ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Θέμα της μεταπτυχιακής εργασίας:

«Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στις Σχολές Γονέων»

της μεταπτυχιακής φοιτήτριας:

Τσιρογιαννίδου Ευδοξίας

Επόπτης: Πλατσίδου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια

Επόπτης - Βαθμολογητής: Παπαβασιλείου-Αλεξίου Ιωάννα, Λέκτορας

Ιούνιος 2010

Θεσσαλονίκη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Συναισθηματική νοημοσύνη

2.1.1. Μοντέλα για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης και τρόποι μέτρησής της

2.1.1.1. Μοντέλο ικανότητας: Mayer, Caruso και Salovey

2.1.1.2. Μικτό μοντέλο: Petrides και Furnham

2.1.2. Σημεία κριτικής για τα μοντέλα ικανότητας και τα μικτά μοντέλα

2.1.3. Τα οφέλη από την υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη

2.1.4. Συναισθηματική νοημοσύνη και η σχέση της με την ηλικία

2.1.5. Προγράμματα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης

2.2. Σχολές Γονέων

2.2.1. Ιστορική αναδρομή

2.2.2. Ενδεικτικοί δημόσιοι φορείς οργάνωσης Σχολών Γονέων στην Ελλάδα

2.2.2.1. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων

2.2.2.2. Γραφείο Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης Μαθητών και Γονεών της Αντιδημαρχίας Παιδείας του Δήμου Καλαμαριάς

2.2.3. Τα στοιχεία λειτουργίας των Σχολών Γονέων

2.2.3.1. Στόχοι και θεματολογία των Σχολών Γονέων

2.2.3.2. Τα χαρακτηριστικά λειτουργίας των Σχολών Γονέων

2.2.3.3. Μεθοδολογία των Σχολών Γονέων

2.2.3.4. Εκπαιδευτικά υλικά

2.2.3.5. Τα στάδια εξέλιξης της ομάδας γονέων

2.3. Αξιολόγηση των προγραμμάτων παρέμβασης για την βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης

2.3.1. Προγράμματα παρέμβασης και πρόληψης στο εξωτερικό

2.3.1.1. Η γενική εικόνα των προγραμμάτων και η αξιολόγησή τους

2.3.1.2. Το πρόγραμμα «Tuning in to kids: Emotionally Intelligent Parenting»

2.3.2. Οι Σχολές Γονέων στην Ελλάδα

2.3.2.1. Αξιολόγηση των Σχολών Γονέων του Δήμου Περάματος

2.3.2.2. Η έρευνα του Πανελλήνιου Συνδέσμου Σχολών Γονέων

3. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Σχεδιασμός και συμμετέχοντες

4.2. Μετρήσεις

4.3. Διαδικασία

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την μελέτη της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης σε γονείς, οι οποίοι παρακολουθούν Σχολές Γονέων στο Δήμο Καλαμαριάς του Νομού Θεσσαλονίκης. Στην έρευνα αυτή εμπλέκονται ταυτόχρονα γνώσεις και μεθοδολογία από δύο επιστημονικούς κλάδους. Οι κλάδοι αυτοί είναι η ψυχολογία και η συμβουλευτική από τη μια, μέσω της μελέτης της συναισθηματικής νοημοσύνης, και από την άλλη ο κλάδος της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου μάθησης μέσω της προσέγγισης του ιδιαίτερου χώρου των Σχολών Γονέων.

Πρόκειται για ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον θέμα για την επιστημονική κοινότητα καθώς, παρόλο που το θέμα της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει μελετηθεί σε διάφορα πλαίσια, η βιβλιογραφία για τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσυνης στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδιαίτερα στο χώρο των Σχολών Γονέων είναι σχετικά ελλιπής. Επιπλέον, η παρούσα έρευνα θα συνδράμει, πέρα από την επέκταση της βιβλιογραφίας, και στην απάντηση σε καίρια ερωτήματα σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη, όπως το αν τελικά μπορεί να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί μέσα από κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τέλος, παρουσιάζει και πρακτικό ενδιαφέρον, αφού τα συμπεράσματά της θα μπορούν άμεσα να χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων συναισθηματικής νοημοσύνης για τους γονείς.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα έχει και κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι έχουν να κάνουν περισσότερο με την μεθοδολογία που ακολουθείται. Έτσι, για παράδειγμα, λόγω του γεγονότος ότι η έρευνα διεξάγεται σε δύο φάσεις και σε βάθος χρόνου δεν

ήταν εύκολη κατά τη δεύτερη φάση η εξέταση όλων των υποκειμένων που συμμετείχαν στην πρώτη φάση. Επιπλέον, δεν μπορεί να γίνει λόγος για πραγματική, αντικειμενική ανάπτυξη του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων καθώς στην έρευνα χρησιμοποιείται ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών. Με αυτή τη μέθοδο μέτρησης οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν αξιολογούνται με βάση αντικειμενικά διατυπωμένα κριτήρια, αλλά αντιθέτως εκφράζουν την προσωπική τους εκτίμηση για τυχόν βελτίωση του επιπέδου της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, η οποία πιθανόν να διαφέρει κατά πολύ από την πραγματική βελτίωση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης.

Το θέμα λοιπόν της παρούσας μεταπτυχιακής έρευνας περιλαμβάνει δύο υποθέματα, τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις Σχολές Γονέων, τα οποία θα ήταν χρήσιμο να εξεταστούν εν συντομία πριν διατυπωθούν οι στόχοι, η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα, τα οφέλη αλλά και οι περιορισμοί της εν λόγω έρευνας.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Συναισθηματική νοημοσύνη

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (emotional intelligence) έχει αναδειχτεί τα τελευταία περίπου 20 χρόνια σε ένα πεδίο εξαιρετικού ενδιαφέροντος τόσο για τον επιστημονικό κόσμο, όσο και για το ευρύ κοινό με πολλά βιβλία επιστημονικού αλλά και λαϊκού ενδιαφέροντος και άρθρα σε εφημερίδες και περιοδικά (Gibbs, 1995. Wigod, 1998). Μάλιστα έχει γραφτεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί τη σύγχρονη μόδα, αντιπροσωπεύει το νέο πνεύμα (zeitgeist) της εποχής (Mayer, Salovey & Caruso, 2000[α]. Pfeiffer, 2001). Η μελέτη του επιστημονικού πεδίου της συναισθηματικής νοημοσύνης αρχικά ξεκίνησε μέσα στους κόλπους της ψυχολογίας, σήμερα όμως απασχολεί τους επιστήμονες στο χώρο της εκπαίδευσης, της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων και άλλων επιστημονικών πεδίων.

Παρότι η συναισθηματική νοημοσύνη έγινε πολύ πρόσφατα τόσο δημοφιλής, πολλοί υποστηρίζουν ότι δεν πρόκειται για μια καινούρια έννοια, αλλά «μάλλον για μια συστηματοποιημένη και εμπειρικά υποστηριζόμενη αναδιατύπωση παλιότερων θεωρητικών απόψεων» (Πλατσίδου, 2004, σ. 27). Για αυτήν άλλωστε είχε κάνει, κατά κάποιο τρόπο, λόγο ο Thorndike (1920) με την κοινωνική του νοημοσύνη, την οποία όρισε ως την ικανότητα να καταλαβαίνει κανείς τους ανθρώπους, να γνωρίζει πώς να τους χειρίζεται και να ενεργεί με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις. Οι πιο πρόσφατες ρίζες της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να αναζητηθούν στη θεωρία του Gardner (1983) για την πολλαπλή νοημοσύνη και συγκεκριμένα στις έννοιες της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης.

Ως αυτούσιος όρος, η συναισθηματική νοημοσύνη χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Payne (1986) στη διδακτορική του διατριβή. Ωστόσο, οι Salovey και Mayer (1990) ήταν οι πρώτοι που πρότειναν ένα ολοκληρωμένο δόκιμο μοντέλο και διατύπωσαν τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης ως «μια μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, 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, σ. 433).

Αξίζει να αναφερθεί βέβαια ότι το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης οφείλεται, κατά κύριο λόγο, στην έκδοση των βιβλίων του Daniel Goleman (1995, 1998). Από τότε, πολλά είναι τα μοντέλα που διατυπώθηκαν για να εξηγήσουν τη δομή της έννοιας και ακόμα περισσότερα είναι τα διάφορα τεστ, ερωτηματολόγια και κλίμακες που κατασκευάστηκαν για να μετρήσουν το πολυσυζητημένο πλέον EQ (Emotional Quotient- Δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης), όρο που ο Bar-On (1988) εισήγαγε κατά αντιστοιχία με το IQ (Intelligence Quotient- Δείκτης Γνωστικής Νοημοσύνης). Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι με μια σύντομη αναζήτηση στο διαδίκτυο μπορεί κανείς να ανασύρει χιλιάδες τεστ μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα οποία φυσικά δεν είναι ούτε έγκυρα, ούτε αξιόπιστα, απλά φανερώνουν την απήχηση της έννοιας στο ευρύ κοινό. Αφού έγινε αυτή η σύντομη ιστορική αναδρομή, θα ήταν χρήσιμο να συζητηθούν κάποια από τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν διατυπωθεί στο χώρο.

2.1.1. Μοντέλα για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης και τρόποι μέτρησής της

Σήμερα μπορεί να βρει κανείς στη βιβλιογραφία πολλά θεωρητικά μοντέλα που έχουν ως στόχο να περιγράψουν αλλά και να μετρήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Για να γίνει όμως ευκολότερα κατανοητή η ποικιλία αυτών των μοντέλων, προτείνεται κάποιο είδος ταξινόμησής τους. Οι Mayer, Salovey και Caruso (2000β) κατηγοριοποιούν τα διάφορα μοντέλα σε δύο ομάδες: τα μοντέλα ικανότητας και τα μικτά μοντέλα, ανάλογα με το σε ποια πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης εστιάζουν.

Τα *μοντέλα ικανότητας* ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες με τα άλλα είδη νοημοσύνης, τα οποία αναφέρονται στις γνωστικές ικανότητες. Οι Mayer, Salovey και Caruso (2000β) εντάσσουν το δικό τους μοντέλο σε αυτή την κατηγορία. Από την άλλη, τα *μικτά μοντέλα* ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό των ικανοτήτων προσαρμογής του ατόμου και των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του. Στα μικτά μοντέλα ανήκουν τα μοντέλα του Bar-On (1997), του Goleman (1995, 1998) και των Petrides & Furnham (2001). Οι Mayer, Salovey και Caruso (2008) τα ονόμασαν μικτά γιατί, όπως υποστηρίζουν, δεν περιλαμβάνουν μόνο ιδιότητες σχετικές με τα συναισθήματα, όπως η συναισθηματική αυτοενημερότητα και η ενσυναίσθηση, αλλά και άλλες μη άμεσα σχετικές ικανότητες, όπως η αυτοεκτίμηση, η προσαρμοστικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Οι θεωρητικοί των μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης ενδιαφέρθηκαν, πέρα από την περιγραφή της δομής της, και για τη μέτρηση της, κατασκευάζοντας

σχετικές κλίμακες και ερωτηματολόγια. Ακόμα, αρκετοί είναι και οι ερευνητές που στηριζόμενοι σε κάποιο ήδη υπάρχον θεωρητικό μοντέλο σχεδίασαν κάποια επιπλέον ερωτηματολόγια. Σε γενικές γραμμές, τα διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο ή και τρεις κατηγορίες, ανάλογα με το θεωρητικό τους υπόβαθρο και τον τρόπο που χρησιμοποιούν για να υπολογίσουν το κατά πόσο ο εξεταζόμενος είναι συναισθηματικά νοήμων.

Έτσι, ένας τρόπος μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι οι αυτοαναφορές, ένας άλλος οι ετεροαναφορές και η τρίτη κατηγορία είναι η αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων. Τις μεθόδους των *αυτοαναφορών* και των *ετεροαναφορών* τις προτιμούν τα μικτά μοντέλα. Πρόκειται συνήθως για ερωτηματολόγια που περιέχουν μια σειρά προτάσεων-δηλώσεων που εξετάζουν ικανότητες, προδιαθέσεις και χαρακτηριστικά και για τις οποίες το άτομο πρέπει να εκφράσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του ως προς το τι ισχύει για τον/την ίδιο/α. Η διαφορά της μεθόδου των αυτοαναφορών με τη μέθοδο των ετεροαναφορών (τεστ 360 μοιρών) είναι ότι τα ερωτηματολόγια αυτοαναφορών τα συμπληρώνει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του, ενώ τις ετεροαναφορές τις συμπληρώνουν άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός του για το συγκεκριμένο άτομο, όπως οι συνάδελφοί του ή οι δάσκαλοί του. Από την άλλη, *η αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων* χρησιμοποιείται ως τρόπος μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης από τα μοντέλα ικανότητας. Πρόκειται για τεστ που περιέχουν προβλήματα και ερωτήσεις, τα οποία όμως έχουν μόνο μία σωστή λύση ή απάντηση. Το άτομο βαθμολογείται σε αυτή την περίπτωση κατά αναλογία των τεστ που μετράνε γνωστικές ικανότητες, δηλαδή με βάση αντικειμενικά, προκαθορισμένα κριτήρια.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης με αυτοαναφορές είναι το ερωτηματολόγιο που κατασκέυασε ο Bar-On (1997). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο με 133 προτάσεις, το Emotional Quotient Inventory (EQ-i). Η Schutte Emotional Intelligence Scale (SEIS- Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998), η οποία βασίζεται ως προς τη δομή της στο μοντέλο των Mayer, Caruso και Salovey (1999, 2000b), είναι επίσης μία κλίμακα 33 προτάσεων αυτοαναφορών, από τις πιο διαδεδομένες. Άλλες γνωστές κλίμακες αυτής της κατηγορίας που στηρίζονται σε ήδη διατυπωμένα μοντέλα είναι η Trait Meta Mood Scale (TMMS- Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995), το Tapia Emotional Intelligence Inventory (TEII- Tapia, 2001) και η Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS- Wong & Law, 2002), η οποία συστήνεται κυρίως για έρευνες στη διοίκηση επιχειρήσεων και την ηγεσία.

Παράδειγμα τεστ 360 μοιρών αποτελεί το Emotional Competence Inventory 360 (ECI 360) των Boyatzis, Goleman και Rhee (2000). Το τεστ αυτό μπορεί να μετράει τη συναισθηματική επάρκεια ενός ατόμου, μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού στηριζόμενο στις αναφορές άλλων προσώπων.

Τέλος, χαρακτηρικό παράδειγμα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης με αντικειμενικό τρόπο αποτελεί το τεστ που κατασκεύασαν οι θεωρητικοί του μοντέλου ικανότητας Mayer, Caruso και Salovey (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002. Mayer, Caruso, & Salovey, 1999. Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2003). Πρόκειται για την κλίμακα Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), η οποία ύστερα από σειρά βελτιώσεων ονομάστηκε Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Η κλίμακα είναι κατασκευασμένη κατά το πρότυπο των γνωστικών έργων, περιλαμβάνοντας οκτώ έργα (tasks), δύο για κάθεμια από τις τέσσερις διαστάσεις που

σύμφωνα με το μοντέλο απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και θα αναπτυχθούν παρακάτω.

Αν κανείς ενδιαφέρεται να μάθει περισσότερα στοιχεία για τα ερωτηματολόγια που υπάρχουν στο χώρο, μπορεί να ανατρέξει στο άρθρο των Pérez, Petrides και Furnham (2005). Εκεί θα μπορέσει να βρει μια εκτενή παρουσίαση των ερωτηματολογίων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και τα βασικά δεδομένα για την εγκυρότητα, την αξιοπιοπιστία και την παραγοντική δομή τους.

Είναι λοιπόν φανερό από όλα τα παραπάνω ότι υπάρχουν πολλά διαφορετικά μοντέλα, καθώς και διαφορετικοί μέθοδοι μέτρησης της ίδιας έννοιας. Αυτό που παρατηρούν οι Petrides και Furnham (2000, 2001), ωστόσο, είναι ότι μάλλον οι δύο κατηγορίες μοντέλων, τα μικτά και της ικανότητας, χρησιμοποιώντας και διαφορετικούς τρόπους μέτρησης, τελικά εξετάζουν δύο διαφορετικές όψεις, δύο διαφορετικές εκφάνσεις της ίδιας έννοιας. Πιο συγκεκριμένα, οι Petrides και Furnham (2000, 2001) υποστηρίζουν ότι τα ερωτηματολόγια αυτοαναφορών μετράνε *τάσεις συμπεριφοράς* και *αυτοαντιλαμβανόμενες ικανότητες*, καθώς η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται με βάση την προσωπική εκτίμηση που έχουν τα ίδια τα άτομα για αυτήν. Από την άλλη, εργαλεία όπως τα τεστ ικανοτήτων που στηρίζονται στη μέγιστη επίδοση μετράνε *αντικειμενικά πραγματικές ικανότητες*, καθώς η αξιολόγηση γίνεται με βάση προκαθορισμένα, αντικειμενικά κριτήρια.

Οι Petrides και Furnham (2000, 2001), υποστηρίζοντας ότι πρέπει να γίνει κάποιος διαχωρισμός στο τόσο ευρύ πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ποικιλίας στον τρόπο μέτρησής της, πρότειναν να ονομαστούν διαφορετικά οι δύο όψεις της, όπως αυτές φαίνεται να προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια αυτοαναφορών

και τις κλίμακες ικανοτήτων αντίστοιχα. Έτσι, πρότειναν η συναισθηματική νοημοσύνη που μετράται με ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς να ονομάζεται «συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα» (trait EI) και η συναισθηματική νοημοσύνη που μετράται με αντικειμενικά εργαλεία μέγιστης επίδοσης να ονομάζεται «συναισθηματική νοημοσύνη που σχετίζεται με την ικανότητα» (ability EI) ή «με την επεξεργασία πληροφοριών» (information-processing EI). Μπορεί βέβαια κανείς να επικρίνει την ονομασία «ability EI» για πλεονασμό, αφού η νοημοσύνη είναι όντως ικανότητα, και την ονομασία «trait EI» για σχήμα οξύμορο, αφού ο όρος γνώρισμα είναι αντικρουόμενος με τον όρο νοημοσύνη. Αυτό οδήγησε τους Petrides και Furnham (2001) να προτείνουν δύο άλλες εναλλακτικές ονομασίες για τις δύο διαφορετικές εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι, ονόμασαν τη «συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα» ενναλλακτικά *συναισθηματική αυτοαποτελεσματικότητα* (emotional self-efficacy) και την «συναισθηματική νοημοσύνη που σχετίζεται με την ικανότητα» *γνωστικό-συναισθηματική ικανότητα* (cognitive-emotional ability). Ωστόσο, αυτοί οι ενναλλακτικοί όροι δεν χρησιμοποιήθηκαν σε μετέπειτα άρθρο των ερευνητών.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, οι ερευνητές του χώρου συμφωνούν και τονίζουν ότι πρέπει να υπάρχει διάκριση ανάμεσα στους δύο τύπους της συναισθηματικής νοημοσύνης (O'Connor & Little, 2003. Warwick & Nettelbeck, 2004). Μάλιστα, αρκετοί υποστηρίζουν ότι τα διάφορα μοντέλα και οι κατηγοριοποιήσεις δεν είναι ανταγωνιστικά μεταξύ τους, αλλά μάλλον συμπληρωματικά και απαραίτητα ώστε να κατανοηθεί η σύνθετη εννοιολογική κατασκευή της συναισθηματικής νοημοσύνης (Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000).

Για να γίνουν όμως κατανοητές οι δύο αυτές διαφορετικές όψεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, θα ήταν χρήσιμο και ταυτόχρονα ενδιαφέρον να

περιγραφτεί ενδεικτικά ένα μοντέλο ικανότητας, το οποίο και χρησιμοποιεί για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης τις κλίμακες ικανοτήτων, καθώς και ένα μικτό μοντέλο, το οποίο με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφορών ερμηνεύει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνώρισμα.

2.1.1.1. Μοντέλο ικανότητας: Mayer, Caruso και Salovey

Το μοντέλο των Mayer et al. (1999, 2000b) είναι το χαρακτηριστικότερο μοντέλο ικανότητας. Μάλιστα, οι Mayer, Salovey και Caruso είναι από τους πρώτους που ενδιαφέρθηκαν να μελετήσουν με συστηματικό τρόπο την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, παράγοντας πλούσιο επιστημονικό υλικό από τις αρχές της δεκαετίας του ’90. Οι John Mayer και Peter Salovey είναι Αμερικανοί καθηγητές ψυχολογίας, ενώ ο David Caruso που προστέθηκε στην ερευνητική τους ομάδα αργότερα ασχολείται περισσότερο με θέματα εργασιακής ψυχολογίας στην εταιρεία EI Skills Group, ιδρυτής της οποίας είναι ο ίδιος.

Σύμφωνα με το μοντέλο που διατύπωσαν, η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει διάφορες ικανότητες που οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις: (1) την ικανότητα αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων, (2) την ικανότητα αφομοίωσης των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, (3) την ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων και (4) την ικανότητα διαχείρισης τους (Mayer & Salovey, 1997). Οι ικανότητες αυτές θεωρείται ότι βρίσκονται σε ιεραρχική διάταξη, που μπορεί να αποδωθεί με τη μορφή πυραμίδας, και λειτουργούν με ενιαίο τρόπο. Στα κατώτερα στρώματα της πυραμίδας βρίσκονται οι ικανότητες που βοηθούν στην εκτέλεση θεμελιωδών διακριτών ψυχολογικών λειτουργιών, ενώ σε περισσότερο σύνθετα

επίπεδα, βρίσκονται οι ικανότητες που βοηθούν προς την επίτευξη προσωπικών στόχων και αυτοδιαχείρισης (Mayer et al., 2008). Έτσι, στη βάση της πυραμίδας βρίσκεται η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς με ακρίβεια τα συναισθήματα τα δικά του και των γύρω του, ενώ στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται η ικανότητα να τα διαχειρίζεται κατάλληλα.

Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητα μπορούν να αξιολογηθούν με το Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) που, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, περιλαμβάνει τέσσερα μέρη, με δύο έργα το καθένα. Το MSCEIS απευθύνεται μόνο σε ενήλικο πληθυσμό, ενώ για παιδιά και εφήβους (12-18 ετών) έχει κατασκευαστεί μια παρόμοια κλίμακα, η Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test- Youth Version- Research Edition (MSCEIT-YV-R), η οποία όπως φαίνεται και από τον τίτλο της είναι αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, τουλάχιστον προς το παρόν.

Το MSCEIT έχει μεταφραστεί και στα ελληνικά από τον Κωνσταντίνο Καφέτσιο (Kafetsios, 2004) και περιλαμβάνει 141 ερωτήσεις και προβλήματα. Έχει χρησιμοποιηθεί σε μικρό αριθμό ελληνικών ερευνών, όπως αυτές των Καφέτσιος και Πετράτου (2005), Kafetsios, Maridaki-Kassotaki, Zammuner, Zampetakis & Vouzas (2009a) και Kafetsios, Papastephanakis και Simos (2009b).

2.1.1.2. Μικτό μοντέλο: Petrides και Furnham

Οι Petrides και Furnham είναι οι ερευνητές που έκαναν λόγο για τα δύο είδη της σύνθετης εννοιολογικής κατασκευής της συναισθηματικής νοημοσύνης, την

συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική ικανότητα και την συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα. Αυτοί επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους και την προσοχή τους στο δεύτερο είδος, το οποίο αφορά στις προσωπικές εκτιμήσεις που έχει το κάθε άτομο για τη συναισθηματική του λειτουργικότητα.

