



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ
ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Μεταπτυχιακή εργασία

**Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας
επικοινωνίας των εκπαιδευτικών**

Κουλουμπού Δέσποινα

Επόπτρια Α΄: Μαρία Πλατσίδου, Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Επόπτης Β΄: Γρηγόριος Σίμος, Αναπληρωτής καθηγητής

Επόπτρια Γ΄: Ιωάννα Παπαβασιλείου, Επίκουρη καθηγήτρια

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2015

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	5
Περίληψη.....	6
Abstract	7
Πρόλογος	8
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
1. Εισαγωγή.....	10
2. Η επικοινωνία	12
2.1. Ορισμός της επικοινωνίας	13
2.2. Θεωρίες για την επικοινωνία	15
2.3. Διαπροσωπική επικοινωνία	18
2.4. Στυλ επικοινωνίας	20
2.5. Ερευνητικά εργαλεία για την επικοινωνία.....	22
2.6. Ερευνητικά δεδομένα για την επικοινωνία των εκπαιδευτικών.....	25
3. Η συναισθηματική νοημοσύνη	30
3.1. Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	33
3.1.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως μια γνωστική ικανότητα (Mayer, Salovey & Caruso)	34
3.1.2. Το μοντέλο της συναισθηματικής - κοινωνικής νοημοσύνης (Bar - On)	36
3.1.3. Το μοντέλο της συναισθηματικής επάρκειας (Goleman)	38
3.2. Εργαλεία μέτρησης της Συναισθηματικής νοημοσύνης	39
3.3. Ερευνητικά δεδομένα για τη συναισθηματική νοημοσύνη των Εκπαιδευτικών.....	42

3.4. Συναισθηματική νοημοσύνη και επικοινωνία	48
4. Ο ρόλος της επικοινωνίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού	
4.1. Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο	51
4.2. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο	52
4.3. Η επικοινωνία στο επάγγελμα του σύγχρονου εκπαιδευτικού	53
4.4. Η συναισθηματική νοημοσύνη στο επάγγελμα του σύγχρονου εκπαιδευτικού.....	56
5. Στόχοι της παρούσας έρευνας	58
ΜΕΘΟΔΟΣ	
6. Συμμετέχοντες	60
7. Ερευνητικά εργαλεία	
7.1. Μέτρηση της επικοινωνίας	61
7.2. Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης	62
8. Διαδικασία	63
9. Αποτελέσματα	
9.1. Διερεύνηση του επιπέδου της επικοινωνίας	63
9.2. Διερεύνηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης	66
9.3. Ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών ως προς την επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη	69
9.3.1. Επικοινωνία	70
9.3.2. Συναισθηματική νοημοσύνη	70
9.4. Η σχέση ανάμεσα στην επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη.....	72

9.5. Προβλεπτικοί παράγοντες για την επικοινωνία των εκπαιδευτικών	75
10. Συζήτηση.....	79
10.1. Η Διαπροσωπική επικοινωνία των εκπαιδευτικών	79
10.2. Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών	82
10.3. Ατομικές διαφορές στην επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών	84
10.4. Η σχέση ανάμεσα στην επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη.....	85
10.5. Προεκτάσεις της έρευνας για το χώρο της εκπαίδευσης.....	87
10.6. Περιορισμοί της έρευνας	87
12. Βιβλιογραφία	89
13. Παράρτημα	100

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «**Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ικανότητας για επικοινωνία σε εκπαιδευτικούς**» 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 θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς που προσφέρθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια της έρευνας με πολλή διάθεση. Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω τη συνάδελφο, φίλη και συμφοιτήτρια, Παναγιώτα Χήτα, για την αμέριστη συμπαράστασή της και τη βοήθειά της στην έρευνα και την Ζαχαρούλα Πετράκη, φίλη και συνάδελφο, για τις παρατηρήσεις και τις διορθώσεις της στο κείμενό μου. Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που ανέχτηκε τις ατελείωτες ώρες διαβάσματός μου και με βοήθησε με την ηθική συμπαράστασή της να ολοκληρώσω το έργο μου.

Μέσα από την καρδιά μου θέλω να ευχαριστήσω την κυρία Μαρία Πλατσίδου, επόπτρια της παρούσας εργασίας, καθώς χωρίς τη βοήθειά της σε πρακτικό επίπεδο, τη στήριξή της, την υπομονή και τον προσωπικό χρόνο που μου διέθεσε δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η παρούσα έρευνα. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κ. Γρηγόριο Σίμο και την καθηγήτρια Ιωάννα Παπαβασιλείου για τη συμμετοχή τους στην έρευνα ως επόπτες.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και τη μεταξύ τους σχέση. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν, για την επικοινωνία το ερωτηματολόγιο ICI του Bienvenu (1971) και για τη συναισθηματική νοημοσύνη το EIS της Shutte et al. (1998). Το δείγμα της έρευνας ήταν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως το επίπεδο της επικοινωνίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν αρκετά ικανοποιητικό. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης και Ικανότητας έκφρασης στην επικοινωνία και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Τα αποτελέσματα των περαιτέρω αναλύσεων παρουσίασαν σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη και εμφάνισαν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως προβλεπτικό παράγοντα για την επικοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνία, συναισθηματική νοημοσύνη, εκπαιδευτικοί

Abstract

The present study examines the communication and emotional intelligence of teachers as well as the relationship between them. For the study were used, Bienvenu's ICI questionnaire (1971) for communication, and Shutte's et al. EIS questionnaire (1998) for emotional intelligence. The sample of the study was teachers of primary and secondary education in the Prefecture of Thessaloniki. The results showed that the level of communication and emotional intelligence was quite satisfactory. Specifically, teachers showed high levels of Self-perception and Ability of expression in Communication as well as Social Skills in Emotional Intelligence. The results of further analysis showed a significant correlation between communication and emotional intelligence and described emotional intelligence as a predictor for communication.

keywords: communication, emotional intelligence, teachers

Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα γίνεται στα πλαίσια του μαθήματος της Ψυχολογίας Ενηλίκων. Η επιλογή του θέματος καθώς και ο τρόπος προσέγγισης δεν αποτελούν τυχαία γεγονότα. Έχοντας αφετηρία την επαγγελματική μου ιδιότητα (εκπαιδευτικός), το ενδιαφέρον μου εστιάστηκε σε ενήλικους σχετικούς με την εκπαίδευση και στις ικανότητες επικοινωνίας και συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών.

Στη διάρκεια της μακρόχρονης εκπαιδευτικής εμπειρίας μου, 24 χρόνια ενεργής υπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα τελευταία 6 ως διευθύντρια δημοτικού σχολείου, διαπίστωσα τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν πολλοί εκπαιδευτικοί στον τομέα της επικοινωνίας είτε με μαθητές είτε με γονείς είτε μεταξύ τους. Επιπλέον διαπίστωσα τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν κάποιοι εκπαιδευτικοί, σε ορισμένες περιπτώσεις, να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους ή τα συναισθήματα των άλλων και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Δυστυχώς σε καμία παιδαγωγική σχολή δεν υπάρχουν μαθήματα σχετικά με την επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη και τα σεμινάρια που προσφέρονται για εκπαιδευτικούς δεν περιλαμβάνουν τέτοια θέματα, παρόλο που, όπως φαίνεται από το θεωρητικό μέρος της εργασίας, η επικοινωνία είναι ένα από τα πιο σημαντικά κομμάτια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της επικοινωνίας.

Με βάση τα παραπάνω κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί το επίπεδο των εκπαιδευτικών στους τομείς της επικοινωνίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης και η μεταξύ τους σχέση και γι' αυτό προέκυψε η παρούσα έρευνα. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει παρόμοια έρευνα που να συνδυάζει αυτούς τους δύο τομείς και στο

εξωτερικό οι αντίστοιχες έρευνες είναι περιορισμένες. Ανώτερος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι, αφού ολοκληρωθεί, να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα και να δώσει την αφορμή για τη δημιουργία σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων σε εκπαιδευτικούς.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1.Εισαγωγή

Ζούμε σε περίοδο μεγάλων αλλαγών. Αλλαγές που είναι σαρωτικές για πολλούς τομείς της ζωής του ανθρώπου, όπως ο κοινωνικός, ο οικονομικός, ο πολιτικός, κλπ. Αλλαγές παρατηρούνται και στον τομέα της εκπαίδευσης. Όχι τόσο μεγάλες και σαρωτικές όπως σε άλλους τομείς, αλλά σημαντικές για τη συντηρητική μέχρι τώρα εκπαίδευση, που για να συμβαδίσει με το πνεύμα της εποχής θα πρέπει να κάνει μεγάλα βήματα (Χαραλάμπους, 2000). Τα "νέα προγράμματα σπουδών", η προσθήκη "ευέλικτων αντικειμένων", το "κοινωνικό σχολείο" είναι κάποια από τα βήματα που στοχεύουν στην αλλαγή του πνεύματος του σύγχρονου σχολείου και στην εξέλιξή του σε χώρο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της ποιοτικής γνώσης.

Μέσα σ' αυτό το σύγχρονο σχολείο ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει διάφορους καινούριους ρόλους. Καλείται, να παίξει εκτός από το ρόλο του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού και του αξιολογητή, το ρόλο του σύμβουλου, του ανανεωτή, του ψυχοπλάστη κ.λπ. (Ντούσκας, 2007). Οι περισσότεροι από αυτούς τους ρόλους βασίζονται στην επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επικοινωνεί με τους μαθητές του στα πλαίσια της διδασκαλίας, αλλά και έξω από αυτά, με τους γονείς τους σε τακτικά και μη χρονικά διαστήματα, πρέπει να συμμετέχει στο Σύλλογο Διδασκόντων, ενεργητικά και με πρωτοβουλίες, πρέπει να έρχεται σε επαφή με τοπικές αρχές, κοινωνικές οργανώσεις, τοπικούς φορείς, κλπ.

Επιπλέον η ηθική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού απαιτεί μια συμπεριφορά πιο προσεκτική από άλλα επαγγέλματα, αφού η εργασία του αφορά ανθρώπινα όντα. Στο πλαίσιο αυτής της ηθικής, ένας συναισθηματικά ευφυής

εκπαιδευτικός είναι αυτός που ξέρει τον εαυτό του και μπορεί να χειραγωγήσει τα συναισθήματά του (Neorhytu, 2012). Πιο συγκεκριμένα ο συναισθηματικά ευφυής εκπαιδευτικός ελέγχει τα συναισθήματα θυμού, δεν αφήνει τα συναισθήματά του να επηρεάσουν τη στάση του και την κρίση του και διαχειρίζεται τις σχέσεις του με τους άλλους, (μαθητές, γονείς, συναδέλφους, κλπ.), με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτύχει τα καλύτερα αποτελέσματα στην εργασία του.

Στην παρούσα εργασία μελετάται η ικανότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, η συναισθηματική τους νοημοσύνη και η μεταξύ τους σχέση. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση της επικοινωνίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης και μια αναφορά στο ρόλο που παίζουν στο επάγγελμα του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ακολουθεί η συζήτηση και τα συμπεράσματα.

2. Η επικοινωνία

Η ανθρώπινη επικοινωνία αναπτύχθηκε πριν από εκατομμύρια χρόνια εφόσον οι άνθρωποι ένιωσαν από νωρίς αυτήν την ανάγκη. Η πρώτη μορφή επικοινωνίας πιστεύεται πως ήταν η επικοινωνία με νοήματα και κινήσεις του σώματος, η μη λεκτική επικοινωνία. Σιγά -σιγά όμως η ανάγκη του ανθρώπου να επικοινωνήσει με τους ομοίους του δημιούργησε τη γλώσσα, με τη μορφή του προφορικού λόγου αρχικά και του γραπτού αργότερα.

Η ανάγκη για επικοινωνία προέρχεται από εσωτερικές ανάγκες του ατόμου και από την προσπάθεια για φυσική και κοινωνική επιβίωση. Μέσα από την επικοινωνία προσπαθεί να αισθανθεί ασφαλής, να αποκτήσει αξία για τους άλλους, να δημιουργήσει σχέσεις, να δώσει και να πάρει πληροφορίες, να εκφραστεί, να κατανοήσει τον κόσμο. Γίνεται φανερό απ' όλα αυτά πως η επικοινωνία δεν είναι απλά μια μεταβίβαση πληροφοριών ή νοημάτων, αλλά και μια διαδικασία επαφής, αλληλοκατανόησης, συνεργασίας και αλληλοεπηρεασμού μεταξύ ανθρώπων ή ομάδων κι αυτό την καθιστά ζωτικής σημασίας για τους ζωντανούς οργανισμούς (Βαρδακώστα, 2007).

Η αξία της επικοινωνίας στη ζωή των ανθρώπων αλλά και στην εκπαίδευσή τους φάνηκε ήδη από τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, οι οποίοι τη χρησιμοποίησαν στη διδασκαλία τους. Ο Σωκράτης χρησιμοποιεί τη διαλεκτική για να οδηγήσει τους μαθητές του στην ανεύρεση της αλήθειας. Ο Αριστοτέλης, ο πρώτος συστηματικός ερευνητής της κοινωνικής επιρροής, περιγράφει αναλυτικά την επιτυχημένη πειθώ με το τρίπτυχό του, Ήθος - Πάθος - Λόγος. Οι σοφιστές διδάσκοντας τη ρητορική και την πολιτική τέχνη, τη φιλοσοφία, τη λογική, κλπ.

έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές τους να αποκτήσουν πειστικό λόγο και στις ιδιωτικές και στις δημόσιες υποθέσεις τους.

Παρόλο που η επικοινωνία μελετήθηκε συστηματικά από την αρχαιότητα, έγινε ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα τον εικοστό αιώνα. Η εξέλιξη αυτή οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην άνοδο των τεχνολογιών επικοινωνίας, στην εκβιομηχάνιση, την ανάπτυξη των επιχειρήσεων και την παγκόσμια πολιτική. Έντονο ενδιαφέρον για την ακαδημαϊκή μελέτη της επικοινωνίας άρχισε μετά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, ενώ, μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν οι κοινωνικές επιστήμες αναγνωρίστηκαν ως νόμιμος κλάδος η επικοινωνία αποτέλεσε μάθημα του αναλυτικού προγράμματος πολλών πανεπιστημιακών σχολών (LittleJohn & Foss, 2011). Σήμερα, σε πολλές πανεπιστημιακές σχολές υπάρχουν τμήματα επικοινωνίας ή Σπουδές επικοινωνίας, τα οποία εστιάζουν σ' αυτή και τη θεωρούν ως οργανωτικό στοιχείο της ανθρώπινης ζωής.

2.1. Ορισμός της επικοινωνίας

Σύμφωνα με το λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας (πύλη για την Ελληνική γλώσσα, www.greek-language.gr), επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία μεταδίδεται ένα μήνυμα, μια πληροφορία κτλ. σε κάποιον ή ανταλλάσσονται γνώσεις, σκέψεις, κτλ. με κάποιους χρησιμοποιώντας γραπτό ή προφορικό λόγο, διάφορα μέσα τηλεπικοινωνίας, κινήσεις, σήματα, κτλ. Είναι όμως αυτός ο ορισμός αρκετός για να ορίσει την επικοινωνία;

Οι μελετητές έχουν κάνει πολλές προσπάθειες να καθορίσουν την επικοινωνία, αλλά η δημιουργία ενός ενιαίου ορισμού έχει φανεί ότι είναι αδύνατη και δεν μπορεί να είναι εποικοδομητική (LittleJohn & Foss, 2011). Το γεγονός ότι

αυτή η έννοια που είναι τόσο σημαντική για όλους μας δεν είναι εύκολο να οριστεί οφείλεται κατά ένα μέρος στο ότι η λέξη επικοινωνία δεν έχει το ίδιο νόημα για όλους τους ανθρώπους (Stevens, 1950). Η επικοινωνία περιέχει τόσο ποικίλα και πολύπλοκα στοιχεία ώστε η προσπάθεια να δημιουργηθεί ένας γενικά αποδεκτός ορισμός περισσότερο παρεμποδίζει παρά βοηθά περαιτέρω σκέψεις σχετικά με το θέμα (Newman, 1960).

Παρόλο που οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν για την δυσκολία εύρεσης ενός γενικού ορισμού για την επικοινωνία, πολλοί ορισμοί έχουν γραφτεί στα πλαίσια διαφόρων μελετών. Αυτό που γίνεται προφανές σ' αυτούς τους ορισμούς είναι ότι χρησιμοποιούνται για συγκεκριμένες μελέτες, που εξετάζουν συγκεκριμένα θέματα και καταστάσεις. Συνεπώς μπορεί να υποστηριχτεί πως σε κάθε διαφορετικό πεδίο έρευνας μπορεί να υπάρξει και ένας διαφορετικός ορισμός της επικοινωνίας.

Για παράδειγμα έχουν προταθεί ορισμοί όπως: "επικοινωνία είναι η διαδικασία που συνδέει ασυνεχή τμήματα του έμβιου κόσμου μεταξύ τους", "επικοινωνία είναι η λεκτική ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών", "επικοινωνία είναι η μετάδοση μιας πληροφορίας" (LittleJohn & Foss, 2011, σελ. 4), "επικοινωνία είναι η διακριτή απόκριση ενός οργανισμού σε ένα ερέθισμα" (Stevens, 1950, σελ. 689), κλπ. Τελικά όμως αυτό που φαίνεται να είναι πιο σημαντικό για τους περισσότερους ερευνητές δεν είναι το πώς ορίζεται η επικοινωνία, αλλά το πόσο αποτελεσματική μπορεί να είναι και πόσο μπορεί να βοηθήσει στις ανθρώπινες σχέσεις και εργασίες.

2.2. Θεωρίες για την επικοινωνία

Η ανάπτυξη του κλάδου της επικοινωνίας πήρε διάφορες μορφές σε διάφορες εστίες του κόσμου. Η ανάπτυξη της επικοινωνίας έχει μια διαφορετική ιστορία στην Ευρώπη, την Ασία, καθώς και την Αφρική από ό, τι στις Ηνωμένες Πολιτείες. Για παράδειγμα στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι ερευνητές άρχισαν τη μελέτη για την επικοινωνία ποσοτικά, επιδιώκοντας τη θέσπιση της επικοινωνίας ως μιας κοινωνικής επιστήμης. Οι Ευρωπαίοι μελετητές της επικοινωνίας, από την άλλη μεριά, επηρεάστηκαν από τις μαρξιστικές θεωρίες και βασίστηκαν στις μελέτες τους σε ποιοτικές μεθόδους.

