

# Κοινωνική νοημοσύνη: η επίδρασή της στην αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων ως προς τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης

Ξαφάκος Ευστάθιος, Δάσκαλος, υπ. Δρ., e-mail: [xafakos@uth.gr](mailto:xafakos@uth.gr)  
Σταυρόπουλος Βασίλειος, Δάσκαλος, Δρ., email: [bstavro@uth.gr](mailto:bstavro@uth.gr)  
Βάσιου Κατερίνα, μέλος ΕΔΙΠ, Δρ., e-mail: [evasiou@uowm.gr](mailto:evasiou@uowm.gr)  
Καλδή Σταυρούλα, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, e-mail: [kaldi@uth.gr](mailto:kaldi@uth.gr)  
Τζίκα Βασιλική, Δασκάλα, υπ. Δρ., e-mail: [vickytz@windowslive.com](mailto:vickytz@windowslive.com)  
Σταυριανουδάκη Αλεξάνδρα, Δασκάλα, υπ. Δρ., e-mail: [alexia\\_stavr89@yahoo.co.uk](mailto:alexia_stavr89@yahoo.co.uk)

## Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά την αυτοαντίληψη 134 δασκάλων ως προς την κοινωνική νοημοσύνη και την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης. Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς 23 δηλώσεων, οι 12 εκ των οποίων υιοθετήθηκαν από την κλίμακα The Tromsø Social Intelligence Scale, προκειμένου να διερευνηθεί η αντιλαμβανόμενη κοινωνική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι ως προς την ύπαρξη κοινωνικής νοημοσύνης το ήμισυ του δείγματος εκφράστηκε θετικά, ενώ η πλειονότητα παρουσιάζει υψηλά ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας και στη διδασκαλία και στη διαχείριση της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί δε 46 < ετών εκφράζουν υψηλότερη αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη διαχείριση της τάξης. Περαιτέρω, εντοπίστηκε μέτρια συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας, γεγονός που υποδεικνύει ότι η κοινωνική νοημοσύνη φαίνεται να αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης της αντίληψης αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων ως προς τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης.

**Λέξεις κλειδιά:** Κοινωνική νοημοσύνη, αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα, δάσκαλοι

## Abstract

The study explores the self-assessment of 134 teachers in terms of their social intelligence and self-efficacy in classroom teaching and management. A self-report questionnaire of 23 items was used, 12 of which were adopted by The Tromsø Social Intelligence Scale, in order to investigate the perceived teacher's social intelligence. The results of the survey show that about half of the sample of school teachers was positively expressed towards their perceived social intelligence, while the majority has high levels of self-efficacy in both classroom teaching and management. In addition, there was a moderate correlation between social intelligence and self-efficacy, indicating that social intelligence positively influences the reinforcement of the perceived self-efficacy of teachers in teaching and classroom management.

**Keywords:** Social intelligence, self-efficacy, primary school teachers

## 1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία είναι μια απαιτητική διαδικασία και, αν σε αυτήν προστεθεί και η διαχείριση της τάξης, τότε η εργασία των δασκάλων γίνεται ακόμα πιο δύσκολη. Η σύγχρονη έρευνα, διερευνώντας παράγοντες οι οποίοι διευκολύνουν το έργο τους, προτείνει ότι, μεταξύ άλλων, η αυτοαντίληψή τους για την αποτελεσματικότητά τους μπορεί να συμβάλλει θετικά στο έργο τους, καθώς αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης της αποτελεσματικής εργασίας τους. Ειδικότερα, οι Zee & Koomen (2016), μελετώντας και αναλύοντας 165 μελέτες για την αυτοαποτελεσματικότητα, παρατήρησαν ότι η αυξημένη αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρουσιάζει θετικές συσχετίσεις με την ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές τους που σχετίζονται με την ποιότητα της τάξης και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχολογική ευημερία τους, συμπεριλαμβανομένης της προσωπικής ολοκλήρωσης, της ικανοποίησης από την εργασία και της δέσμευσης (Zee & Koomen, 2016).

