



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**«Η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των
φοιτητών μέσα από την παρακολούθηση σχετικών
μαθημάτων: Αλήθεια ή Μύθος;»**

Ιωάννα-Έρση Περβολαράκη

Επόπτης Α΄: Μαρία Πλατσίδου, Επίκουρη καθηγήτρια

Επόπτης Β΄: Ιωάννα Παπαβασιλείου, Λέκτορας

Θεσσαλονίκη

2012

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	4
Περίληψη	5
1. Εισαγωγή	6
2. Η Έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	7
3. Ορισμοί Συναισθηματικής Νοημοσύνης	10
4. Θεωρητικά Μοντέλα και Τρόποι Μέτρησης	14
4.1.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso	18
4.1.2. Το Μοντέλο του Bar-On	21
4.1.3. Το μοντέλο Συναισθηματικής Επάρκειας του Daniel Goleman	24
5. Αντιληπτή και Αντικειμενική Συναισθηματική Νοημοσύνη	27
6. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ενήλικες	28
7. Προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Αποτελεσματικότητα	33
7.1. Ανάγκη Δημιουργίας Προγραμμάτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης	33
7.2. Πεδία εφαρμογής προγραμμάτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης	35
7.3. Αρχές εφαρμογής προγραμμάτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης	37
7.4. Σχολικά προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης	41
7.4.1. Ελληνικά σχολικά προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης	42
7.5. Προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο χώρο της εργασίας	46
7.6. Αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων	47
8. Σκοπός της παρούσας έρευνας	51
9. Μεθοδολογία έρευνας	52

9.1.	Συμμετέχοντες	52
9.2.	Ερευνητικά εργαλεία	53
9.3.	Διαδικασία συλλογής δεδομένων	54
10.	Αποτελέσματα της Έρευνας	55
10.1.	Οι διαστάσεις της αντιληπτής και της αντικειμενικής συναισθηματικής Νοημοσύνης	55
10.2.	Σύγκριση διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης πριν και μετά την παρέμβαση	57
10.3.	Η σχέση ανάμεσα στις διαστάσεις της αντικειμενικής ΣΝ και της αντιληπτής ΣΝ	57
10.4.	Ατομικές διαφορές των φοιτητών προς την αντιληπτή και την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη	60
11.	Συζήτηση	62
11.1.	Οι διαστάσεις της αντιληπτής και της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης	62
11.2.	Σύγκριση διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης πριν και μετά την παρέμβαση	63
11.3.	Η σχέση ανάμεσα στις διαστάσεις της αντικειμενικής ΣΝ και της αντιληπτής ΣΝ	64
11.4.	Ατομικές διαφορές των φοιτητών προς την αντιληπτή και την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη	65
12.	Συμπεράσματα και προτάσεις	66
13.	Βιβλιογραφία	68
14.	Παράρτημα- Ερωτηματολόγια	80

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Η βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών μέσα από την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων: Αλήθεια ή Μύθος;» πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών με τίτλο «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Μαρία Πλατσίδου επόπτρια της παρούσας εργασίας και αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση της κατά τη συγγραφή της εργασίας. Θερμές ευχαριστίες οφείλω και στη Β' εξετάστρια κυρία Παπαβασιλείου Ιωάννα για το χρόνο και τις συμβουλές που μου διέθεσε.

Μέσα από την καρδιά μου θερμές ευχαριστίες στους: Αθηνά Παυλίδου, Ανδρέα Σαλπιγγίδη, Σμαρώ Αγαγιώτου, Βούλα Βασιλειάδου, Ελισσάβετ Χλαπάνα, Ηλία Παντελή, όπου ο καθένας με το δικό του τρόπο συνέβαλε στο να ολοκληρωθεί η ερευνητική αυτή απόπειρα επιτυχώς.

Καταλήγοντας, οφείλω ένα τεράστιο ευχαριστώ στην οικογένεια μου, οι οποίοι με τις άοκνες προσπάθειες τους στέκονται δίπλα μου στηρίζοντας τις επιλογές μου και ενθαρρύνοντας με να συνεχίσω το ταξίδι μου.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί πεδίο μελέτης τις τελευταίες δεκαετίες. Είναι γεγονός πως η επίδραση που έχει η συναισθηματική νοημοσύνη σε διάφορους τομείς της ζωής του ατόμου έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό από τους ερευνητές. Ωστόσο, δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που να καταδεικνύουν τη χρησιμότητα της ανάπτυξης των συναισθηματικών ικανοτήτων μέσα από προγράμματα παρέμβασης. Πολλά είναι τα προγράμματα εκείνα που απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας και σε επαγγελματίες διαφόρων ειδικοτήτων. Η ιδιαιτερότητα της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι η έρευνα απευθύνεται σε νεαρό ενήλικο πληθυσμό και συγκεκριμένα σε φοιτητές.

Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη και σύγκριση της αντικειμενικής και της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών μετά την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων. Επιπλέον, στόχο της έρευνας αποτελεί και η σύγκριση των δημογραφικών παραγόντων (φύλο, ηλικία) με συναισθηματική νοημοσύνη των φοιτητών. Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο της Αντιληπτής Συναισθηματικής Νοημοσύνης Emotional Quotient Inventory (EQ-i) του Bar-On (1997) και για τη μέτρηση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης το MSCEIT των Mayer, Salovey & Caruso (1999). Στην έρευνα συμμετείχαν 73 άτομα που παρακολουθούσαν συστηματικά το μάθημα *Συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση και την εργασία*. Τα μαθήματα αποτελούνταν τόσο από θεωρητική κατάρτιση όσο και από σχετικές πρακτικές ασκήσεις, θεωρήθηκε ως ένα ως ένα είδος εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στους φοιτητές που το παρακολούθησαν. Γενικά διαπιστώθηκε ότι οι δύο εκφάνσεις της ΣΝ, η αντιληπτή και οι διαστάσεις της αντικειμενικής ΣΝ δε σχετίζονται

σημαντικά μεταξύ τους. Ιδιαίτερα υψηλές επιδόσεις σημείωσαν οι άνδρες όσον αφορά τη διαχείριση των συναισθημάτων τους μετά την παρέμβαση. Οι γυναίκες σημείωσαν υψηλά σκορ και στους τρεις παράγοντες της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης.

Λέξεις - κλειδιά: Αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη, αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη, Πρόγραμμα παρέμβασης, Ενήλικες

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη μελέτη της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης σε φοιτητές που παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στην αντικειμενική και την αντιληπτή συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Πρόκειται για ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον θέμα γιατί παρόλο που η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει μελετηθεί από πολλές πλευρές δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που να μελετούν και να συγκρίνουν την αντιληπτή με τη γενική συναισθηματική νοημοσύνη ενήλικου πληθυσμού ως αποτέλεσμα μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η πραγματοποίηση της έρευνας, εκτός από τη συμβολή της στη σχετική βιβλιογραφία, έχει και ως στόχο να καταδείξει εάν τελικά η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βελτιωθεί μέσα από τη συστηματική παρακολούθηση μαθημάτων με αντικείμενο τη συναισθηματική νοημοσύνη. Τέλος εάν μέσα από την έρευνα αποδειχτεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη των φοιτητών βελτιώνεται τότε θα μπορούσε η έρευνα να αποτελέσει και κίνητρο για τη δημιουργία

περισσότερων προγραμμάτων ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στις ακαδημαϊκές κοινότητες.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό μέρος, παρατίθεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση της θεωρίας της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα σχετικά προγράμματα ανάπτυξης της και η ανάπτυξή της με την πρόοδο της ηλικίας. Στη συνέχεια, στο ερευνητικό μέρος, περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφεται η επιλογή του δείγματος, τα ερευνητικά εργαλεία (ερωτηματολόγια) που χρησιμοποιήθηκαν και η διαδικασία συλλογής τους. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα σε σχέση με τους στόχους της παρούσας έρευνας. Ακολουθεί η συζήτηση και η ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Τέλος, παρατίθεται η ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε κατά την εκπόνηση της εργασίας, καθώς και το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

2. Η Έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η συναισθηματική νοημοσύνη σαν έννοια πιθανότατα ταυτίζει την ύπαρξή της με τη δημιουργία κοινωνιών και συμμετοχής των ανθρώπων σε αυτές, αν αναλογιστεί κανείς τα λόγια του Αριστοτέλη που υποστήριζε ότι: « Το συναίσθημα έχει άμεση σχέση με την επιθυμία, την οργή, το φόβο, το θάρρος, τη χαρά το μίσος. Δεν είναι δυνατόν να είμαστε ενάρετοι με βάση τα συναισθήματα και τα πάθη. Δεν είναι δυνατόν τα πάθη μας να αποτελούν κριτήριο επαίνου ή ψόγου. Δεν γνωρίζει τον έπαινο αυτός που φοβάται ή αυτός που οργίζεται» (Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια*). Ίσως αυτή ήταν η αρχή για τη δημιουργία ενός τομέα που αργότερα ερευνήθηκε

επιστημονικά από πληθώρα επιστημόνων, κυρίως του 20ού αιώνα και έπειτα. Μάλιστα, έχει γραφτεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί τη σύγχρονη μόδα, αντιπροσωπεύει το νέο πνεύμα (zeitgeist) της εποχής (Mayer, Salovey & Caruso, 2000a. Pfeiffer, 2001).

Φαίνεται πως για τη διερεύνηση του θέματος δεν αρκεί μόνο μία οπτική γωνία, αλλά πολύ περισσότερες. Για αρκετά χρόνια η νοημοσύνη σχετιζόταν με τον παραδοσιακό ορισμό της ευφυΐας και μετριόταν με έναν συγκεκριμένο τρόπο, τον γνωστό από πολλούς δείκτη νοημοσύνης (IQ). Με αυτό τον τρόπο είχε εδραιωθεί η πεποίθηση ότι ένα άτομο με υψηλό δείκτη νοημοσύνης μπορεί να πετύχει σε κάθε τομέα της ζωής του (Matarazzo, 1972; Ree & Earles, 1992). Με την πάροδο των χρόνων, όμως, αυτή η θεωρία άρχισε να μην ανταποκρίνεται πλήρως στην πραγματικότητα.

Η εμφάνιση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν μία προσπάθεια να καθοριστεί μία ακριβέστερη εννοιολογική κατασκευή από την κοινωνική νοημοσύνη, η οποία θα ήταν εμπειρικά πιο ανεξάρτητη από τις παραδοσιακά μαθημένες ή λεκτικές ικανότητες (Mayer & Salovey, 1990, Mayer & Salovey, 1993). Σε ότι αφορά στη νέα αυτή μορφή νοημοσύνης που σχετίζεται με τη «συναισθηματική νοημοσύνη» είναι και χρήσιμος και σημαντικός ο καθορισμός, πέραν κάθε επιστημονικής αμφιβολίας, ότι αυτή συνιστά ένα πραγματικά ξεχωριστό είδος νοημοσύνης ανάμεσα στους άλλους τύπους (Mayer et al., 2000). Σύμφωνα με τους Mayer, Salovey και Caruso (2000) η δομή της συναισθηματικής νοημοσύνης επικεντρώνεται περισσότερο στη συναισθηματική επίλυση προβλημάτων παρά στις κοινωνικές, πολιτικές ή λεκτικές πτυχές που ενυπάρχουν στη δομή της κοινωνικής νοημοσύνης.

Σύμφωνα με όλες τις ερευνητικές προσεγγίσεις η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μία νοητική ικανότητα η οποία αφορά ή εφαρμόζεται σε καταστάσεις συναισθηματικού περιεχομένου. Αυτή ακριβώς η διευκρίνιση είναι που εξηγεί τους προσδιοριστικούς όρους της έννοιας. Η νοημοσύνη αποτελεί διεργασία του νου και η συναισθηματική αναφέρεται στο θυμικό μέρος. (Πλατσίδου, 2010).

Έρευνες έδειξαν, λοιπόν, ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική και προσωπική ζωή ενός ατόμου πέραν της ευφυΐας. Οι περισσότεροι ερευνητές εστιάζουν στο γεγονός ότι η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον άνθρωπο να κατανοεί και να χειρίζεται τις συναισθηματικές καταστάσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμβάλουν στην προσωπική και την κοινωνική του ανάπτυξη (Πλατσίδου, 2010).

Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η νοημοσύνη που ορίζεται και μετριέται σαν σύνολο των συναισθηματικών δεξιοτήτων του ατόμου (Mayer, Caruso & Salovey, 1999 & Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2002, 2003). Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματά του αλλά και των άλλων ατόμων και να τα χειρίζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να παίρνει τις σωστές αποφάσεις για τη ζωή. Τα άτομα με υψηλότερο δείκτη EQ είναι σε θέση να διαχειρίζονται τις αρνητικές διαθέσεις και να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους (O'Neil, 1996).

Έρευνες καταδεικνύουν ότι άτομα που έχουν την ικανότητα να ελέγχουν τα συναισθήματά τους είναι περισσότερο υγιή, γιατί «μπορούν να αντιληφθούν επακριβώς την συναισθηματική τους κατάσταση, γνωρίζουν πότε και πώς να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και μπορούν να ρυθμίσουν αποτελεσματικά την διάθεσή τους» (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer 1999, σ. 78 στο Tsaousis & Nikolaou, 2005).

Πολλοί από τους επικριτές της συναισθηματικής νοημοσύνης υποστηρίζουν ότι δεν πρόκειται για μια καινούρια έννοια, αλλά για αναδιατυπωμένες θεωρίες που αφορούν την προσωπικότητα (Davis, Stankov & Roberts, 1998) ή τη γνωστική νοημοσύνη (Antonakis, 2004). Εντούτοις, η συναισθηματική νοημοσύνη έχει καταφέρει να εξηγήσει φαινόμενα που δεν είχαν καταφέρει να εξηγηθούν επαρκώς προηγουμένως.

3. Ορισμοί Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Διερευνώντας τη σχετική βιβλιογραφία ανακαλύπτουμε ότι η έννοια της ΣΝ δεν είναι καινούρια, αλλά παρά τις ερευνητικές προσπάθειες που έχουν γίνει, δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για να συμπεριλάβει το περιεχόμενό της, όπως ακριβώς συμβαίνει με τη γνωστική νοημοσύνη (Ciarrrochi et al., 2003). Στη συναισθηματική νοημοσύνη έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί κατά το παρελθόν από τους ερευνητές που ασχολήθηκαν με αυτό το ερευνητικό πεδίο με τους περισσότερους να εστιάζουν στον έλεγχο και στην αξιοποίηση κάποιων συναισθηματικών διεργασιών από την πλευρά του ατόμου. Μία σημαντική διαφοροποίηση, ωστόσο, μεταξύ των επιστημόνων έγκειται στο γεγονός ότι ενώ από ορισμένους (π.χ. Salovey, Mayer & Caruso, 2000b) η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να μετρηθεί σαν ικανότητα του ατόμου που χρησιμοποιείται κατά τη διαδικασία μίας επιλογής και την επίτευξη του τελικού στόχου μεταβαλλόμενη κατά τη διάρκεια του χρόνου κατ' άλλους αντιμετωπίζεται σαν ένα περισσότερο θεωρητικό μοντέλο που, επίσης, επηρεάζει τον άνθρωπο και προκύπτει από αμετάβλητα ατομικά χαρακτηριστικά (π.χ. Goleman, 1995, Bar-On, 1997).

Ένας από τους επικρατέστερους ορισμούς είναι αυτός του **Mayer** και των συνεργατών του. Ο αρχικός τους ορισμός το 1990 ήταν: «*Είναι το υποσύνολο της*

κοινωνικής νοημοσύνης που αφορά την ικανότητα να ανιχνεύει κανείς τα δικά του καθώς και τα αισθήματα και συναισθήματα των άλλων, να τα διακρίνει μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τη δική του σκέψη και τις πράξεις» (Mayer & Salovey, 1990, σ.189). Τρία χρόνια αργότερα ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη 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, σελ. 433). Το 1997 και πάλι προτείνουν έναν πιο ολοκληρωμένο ορισμό δίνοντας περισσότερη έμφαση σε συναισθηματικές και γνωστικές αλληλεπιδράσεις. «Η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι ακριβώς, να αξιολογείς και να εκφράζεις τα συναισθήματα, την ικανότητα να προσεγγίζεις και να παράγεις συναισθήματα όταν διευκολύνουν τη σκέψη, την ικανότητα να καταλαβαίνεις το συναίσθημα και τη συναισθηματική γνώση και την ικανότητα να ρυθμίζεις τα συναισθήματα για να προωθείς τη συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη» (Mayer & Salovey, 1997, σ.10). Ένας άλλος ορισμός για τη ΣΝ που προτείνουν οι **Mayer και Cobb** (2000) αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να επεξεργάζονται τις εκάστοτε συναισθηματικές πληροφορίες με διάφορους τρόπους, οι οποίοι αφορούν την αντίληψη, την αφομοίωση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων.

Λίγο αργότερα ο **Bar-On** (2000) προτείνει έναν ορισμό ο οποίος σχετίζεται με τις ικανότητες του ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους, την προσαρμογή του στις αλλαγές και τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Ο Bar-On θεωρεί ότι η κοινωνική ευφυΐα και η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζονται άμεσα και ορίζει τη συναισθηματική –

κοινωνική νοημοσύνη (ΚΣΝ) «..ως μια διαθεματική περιοχή από συσχετιζόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες, δεξιότητες και παράγοντες που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά κατανοούμε τον εαυτό μας, εκφραζόμαστε κατανοούμε τους άλλους και συσχετιζόμαστε μαζί τους και ανταποκρινόμαστε στις καθημερινές ανάγκες» (Bar-On, 1997, σ.14).

Ο **Daniel Goleman** που έκανε την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης γνωστή στο ευρύ κοινό ορίζει την έννοια ως «τις ικανότητες να μπορεί να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του και να επιμένει ενάντια στις ματαιώσεις, να ελέγχει τις παρορμήσεις και να καθυστερεί την ικανοποίηση, να ρυθμίζει τις διαθέσεις του και να μην αφήνει την ανησυχία να εμποδίζει την ικανότητα για σκέψη, να έχει ενσυναίσθηση και να ελπίζει» (Goleman, 1995, σ.34).

Εκτός από τον παραπάνω ορισμό, ο Goleman υποστηρίζει ότι: «Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι οτιδήποτε σχετικά με το πώς διαχειρίζεσαι τον εαυτό σου, το πώς τα πας με τους ανθρώπους, και το πώς εργάζεσαι μέσα σε ομάδες. Είναι η ικανότητα να κινητοποιείς τον εαυτό σου, και να επιμένεις ενάντια στη ματαιώση, να ελέγχεις τον παρορμητισμό και να καθυστερείς την ικανοποίηση, να ρυθμίζεις τις διαθέσεις σου και να συναισθάνεσαι τους άλλους» (Goleman, 1995, σ. 43).

Αργότερα, σε συνεργασία με τον **Richard Boyatzis**, ο Goleman έδωσε έναν αναθεωρημένο ορισμό σύμφωνα με τον οποίο «η συναισθηματική νοημοσύνη παρατηρείται όταν ένα άτομο επιδεικνύει τις ικανότητες που συνιστούν αυτογνωσία, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση και κοινωνικές δεξιότητες στις σωστές στιγμές και τρόπους να είναι αποτελεσματικό στην κατάσταση με επαρκή συχνότητα» (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000, σ. 344).

Οι **Petrides και Furnham** (2001) θεωρούν τη ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και την ορίζουν ως μία ομάδα συμπεριφοριστικών διαθέσεων και αντιλήψεων τις οποίες διαθέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους σχετικά με την ικανότητα τους να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικά φορτωμένες.

Από άλλους θεωρητικούς η ΣΝ ορίζεται ως ένα είδος καλού ταιριάσματος ανάμεσα στο άτομο και τον κοινωνικό του περίγυρο (Zeidner, Matthews & Roberts, 2001). Το άτομο σε αυτή την περίπτωση μπορεί να λειτουργήσει προσαρμοστικά, όταν οι πεποιθήσεις του σχετικά με τα συναισθήματα του είναι σύμφωνες με τις πεποιθήσεις των γύρω του, ανεξάρτητα από το εάν αυτές οι πεποιθήσεις είναι πραγματικές ή όχι. Στη συνέχεια, ο Matthews και οι συνεργάτες του (2002) πρότειναν έναν ορισμό για τη ΣΝ συνθέτοντας όλα τα μοντέλα της: Η ΣΝ είναι μία προσαρμοστική ικανότητα την οποία διαθέτουν τα άτομα προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα διάφορα συναισθηματικά γεγονότα. Αυτή η ικανότητα πιθανόν να απεικονίζει άλλες ικανότητες και επιλεγμένους τρόπους συμπεριφοράς, και ενώ συνδέεται με τη νευρολογική και γνωστική δομή του ατόμου, αποκτιέται κατά ένα μεγάλο μέρος με την πάροδο του χρόνου.

Ο **David Caruso** (2004) όρισε τη ΣΝ ως την ικανότητα των ατόμων να προσδιορίζουν επακριβώς τα συναισθήματα τους, να τα χρησιμοποιούν βοηθητικά για τη σκέψη τους, να κατανοούν την αιτία της πρόκλησής τους και να κατορθώνουν να μένουν ανοικτοί στα συναισθήματα, προκειμένου να συλλάβουν τη γνώση τους (Hein, 2005).

Ο ορισμός των **Cooper και Orioli** (2005) θεωρεί τη ΣΝ ως την ικανότητα των ατόμων να αισθάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη

δύναμη και τη διορατικότητα των συναισθημάτων τους ως πηγή ενέργειας, πληροφοριών, δημιουργικότητας, εμπιστοσύνης και σύνδεσης με το περιβάλλον τους.

Πολλοί είναι οι ερευνητές που πιστεύουν ότι η ΣΝ σχετίζεται με τη γνωστική νοημοσύνη και με τις διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας (Davies, Stankov & Roberts, 1998; Pfeiffer, 2001). Από την άλλη πλευρά, πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι η ΣΝ σχετίζεται με την προσωπικότητα, αλλά δεν μπορεί να ταυτιστεί με αυτή, γιατί αξιολογεί πολύ διαφορετικές και πολύπλοκες παραμέτρους της ανθρώπινης υπόστασης (Caruso, 2004).

