστήμονες που ασχολήθηκε με την Εργασιακή Αφοσίωση και όρισε τους αφοσιωμένους υπαλλήλους ως σωματικά, διανοητικά και συναισθηματικά πλήρως συνδεδεμένους με την εργασία τους. Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί για την εργασιακή αφοσίωση, όπως του Albrecht (2010) και των Bakker και Leiter (2010), αλλά ο πιο διαδεδομένος ορισμός είναι των Schaufeli και Bakker (2004). Ορίζουν την εργασιακή αφοσίωση ως μία ενεργή θετική διανοητική κατάσταση που σχετίζεται με την εργασία, η οποία δεν αναφέρεται σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Αντίθετα, αφορά μία επίμονη και διάχυτη συναισθηματικά γνωστική κατάσταση που δεν επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα αντικείμενα, γεγονότα, πρόσωπα ή συμπεριφορές και χαρακτηρίζεται από σφρίγος (vigor), προσήλωση (dedication) και απορρόφηση (adsorption). Το σφρίγος αναφέρεται σε υψηλά επίπεδα ενέργειας, ψυχολογική αντοχή, επένδυση και επιμονή στην εργασία, ακόμη και όταν προκύπτουν απαιτητικές και δύσκολες καταστάσεις. Η προσήλωση αφορά ενεργή συμμετοχή στην εργασία, ενθουσιασμό, έμπνευση, περηφάνια, καθώς και την αίσθηση πως η εργασία είναι σημαντική και αποτελεί πρόκληση. Τέλος, η απορρόφηση χαρακτηρίζεται από την αίσθηση ότι η ώρα περνά γρήγορα και ευχάριστα, τη συγκέντρωση σε αυτό που κάνουν και τη δυσκολία να αποσπάσουν τον εαυτό τους (Bakker, 2011. Schaufeli & Bakker, 2004. Schaufeli & Bakker, 2003).

Η Εργασιακή Αφοσίωση θεωρείται το αντίθετο της Επαγγελματικής Εξουθένωσης. Σε αντίθεση με τους υπαλλήλους που πάσχουν από Επαγγελματική Εξουθένωση, οι αφοσιωμένοι υπάλληλοι έχουν ενεργητική και αποτελεσματική σύνδεση με τις δραστηριότητες της εργασίας τους και θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να ανταπεξέλθουν επαρκώς στις όποιες απαιτήσεις υπάρχουν (Schaufeli & Bakker, 2003). Η μελέτη της Εργασιακής Αφοσίωσης σε σχέση με την Επαγγελματική Εξουθένωση προσεγγίζεται με δύο τρόπους. Σύμφωνα με τους Maslach και Leiter (1997), η Αφοσίωση και η Εξουθένωση αποτελούν τα δύο άκρα

του ίδιου μοντέλου ευημερίας που σχετίζεται με την εργασία. Ορίζουν την Εξουθένωση ως εξάντληση, κυνισμό και μειωμένη επαγγελματική αποτελεσματικότητα, ενώ την Αφοσίωση ως ενέργεια, συμμετοχή και αποτελεσματικότητα και μελετούν και τις δύο έννοιες με το ίδιο εργαλείο, το Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Όμως οι Schaufeli και Bakker (2003) υποστηρίζουν ότι η μέτρηση της Εξουθένωσης και της Αφοσίωσης με το ίδιο εργαλείο έχει δύο βασικά μειονεκτήματα: πρωτίστως, είναι σχεδόν αδύνατον οι συγκεκριμένες έννοιες να συσχετίζονται αρνητικά εντελώς. Ένας υπάλληλος μπορεί να είναι εξουθενωμένος, αλλά δεν σημαίνει απαραίτητα, ότι δεν είναι παράλληλα αφοσιωμένος στην εργασία του και αντίθετα. Δευτερευόντως, η σχέση μεταξύ των δύο εννοιών δεν μπορεί να μελετηθεί εμπειρικά, όταν μετριοούνται με το ίδιο εργαλείο και κατά συνέπεια δεν δύναται να συμπεριληφθούν ταυτόχρονα σε ένα μοντέλο, ώστε να καθίσταται η διερεύνηση της συντρέχουσας εγκυρότητας εφικτή.

Για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, οι Schaufeli και Bakker (2001) διαχωρίζουν εννοιολογικά την Εργασιακή Αφοσίωση από την Επαγγελματική Εξουθένωση, υποστηρίζουν ότι πρέπει να αξιολογούνται ανεξάρτητα και κατασκεύασαν ένα εργαλείο για τη μέτρηση της Εργασιακής Αφοσίωσης το Utrecht Work Engagement Scale (UWES) (Schaufeli & Bakker, 2003). Παρά το γεγονός ότι οι υπάλληλοι θα βιώνουν τις δύο έννοιες ως αντίθετες ψυχολογικές καταστάσεις, η αντιμετώπισή τους ως ανεξάρτητες μεταβλητές κρίνεται απαραίτητη, διότι ο εργαζόμενος που βιώνει Εξουθένωση μπορεί να πετύχει οποιαδήποτε βαθμολογία στην Αφοσίωση και το αντίθετο. Στην πράξη, όμως, είναι πιθανό οι δύο έννοιες να συσχετίζονται αρνητικά. Σε αντίθεση με την προσέγγιση των Maslach και Leiter (1997), αυτή η προσέγγιση επιτρέπει την εκτίμηση της δυναμικής μεταξύ των δύο εννοιών, καθώς μετριοούνται με διαφορετικά εργαλεία και κατ' επέκταση καθίσταται δυνατή η παράλληλη μελέτη τους σε μια ανάλυση. Παραδείγματος χάριν κατά πόσο η Εξουθένωση ή η Αφοσίωση προβλέπουν επιπλέον διακύμανση σε μια συγκεκριμένη μεταβλητή εφόσον η μία από τις δύο έχει ελεγχθεί (Schaufeli & Bakker, 2003).