Για να καταλήξουν στη διατύπωση μιας ακριβής και ολοκληρωμένης περιγραφής της δομής της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα, συμφώνησαν καταρχή με την άποψη του Cattell (1973), ο οποίος υποστήριξε ότι το πρώτο βήμα για τη λειτουργικότητα μιας ψυχολογικής έννοιας είναι ο ορισμός του δειγματοληπτικού της πεδίου (sampling domain), των διαστάσεων δηλαδή που αυτή περιλαμβάνει. Για να καταλήξουν όμως στις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα, οι Petrides και Furnham (2001) παραγματοποίησαν ανάλυση περιεχομένου στα κυριότερα και πιο διαδεδομένα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή αυτά του Bar-On (1997), του Goleman (1995) και των Salovey και Mayer (1990). Μέσα από αυτή την ανάλυση προέκυψαν 15 όψεις, οι οποίες φαίνεται να συνιστούν τη δομή της συναισθηματικής νοημοσύνης. Οι διαστάσεις αυτές παρουσιάζονται μαζί με μια σύντομη περιγραφή τους στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Οι 15 διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα κατά το μοντέλο των Petrides και Furnham

Διαστάσεις	**Τα άτομα με υψηλό σκορ αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως:**
Προσαρμοστικότητα	Ευέλικτους και πρόθυμους να προσαρμοστουν σε νέες καταστάσεις
Διεκδικητική Συμπεριφορά	Αποφασιστικούς, ειλικρινείς και πρόθυμους να υπερασπιστούν τα

	δικαιώματά τους
Συναισθηματική αντίληψη (εαυτός & άλλοι)	Ξεκάθαρους στην αντίληψη των δικών τους συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων
Συναισθηματική έκφραση	Ικανούς να εκφράσουν και να μεταδώσουν τα συναισθήματά τους στους άλλους
Διαχείριση συναισθημάτων (άλλοι)	Ικανούς να επηρεάσουν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων
Συναισθηματική ρύθμιση	Ικανούς να ελέγχουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους
Παρορμητικότητα (χαμηλά)	Στοχαστικούς και λιγότερο πιθανό να ενδώσουν σε κάποια έντονη επιθυμία τους
Διαπροσωπικές Σχέσεις	Ικανούς να έχουν ικανοποιητικές προσωπικές σχέσεις
Αυτοεκτίμηση	Πετυχημένους και με αυτοπεποίθηση
Κινητοποίηση	Με κίνητρα και απίθανο να τα παρατήσουν λόγω κάποιας αντιξοότητας
Κοινωνική επίγνωση	Πετυχημένους στην ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων με εξαιρετικές κοινωνικές δεξιότητες
Διαχείριση άγχους	Ικανούς να αντέχουν την πίεση και να ρυθμίζουν το άγχος τους
Ενσυναίσθηση	Ικανούς να αντιλαμβάνονται την προοπτική των άλλων
Ευτυχία	Πρόσχαρους και ικανοποιημένους από τη ζωή τους
Αισιοδοξία	Σίγουρους για τον εαυτό τους και πιθανόν να βλέπουν τη θετική πλευρά των πραγμάτων στη ζωή.

Μετάφραση από το πρωτότυπο κείμενο των Petrides, Pita και Kokkinaki (2007).

Οι Petrides και Furnham (2001) σημειώνουν ότι αυτές οι διαστάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως οδηγός για την κατασκευή περιεκτικών εργαλείων μέτρησης της

συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα. Οι ιδιοι (Petrides, 2001. Petrides & Furnham, 2003), στηριζόμενοι σε αυτές τις διαστάσεις, κατασκεύασαν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το Trait Emotional Intelligent Questionnaire (TEIQue). Το TEIQue αποτελείται από 153 προτάσεις (αξιολογούμενες σε μια κλίμακα Likert 7 σημείων) οργανωμένων σε 15 διαστάσεις και τους εξής τέσσερις παράγοντες: ευεξία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα. Οι απαντήσεις στις 153 προτάσεις προστίθονται και έτσι προκύπτει μια γενική τιμή συναισθηματικής νοημοσύνης, επιμέρους τιμές για καθένα από τους τέσσερις παράγοντες και αναλυτικές τιμές για 13 από τις 15 διαστάσεις της κλίμακας. Οι διαστάσεις που δεν παράγουν αναλυτικές τιμές είναι αυτές της «κινητοποίησης» και της «προσαρμοστικότητας» καθώς σχεδιάστηκαν για να συμβάλλουν μόνο στην παραγωγή της γενικής τιμής της συναισθηματικής νοημοσύνης. Εκτός από το TEIQue, το οποίο απευθύνεται σε ενήλικες, έχουν κατασκευαστεί το TEIQue-AF για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εφήβων (13-17 ετών), το TEIQue-CF για τα παιδιά ηλικίας 8-12 ετών και το TEIQue-360, το οποίο είναι τεστ αναφορών άλλων. Για καθεμιά από τις παραπάνω μορφές, υπάρχει και η σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου.

Το TEIQue έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί και στην ελληνική γλώσσα (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007). Η πλήρης ελληνική του εκδοχή περιλαμβάνει 144 προτάσεις, ενώ η σύντομη εκδοχή του 30 προτάσεις. Ωστόσο, όπως σημειώνει και η Πλατσίδου (2010) δεν υπάρχουν ελληνικές έρευνες που να κάνουν χρήση του ερωτηματολογίου TEIQue. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν ενδείξεις για τις ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου, ούτε στοιχεία για την επιτυχημένη ή όχι εφαρμογή του σε ελληνικό πληθυσμό, κάτι που καθιστά και άμεσα αναγκαία τη διεξαγωγή σχετικών ερευνών.

Κλείνοντας, οφείλει κανείς να σημειώσει ότι η διάκριση που έκαναν οι Petrides και Furnham (2000, 2001) σε συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα και ως γνωστική ικανότητα είναι παρόμοια με τη εμπερική διάκριση που έκανε ο Chiarrochi με τους συνεργάτες του (2000) σε αντιληπτή (perceived) και αντικειμενική (actual) συναισθηματική νοημοσύνη, αντίστοιχα. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι οι Petrides και Furnham (2000, 2001) είναι αυτοί που συστηματοποίησαν θεωρητικά και εμπειρικά την διάκριση ανάμεσα στις δύο εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Για λόγους συντομίας, οι όροι αντιληπτή και αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να χρησιμοποιούνται στο υπόλοιπο της εργασίας ως συνώνυμοι των συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα και ως γνωστική ικανότητα.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν τώρα, αφού έγινε η σύντομη παρουσίαση των ενδεικτικών μοντέλων, είναι τα εξής: ποια είναι τα σημεία κριτικής των μικτών μοντέλων και των μοντέλων ικανότητας; Έχουν αυτά τα μοντέλα, αλλά και η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης γενικότερα, κάποια αδύναμα σημεία; Και, τέλος, είναι καλύτερα ένας ερευνητής να χρησιμοποιήσει ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς ή κριτήρια ικανότητας για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης;

2.1.2. Σημεία κριτικής για τα μοντέλα ικανότητας και τα μικτά μοντέλα

Υπάρχουν ορισμένοι ερευνητές που στέκονται με κριτική ματιά απέναντι στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, τόσο της αντικειμενικής όσο και της αντιληπτής. Συγκεκριμένα, κάποιοι αμφισβητούν την ιδέα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα αποτελεί νέο είδος νοημοσύνης, ανεξάρτητο και ισότιμο με

την γνωστική νοημοσύνη. Επίσης, αμφισβητείται το κατά πόσο η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει συμπεριφορές, όπως η επίδοση στο σχολείο ή την εργασία, που δεν μπορούν *ήδη* να προβλεφθούν από τις ικανότητες που περιλαμβάνονται στη γνωστική νοημοσύνη και μετριούνται με τα κλασικά τεστ νοημοσύνης. Αυτό το σημείο κριτικής είναι κοινό σε όλα τα μοντέλα ικανότητας. Για παράδειγμα, οι Van Rooy και Wiswesvaran (2004) υποστηρίζουν ότι οι έννοιες της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης και της γνωστικής νοημοσύνης είναι ταυτόσημες, αφού υπάρχουν υψηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις ικανότητες που περιγράφουν.

Αντίστοιχα, κάποιοι άλλοι ερευνητές αμφισβητούν τη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα και ταυτόχρονα τα μικτά μοντέλα στο σύνολό τους, όπως αυτό των Petrides & Furnham (2000, 2001). Ένα από τα βασικότερα, λοιπόν, σημεία κριτικής που έχουν διατυπωθεί για την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη είναι ότι αποτελεί απλώς μια μετονομασία κάποιων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και για αυτό το λόγο δεν μπορεί να προσφέρει κάτι παραπάνω στο χώρο της ψυχολογίας (Davies, Stankov & Roberts, 1998). Με άλλα λόγια, οι επικριτές υποστηρίζουν ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη συμπίπτει σε τόσα πολλά σημεία με την προσωπικότητα, όπως οι διαστάσεις της αισιοδοξίας, της ενσυναίσθησης και της διαχείρισης του άγχους, ώστε τελικά αμφισβητείται το νόημα και η αξία της για την πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς και επίδοσης.

Οι Schulte, Ree και Carretta (2004), μετά από εξέταση της σχέσης μεταξύ συναισθηματικής νοημοσύνης, γνωστικής ικανότητας και προσωπικότητας, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, αν τελικά η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί κατά

μέγα μέρος να προβλεφθεί από άλλες ήδη υπάρχουσες και ευρέως γνωστές εννοιολογικές κατασκευές, τότε η μοναδικότητά της και η αναμενόμενη χρησιμότητά της αποδεικνύεται ότι είναι περιορισμένη. Ο McGrae (2000) έρχεται σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό αντίθετος με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης στο συνολό της, υποστηρίζοντας ότι, ανεξαρτήτως από το αν γίνεται λόγος για την αντικειμενική ή την αντιληπτή, η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύνολό της μοιράζεται πολλά κοινά με το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων (Big Five Model) για την ερμηνεία της προσωπικότητας. Συνεπώς, η τόσο μεγάλη ταύτιση κάνει την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης να μην έχει λόγο ύπαρξης. Σύμφωνα με τον ίδιο, «η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζεται με χαμηλά σκορ στον παράγοντα του νευρωτισμού και με υψηλά σκορ στους παράγοντες εξωστρέφεια, δεκτικότητα στις νέες εμπειρίες, προσήνεια και ευσυνειδησία» (σ. 266).

Οι θεωρητικοί της συναισθηματικής νοημοσύνης ανταπαντάνε με ισχυρά επιχειρήματα στην παραπάνω κριτική. Έτσι, οι Mayer, Caruso και Salovey (1999), για να αντικρούσουν το σημείο κριτικής που δε θέλει την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη ως ανεξάρτητο είδος νοημοσύνης, υποστηρίζουν ότι αυτό μπορεί να συμβαίνει αν πληρούνται τα παρακάτω κριτήρια: η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη (1) πρέπει να έχει αξιοπιστία στις μετρήσεις της, (2) πρέπει οι ικανότητες που περιλαμβάνει να συσχετίζονται μεταξύ τους, (3) πρέπει να συσχετίζεται με άλλα είδη νοημοσύνης, αλλά ταυτόχρονα να είναι και ανεξάρτητη από αυτά και (4) τέλος πρέπει να εξελίσσεται με το πέρασμα της ηλικίας. Με σειρά ερευνών, οι Mayer, Caruso και Salovey (1999, 2000c) διαπίστωσαν ότι όλα τα παραπάνω κριτήρια ισχύουν για το μοντέλο τους, το οποίο άλλωστε αποτελεί το σημαντικότερο μοντέλο ικανότητας. Έτσι,

κατέρριψαν την κριτική που είχε διατυπωθεί για τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα.

Ο Petrides και οι συνεργάτες του (Petrides & Furnham, 2001. Petrides, Furnham & Mavroveli, 2007), από την άλλη, βασίζονται στην κριτική που δέχτηκε το μοντέλο τους για να το αναδείξουν ακόμα περισσότερο. Συγκεκριμένα, δεν αρνούνται την συσχέτιση ανάμεσα στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και σε κάποιες διαστάσεις της προσωπικότητας. Αντιθέτως, ορίζουν τα χαρακτηριστικά της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης ως *τάσεις συμπεριφοράς* και *αυτοαντιλαμβανόμενες ικανότητες σχετικά με το συναίσθημα,* οι οποίες εδρεύουν στα χαμηλότερα επίπεδα της ιεραρχίας της προσωπικότητας. Έτσι, από τη στιγμή που οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης βρίσκονται στη βάση του οικοδομήματος της προσωπικότητας, είναι απολύτως λογικό να συσχετίζονται με διαστάσεις που βρίσκονται υψηλότερα στην ίδια εννοιολογική κατασκευή. Συνεπώς, κατά τους Petrides και Furnham, θεωρείται αναμενόμενη η οποιαδήποτε συσχέτιση της συναισθηματκής νοημοσύνης ως χαρακτηριστκό γνώρισμα με τις διαστάσεις υψηλότερης τάξης της προσωπικότητας. Επιπροσθέτως, αρκετές είναι οι έρευνες (Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005. Extremera & Fernandez-Berrocal, 2005. Freudenthaler, Neubauer, Gabler, Scherl & Rindermann, 2008. Gannon & Ranzijn, 2005. Mikolajczak, Luminet, Leroy & Roy, 2007. Petrides, Pırez-Gonzalez & Furnham, 2007), οι οποίες καταδεικνύουν ότι τα τεστ της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να προβλέψουν μια ευρεία σειρά κριτηρίων, όπως ο βαθμός ικανοποίησης από τη ζωή, η συναισθηματική ενεργοποίηση, η μοναξιά και η κατάθλιψη, ακόμα κι όταν ελέγχθηκε και απομονώθηκε η επίδραση της προσωπικότητας αξιολογούμενη είτε με το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων είτε με τη

Θεωρία των Τριών Παραγόντων του Eysenck. Αυτές οι έρευνες δίνουν επιπλέον προβάδισμα στα μικτά μοντέλα για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα, πέρα από την προβλεπτική ικανότητα των τεστ προσωπικότητας.

Κλείνοντας, δεν πρέπει να παραληφθεί μια αναφορά στα σημεία κριτικής που έχουν διατυπωθεί για τις μεθόδους μέτρησης που χρησιμοποιούν τα μικτά μοντέλα και τα μοντέλα ικανότητας. Έτσι, η μέθοδος των αυτοαναφορών, αν και έχει το πλεονέκτημα ότι με αυτήν μπορεί να αξιολογηθεί ένας πολύ μεγάλος αριθμός ατόμων σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, έχει ένα πολύ βασικό μειονέκτημα: είναι επιρρεπής σε παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν σημαντικά την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Οι παράγοντες αυτοί είναι η τάση των ατόμων να δώσουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις και όχι τις πραγματικές, προσωπικές τους αντιλήψεις για τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, η κούραση που μπορεί να έχουν, η κακή τους διάθεση τη χρονική στιγμή συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ή ακόμα και η μη επαρκής ανατροφοδότηση που έχουν πάρει σχετικά με τη συναισθηματική τους λειτουργικότητα (Mayer et al., 2008). Παρά τα μειονεκτήματά της, ωστόσο, η μέθοδος των αυτοαναφορών, όπως διατείνονται και οι υποστηρικτές των μικτών μοντέλων, μπορεί να προσφέρει δεδομένα μοναδικά και αναντικατάστατα και πληροφορίες που καμία άλλη μέθοδος δεν μπορεί να επιτύχει.

Η μέθοδος των ετεροαναφορών (αναφορές άλλων), που επίσης χρησιμοποιείται από τα μικτά μοντέλα, μπορεί να ξεπεράσει σε σημαντικό βαθμό τα μειονεκτήματα της μεθόδου των αυτοαναφορών, εάν ζητηθεί από μεγάλο αριθμό ατόμων να εκτιμήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη του προσώπου που αξιολογείται. Σε αυτή την περίπτωση, η αξιοπιστία των μετρήσεων θα είναι αυξημένη, λόγω των διαφορετικών ατόμων, άρα και οπτικών, που συμμετέχουν στην αξιολόγηση του ατόμου. Ωστόσο, μπορούν να

εμπλακούν άλλοι παράγοντες σε αυτή την περίπτωση που είναι ικανοί να επιμολύνουν τα δεδομένα. Τέτοιοι παράγοντες είναι η διάθεση των «άλλων», η ειλικρίνειά τους, η ηθική τους, οι προκαταλήψεις τους και ακόμα η προσωπική σχέση με το άτομο που κρίνουν.

Όμως ούτε η μέθοδος της αντικειμενικής μέτρησης των ικανοτήτων διαφεύγει της κριτικής. Αν και δεν επηρεάζεται από τους παράγοντες που επηρεάζονται οι μέθοδοι που τα μικτά μοντέλα χρησιμοποιούν, το κύριο ερώτηματα που προκύπτει εδώ και δημιουργεί προβληματισμό αφορά στον τρόπο βαθμολόγησης των σωστών και λανθασμένων απαντήσεων στα προβλήματα και τα σενάρια που τα μοντέλα ικανότητας χρησιμοποιούν για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ουσιαστικά προκύπτει το σημαντικό ερώτημα του ποιος και με ποια κριτήρια μπορεί να κρίνει την ορθή απάντηση σε ένα πρόβλημα που έχει περιέχομενο συναισθηματικό ή και κοινωνικό. Ένα ακόμα μειονέκτημα της μεθόδου είναι ότι η εξέταση μεγάλου αριθμού ατόμων είναι δύσκολο εγχείρημα από άποψη χρόνου. Πάντως, ως απάντηση στην κριτική σχετικά με το ποιος μπορεί με έγκυρο τρόπο να ορίσει το σωστό και το λάθος σε προβλήματα συναισθηματικού-κοινωνικού τύπου, ο Mayer και οι συνεργάτες του (1999) πρότειναν και συνέκριναν τρεις πιθανούς τρόπους: (1) τη βαθμολόγηση των λύσεων από ειδικούς, από επιστήμονες δηλαδή με γνώσεις πάνω στη συναισθηματική νοημοσύνη, (2) τη συναινετική βαθμολόγηση, δηλαδή με βάση το τι θεωρεί ως σωστό ο περισσότερος κόσμος, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται με χορήγηση των τεστ σε μεγάλο δείγμα και εύρεση των μέσων όρων και (γ) τη βαθμολόγηση των απαντήσεων από άτομα-στόχους, δηλαδή από άτομα που έχουν βρεθεί στις καταστάσεις που παρουσιάζονται ως προβλήματα στα τεστ αντικειμενικής μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ο συναινετικός τρόπος βαθμολόγησης επικράτησε για

μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς αρχικά οι Mayer, Caruso και Salovey (1999) υποστήριξαν ότι είναι ο καλύτερος. Ωστόσο, σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα δεδομένα (Mayer et al., 2008), τα περισσότερο έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα δίνονται από τη βαθμολόγηση των λύσεων από ειδικούς.

Συμπερασματικά, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια εννοιολογική κατασκευή που έχει δεκτεί κριτική τόσο για τη δομή της και την αξία της, όσο και για τις μεθόδους μέτρησης που χρησιμοποιεί. Ωστόσο, εξακολουθεί να βρίσκεται στο επίκεντρο του σύγχρονου ερευνητικού ενδιαφέροντος και να σημειώνει πρόοδο τόσο με τη διεξαγωγή πληθώρας μελετών όσο και με τη δημοσίευση ενδιαφέροντων και πρωτότυπων ερευνών παγκοσμίως. Προκύπτει, λοιπόν, εύλογα το ερώτημα: τι είναι αυτό που την κάνει, παρά την έντονη κριτική εναντίον της, να έχει αναδεικτεί σε ένα πεδίο εξαιρετικού ενδιαφέροντος; Η απάντηση είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη υπόσχεται πολλά οφέλη σε όποιον την κατέχει σε υψηλό βαθμό και, επιπλέον, υποστηρίζεται ότι είναι εξελίξιμη με το πέρασμα του χρόνου, στοιχείο που της προσδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα αφού σημαίνει ότι μπορεί να διδαχτεί και να καλλιεργηθεί ανεξαρτήτως ηλικίας. Θα ήταν χρήσιμο λοιπόν να αναπτυχθούν περισσότερο τα δύο αυτά σημεία που εξηγούν την απήχηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

2.1.3. Τα οφέλη από την υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει μελετηθεί ως προς τη σχέση της με πολλούς παράγοντες. Έτσι, μπορεί κανείς να βρει στη βιβλιογραφία έρευνες που επιβεβαιώνουν τη θετική σχέση που υπάρχει μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και των καλών

διαπροσωπικών σχέσεων, της καλής σωματικής και ψυχικής υγείας, καθώς και της επιτυχίας στην εργασία και στην εκπαίδευση. Ο Daniel Goleman (1995) ήταν αυτός που έδωσε μεγάλη ώθηση σε αυτού του είδους τις έρευνες, υποστηρίζοντας ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης για την επαγγελματική και προσωπική επιτυχία του ανθρώπου. Πιο συγκεκριμένα, σημείωσε ότι ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) μπορεί να προβλέψει μόνο το 20% της επιτυχίας στη ζωή, αφήνοντας το υπόλοιπο 80% να ερμηνευτεί από την συναισθηματική νοημοσύνη (EQ).

Όσον αφορά στα παιδιά και τους εφήβους, έχει βρεθεί ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει θετικά κοινωνικά αποτελέσματα και καλύτερη σχολική επίδοση (Denham, Blair, DeMulder, Levitas, Sawyer & Auerbach-Major 2003. Πλατσίδου, 2005[α]. Song, Huang, Peng, Law, Wongd & Chen, 2010). Για παράδειγμα, οι Mestre, Guil, Lopes, Salovey και Gil-Olarte (2006) βρήκαν ότι δεκαπεντάχρονοι μαθητές με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη ορίζονταν πιο συχνά ως «καλοί φίλοι» από τους συνομιλήκους τους. Οι Petrides, Frederickson και Furnham (2004), σε σχετική έρευνά τους, βρήκαν ισχυρή σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη και το συνολικό βαθμό στα μαθήματα του σχολείου και ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας.

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει ακόμα μελετηθεί στο χώρο της εργασίας και του επαγγελματικού περιβάλλοντος γενικότερα. Έτσι, ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την καλύτερη λήψη αποφάσεων στην εργασία (Day & Carroll, 2004), την αποτελεσματικότερη διαχείριση στις διαπραγματεύσεις και το εμπόριο (Elfenbein, Foo, White, Tan & Aik, 2007. Mueller & Curhan, 2007. Slaski & Cartwright, 2002), ακόμα και με την καλυτερη

απόδοση των ατόμων όταν δίνουν συνέντευξη για κάποια θέση. Ενδιαφέρον έχει η έρευνα των Lopes, Côté, Grewal, Kadis, Gall και Salovey (2006) για την εργασιακή επίδοση των οικονομικών αναλυτών και των διοικητικών υπαλλήλων σε μεγάλη επιχείρηση. Σύμφωνα με αυτήν, βρέθηκε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και σε μεγαλύτερες αυξήσεις του μισθού, στη συνεισφορά σε ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον και την κοινωνικότητα των εργαζομένων.