Το συμπέρασμα όπως προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι ο κάθε ορισμός προσεγγίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη με ένα διαφορετικό τρόπο, δίνοντας έμφαση σε διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου. Όλοι όμως οι ερευνητές εστιάζουν στις ικανότητες που έχει το άτομο να επικοινωνεί, να αλληλεπιδρά με τους άλλους και το περιβάλλον του.

4. Θεωρητικά Μοντέλα και Τρόποι Μέτρησης

Σήμερα μπορεί κανείς να βρει πολλά θεωρητικά μοντέλα που έχουν ως στόχο να περιγράψουν αλλά και να μετρήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη. Όλα τα μοντέλα εστιάζουν στη σύνθετη έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης που περιλαμβάνει μία σειρά από διαστάσεις (δεξιότητες, ικανότητες, χαρακτηριστικά) και αναφέρεται σε πεδία της ανθρώπινης φύσης (γνωστικό δυναμικό, προσωπικότητα, συμπεριφορά).

Ανάλογα με το πού εστιάζουν ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες (Πλατσίδου, 2010).

- a) Τα μοντέλα ικανότητας θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται και με τα άλλα είδη της νοημοσύνης που αναφέρονται κυρίως σε γνωστικές δεξιότητες. Το πιο γνωστό μοντέλο αυτής της κατηγορίας είναι αυτό των Salovey, Mayer & Caruso (Mayer & Salovey, 1997. Mayer, Caruso, & Salovey, 1999, 2004, 2008).
- b) Τα μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα σύμπλεγμα από ικανότητες προσαρμογής, χαρακτηριστικά γνωρίσματα και προδιαθέσεις. Στην κατηγορία αυτή ανήκει το μοντέλο του Bar-On (2000, 2006, 2007).
- c) Τελευταία είναι η κατηγορία των μοντέλων επίδοσης, η οποία αναφέρεται στην πρόβλεψη της επίδοσης και της αποτελεσματικότητας του ατόμου σε οποιαδήποτε ασχολία του. Χαρακτηριστικό μοντέλο αυτής της κατηγορίας είναι του Goleman (1995,1998).

Πέρα, όμως, από την παραπάνω κατηγοριοποίηση υπάρχει και αυτή που έχουν προτείνει οι Mayer, Salovey και Caruso (2000b) και διακρίνεται στα μοντέλα ικανότητας και στα μεικτά μοντέλα.

- a) 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. Ορίζεται 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).

Από την άλλη,

- b) τα μεικτά μοντέλα περιλαμβάνουν όχι μόνο ιδιότητες σχετικές με τα συναισθήματα, όπως η συναισθηματική αυτοενημερότητα και η ενσυναίσθηση, αλλά και άλλες μη άμεσα σχετικές ικανότητες, όπως η αυτοεκτίμηση, προσαρμοστικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες. Δηλαδή, ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό από μη γνωστικές – συναισθηματικές και κοινωνικές – δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες προσαρμογής (Bar-On, 2000) με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2001), που επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις και συμβάλλουν στην ερμηνεία και πρόβλεψη της επίδοσης στο εκάστοτε πεδίο δραστηριοποίησης (Goleman, 1998).

Πέρα, όμως, από την περιγραφή της δομής της οι θεωρητικοί των μοντέλων ενδιαφέρθηκαν και για την έγκυρη και αξιόπιστη μέτρηση της κατασκευάζοντας σχετικές κλίμακες και ερωτηματολόγια. Τα διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το θεωρητικό τους υπόβαθρο αλλά και τον τρόπο που χρησιμοποιούν για να μετρήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη του ατόμου. Ένας τρόπος μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι οι αυτοαναφορές, ένας άλλος οι ετεροαναφορές και ένας τρίτος τρόπος είναι η αντικειμενική μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης.

- a) Η μέθοδος των αυτοαναφορών και των ετεροαναφορών προτιμάται κυρίως από τα μεικτά μοντέλα. Πρόκειται συνήθως για ερωτηματολόγια που

περιέχουν μία σειρά προτάσεων/δηλώσεων για τη μέτρηση ικανοτήτων, προδιαθέσεων και χαρακτηριστικών και ο συμμετέχων καλείται να εκφράσει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του ως προς το τι ισχύει για τον ίδιο. Η διαφορά του τεστ αυτοαναφορών από το τεστ των ετεροαναφορών είναι ότι τα ερωτηματολόγια των αυτοαναφορών τα συμπληρώνει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του, ενώ αντιθέτως τα ερωτηματολόγια των ετεροαναφορών τα συμπληρώνει κάποιο άλλο άτομο από το περιβάλλον του και είναι αυτό που καλείται να εκτιμήσει τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του ατόμου. Τα σημαντικότερα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς είναι αυτό του Bar-On με εργαλείο μέτρησης το EQ-I (Bar-On, 1997) των Goleman, Boyatzis και Hay, McBer με εργαλείο μέτρησης το ECI. Επίσης, μπορούμε να εντάξουμε και το EIS (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden και Dornheim, 1998), καθώς και το EQ-Map (Cooper, 1997).

Από την άλλη η

- b) αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων χρησιμοποιείται ως τρόπος μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης από τα μοντέλα ικανότητας. Αυτά τα τεστ περιέχουν ερωτήσεις και προβλήματα στα οποία υπάρχει μόνο μία “ορθή” απάντηση και το άτομο βαθμολογείται βάσει των σωστών προκαθορισμένων αντικειμενικών απαντήσεων που έχει δώσει. Εκπρόσωποι αυτού του μοντέλου είναι οι Salovey, Mayer και Caruso οι οποίοι έχουν αναπτύξει εργαλεία μέτρησης όπως το MEIS και το διάδοχό του, το MSCEIT.

Μελετώντας την βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς πως τα κυρίαρχα μοντέλα στον χώρο της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι τρία: το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso (Mayer & Salovey, 1997. Mayer, Salovey, & Caruso, 1999. Mayer et al., 2004, 2008), το μοντέλο του Bar-On (2000, 2006, 2007) και το μοντέλο

του Goleman (1995,1998). Παρακάτω, θα γίνει μια περιγραφή των κυριότερων μοντέλων συναισθηματικής νοημοσύνης.

4.1.1. Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso

Οι Αμερικανοί καθηγητές ψυχολογίας Mayer και Salovey ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με τη συστηματική μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης και πρότειναν ένα μοντέλο ικανοτήτων για την ερμηνεία της. Ο Caruso προστέθηκε στην ομάδα τους λίγο αργότερα, κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1990. Η ομάδα αυτή ασχολήθηκε με την επιστημονική έρευνα και μελέτη του φαινομένου, καθώς και με την κατασκευή ψυχομετρικών εργαλείων για την εμπειρική υποστήριξη του θεωρητικού τους μοντέλου (π.χ. Mayer & Salovey, 1997, Mayer, Salovey & Caruso, 1999, Mayer et al., 2004, 2008).

Λαμβάνοντας ερεθίσματα ή ερείσματα από την θεωρία του Gardner για την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη, οι Mayer, Salovey & Caruso ορίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα αντίληψης και αναγνώρισης των συναισθημάτων, της ενσωμάτωσης των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης, της κατανόησης των συναισθημάτων και της αιτίας τους, και της διαχείρισης των συναισθημάτων των ίδιων και των άλλων (Mayer & Salovey, 1997).

Το μοντέλο, λοιπόν, αυτό (Mayer και Salovey, 1997, Mayer, Salovey και Caruso, 2000b) δεν ακολουθεί το μοντέλο γενικών κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά επικεντρώνεται στην σχέση γνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων και τις συνακόλουθες διεργασίες πληροφοριών. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων και

συγκεκριμένα στην αντίληψη (perception), ενσωμάτωση (emotional integration), κατανόηση (understanding) και διαχείριση (management) των συναισθημάτων.

Για τη μέτρηση της ΣΝ οι Mayer, Salovey & Caruso (1999) προτείνουν δύο έργα αξιολόγησης με στόχο την αντικειμενική μέτρηση των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων της ΣΝ. Πρώτη είναι η κλίμακα MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale, 1999). Εν συνεχεία πρότειναν το MSCEIT (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Scale, 2000b).

Σκοπός και των δύο τεστ είναι να αξιολογήσουν τις τέσσερις διαστάσεις της ΣΝ που αναφέρθηκαν στο συγκεκριμένο μοντέλο. Οι τέσσερις κλίμακες μπορούν να διακριθούν σε δύο μεγαλύτερες περιοχές, την *Βιωματική συναισθηματική νοημοσύνη* (αντίληψη, ενσωμάτωση των συναισθημάτων) και την *Στρατηγική συναισθηματική νοημοσύνη* (κατανόηση, οργάνωση των συναισθημάτων) (Καφέτσιος & Πετράτου, 2005). Στον Πίνακα 1 γίνεται μία περιγραφή των ικανοτήτων του μοντέλου και ο τρόπος εξέτασης τους.

Ακολούθως ο τρόπος βαθμολόγησης των τεστ γίνεται με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος είναι η συναινετική βαθμολόγηση (consensual scoring), δηλαδή με το τι θεωρεί σωστό ο περισσότερος κόσμος μέσα από τη χορήγηση των τεστ σε δείγμα χιλιάδων εναγομένων παγκοσμίως και εύρεση μέσων όρων. Ο δεύτερος τρόπος βαθμολόγησης είναι η βαθμολόγηση από ειδικούς (expert scoring). Η ορθότητα των απαντήσεων διαβαθμίζονται από επιστήμονες με θεωρητική και εμπειρική γνώση σε θέματα συναισθηματικής νοημοσύνης. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να αναφέρουμε ότι το εργαλείο MSCEIT V. 2.0 έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά (Καφέτσιος, 2007) και αυτή η μορφή είναι που θα χρησιμοποιηθεί και στην παρούσα έρευνα. Λεπτομέρειες θα δοθούν στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας.

Πίνακας 1. Ικανότητες και Τρόπος εξέτασης των Mayer, Salovey & Caruso

Ικανότητες	Έργα
Αντίληψη ή Αναγνώριση Συναισθημάτων	Αναγνώριση συναισθημάτων σε Πρόσωπα, Τοπία, Σχέδια
Αφομοίωση ή Ενσωμάτωση Συναισθημάτων	Ομοιότητα συναισθήματος με φυσικό αίσθημα
Κατανόηση Συναισθημάτων	Κατάλληλο ταίριασμα των συναισθημάτων
Διαχείριση Συναισθημάτων	Αποτελεσματική λήψη αποφάσεων με βάση το συναίσθημα

Το μοντέλο έχει δεχθεί πολλές κριτικές όσον αφορά την ύπαρξη ενός νέου είδους νοημοσύνης, διαφορετικού από τη γνωστική (Davies, Stankov & Roberts, 1998. Van Rooy & Viswesvaran, 2004). Επίσης, υποστηρίζεται πως οι εισηγητές της θεωρίας έδωσαν μεγαλύτερη βαρύτητα στη θεωρία και δεν εστίασαν όσο ενδεχομένως θα έπρεπε στις πρακτικές εφαρμογές του όπως είναι για παράδειγμα η ανατροφή των παιδιών ή η εκπαίδευση (Murphy & Sideman, 2006 για μια αναλυτικότερη επισκόπηση της κριτικής βλ. Πλατσίδου, 2010). Παρά τις κριτικές που έχει δεχθεί το συγκεκριμένο μοντέλο, χαρακτηρίζεται από ακρίβεια, επιστημονική επαλήθευση και επιστημολογική επιμέλεια. Πολλές είναι οι έρευνες έχουν δείξει ότι το τεστ είναι έγκυρο και αξιόπιστο (Ciarochi, Chan, & Caputi, 2000; Mayer, Caruso & Salovey, 2000; Mayer et al., 2002). Πρόσφατη έρευνα μάλιστα, έδειξε ότι το MSCEIT V.2.0 είχε θετική συσχέτιση με την ηλικία (Καφέτσιος, 2004). Οι παραπάνω λόγοι έχουν καταστήσει το τεστ MSCEIT ως ένα από τα πιο αξιόπιστα ψυχομετρικά εργαλεία για τη συναισθηματική νοημοσύνη.

4.1.2. Το Μοντέλο του Bar-On

Ο Bar-On ασχολήθηκε με τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 και έχει προτείνει ένα από τα δημοφιλέστερα μοντέλα για την ερμηνεία της. Το μοντέλο του Bar-On ανήκει στην κατηγορία των μεικτών μοντέλων (Bar-On, 2000, 2006, 2007) και ασχολείται με τον προσδιορισμό και τη μέτρηση της συναισθηματικής αλλά και της κοινωνικής νοημοσύνης. Ο Bar-On (1997) προσδιορίζει την συναισθηματική νοημοσύνη ως την αποτελεσματική κατανόηση του εαυτού σου και των άλλων, την απόκτηση αντικειμενικά καλών σχέσεων με τους ανθρώπους (επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων), την προσαρμογή και αντιμετώπιση του άμεσου περιβάλλοντος με σκοπό την επιτυχή ανταπόκριση στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Ο συναισθηματικά και κοινωνικά νοήμων άνθρωπος με βάση το μοντέλο του Bar-On σε ενδοατομικό επίπεδο κατανοεί και εκφράζει τα συναισθήματά του και τις σκέψεις του με ένα υγιή τρόπο. Σε διαπροσωπικό επίπεδο το να είσαι συναισθηματικά νοήμων περιλαμβάνει την ικανότητα να καταλαβαίνεις τους άλλους και να δημιουργείς αμοιβαίες και ικανοποιητικές σχέσεις (Bar-On, 2005).

Σύμφωνα με τον Bar-On η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε γενικές κατηγορίες ικανοτήτων και η κάθε μία κατηγορία περιλαμβάνει ορισμένες ειδικές δεξιότητες. Στον Πίνακα 2 παρατίθενται οι πέντε ικανότητες και οι δεξιότητες που περιλαμβάνουν.

Πίνακας 2. Ικανότητες και δεξιότητες του μοντέλου Συναισθηματικής νοημοσύνης του Bar-On

ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ
Ενδοπροσωπικές Ικανότητες	Συναισθηματική αυτοεπίγνωση
	Διεκδικητική συμπεριφορά
	Αυτοσεβασμός
	Εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες
	Ανεξαρτησία
Διαπροσωπικές Ικανότητες	Ενσυναίσθηση
	Διαπροσωπικές σχέσεις
	Κοινωνική υπευθυνότητα
Ικανότητα προσαρμογής	Ανοχή στο άγχος
	Έλεγχος παρορμήσεων
Διαχείριση του άγχους	Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων
	Έλεγχος της πραγματικότητας
	Ευελιξία
Γενική διάθεση	Ευτυχία
	Αισιοδοξία

Πηγή : Bar-On (2000)

Σε αναθεωρημένη έκδοση του μοντέλου του ο Bar-On υποστηρίζει ότι η γενική διάθεση δεν αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία ικανοτήτων αλλά είναι ένας

διαμεσολαβητικός παράγοντας για τη συναισθηματική νοημοσύνη (Bar-On, 2000). Το μοντέλο αναφέρεται τόσο στις ενδοπροσωπικές όσο και στις διαπροσωπικές ικανότητες του ατόμου. Ο Bar-On μετά από μακροχρόνιες έρευνες (1977, 1985, 1996) ανέπτυξε το πρώτο επικυρωμένο εργαλείο μέτρησης της ΣΝ. Επίσης, ήταν ο πρώτος που μίλησε για τον όρο Συναισθηματικό Πηλίκιο (EQ), σε σχέση με το νοητικό πηλίκιο (IQ) της γενικής νοημοσύνης. Το εργαλείο μέτρησης της ΣΝ που κατασκεύασε ο Bar-On ονομάζεται EQ-i (Emotional Quotient Inventory). Πρόκειται για ένα εργαλείο αυτοαναφορών που εξετάζει την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη.

Αν και το μοντέλο του Bar-On αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα για την ερμηνεία και την μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, έχει επικριθεί στην ερευνητική βιβλιογραφία με δεδομένο ότι τα μεικτά μοντέλα διαπλέκονται με άλλα μοντέλα που μετρούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Το κυριότερο, όμως, πρόβλημα που βρέθηκε στα μοντέλα αυτά είναι οι υψηλές συσχετίσεις που παρουσιάζουν οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης με τους πέντε κύριους παράγοντες της προσωπικότητας (Νευρωτισμό, Εξωστρέφεια, Ψυχωτισμό, Τερπνότητα, Δεκτικότητα). Συγκεκριμένα, ο McGrae (2000) θεωρεί πως τα μεικτά μοντέλα έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με το Μοντέλο των Πέντε Παραγόντων που εισήγαγε ο ίδιος το 1992. Τέλος, το μοντέλο αυτό έχει επικριθεί στην ερευνητική βιβλιογραφία για την εγκυρότητα της αυτο-αξιολόγησης ως τρόπο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Παρά την κριτική που έχει δεχτεί το συγκεκριμένο μοντέλο, το Bar-On EQ-i αποτελεί ένα από τα δημοφιλέστερα εργαλεία για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης αφού πρόκειται για ένα διαπολιτισμικό εργαλείο με δεδομένα τα οποία έχουν αποκτηθεί από τη Βόρεια και τη Νότια Αμερική, την Ευρώπη, την Ασία και την Αφρική.

4.1.3. Το μοντέλο Συναισθηματικής Επάρκειας του Daniel Goleman

Πρόκειται για ένα κοινωνικό-συναισθηματικό μοντέλο ΣΝ το οποίο εστιάζει στις συνειδητές διαδικασίες κατανόησης των συναισθημάτων τόσο σε ενδοατομικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Ο Goleman (1995) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα ευρύ σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες παρέχουν στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως (οι οποίες αναφέρονται στον εαυτό του ή στους άλλους), με τρόπο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική ή και εξαιρετική επίδοση.

Το Μοντέλο για τη Συναισθηματική Επάρκεια που πρότεινε για την ερμηνεία της συναισθηματικής νοημοσύνης συμπεριλαμβάνει έναν μεγάλο αριθμό ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Στην πρώτη του εκδοχή (Goleman, 1995, 1998), το μοντέλο περιέκλειε 5 ικανότητες, οι οποίες αποτελούνταν από 5 συναισθηματικές δεξιότητες η καθεμία. Στη συνέχεια οι κατηγορίες των γενικών συναισθηματικών ικανοτήτων μειώθηκαν σε τέσσερις και οι συναισθηματικές δεξιότητες οι οποίες ενυπάρχουν σε αυτές είναι είκοσι (Goleman, 2001). Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει το μοντέλο του Goleman για την συναισθηματική επάρκεια.

Πίνακας 3. Το μοντέλο του Goleman για την συναισθηματική επάρκεια

	Εαυτός	Άλλοι
	Προσωπική ικανότητα	Κοινωνική ικανότητα
Αναγνώριση συναισθημάτων	Αυτοεπίγνωση Συναισθηματική αυτοεπίγνωση Ακριβής αυτοαξιολόγηση Αυτοπεποίθηση	Κοινωνική Επίγνωση Ενσυναίσθηση Προσανατολισμός προς την εξυπηρέτηση Οργανωτική επίγνωση
Ρύθμιση συναισθημάτων	Διαχείριση Εαυτού Αυτοέλεγχος Αξιοπιστία Ευσυνειδησία Προσαρμοστικότητα Κίνητρο επίτευξης Πρωτοβουλία	Διαχείριση Σχέσεων Ανάπτυξη των άλλων Επιρροή Επικοινωνία Διαχείριση συγκρούσεων Ηγετική ικανότητα Καταλύτης αλλαγών Δημιουργία δεσμών Ομαδικότητα & Συνεργασία

Πηγή : Goleman (2000)

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής επάρκειας ο Goleman σε συνεργασία με τον Boyatzis πρότειναν το τεστ συναισθηματικής επάρκειας ECI 360 (Emotional Competence Inventory 360). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο ετεροαναφορών. Αναθεωρημένη έκδοση του ερωτηματολογίου αποτελεί το ECI 2.0 και αποτελείται από 72 ερωτήσεις.

Αν και το μοντέλο του Goleman αποτελεί την πιο προσφιλή θεώρηση για τη συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο των επιχειρήσεων και την καθημερινή ζωή (π.χ. σχολείο, κοινωνικές σχέσεις) έχει δεχθεί την ίδια κριτική που αφορά σε όλα τα μικτά μοντέλα. Το μοντέλο έχει επικριθεί στην ερευνητική βιβλιογραφία ως «pop psychology» (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008), όρος ο οποίος αναφέρεται σε θεωρίες για την ανθρώπινη νοητική ζωή και συμπεριφορά που ευρύτερα βασίζεται στην ψυχολογία και αποκτά δημοσιότητα στον γενικό πληθυσμό. Πέρα όμως από την κριτική, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι ο Goleman κατάφερε να φέρει τη

συναισθηματική νοημοσύνη στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και της προσοχής του κοινού, διαφόρων επαγγελματικών ομάδων, αλλά και του επιστημονικού κόσμου (Cherniss, 2001).

Πέρα όμως από τα προαναφερθέντα μοντέλα υπάρχουν και άλλα τα οποία, όμως, δεν έχουν ασκήσει τόσο μεγάλη επιρροή στο πεδίο της Συναισθηματικής νοημοσύνης. Πολύ γνωστό είναι το μοντέλο του Cooper (Cooper & Sawaf, 1997) που αφορά την εφαρμογή της ΣΝ στη βελτίωση ως προς την ηγεσία. Ένα, επίσης, αξιόλογο μοντέλο είναι αυτό των Petrides και Furnham (Petrides & Furnham, 2000, 2001, Petrides et al. 2004) με εργαλείο μέτρησης το TEIQue (Trait Emotional Questionnaire). Τέλος, ένα αρκετά πρόσφατο μοντέλο είναι το τριμερές μοντέλο της ΣΝ (Mikolajczak, Petrides, Coumans & Luminet, 2009). (Για λεπτ. Βλ. Πλατσίδου, 2010)

Αρκετά, όμως, είναι και τα εργαλεία μέτρησης της ΣΝ πέραν αυτών που έχουν δημιουργήσει οι θεωρητικοί των μοντέλων. Ένα από τα γνωστότερα είναι το EIS (Shutte et al., 1998). Άλλο εργαλείο είναι η κλίμακα ΣΝ των Wong & Law (2002) WLEIS. Επίσης ο Ιωάννης Τσαούσης (2008) έχει προτείνει την Ελληνική Κλίμακα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΕΚΣΥΝ). Οι Έλληνες ερευνητές Γαλανάκης και Σταλίκας (2005) δημιούργησαν το GalaEmo Test. Πολύ γνωστό εργαλείο είναι και η κλίμακα Αλεξιθυμίας TAS-20 του Τορόντο (Bagby, Taylor, Parker, 1994). Τέλος ένα λιγότερο διαδεδομένο εργαλείο είναι η κλίμακα των επιπέδων της συναισθηματικής συνειδητοποίησης LEAS (Lane et al., 1990).