Πιο σημαντικές όμως είναι οι διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκε η επικοινωνία στις χώρες της Ανατολής (Ασία) και της Δύσης (Ευρώπη και Β. Αμερική). Στις χώρες της Ανατολής εστιάζουν στην ολότητα και την ενότητα του θέματος της επικοινωνίας, ενώ στις χώρες της Δύσης μερικές φορές μετρούν τμήματα χωρίς κατ' ανάγκη να ανησυχούν σχετικά με την τελική ένταξη ή την ενοποίηση των τμημάτων αυτών. Στην Ανατολή τονίζεται η συναισθηματική και πνευματική διάσταση της επικοινωνίας ενώ στη Δύση τονίζεται η γνωστική σκοπιά του θέματος. Διαφορές υπάρχουν και στην αντιμετώπιση της γλώσσας και των λεκτικών συμβόλων, τα οποία θεωρούνται πολύ σημαντικά στη Δύση σε αντίθεση με την Ανατολή, όπου σημαντικό ρόλο παίζει και η σιωπή. Ο κατάλογος των διαφορών είναι μεγάλος γι' αυτό και πολλοί ερευνητές διαφοροποίησαν τις θεωρίες τους ανάλογα με τους πληθυσμούς στους οποίους αναφέρονται (Asante, 1999. Miiike, 2003). Παρόλο όμως που υπάρχουν διαφορές, παρατηρούμε και κοινά στοιχεία και κάποιοι μελετητές επέλεξαν να επικεντρωθούν σ' αυτά (Littlejohn & Foss, 2011). Οι διαφορές δεν υπάρχουν μόνο ανάμεσα σε διαφορετικές κουλτούρες,

αλλά και ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες του ίδιου πληθυσμού που μοιράζονται το ίδιο πολιτιστικό υπόβαθρο κι αυτό γιατί η επικοινωνία έχει τόσο ευρύ πεδίο που δεν μπορεί να εστιαστεί ή να οριστεί με μεμονωμένα παραδείγματα.

Όλα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα πως η επικοινωνία δεν μπορεί να ερμηνευτεί από μια θεωρία ή μια ομάδα θεωριών. Αντί, λοιπόν, για την αναζήτηση μιας συγκεκριμένης θεωρίας που θα ερμηνεύει την επικοινωνία καλό είναι να βρεθεί ένα είδος συνοχής ανάμεσα στις διαφορετικές θεωρίες με κατανόηση των ομοιοτήτων και των διαφορών τους και να γίνει διαχείριση αυτών των στοιχείων στη βάση ενός διαλόγου, στον οποίο θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι, παρά τις διαφωνίες, όλοι έχουν κάτι πολύ σημαντικό να υποστηρίξουν.

Επειδή κάθε θεωρητικό μοντέλο έχει μια απάντηση για κάποια πτυχή της επικοινωνίας που αντιμετωπίζεται στην καθημερινή ζωή, ο Robert T. Craig (1999) προτείνει ένα μεταμοντέλο που αντιμετωπίζει το θέμα της επικοινωνίας ολιστικά και επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες θεωρίες αντιμετωπίζουν τον κοινωνικό κόσμο μέσα στον οποίο ζουν οι άνθρωποι. Για να το κάνει αυτό, περιγράφει επτά παραδοσιακές προσεγγίσεις που παρέχουν διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μιλάμε για την επικοινωνία. Οι επτά προσεγγίσεις είναι: σημειωτική, φαινομενολογική, κυβερνητική, κοινωνικο- ψυχολογική, κοινωνικο - πολιτιστική, κριτική και ρητορική (Littlejohn & Foss, 2011).

Η σημειωτική προσέγγιση περιλαμβάνει ένα σώμα θεωριών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα σημεία αντιπροσωπεύουν αντικείμενα, ιδέες, δηλώσεις, καταστάσεις, συναισθήματα και συνθήκες έξω από αυτά. Η μελέτη των σημείων δεν παρέχει μόνο έναν τρόπο θεώρησης της επικοινωνίας, αλλά έχει και μια ισχυρή

επίδραση σε όλες σχεδόν τις προοπτικές που απασχολούνται με τη θεωρία της επικοινωνίας (Craig, 1999).

Η φαινομενολογική προσέγγιση ξεκινά με την υπόθεση ότι οι άνθρωποι ερμηνεύουν ενεργά ό,τι συμβαίνει γύρω τους και αντιλαμβάνονται τον κόσμο μέσα από τις εμπειρίες τους. Η επικοινωνία σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση έχει νόημα μόνο μέσω της εμπειρίας (Deetz, 1973). Μέσα από την επικοινωνία το άτομο εξασκείται να βλέπει με νέο τρόπο τον κόσμο, γιατί τα λόγια του επηρεάζουν τη σκέψη του κι η σκέψη του με τη σειρά της δημιουργεί νέες σημασίες.

Η κυβερνητική προσέγγιση εστιάζεται στην άποψη πως μέσα σε πολύπλοκα συστήματα πολλά στοιχεία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν το ένα το άλλο. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η επικοινωνία είναι ένα σύστημα από παράγοντες που επηρεάζουν ο ένας τον άλλο, σχηματοποιούν και ελέγχουν ολόκληρο το σύστημα και, όπως οι οργανισμοί, προσπαθούν να επιτύχουν την ισορροπία και την αλλαγή (Mattelart, Mattelart, 1998).

Στις κοινωνικο - ψυχολογικές θεωρίες δίνεται βάση στην προσωπικότητα, την ψυχολογία, την αντίληψη και τη γνώση του ατόμου. Η κοινωνικο - ψυχολογική προσέγγιση είχε μεγάλη απήχηση στις θεωρίες επικοινωνίας, κυρίως γιατί αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως κοινωνικό ον και εστιάζει στην κοινωνική του συμπεριφορά (Hornsey, Gallois & Duck, 2008).

Στις κοινωνικο - πολιτιστικές θεωρίες δίνεται βάση στον τρόπο με τον οποίο οι κανόνες, οι ρόλοι, τα νοήματα και οι αντιλήψεις λειτουργούν μέσα στην κοινωνία και επηρεάζουν το ένα το άλλο. Σύμφωνα με την κοινωνικο - πολιτιστική προσέγγιση το άτομο δρα πάντα μέσα σε μια κοινωνική ομάδα μέσα από την οποία καθορίζει το ρόλο του απέναντι στην κοινωνία και απέναντι στους άλλους (Hurwitz,

2009). Σύμφωνα πάντα μ' αυτή την προσέγγιση, τα νοήματα, οι ρόλοι, οι νόρμες και οι κανόνες δρουν αλληλεπιδραστικά μέσα στην επικοινωνία.

Στην κριτική προσέγγιση εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η δύναμη, τα προνόμια και η καταπίεση είναι προϊόντα συγκεκριμένων τύπων επικοινωνίας σε όλη την κοινωνία. Οι κριτικοί μελετητές ενδιαφέρονται κυρίως για τον τρόπο με τον οποίο η επικοινωνία μπορεί να ενισχύσει την καταπίεση σε μια κοινωνία. Αν και ενδιαφέρονται κυρίως για την κοινωνική δράση, στο θέμα της επικοινωνίας επικεντρώνονται στην ομιλία και τα κείμενα που προωθούν συγκεκριμένες ιδεολογίες, προσπαθούν να καθιερώσουν και να διατηρήσουν την εξουσία και υπονομεύουν τα ενδιαφέροντα συγκεκριμένων τάξεων. (Mueller, 1995).

Η ρητορική έχει μια μακριά ιστορία που ξεκινά από τον 5ο αι. π.Χ. στην Ελλάδα, με την ανάπτυξη της τέχνης του λόγου, της πειθούς και της διάδοσης ιδεών. Η ρητορική προσέγγιση περιλαμβάνει όλους τους τρόπους με τους οποίους το άτομο χρησιμοποιεί σύμβολα για να επηρεάσει τους γύρω του και για να κατασκευάσει νοήματα (Littlejohn & Foss, 2011).

2.3. Διαπροσωπική επικοινωνία

Διαπροσωπική επικοινωνία είναι η επικοινωνία ανάμεσα σε δυο άτομα ή ανάμεσα σε μικρές ομάδες, όπως για παράδειγμα μια οικογένεια. Ακόμα, διαπροσωπική επικοινωνία σημαίνει το χτίσιμο κοινής γνώσης ανάμεσα στα άτομα και τη δημιουργία κοινών εννοιών (Wood, 1999). Τέλος διαπροσωπική επικοινωνία είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα μέρη τα οποία συμμετέχουν μοιράζονται πράγματα με στόχο να γνωρίσουν καλύτερα το ένα το άλλο. Αυτό που την κάνει διαπροσωπική, σύμφωνα με τους μελετητές, δεν είναι απλά ο αριθμός των ατόμων

που συμμετέχουν σ' αυτήν, αλλά ο τρόπος που επικοινωνούν τα άτομα μεταξύ τους αντιμετωπίζοντας το ένα το άλλο ως μοναδικές υπάρξεις. Δύο είναι τα βασικά στοιχεία της διαπροσωπικής επικοινωνίας: η αυτοαποκάλυψη και το επικοινωνιακό κλίμα (Hahn, Lippert & Paynton, 2009).

Επειδή στη διαπροσωπική επικοινωνία πρωταρχικός στόχος είναι η γνωριμία του ενός με τον άλλο, η αυτοαποκάλυψη παίζει πολύ σημαντικό ρόλο σ' αυτή, για να χτίσει το κάθε μέρος της ομάδας γνώση για το άλλο. Υπάρχουν βέβαια βαθμοί αυτοαποκάλυψης, από την σχετικά ασφαλή έως την πιο προσωπική. Σε ποιο βαθμό αυτοαποκάλυψης θα φτάσουν τα άτομα στη διάρκεια της επικοινωνίας εξαρτάται από το είδος και το βάθος της σχέσης. Ένα σημαντικό θέμα για το βαθμό της αυτοαποκάλυψης προκύπτει από την αμοιβαιότητα. Όταν γίνεται περίπου με τον ίδιο τρόπο και βαθμό και από τις δυο πλευρές, τότε η επικοινωνία είναι πιο ισορροπημένη και μπορεί να έχει συνέχεια.

Το δεύτερο στοιχείο που είναι σημαντικό για τη διαπροσωπική επικοινωνία είναι το επικοινωνιακό κλίμα. Επικοινωνιακό κλίμα είναι η γενική αίσθηση και η συναισθηματική διάθεση ανάμεσα στους ανθρώπους (Wood, 1999). Το επικοινωνιακό κλίμα μπορεί να είναι θετικό ή αρνητικό και αυτό εξαρτάται από τρεις παράγοντες. Αναγνώριση, η ένδειξη εκτίμησης προς ή από τους άλλους στο εργασιακό, το οικογενειακό ή το φιλικό περιβάλλον. Αποδοχή, η ενέργεια ή η διαδικασία που δέχεται ένα άτομο, όταν θεωρείται επαρκές ή κατάλληλο για μια ομάδα. Έγκριση, η επιδοκιμασία των πράξεων, των στάσεων ή των ιδεών ενός ατόμου. Στο θετικό κλίμα το άτομο λαμβάνει μηνύματα που αποδεικνύουν την αξία του. Στο αρνητικό κλίμα τα μηνύματα που λαμβάνει δείχνουν ότι θεωρείται ανάξιο και ασήμαντο.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω η διαπροσωπική επικοινωνία είναι πολύ σημαντική για τη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στα άτομα, είτε βρίσκονται σε φιλικό είτε σε οικογενειακό είτε σε εργασιακό περιβάλλον. Ειδικά στο χώρο του σχολείου όπου τα άτομα, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους και η δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, η δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος και η σωστή ανάπτυξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας μπορεί να αποφέρει πολύ σημαντικά οφέλη στην εκπαίδευση.

2.4. Στιλ επικοινωνίας

Για την καλύτερη μελέτη της διαπροσωπικής επικοινωνίας είναι απαραίτητο να οριστεί όχι μόνο το περιεχόμενο της επικοινωνίας, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επικοινωνία. Και τα δυο στοιχεία είναι αναγκαία για να οριστεί σύνθετα και ολιστικά μια διαπροσωπική θεωρία για την επικοινωνία.

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επικοινωνία μας παραπέμπει στο στιλ επικοινωνίας. Ως στιλ επικοινωνίας μπορεί να οριστεί ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αλληλεπιδρά λεκτικά και μη λεκτικά, έτσι ώστε να επισημάνει το πώς η κυριολεκτική έννοια θα πρέπει να ληφθεί, να ερμηνευτεί και να φιλτραριστεί. Το στιλ επικοινωνίας ορίζεται από εννιά διαστάσεις, που δημιουργούν εννιά τύπους ανθρώπων: τον κυριαρχικό, τον δραματικό, τον αμφιλεγόμενο, τον κινητικό, αυτόν που αφήνει εντύπωση, τον χαλαρό, τον προσεκτικό, τον ανοιχτό και τον φιλικό. (Norton, 1978).

Ο κυριαρχικός τύπος τείνει να αναλάβει την ευθύνη στις κοινωνικές σχέσεις. Ο δραματικός χρησιμοποιεί υπερβολές, φαντασιώσεις, ιστορίες, μεταφορές, ρυθμό,

φωνή, και άλλα στιλιστικά χαρακτηριστικά για να επισημάνει ή να υποτιμήσει το περιεχόμενο της επικοινωνίας. Ο κινητικός χρησιμοποιεί κινήσεις και μη λεκτικά στοιχεία, για να ορίσει τα κυριότερα στοιχεία που θέλει να κατασκευάσει (Norton, 1978). Ο αμφιλεγόμενος χρησιμοποιεί το διάλογο και την επιχειρηματολογία, ο χαλαρός είναι αυτός που δεν έχει άγχος στη συζήτηση, ενώ ο προσεκτικός δείχνει προσοχή και ενδιαφέρον στο συνομιλητή του. Ο ανοιχτός είναι ομιλητικός, κοινωνικός, ευχάριστος, ειλικρινής, εξωστρεφής, κλπ. και ο φιλικός δείχνει ότι έχει φιλική στάση και οικειότητα προς το συνομιλητή του. Τέλος, αυτός που αφήνει εντύπωση είναι αυτός που θέλει να αφήνει εντυπώσεις στους συνομιλητές του και να μην ξεχνιέται μετά από μια συζήτηση (Norton, 1978).

Εκτός όμως από τον τύπο, το στιλ επικοινωνίας ορίζεται και από μια επιπλέον διάσταση, την εικόνα που έχει ο συζητητής για τον εαυτό του. Η εικόνα που έχει ο συζητητής για τον εαυτό του και για τις επικοινωνιακές του δεξιότητες είναι ανεξάρτητη από τον τύπο στον οποίο ανήκει. Αυτό όμως που φαίνεται συνήθως είναι ότι το άτομο που έχει καλή εικόνα για τον εαυτό του αλληλεπιδρά ευκολότερα στις σχέσεις του με τους άλλους, είτε είναι φίλοι, είτε απλά γνωστοί, είτε ακόμα άγνωστοι (Norton, 1978).

Το στιλ επικοινωνίας που έχει ένας εκπαιδευτικός παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά του και στην αποδοχή από τους μαθητές του. Τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν γίνει πάνω στο επικοινωνιακό στιλ του εκπαιδευτικού (Norton, 1977, 1983), δείχνουν πως αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, είναι αυτός που αφήνει εντυπώσεις και είναι προσεκτικός ακροατής. Σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών είναι αυτός που είναι χαλαρός, φιλικός και προσεκτικός και δεν είναι κυριαρχικός. Σε άλλες

έρευνες (Andersen, 1981. Norton & Nussbaum, 1980. Norton, 1983), αποτελεσματικός εκπαιδευτικός φαίνεται να είναι αυτός που έχει δραματικό στιλ, χρησιμοποιεί δηλαδή στη διδασκαλία του το χιούμορ, την αφήγηση ιστοριών κλπ. και, ταυτόχρονα, είναι ανοιχτός, φιλικός, χαλαρός και αφήνει εντυπώσεις. Τέλος αυτό που φαίνεται από τις απόψεις των μαθητών σε διάφορες έρευνες είναι ότι δε θεωρούν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό τον κυριαρχικό τύπο (Sallinen-Kurarinen, 1992).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός, για να είναι αποτελεσματικός στη διδασκαλία του και να έχει την αποδοχή των μαθητών του, πρέπει να διαθέτει ένα συνδυασμό από τα επικοινωνιακά στιλ που αναφέρθηκαν και να τα χρησιμοποιεί συνδυαστικά ή μεμονωμένα ανάλογα με τις περιστάσεις, το επίπεδο της τάξης του και τις συνθήκες της διδασκαλίας του. Σίγουρα δεν πρέπει να προσπαθεί να είναι κυριαρχικός και μ' αυτό τον τρόπο να θέλει να προσεγγίσει τους μαθητές του.

2.5. Ερευνητικά εργαλεία για την επικοινωνία

Οι ερευνητές που μελετάνε την επικοινωνία, μελετάνε διάφορους παράγοντες της, όπως τα στιλ επικοινωνίας, την αποτελεσματικότητά της, την επιτυχημένη επικοινωνία στην κοινωνική πράξη, αλλά και γενικά τη διαπροσωπική επικοινωνία. Οι περισσότερες έρευνες χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, ενώ υπάρχουν και κάποιες που χρησιμοποιούν την παρατήρηση (She, 1999), τη συνέντευξη (Μερκούρη, 2009) ή ακόμα και ημερολόγια αναφοράς (Rubin, Perce & Barbato, 1988).

Το CSM (Communicator Style Measure) είναι ένα ερωτηματολόγιο που μελετά το στιλ επικοινωνίας των εκπαιδευτικών. Δημιουργήθηκε από τον Norton (1983) και περιέχει 51 ερωτήσεις κλειστού τύπου, που μετράνε τον τρόπο που το άτομο αλληλεπιδρά λεκτικά και μη λεκτικά με τους άλλους. Το ερωτηματολόγιο ορίζει 11 διαφορετικούς τύπους επικοινωνιακού στιλ: φιλικό, αυτόν που αφήνει εντυπώσεις, χαλαρό, προσεκτικό, αμφιλεγόμενο, ακριβή, κινητικό, δραματικό, ανοιχτό, κυριαρχικό και την εικόνα του συζητητή. Για κάθε τύπο έχει 4 ερωτήματα εκτός από τον την εικόνα του συζητητή που έχει 5. Παρόλο που το ερωτηματολόγιο έχει σχεδιαστεί ως ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, μπορεί να επαναδιατυπωθεί ώστε να επιτρέψει σε παρατηρητές να εκτιμήσουν το επικοινωνιακό στιλ κάποιου άλλου (Comadena, Semlak & Escott, 1992).

