



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ  
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΑΓΑΘΩΝ



Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Psicologia

**ΔΙΑΚΡΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΙ.Π.Μ.Σ.)**

**«Ανάπτυξη δεξιοτήτων εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση για την διαχείριση προβλημάτων σε μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και στις οικογένειές τους»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

της  
Γεωργακοπούλου Δήμητρας

**«Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ  
ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**«IL CONTRIBUTO DI INTELLIGENZA EMOTIVA IN INTEGRAZIONE DEI  
BAMBINI CON DIFFICOLTA SPECIFICHE DI APPRENDIMENTO  
NELL'AMBITO DELL'EDUCAZIONE PRIMARIO»**

**«THE CONTRIBUTION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE  
INTEGRATION OF CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING  
DIFFICULTIES IN PRIMARY EDUCATION»**

**Επιβλέπων Καθηγητής:** Σάββας Παπαπέτρου

Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας και διδάκτωρ στο Τμήμα Φιλολογίας,  
Παιδαγωγικών και Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Συνεπιβλέπων Καθηγητής:** Γεώργιος Δράκος

Καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής, Λογοπαιδείας – Λογοθεραπείας, Εθνικό και  
Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Καλαμάτα, 2015**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος .....	4
Abstract .....	5
Astratto.....	6
Λέξεις κλειδιά.....	6
Ευχαριστίες .....	7
Εισαγωγή.....	8

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### Κεφάλαιο 1

#### Μεθοδολογία

1.1 Σκοπός και στόχοι της διπλωματικής εργασίας – ερευνητικά ερωτήματα .....	10
1.2. Μεθοδολογικό πλαίσιο .....	10
1.3. Η σημασία και η σημαντικότητα του θέματος.....	11

### Κεφάλαιο 2

#### Θεωρητική προσέγγιση

2.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη .....	12
2.2. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Μαθησιακές δυσκολίες .....	14
2.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ένταξη.....	16
2.4. Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη.....	18
2.5. Άγχος - στρες .....	20
2.6. Μορφές στρες και ψυχική υγεία .....	24
2.7. Θεωρίες για τη νοημοσύνη .....	25
2.7.1. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης.....	27
2.7.2. Κοινωνική νοημοσύνη .....	29
2.8. Θεωρίες για τη συναισθηματική νοημοσύνη .....	30
2.8.1. Η θεωρία του Goleman για τη συναισθηματική νοημοσύνη.....	31
2.8.2. Η θεωρία των Mayer & Salovey για τη συναισθηματική νοημοσύνη.....	32
2.8.3. Η θεωρία του Bar-On για τη συναισθηματική νοημοσύνη.....	34
2.9. Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	36

### **Κεφάλαιο 3**

#### **Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου**

3.1.Συναισθηματική αγωγή και ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στην ανάπτυξη της.....	38
3.2.Ο ρόλος των γονέων στη συναισθηματική αγωγή.....	40
3.3.Συναισθηματική αγωγή και εκπαίδευση.....	42
3.4.Ο ρόλος του σχολείου στη συναισθηματική διαπαιδαγώγηση των παιδιών .....	44
3.5.Ο παράγοντας εκπαιδευτικός στη συναισθηματική αγωγή των παιδιών .....	46
3.6.Διαθεματικά προγράμματα και ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων .....	49

### **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

#### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

### **Κεφάλαιο 4**

#### **Μέθοδος**

4.1. Μεθοδολογική προσέγγιση-Διαδικασία .....	54
4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	
4.3.Συμμετέχοντες.....	55
4.4.Εργαλείο .....	55
4.5.Διαδικασία .....	56
4.6.Αποτελέσματα .....	57
4.7. Ερμηνεία αποτελεσμάτων – Συζήτηση.....	76
Βιβλιογραφία .....	78

## Πρόλογος

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει χαρακτηριστεί ως σημαντικός παράγοντας που καθορίζει-επηρεάζει τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, ιδιαιτέρως των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και όλους τους ενήλικους που εμπλέκονται με οποιαδήποτε μορφή σχέσης με τα παιδιά.

Τα τελευταία χρόνια έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί στα σχολεία αρκετά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και βελτίωση των αντίστοιχων δεξιοτήτων τους. Αρκετές είναι και οι έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι και η συναισθηματική διαπαιδαγώγηση της οικογένειας επηρεάζει την συναισθηματική νοημοσύνη και την ψυχική υγεία των παιδιών.

Το σχολείο δεν είναι μόνο χώρος ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αλλά και χώρος διαπαιδαγώγησης συναισθηματικής αγωγής. Όμως, ο συναισθηματικός τρόπος διαπαιδαγώγησης απαιτεί πρώτα να εκπαιδευτούμε εμείς, οι ενήλικες, σε αυτές τις νέες δεξιότητες και ύστερα να «εκπαιδεύσουμε» τα παιδιά μας στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των κλιμάκων του ερωτηματολογίου DAS S 21 το οποίο διερευνά το στρες το άγχος και τον βαθμό καταπίεσης του υποκειμένου, του ερωτηματολογίου E- K- ΣΥ- N το οποίο διερευνά τον βαθμό που το άτομο αντιλαμβάνεται και κατανοεί τόσο τα συναισθήματά του, όσο και τα συναισθήματα των γύρω του, καθώς και του Ερωτηματολογίου PARQ – Συνοπτική Έκδοση, των Rohner & Khaleque, 2005, (Προσαρμογή στα Ελληνικά: Ι. Τσαούσης & Ο. Γιοβαζολιάς) το οποίο διερευνά τρόπους με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται στα παιδιά τους.

Από τα αποτελέσματα των επιμέρους αναλύσεων φάνηκε ότι υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ της αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ίδιου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόπων με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά.



## **Abstract**

Emotional intelligence has been identified as a major determinant-affects the emotional state of children, particularly children with learning difficulties, but also all adults involved with any form of relationship with children.

In recent years they have been designed and implemented in schools quite social and emotional development and education programs aimed at strengthening social and emotional development of children and improve their relevant skills. Several are the studies that show that the emotional family upbringing affects emotional intelligence and mental health of children.

The school is not only academic skills but space and space education emotional treatment. But the emotional way education requires first educate us, the adults, to these new skills and then "educate" our children social and emotional skills. This research attempts to investigate the scale of the questionnaire DAS S 21 which explores stress anxiety and the degree of repression of the subject, the questionnaire E- K- SY- N which investigates the extent that the person perceives and understands both emotions of, and feelings of those around him, and the Questionnaire PARQ - Brief Version of Rohner & Khaleque, 2005, (in Greek Customize: I. Tsaousis & O. Giovazolias) which explores how parents behave in their children.

The results of individual analyzes revealed a high degree of correlation between the perception and understanding of emotions, a person's own, and those around him with stress anxiety and the degree of repression of children and the ways in which parents behave in them .

## **Astratto**

L'intelligenza emotiva è stata identificata come un fattore determinante, influenza lo stato emotivo dei bambini, in particolare i bambini con difficoltà di apprendimento, ma anche tutti gli adulti coinvolti con qualsiasi forma di rapporto con i bambini. Negli ultimi anni sono stati progettati e realizzati nelle scuole programmi di sviluppo e di formazione abbastanza sociali ed emotive volti a rafforzare lo sviluppo sociale ed emotivo dei bambini e migliorare le loro competenze in materia. Diversi sono gli studi che dimostrano che l'educazione familiare emotiva colpisce l'intelligenza emotiva e la salute mentale dei bambini.

La scuola non è solo competenze accademiche, ma spazio e spazio educativo trattamento emotivo. Ma l'educazione emotiva modo richiede prima di noi, gli adulti educare, a queste nuove competenze e quindi "educare" i nostri figli competenze sociali ed emotive.

Questa ricerca tenta di indagare la scala del questionario DAS S 21, che esplora l'ansia lo stress e il grado di repressione del soggetto, il questionario E-K SY N che indaga nella misura in cui la persona percepisce e capisce entrambe le emozioni di, e sentimenti di chi lo circonda, e il Questionario PARQ - Breve versione di Rohner & Khaleque, 2005, (in greco Personalizza: I. Tsaousis & O. Giovazolias), che esplora come i genitori si comportano in i loro figli.

I risultati delle singole analisi hanno rivelato un alto grado di correlazione tra la percezione e la comprensione delle emozioni, di una persona sola, e quelli intorno a lui con ansia lo stress e il grado di repressione dei bambini e dei modi in cui i genitori si comportano in loro .

**Λέξεις Κλειδιά:** συναισθηματική νοημοσύνη, νοημοσύνη, ένταξη, μαθησιακές δυσκολίες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οικογένεια.

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες, αρχικά, στον καθηγητή μου και λέκτορα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας κ. Παπαπέτρου Σάββα, για την πολύτιμη και ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης αυτής, καθώς και για την καθοδήγησή του, και τα ουσιαστικά σχόλιά του.

Επίσης, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την μεγάλη βοήθεια και στήριξη που πάντα μου παρέχουν.



## Εισαγωγή

Για πολλά χρόνια είχε μονοπωλήσει το ενδιαφέρον ο γνωστός δείκτης Νοημοσύνης (Intelligence Quotient), ο οποίος θεωρείτο ότι ήταν αυτός υπαίτιος για την επιτυχία σε οποιοδήποτε τομέα του ανθρώπου. Όμως, με το πέρασμα των καιρών διαπιστώθηκαν ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες της προσωπικότητας εκτός από την ευφυΐα που επηρεάζουν τόσο την επαγγελματική όσο και την προσωπική ζωή των ανθρώπων. Πολλοί από αυτούς τους παράγοντες αποτελούν τη λεγόμενη συναισθηματική νοημοσύνη, όπου πατέρας της θεωρείται ο ψυχολόγος του Πανεπιστημίου του Harvard, Daniel Goleman. Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Intelligence-EI or Emotional Quotient-EQ) αποτελεί σημαντικό σημείο αναφοράς του ατόμου. Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες επιτρέπουν στον άνθρωπο να κατανοεί και να διαχειρίζεται τόσο τα δικά του τα συναισθήματά του όσο και των άλλων, με στόχο την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τον Goleman (1998) ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη νοείται ως « η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα, να τα κατανοεί και να τα ελέγχει. Ακόμα, είναι η ικανότητα να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του και να μπορεί να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και τις διαπροσωπικές του σχέσεις». Διερευνάται, λοιπόν, το αν και κατά πόσο η Συναισθηματική Νοημοσύνη επηρεάζει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στην ένταξή τους στο σχολείο.

Στα ελληνικά σχολεία η επίδοση των μαθητών αξιολογείται με βάση τις ακαδημαϊκές δεξιότητες πάνω στα κύρια μαθήματα Γλώσσα και Μαθηματικά. Δεν δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Όμως η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και επηρεάζει σε όλες τις πτυχές τη ζωή του ανθρώπου. Γι' αυτό θα πρέπει να καλλιεργείται όχι μόνο από την οικογένεια αλλά και στο σχολείο.

Τα τελευταία χρόνια όπου η σύνθεση της σχολικής κοινωνίας χαρακτηρίζεται από ετερογένεια, ποικιλία διαφορετικών παιδιών λόγω καταγωγής, φυλής, θρησκευματος,

εθνικότητας αλλά και λόγω ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, έχει υπάρξει έντονο ενδιαφέρον από επιστήμονες και ειδικούς της εκπαίδευσης για την επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Το ενδιαφέρον μας στρέφεται σε όλα αυτά τα παιδιά που φροντίζουμε για την εκπαίδευσή τους, δημιουργώντας ένα σχολικό περιβάλλον που ενδιαφέρεται για αυτά και τα συναισθήματά τους. Το συγκεκριμένο εγχείρημα, ειδικά την περίοδο της κρίσης, φαντάζει δύσκολο. Απαιτείται ευελιξία, προσαρμοστικότητα και συνεργασία.

Η παρούσα διπλωματική ασχολείται με την επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη σχολική προσαρμογή των μαθητών με δυσκολίες, στο κατά πόσο επηρεάζει η Συναισθηματική Νοημοσύνη τους μαθητές ανάλογα με τις ατομικές τους διαφορές και στο κατά πόσο τα τυπικά προσόντα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του δασκάλου επηρεάζουν την Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

# ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

## Κεφάλαιο 1

### Μεθοδολογία

#### 1.1. Σκοπός και στόχοι της διπλωματικής εργασίας – ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να καταδείξει τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως προς την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναδύθηκαν και καλούνται να απαντηθούν είναι τα ακόλουθα:

- E 1.** Υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ίδιου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόποι με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά και του «φύλου» των υποκειμένων
- E 2.** Υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ίδιου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόποι με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά και της «ηλικίας» των υποκειμένων
- E 3.** Υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ του βαθμού αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ίδιου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόποι με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά.
- E 4.** Ποιος είναι ο βαθμός εγκυρότητας των δεδομένων των παραγόντων βαθμού αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ίδιου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόποι με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά;

## **1.2. Μεθοδολογικό πλαίσιο**

Βασικό κριτήριο για την επιλογή του θέματός μου στάθηκε ο προβληματισμός μου για τον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη και το κατά πόσο αποτελεί γνώρισμα για την ένταξη των μαθητών με δυσκολίες. Αρχική πρόθεση ήταν να διερευνηθεί το θεωρητικό υπόβαθρο, να διασαφηνιστούν όσο το δυνατόν καλύτερα οι βασικές έννοιες και να γίνει αναφορά των ήδη υπάρχουσών ερευνών πάνω στο θέμα.

Η έρευνα διεξάγεται στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

## **1.3. Η σημασία και η σημαντικότητα του θέματος**

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μια καινούργια έννοια στην επιστημονική κοινότητα, η οποία όμως έγειρε γρήγορα το ενδιαφέρον λόγω των οφελών της. Ο Daniel Goleman υποστήριξε ότι το 80% της επιτυχίας της ζωή μας το οφείλουμε στην Συναισθηματική Νοημοσύνη και ότι μόνο το 20% οφείλεται στο δείκτη νοημοσύνης. Επομένως, όποιος έχει ανεπτυγμένη Συναισθηματική Νοημοσύνη σχετίζεται με περισσότερες επιτυχίες είτε σε επαγγελματικό είτε σε προσωπικό επίπεδο. Το ίδιο επισημαίνει ο Gross (2002) όπου σχετίζει τη Συναισθηματική Νοημοσύνη με το χώρο εργασίας ως προς την καλύτερη εργασιακή διαχείριση, βελτίωση της παραγωγικότητας και δημιουργία θετικού κλίματος. Επίσης, υπάρχουν πιο θερμές διαπροσωπικές σχέσεις και το οι εργαζόμενοι μπορούν να διαχειριστούν το άγχος τους.

Σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες για τους μαθητές των σχολείων όπου ο υψηλός βαθμός Συναισθηματικής Νοημοσύνης συνδέεται με την σχολική επιτυχία των μαθητών αλλά και την ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων. Ταυτόχρονα και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, όπως ενσυναίσθηση, αυτοεπίγνωση, αυτορύθμιση, ικανότητα σε σχέση με τους άλλους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001) για να μπορέσει η σχέση μαθητή-δασκάλου να είναι αποτελεσματική. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει τίποτα καλύτερο από έναν εκπαιδευτικό ο οποίος μπορεί να δει και να κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών του με στόχο την θετική ανατροφοδότηση και την επίτευξη των στόχων του.

Κάτω από αυτό το πρίσμα παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον η έρευνα γύρω από την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης ως παράγοντας ένταξης των παιδιών με δυσκολίες καθώς και η καλλιέργειά της μέσα στο χώρο του σχολείου. Μέσα από την ανάλυση του περιεχομένου της έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των σημαντικών θεωριών της θα μπορέσουν να αναδειχθούν τα οφέλη της μέσα στη σχολική κοινότητα.

## Κεφάλαιο 2

### Θεωρητική προσέγγιση

#### 2.1. Συναισθηματική Νοημοσύνη

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για το ρόλο της συναισθηματικής Νοημοσύνης. Υπάρχουν αρκετοί ορισμοί και θεωρητικά μοντέλα, είτε αλληλοσυγκρουόμενα είτε αλληλοσυμπληρούμενα, που προσπαθούν να αναδείξουν την έννοια και τη φύση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Το ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της έννοιας φαίνεται ότι έχει βαθιά τις ρίζες του, στις αρχές του 19ου αιώνα όταν ο Thorndike (1920) ανέφερε για πρώτη φορά τον όρο «κοινωνική νοημοσύνη» προκειμένου να χαρακτηρίσει «την ικανότητα που έχει ένα άτομο να καταλαβαίνει τους άνδρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια, και να χειρίζεται με σοφία τις ανθρώπινες σχέσεις» (Πλατσίδου, 2004). Ωστόσο, αυτό που έδωσε ώθηση στον όρο Συναισθηματική Νοημοσύνη ώστε να τον γνωρίσουμε καλύτερα ήταν η δημοσίευση το 1995 του βιβλίου του David Goleman με τίτλο «Συναισθηματική Νοημοσύνη».

Ο Goleman ήταν αυτός που έμαθε τη συναισθηματική νοημοσύνη στο πλατύ κοινό με το βιβλίο του «Emotional Intelligence» το 1995 καθώς και με το πιο πρόσφατο «Working with Emotional Intelligence». Ο Goleman μίλησε για ένα σύστημα συναισθηματικών ικανοτήτων στο οποίο διακρίνονται δυο βασικές διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης: (1) εσωτερικές, ατομικές διεργασίες, οι οποίες έχουν σχέση με τον εαυτό μας και καθορίζουν πώς το άτομο χειρίζεται θέματα εαυτού και (2) κοινωνικές διεργασίες, σε σχέση με τους άλλους, οι οποίες καθορίζουν πόσο καλά το άτομο χειρίζεται τις σχέσεις του με τους άλλους.

Ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη αποδόθηκε και ως «προσωπική νοημοσύνη» από τους Solovey & Mayer, ως «ενδοπροσωπική» και «διαπροσωπική νοημοσύνη» από τον Gardner και ως «νοημοσύνη της επιτυχίας» από τον Sternberg (Ανδρέου, Γκουλέτσα, Μπανάκα, 2007). Όταν ο Gardner διατύπωσε το 1983 τη θεωρία του για τους πολλαπλούς τύπους της νοημοσύνης, συμπεριέλαβε δύο νέες διαστάσεις: τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Βασική προϋπόθεση για να αναπτύξει κανείς τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη είναι η

ικανότητα να βρίσκεται σε άμεση επαφή με τον εσωτερικό κόσμο των συναισθημάτων του. Σύμφωνα με τον Gardner η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να ανταποκρίνεται κατάλληλα στις διαθέσεις, στα κίνητρα και στις επιθυμίες των άλλων ανθρώπων. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη η οποία οδηγεί στην αυτοεπίγνωση, αφορά την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να διακρίνει τα συναισθήματα που καθοδηγούν τη συμπεριφορά του (Gardner, 1983). Οι δύο αυτές μορφές νοημοσύνης έδωσαν το έναυσμα για ένα νέο είδος νοημοσύνης τη συναισθηματική νοημοσύνη. Σε έναν από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκαν, η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως «μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα τόσο τα δικά του όσο και των άλλων ανθρώπων, να κάνει λεπτές διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες ώστε να καθοδηγεί αναλόγως τις σκέψεις και τις πράξεις του» (Mayer & Salovey, 1993, στο Πλατσίδου, 2004, σ.28).

Οι χώροι που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη ήταν πρώτα στο χώρο ψυχοθεραπείας από τον Leuner (1966) και ύστερα στο χώρο της Ψυχολογίας της Προσωπικότητας από τους Payne (1986), Beasley (1987) και Greenspan (1989).

Παρόλο που η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι μια νέα έννοια και αφορά την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Η παιδεία και τα σχολεία μας συνεχίζουν να εστιάζουν την προσοχή στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, αγνοώντας τη συναισθηματική νοημοσύνη. Το να αναγνωρίζουμε και διαχειριζόμαστε τα συναισθήματά μας είναι ένα ταλέντο και μια μετα-ικανότητα που καθορίζει πόσο καλά μπορούμε να διαχειριστούμε οποιαδήποτε ικανότητα διαθέτουμε (Goleman, 1995).

Ως «συναίσθημα» ορίζεται «οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, αίσθημα, πάθος. Οποιαδήποτε σφοδρή ή εξημμένη ψυχική κατάσταση» (Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης στο Golleman, 1995). Αν και τα συναισθήματα είναι άπειρα, κάποιοι θεωρητικοί, όχι όλοι, πρότειναν μια ταξινόμηση των συναισθημάτων σε οικογένειες και μερικά μέλη τους όπως: θυμός (οργή, πικρία, εχθρότητα, εκνευρισμός κ.α.), θλίψη(λύπη, μοναξιά, καημός κ.α.), φόβος(άγχος, αναστάτωση, τρομάρα, δέος, νευρικότητα κ.α.), απόλαυση(ευτυχία, χαρά, ευεξία, διασκέδαση κ.α.), αγάπη(αποδοχή, αφοσίωση, λατρεία, εμπιστοσύνη, ευγένεια κ.α.), έκπληξη

(θαυμασμός, απορία, έκπληξη, σοκ), αποστροφή( δυσφορία, απέχθεια, φρίκη, αηδία κ.α.) και ντροπή(ενοχή, αμηχανία, ταπείνωση, συστολή κ.α.).

Γενικά, η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μια έννοια σύνθετη που περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις (ικανότητες, χαρακτηριστικά, δεξιότητες) και η οποία αναφέρεται σε διαφορετικές πλευρές της ανθρώπινης φύσης: την προσωπικότητα, το γνωστικό δυναμικό, τη συμπεριφορά. Ανάλογα με το που θέτουν την έμφαση για να ορίσουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη τα μοντέλα αυτά διακρίνονται σε μεικτά και σε μοντέλα ικανότητας (Πλατσίδου, 2005). Σχετίζονται με τις ικανότητες του ατόμου να κατανοήσει τον εαυτό του και τους άλλους, την προσαρμογή του στις αλλαγές και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και τη διαχείριση των συναισθημάτων (Δαρόπουλος, 2006).