5. Αντικειμενική και Αντιληπτή Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών μοντέλων για τη συναισθηματική νοημοσύνη υποδηλώνει ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστούν με ακρίβεια το εννοιολογικό περιεχόμενο και οι διαστάσεις της. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές αυτό, οφείλεται στο γεγονός ότι δεν αποτελεί αυθύπαρκτη έννοια αλλά ταυτίζεται σε ένα βαθμό με τη γνωστική νοημοσύνη και με διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας (Davis et. al., 1998, Zeidner, Matthews & Roberts, 2001, Schulte et. al., 2004). Πολλοί είναι όμως και οι μελετητές που υποστηρίζουν ότι τα ποικίλα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης αλληλοσυμπληρώνονται με τρόπο που καθιστούν δυνατό τον προσδιορισμό αυτής της εννοιολογικής κατασκευής (Ciarrochi et. al., 2000, Warwick & Nettelbeck, 2004).

Τα μοντέλα ικανοτήτων και τα μεικτά μοντέλα διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Πλατσίδου, 2004). Τα πρώτα εφαρμόζουν την αντικειμενική μέτρηση της επίδοσης και τα άτομα καλούνται να δώσουν λύσεις σε προβλήματα και να απαντήσουν σε ερωτήσεις με συναισθηματικό περιεχόμενο και η βαθμολογία τους γίνεται με βάση αντικειμενικά κριτήρια. Από την άλλη πλευρά στα μεικτά μοντέλα, η αξιολόγηση της συναισθηματικής νοημοσύνης γίνεται βάση της προσωπικής εκτίμησης και αντίληψης του ατόμου και χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια αυτοαναφορών ή αναφορών άλλων προσώπων.

Οι δύο μέθοδοι, η αντικειμενική μέτρηση και οι αυτοαναφορές-ετεροαναφορές αξιολογούν διαφορετικές διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, εκ των οποίων άλλες σχετίζονται με χαρακτηριστικά γνωρίσματα, άλλες με μαθημένες δεξιότητες και άλλες με εγγενείς ικανότητες και προδιαθέσεις (Petrides & Furnham, 2001, Zeidner, Matthews, Roberts & MacCann, 2003). Η μέθοδος της αντικειμενικής μέτρησης εκφράζει την αντικειμενική ή πραγματική (actual) συναισθηματική

νοημοσύνη και η μέθοδος των αυτοαναφορών την αντιληπτή (perceived) συναισθηματική νοημοσύνη (Ciarrochi et. al., 2000). Οι Petrides & Furnham (2000, 2001) ονομάζουν την πρώτη «*συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα*» (Ability EI) ή ως «*επεξεργασία πληροφοριών*» (Information-processing EI) και τη δεύτερη «*συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα*» (Trait EI).

Οι δύο εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι διακριτές, έχουν διαφοροποιημένα πρότυπα σχέσεων με παράγοντες ατομικών διαφορών, όπως η ηλικία και το φύλο, καθώς και με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και συμβάλλουν με διαφορετικό τρόπο στην πρόβλεψη συμπεριφορών όπως η ακαδημαϊκή επίδοση, η απόδοση στην εργασία, οι διαπροσωπικές σχέσεις κ.α. (Austin, 2004, O' Connor & Little, 2003, Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews & Roberts, 2005).

6. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Ενήλικες

Η συναισθηματική νοημοσύνη, όπως υποστηρίζει και ο Goleman (1995) στο βιβλίο του «*Η συναισθηματική νοημοσύνη-γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ;*», μπορεί να διδαχθεί και μάλιστα από πολύ μικρή ηλικία. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι αυτή αναπτύσσεται μέχρι την πέμπτη δεκαετία της ζωής του ατόμου (Bar-On, 2000. Mayer, Salovey & Caruso, 2000a). Η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται με την ηλικία και επηρεάζεται θετικά από την εμπειρία και την άσκηση (Goleman, 1998. Zeidner et al., 2003). Στην βελτίωση της αποσκοπούν και τα προγράμματα ανάπτυξής της.

Οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα δεν είναι πολυάριθμες, αλλά παρουσιάζουν ενδιαφέροντα ευρήματα. Ο μεγαλύτερος ρυθμός ανάπτυξης σημειώνεται ανάμεσα στην έναρξη της εφηβείας και τα πρώτα χρόνια της

νεότητας. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Mayer, Salovey & Caruso (1999), οι οποίοι συνέκριναν ένα δείγμα εφήβων ηλικίας 12 έως 16 ετών με ένα δείγμα ενηλίκων 17-70 ετών. Επιπλέον, επιστημονική μελέτη που διεξήχθη σε δείγμα 946 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητών ηλικιών 16 έως 58 με σκοπό να εξετάσει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και τη σχέση της με τους παράγοντες που την επηρεάζουν, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει άμεση σχέση της ηλικίας με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα είχαν περισσότερο ανεπτυγμένες τις δεξιότητες της συναισθηματικής τους νοημοσύνης σε σχέση με τα νεαρά άτομα (Extremera, Berrocal & Salovey, 2006). Παρόμοια έρευνα είναι και αυτή που διεξήχθη από τον Καφέτσιο (2004) με συμμετέχοντες ηλικίας 19 έως 66 ετών. Άτομα μεγαλύτερα σε ηλικία είχαν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Ακόμα πιο ενδιαφέρουσα είναι και η εν εξελίξει έρευνα του Bar-On και των συνεργατών του που αναφέρεται στο βιβλίο της Πλατσίδου (2010). Πρόκειται για μία διαχρονική έρευνα με ερευνητικό δείγμα τα 23.000 νεαρά άτομα στα οποία εξετάζεται η συναισθηματική τους νοημοσύνη ανά δύο έτη. Το διάστημα της έρευνας είναι τα 25 χρόνια και μέχρι στιγμής βρίσκεται στο 13^ο έτος. Η συγκεκριμένη έρευνα θα προσφέρει εξαιρετικά χρήσιμα αποτελέσματα για τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με ένα μεγάλο ηλικιακό εύρος. Μία πολύ πρόσφατη έρευνα που μελέτησε τις συνέπειες για την ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού και απευθυνόταν σε φοιτητές ανέδειξε επίσης τη θετική σχέση της ηλικίας με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Bissessar, 2011). Παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν και στην μελέτη που διεξήχθη από τους Van Rooy, Alonso & Viswesvaran (2005) που εξέτασε τις ατομικές διαφορές στη συναισθηματική νοημοσύνη 275 φοιτητών ηλικιών 18 έως 44 ετών. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποδεικνύει ότι οι

ηλικίες 30 και άνω είχαν υψηλότερες επιδόσεις στην αυτογνωσία, τη συναισθηματική σταθερότητα και στη διαχείριση των σχέσεων συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς μικρότερων ηλικιών (Gaurav & Girijesh, 2009). Μία αρκετά αξιόλογη προσπάθεια που έγινε για να διερευνηθεί η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης αναφορικά με την ηλικία ήταν των Derksen, Kramer & Katzko (2002). Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν δείγμα 873 ατόμων ηλικιών 19 έως 84 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη κορυφώθηκε στο διάστημα 35-44 ετών και στη συνέχεια μειώθηκε σε μεγαλύτερη ηλικία. Η συγκεκριμένη έρευνα έρχεται σε αντιδιαστολή με τα ευρήματα των Bar-On και Mayer που υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη κορυφώνεται στην πέμπτη δεκαετία ζωής του ατόμου.

Ωστόσο, δεν συγκλίνουν όλες οι έρευνες στα ίδια αποτελέσματα. Στη σχετική βιβλιογραφία μπορεί να διαπιστώσει εύκολα κανείς πως υπάρχουν έρευνες οι οποίες διαφωνούν με την άποψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνει με την ηλικία. Σε μια διαπολιτισμική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε προσκόπους ηλικίας 11 έως 20 ετών δεν βρέθηκε κάποια σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ηλικία (Celik, Deniz, 2008). Αυτό μπορεί να οφείλεται ενδεχομένως στο γεγονός ότι το ηλικιακό εύρος δεν ήταν μεγάλο. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Platsidou (2010) σε Έλληνες εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής ηλικιών 23-56 ετών διαπίστωσε ότι η αντιληπτή συναισθηματική τους νοημοσύνη δε μεταβάλλεται σημαντικά με το πέρασμα των χρόνων. Ακόμη, μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές ηλικιών 19 έως 57 ετών με σκοπό να εξετάσει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην ηλικία, στην επαγγελματική εμπειρία αλλά και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις δεν διαπίστωσε καμία θετική σχέση ανάμεσα στην ηλικία και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Shipley, Jackson & Segrest, 2010). Σύμφωνα με τους ερευνητές το γεγονός ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αποτελούνταν από

ηλικίες 19 έως 29 ετών και περιοριζόταν σε ένα μόνο προπτυχιακό τμήμα του πανεπιστημίου αποτέλεσε ένα σημαντικό παράγοντα που επηρέασε και τα αποτελέσματα της έρευνας και πιθανότητα δεν προσφέρει επαρκή δεδομένα. Έρευνα της Πλατσίδου (2005α) που πραγματοποιήθηκε σε εφήβους ηλικιών 12 έως 16 ετών με στόχο τη μέτρηση της αντικειμενικής και της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης διαπίστωσε ότι η επίδραση της ηλικίας σχετίζεται μόνο με την ικανότητα της επικοινωνίας στους μαθητές των γυμνασιακών τάξεων και ότι η γενική συναισθηματική νοημοσύνη μεταβάλλεται σημαντικά με το πέρασμα της ηλικίας στα χρόνια της εφηβείας. Κάτι παρόμοιο επιχειρήθηκε και στην παρούσα έρευνα, δηλαδή σύγκριση των δύο εκφάνσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης ως προς το φύλο, σε λίγο μεγαλύτερο πληθυσμό (18-50 ετών).

Συμπερασματικά, αν και πολλές είναι οι έρευνες που έχουν δείξει αποτελέσματα που αφορούν στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ηλικία, εντούτοις οι περισσότερες απευθύνονται σε άτομα κάτω των 18 ετών. Οι έρευνες που αφορούν στον ενήλικο πληθυσμό είναι σχετικά λίγες και υπάρχουν μεγάλες διαφορές στα αποτελέσματά τους. Χρειάζονται, λοιπόν, περισσότερες έρευνες που να εξετάζουν ενδελεχώς αυτή τη σχέση και το ηλικιακό δείγμα στο οποίο απευθύνονται να είναι μεγαλύτερο έτσι ώστε να μπορέσουμε να βγάλουμε σαφή συμπεράσματα.

Πέρα όμως από τις έρευνες που μελετούν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ηλικία, υπάρχουν και μελέτες που εστιάζουν στη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με το φύλο. Πολλά είναι τα ευρήματα που επιβεβαιώνουν τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων σε ορισμένες διαστάσεις της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης (Bar-On, 2000, Chiarrochi et al., 2000, Petrides & Furnham, 2000). Έρευνα των Boyatzis & Sala (2004) έδειξε ότι οι

γυναίκες υπερέχουν στην αναγνώριση και την κατανόηση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση, την κοινωνική προσαρμογή και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι άνδρες είναι πιο καλοί στη διαχείριση των συναισθημάτων και γενικά είναι πιο θετικοί και αισιόδοξοι. Η μελέτη των Petrides & Funhram (2000) έδειξε ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα σε ό,τι αφορά στις κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες. Αρκετές είναι και οι έρευνες που συμφωνούν ότι η συνολική αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των γυναικών είναι υψηλότερη από των ανδρών (Bar-On, 2000, Shutte et. al., 1998).

Όσον αφορά την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη υπάρχουν και έρευνες οι οποίες δε συμφωνούν με τα παραπάνω ευρήματα. Μελέτη της Platsidou (2010) που πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής δε βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στις προσωπικές τους εκτιμήσεις ως προς την αισιοδοξία/διαχείριση της διάθεσης, τη διαχείριση των προσωπικών συναισθημάτων και τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους. Διαφορές στην συνολική αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη δε βρέθηκαν σε πολλές έρευνες (Mayer et. al., 1999, Petrides & Furnham, 2000. Platsidou, 2010).

Η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη δεν έχει μελετηθεί εκτενώς τόσο σε ενήλικες όσο και σε νεαρά άτομα, οπότε τα διαθέσιμα ευρήματα είναι λιγότερα. Οι περιπτώσεις όπου υπήρξαν διαφοροποιήσεις σε ειδικές συναισθηματικές δεξιότητες ανάμεσα στα δύο φύλα ήταν λιγιστές, αλλά πάντα υπέρ των γυναικών (Mayer et al., 1999, 2000a. Van Rooy, Alonso & Viswesvaran, 2005). Σύμφωνα με τους Brackett et al. (2004) οι γυναίκες είναι πιο ικανές στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Πρόσφατη έρευνα των Kafetsios et al. (2009b) έδειξε ότι οι γυναίκες έχουν υψηλότερη βιωματική και στρατηγική συναισθηματική νοημοσύνη.

Παρόλο που αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη σχέση της με το φύλο, ωστόσο η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν αποδεικνύει ένα συνεπές πρότυπο. Ακόμα και σε έρευνες όπου έχουν εντοπιστεί διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα αναφέρονται σε ορισμένες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και όχι στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Η ύπαρξη διαφυλετικών διαφορών στη ΣΝ καθορίζεται από τον τρόπο ορισμού της (ως γνωστική ικανότητα ή ως χαρακτηριστικό γνώρισμα), την έκφραση που εξετάζεται (αντικειμενική ή αντιληπτή) καθώς και την ηλικία των ατόμων που εξετάζεται (Πλατσίδου, 2010). Η εκτενέστερη έρευνα πάνω στο θέμα είναι απολύτως αναγκαία ώστε να ρίξει φως σε όλες τις διαστάσεις της ύπαρξης διαφυλετικών διαφορών. Για αυτό το λόγο και η παρούσα έρευνα θα μελετήσει τη σχέση της αντιληπτής και των διαστάσεων της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης με το φύλο.

7. Προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Αποτελεσματικότητα

7.1. Ανάγκη Δημιουργίας Προγραμμάτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Αποτελεί κοινή παραδοχή πως για πολλά χρόνια η εκπαίδευση έχει δώσει έμφαση στην εκπαίδευση των γνωστικών ικανοτήτων. Αποκτούμε γνώσεις, τις ανακαλούμε και εφαρμόζουμε όλες αυτές τις γνώσεις στο να γνωρίσουμε τον κόσμο και να λύσουμε τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν (Bar-On, 2006). Η μέτρηση αυτών των ικανοτήτων γίνεται με τα IQ tests. Το υψηλό IQ, όμως, δεν μπορεί να ερμηνεύσει γιατί κάποιοι άνθρωποι τα πάνε καλύτερα στη ζωή τους από κάποιους άλλους. Είναι, λοιπόν, ένας μη ενδεικτικός παράγοντας για το πόσο καλά σχετιζόμαστε με τους άλλους, τις επιδόσεις μας στη δουλειά και το πώς

αντιμετωπίζουμε τις καθημερινές προκλήσεις (Stenberg, 1985, Wagner, 1997). Αυτό το κενό έρχεται να καλύψει η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι ένα έμφυτο χαρακτηριστικό του ανθρώπου. Αυτό και μόνο αποτελεί απόδειξη ότι μπορεί να διδαχθεί από τον εκπαιδευτή στον εκπαιδευόμενο. Η συναισθηματική συμπεριφορά μαθαίνεται και αναπτύσσεται, όταν παρέχονται οι κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γνωστική συμπεριφορά (Καψάλης & Βρεττός, 1997).

Η ανάγκη επιμόρφωσης στη συναισθηματική μας νοημοσύνη είναι μεγάλη. Σύμφωνα με τον Payton και άλλους συγγραφείς (2000) ως προγράμματα συναισθηματικής μάθησης ορίζονται αυτά που παρέχουν «συστηματική διδασκαλία στην τάξη, η οποία θα προωθεί τις ικανότητες των παιδιών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να εκτιμούν την οπτική των άλλων, να έχουν κοινωνικούς στόχους και να επιλύουν προβλήματα και να χρησιμοποιούν μια ποικιλία διαπροσωπικών δεξιοτήτων για να χειρίζονται αποτελεσματικά και ηθικά, αναπτυξιακά σχετικά καθήκοντα» (σ.13).

Άνθρωποι με υψηλότερο δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται να μπορούν να αντεπεξέλθουν καλύτερα σε διαφορετικούς τομείς της ζωής τους. Σύμφωνα και με τον Goleman (1995), οι απόψεις του οποίου ταυτίζονται με αυτές που εκφράζουν και άλλοι μελετητές, (Gardner, 1993. Sternberg & Wagner, 1986) η επιτυχία στην ενήλικη ζωή εξαρτάται όχι μόνο από τις ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και από την ενδοπροσωπική ή αλλιώς πρακτική ευφυΐα, που αφορά ικανότητες τις οποίες συνεπάγεται η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη.

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω η αναπτυγμένη συναισθηματική νοημοσύνη έχει πολλά οφέλη για τον άνθρωπο. Σύμφωνα με τους ερευνητές υποστηρίζεται ότι μπορεί να διδαχθεί και πως βελτιώνεται με το πέρασμα της ηλικίας.

Αυτοί είναι και οι δύο λόγοι που εξηγούν γιατί πληθαίνουν τα τελευταία χρόνια τα διάφορα προγράμματα παρέμβασης, τα οποία επιδιώκουν να αναπτύξουν στους συμμετέχοντες διάφορες πλευρές της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Σήμερα, όπως γίνεται αντιληπτό, όλο και περισσότεροι οργανισμοί και επιχειρήσεις διοργανώνουν προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα πεδία εφαρμογής αυτών των παρεμβάσεων αφορούν τους χώρους της τυπικής εκπαίδευσης αλλά και εργασιακούς χώρους. Τα προγράμματα παρέμβασης έχουν ως βασικό τους στόχο την καλλιέργεια των ικανοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης.

7.2 Πεδία εφαρμογής προγραμμάτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες γίνονται συστηματικές προσπάθειες για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης με αποτέλεσμα, να έχουν σχεδιαστεί και να εφαρμόζονται όλο και περισσότερα προγράμματα παρέμβασης. Τα προγράμματα για τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν δημιουργηθεί βάσει κάποιου μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης ή στηρίζονται σε θεωρίες κοινωνικής ή συναισθηματικής ανάπτυξης (Πλατσίδου, 2010). Στοχεύουν στην ανάπτυξη των συναισθημάτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων σε θέματα που αφορούν στην ψυχική υγεία για τη βελτίωση της διαχείρισης των συναισθημάτων, καθώς και των διαπροσωπικών σχέσεων, της επικοινωνίας, αλλά και της αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με τους Τριλίβα και Chiementi (1998) η εξάσκηση στις κοινωνικές δεξιότητες επιτυγχάνεται μέσα από την διαδικασία απόκτησης ενός συνόλου κοινωνικών μορφών συμπεριφοράς, όπως είναι η αναγνώριση και ο

χειρισμός των συναισθημάτων καθώς και η επικοινωνία με «ενσυναίσθηση» με τους άλλους. Τα προγράμματα δεν εστιάζουν σε αυτό που γνωρίζουν ή που μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι αλλά σε αυτό που κάνουν. Η εκπαίδευση στη συναισθηματική νοημοσύνη έχει ως στόχο να βελτιωθούν οι διαθέσεις των εκπαιδευομένων (Nelis, Quoidbach, Mikolajczak & Hansenne, 2009).

Τα προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης 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 με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαχειρίζονται καλύτερα τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Cherniss, 2000a). Πολλά προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης εφαρμόζονται σε επαγγελματίες υγείας με στόχο να βελτιωθεί η ενσυναίσθηση και οι επικοινωνιακές δεξιότητες των γιατρών που έρχονται σε επαφή με τους ασθενείς (Πλατσίδου, 2004). Στην τυπική εκπαίδευση, από την άλλη μεριά, εφαρμόζονται προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης 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. Σύμφωνα με τον Elias (2003) οι μαθητές που εξασκούν τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες μπορούν να τις εφαρμόσουν πέρα από τη σχολική επίδοση και σε άλλους τομείς της ζωής τους. Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση μπορεί να συμβάλει πέρα από την ικανότητα εκμάθησης του γνωστικού αντικειμένου και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα, την πρόληψη της βίας, στην ικανότητα διατήρησης κοινωνικών σχέσεων, την ακαδημαϊκή μάθηση, ακόμα και στην αποφυγή χρήσης ναρκωτικών ουσιών (Elias, Zins et al., 1997). Στη μη

τυπική εκπαίδευση λαμβάνουν χώρα αντίστοιχα προγράμματα παρέμβασης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

7.3 Αρχές εφαρμογής προγραμμάτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η θεώρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητας με δυνατότητα ανάπτυξης και εξέλιξης έχει πολύ μεγάλη απήχηση στον χώρο της εκπαίδευσης και της εργασίας, όπου συχνά οι ενδιαφερόμενοι επενδύουν στην άσκηση συναισθηματικών ικανοτήτων παιδιών και ενηλίκων, και μάλιστα με πολύ καλά αποτελέσματα σε ορισμένες περιπτώσεις (Cherniss, 2000a). Μελετώντας τους σκοπούς και τους στόχους των προγραμμάτων ανάπτυξης, διαπιστώνουμε ότι η διδασκαλία βασίζεται στην προφορική κατάρτιση δίνοντας παράλληλα ιδιαίτερη βαρύτητα στην πρακτική εξάσκηση (βιωματικές ασκήσεις). Στόχος των ασκήσεων είναι να μπορέσουν να γίνουν ένα μέρος του συνόλου των εγγενών συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου. Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί με σκοπό να αποδειχτεί η αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων προγραμμάτων. Αρχικά τα προγράμματα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης βασίζονταν σε διαλέξεις, ομαδικές συζητήσεις και παιχνίδια ρόλων, αλλά στη συνέχεια άρχισαν να δημιουργούνται πιο εξατομικευμένοι τρόποι άσκησης των ικανοτήτων που συνδυάζουν το παιχνίδι ρόλων, τη συζήτηση, τις συναισθηματικές εμπειρίες κλπ. (Nelis et al., 2009).