Η συναισθηματική νοημοσύνη έχει μελετηθεί και ως προς τη σχέση της με την υγεία, ψυχική και σωματική. Έχει βρεθεί θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ευεξία (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006), την αυτοεκτίμηση (Brackett et al. 2006. Ciarrochi, Chan & Caputi, 2000) και την ικανοποίηση από τη ζωή (Austin, Saklofske & Egan, 2005. Extramera & Fernandez-Berrocal, 2005. Gannon & Ranzijn, 2005. Palmer, Donaldson, & Stough, 2002). Ταυτόχρονα, έχουν βρεθεί αρνητικές συσχετίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με την κατάχρηση αλκόολ και καπνού (Brackett, Mayer & Warner, 2004. Trinidad & Johnson, 2002), καθώς και την εξάρτηση από το διαδίκτυο (Engelberg & Sjoberg, 2000). Επίσης, υψηλά επίπεδα αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν συσχετιστεί με καλύτερη επάρκεια στο χειρισμό προβλημάτων και δυσκολιών (Mikolajczak & Luminet, 2008).

Μεγάλο ενδαφέρον, ειδικά για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, παρουσιάζει η σειρά ερευνών των Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes & Wendorf (2001) για το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στις διαπροσωπικές σχέσεις. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, τα άτομα που έχουν υψηλή αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη επιδεικνύουν μεγαλύτερη αυτοπαρακολούθηση (self-monitoring) στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και μεγαλύτερη ενσυναίσθηση (empathy).

Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζουν μεγαλύτερη γνωστική ενσυναίσθηση (perspective taking) σύμφωνα με το μοντέλο ενσυναίσθησης του Davis (1980). Με άλλα λόγια, τα άτομα αυτά μπορούν πολύ πιο εύκολα να αντιληφθούν τα πράγματα από την οπτική γωνία του άλλου. Στην ίδια σειρά ερευνών, οι Schutte et al. (2001) βρήκαν ότι οι συμμετέχοντες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι πιο συνεργάσιμοι και έχουν πιο αναπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες, ενώ βιώνουν και μεγαλύτερη ικανοποίηση από το γάμο τους ή γενικότερα τη συζυγική τους ζωή. Τη θετική συσχέτιση συναισθηματικής νοημοσύνης και ικανοποίησης από το γάμο έχουν αναδείξει και άλλες έρευνες, όπως αυτές των Brackett, Warner και Bosco (2005) και των Koerner & Fitzpatick (2002).

2.1.4. Συναισθηματική νοημοσύνη και η σχέση της με την ηλικία

Πέρα από τη σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με διάφορους παράγοντες επιτυχίας σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο, υπάρχει κάτι ακόμα που την καθιστά δημοφιλή: η εξελικτική της πορεία. Η φράση του λαού «με τα χρόνια έρχεται η σοφία» προκύπτει τελικά να μην είναι τυχαία, καθώς αρκετές είναι οι μελέτες που έχουν υποστηρίξει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι εξελίξιμη τουλάχιστον μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής (Bar-On, 2000. Mayer, Salovey & Caruso, 2000a). Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό γιατί σημαίνει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί είτε λόγω νέων εμπειριών, είτε μέσω εκπαίδευσης (Goleman, 1998. Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann, 2003). Το γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να διδαχτεί έχει συντελέσει στη δημιουργία

διαφόρων προγραμμάτων βελτίωσής της, ώστε οι συμμετέχοντες σε αυτά να καρπωθούν τα οφέλη της.

Πολλές είναι και οι έρευνες που έχουν εστιαστεί στην επίδραση της ηλικίας στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ενδιαφέρον εύρημα είναι αυτό των Mayer, Caruso και Salovey (1999), οι οποίοι συνέκριναν ένα δείγμα εφήβων ηλικίας 12 έως 16 ετών με ένα δείγμα ενηλίκων ηλικίας 17 έως 70 ετών. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο μεγαλύτερος ρυθμός ανάπτυξης της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρείται κατά τα πρώτα χρόνια της νεότητας. Ακόμα πιο ενδιαφέρουσα είναι η εν εξελίξει έρευνα του Bar-On και των συνεργατών του που αναφέρεται στο βιβλίο της Πλατσίδου (2010). Πρόκειται για μια διαχρονική έρευνα κατά την οποία εξετάζεται ανά δύο έτη η συναισθηματική νοημοσύνη 23.000 νεαρών ατόμων για διάστημα 25 χρόνων. Η εν λόγω έρευνα αναμένεται να προσφέρει στην επιστημονική κοινότητα εξαιρετικά χρήσιμα συμπεράσματα για το εξελικτικό πρότυπο της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Κλείνοντας, δεν πρέπει να παραλειφθεί και η αναφορά σε κάποια δεδομένα που έρχονται σε αντίθεση με την ιδέα της εξελικτικής πορείας της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, η Platsidou (2010) διαπίστωσε σε έρευνα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής ότι η αντιλαμβανόμενη συναισθηματική τους νοημοσύνη δεν μεταβάλλεται σημαντικά με το πέρασμα της ηλικίας, τουλάχιστον ανάμεσα στην ηλικία των 23-56 ετών, όπου βρίσκονταν ηλικιακά το δείγμα.

2.1.5. Προγράμματα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης

Η αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη έχει πολλά οφέλη για τον κάθε άνθρωπο, όπως προκύπτει από τα παραπάνω. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι μπορεί να διδαχτεί και είναι εξελίξιμη με το πέρασμα της ηλικίας. Αυτοί είναι και οι δύο λόγοι που εξηγούν το γιατί πληθαίνουν τα τελευταία χρόνια τα διάφορα προγράμματα παρέμβασης, τα οποία επιδιώκουν να αναπτύξουν στους συμμετέχοντες διάφορες πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα προγράμματα αυτά συνήθως πραγματοποιούνται σε εργασιακούς χώρους και στην εκπαίδευση, τυπική και άτυπη.

Στον εργασιακό τομέα, τα προγράμματα αφορούν στην επίλυση των συγκρούσεων, στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της ομαδικής εργασίας και γενικότερα στην εκπαίδευση των στελεχών των επιχειρήσεων ώστε να διαχειρίζονται καλύτερα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Cherniss, 2000). Ειδικότερος επαγγελματικός κλάδος όπου εφαρμόζονται προγράμματα παρέμβασης είναι οι επαγγελματίες υγείας, ώστε να βελτιωθεί η ενσυναίσθηση και οι επικοινωνιακές δεξιότητες των γιατρών που έρχονται σε επαφή με τους ασθενείς (Πλατσίδου, 2004).

Στην τυπική εκπαίδευση, επιχειρούνται προγράμματα στους μαθητές με σκοπό να μπορούν να διαχειρίζονται το άγχος τους, να αντιστέκονται στην πίεση των συνομηλίκων, να αναπτύξουν κίνητρα μάθησης και να βελτιώσουν την επίδοσή τους, αφού, όπως προέκυψε από αρκετές έρευνες, η συναισθηματική νοημοσύνη και η επίδοση σχετίζονται θετικά (Parker, Creque, Barnhart, Harris, Majeski, Wood, Bond & Hogan, 2004a. Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004b. Petrides et al., 2004. Van der Zee, Thijs & Schakel, 2002). Στη μη τυπική εκπαίδευση λαμβάνουν χώρα αντίστοιχα προγράμματα παρέμβασης για την ανάπτυξη ή τη βελτίωση της

συναισθηματικής νοημοσύνης. Στην μη τυπική εκπαίδευση ανήκουν και οι Σχολές Γονέων, οι οποίες θα ήταν χρήσιμο να περιγραφούν προτού εξεταστεί πιο προσεκτικά η σχέση τους με τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης.

2.2. Σχολές Γονέων στην Ελλάδα

Ο όρος «σχολή» προέρχεται από την ξένη ορολογία «école» ή «school». Βέβαια χρησιμοποιούνται και άλλες ονομασίες, όπως «ομάδα γονέων», «εκπαίδευση γονέων», «επιμόρφωση γονέων», «ευαισθητοποίηση γονέων» ή, γενικότερα, «προγράμματα για γονείς», με όλους τους τίτλους να απηχούν το ίδιο περιεχόμενο και φιλοσοφία. Συχνά επίσης χρησιμοποιείται και ο ευρύτερος τίτλος «εκπαίδευση οικογένειας», ώστε να απευθύνεται σε μεγαλύτερο εύρος πληθυσμού και να περιλαμβάνει νέους, εφήβους, ζευγάρια, γιαγιάδες, παππούδες και άλλες ομάδες (Μπεχράκη, 2002).

Στη Σχολή Γονέων διενεργείται στην ουσία ομαδική συμβουλευτική γονέων με στόχο κυρίως την πρόληψη, την ενημέρωση των γονέων και την προετοιμασία τους για δια βίου ανάπτυξη και αυτογνωσία (Μπεχράκη, 2002). Στη συνέχεια θα γίνει μια σύντομη αναφορά στην πορεία των Σχολών Γονέων στο χρόνο και τους φορείς που σήμερα υποστηρίζουν αυτό το θεσμό και θα αναλυθούν σαφέστερα οι στόχοι, η θεματολογία και η μεθοδολογία τους.

2.2.1. Ιστορική αναδρομή

Οι Σχολές Γονέων είχαν ανθίσει στο εξωτερικό αρκετά χρόνια πριν αποκτήσουν μορφή στην Ελλάδα. Αυτό το μαρτυράει και η ύπαρξη της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση Γονέων, η International Federation of Parents' Education (I.F.P.E.). Η Διεθνής Ομοσπονδία ιδρύθηκε το 1964 στη Γαλλία με σκοπό να ενώσει σωματεία, οργανισμούς και κάθε ενδιαφερόμενο από διάφορες χώρες σε όλο τον κόσμο, προσφέροντας ένα χώρο για ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων και πληροφοριών σε όλους όσους προσπαθούσαν να βοηθήσουν τους γονείς να εκπληρώσουν το ρόλο τους. Σήμερα η Ομοσπονδία έχει πλέον καταφέρει να ενώσει πάνω από 60 σωματεία σε 40 χώρες σε όλο τον κόσμο. Στο έργο της περιλαμβάνεται η συλλογή και η επεξεργασία στοιχείων και δεδομένων από τις δράσεις των διαφόρων οργανισμών και φορέων που στηρίζουν τους γονείς στο έργο τους, καθώς και η διάδοση των παραπάνω με τη διοργάνωση συσκέψεων, σεμιναρίων και συνεδρίων.

Στον ελλαδικό χώρο, οι Σχολές Γονέων είναι ένας όρος που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τη Μαρία Χουρδάκη το 1962 σε μια διάλεξη της στη ΧΕΝ Αθηνών (Χουρδάκη, 1995), κατόπιν της οποίας προέκυψε και η λειτουργία των πρώτων ομάδων γονέων. Ωστόσο, η ανεπάρκεια σε επιστημονικό προσωπικό και η έλλειψη κρατικής οικονομικής βοήθειας ανέστειλαν για καιρό την περαιτέρω ανάπτυξή τους (Μπεχράκη, 2002).

Αργότερα, και μετά την θέσπιση του σχετικού νόμου 2621/21/6/1998, δόθηκε η έγκριση σε δήμους, συλλόγους, σωματεία και γενικότερα φορείς που ενδιαφέρονται να κάνουν αίτηση σε αντίστοιχες επιτροπές που είναι υπεύθυνες για την οργάνωση και την προώθηση των Σχολών Γονέων και έτσι να αρχίσει η λειτουργία τους. Το αποτέλεσμα

είναι ότι σήμερα λειτουργούν Σχολές Γονέων σε πολλούς Συλλόγους Γονέων των σχολείων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, στα Κέντρα Πρόληψης κατά των Ναρκωτικών και στη Νομαρχιακή και Τοπική Αυτοδιοίκηση σε όλη την Ελλάδα. Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.) είναι ο φορέας που υποστηρίζει με οργανωμένο τρόπο τη λειτουργία Σχολών Γονέων σε όλους τους νομούς της χώρας. Για να κατανοηθεί καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι Σχολές Γονέων λειτουργούν και αναπτύσσονται στην Ελλάδα, έχει ενδιαφέρον να περιγραφούν ενδεικτικά δύο από τους φορείς που τις υλοποιούν.

2.2.2. Ενδεικτικοί δημόσιοι φορείς οργάνωσης Σχολών Γονέων στην Ελλάδα

Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.) αξίζει αναφοράς γιατί είναι ο φορέας που οργανώνει σε πανελλήνια κλίμακα Σχολές Γονέων. Από την Τοπική Αυτοδιοίκηση επιλέχτηκε ο Δήμος Καλαμαριάς, καθώς πρόκειται για ένα μεγάλο δήμο, με Γραφείο Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης Μαθητών και Γονεών που πραγματοποιεί ποικίλες δράσεις και, το κυριότερο, έχει μακρά ιστορία στις Σχολές Γονέων.

2.2.2.1. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων

Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.) υπάγεται στη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, είναι ο

κυριότερος φορέας στην Ελλάδα που οργανώνει σε πανελλήνια κλίμακα Σχολές Γονέων.

Τα σχολικά έτη 2005-2008 το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. οργάνωσε σε 54 νομούς της χώρας 1860 τμήματα Σχολών Γονέων. Τα επιμορφωτικά προγράμματα μπορούσαν να παρακολουθήσουν οι γονείς παιδιών, οι μελλοντικοί γονείς και οποιοσδήποτε ενδιαφερόμενος ενήλικος πολίτης. Συγκεκριμένα προσφέρθηκαν τα παρακάτω προγράμματα: (α) Συμβουλευτική Γονέων, διάρκειας 40 ωρών, (β) Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας, διάρκειας 20 ωρών, και (γ) Εκπαίδευση και συμβουλευτική υποστήριξη των οικογενειών των τσιγγάνων, μουσουλμάνων, παλιννοστούντων και μεταναστών, διάρκειας 50 ωρών.

Για τα σχολικά έτη 2008-2011 έχει υπολογισθεί συνολική δημόσια δαπάνη, η οποία ενδεικτικά ανέρχεται στο ποσό των 14.655.000 €. Για αυτές τις τρεις εκπαιδευτικές περιόδους, τα προγράμματα που παρέχονται και μπορούν να παρακολουθήσουν οι ενδιαφερόμενοι είναι τα εξής: (1) Η οικογένεια στην σύγχρονη εποχή, διάρκειας 50 ωρών, (2) Υγεία και οικογένεια, διάρκειας 50 ωρών, (3) Διαφυλικές σχέσεις, διάρκειας 25 ωρών, (4) Ανάπτυξη στην Τρίτη ηλικία, διάρκειας 25 ωρών, (5) Παιδί και νέες τεχνολογίες, διάρκειας 25 ωρών, (6) Οικιακή οικονομία στην σύγχρονη Ελληνική οικογένεια, διάρκειας 25 ωρών, (7) Συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας, διάρκειας 25 ωρών, (8) Ψυχολογική υποστήριξη και αγωγή υγείας ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, διάρκειας 25 ωρών, (9) Συμβουλευτική γονέων Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, διάρκειας 50 ωρών και (10) Στερεότυπα και διακρίσεις στην οικογένεια, διάρκειας 25 ωρών.

Τα προγράμματα από την πρώτη στιγμή λειτουργίας τους απευθυνόταν σε γονείς παιδιών όλων των ηλικιών, κάθε εθνικής προέλευσης, ηλικίας και μόρφωσης, σε μελλοντικούς γονείς, γονείς ατόμων με ειδικές ανάγκες, εκπαιδευτικούς, ενήλικες τρίτης ηλικίας και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Είναι καλό να σημειωθεί επίσης ότι για την ομοιόμορφη διεξαγωγή των συναντήσεων των Σχολών Γονέων σε όλους τους νομούς της χώρας και ανάλογα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. οργανώνει τακτικά για τα στελέχη του σεμινάρια επιμόρφωσης.

2.2.2.2. Γραφείο Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης Μαθητών και Γονεών της Αντιδημαρχίας Παιδείας του Δήμου Καλαμαριάς

Ο Δήμος Καλαμαριάς και η Αντιδημαρχία Παιδείας στα πλαίσια των κοινωνικών δραστηριοτήτων προσφέρουν μια σειρά δράσεων/ υπηρεσιών στους πολίτες του Δήμου, οι οποίες συνοπτικά αναφέρονται παρακάτω:

- Υπάρχει Γραφείο Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης Μαθητών και Γονεών, στο οποίο μπορούν να απευθυνθούν οι γονείς, οι κηδεμόνες, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές του Δήμου, με στόχο την ενδυνάμωση και τη στήριξή τους μέσα από ατομικές συνεδρίες.

- Η επιστημονικά υπεύθυνη και η αναπληρώτρια επιστημονικά υπεύθυνη του Γραφείου Συμβουλευτικής επισκέπτονται σε εβδομαδιαία βάση τα σχολικά ιδρύματα του Δήμου και, εφόσον τους ζητηθεί, στηρίζουν συμβουλευτικά μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς.

- Τα Δημοτικά σχολεία του Δήμου επισκέπτεται επίσης ψυχολόγος εξειδικευμένη στις μαθησιακές δυσκολίες με σκοπό την καταγραφή και αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών και στη συνέχεια την παρακολούθηση των παιδιών.

- Ψυχολόγοι επισκέπτονται τα νηπιαγωγεία του Δήμου και παρέχουν υποστήριξη και συμβουλευτική σε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας και στους παιδαγωγούς.

- Υλοποιούνται Ομάδες Στήριξης Γονέων, Σχολές Γονέων για μονογονεϊκές οικογένειες, Ομάδες Μουσικοθεραπείας για γονείς, Ομάδες Στήριξης Γονέων για γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες και Ομάδες Στήριξης Γονέων για γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Ειδικότερα, οι Ομάδες Στήριξης Γονέων, οι λεγόμενες «Σχολές Γονέων», λειτουργούν τα τελευταία 11 χρόνια στο Δήμο Καλαμαριάς και τις παρακολουθούν περίπου 150 γονείς ετησίως. Τη σχολική χρονιά 2009-2010, κατά την οποία διεξήχθει η παρούσα έρευνα, δημιουργήθηκαν 15 ολιγομελή τμήματα, περίπου 10 ατόμων το καθένα, μοιρασμένα στα σχολικά ιδρύματα του Δήμου. Το συντονισμό των Σχολών Γονέων αναλαμβάνουν ψυχολόγοι, στους οποίους παρέχεται εποπτεία από την επιστημονικά υπεύθυνη. Γενικότερα, για οποιοδήποτε θέμα προκύψει υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία για την αντιμετώπισή του ανάμεσα στους συντονιστές-ψυχολόγους των Σχολών Γονέων και της επιστημονικά υπεύθυνης.

Οι δράσεις/ υπηρεσίες του Δήμου που παρουσιάστηκαν παραπάνω είναι αλληλένδετες μεταξύ τους. Για παράδειγμα, σε πολλές περιπτώσεις οι συντονιστές των Σχολών Γονέων παραπέμπουν τους ενδιαφερόμενους σε άλλες υπηρεσίες. Πιο συγκεκριμένα, είναι συχνό φαινόμενο ο συντονιστής να παραπέμψει κάποιο μέλος της ομάδας του στο Συμβουλευτικό Σταθμό του Δήμου για ατομική επεξεργασία των

θεμάτων του, ενώ και ο Συμβουλευτικός Σταθμός συχνά προτείνει στους γονείς να παρακολουθήσουν και Σχολές Γονέων.

Όσον αφορά στον τρόπο λειτουργίας των Σχολών Γονέων του Δήμου Καλαμαριάς, υπάρχει μια γενική κοινή θεματολογία και κοινοί άξονες για όλες τις ομάδες γονέων που πραγματοποιούνται και οι οποίοι θα αναπτυχθούν στη συνέχεια. Ωστόσο, ο κάθε συντονιστής έχει την ευχέρια να εντρυφίσει παραπάνω σε κάποιο θέμα ή να ασχοληθεί ακόμα και με άλλα ζητήματα, αφουγκραζόμενος κάθε φορά τις ανάγκες της ομάδας του και λαμβάνοντας υπόψη το δικό του επιστημονικό υπόβαθρο και τις δυνατότητές του.

2.2.3. Η λειτουργία των Σχολών Γονέων

Από όλα τα παραπάνω, έχει καταστεί σαφές ότι στην Ελλάδα οι Σχολές Γονέων, αν και πρωτοεμφανίστηκαν τη δεκαετία του ’70, μόλις τα τελευταία χρόνια απέκτησαν οργανωμένη μορφή και παρέχονται ως υπηρεσία από φορείς όπως το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. και η Αντιδημαρχία Παιδείας του Δήμου Καλαμαριάς. Θα μπορούσε κανείς εύλογα να αναρωτηθεί ποια είναι ακριβώς αυτή η πρόσφατα οργανωμένη μορφή των Σχολών Γονέων. Στις παρακάτω ενότητες θα γίνει προσπάθεια να απαντηθεί αυτή η ερώτηση με ανάπτυξη των στόχων και της θεματολογίας των Σχολών Γονέων, των χαρακτηριστικών λειτουργίας τους και της μεθοδολογίας που ακολουθούν, των σταδίων εξέλιξης των ομάδων και, τέλος, των εκπαιδευτικών υλικών που οι συντονιστές χρησιμοποιούν για να αντλήσουν ιδέες και να διαχειριστούν τα θέματα που προκύπτουν στις ομάδες τους.

2.2.3.1. Στόχοι και θεματολογία των Σχολών Γονέων

Ανεξαρτήτως του φορέα υλοποίησης, στόχος των Σχολών Γονέων είναι η συστηματική ενημέρωση και εκπαίδευση των γονέων σε θέματα που αφορούν: (α) στη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και της επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο, (β) στη βελτίωση των γνώσεων των γονέων σχετικά με τις ψυχικές, κοινωνικές, πνευματικές και άλλες ανάγκες των παιδιών σε κάθε στάδιο ανάπτυξής τους, (γ) στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων των γονέων, όπως αυτές της ενσυναίσθησης και της ενθάρρυνσης, με σκοπό την καλύτερη επικοινωνία γονέα-παιδιού και την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και συμπεριφορών των παιδιών και, τέλος, (δ) στη βελτίωση των γνώσεων των γονέων ως προς κάποια ειδικά θέματα (π.χ., μαθησιακές δυσκολίες, σεξουαλική διαπαιδαγώγιση, εξαρτησιογόνες ουσίες, κατάλληλη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών, διαζύγιο).

Τα θέματα που τίθενται υπό συζήτηση σχετίζονται άμεσα με τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των γονέων και με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται τα παιδιά τους. Σε γενικές γραμμές, η θεματολογία των Σχολών Γονέων αφορά στα παρακάτω: ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού και του εφήβου, υποστήριξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού και του γονέα, ανάγκες και προσδοκίες γονέων, επικοινωνία και διαπροσωπικές σχέσεις, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων των γονέων, διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών έξω από την οικογένεια, υποχρεώσεις και δικαιώματα των μελών της οικογένειας, προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών, επίλυση συγκρούσεων παιδιών-γονέων, σχέση σχολείου-οικογένειας, γονεϊκή εμπλοκή

στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού και ο ρόλος της πρόληψης για την αντιμετώπιση των εξαρτήσεων ή της επιθετικότητας.