## **2.2. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Μαθησιακές δυσκολίες**

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος. Αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα δυσκολιών, οι οποίες εκδηλώνονται με σοβαρές δυσκολίες στην κατάκτηση και τη χρήση της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής ή της μαθηματικής ικανότητας. Οι συγκεκριμένες δυσκολίες συνυπάρχουν με το παιδί και οφείλονται σε διαφορετική λειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος από εκείνη των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Χρηστάκης, 2006). Οι μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται ένα πρόβλημα όχι μόνο κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας ενός ατόμου αλλά και της νεανικής και της ενήλικης ζωής. Βέβαια, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλες δυσκολίες, όπως οι δυσκολίες που οφείλονται σε διαφορετική γλώσσα ή κουλτούρα.

Σύμφωνα με τον Samuel Kirk, ο οποίος το 1962 ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο μαθησιακές δυσκολίες, ανέφερε ότι μαθησιακή δυσκολία είναι μία διαταραχή ή καθυστέρηση ανάπτυξης σε μία ή περισσότερες διαδικασίες της ομιλίας, της γλώσσας, της ανάγνωσης, της γραφής ή της αριθμητικής που προκύπτει από μία ψυχολογική αναπηρία και προκαλείται από μια πιθανή εγκεφαλική δυσλειτουργία ή συναισθηματική διαταραχή. Δεν είναι αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης (Kirk, 1962, Hallahan, Mock, 2003).

Όπως έχει διατυπωθεί από πολλούς θεωρητικούς (Erikson, 1980, Piaget, 1983) η ανάπτυξη των παιδιών διέρχεται μέσα από διάφορα στάδια κοινωνικής, γνωστικής,



ηθικής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης. Τα παιδιά μέσα από αυτά τα στάδια βρίσκονται αντιμέτωπα με προκλήσεις, στις οποίες θα πρέπει να προσαρμοστούν. Σε περίπτωση που δεν καταφέρουν να προσαρμοστούν σε αυτές τις προκλήσεις ενδέχεται να αντιμετωπίσουν ψυχοκοινωνικά προβλήματα (Kellam, 1990).

Ένας, ακόμη, παράγοντας που επηρεάζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Ορισμένοι μαθητές που δεν τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο, πιθανώς, δεν έχουν ανεπτυγμένα ένα ή περισσότερα από τα στοιχεία που ορίζει η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γι' αυτό αντιμετωπίζουν συχνά μαθησιακά προβλήματα με αποτέλεσμα να μένουν πάντα πίσω από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και να απογοητεύονται.

Η έρευνα που πραγματοποίησε ο Gottman (1986) με σκοπό να ανακαλύψει την ύπαρξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και κατά πόσο επηρεάζει τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον, παίρνοντας ως δείγμα 56 παντρεμένα ζευγάρια και τα παιδιά τους, ανακάλυψε ότι οι γονείς που εφάρμοζαν τη συναισθηματική αγωγή στα παιδιά τους τα πήγαιναν καλύτερα στο σχολείο, διέθεταν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες και είχαν καλύτερη συναισθηματική και σωματική υγεία σε σχέση με εκείνους που δεν διαπαιδαγωγούσαν τα παιδιά τους συναισθηματικά. Επίσης, διαπιστώθηκε, σύμφωνα με το δείκτη νοημοσύνης, υψηλότερη επίδοση στα μαθηματικά και τα φιλολογικά σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν σημαντικά περισσότερα αρνητικά και σημαντικά λιγότερα θετικά συναισθήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Τα αρνητικά συναισθήματα είναι μάλιστα ισχυρά και δεν τους βοηθούν να ενεργοποιηθούν και να προσπαθήσουν περισσότερο (Μπότσας, 2007).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες που το σχολείο αδυνατεί να τις κατανοήσει. Περνάνε δοκιμασίες που επηρεάζουν τον ψυχικό τους κόσμο, τους δημιουργούν απωθημένα και επηρεάζουν αρνητικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Οι αρνητικές επιδράσεις συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους από τότε που ανακύπτει το μαθησιακό πρόβλημα και πως αυτή η δυσκολία εκτιμάται από την οικογένειά του και το σχολικό περιβάλλον.

Συνήθως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου αναπτύσσονται οι πρώτες φιλίες, αγνοούνται και κρίνονται αρνητικά ή διαφορετικά κάνουν παρέα με παιδιά που αντιμετωπίζουν και εκείνα μαθησιακές

δυσκολίες. Επιπλέον, πολλά από αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται στην εκφορά του λόγου στις συζητήσεις τους με τους συνομηλίκους τους και κατά συνέπεια δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία με τους άλλους. Αργότερα ως έφηβοι, εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής ανάπτυξης, κυρίως λόγω της χαμηλής τους δημοτικότητας και αυτοπεποίθησης (Smith, 2004).)

Σύμφωνα με έρευνες η αποδοχή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες έχει σχέση με το περιβάλλον του σχολείου και τον τρόπο ένταξης τους σε αυτό (Vaughn, Elbaum, Schumm & Hughes, 1998). Αυτό σημαίνει ότι ο κάθε μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση. Επομένως, το σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή ώστε να γίνεται ομαλά η ένταξή του στην τάξη.

Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού απέναντι στη διαφορετική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών του και η αποδοχή των ιδιομορφιών που έχουν σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο και σε επίπεδο συμπεριφοράς επηρεάζει και ενισχύει την κατανόηση της διαφορετικότητας από την πλευρά των μαθητών (Jakupcak, 1998).

Οι παράγοντες συναισθηματικής εξέλιξης που έχουν διερευνηθεί περισσότερο και συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες, είναι το άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη (Λιβανού, 2004, Σιδερίδης και συν., 2006).

### **2.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ένταξη**

Στην Ελλάδα ο όρος ένταξη εμφανίζεται γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1970. Όμως, τα τελευταία χρόνια σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπάρχει η τάση στον τομέα της ειδικής αγωγής να εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση (ή όπως διαφορετικά αναφέρεται ένταξη ή ενσωμάτωση) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε γενικά σχολεία. Για να είναι επιτυχής η ένταξη των μαθητών απαιτείται κατάλληλη εκπαιδευτική υποστήριξη (ανθρώπινη και τεχνική) και προγράμματα διαμορφωμένα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών (Γεωργιάδη, Κουρκούτας, Καλύβα).

Η τάση αυτή της συνεκπαίδευσης έχει γίνει νόμος σε ορισμένες χώρες, όπως για παράδειγμα στην Ιταλία. Στην Ιταλία, το 1977, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες μπήκαν ξανά σε τάξεις με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οι μαθητές λαμβάνουν υποστήριξη από εκπαιδευτικές, κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές υπηρεσίες και με τη βοήθεια υποστηρικτικού δασκάλου καταφέρνουν να φοιτούν στο γενικό σχολείο. Φυσικά και υπάρχουν προβλήματα σε όλη αυτή τη προσπάθεια. Αυτά είναι το υψηλό κόστος, η έλλειψη υψηλής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όχι και τόσο αρκετή υλικοτεχνική υποδομή καθώς και οι διάφορες αντιδράσεις γονέων των υπόλοιπων παιδιών.

Η σχολική ένταξη των μαθητών στην Ιταλία βασίζεται στην ευελιξία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και σύμφωνα με την καθηγήτρια Barisone (Πανεπιστήμιο Τορίνου-Ιταλίας, 2015) στην αλληλεπίδραση μεταξύ της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας, στην εσωτερική οργάνωση και τον ρόλο των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθώς και όλων των επαγγελματιών που εμπλέκονται.

Στόχος της ειδικής αγωγής είναι η ένταξη των παιδιών με δυσκολίες και η ενσωμάτωσή τους στην ομάδα των άλλων παιδιών. Η Ζώνιου – Σιδέρη (2011) διαχωρίζει την ένταξη από την ενσωμάτωση, ορίζοντας την πρώτη ως την «τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους» και τη δεύτερη ως τη «συνένωση σε ένα σώμα». Παρόλα αυτά, αναφέρει ότι στην Ελλάδα ταυτίζουν τις δύο έννοιες.

Μία από τις κυρίαρχες δράσεις της Unesco είναι η προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης (inclusive education), η οποία βασίζεται στο ότι: «τα σχολεία πρέπει να φιλοξενήσουν όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες συνθήκες. Αυτό πρέπει να περιλάβει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και ταλαντούχα παιδιά, παιδιά από τους μακρινούς ή νομαδικούς πληθυσμούς, παιδιά από γλωσσικές, εθνικές ή πολιτιστικές μειονότητες και παιδιά από μειονεκτούσες ή περιθωριοποιημένες περιοχές ή ομάδες» (Unesco, 2004). Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται η βάση για μια πιο δίκαιη κοινωνία που ενθαρρύνει τους ανθρώπους να ζήσουν όλοι μαζί ειρηνικά, εφόσον, τα ενταξιακά σχολεία μπορούν να προσφέρουν μια αποτελεσματική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές και μαθήτριες (Unesco, 2004).

Η σχολική ένταξη, σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2013), στηρίζεται στο δικαίωμα που έχει ο καθένας μας για ίσα δικαιώματα και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Μάλιστα συσχετίζει τον όρο ένταξη με τους όρους ομαλοποίηση-normalization και κοινωνικοποίηση-socialization.

Το σχολείο αποτελεί για το παιδί το πρώτο οργανωμένο πλαίσιο αλληλεπίδρασης με άλλα παιδιά και ενήλικους και για να πετύχει σε αυτό το καινούριο περιβάλλον θα είναι καλό εκτός από ακαδημαϊκές δεξιότητες και γνώσεις να διαθέτει και συναισθηματική νοημοσύνη.

Η Carolyn Saarni (1999) (από σχετική έρευνα παρατήρησης σε παιδικό σταθμό) ισχυριζόταν ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζονται από υψηλές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, τις αποκτούν από την νηπιακή τους κιόλας ηλικία. Παρόμοια έρευνα επιχείρησε και ο Gottman με παρόμοιο τρόπο, όπου με τη μέθοδο της παρατήρησης, σε παιδιά 3-9 ετών αρχικά και 11 ετών στη συνέχεια, κατέγραψε τις αντιδράσεις των παιδιών στην ομάδα. Διαπίστωσε ότι τα παιδιά που

δημιούργησαν φιλικές σχέσεις με άλλα ήταν εκείνα που συνεργάζονταν, πρόσεχαν και είχαν αναπτύξει τις κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Σύμφωνα με τον Matthews και συν. (2002) η συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται ως «ένας δείκτης μιας καθολικής ικανότητας του ανθρώπου για επιτυχή προσαρμογή στις δυσκολίες που προκύπτουν από το περιβάλλον». Άρα, ο παράγοντας συναισθηματική νοημοσύνη είναι πολύς σημαντικός για την προσαρμογή και ενσωμάτωση του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον.

Η σχολική προσαρμογή αφορά την προσαρμογή του παιδιού σε κοινωνικο-συναισθηματικές, πνευματικές και συμπεριφορικές απαιτήσεις της τάξης και απαιτείται η ανάπτυξη ιδιαίτερων ικανοτήτων (Perry & Weinstein, 2004).

Σύμφωνα με τον Φραγκούλη (2005) οι λειτουργικές διαστάσεις της σχολικής προσαρμογής είναι:

- 1) η γενική ικανοποίηση από το σχολείο (ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή),
- 2) η κοινωνική ικανοποίηση από το σχολικό περιβάλλον,
- 3) το αίσθημα αυτοπεποίθησης του παιδιού για τον εαυτό του.

Οι δυσκολίες προσαρμογής του μαθητή μπορούν να τεθούν σε ψυχοκοινωνικούς άξονες και σχετίζονται με: την ενδοπροσωπική προσαρμογή που προέρχεται κυρίως από βιολογικές και τραυματικές εμπειρίες και την διαπροσωπική προσαρμογή που πηγάζουν κυρίως από εξωτερικές πολιτιστικές ή περιβαλλοντικές αιτίες.

Μέσα από έρευνες των Zeidner & Shani-Zinovich (2003) & Mayer, Salovey & Caruso, (2004) κατέδειξαν ότι οι ακαδημαϊκά «χαρισματικοί» μαθητές στο Ισραήλ που εξετάστηκαν με ερωτηματολόγια μέτρησης της αντικειμενικής επίδοσης είχαν

υψηλότερες βαθμολογίες στη δοκιμασία συναισθηματική νοημοσύνη από ότι οι «λιγότερο χαρισματικοί» συμμαθητές τους, και κυρίως στη στρατηγική συναισθηματική νοημοσύνη (δηλαδή στην κατανόηση και διαχείριση).

## **2.4. Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη**

Όλο και περισσότεροι ερευνητές αναγνωρίζουν τη σημασία των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και τη συμβολή τους στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου.

Η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου περιλαμβάνει την αποδοχή από τους συνομηλίκους, την αποδοχή από τους σημαντικούς ενήλικες (τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς), τη σχολική προσαρμογή, την κατάσταση της ψυχικής υγείας και την απουσία αρνητικής εμπλοκής με τους κανονισμούς του κοινωνικού συστήματος κάθε χώρας.

Μια πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης είναι η κοινωνικοποίηση, η διαδικασία, δηλαδή, κατά την οποία τα παιδιά αποκτούν τα πρότυπα, τις αξίες και τη γνώση της κοινωνίας τους. Οι φορείς κοινωνικοποίησης, κυρίως γονείς και δάσκαλοι, μεταδίδουν τις συμπεριφορές, οι οποίες είναι κοινωνικά αποδεκτές σε μια πολιτισμική ομάδα, στη νεότερη γενιά (Ogbu, 1981. Triandis, 1994).

Οι Cavalli-Sforza & Feldman (1981) εισήγαγαν τον όρο «πολιτισμική μεταβίβαση» (cultural transmission) σε αναλογία με τον όρο «βιολογική μεταβίβαση», ο οποίος αναφέρεται στο γεγονός ότι κάθε κοινωνικο-πολιτισμική ομάδα μεταβιβάζει τους αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς στις επόμενες γενιές, μέσω των μηχανισμών διδασκαλίας και μάθησης. Τα παιδιά, δηλαδή, οδηγούνται σε μορφές συμπεριφοράς συμβατές προς τους ρόλους που πρόκειται να αναλάβουν στο μέλλον, ώστε να γίνουν ψυχοκοινωνικά επαρκείς ενήλικες (Ogbu, 1981).

Γενικά, είναι διαπιστωμένο, ότι τα περισσότερα παιδιά σε μια πολιτισμική ομάδα, λόγω του μηχανισμού πολιτισμικής μεταβίβασης που αναφέρθηκε παραπάνω, αναπτύσσονται ως ψυχοκοινωνικά επαρκή άτομα (Ogbu, 1981).

Για την οριοθέτηση της παθολογικής από τη φυσιολογική συμπεριφορά το πρώτο βήμα είναι ο εντοπισμός των κυριότερων στοιχείων της συμπεριφοράς των ψυχοκοινωνικά επαρκών παιδιών και η κατανόηση των απαιτήσεων που έχει η

κοινωνία από τα παιδιά (Motti-Stefanidi, Besevegis & Giannitsas, 1996). Όπως αναφέρουν πολλοί ερευνητές, η γνώση της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς θέτει τα κριτήρια για την αξιολόγηση της αποκλίνουσας και δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς (Masten & Coatsworth, 1995. Sroufe & Rutter, 1984).

Τα σημάδια της επιτυχούς κοινωνικοποίησης, λοιπόν, περιλαμβάνουν την εγκαθίδρυση και τη διαχείριση θετικών κοινωνικών σχέσεων, την αποχή από πρόκληση βλάβης των άλλων, τη συμμετοχή ως ένα εποικοδομητικό μέλος στην ομάδα, στην οικογένεια, στο σχολείο, στον εργασιακό χώρο και στην κοινότητα. Στη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας, τα παιδιά αναπτύσσουν μια σαφέστερη αίσθηση του εαυτού τους, των ικανοτήτων τους και των ενδεχόμενων τρόπων με τους οποίους θα αντιδράσουν σε μια σειρά διαφορετικών συνθηκών, μαθαίνουν για τους ρόλους που αναμένεται να παίξουν και για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται σύμφωνα με τους ρόλους τους, πώς να ελέγχουν τα επιθετικά τους συναισθήματα και πώς να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων. Αυτές οι αλλαγές στην κοινωνική ανάπτυξη δεν πραγματοποιούνται, φυσικά, ανεξάρτητα από τις βιολογικές και γνωστικές αλλαγές κάθε αναπτυξιακής περιόδου (Cole, M. & Cole, S., 1998).

Για μερικά παιδιά, η επιτυχία στην κοινωνική αποδοχή αποτελεί περισσότερο μια πρόκληση, ένα σκοπό. Οι φυσικές τους ικανότητες, οι πεποιθήσεις τους, οι δεξιότητες επικοινωνίας που διαθέτουν, καθώς και η ανατροφοδοτούμενη συμπεριφορά των μελών της οικογένειας και των φίλων τους επιδρούν ιδιαίτερα σε αυτήν την διαπροσωπική, κοινωνική διαδικασία. Αυτά τα παιδιά έχουν ή αναπτύσσουν ισχυρές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και «χτίζουν» καινούργιες ομάδες δεξιοτήτων, που έχουν ως αποτέλεσμα τον αυτοσεβασμό, την αυτοεκτίμηση και την καλή ακαδημαϊκή απόδοση.

Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας που επιδεικνύουν τα χαρακτηριστικά της Κοινωνικο-συναισθηματικής επάρκειας είναι πιο αγαπητά, τόσο από τους συνομηλίκους τους όσο και από τους δασκάλους τους (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, Karbon, Poulin & Hanish, 1993).

Αντίστροφα, μερικά παιδιά και έφηβοι αποφεύγουν να ζουν μέσα σε παρέες συνομηλίκων και δεν αναπτύσσουν επαρκείς κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Τα παιδιά αυτά βιώνουν συχνά την απόρριψη, πράγμα που επιδρά αποδιοργανωτικά στην ψυχική τους ανάπτυξη και στην απόδοσή τους στο σχολείο.

Η διαχείριση θετικών κοινωνικών σχέσεων αποδεικνύεται ουσιαστική και για την επιτυχή συμπεριφορά του ατόμου στην καθημερινή του ζωή. Οι υψηλής συχνότητας

κοινωνικές δραστηριότητες, οι κοινωνικές συναλλαγές που διευκολύνονται περισσότερο μέσω της εγκαθίδρυσης και της υποστήριξης σχέσεων φιλικότητας, επικοινωνίας και διαλόγου, οι βασικές οικογενειακές δραστηριότητες, η επικοινωνία με τον / την σύντροφο, η ανατροφή των παιδιών, οι σχέσεις των αδελφών μεταξύ τους και η επικοινωνία με τα πρόσωπα της διευρυμένης οικογένειας είναι πλευρές της κοινωνικοποίησης που προβάλλουν με ιδιαίτερες απαιτήσεις για ένα πρόσωπο που θέλει και είναι ανάγκη να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους άλλους.

## **2.5. Άγχος - στρες**

Το άτομο πολλές φορές στη ζωή του συναντά διάφορες δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει. Οι δυσκολίες αυτές είναι δυνατόν να αφορούν διάφορους τομείς της ζωής του, όπως τον εργασιακό, τον οικογενειακό, τον διαπροσωπικό κλπ. δυσκολίες, όμως, αντιμετωπίζουν και τα παιδιά, όσο και ορισμένοι ειδικοί να διαφωνούν. Οι καταστάσεις αυτές είναι βέβαια διαφορετικής μορφής, παρόλα αυτά προκαλούν την ίδια αναστάτωση, στενοχώρια και ανησυχία και μπορεί να είναι πραγματικές ή φανταστικές. Συνακόλουθα, το ενήλικο άτομο και το παιδί νιώθουν ότι πρέπει να τις αντιμετωπίσουν με κάποιο τρόπο προκειμένου να τις λύσουν και να επανέλθουν σε ηρεμία. Ενδιάμεσα στην εμφάνιση ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης άγχους και της αντιμετώπισής της παρεμβάλλεται πάντα το στρες (Μπεζεβέγκης, 2001).

Η έννοια της αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων άγχους είναι συνυφασμένη με την έννοια του στρες. Ο όρος στρες έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών επιστημονικών κλάδων (ψυχολογία, ιατρική, κοινωνιολογία). Ερευνητές από το χώρο της ψυχοφυσιολογίας, της χημείας, της κοινωνικής και της κλινικής ψυχολογίας χρησιμοποιούν τον όρο του στρες έχοντας διαφορετικά σημεία αναφοράς. Ένας ορισμός που συγκεντρώνει τα περισσότερα στοιχεία που έχουν χρησιμοποιήσει οι ερευνητές για την αναγνώριση και μελέτη των επιπτώσεων του φαινομένου είναι ο ορισμός που δόθηκε από την Aldwin (1991). Σύμφωνα με τον οποίο το στρες αναφέρεται στην εμπειρία που παράγεται ως το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ατόμου περιβάλλοντος και έχει ως αποτέλεσμα την φυσιολογική και ψυχολογική ένταση.

Η έννοια της αλληλεπίδρασης ατόμου και περιβάλλοντος είναι κυρίαρχη στον ορισμό του στρες, η οποία σύμφωνα με τους Lazarus & Folkman (1984) ορίζεται ως η συγκεκριμένη σχέση ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του που αξιολογείται από το άτομο ως απαιτητική ή υπερβαίνουσα τα αποθέματά του και απειλητική για τη ζωή του ή την ευημερία του. Σε αυτό το πλαίσιο η γνωστική εκτίμηση του ατόμου για το στρες αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των συναισθηματικών και ψυχοφυσιολογικών αντιδράσεων.