Για να θεωρηθεί ένα πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης ολοκληρωμένο και επιτυχημένο θα πρέπει να πληροί τις εξής προϋποθέσεις (Επιτροπάκη, χ.χ.):

1. *Αξιολόγηση της εργασίας και εντοπισμός των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης που είναι σημαντικές για τη συγκεκριμένη εργασία. Όλα τα εργασιακά αντικείμενα δεν απαιτούν τις ίδιες ικανότητες οπότε για τον*

εντοπισμό των σημαντικών συναισθηματικών ικανοτήτων, χρήσιμα στοιχεία μπορεί να δώσει η συγκριτική μελέτη των εξαιρετικά επιτυχημένων ατόμων με εκείνα των ατόμων με μέση απόδοση.

2. *Αξιολόγηση του ατόμου και εντοπισμός των συναισθηματικών ικανοτήτων που διαθέτει.* Αυτό μπορεί να γίνει με τα ψυχομετρικά εργαλεία για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης ανάλογα με το θεωρητικό μοντέλο ή τις συναισθηματικές διαστάσεις που εξετάζονται. Επίσης, καλό είναι τα στοιχεία αυτά να λαμβάνονται από διαφορετικές πηγές (το ίδιο το άτομο, τους προϊσταμένους, υφισταμένους και συναδέλφους του) υπό τη μορφή αξιολόγησης 360 βαθμών (360-degree assessment).
3. *Ερμηνεία και συζήτηση αποτελεσμάτων (feedback).* Αποτελεί ένα πολύ βασικό στάδιο το οποίο, αν γίνει εσφαλμένα ή λανθασμένα μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για όλο το πρόγραμμα. Το άτομο ουσιαστικά αποκτά επίγνωση των συναισθηματικών του δυνατοτήτων και θέτει τους στόχους της περαιτέρω εξέλιξης.
4. *Αξιολόγηση της ετοιμότητας για αλλαγή.* Η επιθυμία και η ετοιμότητα του ατόμου για αλλαγή είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία ενός προγράμματος. Αν κάποιος δε φαίνεται ακόμα έτοιμος να εμπλακεί σε αυτή τη διαδικασία, το πρόγραμμα θα πρέπει να στοχεύσει στο να επηρεάσει την ετοιμότητά του για αλλαγή
5. *Παροχή κινήτρων.* Τα κίνητρα επηρεάζουν δραστικά όλη τη διαδικασία μάθησης, από την αρχική συμμετοχή έως και την εφαρμογή της νέας γνώσης στην πράξη. Στην περίπτωση της συναισθηματικής νοημοσύνης τα κίνητρα μπορεί να είναι τόσο ενδογενή όσο και εξωγενή.

6. *Η αλλαγή των παλαιών συμπεριφορών πρέπει να είναι αυτο-υποκεινούμενη (self-directed).* Πρέπει να έρχεται εκ των έσω, από την ειλικρινή διάθεση του ατόμου να αλλάξει, να μάθει, να βελτιωθεί. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα όμως θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και το επίπεδο μαθησιακής ανάπτυξης του ατόμου.
7. *Εστίαση σε ξεκάθαρους, εφικτούς στόχους.* Γενικοί και αόριστοι ή μεγαλεπήβολοι στόχοι δεν μπορούν παρά να οδηγήσουν στην αποτυχία του προγράμματος.
8. *Υπαρξη πρόνοιας για την περίπτωση υποτροπής.* Η απόκτηση νέων ικανοτήτων είναι σταδιακή και επίπονη. Είναι πολύ φυσιολογικό λοιπόν κάποια στιγμή να υπάρξει υποτροπή και το άτομο να γυρίσει στις παλιές του συνήθειες. Αυτό πρέπει να αναμένεται από τον εκπαιδευτή, καθώς και από το ίδιο το άτομο. Καλό είναι να υπάρχει προειδοποίηση από την αρχή ότι θα υπάρξουν άσχημες ημέρες, που όμως δε θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με απαισιοδοξία. Μία υποτροπή δε σημαίνει ότι όλα χάθηκαν, αντίθετα είναι και αυτή ένα βασικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας.
9. *Ανάδραση της απόδοσης (performance feedback).* Η επανατροφοδότηση βρίσκεται στην καρδιά κάθε αλλαγής και είναι βασικό να γίνεται σε συχνή και σταθερή βάση. Η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της προσπάθειάς του, βοηθά το άτομο να μην ξεφεύγει από την πορεία μάθησης που αρχικά χάραξε και να μένει πιστό στους στόχους του.
10. *Συνεχής εξάσκηση.* Ο περιορισμός της διαδικασίας μάθησης μέσα στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μερικών ημερών δεν οδηγεί σε βιώσιμα αποτελέσματα. Πρέπει να γίνει συνειδητό από τους συμμετέχοντες ότι πρόκειται για διαρκή, ατομική προσπάθεια. Ακόμη πρέπει οι οργανισμοί

να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης των ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στα πλαίσια των διαδικασιών του υπάρχοντος συστήματος.

11. *Δημιουργία υποστηρικτικών ομάδων.* Ένα μεγάλο μέρος της μάθησης εκτυλίσσεται μέσα στις σχέσεις που αναπτύσσει το άτομο εντός του εργασιακού χώρου. Αυτά τα δίκτυα άτυπων και τυπικών σχέσεων είναι πολύτιμες πηγές πληροφοριών και στήριξης. Έτσι, η δημιουργία μικρών ομάδων στήριξης (buddy systems) αποτελούμενων από άτομα που προσπαθούν να βελτιώσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά στη διαδικασία της μάθησης και τη βιωσιμότητα της αλλαγής.

Οι Τριλίβα & Chimienti (2002) προτείνουν τέσσερα στάδια για ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης:

1. *Στάδιο προετοιμασίας.* Σε αυτή τη φάση γίνεται η αξιολόγηση των κινήτρων, της ετοιμότητας και των αναγκών της ομάδας.
2. *Στάδιο απόκτησης.* Στο δεύτερο στάδιο λαμβάνει χώρα η υλοποίηση του προγράμματος, η οποία περιλαμβάνει τη στοχοθεσία, την καλλιέργεια των θετικών σχέσεων μεταξύ της ομάδας και του συντονιστή, την εξάσκηση και την ανατροφοδότηση.
3. *Στάδιο απόκτησης.* Πως οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλα περιβάλλοντα, πέραν της ομάδας.
4. *Στάδιο αξιολόγησης.* Αξιολόγηση του προγράμματος σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Πέρα, όμως, από τις αρχές που θα πρέπει να εφαρμόζονται για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού προγράμματος ΣΝ σημαντικό ρόλο έχει και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών. Για αυτό το λόγο, υπάρχει μία πληθώρα από βιβλία που απευθύνονται σε εκπαιδευτές με σκοπό την ανάπτυξη στρατηγικών, τεχνικών και πρακτικών εφαρμογών για το πώς μπορούν να ενσωματώσουν διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.

7.4 Σχολικά προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Παρακάτω γίνεται μία συνοπτική αναφορά των σημαντικότερων σχολικών προγραμμάτων ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης:

PATHS Curriculum (Promoting Alternative Thinking Strategies)

Το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί για την ανάπτυξη των ικανοτήτων του αυτοελέγχου, της αυτοεκτίμησης, την κατανόηση των συναισθημάτων, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων αλλά και τη δεξιότητα επίλυσης διαπροσωπικών προβλημάτων (Greenberg & Kusche, 1993). Η διάρκεια του προγράμματος είναι 5 χρόνια και αποτελείται από 131 μαθήματα. Αποτελεί ένα από τα παλαιότερα προγράμματα και με εφαρμογές σε πολλές χώρες. Απευθύνεται σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι ιδανικό και για παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά και μαθητές με προβλήματα ακοής.

Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)

Το RCCP αναπτύχθηκε γοργά μεταξύ του 1988 και του 1993. Στόχος του προγράμματος είναι η πρόληψη, η αποφυγή και η επίλυση των σχολικών συγκρούσεων μέσα από την καλλιέργεια ικανοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η λήψη

σωστών αποφάσεων, η διαπραγμάτευση και ο συνυπολογισμός κέρδους-ζημίας (Brown, Roderick, Lantieri & Amber, 2004). Η επιτυχία του προγράμματος έγκειται στο γεγονός βοηθάει το προσωπικό να δημιουργήσει ένα ασφαλές πολυπολιτισμικό σχολείο. Αν και αρχικά δεν ξεκίνησε σαν πρόγραμμα βασισμένο σε επιστημονικές θεωρίες κατάφερε να αποτελέσει ένα από τα δημοφιλέστερα προγράμματα.

The Emotionally Intelligent Teacher Workshop - Emotionally Literacy in the Middle School Program

Το μοντέλο αυτό είναι βασισμένο στη θεωρία των Mayer και των συνεργατών του. Αρχικά, γίνεται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με σκοπό να δημιουργήσουν ένα θετικό περιβάλλον για μάθηση, να διαχειρίζονται καλύτερα τα δικά τους συναισθήματα και να βοηθήσουν στην ενίσχυση εμπειριών των μαθητών. Στη συνέχεια, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, μετά τη βραχύχρονη εκπαίδευση τους, αναλαμβάνουν την εκπαίδευση των μαθητών που στοχεύει στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στην τάξη (Brackett, Mayer & Warner 2004).

7.4.1 Ελληνικά σχολικά προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Πέραν, όμως, των προγραμμάτων που εφαρμόζονται στο εξωτερικό και κυρίως στις Η.Π.Α., έχουν δημιουργηθεί και αρκετά προγράμματα που απευθύνονται στην ελληνική πραγματικότητα. Παρακάτω γίνεται μία συνοπτική αναφορά στα κυριότερα προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα, στους στόχους τους οποίους είχαν αλλά και στην αποτελεσματικότητά τους.

Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο

Σχεδιάστηκε από την Χρυσή Χατζηχρήστου και το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Σκοπός του προγράμματος είναι η βελτίωση της ψυχικής υγείας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, το πρόγραμμα στοχεύει στο σεβασμό, την κατανόηση και την αποδοχή των ιδιομορφιών μέσα στην τάξη. Εφαρμόζεται είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είτε από σχολικούς συμβούλους. Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος χωρίζεται σε επτά θεματικές ενότητες και δίνεται επιπλέον υλικό για την εφαρμογή πρακτικών στις θεματικές ενότητες. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το 2001-2002 και η αξιολόγηση έδειξε ότι πέτυχε τους στόχους του (βλ. Βλάμη & Ευθυμίου χ.χ.).

Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο

Ουσιαστικά πρόκειται για έναν οδηγό που δημιουργήθηκε από τους Gray & Weare (2000) και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Βασικός στόχος του εγχειριδίου είναι να συμβάλει μέσα από το πρόγραμμα που παρουσιάζει, «στην ενίσχυση των δεξιοτήτων τις οποίες θα πρέπει να κατέχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και μαθητές, προκειμένου να βελτιώνεται η ποιότητα των σχέσεων στο σχολείο, καθώς και η ποιότητα του σχολικού περιγύρου, η οποία, όπως είναι γνωστό συμβάλλει στην μείωση της επιθετικότητας και της βίας» (Weare, K. & Gray, G., 2000, σ.15). Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν αυτές τις τεχνικές στην τάξη. Το παραπάνω πρόγραμμα ήταν τετραετούς διάρκειας και εφαρμόστηκε στις νοτιοανατολικές Κυκλάδες. Συμμετέχοντες ήταν μαθητές και εκπαιδευτικοί της

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα πρώτα αποτελέσματα από την εφαρμογή του ήταν αρκετά ενθαρρυντικά (Σώκου, 2004).

Πρόγραμμα ελέγχου και Συγκρούσεων

Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης σε κοινωνικές δεξιότητες για μαθητές προεφηβικής ηλικίας. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς λειτουργούς που θέλουν να αναπτύξουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Στόχοι του προγράμματος είναι η μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς με τη διδασκαλία μεθόδων έκφρασης του θυμού, η προώθηση της συνεργασίας μέσα από την κατανόηση του οφέλους της συλλογικής δουλειάς, η προώθηση του σεβασμού προς τα δικαιώματα και τα συναισθήματα των άλλων (Τριλίβα & Chimienti, 1998). Για το πρόγραμμα αυτό δυστυχώς δεν έχουμε ακόμα κάποια αξιολόγηση, ώστε να μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητά του.

Εγχειρίδιο Τεχνικών για τη Συναισθηματική και Κοινωνική Επιδεξιότητα

Είναι ένα χρήσιμο εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους που απευθύνονται σε εφήβους. Έχει ως στόχο την ανάπτυξη της συναισθηματικής και κοινωνικής τους επιδεξιότητας. Δημιουργοί του εγχειριδίου είναι οι Σοφία Τριλίβα και ο Giovanni Chiemienti (2000). Όπως και στο προηγούμενο πρόγραμμα έτσι και σε αυτό δεν υπάρχουν σχετικές μελέτες που να αφορούν τα αποτελέσματα της χρήσης του εγχειριδίου.

Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Το 2004 η Βασιλική Πλωμαρίτου σχεδίασε αυτό το πρόγραμμα που απευθύνεται σε μαθητές του Δημοτικού. Η δομή του προγράμματος χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Ο πρώτος στόχος του προγράμματος είναι να βοηθήσει τα παιδιά στην έκφραση των συναισθημάτων τους. Η δεύτερη ενότητα στοχεύει στην κατανόηση των συναισθημάτων, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αυτοπαδοχής, της συνεργασίας, της αυτογνωσίας αλλά και τη βελτίωση της αυτοεικόνας τους. Η τελευταία ενότητα στοχεύει στην αναγνώριση των συναισθημάτων. Το πρόγραμμα αυτό, αν και έχει δοκιμαστεί σε σχολεία της Μ. Βρετανίας, της Αυστραλίας και της Αμερικής αλλά και από την ίδια τη συγγραφέα σε σχολεία για τέσσερα χρόνια, εντούτοις δεν έτυχε ακόμα σχετικών επιστημονικών αξιολογήσεων.

Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων: Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας

Ο σχεδιασμός αυτού του προγράμματος βασίστηκε στην καλλιέργεια συναισθητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δημιουργοί είναι η Σοφία Τριλίβα, η Τάνια Αναγνωστοπούλου και η Σοφία Χατζηνικολάου (2007). Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Αρχικά, εκπαιδεύτηκαν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με τη σειρά τους εφάρμοσαν τις τεχνικές στην τάξη. Στόχος ήταν η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, των στρατηγικών ακρόασης, των ικανοτήτων επικοινωνίας και της ομαδικής συνεργασίας. Η αξιολόγηση που έγινε μετά το τέλος του προγράμματος έδειξε πως οι μαθητές είχαν σημειώσει πρόοδο σε αρκετούς τομείς (για μια αναλυτικότερη επισκόπηση των προγραμμάτων βλ. Πλατσίδου, 2010).

7.5 Προγράμματα Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο χώρο της εργασίας

Ένα άλλο ευρύ πεδίο εφαρμογής σχετικών προγραμμάτων είναι, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το εργασιακό περιβάλλον. Αυτά έχουν ως στόχο την ανάπτυξη των ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών ικανοτήτων τόσο σε ηγετικά στελέχη όσο και σε εργαζομένους όλων των βαθμίδων (Πλατσίδου, 2010). Τα σημαντικότερα προγράμματα είναι τα εξής :

Leadership Executive Assessment and Development (LEAD) course

Το πρόγραμμα στοχεύει στην ανάπτυξη της αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης (Boyatzis, 2007). Οι συμμετέχοντες εκπαιδεύονται, ώστε να μπορούν να εστιάζουν στις αξίες τους και τους οραματισμούς τους. Το πρόγραμμα εστιάζει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Ο σχεδιασμός του είναι βασισμένος στη θεωρία του Goleman.

Πρόγραμμα των Kornaci & Caruso

Σε αυτό το πρόγραμμα η συναισθηματική νοημοσύνη αντιμετωπίζεται ως γνωστική ικανότητα και ακολουθεί το μοντέλο των Mayer και των συνεργατών του. Στόχος του προγράμματος είναι η βελτίωση των συναισθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων μέσα από τις εργασιακές σχέσεις.

Mindfulness-Based approach to Emotional Intelligence Training (MBEIT)

Το πρόγραμμα αυτό παρέχει ένα τρόπο συμβουλευτικής καθοδήγησης (coaching) με βάση τον οποίο τα άτομα μαθαίνουν να βιώνουν και να ελέγχουν τα συναισθήματα τους ακόμα και να εγκαταλείπουν τις μη χρήσιμες στρατηγικές. Αυτό που επιδιώκεται ουσιαστικά είναι η ανάπτυξη της ευελιξίας και της αποτελεσματικότητας των ατόμων στην καθημερινή τους ζωή (Ciarrrochi, Blackledge, Bilich και Bayliss 2007).

Εκτός, όμως, από τα προαναφερθέντα εργασιακά προγράμματα υπάρχουν και άλλα πολλά που εφαρμόζονται από ιδιωτικές επιχειρήσεις και οργανισμούς. Τα περισσότερα είναι αυτοχρηματοδοτούμενα και έχουν τη μορφή των σεμιναρίων. Στον μεγαλύτερο βαθμό τους, όμως, τα προγράμματα αυτά δεν έχουν ελεγχθεί επαρκώς για την αποτελεσματικότητά αλλά και για τη διάρκεια των αποτελεσμάτων τους.

7.6 Αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων

Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί με σκοπό να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων της ΣΝ. Στις Η.Π.Α. πολλά είναι τα προγράμματα που διενεργούνται υπό τη σφραγίδα της Κοινωνικής και Συναισθηματικής Μάθησης. Τα πορίσματα είναι πολύ ενθαρρυντικά (π.χ. Weissberg & O'Brien, 2004). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να συνεισφέρει στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Πολύ θετικά αποτελέσματα είχαμε, επίσης, και από την εφαρμογή του προγράμματος PATHS Curriculum κατά το οποίο τα παιδιά σημείωσαν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις που αφορούσαν κυρίως μη λεκτικές ικανότητες. Βελτίωση

σημειώθηκε στην εύρεση λύσεων κοινωνικού περιεχομένου, στην επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων αλλά και την καλύτερη λειτουργικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Η συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα συμβάλλει ταυτόχρονα και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, στην απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων. Οι Zins, Elias, Greenberg και Weissberg (2000) αναφέρουν ότι η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών είναι το μέσο που θα τους βοηθήσει να αντεπεξέλθουν σε δύσκολες καταστάσεις μεταξύ τους, να παραμείνουν προσηλωμένοι σε μια δραστηριότητα μέχρι να τελειώσει, να κινητοποιούνται με το να θέτουν στόχους, καθώς και με το να επιμένουν παρά τα όποια εμπόδια αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, όπως επισημαίνει και η Marziyah Panju (2008) για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, «αυτή τους βοηθάει να καταλαβαίνουν την άποψη των άλλων, τους ενθαρρύνει προς την ανάληψη της ευθύνης των πράξεών τους, καθώς και στο να σχετίζονται και να επικοινωνούν σωστά με τους άλλους» (σ. 53).

Εκτός από τα προγράμματα που εφαρμόζονται σε σχολικές μονάδες, υπάρχουν θετικά αποτελέσματα και στα προγράμματα που εφαρμόζονται σε νεαρούς ενήλικες. Πολύ σημαντικά ευρήματα προέκυψαν από την έρευνα του Boyatzis (2007) σε μεταπτυχιακούς φοιτητές με στόχο τη βελτίωση των συναισθηματικών τους ικανοτήτων. Βελτίωση σημειώθηκε στις ικανότητες διαχείρισης του εαυτού, της κοινωνικής επίγνωσης και της διαχείρισης των σχέσεων. Έρευνα που πραγματοποίησαν οι Nelis et al. (2009) σε νεαρούς ενήλικες με στόχο τη διερεύνηση των άμεσων και των μακροπρόθεσμων επιδράσεων ενός προγράμματος διαπίστωσε ότι η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να επιφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα στις συναισθηματικές ικανότητες. Είναι, λοιπόν, λογικό ότι η εξάσκηση σε συναισθηματικές δεξιότητες μπορεί να επιφέρει

μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία (Bracket & Katulak, 2007). Επομένως, τα οφέλη που μπορεί να έχει ο εκπαιδευόμενος διαμέσου των προγραμμάτων δεν έχουν σχέση μόνο με τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις αλλά και με τη γενικότερη βελτίωση της συμπεριφοράς του. Πρόγραμμα για τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης που εφαρμόστηκε σε καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλικιών 25 έως 44 στην Τουρκία είχε πολύ θετικά αποτελέσματα. Οι πλειοψηφία του δείγματος ανέπτυξε τη συναισθηματική του νοημοσύνη και εφαρμόζει πολλές τεχνικές στη σχολική τάξη (Fer, 2004). Θετικά αποτελέσματα είχε και πρόγραμμα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης αθλητών στη Νιγηρία (Ajayi & Fatokun, 2008). Μετά από έξι εβδομάδες που διήρκησε το πρόγραμμα οι αθλητές κατάφεραν να αυξήσουν τις επιδόσεις τους στα αθλήματα. Ακόμα μία εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε στελέχη διαφόρων οργανισμών απέδειξε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βελτιωθεί μέσα από την παρακολούθηση ενός προγράμματος βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης (Eichmann, 2009). Τέλος μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε πρωτοετείς φοιτητές με σκοπό την ανάπτυξη της κοινωνικής και ακαδημαϊκής προσαρμογής μέσα από ένα πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης δε διαπίστωσε βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης (Jdaitawi, Ishak, Taamhen, Gharainbeh & Rababah 2011).