Το ερώτημα που προκύπτει είναι ποιοι παράγοντες μπορούν να ενισχύσουν την αυτοαντίληψη των δασκάλων για την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία και στη διαχείριση της τάξης, ώστε και ο ίδιος οι δάσκαλοι να αντιλαμβάνονται σε υψηλά επίπεδα την αυτοαποτελεσματικότητά τους, άλλα και το έργο τους να

επιτελούν απρόσκοπτα και αποτελεσματικά.

Η εκπαιδευτική έρευνα προτείνει ότι οι αντιλήψεις των δασκάλων για τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης σχετίζονται με τα χρόνια προϋπηρεσίας και την εμπειρία τους (Silvera et al., 2001), ενώ ελάχιστα έχουν διερευνηθεί άλλοι παράγοντες, όπως οι ικανότητες διαχείρισης των σχέσεων και οι κοινωνικές δεξιότητες των ίδιων των δασκάλων. Δεδομένου όμως ότι τόσο η διδασκαλία όσο και η διαχείριση της τάξης περιλαμβάνουν ένα πλέγμα σχέσεων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, η παρούσα μελέτη έρχεται να απαντήσει στο αν και κατά πόσο η κοινωνική νοημοσύνη αποτελεί παράγοντα ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των δασκάλων.

## 2. Κοινωνική νοημοσύνη

Η κοινωνική νοημοσύνη ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να διαχειριστεί άλλους ανθρώπους, καθώς και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του, προκειμένου να ενεργεί ορθά και καταλλήλως στις ανθρώπινες σχέσεις του. Όταν λέμε νοημοσύνη, με βάση την κλασική ψυχολογία, αναφερόμαστε στην ικανότητα που έχει το άτομο να σκέπτεται και να μαθαίνει. Ειδικότερα, όμως, η κοινωνική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να γνωρίζει κανείς τον εαυτό του και να γνωρίζει τους άλλους. Ο Honeywill (2015) πιστεύει ότι αποτελεί ένα συγκεντρωτικό μέτρο αυτοσυνειδησίας

και κοινωνικής συνειδητοποίησης. Είναι ισοδύναμο με τη διαπροσωπική νοημοσύνη, ένα από τα είδη νοημοσύνης που προσδιορίζονται στη θεωρία των πολλαπλών νοημάτων του Gardner (1993).

Ο όρος προτάθηκε αρχικά από τον Thorndike (1920), και αργότερα από τον Guilford (1967) στο μοντέλο του «συμπεριφοριστική νοημοσύνη», ωστόσο έγινε περισσότερο δημοφιλής σχετικά πρόσφατα από τους Goleman (2006) και Albrecht (2006). Ο Daniel Goleman, το 1990, εισήγαγε αρχικά τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη», δηλαδή την ικανότητα του ανθρώπου να εναρμονίζεται με τα συναισθήματα τα δικά του, αλλά και των άλλων ανθρώπων με τους οποίους έρχεται σε επαφή. "Έτσι, η συναισθηματική νοημοσύνη διαφοροποιείται από την τυπική νοημοσύνη που κάθε άνθρωπος κατέχει. Σε ύστερο χρόνο διατύπωσε έναν καινούριο όρο, αυτόν της «κοινωνικής νοημοσύνης». Η έρευνα στα πλαίσια των κοινωνικών νευροεπιστημών αποκάλυψε ότι ο εγκέφαλος του ανθρώπου είναι προγραμματισμένος ώστε να αναπτυχθεί η κοινωνικότητα και η σύνδεσή του με τους άλλους ανθρώπους. Η ποιότητα των σχέσεων με τους άλλους ανθρώπους δείχνει τον βαθμό της κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία είναι ανεξάρτητη από τον δείκτη νοημοσύνης του ατόμου. Η ποιότητα αυτή αναγνωρίζεται από τις πράξεις ενός ατόμου, οι οποίες ενισχύουν τις καλές σχέσεις και τη συνεργασία με τους άλλους.