Ένα άλλο ερωτηματολόγιο για την επικοινωνία είναι το ICCS (Interpersonal Communication Competence Scale) των Rubin και Martin (1994). Αρχικά οι ερευνητές είχαν σχεδιάσει το ICC (Interpersonal Communication Competence), (Rubin & Martin, 1994). Και τα δυο ερωτηματολόγια ερευνούν 10 διαστάσεις της επικοινωνιακής επάρκειας. Σ' αυτές περιλαμβάνονται: η αυτο-αποκάλυψη, που είναι η προθυμία του ατόμου να αποκαλύψει ορισμένες ιδιαίτερα προσωπικές όψεις του εαυτού του, η ενσυναίσθηση, δηλαδή η αναγνώριση και η κατανόηση της θέσης, του συναισθήματος και των σκέψεων του άλλου, η εκφραστικότητα, που είναι η ικανότητα του ατόμου να εκφράζεται με τρόπους που γίνονται κατανοητοί από το περιβάλλον του, κλπ. Το ICC περιείχε 60 ερωτήματα που μετρούσαν τις παραπάνω διαστάσεις, στη συνέχεια όμως και μετά από ερευνητική εργασία πάνω στο ερωτηματολόγιο, οι κατασκευαστές του το αναδιαμόρφωσαν στο ICCS που περιέχει 30 ερωτήματα πάνω στις ίδιες διαστάσεις, με 3 ερωτήματα για κάθε μια

από αυτές. Παράλληλα με αυτό δημιουργήθηκε και μια σύντομη εκδοχή του με 10 ερωτήματα, ένα για κάθε διάσταση (Rubin & Martin, 1994). Η βαθμολόγηση των ερωτήσεων γίνεται με βάση μια κλίμακα Likert, η οποία κυμαίνεται από 1 έως 5. (Rubin & Martin, 1994).

Το Teacher Communication Behavior Questionnaire (TCBQ) είναι ένα ερωτηματολόγιο ετεροαναφορών και κατασκευάστηκε από τους She και Fisher (1999). Δίνεται στους μαθητές για να αξιολογήσουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τους μέσα στην τάξη μέσα από ερωτήματα τα οποία χωρίζονται σε πέντε κλίμακες: αμφισβήτηση, ενθάρρυνση και έπαινος, μη λεκτική υποστήριξη, κατανόηση και φιλικότητα, έλεγχος. Για κάθε κλίμακα υπάρχουν 12 ερωτήματα, συνολικά δηλαδή 60. Η βαθμολόγηση γίνεται με κλίμακα Likert 5 σημείων. Ένα παράδειγμα για τον τύπο των ερωτήσεων είναι: αυτός ο δάσκαλος με επαινεί όταν απαντώ σωστά, (ενθάρρυνση και έπαινος). Αρχικά το ερωτηματολόγιο γράφτηκε στα κινέζικα, στη συνέχεια όμως μεταφράστηκε στα αγγλικά. Και στις δυο χώρες που δοκιμάστηκε από τους ερευνητές έδειξε ικανοποιητικά αποτελέσματα (She & Fisher, 2000).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ICI (Interpersonal Communication Inventory) του Millard Bienvenu (1971b). Παρόλο που κατασκευάστηκε πριν από πολύ καιρό, παραμένει αξιόπιστο και χρησιμοποιείται ακόμα και σήμερα διεθνώς σε πολλές έρευνες για την διαπροσωπική επικοινωνία (Hertzok & Kooney, 2002. Kendrick, 2000. Pisani, 2012. Vealey, Armstrong, Comar, & Greenleaf, 1998. etc.).

Το ICI κατασκευάστηκε μετά από έρευνα του Bienvenu πάνω σε θέματα αποτελεσματικής διαπροσωπικής επικοινωνίας ανάμεσα σε ζευγάρια, γονείς και

παιδιά, ομάδες θεραπείας, κλπ. Μπορεί να εφαρμοστεί σε μια ποικιλία καταστάσεων. Μετρά γενικές τάσεις στη διαπροσωπική επικοινωνία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο παροχής συμβουλών, διδασκαλίας ή για περαιτέρω έρευνα. Δεν προορίζεται να μετρήσει το περιεχόμενο, αλλά να αναγνωρίσει πρότυπα, χαρακτηριστικά και στιλ επικοινωνίας (Bienvenu, 1971a).

Σύμφωνα με τον Bienvenu υπάρχουν πέντε διαστάσεις οι οποίες είναι βασικά συστατικά της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Η αυτοαντίληψη, ο πιο βασικός παράγοντας που επηρεάζει την επικοινωνία των ανθρώπων με άλλους, η ικανότητα του καλού ακροατή, μια δεξιότητα στην οποία έχει δοθεί πολύ λίγη προσοχή μέχρι τώρα, η ικανότητα να εκφράζει κάποιος τις σκέψεις και τις ιδέες του ξεκάθαρα, κάτι στο οποίο πολλοί άνθρωποι βρίσκουν δυσκολία, η ικανότητα να αντιμετωπίζει κάποιος τα συναισθήματά του, ιδιαίτερα τα συναισθήματα θυμού και να τα εκφράζει με εποικοδομητικό τρόπο και τέλος η αυτοαποκάλυψη, η προθυμία να αποκαλύψει τον εαυτό του στους άλλους ειλικρινά και ελεύθερα (Bienvenu, 1971b).

2.6. Ερευνητικά δεδομένα για την επικοινωνία των εκπαιδευτικών

Μέσα στο χώρο του σχολείου, ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους μαθητές του, για να μπορέσει να τους βοηθήσει να κατακτήσουν τη γνώση, αλλά και να αναπτύξουν τη σκέψη και την προσωπικότητά τους. Επικοινωνεί με τους γονείς τους, για να τους ενημερώνει για την πρόοδο των παιδιών τους, αλλά και για να παίρνει πληροφορίες γι' αυτά που θα τον βοηθήσουν στο έργο του. Επικοινωνεί ακόμα με το διευθυντή και τους συναδέλφους του για συνεργασία και οργάνωση του σχολείου και των σχολικών δράσεων. Τέλος επικοινωνεί με φορείς έξω από τη

σχολική μονάδα για την επαγγελματική του ανάπτυξη, αλλά και για την ανάπτυξη των προγραμμάτων του.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η επικοινωνία είναι πολύ βασική στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και απαιτεί από αυτόν σύνθετες δεξιότητες, γι' αυτό έχει γίνει ερευνητικό αντικείμενο αρκετών ερευνών. Οι περισσότερες έρευνες ασχολούνται με την επικοινωνία του εκπαιδευτικού σε σχέση με τους μαθητές του και τη διδασκαλία του. Από τις έρευνες που ασχολούνται με την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, κάποιες εστιάζουν στο στιλ επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, κάποιες στην ικανότητα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού και κάποιες, κυρίως από την ελληνική βιβλιογραφία, με τη μη λεκτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού. Σε όλες αυτές τις έρευνες το ζητούμενο είναι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του.

Μελετώντας το στιλ επικοινωνίας των εκπαιδευτικών ο Norton με τους συνεργάτες του (1977, 1981, 1983) διαπίστωσαν πως τα στιλ επικοινωνίας που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να είναι πιο αποτελεσματικός είναι να είναι χαλαρός, να αφήνει εντυπώσεις, να είναι δραματικός, προσεκτικός, φιλικός, και σίγουρα να μην είναι κυριαρχικός. Από τα αποτελέσματα των ερευνών τους διαφαίνεται πως ο εκπαιδευτικός χρειάζεται ένα συνδυασμό στιλ για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο ρόλο του (Norton, 1977. 1983. Norton et al, 1981). Το στιλ επικοινωνίας σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μελέτησαν και οι Comadena, Semlak και Escott (1992), χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο CSM του Norton. Κι αυτοί κατέληξαν στα ίδια περίπου αποτελέσματα με τις προηγούμενες έρευνες για τα αποτελεσματικά στιλ, αυτό όμως που διαφοροποίησε την εργασία τους είναι πως χρησιμοποίησαν 2 ομάδες έρευνας, μία ομάδα φοιτητών και μια ομάδα ενήλικων

επιμορφούμενων. Οι διαφορές που εντόπισαν στα αποτελέσματα των ερευνών τους έδειξαν πως οι διαφορετικές ηλικιακές ομάδες έχουν προτίμηση σε διαφορετικό στιλ επικοινωνίας που υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς. Οι ενήλικοι επιμορφούμενοι φαίνονται τελείως αρνητικοί στο κυριαρχικό στιλ, αφού θέλουν να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτές τους ως ίσοι (Comadena, Semlak & Escott , 1992).

Σε μια πολύ νεώτερη έρευνα οι Yusof και Halim, (2014), ερεύνησαν το στιλ επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί δεύτερης ξένης γλώσσας σε μαθητές λυκείου στη Μαλαισία. Η έρευνά τους έγινε μέσω της παρατήρησης διδασκαλιών μέσα από βιντεοσκοπημένες διδασκαλίες. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν με τους μαθητές αρχικά με κοινωνικότητα, δραματικότητα, δίνοντας οδηγίες και συνοψίζοντας, και οι πιο κοινές δεξιότητες επικοινωνίας που χρησιμοποιούσαν ήταν οι εξηγήσεις, οι ερωτήσεις και οι προκλήσεις. Επίσης χρησιμοποιούσαν μη λεκτική επικοινωνία, όπως την επαφή με τα μάτια, για να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα στην επικοινωνία τους (Yusof & Halim, 2014).

Εκτός από το στιλ επικοινωνίας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, κάποιοι ερευνητές μελετούν την ικανότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και τη σημασία της στην αποτελεσματικότητά της διδασκαλίας τους. Οι Zlatic, Bjekic, Marinkovic και Bozovic (2013), μελετώντας την ικανότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών εστίαστηκαν στην επικοινωνιακή τους επάρκεια. Ως επικοινωνιακή επάρκεια ορίζουν ένα σύστημα γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων που υποκινούν τη διάθεση και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, απέναντι στους μαθητές τους και τη διδασκαλία τους. Από την έρευνά τους διαπίστωσαν πως η επικοινωνιακή επάρκεια των

εκπαιδευτικών χρειάζεται βελτίωση και προτείνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ειδικά για το σκοπό αυτό. Και η Ρορ (2014) μελέτησε την ικανότητα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών στις σχέσεις τους με τους μαθητές του και υποστηρίζει πως η ικανότητα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού επηρεάζει το κλίμα συνεργασίας στην τάξη και τη διδασκαλία. Μέσα από την έρευνά της διαπίστωσε πως η σωστή διαπροσωπική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές του, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά την αποδοχή των μαθητών και των ιδιοτήτων τους, τη δημιουργία κοινών αποφάσεων, την ενθάρρυνση των μαθητών, κλπ., δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα που προωθεί την αποτελεσματική διδασκαλία και οδηγεί στη μάθηση.

Τέλος τη μη λεκτική επικοινωνία των εκπαιδευτικών και το ρόλο της στην αποτελεσματική τους διδασκαλία εξετάζουν σε μελέτες τους Έλληνες ερευνητές. Η Βασιλείου (2004) στη διδακτορική διατριβή της διαπίστωσε ότι η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί σημαντική παράμετρο της επικοινωνίας και παίζει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Και η Γιάννου (2013) κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα εστιάζοντας στην επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού και στο ρόλο που παίζει αυτό στη μη λεκτική επικοινωνία του με τους μαθητές. Όλες οι έρευνες που αναφέρθηκαν και εστιάζουν στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η επικοινωνία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα διαπίστωσαν πως όταν ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα καλό επικοινωνιακό κλίμα οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά στις μαθησιακές προκλήσεις.

Εκτός από την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή η έρευνα ασχολείται και με την επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων, η οποία είναι ένα ακόμη πολύ

σημαντικό κομμάτι της δουλειάς του εκπαιδευτικού. Στις έρευνες αυτές μελετούνται οι τρόποι επικοινωνίας εκπαιδευτικών γονέων (προφορικός-γραπτός τρόπος, αμφίδρομη, μονόδρομη επικοινωνία, κλπ.) (Graham-Clay, 2005), τα χαρακτηριστικά, οι στρατηγικές και τα εργαλεία της επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους με τους γονείς και τα εμπόδια που παρεμποδίζουν τη διαδικασία της επικοινωνίας (Hobjila, 2014). Ακόμα μελετούνται η ποιότητα στη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Καλογρίδη, 2012) και οι μορφές επικοινωνίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009). Οι μελέτες αυτές καταδεικνύουν τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών και προτείνουν τρόπους για τη βελτίωση αυτής της επικοινωνίας.

Μια διαφορετική μελέτη είναι αυτή των Ανδρουλάκη, Σταμάτη, (2009), που μελετά τις μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, μέσα από μια μελέτη περίπτωσης. Για τη διεξαγωγή της μελέτης πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων (23 εκπαιδευτικοί). Τα ευρήματα της μελέτης περίπτωσης έδειξαν τους ρόλους της επικοινωνίας μέσα στο σύλλογο, τα είδη, τις λειτουργίες και τις μορφές επικοινωνίας, τους παράγοντες που επιδρούν στην ομαδική επικοινωνία και τα προβλήματα που δημιουργούνται. Οι ερευνητές, ολοκληρώνοντας τη μελέτη τους, κατέληξαν στο να τονίσουν τη σημασία της επικοινωνίας στο σχολείο, τη σημαντικότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και του ρόλου της ως παράγοντα υποκίνησης σε εκπαιδευτική δράση (Ανδρουλάκης & Σταμάτης, 2009).

Συνοψίζοντας τις παραπάνω έρευνες, διαπιστώνουμε πως η ικανότητα της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά του σε όλους τους τομείς του επαγγέλματός του. Την ικανότητα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού σε όλους τους τομείς του επαγγέλματος του, επικοινωνία με μαθητές, γονείς, συναδέλφους, κλπ., θα εξετάσει η παρούσα έρευνα. Παράλληλα θα εξετάσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις δύο έννοιες.

3.Η συναισθηματική νοημοσύνη

Έχουν περάσει 30 χρόνια από την πρώτη έκδοση του βιβλίου του Daniel Goleman (1995), «Emotional Intelligence», που έκανε γνωστή τη Συναισθηματική Νοημοσύνη στο ευρύ κοινό και προκάλεσε το ενδιαφέρον του κόσμου της εργασίας και των επιχειρήσεων. Από τότε μέχρι σήμερα μεγάλο πλήθος ερευνητών ασχολήθηκε με το θέμα της συναισθηματικής νοημοσύνης, την επίδρασή της σε διάφορους τομείς της ζωής και της εργασίας και τους τρόπους βελτίωσής της.

Παρόλο που η συναισθηματική νοημοσύνη έγινε ευρέως γνωστή από τα βιβλία του Goleman, (*Emotional Intelligence, Working with emotional intelligence*) ως έννοια υπήρχε πολλά χρόνια πριν. Η πρώτη προσπάθεια για να περιγραφεί η έννοια έγινε από τον Thorndike το 1920. Ο Thorndike προσπάθησε να περιγράψει μια άλλη νοημοσύνη, η οποία χαρακτήριζε τα άτομα με κοινωνικές δεξιότητες και την ονόμασε κοινωνική νοημοσύνη. Ουσιαστικά όρισε ως κοινωνική νοημοσύνη την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος τις εσωτερικές καταστάσεις των άλλων, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές τους και να κάνει τις βέλτιστες ενέργειες βάσει αυτών των πληροφοριών (Mayer & Salovey, 1990).

Αργότερα ο Gardner (1983) στη θεωρία του για την πολλαπλή νοημοσύνη ανέφερε ανάμεσα στους εφτά τύπους νοημοσύνης, την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη. Οι δύο αυτοί τύποι νοημοσύνης, οι οποίοι αναφέρονται στο χειρισμό των συναισθημάτων του ατόμου τόσο σε σχέση με τον εαυτό του, όσο και στις σχέσεις τους με τους άλλους, εμφανίζουν πολλά κοινά γνωρίσματα με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η πρώτη όμως αναφορά στον όρο συναισθηματική νοημοσύνη έγινε από τον Leon Payne στη διδακτορική του διατριβή το 1985 (Πλατσίδου, 2004).

Από τις πρώτες συστηματικές προσπάθειες που έγιναν για τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν αυτή των Salovey και Mayer οι οποίοι την όρισαν 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).

Ακολούθησαν πολλές μελέτες και έρευνες και των ίδιων και άλλων επιστημόνων και πολύ γρήγορα η συναισθηματική νοημοσύνη αποτέλεσε σημαντικό πεδίο έρευνας. Μια απλή αναζήτηση στο Διαδίκτυο σήμερα μπορεί να εντοπίσει εκατοντάδες εργασίες σε όλο τον κόσμο που την έχουν ως βασικό αντικείμενο έρευνας, αλλά και εκατοντάδες άλλες σελίδες που αναφέρονται στον όρο συναισθηματική νοημοσύνη. Πολλοί κοινωνιολογικοί και επιστημολογικοί λόγοι μπορούν να εξηγήσουν την ταχεία και ευρεία διάδοση του όρου συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας από τους λόγους αυτούς αφορά την αναγνώριση από τους επαγγελματίες της σημασίας και της σπουδαιότητας των συναισθημάτων στα αποτελέσματα της εργασίας τους.

Τέλος είναι ενδιαφέρον να τονιστεί η επέκταση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε διάφορους τομείς όπως η υγεία, η εκπαίδευση, οι ανθρώπινοι πόροι, η αξιολόγηση, η ψυχολογία του αθλητισμού, και η διαπολιτισμική ψυχολογία. Ωστόσο, αυτή η γρήγορη και ευρεία διάχυση του όρου συναισθηματική νοημοσύνη, ειδικά σε τομείς όπως η εκπαίδευση και οι οργανισμοί, απλοποίησε υπέρ το δέον την ιδέα και δημιούργησε προσδοκίες των αποτελεσμάτων πέραν των

επιστημονικών δεδομένων που υπάρχουν σήμερα (Fernandez-Berrocal & Extremera, 2006).