Ο όρος στρες είναι πολύ κοινός και χρησιμοποιείται συχνά. Με μια πρώτη ματιά δεν φαίνεται να χρειάζονται διευκρινίσεις για την κατανόησή του, εκτός ίσως από κάποιες μικρές επεξηγήσεις. Ωστόσο, η διατύπωση ενός ορισμού για το στρες δεν είναι εύκολη υπόθεση (Καραδήμας, 1996). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο όρος στρες υπάρχει στο Oxford English Dictionary από το 18<sup>ο</sup> αιώνα και η χρήση του είναι τόσο συχνή, ώστε να χρησιμοποιείται στα αγγλικά τόσο ως ουσιαστικό, όσο και ως ρήμα. Ως ουσιαστικό αναφέρεται σε εξωτερικά γεγονότα ή σε μια εσωτερική κατάσταση. Ως ρήμα μπορεί να είναι ενεργητικό. Ο όρος στρες χρησιμοποιείται σε πολλά επιστημονικά πεδία και πιο συγκεκριμένα από τις βιολογικές επιστήμες, όπως τη φυσιολογία, τη βιοχημική και τη νευροφυσιολογία έως τις ψυχολογικές επιστήμες, όπως την ψυχανάλυση, την ψυχολογία της προσωπικότητας, τις θεωρίες της μάθησης, την εξελικτική ψυχολογία κλπ. (Aldwin, 1994).

Ειδικότερα, στην ψυχολογία με τον όρο στρες αποδίδουμε γενικότερα τη θυμική ένταση του ατόμου όταν συναντά ένα πρόβλημα ή δυσκολία (Forman, 1993). Μπορεί να είναι το αρνητικό ερέθισμα που προκαλεί μία θυμική αναστάτωση, η αντίδραση του ατόμου σε μια σοβαρή πρόκληση ή μια αλλαγή που φαίνεται να ξεπερνά τις δυνατότητές του (Μπεζεβέγκης, 2001). Ο πιο γνωστός και διαδεδομένος ορισμός, ωστόσο, ανήκει στον Folkman (1984) που υποστηρίζει ότι στρες είναι η σχέση ανάμεσα στο άτομο και στις περιβαλλοντικές συνθήκες, όταν οι τελευταίες υπερβαίνουν τις δυνάμεις του και θέτουν σε κίνδυνο την ευημερία του. Ο τελευταίος ορισμός, γνωστός και ως γνωστική θεωρία για το στρες και την αντιμετώπισή του, είναι και ο πιο διαδεδομένος και επαρκής επιστημονικά (Μπεζεβέγκης, 2001).

Ωστόσο, έχουν διατυπωθεί πολλοί διαφορετικοί κατά καιρούς ορισμοί με διαφορετική αντίληψη του τι συνιστά στρες και των προϋποθέσεων που απαιτούνται για την εκδήλωσή του. Έτσι, σύμφωνα με τον Wong (1993) το στρες είναι μια εσωτερική ή εξωτερική προβληματική κατάσταση που δημιουργεί ένταση και αναστάτωση στο άτομο και οδηγεί στην επιλογή μιας στρατηγικής αντιμετώπισης,



ενώ σύμφωνα με τον Carplan (1982), «*το στρες είναι η διαφορά ανάμεσα στις απαιτήσεις ενός ατόμου... και στην ικανότητά του να ανταποκριθεί, οι συνέπειες της οποίας (διαφορές) είναι καθοριστικές...*». Ένας τέτοιος ορισμός, όπως ο παραπάνω, δείχνει ότι το στρες είναι πάντα επιβλαβές ή επίπονο (Arnold, 1990). Ωστόσο, πολλοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι ήπιοι στρεσογόνοι παράγοντες είναι δυνατόν να ενισχύσουν το κίνητρο ενός ατόμου για δράση (Arnold, 1990) και ότι οι θετικές ή οι αρνητικές επιπτώσεις που θα έχει το στρες στην υγεία εξαρτώνται από ποικίλους παράγοντες.

Η έννοια του στρες έχει αποδοθεί με τρεις τρόπους: α) ως αντίδραση του ατόμου σε μια σοβαρή πρόκληση ή απειλή (Ursin & Olf, 1993) που ξεπερνά τις δυνατότητές του (Lazarus & Folkman, 1984), β) ως αρνητικό ερέθισμα που προκαλεί τη θυμική αναστάτωση και γ) ως αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος (οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος υπερβαίνουν τις δυνατότητες του ατόμου) (Folkman, 1984). Η τελευταία προσέγγιση θεωρείται επαρκέστερη και αναφέρεται και ως γνωστική θεωρία για το στρες και την αντιμετώπισή του (Folkman, 1984, Lazarus & Folkman, 1984).

Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία, για να έχει ένα άτομο μια εμπειρία ψυχολογικού στρες θα πρέπει να αντιληφθεί ότι η σχέση του με το περιβάλλον απειλεί την ευημερία του. Η διαδικασία αυτή, που ονομάστηκε «γνωστική εκτίμηση» (Coyne & Lazarus, 1980), είναι μια διαδικασία αξιολόγησης και εμπλέκει το γνωστικό δυναμικό του ατόμου. Με άλλα λόγια, το άτομο αντιλαμβάνεται ένα γεγονός ως αγχογόνο όταν κρίνει πως αυτό ξεπερνά τις ψυχοσωματικές, κοινωνικές ή συναισθηματικές ικανότητές του. Το επίπεδο του άγχους, επομένως, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εκτίμηση του ατόμου για τη σημαντικότητα του γεγονότος (πρωτογενής εκτίμηση). Το άτομο εκτιμά κατά πόσο μια κατάσταση συνιστά βλάβη-απώλεια που έχει ήδη συμβεί, απειλή για μελλοντική βλάβη-απώλεια ή πρόκληση για ευκαιρίες ανάπτυξης, ελέγχου ή κέρδους. Εξίσου σημαντική είναι και η εκτίμηση του ατόμου για τις διαθέσιμες πηγές και τους εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης μιας δύσκολης κατάστασης (δευτερογενής εκτίμηση). Αυτό αφορά φυσικά-βιολογικά, υλικά, κοινωνικά και ψυχολογικά εφόδια που διαθέτει το άτομο. Τα ψυχολογικά εφόδια περιλαμβάνουν την πίστη και την ελπίδα του (ότι μπορεί να τα καταφέρει), δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων, την αυτοεκτίμηση και το ηθικό του για δράση και αντίσταση σε μια αντιξοότητα.

Είναι εμφανές, η απουσία ενός ορισμού για το στρες αποδεκτού από τους ερευνητές. Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία διαπιστώνουμε την ύπαρξη διαφορετικών ορισμών για την έννοια του στρες. Ο Cannon περιέγραψε το στρες ως τη διαταραχή της ομοιόστασης του οργανισμού κάτω από ακραίες εσωτερικές ή εξωτερικές περιβαλλοντικές συνθήκες. Ο Selye όρισε το στρες ως τη μη συγκεκριμένη αντίδραση του σώματος σε κάθε απαίτηση που δέχεται. Επίσης, κάνει αναφορά στην έννοια του θετικού στρες που δεν προκαλεί δυσλειτουργικές αντιδράσεις. Ο Mason (1975) σημειώνει ότι ο όρος στρες έχει χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως και ότι αναφέρεται είτε στο ερέθισμα είτε στην αντίδραση είτε στην αλληλεπίδραση ερεθίσματος και αντίδρασης.

Ο Lazarus (1966) υποστηρίζει ότι το στρες δεν είναι ερέθισμα, αντίδραση ή διαμεσολαβητική μεταβλητή, αλλά ένας συνοπτικός όρος για μία συγκεκριμένη περιοχή μελέτης. Οι Monat & Lazarus (1991) μιλούν για τρία είδη στρες: το ψυχοφυσιολογικό, το ψυχολογικό και το κοινωνικό. Εισάγουν την έννοια της διεργασίας στον ορισμό του στρες, την οποία αντιλαμβάνονται ως τη σχέση ανάμεσα, αφενός, στο άτομο, το σώμα του ή το κοινωνικό πλαίσιο και, αφετέρου, στο περιβάλλον. Σε πρόσφατη έρευνά του ο Lazarus (2000) δίνει μία ευρύτερη διάσταση του στρες υποστηρίζοντας ότι το ψυχολογικό στρες μπορεί να θεωρηθεί μέρος μιας πιο πολύπλοκης, οργανωμένης βιοκοινωνικής – ψυχολογικής οντότητας ή όλου, που οι ψυχολόγοι αποκαλούν συναισθηματικό, όπως θυμός, φόβος, ντροπή, ευχαρίστηση ή αγάπη. Τα συναισθήματα συνιστούν ευρύτερες, πιο περιεκτικές έννοιες από ότι το στρες γιατί περιλαμβάνουν και θετικές και αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις. Η αντιμετώπιση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των συναισθημάτων, όχι όμως όλο.

Σύμφωνα με το Lazarus (1981) το άγχος θεωρείται η ώθηση για παθολογική προσαρμογή στο στρες. Είναι η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθήματα επικείμενου κινδύνου, ένταση και ανησυχία. Εμφανή είναι και τα σωματικά συμπτώματα, όπως αύξηση των καρδιακών παλμών, ξηρότητα του στόματος, εφίδρωση, μυοσκελετικές ενοχλήσεις και αίσθημα αδυναμίας (Ollendick & Hersen, 1998). Κατά συνέπεια, το άγχος αναφέρεται στις ψυχοφυσιολογικές, συμπεριφορικές, συναισθηματικές και γνωστικές αλλαγές που παράγονται ως αντίδραση σε ένα συνειδητό ή ασυνείδητο κίνδυνο.

Οι Hoehn-Saric & McLeod (1988) περιγράφουν το άγχος ως μια εμπειρία, η οποία λειτουργεί ως μηχανισμός προειδοποίησης (ασφάλειας). Ο μηχανισμός αυτός εκπέμπει προειδοποιητικά σήματα σε καταστάσεις κινδύνου που έχουν σχέση με

αβεβαιότητα, ενώ φαίνεται να δυσλειτουργεί σε έναν αριθμό περιπτώσεων, όπως, όταν: α) το άγχος είναι υπερβολικά έντονο, β) διαρκεί πέρα από την έκθεση σε κάποιο κίνδυνο, γ) παρουσιάζεται σε καταστάσεις οι οποίες αντικειμενικά δεν εμπεριέχουν κίνδυνο ή απειλή ή δ) παρουσιάζεται χωρίς κανένα ιδιαίτερο λόγο.

Το γνωστικό μοντέλο του άγχους του Aaron Tim Beck (Beck & Emey, 1985) είναι ένα καλά επεξεργασμένο μοντέλο του κλινικού άγχους (Clark & Beck, 1988), το οποίο υποστηρίζει ότι υφίσταται μια σχέση μεταξύ συναισθημάτων και σκέψης στις διαταραχές του άγχους, οι οποίες ορίζονται πρωταρχικά ως διαταραχές της σκέψης. Η έμφαση σε αυτό το μοντέλο τοποθετείται στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται γεγονότα και καταστάσεις από τους ανθρώπους παρά στα ίδια τα γεγονότα. Αυτές οι ερμηνείες δημιουργούν με τη σειρά τους έναν αριθμό αρνητικών συναισθημάτων που στην περίπτωση του κλινικού άγχους χαρακτηρίζονται από: α) έλλειψη ρεαλισμού, β) υπερεκτίμηση της πιθανότητας παρουσίασης και του βαθμού δριμύτητας των αρνητικών καταστάσεων και γ) υποεκτίμηση των υπαρχόντων τρόπων αντιμετώπισης των καταστάσεων ή των τρόπων επίλυσης των προβλημάτων (Clark & Beck, 1988).

Το γνωστικό μοντέλο του άγχους όπως παρουσιάζεται από τους Blackburn & Davidson (1990) αποτελείται από τρία μέρη: α) ερέθισμα, β) τη μεσολάβηση και γ) την αντίδραση. Η μεσολάβηση μεταξύ ενός ερεθίσματος και μιας αντίδρασης αντιπροσωπεύει το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των εν ενεργεία γνωστικών σχημάτων και διαδικασιών με τις αυτόματες σκέψεις.

## **2.6. Μορφές στρες και ψυχική υγεία**

Το στρες δεν προέρχεται από συγκεκριμένες καταστάσεις που συμβαίνουν στη ζωή του ατόμου, αλλά από ποικίλες και διαφορετικές. Μπορεί, λοιπόν, να είναι φυσικό, χημικό, βιολογικό, ψυχολογικό ή κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό (Arnold, 1990). Επίσης, μελετώνται διάφορα χαρακτηριστικά του, όπως η διάρκειά του, ο χρόνος έναρξης και η διασπορά του, δηλαδή το γεγονός ότι οι επιπτώσεις του μπορεί να είναι μικρές και περιορισμένες ή να υπάρξει μια σειρά αλυσιδωτών αντιδράσεων που να αφορούν πολλούς τομείς της ζωής του ατόμου. Σχετικά με τη δεύτερη, μάλιστα, περίπτωση υπάρχουν αρκετοί ερευνητές που υποστηρίζουν ότι οι επιπτώσεις και τα αποτελέσματα του stress δεν είναι μόνο αθροιστικά, αλλά ανάλογα με τις συνθήκες μπορεί να είναι και πολλαπλασιαστικά.

Δεδομένου, λοιπόν, ότι με τον όρο stress εννοούμε την εμφάνιση ενός απρόβλεπτου παράγοντα στη ζωή του ατόμου που το κάνει να νιώθει αναστάτωση και άγχος, δε μπορεί παρά αυτή η κατάσταση να έχει και αρνητικά αποτελέσματα στην υγεία, τόσο του ενήλικου ατόμου, όσο και του παιδιού.

Έχει διαπιστωθεί, ως προς τη σωματική υγεία, ότι το stress σχετίζεται στους εφήβους με απουσίες από το σχολείο, επισκέψεις στο γιατρό και συμπτώματα, όπως πόνοι στο στήθος, πονοκέφαλοι και προβλήματα του αναπνευστικού (Folkman, S. & Lazarus, R.S.), ενώ πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι συγκεκριμένες καταστάσεις άγχους σχετίζονται με συγκεκριμένα σωματικά προβλήματα. Σε ό,τι αφορά, τέλος, στην ψυχολογική υγεία, το stress φαίνεται να σχετίζεται με άγχος, κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή σχολική ή επαγγελματική επίδοση (Folkman, S. & Lazarus, R.S. 1985). Ακόμη, ως προς την προσωπικότητα, υποστηρίζεται ότι τα άτομα που είναι περισσότερο συναισθηματικά είναι πιθανό να δέχονται περισσότερο στρες και να εκλαμβάνουν περισσότερες καταστάσεις ως αγχογόνες.

Το στρες φαίνεται να είναι κάτι σύνηθες και συχνό στη ζωή των περισσότερων ατόμων, αφού μπορεί να εκδηλωθεί σχετικά εύκολα.

Όπως είδαμε παραπάνω η έρευνα μέχρι τώρα απέδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση των μεταβλητών που ερευνάμε.

## **2.7. Θεωρίες για τη νοημοσύνη**

Στο τομέα της ψυχολογίας το πιο αμφιλεγόμενο θέμα ίσως είναι η έννοια της νοημοσύνης. Η έννοια της νοημοσύνης απασχολεί πολλά χρόνια τους ψυχολόγους, παιδαγωγούς και ερευνητές. Οι διάφοροι ειδικοί έχουν δώσει τις δικές τους απόψεις και θεωρίες για την έννοια και τη φύση της νοημοσύνης, που διαφέρουν πολύ μεταξύ τους. Κανένας ορισμός δεν γίνεται αποδεκτός από όλους λόγω ότι η έννοια της νοημοσύνης συνδέεται με προσπάθειες διευκρίνησης και οργάνωσης ενός σύνθετου συνόλου φαινομένων.

Ο Gardner υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη δεν είναι μια ολική οντότητα αλλά ένα σύνολο σχετικά αυτόνομων ικανοτήτων, ταλέντων και νοητικών δεξιοτήτων (Διαβάζογλου-Σιμοπούλου, 1999).

Πολλές απόψεις έχουν διατυπωθεί για τη δομή της νοημοσύνης από πολλούς θεωρητικούς και εμπειρικούς ψυχολόγους. Πιο συγκεκριμένα, ο γαλλικής καταγωγής ψυχολόγος Alfred Binet, ήταν ο πρώτος που κατασκεύασε την πρώτη κλίμακα για την μέτρηση της νοημοσύνης με σκοπό να διακρίνει τα διανοητικώς καθυστερημένα παιδιά από εκείνα με προβλήματα συμπεριφοράς. Ο Binet θεώρησε τη νοημοσύνη ως μια πνευματική ικανότητα και κατά τη διάρκεια κατασκευής της εργάστηκε εμπειρικά. Πολλά από τα τεστ του χρησιμοποιούνται όχι για τη μέτρηση της ευφυΐας των παιδιών αλλά έχουν συνάφεια με την επίδοση στα σχολικά μαθήματα. Τα τεστ αυτά χρησιμοποιούνται συνήθως για επιλογή, διάγνωση και αξιολόγηση (Παρασκευόπουλος, 1994).

Μια ακόμη θεωρία που ασχολήθηκε με τη νοημοσύνη είναι εκείνη του Sternberg, ο οποίος μελέτησε την ανεπάρκεια των τεστ νοημοσύνης που ισχύουν μέχρι σήμερα. Ο Sternberg υποστηρίζει ότι το καλύτερο μέσο πρόβλεψης της επιτυχίας των ανθρώπων στον καθημερινό μας κόσμο δεν είναι μόνο το IQ(δείκτης νοημοσύνης) αλλά η ανάπτυξη της νοημοσύνης της επιτυχίας. Διαφοροποιεί τις δύο αυτές έννοιες, υποστηρίζοντας ότι η νοημοσύνη της επιτυχίας διαφέρει από τον δείκτη νοημοσύνης που σχετίζεται με τη σχολική επίδοση και τη συναισθηματική νοημοσύνη που σχετίζεται με την ευφυΐα στις προσωπικές σχέσεις (Sternberg, 1999).

Ο Sternberg (1999) προτείνει την τριαρχική θεωρία της Νοημοσύνης υποστηρίζοντας ότι υπάρχουν τρία χαρακτηριστικά νόησης που πρέπει να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν: την αναλυτική, τη δημιουργική και την πρακτική. Από αυτές μόνο η αναλυτική μετρείται σε κάποιο αξιολογικό βαθμό από τα τεστ. Ο ίδιος θεωρεί ότι είναι αναγκαίο να υπάρχει μια εξισορρόπηση μεταξύ αναλυτικής νοημοσύνης και δημιουργικής. Είναι ιδιαίτερος σημαντικό στην πρακτική νοημοσύνη, όχι απλώς κάποιος να τις διαθέτει αλλά να γνωρίζει και πώς να τις χρησιμοποιήσει. Επίσης θεωρεί ότι τα συμβατικά τεστ νοημοσύνης μετρούν μόνο ένα μικρό τμήμα της νοημοσύνης και όχι το σύνολό της και εστιάζονται στην αδρανή ακαδημαϊκή νοημοσύνη και όχι στην ενεργητική νοημοσύνη.

Η Αναλυτική νοημοσύνη αφορά την ανάλυση, αξιολόγηση και την αιτιολόγηση, η δημιουργική εκδηλώνεται κατά την ανακάλυψη, εφεύρεση και καινοτομία και τέλος η πρακτική νοημοσύνη χρησιμοποιείται στην επιλογή κατάλληλων λύσεων. Οι τρεις αυτές νοημοσύνες είναι σχετικά ανεξάρτητες η μία από την άλλη. Τα υπάρχοντα τεστ νοημοσύνης δεν μετρούν δημιουργικές ή πρακτικές ικανότητες και

επειδή αυτές οι ικανότητες έχουν μικρές συσχετίσεις με τα συμβατικά τεστ, είναι απαραίτητο να μετρηθούν και άλλες πτυχές της νοημοσύνης.

Το 1983 η θεωρία του Gardner κάνει την εμφάνισή της και αντιτίθεται στην αντίληψη ότι υπάρχει μόνο ένα είδος νοημοσύνης, απαραίτητο για την επιτυχία στη ζωή, που προκύπτει από τα γνωστά τεστ νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, ο Gardner πίστευε ότι η ανθρώπινη γνώση περιγράφεται καλύτερα ως μια ομάδα από ικανότητες, ταλέντα ή νοητικές δεξιότητες, την οποία ονομάζουμε «νοημοσύνη». Όλοι μας έχουμε αυτές τις δεξιότητες αλλά σε διαφορετικό βαθμό. Γι' αυτό το λόγο ο Gardner διατύπωσε την άποψη ότι δεν υπάρχει μόνο ένα είδος νοημοσύνης αλλά διαφορετικά είδη. Σύμφωνα με τις έρευνές του αναγνώρισε επτά είδη νοημοσύνης: α) γλωσσική νοημοσύνη, β) μουσική νοημοσύνη, γ) λογική/μαθηματική νοημοσύνη, δ) χωρική νοημοσύνη, ε) διαπροσωπική νοημοσύνη, στ) ενδοπροσωπική ή ενδοατομική νοημοσύνη και ζ) κιναισθητική νοημοσύνη (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2006). Παρά τις επικρίσεις που δέχτηκε η συγκεκριμένη θεωρία, άλλαξε οριστικά τις αντιλήψεις για αυτό και είχε μεγάλη απήχηση στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στον πλουραλισμό των τύπων νοημοσύνης, εκτός από αυτούς που περιέγραψαν ο Thorndike, ο Sternberg, ο Gardner, μπορεί να προστεθεί και η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (1995). Ο βασικός ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να ελέγχει τα συναισθήματά του.

### **2.7.1. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης**

Το 1983 ο Αμερικανός ψυχολόγος του Πανεπιστημίου του Harvard, ο Howard Gardner, δημοσιεύοντας το βιβλίο του “Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences” έκανε αναφορά στη θεωρία του περί της έννοιας της συνύπαρξης «πολλαπλών ειδών νοημοσύνης». Ο Gardner στη θεωρία του αναφερόταν σε ένα διαχωρισμό μεταξύ διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής ευφυΐας και των διαφορετικών ικανοτήτων που εμπεριέχει η καθεμία από αυτές. Σύμφωνα με όσα έγραψε στην έρευνά του ο Gardner, για την «διαπροσωπική ευφυΐα» (1983, 1993), την όρισε ως την ικανότητα να καταλαβαίνουμε τους ανθρώπους, το τι τους

κινητοποιεί, το πώς δουλεύουν και πώς να δουλεύουμε μαζί τους συνεργατικά. Όσο για την ενδοπροσωπική νοημοσύνη, σημαντικό για την αυτοεπίγνωση ήταν η «πρόσβαση του ανθρώπου στα προσωπικά του αισθήματα και την ικανότητα να τα διακρίνει μεταξύ τους και να αντλεί από αυτά στοιχεία που θα καθοδηγούν τη συμπεριφορά του». Όπως υποστήριξε στη θεωρία του ο Gardner, η διαφοροποίηση των επτά ειδών νοημοσύνης έχει ως εξής: γλωσσική, μαθηματική - λογική, μουσική, χωροταξική, σωματικό - κινησιοαισθητική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Gardner, 1983). Τα επτά αυτά είδη, όπως υποστήριξε, δε λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά τείνουν να χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα και να αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους, κατά την άσκηση δραστηριοτήτων ή επίλυσης προβλημάτων από τους ανθρώπους. Το 1999 πρόσθεσε ακόμη ένα είδος, νοημοσύνης, το φυσιοκρατικό (νατουραλιστικό).