Μολονότι είναι δύσκολο να δοθεί ένας ακριβής και λεπτομερής ορισμός της κοινωνικής νοημοσύνης, λόγω των πολύπλοκων ζητημάτων που απορρέουν από αυτήν την έννοια, εν τούτοις οι Γαλατερού & Αντωνίου (2015), συνοψίζοντας τις θεωρίες των Goleman (2006) και Albrecht (2006), καταλήγουν ότι «η κοινωνική νοημοσύνη είναι ένα ανεξάρτητο είδος νοημοσύνης και σχετίζεται τόσο με την κατανόηση του εαυτού μας, όσο και των άλλων. Μέσω λεκτικών και μη λεκτικών οδών επικοινωνίας, το κοινωνικά ευφυές άτομο κατορθώνει να "διαβάσει" τις επιθυμίες, τις επιδιώξεις και τα συναισθήματα του άλλου, με σκοπό να προσαρμοστεί στο κοινωνικό του περιβάλλον και τελικά να επιτύχει μια γόνιμη επικοινωνία και αρμονική συνεργασία με τους άλλους» (σ.325-326). Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι περιλαμβάνει ένα σύνολο από διαφορετικές δεξιότητες, ειδικές κοινωνικές ικανότητες και συμπεριφορές (Thorndike & Stein, 1937) και αποτελείται από τρεις διαστάσεις, την ικανότητα επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών, τις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική επίγνωση (Silvera et al., 2001).

Η σπουδαιότητα της κοινωνικής νοημοσύνης έγκειται στο γεγονός ότι συνδέεται στενά με την προσωπικότητα του ατόμου και τη συμπεριφορά (Zirkel, 2000). Άνθρωποι με κοινωνική νοημοσύνη έχουν πλήρη επίγνωση του εαυτού τους και κατανοούν το περιβάλλον τους. Αυτό τους επιτρέπει να ελέγχουν τα συναισθήματά τους και να λαμβάνουν αποφάσεις, για να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει στη ζωή τους. Με άλλα λόγια, το μοντέλο της κοινωνικής νοημοσύνης αφορά μία «στοχευμένη συμπεριφορά», η οποία συνίσταται σε σκόπιμα μέτρα που λαμβάνονται μετά την αξιολόγηση του περιβάλλοντος, των ευκαιριών, των κινδύνων και των στόχων που έχουν τεθεί. Στην πραγματικότητα, το μοντέλο κοινωνικής νοημοσύνης βοηθάει στη δημιουργία μιας αίσθησης ταυτότητας για το άτομο, ενισχύει τις ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες και επικεντρώνεται στη σκέψη και στην απορρέουσα συμπεριφορά μέσα στα κοινωνικά πλαίσια. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο Albrecht (2006) προτείνει ότι η κοινωνική νοημοσύνη θα πρέπει όχι μόνο να αποτελεί προϋπόθεση για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και ότι ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη του τους κανόνες και τις συμπεριφορές που απορρέουν από αυτήν. Σε σχετική

έρευνά του, υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή κοινωνική νοημοσύνη ενισχύουν την αξία της συνεργασίας. Επιπλέον, αξιοποίησε ένα πολύπλευρο μοντέλο κοινωνικής νοημοσύνης, επιχειρώντας να διευκολύνει την κατανόηση της κοινωνικής συμπεριφοράς σε ακαδημαϊκά πλαίσια (Silvera, Martinussen, & Dahl, 2001).

### 3. Κοινωνική νοημοσύνη και αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα

Παρόλο που υπάρχουν έρευνες, οι οποίες έχουν μελετήσει τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Penrose, Perry & Ball, 2007· Wu et al, 2019), ωστόσο δεν υπάρχουν μελέτες που αφορούν στη σχέση της κοινωνικής νοημοσύνης με την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας. Υπάρχει μία μόνο μελέτη, η οποία διαπίστωσε ότι η κοινωνική νοημοσύνη επιδρά στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς της εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών διαχείρισης της σχολικής τάξης. Ειδικότερα διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική νοημοσύνη και τις παιδαγωγικά ορθές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης, όπως η αναγνώριση, η επιβράβευση και η συζήτηση (Soleiman Yahyazadeh Jeloudar et al, 2012). Αντίθετα, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής νοημοσύνης και της τιμωρίας ως πρακτικής διαχείρισης των μαθητών (Soleiman Yahyazadeh Jeloudar et al, 2012).