3.1. Θεωρητικά μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης

Παρόλο που υπήρξε και υπάρχει μια εκλαΐκευση του όρου συναισθηματική νοημοσύνη και γίνεται μια ευρεία εκμετάλλευση της σημασίας της και των αποτελεσμάτων της, δεν μπορούμε να αρνηθούμε το γεγονός ότι έχουν γίνει σοβαρές μελέτες για τη σπουδαιότητά της από διακεκριμένους επιστήμονες. Μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας με έμφαση στα μοντέλα της συναισθηματικής νοημοσύνης κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών επιτρέπει διαφορετικές ταξινομήσεις της (Fernandez-Berrocal & Extremera, 2006). Ως πρώτη κατηγορία θα μπορούσαμε να διακρίνουμε διάφορες προσεγγίσεις μετά τη δημοσίευση του βιβλίου του Goleman (1995). Αυτά είναι ψευδο-επιστημονικές προτάσεις με αισθητή την εμπορική πρόθεση, και με κοινολόγηση αντί για επιστημονικούς σκοπούς. Ως δεύτερη κατηγορία, διακρίνουμε εκείνα τα επιστημονικά μοντέλα που προτείνουν μια θεωρητική εξήγηση των συστατικών τους. Τα μοντέλα αυτά βασίζονται στην αναθεώρηση της προηγούμενης βιβλιογραφίας, η συμπεριφορά ελέγχεται με εμπειρικές μελέτες και έρευνα και για την επιβεβαίωση τους χρησιμοποιούν τα μέσα μέτρησης που αναπτύχθηκαν για το σκοπό αυτό.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που καθοδηγούν αυτές τις έρευνες προσπαθούν να ανακαλύψουν τα συναισθηματικά στοιχεία που αποτελούν τη βάση για τους συναισθηματικά ευφυείς ανθρώπους και τους μηχανισμούς που καθορίζουν τη χρήση αυτών των ικανοτήτων στην καθημερινή ζωή. Σήμερα με βάση τις θεωρίες

στις οποίες στηρίζονται, αναγνωρίζονται τρεις θεωρητικές προσεγγίσεις (Πλατσίδου, 2004).

Θεωρίες ικανότητας: η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται ως μια ικανότητα και αντιμετωπίζεται όπως και άλλα είδη νοημοσύνης, π.χ. τη γνωστική. Στις θεωρίες αυτές βασίζεται το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso (Mayer & Salovey, 1997. Mayer, Salovey & Caruso, 2004, 2008).

Θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα: η συναισθηματική νοημοσύνη ερμηνεύεται ως ένας συνδυασμός ικανοτήτων προσαρμογής, χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και προδιαθέσεων. Στις θεωρίες αυτές βασίζεται το μοντέλο Bar-On (2000, 2006).

Θεωρίες επίδοσης: επικεντρώνονται στην αποτελεσματικότητα και την επίδοση κάποιου στην εργασία του με βάση τις συναισθηματικές του ικανότητες, και επιχειρούν να εξηγήσουν και να προβλέψουν την επίδοση του ατόμου στην εργασία του με βάση συναισθηματικά, κοινωνικά και προσωπικά χαρακτηριστικά. Στις θεωρίες αυτές βασίζεται το μοντέλο του Goleman (1995, 1998, 2001).

3.1.1. Η συναισθηματική νοημοσύνη ως μια γνωστική ικανότητα (Mayer, Salovey & Caruso)

Οι Mayer και Salovey ήταν από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με τη συναισθηματική νοημοσύνη και στα 1990 παρουσίασαν την πρώτη μελέτη τους. Στη συνέχεια και για πολλά χρόνια συνέχισαν τις μελέτες τους με εμπειρικό τρόπο κατασκευάζοντας ψυχομετρικά εργαλεία και βελτιώνοντας το μοντέλο τους. Σύμφωνα με τη θεωρία τους, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα είδος νοημοσύνης που έχει αντιστοιχίες και με άλλα είδη νοημοσύνης, όπως η γνωστική.

Περιλαμβάνει την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner αλλά και άλλες ικανότητες από το συναισθηματικό και το γνωστικό σύστημα ικανοτήτων του ανθρώπινου νου (Mayer & Salovey, 1990).

Σύμφωνα με τους Mayer και Salovey το πεδίο εφαρμογής της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει τη λεκτική και μη λεκτική αξιολόγηση και έκφραση του συναισθήματος, την έκφραση του συναισθήματος, τη ρύθμιση του συναισθήματος στον εαυτό και στους άλλους και την αξιοποίηση των συναισθημάτων στην επίλυση προβλημάτων (Mayer & Salovey, 1993). Ως εκ τούτου ένα άτομο με συναισθηματική νοημοσύνη έχει τις ικανότητες να παρακολουθεί τα συναισθήματά του αλλά και τα συναισθήματα των άλλων, να μπορεί να κάνει διακρίσεις μεταξύ τους και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες αυτές για να καθοδηγεί τη σκέψη και τις δράσεις του (Mayer & Salovey, 1990).

Οι ικανότητες αυτές στο μοντέλο αυτό συνοψίζονται σε τέσσερις διαστάσεις: α) ακριβής αντίληψη των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, β) χρησιμοποίηση των συναισθημάτων για διευκόλυνση της σκέψης, γ) κατανόηση των συναισθημάτων, της συναισθηματικής γλώσσας και των σημάτων που μεταφέρονται από τα συναισθήματα και δ) διαχείριση των συναισθημάτων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Mayer & Salovey, 1997. Mayer, Salovey & Caruso, 2008). Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις είναι τοποθετημένες ιεραρχικά με την αντίληψη των συναισθημάτων στο κατώτερο επίπεδο και τη διαχείριση στο ανώτερο. Από τις δύο ανώτερες διαστάσεις η κατανόηση των συναισθημάτων συνδέεται περισσότερο με τη γνωστική επεξεργασία και την κατανόηση αφηρημένων εννοιών και έχει τη μεγαλύτερη συσχέτιση από όλες με το δείκτη ευφυΐας. Τέλος η διαχείριση συναισθημάτων είναι η πολυπλοκότερη, αφού

εμπλέκει το γνωστικό σύστημα με το γενικό σύστημα της προσωπικότητας και ισορροπεί ανάμεσα σε πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων τα κίνητρα, τα συναισθήματα και το γνωστικό επίπεδο (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001).

3.1.2. Το μοντέλο της συναισθηματικής - κοινωνικής νοημοσύνης (Bar - On)

Ο Bar - On στη μελέτη του για τη συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάστηκε από το πρώιμο έργο του Δαρβίνου για τη σημασία της συναισθηματικής έκφρασης για τη βίωση και την προσαρμογή, από την περιγραφή του Thorndike για την κοινωνική νοημοσύνη και τη σημασία της για την ανθρώπινη απόδοση και από τις παρατηρήσεις του Wechsler σχετικά με τις επιπτώσεις των μη γνωστικών παραγόντων σε αυτό που αναφέρεται ως ευφυής συμπεριφορά (Bar-On, 2006). Το μοντέλο Bar-On παρέχει τη θεωρητική βάση για τη δημιουργία ενός τεστ μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το τεστ αυτό ονομάστηκε Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) και χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση διαφόρων πτυχών της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και για να τη συνολική εξέτασή της. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η συναισθηματική, κοινωνική νοημοσύνη είναι μια διατομή των αλληλένδετων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και διαμεσολαβητών που καθορίζουν πόσο αποτελεσματικά θα κατανοήσει κάποιος και θα εκφράσει τον εαυτό του, θα κατανοήσει τους άλλους και τις σχέσεις του με αυτούς και θα αντιμετωπίσει τις καθημερινές απαιτήσεις (Bar-On, 2006).

Το μοντέλο που προτείνει ο Bar-On αποτελείται από πέντε κατηγορίες ικανοτήτων που στην καθεμιά περιλαμβάνεται ένας αριθμός δεξιοτήτων: α) ενδοπροσωπικές ικανότητες που περιλαμβάνουν την αυτοεπίγνωση, την

αυτοέκφραση, τη διεκδικητική συμπεριφορά, τον αυτοσεβασμό, την ανεξαρτησία και την αυτοπραγμάτωση, β) διαπροσωπικές ικανότητες που περιέχουν την κοινωνική υπευθυνότητα, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την ενσυναίσθηση, γ) ικανότητα διαχείρισης του στρες που περιλαμβάνει τον έλεγχο των συναισθημάτων και των παρορμήσεων και την ανοχή στο άγχος, δ) ικανότητα προσαρμογής που εμπεριέχει την ευελιξία, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και τον έλεγχο της πραγματικότητας και ε) γενική διάθεση που αναφέρεται στην ευτυχία και την αισιοδοξία (Bar-On, 2000).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυές είναι το άτομο που μπορεί να κατανοήσει αποτελεσματικά και να εκφράσει τον εαυτό του, να καταλάβει τους άλλους και να σχετιστεί μαζί τους, και να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις καθημερινές απαιτήσεις, τις προκλήσεις και πιέσεις. Αυτό βασίζεται, πρώτα και κύρια, στη διαπροσωπική ικανότητα ενός ατόμου να γνωρίζει τον εαυτό του, να κατανοεί τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του, και να εκφράζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Στο διαπροσωπικό επίπεδο, ο συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυής άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει τα συναισθήματα του, τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων και να έχει εποικοδομητικές και αμοιβαία ικανοποιητικές σχέσεις. Τελικά, ο συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυής άνθρωπος έχει τα μέσα για να διαχειριστεί αποτελεσματικά την προσωπική, κοινωνική και περιβαλλοντική αλλαγή με ρεαλισμό και ευελιξία, να αντιμετωπίσει άμεσα τις καταστάσεις, να επιλύσει προβλήματα και να πάρει αποφάσεις. Για να το κάνει αυτό, θα πρέπει να διαχειριστεί τα συναισθήματα, έτσι ώστε να δουλεύουν για αυτόν και όχι εναντίον του, και πρέπει να είναι αρκετά αισιόδοξος και θετικός (Bar-On, 2006).

3.1.3. Το μοντέλο της συναισθηματικής επάρκειας (Goleman)

Ο Daniel Goleman με τα βιβλία του "Συναισθηματική νοημοσύνη" (1995) και "Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας" (1998), έφερε την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης στο προσκήνιο και κίνησε το ενδιαφέρον του κοινού και των ερευνητών. Παρόλο όμως που τα βιβλία του έγιναν μπεστ σέλλερ και αγαπήθηκαν από το ευρύτερο κοινό, επικρίθηκε από πολλούς ερευνητές, για τον τρόπο συλλογής των δεδομένων του και για την έλλειψη προσωπικών εμπειρικών ερευνών που να αποδεικνύουν τα λεγόμενά του.

Σύμφωνα με τον Goleman η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που παρέχουν στο άτομο τη δυνατότητα να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως, με τρόπο τέτοιο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική επίδοση. Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη οδηγεί στη συναισθηματική επάρκεια. Για να μπορέσει κάποιος να αναπτύξει συναισθηματική επάρκεια, πρέπει να διαθέτει ορισμένες βασικές συναισθηματικές ικανότητες, όπως η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση σχέσεων (Πλατσίδου, 2010).

Το μοντέλο του εστιάζει κυρίως στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην αποτελεσματικότητά της στο χώρο της εργασίας. Ο Goleman υποστηρίζει πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας για την επιτυχία στην εργασία από το Δείκτη Νοημοσύνης, ιδιαίτερα στα κορυφαία κλιμάκια ενός επαγγέλματος ή στα ανώτερα επίπεδα ενός μεγάλου οργανισμού, στα οποία τα άτομα που βρίσκονται σε αυτές τις θέσεις έχουν όλα υψηλά επίπεδα Δείκτη Νοημοσύνης. Επισημαίνει πως εκείνοι που είναι πιο ικανοί γι' αυτές τις θέσεις είναι αυτοί που έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και αυτοί θα

έχουν και τη μεγαλύτερη επιτυχία στην εργασία τους (Cherniss, Extein, Goleman & Weissberg, 2006).

Το μοντέλο του Goleman στην αναθεωρημένη του έκδοση ((Boyatzis, Goleman & Ree, 2000. Goleman, 2001) αποτελείται από τέσσερις συναισθηματικές ικανότητες, οι οποίες εμπεριέχουν είκοσι επιμέρους συναισθηματικές δεξιότητες. Οι τέσσερις συναισθηματικές ικανότητες είναι, η Αυτεπίγνωση, η Κοινωνική επίγνωση, η Διαχείριση εαυτού και η Διαχείριση σχέσεων. Οι επιμέρους δεξιότητες είναι εξαρτημένες από τις κατηγορίες ικανοτήτων στις οποίες ανήκουν και για να επιδείξει κάποιος μία δεξιότητα, π.χ. τη δεξιότητα της επικοινωνίας θα πρέπει να διαθέτει σε κάποιο βαθμό τη θεμελιώδη ικανότητα της ικανότητας της διαχείρισης σχέσεων (Πλατσίδου, 2010). Από το μοντέλο του Goleman μπορούμε να δούμε τη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και επικοινωνίας, αφού η επικοινωνία είναι μια από τις δεξιότητες της ικανότητας της διαχείρισης κρίσεων που υπάρχουν στο μοντέλο.

3.2. Εργαλεία μέτρησης της Συναισθηματικής νοημοσύνης

Όλα τα παραπάνω μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης βασίστηκαν στην έρευνα με εργαλεία που κατασκευάστηκαν από τους ερευνητές για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και την αξιολόγηση των θεωριών τους. Οι Mayer, Salovey και οι συνεργάτες τους κατασκεύασαν μια σειρά εργαλείων για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης με πιο πρόσφατο το MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Το MSCEIT περιλαμβάνει τέσσερις κλίμακες, μία για κάθε διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, σύμφωνα με το μοντέλο τους. Κάθε κλίμακα εμπεριέχει δύο αντικείμενα (Mayer et al., 2008).

Η πρώτη κλίμακα μετράει την αντίληψη των συναισθημάτων μέσα από εικόνες: α) προσώπων και β) τοπίων και σχεδίων, στις οποίες καλούνται οι συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν συναισθήματα. Η επόμενη που μετράει τη χρησιμοποίηση των συναισθημάτων για διευκόλυνση της σκέψης εξετάζει: α) το πως μπορούν οι συμμετέχοντες να συγκρίνουν τα συναισθήματα με τις αισθήσεις και β) το ποια συναισθήματα μπορούν να διευκολύνουν τον τρόπο σκέψης. Η κατανόηση των συναισθημάτων μετριέται στην τρίτη κλίμακα εξετάζοντας: α) την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την ένταση και τις αλλαγές των συναισθημάτων και β) την αναγνώριση των συναισθημάτων σε περίπλοκες καταστάσεις. Τέλος η διαχείριση συναισθημάτων που μετριέται στην τελευταία κλίμακα εξετάζεται: α) μέσα από υποθετικά σενάρια που ζητούν από το συμμετέχοντα να εξηγήσει πώς μπορεί να διατηρήσει ή να αλλάξει τα συναισθήματά του και β) πώς ελέγχει τα συναισθήματά του για να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Το μοντέλο του Bar-On στηρίχθηκε στη χρήση του EQI (Emotional Quotient Inventory). Το EQI είναι ένα εργαλείο που μετράει μέσα από αυτοαναφορές τη συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη. Σύμφωνα με τον κατασκευαστή του είναι το πρώτο ερωτηματολόγιο αυτού του είδους που αναπτύχθηκε στο πεδίο της συναισθηματικής νοημοσύνης και το ευρύτερα διαδεδομένο (Bar-On, 2006).

Πιο συγκεκριμένα το EQI περιέχει 133 αυτοαναφορές σε μορφή μικρών ερωτήσεων, στις οποίες ο ερωτώμενος μπορεί να απαντήσει με βάση μια κλίμακα 5 απαντήσεων που κυμαίνονται από "πολύ σπάνια ή όχι αληθινό για μένα", έως "πολύ συχνά αληθές για μένα ή αληθές για μένα". Το EQI είναι κατάλληλο για

άτομα από 17 χρονών και πάνω και χρειάζεται 40 περίπου λεπτά για να απαντηθεί (Bar-On, 2006).

Το EQI δίνει ένα συνολικό σκορ συναισθηματικής νοημοσύνης και πέντε επιμέρους δείκτες που περιέχουν 15 υποκλίμακες. Κάθε δείκτης αναφέρεται σε μία από τις κατηγορίες συναισθηματικών - κοινωνικών δεξιοτήτων που μετράνε το μοντέλο και οι υποκλίμακες στις ιδιαίτερες ικανότητες κάθε κατηγορίας. Όσο υψηλότερο είναι το σκορ τόσο πιο θετική η πρόβλεψη για αποτελεσματική συναισθηματική και κοινωνική λειτουργία. Όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία στη συναισθηματική νοημοσύνη, τόσο πιο θετική η πρόβλεψη για την αποτελεσματική λειτουργία σε συνάρτηση με τις καθημερινές απαιτήσεις και προκλήσεις (Bar-On, 2006).

Ο Goleman σε συνεργασία με τον Boyatzis δημιούργησαν ένα ερευνητικό εργαλείο, το ECI, για να μετρήσουν τις συναισθηματικές ικανότητες στην εργασία. Βασισμένοι στις έρευνες που έκαναν σε διάφορους οργανισμούς, οι συγγραφείς κατέληξαν στο μοντέλο των τεσσάρων διαστάσεων που υποδιαιρούνται σε είκοσι ικανότητες (Boyatzis et al., 2000, Goleman, 2001). Οι τέσσερις αυτές διαστάσεις με τις ικανότητες που περιλαμβάνουν είναι: α) Αυτογνωσία, που περιλαμβάνει τη Συναισθηματική αυτογνωσία, την Ακριβή αξιολόγηση του εαυτού και την Αυτοπεποίθηση, β) Κοινωνική αντίληψη, που περιλαμβάνει την Ενσυναίσθηση, τον Προσανατολισμό στην εξυπηρέτηση και την Οργανωτική αντίληψη, γ) Αυτοδιαχείριση, που περιλαμβάνει τον Αυτοέλεγχο, την Αξιοπιστία, την Ευσυνειδησία, την Προσαρμοστικότητα, την Πρωτοβουλία και τον Προσανατολισμό στην επίτευξη στόχων και δ) Διαχείριση σχέσεων, που περιλαμβάνει την Επιρροή, την Επικοινωνία, την Ικανότητα για ηγεσία, τη Διαχείριση συγκρούσεων, την

Οικοδόμηση δεσμών, τις Καταλυτικές αλλαγές, την Αξιοποίηση των άλλων και την Ομαδική δουλειά και συνεργασία (Fernandez-Berrocal & Extremera, 2006).

Σύμφωνα με τον Goleman οι τέσσερις αυτές διαστάσεις είναι η βάση για την ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων ή ικανοτήτων που είναι αναγκαίες στο πεδίο της εργασίας. Κάθε μια από τις ικανότητες που περιλαμβάνονται στις τέσσερις διαστάσεις είναι ικανότητα που μαθαίνεται. Η βασική ιδέα λοιπόν για το μοντέλο του είναι πως οι συναισθηματικές ικανότητες μαθαίνονται (Goleman, 2001).