1. Η γλωσσική νοημοσύνη σχετίζεται είτε προφορικά είτε γραπτά. Οι άνθρωποι με λεκτική –γλωσσική νοημοσύνη χειρίζονται με ευκολία τον λόγο.
2. Η λογικομαθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με αριθμούς, με τη λογική και την μαθηματική ικανότητα.
3. Η χωροταξική νοημοσύνη έχει σχέση με την έννοια του χώρου και είναι η ικανότητα να σχηματίζεις χωρικές αναπαραστάσεις του κόσμου, να τις μεταφέρεις νοερά ή αισθητά.
4. Η μουσική νοημοσύνη σχετίζεται με την αντίληψη, την εκτέλεση και την σύνθεση μουσικών κομματιών.
5. Η σωματικο-κινησιοαισθητική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα ελέγχου των κινήσεων του σώματος, αλλά και τη χρήση του σώματος για την έκφραση ενός συναισθήματος.
6. Η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να καταλαβαίνει τους άλλους ανθρώπους, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντά τους και να δουλεύει μαζί τους αποτελεσματικά.

7. Η ενδοπροσωπική ή ενδοατομική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανότητα αυτογνωσίας και αυτοαντίληψης των ορίων των δυνατοτήτων, των επιθυμιών και των ιδεών του εαυτού. Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα άτομα με τη συγκεκριμένη νοημοσύνη είναι η αυτό-συγκέντρωση, η προσοχή και η υψηλή μεθοδικότητα στη σκέψη και στη λογική.
8. Η φυσιοκρατική νοημοσύνη σχετίζεται με τη φύση και στην ικανότητα του ατόμου να φροντίζει και να αλληλεπιδρά με τα ζώα.

Ο Gardner θεωρεί ότι δεν υπάρχει «ολική» ευφυΐα αλλά λόγω κληρονομικότητας είτε και εξάσκησης, κάποια άτομα αναπτύσσουν κάποια μορφή νοημοσύνης περισσότερο από τις άλλες. Όμως, όλα τα φυσιολογικά άτομα αναπτύσσουν κάθε μορφή νοημοσύνης σε ένα βαθμό, οι οποίες αλληλεπιδρούν. Με τη θεωρία του γύρω από την «πολλαπλή νοημοσύνη» υποστηρίζει ότι η διδασκαλία θα πρέπει να εστιάζει στο καθένα από τα είδη νοημοσύνης του ανθρώπου ξεχωριστά. Με τη θεωρία περί «πολλαπλής νοημοσύνης» ο Gardner απορρίπτει τη θεωρία της μίας και μοναδικής νοημοσύνης. Η πολύπλευρη αυτή άποψη της νοημοσύνης προσφέρει μια πλουσιότερη εικόνα της ικανότητας ενός παιδιού και του δυναμικού του για επιτυχία από ότι ο καθιερωμένος Δείκτης Νοημοσύνης.

Η θεωρία του είχε μεγάλη ανταπόκριση σε μια σειρά εκπαιδευτικών και θεωρητικών, ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ενώ πολλές από τις αρχές της εφαρμόζονται από τους δασκάλους και τους πολιτικούς ιθύνοντες για τα προβλήματα της σχολικής εκπαίδευσης.

### **2.7.2. Κοινωνική Νοημοσύνη**

Ο όρος κοινωνική νοημοσύνη επινοήθηκε αρχικά από τον Thorndike (1920) και αναφέρεται ως η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να διαχειρίζεται τους άλλους ανθρώπους καθώς και τη συμμετοχή του σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ο Thorndike τόνισε ότι «αυτή η διαπροσωπική αποτελεσματικότητα είναι ζωτικής



σημασίας για την επιτυχία σε πολλούς τομείς, ιδιαίτερα στον τομέα της ηγεσίας»(Goleman, 2006). Παρόλα όμως που διέκρινε τρία είδη νοημοσύνης (μηχανική, αφηρημένη και κοινωνική) δεν κατάφερε να βρει τρόπο να μετρήσει την κοινωνική.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1950, ο David Wechsler, ο ψυχολόγος που επινόησε τη μέθοδο μέτρησης της νοημοσύνης, είχε απορρίψει την κοινωνική νοημοσύνη ως μια γενική ευφυΐα που έχει εφαρμογή στις κοινωνικές περιστάσεις.

Οι ψυχολόγοι διαφωνούσαν μεταξύ τους ως προς το ποιες ανθρώπινες ικανότητες θεωρούνται κοινωνικές και ποιες συναισθηματικές. Σίγουρα οι δύο τομείς αναμιγνύονται, γιατί οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μας είναι αυτές που οδηγούν τα συναισθήματά μας.

Ένας ακόμη λόγος που αυτές οι δύο έννοιες συγχέονται είναι η ασάφεια που υπάρχει μεταξύ των ορισμών καθώς και το ερώτημα κατά πόσο η EQ διαφοροποιείται από την κοινωνική νοημοσύνη (social intelligence). Οι Ford και Tisak (1983) ξεχώρισαν τρία στοιχεία τα οποία απαρτίζουν τη κοινωνική νοημοσύνη: 1)αποκωδικοποίηση κοινωνικών κανόνων – κωδίκων (π.χ. ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης μη λεκτικών σημάτων) 2) αποτελεσματικότητα της «κοινωνικής παρουσίας» κάποιου ατόμου (όπως γίνεται αντιληπτή σε επίπεδο αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς) 3) κοινωνικό μέτρο με συστατικό ικανότητας.

Οι Mayer και Salovey (1993), αρχικά περιέγραψαν την EQ ως ένα τύπο κοινωνικής νοημοσύνης. Πρόσφατα όμως οι Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios (2001) πρότειναν ότι τα συναισθήματα είναι από τη βάση τους κοινωνικά μπερδεύοντας έτσι τα όρια ανάμεσα σε EQ και κοινωνική νοημοσύνη ακόμα περισσότερο. Αυτό εξηγεί και το γεγονός ότι πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία ισχυρίζονται ότι προωθούν την εκπαίδευση στην EQ ουσιαστικά λαμβάνουν υπόψη τους την κοινωνική νοημοσύνη και έχουν ως στόχο την αλλαγή της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Το θεωρητικό μοντέλο του Goleman περί συναισθηματικής νοημοσύνης συμπεριελάμβανε την κοινωνική νοημοσύνη, χωρίς ωστόσο να της αποδίδει μεγάλη σημασία, όπως άλλοι θεωρητικοί. Ο Goleman θεωρεί ότι εμπλέκοντας την κοινωνική νοημοσύνη με τη συναισθηματική δεν υπάρχει περιθώριο ανάπτυξης νέων ιδεών όσον αφορά την ανθρώπινη ικανότητα για σχέσεις. Αυτή η «μυωπία» όπως τη χαρακτηρίζει αφήνει το κοινωνικό μέρος εκτός νοημοσύνης (Goleman, 2012). Γι αυτό πρότεινε δύο κατηγορίες που μπορεί να χωριστεί η κοινωνική νοημοσύνη: α)

στην κοινωνική επίγνωση, δηλαδή σε αυτό που αισθανόμαστε για τους άλλους και β) στην κοινωνική-ευχέρεια, δηλαδή σε αυτό που πράττουμε στη συνέχεια, την αλληλεπίδραση με τον άλλον (Goleman, 2016).

Τα τελευταία χρόνια, σύμφωνα με τον Goleman (2006), η κοινωνική νοημοσύνη έχει περάσει στο περιθώριο από τους κοινωνικούς ψυχολόγους και τους μελετητές της νοημοσύνης. Τη μόνη εξαίρεση αποτελεί η έρευνα στη συναισθηματική νοημοσύνη.

## **2.8. Θεωρίες για την συναισθηματική νοημοσύνη**

Οι θεωρίες γύρω από την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ποικίλες. Διακρίνονται α) σε εκείνες που υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί «συστατικό της προσωπικότητας» του ανθρώπου, δηλαδή ένας συνδυασμός από ικανότητες προσαρμογής και χαρακτηριστικά προσωπικότητας (π.χ. η θεωρία του Bar On), β) σε αυτές που περιγράφουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία «ατομική ικανότητα» του νου που έχει αντιστοιχίες ως προς τη δομή και την οργάνωσή της, με τα άλλα είδη νοημοσύνης, τα οποία αναφέρονται κυρίως σε γνωστικές ικανότητες (π.χ., η θεωρία των Mayer, Salovey & Caruso) και γ) σε αυτές που ερμηνεύουν την συναισθηματική νοημοσύνη με βάση την αποτελεσματικότητα και την επίδοση κάποιου στην εργασία του, σε σχέση με τον τρόπο οργάνωσης της προσωπικότητάς του (π.χ., η θεωρία του Goleman).

Παρόλο την πληθώρα θεωριών και των μεταξύ τους διαφορών, όλες οι θεωρίες εκφράζουν την επιθυμία να καταλάβουν και να μετρήσουν τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων για τον εαυτό μας και τους άλλους.

Επομένως, όπως προανέφερα τα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης που έχουν διακριθεί είναι:

1. Το μοντέλο των Salovey & Mayer (1997) όπου ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα του νου, η οποία έχει αντιστοιχίες με την ικανότητα αντίληψης, κατανόησης και χειρισμού των συναισθημάτων. Το μοντέλο αυτό σχετίζεται άμεσα με τις γνωστικές ικανότητες.

2. Το μοντέλο του Goleman (1995) σύμφωνα με το οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μια σειρά ικανοτήτων και δεξιοτήτων με τις οποίες εξηγούνται κάποιες συμπεριφορές.

3. Το μοντέλο του Bar-On (2000) το οποίο αποτελεί έναν συνδυασμό συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που επηρεάζουν την συμπεριφορά.

Μάλιστα τα δύο τελευταία μοντέλα ανήκουν στην κατηγορία των μεικτών μοντέλων καθώς προσβέβουν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη, πέρα από ικανότητες, περιλαμβάνει και χαρακτηριστικά που εμπίπτουν στο πεδίο της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με το μοντέλο των Mayer & Salovey η Συναισθηματική Νοημοσύνη ορίζεται ως νοητική ικανότητα που σχετίζεται με το συναίσθημα. Σε αντίθεση οι θεωρίες των Goleman και Bar-On, οι οποίες θεωρούνται μεικτά μοντέλα, η Συναισθηματική Νοημοσύνη χαρακτηρίζεται τόσο από γνωστικές ικανότητες όσο και από δεξιότητες οι οποίες μπορεί να θεωρηθούν ως χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Ο McGrae (2000) ισχυρίζεται ότι τα μεικτά μοντέλα όσο και τα μοντέλα ικανοτήτων για τη συναισθηματική νοημοσύνη περιέχουν διαστάσεις που εμπεριέχονται ήδη στις θεωρίες της προσωπικότητας. (Πλατσίδου, 2004).

### **2.8.1. Η θεωρία του Goleman για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη**

Ο Goleman το 1995 με τη δημοσίευση του βιβλίου του «Συναισθηματική Νοημοσύνη» ξαναφέρει τη συγκεκριμένη έννοια στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Η συναισθηματική νοημοσύνη μοιάζει να συνδέεται με την ικανότητα, η οποία παρέχει στο άτομο να αναγνωρίζει, κατανοεί και να χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως μέσω των οποίων τα άτομα μπορούν και χειρίζονται με επιτυχία τη διάθεσή τους χωρίς να επιτρέπουν στο άγχος και την ανησυχία να τους θολώνει τη σκέψη, διαθέτουν ενσυναίσθηση και αισιοδοξία (Goleman, 1995).

Πιο συγκεκριμένα η θεωρία του Goleman (1995) αναφέρεται σε ένα σύστημα συναισθηματικών ικανοτήτων όπου διακρίνονται δύο βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης: α) οι εσωτερικές, ατομικές διεργασίες με περιεχόμενο την αντίληψη των συναισθημάτων του εαυτού μας και β) οι κοινωνικές διεργασίες οι οποίες καθορίζουν τον επιτυχή χειρισμό ή μη των κοινωνικών μας συναναστροφών με τους άλλους.

Όσον αφορά στο επίπεδο «εαυτός» ο Goleman αναφέρει δύο βασικές συναισθηματικές ικανότητες:

- 1) Την **αυτοεπίγνωση** με περιεχόμενο την συναισθηματική επίγνωση, δηλαδή την ικανότητα να αναγνωρίζει κάποιος τα συναισθήματά του και τις επιπτώσεις τους, την αυτοπεποίθησή του, τις δυνατότητες και τα όριά του. Καθώς, επίσης, να μπορεί να κάνει αυτοαξιολόγηση.
- 2) Την **αυτοδιαχείριση** που σχετίζεται με την επίτευξη στόχων, την ευσυνειδησία, την πρωτοβουλία, την προσαρμοστικότητα.

Στο επίπεδο «άλλοι» αναφέρεται πάλι σε δύο κατηγορίες, οι οποίες είναι:

- 1) Η κοινωνική επίγνωση που εμπεριέχει την ενσυναίσθηση, δηλαδή κάποιον που μπαίνει στη θέση του άλλου και μπορεί να καταλάβει πως αισθάνεται, τη διάθεση προσφοράς, δηλαδή την ικανότητα να αναγνωρίζει και να ικανοποιεί τις ανάγκες των άλλων και την οργανωτικότητα προωθώντας την ομαδική εργασία.
- 2) Οι κοινωνικές δεξιότητες όπου εδώ συμπεριλαμβάνονται η ικανή ηγεσία, η επικοινωνία, η αντιμετώπιση συγκρούσεων, ο χειρισμός σχέσεων, η καινοτομία, η ικανότητα στη σύναψη δεσμών με τους άλλους, η ομαδική εργασία, η συνεργασία. Μέσω των ικανοτήτων αυτών βελτιώνεται η απόδοση του ατόμου στο πλαίσιο του σχολείου ή της εργασίας.

Όλα τα παραπάνω, σύμφωνα με τον Goleman, προέκυψαν κατόπιν έρευνας σε εργασιακό χώρο και οργανισμούς. Οι παραπάνω αρχές συνιστούν τη βάση για τη θεμελίωση μαθησιακών δεξιοτήτων ή ικανοτήτων. Επίσης, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μία συνολική δομή, από την οποία πηγάζει η συναισθηματική επάρκεια (emotional competence) και αφορά τη δυνατότητα κάποιου για υψηλή απόδοση σε ότι κάνει. Υπάρχει επιπλέον η δυνατότητα εκμάθησης και βελτίωσης των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης.

### **2.8.2 Η θεωρία των Mayer & Salovey για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη**

Η αρχική προσέγγιση στη συναισθηματική νοημοσύνη από τους ερευνητές ήταν εμπειρική. Όρισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα του νου να

αναγνωρίζει και να ελέγχει τα συναισθήματά του ατόμου και των άλλων, να τα κατανοεί και να ρυθμίζει το συναίσθημα στον εαυτό του και τους άλλους (Morand, 2001).

Σύμφωνα με το μοντέλο των Mayer & Salovey η συναισθηματική νοημοσύνη λειτουργεί με ενιαίο τρόπο, περιλαμβάνει όμως διάφορες ικανότητες που οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις:

- i. Η πρώτη διάσταση σχετίζεται με την αντίληψη, αξιολόγηση και έκφραση των συναισθημάτων. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ανακαλύπτει τα δικά του συναισθήματα και των άλλων.
- ii. Η δεύτερη διάσταση σχετίζεται με την κατανόηση των συναισθημάτων.
- iii. Η τρίτη διάσταση συνίσταται στην αφομοίωση του συναισθήματος στη σκέψη, όπου μέσα από τη χρήση των συναισθημάτων διευκολύνονται κάποιες γνωστικές διαδικασίες, όπως η σκέψη και η επίλυση προβλημάτων.
- iv. Η τέταρτη διάσταση οριζόμενη ως ικανότητα διαχείρισης συναισθημάτων, είναι η ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει τα δικά του συναισθήματα και των άλλων ((Mayer J. Salovey P. & Caruso D., στο Bar-On R. & Parker J., 2000)

Οι παραπάνω ικανότητες εντάσσονται στον βασικό τους ορισμό και επεκτείνονται σε 5 βασικούς τομείς (Goleman, 1998).

- α) Στην γνώση των συναισθημάτων. Δηλαδή την αυτοεπίγνωση που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει την εσωτερική του κατάσταση και κατά επέκταση να ελέγχει τόσο τη δικιά του συμπεριφορά όσο και των άλλων.
- β) Ο δεύτερος τομέας είναι ο έλεγχος των συναισθημάτων. Είναι μια ικανότητα που οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση και επιτρέπει στα άτομα να χειραγωγούν τα συναισθήματά τους σε κάθε περίπτωση. Τα άτομα που δεν διαθέτουν την συγκεκριμένη ικανότητα έρχονται αντιμέτωποι με αισθήματα κατάθλιψης, ενώ όσοι διακρίνονται στη συγκεκριμένη ικανότητα ξεπερνούν γρήγορα τις δυσκολίες της ζωής.
- γ) Ο τρίτος είναι η εξεύρεση κινήτρων για τον εαυτό μας. Διοχέτευση των συναισθημάτων για την εξυπηρέτηση ενός στόχου. Συναισθηματικός αυτό-έλεγχος με χαλιναγώγηση της παρορμητικότητας. Όσοι άνθρωποι διακρίνονται

από αυτή την ικανότητα είναι περισσότερο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί με ό,τι καταπιαστούν.

- δ) Ενσυναίσθηση. Είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων. Τα άτομα που διαθέτουν ενσυναίσθηση είναι πιο δεκτικά στις σιωπηλές ανάγκες και τα θέλω των άλλων.
- ε) Ο πέμπτος τομέας είναι ο χειρισμός των σχέσεων. Είναι μια δεξιότητα χειρισμού των συναισθημάτων των άλλων. Είναι ικανότητες που βρίσκονται πίσω από τη δημοτικότητα, την ηγετική δεινότητα και τη διαπροσωπική επιτυχία. Τα συγκεκριμένα άτομα έχουν την ικανότητα να δημιουργούν σχέσεις και να επηρεάζουν άλλους ανθρώπους.

Το μοντέλο των Mayer & Salovey είναι «αναπτυξιακό», δηλαδή θεωρείται ότι οι ικανότητες αυτές βρίσκονται σε ιεραρχική διάταξη, που μπορεί να αποδοθεί με τη μορφή πυραμίδας. Στα κατώτερα επίπεδα αυτής της πυραμίδας βρίσκονται ικανότητες που βοηθούν στην εκτέλεση βασικών ψυχολογικών λειτουργιών ενώ στα ανώτερα επίπεδα βρίσκονται οι ικανότητες που βοηθούν στην επίτευξη προσωπικών στόχων. Επομένως, στη βάση της πυραμίδας βρίσκεται η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματά του ενώ στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται η ικανότητα να τα διαχειρίζεται.

Η κριτική που αφορά το συγκεκριμένο μοντέλο βρίσκεται πρώτον στο ότι αμφισβητείται η ύπαρξη ενός νέου είδους νοημοσύνης και δεύτερον ότι οι εισηγητές της θεωρίας έδωσαν μεγαλύτερη προσοχή στη θεωρία και όχι στην πρακτική εφαρμογή της (Πλατσίδου, 2010).

### **2.8.3. Η θεωρία του Bar-On για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη**

Ο Bar-On αντιλαμβάνεται τη συναισθηματική κοινωνική νοημοσύνη ως ένα σύνολο της προσωπικότητας του ατόμου και την ορίζει ως μια σειρά συναισθηματικών, προσωπικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων, οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντος (Bar-On, 1997).

Ο Bar-On έχοντας επηρεαστεί από τον Thorndike, ο οποίος πίστευε ότι η κοινωνική νοημοσύνη διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στην απόδοση του ατόμου, θέλησε να ερευνήσει το λόγο για τον οποίο κάποια άτομα πετυχαίνουν στη ζωή τους περισσότερο από κάποια άλλα. Ορμώμενος από τον προβληματισμό αυτό, δημιούργησε το μοντέλο του, το λεγόμενο Emotional Quotient το οποίο αναφέρεται στην Κοινωνικο-Συναισθηματική Νοημοσύνη. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη κατά τον Bar-On περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις: την ενδοπροσωπική διάσταση, την διαπροσωπική, την ικανότητα προσαρμογής, τη διαχείριση άγχους και την γενική διάθεση. Κάθε μία από αυτές τις διαστάσεις αποτελείται από επιμέρους στοιχεία, τα οποία σχετίζονται με ικανότητες και δεξιότητες (Bar-On, 1997):

- i. Οι ενδοπροσωπικές ικανότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν τις δεξιότητες συναισθηματικής αυτοεπίγνωσης στις οποίες εμπεριέχονται η αυτοεκτίμηση, η εξάρτηση και η αυτοπραγμάτωση. Όλα τα προηγούμενα αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματά του.
- ii. Οι διαπροσωπικές ικανότητες έχουν να κάνουν με τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ενσυναίσθηση και την κοινωνική υπευθυνότητα.
- iii. Η ικανότητα προσαρμογής αφορά την ικανότητα του ατόμου να αξιολογεί και να προσαρμόζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά του και στην ανοχή στο άγχος.
- iv. Η διαχείριση του άγχους εμπερικλείει τις δεξιότητες για έλεγχο των παρορμήσεων, για λύση των προβλημάτων και ευελιξία.
- v. Η πέμπτη διάσταση του μοντέλου Bar-on είναι η γενική διάθεση, η οποία αναφέρεται στην αισιοδοξία και την ευτυχία. Δηλαδή την ικανότητα κάποιου να κρατάει μια θετική στάση ζωής και να νιώθει ικανοποιημένος με τη ζωή του.