### 4. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της αντιλαμβανόμενης κοινωνικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων ως προς τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης, καθώς επίσης της πιθανής σχέσης μεταξύ της κοινωνικής νοημοσύνης και της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Επιμέρους στόχοι αφορούν στη διερεύνηση πιθανής διαφοροποίησης μεταξύ ατομικών και δημογραφικών παραγόντων και της αντιλαμβανόμενης κοινωνικής νοημοσύνης και αυτοαποτελεσματικότητας.

### 5. Μεθοδολογία

Η έρευνα υιοθετεί την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε «βολική» δειγματοληψία (Robson, 2007) με χαρακτηριστικά «χιονοστιβάδας» καθώς ένας/μία συμμετέχων/ουσα μπορούσε να πληροφορηθεί για την έρευνα και να παρέπεμπε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου σε έναν/μία συνάδελφό του/της. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 134 δασκάλους (εκπαιδευτικούς κλάδου ΠΕ70) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας (Πίνακας 1).

Πέραν των ερωτήσεων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις με βάση την κλίμακα The Tromsø Social Intelligence Scale (2001), η οποία μετρά την κοινωνική νοημοσύνη (σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert). Θεωρήσαμε ότι όσο πιο κοντά στην τιμή 5 βρίσκονται οι απαντήσεις, τόσο πιο υψηλό δείκτη κοινωνικής νοημοσύνης αντιλαμβάνονται ότι έχουν οι συμμετέχοντες. Για τον σκοπό της παρούσας έρευνας προκρίθηκαν τελικά 12 από τις 21 δηλώσεις της κλίμακας, καθώς κρίθηκαν επαρκείς για να καλύψουν την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, δίνοντας έμφαση στη γνωστική και συμπεριφοριστική διάστασή της. Ο βαθμός εσωτερικής συνοχής της ήταν ικανοποιητικός,  $\alpha = .788$  (βλ. Πίνακας 2). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν από την κλίμακα The Tromsø Social Intelligence Scale οι εξής δηλώσεις:

1,3,6,7,9,10,8R,11R,12R,15R,16R,21R.

Επιπρόσθετα χρησιμοποιήθηκαν 6 δηλώσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία, οι οποίες προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας (Ξαφάκος κ.ά., 2017) ( $\alpha=.804$ ) και άλλες 5 για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη διαχείριση της τάξης (Kaldi & Xafakos, 2017) ( $\alpha=.866$ ).

Πριν την επεξεργασία των δεδομένων, ελέγχθηκε η κανονικότητα κατανομής συχνοτήτων των βασικών μεταβλητών με τη χρήση του Kolmogorov-Smirnov test, καθώς επίσης ελέγχθηκαν τα z scores για καθεμία μεταβλητή, για τα οποία ισχύει  $z < 3$  (για την κοινωνική νοημοσύνη, καμπυλότητα  $-0,276/0,209 = -1,32$  και κύρτωση  $0,024/0,416 = 0,057$ , για την αυτοαποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, καμπυλότητα  $-0,0684/0,209 = -3,27$  και κύρτωση  $0,899/0,416 = 2,16$  και για την αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διδασκαλία, καμπυλότητα  $-0,513/0,209 = -2,45$  και κύρτωση  $0,810/0,416 = 1,94$ ). Διαπιστώθηκε κανονικότητα στην κατανομή που οδήγησε στον παραμετρικό στατιστικό έλεγχο.

## 6. Αποτελέσματα

Οι δάσκαλοι εκφράζονται θετικά ως προς την κοινωνική νοημοσύνη τους (Μ.Τ.=3,57, Τ.Α.=0,53), όμως οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος (55,22%) εκφράζουν σαφή συμφωνία ( $score > 3,5$ ). Παρομοίως ως προς την αυτοαποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης εκφράζονται θετικά (Μ.Τ.=4,03, Τ.Α.=0,54 και Μ.Τ.= 4,1, Τ.Α.=0,64 αντίστοιχα), όμως τα ποσοστά είναι υψηλότερα καθώς οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σε ποσοστό 87,31% (διαχείριση της τάξης) και 82,09% (διδασκαλία) ( $score > 3,5$ ) σαφή συμφωνία (Πίνακας 3 και Γράφημα 1).