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την Εργασιακή Αφοσίωση. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι Επαγγελματικοί Πόροι (job resources), όπως η στήριξη από προϊστάμενους και συναδέλφους, η ανατροφοδότηση απόδοσης, η ποικιλία απαιτούμενων δεξιοτήτων, η αυτονομία, καθώς και οι ευκαιρίες

για μάθηση/κατάρτιση είναι θετικά συνδεδεμένες με την Εργασιακή Αφοσίωση (Albrecht, 2010. Bakker & Demerouti, 2007). Οι Επαγγελματικοί Πόροι είναι, δηλαδή, οι σωματικές, κοινωνικές ή οργανωτικές πτυχές της εργασίας, οι οποίες συμβάλλουν στη μείωση των επαγγελματικών απαιτήσεων και του σωματικού και ψυχολογικού κόστους, είναι λειτουργικές για την επίτευξη εργασιακών στόχων και παρακινούν την μάθηση/κατάρτιση και την προσωπική ανάπτυξη των υπαλλήλων (Bakker, 2011. Bakker & Demerouti, 2008. Bakker et al., 2008). Οι Προσωπικοί Πόροι (personal resources), επίσης, επηρεάζουν την Εργασιακή Αφοσίωση (Bakker, 2011. Bakker et al., 2008). Ως Προσωπικοί Πόροι ορίζονται οι θετικές αυτοαξιολογήσεις που συνδέονται με την ανθεκτικότητα και αφορούν την ικανότητα των ατόμων να ελέγχουν και να διαμορφώνουν το περιβάλλον τους (Bakker, 2011). Έχει αποδειχτεί ότι τέτοιες θετικές αυτοαξιολογήσεις προβλέπουν τη στοχοθεσία, την παρακίνηση, την απόδοση, την επαγγελματική και προσωπική ικανοποίηση, καθώς και άλλες επιθυμητές εκβάσεις (Judge, Van Vianen, & De Pater, 2004). Επιπλέον, η Εργασιακή Αφοσίωση σχετίζεται με την προσωπικότητα (Kim, Shin & Swanger, 2009. Langelaan, Bakker, Van Doornen & Schaufeli, 2006), τα συναισθήματα, καθώς και την ορθολογικότητα των υπαλλήλων (Towers Perrin, 2003).

Στόχοι της έρευνας

Στη παρούσα μελέτη επιλέξαμε να ασχοληθούμε με την προσχολική αγωγή γιατί η σημασία της ως εκπαιδευτική βαθμίδα είναι θεμελιώδης, διότι συντελεί θετικά και καθοριστικά στη εξέλιξη του παιδιού και επηρεάζει τη μετέπειτα συμπεριφορά του στο κοινωνικό σύνολο (Κουτσοβάνου, 2009). Ιδιαίτερα, επιλέξαμε να μελετήσουμε τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής και την εργασιακή τους αφοσίωση *«διότι εκείνοι που μπορούν να εμπνεύσουν την επιθυμία της μάθησης στα παιδιά και να δημιουργήσουν ευκαιρίες μάθησης και δημιουργίας είναι οι παιδαγωγοί. Αυτοί μπορούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον και τις ευκαιρίες για μάθηση και πειραματισμό. Ότι όρους και να χρησιμοποιήσουμε, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι ο παιδαγωγός είναι το τελικό κλειδί για την αλλαγή στην εκπαίδευση και τη βελτίωση των σχολείων»* (Κουτσοβάνου, 2009).

Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με την εργασιακή αφοσίωση (Durán, Extremera & Rey, 2004. Herman, 2012. Permall, 2011. Schutte & Loi, 2014. Thor, 2012). Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να μελετήσουμε αν η συναισθηματική νοημοσύνη των

εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας θα προβλέπει την εργασιακή τους αφοσίωση. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η 1^η ερευνητική υπόθεση διαμορφώνεται ως εξής:

1^η) Η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας στην εργασιακή αφοσίωση.

Σε έρευνα των Triliva και Poulou (2006) γίνεται αντιληπτό ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατανοούν τη σημαντικότητα της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Επιπροσθέτως, σε έρευνα των Collie, Sharpa, και Perry (2011) οι οποίοι χρησιμοποίησαν το ίδιο εργαλείο στάσεων για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, βρέθηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση προβλέπει την εργασιακή τους δέσμευση. Κατά συνέπεια, θέλουμε να διαπιστώσουμε κατά πόσο κάτι τέτοιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Έτσι, η 2^η ερευνητική υπόθεση διαμορφώνεται ως εξής:

2^η) Η στάση για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας στην εργασιακή αφοσίωση.

Εν συνεχεία, λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα βιβλιογραφία που δεικνύει ότι και οι δυο μεταβλητές συναισθηματική νοημοσύνη και στάση για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση σχετίζονται με την εργασιακή αφοσίωση και δέσμευση (Collie, Sharpa & Perry, 2011. Durán, Extremera & Rey, 2004. Herman, 2012. Permall, 2011. Schutte & Loi, 2014.), η 3^η και 4^η ερευνητική υπόθεση διαμορφώνονται ως εξής:

3^η) Η στάση για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης.

4^η) Η στάση για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης.

Στη βιβλιογραφία έχει μελετηθεί εκτενώς η επίδραση του φύλου στη συναισθηματική νοημοσύνη. Κάποιες έρευνες δεν βρίσκουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (Bar-On, Brown, Kirkcaldy & Thome, 2000. Brackett & Mayer, 2003. Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006. Brown & Schutte, 2006. Whitman, Van Rooy, Viswesvaran & Kraus, 2009) και κάποιες βρίσκουν (Bindu & Thomas, 2006. Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004.

Goldenberg, Matheson & Mantler, 2006. Tsaousis & Kazi, 2013). Επιπρόσθετα, σε ορισμένες έρευνες το φύλο έχει βρεθεί να έχει επίδραση στην εργασιακή αφοσίωση, (Schaufeli & Bakker, 2003) ενώ σε κάποιες να μην παρουσιάζει επίδραση (Thor, 2012). Για να διαπιστώσουμε εάν το φύλο σχετίζεται με την εργασιακή αφοσίωση και μπορεί να αποτελέσει ρυθμιστικό παράγοντα στη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης στο πλαίσιο του επαγγέλματος της προσχολικής αγωγής, διατυπώσαμε την ακόλουθη ερευνητική υπόθεση (5^η) ως εξής:

5^η) *Το φύλο λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης.*

Τέλος, αν και δεν έχει μελετηθεί ενδελεχώς, έχει βρεθεί ότι τα άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Rahim and Malik 2010. Thor, 2012) και είναι αφοσιωμένα στη εργασία τους (GFK Custom Research North America, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, η 6^η και τελευταία ερευνητική υπόθεση διαμορφώνεται ως εξής:

6^η) *Το μορφωτικό επίπεδο λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης.*

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 202 εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας από όλη την Ελλάδα. Από αυτούς 4 (2%) ήταν άνδρες και 197 (98%) ήταν γυναίκες. Η ηλικία του δείγματος κυμαινόταν από 20 μέχρι 58 έτη, με μέσο όρο τα 33,24 έτη (T.A.= 7,9). Από αυτούς 53 (26,2%) ήταν απόφοιτοι ΙΕΚ του τμήματος Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων, 74 (36,6%) ήταν απόφοιτοι ΑΤΕΙ του τμήματος Βρεφονηπιοκόμων και 74 (36,6%) ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ του τμήματος Νηπιαγωγών. Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας του δείγματος, κυμαινόταν μεταξύ 0 και 30 έτη, με μέσο όρο τα 8,35 έτη (T.A.= 6,87). Για την συλλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε συμπτωματική δειγματοληψία.