Το ερωτηματολόγιο SSEIT (Schutte Self-report Emotional Intelligence Test) είναι το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε από την Schutte και τους συνεργάτες της Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, & Dornheim, (1998). Είναι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία και χρησιμοποιείται ευρέως στην ξένη, αλλά και στην ελληνική βιβλιογραφία. Οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου αρχικά κατέληξαν σε μια μονοδιάστατη δομή του ερωτηματολογίου, επόμενες όμως έρευνες, αναφέρουν την ύπαρξη περισσότερων του ενός παραγόντων. Η Platsidou (2010), στην έρευνά της σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής βρήκε 4 παράγοντες της συναισθηματικής νοημοσύνης, αισιοδοξία-ρύθμιση της διάθεσης, αυτοδιαχείριση- σχετικές πληροφορίες, διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων και ρύθμιση των συναισθημάτων. Τέσσερις παράγοντες βρήκαν και άλλοι ερευνητές όπως ο Chan (2004) και οι Petrides & Furnham (2000).

3.3. Ερευνητικά δεδομένα για τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Σε μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας για τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώνεται πως υπάρχουν αρκετές έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το θέμα αυτό. Στην Ελλάδα

οι έρευνες που ασχολήθηκαν με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών την εξετάζουν κυρίως σε σχέση με τη διδασκαλία τους και το ρόλο του εκπαιδευτικού-ηγέτη μέσα στην τάξη.

Στην έρευνά της για το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στις μορφές διδασκαλίας στην τάξη η Ζούκα (2012) χρησιμοποίησε το εργαλείο Trait Emotional Intelligence Questionnaire, TEIQue-SF (Petrides & Furnham, 2001) και διαπίστωσε πως 6 στους 10 εκπαιδευτικούς εμφανίζουν υψηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης. Ακόμα διαπίστωσε πως η συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένη με ορισμένα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας του, όπως η δημιουργικότητα, η προσαρμοστικότητα στις ανάγκες των μαθητών, η υπευθυνότητα, κλπ., που τον καθιστούν αποτελεσματικό και ασκούν θετική επίδραση στους μαθητές. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η Μαστοροδήμου (2008), η οποία βρήκε στην έρευνά της, πως από τις εκπαιδευτικές δεξιότητες υψηλότερη συσχέτιση παρατηρείται ανάμεσα στη διδασκαλία και τις συναισθηματικές ικανότητες.

Σε δύο άλλες έρευνες σχετικές με το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στο ρόλο του εκπαιδευτικού-ηγέτη στην τάξη, που έγιναν σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι ερευνητές εξέτασαν τις εκτιμήσεις των μαθητών για τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών τους, όπως αυτή εκδηλώνεται από τη συμπεριφορά τους στην τάξη (χρησιμοποίησαν δηλαδή, τη μέθοδο της ετεροαναφοράς). Πιο συγκεκριμένα ο Δελλατόλας (2010) διαπίστωσε πως η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται σημαντικά με την ηγεσία τους μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν πως οι προσωπικές

δεξιότητες, δηλαδή η αυτορρύθμιση και ο αυτοέλεγχος των συναισθημάτων καθώς και οι συνιστώσες της συναισθηματικής νοημοσύνης, (οι κοινωνικές δεξιότητες, το κίνητρο και η εν-συναίσθηση) του καθηγητή – καθηγήτριας, συσχετίζονται έντονα θετικά με την αποτελεσματικότητά του στην ομάδα – τάξη μαθητών που ηγείται.

Η Κυριακίδου στη δική της έρευνα χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο της Shutte et al. σε μαθητές Λυκείου όπου όμως άλλαξε τη μορφή των ερωτήσεων από αυτοαναφορές σε ετεροαναφορές. Με αυτό το εργαλείο εξέτασε τις αντιλήψεις των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς τους και κατέληξε στο συμπέρασμα πως η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών συνδέεται σημαντικά με την ηγεσία τους μέσα στην τάξη. Ειδικότερα διαπίστωσε πως σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναπτύξει τη συναισθηματική τους νοημοσύνη αναπτύσσουν χάρισμα, διανοητική υποκίνηση και εξατομικευμένη εκτίμηση δηλαδή ασκούν μετασχηματική ηγεσία. Η Κυριακίδου, επίσης, κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μέτριο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης και επιδέχονται βελτίωσης.

Κάποιες από τις έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία εξετάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού ως ηγέτη, αυτές όμως δεν αναφέρονται μόνο στο έργο του ως δασκάλου, αλλά στον πολυδιάστατο ρόλο του διευθυντή - ηγέτη της σχολικής μονάδας. Μπορούμε να επισημάνουμε πως σε αυτές τις έρευνες η συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή, τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Σακελλάρογλου, 2013).

Σε μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η Platsidou (2010) διαπίστωσε πως υπάρχει σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην

επαγγελματική εξουθένωση, όπως και σχέση μέτριου όμως βαθμού, ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και την ικανοποίηση γενικά από το επάγγελμα. Πιο συγκεκριμένα, η επαγγελματική εξουθένωση και η χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία που μπορεί να προκύψουν σε κάποια στιγμή της καριέρας του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, μπορεί να προληφθούν εάν έχει ενισχυθεί η συναισθηματική του νοημοσύνη. Χρησιμοποιώντας, τέλος, το ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών της Shutte et al. κατέληξε στο συμπέρασμα πως η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι αρκετά υψηλή.

Πολύ περισσότερες είναι οι έρευνες που συναντούνται στην ξένη βιβλιογραφία. Οι περισσότερες από αυτές εξετάζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σε σχέση την αποτελεσματικότητά τους στην εργασία τους. Οι Perry και Ball (2008) στην έρευνά τους διαπιστώνουν πόσο σημαντική είναι η συναισθηματική νοημοσύνη για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Στην έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς στη Μελβούρνη, χρησιμοποιήθηκε το RTS (Reactions of Teaching Situations) test, ένα εργαλείο που έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι και εξετάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη σε καταστάσεις διδασκαλίας. Βρίσκουν τέσσερις διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης, 1) τη γενική προθυμία να λάβουν ή να αναγνωρίσουν τη θετική ανατροφοδότηση, 2) την αναγνώριση και αποδοχή αρνητικών συναισθημάτων, 3) την υιοθέτηση μιας στοχαστικής προσέγγισης σε αρνητικά φορτισμένες καταστάσεις και της στρατηγικής του προχωράμε εμπρός και 4) τη δυνατότητα να διαχειρίζεται κάποιος τον εαυτό του σε καταστάσεις διδασκαλίας. Θεωρούν ότι το μοντέλο τους περιγράφει καλύτερα τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών από το μοντέλο των Mayer Salovey και Caruso. Η πεποίθησή τους

αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι η έρευνά τους και το ερευνητικό τους εργαλείο είναι ειδικά για εκπαιδευτικούς κι ότι το MSCEIT των Mayer Salovey και Caruso απευθύνεται σε όλους τους πληθυσμούς, χωρίς να εξειδικεύεται σε κάποια συγκεκριμένη ομάδα. Το τελικό τους συμπέρασμα πάντως είναι πως η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει σημαντικό ρόλο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, σχετικά με το ποιες διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης πρέπει να ενισχυθούν στους εκπαιδευτικούς, μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία προγραμμάτων για τη βελτίωσή της (Perry & Ball, 2008).

Οι Ghanizadeh και Moafian (2010), σε έρευνά τους στο Ιράν, εξέτασαν επίσης τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών με την αποτελεσματικότητα στο επάγγελμά τους. Χρησιμοποίησαν 2 ερωτηματολόγια, το ερωτηματολόγιο του Bar-On, το οποίο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς και το ερωτηματολόγιο "Χαρακτηριστικά των επιτυχημένων εκπαιδευτικών ξένης γλώσσας", το οποίο δόθηκε στους μαθητές των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν πως υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματικότητα στο επάγγελμά τους. Κι αυτοί κατέληξαν στην αναγκαιότητα προγραμμάτων βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης, ιδιαίτερα στους νεότερους εκπαιδευτικούς (Ghanizadeh & Moafian 2010). Και οι Corcoran and Tormey (2013), που ερεύνησαν τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι προβλεπτικός δείκτης για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους.

Τη αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αυτο-αποτελεσματικότητα ερευνήσε ο Chan (2004), στο Χονγκ Κονγκ. Η έρευνά του σε 158 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με το ερωτηματολόγιο των Schutte et al., (1998), έδωσε τέσσερις διαστάσεις συναισθηματικής νοημοσύνης, θετική αξιοποίηση, συναισθηματική εκτίμηση, ενσυναίσθηση -ευαισθησία και θετική ρύθμιση. Η συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκε πως είναι προβλεπτικός παράγοντας γενικά για την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ πιο συγκεκριμένα η θετική ρύθμιση αναδείχθηκε ως σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για τη γενική αυτο-αποτελεσματικότητα. Αυτό που σημείωσε ως σημαντικό εύρημα ο ερευνητής ήταν ότι τα ευρήματά της έρευνάς του στη συναισθηματική νοημοσύνη σε Κινέζους εκπαιδευτικούς, είναι παρόμοια με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών σε εκπαιδευτικούς άλλων εθνοτήτων (Chan, 2004). Σε όλες τις παραπάνω έρευνες, γίνεται φανερό πως η συναισθηματική νοημοσύνη παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην εργασία του.

Σε άλλες έρευνες εξετάζεται η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης σε διάφορες παραμέτρους που αφορούν το επάγγελμά του εκπαιδευτικού. Οι Yin, Chi Kin Lee, Zhang & Jin (2013), ερευνήσαν, τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την ικανοποίηση από τη διδασκαλία, σε ένα πολύ μεγάλο αριθμό Κινέζων εκπαιδευτικών (1281) στο Χονγκ Κονγκ. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Και στην έρευνά των Hassan, Ishak, & Bokhari (2011), για την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στις εργασιακές αξίες των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε πως υπάρχει σημαντική

σχέση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη και τις εργασιακές αξίες των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές ακόμα διαπίστωσαν πως οι τέσσερις από τις επτά διαστάσεις που προέκυψαν από την έρευνά τους, προσωπικό κίνητρο, κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και πνευματικότητα, παίζουν σημαντικό ρόλο στις εργασιακές αξίες των εκπαιδευτικών. Στο τέλος της έρευνάς τους κατέληξαν στο συμπέρασμα πως βελτιώνοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και ειδικότερα τις τέσσερις αυτές διαστάσεις, μπορούμε να έχουμε εκπαιδευτικούς με υψηλές εργασιακές αξίες (Hassan et al, 2011) .

Συνοψίζοντας, τις παραπάνω έρευνες, διαπιστώνουμε την αναγκαιότητα της ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης στους εκπαιδευτικούς. Η συναισθηματική νοημοσύνη θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματικότερη εργασιακή τους απόδοση αλλά και στη βελτίωση της ικανότητας επικοινωνίας τους με όλους τους φορείς της εκπαίδευσης.

3.4. Συναισθηματική νοημοσύνη και επικοινωνία

Τα τελευταία χρόνια οι έρευνες για τη συναισθηματική νοημοσύνη πληθαίνουν συνεχώς, γιατί είναι ένα θέμα που απασχολεί πολύ τους ερευνητές και έχει βοηθήσει σε πολλές περιπτώσεις την εξήγηση κάποιων φαινομένων που σχετίζονται με την επιτυχία του ατόμου είτε στον κοινωνικό είτε στον επαγγελματικό χώρο. Σε κάποιες από αυτές τις έρευνες γίνεται προσπάθεια να φανεί η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην επικοινωνία ή στην επικοινωνία και σε κάποια άλλη έννοια.

Σε έρευνες που μελετούν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στις δεξιότητες επικοινωνίας βρέθηκε πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα

στις δύο έννοιες. Οι Ericus και Kose (2013) στην έρευνα τους για την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στις δεξιότητες επικοινωνίας υποψήφιων διευθυντών φροντίδας υγείας διαπίστωσαν πως υπάρχει σημαντικά θετική συσχέτιση ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη συναισθηματική στην ομάδα που ερευνούν. Οι ερευνητές βρήκαν πως από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης η ενσυναίσθηση και ο έλεγχος σχέσεων έχουν τη μεγαλύτερη συσχέτιση με την επικοινωνία και πως τα άτομα που εμφανίζουν τα δύο παραπάνω χαρακτηριστικά σε μεγάλο βαθμό έχουν υψηλά επίπεδα επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Το ίδιο θέμα, δηλαδή τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις επικοινωνιακές δεξιότητες, εξέτασαν οι Safari, Leabarnovic και Safari (2013) σε γυναίκες φοιτήτριες του πανεπιστημίου της Τεχεράνης. Οι μελετητές έδωσαν το ερωτηματολόγιο του Bar-On (1997) για τη συναισθηματική νοημοσύνη σε όλες τις φοιτήτριες και στη συνέχεια σχημάτισαν δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα εκπαιδεύτηκε για να αποκτήσει καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες και η δεύτερη χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου. Τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η ομάδα που βελτίωσε τις δεξιότητες επικοινωνίας της, βελτίωσε σημαντικά και τη συναισθηματική νοημοσύνη της (Safari et al, 2013).

Μια μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας σε έρευνες για τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επικοινωνία και την επαγγελματική ικανοποίηση έκαναν οι Jorfi, Yaccob και Shah (2011). Από τη μελέτη τους διαπίστωσαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που βοηθούν στη διατήρηση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας και της ικανοποίησης από την εργασία. Συνεχίζοντας τη μελέτη αυτή οι Jorfi και Jorfi (2010) ερευνήσαν πειραματικά τη σχέση της συναισθηματικής

νοημοσύνης με την αποτελεσματική επικοινωνία και την οργανωτική κουλτούρα, σε υπαλλήλους εκπαιδευτικών οργανισμών. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο του Bar-On (1997) για τη συναισθηματική νοημοσύνη και για την αποτελεσματική επικοινωνία το Communication Effectiveness Questionnaire (CEQ). Τα αποτελέσματά τους έδειξαν πως η συναισθηματική νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Επίσης τα άτομα με υψηλή οργανωτική κουλτούρα τείνουν να έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και αυτό οδηγεί στην προσπάθεια για βελτίωση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας τους (Jorfi & Jorfi, 2011) .

Τέλος στην έρευνά τους σε ζευγάρια, οι Smith, Heaven και Giarrochi (2008) διαπίστωσαν πως η αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται με όλα τα πρότυπα επικοινωνιακών συγκρούσεων και την ικανοποίηση των ζευγαριών από τη σχέση τους. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι τα πιο ικανοποιημένα ζευγάρια είναι εκείνα που δεν αποφεύγουν τις επικοινωνιακές συγκρούσεις, έχουν παρόμοια συναισθηματική νοημοσύνη, και έχουν την τάση να εξιδανικεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη του άλλου σε κάποιο βαθμό. Όπως φαίνεται από τις παραπάνω έρευνες, αλλά και από άλλες που έχουν γίνει στο ίδιο πεδίο, η συναισθηματική νοημοσύνη σχετίζεται σημαντικά με την επικοινωνία σε πολλές από τις μορφές της.

4. Ο ρόλος της επικοινωνίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

4.1. Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο

Παρόλο που οι αλλαγές στην εκπαίδευση δεν πραγματοποιούνται με ιδιαίτερα γρήγορους ρυθμούς, τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια τάση αλλαγής του ρόλου του σχολείου και ένταξής του μέσα στην κοινωνία. Το "νέο σχολείο"(ΕΓΚ. ΥΠΑΙΘ, 187363/ΓΔ4, 19/11/14), όπως το οραματίζονται οι σχεδιαστές του, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους, είναι μια αληθινή κοινότητα μάθησης όπου όλοι γίνονται δάσκαλοι και μαθητές, επιμένει στις συνεργασίες σε όλα τα επίπεδα και μεταξύ όλων των συμμετεχόντων και δίνει έμφαση στην ποιότητα (Χαραλάμπους, 2000) Το νέο σχολείο είναι συνεργατικό, θέτει τους δικούς του στόχους, στα πλαίσια πάντα βέβαια του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, υλοποιεί τις δικές του δράσεις και ανοίγεται στο κοινωνικό σύνολο.

Πολλά προγράμματα, που εφαρμόζονται την τελευταία δεκαετία στα πλαίσια του νέου σχολείου, έχουν ως στόχο κυρίως τη βελτίωση διαφόρων- πέραν των γνωστικών- δεξιοτήτων των μαθητών και τη σύνδεση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Το πρώτο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στη βάση αυτής της λογικής ήταν το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων (ΦΕΚ 1280/2005. Τ.Β'). Ήταν ένα καινοτόμο πρόγραμμα βασισμένο σε διεθνή πρότυπα και προέτρεπε τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν μαζί με τους μαθητές τους δραστηριότητες που τους έβγαζαν έξω από τα στενά όρια της τάξης και των σχολικών εγχειριδίων. Η επιτυχία αυτού του προγράμματος οδήγησε στη σχεδίαση κι άλλων προγραμμάτων με πιο πρόσφατο το Κοινωνικό Σχολείο (ΕΓΚ.

ΥΠΑΙΘ, 187363/ΓΔ4, 19/11/14) που έχει ως σκοπό τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την προαγωγή της υγείας και την αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής των μαθητών και της σχολικής κοινότητας. Το «Κοινωνικό Σχολείο» περιλαμβάνει δέσμη δράσεων και εκδηλώσεων, οι οποίες εντάσσονται στο σύνολο του σχολικού προγράμματος, απευθύνονται σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα και δεν αποτελούν μεμονωμένες προσπάθειες. Οι δράσεις του υλοποιούνται με την ενεργό συμμετοχή μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων.

4.2. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο

Η σημερινή εκπαίδευση, όπως ενσαρκώνεται στο πρόσωπο του σύγχρονου εκπαιδευτικού, οφείλει να μετασχηματίσει τη συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα σε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων ομάδων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως και κάθε κοινωνικός ρόλος, διαμορφώνεται και συγκροτείται στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης ιστορικής κοινωνίας, η οποία με τη σειρά της λειτουργεί ακριβώς και υπάρχει επειδή συγκροτεί και κατανέμει κοινωνικούς ρόλους στα μέλη της και τα εκπαιδεύει γι' αυτούς (Λαμπάκη, 2014).

Γίνεται φανερό από τα παραπάνω πως, καθώς το σχολείο αλλάζει, αλλάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και "νέες" δεξιότητες που δε θεωρούνταν σημαντικές ως τώρα έρχονται να παίξουν αποφασιστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Εξετάζοντας, λοιπόν, το σχολείο ως θεσμό που θα πρέπει να συμβάλει στη συνολική ανάπτυξη του κάθε μαθητή, παρατηρούμε την αύξηση του αριθμού των ρόλων που έχει ένας εκπαιδευτικός, πέρα από τη διαδικασία πραγματοποίησης της διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα

τη συνεργασία με γονείς, τοπική κοινότητα, κοινωνικές οργανώσεις, κ.λπ. (Zlatkovic, Stojiljkovic, Djigic, & Todorovic, 2012)

Με βάση τις κοινωνικές λειτουργίες του σύγχρονου σχολείου, στις οποίες πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός, διαμορφώνονται και οι αντίστοιχοι ρόλοι. Καλείται, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να παίξει αντίστοιχα το ρόλο του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού, του αξιολογητή, του σύμβουλου, του ανανεωτή, του λειτουργού, του ψυχοπλάστη κ.λπ. Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος (Ντούσκας, 2007).