Ο στατιστικός έλεγχος (t-test και ANOVA) για πιθανές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις υπό διερεύνηση μεταβλητές και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, κλπ.) έδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μόνο ως προς την ηλικία [ $F(2,131) = 2,947$ ,  $p = 0,049$ ], καθώς οι δάσκαλοι 46 < ετών δηλώνουν πιο αποτελεσματικοί ως προς τη διαχείριση της τάξης σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες 25-35 και 36-45 ετών (Μ.Τ.=3,75 έναντι Μ.Τ.=3,50 και Μ.Τ.=3,51 αντίστοιχα).

Περαιτέρω ανάλυση για τον έλεγχο πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών έδειξε ότι η κοινωνική νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά και με την αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία ( $r = .345$ ,  $P < .001$ ) και την αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης ( $r = .446$ ,  $P < .001$ ), ενώ εντοπίστηκε συσχέτιση και ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διδασκαλία και την αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης ( $r = .608$ ,  $P < .001$ ) (Πίνακας 4).

## 7. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ως προς την ύπαρξη κοινωνικής νοημοσύνης το ήμισυ του δείγματος εκφράστηκε θετικά. Ενδεχομένως, αυτό να αντανάκλα την κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού από τους συμμετέχοντες, ο οποίος ρόλος δεν εστιάζει απλά και μόνο στη διευκρίνιση των διδακτικών καθηκόντων, αλλά και στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι μια πολυδιάστατη και απαιτητική νοητική λειτουργία με άμεσες κοινωνικές προεκτάσεις. Εξάλλου, το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα του Albrecht's (2006), σύμφωνα με τα οποία η κοινωνική νοημοσύνη είναι προαπαιτούμενο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι εκπαιδευτικοί με υψηλή κοινωνική νοημοσύνη οργανώνουν την τάξη τους μέσω υποστηρικτικών σχέσεων με τους μαθητές τους, διεξάγουν τη διδασκαλία τους βασισμένοι στα δυνατά σημεία και στις ικανότητες των μαθητών τους και καλλιεργούν συμπεριφορές που ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα.

Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης, εύρημα το οποίο συγκλίνει με αυτό της Παράσχου (2012). Η παραπάνω ερμηνεία ενισχύεται έτι περαιτέρω από το εύρημα σύμφωνα με το οποίο η κοινωνική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Ένας εκπαιδευτικός που αισθάνεται αποτελεσματικός στη διαχείριση της τάξης, αισθάνεται αποτελεσματικός και στο πλαίσιο της διδασκαλίας του, καθώς η διδακτική πράξη αποτελεί μια εμπλαισωμένη διαδικασία. Αυτό φάνηκε εξάλλου και από τη μελέτη των συσχετίσεων των μεταβλητών της έρευνας, όπου όσο αποτελεσματικοί είναι στη διαχείριση της τάξης τόσο αποτελεσματικοί είναι και στη διδασκαλία.

Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πιο αποτελεσματικοί ως προς τη διαχείριση της τάξης. Ενδεχομένως, με τα χρόνια συσσωρεύεται πολύτιμη εμπειρία η οποία καθιστά τους εκπαιδευτικούς στο να αισθάνονται περισσότερο σίγουροι στις ικανότητές τους να διαχειρίζονται θέματα που προκύπτουν στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής τάξης.