Κάτι παρόμοιο επιχειρήθηκε και στην παρούσα έρευνα μέσω μίας εκπαιδευτικής παρέμβασης η οποία όμως είχε πολλά κοινά στοιχεία με ένα πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης με σκοπό να ελέγξουμε την αποτελεσματικότητα του στη βελτίωση της ΣΝ. Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος «Συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση και την εργασία» και μπορεί να θεωρηθεί εφάμιλλο με ένα πρόγραμμα

για τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης αφού τα μαθήματα περιελάμβαναν τόσο τη θεωρητική γνώση όσο και την πρακτική-βιωματική κατάρτιση. Το θεωρητικό μέρος περιελάμβανε αναλυτικά τα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης και τα ψυχομετρικά εργαλεία ενώ η πρακτική εφαρμογή έγινε με βάση τη διδασκαλία των προγραμμάτων ΣΝ. Υπήρχαν οι απαραίτητες εργασίες, παρουσιάσεις, κλπ., αλλά και διδασκαλία στα πλαίσια κατάρτισης εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά η σειρά των εργαστηριακών μαθημάτων που παρακολούθησαν οι φοιτητές αποτελούσαν και το ίδιο το πρόγραμμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Βασική προϋπόθεση, όμως, για να είναι τα προγράμματα αποτελεσματικά είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτών. Πρώτα θα πρέπει οι ίδιοι να αναπτύξουν τη δική τους συναισθηματική νοημοσύνη σε τέτοιο βαθμό ώστε να μπορέσουν ως επαγγελματίες πλέον να εκπαιδεύσουν τους μαθητές. Πιθανή έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα (Bracket & Katulak, 2007).

Πολλά προγράμματα δεν έχουν σχεδιαστεί με ορθό τρόπο, ώστε να παρέχουν ένα έγκυρο και ακριβή έλεγχο της αποτελεσματικότητάς τους (Matthews et al., 2002). Για τον λόγο αυτό η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων έχει πολλές φορές δεχθεί κριτικές. Οι σκεπτικιστές πιστεύουν ότι πολλά από τα συμπεράσματα που αφορούν στο ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης, τόσο στον εργασιακό όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης, δε στηρίζονται σε ερευνητικά αποτελέσματα αλλά σε εμπειρικές παρατηρήσεις. Σύμφωνα με τους Nelis et al. (2009) πολλά προγράμματα δε βασίζονται σε ένα και μόνο μοντέλο με αποτέλεσμα να απευθύνονται μόνο σε επιμέρους συναισθηματικές ικανότητες. Όσον αφορά την αξιολόγηση των προγραμμάτων μειονέκτημα αποτελεί το γεγονός ότι γίνεται με προχειρότητα και

πολλές φορές μετά από αρκετό καιρό μετά το τέλος του προγράμματος. Τέλος, σημαντικό πρόβλημα των προγραμμάτων είναι ότι παρά τα θετικά αποτελέσματα τους μετά από αρκετούς μήνες η επίδραση τους στους εκπαιδευόμενους εξαφανίζεται (Boyatzis, 2007).

Για να μπορέσουν να αποφευχθούν όλα αυτά τα προβλήματα θα πρέπει να έχει επιλεγθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό εργαλείο και να ακολουθούνται οι βασικές αρχές για το σχεδιασμό αλλά και την υλοποίηση του προγράμματος. Θα χρειαστεί, επίσης, να μελετηθούν πολλά ακόμα προγράμματα με μεθοδικότητα, ώστε να μπορέσουμε να καταλήξουμε σε σαφή συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητά τους στο πέρασμα του χρόνου.

8. Σκοπός της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να μελετήσει την πιθανή μεταβολή της αντιληπτής και της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών που συμμετείχαν συστηματικά στο μάθημα: «Συναισθηματική νοημοσύνη στην εκπαίδευση και την εργασία» που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού εαρινού εξαμήνου 2010. Η ενεργός συμμετοχή στο μάθημα αυτό, που αποτελούνταν τόσο από θεωρητική κατάρτιση όσο και από σχετικές πρακτικές εφαρμογές, θεωρήθηκε ως ένα είδος εκπαιδευτικής παρέμβασης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στους φοιτητές που το παρακολούθησαν. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση εξέτασης σκοπός ήταν η μέτρηση της αντιληπτής και των διαστάσεων της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών. Η δεύτερη φάση εξέτασης πραγματοποιήθηκε στο τέλος του εξαμήνου με στόχο να μετρήσουμε την αντιληπτή και τις διαστάσεις της αντικειμενικής συναισθηματικής

νοημοσύνης μετά την παρέμβαση. Δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν η σύγκριση των δύο εκφάνσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης σε σχέση με την ηλικία και το φύλο.

9. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα περιελάμβανε δύο φάσεις εξέτασης των συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση εξέτασης έγινε μέτρηση της αντιληπτής και των διαστάσεων της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών. Η δεύτερη φάση εξέτασης πραγματοποιήθηκε στο τέλος του εξαμήνου με στόχο να μετρήσουμε την αντιληπτή και τις διαστάσεις της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης μετά την παρέμβαση. Το δείγμα και στις δύο έρευνες ήταν το ίδιο. Η εξέταση κατά την πρώτη και τη δεύτερη φάση είχε ως στόχο τη μελέτη της ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών πριν και μετά την παρακολούθηση των σχετικών μαθημάτων ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης.

9.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 73 φοιτητές/τριες του 3^{ου} έτους του τμήματος της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία το δείγμα αποτελείτο από 56 γυναίκες (76,7%) και 17 άνδρες (23,3%). Ο μέσος όρος ηλικίας του συνολικού δείγματος ήταν 21,32 χρόνια και η τυπική απόκλιση 4,22 χρόνια.

9.2. Ερευνητικά εργαλεία

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια συναισθηματικής νοημοσύνης. Για τη μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε ολόκληρο το EQ-i test του Bar-On, ενώ για τη μέτρηση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης το MSCEIT test από το οποίο χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα μέρη που μετρούν την διευκόλυνση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας τα ερωτηματολόγια ενισχύθηκαν με δημογραφικές ερωτήσεις για το φύλο, και την ηλικία των συμμετεχόντων.

1. Το εργαλείο μέτρησης EQ-i του Bar-On

Το EQ-i test (Bar-On, 1997) είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών και αποτελείται από 133 ερωτήσεις στις οποίες τα άτομα καλούνται να απαντήσουν σε μία κλίμακα 5 σημείων (1 = διαφωνώ απόλυτα και 5 = συμφωνώ απόλυτα). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, βασιζόμενοι στη θεωρία, χρησιμοποιήσαμε μόνο το συνολικό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης. Υψηλότερη βαθμολογία δείχνει και μεγαλύτερη συναισθηματική νοημοσύνη. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου (μετάφραση: Μαριδάκη-Κασσωτάκη & Κουμουνδούρου, 2003).

2. MSCEIT Test

Το MSCEIT test των Mayer, Salovey και Caruso χρησιμοποιεί ερωτήσεις και προβλήματα με σκοπό να μετρήσει τις συναισθηματικές δεξιότητες του ατόμου. Χρησιμοποιεί τη μέθοδο της αντικειμενικής μέτρησης της επίδοσης. Το τεστ δίνει ένα

γενικό δείκτη αξιολόγησης της συνολικής ΣΝ και τέσσερις επιμέρους δείκτες που αξιολογούν, τη συναισθηματική αντίληψη, τη διευκόλυνση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα τρία από τα τέσσερα μέρη τα οποία εξετάζουν τις δυνατότητες της διευκόλυνσης, της κατανόησης και της διαχείρισης των συναισθημάτων. Λόγω μεγάλου όγκου ερωτήσεων και προς αποφυγή δυσαναλόγων αποτελεσμάτων η συναισθηματική αντίληψη δεν συμπεριλήφθηκε στην εξέταση. Η βαθμολόγηση του τεστ είναι συναινετική, έγινε δηλαδή, με κριτήριο το μέσο όρο του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα. Συνεπώς, δεν υπάρχει μία «απόλυτα» σωστή απάντηση για κάθε μία από τις ερωτήσεις ή δοκιμασίες του τεστ, αλλά το «σωστό» κρίνεται από τη γενική κατανομή των απαντήσεων. Στην παρούσα εργασία, έγινε χρήση του ερωτηματολογίου MSCEIT V 2.0 και μάλιστα η σταθμισμένη μορφή του στην Ελλάδα (Καφέτσιος, 2004).

9.3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Με την έναρξη του εαρινού εξαμήνου πραγματοποιήθηκε μία συνάντηση από την κυρία Μαρία Πλατσίδου, αναπληρώτρια καθηγήτρια του τμήματος εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, που ήταν και η υπεύθυνη των μαθημάτων, την ερευνήτρια και τους φοιτητές. Οι φοιτητές ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας. Τους έγινε, δηλαδή, γνωστό ότι θα πρέπει να συμπληρώσουν το ίδιο ερωτηματολόγιο πριν και μετά τη λήξη του εξαμήνου και ότι θα πάρουν 1 επιπλέον βαθμό όσοι θα παρακολουθούν εντατικά τα μαθήματα. Εν συνεχεία δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα αλλά για να μπορέσει, ωστόσο, να γίνει ταυτοποίηση των ερωτηματολογίων ο κάθε φοιτητής θα έπρεπε να συμπληρώσει το

ερωτηματολόγιο έχοντας έναν κωδικό αριθμό τον οποίο θα χρησιμοποιούσε και στη δεύτερη φάση της εξέτασης. Η διάρκεια της συμπλήρωσης και των δύο τεστ ήταν 30-45 λεπτά για κάθε φάση εξέτασης. Από τα 78 ερευνητικά πρωτόκολλα που μοιράστηκαν συνολικά παραλάβαμε συμπληρωμένα 73.

10. Αποτελέσματα της Έρευνας

Στην ενότητα αυτή, θα περιγραφούν και θα σχολιαστούν τα ευρήματα τα οποία προέκυψαν από τις απαντήσεις των υποκειμένων του δείγματος, σε κάθε μία από τις μεταβλητές δηλαδή την αντιληπτή και τις 3 διαστάσεις της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης.

10.1. Οι διαστάσεις της αντιληπτής και της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης

Για να εντοπιστεί το επίπεδο της αντιληπτής και της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκαν τα δύο προαναφερόμενα εργαλεία. Το ερωτηματολόγιο του Bar-On (Bar-On, 2006), χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης, Για τη μέτρηση της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιήσαμε το test MSCEIT (Mayer, Caruso & Salovey, 2000).

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α . Για το συγκεκριμένο δείγμα το ερωτηματολόγιο του Bar-On είχε Cronbach's $\alpha = 0.802$. Το MSCEIT, σύμφωνα με τη θεωρητική τεκμηρίωση, αποτελείται από τέσσερις παράγοντες. Για τις ανάγκες τις παρούσας έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, οι παράγοντες που μελετήθηκαν ήταν

τρεις. Ο παράγοντας της διευκόλυνσης αποτελείται από τις ερωτήσεις B1, B2, B3, B4, B5. Οι ερωτήσεις C1-C20 και οι ερωτήσεις G1-G6 αποσκοπούν στη μέτρηση του παράγοντα της κατανόησης. Τέλος, ο παράγοντας διαχείρισης των συναισθημάτων αποτελείται από τις ερωτήσεις D1-D5 και οι H1-H3. Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο υπολογίστηκε με το κριτήριο Alpha του Cronbach. Οι δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's για τη συναισθηματική διευκόλυνση $\alpha=0,711$, για τη συναισθηματική κατανόηση $\alpha=0,568$ και για τη συναισθηματική διαχείριση $\alpha=0,687$. Για τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη ο δείκτης Cronbach's ήταν $\alpha=0,598$

Για τη διερεύνηση του επιπέδου των δύο εκφάνσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των βαθμολογιών σε κάθε εργαλείο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από το δείγμα των φοιτητών κατά την πρώτη φάση, το επίπεδο της αντιληπτής ΣΝ ήταν μέτριο (Μ.Ο.=3,05, Τ.Α.=0,173). Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι Μ.Ο. και οι Τ.Α. για τις μεταβλητές που εξετάστηκαν κατά την πρώτη και τη δεύτερη φάση της εξέτασης.

Πίνακας 4. Μ.Ο. και τυπικές αποκλίσεις για τις 4 διαστάσεις της ΣΝ (1^η & 2^η φάση εξέτασης)

Διαστάσεις ΣΝ	M	S.d.	t	p
Αντιληπτή ΣΝ1	3,05	0,173	,628	0,53
Αντιληπτή ΣΝ2	3,03	0,160		
Διευκόλυνση 1	42,06	8,819	-,367	0,715
Διευκόλυνση 2	42,42	7,984		
Κατανόηση 1	44,60	4,790	-,906	,368
Κατανόηση 2	45,13	4,180		

Διαχείριση 1	31,92	4,457	-1,64	,105
Διαχείριση 2	32,80	4,035		

10.2. Σύγκριση διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης πριν και μετά την παρέμβαση

Πρώτος στόχος της έρευνας ήταν η σύγκριση των δύο εκφάνσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών. Για να ελεγχθεί αν υπήρξε μεταβολή στην αντικειμενική αλλά και στην αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη στο δείγμα πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος μέσων τιμών (t-test) για τις αντίστοιχες μεταβλητές.

Συγκεκριμένα, έγινε έλεγχος μέσων τιμών σε εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα (Paired Sample T-Test) για να αναδειχθούν πιθανές μεταβολές τόσο στην αντιληπτή ΣΝ όσο και στις διαστάσεις της αντικειμενικής ΣΝ. Αν και οι Μ.Ο. της 2^{ης} φάσης εξέτασης ήταν λίγο υψηλότεροι από τους αντίστοιχους Μ.Ο. της 1^{ης} φάσης εξέτασης, οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Οι Μ.Ο. και οι στατιστικοί δείκτες που προέκυψαν και από τις δύο φάσεις εξέτασης παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3.

10.3. Η σχέση ανάμεσα στις διαστάσεις της αντικειμενικής ΣΝ και της αντιληπτής ΣΝ

Δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν η σύγκριση της αντιληπτής και των διαστάσεων της αντικειμενικής ΣΝ με το φύλο των φοιτητών. Για τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη των

φοιτητών εφαρμόστηκε ανάλυση συσχέτισης. Η ανάλυση εφαρμόστηκε πρώτα στις μετρήσεις της 1^{ης} φάσης εξέτασης. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων της αντικειμενικής ΣΝ και την ΣΝ (1^η φάση εξέτασης)

Διαστάσεις ΣΝ	Αντιληπτή ΣΝ	Διευκόλυνση συναισθημάτων	Κατανόηση συναισθημάτων	Διαχείριση συναισθημάτων
1. Διευκόλυνση συναισθημάτων	-0,10	-		
2. Κατανόηση συναισθημάτων	-0,11	0.38**	-	
3. Διαχείριση συναισθημάτων	0,07	0.47**	0.46**	-

Σημείωση: Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με **είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .001$
Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με *είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .005$

Από τον Πίνακα 5 φαίνεται πως η αντιληπτή ΣΝ δε συσχετίστηκε σημαντικά με καμία από τις τρεις διαστάσεις της αντικειμενικής ΣΝ. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι τρεις διαστάσεις της αντικειμενικής ΣΝ (η κατανόηση των συναισθημάτων, η διευκόλυνση των συναισθημάτων και η διαχείριση των συναισθημάτων) σχετίζονται θετικά μεταξύ τους σε μέτριο βαθμό.

Στις μετρήσεις της 2^{ης} φάσης εξέτασης, και αφού είχε μεσολαβήσει το πρόγραμμα εκπαίδευσης, επαναλάβουμε την ανάλυση συσχέτισης για τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στην αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη και την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.

Πίνακας 6. Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των διαστάσεων της αντικειμενικής ΣΝ και της ΣΝ (2^η φάση εξέτασης)

Διαστάσεις	Αντιληπτή ΣΝ	Διευκόλυνση συναισθημάτων	Κατανόηση συναισθημάτων	Διαχείριση συναισθημάτων
1. Διευκόλυνση συναισθημάτων	-,108	-		
2. Κατανόηση συναισθημάτων	-.053	.264*	-	
3. Διαχείριση συναισθημάτων	-.109	.255*	.384**	-

Σημείωση: Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με **είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .001$
Οι συσχετίσεις που αναφέρονται με *είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .005$

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, και στη 2^η φάση της εξέτασης εμφανίστηκε το ίδιο πρότυπο συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων της αντικειμενικής και της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη δε σχετίστηκε σημαντικά με καμία από τις διαστάσεις της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης. Ενώ, παρατηρείται θετική συσχέτιση ανάμεσα στις διαστάσεις της αντικειμενικής συναισθηματικής

νοημοσύνης, το μέγεθος των συσχετίσεων είναι μικρότερο από ότι στις μετρήσεις της 1^{ης} φάσης εξέτασης (βλ. πίνακα 5).

10.4. Ατομικές διαφορές των φοιτητών προς την αντιληπτή και την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει πώς ο δημογραφικός παράγοντας φύλο επηρέασε τις δύο εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Για να διερευνηθεί η επίδραση του φύλου στις μετρήσεις της ΣΝ της 1^{ης} και της 2^{ης} φάσης εξέτασης πραγματοποιήθηκε μία σειρά από αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) στις οποίες εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι τρεις διαστάσεις της αντικειμενικής ΣΝ και η αντιληπτή ΣΝ και ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το φύλο για την 1^η φάση εξέτασης και αντίστοιχα για τη 2^η φάση εξέτασης. Παρατηρήθηκε μία στατιστικώς σημαντική σχέση όσον αφορά το φύλο και τους παράγοντες της αντιλαμβανόμενης ΣΝ στον προέλεγχο αλλά και στον μετέλεγχο. Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις του φύλου με τις διαστάσεις της αντικειμενικής ΣΝ και τη ΣΝ.

Πίνακας 7. Περιγραφικά Στοιχεία Μ.Ο. και Τ.Α. των επιδόσεων των ανδρών και των γυναικών στις διαστάσεις της ΣΝ και της ΣΝ και τα αποτελέσματα της ανάλυσης των τεστ (1^η & 2^η φάση εξέτασης)

Διαστάσεις ΣΝ		Μ.Ο	Τ.Α.	T-test	P
Αντιληπτή ΣΝ1	ΑΝΔΡΑΣ	3,03	0,19	$T(71)=-0,471$ $P>0,05$	
	ΓΥΝΑΙΚΑ	3,05	0,18		
Αντιληπτή ΣΝ2	ΑΝΔΡΑΣ	3,08	0,20	$t(71)=1,453$ $P>0,05$	
	ΓΥΝΑΙΚΑ	3,02	0,14		
Διευκόλυνση Συναισθημάτων 1	ΑΝΔΡΑΣ	38,05	11,78	$t(71)=2,193$ $P<0,05$	0,32

	ΓΥΝΑΙΚΑ	43,27	7,41		
Διευκόλυνση Συναισθημάτων 2	ΑΝΔΡΑΣ	38,84	10,50	$t=-2,167$ $P<0,05$	0,34
	ΓΥΝΑΙΚΑ	43,51	6,79		
Κατανόηση Συναισθημάτων 1	ΑΝΔΡΑΣ	43,50	5,09	$t(71)=-1,082$ $P>0,05$	
	ΓΥΝΑΙΚΑ	44,94	4,68		
Κατανόηση Συναισθημάτων 2	ΑΝΔΡΑΣ	42,97	4,18	$t(71)=-2,515$ $P<0,05$	0,14
	ΓΥΝΑΙΚΑ	45,78	3,98		
Διαχείριση Συναισθημάτων 1	ΑΝΔΡΑΣ	29,56	4,92	$t(71)=-2,595$ $P<0,05$	0,11
	ΓΥΝΑΙΚΑ	32,64	4,08		
Διαχείριση Συναισθημάτων 2	ΑΝΔΡΑΣ	32,73	3,90	$t(71)=-,079$ $P>0,05$	
	ΓΥΝΑΙΚΑ	32,82	4,10		

Από τον Πίνακα 7 φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά την αντιληπτή ΣΝ σε καμία από τις δύο φάσεις εξέτασης. Παρατηρούνται, ωστόσο, διαφορές που αφορούν τις τρεις διαστάσεις της αντικειμενικής ΣΝ. Στην 1^η φάση εξέτασης ο Μ.Ο. των γυναικών όσον αφορά τη διευκόλυνση των συναισθημάτων είναι υψηλότερος από το Μ.Ο. των ανδρών και η διαφορά στους Μ.Ο. των δύο φύλων είναι στατιστικά σημαντική. Η κατανόηση των συναισθημάτων δεν παρουσιάζει διαφορές στους Μ.Ο. ανάμεσα στα δύο φύλα. Τέλος, ο Μ.Ο. των γυναικών ήταν υψηλότερος και στη διαχείριση των συναισθημάτων και η διαφορά στους Μ.Ο. των δύο φύλων είναι στατιστικά σημαντική.

Όσον αφορά, τη 2^η φάση εξέτασης παρατηρούνται και πάλι διαφορές στις τρεις διαστάσεις της ΣΝ. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη διευκόλυνση των συναισθημάτων ο Μ.Ο. επίδοσης των γυναικών ήταν υψηλότερος από το Μ.Ο. επίδοσης των ανδρών και η διαφορά στους Μ.Ο. των δύο φύλων είναι στατιστικά σημαντική. Η κατανόηση των συναισθημάτων, ενώ πριν δεν παρουσίαζε διαφορές

ανάμεσα στους Μ.Ο. των δύο φύλων, κατά τη δεύτερη μέτρηση ο Μ.Ο. επίδοσης των γυναικών ήταν υψηλότερος. Τέλος, όσον αφορά τη διαχείριση των συναισθημάτων μολονότι πριν την παρέμβαση ο Μ.Ο. επίδοσης των γυναικών ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερος από εκείνη των ανδρών η διαφορά αυτή δε διατηρήθηκε και μετά, καθώς σύμφωνα με το T-Test οι Μ.Ο. δε διέφεραν.

11. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα σκοπό είχε να εντοπίσει και να συγκρίνει το επίπεδο της αντιληπτής και των διαστάσεων της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από την παρακολούθηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης, και να συγκρίνει τις ατομικές διαφορές του δείγματος.