Εργαλεία

Η Ελληνική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΕΚΣΥΝ - Τσαούσης, 2008). Η ΕΚΣΥΝ κατασκευάστηκε για να μετρά τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (trait EI), λαμβάνοντας υπόψη τα εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του ελληνικού πληθυσμού. Η ΕΚΣΥΝ βασίζεται στο

θεωρητικό πλαίσιο που προτάθηκε από τον Mayer και τον Salovey (1997) και αποτελείται από 52 στοιχεία. Εκτενή ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν τις ψυχομετρικές ιδιότητες της ΕΚΣΥΝ, καθώς και την καταλληλότητα της για τη μέτρηση του χαρακτηριστικού της συναισθηματικής νοημοσύνης στον ελληνικό πληθυσμό (Tsaousis, 2008. Tsaousis & Nikolaou, 2005. Vakola, Tsaousis & Nikolaou, 2004).

Teacher SEL Beliefs Scale (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson & Salovey, 2012). Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 12 στοιχεία που αφορούν σε τρεις διαστάσεις: την Άνεση Διδασκαλίας, την Αφοσίωση Διδασκαλίας και την Κουλτούρα. Σύμφωνα με τους Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson και Salovey, (2012), υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι το εργαλείο είναι έγκυρο και αξιόπιστο. Το συγκεκριμένο εργαλείο δεν υπήρχε μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα. Για τη γλωσσική και εννοιολογική του προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιήθηκε η Μέθοδος των Κριτών (Research Committee) (Guillemin, Bombardier & Beaton, 1993).

Utrecht Work Engagement Scale (UWES; Schaufeli & Bakker, 2003). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 17 στοιχεία που αφορούν στις τρεις διαστάσεις της Εργασιακής Αφοσίωσης. Υπάρχουν αρκετές μελέτες που τεκμηριώνουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του εργαλείου (Nerstad, Richardsen, & Martinussen, 2010. Schaufeli & Bakker, 2003).

Διαδικασία

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας κατασκευάστηκε ένα βιβλιάριο στοιχείων (booklet) που περιελάμβανε τα τρία εργαλεία καθώς και την φόρμα δημογραφικών. Στη φόρμα δημογραφικών στοιχείων η οποία κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν στοιχεία αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο καθώς και τα χρόνια επαγγελματικής προϋπηρεσίας. Επιπρόσθετα, χορηγήθηκε και μια φόρμα ενημέρωσης και συγκατάθεσης. Η φόρμα ενημέρωσης και συγκατάθεσης εμφανίζονταν πάντα πρώτη και ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για το θέμα της έρευνας, τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους, την διασφάλιση του απορρήτου των δεδομένων και τα στοιχεία επικοινωνίας των υπεύθυνων της έρευνας.

Οι συμμετέχοντες διέθεταν κατά μέσο όρο 20-25 λεπτά για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν τόσο σε έντυπη όσο και σε ηλεκτρονική μορφή. Σε έντυπη μορφή μοιράστηκαν 150 ερωτηματολόγια σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία προσχολικής αγωγής (παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία) σε διάφορες περιοχές της Αττικής, από τα οποία επιστράφηκαν πλήρως συμπληρωμένα 90 (60%). Τα ερωτηματολόγια δίνονταν σε φάκελο ο οποίος επιστρεφόταν σφραγισμένος σε χρονικό περιθώριο μιας εβδομάδας. Για την αποφυγή επιδράσεων διάταξης ή σειράς (order effects) ανά 25 βιβλιάρια στοιχείων άλλαζε η σειρά των εργαλείων (Cozby, 2008).

Η ηλεκτρονική εκδοχή του βιβλιάριου στοιχείων δημιουργήθηκε στο Google Drive και αναρτήθηκε στις εξής ομάδες εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στο facebook: Νηπιαγωγοί, Νηπιαγωγός, ΠΕΠΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ, ΝΗΠΙΑΓΟΓΟΙ ΕΝ ΔΡΑΣΗ, Έλληνες Δάσκαλοι και Νηπιαγωγοί, Σύλλογος Βρεφονηπιοκόμων Ελλάδας, Βρεφονηπιοκόμος και Βοηθοί Βρεφονηπιοκόμων. Με αυτόν τον τρόπο συγκεντρώθηκαν 112 ερωτηματολόγια.

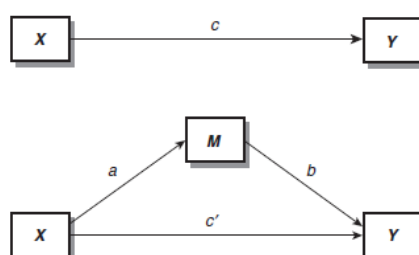
Στατιστική ανάλυση

Για να μελετήσουμε τον διαμεσολαβητικό ή/και ρυθμιστικό ρόλο της στάσης των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση στη σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης θα χρησιμοποιήσουμε την ανάλυση διαμεσολάβησης και την ανάλυση ρύθμισης.

Η ανάλυση διαμεσολάβησης (mediation analysis) είναι μία στατιστική μέθοδος με την οποία εξηγείται το πώς μία μεταβλητή X μεταβιβάζει την επίδραση της σε μία μεταβλητή Y . Εξηγεί δηλαδή ποιος είναι ο μηχανισμός, συναισθηματικός, γνωστικός βιολογικός ή άλλος με τον οποίο η X επηρεάζει τη Y . Το Μοντέλο Απλής Διαμεσολάβησης παρουσιάζεται σε εννοιολογικό διάγραμμα στο Σχήμα 1. Το μοντέλο αποτελείται από τρεις μεταβλητές, την ανεξάρτητη μεταβλητή X που αιτιωδώς επιδρά στην εξαρτημένη μεταβλητή Y και στη διαμεσολαβητική μεταβλητή M , και η M αιτιωδώς επιδρά στη Y (Hayes, 2013). Το πρώτο πάνελ του σχήματος 1 παρουσιάζει μία αιτιώδης σχέση στην οποία η X επηρεάζει τη Y . Η διαδρομή c υπολογίζει ποσοτικά αυτή την επίδραση και ονομάζεται Συνολική Επίδραση (Total Effect) της X στη Y . Το δεύτερο πάνελ του σχήματος 1 απεικονίζει τις συνιστώσες

της Συνολικής Επίδρασης. Η διαδρομή a δείχνει την αιτιώδη επίδραση της X στη διαμεσολαβητική μεταβλητή M . Η διαδρομή b αντιπροσωπεύει την αιτιώδη επίδραση της M στη Y εφόσον έχει ληφθεί υπόψη η X . Η διαδρομή c' αντιπροσωπεύει την αιτιώδη επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής X στην Εξαρτημένη μεταβλητή Y εφόσον έχει ληφθεί υπόψη η διαμεσολαβητική μεταβλητή M . Η c' ονομάζεται Άμεση Επίδραση (Direct Effect) και διαφοροποιείται από τη c διότι η c' δεν συμπεριλαμβάνει το κομμάτι της αιτιώδους επίδρασης που είναι κοινό με τη M . Την Έμμεση Επίδραση (Indirect Effect) της X στη Y αντιπροσωπεύουν οι διαδρομές a και b μαζί ($a \times b$). Σε αιτιώδεις αναλύσεις ποσοτικοποιείται η Έμμεση Επίδραση ως αποτέλεσμα των διαδρομών a και b . Στο Μοντέλο Απλής Διαμεσολάβησης αποδεικνύεται ότι $ab = c - c'$ (Preacher & Hayes, 2008).