4.3. Η επικοινωνία στο επάγγελμα του σύγχρονου εκπαιδευτικού

Ο πολυσύνθετος και πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτικού φαίνεται και από τις αρμοδιότητες που αναλαμβάνει στην εκτέλεση του έργου του και διέπονται από τη νομοθεσία. Σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία για τη λειτουργία του σχολείου που ξεκίνησε με τους νόμους 200, 201 και 202 του 1998 (ΠΔ 200, 201, 202/98) και στη συνέχεια εκσυγχρονίστηκε με βελτιώσεις με νέους νόμους και διευκρινιστικές εγκυκλίους, οι περισσότεροι από τους κύριους ρόλους του εκπαιδευτικού βασίζονται στην επικοινωνία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επικοινωνεί με τους μαθητές του στα πλαίσια της διδασκαλίας, αλλά και έξω από αυτά, με τους γονείς τους σε τακτικά και μη χρονικά διαστήματα, πρέπει να συμμετέχει στο Σύλλογο Διδασκόντων, ενεργητικά και με πρωτοβουλίες (σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο για την αξιολόγηση αυτό είναι σημαντικό προσόν (ΠΔ 152/2013), πρέπει να έρχεται σε επαφή με τοπικές αρχές, κοινωνικές οργανώσεις, τοπικούς φορείς, κλπ. στα πλαίσια των δράσεων του κοινωνικού σχολείου.

Η επικοινωνία αποτελεί βασικό γνώρισμα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης που επιτυγχάνεται ανάμεσα στους μετέχοντες στη σχολική ζωή. Δύο από τα βασικά αξιώματα της ανθρώπινης επικοινωνίας και κατ' επέκταση και της παιδαγωγικής επικοινωνίας είναι ότι η επικοινωνία κρίνεται αναπόφευκτη όταν δύο ή περισσότερα άτομα βρίσκονται στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον και ότι, όταν δύο ή περισσότερα άτομα επικοινωνούν, δημιουργείται η αντίστοιχη κοινωνική σχέση, στα πλαίσια της οποίας εκτυλίσσεται η επικοινωνία (Κωνσταντίνου, 2006). Αντλαμβανόμεστε λοιπόν πως η επικοινωνία παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή και η ποιότητα της επικοινωνίας είναι άρρηκτα δεμένη με το είδος της αγωγής. Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει ένα συγκεκριμένο στυλ επικοινωνίας, το οποίο επηρεάζεται από το είδος της αγωγής που θέλει να χρησιμοποιήσει και τους στόχους τους οποίους θέλει να υλοποιήσει. Επίσης επηρεάζεται από το χαρακτήρα του και τα εργαλεία που έχει στη διάθεσή του για την υλοποίηση του προγράμματός του. Η παιδαγωγική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το μαθητή μέσα από την τάξη ονομάζεται διδακτική επικοινωνία και στα πλαίσια του σύγχρονου σχολείου που θέλει το μαθητή ενεργητικό στη διαδικασία της μάθησης, περιλαμβάνει πολλές λειτουργίες όπως, ενημερωτική, διαμορφωτική, εκπαιδευτική, αξιολογική, κλπ. (Urea, 2013).

Η επικοινωνία όμως εκπαιδευτικού μαθητή δεν εξαντλείται στα στενά πλαίσια της τάξης και του καθημερινού μαθήματος, αλλά συνεχίζεται και σε άλλους τομείς, αφού ο εκπαιδευτικός δεν έχει μόνο το ρόλο του διδάσκοντα απέναντι στους μαθητές του, αλλά παράλληλα και το ρόλο του εμπνευστή, του μέντορα, του συμβούλου, του διαχειριστή κρίσεων κλπ. Σε όλους αυτούς τους ρόλους σημαντική

θέση έχει η διαδικασία της επικοινωνίας, της οποίας η αποτελεσματικότητα παρέχει τα εχέγγυα για την σωστότερη αντιμετώπιση των μαθητών και τη λύση των προβλημάτων τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν εξαντλείται στην επαφή με τους μαθητές του και τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, επεκτείνεται και σε άλλους τομείς και σχέσεις. Ο εκπαιδευτικός είναι ο σύνδεσμος του σχολείου και της οικογένειας και ως σύνδεσμος είναι υποχρεωμένος να έρχεται σε τακτική επαφή με τους γονείς των μαθητών, να παίρνει και να δίνει πληροφορίες γι' αυτούς, να συμβουλεύει τους γονείς σε θέματα μελέτης, αγωγής, αντιμετώπισης προβλημάτων. Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι βασικό στοιχείο για να επιτύχει τα καλύτερα αποτελέσματα στις σχέσεις του με τους γονείς και στη δημιουργία του αισθήματος κοινότητας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μπορεί να μεγιστοποιήσει τα οφέλη από τη συνεργασία εκπαιδευτικών γονέων (Graham- Clay, 2005).

Ένας ακόμα ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του επαγγέλματός του είναι αυτός του μέλους του Συλλόγου Διδασκόντων. Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι το συλλογικό εκείνο όργανο, το οποίο αποφασίζει για όλες τις δράσεις του σχολείου. Ειδικά σήμερα, που το σύγχρονο σχολείο καλείται να δημιουργήσει και να υλοποιήσει, παράλληλα με το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, και τα δικά του προγράμματα και τις δικές του δικές του δράσεις, το έργο του Συλλόγου Διδασκόντων γίνεται αρκετά περίπλοκο και απαιτητικό. Στο έργο αυτό πρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός να επικοινωνήσει με τους υπόλοιπους, να συνεργαστεί, να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει, να καταθέσει τις προτάσεις και τις θέσεις του. Ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας βοηθούν τον εκπαιδευτικό να

λειτουργήσει μέσα σ' αυτό το συλλογικό όργανο πιο αποτελεσματικά και να επιτύχει τις καλύτερες δυνατές συνεργασίες και τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Τέλος, πάντα στα πλαίσια του σύγχρονου σχολείου, ο εκπαιδευτικός καλείται να έρθει σε επαφή με φορείς έξω από το σχολείο, όπως οι τοπικές αρχές, φορείς και κοινωνικές οργανώσεις, κλπ. και να συνεργαστεί μαζί τους. Και εδώ η επικοινωνία παίζει σημαντικό ρόλο για πιο αποτελεσματικές επαφές και συνεργασίες.

4.4. Η συναισθηματική νοημοσύνη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Η ηθική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού απαιτεί μια συμπεριφορά πιο προσεκτική από άλλα επαγγέλματα, αφού η εργασία του αφορά ανθρώπινα όντα. Ως εκ τούτου αναμένεται από αυτόν να μην ενεργεί ως ψυχρός επαγγελματίας, αλλά να καταθέτει την ψυχή του στο έργο του. Στο πλαίσιο αυτής της ηθικής, ένας συναισθηματικά ευφυής εκπαιδευτικός είναι αυτός που ξέρει τον εαυτό του και μπορεί να χειραγωγήσει τα συναισθήματά του (Neophytou, 2012). Πιο συγκεκριμένα ο συναισθηματικά ευφυής εκπαιδευτικός ελέγχει τα συναισθήματα θυμού, δεν αφήνει τα συναισθήματά του να επηρεάσουν τη στάση του και την κρίση του και διαχειρίζεται τις σχέσεις του με τους άλλους, (μαθητές, γονείς, συναδέλφους, κλπ.), με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτύχει τα καλύτερα αποτελέσματα στην εργασία του.

Ο εκπαιδευτικός που δείχνει συναισθηματικές ικανότητες και συναισθηματικά ευφυή συμπεριφορά έχει μεγαλύτερη επιτυχία και ικανοποίηση από την επαγγελματική του σταδιοδρομία και τη ζωή. Είναι πιο ανθεκτικός και έχει

ενεργό ρόλο στην αντιμετώπιση των στρεσογόνων παραγόντων (Platsidou, 2010). Ο εκπαιδευτικός με συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από ευέλικτη συμπεριφορά, δεκτικότητα στην αλλαγή, αισιοδοξία και θετική στάση, ακόμα κι όταν συναντά σημαντικές δυσκολίες και μεγάλο φόρτο εργασίας (Sharma & Bindal, 2012).

Η εκπαίδευση όμως δεν περιλαμβάνει μόνο την μαθησιακή αλλά και μια ψυχολογική διαδικασία, γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός οφείλει να εκπληρεί και το ρόλο του παιδαγωγού – συμβούλου. Σήμερα οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα στις όλο και πιο πλουραλιστικές σχολικές τάξεις. Εκτός από καλός δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι και καλός σύμβουλος και καλός εμπυχωτής (Αποστολοπούλου). Απαραίτητο στοιχείο για την αποτελεσματικότητά του σε αυτό το ρόλο είναι η ανάπτυξη της συναισθηματικής του νοημοσύνης, αφού κάποια από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός καλού συμβούλου είναι: αυτογνωσία, αυτοαντίληψη, ενσυναίσθηση, θετική αναγνώριση - αποδοχή, χαρακτηριστικά που είναι βασικά στοιχεία της συναισθηματικής νοημοσύνης (Γιώτσα, 2010).

Οι συναισθηματικές δεξιότητες είναι απαραίτητες και για τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων. Οι γονείς τις περισσότερες φορές έχουν την ανάγκη να ακούσουν τη γνώμη ενός ειδικού, στην προκειμένη περίπτωση του εκπαιδευτικού, για τα παιδιά τους και προσβλέπουν στην κατανόηση και την υποστήριξή του. Για να υποστηρίξει τους γονείς ο εκπαιδευτικός, είναι απαραίτητο να διαθέτει μια σειρά προσόντων όπως η γνώση, η αυτοαντίληψη, η θετική στάση, η κατανόηση, η ενσυναίσθηση, κλπ.,(Δαραής, 2008) προσόντα, που όπως αναφέραμε και παραπάνω, είναι χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Τέλος, συναισθηματικές δεξιότητες χρειάζονται και σε όλους τους ρόλους που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός. Στις συνεργασίες του με τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων αλλά και στις επαφές του με άτομα, οργανώσεις και φορείς εκτός της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητο να συνεργαστεί με ανθρώπους, να χειριστεί καταστάσεις, να δημιουργήσει σχέσεις και επαφές. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις οι ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης θα τον βοηθήσουν να είναι πιο αποτελεσματικός.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω η ικανότητα επικοινωνίας και η συναισθηματική νοημοσύνη παίζουν σημαντικό ρόλο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθεί το επίπεδο των εκπαιδευτικών σ' αυτούς τους τομείς (συναισθηματική νοημοσύνη και επικοινωνία) και η μεταξύ τους σχέση στην παρούσα έρευνα. Στην Ελλάδα δεν υπάρχει παρόμοια έρευνα που να συνδυάζει αυτές τις δύο έννοιες και στο εξωτερικό οι αντίστοιχες έρευνες είναι περιορισμένες και δεν αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς.

5. Στόχοι της παρούσας έρευνας

Για την προσέγγιση του παραπάνω σκοπού τέθηκε μια σειρά ερευνητικών στόχων. Συγκεκριμένα πρώτος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της προσωπικής εκτίμησης των εκπαιδευτικών για την ικανότητα επικοινωνίας τους. Η επικοινωνία μελετήθηκε τόσο συνολικά όσο και στις επιμέρους διαστάσεις της. Δεύτερος στόχος ήταν η διερεύνηση της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, της συνολικής αλλά και των επιμέρους διαστάσεών της.

Η διερεύνηση των ατομικών διαφορών ως προς την επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, καθώς και των επιμέρους

διαστάσεών τους, ήταν ο τρίτος στόχος της έρευνας. Οι ατομικές διαφορές διερευνήθηκαν σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, η οικογενειακή κατάσταση, η βαθμίδα εκπαίδευσης και το επίπεδο σπουδών.

Τέταρτος στόχος ήταν η διερεύνηση της σχέσης που μπορεί να έχει η επικοινωνία και οι διαστάσεις της, με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της και τέλος διερευνήθηκε η δυνατότητα που έχουν η συναισθηματική νοημοσύνη, οι διαστάσεις της και κάποια από τα δημογραφικά στοιχεία να προβλέπουν την αποτελεσματική επικοινωνία και τις διαστάσεις της.

ΜΕΘΟΔΟΣ

6. Συμμετέχοντες

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορούσε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πήραν μέρος 183 εκπαιδευτικοί από το νομό Θεσσαλονίκης και πιο συγκεκριμένα από διάφορες περιοχές του νομού, κέντρο Θεσσαλονίκης, δυτική Θεσσαλονίκη, ανατολική Θεσσαλονίκη και προάστια.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, 56 (30.6%) ήταν άντρες και 127 (69.4%) ήταν γυναίκες. Οι γυναίκες ήταν διπλάσιες από τους άντρες, γιατί στο χώρο της εκπαίδευσης ο γυναικείος πληθυσμός υπερτερεί σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με τον αντρικό.

Από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση απάντησαν 92 (50.3%) εκπαιδευτικοί και από τη δευτεροβάθμια 91 (49.7%). Έγινε προσπάθεια να υπάρχει ισορροπία στη συμμετοχή από τις δύο βαθμίδες ώστε να αντιπροσωπεύονται εξίσου στο δείγμα. Εκατό (54.6%) από τους εκπαιδευτικούς κατείχαν μόνο βασικό πτυχίο, ενώ οι υπόλοιποι 83 (46.4%) είχαν αυξημένα προσόντα. Πιο συγκεκριμένα, 27 (14.8%) είχαν δεύτερο πτυχίο, 48 (26.2%) μεταπτυχιακό και 8 (4.4%) διδακτορικό δίπλωμα.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν έγγαμοι (146, 79.8%). Από τους υπόλοιπους 37 (20.2%): 17 (9.3%) ήταν άγαμοι, 17 (9.7%) διαζευγμένοι και 3 (1.6%) χήροι.

Από τους 183 εκπαιδευτικούς, δήλωσαν την ηλικία τους οι 180. Από αυτούς ο μικρότερος ήταν 23 και ο μεγαλύτερος 62 (Μ.Ο.=45.2). Εκατόν εβδομήντα οχτώ συμπλήρωσαν την προϋπηρεσία τους. Ένας χρόνος προϋπηρεσίας ήταν το μικρότερο χρονικό διάστημα και 33 το μεγαλύτερο (Μ.Ο.=17.4).

7. Ερευνητικά εργαλεία

7.1. Μέτρηση της επικοινωνίας

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την προσωπική εκτίμηση των εκπαιδευτικών για την ικανότητα της επικοινωνίας τους ήταν το Interpersonal Communication Inventory (ICI) που δημιουργήθηκε από τον Millard J. Bienvenu (1971b). Χρησιμοποιήθηκε η νεώτερη έκδοση του ICI η οποία περιέχει 40 ερωτήσεις αυτοαναφοράς (Bienvenu, 1971b).

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε άτομα από την ηλικία του λυκείου και μεγαλύτερα. Είναι προσαρμοσμένο και για τα δυο φύλα και για οποιαδήποτε οικογενειακή κατάσταση. Τα ερωτήματα στο ICI εξετάζουν τις διαστάσεις της έννοιας του εαυτού (π.χ. Παραδέχεσαι το λάθος σου, όταν ξέρεις ότι κάνεις λάθος σε κάτι;), της ικανότητας καλής ακρόασης (π.χ. . Πιάνεις τον εαυτό σου να μην προσέχει στη διάρκεια μιας συζήτησης;), τη σαφήνεια της έκφρασης (π.χ. Σου βγαίνουν οι λέξεις με τον τρόπο που θέλεις σε μια συνομιλία;), τις δυσκολίες να αντιμετωπίσουν τα άτομα συναισθήματα θυμού (π.χ. Όταν δημιουργείται ένα πρόβλημα ανάμεσα σε σένα και σε κάποιον άλλο, μπορείς να το συζητήσεις χωρίς να θυμώσεις;) και την αυτοαποκάλυψη (π.χ. Βοηθάς τους άλλους να σε καταλάβουν, λέγοντάς τους πώς σκέφτεσαι, πώς νιώθεις, τι πιστεύεις;) (Bienvenu, 1971a, 1971b).

Υπάρχουν τρεις διαφορετικές απαντήσεις για κάθε ερώτημα: Ναι (συνήθως), Όχι (ποτέ), Μερικές φορές. Οι βαθμολογίες των απαντήσεων αθροίζονται δίνοντας ένα συνολικό σκορ που κυμαίνεται από 0 - 120. Όσο μεγαλύτερο είναι το συνολικό σκορ, τόσο καλύτερες επικοινωνιακές δεξιότητες έχει ο συμμετέχων.

Η βαθμολόγησή του γίνεται ως εξής: Οι μισές ερωτήσεις (1, 2, 5, 7, 9, 11, 12, 14, 15, 19, 20, 23, 26, 29, 31, 32, 35, 36, 38 και 40) βαθμολογούνται ως εξής: Ναι=3, Όχι=0 και Μερικές φορές=2. Οι υπόλοιπες (3, 4, 6, 8, 10, 13, 16, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 30, 33, 34, 37 και 39): Ναι=0, Όχι=3, Μερικές φορές=1. (Bienvenu, 1971b).

Τη μετάφραση του ερωτηματολογίου έκανε από τα αγγλικά στα ελληνικά η ερευνήτρια, επειδή το ερωτηματολόγιο αυτό δεν έχει ξαναχρησιμοποιηθεί σε ελληνική έρευνα και δεν υπήρχε άλλη ελληνική μετάφραση.

7.2. Μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη συναισθηματική νοημοσύνη ήταν των Shutte et al. (1998) και περιέχει 33 ερωτήματα αυτοαναφορών. Το μοντέλο που κυρίως αποτέλεσε τη θεωρητική βάση για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου είναι αυτό των Salovey και Mayer (1990). Οι απαντήσεις στα 33 ερωτήματα βαθμολογούνται βάση μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert ως εξής: 0=δεν ισχύει καθόλου, 1=ισχύει ελάχιστα, 2=ισχύει μέτρια, 3=ισχύει αρκετά, 4=ισχύει πολύ. Τρία από τα ερωτήματα (5, 28, 33) έχουν αντίστροφη βαθμολογία. Οι βαθμολογίες των απαντήσεων αθροίζονται δίνοντας ένα συνολικό σκορ που κυμαίνεται από 0 – 132. Όσο υψηλότερο είναι το συνολικό σκορ τόσο υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη διαθέτει το άτομο.