2.2.3.2. Τα χαρακτηριστικά λειτουργίας των Σχολών Γονέων

Όσον αφορά στη λειτουργία των Σχολών Γονέων, η κάθε ομάδα αποτελείται συνήθως από 10-15 γονείς, οι οποίοι συγκεντρώνονται σε συμφωνημένο από την αρχή χρόνο και προκαθορισμένο χώρο, με συχνότητα μία συνάντηση ανά εβδομάδα για 1 ώρα και 30 λεπτά ή 2 ώρες (Μπεχράκη, 2002). Η διάρκεια των συναντήσεων ποικίλει ανάλογα με τη δομή που διοργανώνει κάθε φορά τη Σχολή Γονέων. Για παράδειγμα, όπως φάνηκε και από τα στοιχεία που αναφέρθηκαν παραπάνω, τα προγράμματα του Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. είναι διάρκειας 25 ή 50 ωρών. Οι Σχολές Γονέων των Κέντρων Πρόληψης περιλαμβάνουν συνήθως 8-10 συναντήσεις της 1 ώρας και 30 λεπτών. Η τοπική αυτοδιοικηση, όπως ο Δήμος Καλαμαριάς, συνήθως οργανώνει Σχολές Γονέων που διαρκούν περίπου ένα σχολικό έτος, δηλαδή περιλαμβάνουν περίπου 20-25 συναντήσεις της 1 ώρας και 30 λεπτών από τον Οκτώβριο έως τον Ιούνιο.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, με την έναρξη των εργασιών ή τουλάχιστον κατά τη δεύτερη ή την τρίτη συνάντηση, η ομάδα «κλείνει», γεγονός που σημαίνει ότι δεν μπορεί κατόπιν να δεχτεί καινούρια μέλη. Αυτό είναι απαραίτητο για να αναπτυχθεί σταδιακά ένα «δέσιμο» ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Τον συντονισμό των Σχολών Γονέων αναλαμβάνουν επιστήμονες της ψυχικής υγείας, κυρίως ψυχολόγοι, αλλά και κοινωνιολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί.

2.2.3.3. Μεθοδολογία των Σχολών Γονέων

Η μεθοδολογία που ακολουθείται στις Σχολές Γονέων είναι η βιωματική μέθοδος (experiential learning, learning by doing/participating). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, η οποία βασίζεται στο έργο του Dewey (1938) και αργότερα του Kolb (1984), η μετάδοση της γνώσης γίνεται με την ενεργητική εμπλοκή του συμμετέχοντα στη μαθησιακή διαδικασία, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές παιδαγωγικές εμπειρίες, όπου ο εκπαιδευόμενος παραμένει απλός ακροατής του εκπαιδευτικού.

Στη βιωματική μέθοδο θεωρείται ότι η γνώση μπορεί να αφομοιωθεί και να χρησιμοποιηθεί από το άτομο, όταν και το ίδιο συμμετέχει ενεργά στην απόκτησή της. Η βιωματική προσέγγιση, συνήθως, συνδυάζεται με την εφαρμογή προγραμμάτων που έχουν ως στόχο την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, τη βελτίωση των δεξιοτήτων και την αλλαγή του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος των συμμετεχόντων. Έτσι, στις Σχολές Γονέων, οι γονείς μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στη μάθηση, χάρη σε διάφορες βιωματικές τεχνικές, μπορούν να κατανοήσουν τη θέση των άλλων μελών της οικογένειάς τους καθώς και το δικό τους ρόλο και να οδηγηθούν σε αλλαγές σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό.

Στις βιωματικές τεχνικές και ασκήσεις περιλαμβάνονται τα παιχνίδια ρόλων, οι μελέτες περίπτωσης, οι συζητήσεις σε δυάδες, σε μικρές ομάδες ή σε ολόκληρη την ομάδα, η δραματοποίηση, ο ελεύθερος συνειρμός και διάφορες άλλες ασκήσεις προσομοίωσης της οικογένειας και των μορφών επικοινωνίας και διαπαιδαγώγισης. Ο συντονιστής φροντίζει να γίνεται αξιοποίηση της ομάδας ως χώρος κοινωνικής μάθησης για τους γονείς, με την έννοια ότι η ομάδα μπορεί να αποτελέσει για τον γονέα ένας προφυλαγμένος χώρος για να δοκιμάσει ο καθένας τους τις νέες δεξιότητες που

αποκτάει πρωτού τις εφαρμόσει σε πραγματικές συνθήκες με τα μέλη της οικογένειάς του.

Όπως πολύ αναλυτικά περιγράφεται στο εκπαιδευτικό υλικό «Στηρίζομαι στα πόδια μου» (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ., 1994) το οποίο απευθύνεται βέβαια σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά κι αυτό χρησιμοποιεί τη βιωματική μάθηση ως μεθοδολογία, όταν χρησιμοποιείται αυτός ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης οι συμμετέχοντες διέρχονται από μια σειρά σταδίων. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

Στάδιο 1: Ενεργώ/ Βιώνω. Σε αυτό το στάδιο οι συμμετέχοντες προσεγγίζουν όσα τους απασχολούν μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων όπως παιχνίδια, συζητήσεις περιπτώσεων, παίξιμο ρόλων, αναπαραστάσεις, παρουσιάσεις. Η πληροφορία βγαίνει μέσα από την εμπειρία.

Στάδιο 2: Ανταλλάσσω εμπειρίες. Σε αυτό το στάδιο οι συμμετέχοντες συγκρίνουν τις εμπειρίες τους. Προωθείται η συζήτηση σε μικρές ομάδες για να επιτευχθεί μεγαλύτερη συμμετοχή και να εμπλουτιστεί η οπτική των συμμετεχόντων.

Στάδιο 3: Κατανοώ και ερμηνεύω. Στο στάδιο αυτό οι συμμετέχοντες καλούνται να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις εμπειρίες των δύο προηγούμενων σταδίων.

Στάδιο 4: Γενικεύω. Με τη βοήθεια του συντονιστή, γενικεύονται οι αρχές και τα συμπεράσματα που προέκυψαν στα δύο προηγούμενα στάδια.

Στάδιο 5: Εφαρμόζω. Ο γονέας έχοντας περάσει όλα τα προηγούμενα στάδια, τώρα μπορεί να εφαρμόσει όσα έμαθε στο πραγματικό περιβάλλον, στις σχέσεις με την οικογένειά του. Η ομάδα συνεχίζει να βρίσκεται στο πλευρό του προσφέροντας ένα είδος εποπτείας σχετικά με το πως λειτούργησε στην πράξη, τι έχει ήδη εμπεδωθεί από

όσα η ομάδα έχει διαχειριστεί, τι μπορεί ακόμα να τροποποιηθεί προς το καλύτερο και σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις του γονέα έχουν αλλάξει.

2.2.3.4. Εκπαιδευτικό υλικό

Οι συντονιστές των Σχολών Γονέων, προκειμένου να εμπνευστούν και να θέσουν στις ομάδες τους τα βασικά θέματα που απασχολούν τους περισσότερους γονείς, συνηθίζουν να ανατρέχουν σε μια σειρά εκπαιδευτικών υλικών με βιωματικό χαρακτήρα. Ένα από αυτά είναι το «Επικοινωνία στην Οικογένεια», το οποίο εκπονήθηκε και εκδόθηκε από το Κέντρο Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας που ιδρύθηκε και λειτουργεί στο Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (Ε.Π.Ι.Ψ.Υ.) με την υποστήριξη και τη χρηματοδότηση του Οργανισμού Κατά των Ναρκωτικών (Ο.Κ.Α.Ν.Α.).

Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό απευθύνεται σε επαγγελματίες στο χώρο της ψυχικής υγείας που αναλαμβάνουν να ευαισθητοποιήσουν τους γονείς σε βασικούς τομείς που συντελούν στην ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών τους. Το περιεχόμενο του «Επικοινωνία στην Οικογένεια» περιέχει 13 δίωρες συνεδρίες, αλληλένδετες μεταξύ τους, και οι οποίες είναι οργανωμένες σε τέσσερις βασικούς άξονες: *εξαρτήσεις, επικοινωνία, αυτοεκτίμηση και συναισθήματα*. Σε κάθε συνεδρία περιγράφονται οι στόχοι της και η διαδικασία που προτείνεται να ακολουθηθεί μέσα από μια σειρά ασκήσεων και τεχνικών. Επίσης, σε αρκετές συνεδρίες προτείνεται η χρήση είτε φυλλαδίων που περιέχουν τα βασικά σημεία της συνάντησης και μπορούν να μοιραστούν στους γονείς, είτε εντύπων με θεωρητικά στοιχεία που μπορούν να

βοηθήσουν το συντονιστή να αποκτήσει μια αρχική και γρήγορη προσέγγιση στο θέμα του.

Το υλικό «Επικοινωνία στην Οικογένεια» γράφτηκε με σκοπό να δοκιμαστεί στην πράξη και να αξιολογηθεί. Οι επαγγελματίες που εκπαιδεύτηκαν σε αυτό από το Κέντρο Εκπαίδευσης για την Πρόληψη της Χρήσης Ναρκωτικών και την Προαγωγή της Υγείας του Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. θα το εφάρμοζαν, θα εντόπιζαν ατέλειες και θα πρότειναν τροποποιήσεις και βελτιώσεις στους κατασκευαστές. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά είναι ενδοϋπηρεσιακά και έτσι δεν μπορεί να ειπωθεί με ακρίβεια κάτι σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού.

Σαν εκπαιδευτικά υλικά θα μπορούσαν να θεωρηθούν και τα βιβλία που έχει εκδόσει το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. με βάση τα προγράμματα που ως τώρα διοργάνωσε. Συγκεκριμένα, το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. έχει εκδόσει τρία βιβλια με τίτλους «Συμβουλευτική Γονέων: για ένα ευτυχισμένο αύριο των παιδιών μας», «Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας: Οικογένεια και Σχολείο μαζί για τον ίδιο σκοπό, την πρόοδο του παιδιού» και «Συμβουλευτική υποστήριξη γονέων μεταναστών, μουσουλμάνων, παλιννοστούντων και ROMA: εκπαιδεύοντας τους γονείς για ένα ευτυχισμένο και υγιές αύριο των παιδιών». Τα βιβλία απευθύνονται στους γονείς και έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα για αυτούς, καθώς περιέχουν βασικές ψυχολογικές έννοιες και ψυχολογικές θεωρίες, γραμμένες με απλά λόγια από καθηγητές πανεπιστημίου. Τα κεφάλαια των βιβλίων μπορούν επίσης να αποτελέσουν χρήσιμο βοήθημα για τον συντονιστή και να τον κατευθύνουν σημαντικά προς την κατάλληλη επεξεργασία των θεμάτων του.

Τέλος, δεν πρέπει να παραλειφθεί ότι στο εμπόριο υπάρχουν αρκετά βιβλία τα οποία, ακόμα και αν δεν απευθύνονται αποκλειστικά στο σχεδιασμό Σχολών Γονέων,

μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για τους συντονιστές τέτοιων ομάδων. Το «205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας και εκπαίδευσης» των Αρχοντάκη και Φιλίππου (2003) είναι ένα τέτοιο βιβλίο που μπορεί να φανεί πολύτιμο σε όποιον ασχολείται με την εκπαίδευση γονέων.

2.2.3.5. Τα στάδια εξέλιξης της ομάδας γονέων

Η Μπεχράκη (2002), έπειτα από παρατηρήσεις της σε δεκάδες ομάδες γονέων, σημειώνει ότι η δυναμική της ομάδας αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου. Συγκεκριμένα, διαπίστωσε ότι, από την αρχή ως το τέλος των εργασιών, η ομάδα διέρχεται από διάφορες φάσεις. Κατά τις φάσεις αυτές η στάση, το ύφος, τα συναισθήματα και οι μορφές επικοινωνίας ανάμεσα στους γονείς που συμμετέχουν αλλάζουν.

Κατά το πρώτο στάδιο, το *«στάδιο της επιφύλαξης»*, τα συναισθήματα που συνήθως επικρατούν στην ομάδα είναι η αμηχανία, το άγχος ίσως κι ο εκνευρισμός. Ο κάθε γονέας βρίσκεται αντιμέτωπος με μια καινούρια κατάσταση, σε μια άγνωστη συνθήκη, όπου προσπαθεί να προσανατολιστεί ως προς τους στόχους της ομάδας και τον τρόπο λειτουργίας της και να κατανοήσει το ρόλο του συντονιστή και τον τρόπο επικοινωνίας του με τα άλλα μέλη. Το στάδιο αυτό της επιφυλακτικότητας διαρκεί για την πρώτη ή τις πρώτες λίγες συναντήσεις.

Στη συνέχεια μπορεί κανείς να διακρίνει το δεύτερο στάδιο, το *«στάδιο της προσαρμογής»*. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, η ανυπομονησία και η αγωνία μειώνονται σταδιακά και αντικαθίστανται από συναισθήματα εμπιστοσύνης και

ασφάλειας. Το κλίμα της ομάδας γίνεται ζεστό και άνετο, προσφέροντας στους γονείς την δυνατότητα να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν γύρω από τα θέματα που τους απασχολούν. Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε αυτό το στάδιο είναι ότι οι γονείς αρχίζουν να κατανοούν ότι το κάθε πρόβλημα έχει πολλές αιτίες και πολλούς τρόπους επίλυσης. Έτσι, παύουν πλέον να πιέζουν την ομάδα και τον συντονιστή για συγκεκριμένες λύσεις στα συγκεκριμένα προβλήματά τους, αλλά ενδιαφέρονται για μια γενικότερη μεθοδολογία επίλυσης συγκρούσεων και απόκτησης δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν και σε βάθος χρόνου.

Το τρίτο στάδιο είναι το *«στάδιο της δημιουργικής συνεργασίας»*. Σε αυτό το στάδιο μπορεί κανείς να αντιληφθεί την ξεχωριστή ταυτότητα που έχει αποκτήσει η κάθε ομάδα. Η φυσιογνωμία της ομάδας είναι μοναδική, καθώς οι γονείς, μέσα και από μια σειρά βιωματικών δημιουργικών ασκήσεων, συνειδητοποιούν όλο και περισσότερο τις ανάγκες τους, τις προσδοκίες τους και τα συναισθήματά τους. Το κλίμα που επικρατεί είναι αυτό της συνεργασίας.

Το *«στάδιο της ικανοποίησης»* είναι το τέταρτο στάδιο που διέρχεται η ομάδα. Σε αυτό το στάδιο, οι γονείς αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις αλλαγές που συντελούνται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αλλά και στη σχέση τους με τον ίδιο τους τον εαυτό. Με μεγαλύτερη υπομονή και κατανόηση πλέον επικοινωνούν με το παιδί και το σύντροφό τους, θέτοντας τα όριά τους και βοηθώντας και τους γύρω τους να εκφραστούν. Επιπλέον, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για την προσωπική τους ανάπτυξη και αυτογνωσία. Αυτός ο συνδυασμός αυτοελέγχου, επικοινωνίας και διαχείρισης συγκρούσεων δημιουργεί στους γονείς το αίσθημα της ικανοποίησης και της ηρεμίας.

Το πέμπτο και τελευταίο στάδιο στην εξέλιξη της ομάδας ονομάζεται *«στάδιο της ενεργοποίησης»*. Το ιδιαίτερο αυτό στάδιο μπορεί να παρατηρηθεί μόνο στις ομάδες γονέων και όχι σε άλλου τύπου ομάδες, όπως οι θεραπευτικές. Όπως σημειώνει η Μπεχράκη (2002), στις περισσότερες ομάδες που λειτουργούν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα παρατηρεί κανείς προς το τέλος μια κούραση και μια γενικότερη μείωση του ενθουσιασμού των μελών. Το ενδιαφέρον με τις ομάδες γονέων είναι ότι σε αυτές συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο. Οι γονείς, έχοντας βιώσει αλλαγές που οφείλονται στη συμμετοχή τους στην ομάδα, τώρα ενεργοποιούνται περισσότερο από ποτέ και είτε ζητούν τη συνέχιση της λειτουργίας της ομάδας για βαθύτερη επεξεργασία των θεμάτων, είτε ενδιαφέρονται να εμπλακούν με κάποιο τρόπο σε διάφορα σωματεία και φορείς για την προώθηση του θεσμού.

2.3. Αξιολόγηση των προγραμμάτων παρέμβασης για τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Από τα στοιχεία που έχουν ως τώρα παρουσιαστεί, έχει γίνει αρκετά ξεκάθαρη η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει και οι λόγοι που τα τελευταία χρόνια υπάρχει αύξηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που επιδιώκουν να αυξήσουν στους συμμετέχοντες σε αυτά το λεγόμενο EQ. Ένα τέτοιο πρόγραμμα θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποτελούν και οι Σχολές Γονέων, των οποίων οι στόχοι, η μεθοδολογία και τα άλλα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αναπτύχθηκαν επαρκώς παραπάνω. Το ερώτημα που προκύπτει τώρα είναι το εξής: έχουν οι Σχολές Γονέων αξιολογηθεί ως προς το έργο τους; Έχει μελετηθεί αν και κατά πόσο

επιτυγχάνουν το στόχο τους, ο οποίος είναι η βελτίωση της επικοινωνίας γονέα-παιδιού μέσω της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης με όλες τις δεξιότητες (π.χ. ενσυναίσθηση) που αυτή περιλαμβάνει;

Τα στοιχεία για την αξιολόγηση των Σχολών Γονέων ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη είναι στον ελλαδικό χώρο περιορισμένα και για αυτό το λόγο είναι καλύτερα να γίνει πρώτα μια σύντομη παρουσίαση αντίστοιχων προγραμμάτων του εξωτερικού.

2.3.1. Προγράμματα παρέμβασης και πρόληψης στο εξωτερικό

2.3.1.1. Η γενική εικόνα των προγραμμάτων και η αξιολόγησή τους

Στο εξωτερικό υπάρχουν πάρα πολλά προγράμματα που απευθύνονται στους γονείς με σκοπό είτε την πρόληψη, είτε την παρέμβαση για λύση προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών. Η διάδοση αυτών των προγραμμάτων για γονείς έγινε στο τέλος της δεκαετίας του 1960. Μέχρι τότε οι προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών αντιμετωπίζονταν με δικαστικές αποφάσεις για τους ανήλικους παραβάτες, με ιδρυματοποίηση των εφήβων ή, στην καλύτερη περίπτωση, με θεραπεία των παιδιών και μόνο αυτών (Kotchick, Shaffer, Dorsey, & Forehand, 2004). Σιγά σιγά ωστόσο άρχισε να γίνεται φανερό ότι και οι γονείς, κι όχι μόνο οι ειδικοί, μπορούν να βοηθήσουν προς την αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών. Επιπλεόν, εξαιτίας και της διάδοσης των συμπεριφοριστικών θεωριών και των θεωριών κοινωνικής μάθησης όπως αυτή του Bandura (1969), οι γονείς άρχισαν να αντιλαμβάνονται ότι οι ίδιοι συνεισφέρουν τελικά σημαντικά ως προς την υιοθέτηση επιθυμητών ή ανεπιθύμητων

συμπεριφορών από τα παιδιά τους. Το αποτέλεσμα, όπως παρατηρούν οι Long, Edwards και Bellando (2009), ήταν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης για γονείς άρχισαν να πληθαίνουν. Με τον καιρό εξελίχτηκαν και πλέον δεν έχουν ως στόχο μονάχα την τροποποίηση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών, αλλά και γενικότερα την πρόληψη.

Η ποικιλία αυτών των προγραμμάτων ήταν και εξακολουθεί να είναι μεγάλη. Από παλιά υπήρχαν προγράμματα με διαφορετικό περιεχόμενο που το καθένα έδινε έμφαση σε διαφορετική θεματική ενότητα, παρέχονταν σε διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας και εστίαζαν σε διαφορετικό τύπο οικογένειας (Kaminski, Valle, Filene & Boyle 2008). Οι θεματικές ενότητες μπορεί να ήταν η γνώση της τυπικής ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, η βελτίωση της γονεϊκής αυτό-αποτελεσματικότητας και η εξάσκηση σε στρατηγικές διαχείρισης της συμπεριφορας. Τα προγράμματα μπορεί να πραγματοποιούνταν σε περιβάλλον κλινικής, σε ομάδες στην κοινότητα ή με επισκέψεις στο σπίτι της οικογένειας που αντιμετώπιζε πρόβλημα. Επιπροσθέτως, τα προγράμματα μπορεί να αφορούσαν οικογένειες με πολύ συγκεκριμένα προβλήματα είτε στη συμπεριφορά, είτε στο αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού (π.χ. αυτισμός), οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα, μονογονεϊκές οικογένειες ή οικογένειες που παρουσίαζαν υψηλό κίνδυνο για κακοποίηση παιδιών.

Τα περισσότερα προγράμματα για γονείς έχουν ως στόχο την τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών που εκδηλώνουν μη συμμόρφωση στις οδηγίες των γονιών τους. Κάποια ενδιαφέροντα, σαφώς δομημένα και αποδεδειγμένα ως προς την αποτελεσματικότητά τους τέτοιας μορφής προγράμματα εκπαίδευσης γονέων είναι το «Helping the Noncompliant Child (HNC)» των McMahon & Forehand (2003), το

«Parent-Child Interaction Therapy (PCIT)» των Brinkmeyer και Eyberg (2003) και το «Triple P (Positive Parenting Program)» των Sanders και Ralph (2004). Η πρόσφατη μετα-ανάλυση των Lundahl, Nimer και Parsons (2006) προσφέρει χρήσιμα στοιχεία για μια άλλη συνηθισμένη κατηγορία προγραμμάτων εκπαίδευσης γονεών, αυτά που έχουν πραγματοποιηθεί για γονείς παιδιών με αυτισμό.

Η μετα-ανάλυση των Kaminski et al. (2008), προσφέρει μια πολύ καλή και πιο γενική εικόνα του είδους και του αριθμού των προγραμμάτων εκπαιδευσης γονέων, των οποίων η αποτελεσματικότητα έχει μελετηθεί. Στη μετα-ανάλυση αυτή μπορεί κανείς να δει κάποιους από τους στόχους των προγραμμάτων πρόληψης αλλά και θεραπείας. Εκεί μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι πολύ συχνός σκοπός των προγραμμάτων πρόληψης, τα οποία μοιάζουν με τις Σχολές Γονέων στην Ελλάδα, είναι η προώθηση της θετικής γονεϊκότητας και η πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού. Σύμφωνα με την ομαδοποίηση της Kaminski και των συνεργατών της (2008), το περιεχόμενο των προγραμμάτων αφορούσε σε κάποιο ή κάποια από τα παρακάτω: (α) Γνώση των αναπτυξιακών σταδίων του παιδιού και παροχή κατάλληλης φροντίδας, (β) Θετικές αλληλεπιδράσεις με το παιδί, (γ) Θετική ανταπόκριση, ευαισθησία και ανατροφή, (δ) Συναισθηματική επικοινωνία, (ε) Πειθαρχία και διαχείριση συμπεριφοράς, (στ) Προώθηση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού και της θετικής κοινωνικής του συμπεριφοράς και (ζ) Προώθηση των γνωστικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του παιδιού.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, αυτό που παρατηρούν οι Lundahl, Risser και Lovejoy (2006) είναι ότι τα περισσότερα προγράμματα εστιάζονται στην εκπαίδευση των γονέων στην επίλυση προβλημάτων και σε τρόπους κατάλληλου χειρισμού των «δύσκολων» συμπεριφορών των παιδιών με συμπεριφορικές τεχνικές, παρά σε τρόπους

ώστε να αναπτυχθεί μέσω της εκπαίδευσης των γονέων και η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Εξαίρεση αποτελεί το πολύ πρόσφατο πρόγραμμα «Tuning in to kids: Emotionally Intelligent Parenting», του οποίου η αποτελεσματικότητα ερευνήθηκε και είναι χρήσιμο να παρουσιαστεί εν συντομία.

2.3.1.2.Το πρόγραμμα «Tuning in to kids: Emotionally Intelligent Parenting»

Το «Tuning in to kids: Emotionally Intelligent Parenting (TIK)» είναι ένα πρόγραμμα πρόληψης που αναπτύχθηκε από τους Havighurst, Wilson, Harley και Prior (2009). Ο πληθυσμός-στόχος στον οποίο απευθύνεται είναι οι γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σκοπός είναι οι γονείς να αναπτύξουν δεξιότητες υποστήριξης και ενσυναίσθησης και να ανταποκρίνονται με θέρμη και κατανόηση προς τα παιδιά τους, χαρακτηριστικά γονεϊκότητας τα οποία θεωρούνται σημεία αναφοράς στην ανάπτυξη ασφαλούς δεσμού/ σχέσης (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978. Laible & Thompson, 1998). Η διάρκεια του προγράμματος είναι 6 εβδομάδες με δίωρες συναντήσεις ανά εβδομάδα.