Από τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν τόσο στο θεωρητικό, όσο και στο ερευνητικό μέρος της έρευνας αυτής, προκύπτει ένα πλήθος πληροφοριών, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε πολύ ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

11.1. Οι διαστάσεις της αντιληπτής και της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης

Ο πρώτος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί το επίπεδο της αντιληπτής και των διαστάσεων της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης συναισθηματικής νοημοσύνης. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός, βασιστήκαμε στη θεωρητική τεκμηρίωση των ερωτηματολογίων για τους παράγοντες που εξετάζουν. Όσον αφορά, την μελέτη της αξιοπιστίας των

εργαλείων για την αντιληπτή και την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη τα αποτελέσματα μας είναι σύμφωνα με τα δεδομένα από προηγούμενες έρευνες. Το ερωτηματολόγιο EQ-i του Bar-On για τη μέτρηση της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται ευρέως στην έρευνα για τη συναισθηματική νοημοσύνη (Freedman, 2003, Gustafsson, 2001, Bar-On, 2003, Dunkley, 1996), αλλά και για την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη το ερωτηματολόγιο MSCEIT που χρησιμοποιήθηκε αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία. Έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες και όλες συμφωνούν στους τέσσερις παράγοντες που εξάγει το θεωρητικό μοντέλο (Mayer et al., 2002. Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001. Mayer et al., 2003. Palmer, Gignac, Manocha & Stough, 2005). Παρόλο που όλες οι έρευνες μελετούν τις τέσσερις διαστάσεις της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι διαστάσεις της αντίληψης, της κατανόησης και της διαχείρισης των συναισθημάτων.

11.2. Σύγκριση διαστάσεων συναισθηματικής νοημοσύνης πριν και μετά την παρέμβαση

Κατά τη σύγκριση των δύο εκφάνσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης (αντιληπτής και των διαστάσεων της αντικειμενικής ΣΝ) του δείγματος της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές δεν παρουσιάζουν διαφορές πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης πριν και μετά την παρέμβαση προγραμμάτων δεν είναι πολλές και οι περισσότερες έχουν εφαρμοστεί σε χώρους εργασίας. Ωστόσο οι πλειοψηφία των αποτελεσμάτων που έχουμε δε συμφωνούν με τα πορίσματα της παρούσας εργασίας.

Μία από τις λιγοστές έρευνες που συμφωνεί με τα πορίσματα της παρούσας εργασίας πραγματοποιήθηκε σε υπαλλήλους δημόσιας Ιρανικής τράπεζας (Beigi & Shirmohammadi, 2009) όπου δε διαπίστωσε καμία ανάπτυξη στη συναισθηματική νοημοσύνη των υπαλλήλων μετά το τέλος του προγράμματος βελτίωσης της ΣΝ. Παρόμοια ευρήματα είχε και η έρευνα της Chang (2006) όπου οι μαθητές σημείωσαν αύξηση σε κάποιες από τις διαστάσεις της αντικειμενικής τους νοημοσύνης αλλά και στην αντιληπτή ΣΝ. Αν και στην παρούσα έρευνα σημειώθηκαν διαφορές σε διαστάσεις της αντικειμενικής ΣΝ στην αντιληπτή δεν παρατηρήθηκε καμία μεταβολή. Η μη μεταβολή της αντιληπτής συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να οφείλεται στο μικρό χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των δύο μετρήσεων αλλά και στο μικρό ηλικιακό δείγμα της έρευνας.

11.3. Η σχέση ανάμεσα στις διαστάσεις της αντικειμενικής ΣΝ και της αντιληπτής ΣΝ

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι σχέσεις ανάμεσα στις διαστάσεις της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης και της αντιληπτής. Όπως ήταν αναμενόμενο οι διαστάσεις της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης σχετίζονται μεταξύ τους, ενώ η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη δε σχετίζεται με καμία από τις άλλες διαστάσεις. Αν και οι περισσότερες έρευνες, οι οποίες εξέτασαν ενήλικο πληθυσμό έδειξαν ότι η αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την αντιληπτή, η συνάφεια τους εμφανίζεται συνήθως χαμηλή. Αυτό υποδηλώνει μία σχετικά μικρή αλληλεπικάλυψη των δύο εκφάνσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης. (Austin, 2004. Bar-On, 2000. Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006).

Όσον αφορά τις διαστάσεις της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης, στο μοντέλο ικανοτήτων των Mayer, Salovey (1997) οι ικανότητες δομούνται ιεραρχικά από την πιο βασική έως τη πιο ψυχολογικά σύνθετη. Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, είναι αναμενόμενο ότι οι μετρήσεις από το MSCEIT θα παρουσιάζουν θετικές πολλαπλές συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων (Mayer et al., 1999). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της έρευνας για όλες τις διαστάσεις της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης και στις δύο φάσεις εξέτασης. Η κατανόηση των συναισθημάτων σχετίζεται με τη διευκόλυνση των συναισθημάτων ενώ η διαχείριση των συναισθημάτων σχετίζεται τόσο με τη διαχείριση όσο και με την κατανόηση των συναισθημάτων.

11.4. Ατομικές διαφορές των φοιτητών προς την αντιληπτή και την αντικειμενική συναισθηματική νοημοσύνη

Δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση των δύο φύλων με την αντιληπτή και τις διαστάσεις της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός πως ο παράγοντας του φύλου που διερευνήθηκε σε σχέση με τη συναισθηματική νοημοσύνη παρουσίασε στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε αρκετά σημεία.

Όσον αφορά την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη δεν παρουσιάστηκαν διαφορές σε καμία από τις δύο μετρήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. Παρόμοια ευρήματα ανέκυσαν και σε άλλες έρευνες (Petrides & Furnham, 2000, Πλατσίδου, 2005γ).

Σημαντικές ήταν οι διαφοροποιήσεις που προέκυψαν ανάμεσα στα δύο φύλα σε ειδικές συναισθηματικές δεξιότητες πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση

για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες υπερτερούν υπέρ των ανδρών τόσο στη διευκόλυνση των συναισθημάτων όσο και στην κατανόηση των συναισθημάτων. Μετά την παρακολούθηση των μαθημάτων η διαφορά στις παραπάνω δεξιότητες αυξήθηκε μεταξύ των δύο φύλων. Όσον αφορά τη διαχείριση των συναισθημάτων αν και οι γυναίκες υπερτερούσαν πριν από την παρέμβαση οι άνδρες κατάφεραν να αναπτύξουν αυτή τους τη δεξιότητα μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με αποτέλεσμα να μην παρουσιάζεται καμία απολύτως διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα.

Τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με αρκετές έρευνες που μελέτησαν τη σχέση του φύλου με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Στις περισσότερες από αυτές οι γυναίκες υπερτερούν σε σχέση με τους άνδρες στις περισσότερες συναισθηματικές δεξιότητες (Brackett, Mayer, & Warner, 2004. Mayer et al., 1999, 2000).

12. Συμπεράσματα και προτάσεις

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διαπιστώσει εάν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, το οποίο παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με ένα πρόγραμμα βελτίωσης συναισθηματικής νοημοσύνης είναι αποτελεσματικό και συμβάλλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών. Πρόκειται για μία πρωτότυπη έρευνα, καθώς είναι η πρώτη φορά που πραγματοποιείται ένα πρόγραμμα παρέμβασης συναισθηματικής νοημοσύνης στην ακαδημαϊκή κοινότητα με στόχο τη μελέτη της αποτελεσματικότητας του. Αρκετά είναι τα προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης που έχουν δημιουργηθεί από πολλούς φορείς ιδιωτικού και δημοσίου τομέα αλλά απευθύνονται κυρίως σε ανήλικο πληθυσμό ή σε συγκεκριμένα εργασιακά περιβάλλοντα.

Η αντιληπτή και οι διαστάσεις της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης μελετήθηκαν πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση και τα ευρήματα δε δείχνουν καμία σημαντική βελτίωση της μετά το τέλος του προγράμματος. Τα αποτελέσματα δείχνουν όμως σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά τις διαστάσεις της αντικειμενικής συναισθηματικής νοημοσύνης. Αν και το δείγμα της έρευνας κατάφερε να βελτιώσει τις συναισθηματικές του δεξιότητες, οι διαφορές δεν ήταν τόσο σημαντικές ώστε να μπορέσουμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για τη βελτίωση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε φοιτητές μπορεί να είναι αποτελεσματικό.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να αναφερθούν και οι βασικοί περιορισμοί και οι αδυναμίες της έρευνας, προκειμένου τα ευρήματα που εξήχθησαν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά. Μία από τις βασικότερες αδυναμίες, ήταν ο μικρός αριθμός του δείγματος και ο μικρός αριθμός συμμετοχής των ανδρών στην έρευνα. Σημαντικός περιορισμός ήταν και η χρονική διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Τα ευρήματα που εξήχθησαν από την παρούσα έρευνα μπορούν να είναι χρήσιμα για την δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης στις ακαδημαϊκές κοινότητες, αλλά και γενικότερα σε ενήλικο πληθυσμό. Επιπλέον η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει την κινητήριο δύναμη για μία συστηματικότερη μελέτη των προγραμμάτων παρέμβασης και της αποτελεσματικότητάς τους.

Παρά τις όποιες αδυναμίες, η παρούσα έρευνα πέρα από τη συμβολή της στη σχετική βιβλιογραφία αποσκοπεί και στην περαιτέρω μελέτη της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων παρέμβασης.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ajayi M. and Fatokun A. L. A. (2008). Effect of a Six Week Emotional Intelligence Programme on the Sports Performance of Amateur Athletes in Oyo State of Nigeria. Προσπελάστηκε στις 1 Μαρτίου 2012, από το <http://www.sirc.ca/africaresearchaward/documents/EffectofSixWeekEmotiona1.pdf>
- Antonakis, J.(2004). On why “emotional intelligence” will not predict leadership effectiveness beyond IQ or the “big five”: An extension and rejoinder. *Organizational Analysis*, 12 (2), 171-182.
- Austin, E. J. (2004). An investigation of the relation between trait emotional intelligence and emotional task performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1855-1864.
- Balci-Celik, S and Deniz, M. E. (2008). A Comparison of Scouts’ Emotional Intelligence Levels With Regards to Age and Gender Variables: A Cross-Cultural Study, *Elementary Education Online*, 7(2), pp. 376-383. Προσπελάστηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2010 από το <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say2/v7s2m12.pdf>
- Beigi, M., & Shirmohammadi, M. (2009). Training employees on emotional intelligence competencies: An experimental study in a public Iranian bank. *Journal of European Industrial Training*, 34(3), 211-225.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In: *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the*

workplace. (pp. 363-388), Bar-On, R. and Parker, J.D.A. (Eds.), San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. In P. Fernández-Berrocal and N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. *Psicothema*, 17.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, suppl., 13-25.
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International*, 23 (2), 122-137.
- Bissessar, C. (2011). Gender, Age Differences and Emotional Intelligences: Implications for Workforce Development. Προσπελάστηκε στις 10 Ιανουαρίου 2012, από το <http://uwispace.sta.uwi.edu/dspace/handle/2139/8699>
- Boyatzis, R. (2007). Developing emotional intelligence competences. In J. Ciarrochi & J. D. Mayer (Eds.) *Applying Emotional Intelligence: A practitioner's Guide* (pp.28-52). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Boyatzis, R.E., Goleman, D. & Rhee, K.S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. In R. BarOn & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp.342-362). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Boyatzis, R., & Sala, F. (2004). Assessing emotional intelligence competencies. In G. Geher (Ed.), *The Measurement of Emotional Intelligence* (pp. 147-180). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Brackett, M. & Katulak, N., (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill Based Training for teachers and students In: Joseph Ciarrochi &

Marziyah Panju (2008). *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*, Great Britain: MPG Books Ltd.

- Brackett, M. A., Mayer, J., & Warner, R. (2004). Emotional Intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 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 Psychology*, 91, 780-795.
- Brown, J. L., Roderick, T., Lantieri, L., & Aber, J. L. (2004). The Resolving Conflict Creatively Program: A school-based social and emotional learning program In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say ?*. (pp. 149-169). New York, NY: Teachers College Press.
- Caruso, D. R. (2004). Defining the Inkblot Called Emotional Intelligence. *Issues in Emotional Intelligence*. Διατίθεται στο δικτυακό τόπο: <http://www.eiconsortium.org/members/caruso.htm> (15/10/2011).
- Chang, Kelly (2006). Can we teach emotional intelligence? (Doctoral Dissertation). Ανακτήθηκε από Dissertations and Theses Database.
- Cherniss, C. (2000a). Social and emotional competence in the workplace. In R. Bar-On & J.D.A.Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, 434-458, San Francisco, John Willey & Sons, Inc.
- Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and organizational effectiveness. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in*

Individuals, Groups and Organizations (pp. 3-26). San Francisco: Jossey-Bass.

- Ciarrochi, J. V., Chan, A, Y. C. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence concept. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Ciarrochi, J., Blackledge, J., Bilich, L., & Bayliss, V. (2007). Improving Emotional Intelligence: A guide to mindfulness-based emotional intelligence training. In J. Ciarrochi and J. Mayer (Eds.). *Applying Emotional Intelligence: A Practitioners Guide*. New York: Psychology Press.
- Ciarrochi, J., Caputi, P. & Mayer, J. D. (2003). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 34, 1477-1490.
- Cooper, R. K. & Orioli, A. (2005). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Perigee Books.
- Cooper, R. K. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Crosset/Putnum.
- 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.
- Derksen, J., Kramer, I., & Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32, 37- 48.
- Eichmann, K. (2009). *The effectiveness of training to improve the emotional intelligence of leaders*. (Doctoral Dissertation) Ανακτήθηκε από Dissertations and Theses database. (UMI No. 3350595).

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, suppl., 42-48.
- Fer, Seval (2004). Qualitative Evaluation of Emotional Intelligence In-Service Program for Secondary School Teachers. *The Qualitative Report*, 9(4), 562-588.
- Freedman, J. (2003). Key lessons from 35 years of social-emotional education: How Self-Science builds self-awareness, positive relationships, and healthy decision-making. *Perspectives in Education*, 21 (4), 69-80.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gaurav, S. & Girijesh, K. (2009). Emotional Intelligence and Age: A study of secondary school teachers. *Gyanodaya: The Journal of Progressive Education*, 2 (1), 12-16.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance: In D. Goleman & C. Cherniss (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace: How to select for, Measure and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations* (pp. 27-44) San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Greenberg, M.T., Kusche, C.A. (1993). *Promoting Social and Emotional Development in Deaf Children*. The PATHS Project. Seattle, WA: Washington University Press.

- Jdaitawi, M. T., Ishak, N. A., Taamhen M., Gharainbeh, M. N. & Rababah, L. M. (2011). The Effectiveness of Emotional Intelligence Training Program on Social and Academic Adjustment among First Year University Students. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (24), 251-258.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37 (1), 129-145.
- Kafetsios, K., Papastephanakis, M., & Simos, P. (2009b). Reliability and validity of the Greek version of the Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Paper presented at the 10th ECPA Conference, Belgium.
- Lane, R.D. & Schwartz, G. E. (1990). Levels of emotional awareness: A cognitive-development theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144, 133-143.
- Matarazzo, J.D. (1972). *Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence* (5th ed.). New York: Oxford University Press.
- Mayer, J. D., Roberys, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J.D. & Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12 (2), 163-183.
- 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: Implications for educators* (p.3-11). New York: Basic Books.

- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 17, 267-298.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp.320-342). San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (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* (pp. 92-117), San Francisco: John Willey & Sons, Inc.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000b). *Models of emotional intelligence*. In R. J. Stenberg (Ed.), *The Handbook of intelligence*, New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence : New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. (2002). *Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test User's Manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems Inc.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., & Sitarenios G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., Luminet, O. Coumans, N. (2009). An experimental investigation of the moderating effects of trait emotional

intelligence on laboratory-induced stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 455-477.

- Murphy, K.R. & Sideman, L. (2006). *The two EIS. In K.R. Murphy (Ed.), A critique of Emotional Intelligence : What are the problems and how can they be fixed?* (pp. 37-58), Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- 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.
- O'Neil, J. (1996). On emotional intelligence: a conversation with Daniel Goleman. *Educational Leadership*, 54 (1), 6-11.
- Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R. & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0. *Intelligence*, 33 (3), 285-305.
- Panju, M. (2008). *Seven Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. London: Continuum.
- Payton, J. W., Wardlaw, D., M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *The Journal of School Health*, 70 (5), 179-185.
- Petrides, K.V. & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.

- 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., 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.
- Pfeiffer, S.I. (2001). Emotional Intelligence: Popular but elusive construct. *Roeper Review, 23*, 138-142.
- Ree, M.J., & Earles, J.A. (1992). Intelligence is the best predictor of job performance. *Current Directions in Psychological Science, 1*, 86-89.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9* (3), 185-211.
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B. & Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: emotional intelligence and the coping process. In Tsaoisis, I. & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning. *Stress and Health, 21*, 77-86.
- Schulte, M. J., Ree, M. J., & 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., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167-177.
- Shipley, N.L., Jackson, M.J. & Segrest, S.L. (2010). The effects of emotional

- Taylor, G. J., Bagby, R.M., Parker, J., D., A. (1994). The Alexithymia construct. A potential paradigm for psychometric medicine. *Psychosomatics*, 32 (2), 153-164.
- Tsaousis, I. (2008). Measuring trait emotional intelligence: Development and psychometric properties of the Greek Emotional Intelligence Scale (GEIS). *Ψυχολογία*, 15 (2), 200-218.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence test scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700.
- Van Rooy, D.L., & Wiswesvaran, 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.
- Weare, K. & Gray, G. (2000). *Η προαγωγή της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο. Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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. D. & MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 69-96.

- Zeidner, M. Matthews, G. & Roberts, R. D. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an “elusive” intelligence. *Emotion*, 1, 265-275.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Personality and Individual Differences*, 33, 369-391.
- Βλάμη, Σ. & Ευθυμίου, Ε. (χ.χ.). Εφαρμογή του προγράμματος «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο». Προσπελάστηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2010, από www.pi.ac.cy/pi/files/keea/pdf/panepistimio_Athinon_synaisthimatiki_agogi.pdf
- Βρεττός Γ., & Καψάλης Α., (1997). Αναλυτικό πρόγραμμα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλανάκης, Μ. & Σταλίκας, Α. (2005). Τεστ συναισθηματικής νοημοσύνης. Προσπελάστηκε στις 20 Δεκεμβρίου 2010, από το <http://www.positiveemotions.gr/>
- Επιτροπάκη, Ε. (χ.χ.). *Ηγεσία και Συναισθηματική Νοημοσύνη: Πολυτέλεια ή Αναγκαιότητα*; Προσπελάστηκε στις 27 Ιανουαρίου 2012, από το <http://www.alba.edu.gr/uploads/epitrpres.pdf>
- Καφέτσιος, Κ. & Πετράτου, Α. (2005). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνική στήριξη και ποιότητα ζωής. *Ελεύθερα: Επιστημονική Επετηρίδα Τμήματος Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης*, 1, 129-150.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη Α. & Κουμουνδούρου Γ. (2003). *Η προσαρμογή και η στάθμιση του ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης του BarOn*.

Ανακοίνωση στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Ρόδος, 21-24/5

- 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. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σώκου, Κ. (2004). Η προαγωγή της ψυχικής υγείας στη σχολική κοινότητα των Νοτιοανατολικών Κυκλάδων: Η επίδραση της παρέμβασης με τα λόγια των εκπαιδευτικών και των μαθητών. *Κλίμακα-Αφιερώματα*, 14-17.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (1998). *Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς - Πρόγραμμα Ελέγχου των συγκρούσεων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση: Συναισθηματική και Κοινωνική Επιδεξιότητα. Ένα Εγχειρίδιο Τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Παράρτημα



ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Αγαπητή/ έ συνάδελφε,

Η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό τη συλλογή στοιχείων σχετικά με την ανάπτυξη ή μη της συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών μετά την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων. Διεξάγεται στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Ιωάννας-Έρσης Περβολαράκη του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Επιστημονικά υπεύθυνη είναι η Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής κα. Μαρία Πλατσίδου.

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και σε ό,τι αφορά στη συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου, σας ενημερώνουμε ότι θα τηρηθεί μυστικότητα και ανωνυμία. Οι κωδικοί που θα δοθούν στους φοιτητές έχουν σκοπό μόνο την ορθή συγκέντρωση των στοιχείων. Οι απαντήσεις σας είναι αυστηρά εμπιστευτικές και δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για άλλους σκοπούς πέραν από αυτούς της έρευνας. Οι απαντήσεις σας είναι πολύ σημαντικές στην έρευνα αυτή και παρακαλείσθε να απαντήσετε με ειλικρίνεια.