Ο Bar-On με το μοντέλο του συνδέει τις νοητικές ικανότητες όπως η συναισθηματική αυτοεπίγνωση με άλλα χαρακτηριστικά που δεν ανήκουν στις νοητικές όπως η αυτοεκτίμηση. Γι' αυτό το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρείται μεικτό (Stemberg, 2000).

Η θεωρία του Bar-On για τη συναισθηματική νοημοσύνη υπήρξε η βάση για το Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Bar-On (EQ-I, Bar-On, 1997),

το οποίο χρησιμοποιείται ευρέως για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, του μεγέθους αυτού σε ενήλικες.



## 2.9. Μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Οι θεωρητικοί της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν ασχολήθηκαν μόνο με τον ορισμό και την περιγραφή της αλλά ενδιαφέρθηκαν ακόμα και για τη μέτρησή της δημιουργώντας διάφορα ερωτηματολόγια και κλίμακες. Ανάλογα με τα τρία μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν δημιουργηθεί και τα αντίστοιχα ψυχομετρικά εργαλεία που την μετρούν.

Οι τέσσερις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του μοντέλου των Mayer & Salovey αξιολογείται και μετριέται στη βάση αντικειμενικών δοκιμίων με ορθές και λανθασμένες απαντήσεις. Οι εκπρόσωποι του συγκεκριμένου μοντέλου, Salovey, Mayer και Caruso έχουν αναπτύξει δύο όργανα μέτρησης, το MEIS και το διάδοχό του, το MSCEIT. Η πρώτη κλίμακα ήταν η Multifactor Emotional Intelligence, Scale (MEIS).

Το MSCEIS (Mayer, Salovey, Caruso, Starnes, 2003) είναι η μεταγενέστερη μορφή του MEIS και έχει τη βάση της επίσης στη θεωρία των Mayer & Salovey για τους τέσσερις παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης. Κάθε τεστ περιλαμβάνει τέσσερις κλίμακες, οι οποίες αναφέρονται στη μέτρηση των τεσσάρων διαστάσεων που περιγράφει η θεωρία. Το τεστ ενώ αρχικά απευθυνόταν μόνο σε ενήλικες στη συνέχεια προσαρμόστηκε ώστε να χρησιμοποιείται από παιδιά και έφηβους.

Ένα ακόμη εργαλείο μέτρησης, που βασίζεται στην θεωρία των Mayer & Salovey για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, είναι το SSRI (Schutte et al, 1998) το οποίο αποτελείται από 33 ερωτήσεις.

Όσον αφορά στο μεικτό μοντέλο των Goleman (1995) και Bar-On (1997), η συναισθηματική νοημοσύνη αξιολογείται με τα παρακάτω ερωτηματολόγια:

Το ECI (Emotional Competence Inventory), το οποίο βασίζεται στη θεωρία του Goleman (1995) και εξετάζει τις ικανότητες των ατόμων πάνω στην οργάνωση στον επαγγελματικό τομέα σε σχέση με την συναισθηματική νοημοσύνη. Με τη συγκεκριμένη κλίμακα αξιολογούνται οι περιοχές στις οποίες η συναισθηματική επάρκεια ενός ατόμου είναι χαμηλή και θα πρέπει να αναπτύξει, προκειμένου να πετύχει υψηλότερη επίδοση και αποτελεσματικότητα. Επομένως, είναι ένα χρήσιμο

εργαλείο, το οποίο μπορεί να σκιαγραφήσει το προφίλ συναισθηματικής επάρκειας ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης.

Το EQ-i (Bar-On, 1997), το οποίο βασίζεται στο μοντέλο του Bar-On αποτελεί εργαλείο αυτό-αξιολόγησης της Συναισθηματικής αλλά και της κοινωνικής Νοημοσύνης. Περιέχει 133 στοιχεία και 15 διαφορετικούς άξονες. Οι ερωτώμενοι απαντούν σε μικρές προτάσεις επιλέγοντας από μια πενταβάθμια κλίμακα. Οι απαντήσεις δίνουν ένα συνολικό αποτέλεσμα αλλά και επιμέρους αποτελέσματα για τις πέντε διαστάσεις της κλίμακας. Το αποτέλεσμα του τεστ εκφράζεται με ένα συναισθηματικό πηλίκο EQ του οποίου ο μέσος όρος είναι το 100. Θεωρείται αξιόπιστο τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης, το οποίο παρέχει αληθή αποτελέσματα, αξιοπιστία και ικανότητα πρόβλεψης (Bar-On, 2006; Dawda & Hatt, 2000). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε ενήλικες και αποτέλεσε τη βάση για το EQ-I YV .

Το EQ-IYV (Bar-On, 2000) βασίζεται στο EQ-i και έχει προσαρμοστεί ώστε να μετρά τη συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων, ηλικίας 7-18 ετών.

Κάποιοι αμφισβητούν τα μεικτά μοντέλα Συναισθηματικής Νοημοσύνη, όπως οι Petrides και Furnham υποστηρίζοντας ότι δεν προσφέρουν κάτι ουσιαστικό στον τομέα της ψυχολογίας, καθώς σε αυτά η Συναισθηματική Νοημοσύνης αποτελεί απλώς μια μετονομασία ορισμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Davies, Stankov & Roberts, 1998).

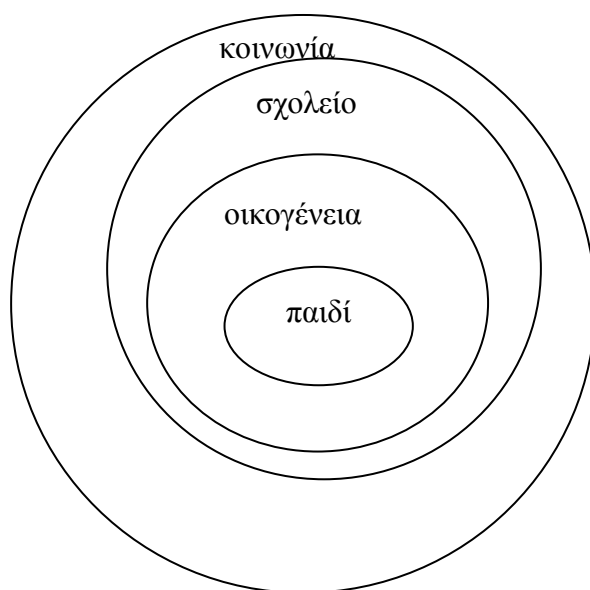
## **Κεφάλαιο 3**

### **Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου**

#### **3.1. Συναισθηματική αγωγή και ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου στην ανάπτυξη της**

Το παιδί βρίσκεται σε ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων με τους παράγοντες του περιβάλλοντος (οικογένεια- σχολείο- κοινωνία). Η συναισθηματική αγωγή βάσει

αυτών των συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων δίνει την ικανότητα αναγνώρισης, έκφρασης και χειρισμού των συναισθημάτων. Επικεντρώνεται στον αυτοέλεγχο, στην ενσυναίσθηση, στην επικοινωνία, στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων και προβλημάτων, στην υπευθυνότητα και την αυτοαποδοχή. Ουσιαστικά η συναισθηματική αγωγή αφορά όλες τις δεξιότητες που οι άνθρωποι χρειάζονται στις σχέσεις τους με ενήλικες και παιδιά.



Σύμφωνα με το Σύνταγμα και τους νόμους του κράτους, κύριος σκοπός του σχολείου είναι να συμβάλει «στην ολοκλήρωση, στην αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των δυνατοτήτων και των ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών ώστε, ανεξάρτητα από το φύλο και τη καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Χρηστάκης, 2012).

Σημαντικό στοιχείο που αποδεικνύει και εξηγεί τη χρησιμότητα της διδασκαλίας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σχολείο είναι ότι όλες οι σχετικές έρευνες που έχουν γίνει συνηγορούν στο γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ανθρώπων που έχουν επιτύχει στη ζωή τους δεν έχουν απαραίτητα και πιο υψηλή ακαδημαϊκή νοημοσύνη, αλλά παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτό συμβαίνει επειδή, για παράδειγμα, πολλοί μαθητές μπορεί να έχουν υψηλή νοημοσύνη αλλά δεν γνωρίζουν πώς να διαχειρίζονται το άγχος τους με αποτέλεσμα να μην ξέρουν να εφαρμόσουν κατάλληλες στρατηγικές μείωσης του άγχους και να αποτυγχάνουν σε ένα διαγώνισμα. Άρα, η εξάσκηση σε συναισθηματικές δεξιότητες

μπορεί να επιφέρει μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία (Bracket & Katulak, 2007). Όπως επίσης φαίνεται και από μελέτες (Weissberg & Greenberg, 1998) τα παιδιά που έχουν ευκαιρίες για να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες, κατέχουν τις απαραίτητες ικανότητες για επιτυχία, ενώ όταν ανταμείβονται σωστά έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς με το σχολείο.

Στόχος της συναισθηματικής αγωγής είναι τα παιδιά να εκπαιδευτούν από το ίδιο τους το συναίσθημα. Δηλαδή, να γίνουν ικανά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους αποτελεσματικά κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους. Αυτό προϋποθέτει κάποιες δεξιότητες, όπως:

- Τη χρήση του λεξιλογίου συναισθημάτων
- Ενσυναίσθηση
- Ικανότητα διαχείρισης των συναισθημάτων μέσω στρατηγικών αυτορύθμισης, με σκοπό τη μείωση της έντασης
- Αποδοχή της συναισθηματικής έκφρασης των άλλων
- Αναγνώριση και διαφοροποίηση των συναισθημάτων των άλλων με βάση το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται.
- Επίγνωση των πολιτισμικών κανόνων ρύθμισης της συμπεριφοράς.
- Επισήμανση των ιδιαίτερων πληροφοριών που έχουμε για κάποιο άτομο και οι οποίες ενδέχεται να μην επιβεβαιώνουν τη συμπεριφορά που αναμένουμε από το άτομο αυτό στο πολιτισμικό πλαίσιο που ζει.
- Κατανόηση του γεγονότος ότι η συναισθηματική μας έκφραση επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των άλλων.

Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν όλες αυτές τις δεξιότητες. Κάποιοι αντιμετωπίζουν τις σχέσεις τους με τους άλλους με εγωκεντρική διάθεση ή δεν είναι σε θέση να διαφοροποιήσουν τα συναισθήματά τους από τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται σε υπερβολικό βαθμό από αυτή (Χατζηχρήστου, 2005).

Ο Gottman αναφέρεται σε πέντε στάδια συναισθηματικής αγωγής:

- Την επίγνωση των συναισθημάτων του παιδιού.

- Την έκφραση των συναισθημάτων ως μια ευκαιρία για οικειότητα και διδασκαλία.
- Την ακρόαση με ενσυναίσθηση και την αναγνώριση των συναισθημάτων του παιδιού.
- Τη βοήθεια στο παιδί προκειμένου να εκφράσει λεκτικά και να προσδιορίσει τα συναισθήματα του.

Οι γονείς είναι ανάγκη να βοηθήσουν το παιδί καθοδηγώντας το στην εξερεύνηση ολόκληρου του φάσματος των συναισθημάτων του. Η βάση της συναισθηματικής αγωγής είναι η ενσυναίσθηση. Η ικανότητα αυτή επιτρέπει στους γονείς να νιώθουν τα συναισθήματα των παιδιών τους. Τα παραπάνω πέντε στάδια συναισθηματικής αγωγή επιτρέπουν στο γονέα να οικοδομήσει την ενσυναίσθηση της σχέσης με τα παιδιά του.

### **3.2. Ο ρόλος των γονέων στη συναισθηματική αγωγή**

Η συναισθηματική αγωγή έχει τις ρίζες της στα αισθήματα αγάπης και ενσυναίσθησης των γονέων προς τα παιδιά τους (Gottman, 1997). Η οικογένεια είναι το πλαίσιο που ασκεί την πιο άμεση επιρροή στην ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον το παιδί μαθαίνει να αισθάνεται και πώς να αντιδρά στις επιλογές του, καθώς, επίσης, μαθαίνει πώς αντιδρούν οι άλλοι στα δικά του συναισθήματα. Κάποιοι γονείς διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη, το οποίο είναι εξαιρετικά ευεργετικό για το παιδί, ενώ κάποιοι άλλοι δεν διαθέτουν αυτή την ικανότητα.

Σύμφωνα με μελέτες ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται οι γονείς στα παιδιά τους ασκεί βαθιά και διαρκή επίδραση στη συναισθηματική ζωή του παιδιού. Έρευνα των Χούβεν, Γκότμαν στο Πανεπιστήμιο της Ουάσινγκτον (Goleman, 1995), σχετικά με την αλληλεπίδραση ζευγαριών και τον χειρισμό των παιδιών τους, ανακαλύφθηκε ότι οι γονείς που παρουσίαζαν περισσότερες συναισθηματικές δεξιότητες στο γάμο τους μπορούσαν να βοηθήσουν αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους συναισθηματικά.

Αυτοί οι γονείς που εφαρμόζουν την συναισθηματική αγωγή στα παιδιά τους ονομάζονται «συναισθηματικοί μέντορες» (Gottman, 1997). Είναι οι γονείς που :

- α) αναγνωρίζουν τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών και τα θεωρούν ως ευκαιρία στενότερης επικοινωνίας και οικειότητας.
- β) έχουν επίγνωση των δικών τους συναισθημάτων και τα εκτιμούν.
- γ) αφιερώνουν χρόνο σε ένα λυπημένο, θυμωμένο ή φοβισμένο παιδί χωρίς να ανυπομονούν όταν αυτό εκφράζει τα συναισθήματά του.
- δ) θεωρούν ότι η έκφραση αρνητικών συναισθημάτων αποτελεί ένα σημαντικό τομέα διαπαιδαγώγησης.
- ε) είναι ευαίσθητοι σε οποιαδήποτε συναισθηματική κατάσταση του παιδιού τους.
- στ) δεν αγχώνονται όταν έρχονται αντιμέτωποι με την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών τους. Γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν.
- ζ) σέβονται τα συναισθήματα των παιδιών τους και δεν του υποδεικνύουν πώς πρέπει να αισθάνεται.
- η) δεν περιγελούν, αντιθέτως παίρνουν στα σοβαρά τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών τους.
- θ) δεν πιστεύουν ότι αυτοί πρέπει να λύνουν το κάθε πρόβλημα του παιδιού τους.
- ι) αξιοποιούν τις στιγμές έκφρασης των συναισθημάτων:
  - για να ακούσουν το παιδί τους
  - για να δείξουν ενσυναίσθηση μιλώντας καθησυχαστικά και εκδηλώνοντας τη στοργή τους
  - για να βοηθήσουν το παιδί να κατονομάσει το συναίσθημα που νιώθει - για να προσφέρουν καθοδήγηση στο χειρισμό των συναισθημάτων
  - για να θέσουν όρια και να διδάξουν αποδεκτές εκφράσεις των συναισθημάτων
  - για να διδάξουν στο παιδί δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Το θετικό στοιχείο της συναισθηματικής αγωγής είναι ότι τα παιδιά αποκτούν αυτοεκτίμηση, αναπτύσσουν σημαντικές ικανότητες μάθησης και έχουν καλές σχέσεις με τους γύρω τους. Επίσης, μαθαίνουν να εμπιστεύονται και να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, αλλά και να λύνουν μόνα τους τα προβλήματά τους.

Μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά που καθοδηγούνται συναισθηματικά μέσω των γονιών τους παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις στο σχολείο, καλύτερη υγεία και καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Ακόμα, παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και ξεπερνάνε ευκολότερα αγχώδεις καταστάσεις.

Καθώς διαθέτουν συναισθηματική νοημοσύνη, είναι πιο καλά προετοιμασμένα να αντιμετωπίσουν τους κινδύνους και τις προκλήσεις που τα περιμένουν.

### **3.3. Συναισθηματική αγωγή και εκπαίδευση**

Η καλλιέργεια των συναισθημάτων με σκοπό την ανάπτυξη των παιδιών, συναισθηματικά και κοινωνικά, είναι πολύ σημαντική για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μελλοντικών ενηλίκων και καθοριστική για τη μετέπειτα πορεία τους στη ζωή. Οι εμπειρίες που θα αποκτήσει το παιδί κατά τη σχολική ηλικία, σε συνδυασμό βέβαια με τα οικογενειακά χαρακτηριστικά, διαμορφώνουν την κατάλληλη αναπτυξιακή υποδομή πάνω στην οποία θα αποτυπωθούν οι σχολικές εμπειρίες. Σύμφωνα με την τελευταία επιστημονική πραγματικότητα, περί πολλαπλής και συναισθηματικής νοημοσύνης, στόχοι προσανατολισμένοι προς αυτή την κατεύθυνση, θα μπορούσαν να εμπεριέχονται σε όλα τα προγράμματα της σχολικής αγωγής.

Η συναισθηματική αγωγή, δηλαδή η συναισθηματική εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση, αναφέρεται στην καλλιέργεια όλων των ικανοτήτων που απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο(Χατζηχρήστου, 2000). Η συναισθηματική συμπεριφορά μαθαίνεται και αναπτύσσεται, όταν παρέχονται οι κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γνωστική συμπεριφορά (Βρεττός και Καψάλης, 1997).

Παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι η ωρίμανση του εγκεφάλου και του κεντρικού νευρικού συστήματος, οι ατομικές διαφορές των παιδιών, οι διαφορές φύλου, οι μη φυσιολογικές αναπτυξιακές καταστάσεις, η ανάπτυξη στους άλλους τομείς, όπως η νοητική ανάπτυξη, το οικογενειακό περιβάλλον και οι οικογενειακές σχέσεις καθώς και οι επιρροές του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος (Hyson,1994). Αξίζει να σημειωθεί ότι πρότυπο συναισθηματικών καταστάσεων αποτελούν οι παιδαγωγοί και οι γονείς, τα αδέρφια καθώς και οι φίλοι (Ντολιοπούλου, 2005).

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι αναγνωρίζουν ότι πρέπει να δοθεί μεγάλη σημασία στη συναισθηματική μάθηση των παιδιών και η εκπαίδευση αυτού του είδους πρέπει να προωθηθεί στο σχολικό

πλαίσιο (Elias et al., 1997). Οι Elias et al. (1997) ονομάζουν την κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση «το χαμένο κομμάτι», εκείνο το κομμάτι της αποστολής του σχολείου το οποίο, παρόλο που είναι στη σκέψη των περισσότερων εκπαιδευτικών, ποτέ δε μπαίνει σε εφαρμογή. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το σχολικό πλαίσιο είναι ένας πολύ σημαντικός χώρος για την εκπαίδευση των παιδιών στις συναισθηματικές δεξιότητες και ικανότητες (Mayer & Salovey, 1997). Οι τρόποι όπου μπορούμε να παρέχουμε συναισθηματική εκπαίδευση είναι αρκετοί. Για παράδειγμα δίνοντας οδηγίες μέσα στην τάξη, σε εξωσχολικές δραστηριότητες, καλλιεργώντας ένα υποστηρικτικό σχολικό κλίμα και με την εμπλοκή των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονιών σε κοινωνικές δραστηριότητες. Επομένως, ακόμα και άτομα με χαμηλές συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να εκπαιδευτούν ώστε να βελτιώσουν την ικανότητά τους στο να αναγνωρίζουν, να παρακολουθούν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, αλλά ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να επέλθει η αλλαγή αυτή δεν είναι ξεκάθαρος.

Μέσα από πλειάδα προγράμματα μαθημάτων προσανατολισμένα προς το συναίσθημα και τη συναισθηματική νοημοσύνη οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διδάξουν στα παιδιά την αξία των συναισθηματικών ικανοτήτων. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια ώστε να βοηθηθεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε αυτούς τους τομείς ( π.χ. αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, δεξιότητες αντιμετώπισης και δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων). Δεδομένου ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν μέσα από την παρατήρηση πραγματικών μοντέλων αλλά και μέσα από συμβολικά μοντέλα, τα προγράμματα μάθησης που είναι συναισθηματικά προσανατολισμένα μπορούν πολύ εύκολα να εφαρμοστούν μέσα από τις τέχνες. Για παράδειγμα τα παιδιά μπορούν να μάθουν μέσα από την λογοτεχνία για το πώς οι χαρακτήρες αισθάνονται και δρουν, πώς αντιδρούν στα συναισθήματά τους και το πόσο αποτελεσματικές είναι οι διάφορες μέθοδοι αντιμετώπισης καταστάσεων. Η διαμέσου της τέχνης της ζωγραφικής μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Το να γνωρίζει κανείς τον εαυτό του και τους άλλους αλλά και να έχει την ικανότητα στο να διαχειρίζεται αυτή του τη γνώση στην επίλυση προβλημάτων παρέχει συναισθηματικό υπόβαθρο για την ακαδημαϊκή μάθηση (Cohen, 1999 Goleman, 1995). Αυτό διαφαίνεται και μέσα από τις βιβλιογραφικές αναφορές, όπου το άγχος και η συναισθηματική δυσαρέσκεια υπονομεύουν τις ακαδημαϊκές επιτεύξεις, συνεπώς η ρύθμιση αρνητικών συναισθημάτων και πιο συγκεκριμένα του εξουθενωτικού άγχους μπορεί να έχουν άμεση επίδραση στην καλή σχολική επίδοση



των μαθητών. Αυτό αληθεύει, αφού πολλοί μαθητές έχουν τις ικανότητες να επιτύχουν στις εξετάσεις και αποτυγχάνουν εξαιτίας των αρνητικών συναισθημάτων τους. Σύμφωνα με αρκετές μελέτες αποδεικνύεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και η ακαδημαϊκή νοημοσύνη είναι δύο διαφορετικές ποιότητες, και ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί καλύτερα να προβλέψει τη σχολική επιτυχία.