Το πρόγραμμα, καταρχήν, βοηθάει τους γονείς να αντιληφθούν με ποιο τρόπο και πόσο οι εμπειρίες που βίωσαν οι ίδιοι ως παιδιά σε σχέση με την έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων στο περιβάλλον της δικής τους οικογένειας επηρεάζει τον τρόπο που σήμερα ως ενήλικες σκέφτονται γύρω από τα συναισθήματα που νιώθουν οι ίδιοι και απαντούν στα συναισθήματα των παιδιών τους. Αυτό το βήμα θεωρείται απαραίτητο στο πρόγραμμα καθώς η συναισθηματική ευεξία των γονέων, η οποία περιλαμβάνει το πώς ο γονέας εκφράζει και ρυθμίζει το συναίσθημα, αποτελεί κεντρικό άξονα ώστε στη συνέχεια ο γονέας να έχει τη δυνατότητα να δείχνει

διαθεσιμότητα και να απαντάει με θέρμη και κατανόηση στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών του. Το πρόγραμμα, λοιπόν, έχει ως απώτερο σκοπό ο γονέας να βελτιώσει τη συναισθηματική του επάρκεια. Αυτό επιτυγχάνεται, εκτός των άλλων, και μέσω της διδασκαλίας των πέντε βημάτων της συναισθηματικής καθοδήγησης (emotion coaching) που πρότειναν οι Gottman και DeClaire (1997). Σύμφωνα με αυτά τα πέντε βήματα, οι γονείς μαθαίνουν (α) να αποκτούν επίγνωση των συναισθημάτων του παιδιού τους, ακόμα κι αν δεν εκφράζονται έντονα, (β) να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα του παιδιού τους σαν μια ευκαιρία για μάθηση αλλά και για ανάπτυξη οικειότητας μεταξύ τους, (γ) να επικοινωνούν στο παιδί τους ότι καταλαβαίνουν και δέχονται τα συναισθήματά του, (δ) να βοηθούν το παιδί τους να εκφράζει με λόγια όσα νιώθει και, τέλος, (ε) αν θεωρηθεί απαραίτητο, οι γονείς μαθαίνουν να υποστηρίζουν το παιδί τους στην επίλυση του προβλήματός του.

Οι Havighurst, Wilson, Harley και Prior (2009) έλεγξαν σε έρευνα τους την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Αυτό που έχει ενδιαφέρον είναι ότι φαίνεται ότι το πρόγραμμα πέτυχε το στόχο του, τουλάχιστον εν μέρει. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες έμαθαν τα πέντε βήματα της συναισθηματικής καθοδήγησης και μετά το τέλος του προγράμματος ανέφεραν σε υψηλότερο ποσοστό ότι έχουν την ικανότητα να απαντούν στα συναισθήματα που τα παιδιά τους εκφράζουν σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επίσης πολλοί από τους γονείς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δεν ένιωθαν την ανάγκη, όπως συνέβαινε στην αρχή του προγράμματος, να επιλύσουν άμεσα τα συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών τους, αλλά καταλάβαιναν ότι ήταν πολύ πιο σημαντικό απλά να κάτσουν με το παιδί τους και να μοιραστούν τη συναισθηματική του εμπειρία και ταραχή. Ο στόχος που δεν επιτεύχθηκε είχε να κάνει με τους ίδιους τους γονείς. Στην αξιολόγηση που έγινε μετά

το τέλος του προγράμματος, οι γονείς δεν ανέφεραν οποιαδήποτε αλλαγή στη δική τους συναισθηματική επάρκεια και ευεξία, αν και στους αρχικούς σκοπούς του προγράμματος ήταν και η ανάπτυξη των προσωπικών δεξιοτήτων των γονέων γύρω από τα δικά τους συναισθήματα. Η εξήγηση που δίνουν οι Havighurst, Wilson, Harley και Prior (2009) είναι ότι το πρόγραμμα κατά πρωταχικό σκοπό έχει τα συναισθήματα των παιδιών και όχι των γονέων. Επίσης, οι εσωτερικές αλλαγές στη φιλοσοφία των γονέων γύρω από τις συναισθηματικές τους εμπειρίες ίσως χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να συντελεστούν.

2.3.2. Οι Σχολές Γονέων στην Ελλάδα

Σε αντίθεση με την ποικιλία των προγραμμάτων στο εξωτερικό, στον ελλαδικό χώρο τα προγράμματα παρέμβασης και πρόληψης που απευθύνονται σε γονείς είναι πολύ λιγότερα. Στην πραγματικότητα, οι Σχολές Γονέων είναι το μόνο πρόγραμμα που έχει αυτό το σκοπό. Και παρά το γεγονός ότι πραγματοποιούνται Σχολές Γονέων σε όλη την Ελλάδα, από ιδιώτες, δήμους, Κέντρα Πρόληψης και το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., αυτό που είναι αξιοπερίεργο είναι ότι ελάχιστα έχει μελετηθεί η αποτελεσματικότητά τους. Η δε αξιολόγηση των Σχολών Γονέων με έμφαση στη διερεύνηση της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων που τις παρακολουθούν, η οποία ουσιαστικά μπορεί να καταδείξει αν υπάρχει βελτίωση στην επικοινωνία γονέα-παιδιού, είναι ακόμα σε πολύ πρώιμο στάδιο. Συγκεκριμένα, υπάρχουν μόλις δύο μελέτες που έχουν διαπραγματευθεί αυτό το θέμα και τα αποτελέσματά τους είναι ενδιαφέρον να παρουσιαστούν.

2.3.2.1. Αξιολόγηση των Σχολών Γονέων του Δήμου Περάματος

Η πρώτη αξιολόγηση για τις Σχολές Γονέων αφορά στο Δήμο Περάματος στον Πειραιά, όπου από το 1994 ως το 2002 εφαρμόστηκε ένα παιδαγωγικό πιλοτικό πρόγραμμα με τίτλο «Ανοικτό Σχολείο». Όπως δηλώνει και ο τίτλος, το σχολείο έμενε ανοικτό για όλους, ακόμα και μετά το τέλος λειτουργίας του ωραρίου του, με σκοπό να πραγματοποιούνται διάφορες δράσεις στο χώρο του για παιδιά, νέους, γονείς και εκπαιδευτικούς. Οι δράσεις αυτές περιελάμβαναν διάφορα επιμορφωτικά, πολιτιστικά, αθλητικά και ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα. Σε αυτό το πλαίσιο εντάχθηκαν και οι Σχολές Γονέων για γονείς παιδιών σχολικής και εφηβικής ηλικίας, Σχολές Γονέων για γονείς εκπαιδευτικούς, Ομάδες Εφήβων και Ομάδες Συζύγων. Μέσα σε ένα χρόνο από την έναρξη των εργασιών, η επιτυχία των Σχολών Γονέων ήταν τόσο μεγάλη που άρχισαν να λειτουργούν ομάδες σε όλα τα δημοτικά σχολεία του δήμου και σε δύο γυμνάσια.

Η αξιολόγηση των Σχολών Γονέων έγινε με ερωτηματολόγια αυτοαναφορών που συμπλήρωσαν οι γονείς και των οποίων τα αποτελέσματα είναι πολύ ενδιαφέροντα. Αυτό που γενικά παρατηρείται είναι ότι «βελτιώθηκαν σημαντικά οι σχέσεις γονέων, παιδιών και εκπαιδευτικών, ακόμα και στις περιπτώσεις που μόνο μία από τις παραπάνω ομάδες συμμετείχε στις εργασίες» (Μπεχράκη, 2002, σελ. 61).

Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς εντόπισαν διαφορές στους εαυτούς τους από τη συμμετοχή τους στις Σχολές Γονέων σε επίπεδο ατομικό, συντροφικό και γονεϊκό. Σε ατομικό επίπεδο, οι γονείς παρατήρησαν ότι χαλάρωσαν από το άγχος που ένιωθαν, έγιναν πιο ευέλικτοι στην αυτοδιαχείριση δύσκολων καταστάσεων, αναπτύχθηκε η

αυτοεκτίμησή τους, απέκτησαν μια περισσότερο αισιόδοξη στάση για τη ζωή και άρχισαν να ενδιαφέρονται περισσότερο για την προσωπική τους ανάπτυξη. Όσον αφορά τον συντροφικό τους ρόλο, οι γονείς διαπίστωσαν ότι οι ομάδες γονέων τους βοήθησαν να βελτιώσουν την ποιότητα της σχέσης τους, να την ανανεώσουν, να αντιμετωπίσουν καλύτερα τυχόν κρίσεις και να αρχίσουν να επικοινωνούν στο σύντροφό τους τα συναισθήματά τους. Τέλος, σχετικά με τον γονεϊκό ρόλο, οι γονείς ανέφεραν ότι οι Σχολές Γονέων συντέλεσαν στο να κατανοήσουν τις αναπτυξιακές και τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους, να αποδεχτούν τόσο τις δυνατότητες όσο και τις αδυναμίες τους, να μάθουν να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους, να προωθούν το διάλογο και το σεβασμό των απόψεων λαμβάνοντας υπόψη την οπτική του άλλου και τέλος να μάθουν να συνεργάζονται δημιουργικά με το σχολείο και τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι γονείς έκαναν λόγο και για κάποια επιπλέον οφέλη, όπως ότι έκαναν νέες γνωριμίες, ενεργοποιήθηκαν ως προς τα κοινωνικά δρώμενα της περιοχής τους και απέκτησαν ευχέρια στη συνεργασία τους με ειδικούς όπως οι ψυχολόγοι και τα διάφορα συμβουλευτικά κέντρα.

Σε όλα τα παραπάνω στοιχεία, τα οποία κατέγραψαν στην αξιολόγησή τους οι γονείς που παρακολούθησαν τις Σχολές Γονέων του Δήμου Περάματος, είναι εύκολο κανείς να διακρίνει τις βασικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης όπως τις παρουσίασαν οι Petrides και Furnham (2000, 2001). Έτσι, ουσιαστικά οι γονείς έκαναν λόγο για βελτίωση στις διαστάσεις της διαχείρισης άγχους, της αισιοδοξίας, της αυτοεκτίμησης, της προσαρμοστικότητας, της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής έκφρασης και της διαχείρισης του συναισθήματος. Όλα αυτά φανερώνουν ότι οι Σχολές Γονέων ως πρόγραμμα συντελούν στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονεών που τις παρακολουθούν.

2.3.2.2. Η έρευνα του Πανελλήνιου Συνδέσμου Σχολών Γονέων

Μία άλλη ενδιαφέρουσα έρευνα που μελέτησε το κατά πόσο οι Σχολές Γονέων βοηθούν τους γονείς στο ρόλο τους και στη βελτίωση της επικοινωνίας με τα παιδιά τους είναι η έρευνα του διεξήγε ο Πανελλήνιος Συνδέσμος Σχολών Γονέων. Ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος έχει ως έργο την οργάνωση και τη λειτουργία Σχολών Γονέων σε όλη την Ελλάδα, καθώς και την εποπτεία της λειτουργίας των Σχολών αυτών. Ένα από τα έργα της Επιστημονικής Επιτροπής του Πανελλήνιου Συνδέσμου Σχολών Γονέων είναι η διεξαγωγή σχετικών ερευνών και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους σε πανελλήνια και διεθνή συνέδρια.

Η έρευνα του Πανελλήνιου Συνδέσμου Σχολών Γονέων που έχει ενδιαφέρον για τους σκοπούς και της παρούσας εργασίας είναι αυτή που παρουσιάστηκε από τους Γιούργη και Παππά (2007) στο 3^{ο} Επιστημονικό Συνέδριο του Κλάδου Κλινικής Ψυχολογίας και Ψυχολογίας της Υγείας της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας (ΕΛ.Ψ.Ε.). Σε αυτή την έρευνα μελετήθηκαν γονείς που συμμετείχαν και γονείς που δε συμμετείχαν σε Σχολές Γονέων ως προς τον τύπο διαπαιδαγώγησης που εφαρμόζουν κατά το μοντέλο του Gottman και των συνεργατών του (1997). Ο Gottman (1997) κάνει λόγο για τέσσερις τύπους γονέων: τους αποστασιοποιημένους γονείς, τους επικριτικούς/ αποδοκιμαστικούς γονείς, τους επιτρεπτικούς/παραχωρητικούς γονείς και τους συναισθηματικούς μέντορες. Σκοπός της έρευνας ήταν, εκτός των άλλων, να διερευνήσει τον βαθμό στον οποίο η συμμετοχή ή όχι των γονέων στις Σχολές Γονέων επηρεάζει ή διαμορφώνει τον επιθυμητό/ αποτελεσματικό γονέα, ο οποίος σύμφωνα με τις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ο τύπος του συναισθηματικού μέντορα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι οι γονείς που δε συμμετείχαν στις Σχολές Γονέων ήταν περισσότερο αποστασιοποιημένοι και επικριτικοί σε σχέση με αυτούς που συμμετείχαν. Επιπλέον, οι γονείς που συμμετείχαν στις Σχολές Γονέων λειτούργησαν περισσότερο ως συναισθηματικοί μέντορες σε σύγκριση με τους γονείς που δεν συμμετείχαν. Η έρευνα καταλήγει ότι οι Σχολές Γονέων συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση του τύπου του γονέα ως συναισθηματικού μέντορα, κάτι που καθιστά τον γονέα περισσότερο αποτελεσματικό, τόσο για τη δημιουργία καλύτερης επικοινωνίας με το παιδί του, όσο και γενικότερα για την καλλιέργεια καλύτερων οικογενειακών σχέσεων. Οι ερευνητές κλείνουν υποστηρίζοντας ότι οι Σχολές Γονέων δεν αποσκοπούν μόνο στην ενημέρωση και την παροχή γνώσεων στους γονείς, αλλά συντελούν στην ουσιαστική διαφοροποίηση των αντιλήψεών τους και της συμπεριφοράς τους απέναντι στα παιδιά τους.

3. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα επιθυμεί να καλύψει συγκεκριμένα κενά που υπάρχουν στο χώρο των Σχολών Γονέων και έχει διπλό σκοπό. Καταρχήν, σκοπός της είναι να μελετήσει την πιθανή βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στις Σχολές Γονέων. Δεύτερος σκοπός της είναι να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των Σχολών Γονέων ως προς τη γενικότερη βελτίωση των οικογενειακών σχέσεων των γονέων που τις παρακολουθούν.

Οι παραπάνω σκοποί της έρευνας μπορούν να αναλυθούν σε υποστόχους. Έτσι, στους στόχους της έρευνας περιλαμβάνεται η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων στην αρχή και το τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολουθούν στα πλαίσια των Σχολών Γονέων, η διερεύνηση των ατομικών διαφορών ως προς το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης, της κατανόησης των αναγκών του παιδιού από το γονέα και της μεταξύ τους επικοινωνίας, η πιθανή επίδραση που ασκεί το εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά τους και την οικογένειά τους γενικότερα (π.χ., ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της διαχείρισης σχέσεων) και, τέλος, η αξιολόγηση του έργου των Σχολών Γονέων ως προς τη συμβολή τους στη βελτιώση των οικογενειακών σχέσεων.

Η παρούσα έρευνα μπορεί να θεωρηθεί ότι θα συμβάλλει προσφέροντας εμπειρικά στοιχεία για ένα θέμα- την αξιολόγηση του έργου των Σχολών Γονέων- για το οποίο μόνο δύο είναι οι σχετικές έρευνες στην Ελλάδα. Ταυτόχρονα μπορεί να θεωρηθεί καινοτόμα και πρωτότυπη, καθώς, όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική

επισκόπηση, η μελέτη του ρόλου που διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στην μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων είναι περιορισμένη.

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Σχεδιασμός και συμμετέχοντες

Ο σχεδιασμός αφορούσε στην πραγματοποίηση δύο ερευνών (Έρευνα 1 και Έρευνα 2), οι οποίες ήταν ωστόσο άρρηκτα συνδεδεμένες. Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό σχέδιο περιελάμβανε μετρήσεις σε δύο χρονικές στιγμές (Χρόνος Ι: με την έναρξη των Σχολών Γονέων => Έρευνα 1 και Χρόνος ΙΙ: με τη λήξη των Σχολών Γονέων => Έρευνα 2) στο ίδιο δείγμα του πληθυσμού, γονείς που συμμετέχουν στις Σχολές Γονέων του Δήμου Καλαμαριάς. Στην Έρευνα 1 σκοπός ήταν να γίνουν οι μετρήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης, της κατανόησης των αναγκών του παιδιού από το γονέα και της επικοινωνίας γονέα-παιδιού. Στην Έρευνα 2 σκοπός ήταν να δημιουργηθούν εξαρτημένα ή συσχετιζόμενα κατά ζεύγη δείγματα (paired-samples) για να μετρηθεί η επίδραση που θα είχε το πρόγραμμα των Σχολών Γονέων στις παραπάνω μετρήσεις. Με άλλα λόγια το μοντέλο σχεδιασμού που ακολουθήθηκε ήταν το εξής: μέτρηση πριν- παρέμβαση: Σχολή Γονέων- μέτρηση μετά.

Στην Έρευνα 1, συμμετείχαν 97 άτομα (93 γυναίκες), ηλικίας από 30 έως 63 ετών (Μ.Ο.= 44.12 , Τ.Α.= 5.951). Τα 97 άτομα είχαν από 1 έως 4 παιδιά (Μ.Ο.= 1,95, Τ.Α.=.705) και ήταν κατά 86,6 % έγγαμοι, 7,2 % διαζευγμένοι και 4,1 % χήροι (84, 7 και 4 άτομα αντίστοιχα). Από άποψη μορφωτικού επιπέδου, τα 43 άτομα (44,3 %) έχουν ολοκληρώσει βασικές σπουδές στην εκπαίδευση (γυμνάσιο/ τεχνική σχολή ή γενικό ενιαίο λύκειο/ επαγγελματικό λύκειο) και τα υπόλοιπα 54 άτομα (55,7 %) έχουν προχωρήσει σε μεταλυκειακές σπουδές (ΙΕΚ, ΑΕΙ/ ΤΕΙ, μεταπτυχιακό, διδακτορικό). Από τα 97 άτομα, οι 43 (44,3 %) παρακολουθούν για πρώτη χρονιά το θεσμό των

Σχολών Γονέων και οι υπόλοιποι 54 (55,7 %) έχουν παρακολουθήσει και στο παρελθόν Σχολές Γονέων (το 96,3% από αυτούς στο Δήμο Καλαμαριάς). Οι τελευταίοι αναφερόμενοι παρακολουθούν τις Σχολές Γονέων του Δήμου Καλαμαριάς από 1 έως 10 χρόνια (Μ.Ο.= 3,65, Τ.Α.= 2,836).

Στην Έρευνα 2, από τα 97 αρχικά άτομα, 45 άτομα (42 γυναίκες) συμπλήρωσαν για δεύτερη φορά το ίδιο ερωτηματολόγιο, πάντα σε εθελοντική βάση. Η ηλικία των 45 ατόμων κατά το Χρόνο ΙΙ κυμαινόνταν από 30 έως 54 έτη (Μ.Ο.= 43.56 , Τ.Α.= 5.388). Τα 45 αυτά άτομα είχαν από 1 έως 4 παιδιά (Μ.Ο.= 2.02 , Τ.Α.= .812) και ήταν κατά 93,3 % έγγαμοι, 4,4 % διαζευγμένοι και 2,2 % χήροι (42, 2 και 1 άτομα αντίστοιχα). Από άποψη μορφωτικού επιπέδου, τα 20 άτομα (44,4 %) έχουν ολοκληρώσει βασικές σπουδές στην εκπαίδευση (γυμνάσιο/ τεχνική σχολή ή γενικό ενιαίο λύκειο/ επαγγελματικό λύκειο) και τα υπόλοιπα 25 άτομα (55,6 %) έχουν προχωρήσει σε μεταλυκειακές σπουδές (ΙΕΚ, ΑΕΙ/ ΤΕΙ, μεταπτυχιακό, διδακτορικό). Από τα 45 άτομα του Χρόνου ΙΙ, οι 19 (42,2 %) παρακολουθούν για πρώτη χρονιά το θεσμό των Σχολών Γονέων και οι υπόλοιποι 26 (57,8 %) έχουν παρακολουθήσει και στο παρελθόν Σχολές Γονέων (το 96,3% από αυτούς στο Δήμο Καλαμαριάς). Οι τελευταίοι αναφερόμενοι παρακολουθούν τις Σχολές Γονέων του Δήμου Καλαμαριάς από 1 έως 10 χρόνια (Μ.Ο.= 4.08 , Τ.Α.= 2.813).

4.2. Μετρήσεις

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το οποίο περιελάμβανε δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις (α) για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, (β) τη μέτρηση της ενσυναίσθησης και (γ) τη μέτρηση

της κατανόησης των αναγκών του παιδιού και του βαθμού επικοινωνίας γονέα-παιδιού. Το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο Παράρτημα.

4.2.1. Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι το Trait Emotional Intelligence Questionnaire- Short Form (TEI-Que-SF). Πρόκειται για τη σύντομη μορφή του ερωτηματολογίου που κατασκεύασαν οι Petrides, Perez και Furnham (2003) για να μετρήσουν την αντιλαμβανόμενη συναισθηματική νοημοσύνη. Αποτελείται από 30 προτάσεις αυτοαναφορών, οι οποίες βαθμολογούνται σε κλίμακα Likert 7 σημείων (1= διαφωνώ απόλυτα, 7= συμφωνώ απόλυτα). Η εκδοχή αυτή βασίζεται στην πλήρη εκδοχή του ερωτηματολογίου TEI-Que (Petrides & Furnham, 2003), το οποίο περιλαμβάνει 153 προτάσεις και αποτελείται από 15 υποκλίμακες, οργανωμένες σε τέσσερις ευρύτερους παράγοντες (ευημερία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα). Στα ελληνικά το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί από τους Petrides, Pita και Kokkinaki (2007).

Για τη σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου, οι Petrides, Perez και Furnham (2003) επέλεξαν δύο προτάσεις από καθεμιά από τις 15 υποκλίμακες της πλήρους εκδοχής, βασιζόμενοι κατά κύριο λόγο στην υψηλή συσχέτιση των συγκεκριμένων προτάσεων με το συνολικό σκορ της αντίστοιχης υποκλίμακας. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε με σκοπό να εξασφαλιστεί η εσωτερική συνάφεια της κλίμακας και η ευρεία κάλυψη του δειγματοληπτικού πεδίου της έννοιας. Ενδεικτικές προτάσεις του TEI-Que-SF είναι οι εξής: «Γενικά έχω επίγνωση των συναισθημάτων που νιώθω»,

«Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου» και «Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος».

4.2.2. Μέτρηση της ενσυναίσθησης

Η γνωστική ενσυναίσθηση ορίζεται ως η γνωστική ικανότητα που έχει το άτομο να δει τα πράγματα από την άποψη των άλλων χωρίς απαραιτήτως να δοκιμάζει οποιαδήποτε συναισθηματική συμμετοχή. Για τη μέτρηση της στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η διάσταση «ανάληψη της προοπτικής του άλλου» (perspective taking) της Κλίμακας Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index) του Davis (1980, 1983).