Δημογραφικά / Λοιπά Στοιχεία Ερωτώμενου

Φύλο:	1. Άνδρας 2. Γυναίκα
Ηλικία:
Κωδικός Φοιτητή/τριας:	
Στοιχεία Επικοινωνίας:	1. Τηλέφωνο ή 2. E-mail

Ερωτηματολόγιο Α'

- 1 – Πολύ σπάνια μου συμβαίνει
- 2 – Σπάνια μου συμβαίνει
- 3 – Μερικές φορές μου συμβαίνει
- 4 – Συχνά μου συμβαίνει
- 5 – Πολύ συχνά μου συμβαίνει

Προτάσεις

1. Η προσέγγισή μου ως προς την επίλυση δυσκολιών είναι να κινούμαι βήμα βήμα.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

2. Μου είναι δύσκολο να απολαμβάνω τη ζωή.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

3. Προτιμώ μιά δουλειά, στην οποία κατά κύριο λόγο θα μου υποδεικνύουν τι να κάνω.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

4. Γνωρίζω πώς να αντιμετωπίζω τα προβλήματα που με αναστατώνουν.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

5. Συμπαθώ κάθε άνθρωπο που γνωρίζω.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

6. Προσπαθώ να δίνω στη ζωή μου όσο περισσότερο νόημα μπορώ.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

7. Μου είναι αρκετά εύκολο να εκφράζω τα συναισθήματά μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

8. Προσπαθώ να βλέπω τα πράγματα όπως πραγματικά είναι, χωρίς να φαντασιώνομαι ή να ονειροπολώ.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

9. Κατανοώ τα συναισθήματά μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

10. Δεν μπορώ καθόλου να είμαι τρυφερός.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

11. Αισθάνομαι σίγουρος/η για τον εαυτό μου στις περισσότερες καταστάσεις.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

12. Αισθάνομαι ότι κάτι δεν πάει καλά με το μυαλό μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

13. Έχω πρόβλημα να ελέγγω τον θυμό μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

14. Μου είναι δύσκολο να ξεκινώ καινούργια πράγματα.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

15. Όταν αντιμετωπίζω μια δύσκολη κατάσταση, μου αρέσει να συγκεντρώνω όλες τις πληροφορίες που μπορώ σχετικά με αυτή.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

16. Μου αρέσει να βοηθώ τους ανθρώπους.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

17. Μου είναι δύσκολο να χαμογελάω.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

18. Δεν μπορώ να καταλάβω πώς αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

19. Όταν εργάζομαι με άλλους, έχω την τάση να στηρίζομαι περισσότερο στις δικές τους ιδέες παρά στις δικές μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

20. Πιστεύω ότι μπορώ να έχω τον έλεγχο σε δύσκολες καταστάσεις.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

21. Πραγματικά δεν ξέρω σε τί είμαι καλός/ή.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

22. Μου είναι πολύ δύσκολο να εκφράζω τις ιδέες μου σε άλλους.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

23. Μου είναι δύσκολο να μοιράζομαι με άλλους τα βαθύτερα συναισθήματά μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

24. Δεν έχω αυτοπεποίθηση.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

25. Νομίζω ότι έχω χάσει το μυαλό μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

26. Είμαι αισιόδοξος/η για τα περισσότερα πράγματα που κάνω.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

27. Όταν αρχίζω να μιλάω, μου είναι δύσκολο να σταματώ.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

28. Γενικά, μου είναι δύσκολο να προσαρμόζομαι.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

29. Μου αρέσει να έχω συνολική αντίληψη ενός προβλήματος πριν προσπαθήσω να το λύσω.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

30. Δεν με πειράζει να εκμεταλλεύομαι ανθρώπους, ειδικά αν τους αξίζει.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

31. Είμαι ένας αρκετά ευχάριστος άνθρωπος.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

32. Προτιμώ να παίρνουν οι άλλοι αποφάσεις για μένα.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

33. Μπορώ να χειρίζομαι το άγχος μου, χωρίς να γίνομαι πολύ νευρικός/ή.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

34. Έχω καλές σκέψεις για όλους.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

35. Μου είναι δύσκολο να καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

36. Τα τελευταία χρόνια έχω καταφέρει λίγα πράγματα.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

37. Όταν είμαι θυμωμένος/η με άλλους ανθρώπους, μπορώ να τους το πω.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

38. Είχα παράξενες εμπειρίες που δεν μπορούν να ερμηνευτούν.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

39. Μου είναι εύκολο να κάνω φίλους.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

40. Σέβομαι τον εαυτό μου σε ικανοποιητικό βαθμό.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

41. Κάνω πολύ περίεργα πράγματα.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

42. Η παρορμητικότητά μου μου δημιουργεί προβλήματα.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

43. Μου είναι δύσκολο να αλλάζω την άποψή μου για τα πράγματα.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

44. Είμαι καλός/ή στο να καταλαβαίνω πως αισθάνονται οι άλλοι άνθρωποι.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

45. Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα, το πρώτο πράγμα που κάνω είναι να σταματήσω για να σκεφτώ.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

46. Οι άνθρωποι δυσκολεύονται να στηριχτούν σε μένα.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

47. Είμαι ικανοποιημένος/η από τη ζωή μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

48. Δυσκολεύομαι να παίρνω μόνος/η μου αποφάσεις.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

49. Δε λειτουργώ καλά σε συνθήκες άγχους.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

50. Δεν κάνω τίποτε κακό στη ζωή μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

51. Δεν αντλώ ευχαρίστηση από αυτό που κάνω.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

52. Δυσκολεύομαι να εκφράζω τα προσωπικά μου συναισθήματα.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

53. Οι άνθρωποι δεν καταλαβαίνουν τον τρόπο που σκέφτομαι.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

54. Γενικά ελπίζω για το καλύτερο.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

55. Οι φίλοι μου μου εκμυστηρεύονται σημαντικά για εκείνους θέματα.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

56. Δεν αισθάνομαι καλά για τον εαυτό μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

57. Βλέπω κάποια περίεργα πράγματα που οι άλλοι δε βλέπουν.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

58. Οι άνθρωποι μου λένε να χαμηλώνω τη φωνή μου όταν συζητώ.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

59. Προσαρμόζομαι εύκολα σε νέες συνθήκες.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

60. Όταν προσπαθώ να βρω λύση σε ένα πρόβλημα, διερευνώ πρώτα κάθε πιθανότητα και στη συνέχεια επιλέγω τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισής του.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

61. Θα σταματούσα να βοηθήσω ένα παιδί, που κλαίει, να βρει τους γονείς του, ακόμη και αν έπρεπε να βρισκόμουν εκείνη τη στιγμή κάπου αλλού.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

62. Θεωρούμαι ευχάριστος άνθρωπος.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

63. Έχω επίγνωση του πώς αισθάνομαι.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

64. Αισθάνομαι ότι δυσκολεύομαι να ελέγχω το άγχος μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

65. Τίποτε δε με ενοχλεί.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

66. Δεν ενθουσιάζομαι και τόσο με τα ενδιαφέροντά μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

67. Όταν διαφωνώ με κάποιον μπορώ να του το πω.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

68. Έχω την τάση να χάνομαι και να μην έχω επαφή με ότι γίνεται γύρω μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

69. Δεν τα πηγαίνω καλά με τους άλλους.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

70. Μου είναι δύσκολο να αποδεκτώ τον εαυτό μου όπως ακριβώς είναι.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

71. Νιώθω ότι έχω επαφή με το σώμα μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

72. Με νοιάζει τι συμβαίνει στους άλλους ανθρώπους.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

73. Είμαι ανυπόμονος/η.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

74. Μπορώ να αλλάζω τις παλιές μου συνήθειες.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

75. Μου είναι δύσκολο να επιλέγω την καλύτερη λύση, όταν λύνω ένα πρόβλημα.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

76. Αν μπορούσα να παραβώ το νόμο σε κάποιες περιπτώσεις, χωρίς να με πιάσουν θα το έκανα.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

77. Με πιάνει κατάθλιψη.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

78. Ξέρω πώς να διατηρώ την ψυχραιμία μου σε δύσκολες καταστάσεις.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
79. Δεν έχω πει ποτέ ψέματα στη ζωή μου.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
80. Γενικά, έχω το κίνητρο να συνεχίσω, ακόμα και όταν τα πράγματα δυσκολεύουν.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
81. Προσπαθώ να επαναλαμβάνω και να βελτιώνω συνεχώς τα πράγματα που μου αρέσουν.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
82. Μου είναι δύσκολο να λέω «όχι» όταν θέλω να πω «όχι».
Απάντηση: 1 2 3 4 5
83. Παρασύρομαι από την φαντασία και την ονειροπόλησή μου.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
84. Οι πολύ στενές σχέσεις μου σημαίνουν πολλά για μένα και τους φίλους μου.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
85. Είμαι ευχαριστημένος/η με τον τύπο ανθρώπου που είμαι.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
86. Έχω ισχυρές παρορμήσεις που μου είναι δύσκολο να ελέγξω.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
87. Γενικά, μου είναι δύσκολο να κάνω αλλαγές στην καθημερινή μου ζωή.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

88. Ακόμα και όταν είμαι αναστατωμένος/η, γνωρίζω καλά τι μου συμβαίνει.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

89. Όταν έχω να αντιμετωπίσω καταστάσεις που προκύπτουν, προσπαθώ να σκεφτώ όσο το δυνατόν περισσότερες προσεγγίσεις μπορώ.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

90. Μπορώ να σέβομαι τους άλλους.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

91. Δεν είμαι και τόσο ευχαριστημένος με τη ζωή μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

92. Είμαι περισσότερο «οπαδός» (ένας άνθρωπος που ακολουθεί άλλους) παρά αρχηγός.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

93. Μου είναι δύσκολο να αντιμετωπίζω δυσάρεστα πράγματα.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

94. Δεν έχω παραβιάσει κανένα νόμο.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

95. Απολαμβάνω τα πράγματα που με ενδιαφέρουν.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

96. Είναι σχετικά εύκολο για μένα να λέω στους ανθρώπους αυτό που σκέφτομαι.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

97. Έχω την τάση να υπερβάλλω.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
98. Είμαι ευαίσθητος/η στα συναισθήματα των άλλων.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
99. Έχω καλές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
100. Αισθάνομαι άνετα με το σώμα μου.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
101. Είμαι ένας πολύ παράξενος άνθρωπος.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
102. Είμαι παρορμητικός/ή.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
103. Μου είναι δύσκολο να αλλάζω τις συνήθειές μου και τους τρόπους συμπεριφοράς μου.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
104. Νομίζω ότι είναι σημαντικό να είναι κανείς νομοταγής πολίτης.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
105. Απολαμβάνω τα Σαββατοκύριακα και τις αργίες.
Απάντηση: 1 2 3 4 5

106. Γενικά περιμένω να εξελιχθούν καλά τα πράγματα, ανεξάρτητα από τα εμπόδια που ανακύπτουν κατά καιρούς.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

107. Έχω την τάση για «προσκολληση» στους άλλους.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

108. Πιστεύω ότι είμαι ικανός/ή να χειρίζομαι τα περισσότερα προβλήματα που με αναστατώνουν.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

109. Δεν έχω αισθανθεί ποτέ ντροπή για ό,τι έχω κάνει.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

110. Προσπαθώ να παίρνω όσα περισσότερα μπορώ από τα πράγματα που με ευχαριστούν.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

111. Οι άλλοι νομίζουν ότι μου λείπει η διεκδικητικότητα.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

112. Μπορώ εύκολα να ξεφεύγω από την ονειροπόληση και να συντονίζομαι με την πραγματικότητα μιάς άμεσης κατάστασης.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

113. Οι άνθρωποι νομίζουν ότι είμαι κοινωνικός/ή.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

114. Είμαι ευχαριστημένος/η με την εμφάνισή μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

115. Έχω περίεργες σκέψεις που κανείς δεν μπορεί να καταλάβει.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

116. Μου είναι δύσκολο να περιγράψω τα συναισθήματά μου.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

117. Θυμώνω εύκολα.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

118. Γενικά, κολλάω, όταν σκέφτομαι διαφορετικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

119. Μου είναι δύσκολο να βλέπω ανθρώπους να υποφέρουν.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

120. Μου αρέσει να περνάω καλά.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

121. Φαίνεται ότι έχω ανάγκη τους ανθρώπους περισσότερο απ'ότι με έχουν ανάγκη εκείνοι.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

122. Αγχώνομαι.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

123. Δεν έχω «κακές» ημέρες.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

124. Αποφεύγω να πληγώνω τους άλλους.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
125. Δεν έχω ξεκάθαρη ιδέα για το τί θέλω να κάνω στη ζωή μου.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
126. Μου είναι δύσκολο να υποστηρίξω τα δικαιώματά μου.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
127. Μου είναι δύσκολο να βάζω τα πράγματα στη σωστή τους διάσταση.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
128. Δεν κρατώ επαφή με φίλους.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
129. Παρατηρώντας τόσο τα καλά όσο και τα άσχημα σημεία μου, αισθάνομαι καλά με τον εαυτό μου.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
130. Έχω την τάση να εκρήγνυμαι από θυμό.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
131. Θα μου ήταν δύσκολο να προσαρμοστώ αν αναγκαζόμουν να φύγω από το σπίτι μου.
Απάντηση: 1 2 3 4 5
132. Πριν ξεκινήσω κάτι καινούργιο, αισθάνομαι συνήθως ότι θα αποτύχω.
Απάντηση: 1 2 3 4 5

133. Απάντησα ανοιχτά και με ειλικρίνεια στις παραπάνω προτάσεις.

Απάντηση: 1 2 3 4 5

Ερωτηματολόγιο Β'

ΤΜΗΜΑ Β' / Β

Οδηγίες: Απαντήστε και τις τρεις εναλλακτικές για κάθε μια ερώτηση επιλέγοντας από το 1-5

1. Ποια διάθεση(εις) πιστεύεις θα βοηθούσε όταν δημιουργεί κανείς μίας νέα, συναρπαστική διακόσμηση για πάρτι γενεθλίων;

	Όχι χρήσιμη				Χρήσιμη
α. Ενόχληση	1	2	3	4	5
β. Βαρεμάρα	1	2	3	4	5
γ. Χαρά	1	2	3	4	5

2. Ποια διάθεση(εις) πιστεύεις θα βοηθούσε όταν κανείς συνθέτει ένα εμπνευσμένο στρατιωτικό εμβατήριο;

	Όχι χρήσιμη			Χρήσιμη	
α. Θυμός	1	2	3	4	5
β. Ενθουσιασμός	1	2	3	4	5
γ. Απογοήτευση	1	2	3	4	5

3. Ποια διάθεση(εις) πιστεύεις θα βοηθούσε όταν κανείς εκτελεί μια πολύπλοκη και απαιτητική συνταγή μαγειρικής;

Όχι χρήσιμη	Χρήσιμη				
α. Ένταση	1	2	3	4	5
β. Θλίψη	1	2	3	4	5
γ. Ουδέτερη διάθεση	1	2	3	4	5

4. Ποια διάθεση(εις) πιστεύεις θα βοηθούσε κάποιον να καταλάβει τι προκάλεσε ένα καυγά ανάμεσα σε τρία μικρά παιδιά; Κάθε παιδί έχει και μια διαφορετική εξήγηση για το πώς άρχισε ο καυγάς. Για να καταλάβει κανείς τι πραγματικά συνέβη χρειάζεται να παρακολουθήσει τις λεπτομέρειες της κάθε ιστορίας και να «ζυγίσει» πολλά στοιχεία.

Όχι χρήσιμη	Χρήσιμη				
α. Χαρά	1	2	3	4	5
β. Έκπληξη	1	2	3	4	5
γ. Θλίψη	1	2	3	4	5

5. Ποια διάθεση(εις) πιστεύεις θα βοηθούσε ένα γιατρό όταν επιλέγει ένα πλάνο αγωγής για ένα πελάτη με καρκινογενή όγκο; Ο γιατρός πρέπει να εφαρμόσει πολλές γνωστές, αλλά αντικρουόμενες αρχές για τη θεραπεία του όγκου.

Όχι χρήσιμη	Χρήσιμη				
α. Χαρά	1	2	3	4	5
β. Ουδέτερη διάθεση	1	2	3	4	5

γ. Θυμός και εναντίωση 1 2 3 4 5

ΤΜΗΜΑ Γ' / C

Οδηγίες: Επιλέξτε την πιο κατάλληλα από τις απαντήσεις για κάθε μία από τις ερωτήσεις

1. Η Μαρία ένιωσε την ντροπή όλο και περισσότερο και άρχισε να νιώθει ότι δεν αξίζει.

Τότε ένιωσε _____.

α. Να την «πνίγει ένα συναίσθημα»

β. Ότι την έπιασε κατάθλιψη

γ. Ντροπή

δ. Αυτογνωσία

ε. Ταραγμένη

2. Ο Κώστας ένιωσε ικανοποιημένος όταν σκέφτηκε τη ζωή του και όσο περισσότερο σκεφτόταν τα καλά πράγματα που έκανε και τη χαρά που οι πράξεις του είχαν δώσει στους άλλους, τόσο περισσότερο ένιωσε _____.

α. Έκπληξη

β. Κατάθλιψη

γ. Αποδοχή

δ. Ευτυχία

ε. Κατάπληξη

3. Η Ναταλία δεν είχε νιώσει μεγαλύτερη έκπληξη στη ζωή της. Αλλά καθώς συνερχόταν σιγά-σιγά από το σοκ της απώλειας και συνειδητοποίησε ότι θα

μπορούσε να εκμεταλλευτεί τα πλεονεκτήματα της κατάστασης αν το σχεδίαζε προσεκτικά, την έπιασε _____.

- α. Κατάπληξη
- β. Σύγχυση
- γ. Άρνηση της κατάστασης
- δ. Προσμονή
- ε. Στοχαστική διάθεση

4. Ο Δημήτρης στενοχωρήθηκε με τα νέα από το σπίτι του, και θέλησε να εκφράσει την ειλικρινή του λύπη. Όταν έμαθε ότι δεν τον είχαν ενημερώσει αμέσως και ότι τα πράγματα ήταν χειρότερα από ό,τι αρχικά νόμιζε, ένιωσε _____.

- α. Θυμό και έκπληξη
- β. Θλίψη και προσμονή
- γ. Σοκ και μετάνιωμα
- δ. Φόβο και απέχθεια
- ε. Θυμό και λύπη

5. Ο Νίκος είναι συνήθως αρκετά χαρούμενος στη δουλειά του και τα πράγματα πάνε καλά και στο σπίτι. Σκέφτηκε ότι αυτός και οι συνεργάτες του έχουν δίκαιη μεταχείριση και πληρώνονται καλά. Σήμερα, όλοι στο τμήμα του πήραν μια μέτρια αύξηση ως μέρος της προσαρμογής μισθών που έγινε σε όλη την εταιρεία. Ο Νίκος ένιωσε _____.

- α. Έκπληξη και σοκαρισμένος
- β. Ηρεμος και ήσυχος

- γ. Ικανοποιημένος και κατενθουσιασμένος
- δ. Ταπεινωμένος και ένοχος
- ε. Περήφανος και κυριαρχικός

6. Η Δήμητρα αγαπούσε τον Αλέξανδρο, που ένιωθε ότι ανήκε μόνο σε αυτήν. Άρχισε να τον βλέπει ως τέλειο γι αυτήν και ότι προσέγγιζε την τελειότητα γενικότερα. Τον_____.

- α. Σεβόταν
- β. Θαύμαζε
- γ. Ζήλευε
- δ. Λάτρευε
- ε. Κρατούσε κακία

7. Η Τατιάνα ενοχλήθηκε επειδή ένας συνάδελφός της ‘πήρε όλη την δόξα’ για μια μελέτη που είχαν κάνει μαζί, και όταν το ξανάκανε, η Τατιάνα ένιωσε_____.

- α. Θυμό
- β. Ενόχληση
- γ. Απογοήτευση
- δ. Έκπληξη
- ε. Κατάθλιψη

8. Μετά την κλοπή του αυτοκινήτου του ο Γιώργος έβαλε συναγερμό στο καινούργιο του αυτοκίνητο. Όταν κλάπηκε και το καινούργιο του αυτοκίνητο, ένιωσε αρχικά σοκ και έκπληξη, μετά ένοιωσε_____.

- α. Κατάπληξη και έμεινε εμβρόντητος
- β. Αβοήθητος, απελπισία και θυμό
- γ. Θυμό και αγδία
- δ. Ζήλια και φθόνο
- ε. Κατάθλιψη και περιφρόνηση

9. Όταν ο Στέφανος ανακάλυψε ότι αρκετοί φοιτητές ‘έκλεψαν’ στις εξετάσεις σκέφτηκε ότι ήταν ηθικά λάθος. Όταν το είπε στο δάσκαλο ο δάσκαλος είπε ότι δεν υπήρχε τίποτα που μπορούσε να κάνει γι αυτό. Ο Στέφανος αποφάσισε να διευθετήσει το θέμα με το Διευθυντή του Σχολείου επειδή ένιωσε _____ από αυτό που συνέβη.

- α. Ότι ξαναζωντάνεψε
- β. Εξοργισμένος
- γ. Αηδιασμένος
- δ. Κατάθλιψη
- ε. Στενοχωρημένος

10. Ο Μάριος πληγώθηκε από έναν από τους κοντινότερους φίλους του και ένιωθε οργή. Ο Μάριος είπε στο φίλο του πώς ένιωθε, και όταν ο φίλος του το ξανάκανε, ο Μάριος _____.

- α. Θύμωσε
- β. Φοβήθηκε
- γ. Ενοχλήθηκε φοβερά
- δ. Ανησύχησε

ε. Εξοργίστηκε

11. Η Τερέζα παρακολουθούσε στην τηλεόραση την εξέλιξη της καταιγίδας κοντά στην περιοχή που έμεναν οι γονείς της. Καθώς η καταιγίδα μετακινούνταν προς το σπίτι των γονιών της ένιωσε άγχος και ότι δεν μπορούσε να κάνει τίποτα. Την τελευταία στιγμή όμως, άλλαξε κατεύθυνση αφήνοντας την ακτή ανέγγιχτη.

Ένιωσε _____.

- α. Ανακούφιση και ευγνωμοσύνη
- β. Έκπληξη και σοκ
- γ. Ένταση και ανακούφιση
- δ. Προσμονή και άγχος
- ε. Προσμονή και ηρεμία

12. Μια γυναίκα που ένιωθε ασφαλής και αποδεκτή από τους άλλους, αργότερα έπεσε σε κατάθλιψη. Τι συνέβη στο ενδιάμεσο;

- α. Δέχτηκε μία φιλοφρόνηση που προοριζόταν για κάποια άλλη.
- β. Ανακάλυψε ότι ο άντρας της την απατούσε.
- γ. Μια φίλη της αρρώστησε.
- δ. Ένα πακέτο που ταχυδρόμησε σε ένα φίλο παραδόθηκε σε λάθος άτομο.
- ε. Αναστατώθηκε από μια κακή δουλειά που είχε κάνει σε ένα project (εργασία)

13. Ένα παιδί που περίμενε με χαρά τα γενέθλιά του, αργότερα ένοιωσε λύπη. Τι, πιο πιθανόν, συνέβη στο ενδιάμεσο;

- α. Ένας «νταής» τον πρόσβαλε και αυτός αμύνθηκε.
- β. Δύο φίλοι του που έλπιζε να έρθουν δεν κατάφεραν να έρθουν στο πάρτι.

- γ. Έφαγε πολύ τούρτα.
- δ. Η μητέρα του τον πρόσβαλε μπροστά στα άλλα παιδιά.
- ε. Ο πατέρας του τον κατηγορήσε για κάτι που δεν έκανε.

14. Μια μεσήλικη γυναίκα ήταν ευτυχισμένη και πολύ σύντομα ένωσε επικριτική. Τι πιο πιθανά συνέβη στο ενδιάμεσο;

- α. Ο γιος της τραυματίστηκε ελαφρά στη δουλειά.
- β. Συνειδητοποίησε ότι πλήγωσε μια καλή της φίλη.
- γ. Η νύφη της άργησε στο οικογενειακό δείπνο.
- δ. Ο άντρας της την κριτίκαρε.
- ε. Έχασε ένα βιβλίο που της ήταν πολύ σημαντικό.