Για την περιγραφή του μεγέθους της επίδρασης της διαμεσολάβησης χρησιμοποιούνται όροι που περιγράφουν το μέγεθος χωρίς όμως να το ποσοτικοποιούν με την αυστηρή έννοια. Οι πιο δημοφιλείς όροι είναι η *πλήρης* (complete), η *τέλεια* (perfect) και η *μερική* (partial) διαμεσολάβηση (Preacher & Kelley, 2011). Επειδή η επιστήμη της ψυχολογίας ασχολείται με φαινόμενα που έχουν πολλαπλές αιτίες, η πλήρης διαμεσολάβηση είναι εξαιρετικά σπάνια. Ρεαλιστικός στόχος είναι η επιδίωξη διαμεσολαβητών που μειώνουν τη διαδρομή c σημαντικά. Μία σημαντική μείωση δεικνύει ότι η συγκεκριμένη διαμεσολαβητική μεταβλητή είναι πράγματι ισχυρή (Baron & Kenny, 1986). Οι Preacher και Kelley (2011) πρότειναν τον δείκτη k^2 (kappa-squared) ως τρόπο έκφρασης του μεγέθους της επίδρασης στις αναλύσεις διαμεσολάβησης. Ο k^2 εκφράζει την Έμμεση Επίδραση ($a \times b$) ως αναλογία με την υψηλότερη Έμμεση Επίδραση που θα μπορούσε να υπάρχει σε μία συγκεκριμένη έρευνα. Όπως και στον δείκτη r^2_{xy} στον k^2 η επίδραση της τάξης του ,01 ορίζεται ως μικρή, η επίδραση της τάξης του ,09 ως μεσαία και τέλος η επίδραση της τάξης του ,25 ως μεγάλη.



Σχήμα 1. Εννοιολογικό διάγραμμα Μοντέλου Απλής Διαμεσολάβησης.

Ρυθμιστική Ανάλυση

Στη Ρυθμιστική Ανάλυση (moderation analysis) υπάρχει αρχικά μία γραμμική αιτιώδης σχέση στην οποία μία ανεξάρτητη μεταβλητή X τεκμαίρεται ότι επηρεάζει την εξαρτημένη μεταβλητή Y . Η ρυθμιστική μεταβλητή M μπαίνει στη σχέση και αλλάζει τη δυναμική της αρχικής αιτιώδης σχέσης. Οι περισσότερες ρυθμιστικές αναλύσεις υπολογίζουν την αιτιώδη σχέση μεταξύ της X και της Y χρησιμοποιώντας συντελεστή παλινδρόμησης (Kenny, 2013). Η ρυθμιστική μεταβλητή M αλληλοεπιδρά με τη X στη πρόβλεψη της Y όταν η δυναμική της παλινδρόμησης μεταξύ της X και της Y μεταβάλλεται ως συνάρτηση της M (Preacher, Rucker & Hayes, 2007). Βασικό κομμάτι της ανάλυσης είναι η μέτρηση της αιτιώδους σχέσης της X στη Y για διάφορες τιμές της M . *Απλή επίδραση* (Simple Effect) ονομάζεται η επίδραση της X στη Y για μία συγκεκριμένη τιμή της M . Μια ρυθμιστική μεταβλητή M δύναται να αποδυναμώσει, να ενισχύσει ή ακόμη και να αντιστρέψει την αρχική αιτιώδη σχέση μεταξύ της X και της Y (Kenny, 2013). Οι ρυθμιστικές μεταβλητές είναι είτε κατηγορικές είτε ποσοτικές εφόσον μετατραπούν σε κατηγορικές μεταβλητές χρησιμοποιώντας κάποια διαχωριστικά όρια (ορίζοντας ένα κεντρικό όριο διχοτομώντας τη μεταβλητή) (Jose, 2013).

Αποτελέσματα

Έλεγχος 1^{ης}-2^{ης} ερευνητικής υπόθεσης

Η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας στην εργασιακή αφοσίωση.

Η στάση για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας στη εργασιακή αφοσίωση.

Για τον έλεγχο των συγκεκριμένων υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο της βηματικής πολλαπλής παλινδρόμησης με τη μέθοδο *stepwise*. Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζεται η ανάλυση.

Πίνακας 1

Πίνακας βηματικής πολλαπλής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την εργασιακή αφοσίωση (N=202)

<i>Προβλεπτική μεταβλητή</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>	<i>R²</i>	<i>Adjusted R²</i>
Συναισθηματική νοημοσύνη	,245	,038	,411**	,169	,165
Χρήση συναισθημάτων	,181	,096	,142*	,193	,181
Έλεγχος συναισθημάτων	,419	,115	,251**	,193	,181
Ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον για τους άλλους	,484	,138	,247**	,193	,181
Στάσεις για την SEL	1,163	,159	,459**	,211	,207
Άνεση διδασκαλίας	1,816	,369	,318**	,230	,219
Αφοσίωση στην διδασκαλία	,814	,223	,233**	,230	,219
Κουλτούρα SEL	1,186	,387	,197*	,230	,219

**p < 0,05. **p < 0,001*

Όπως παρατηρούμε από τα αποτελέσματα του Πίνακα 1, η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί προβλεπτική μεταβλητή για την εργασιακή αφοσίωση. Όταν αλλάζει κατά μία τυπική απόκλιση η τιμή της μεταβλητής Συνολική επίδοση στη συναισθηματική νοημοσύνη η τιμή της εργασιακής αφοσίωσης αλλάζει κατά 0,411 μονάδες τυπικής απόκλισης. Προβλεπτικές μεταβλητές είναι επίσης η χρήση συναισθημάτων ($p=0,06$), ο έλεγχος συναισθημάτων και η ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον για τους άλλους. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση. Το συνολικό ποσοστό της διακύμανσης της εργασιακής αφοσίωσης που προβλέπουν οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι 17%.