Η έρευνά μας έρχεται να συμπληρώσει την έρευνα των Soleiman Yahyazadeh Jeloudar et al (2012), σύμφωνα με την οποία διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κοινωνική νοημοσύνη και τις παιδαγωγικά ορθές πρακτικές διαχείρισης της σχολικής τάξης, όπως η αναγνώριση, η επιβράβευση και η συζήτηση. Επίσης, το γεγονός ότι η κοινωνική νοημοσύνη επιδρά θετικά στην αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της τάξης και στη διδασκαλία, αποτελεί εύρημα που επαληθεύεται και από άλλες έρευνες (Albrecht, 2006 □ Marzano et al., 2003). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν επίσης με εκείνα των Marzano et al. (2003). Οι εκπαιδευτικοί που είναι κοινωνικά ευφείς, οργανώνουν την τάξη δημιουργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές τους. Αξίζει σε αυτό το σημείο να τονιστεί η αναγκαιότητα προαγωγής του «πλαισιακά εγγράμματος» εκπαιδευτικού, ο οποίος θα έχει γνώση του πλαισίου στο οποίο δρα, εντός και εκτός τάξης. Οι δράσεις και πρωτοβουλίες υποστήριξης του έργου των εκπαιδευτικών μαζί με την επικαιροποίηση γνώσεων σε διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις που θα τονώσουν το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας στο πλαίσιο του διδακτικού τους έργου, χρειάζεται να εμπλουτίζονται από δραστηριότητες που θα προάγουν την κοινωνική νοημοσύνη τόσο σε θεωρητικό όσο και σε βιωματικό πλαίσιο, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται τόσο η απόδοση ενός ακριβούς και λεπτομερούς ορισμού της κοινωνικής νοημοσύνης όσο και το δείγμα της έρευνας και το εργαλείο συλλογής δεδομένων αυτής.

Αναφορικά με την απόδοση ορισμού της κοινωνικής νοημοσύνης, το πρώτο ζήτημα, είναι αν υφίσταται η ίδια η κοινωνική νοημοσύνη και αν αποτελεί έναν διακριτό ψυχολογικό παράγοντα, που διαφέρει από παρόμοιες κατασκευές, όπως είναι η ακαδημαϊκή νοημοσύνη (Riggio, Messamer & Throckmorton, 1991). Ένα δεύτερο ζήτημα είναι οι διαφορετικοί ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για την κοινωνική νοημοσύνη, από τους οποίους, άλλοι δίνουν έμφαση στη γνωστική της διάσταση, ως μια ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τους άλλους ανθρώπους (Barnes & Sternberg, 1989), άλλοι στη συμπεριφοριστική, ως μια ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά με τους άλλους ανθρώπους (Ford & Tisak, 1983) και άλλοι στη ψυχομετρική, ως μια ικανότητα του ατόμου να επιτυγχάνει σε τεστ μέτρησης κοινωνικών δεξιοτήτων (Keating, 1978).

Ένα τρίτο ζήτημα αφορά στις πολυσχιδείς διαστάσεις της ίδιας της κοινωνικής νοημοσύνης που είναι οι ακόλουθες (Kosmitzki & John, 1993): (α) αντίληψη της συναισθηματικής κατάστασης και της διάθεσης των

άλλων, (β) ικανότητα διαχείρισης των άλλων, (γ) γνώση των κοινωνικών κανόνων και της κοινωνικής ζωής, (δ) ευαισθησία σε πολύπλοκες κοινωνικές καταστάσεις, (ε) χρήση κοινωνικών τεχνικών για χειραγώγηση των άλλων, (στ) ευρεία οπτική και (ζ) κοινωνική προσαρμογή.

Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας, αυτό δεν είναι τυχαίο, οπότε και τα όποια αποτελέσματα αποδίδουν τάσεις παρά ασφαλείς γενικεύσεις. Επιπλέον περιορισμός που απορρέει από τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, αφορά στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες απαντώντας αρνητικά μπορεί να δείξουν εν τέλει αδυναμία/αποτυχία ή, ενδεχομένως “κακή” εικόνα για

αυτούς και το σχολείο τους. Ως εκ τούτου, με βάση τους παραπάνω περιορισμούς, μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να εστιάσουν σε τυχαίο δείγμα του πληθυσμού εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης και να συμπεριλάβουν ποιοτικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της συνάρθρωσής τους με τις ποσοτικές.