Η Κλίμακα Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών 28 δηλώσεων, οργανωμένων σε τέσσερις διαστάσεις. Κάθε διάσταση αποτελείται από εφτά δηλώσεις, οι οποίες βαθμολογούνται σε κλίμακα Likert 5 σημείων (1= δε με περιγράφει καλά, 5= με περιγράφει πολύ καλά). Στον ελληνικό πληθυσμό έχει προσαρμοστεί και έχει σταθμιστεί από τους Τσίτσα και Μαλικιώση-Λοΐζου (Χ.Χ.). Οι τέσσερις διαστάσεις της κλίμακας είναι οι εξής: (1) ανάληψη της προοπτικής του άλλου ή γνωστική ενσυναίσθηση, (2) φαντασιακή ενσυναίσθηση, (3) ενσυναίσθητο ενδιαφέρον ή σύμφωνη θυμική ενσυναίσθηση και (4) ενσυναίσθητη ανησυχία ή ασύμφωνη θυμική ενσυναίσθηση. Στην ελληνική της εκδοχή η κλίμακα έχει αξιοπιστία που κυμαίνεται από .65 ως .82 για τις γυναίκες και από .63 ως .77 για τους άντρες, όταν χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της εξέτασης-επανεξέτασης. Όταν χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της εσωτερικής συνέπειας, οι δείκτες κυμαίνονταν από .74

ως .81 για τις γυναίκες και από .69 ως .82 για τους άντρες (Τσίτσας & Μαλικιώση-Λοΐζου, Χ.Χ.).

Στην παρούσα έρευνα ο λόγος που επιλέχτηκε να γίνει χρήση των δηλώσεων μίας μόνο από τις τέσσερις υποκλίμακες έγγυται στην επιθυμία να διερευνηθεί το αν και κατά πόσο ισχύει η διαπίστωση του Schutte και των συνεργατών του (2001) για τη θετική συσχέτιση ανάμεσα στη διάσταση της ανάληψης της προοπτικής του άλλου και την συναισθηματική νοημοσύνη. Πιο συγκεκριμένα, οι Schutte et al. (2001) βρήκαν ότι οι συμμετέχοντες, οι οποίοι έλαβαν υψηλό σκορ στο τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης SEIS (Schutte Emotional Intelligence Scale- Schutte et al., 1998), βαθμολογήθηκαν επίσης υψηλά, από τις τέσσερις διαστάσεις της ενσυναίσθησης, μονάχα στην κλίμακα της γνωστικής ενσυναίσθησης ($r= .35$, $n=23$, $p< .045$).

Στην παρούσα έρευνα, επιλέχτηκαν έξι από τις εφτά προτάσεις της υποκλίμακας, οι οποίες ταίριαζαν να απευθυνθούν στους γονείς που παρακολουθούν Σχολές Γονέων (δεν συμπεριλήφθηκε η πρόταση: «Μερικές φορές προσπαθώ να καταλάβω τους φίλους μου καλύτερα με το να φαντάζομαι πως βλέπουν τα πράγματα από τη δική τους σκοπιά»). Ενδεικτικές προτάσεις της υποκλίμακας που περιέχονταν στο ερωτηματολόγιο είναι οι εξής: «Πριν κριτικάρω κάποιον, προσπαθώ να φανταστώ πώς θα αισθανόμουν εγώ στη θέση του» και «Εάν είμαι βέβαιος/η ότι έχω δίκιο σε κάτι, δε χάνω το χρόνο μου ακούγοντας τα επιχειρήματα των άλλων».

4.2.3. Μέτρηση κατανόησης και επικοινωνίας γονέα-παιδιού

Ένας από τους σκοπούς της έρευνας ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των Σχολών Γονέων ως προς τη βελτίωση των οικογενειακών σχέσεων των γονέων που συμμετέχουν σε αυτές. Για τη διερεύνηση αυτού του σκοπού κατασκευάστηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της κατανόησης από τον γονέα των αναγκών του παιδιού και του βαθμού επικοινωνίας του γονέα με το παιδί. Το ερωτηματοτολόγιο αυτό περιλαμβάνει 16 προτάσεις αυτοαναφορών οι οποίες βαθμολογούνται σε κλίμακα Likert 5 σημείων (1=διαφωνώ απόλυτα, 5= συμφωνώ απόλυτα). Από τις 16 προτάσεις, δύο είναι ανεστραμμένες (προτάσεις 9 και 12). Παραδείγματα προτάσεων είναι τα εξής: «Κατανοώ την ανάγκη του παιδιού μου να δέχεται και να δίνει τρυφερότητα και αγάπη», «Το παιδί μου μου μιλάει συχνά για ότι το απασχολεί», «Δε μπορώ να διαχειριστώ με άνεση μια κρίση που δημιουργείται στο σπίτι» και «Ενθαρρύνω τη λήψη πρωτοβουλιών από το παιδί μου».

Τέλος, στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται και η εξής πρόταση: «Πιστεύω στην αναγκαότητα του θεσμού των Σχολών Γονέων». Σκοπός της είναι να διερευνηθεί αν η άποψη των γονέων που συμμετέχουν σε αυτές είναι διαφορετική στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος.

4.3. Διαδιακασία

Οι Σχολές Γονέων του Δήμου Καλαμαριάς πραγματοποιούνται από τα μέσα Οκτωβρίου ως τις αρχές Ιουνίου, με διαστήματα διακοπών κατά τις εβδομάδες των Χριστουγέννων και του Πάσχα. Η συλλογή των δεδομένων για την παρούσα έρευνα

έγινε σε δύο φάσεις. Η πρώτη ήταν κατά τον μήνα Δεκέμβριο (Χρόνος Ι), ενώ η δεύτερη το χρονικό διάστημα από 15 Απριλίου έως 15 Μαΐου (Χρόνος ΙΙ). Και στους δύο χρόνους χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερευνητικό εργαλείο. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν ανώνυμες και η σύζευξη των δειγμάτων του Χρόνου Ι και του Χρόνου ΙΙ έγινε χάρη στη χρήση κωδικών από τους συμμετέχοντες.

Σε κάθε περίπτωση, οι συγκεκριμένες χρονικές περιόδοι επιλέχτηκαν με βάση σημαντικά κριτήρια που αφορούν τη δυναμική και την εξέλιξη των ομάδων γονέων και τα οποία αναπτύχθηκαν στο αντίστοιχο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Πιο συγκεκριμένα, το Δεκέμβριο, οι ομάδες των Σχολών Γονέων έχουν ήδη πραγματοποιήσει το 1/3 των συναντήσεών τους. Αυτό σημαίνει σύμφωνα με τα στάδια εξέλιξης των Σχολών Γονέων ότι το κάθε μέλος της ομάδας θα έχει αναπτύξει σχέση εμπιστοσύνης με τα άλλα μέλη της ομάδας και με το συντονιστή, ενώ ταυτόχρονα θα έχουν αρχίσει να συζητιούνται και τα πρώτα σημαντικά θέματα μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας. Οι μήνες Απρίλιος και Μάιος επιλέχτηκαν ως οι μήνες πριν το «κλείσιμο» της ομάδας. Σε εκείνο το διάστημα έχει ολοκληρωθεί σχεδόν η επεξεργασία των θέματων και οι γονείς θα έχουν αρχίσει να αντιλαμβάνονται τις αλλαγές που συντελούνται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αλλά και στη σχέση τους με τον ίδιο τους τον εαυτό, βιώνοντας ένα αίσθημα ικανοποίησης (Μπεχράκη, 2002).

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Έρευνα 1

Στόχος της Έρευνας 1 που πραγματοποιήθηκε στο Χρόνο Ι, κατά την οποία συμμετείχαν 97 άτομα, ήταν να διερευνηθεί η αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, η εσωτερική τους δομή και ακόμα να μελετηθεί η ύπαρξη πιθανών συσχετίσεων ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και τις κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης και της κατανόησης-επικοινωνίας γονέα-παιδιού. Για αυτό το λόγο, και με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου PASW-18, πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις αξιοπιστίας, αναλύσεις παραγόντων για τα τρία ερευνητικά εργαλεία και αναλύσεις ANOVA για την εξαγωγή συσχετίσεων. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί εδώ ότι κατά την ανάλυση παραγόντων (Principal Components Analysis- PCA) χρησιμοποιήθηκε και για τα τρία ερωτηματολόγια η μέθοδος varimax rotation και μελετήθηκε κάθε φορά το scree plot, προκειμένου να αναδειχτούν οι παράγοντες που απαρτίζουν την εσωτερική δομή των ερωτηματολογίων.

Αρχικά μελετήθηκε το TEI-Que-SF, το ερωτηματολόγιο των Petrides και Furnham (2003) για τη μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης. Στην παρούσα έρευνα η αξιοπιστία της κλίμακας αυτής βρέθηκε να είναι ικανοποιητική με τον δείκτη Cronbach’s Alpha να έχει την τιμή .784. Η ανάλυση παραγόντων που έγινε στις 30 προτάσεις του εργαλείου έδειξε ότι πρόκειται για μονοπαραγοντικό ερωτηματολόγιο. Με άλλα λόγια, αποδείχτηκε ότι υπάρχει φόρτιση όλων των μεταβλητών γύρω από ένα μόνο παράγοντα. Συγκεκριμένα, η μελέτη του scree plot

φανέρωσε ότι μετά τον πρώτο παράγοντα η καμπύλη αποκτούσε οριζόντια σχεδόν μορφή, στοιχείο που δηλώνει ότι μόνο ένας παράγοντας εξηγούσε σε μεγάλο βαθμό τη διακύμανση των δεδομένων. Τέλος, για το ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης υπολογίστηκε το συνολικό της σκορ, δηλαδή ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες στις 30 προτάσεις της κλίμακας. Το σκορ αυτό ήταν μέτριο προς υψηλό (Μ.Ο.= 4.84, Τ.Α.= .71), αν σκεφτεί κανείς ότι η κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν εφτάβαθμη.

Οι ίδιες αναλύσεις έγιναν και για τη διάσταση «ανάληψη της προοπτικής του άλλου» (perspective taking) της Κλίμακας Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (Interpersonal Reactivity Index - IRI) του Davis (1980, 1983), η οποία μετράει την ενσυναίσθηση. Η αξιοπιστία της κλίμακας βρέθηκε να είναι ικανοποιητική (α= .698), λαμβάνοντας υπόψη και το μικρό αριθμό των προτάσεων της κλίμακας (6). Η ανάλυση παραγόντων κατέληξε σε μονοπαραγοντικό αποτέλεσμα με φόρτιση όλων των προτάσεων γύρω από ένα παράγοντα. Τέλος, οι συμμετέχοντες φάνηκε να θεωρούν ότι έχουν μάλλον υψηλό επίπεδο ενσυναίσθησης, αφού ο μέσος όρος των απαντήσεων που έδωσαν στην εφτάβαθμη κλίμακα ήταν Μ.Ο.= 5.11 (Τ.Α.= .91), δηλαδή αρκετά παραπάνω από τη μέση τιμή.

Τέλος, πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις για το ερωτηματολόγιο μέτρησης της κατανόησης και της επικοινωνίας γονέα-παιδιού. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου βρέθηκε να είναι καλή (α= .722). Σχετικά με την εσωτερική του δομή, οι αναλύσεις έδειξαν ότι πρόκειται για μονοπαραγοντικό ερωτηματολόγιο, καθώς στο scree plot η καμπύλη αποκτούσε μετά τον πρώτο παράγοντα σχεδόν οριζόντια μορφή. Αυτό που είναι άξιο προσοχής είναι το εξαιρετικά υψηλό συνολικό σκορ (Μ.Ο.= 4.15, Τ.Α.= .37) που σημείωσαν οι συμμετέχοντες στο ερωτηματολόγιο. Η

κλίμακα μέτρησης ήταν πεντάβαθμη και συνεπώς προκύπτει ότι κατά μέσο όρο οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι μπορούν να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών τους και να επικοινωνήσουν μαζί τους σε πολύ υψηλό βαθμό, αφού οι απαντήσεις τους σχεδόν αγγίζουν τη μέγιστη τιμή. Το φαινόμενο των τόσο υψηλών απαντήσεων (ceiling effect) δείχνει ότι, επειδή οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συγκεντρώνονται στο υψηλότερο όριο της κλίμακας, δεν μπορούν να προκύψουν ακριβείς μετρήσεις από το εν λόγω ερωτηματολόγιο.

Τέλος, για τη διερεύνηση τυχόν ατομικών διαφορών, πραγματοποιήθηκε σειρά από αναλύσεις διακύμανσης μονής φοράς (One-way ANOVA) με σκοπό να διερευνηθεί η επίδραση μιας σειράς ανεξάρτητων μεταβλητών στα επίπεδα της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης και της κατανόησης- επικοινωνίας, όπως αντίστοιχα μετρήθηκαν από το TEI-Que-SF, την υποκλίμακα του Davis (1980, 1983) και το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο κατανόησης-επικοινωνίας. Οι μεταβλητές των οποίων η επίδραση διερευνήθηκε ήταν η ηλικία των συμμετεχόντων, ο αριθμός των παιδιών που έχουν, η οικογενειακή τους κατάσταση, το μορφωτικό τους επίπεδο, το αν είναι η πρώτη φορά που παρακολουθούν Σχολές Γονέων και, τέλος, ο αριθμός των ετών που συμμετέχουν σε αυτές. Σε καμία από τις παραπάνω μεταβλητές δεν παρουσιάστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά.

5.2. Έρευνα 2

Η Έρευνα 2 διεξήχθη κατά το Χρόνο ΙΙ, κατά την οποία προέκυψαν 45 συζευγμένα δείγματα. Βασικός σκοπός της ήταν να μελετηθεί αν η παρέμβαση στις Σχολές Γονέων επέφερε βελτίωση στη συναισθηματική νοημοσύνη των γονέων που

συμμετείχαν, στην ενσυναίσθηση τους, στην κατανόηση των αναγκών του παιδιού τους και στην μεταξύ τους επικοινωνία. Για αυτό το λόγο πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος μέσων τιμών (t-test) για τις αντίστοιχες κλίμακες στο σύνολό τους και ο έλεγχος μέσων τιμών ξεχωριστά για κάθε πρόταση αυτών των κλιμάκων. Επιπλέον στόχος της Έρευνας 2 ήταν να διερευνηθεί η οποιαδήποτε μορφής συσχέτιση ανάμεσα στις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν. Για να απαντηθεί, για παράδειγμα, το ερώτημα «Όσο βελτιώνεται η συναισθηματική νοημοσύνη των γονέων, βελτιώνεται και η ενσυναίσθησή τους;», υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson για τις αντίστοιχες κλίμακες. Τέλος, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι κλίμακες σχετίζονται, καθώς και το αν μπορεί να υπάρξει πρόβλεψη της μιας από την άλλη, πραγματοποιήθηκε η στατιστική ανάλυση της γραμμικής παλινδρόμησης.

Αρχικά, και για τις ανάγκες των στατιστικών αναλύσεων (έλεγχος μέσων όρων, συντελεστής συσχέτισης Pearson, ανάλυση γραμμικής παλινδρόμισης) που εξυπηρετούν τους σκοπούς της Έρευνας 2, υπολογίστηκαν τα συνολικά σκορ για καθεμιά από τις τρεις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα στο Χρόνο Ι και στο Χρόνο ΙΙ, μόνο για το δείγμα των 45 συζευγμένων ατόμων. Στη συνέχεια έγινε ο έλεγχος μέσων τιμών σε εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα (paired sample t-test) τόσο για κάθε κλίμακα στο σύνολό της, όσο και για κάθε ερώτημα της κλίμακας ξεχωριστά, με σκοπό να αναδειχτούν πιο αναλυτικά οι πιθανές μεταβολές στη συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυναίσθηση και την κατανόηση και επικοινωνία γονέα-παιδιού.

Πρώτα διεξήχθη ο έλεγχος των μέσων τιμών στο TEI-Que-SF με σκοπό να υπολογιστεί η επίδραση της παρέμβασης στο συνολικό σκορ της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων. Τα αποτελέσματα φανερώνουν αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης από το Χρόνο Ι (Μ.Ο. = 4.03, Sd = .46) στο Χρόνο ΙΙ (Μ.Ο. = 4.80, Sd =

.79), t (34) = - 4.43, p < .0005. Ο έλεγχος μέσων τιμών για καθεμιά από τις 30 προτάσεις του ερωτηματολογίου φανέρωσε πως 14 από αυτές παρουσιάζουν στατιστικό ενδιαφέρον. Από τα δεδομένα των 14 αυτών προτάσεων, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 2 παρακάτω, προκύπτει ότι οι γονείς παρατήρησαν βελτίωση σε πολλά σημεία που αφορούν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, με εξαίρεση τις εξής τρεις προτάσεις: «Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου (ΣΝ4)», «Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων (ΣΝ11)», «Γενικά, έχω επίγνωση των συναισθημάτων που νιώθω (ΣΝ23)».

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος μέσων τιμών στην υποκλίμακα «ανάληψη της προοπτικής του άλλου» της Κλίμακας Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης (IRI). Και σε αυτή την κλίμακα των έξι σημείων, υπήρξε στατιστικά σημαντική βελτίωση της ενσυναίσθησης που σημείωσαν οι γονείς από το Χρόνο Ι (Μ.Ο. = 4.45, Sd = .63) στο Χρόνο ΙΙ (Μ.Ο. = 5.10, Sd = .93), t (41) = - 4.42, p < .0005. Η πραγματοποίηση επιμέρους t-test για καθεμιά από τις έξι προτάσεις του ερωτηματολογίου ενέδειξε τρεις με στατιστικό ενδιαφέρον. Τα στοιχεία για αυτές τις προτάσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 παρακάτω και φανερώνουν βελτίωση της ενσυναίσθησης των γονέων που παρακουλούθησαν Σχολές Γονέων όσον αφορά στον τομέα της αντίληψης της οπτικής των παιδιών τους.

Τέλος, έλεγχος των μέσων τιμών πραγματοποιήθηκε και στην κλίμακα κατανόησης-επικοινωνίας. Αν και υπήρξε αύξηση από το Χρόνο Ι (Μ.Ο. = 4.17, Sd = .31) στο Χρόνο ΙΙ (Μ.Ο. = 4.23, Sd = .35), προέκυψε ότι η αύξηση αυτή δεν ήταν για το σύνολο της κλίμακας στατιστικώς σημαντική. Ωστόσο, ο έλεγχος των μέσων τιμών για

Πίνακας 2. Έλεγχος μέσων τιμών σε συζευγμένα δείγματα για την κλίμακα μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης

	Στατιστικά στοιχεία των συσχετιζόμενων κατά ζεύγη δειγμάτων					**t-test**		
Προτάσεις του TEI-Que-SF	***Μ.Ο. I***	***Τ.Α. I***	***Μ.Ο. II***	***Τ.Α. II***	***Διαφορά Μ.Ο.***	***t***	***df***	***p***
Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων. (ΣΝ2)	3,50	1,75	4,66	1,45	-1,159	-2,971	43	,005
Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου. (ΣΝ4)	4,44	1,78	3,62	1,68	,822	2,124	44	,039
Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική. (ΣΝ5)	3,22	1,99	4,83	1,75	-1,610	-3,269	40	,002
Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά. (ΣΝ7)	3,30	1,77	4,47	1,69	-1,465	-3,260	42	,002
Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω. (ΣΝ 8)	3,04	2,03	4,76	1,84	-1,711	-3,650	44	,001
Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων. (ΣΝ11)	4,41	1,23	3,68	,86	,727	3,709	43	,001
Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος. (ΣΝ12)	2,80	1,88	5,11	1,68	-2,311	-4,745	44	,000

Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά. (ΣΝ13)	2,96	1,73	5,04	1,67	-2,089	-5,215	44	,000
Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις.(ΣΝ14)	3,24	1,68	4,76	1,68	-1,511	-3,927	44	,000
Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους. (ΣΝ16)	1,93	1,44	5,76	1,65	-3,822	-10,920	44	,000
Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου. (ΣΝ18)	2,64	1,66	5,20	1,76	-2,568	-5,680	43	,000
Γενικά, έχω επίγνωση των συναισθημάτων που νιώθω. (ΣΝ23)	6,00	,93	5,65	1,11	,349	2,479	42	,017
Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων. (ΣΝ26)	3,04	1,52	4,53	1,63	-1,489	-3,780	44	,000
Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.(ΣΝ28)	2,42	1,82	5,51	1,75	-3,089	-6,616	44	,000

Πίνακας 3. Έλεγχος μέσων τιμών σε συζευγμένα δείγματα για την κλίμακα μέτρησης της ενσυναίσθησης

	Στατιστικά στοιχεία των συσχετιζόμενων κατά ζεύγη δειγμάτων					**t-test**		
Προτάσεις της Κλίμακας Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης	***Μ.Ο. Ι***	***Τ.Α. Ι***	***Μ.Ο. ΙΙ***	***Τ.Α. ΙΙ***	***Διαφορά Μ.Ο.***	***t***	***df***	***p***
Πριν κριτικάρω κάποιον προσπαθώ να φανταστώ πως θα αισθανόμουν εγώ στη θέση του. (Ε31)	4,88	1,42	5,43	1,31	-,548	-2,125	41	,040
Εάν είμαι βέβαιος/η ότι έχω δίκιο σε κάτι, δε χάνω το χρόνο μου ακούγοντας τα επιχειρήματα των άλλων. (Ε32)	3,13	1,80	4,78	1,48	-1,644	-4,371	44	,000
Μερικές φορές δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την πλευρά του άλλου. (Ε34)	3,07	1,42	4,98	1,55	-1,911	-5,382	44	,000

καθεμιά από τις 17 προτάσεις του ερωτηματολογίου ανέδειξε μία πρόταση που παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα. Η πρόταση αυτή ήταν η εξής: «Κατανοώ την ανάγκη του παιδιού μου να νιώθει ότι είναι πάντα κάποιος εκεί για αυτόν.». Συγκεκριμένα, υπήρξε αύξηση του μέσου όρου από τον Χρόνο Ι (M = 4.73, Sd = .50) στο Χρόνο ΙΙ (M = 4.91, Sd = .29), t (43) = - 2.44, p = .019.

Για να μελετηθεί η σχέση μεταξύ των κλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης (όπως μετρήθηκε με το TEI-Que-SF), της ενσυναίσθησης (όπως μετρήθηκε με την υποκλίμακα του IRI) και της κατανόησης και επικοινωνίας γονέα-παιδιού (όπως μετρήθηκε με την αυτοσχέδια κλίμακα) τόσο κατά το Χρόνο Ι όσο και κατά το Χρόνο ΙΙ, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, στο Χρόνο Ι υπάρχει μέτρια προς υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων της συναισθηματικής νοημοσύνης και της κλίμακας της ενσυναίσθησης (r = .49, p = .003). Αυτό σημαίνει ότι υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης συνδέονται με υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης. Επίσης, παρατηρείται μέτρια προς υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας της ενσυναίσθησης και της κλίμακας κατανόησης- επικοινωνίας (r = .50, p = .002). Αυτό δηλώνει ότι η υψηλή ενσυναίσθηση συνδέονταν με υψηλά επίπεδα στην κατανόηση του παιδιού από το γονέα και στην επικοινωνία μεταξύ τους. Ωστόσο, μη σημαντική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην κατανόηση-επικοινωνία στο Χρόνο Ι.