### **3.4. Ο ρόλος του σχολείου στη συναισθηματική διαπαιδαγώγηση των παιδιών**

Ο ρόλος του σημερινού σχολείου είναι να διατηρεί την ψυχική υγεία των μαθητών υγιή, να διαμορφώνει θετική στάση για τη ζωή, να προσφέρει ψυχολογική υποστήριξη και να οργανώνει – καλλιεργεί τα συναισθήματα των παιδιών.

Η οικογένεια παύει να θεωρείται ως η μόνη υπεύθυνη για το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Το έργο της οικογένειας συνεχίζεται στο σχολείο, το οποίο παρέχει στα παιδιά τρόπους προσαρμογής στην ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Η έμφαση που δίνεται πλέον είναι στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου. Το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται μόνο στη μορφή της εκπαίδευσης, αλλά στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου. Δηλαδή, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο κλίμα που επικρατεί και περιβάλλει τη μαθησιακή διαδικασία και που προσδιορίζεται από το είδος και την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Χατζηχρήστου, 2005).

Το να αναπτυχθεί η συναισθηματική νοημοσύνη μέσα στο σχολείο σε παιδιά που παρουσιάζουν ελλείψεις σε αυτήν είναι το πιο ωφέλιμο μέσο για να μπορέσουν να αναστρέψουν τα οποιοδήποτε προβλήματα που μπορεί να τους παρουσιαστούν μετέπειτα στη ζωή τους και τα οποία μπορεί να αφορούν είτε στο χαμηλό επίπεδο της ακαδημαϊκής τους προόδου, είτε στον τρόπο που χειρίζονται τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, καθώς, επίσης, και στις πιθανές δυσκολίες στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς (Bracket & Katulak, 2007).

Ο πιο κατάλληλος χώρος για να αναπτυχθούν οι δεξιότητες που αφορούν στην ψυχική υγεία για τη βελτίωση της διαχείρισης των συναισθημάτων αλλά και των διαπροσωπικών σχέσεων, της επικοινωνίας και της αυτοεκτίμησης είναι το σχολείο. Το σχολείο αποτελεί τον πλέον φυσικό χώρο μετάδοσης γνώσεων και αξιών μέσω των διαφόρων σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων. Και, καθώς το κάθε παιδί μέσα

σε μια «υγιείς» κοινωνία πηγαίνει στο σχολείο, αυτό αποτελεί και το ιδανικότερο μέρος, όπου θα του δίνονται τα βασικά μαθήματα για τη ζωή, τα οποία δε θα μπορέσει να πάρει διαφορετικά. Η εξάσκηση στις κοινωνικές δεξιότητες γίνεται επιτυχής μέσα από την διαδικασία απόκτησης ενός συνόλου κοινωνικών μορφών συμπεριφοράς, όπως η αναγνώριση και ο χειρισμός των συναισθημάτων και η επικοινωνία με «ενσυναίσθηση» με τους άλλους (Τριλίβα & Chiementi, 1998).

Σύμφωνα με τον Elias(2005) ο συνδυασμός ακαδημαϊκής μάθησης και κοινωνικο-συναισθηματικών (sel) δεξιοτήτων είναι το αληθινό πρότυπο για την αποτελεσματική εκπαίδευση για τον κόσμο. Ο elias αναφέρει τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες ως το κομμάτι που λείπει, διότι αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης.

Οι συναισθηματικές δεξιότητες παίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή των νέων παιδιών. Όπως επισημαίνουν ερευνητές των επιστημών συμπεριφοράς, έλλειμμα στην συναισθηματική νοημοσύνη υποδηλώνει και μεγαλύτερο κίνδυνο για την υπονόμευση του ανθρωπίνου νου. Ο υψηλότερος κίνδυνος εντοπίζεται στα παιδιά και τους εφήβους, καθώς, όπως υποστηρίζουν, αυτοί είναι εκτεθειμένοι σε κοινωνικά φαινόμενα, όπως ο εκφοβισμός, η εγκληματικότητα, οι ενέργειες επιθετικότητας, η κατάθλιψη, το αλκοόλ και η χρήση ναρκωτικών (Elias, 2003).

Οι μαθητές έχοντας τη δυνατότητα να εξασκήσουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες στο σχολείο θα μπορέσουν στην συνέχεια της πορείας της ζωής τους να τις εφαρμόσουν και στους υπόλοιπους τομείς. Όπως για παράδειγμα όταν βρεθούν στην εργασία τους σε ψηλά ιεραρχικά θέση ή όταν θα αποκτήσουν τα δικά τους παιδιά (Elias, 2003). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί μέσω των προγραμμάτων της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης μπορούν να προετοιμάσουν τα παιδιά για να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τις συνεχείς αλλαγές στον τρόπο εργασίας, βοηθώντας τα να αποκτήσουν εκείνες τις κοινωνικο - συναισθηματικές ικανότητες που είναι σημαντικές για την επιτυχία. Τα νέα παιδιά μπορούν να μάθουν τεχνικές διαπροσωπικών σχέσεων, τρόπους αντιμετώπισης δυνατών συναισθημάτων, τεχνικές διαχείρισης χρόνου και επίτευξης στόχων (Low & Nelson, 2005).

Όταν το σχολείο προσφέρει υψηλής ποιότητας προγράμματα, π.χ. SEL(Elias, 2005), το σχολείο γίνεται αποτελεσματικό. Τα παιδιά έχουν ακαδημαϊκή επιτυχία, γίνονται ευαίσθητα ως προς τους άλλους, τα προβλήματα μειώνονται, οι σχέσεις με

τους άλλους βελτιώνονται και το κλίμα στις αίθουσες και στα σχολεία αλλάζει προς το καλύτερο.

Η Παμουκτσόγλου, αναφέρει τις αρχές που θα προσδιόριζαν τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου:

1. Το αποτελεσματικό σχολείο έχει ένα κλίμα συνεργασίας, διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων.
2. Υπάρχει η προσδοκία της επιτυχίας όλων των μαθητών με τη βοήθεια του κατάλληλου εποπτικού και διδακτικού υλικού.
3. Η διοίκηση του σχολείου και ο σύλλογος διδασκόντων συνεργάζονται. Ειδικά, ο διευθυντής πρέπει να φέρεται σαν εμπνευστής.
4. Υπάρχει όραμα στο σχολείο σε σχέση με τα αποτελέσματα.
5. Οι δάσκαλοι προωθούν τη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών.
6. Η σχολική επιτυχία των μαθητών αξιολογείται μέσα από μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης.
7. Το αποτελεσματικό σχολείο συνεργάζεται με τους γονείς (2001

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, μόνο θετικές επιδράσεις μπορεί να έχει. Όπως επισημαίνεται μέσα από τα άρθρα των Zins, Elias, Greenberg και Weissberg (2000) τα παιδιά αναπτύσσοντας τη συναισθηματική τους νοημοσύνη μπορούν να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες καταστάσεις, να θέτουν στόχους και να επιμείνουν μέχρι να τους υλοποιήσουν. Επιπλέον, σύμφωνα με τη Marziyah Panju (2008) η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών «τους βοηθάει να καταλαβαίνουν την άποψη των άλλων, τους ενθαρρύνει προς την ανάληψη της ευθύνης των πράξεών τους, καθώς και να σχετίζονται και να επικοινωνούν σωστά με τους άλλους».

Το σχολείο θεωρείται ζωντανός οργανισμός και οφείλει να προσαρμόζεται στο ραγδαία μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο με τη σειρά του είναι πολυδιάστατο.

Τα σημερινά σχολεία πρέπει να παράγουν κοινωνικά υπεύθυνους, υγιείς και ευτυχισμένους πολίτες (Cohen, 2006).

### **3.5. Ο παράγοντας εκπαιδευτικός στη συναισθηματική αγωγή των παιδιών**

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διακρίνεται από συναισθηματική νοημοσύνη γιατί πρώτον αποτελεί φύση και θέσει πρότυπο για τους μαθητές του και δεύτερον τα μηνύματα που εκπέμπει επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το κλίμα της τάξης και γενικά την επικοινωνία του με τους μαθητές.

Η δημιουργία μιας θετικής ή αρνητικής ατμόσφαιρας μέσα στην τάξη είναι σε μεγάλο βαθμό ευθύνη του δασκάλου. Όταν ο δάσκαλος καλλιεργεί μια θεραπευτική σχέση με τους μαθητές του, βασισμένη σε αρχές όπως η αυθεντικότητα στην επικοινωνία, η αποδοχή, η εμπιστοσύνη, η εκτίμηση και η κατανόηση, τότε τα παιδιά αποκτούν την δυνατότητα να αναλαμβάνουν πιο συχνά πρωτοβουλίες, να έχουν αυτοπειθαρχία, λιγότερο άγχος και να είναι δημιουργικά, με άθροισμα την αύξηση των σχολικών τους επιδόσεων (Τσοβίλη, 2003).

Σε ένα παγκόσμιο συνέδριο στο Σικάγο «Emotional Intelligence: Optimizing Human Performance in the Workplace» ο Goleman τόνισε ότι στο μέλλον τα σχολεία θα δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική προσανατολίζεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (Goleman, 1999). Το θέμα είναι κατά πόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι επαρκώς προετοιμασμένο να μεταδώσει τόσο ακαδημαϊκή γνώση όσο και συναισθηματικές ικανότητες στους μαθητές (Murray, 1996).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σήμερα είναι διαφοροποιημένος και σαφώς πιο διευρυμένος, αφού οι εκπαιδευτικοί καλούνται πλέον να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών και να είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους. Επιπλέον, είναι υπεύθυνοι στο να εντοπίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των μαθητών και να τις αξιολογούν. Είναι οι πρώτοι που αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των μαθητών και που μπορούν να προτείνουν την ένταξη του μαθητή σε ειδική τάξη ή να εφαρμόσουν κατάλληλες παρεμβάσεις ή προγράμματα, προκειμένου να ενισχυθεί η αποκατάσταση των δυσκολιών των μαθητών και να αποφευχθεί ο στιγματισμός τους (Δόικου, 2000: 28, Παντελιάδου, 1995: 90, Smith & al., 1995: 74). Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος, είναι απαραίτητο να έχουν γνώσεις σχετικά με ζητήματα ειδικής και συναισθηματικής αγωγής.

Ένας από τους πιο σημαντικούς ρόλους που θα πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η οποία συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης. Ένα παιδί καθορίζει την αξία του αναλόγως με την αντίληψη που έχει το ίδιο για τον εαυτό του (αρνητική ή θετική), από τη σωστή ή μη αξιολόγηση των δυνατοτήτων του, κατά τη διάρκεια της παιδικής και εφηβικής ηλικίας, και σημαντικό ρόλο παίζουν ο καθορισμός και η επίτευξη των προσωπικών του στόχων. Έτσι, ο στόχος της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών είναι σημαντικός και χρήζει ιδιαίτερης προσοχής από τον εκπαιδευτικό (Δελλασούδας, 2005).

Μερικές από τις βασικότερες προϋποθέσεις που διευκολύνουν την επικοινωνία του εκπαιδευτικού και των μαθητών είναι οι ακόλουθες (Χατζηχρήστου, 2005):

- α) Ενσυναίσθηση κατανόηση (empathy): η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην προσπάθεια ενός ανθρώπου να κατανοήσει έναν άλλο άνθρωπο, να μπει στη θέση του παρόλο που δεν είναι ο άλλος και ως εκ τούτου δεν μπορεί να τον κατανοήσει απόλυτα
- β) Ζεστασιά και άνευ όρων θετική αναγνώριση: είναι η αποδοχή και η εκτίμηση που αποδίδεται στο μαθητή χωρίς τη διατύπωση κρίσεων για τη στάση, τη συμπεριφορά ή την προσωπικότητα του.
- γ) Αυθεντικότητα και Αυτοαποκάλυψη: ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι γνήσια διαθέσιμος απέναντι στο μαθητή του και να είναι ανοιχτός σε σχέση με τις δικές του εμπειρίες και όχι επίπλαστος και υποκριτικός.

Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η συνεχής ενημέρωση των γονέων για τις δυσκολίες του παιδιού τους και ο προσδιορισμός των αδυναμιών του σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο είναι μέρος της ευθύνης του εκπαιδευτικού, όσον αφορά τις σχέσεις με τους γονείς. Για να είναι αποδοτική η συνεργασία μεταξύ τους θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να κατανοεί τις αντιδράσεις των γονέων ώστε να αποδεχτούν τις δυσκολίες των παιδιών τους και να δίνει χρόνο για συνειδητοποίηση (Δόικου, 2000). Ακόμη, η ενεργητική ακρόαση των γονέων, η καθοδήγησή τους και η προσπάθεια για καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και η ισότιμη αντιμετώπισή τους μπορούν να επηρεάσουν θετικά τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς και, κατά συνέπεια, να συμβάλουν στην ομαλή εξέλιξη του παιδιού (Δόικου, 2005).

Επομένως ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Βοηθά τον μαθητή στην επίλυση των προβλημάτων του και τον διευκολύνει να προσαρμοσθεί και να εξελιχθεί σε όλους τους τομείς. Ο εκπαιδευτικός μέσα από διαθεματικά προγράμματα μπορεί να επιλέξει τις κατάλληλες μεθόδους, στρατηγικές και άλλες προσεγγίσεις και δραστηριότητες κατά τη διδασκαλία, ανάλογα με τους τύπους νοημοσύνης που επιδιώκει για τους μαθητές του. Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης διευκολύνουν την εναρμόνιση των διδακτικών προσεγγίσεων προς τους ατομικούς τρόπους μάθησης των μαθητών. Στη θεωρία του Gardner επισημαίνεται η σημαντικότητα των οκτώ «διόδων» ή τύπων νοημοσύνης που διαθέτουν όλοι οι μαθητές και τις οποίες χρησιμοποιούν για να αντλήσουν πληροφορίες και να μάθουν (Φλουρής, 2005). Η μη εναρμόνιση των «διόδων» του μαθητή με τα σημεία «εισόδου» (entry points) των γνωστικών περιοχών που οδηγούν στους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης, δυσχεραίνει την κατανόηση του περιεχομένου από τους μαθητές και τη δυνατότητα «διαπραγμάτευσης των νοημάτων» εκπαιδευτικών και μαθητών με όλες τις παρεπόμενες αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές, τόσο στις σχολικές επιδόσεις του όσο και στον επαγγελματικό χώρο αργότερα και στην κοινωνία γενικότερα.

### **3.6. Διαθεματικά προγράμματα και ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων**

Τα παιδιά που διακατέχονται από τις αρχές της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης επωφελούνται από μια σειρά πλεονεκτημάτων κατά τη διάρκεια του σχολικού τους βίου, όπως αποδεικνύεται από μια σειρά ερευνών που έχουν γίνει στην αμερικανική κυρίως εκπαίδευση, που είχαν ως στόχο την εξέταση της συσχέτισης που έχει η κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη με τη γνωστική εξέλιξη και πρόοδο των μαθητών (Elias, 2003). Σύμφωνα με τον Elias et al (1997) υπάρχουν 22 δεξιότητες που μπορούν να καλλιεργηθούν στα παιδιά, οι οποίες ταξινομούνται σε 5 κατηγορίες. Αυτές είναι της αυτογνωσίας (αναγνώριση συναισθημάτων), της αυτορύθμισης των συναισθημάτων (έλεγχος παρορμήσεων), της αυτοπαρατήρησης (καθορισμός στόχων-καλλιέργεια αισιοδοξίας), της ενσυναίσθησης και θεώρησης διαφορετικών οπτικών (ενεργητική ακρόαση- ανατροφοδότηση-ενσυναίσθηση-κατανόηση της οπτικής του άλλου) και των κοινωνικών δεξιοτήτων για την δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων (διαχείριση και έκφραση συναισθημάτων-συνεργασία μελών). Οι δεξιότητες αυτές αναπτύσσονται σε σχέση με το φύλο και την ηλικία των παιδιών. Οι μικρές ηλικίες θα είναι καλό να κατευθύνονται προς στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, την αναζήτηση των αιτιών και τη μείωση του παρορμητισμού. Ενώ στις μεγαλύτερες θα είναι καλό να βοηθηθούν στην αντιμετώπιση προκλήσεων και στην εκμάθηση χρήσης στρατηγικών προκειμένου να το επιτύχουν.

Η ένωση επιστημών και συνεργατών για την προώθηση της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης, CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), σε διάστημα 20 ετών ερεύνησε και απέδειξε ότι η κατοχή κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων είναι απαραίτητη για να επιτύχει κανείς στη σχολική του ζωή. Πιο συγκεκριμένα, αποδεικνύεται ότι τα παιδιά που έχουν κοινωνικές δεξιότητες μπορούν πιο εύκολα να διατηρούν καλές σχέσεις με τους καθηγητές τους, οι οποίοι τους παρέχουν περισσότερη υποστήριξη. Το πιο σημαντικό είναι ότι οι μαθητές που έχουν διευρυνμένο κοινωνικό κύκλο και οι κοινωνικές τους σχέσεις με τους συνομηλίκους τους είναι καλύτερες, νιώθουν μεγαλύτερο δέσιμο με το σχολείο και κατά επέκταση έχουν περισσότερα κίνητρα να

επιτύχουν υψηλές επιδόσεις και βαθμολογίες, συμπεριφέρονται καλύτερα μέσα στην τάξη και έχουν πιο μικρή πιθανότητα να χάσουν μια σχολική χρονιά.

Λόγω των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω ενισχύεται η άποψη ότι είναι αναγκαίο να θεμελιωθεί η εφαρμογή προγραμμάτων ή μεθόδων project της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κάτι που τα τελευταία χρόνια αρχίζει να υλοποιείται στα ελληνικά σχολεία λόγω της διαθεματικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Για να μπορέσει συνεπώς η εκπαιδευτική διαδικασία να αποβεί αποτελεσματική θα πρέπει εκπαιδευτικοί και μαθητές να παροπλίσουμε όλες εκείνες τις αυστηρά καθοδηγούμενες μαθησιακές προσεγγίσεις και να τολμήσουμε νέες, ενεργητικές, βιωματικές και περισσότερο ευέλικτες και συμβατές.

Το σύγχρονο σχολείο σύμφωνα με τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών θα πρέπει να καλλιεργεί στο μαθητή μια πλειάδα δεξιοτήτων. Μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της ύλης επιδιώκεται να καλλιεργηθούν στους μαθητές οι ακόλουθες δεξιότητες και ικανότητες (Μακρή-Μπότσαρη, 2005):

1. Η δεξιότητα της επικοινωνίας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, επιχειρηματολογία, διάλογος κτλ.).
2. Η δεξιότητα της αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών και των μαθηματικών εννοιών στην καθημερινή ζωή.
3. Η δεξιότητα-ικανότητα χρήσης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας με στόχο αφενός την εξεύρεση, ανάλυση, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών και, αφετέρου, την προστασία από την πληροφοριακή ρύπανση.
4. Η ικανότητα συνεργασίας με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες, μέσα από το σεβασμό, την αναγνώριση και τη βέλτιστη κοινωνική αλληλεπίδραση.
5. Η ικανότητα βελτίωσης της ατομικής επίδοσης και παρουσίας μέσα από τον αναστοχασμό, την εξεύρεση λύσεων, την κριτική αξιολόγηση της εργασίας τους με βάση εσωτερικά και εξωτερικά κριτήρια.
6. Η ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων και στρατηγικών σχεδιασμού, ελέγχου, ανατροφοδότησης και διορθωτικής παρέμβασης.
7. Η ικανότητα ορθολογικών επιλογών (σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο), οι οποίες εξασφαλίζουν την προστασία του περιβάλλοντος.



8. Η ικανότητα διαχείρισης πόρων (φυσικών, οικονομικών, κοινωνικών κτλ. ).
9. Η ικανότητα αξιοποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων για την προστασία της υγιεινής σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.
10. Η ικανότητα δημιουργικής επινόησης.
11. Η ικανότητα «ευαίσθητης αντίληψης της τέχνης», η θετική αποδοχή και η δημιουργία τέχνης.
12. Η αξιοποίηση γνώσεων και η υιοθέτηση κατάλληλων αξιών για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων.
13. Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων.
14. Η ικανότητα για κριτική επεξεργασία πληροφοριών, αξιών και παραδοχών.

Στην Αμερική υπάρχουν οργανισμοί οι οποίοι έχουν ως στόχο την προώθηση της διδασκαλίας και την ανάπτυξη συγκεκριμένων μεθόδων και μοντέλων εκπαίδευσης που θα χρησιμεύουν στην ενσωμάτωση των αρχών της συναισθηματικής και κοινωνικής μάθησης στα σχολεία. Ένας οργανισμός που έχει δημιουργηθεί στις ΗΠΑ με σκοπό τη μοντελοποίηση των αρχών της Εκπαίδευσης Χαρακτήρα (Character Education), είναι ο Character Education Partnership (C.E.P). Ο οργανισμός αυτός ανέπτυξε έντεκα αρχές για την αποτελεσματική εκπαίδευση χαρακτήρα (Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C., 2003), ώστε αυτές να χρησιμεύσουν ως κριτήρια για τα σχολεία που σκοπεύουν να προγραμματίσουν την εφαρμογή των θετικών αξιών που προωθούν τα διάφορα προγράμματα της εν λόγω εκπαίδευσης, καθώς και για την αξιολόγηση των διαφόρων προγραμμάτων της εκπαίδευσης χαρακτήρα, των βιβλίων και των προγραμμάτων σπουδών που την αφορούν. Ως προς το τι ακριβώς περιλαμβάνει η Εκπαίδευση Χαρακτήρα, ο Battistich V. του Πανεπιστημίου του Missouri στο άρθρο του με τίτλο «Character Education, Prevention, and Positive Youth Development» δίνοντας έναν ορισμό για αυτήν λέει πως «είναι η εσκεμμένη χρήση όλων των διαστάσεων της σχολικής ζωής για την προώθηση της βέλτιστης ανάπτυξης χαρακτήρων». Ακόμη, υποστηρίζει ότι «αυτή η ολοκληρωμένη προσέγγιση σχετικά με τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης αξιοποιεί κάθε πτυχή της σχολικής εκπαίδευσης, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τη διαδικασία της διδασκαλίας, την ποιότητα των σχέσεων, το χειρισμό της πειθαρχίας, στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη διδακτέα ύλη και το ήθος του συνόλου του σχολικού περιβάλλοντος, για να προάγει τον καλό χαρακτήρα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας».