15. Ένας άντρας ξεκουραζόταν και μετά ένωσε θαυμασμό για κάτι. Τι συνέβη στο ενδιάμεσο;

- α. Καθώς ξεκουραζόταν έλυσε ένα σημαντικό πρόβλημα της δουλειάς του.
- β. Άκουσε μια ιστορία για έναν πολύ γνωστό αθλητή που έκανε ένα καινούργιο παγκόσμιο ρεκόρ.
- γ. Ο φίλος του τηλεφώνησε να του πει ότι μόλις αγόρασε ένα καινούργιο σπορ αυτοκίνητο σε μια φοβερή τιμή.
- δ. Έφτασε ένα πακέτο με ένα δώρο από τη μητέρα του.
- ε. Ο γιατρός του τηλεφώνησε και είπε ότι οι εξετάσεις του έδειξαν ότι είναι υγιής.

16. Μια γυναίκα ένωσε προσμονή και μετά ένωσε αγάπη. Τι συνέβη στο ενδιάμεσο;

- α. Έκανε μια δωρεά και σκέφτηκε τους ανθρώπους που θα βοηθούσε.
- β. Αγόρασε ένα φόρεμα που ήταν πολύ κολακευτικό.
- γ. Διάβασε σε ένα περιοδικό για έναν σταρ που βρήκε πολύ γοητευτικό.
- δ. Η μητέρα της τηλεφώνησε να της πει ότι της στέλνει ένα δώρο γενεθλίων που θα ήταν έκπληξη.
- ε. Βγήκε ραντεβού και βρήκε ότι είχε πολλά κοινά με ένα γοητευτικό άντρα.

17. Ένας Διευθυντής σε μια επιχείρηση ένωσε δυστυχισμένους και μετά αγανακτισμένους. Τι συνέβη στο ενδιάμεσο;

- α. Ένας υφιστάμενος δεν πέτυχε τις πωλήσεις που είχε ως στόχο για αυτή τη χρονική περίοδο.
- β. Ένας άλλος προϊστάμενος της εταιρείας, τον οποίο θεωρούσε ανίκανο, κατάφερε να πάρει αύξηση πολύ μεγαλύτερη από τη δική του.
- γ. Διάβασε μια είδηση για τους ανθρώπους σε ένα άλλο μέρος του κόσμου που ζούνε στη φτώχεια και πώς μια σημαντική φιλανθρωπική οργάνωση αντιμετώπιζε εμπόδια στις προσπάθειες ανακούφισης της φτώχειας.
- δ. Η γυναίκα του βοηθούσε τα παιδιά του με τα μαθήματά τους.
- ε. Κανένας δεν φαίνεται να τον συμπαθεί.

18. Μια γυναίκα ήταν θυμωμένη και μετά ένωσε ένοχη. Τι συνέβη στο ενδιάμεσο;

- α. Έχασε το τηλεφωνικό νούμερο ενός πολύ στενού της φίλου.
- β. Δεν τέλειωσε τη δουλειά της τόσο καλά όσο έλπιζε επειδή δεν είχε αρκετό χρόνο.
- γ. Εξέφρασε θυμό στη φίλη της που μετά ανακάλυψε ότι δεν είχε κάνει τίποτα να την πληγώσει.

- δ. Έχασε έναν στενό της φίλο.
- ε. Θύμωσε επειδή κάποιος την κουτσομπόλεψε και μετά ανακάλυψε ότι οι άλλοι έλεγαν το ίδιο πράγμα.

19. Ένας άντρας συμπαθούσε το φίλο του και μετά τον περιφρονούσε. Τι συνέβη στο ενδιάμεσο;

- α. Ο φίλος του έχασε ένα ακριβό βιβλίο ασκήσεων που του είχε δανείσει.
- β. Ο φίλος του πρόδωσε τη γυναίκα του.
- γ. Ο φίλος του κέρδισε μια προαγωγή που δεν του άξιζε.
- δ. Ο φίλος του είπε ότι θα μετακόμιζε μακριά.
- ε. Ο άνδρας ένιωσε ότι είχε πληγώσει το φίλο του και ότι ήταν μερικό σφάλμα του φίλου του.

20. Μια γυναίκα αγαπούσε κάποιον και μετά ένιωσε ασφαλής. Τι συνέβη στο ενδιάμεσο;

- α. Έμαθε ότι το άλλο πρόσωπο την αγαπούσε κι αυτό.
- β. Αποφάσισε να μην εκδηλώσει τα συναισθήματά της.
- γ. Η αγάπη της έφυγε.
- δ. Είπε στο άλλο πρόσωπο ότι τον αγαπούσε.
- ε. Η ίδια η αγάπη έφερε μαζί της ασφάλεια.

ΤΜΗΜΑ Δ' /D

Οδηγίες: Επιλέξτε μία απάντηση για κάθε ενέργεια

1. Η Μάρα ξύπνησε νιώθοντας αρκετά καλά. Είχε κοιμηθεί καλά, ένιωσε ξεκούραστη και δεν είχε ιδιαίτερες φροντίδες ή έννοιες. Πόσο καλά θα μπορούσε κάθε μία από τις παρακάτω ενέργειες να βοηθήσει να διατηρήσει τη διάθεσή της;

Ενέργεια 1: Σηκώθηκε και απόλαυσε το υπόλοιπο της μέρας της.

α. Πολύ	β. Κάπως	γ. Ουδέτερη	δ. Κάπως	ε. Πολύ
αναποτελεσματική	αναποτελεσματική		αποτελεσματική	αποτελεσματική

Ενέργεια 2: Η Μάρα απόλαυσε το συναίσθημα και αποφάσισε να σκεφτεί και να εκτιμήσει όλα τα πράγματα που πήγαιναν καλά γι αυτήν.

α. Πολύ	β. Κάπως	γ. Ουδέτερη	δ. Κάπως	ε. Πολύ
αναποτελεσματική	αναποτελεσματική		αποτελεσματική	αποτελεσματική

Ενέργεια 3: Αποφάσισε ότι ήταν καλύτερο να αγνοήσει το συναίσθημα αφού δεν θα διαρκούσε έτσι κι αλλιώς

α. Πολύ	β. Κάπως	γ. Ουδέτερη	δ. Κάπως	ε. Πολύ
αναποτελεσματική	αναποτελεσματική		αποτελεσματική	αποτελεσματική

Ενέργεια 4: Χρησιμοποίησε το θετικό συναίσθημα για να τηλεφωνήσει στη μητέρα της, που βρισκόταν σε κατάθλιψη και προσπάθησε να την χαροποιήσει.

α. Πολύ	β. Κάπως	γ. Ουδέτερη	δ. Κάπως	ε. Πολύ
αναποτελεσματική	αναποτελεσματική		αποτελεσματική	αποτελεσματική

2. Ο Ανδρέας δουλεύει σκληρά, και ίσως σκληρότερα από έναν συνάδελφό του. Στην πραγματικότητα, οι ιδέες του είναι συνήθως καλύτερες στο να δίνουν

θετικά αποτελέσματα για την εταιρεία. Ο συνάδελφός του κάνει μέτρια δουλειά αλλά ενεργοποιείται σε πολιτική γραφείου για να πάει μπροστά. Έτσι, όταν το αφεντικό του Ανδρέα ανακοίνωσε ότι το ετήσιο βραβείο καλύτερης εργασίας απονέμεται στο συνάδελφό του, ο Ανδρέας θύμωσε πολύ. Πόσο αποτελεσματική θα ήταν κάθε μία ενέργεια στο να κάνει τον Ανδρέα να νιώσει καλύτερα;

Ενέργεια 1: Ο Ανδρέας κάθισε και σκέφτηκε όλα τα θετικά πράγματα στη ζωή και τη δουλειά του.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Ενέργεια 2: Ο Ανδρέας έκανε μια λίστα των θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών του συναδέλφου του.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Ενέργεια 3: Ο Ανδρέας ένιωσε απαίσια που ένιωσε έτσι και είπε στον εαυτό του ότι δεν ήταν σωστό να αναστατώνεται τόσο πολύ για ένα γεγονός που δεν είναι υπό τον έλεγχό του.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Ενέργεια 4: Ο Ανδρέας αποφάσισε να πει στους άλλους πόσο κακή δουλειά είχε κάνει ο συνάδελφός του και ότι δεν άξιζε τη διάκριση. Ο Ανδρέας συγκέντρωσε υπομνήματα και σημειώματα για να δείξει ότι δεν ήταν μόνο τα λόγια του.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

3. Η Ιωάννα δεν ήξερε πότε έληγαν οι λογαριασμοί της, πόσοι περισσότεροι λογαριασμοί θα έφταναν σύντομα ή αν θα μπορούσε να τους πληρώσει. Επίσης, το αυτοκίνητό της άρχισε να κάνει περίεργους θορύβους και ο μηχανικός της είπε ότι θα κόστιζε τόσο πολύ να το φτιάξει που ίσως να μην άξιζε τον κόπο. Η Ιωάννα δεν μπορεί να κοιμηθεί εύκολα, ξυπνά αρκετές φορές στη διάρκεια της νύχτας και όλη την ώρα ανησυχεί. Πόσο αποτελεσματική θα ήταν κάθε μία από τις παρακάτω ενέργειες στο να μειώσει την ανησυχία της;

Ενέργεια 1: Η Ιωάννα προσπάθησε να υπολογίσει πόσο χρωστούσε και πότε έπρεπε να τα πληρώσει.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Ενέργεια 2: Η Ιωάννα έμαθε τεχνικές βαθιάς χαλάρωσης για να ηρεμεί τον εαυτό της.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Ενέργεια 3: Η Ιωάννα έμαθε το όνομα ενός οικονομικού συμβούλου που θα τη βοηθούσε να βρει ένα τρόπο να διαχειριστεί τα οικονομικά της σωστά.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Ενέργεια 4: Αποφάσισε να ψάξει για καινούργια δουλειά στην οποία θα την πλήρωναν περισσότερο.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

4. Τίποτα δεν φαίνεται να πηγαίνει καλά για τον Βαγγέλη. Απλά δεν υπάρχουν πολλά πράγματα στη ζωή του που να απολαμβάνει και που να του φέρνουν πολύ ευχαρίστηση. Στη διάρκεια του επόμενου χρόνου, πόσο αποτελεσματική μπορεί κάθε μια από τις παρακάτω ενέργειες να αποβεί στο να νιώσει ο Βαγγέλης καλύτερα;

Ενέργεια 1: Ο Βαγγέλης άρχισε να τηλεφωνεί φίλους του που δεν είχε δει για κάποιο χρονικό διάστημα και άρχισε να κάνει σχέδια για να συναντήσει κάποιους ανθρώπους.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Ενέργεια 2: Άρχισε να τρώει καλύτερα, να πηγαίνει στο κρεβάτι νωρίς και να ασκείται περισσότερο.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Ενέργεια 3: Ο Βαγγέλης ένιωθε ότι έκανε τους ανθρώπους να αισθάνονται άσχημα (κατέθλιβε) και αποφάσισε να μείνει με τον εαυτό του περισσότερο μέχρι να καταλάβει τί είναι αυτό που τον ενοχλεί. Ένιωθε ότι ήθελε να μένει μόνος του για περισσότερο χρόνο.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Ενέργεια 4: Ο Βαγγέλης ανακάλυψε ότι το να χαλαρώνει μπροστά στην τηλεόραση τα βράδια, με μια-δύο μπίρες τον βοηθούσε πραγματικά να αισθανθεί καλύτερα.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

5. Καθώς ο Γιάννης οδηγούσε από τη δουλειά στο σπίτι, ένα φορτηγό-γερανός μπήκε απότομα στο δρόμο του. Δεν είχε ούτε χρόνο να πατήσει την κόρνα του. Ο Γιάννης έκανε μια απότομη μανούβρα στα δεξιά για να αποφύγει τη σύγκρουση. Έγινε έξω φρενών. Πόσο αποτελεσματική θα ήταν κάθε μια από τις παρακάτω ενέργειες στο να χειριστεί το θυμό του;

Ενέργεια 1: Ο Γιάννης έμαθε στο οδηγό του φορτηγού ένα μάθημα κόβοντάς τον απότομα κάποια χιλιόμετρα παρακάτω.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Ενέργεια 2: Ο Γιάννης αποδέχτηκε απλά ότι αυτά συμβαίνουν και οδήγησε στο σπίτι του.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Ενέργεια 3: Φώναξε όσο πιο δυνατά μπορούσε και έβριζε και καταράστηκε τον οδηγό.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Ενέργεια 4: Ορκίστηκε να μην ξαναοδηγήσει ποτέ σε αυτό τον αυτοκινητόδρομο.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

ΤΜΗΜΑ Η' / G

Οδηγίες: Επιλέξτε την καλύτερη απάντηση (**μόνο μία**) για κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις

1. Το συναίσθημα του νοιαξίματος/έντονου ενδιαφέροντος πιο πολύ συνδυάζει συναισθήματα.....

- α. Αγάπης, άγχους, έκπληξης, θυμού
- β. Έκπληξης, υπερηφάνειας, θυμού, φόβου
- γ. Αποδοχής, άγχους, φόβου, προσμονής
- δ. Φόβου, χαράς, έκπληξης, ταπείνωσης
- ε. Άγχους, φροντίδας, προσμονής

2. Μια άλλη λέξη για το «συνέχεια αναμένοντας την ευχαρίστηση» είναι.....

- α. Αισιοδοξία

- β. Χαρά
- γ. Ικανοποίηση
- δ. Ευθυμία
- ε. Έκπληξη

3. Αποδοχή, αγαλλίαση και θαλπωρή συχνά συνδυάζονται στο συναίσθημα της.....

- α. Αγάπης
- β. Κατάπληξη
- γ. Προσμονής
- δ. Ικανοποίησης
- ε. Αποδοχής

4. Ο συνδυασμός των συναισθημάτων αηδίας και θυμού καταλήγει σε.....

- α. Ενοχή
- β. Εξοργισμό
- γ. Ντροπή
- δ. Μίσος
- ε. Περιφρόνηση

5. Μια δυσάρεστη έκπληξη οδηγεί σε

- α. Απογοήτευση
- β. Κατάπληξη
- γ. Θυμό

δ. Φόβο

ε. Μετάνιωμα

6. Θλίψη, ενοχή και μετάνιωμα συνδυάζονται για να φτιάξουν.....

α. Θλίψη

β. Ενόχληση

γ. Κατάθλιψη

δ. Μεταμέλεια

ε. Μιζέρια

7. Χαλάρωση, ασφάλεια και ηρεμία είναι όλα μέρος της.....

α. Αγάπης

β. Καταπόνηση

γ. Προσδοκίας

δ. Ηρεμίας

ε. Προσμονής

8. Φόβος, ευθυμία, έκπληξη και αμηχανία συνδυάζονται στο αίσθημα του/ της.....

α. Εκτίμηση-σεβασμός

β. Δέους

γ. Αμηχανίας/ απορίας

δ. Σεβασμού

ε. Συμπόνιας

9. Ντροπή, έκπληξη και αμηχανία συνδυάζονται όλα στο συναίσθημα της.....

- α. Ζήλιας
- β. Θλίψης
- γ. Ενοχής
- δ. Ζηλοφθονία
- ε. Ταπείνωσης

10. Θαυμασμός, αγάπη και άγχος είναι μέρος της/ του.....

- α. Ζήλιας
- β. Θλίψης
- γ. Κακεντρέχειας/ κακοβουλίας
- δ. Περηφάνιας
- ε. Ανησυχίας

11. Χαρά, ενθουσιασμός και αβεβαιότητα είναι κομμάτι του να νιώθεις.....

- α. Ζωντάνια
- β. Προσμονή
- γ. Άγχος
- δ. Ηρεμία
- ε. Γαλήνη

12. Λύπη και ικανοποίηση είναι μερικές φορές μέρος του αισθήματος.....

- α. Νοσταλγίας
- β. Άγχους

- γ. Προσμονής
- δ. Κατάθλιψης
- ε. Περιφρόνησης

ΤΜΗΜΑ Θ' / Η

Οδηγίες: Παρακαλώ επιλέξτε **μια** απάντηση για κάθε ερώτηση

- 1. Ο Γιάννης απέκτησε ένα στενό φίλο στη δουλειά του τον προηγούμενο χρόνο. Σήμερα, ο φίλος του τον εξέπληξε εντελώς λέγοντας ότι είχε βρει δουλειά σε μια άλλη εταιρεία και ότι θα μετακόμιζε από την περιοχή. Δεν είχε αναφέρει ότι έψαχνε για άλλες δουλειές. Πόσο αποτελεσματικός θα ήταν ο Γιάννης στο να διατηρήσει μια καλή σχέση αν επιλέξει να αντιδράσει με έναν από τους παρακάτω τρόπους;**

Αντίδραση 1: Ο Γιάννης ένιωσε ότι ήταν καλό για τον φίλο του και του είπε ότι χαιρόταν που πήρε τη νέα δουλειά. Στη διάρκεια των επόμενων εβδομάδων ο Γιάννης κανόνισε να μείνουν σε επαφή.

- | | | | | |
|------------------|------------------|-------------|----------------|----------------|
| α. Πολύ | β. Κάπως | γ. Ουδέτερη | δ. Κάπως | ε. Πολύ |
| αναποτελεσματική | αναποτελεσματική | | αποτελεσματική | αποτελεσματική |

Αντίδραση 2: Ο Γιάννης λυπήθηκε που ο φίλος του έφευγε, αλλά θεώρησε αυτό που συνέβη ως ένδειξη ότι ο φίλος του δεν νοιαζόταν πολύ γι αυτόν. Και δεν του είπε τίποτα για τη διαδικασία εύρεσης δουλειάς. Δεδομένου ότι ο φίλος του

έφευγε έτσι και αλλιώς, ο Γιάννης δεν το ανέφερε, αλλά αντ' αυτού πήγε να βρει νέους φίλους στη δουλειά.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Αντίδραση 3: Ο Γιάννης θύμωσε πολύ που ο φίλος του δεν είχε πει τίποτα. Ο Γιάννης έδειξε την αποδοκιμασία του αποφασίζοντας να αγνοήσει το φίλο του μέχρι να πει ο φίλος του κάτι γι αυτό που είχε κάνει. Ο Γιάννης σκέφτηκε ότι αν ο φίλος του δεν έλεγε τίποτα θα επιβεβαίωνε την άποψη του Γιάννη δεν άξιζε να μιλά στο φίλο του.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

2. Ο δάσκαλος του Κώστα μόλις κάλεσε τους γονείς του για να τους πει ότι ο Κώστας δεν έχει καλή επίδοση στο σχολείο. Ο δάσκαλος λέει στους γονείς ότι ο γιος τους δεν προσέχει, είναι ταραξίας και δεν μπορεί να μείνει ακίνητος. Αυτός ο συγκεκριμένος δάσκαλος δεν τα πάει καλά με το ενεργητικά αγόρια και οι γονείς του Κώστα αναρωτιούνται τι πραγματικά συμβαίνει. Τότε, ο δάσκαλος λέει ότι ο γιος τους θα μείνει πίσω αν δεν βελτιωθεί. Οι γονείς θυμώνουν πολύ. Πόσο βοηθητική στο γιο τους είναι κάθε μια από τις παρακάτω αντιδράσεις;

Αντίδραση 1: Οι γονείς είπαν στον δάσκαλο ότι αυτό ήταν μεγάλο σοκ γι αυτούς καθώς ήταν η πρώτη φορά που άκουγαν ποτέ ότι υπήρχε κάποιο πρόβλημα ζήτησαν να συναντηθούν με το δάσκαλο έθεσαν το αίτημα ο διευθυντής να είναι παρόν στη συνάντηση.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Αντίδραση 2: Οι γονείς είπαν στο δάσκαλο ότι αν συνέχιζε να απειλεί ότι θα έβαζε το γιο τους να ξανακάνει την τάξη, θα πήγαιναν την υπόθεση στο Διευθυντή του σχολείου. Είπαν ότι «αν ο γιος μας μείνει πίσω θα σε θεωρήσουμε προσωπικά υπεύθυνο. Εσύ είσαι ο δάσκαλος και η δουλειά σου είναι να διδάσκεις, όχι να κατηγορείς το μαθητή».

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Αντίδραση 3: Οι γονείς του Κώστα έκλεισαν το τηλέφωνο στο δάσκαλο και πήραν το Διευθυντή. Παραπονέθηκαν για τις απειλές του δασκάλου και ρώτησαν αν μπορούσε ο γιος τους να αλλάξει τάξη.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

3. Όλα πάνε καλά για την Ελευθερία. Ενώ άλλοι παραπονιούνται για τη δουλειά τους η Ελευθερία μόλις πήρε προαγωγή και μια αξιοπρεπή αύξηση. Τα παιδιά της είναι πολύ χαρούμενα και τα πάνε καλά στο σχολείο, ο γάμος της είναι σταθερός και πολύ χαρούμενος. Η Ελευθερία αρχίζει να νιώθει πολύ σπουδαία με τον εαυτό της και μπαίνει σε πειρασμό να καυχείται μπροστά στους φίλους της. Πόσο αποτελεσματική

θα ήταν κάθε μια από τις ακόλουθες αντιδράσεις για την διατήρηση των σχέσεων της;

Αντίδραση 1: Καθώς όλα πάνε τόσο καλά, δεν υπάρχει πρόβλημα με το να νιώθει περήφανη γι αυτό. Αλλά η Ελευθερία επίσης συνειδητοποίησε ότι μερικοί άνθρωποι το βλέπουν σαν να καυχείται, ή μπορεί να τη ζηλεύουν οπότε μιλούσε μόνο σε στενούς της φίλους για τα συναισθήματά της.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Αντίδραση 2: Η Ελευθερία άρχισε να σκέφτεται όλα τα πράγματα που θα μπορούσαν αν πάνε στραβά στο μέλλον ώστε να δει την ζωή της σε προοπτική. Είδε ότι τα καλά συναισθήματα δεν διαρκούν για πάντα.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική

Αντίδραση 3: Η Ελευθερία μοιράστηκε τα συναισθήματά της με τον άντρα της εκείνη τη νύχτα. Μετά, αποφάσισε ότι η οικογένεια θα έπρεπε να περάσει καιρό μαζί το σαββατοκύριακο και να συμμετάσχει σε διάφορα οικογενειακά γεγονότα μόνο για να είναι μαζί.

α. Πολύ β. Κάπως γ. Ουδέτερη δ. Κάπως ε. Πολύ
αναποτελεσματική αναποτελεσματική αποτελεσματική αποτελεσματική