Πίνακας 4. Συσχετίσεις των τριών κλιμάκων κατά το Χρόνο Ι

ΚΛΙΜΑΚΕΣ	Συναισθηματική Νοημοσύνη	Ενσυναίσθηση
Συναισθηματική Νοημοσύνη	-	
Ενσυναίσθηση	**.486**	-
Κατανόηση- Επικοινωνία	.300	**.495**

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι συνετελεστές συσχέτισης Pearson μεταξύ των τριών κλιμάκων στο Χρόνο ΙΙ. Παρατηρούμε ότι η κατανόηση-επικοινωνία συσχετίζεται θετικά σε υψηλό βαθμό με την ενσυναίσθηση ($r = .51$, $p < .0005$), όπως συνέβαινε και κατά τον Χρόνο Ι. Επιπλέον, στο Χρόνο ΙΙ, υπάρχει συσχέτιση μέτριου προς υψηλού βαθμού της κλίμακας κατανόησης-επικοινωνίας με την κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης ($r = .47$, $p = .003$), η οποία δεν παρατηρήθηκε στο Χρόνο Ι. Αυτό σημαίνει ότι υψηλά επίπεδα κατανόησης του γονέα προς το παιδί και επικοινωνίας μεταξύ τους συνδέονται με υψηλά επίπεδα τόσο συναισθηματικής νοημοσύνης, όσο και ενσυναίσθησης. Ωστόσο, αυτή τη φορά η συσχέτιση ανάμεσα στις κλίμακες συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Πίνακας 5. Συσχετίσεις των τριών κλιμάκων κατά το Χρόνο ΙΙ

ΚΛΙΜΑΚΕΣ	Συναισθηματική Νοημοσύνη	Ενσυναίσθηση
Συναισθηματική Νοημοσύνη	-	
Ενσυναίσθηση	.228	-
Κατανόηση- Επικοινωνία	**.470**	**.514**

Τελευταίος στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί αν οι μετρήσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης μπορούν να προβλέψουν την μέτρηση κατανόησης-επικοινωνίας στο Χρόνο Ι και κατόπιν στο Χρόνο ΙΙ. Για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκαν αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης στις οποίες χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος stepwise (κατά βήματα). Πρώτα, ως ανεξάρτητη μεταβλητή εισήχθη η κλίμακα κατανόησης-επικοινωνίας κατά το Χρόνο Ι. Ως εξαρτημένες μεταβλητές εισήχθησαν οι κλίμακες της συναισθηματικής νοημοσύνης και

της ενσυναίσθησης, πάντα κατά το Χρόνο Ι, καθώς και κάποια δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο και το αν είναι η πρώτη φορά που ο συμμετέχων στην έρευνα παρακολουθεί Σχολές Γονέων). Το μοντέλο γραμμικής παλινδρόμισης ήταν σημαντικό μόνο για την κλίμακα της ενσυναίσθησης, $F (1, 63) = 13.09$, $p = .001$, η οποία εξηγούσε το 16 % της διακύμανσης (adj. R^2). Αυτό σημαίνει ότι πριν την παρέμβαση γονέας με υψηλή ενσυναίσθηση μπορούσε να κατανοεί σε κάποιο βαθμό τις ανάγκες του παιδιού του και να επικοινωνεί μαζί του.

Το ίδιο μοντέλο εξετάστηκε και στο Χρόνο ΙΙ. Διαπιστώθηκε ότι η κλίμακα της κατανόησης-επικοινωνίας προβλεπόταν κατά το Χρόνο ΙΙ όχι μόνο από την κλίμακα της ενσυναίσθησης, $F (1, 30) = 10.23$, $p = .003$, η οποία εξηγούσε το 23 % της διακύμανσης, αλλά και από την κλίμακα της συναισθηματικής νοημοσύνης, η οποία εξηγούσε το 33 % της διακύμανσης, $F (2, 29) = 8.68$, $p = .001$. Αυτό σημαίνει ότι μετά την παρακολούθηση των Σχολών Γονέων, οι γονείς ήταν πιο πιθανό να κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών τους και να επικοινωνούν καλύτερα μαζί τους με τρόπο ανάλογο της ικανότητας τους για ενσυναίσθηση, αλλά ακόμα περισσότερο ανάλογα με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Συνοπτικά, οι αναλύσεις γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι, ενώ πριν την παρέμβαση των Σχολών Γονέων, το αν ένας γονιός θα κατανοούσε τις ανάγκες του παιδιού του και θα επικοινωνούσε εποικοδομητικά μαζί του προβλέπονταν σε μικρό βαθμό (16%) από το επίπεδο της ενσυναίσθησής του, μετά την παρέμβαση τα στοιχεία άλλαζαν. Συγκεκριμένα, πλέον το επίπεδο κατανόησης-επικοινωνίας προβλέπονταν σε σημαντικό βαθμό (56%) από το επίπεδο της ενσυναίσθησης και κυρίως της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων.

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο ερευνητικός σχεδιασμός και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα οδήγησε σε πολλά χρήσιμα συμπεράσματα για τις Σχολές Γονέων και για τη συναισθηματική νοημοσύνη των γονέων που συμμετέχουν σε αυτές. Τα περισσότερα στοιχεία που αναδείχτηκαν απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που αρχικά τέθηκαν, στους στόχους με άλλα λόγια της έρευνας. Επιπλέον, προέκυψαν και κάποια άλλα συμπεράσματα που έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και είναι άξια αναφοράς.

Έτσι, για παράδειγμα, ένα από τα πρώτα συμπεράσματα που εξάγει κανείς από την παρατήρηση των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα είναι ο μεγάλος αριθμός των γυναικών που παρακολουθούν τις Σχολές Γονέων, σε αντίθεση με τον εξαιρετικά χαμηλό αριθμό των αντρών. Φαίνεται πως οι μητέρες σε σχέση με τους πατέρες ενδιαφέρονται περισσότερο για τη συμμετοχή τους σε έναν τέτοιο θεσμό που αφορά στη βελτίωση της σχέσης και της επικοινωνίας με το παιδί τους. Δεδομένου ότι σήμερα η μητέρα δεν έχει αποκλειστικά την αρμοδιότητα της ανατροφής του παιδιού αλλά, καθώς εργάζεται, μοιράζεται με το σύζυγό της πολλές από τις δουλειές και τις υποχρεώσεις της οικογένειας, θα περίμενε κανείς οι πατέρες να παρακολουθούν Σχολές Γονέων σε μεγαλύτερο βαθμό. Το στοιχείο πάντως της χαμηλής αντιπροσώπευσης των αντρών στις Σχολές Γονέων θα μπορούσε να αποτελέσει χρήσιμο δεδομένο για όσους οργανώνουν αυτό το θεσμό. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν την πληροφορία για να προβούν σε κατάλληλες δράσεις ώστε να ενθαρρύνουν και να παρακινήσουν και τους άντρες να συμμετέχουν στις Σχολές Γονέων. Ακόμα, θα μπορούσαν να σχεδιάσουν κατάλληλα προγράμματα με θεματολογία που να ελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον των αντρών-συμμετεχόντων.

Από την παρατήρηση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων μπορεί ακόμα να προσέξει κανείς το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων που παρακολουθούν Σχολές Γονέων. Αυτό το στοιχείο μπορεί να εξηγηθεί εύκολα καθώς, όπως προκύπτει από την απλή λογική και έχει διαπιστωθεί από πολλές έρευνες, όσο πιο μορφωμένος είναι κάποιος τόσο περισσότερο ενδιαφέρεται για την προσωπική του ανάπτυξη και την απόκτηση πρόσθετων γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ είναι πολύ πιθανότερο να ξέρει πού να απευθυνθεί για την επίλυση των ζητημάτων που τον απασχολούν. Η συμμετοχή σε θεσμούς όπως οι Σχολές Γονέων έχει στενή σχέση και με οικονομικούς παράγοντες, αν και όχι αποκλειστικά. Πιο συγκεκριμένα, στο Δήμο Καλαμαριάς, όπου διεξήχθει η έρευνα, αν παρατηρήσει κανείς σε ποιες υποπεριοχές πραγματοποιούνται Σχολές Γονέων, θα προσέξει ότι η αντιπροσώπευση είναι πολύ υψηλή σε περιοχές όπως το Καραμπουρνάκη και η Βότση, ενώ στην περιοχή του Φοίνικα δεν πραγματοποιείται καμία ομάδα γονέων, καθώς οι κάτοικοι της περιοχής έχουν ως πρωταρχικό στόχο να λύσουν οικονομικά προβλήματα και προβλήματα επιβίωσης. Σε κάθε περίπτωση, ακόμα και αυτό το δεδομένο είναι χρήσιμο, καθώς οι αρμόδιοι φορείς θα μπορούσαν να προσεγγίσουν τέτοιες περιοχές με άλλο τρόπο και όχι μέσω της εθελοντικής συμμετοχής των γονέων σε ομάδες.

Όσον αφορά στα πιο τεχνικά μέρη της έρευνας και συγκεκριμένα τη μελέτη της αξιοπιστίας, τα αποτελέσματα για τα ερωτηματολόγια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης είναι σύμφωνα με τα δεδομένα από προηγούμενες έρευνες. Συγκεκριμένα, η καλή αξιοπιστία (α = .784) της σύντομης εκδοχής της κλίμακας της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης (TEI-Que-SF) έχει αποδεικτεί και από άλλους ερευνητές (Mikolajczak & Luminet, 2008; Austin, Farrelly, Black, & Moore, 2007; Chamorro-Premuzic, Bennett, & Furnham, 2007; Sevdalis, Petrides, &

Harvey, 2007). Σχετικά με τη διάσταση «ανάληψη της προοπτικής του άλλου» της κλίμακας ενσυναίσθησης, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ικανοποιητική (α = .698), κάτι που συμφωνεί και με τους Τσίτσα και Μαλικιώση-Λοΐζου (Χ.Χ.), οι οποίοι προσαρμόζοντας την κλίμακα σε ελληνικό πληθυσμό βρήκαν με τη μέθοδο των επαναληπτικών μετρήσεων ότι η αξιοπιστία της υποκλίμακας είναι α= .65 για τις γυναίκες και α= .63 για τους άντρες, ενώ με τη μέθοδο της εσωτερικής συνέπειας .75 για τις γυναίκες και .73 για τους άντρες.

Όσον αφορά στην ανάλυση παραγόντων που πραγματοποιήθηκε για τις τρεις κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, αξίζει να σημειωθεί ότι το μονοπαραγοντικό αποτέλεσμα της κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σύμφωνο με τους κατασκευαστές της κλίμακας. Συγκεκριμένα, οι Petrides και Furnham (2003) για να κατασκευάσουν τη σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου τους βασίστηκαν στην πλήρη μορφή του και, χωρίς να πραγματοποιήσουν ανάλυση παραγόντων, πρότειναν μια a priori οργάνωση των προτάσεων στους τέσσερις ευρύτερους παράγοντες. Έτσι, για να εκπροσωπούνται και οι τέσσερις παράγοντες στη σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου, οι Petrides και Furnham (2003) επέλεξαν μερικές αντιπροσωπευτικές για τον καθένα προτάσεις. Για τον παράγοντα ευημερία (well-being) διάλεξαν τις προτάσεις 5, 20, 9, 24, 12 και 27, για τον παράγοντα αυτοέλεγχο (self-control) τις προτάσεις 4, 19, 7, 22, 15 και 30, για τον παράγοντα συναισθηματικότητα (emotionality) τις προτάσεις 1, 16, 2, 17, 8, 23, 13 και 28 και για τον παράγοντα κοινωνικότητα (sociability) τις προτάσεις 6, 21, 10, 25, 11 και 26. Επιπλέον, πρότειναν οι προτάσεις 3, 18, 14 και 29 να συντελούν μόνο για τον υπολογισμό ενός συνολικού σκορ αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης. Ωστόσο, οι ερευνητές τόνισαν ότι οποιαδήποτε ανάλυση παραγόντων της σύντομης εκδοχής δεν

είναι πιθανό να εξάγει τους τέσσερις βασικούς παράγοντες, όπως άλλωστε προέκυψε και από την ανάλυση παραγόντων της παρούσας έρευνας. Οι Petrides και Furnham (2003) υποστήριξαν ότι η σύντομη εκδοχή κατασκευάστηκε με μόνο σκοπό την απόδοση ενός συνολικού σκορ συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (global trait emotional intelligence score) και ότι, αν κανείς ενδιαφέρεται για σκορ ανά υποκλίμακα ή ανά παράγοντα, είναι καλύτερα να χρησιμοποιήσει την πλήρη εκδοχή του TEI-Que.

Η παρούσα έρευνα, πέρα από τα παραπάνω συμπεράσματα, έδωσε απαντήσεις και στα ερευνητικά ερωτήματα που εξαρχής διατυπώθηκαν. Έτσι, ένας από τους αρχικούς σκοπούς της έρευνας ήταν η διερεύνηση των ατομικών διαφορών ως προς το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης και της κατανόησης-επικοινωνίας. Σχετικά με τις ατομικές διαφορές, λοιπόν, το στοιχείο που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον βρίσκεται στο ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ετών παρακολούθησης του θεσμού και του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης και της κατανόησης-επικοινωνίας γονέα-παιδιού. Με άλλα λόγια, προκύπτει από τα δεδομένα ότι όσα χρόνια και αν κάποιος γονιός παρακολουθεί τις Σχολές Γονέων, δεν υπάρχει ανάλογη αξιόλογη βελτίωση της συναισθηματικής του νοημοσύνης ή της ενσυναίσθησης του. Ωστόσο, το εύρημα αυτό μπορεί να εξηγηθεί και με άλλο τρόπο. Συγκεκριμένα, ίσως τελικά να υπάρχει βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης με κάθε έτος παρακολούθησης των Σχολών Γονέων, η οποία όμως να μην μπορεί να μετρηθεί επαρκώς με τα ερωτηματολόγια αυτοαναφορών. Με το πέρασμα των ετών, ίσως οι συμμετέχοντες στις Σχολές Γονέων αναπτύσσουν ταυτόχρονα με τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης και το επίπεδο της αυτογνωσίας τους. Αυτό έχει άμεση επίπτωση στις

μετρήσεις με τη μέθοδο των αυτοαναφορών, αφού οι συμμετέχοντες που παρακολουθούν περισσότερα χρόνια τις Σχολές Γονέων κρίνουν τον εαυτό τους πιο αυστηρά και με μεγαλύτερη σύνεση, σε σχέση με όσους μόλις έχουν ξεκινήσει το πρόγραμμα και διακατέχονται από ενθουσιασμό. Στην παρούσα έρευνα, το 44,3 % παρακολουθούσε για πρώτη φορά Σχολή Γονέων, ενώ το υπόλοιπο 55,7 % είχε συμμετάσχει και στο παρελθόν στο θεσμό. Το ποσοστό όσων συνεχίζουν για πάνω από ένα έτος στις Σχολές Γονέων είναι εντυπωσιακά υψηλό, στοιχείο που πιθανόν να δηλώνει ότι οι γονείς έχουν οφέλη από τη συμμετοχή τους και για αυτό το λόγο δεν εγκαταλείπουν μετά τον πρώτο χρόνο. Σίγουρα, αν δεν πετύχαιναν κάτι, δεν θα είχαν τη διάθεση και το ενδιαφέρον να συνεχίσουν να συμμετάσχουν στις Σχολές Γονέων. Συνεπώς, ίσως όντως να υπάρχει βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων ανάλογη των ετών παρακολούθησης των Σχολών Γονέων, η οποία όμως δεν μπορεί να αναδειχτεί μέσα από τις μεθόδους αυτοαναφοράς, αλλά στην παρούσα έρευνα προκύπτει εμμέσως από την παρατήρηση άλλων στοιχείων, όπως ο αριθμός των ατόμων που παρακολουθούν για πολλά έτη Σχολές Γονέων.

Το κυριότερο ωστόσο συμπέρασμα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι Σχολές Γονέων επιφέρουν βελτίωση στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων σε αυτές, όπως προκύπτει από τον έλεγχο των μέσων όρων πριν και μετά την παρακολούθηση του προγράμματος εντός του ίδιου σχολικού έτους. Με άλλα λόγια, οι συμμετέχοντες στο θεσμό έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης αφού ολοκληρώσουν το πρόγραμμα σε σχέση με όταν το ξεκίνησαν, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι οι Σχολές Γονέων πετυχαίνουν το στόχο τους.

Ωστόσο, από τη μελέτη των επιμέρους προτάσεων της κλίμακας της συναισθηματικής νοημοσύνης, προκύπτουν κάποια αντιφατικά συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, στο τέλος των Σχολών Γονέων, δηλαδή κατά τη μέτρηση στο Χρόνο ΙΙ, οι συμμετέχοντες σημειώνουν ότι από τη μια υπάρχει βελτίωση στη διάσταση «κατανόηση των συναισθημάτων που νιώθω» και ταυτόχρονα ότι δεν υπάρχει βελτίωση, με σχετικές αυξήσεις και μειώσεις στο σκορ δύο προτάσεων της κλίμακας που φαίνεται να μετράνε το ίδιο πράγμα απλά με αντίστροφο τρόπο. Οι προτάσεις αυτές είναι: «Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω -ΣΝ 8» και «Γενικά, έχω επίγνωση των συναισθημάτων που νιώθω -ΣΝ23». Ίδια αντίφαση συμβαίνει και με τη διάσταση «επηρεάζω τα συναισθήματα των άλλων» με τους συμμετέχοντες να σημειώνουν βελτίωση στην πρόταση «Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων -ΣΝ26» και μείωση στην πρόταση «Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων -ΣΝ11» από τον Χρόνο Ι στο Χρόνο ΙΙ. Οι αντιφάσεις αυτές δεν είναι εύκολο να εξηγηθούν και μάλλον χρειάζονται επιπλέον διερεύνηση. Ίσως η πιο απλή υπόθεση είναι ότι οι συμμετέχοντες μπερδεύτηκαν από τον αντεστραμμένο τρόπο διατύπωσης των προτάσεων. Επιπλέον, μείωση του σκορ υπάρχει και στην πρόταση «Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου -ΣΝ4». Ίσως οι συμμετέχοντες μετά την παρακολούθηση των Σχολών Γονέων να αποκτούν καλύτερη αυτοαντίληψη και να κατανοούν ότι ο έλεγχος των συναισθημάτων τους είναι δύσκολη υπόθεση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να είναι πιο συγκρατημένοι στις εκτιμήσεις που δίνουν στο Χρόνο ΙΙ, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Σε κάθε περίπτωση πάντως, ένας ακόμα στόχος που οι Σχολές Γονέων φαίνεται να πετυχαίνουν σύμφωνα και με την αρχική τους επιδίωξη αφορά στη βελτίωση της

επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και τη βελτίωση των γνώσεων των γονέων σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών τους. Πράγματι, μέσω της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης, φαίνεται πως βελτιώνεται και το επίπεδο επικοινωνίας των γονέων με τα παιδιά τους, αλλά και το επίπεδο κατανόησης των αναγκών τους. Αυτό προκύπτει καταρχήν από την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της κλίμακας κατανόησης-επικοινωνίας και των κλιμάκων συναισθηματικής νοημοσύνης και ενσυναίσθησης κατά το Χρόνο ΙΙ. Η συσχέτιση αυτή μελετήθηκε βαθύτερα μέσω της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης, από την οποία αποδείχτηκε ότι το επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης μπορεί να προβλέψει κατά πολύ υψηλό βαθμό (62,9%) το επίπεδο κατανόησης-επικοινωνίας κατά το Χρόνο ΙΙ, αφού δηλαδή οι γονείς ολοκληρώσουν το πρόγραμμα των Σχολών Γονέων. Οι γονείς λοιπόν που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα Σχολών Γονέων αναμένεται να κατανοούν τις ανάγκες των παιδιών τους και να επικοινωνούν πιο αποτελεσματικά μαζί τους με τρόπο ανάλογο της ανάπτυξης της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης.

Βέβαια, είναι καλό να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι το ερωτηματολόγιο για την κατανόηση-επικοινωνία δεν προσφέρει χρήσιμα συμπεράσματα από μόνο του. Συγκεκριμένα, αν και προκύπτει ότι έχει καλή αξιοπιστία (α = .722), φαίνεται να υστερεί σε άλλο σημείο, καθώς παρατηρείται το φαινόμενο ceiling effect, που σημαίνει ότι παρατηρείται συγκέντρωση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο ανώτερο σημείο της κλίμακας. Συγκεκριμένα, από τον υπολογισμό των συνολικών σκορ της πεντάβαθμης κλίμακας είναι φανερό το ceiling effect τόσο κατά το Χρόνο Ι (Μ.Ο. = 4.15), όσο και κατά το Χρόνο ΙΙ (Μ.Ο. = 4.23). Συνεπώς, η μελέτη του ξεχωριστά από τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια δε μπορεί να οδηγήσει σε ασφαλή και χρήσιμα

συμπεράσματα ως προς το κατά πόσο οι Σχολές Γονέων πετυχαίνουν τους σκοπούς για τους οποίους δημιουργήθηκαν.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα προσφέρει αξιόλογα συμπεράσματα σύμφωνα και με τις αρχικές της επιδιώξεις. Πράγματι, αποδείχτηκε ότι υπάρχει βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των γονέων ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στις Σχολές Γονέων, ενώ βελτιώθηκαν γενικότερα οι οικογενειακές σχέσεις των γονέων.

Κλείνοντας, δεν πρέπει να παραληφθεί ότι, αν και τα παραπάνω συμπεράσματα είναι χρήσιμα και αξιόλογα, η παρούσα έρευνα υστερεί σε πολλά σημεία και διέπεται από αρκετούς περιορισμούς. Παρακάτω αναπτύσσονται αυτοί οι περιορισμοί και προτείνονται λύσεις ώστε σε μεταγενέστερες σχετικές ερευνητικές εργασίες να ξεπεραστούν τα πιθανά εμπόδια.

6.1. Περιορισμοί της παρούσας έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ο βασικότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά στον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων, ο οποίος οφείλεται κατά κύριο λόγο στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των δύο μετρήσεων. Η απώλεια των συμμετεχόντων ήταν πάνω από 50%, καθώς, από τους 97 συμμετέχοντες που συμπλήρωσαν το ερευνητικό εργαλείο πριν την παρέμβαση, μόνο οι 45 συνέχισαν στη συμπλήρωση και τη δεύτερη φορά, πέντε μήνες αργότερα. Η μείωση αυτή του δείγματος ίσως είχε απρόβλεπτες συνέπειες στα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εν λόγω έρευνα. Το μειονέκτημα αυτό ωστόσο μπορεί να ξεπεραστεί σε μια μελλοντική έρευνα, αν το ερωτηματολόγιο

χορηγηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού, στις Σχολές Γονέων κι άλλων δήμων για παράδειγμα, οπότε, καθώς το αρχικό δείγμα θα είναι μεγαλύτερο, η πιθανή απώλεια συμμετεχόντων δε θα επηρεάσει τα τελικά συμπεράσματα.