Κάποια από τα προγράμματα που βασίζονται στις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι το πρόγραμμα για τη βελτίωση της κοινωνικής αυτό-επίγνωσης και επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων (Elias & Clabby, 1989) αφορά παιδιά ηλικίας 5-12 ετών, το πρόγραμμα της επιστήμης του εαυτού συναισθηματικής νοημοσύνης (Stone-McCown, Jensen, Freedman, & Rideout, 1998) αυτό συνδέεται με το σχολείο. Ένα ακόμα ονομάζεται Δεξιότητες για την ζωή (Skills for Life, 1994) και αφορά παιδιά προ-εφηβικής και εφηβικής ηλικίας. Το πρόγραμμα δημιουργικής λύσης και διαφωνιών (Lantieri, 1998) αφορά την ανάπτυξη κοινωνικής υπευθυνότητας και το πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων (Τριλίβα, & Chimienti, 1998) απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού, το οποίο αφορά την εκμάθηση συναισθηματικών δεξιοτήτων. Το CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) αξιολόγησε τέτοια προγράμματα με στόχο την προώθησή τους σε περισσότερα σχολεία. Ένα πρόγραμμα που έχει εφαρμοστεί σε σχολεία είναι το Promoting Alternative Thinking Strategies curriculum (PATHS) απευθύνεται σε μαθητές δημοτικού και στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων. Το Fast Track model είναι πρόγραμμα για παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς.

Όλα τα προγράμματα διακρίνονται σε 3 στάδια. Στο πρώτο γίνεται μια πρωτογενής πρόληψη στα πλαίσια του σχολείου, στο δεύτερο πραγματοποιείται πρόληψη που αφορά τις οικογένειες παιδιών σε επικινδυνότητα και το τρίτο στάδιο αφορά εξατομικευμένο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα PATHS, το οποίο αναφέρθηκε παραπάνω, ανήκει στην πρώτη κατηγορία και γίνεται 2-3 φορές την εβδομάδα. Στο δεύτερο στάδιο, γίνονται συναντήσεις με τους γονείς, που εστιάζουν στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, με σκοπό να ακολουθείται μια κοινή πορεία αλλά και την προώθηση ομαλοποίησης των σχέσεων γονείς -παιδιά. Στο τρίτο στάδιο παρέχεται εξατομικευμένη βοήθεια, επισκέψεις στο σπίτι και ανάπτυξη φιλικού κλίματος.

Επίσης, άλλα προγράμματα που είναι ενδιαφέροντα και προωθούν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών είναι η δυνατότητα που έχουν για συμμετοχή σχολείων σε δίκτυα σε ένα νομό (π.χ. ομάδα από δέκα σχολεία), καθώς και η δυνατότητα συμμετοχής σε ευρωπαϊκά Προγράμματα με κοινή θεματολογία (π.χ. Leonardo Da Vinci) μετά από πρόσκληση που γίνεται από τα γραφεία Αγωγής Υγείας.

Αν και υπάρχουν διάφοροι λόγοι για τους οποίους μπορεί να αποτύχει ένα πρόγραμμα, καλό είναι να υφίστανται οι εξής βασικές προϋποθέσεις για να εφαρμοστούν σωστά: κατά πρώτον, η σχολική κοινότητα να είναι αποφασισμένη, όταν αναλαμβάνει την πρωτοβουλία του προγράμματος για την προώθηση της

κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης και, κατά δεύτερον, να έχει τις ικανότητες να το διεκπεραιώσει μαζί με την υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας και των δομών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Elias, et al, 1997). Η επιτυχής υιοθέτηση της σχολικής πρωτοβουλίας για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση προϋποθέτει μια σειρά βήματα και συνεχή προσπάθεια, καθώς χρειάζεται τουλάχιστον τρία με πέντε χρόνια για κάθε οργανωτική αλλαγή, ώστε να εφαρμοστεί πλήρως σε ευρύτερο επίπεδο. Για να αντιμετωπιστούν οι διάφορες μεταβλητές στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση παρέχεται στους εκπαιδευτικούς μια κοινή γλώσσα και πλαίσιο για την οργάνωση των δραστηριοτήτων τους, υπερβαίνοντας έτσι την πολυδιάσπαση, ελαχιστοποιώντας τον ανταγωνισμό για τους πόρους, και την υπονόμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος (Elias, 2003).

Ένας άλλος τομέας όπου θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση είναι η αξιολόγηση των προγραμμάτων, αφού έχει αποδειχθεί από έρευνες πάνω στη σχολική εξέλιξη και τη μαθητική επιτυχία πως είναι σημαντικό να γίνεται η λήψη αποφάσεων και η εκπαιδευτική ανατροφοδότηση μέσω εμπειρικών δεδομένων. Σημαντικό στον τομέα της έρευνας και των πρακτικών για την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, είναι να διαθέτει αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία αξιολόγησής της (Elias, 2003). Τα εργαλεία αυτά είναι ιδιαίτερος χρήσιμα, καθώς βοηθούν στην αξιολόγηση των προσπαθειών που γίνονται από τα σχολεία για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Ακόμη, καταγράφουν επίσημα τις επιδράσεις που έχει η εφαρμογή των προγραμμάτων της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης τόσο στους μαθητές όσο και στα σχολεία που την υιοθετούν. Αναγνωρίζουν ακόμη τα κοινωνικό - συναισθηματικά πεδία στα οποία οι μαθητές εμφανίζουν αδυναμίες και στα οποία χρειάζονται ενίσχυση από τους εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και τα δυνατά και αδύνατα σημεία που εμφανίζουν τα σχολικά συγκροτήματα κατά την εφαρμογή της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης. Ακόμη, εξίσου σημαντικά είναι και τα εργαλεία που διαθέτει ο CASEL, τα οποία βοηθούν τους εκπαιδευόμενους, π.χ. με προσωπικές μαθητικές κάρτες αναφοράς, αλλά και τους γονείς τους να κατανοήσουν καλύτερα τους εκπαιδευτικούς στόχους της κοινωνικό - συναισθηματικής μάθησης, με απώτερο στόχο την επίτευξη των καλύτερων αποτελεσμάτων (Elias, 2003).



## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

#### **Κεφάλαιο 4**

#### **Μέθοδος**

##### **4.1. Μεθοδολογική προσέγγιση-Διαδικασία**

Με τον όρο μεθοδολογία εννοείται ένα ολοκληρωμένο σύνολο διαδικασιών και μεθόδων που μπορούν να εφαρμοστούν από έναν επιστήμονα προκειμένου αυτός να διεξάγει μια ερευνητική διαδικασία. Η μεθοδολογία περιλαμβάνει τεχνικές και διαδικασίες που πραγματοποιούνται με λογικά βήματα, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους και έχουν ως στόχο να επιλύσουν και να πραγματευτούν ένα πρόβλημα στο σύνολό του (Ζαφειρόπουλος, 2005).

Ως έρευνα νοείται η παραγωγή πρωτότυπων αποτελεσμάτων μέσω της συστηματικής, ορθολογικής και επιστημονικής αναζήτησης. Απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας της έρευνας είναι να προσθέσει πραγματικά κάτι σημαντικό στην υφιστάμενη γνώση (Howard & Sharp, 2001). Η επιστημονική έρευνα είναι ένα ιδιαίτερο σύστημα σκέψης και πράξης. Ο Παρασκευόπουλος (1993) ονομάζει το σύστημα αυτό ως «συστηματική εξέταση» και ο Βάμβουκας (1993) ως «πορεία προοδευτικής προσέγγισης ενός στόχου» ενώ η Κομίλη (1994) το ονομάζει ως «λογική της αναζήτησης». Σκοπός της επιστημονικής έρευνας είναι η ανεύρεση άγνωστων πληροφοριών που θα διευρύνουν την υπάρχουσα γνώση. Η επιστημονική έρευνα χαρακτηρίζεται από την ιδιότητα της επαναληψιμότητας κ από την ιδιότητα του κατά πόσο είναι εφαρμόσιμη. Η έρευνα που γίνεται στο χώρο της εκπαίδευσης ορίζεται ως εκπαιδευτική έρευνα. Η μεθοδολογική προσέγγιση αναφέρεται στην επιλογή των μεθόδων ή τεχνικών για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Η συγκεκριμένη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015 είχε ως σκοπό να διερευνήσει τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως προς την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον.

## 4.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Κυρίως σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να ερευνηθεί τη σχέση αλληλεπίδρασης Συναισθηματικής Νοημοσύνης και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με σκοπό την ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο.

Πιο αναλυτικά, από τον παραπάνω ερευνητικό σκοπό τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ίδιου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόποι με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά και του «φύλου» των υποκειμένων
2. Υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ίδιου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόποι με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά και της «ηλικίας» των υποκειμένων
3. Υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ του βαθμού αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ίδιου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόποι με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά.
4. Ποιος είναι ο βαθμός εγκυρότητας των δεδομένων των παραγόντων βαθμού αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ίδιου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόποι με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά;

## 4.3. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 24 άτομα, εκ των οποίων 51,1% ήταν αγόρια και 48,9% κορίτσια.

Ο μέσος όρος της ηλικίας τους ήταν 8,9 (τυπική απόκλιση ηλικίας 1,4).

#### 4.4. Εργαλείο

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εξής:

1. Ερωτηματολόγιο DAS S 21 το οποίο διερευνά το στρες το άγχος και τον βαθμό καταπίεσης του υποκειμένου (George N. Lyrakos and Chrysa Arvaniti)
2. Ερωτηματολόγιο E- K- ΣΥ- N το οποίο διερευνά τον βαθμό που το άτομο αντιλαμβάνεται και κατανοεί τόσο τα συναισθήματά του, όσο και τα συναισθήματα των γύρω του, (I. Τσαούσης)
3. Ερωτηματολόγιο PARQ – Συνοπτική Έκδοση, των Rohner & Khaleque, 2005, (Προσαρμογή στα Ελληνικά: I. Τσαούσης & Ο. Γιοβαζολιάς) το οποίο διερευνά τρόπους με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται στα παιδιά τους.

#### 4.5. Διαδικασία

Τα ερευνητικά δεδομένα δόθηκαν έτοιμα στο SPSS και ζητήθηκε η περαιτέρω ανάλυση. Οι βασικές μεταβλητές περιγράφονται ως εξής:

1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων:

Φύλο

Ηλικία

Ηλικιακή Ομάδα

2. Μεταβλητές από το ερωτηματολόγιο PARQ

Acceptance Mother – αποδοχή μητέρας

Acceptance Father – αποδοχή πατέρα

3. Μεταβλητές από το ερωτηματολόγιο DAS S 21

DASS Stress- στρες

DASS Anxiety - άγχος

DASS Depression - καταπίεση

DASS Total Score – συνολικό σκορ

4. Μεταβλητές από το ερωτηματολόγιο E- K- ΣΥ- N

Αντίληψη και Έκφραση Συναισθημάτων

Χρήση Συναισθημάτων

Ενδιαφέρον και Ενσυναίσθηση  
Έλεγχος Συναισθημάτων  
Συνολική Επίδοση ΣΝ



## 4.6. Αποτελέσματα

Στον πίνακα 3 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι Μ.Ο, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών που μελετήσαμε.

Πίνακας 3

Descriptive Statistics				
	N	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
Φύλο	24	1,49	,030	,501
Ηλικία	24	14,96	,090	1,488
Ηλικιακή Ομάδα	24	1,8007	,04331	,71295
Acceptance Mother	24	82,44	,786	13,027
Acceptance Father	24	78,85	,799	13,227
DASS Stress	24	7,54	,275	4,552
DASS Anxiety	24	5,52	,282	4,681
DASS Depression	24	5,97	,292	4,835
DASS Total Score	24	19,03	,753	12,489
Αντίληψη και Έκφραση Συναισθημάτων	24	31,16	,443	7,346
Χρήση Συναισθημάτων	24	51,31	,619	10,261
Ενδιαφέρον και Ενσυναίσθηση	24	56,83	,593	9,835
Έλεγχος Συναισθημάτων	24	35,25	,506	8,384
Συνολική Επίδοση ΣΝ	24	174,54	1,378	22,845
Valid N (listwise)	24			

## Αποτελέσματα σε σχέση με την υπόθεση H<sub>1</sub>

Όπως είδαμε η πρώτη μας υπόθεση τέθηκε ως εξής:

1. Υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ίδιου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόποι με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά και του «φύλου» των υποκειμένων

Για να ελέγξουμε την παραπάνω υπόθεση χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο t-test. Στον πίνακα 4 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης t-test της ανεξάρτητης μεταβλητής «φύλο» σε σχέση με όλες τις εξαρτημένες.

Πίνακας 4

Group Statistics					
	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Acceptance Mother	Αγόρι	12	82,23	12,720	1,075
	Κορίτσι	12	82,81	13,310	1,150
Acceptance Father	Αγόρι	12	78,39	12,866	1,087
	Κορίτσι	12	79,34	13,626	1,177
DASS Stress	Αγόρι	12	7,37	4,408	,373
	Κορίτσι	12	7,78	4,677	,404
DASS Anxiety	Αγόρι	12	5,26	4,621	,391
	Κορίτσι	12	5,84	4,734	,409
DASS Depression	Αγόρι	12	5,81	4,597	,389
	Κορίτσι	12	6,19	5,073	,438
DASS Total Score	Αγόρι	12	18,44	12,001	1,014
	Κορίτσι	12	19,80	12,928	1,117
Αντίληψη και Έκφραση Συναισθημάτων	Αγόρι	12	31,11	6,933	,586
	Κορίτσι	12	31,22	7,804	,674
Χρήση Συναισθημάτων	Αγόρι	12	51,06	10,206	,863
	Κορίτσι	12	51,61	10,371	,896
Ενδιαφέρον και Ενσυναίσθηση	Αγόρι	12	55,46	10,563	,893
	Κορίτσι	12	58,35	8,792	,760
Έλεγχος Συναισθημάτων	Αγόρι	12	35,68	8,180	,691
	Κορίτσι	12	34,79	8,629	,745
Συνολική Επίδοση ΣΝ	Αγόρι	12	173,30	23,676	2,001
	Κορίτσι	12	175,97	21,979	1,899

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Differ ence	Lower	Upper
Acceptance Mother	Equal variances assumed	,116	,733	-,372	272	,710	-,585	1,573	-3,681	2,511
	Equal variances not assumed			-,372	269,852	,711	-,585	1,574	-3,684	2,514
Acceptance Father	Equal variances assumed	,171	,680	-,594	272	,553	-,950	1,600	-4,101	2,201
	Equal variances not assumed			-,593	269,242	,554	-,950	1,602	-4,105	2,205
DASS Stress	Equal variances assumed	,287	,593	-,737	272	,462	-,405	,549	-1,485	,676
	Equal variances not assumed			-,736	269,141	,462	-,405	,550	-1,487	,677
DASS Anxiety	Equal variances assumed	,112	,738	-1,024	272	,307	-,579	,565	-1,691	,534
	Equal variances not assumed			-1,023	270,749	,307	-,579	,565	-1,692	,535
DASS Depression	Equal variances assumed	1,070	,302	-,649	272	,517	-,379	,584	-1,530	,771

	Equal variances not assumed			-,648	266,638	,518	-,379	,586	-1,533	,774
DASS Total Score	Equal variances assumed	,798	,373	-,905	272	,366	-1,363	1,506	-4,328	1,602
	Equal variances not assumed			-,903	268,262	,367	-1,363	1,509	-4,333	1,607
Αντίληψη και Έκφραση Συναισθημάτων	Equal variances assumed	2,106	,148	-,123	272	,902	-,109	,891	-1,863	1,645
	Equal variances not assumed			-,122	265,089	,903	-,109	,893	-1,868	1,649
Χρήση Συναισθημάτων	Equal variances assumed	,303	,583	-,446	272	,656	-,555	1,243	-3,002	1,893
	Equal variances not assumed			-,446	271,025	,656	-,555	1,244	-3,003	1,894
Ενδιαφέρον και Ενσυναίσθηση	Equal variances assumed	5,552	,019	-2,459	272	,015	-2,894	1,177	-5,210	-,577
	Equal variances not assumed			-2,469	266,903	,014	-2,894	1,172	-5,201	-,586
Έλεγχος Συναισθημάτων	Equal variances assumed	,685	,409	,874	272	,383	,888	1,015	-1,112	2,887
	Equal variances not assumed			,873	269,447	,383	,888	1,017	-1,114	2,889
Συνολική Επίδοση ΣΝ	Equal variances assumed	,079	,779	-,966	272	,335	-2,670	2,763	-8,110	2,769
	Equal variances not assumed			-,968	271,749	,334	-2,670	2,758	-8,101	2,761

Όπως παρατηρούμε από τα αποτελέσματα δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τη μεταβλητή φύλο των υποκειμένων. Σε όλες τις περιπτώσεις η σημαντικότητα βρέθηκε μεγαλύτερη του 0,005 (Sig. > 0,005).

### Αποτελέσματα σε σχέση με την υπόθεση H<sub>2</sub>

**Όπως είδαμε η δεύτερη μας υπόθεση τέθηκε ως εξής:**

**H<sub>2</sub>.** Υπάρχει σχέση μεταξύ του βαθμού αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ίδιου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόποι με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά και της «ηλικίας» των υποκειμένων.

Για να ελέγξουμε την παραπάνω υπόθεση χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο one way ANOVA. Στον πίνακα 5 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης one way ANOVA της ανεξάρτητης μεταβλητής «ηλικία» σε σχέση με όλες τις εξαρτημένες.

Πίνακας 5

		Descriptives			
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
Acceptance Mother	>7	10	80,52	13,066	1,300
	8-9	10	83,42	12,205	1,101
	<10	2	84,09	14,735	2,149
	Total	24	82,46	13,031	,792
Acceptance Father	>7	10	77,75	13,337	1,327
	8-9	10	79,26	11,807	1,065
	<10	2	80,74	15,164	2,212
	Total	24	78,96	13,007	,790
DASS Stress	>7	10	7,84	4,641	,462
	8-9	10	7,34	4,403	,397
	<10	2	7,34	4,400	,642
	Total	24	7,53	4,483	,272
DASS Anxiety	>7	10	5,90	4,884	,486
	8-9	10	5,30	4,559	,411
	<10	2	5,26	4,426	,646
	Total	24	5,52	4,653	,283
DASS Depression	>7	10	6,06	4,907	,488

	8-9	10	5,95	4,778	,431
	<10	2	5,74	4,679	,682
	Total	24	5,96	4,793	,291
DASS Total Score	>7	10	19,80	12,798	1,273
	8-9	10	18,59	12,179	1,098
	<10	2	18,34	11,891	1,735
	Total	24	19,00	12,335	,749
Αντίληψη και Έκφραση Συναισθημάτων	>7	10	32,06	7,623	,759
	8-9	10	30,38	6,813	,614
	<10	2	31,19	7,321	1,068
	Total	24	31,15	7,225	,439
Χρήση Συναισθημάτων	>7	10	51,45	9,721	,967
	8-9	10	51,47	10,493	,946
	<10	2	50,83	10,891	1,589
	Total	24	51,35	10,248	,622
Ενδιαφέρον και Ενσυναίσθηση	>7	10	54,66	10,196	1,015
	8-9	10	57,71	9,618	,867
	<10	2	59,83	7,528	1,098
	Total	24	56,94	9,676	,588
Έλεγχος Συναισθημάτων	>7	10	35,97	7,785	,775
	8-9	10	34,38	8,836	,797
	<10	2	35,53	8,327	1,215
	Total	24	35,17	8,372	,509
Συνολική Επίδοση ΣΝ	>7	10	174,14	21,434	2,133
	8-9	10	173,94	22,721	2,049
	<10	2	177,38	24,808	3,619
	Total	24	174,61	22,581	1,372

**ANOVA**

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Acceptance Mother Groups	Between Linear Term	(Combined)	616,398	2	308,199	1,826	,163
		Unweighted	406,578	1	406,578	2,409	,122
		Weighted	537,930	1	537,930	3,187	,075
		Deviation	78,468	1	78,468	,465	,496
		Within Groups	45234,864	268	168,787		
		Total	45851,262	270			
Acceptance Father Groups	Between Linear Term	(Combined)	308,046	2	154,023	,910	,404
		Unweighted	287,171	1	287,171	1,696	,194
		Weighted	308,037	1	308,037	1,819	,179
		Deviation	,008	1	,008	,000	,994
		Within Groups	45373,423	268	169,304		
		Total	45681,469	270			
DASS Stress Groups	Between Linear Term	(Combined)	15,865	2	7,933	,393	,675
		Unweighted	8,056	1	8,056	,399	,528
		Weighted	11,955	1	11,955	,592	,442
		Deviation	3,910	1	3,910	,194	,660
		Within Groups	5409,677	268	20,185		
		Total	5425,542	270			
DASS Anxiety Groups	Between Linear Term	(Combined)	23,859	2	11,930	,549	,578
		Unweighted	13,371	1	13,371	,616	,433
		Weighted	19,029	1	19,029	,876	,350
		Deviation	4,830	1	4,830	,222	,638
		Within Groups	5821,816	268	21,723		
		Total	5845,675	270			
DASS Depression Groups	Between Linear Term	(Combined)	3,182	2	1,591	,069	,934
		Unweighted	3,177	1	3,177	,137	,711
		Weighted	3,030	1	3,030	,131	,718

		Deviation		,152	1	,152	,007	,935
		Within Groups		6200,287	268	23,135		
		Total		6203,469	270			
DASS Total Score	Between Groups	(Combined)		105,732	2	52,866	,346	,708
		Linear Term	Unweighted	68,515	1	68,515	,448	,504
			Weighted	91,402	1	91,402	,598	,440
			Deviation	14,330	1	14,330	,094	,760
		Within Groups		40978,268	268	152,904		
		Total		41084,000	270			
Αντίληψη και Έκφραση Συναισθημάτων	Between Groups	(Combined)		156,135	2	78,068	1,501	,225
		Linear Term	Unweighted	24,161	1	24,161	,465	,496
			Weighted	59,059	1	59,059	1,135	,288
			Deviation	97,076	1	97,076	1,866	,173
		Within Groups		13939,961	268	52,015		
		Total		14096,096	270			
Χρήση Συναισθημάτων	Between Groups	(Combined)		15,458	2	7,729	,073	,930
		Linear Term	Unweighted	12,161	1	12,161	,115	,735
			Weighted	8,458	1	8,458	,080	,778
			Deviation	7,000	1	7,000	,066	,797
		Within Groups		28338,239	268	105,740		
		Total		28353,697	270			
Ενδιαφέρον και Ενσυναίσθηση	Between Groups	(Combined)		988,399	2	494,200	5,453	,005
		Linear Term	Unweighted	856,125	1	856,125	9,446	,002
			Weighted	975,069	1	975,069	10,759	,001
			Deviation	13,331	1	13,331	,147	,702
		Within Groups		24288,656	268	90,629		
		Total		25277,055	270			
Έλεγχος Συναισθημάτων	Between Groups	(Combined)		147,195	2	73,598	1,051	,351
		Linear Term	Unweighted	6,164	1	6,164	,088	,767
			Weighted	29,506	1	29,506	,421	,517



		Deviation		117,689	1	117,689	1,680	,196
		Within Groups		18775,654	268	70,058		
		Total		18922,849	270			
Συνολική Επίδοση ΣΝ	Between Groups	(Combined)		438,550	2	219,275	,428	,652
		Linear Unweighted		337,611	1	337,611	,659	,418
		Term Weighted		231,067	1	231,067	,451	,502
		Deviation		207,483	1	207,483	,405	,525
		Within Groups		137233,76	268	512,066		
		Total		137672,31	270			
				7				

Παρατηρούμε από τα αποτελέσματα δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τη μεταβλητή ηλικιακή ομάδα των υποκειμένων. Σε όλες τις περιπτώσεις η σημαντικότητα βρέθηκε μεγαλύτερη του 0,005 (Sig. > 0,005). Εξάιρεση αποτελεί η μεταβλητή «Ενδιαφέρον και Ενσυναίσθηση» στην οποία φάνηκε ότι όσο ανεβαίνει η ηλικία τόσο ανεβαίνει και ο μέσος όρος των τιμών. >14 = 54,66, 15-16 =57,71, <17 =59,83 (η σημαντικότητα βρέθηκε μικρότερη του 0,005 (Sig. = 0,005).