**Πίνακας 1.** Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

ΦΥΛΟ		
	N	%
Άνδρας	25	18,7
Γυναίκα	109	81,3
ΗΛΙΚΙΑ		
25-35	68	50,7
36-45	31	23,1
46<	35	26,1
ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ		
Ολιγοθέσιο	23	17,2
Πολυθέσιο	111	82,8

**Πίνακας 2.** Κλίμακες μέτρησης.

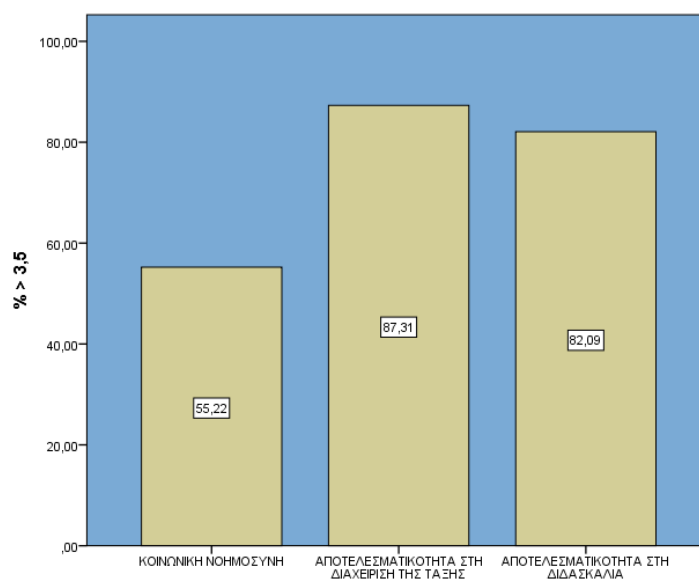
<b>Κοινωνική νοημοσύνη (12 δηλώσεις) (α.=788)</b>
Μπορώ να προβλέψω τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων
Ξέρω τι συναισθήματα θα προκαλέσουν οι πράξεις μου στους άλλους.
Κατανοώ τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.
Ταιριάζω εύκολα σε κοινωνικές καταστάσεις.
Καταλαβαίνω τις επιθυμίες των άλλων.
Είμαι καλός/ή στο να εμπλακώ σε νέες καταστάσεις και να συναντήσω ανθρώπους για πρώτη φορά.
Άλλοι άνθρωποι θυμώνουν με εμένα χωρίς να μπορώ να εξηγήσω το γιατί. (R)
Έχω την εντύπωση ότι οι άνθρωποι, με τους οποίους συνομιλώ, θυμώνουν ή ενοχλούνται όταν λέω τι νομίζω (R)
Δυσκολεύομαι στη συναναστροφή με άλλους ανθρώπους. (R)
Χρειάζεται πολύς χρόνος για εμένα να γνωρίσω καλά τους άλλους. (R)
Έχω πολλές φορές βλάψει τους άλλους χωρίς να το καταλάβω (R)
Συχνά ξαφνιάζομαι από τον τρόπο που αντιδρούν οι άλλοι στις πράξεις μου (R)

<b>Αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης (5 δηλώσεις) (α.=866)</b>
Θεωρώ ότι μπορώ να συντονίσω συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για οποιοδήποτε ζήτημα.
Θεωρώ ότι μπορώ να ελέγξω την άτακτη ή/και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.
Θεωρώ ότι μπορώ να πείσω τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης.
Θεωρώ ότι μπορώ να εντάξω ένα αποτελεσματικό σύστημα ελέγχου της πειθαρχίας στην τάξη.
Θεωρώ ότι μπορώ να σταματώ καταστάσεις όπου λίγοι μαθητές προσπαθούν να διακόψουν τη ροή του μαθήματος με άτακτη συμπεριφορά.
<b>Αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διδασκαλία (6 δηλώσεις) (α.=804)</b>
Όταν ένας μαθητής έχει πρόβλημα στην κατανόηση μιας έννοιας, εγώ συνήθως γνωρίζω πώς να τον βοηθήσω να την κατανοήσει καλύτερα.
Θεωρώ πως είμαι αποτελεσματικός/ή στη διδασκαλία μου
Είμαι πάντα σε θέση να απαντήσω σε ερωτήσεις των μαθητών μου.
Βρίσκω συνεχώς καλύτερους και πιο αποτελεσματικούς τρόπους, για να διδάξω το μάθημα
Είμαι σε θέση να συνδυάζω το ακαδημαϊκό μου υπόβαθρο με την ικανότητά μου να παρακινώ και ενθαρρύνω τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος
Αισθάνομαι ικανός/ή και καταρτισμένος να διδάξω οποιοδήποτε μάθημα.