Επίσης, βρέθηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών για τη SEL αποτελεί προβλεπτική μεταβλητή για την εργασιακή αφοσίωση. Όταν αλλάζει κατά μία τυπική απόκλιση η τιμή της μεταβλητής στάση για τη SEL η τιμή της εργασιακής αφοσίωσης αλλάζει κατά 0,459 μονάδες τυπικής απόκλισης. Προβλεπτικές μεταβλητές είναι επίσης η άνεση διδασκαλίας, η αφοσίωση στη διδασκαλία και η κουλτούρα SEL. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται και η δεύτερη ερευνητική υπόθεση. Το συνολικό ποσοστό

της διακύμανσης της εργασιακής αφοσίωσης που προβλέπουν οι διαστάσεις της στάσης των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι 21%.

Έλεγχος 3^{ης} ερευνητικής υπόθεσης

Η στάση για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση λειτουργεί ως διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης.

Για τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης χρησιμοποιήθηκε η στατιστική ρουτίνα PROCESS 2.10 του Andrew F. Hayes (2013). Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζεται η ανάλυση διαμεσολάβησης.¹⁶

¹⁶ Στο σημείο αυτό, θα πρέπει αναφερθεί ότι πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις και σε επίπεδο υποκλιμάκων. Τα περισσότερα αποτελέσματα αυτών των αναλύσεων ακολουθούσαν παρόμοιο μοτίβο με την ανάλυση που παρουσιάζεται παρακάτω, δηλαδή οι υποκλίμακες της στάσης για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση λειτούργησαν διαμεσολαβητικά στις σχέσεις των υποκλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης και των υποκλιμάκων της εργασιακής αφοσίωσης. Λόγω έλλειψης χώρου αποφασίστηκε να μην παρουσιαστούν αναλυτικά. Εάν κάποιος ενδιαφέρεται, μπορεί να επικοινωνήσει με τους ερευνητές.

Πίνακας 2

Η διαμεσολάβηση της στάσης για την SEL στην σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Ανεξάρτητη Μεταβλητή	c			a		b		c'		a × b						k ²
		Effect	SE	R ² _{Y,X}	Coeff	SE	Coeff	SE	Effect	SE	Effect	SE B	CI (lower)	CI (upper)	R ² _{M,X}	R ² _{Y,M} X	Effect
Εργασιακή αφοσίωση	Συναισθηματικ ή νοημοσύνη	,245	,038*	,169**	,092	,015**	,891	,167**	,163	,039*	,082	,019	,050	,126	,154**	,274**	,140

Σημείωση. Οι διαδρομές a,b,c και c' παρουσιάζονται στο Σχήμα 1. CI (lower) είναι το ελάχιστο όριο και το CI (upper) είναι το μέγιστο όριο διαστήματος εμπιστοσύνης 95%. R²_{Y,X} είναι το μέγεθος της διακύμανσης του Y που προβλέπει ο X, R²_{M,X} είναι το μέγεθος της διακύμανσης του M που προβλέπει ο X και R²_{Y,MX} είναι το μέγεθος της διακύμανσης του Y που προβλέπει ο X και M. Οι διαδρομές a,b,c και c' καθώς και το k² έχουν CI (lower) και CI (upper) στα οποία δεν εμπεριέχεται η τιμή 0 (δεν αναφέρονται στον πίνακα για εξοικονόμηση χώρου) εκτός εάν εμφανίζεται η ένδειξη ns. Το 95% CI για την διαδρομή a × b εξασφαλίζεται με bootstrap 5.000. * p < 0,05. ** p < 0,001

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 2 η διαδρομή c (Συνολική Επίδραση) ισούται με 0,245, η διαδρομή c' (Άμεση Επίδραση) ισούται με 0,162 και η Έμμεση Επίδραση είναι στατιστικώς σημαντική. Υπάρχει σημαντική μείωση από τη c στη c' και συνεπώς η μεταβλητή στάση για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι ισχυρός διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης. Επιπρόσθετα, ο δείκτης k^2 ισούται με 0,14 και δεικνύει μεσαία επίδραση. Κατά συνέπεια, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι επιβεβαιώνεται και η 3^η ερευνητική υπόθεση.

Για τον έλεγχο των επόμενων υποθέσεων, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Interaction 1.7.2211 (2011) του Daniel S. Soper.

Έλεγχος 4^{ης}-ερευνητικής υπόθεσης

Η στάση για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας στη σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Εργασιακής Αφοσίωσης.

Από την ανάλυση προέκυψαν μη στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα όταν χρησιμοποιήθηκαν οι συνολικές επιδόσεις των κλιμάκων. Όταν αναλύθηκαν οι υποκλίμακες των μεταβλητών προέκυψαν ελάχιστα στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα, τα εξής: Η στάση για τη SEL λειτούργησε ρυθμιστικά αποδυναμώνοντας (αν και ελάχιστα) την αιτιώδη επίδραση της μεταβλητής έλεγχος συναισθημάτων στη μεταβλητή εργασιακή αφοσίωση ($B=-0,0325$, $p=0,06$) καθώς και στις σφρίγος ($B=-0,0131$, $p=0,04$) και προσήλωση ($B=-0,0095$, $p=0,05$). Επίσης, η μεταβλητή άνεση διδασκαλίας λειτούργησε ρυθμιστικά αποδυναμώνοντας (αν και ελάχιστα) την αιτιώδη επίδραση της μεταβλητής έλεγχος συναισθημάτων στη μεταβλητή προσήλωση ($B=-0,0310$, $p=0,01$), ενώ λειτούργησε ρυθμιστικά ενισχύοντας (αν και ελάχιστα) την αιτιώδη επίδραση της έλεγχος συναισθημάτων στη σφρίγος ($B=0,0452$, $p=0,04$). Συνεπώς, η 4η ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται μερικώς.

Έλεγχος 5^{ης}-6^{ης} ερευνητικής υπόθεσης

Το φύλο λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας στη σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Εργασιακής Αφοσίωσης.

Το μορφωτικό επίπεδο λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας στη σχέση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Εργασιακής Αφοσίωσης.

Ο έλεγχος της μεταβλητής φύλο ως ρυθμιστική μεταβλητή δεν κατέστη εφικτός διότι το δείγμα αποτελούταν από πολύ μικρό αριθμό ανδρών (4). Ως εκ τούτου, η χρήση στατιστικών κριτηρίων δεν θα εξήγαγε έγκυρα αποτελέσματα.

Αναφορικά με τον έλεγχο του μορφωτικού επιπέδου ως ρυθμιστική μεταβλητή, προέκυψαν μη στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα. Συνεπώς, δεν επιβεβαιώνεται η 6^η ερευνητική υπόθεση.

Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη επιλέξαμε να ασχοληθούμε με την προσχολική αγωγή γιατί η σημασία της ως εκπαιδευτική βαθμίδα είναι θεμελιώδης, διότι συντελεί θετικά και καθοριστικά στη εξέλιξη του παιδιού και επηρεάζει τη μετέπειτα συμπεριφορά του στο κοινωνικό σύνολο (Κουτσοβάνου, 2009). Ιδιαίτερα, επιλέξαμε να μελετήσουμε τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής και την εργασιακή τους αφοσίωση «διότι εκείνοι που μπορούν να εμπνεύσουν την επιθυμία της μάθησης στα παιδιά και να δημιουργήσουν ευκαιρίες μάθησης και δημιουργίας είναι οι παιδαγωγοί. Αυτοί μπορούν να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον και τις ευκαιρίες για μάθηση και πειραματισμό. Ότι όρους και να χρησιμοποιήσουμε, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι ο παιδαγωγός είναι το τελικό κλειδί για την αλλαγή στην εκπαίδευση και τη βελτίωση των σχολείων» (Κουτσοβάνου, 2009). Από την έρευνα που διεξήχθη προέκυψαν ορισμένα συμπεράσματα.

Αρχικά, βρέθηκε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών προβλέπει την εργασιακή τους αφοσίωση. Όσο υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο αφοσιωμένοι είναι στην εργασία τους. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα προσιδιάζει με προηγούμενες έρευνες, των οποίων εύρημα είναι η θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με

την εργασιακή αφοσίωση (Durán, Extremera & Rey, 2004. Herman, 2012. Permall, 2011. Schutte & Loi, 2014.).

Εν συνεχεία, βρέθηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών τους προβλέπει την εργασιακή τους αφοσίωση. Δηλαδή, όσο περισσότερο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας ότι είναι σημαντική η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, τόσο περισσότερο είναι αφοσιωμένοι στην εργασία τους, γεγονός που είναι θετικό για τις σχολικές μονάδες, τους ίδιους αλλά και τους μαθητές (Lopez, 2013). Το εύρημά μας συμφωνεί με την έρευνα των Collie, Sharpa, και Perry (2011), οι οποίοι βρήκαν ότι η στάση των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση προβλέπει την εργασιακή τους δέσμευση.

Έπειτα, πραγματοποιώντας τη ρυθμιστική ανάλυση, βρέθηκε ότι η στάση των εκπαιδευτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση δεν λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης, όταν χρησιμοποιήθηκαν οι συνολικές επιδόσεις των κλιμάκων. Όταν μελετήθηκαν οι επιμέρους διαστάσεις των κλιμάκων προέκυψαν κάποια στατιστικώς σημαντικά ευρήματα τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στη στατιστική ανάλυση. Φαίνεται λοιπόν, ότι η σχέση μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης (όσο υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη έχει το άτομο τόσο περισσότερο είναι αφοσιωμένο στην εργασία του) δεν επηρεάζεται (ενισχύεται, αποδυναμώνεται η αντιστρέφεται) από την στάση του για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση.

Από την ανάλυση διαμεσολάβησης προέκυψε ότι η στάση για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση είναι ισχυρός διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, έχουν και θετική στάση για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και αυτή η θετική στάση επηρεάζει θετικά την εργασιακή τους αφοσίωση.

Όσον αφορά την ανάλυση των δημογραφικών μεταβλητών ως ρυθμιστικές μεταβλητές, εξήχθησαν τα εξής συμπεράσματα. Το μορφωτικό επίπεδο δεν λειτουργεί ως ρυθμιστικός παράγοντας στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης. Τα άτομα που έχουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη

είναι αφοσιωμένα στην εργασία τους, και αυτή η σχέση δεν επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο.

Επιπρόσθετα, ο έλεγχος της μεταβλητής φύλο ως ρυθμιστική μεταβλητή δεν κατέστη εφικτός διότι το δείγμα αποτελούταν από πολύ μικρό αριθμό ανδρών (4) και ως εκ τούτου, η χρήση στατιστικών κριτηρίων δεν θα εξήγαγε έγκυρα αποτελέσματα.

Σε αυτό το σημείο, κρίνουμε απαραίτητο να αναφέρουμε ορισμένους περιορισμούς που αφορούν τη συγκεκριμένη έρευνα. Πρωτίστως, η μη δυνατότητα μελέτης της μεταβλητής φύλο, διότι δεν καταφέραμε να συγκεντρώσουμε επαρκή αριθμό αντρών ώστε να είναι εφικτή η πραγματοποίηση στατιστικών αναλύσεων. Δευτερευόντως, τα αποτελέσματα μας προέκυψαν από χρήση εργαλείων αυτό-αναφοράς. Τα εργαλεία αυτό-αναφοράς παρουσιάζουν τον εξής περιορισμό: δεν υπάρχει η δυνατότητα απομόνωσης της κοινής διακύμανσης των λανθανουσών μεταβλητών (common method variance) με συνέπεια να περιορίζεται η ισχύς των συσχετίσεων. Ορισμένοι ερευνητές ωστόσο, θεωρούν ότι το συγκεκριμένο πρόβλημα έχει υπερεκτιμηθεί (Spector, 2006). Τέλος, η συμπτωματική δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε παρουσιάζει περιορισμένη δυνατότητα ελέγχου μεροληπτικών απαντήσεων, καθώς και χαμηλή αντιπροσωπευτικότητα (Columbia University, n.d.).

Συνοψίζοντας, η εργασιακή αφοσίωση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας επηρεάζεται θετικά από τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και από το πόσο σημαντική θεωρούν την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών τους. Επιπρόσθετα, η θετική στάση που έχουν για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση διαδραματίζει τόσο σημαντικό ρόλο ώστε λειτουργεί ως ισχυρός διαμεσολαβητικός παράγοντας στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και εργασιακής αφοσίωσης. Σημαντικό εύρημα των Durlak και συν. (2011) είναι ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία να καταρτιστούν στη διδασκαλία της μεθόδου SEL και να διεξάγουν προγράμματα/παρεμβάσεις επιτυχώς. Πιθανή πρακτική εφαρμογή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας θα ήταν η κατάρτιση των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στο θεωρητικό μοντέλο της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, διότι επηρεάζει θετικά την εργασιακή τους αφοσίωση.