Το ερωτηματολόγιο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από την Πλατσίδου (Platsidou, 2010) και αυτή η μετάφραση χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

8. Διαδικασία

Η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγιναν τον Φεβρουάριο και τον Μάρτιο του 2014. Το ερευνητικό εργαλείο δόθηκε στους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας τους, αφού ενημερώθηκαν πως η συμμετοχή τους είναι ανώνυμη και εθελοντική και πως θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Η συμπλήρωσή του απαιτούσε 10-15 λεπτά. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις υπήρχαν 1 έως 3 αναπάντητες ερωτήσεις. Από τα 200 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, απαντήθηκαν τα 183 (91.5%).

9.Αποτελέσματα

9.1. Διερεύνηση του επιπέδου της επικοινωνίας

Πρώτος στόχος της εργασίας ήταν η διερεύνηση του επιπέδου της επικοινωνίας τόσο ως προς το συνολικό σκορ, όσο και ως προς τις τυχόν επιμέρους διαστάσεις της. Για να γίνει αυτό προηγήθηκε μια σειρά αναλύσεων προκειμένου να διερευνηθεί η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου με σκοπό να βρεθούν οι επιμέρους διαστάσεις της επικοινωνίας, να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου καθώς και ο βαθμός αξιοπιστίας της κάθε διάστασης χωριστά.

Εφαρμόστηκε κατ' αρχήν ανάλυση παραγόντων στο ερωτηματολόγιο της επικοινωνίας η οποία έδειξε πως τα δεδομένα ομαδοποιούνται σε 5 παράγοντες, οι οποίοι εξηγούν το 41.51% της συνολικής διακύμανσης. Οι ερωτήσεις 3, 4, 5, 10, 11, 13, 22, 24, 25, 30, 33, 34, 38 και 39 παραλήφθηκαν είτε γιατί ενέλιπταν σε περισσότερους από έναν παράγοντες είτε γιατί δεν εντασσόταν σε κανέναν. Οι 5

παράγοντες που προέκυψαν είναι οι εξής (βλ. Πίνακα 1): *Ικανότητα έκφρασης* (7 ερωτήσεις) που σχετίζεται με την ευκολία ή μη στην έκφραση του ατόμου· *αυτοαντίληψη* (5 ερωτήσεις) που αφορά το βαθμό στον οποίο το άτομο έχει σωστή εικόνα του εαυτού του· *διαχείριση συναισθημάτων* (6 ερωτήσεις) που έχει να κάνει με την ικανότητα να ελέγχει κανείς τα συναισθήματά του και ιδιαίτερα αυτό του θυμού· *ικανότητα ακρόασης* (6 ερωτήσεις) που σχετίζεται με το κατά πόσο αντιλαμβάνεται κανείς τα μη λεκτικά μηνύματα και να ενεργεί ανάλογα και *διάθεση εμπιστοσύνης* (2 ερωτήσεις) που αφορά στην ευκολία που έχει το άτομο να εμπιστευτεί τους άλλους και συνεπώς να αποκαλύψει σ' αυτούς προσωπικά στοιχεία.

Οι παράγοντες που προέκυψαν από τις αναλύσεις μοιάζουν σημαντικά με τις πέντε διαστάσεις τις οποίες αναφέρει ο Bienvenu. Πιο συγκεκριμένα ο Bienvenu αναφέρει πως η αποτελεσματική επικοινωνία βασίζεται σε πέντε διαπροσωπικές διαστάσεις: 1) μια επαρκή αυτοαντίληψη, 2) την ικανότητα του καλού ακροατή, 3) την ικανότητα να εκφράζει κάποιος τις σκέψεις και τις ιδέες του ξεκάθαρα, 4) την ικανότητα να αντιμετωπίζει κάποιος τα συναισθήματα θυμού και να τα εκφράζει με εποικοδομητικό τρόπο και τέλος 5) την προθυμία της αυτοαποκάλυψης (Bienvenu, 1971b).

Στη συνέχεια έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας για τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου της επικοινωνίας. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α για τον πρώτο παράγοντα ήταν 0.637, για τον δεύτερο παράγοντα ήταν 0.609, για τον τρίτο 0.600, για τον τέταρτο 0.596 και για τον τελευταίο 0.622. Για το σύνολο του ερωτηματολογίου ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν $\alpha=0.804$. Με άλλα λόγια τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνολική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ήταν

υψηλή ενώ σε ικανοποιητικά επίπεδα ήταν η αξιοπιστία για τους επιμέρους παράγοντες.

Πίνακας 1. Η παραγοντική ανάλυση του ICI.

Ερωτήσεις	Ικανότητα έκφρασης	Αυτοαντίληψη	Διαχείριση συναισθημάτων	Ικανότητα ακρόασης	Διάθεση εμπιστοσύνης
14	.664				
19	.535				
1	.520				
20	.511				
8	.460				
6	.434				
32	.422				
12		.646			
40		.599			
15		.593			
29		.545			
2		.445			
16			.589		
21			.588		
17			.573		
28			.553		
18			.537		
37			.486		
31				.639	
35				.574	
26				.565	
9				.523	
36				.449	
7				.445	
27					.782
23					.746

Ποσ/ά εξηγ/νης διακ/σης	9.30%	9.19%	8.05%	8.04%	6.94%
Συν.ποσ/ό εξηγ/νης διακ/νης			41.52%		
Δείκτης αξ/στίας Cronbach' s Alpha	.637	.609	.600	.596	.622
M.O.	2.25	2.63	1.51	2.54	2
T.A.	.38	.45	.61	.40	.85

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των πέντε διαστάσεων της επικοινωνίας που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι διαθέτουν σε μέτριο επίπεδο την Ικανότητα έκφρασης (M.O.=2.25, T.A.=.39) και τη Διάθεση Εμπιστοσύνης (M.O.=2, T.A.=.85), σε υψηλό επίπεδο την Αυτοαντίληψη (M.O.=2.63, T.A.=.45) και την Ικανότητας έκφρασης (M.O.=2.54 T.A.=40) και σε χαμηλό επίπεδο τη Διαχείριση συναισθημάτων (M.O.=1.51, T.A.=.61). Το συνολικό επίπεδο της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών ήταν μέτριο (M.O.=84.51, T.A.=.12.51).

9.2. Διερεύνηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης

Δεύτερος στόχος της εργασίας ήταν η διερεύνηση του επιπέδου της συναισθηματικής νοημοσύνης και των τυχόν επιμέρους διαστάσεων της που θα προέκυπταν από τις αναλύσεις. Για λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση για να εντοπιστεί η παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου της συναισθηματικής νοημοσύνης στην παρούσα έρευνα. Η ανάλυση παραγόντων έδειξε τέσσερις διαστάσεις, οι οποίες καλύπτουν το 51.16% της συνολικής

διακύμανσης. Οι ερωτήσεις 4, 5, 7, 8, 9, 12, 19, 20, 22, 27, 28, 29, και 33 παραλήφθηκαν είτε γιατί φόρτωναν σε περισσότερους από έναν παράγοντες είτε γιατί δε φόρτωναν σε κανένα. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει την ταξινόμηση των ερωτήσεων στις διαστάσεις, τις φορτίσεις τους, τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's α και το ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης των παραγόντων.

Οι παράγοντες που προέκυψαν από την ανάλυση ήταν οι εξής: η *Αισιοδοξία-ρύθμιση διάθεσης* (9 ερωτήσεις), που έχει να κάνει με τη θετική αντιμετώπιση των θεμάτων που προκύπτουν και την ικανότητα ρύθμισης της διάθεσης όταν υπάρχουν δυσκολίες, η *Αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων* (5 ερωτήσεις), που σχετίζεται με την αναγνώριση των συναισθημάτων τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και των άλλων, οι *Κοινωνικές Δεξιότητες* (4 ερωτήσεις), που έχει να κάνει με την ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέρχεται σε διάφορες καταστάσεις και να χρησιμοποιεί τεχνικές για να βελτιώνει τις καταστάσεις για τον ίδιο και τους άλλους και, τέλος, με 2 ερωτήσεις η *Ρύθμιση συναισθημάτων* που αφορά την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει και ρυθμίζει τα συναισθήματά του.

Όσον αφορά την εσωτερική αξιοπιστία ο δείκτης Cronbach's α για την *Αισιοδοξία-ρύθμιση συναισθημάτων* ήταν 0.796, για την *Αναγνώριση των Συναισθημάτων του Εαυτού και των Άλλων* ήταν 0.783, για τις *Κοινωνικές Δεξιότητες* ήταν 0.665, ενώ για την *Ρύθμιση συναισθημάτων* ήταν 0.426. Για το σύνολο του ερωτηματολογίου ο δείκτης Cronbach's α ήταν .890. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αξιοπιστία ήταν πολύ ικανοποιητική για τους δύο πρώτους παράγοντες, αποδεκτή για τον τρίτο, ενώ ο τέταρτος παράγοντας εμφανίζει αρκετά χαμηλή αξιοπιστία. Επειδή στον τέταρτο παράγοντα φορτίζουν μόνο δύο ερωτήσεις και έχει χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας δε θα χρησιμοποιηθεί στις επόμενες αναλύσεις.

Πίνακας 2. Η παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Ερωτήσεις	Αισιοδοξία- ρύθμιση διάθεσης	Αναγνώριση συναισθημάτων	Κοινωνικές Δεξιότητες	Ρύθμιση συναισθημάτων
10	.696			
14	.678			
23	.673			
31	.581			
3	.562			
16	.555			
17	.531			
2	.527			
13	.500			
15		.760		
25		.743		
18		.679		
1		.670		
32		.620		
30			.687	
24			.685	
6			.658	
11			.643	
26				.658
21				.616
Ποσ/τά εξηγ/νης διακύμανσης	17.29	13.78	11.98	8.11
Συν. ποσ/τό εξηγ/νης διακ/σης			51.16	
Δείκτης αξιο/τίας Cronbach's Alpha	.796	.783	.665	.426
M.O.	2.93	3.00	3.30	2.41
T.A.	.52	.56	.52	.75

Τέλος, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι για κάθε μια από τις διαστάσεις που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, το επίπεδο της Αισιοδοξίας – Ρύθμισης διάθεσης των εκπαιδευτικών ήταν μέτριο προς υψηλό (Μ.Ο.=2.93, Τ.Α.=.52), το επίπεδο της Αναγνώρισης συναισθημάτων (Μ.Ο.=3.00, Τ.Α.=.56) και των Κοινωνικών δεξιοτήτων (Μ.Ο.=3.30, Τ.Α.=.52) ήταν υψηλό, ενώ το επίπεδο της Ρύθμισης συναισθημάτων ήταν μέτριο (Μ.Ο.=2.41, Τ.Α.=.75). Το συνολικό επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ήταν μέτριο προς υψηλό (Μ.Ο.=2.93, Τ.Α.=.38).

9.3. Ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών ως προς την επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη

Ο τρίτος στόχος της εργασίας ήταν να εξετάσει την ύπαρξη ατομικών διαφορών στην επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών. Για την επίτευξη αυτού του στόχου έγιναν διάφορες αναλύσεις. Αρχικά έγιναν αναλύσεις διακύμανσης (ANOVA) με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, το επίπεδο σπουδών, τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την οικογενειακή κατάσταση και εξαρτημένες μεταβλητές το συνολικό σκορ της επικοινωνία και των πέντε διαστάσεων της που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση. Οι ίδιες αναλύσεις που έγιναν στα δεδομένα της επικοινωνίας έγιναν και στα δεδομένα της συναισθηματικής νοημοσύνης και των διαστάσεων της, για να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τα δημογραφικά στοιχεία.

9.3.1. Επικοινωνία

Αν και ο Μ.Ο. του συνολικού σκορ των γυναικών για την επικοινωνία ήταν ελαφρά υψηλότερος από των αντρών, η μεταξύ του φύλου διαφορά δε βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Ούτε στις επιμέρους διαστάσεις υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη μεταβλητή φύλο, αν και υπήρχαν μικρές διαφορές στους Μ.Ο. σε κάθε διάσταση.

Στη μεταβλητή επίπεδο σπουδών δεν υπήρξε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε στο συνολικό σκορ της επικοινωνίας ούτε στις διαστάσεις της. Τρίτη ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια). Κι εδώ δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις εξαρτημένες μεταβλητές. Τελευταία μεταβλητή που εξετάστηκε ήταν η οικογενειακή κατάσταση. Ούτε και στην οικογενειακή κατάσταση φάνηκε να υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά στην επικοινωνία ή στις διαστάσεις της.

Για τις μεταβλητές ηλικία και προϋπηρεσία έγινε ανάλυση συσχέτισης με το συνολικό σκορ της επικοινωνίας και τα σκορ κάθε διάστασης. Δεν υπήρξε καμιά συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και στην προϋπηρεσία με την επικοινωνία και τις διαστάσεις της.

9.3.2. Συναισθηματική νοημοσύνη

Το πρώτο δημογραφικό στοιχείο που εξετάστηκε για τη συναισθηματική νοημοσύνη ήταν το φύλο. Εδώ βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική νοημοσύνη (βλ. Πίνακα 3), ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες [$F(1,181)=5.19, p<.05$] με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερο επίπεδο

συναισθηματικής νοημοσύνης (Μ.Ο.= 2.98, Τ.Α.=.36) από τους άντρες (Μ.Ο.= 2.84, Τ.Α.=.42). Στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα (βλ. Πίνακα 3) υπήρξε και στην διάσταση Κοινωνικές δεξιότητες [$F(1,181)=9.70, p<.01$] με τις γυναίκες να συγκεντρώνουν και πάλι τους ψηλότερους Μ.Ο. (Μ.Ο.= 3.38, Τ.Α.=.45) συγκριτικά με τους άντρες (Μ.Ο.= 3.13, Τ.Α.=.61).

Πίνακας 3. Διαφορές Μ.Ο. στη ΣΝ και τον παράγοντα Κοινωνικές Δεξιότητες σε σχέση με το φύλο.

		Συναισθηματική Νοημοσύνη		Κοινωνικές δεξιότητες	
		$F(1,181)=5.19, p<.05$		$F(1,181)=9.70, p<.01$	
Φύλο		Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
		Γυναίκες N=127	2.98	.36	3.38
	Άντρες N=56	2.84	.42	3.13	.61

Ως προς το επίπεδο σπουδών (βλ. Πίνακα 4), στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε μόνο στην διάσταση Αναγνώριση συναισθημάτων [$F(1,181)=7.08, p<.01$], όπου οι έχοντες μόνο βασικό πτυχίο (Μ.Ο.= 3.10, Τ.Α.=.52) είχαν υψηλότερο Μ.Ο. από αυτούς με αυξημένα προσόντα (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) (Μ.Ο.= 2.88, Τ.Α.=.58). Τέλος καμιά σημαντική διαφορά δεν παρουσιάστηκε στη βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) και στην οικογενειακή κατάσταση [έγγαμος και άγαμος (άγαμος, διαζευγμένος, χήρος)].

Πίνακας 4. Διαφορές Μ.Ο. στον παράγοντα Αναγνώριση συναισθημάτων ανάλογα με το επίπεδο σπουδών.

		Αναγνώριση συναισθημάτων	
		<i>F(1,181)=7.08, p<.01</i>	
		Μ.Ο.	Τ.Α.
Επίπεδο σπουδών	Βασικό πτυχίο N=100	3.10	.52
	Αυξημένα προσόντα N=83	2.88	.58

Για τις μεταβλητές ηλικία και προϋπηρεσία έγινε ανάλυση συσχέτισης με το συνολικό σκορ της επικοινωνίας και τα σκορ κάθε διάστασης. Δεν υπήρξε καμιά συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και στην προϋπηρεσία με την συναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της.

9.4. Η σχέση ανάμεσα στην επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη

Τέταρτος στόχος της εργασίας ήταν η διερεύνηση της σχέσης που μπορεί να έχει η επικοινωνία και οι διαστάσεις της με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της. Για τη διερεύνηση της σχέσης αυτής έγιναν αναλύσεις συσχέτισης. Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 8, η συνολική επικοινωνία και οι περισσότερες από τις διαστάσεις της είχαν θετική (μέτρια ή μικρή) συσχέτιση με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της.

Πίνακας 5. Συσχέτιση επικοινωνίας και συναισθηματικής νοημοσύνης

	Επικοινωνία	Ικανότη. έκφραση	Αυτοαντίληψη	Διαχείριση συναισθ.	Ικανότη. ακρόαση	Εμπιστοσύνη	Συναισθ. Νοημοσ.	Αισιοδ. ρύθμ.δ.ιάθεση	Αναγν. συναισθ.
Ικανότητα έκφρασης	.64**								
Αυτοαντίληψη	.62**	.32**							
Διαχείριση συναισθ.μάτων	.64**	.37**	.11						
Ικανότητα ακρόασης	.56**	.26**	.36**	.12					
Εμπιστοσύνη	.31**	.00	.13	.09	.09				
Συναισθηματική Νοημοσύνη	.40**	.36**	.22**	.19*	.22**	.10			
Αισιοδοξία- ρύθμιση διάθεσης	.31**	.40**	.11	.15*	.14	.09	.82**		
Αναγνώριση συναισθ.μάτων	.24**	.12	.21**	.13	.11	.01	.70**	.39**	
Κοινωνικές δεξιότητες	.35**	.30**	.19**	.13	.17*	.13	.67**	.46**	.33**

** . Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο.01 (2-tailed).

* . Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο.05 (2-tailed).

Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται από τα μαυρισμένα νούμερα του Πίνακα 5, η συνολική επικοινωνία εμφανίζεται να έχει τη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη ($r=.40$, $p=.00$). Μέτρια χαμηλή θετική συσχέτιση παρουσιάζει και με την τρίτη διάσταση Κοινωνικές Δεξιότητες ($r=.35$,

$p=.00$). Θετική συσχέτιση έχει και με την πρώτη διάσταση Αισιοδοξία - Ρύθμιση διάθεσης ($r=.31$, $p=.00$).