Πίνακας 3. Μέσες τιμές.

Μεταβλητές	Μ.Τ.	Τ.Α.
Κοινωνική νοημοσύνη	3,57	0,53
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης	4,1	0,64
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διδασκαλία	4,03	0,54

Γράφημα 1. Σκορ ανά μεταβλητή σε μορφή ποσοστού





**Πίνακας 4.** Pearson’s συσχετίσεις.

	Κοινωνική νοημοσύνη	Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης	Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διδασκαλία
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της τάξης	0,446**	-	
Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη διδασκαλία	0,345**	0,608**	-

## 8. Αναφορές

Albrecht, K. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Barnes, M. L. & Sternberg, R. J. (1989). Social intelligence and decoding of nonverbal cues. *Intelligence, 13*, 263–287.

Γαλατερού, Ι. & Αντωνίου, Α.Σ. (2016). Η κοινωνική νοημοσύνη σύμφωνα με τα μοντέλα των Daniel Goleman & Karl Albrecht. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Μπαστέα, Α. (επιμ.). Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης - Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή (σσ.317-326, Α' τόμος). Αθήνα: 19-21 Ιουνίου 2015.

Ford, M. E. & Tisak, M. S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology, 75*(2), 196-206.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York, NY, US: Basic Books.

Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Social Relationships*. New York, NY: Bantam

Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill.

Honeywill, R. (2015). Social intelligence is also being able to make important social decisions which can change your life *The Man Problem: destructive masculinity in Western culture*, New York: Palgrave Macmillan.

Kaldi S., Xafakos E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education, 67*, 246-258.

Keating, D.P. (1978). A search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology, 70*, 218-233.

Kosmitzki, C., & John, O. P. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and Individual Differences, 15*, 11-23. [http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90037-4](http://dx.doi.org/10.1016/0191-8869(93)90037-4).

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.

Ξαφάκος, Ε., Παπαδήμας, Λ., Μπαντάνης, Χ., Μπέκα, Α., & Μαράτος, Α. (2017). Αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και εσωτερικά κίνητρα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς το μάθημα της Φυσικής. Στο Σταύρου Δ., Μιχαηλίδη Α. & Κοκολάκη Α. (επιμ.). Πρακτικά 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση – Γεφυρώνοντας το Χάσμα μεταξύ Φυσικών Επιστημών, Κοινωνίας και Εκπαιδευτικής Πράξης (σσ.637-642). 7-9 Απριλίου 2017, Ρέθυμνο. Διαθέσιμο στο: <http://synedrio2017.enepnet.gr>

Παράσχου, Ε. (2012). *Η αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας και ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Penrose, A., Perry, C. & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self efficacy : the contribution of teacher status and length of experience, *Issues in educational research, 17*(1), 107-126.

Riggio, R.E., Messamer, J. & Throckmorton, B. (1991). Social and academic intelligence: conceptually distinct but overlapping constructs. *Personality and Individual Differences, 12*, 695-702.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου : Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.

Silvera, D., Martinussen, M. & Dahl, T.I. (2001). The Tromsø Social Intelligence Scale: A self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology, 42*(4), 313-319.

Soleiman Yahyazadeh Jeloudar, Aida Suraya Md Yunus, Samsilah Roslan & Sharifah Md. Nor. (2012). The Influence of Social Intelligence of Secondary School Teachers on Classroom Discipline Strategies, *Journal of Psychology, 3*(1), 39-45.

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine, 140*, 227-235.

Thorndike, R. L., & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin, 34*(5), 275-285.

Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R. & Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: An international journal, 47*(3), e7869

Zee, M. & Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981-1015.

Zirkel, S. (2000). Social intelligence: The development and maintenance of purposive behavior. In R. Bar-On and J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.