Τα προγράμματα της SEL είναι κατάλληλα από την προσχολική εκπαίδευση μέχρι και το λύκειο (CASEL, n.d.a). Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να μελετήσουν τη στάση των εκπαιδευτικών από τις υπόλοιπες βαθμίδες για την

κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και αν θα επηρεάζει θετικά την εργασιακή τους αφοσίωση, όπως συμβαίνει στην προσχολική αγωγή. Τα σχολεία είναι εξαιρετικά πλαίσια για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων της SEL και ταυτόχρονα, η SEL είναι πλαίσιο για τη βελτίωση των σχολείων (CASEL, 2007), μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν επίσης να εξετάσουν τη δυνατότητα εφαρμογής προγραμμάτων/ παρεμβάσεων SEL σε τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Ελλάδα, και να ασχοληθούν με τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση τους.

Βιβλιογραφία

- Albrecht, S. L. (2010). *Handbook of employee engagement: Perspectives, issues, research and practice*. Glos, England: Edward Elgar.
- Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 441–452.
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265-269.
- Bakker, A.B., & Leiter, M.P. (2010). *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. New York, NY: Psychology Press.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress*, 22(3), 187-200.
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bar-On, R. (2013a). A broad definition of emotional-social intelligence according to the Bar-On model. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2013, από ιστοσελίδα http://reuvebaron.org/wp/?page_id=37
- Bar-On, R. (2013b). The Bar-On Concept of EI. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2013, από ιστοσελίδα http://reuvebaron.org/wp/?page_id=16
- Bar-On, R. (2013c). The 15 factors of the Bar-On model. Ανακτήθηκε 15 Οκτωβρίου 2013, από ιστοσελίδα http://reuvebaron.org/wp/?page_id=40

- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thomé, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the emotional quotient inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28(6), 1107-1118.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.
- Bindu, P., & Thomas, I. (2006). Gender differences in Emotional Intelligence. *Psychological Studies*, 51(4), 261-268.
- Blum, R.W., & Libbey, H. P. (2004). School connectedness - Strengthening the health and education outcomes for teenagers. *Journal of School Health*, 74(4), 229-299.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee K., (1999). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.

- Brown, R. F., & Schutte, N. S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(6), 585-593.
- CASEL. (2007). Background on Social and Emotional Learning (SEL). CASEL Briefs. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2013, από ιστοσελίδα <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning>
- CASEL (n.d.a). What Is Social and Emotional Learning? Ανακτήθηκε την 25 Οκτωβρίου 2013, από ιστοσελίδα <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning>
- CASEL (n.d.b). Social and Emotional Learning Core Competencies. Ανακτήθηκε την 25 Οκτωβρίου 2013, από ιστοσελίδα <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies>
- CASEL (n.d.c). Safe and Sound. Ανακτήθηκε την 25 Οκτωβρίου 2013, από ιστοσελίδα <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5, 98-124.
- Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: Towards clarification of a concept. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 3, 110-126.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Cozby, P. C. (2008). *Methods of Behavioral Research*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Columbia University. (n.d.). Quantitative Methods in Social Sciences (QMSS-lessons). Samples and Sampling. Ανακτήθηκε την 1 Ιουλίου 2014, από ιστοσελίδα http://ccnmtl.columbia.edu/projects/qmss/samples_and_sampling/types_of_sampling.html

- Committee for Children (n.d.). Second Step. Ανακτήθηκε 25 Οκτωβρίου 2013, από ιστοσελίδα <http://www.cfchildren.org/second-step>
- Department for Education UK (n.d.). Social and emotional aspects of learning (SEAL). Ανακτήθηκε την 25 Οκτωβρίου 2013, από ιστοσελίδα <https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education>
- Dracinschi, M., C. (2012). The development of social and emotional abilities of primary school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 618 – 627.
- Durán, A., Extremera, A., & Rey, L. (2004). Self-reported emotional intelligence, burnout and engagement among staff in services for people with intellectual disabilities. *Psychological Reports*, 95(2), 386–390.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94(3 I), 751-755.
- Gardner, K., & Qualter, P. (2009). Emotional intelligence and borderline personality disorder. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 94-98.
- Gfk Custom Research North America (2011). U.S. employee engagement Benchmark 2011 survey. Ανακτήθηκε την 12 Δεκεμβρίου 2013, από ιστοσελίδα <http://www.gfk.com/>

- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 33-45.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M.J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17.
- Guillemin, F., Bombardier, C., & Beaton, D. (1993). Cross-Cultural Adaptation of Health-Related Quality of Life Measures: *Literature review and proposed guidelines*. *Journal of Clinical Epidemiology*, 46(12), 1417-1432.
- Hayes, A., F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York, NY: The Guilford Press.
- Hayes, A., F. (2013). PROCESS 2.10. Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου 2013, από ιστοσελίδα <http://www.afhayes.com/introduction-to-mediation-moderation-and-conditional-process-analysis.html>
- Herman, C., (2012). *Developing Emotional Intelligence for increased Work Engagement, Organisational Commitment. and satisfaction with work life*. Διπλωματική εργασία. Stellenbosch University, Stellenbosch.
- Holsen, I., Smith, B. H., & Frey, K. S. (2008). Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International*, 29(1), 71-88.
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 796-824.
- Jose, P. E. (2013). *Moderation/Mediation Help Centre (Ver. 3.0)*. Victoria University of Wellington, Wellington, New Zealand, School of Psychology. Ανακτήθηκε

την 16 Απριλίου 2014, από ιστοσελίδα <http://pavlov.psyc.vuw.ac.nz/paul-jose/helpcentre/>

Judge, T.A., Van Vianen, A.E.M., & De Pater, I. (2004). Emotional stability, core self-evaluations, and job outcomes: A review of the evidence and an agenda for future research. *Human Performance*, 17, 325–346.

Κουτσουβάνου, Ε. (2009). *Η σημαντικότητα της Προσχολικής Αγωγής και η εκπαίδευση των Παιδαγωγών στο διεθνές περιβάλλον*. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 1^ο Διεθνές Συνέδριο Βρεφονηπιαγωγών Κύπρου.

Kahn, W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692–724.

Kenny, D., A. (2013). Moderator Variables: Introduction. Ανακτήθηκε 16 Απριλίου 2014, από ιστοσελίδα <http://davidakenny.net/cm/moderation.htm>

Kim, H. J., Shin, K. H., & Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management*, 28, 96–104.

Langelan, S., Bakker, A.B., Van Doornen, L.J.P., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40, 521-532.

Larsen, T., & Samdal, O. (2012). The importance of teachers' feelings of self efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A norwegian study of teachers' reactions to the second step program. *School Psychology International*, 33 (6), 631-645

Leible , T. L., & Snell , W. E. (2004). Borderline personality disorder and multiple aspects of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 37, 393-404.

Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107–118.

Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. London:Sage Publications.

- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 425–431.
- Lopes, P., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning: assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *Center on Education in Inner Cities Review*, 22, 12-13.
- Lopez, S., J. (2013). Three Actions U.S. Principals Can Take to Increase Teacher Engagement. GALLUP. Ανακτήθηκε 12 Ιουνίου 2014, από ιστοσελίδα <http://www.gallup.com/home.aspx>
- Macey, W.H., Schneider, B., Barbera, K., & Young, S.A. (2009). *Employee engagement: Tools for analysis, practice, and competitive advantage*. London: Blackwell.
- Malterer, M. B., Glass, S. J., & Newman, J. P. (2008). Psychopathy and trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 44, 735–745.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory. Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.
- Νέο σχολείο. (2013). Μέρος Α' - Από το Σήμερα.....στο Νέο Σχολείο με Πρώτα το Μαθητή. Ανακτήθηκε την 24 Οκτωβρίου 2013, από ιστοσελίδα <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&start=1>
- Nerstad, C. G. L., Richardsen, A. M., & Martinussen, M. (2010). Factorial validity of the utrecht work engagement scale (UWES) across occupational groups in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(4), 326-333.

- O'Connor Jr., R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1893-1902.
- Parker, J. D. A., Creque, R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, S. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004). Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37, 1321–1330.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163–172.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Permall, C. L. (2011). *Emotional Intelligence and Work Engagement of leaders in a financial services organization undergoing change*. Διπλωματική εργασία. University of the Western Cape, Cape Town.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313–320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender - specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology, 36*, 552-569 .
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction . *School Psychology International, 31*, 60-76 .
- Preacher, K. J., & Kelley, K. (2011). Effect size measures for mediation models: Quantitative strategies for communicating indirect effects. *Psychological Methods, 16*(2), 93-115.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Contemporary approaches to assessing mediation in communication research. In A. F. Hayes, M. D. Slater, and L. B. Snyder (Eds.), *The Sage sourcebook of advanced data analysis methods for communication research* (pp. 13-54). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Preacher, K. J., Rucker, D. D., & Hayes, A. F. (2007). Assessing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research, 42*, 185-227.
- Salovey, P., Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2004) *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. New York, NY: Dude Publishing.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*, 185–211.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2001). Werk en welbevinding. Naar een positieve benadering in de arbeids- en gezondheidspsychologie [Work en well-being: Towards a positive approach in occupational health psychology]. *Gedrag & Organisatie, 5*, 229-253.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multisample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*, 293–315.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004) UTRECHT WORK ENGAGEMENT SCALE. Preliminary Manual, Version 1.1. Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University. Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου 2014, από ιστοσελίδα <http://www.wilmarschaufeli.nl>

- Schutte, N. S., & Loi, N. M. (2014). Connections between emotional intelligence and workplace flourishing. *Personality and Individual Differences*, *66*, 134-139.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, *14*, 523-536.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, *25*, 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, *42*(6), 921-933.
- Sinclair, H., & Feigenbaum, J. (2012). Trait emotional intelligence and borderline personality disorder. *Personality and Individual Differences*, *52*(6), 674-679.
- Singh, M., & Woods, S. A. (2008). Predicting general well being from emotional intelligence and three broad personality traits. *Journal of Applied Social Psychology*, *38*, 635-646.
- Smith, L., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2008). The stability and change of trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction: A one – year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, *45*, 738-743.
- Smith, L., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2008). Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, *4*, 1314-1325.
- Soper, D., S. (2011). Interaction 1.7.2211. Ανακτήθηκε την 30 Ιανουαρίου 2013, από ιστοσελίδα <http://www.danielsoper.com/Interaction/default.aspx>
- Spector, P., E. (2006). Method Variance in Organizational research. Truth or Urban Legend? *Organizational Research Methods*, *9* (2), 221-232.
- Thor, S. (2012). *Organizational Excellence: A Study of the Relationship Between Emotional Intelligence and Work Engagement in Process Improvement Experts*. Διδακτορική Διατριβή. George Fox University, Oregon.

- Towers Perrin. (2003). Working Today: Understanding What Drives Employee Engagement. The 2003 Towers Perrin Talent Report. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου 2014, από ιστοσελίδα [http://www.keepem.com/doc_files/Towers_Perrin_Talent_2003\(TheFinal\).pdf](http://www.keepem.com/doc_files/Towers_Perrin_Talent_2003(TheFinal).pdf)
- Τζελέπη-Γιαννάτου, Ε. (2008). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Triliva, S., & Poulou, M. (2006). Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes Social and Emotional Learning. *School Psychology International*, 27(3), 315-338.
- Tsaousis, I. (2008). Measuring trait emotional intelligence: development and psychometric properties of the Greek Emotional Intelligence Scale (GEIS). *Psychology*, 15(2), 200-218.
- Tsaousis, I., & Kazi, S. (2013). Factorial invariance and latent mean differences of scores on trait emotional intelligence across gender and age. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 169-173.
- Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health*, 21, 77-86.
- Vakola, M., Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organisational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19(2), 88-110.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic Learning + Social-Emotional Learning = National Priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13.
- Weissberg, R. P., Kumpfer, K. L., & Seligman, M. E. P. (2003). Prevention that works for children and youth: An introduction. *American Psychologist*, 58(6-7), 425-432.
- Whitman, D. S., Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., & Kraus, E. (2009). Testing the second-order factor structure and measurement equivalence of the Wong and

Law Emotional Intelligence Scale across sex and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 1059-1074.

Wolff, S. B. (2005). Emotional Competence Inventory: Technical manual. Boston: Hay Group McClelland Center for Research and Innovation

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

***The Relationship between Emotional Intelligence and Work
Engagement in Pre-school Teachers. The Mediating and Moderating
Role of Attitudes towards Social and Emotional Learning.***

Marianna Karagianni¹⁷ & Ioannis Tsaousis¹⁸

Abstract

The purpose of this study was to explore the association between emotional intelligence and work engagement in pre-school educators. Specifically, it was examined whether the beliefs of pre-school educators about social and emotional learning mediates or/and moderates the association between emotional intelligence and work engagement. Using a sample of 202 pre-school educators, it was found that emotional intelligence and beliefs about social and emotional learning both predicted work engagement. Furthermore, their beliefs about social and emotional learning mediated the relationship between emotional intelligence and work engagement. Additionally, some dimensions of the beliefs about social and emotional learning moderated the relationship between emotional intelligence and work engagement. The specific findings are discussed and suggestions for future research are provided.

Keywords: emotional intelligence, social and emotional learning, work engagement, pre-school educators, mediation analysis, moderation analysis

¹⁷ Graduate student, Dept. Psychology, School of Social Sciences, University of Crete, University's Gallos Campus, 74100 Rethymno, e-mail: mkaragianni@yahoo.gr

¹⁸ Associate Professor, Dept. Psychology, School of Social Sciences, University of Crete, University's Gallos Campus, 74100 Rethymno, e-mail: tsaousis@uoc.gr