Σημαντικό μειονέκτημα της έρευνας εντοπίζεται και στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για να μετρήσει το επίπεδο της κατανόησης των αναγκών του παιδιού από το γονέα και της επικοινωνίας μεταξύ τους. Αν και επρόκειτο για αξιόπιστο ερωτηματολόγιο, τελικά δε φάνηκε να οδηγεί σε βοηθητικά για την έρευνα συμπεράσματα. Στην πραγματικότητα, εξαιτίας της χρήσης του, δεν μπόρεσε να απαντηθεί ένας από τους αρχικούς σκοπούς της έρευνας που αφορούσε την αξιολόγηση του έργου των Σχολών Γονέων ως προς τη συμβολή τους στη βελτίωση των οικογενειακών σχέσεων. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι η σύνταξη των προτάσεων του ερωτηματολογίου κατανόησης-επικοινωνίας στηρίχτηκε στους ήδη επίσημα διατυπωμένους στόχους των Σχολών Γονέων, όπως αυτοί παρουσιάζονται στις ιστοσελίδες, για παράδειγμα, του Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. Αυτό σημαίνει ότι το πρόβλημα μπορεί καταρχήν να εντοπιστεί στην αρχική διατύπωση του λόγου ύπαρξης και των στόχων των Σχολών Γονέων από τους αρμόδιους φορείς. Φαίνεται ότι η γενικότητα και η επιδερμική προσέγγιση των σκοπών των Σχολών Γονέων δεν μπορεί παρά να οδηγήσει σε αντίστοιχες γενικές και επιφανειακές απαντήσεις από την πλευρά των γονεών, όταν οι στόχοι μετατρέπονται σε ερωτήματα. Συνεπώς, σε μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο να διατυπωθούν από την αρχή και σε άλλη βάση οι σκοποί των Σχολών Γονέων και στη συνέχεια να κατασκευαστεί κάποιο ερωτηματολόγιο. Φυσικά αυτή η επαναπροσέγγιση οφείλει να γίνει πρώτα από όλους από τους αρμόδιους φορείς οργάνωσης και υποστήριξης των Σχολών Γονέων, οι οποίοι μετά από όλα αυτά τα

χρόνια λειτουργίας και αξιολόγησης του θεσμού θα μπορούσαν να δώσουν έναν περισσότερο σαφή προσανατολισμό στο έργο των Σχολών Γονέων.

Ένας επιπλέον περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά και στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Συγκεκριμένα, ο τρόπος προσέγγισης που επιλέχτηκε για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης και της κατανόσης-επικοινωνίας γονέα-παιδιού ήταν μονάχα τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Με άλλα λόγια, μελετήθηκαν μόνο οι προσωπικές εκτιμήσεις των συμμετεχόντων για το επίπεδο της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης, της κατανόησης των αναγκών του παιδιού τους και της μεταξύ τους επικοινωνίας. Ο περιορισμένος χρόνος διεξαγωγής της έρευνας απαιτούσε την επιλογή αυτής της μεθόδου χάρη στην οποία η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε εύκολα και γρήγορα. Ωστόσο, για μια πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση της βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης, θα μπορούσε κανείς σε μια μελλοντική έρευνα να χρησιμοποιήσει συνδυασμό της μεθόδου αυτοαναφορών και της μεθόδου αντικειμενικής μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη χρήση, για παράδειγμα, του Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Μια τέτοια προσέγγιση ίσως να φώτιζε και το αξιοπερίεργο σημείο που προέκυψε από την παρούσα έρευνα σχετικά με την έλλειψη συσχέτισης μεταξύ των χρόνων παρακολούθησης του θεσμού και του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης και της κατανόησης-επικοινωνίας γονέα-παιδιού. Με τη χρήση και αντικειμενικών μεθόδων μέτρησης θα μπορούσε κανείς να καταλήξει με μεγαλύτερη βεβαιότητα στο αν όντως τελικά δεν υπάρχει βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης ανάλογη των ετών παρακολούθησης.

Μια ακόμα ιδέα για μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να είναι η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας σε όλη την Ελλάδα, ίσως μέσω του Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. που οργανώνει

Σχολές Γονέων σε όλους τους νομούς της χώρας. Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε χρήσιμα συμπεράσματα για τις Σχολές Γονέων στο σύνολό τους και ίσως θα φανέρωνε επιπρόσθετες τυχόν διαφοροποιήσεις ανάλογα με την περιοχή, αστική ή επαρχιακή.

Τέλος, μια καλή πρόταση για έρευνα, αλλά διαφορετική της θεματολογίας της συναισθηματικής νοημοσύνης, αφορά στη μελέτη των κινήτρων των γονέων που παρακολουθούν τις Σχολές Γονέων. Μια τέτοια διερεύνηση θα μπορούσε να ερμηνεύσει ίσως το λόγο για τον οποίο οι γυναίκες συμμετέχουν σε αυτό το θεσμό πολύ περισσότερο από τους άντρες. Ακόμα, θα εξηγούσε πιθανόν γιατί οι γονείς συνεχίζουν να παρακολουθούν Σχολές Γονέων για πολλά χρόνια, αφού με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δεν υπάρχει βελτίωση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης τους, ανάλογη των ετών παρακολούθησης του θεσμού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας και εκπαίδευσης.* Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Austin, E. J., Farrelly, D., Black, C., & Moore, H. (2007). Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? *Personality and Individual Differences, 43,* 179‑189.

Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional psychology. *Personality and Individual Differences, 38,* 547-558.

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification.* New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Bar-On, R. (1988). *The Development of an Operational Concept of Psychological Well-being.* Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence.* Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences, 39,* 1135-1145.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences, 36,* 1387-1402.

Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychoogy, 91,* 780–795.

Brackett, M., Warner, R., & Bosco, J. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships, 12,* 197-212.

Brinkmeyer, M. Y., & Eyberg, S. M. (2003). Parent-child interaction therapy for oppositional children. In A. E. Kazdin & J. R. Weisz (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 204–223). New York: Guilford Press.

Chamorro-Premuzic, T., Bennett, E., & Furnham, A. (2007). The happy personality: Mediational role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 42,* 1633‑1639.

Cherniss, C. (2000). Social and emotional competence in the workplace. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 434-458). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28,* 539-561.

Γιούργη, Μ., & Παππά, Β. (2007). *Η συμβολή των Σχολών Γονέων στη διαμόρφωση συναισθηματικών μεντόρων.* Στο: Βιβλίο Επιστημονικού Προγράμματος και Περιλήψεων του 3ου Επιστημονικού Συνεδρίου του Κλάδου Κλινικής Ψυχολογίας και Ψυχολογίας της Υγείας της ΕΛΨΕ, σελ. 56, 217, Θεσσαλονίκη.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10*(4), 85-105.

Day, A.L., & Carroll, S.A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences, 36,* 1443–1458.

Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R.D. (1998) Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology, 75,* 989-1015.

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., & Auerbach-Major, S. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence. *Child Development, 74,* 238–256.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.

Engelberg, E., & Sjoberg, L. (2004). Money attitudes and emotional intelligence. *Journal of Appied Social Psychology, 36,* 2027–2047.

Elfenbein, H. A., Foo, M. D., White, J. B., Tan, H. H, & Aik, V. C. (2007). Reading your counterpart: The benefit of emotion recognition ability for effectiveness in negotiation. *Journal of Nonverbal Behavior, 31,* 205-223.

Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences, 39,* 937-948.

Freudenthaler, H.H., Neubauer, A.C., Gabler, P., Scherl, W.G., & Rindermann, H. (2008). Testing and validating the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue) in a German-speaking sample. *Personality and Individual Differences, 45,* 673–678.

Gannon, N., & Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences, 38,* 1353-1364.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind.* New York: Basic Books.

Gibbs, N. (1995, October 2). The EQ factor. *Time, 146,* 60–68.

Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Gottman, J.M., & DeClaire, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child.* London: Bloomsbury.

Gottman, J.M., Katz, L.F., & Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Havighurst, S.S., Wilson, K.R., Harley, A.E., & Prior, M.R. (2009). Tuning in to kids: An emotion-focused parenting program- initial finding from a community trial. *Journal of community psychology, 37,* 1008–1023.

Kafetsios, K. (2004). *The Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test, Greek version.* Toronto: MHS International.

Kafetsios, K., Maridaki-Kassotaki, A., Zammuner, V.L., Zampetakis, L.A., & Vouzas, F. (2009a). Emotional intelligence ability and traits in different career paths. *Journal of Career Assessment, 17,* 367-383.

Kafetsios, K., Papastephanakis, M., & Simos, P. (2009b). Reliability and validity of the greek version of the Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Paper presented at the 10th ECPA Conference, Belgium.

Kaminski, J.W., Valle, L.A., Filene, J.H., & Boyle C.L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26,* 567–89.

Καφέτσιος, Κ. & Πετράτου, Α. (2005). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής. *Ελευθέρνα: Επιστημονική Επιτηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 1,* 129-150.

Koerner, A., & Fitzpatrick, M. (2002). Nonverbal communication and marital adjustment and satisfaction: The role of decoding relationship-relevant relationship-irrelevant affect. *Communication Monographs, 69,* 33-51.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* New Jersey: Prentice-Hall.

Kotchick, B. A., Shaffer, A., Dorsey, S., & Forehand, R. L. (2004). Parenting antisocial children and adolescents. In M. Hoghughi & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 256–275). London: Sage.

Laible, D.J., & Thompson, R.A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology, 34,* 1038–1045.

Lazar, I., & Darligton, R.B. (1982). Lasting effects of early education: A report from the Concortium for Longitudinal Studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 47,* 1-151.

Long, N., Edwards, M., & Bellando, J. (2009). Parent-training interventions. In J.L. Matson et al. (eds.), *Treating Childhood Psychopathology and Developmental Disabilities* (pp. 79-104). NY: Springer Science + Business Media.

Lopes, P.N., Côté,, S., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Emotional intelligence and positive work outcomes. *Psichothema, 18,* 132–138.

Lundahl, B.W., Nimer, J., & Parsons, B. (2006). Preventing Child Abuse: A Meta-Analysis of Parent Training Program. *Research on Social Work Practice, 16,* 251-262.

Lundahl, B., Risser, H.J., & Lovejoy, M.C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review, 26,* 86–104.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27,* 267–298.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17* (4), 433-442.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000a). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as a mental ability. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (97-117). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000b). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *The handbook of intelligence* (pp. 396–420). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000c). Selecting a mesure of emotional intelligence: the case for ability scales. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The*

Handbook of Emotional Intelligence (320-342). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual.* Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional Intelligence: New ability or eclectic traits. *American Psychologist, 63* (6), 503–517.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion, 3,* 97–105.

McGrae, R. R. (2000) Emotional intelligence from the perspective of the Five-Factor Model of personality. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence,* 263-276, San Francisco, John Willey & Sons, Inc.

McMahon, R. J., & Forehand, R. L. (2003). *Helping the noncompliant child: Family-based treatment for oppositional behavior.* New York: Guilford Press.

Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema, 18,* 112–17.

Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait Emotional Intelligence and the Cognitive Appraisal of Stressful Events: An Exploratory Study. *Personality and Individual Differences, 44,* 1445–1453.

Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., & Roy, E. (2007). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment, 88*, 338–353.

Μπεχράκη, Κ. (2002). *Σχολές γονέων: εμπειρίες, προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mueller, J., & Curhan, J. (2006). Emotional intelligence and counterpart mood induction in a negotiation. *International Journal of Conflict Management, 17*, 110–28

O'Connor Jr., R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences, 35*, 1893-1902.

Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 33*, 1091-1100.

Parker, J. D. A., Creque Sr., R. E., Barnhart, D. L., Harris, J. I., Majeski, A. A., Wood, L. M., Bond, B. J., & Hogan, M. J. (2004a). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences, 37*, 1321-1330.

Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004b). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36*, 163-172.

Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, selfintegration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International, 47,* 203.

Pérez, J.C., Petrides, K.V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R.D. Roberts (Eds.). *International Handbook of Emotional Intelligence.* Cambridge: Hogrefe & Huber.

Petrides, K. V. (2001). *A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence.* Unpublished doctoral dissertation. University College London.

Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences, 36,* 277-293.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 29,* 313–320.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15,* 425-448.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence. Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality, 17,* 39–57.

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2004). *Technical manual of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue).* London: University of London, Institute of Education.

Petrides, K. V., Furnham, A., & Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence. Moving forward in the field of EI. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence. Knowns and unknowns.* Oxford: Oxford University Press.

Petrides, K. V., Pırez-Gonzalez, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion, 21,* 26–55.

Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology, 98,* 273–289.

Pfeiffer, S. I. (2001). Emotional intelligence: popular but elusive construct. *Roeper Review, 23* (3), 138-142.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: Σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής, 1,* 27-39.

Πλατσίδου, Μ. (2005α). Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης**.** *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 40,* 166-181.

Πλατσίδου, Μ. (2005β). Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματικό άγχος σε δασκάλους ειδικής αγωγής. Ανακοίνωση στο 9^{ο} Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ιωάννινα.

Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία.* Αθήνα: Gutenberg.

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International, 31,* 60-76.

Sanders, M. R., & Ralph, A. (2004). Towards a multi-level model of parenting intervention. In M. Hoghughi & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 352–368). London: Sage.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9,* 185-211.

Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, G. & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood scale. In J.W. Pennebaker, (Ed.). *Emotion, disclosure and health* (pp. 125–145.). Washington, DC: American Psychological Association.

Schulte, M.J., Ree, M.R. & Carretta, T.R. (2004). Emotional intelligence: not much more than g and personality. *Personality and Individual Differences, 37,* 1059-1068.

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C. Jedlicka, C., Rhodes, E., & Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology, 141* (4), 523-536.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*(2), 167–177.

Sevdalis, N., Petrides, K. V., & Harvey, N. (2007). Trait emotional intelligence and decision-related emotions. *Personality and Individual Differences, 42,* 1347-1358.

Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health, 18,* 63-68.

Song, L.J., Huang, G., Peng, K.Z., Law, K.S., Wongd, C. & Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence, 38,* 137-143.

Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. *Psychological Reports, 88,* 353–364.

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

Trinidad, D.R., & Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences, 32,* 95–105.

Τσίτσας, Γ. & Μαλικιώση- Λοϊζου, Μ. (Χ.Χ.) Η μέτρηση της ενσυναίσθησης: Προσαρμογή και στάθμιση της Κλίμακας Διαπροσωπικής Ανταπόκρισης στην Ελληνική Γλώσσα.

Χουρδάκη, Μ. (1995). *Ψυχολογία της οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality, 16,* 103-125.

Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: a meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior, 65*, 71–95.

Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is….? *Personality and Individual Differences, 37*, 1091-1100.

Wigod, R. (1998, February 1). EQ versus IQ: Scientists see value in emotional intelligence. *The Sunday Daily News, p. 58.*

Wong, D.S. & Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274.

Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., & MacCann, C. (2003). Development of emotion intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development, 46*, 69-96.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. (Eds.). (1994). *Στηρίζομαι στα πόδια μου*. Ο.Κ.Α.Ν.Α., Αθήνα.

Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. (Eds). (1997). *Επικοινωνία στην Οικογένεια*. Ε.Π.Ι.Ψ.Υ. – Ο.Κ.Α.Ν.Α., Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ **Κωδικός:**

Αγαπητοί γονείς,
Η έρευνα αυτή πραγματοποιείται στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Σκοπός της είναι να μελετήσει τη συμβολή των σχολών γονέων στην ανάπτυξη της συναισθηματικής έκφρασης στα πλαίσια της οικογένειας. Για το λόγο αυτό, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από εσάς είναι απαραίτητη. Οι απαντήσεις σας θα μείνουν ανώνυμες.

1. **Είστε:** **Άνδρας** ☐ **Γυναίκα** ☐
2. **Πόσο ετών είστε;** …….
3. **Πόσα παιδιά έχετε;** …….

4. **Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;**
   Άγαμος/η ☐
   Έγγαμος/η ☐
   Σε συμβίωση ☐
   Διαζευγμένος/η ☐
   Χήρος/α ☐
   Άλλο ☐

5. **Ποιο είναι το μορφωτικό σας επίπεδο;**
   Απόφοιτος Γυμνασίου ή Τεχνικής Σχολής ☐
   Απόφοιτος Γενικού ή Επαγγελματικού Λυκείου ☐
   Απόφοιτος ΙΕΚ ☐
   Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ ☐
   Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος ☐
   Άλλο ☐

6. **Παρακολουθείτε για πρώτη χρονιά Σχολή Γονέων στο Δήμο Καλαμαριάς ή σε άλλο φορέα;**
   Ναι ☐ Όχι ☐

7. **<u>Αν όχι</u>, σε ποιο φορέα και και τι διάρκειας ήταν το πρόγραμμα που παρακολουθήσατε;**
   Φορέας: ……
   Διάρκεια: …….

Οδηγίες: Σας παρακαλώ να σημειώσετε με ένα κύκλο τον αριθμό που αντανακλά καλύτερα το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε μια από τις προτάσεις που ακολουθούν. Όσο πιο πολύ διαφωνείτε με μια πρόταση, τόσο η απάντηση σας θα πλησιάζει το «1». Αντίθετα, όσο πιο πολύ συμφωνείτε, τόσο η απάντηση σας θα πλησιάζει το «7». Μη σκέφτεστε πολύ ώρα για την ακριβή σημασία των προτάσεων. Δουλέψτε γρήγορα και προσπαθήστε να απαντήσετε όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια. Σας υπενθυμίζουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Διαφωνώ απόλυτα 1…… 2…… 3…… 4…… 5…… 6…… 7……							**Συμφωνώ απόλυτα**
1. Δε δυσκολεύομαι καθόλου να εκφράσω τα συναισθήματά μου με λόγια.	1	2	3	4	5	6	7
2. Συχνά το βρίσκω δύσκολο να δω τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
3. Γενικά είμαι ένα ιδιαίτερα δραστήριο άτομο με στόχους.	1	2	3	4	5	6	7
4. Συνήθως μου είναι δύσκολο να ελέγξω τα συναισθήματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
5. Γενικά δε βρίσκω τη ζωή διασκεδαστική.	1	2	3	4	5	6	7
6. Μπορώ να χειριστώ αποτελεσματικά τους άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
7. Έχω την τάση να αλλάζω γνώμη συχνά.	1	2	3	4	5	6	7
8. Γενικά δυσκολεύομαι να κατανοήσω τι ακριβώς νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
9. Γενικά, δεν έχω πρόβλημα με την εμφάνισή μου.	1	2	3	4	5	6	7
10. Συχνά δυσκολεύομαι να υπερασπισθώ τα δικαιώματά μου.	1	2	3	4	5	6	7
11. Συνήθως μπορώ να επηρεάσω τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5	6	7
12. Γενικά είμαι απαισιόδοξος άνθρωπος.	1	2	3	4	5	6	7
13. Οι κοντινοί μου άνθρωποι παραπονιούνται ότι δεν τους συμπεριφέρομαι σωστά.	1	2	3	4	5	6	7
14. Συνήθως δυσκολεύομαι να προσαρμόζω τη ζωή μου ανάλογα με τις περιστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
15. Γενικά, είμαι ικανός να αντιμετωπίσω το άγχος.	1	2	3	4	5	6	7
16. Συχνά δυσκολεύομαι να δείχνω στοργή στους κοντινούς μου ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
17. Συνήθως μπορώ να «μπω στη θέση του άλλου» και να καταλάβω τα συναισθήματά του.	1	2	3	4	5	6	7
18. Δεν έχω αρκετά κίνητρα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
19. Συνήθως μπορώ να βρω τρόπους να ελέγξω τα συναισθήματά μου όταν το θέλω.	1	2	3	4	5	6	7
20. Σε γενικές γραμμές, είμαι ευχαριστημένος από τη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
21. Θα περιέγραφα τον εαυτό μου ως καλό διαπραγματευτή.	1	2	3	4	5	6	7
22. Συχνά ανακατεύομαι σε καταστάσεις και αργότερα το μετανιώνω.	1	2	3	4	5	6	7
23. Γενικά, έχω επίγνωση των συναισθημάτων που νιώθω.	1	2	3	4	5	6	7
24. Αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5	6	7
25. Έχω την τάση να υποχωρώ ακόμη και όταν γνωρίζω πως έχω δίκιο.	1	2	3	4	5	6	7
26. Πιστεύω πως δεν έχω καθόλου επιρροή στα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
27. Πιστεύω ότι γενικά τα πράγματα θα εξελιχθούν καλά στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7
28. Δυσκολεύομαι να δεθώ πολύ ακόμη και με όσους βρίσκονται πολύ κοντά μου.	1	2	3	4	5	6	7
29. Γενικά, μπορώ να προσαρμόζομαι σε καινούρια περιβάλλοντα και καταστάσεις.	1	2	3	4	5	6	7
30. Οι άλλοι με θαυμάζουν γιατί είμαι «άνετος».	1	2	3	4	5	6	7

31. Πριν κριτικάρω κάποιον προσπαθώ να φανταστώ πως θα αισθανόμουν εγώ στη θέση του.	1	2	3	4	5	6	7
32. Εάν είμαι βέβαιος/η ότι έχω δίκιο σε κάτι, δε χάνω το χρόνο μου ακούγοντας τα επιχειρήματα των άλλων.	1	2	3	4	5	6	7
33. Πιστεύω ότι σε κάθε κατάσταση υπάρχουν δύο πλευρές και προσπαθώ να εξετάσω και τις δύο.	1	2	3	4	5	6	7
34. Μερικές φορές δυσκολεύομαι να δω τα πράγματα από την πλευρά του άλλου.	1	2	3	4	5	6	7
35. Σε μια διαφωνία προσπαθώ να εξετάσω όλες τις πλευρές πριν πάρω μια απόφαση.	1	2	3	4	5	6	7
36. Όταν είμαι θυμωμένος/η με κάποιον προσπαθώ να «δω μέσα από τα μάτια του» για λίγο.	1	2	3	4	5	6	7

****

Οδηγίες: Σας παρακαλώ να σημειώσετε με κύκλο τον αριθμό που καλύτερα αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις ακόλουθες προτάσεις, <u>έχοντας στο μυαλό σας το παιδί για το οποίο κατά κύριο λόγο παρακολουθείτε τη Σχολή Γονέων</u>.
Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις.

Διαφωνώ απόλυτα 1……. 2……. 3……. 4……. 5…….	**Συμφωνά απόλυτα**				
1. Κατανοώ την ανάγκη του παιδιού μου να έχει πολύ στενούς φίλους.	1	2	3	4	5
2. Κατανοώ την ανάγκη του παιδιού μου να εμπλέκεται σε δραστηριότητες που του ακονίζουν το μυαλό.	1	2	3	4	5
3. Κατανοώ την ανάγκη του παιδιού μου να δέχεται και να δίνει τρυφερότητα και αγάπη.	1	2	3	4	5
4. Κατανοώ την ανάγκη του παιδιού μου να είναι αρεστός στους άλλους.	1	2	3	4	5
5. Κατανοώ την ανάγκη του παιδιού μου νιώθει ότι κάποιος είναι πάντα εκεί για αυτόν.	1	2	3	4	5
6. Με απασχολεί ιδιαίτερα η σχολική επίδοση του παιδιού μου.	1	2	3	4	5
7. Μπορώ να επικοινωνήσω εποικοδομητικά με το παιδί μου.	1	2	3	4	5
8. Ενθαρρύνω τη λήψη πρωτοβουλιών από το παιδί μου.	1	2	3	4	5
9. Δε μπορώ να διαχειριστώ με άνεση μια κρίση που δημιουργείται στο σπίτι.	1	2	3	4	5
10. Το παιδί μου μου μιλάει συχνά για ότι το απασχολεί.	1	2	3	4	5
11. Νιώθω ότι είμαι καλός γονιός.	1	2	3	4	5
12. Δυσκολεύομαι να βάλω όρια στο παιδί μου.	1	2	3	4	5
13. Εμπιστεύομαι το παιδί μου.	1	2	3	4	5
14. Θεωρώ δεδομένο ότι το παιδί μου πρέπει να με σέβεται.	1	2	3	4	5
15. Νιώθω ότι αποκτώντας περισσότερες σχετικές γνώσεις (π.χ. με ενημέρωση για εθιστικές ουσίες, μαθησιακές δυσκολίες) γίνομαι καλύτερος γονιός.	1	2	3	4	5
16. Το παιδί μου εκτιμά το γεγονός ότι παρακολουθώ Σχολή Γονέων.	1	2	3	4	5
17. Πιστεύω στην αναγκαιότητα του θεσμού των Σχολών Γονέων.	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστώ για το χρόνο και το ενδιαφέρον σας,
Τσιρογιαννίδου Ευδοξία