### **Αποτελέσματα σε σχέση με την υπόθεση H<sub>3</sub>**

**Όπως είδαμε η τρίτη υπόθεση τέθηκε ως εξής:**

**H<sub>3</sub>.** Υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ του βαθμού αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ιδίου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόποι με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά.

Για να ελέγξουμε την παραπάνω υπόθεση χρησιμοποιήσαμε το δείκτη συσχέτισης Pearson. Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών.

Πίνακας 6

**Descriptive Statistics**

	Mean	Std. Deviation	N
Φύλο	1,49	,501	24
Ηλικία	14,96	1,488	24
Acceptance Mother	82,44	13,027	24
Acceptance Father	78,85	13,227	24
DASS Stress	7,54	4,552	24
DASS Anxiety	5,52	4,681	24
DASS Depression	5,97	4,835	24
DASS Total Score	19,03	12,489	24
Αντίληψη και Έκφραση Συναισθημάτων	31,16	7,346	24
Χρήση Συναισθημάτων	51,31	10,261	24
Ενδιαφέρον και Ενσυναίσθηση	56,83	9,835	24
Έλεγχος Συναισθημάτων	35,25	8,384	24
Συνολική Επίδοση ΣΝ	174,54	22,845	24

**Correlations**

		Φύλο	Ηλικία	Acceptance Mother	Acceptance Father	DASS Stress	DASS Anxiety	DASS Depression	DASS Total Score	Αντίληψη και Έκφραση Συναισθημάτων	Χρήση Συναισθημάτων	Ενδιαφέρον και Ενσυναίσθηση	Έλεγχος Συναισθημάτων	Συνολική Επίδοση ΣΝ
Φύλο	Pearson Correlation	1	,030	,023	,036	,045	,062	,039	,055	,007	,027	,147*	-,053	,058
	Sig. (2-tailed)		,620	,710	,553	,462	,307	,517	,366	,902	,656	,015	,383	,335
	N	24												
Ηλικία	Pearson Correlation	,030	1	,109	,103	-,054	-,080	-,031	-,062	-,076	-,012	,172**	-,029	,033
	Sig. (2-tailed)	,620		,074	,089	,372	,188	,612	,309	,212	,841	,004	,637	,586
	N	24												
Acceptance Mother	Pearson Correlation	,023	,109	1	,622**	-,194**	-,296**	-,253**	-,280**	,350**	,180**	,330**	,088	,368**
	Sig. (2-tailed)	,710	,074		,000	,001	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,143	,000
	N	24												
Acceptance Father	Pearson Correlation	,036	,103	,622**	1	-,268**	-,295**	-,317**	-,331**	,323**	,262**	,314**	,175**	,421**
	Sig. (2-tailed)	,553	,089	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,004	,000
	N	24												
DASS Stress	Pearson Correlation	,045	-,054	-,194**	-,268**	1	,695**	,689**	,892**	-,142*	-,297**	-,114	-,369**	-,363**

	Sig. (2-tailed)	,462	,372	,001	,000	,000	,000	,000	,019	,000	,060	,000	,000	
	N	24												
DASS Anxiety	Pearson Correlation	,062	-,080	-,296**	-,295**	,695**	1	,663**	,885**	-,180**	-,222**	-,144*	-,247**	-,310**
	Sig. (2-tailed)	,307	,188	,000	,000	,000		,000	,000	,003	,000	,017	,000	,000
	N	24												
DASS Depression	Pearson Correlation	,039	-,031	-,253**	-,317**	,689**	,663**	1	,887**	-,263**	-,385**	-,205**	-,228**	-,429**
	Sig. (2-tailed)	,517	,612	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,000	,000
	N	24												
DASS Total Score	Pearson Correlation	,055	-,062	-,280**	-,331**	,892**	,885**	,887**	1	-,221**	-,341**	-,175**	-,315**	-,415**
	Sig. (2-tailed)	,366	,309	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,004	,000	,000
	N	24												
Αντίληψη και Έκφραση Συναισθημάτων	Pearson Correlation	,007	-,076	,350**	,323**	-,142*	-,180**	-,263**	-,221**	1	,139*	,091	,257**	,518**
	Sig. (2-tailed)	,902	,212	,000	,000	,019	,003	,000	,000		,021	,131	,000	,000
	N	24												
Χρήση Συναισθημάτων	Pearson Correlation	,027	-,012	,180**	,262**	-,297**	-,222**	-,385**	-,341**	,139*	1	,408**	,317**	,786**
	Sig. (2-tailed)	,656	,841	,003	,000	,000	,000	,000	,000	,021		,000	,000	,000
	N	24												
Ενδιαφέρον και	Pearson Correlation	,147*	,172**	,330**	,314**	-,114	-,144*	-,205**	-,175**	,091	,408**	1	-,043	,627**
	Sig. (2-tailed)	,015	,004	,000	,000	,060	,017	,001	,004	,131	,000		,474	,000

Ενσυναίσθηση	N	24												
Έλεγχος	Pearson Correlation	-,053	-,029	,088	,175**	-,369**	-,247**	-,228**	-,315**	,257**	,317**	-,043	1	,574**
Συναισθημάτων	Sig. (2-tailed)	,383	,637	,143	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,474		,000
	N	24												
Συνολική	Pearson Correlation	,058	,033	,368**	,421**	-,363**	-,310**	-,429**	-,415**	,518**	,786**	,627**	,574**	1
Επίδοση ΣΝ	Sig. (2-tailed)	,335	,586	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	24												

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Παρατηρούμε από τα αποτελέσματα ότι υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ του βαθμού αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ιδίου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόποι με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά.

Βλέπουμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις μεταβλητές.

- Φύλο και Ενδιαφέρον και Ενσυναίσθηση
- Ηλικία και Ενδιαφέρον και Ενσυναίσθηση
- Αποδοχή μητέρας και αποδοχή πατέρα, στρες, άγχος, καταπίεση, συνολικό σκορ, Αντίληψη και Έκφραση Συναισθημάτων, Χρήση Συναισθημάτων, Ενδιαφέρον και Ενσυναίσθηση και Συνολική Επίδοση ΣΝ.
- Αποδοχή πατέρα και αποδοχή μητέρας, στρες, άγχος, καταπίεση, συνολικό σκορ, Αντίληψη και Έκφραση Συναισθημάτων, Χρήση Συναισθημάτων, Ενδιαφέρον και Ενσυναίσθηση, Έλεγχος Συναισθημάτων και Συνολική Επίδοση ΣΝ.
- Άγχος, Αποδοχή πατέρα και αποδοχή μητέρας, στρες, καταπίεση, συνολικό σκορ, Αντίληψη και Έκφραση Συναισθημάτων, Χρήση Συναισθημάτων, Ενδιαφέρον και Ενσυναίσθηση, Έλεγχος Συναισθημάτων και Συνολική Επίδοση ΣΝ.

## Αποτελέσματα σε σχέση με την υπόθεση H<sub>4</sub>

Όπως είδαμε η τέταρτη υπόθεση τέθηκε ως εξής:

**H<sub>4</sub>.** Ποιος είναι ο βαθμός εγκυρότητας των δεδομένων των παραγόντων βαθμού αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ίδιου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόποι με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά;

Για να ελέγξουμε την παραπάνω υπόθεση χρησιμοποιήσαμε το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης Cronbach's Alpha μεταξύ των μεταβλητών ανά ερωτηματολόγιο και συνολικά για όλα τα ερωτηματολόγια.

Πίνακας 7

### Reliability

Ως προς όλες τις μεταβλητές

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	23	99,6
	Excluded <sup>a</sup>	1	,4
	Total	24	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,553	11



## Reliability

αποδοχή πατέρα - αποδοχή μητέρας

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	23	99,6
	Excluded <sup>a</sup>	1	,4
	Total	24	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,767	2

## Reliability

Μεταβλητές από το ερωτηματολόγιο DAS S 21

DASS Stress- στρες

DASS Anxiety - άγχος

DASS Depression - καταπίεση

DASS Total Score – συνολικό σκορ

### Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	24	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	24	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,859	4

## Reliability

### 4. Μεταβλητές από το ερωτηματολόγιο E- K- ΣΥ- Ν

Αντίληψη και Έκφραση Συναισθημάτων

Χρήση Συναισθημάτων

Ενδιαφέρον και Ενσυναίσθηση

Έλεγχος Συναισθημάτων

Συνολική Επίδοση ΣΝ

**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	24	100,0
	Excluded <sup>a</sup>	0	,0
	Total	24	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	N of Items
,742	5

Παρατηρούμε από τα αποτελέσματα ότι τόσο τα επιμέρους ερωτηματολόγια, όσο και οι συνολικές μεταβλητές από όλα τα εργαλεία ότι υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ του βαθμού αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ιδίου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόποι με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά.

Επίσης φάνηκε ότι τα εργαλεία θεωρούνται στατιστικά αξιόπιστα.

## 4.7. Ερμηνεία αποτελεσμάτων – Συζήτηση

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των κλιμάκων του ερωτηματολογίου DAS S 21 το οποίο διερευνά το στρες το άγχος και τον βαθμό καταπίεσης του υποκειμένου, του ερωτηματολογίου E- K- ΣΥ- N το οποίο διερευνά τον βαθμό που το άτομο αντιλαμβάνεται και κατανοεί τόσο τα συναισθήματά του, όσο και τα συναισθήματα των γύρω του, καθώς και του Ερωτηματολογίου PARQ – Συνοπτική Έκδοση, των Rohner & Khaleque, 2005, (Προσαρμογή στα Ελληνικά: Ι. Τσαούσης & Ο. Γιοβαζολιάς) το οποίο διερευνά τρόπους με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται στα παιδιά τους.

Τόσο από το θεωρητικό μέρος της μελέτης, όσο και από τα αποτελέσματα των επιμέρους αναλύσεων φάνηκε ότι υπάρχει υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ της αντίληψης και κατανόησης συναισθημάτων, του ίδιου του ατόμου, όσο και των γύρω του με το στρες το άγχος και το βαθμό καταπίεσης των παιδιών και τρόπων με τους οποίους οι γονείς συμπεριφέρονται σε αυτά.

Για την αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων χρησιμοποιούνται ορισμένες στρατηγικές (coping strategies) που είναι προσπάθειες του ατόμου, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο, να μειώσει, να ελαχιστοποιήσει, να επιβληθεί ή να αντέξει τις εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον που εκτιμάται ότι θέτουν σε δοκιμασία ή ξεπερνούν τις δυνατότητές του (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986).

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων της καθημερινής ζωής μπορούν να θεωρηθούν επιμέρους δείκτης της ικανότητας προσαρμογής του ατόμου στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Επίσης, αποτελούν προϊόντα γνωστικής αξιολόγησης των εξωτερικών συνθηκών (Lazarus & Folkman, 1984). Και στις δυο περιπτώσεις η μελέτη τους παρέχει σημαντικές πληροφορίες στους ειδικούς, ειδικά όταν κρίνεται σκόπιμη η ενίσχυση της ικανότητας αντιμετώπισης προβλημάτων μέσω γνωσιακής προσέγγισης ή της εκμάθησης δεξιοτήτων.

Μια σταθερή σχέση μεταξύ των ψυχικών αυτών ιδιοτήτων θα επιτρέψει να προβλέψουμε το επίπεδο της ψυχοκοινωνικής κατάστασης των μαθητών αυτών και την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν αγχογόνες καταστάσεις από τον τύπο της

προσωπικότητάς τους και τις λογικές διεργασίες που κάνουν. Και το αντίθετο, τον τύπο της προσωπικότητας και τις λογικές διεργασίες του ατόμου από το επίπεδο της ψυχοκοινωνικής κατάστασης και την ικανότητα αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.

Ως πρόταση για περαιτέρω έρευνα πιστεύουμε ότι μια τέτοια γνώση είναι χρήσιμη στην καθοδήγηση και παρέμβαση για ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή του ατόμου, στη διδακτική πράξη και στον επαγγελματικό προσανατολισμό. Επίσης, βοηθά να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τη φύση και την πορεία της γνωστικής ανάπτυξης, η οποία θα παρέχει σημαντικές και αξιοποιήσιμες ενδείξεις σχετικά με το είδος της παρέμβασης που απαιτείται σε κάθε περίπτωση.

## Βιβλιογραφία

- Arnold L.E. , *Childhood stress* (p.p. 247- 264). New York: Wiley.
- Bar-On, R. & Parker, J. (2010). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development Assessment and Application at Home, School and in Work*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema Revista De Psicologia*, 18, 13-25.
- Carroll, J.B. (1993a). *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*. New
- Cattell, R.B., Cattell, A.K. & Cattell H.E. (1993). *Sixteen personality Factor Questionnaire*. Fifth Edition.
- Cavalli-Sforza, L.L. & Feldman, M. (1981). *Cultural tranmission and evolution: A quantitative approach*. Princeton: Princeton University Press.
- Clark, D.M. & Beck, A.T. (1988). Cognitive approaches. In C.G. Last & M. Hersen (Eds.), *Handbook of anxiety disorders*. Oxford: Pergamon Press.
- Cohen, F. & Lazarus, R.S. (1979). Coping with the stresses of illness. *Health Psychology*. G.C. Stone, F. Cohen & N.E. Adler (Eds.). San Francisco: Jossey – Bass.
- Cole, M. & Cole, S. (1998). *Ανάπτυξη των παιδιών*. Μετ. Μαρία Σόλμαν. Τυπωθήτω: Αθήνα.
- Coyne, J.C. & Lazarus, R.S. (1980). Cognitive style, stress perception and coping. In J.L. Kutash & L.B. Schlesinger (Eds.), *Handbook on stress and anxiety: Contemporary knowledge, theory and treatment*. San Francisco: Jossey – Bacs.
- Demetriou, A., Efklides, A. & Platsidou, M. (1993). The architecture and dynamics of developing mind: Experimental structuralism as a frame for unifying cognitive developmental theories. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (5, Serial No. 234).
- Eisenberg, N., Bernzweig, J. & Fabes, R.A. (1992). Coping and vicarious emotional responding. In T.M. Field, P.M. McCabe & N.Schneiderman (Eds.), *Stress and*

- coping in infancy and childhood*. U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A, Schaller, M., Miller, P., Carlo, G., Poulin, R., Shea, C. & Shell, R. (1991). Personality and socialization correlates of vicarious emotional responding. *Journal of Personality & Social Psychology*, 61: 459-470.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 150-170.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S. (1988). The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research. *Social Science and Medicine*, 26, 309-317.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A. & Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- Folkman, S. & Lazarus, R.S., Gruen, R.J. & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 571-579.
- Goleman, D. & Boyatzis, R. (2002). *Primal Leadership* by Daniel Goleman, Richard Boyatzis and Annie McKee. Harvard Business School Press.
- Goleman, D. & Boyatzis, R. (2002). *Primal Leadership* by Daniel Goleman, Richard Boyatzis and Annie McKee. Harvard Business School Press.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligenc*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D. (1995). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»; (Επιμ.ελλην. μετάφρασης Ι. Νέστορος & Χ. Ξενάκη, 1997). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»? Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2006). Κοινωνική νοημοσύνη. Η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων. Αθήνα: Πεδίο.

- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση των οργανισμών. Παπακώστα Όλγα, Αθήνα:Ελληνικά γράματα, 2002
- Gottman, J. (1997). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών: Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Πεδίο.
- Hallahan, D.P. & Mock, D.R. (2003). A brief history of the Field of Learning Disabilities. In H.L. Swanson, K.R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Hyson M., (2003). *The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-Centered Curriculum* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3- 31). New York: Basic Books.
- Mervielde, I. (1994). A Five-Factor Model classification of teacher's constructs on individual differences among children ages 4 to 12. In C.F. Halverson, G.A. Kohnstamm & R.P. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (pp. 387-397). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Motti-Stefanidi, F., Besevegis, H. & Giannitsas, N. (1996). Teachers' perceptions of school-age children's competence and mental health. *European Journal of Personality*, Vol. 10, 263-282.
- Motti-Stefanidi, F., Besevegis, H. & Giannitsas, N. (1996). Teachers' perceptions of school-age children's competence and mental health. *European Journal of Personality*, Vol. 10, 263-282.
- Motti-Stefanidi, F., Tsiantis, J. & Richardson, S.C. (1993). Epidemiology of Behavioral and Emotional Problems of Primary School children in Greece. *European Child and Adolescent psychiatry*, 2, 2, 111-118, Hogrete & Hubert Publishers.
- Ogbu, J. (1981). Origins of Human Competence: A Cultural Ecological Perspective. *Child Development*, 52, 413-429.
- Saarni C. (2000). *Emotional Competence. A Development Perspective*. The handbook of Emotional Intelligence, Jossey-Bass, San Francisco.



- Sears, S.J. & Milburn, J. (1990). Schoolage stress. In L.E. Arnold (Eds.), *Childhood stress* (p.p. 223-246). New York: Wiley.
- Spielberger, C.D., Lushene, R.E. & McAdoo, W.G. (1977). Theory and measurement of anxiety states. In R.B. Cattell & R.M. Dreger (Eds.), *Handbook of Modern Personality Theory* (p.p. 239-253). New York: John Wiley & Sons.
- Sternberg, R. J. (1999). Η νοημοσύνη της επιτυχίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Sternberg, R.J. (2000). *Handbook of Human Intelligence* (2 nd ed), pp. 396-420. New York: Cambridge.
- Sternberg, R.J., Conway, B.E., Ketron, J.L. & Bernstein, M. (1981). Peoples conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Sternberg, R.J., Wagner, R.K., Williams, W.M. & Horvath, J. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50, 912-927.
- Triandis, H.C. (1994). Major Cultural Syndromes and Emotion. In Kitayama, S. & Markus, H.R. (Eds), *Emotion and Culture* (285-306). American Psychological Association.
- Αβραμίδης, Η. και Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή. Θεωρίες και εφαρμογές. Αθήνα: Παπασζήση
- Από [web.soe.usy.ac.cy/.../Emotional\\_%20Intelligence\\_Assignment\\_Paidagogiki%20Etairia%2006%20\(1\).doc](http://web.soe.usy.ac.cy/.../Emotional_%20Intelligence_Assignment_Paidagogiki%20Etairia%2006%20(1).doc)
- Βρεττός Γ., Καυάλης Α., (1997). Αναλυτικό πρόγραμμα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Δαβάζογλου–Σιμοπούλου, Α. (1999). Θέματα ειδικής παιδαγωγικής: Τα χαρισματικά παιδιά στην εκπαίδευση. Αλεξανδρούπολη.
- Καραδήμας, Ε.Χ. (1995). *Στρατηγικές πρόληψης των αρνητικών επιπτώσεων αγχογόνων ερεθισμάτων*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). Μάθηση και Διδασκαλία, Τόμος Α' Μάθηση. Αθήνα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). Ψυχολογία της σκέψης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζεβέγκης, Η. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους. Στο *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Επιμ. Ε. Βασιλάκη, Σ.Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Νεοφύτου, Λ. & Κουτσελίνη, Μ. (2006). Συναισθηματική Νοημοσύνη:Επιστημολογικές Αμφισβητήσεις και Περιορισμοί.
- Ντολιοπούλου Ε., (2005). Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω– Γ. Δαρδανός
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1994). Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών: Διατομικές, διομαδικές και ενδοατομικές διαφορές και αποκλίσεις. Αθήνα.
- Χατζηχρήστου Χ., (2000). Από τον πρόλογο για την Ελληνική έκδοση του βιβλίου του Gottman, J. Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε Παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Μετ. Ξενάκη Χρ. Επιμ. Χρ. Χατζηχρήστου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Χρηστάκης, Κ. (2006). Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. τ. α'. Αθήνα: Ατραπός
- Χρηστάκης, Κ. (2012). Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο. Αθήνα: Γρηγόρη