Από τις διαστάσεις της επικοινωνίας, όπως φαίνεται από τα υπογραμμισμένα νούμερα του Πίνακα 5, μεγαλύτερη θετική σχετική συσχέτιση με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη εμφανίζει η πρώτη διάσταση της επικοινωνίας, η Ικανότητα έκφρασης ($r=.36$, $p=.00$). Επίσης η διάσταση αυτή εμφανίζει μέτρια θετική συσχέτιση με την πρώτη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, την Αισιοδοξία-ρύθμιση διάθεσης ($r=.40$, $p=.00$) και μέτρια χαμηλή με τη διάσταση Κοινωνικές δεξιότητες ($r=.30$, $p=.00$). Οι συσχετίσεις των τριών επόμενων διαστάσεων της επικοινωνίας με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της, παρόλο που είναι στατιστικά σημαντικές είναι σχετικά μικρές. Τέλος, η τελευταία διάσταση της επικοινωνίας, η Διάθεση Εμπιστοσύνης δεν εμφανίζει κανενός είδους συσχέτιση με τη συναισθηματική νοημοσύνη ή με τις διαστάσεις της.

Από τις συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις της επικοινωνίας παρατηρούμε ότι και ανάμεσα στις διαστάσεις αυτές οι συσχετίσεις είναι μέτρια χαμηλές ή και χαμηλές. Ειδικά η διάσταση Εμπιστοσύνη δε φαίνεται να σχετίζεται με καμιά διαστάσεις της επικοινωνίας και ακόμα και με τη συνολική επικοινωνία έχει μέτρια χαμηλή συσχέτιση ($r=.31$, $p=.00$). Το συμπέρασμα που μπορούμε να βγάλουμε από αυτές τις αναλύσεις είναι ότι οι διαστάσεις που προέκυψαν από την έρευνα μετρούν διαφορετικές εκφάνσεις της επικοινωνίας.

9.5. Προβλεπτικοί παράγοντες για την επικοινωνία των εκπαιδευτικών

Ο τέταρτος στόχος της έρευνας περιλάμβανε επίσης το να εξεταστεί ποιοι από τους παράγοντες που βρέθηκαν στην έρευνα (συναισθηματική νοημοσύνη και διαστάσεις της και δημογραφικά στοιχεία) μπορούν να προβλέψουν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό έγιναν μια σειρά από αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα. Στις αναλύσεις αυτές, εξαρτημένες μεταβλητές ήταν αντίστοιχα η συνολική επικοινωνία και οι διαστάσεις της και ανεξάρτητες μεταβλητές η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη, οι διαστάσεις της και τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, σπουδές, βαθμίδα εκπαίδευσης, οικογένεια και προϋπηρεσία).

Σε μια πρώτη σειρά αναλύσεων διαπιστώθηκε ότι τα δημογραφικά στοιχεία δεν ήταν προβλεπτικός παράγοντας για καμιά από τις εξαρτημένες μεταβλητές. Γι' αυτό οι αναλύσεις επαναλήφθηκαν, χωρίς τους δημογραφικούς παράγοντες αυτή τη φορά.

Πίνακας 6. Πολλαπλή παλινδρόμηση της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης, στη μεταβλητή της συνολικής επικοινωνίας.

Μεταβλητές	R	R ²	beta	t	p
Συναισθηματική νοημοσύνη	.40	.16	.40	5.84	.000

Αρχικά εξετάστηκε αν και κατά πόσο η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να είναι προβλεπτικός παράγοντας για τη συνολική επικοινωνία των εκπαιδευτικών. Από τις αναλύσεις προέκυψε, όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, πως η

μεταβλητή της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης προβλέπει με στατιστικά σημαντικό τρόπο την συνολική επικοινωνία ($\beta=.41$, $t=5.38$), σε ποσοστό 16% της συνολικής διακύμανσης.

Στη συνέχεια εξετάστηκε πώς οι επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να προβλέψουν τη συνολική επικοινωνία. Ως προβλεπτικοί παράγοντες σ' αυτή την ανάλυση (βλ. Πίνακα 7) εμφανίστηκαν οι Κοινωνικές δεξιότητες ($\beta=.26$, $t=3.31$) και η Αισιοδοξία - ρύθμιση διάθεσης ($\beta=.19$, $t=2.50$) σε ποσοστό συνολικής διακύμανσης 15%.

Πίνακας 7. Πολλαπλή παλινδρόμηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, στη μεταβλητή της συνολικής επικοινωνίας.

Μεταβλητές κατά σειρά εισόδου	R²	ΔR^2	beta	t	P
Κοινωνικές δεξιότητες	.12	.12	.26	3.31	.001
Αισιοδοξία - ρύθμ. διάθεσης	.15	.03	.19	2.50	.015

Κατόπιν εξετάστηκε αν η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να προβλέψει τις διαστάσεις της επικοινωνίας. Για το σκοπό αυτό έγιναν αναλύσεις παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της επικοινωνίας και ανεξάρτητη μεταβλητή τη συναισθηματική νοημοσύνη. Από τις αναλύσεις που έγιναν, διαπιστώσαμε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη προβλέπει την Ικανότητα έκφρασης ($\beta=.36$, $t=5.12$), σε ικανοποιητικό ποσοστό συνολικής διακύμανσης 13%. Και για τις υπόλοιπες διαστάσεις βρέθηκε η συναισθηματική νοημοσύνη ως

προβλεπτικός παράγοντας σε χαμηλότερα όμως ποσοστά. Πιο συγκεκριμένα για την Αυτοαντίληψη ($\beta=.22$, $t=3.00$), βρέθηκε ποσοστό συνολικής διακύμανσης .05%, για τη Διαχείριση συναισθημάτων ($\beta=.19$, $t=2.60$), ποσοστό συνολικής διακύμανσης .04% και για την Ικανότητα ακρόασης ($\beta=.22$, $t=3.07$), ποσοστό συνολικής διακύμανσης .05%. Δεν έγιναν αναλύσεις για τη διάσταση Διάθεση εμπιστοσύνης, γιατί από τις αναλύσεις συσχέτισης φάνηκε ότι δε σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της.

Η τελευταία σειρά αναλύσεων περιλάμβανε μια σειρά από αναλύσεις παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή μια από τις διαστάσεις της επικοινωνίας, διαφορετική κάθε φορά, και ανεξάρτητες μεταβλητές τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Την Ικανότητα έκφρασης (βλ. Πίνακα 8), φαίνεται να προβλέπει η Αισιοδοξία - ρύθμιση διάθεσης ($\beta=.40$, $t=5.79$) σε ποσοστό συνολικής διακύμανσης 16%.

Πίνακας 8. Πολλαπλή παλινδρόμηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, στη μεταβλητή Ικανότητα έκφρασης.

Μεταβλητές	R	R ²	beta	t	P
Αισιοδοξία- ρύθμ. διάθεσης	.40	.16	.40	5.79	.000

Και για τις υπόλοιπες διαστάσεις της επικοινωνίας υπήρξαν προβλεπτικοί παράγοντες. Την Αυτοαντίληψη (βλ. Πίνακα 9), φαίνεται να προβλέπει η Αναγνώριση συναισθημάτων ($\beta=.21$, $t=2.88$) σε ποσοστό συνολικής διακύμανσης .04%.

Πίνακας 9. Πολλαπλή παλινδρόμηση των διαστάσεων της συναισθηματικής

Μεταβλητές	R	R ²	beta	t	p
Αναγνώριση συναισθημάτων	.21	.04	.21	2.88	.004

Τη Διαχείριση συναισθημάτων (βλ. Πίνακα 10), προβλέπει η Αισιοδοξία - ρύθμιση διάθεσης (beta=.15, t=2.01) σε ποσοστό συνολικής διακύμανσης .02%. Τέλος, για την Ικανότητα ακρόασης (βλ. Πίνακα 11), προβλεπτικός παράγοντας εμφανίζονται οι Κοινωνικές δεξιότητες (beta=.17, t=2.30) σε ποσοστό .03%.

Πίνακας 10. Πολλαπλή παλινδρόμηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, στη μεταβλητή Διαχείριση συναισθημάτων.

Μεταβλητές	R	R ²	beta	t	P
Αισιοδοξία- ρύθμ. διάθεσης	.15	.02	.15	2.01	.045

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των παραπάνω αναλύσεων μπορούμε να πούμε πως η συναισθηματική νοημοσύνη και οι διαστάσεις της μπορούν να προβλέψουν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών. Τη μεγαλύτερη προβλεπτικότητα εμφανίζει η συνολική συναισθηματική νοημοσύνη που φαίνεται να είναι ο κυριότερος προβλεπτικός παράγοντας και για τη συνολική επικοινωνία και για τις διαστάσεις της.

Πίνακας 11. Πολλαπλή παλινδρόμηση των διαστάσεων της συναισθηματικής νοημοσύνης, στη μεταβλητή Ικανότητα ακρόασης.

Μεταβλητές	R	R ²	beta	t	P
Κοινωνικές δεξιότητες	.17	.03	.17	2.30	.022

10. Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αποτελεσματικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, καθώς και των επιμέρους διαστάσεων τους. Επιπλέον η εργασία είχε ως στόχο τη διερεύνηση της σχέσης που μπορεί να έχει η επικοινωνία και οι διαστάσεις της, με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της. Τέλος, επιδίωξη της ήταν να εξεταστεί η δυνατότητα που έχουν η συναισθηματική νοημοσύνη και οι διαστάσεις της να προβλέπουν την αποτελεσματική επικοινωνία (και τις διαστάσεις της).

10.1. Η Διαπροσωπική επικοινωνία των εκπαιδευτικών

Για τη διερεύνηση του επιπέδου της αποτελεσματικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ICI (Bienvenu, 1971b) . Στον έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου για το σύνολο των ερωτήσεων βρέθηκε $\alpha=.804$. Ο δείκτης αυτός είναι πολύ ικανοποιητικός, είναι όμως λίγο χαμηλότερος από τον δείκτη που βρήκε ο Bienvenu σε έρευνές του ($\alpha=.860$), (Bienvenu & Stewart, 1976). Γενικότερα, και οι δυο δείκτες δείχνουν πως το ερωτηματολόγιο έχει υψηλή αξιοπιστία.

Επειδή στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν έρευνες σχετικές με την αποτελεσματική επικοινωνία των εκπαιδευτικών οι συγκρίσεις για το επίπεδο των εκπαιδευτικών στην επικοινωνία έγιναν με αποτελέσματα από έρευνα του Bienvenu (1971b) και άλλες διεθνείς έρευνες (Pisani, 2012. Vealey, Armstrong, Comar & Greenleaf, 1998). Ο συνολικός Μ.Ο. της επικοινωνίας (Μ.Ο.=84.51, Τ.Α.=12.51) ήταν σε αντίστοιχα επίπεδα με το Μ.Ο. (Μ.Ο.=85.93, Τ.Α.=19.05) που βρέθηκε στην έρευνα του Bienvenu και παρατίθεται μαζί με το ερωτηματολόγιο του για να γίνονται συγκρίσεις (Bienvenu, 1971b). Ο Μ.Ο. αυτός είναι χαμηλότερος από το Μ.Ο. άλλων ερευνών όπως της Pisani (2012), (ΜΟ=90.58, ΤΑ=25.79) και των Vealey et al (1998), (Μ.Ο.=96.17, Τ.Α.=15.63).

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας του ο Bienvenu (1971b) αναφέρει πέντε βασικές διαστάσεις της αποτελεσματικής επικοινωνίας: αυτοαντίληψη, ικανότητα ακρόασης, ικανότητα έκφρασης, διαχείριση συναισθημάτων θυμού και αυτοαποκάλυψη. Στις αναλύσεις που έκανε ο ίδιος στο ερωτηματολόγιό του διερευνώντας την ύπαρξη παραγόντων (Bienvenu & Stewart, 1976), βρήκε έντεκα παράγοντες: αυτογνωσία, αποκάλυψη, αξιολόγηση και αποδοχή ανατροφοδότησης, αυτοέκφραση, προσοχή, αντιμετώπιση συναισθημάτων, σαφήνεια, αποφυγή, κυριαρχία, χειρισμό διαφορών, αντιληπτή αποδοχή. Οι παράγοντες αυτοί, όπως αναφέρει στην έρευνά του (Bienvenu & Stewart, 1976), σχετίζονται σημαντικά με τις διαστάσεις της διαπροσωπικής επικοινωνίας που αναφέρονται στο θεωρητικό του μέρος. Επειδή αυτός ο αριθμός παραγόντων είναι πολύ μεγάλος για το μέγεθος του ερωτηματολογίου, θεωρήθηκε σημαντικό να γίνουν μια σειρά από αναλύσεις παραγόντων προκειμένου να διερευνηθεί η δομή του ερωτηματολογίου της επικοινωνίας στα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

Από τις παραγοντικές αναλύσεις που έγιναν, διαπιστώθηκε η ύπαρξη πέντε διαστάσεων, οι οποίες ονομάστηκαν: *Ικανότητα έκφρασης, Αυτοαντίληψη, Διαχείριση συναισθημάτων, Ικανότητα ακρόασης και Διάθεση εμπιστοσύνης*. Και οι πέντε διαστάσεις είχαν πολύ ικανοποιητική αξιοπιστία. Οι διαστάσεις που προέκυψαν παρουσιάζουν πολύ σημαντική ομοιότητα με τις διαστάσεις (Αυτοαντίληψη, Ικανότητα προσεκτικής ακρόασης, Σαφήνεια της έκφρασης, Διαχείριση συναισθημάτων, Αυτοαποκάλυψη) που ο Bienvenu αναφέρει στη θεωρία του ως βασικά συστατικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας (Bienvenu, 1971b) και σχετίζονται σημαντικά με τους δικούς του παράγοντες.

Από τις περαιτέρω αναλύσεις που έγιναν στους πέντε παράγοντες διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης και Ικανότητας ακρόασης ικανοποιητικά επίπεδα στην Ικανότητα έκφρασης και τη Διάθεση εμπιστοσύνης και χαμηλό επίπεδο στη Διαχείριση συναισθημάτων. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν ικανοποιητική ικανότητα στους περισσότερους από τους παράγοντες της επικοινωνίας. Έχουν, δηλαδή, σωστή εικόνα του εαυτού τους και μπορούν να χειριστούν διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας, δείχνοντας εμπιστοσύνη στους συνομιλητές τους. Το χαμηλό επίπεδο στη Διαχείριση συναισθημάτων δείχνει μια αδυναμία στους εκπαιδευτικούς η οποία πρέπει να γίνει αντικείμενο προβληματισμού και να διερευνηθεί και σε επόμενες έρευνες σχετικές με την επικοινωνία των εκπαιδευτικών.

10.2. Η συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Για τη διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο EIS της Shutte και των συνεργατών της (1998). Η ανάλυση του ερωτηματολογίου έδειξε ότι το συνολικό επίπεδο της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών ήταν μέτριο προς υψηλό, (M.O.= 97, T.A.= 12.77). Παρόμοιο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης βρίσκουν και άλλοι ερευνητές όπως η Platsidou (2010) στην έρευνά της σε εκπαιδευτικούς ειδικούς αγωγής και ο Chan (2004) στην έρευνά του σε Κινέζους εκπαιδευτικούς.

Όπως αναφέρει και η Platsidou (2010) η συναισθηματική νοημοσύνη δεν είναι μονοδιάστατη. Σε διάφορες μελέτες που έγιναν, έχουν εντοπιστεί τέσσερις διαστάσεις, ωστόσο τα αποτελέσματα των αναλύσεων των διαστάσεων αυτών δεν συμφωνούν σε όλες τις έρευνες. Η ίδια στη δική της έρευνα σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής εντοπίζει τέσσερις διαστάσεις. Αισιοδοξία- ρύθμιση της διάθεσης, που αναφέρεται σε μια αισιόδοξη στάση και θετική αντιμετώπιση δυσκολιών. Αυτοδιαχείριση και Διαχείριση των συναισθημάτων των άλλων που αναφέρονται στην αντίληψη, την εκτίμηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Ρύθμιση των συναισθημάτων που αναφέρεται στη ρύθμιση των συναισθημάτων του εαυτού του υποκειμένου, αλλά και των άλλων.

Από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα προέκυψαν επίσης τέσσερις διαστάσεις: Αισιοδοξία – Ρύθμιση διάθεσης, Αναγνώριση συναισθημάτων, Κοινωνικές δεξιότητες, Ρύθμιση συναισθημάτων. Οι διαστάσεις αυτές έχουν ομοιότητες με τις διαστάσεις που βρήκε η Platsidou (2010) στην έρευνά της, αλλά και με τις διαστάσεις που βρίσκουν οι Petrides και Furnham (2000) στη δική τους έρευνα: αισιοδοξία-ρύθμιση διάθεσης, εκτίμηση των

συναισθημάτων, κοινωνικές δεξιότητες και αξιοποίηση των συναισθημάτων και ο Chan (2004) στη δική του: θετική αυτο-ρύθμιση, θετική χρησιμοποίηση των συναισθημάτων, ενσυναίσθηση- ευαισθησία και συναισθηματική επίγνωση και αξιολόγηση. Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται προφανές ότι μολονότι οι διαστάσεις που προκύπτουν στις διάφορες μελέτες έχουν πολλά κοινά, καμιά δεν μπορεί να ταιριάζει με τα δεδομένα μιας άλλης μελέτης. Τα στοιχεία αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα πως είναι απαραίτητο κάθε φορά πριν από τη χρήση του EIS να γίνεται ανάλυση παραγόντων στα συγκεκριμένα δεδομένα.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων που έγιναν στις τέσσερις διαστάσεις έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό επίπεδο στις Κοινωνικές δεξιότητες και αρκετά υψηλά επίπεδα στην Αισιοδοξία- ρύθμιση διάθεσης και την Αναγνώριση συναισθημάτων. Τα παραπάνω αποτελέσματα σε συνδυασμό με το επίπεδο της συνολικής συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών που ήταν αρκετά υψηλό μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των πολλαπλών ρόλων του επαγγέλματός τους (παιδαγωγοί, σύμβουλοι, εμπυχωτές, διαμεσολαβητές, αξιολογητές, κλπ.) αναπτύσσουν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης.

Τέλος, είναι ενδιαφέρουσα η παρατήρηση πως οι εκπαιδευτικοί είχαν το χαμηλότερο σκορ στη Διαχείριση συναισθημάτων (διάσταση της επικοινωνίας) και στη Ρύθμιση συναισθημάτων (διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης). Πρόκειται για δύο διαστάσεις που αν και προήρθαν από τις αναλύσεις διαφορετικών ερωτηματολογίων συγκεντρώνουν κοινά χαρακτηριστικά.

10.3. Ατομικές διαφορές στην επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών

Από τις αναλύσεις που έγιναν για την εξέταση της ύπαρξης ατομικών διαφορών στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Μπορούμε να συμπεράνουμε, λοιπόν, πως η ικανότητα στην επικοινωνία δεν εξαρτάται από κανένα δημογραφικό παράγοντα και πως παρεμβάσεις για τη βελτίωση της ικανότητας επικοινωνίας πρέπει να γίνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως ηλικίας, προϋπηρεσίας, φύλου, κλπ.

Στη συναισθηματική νοημοσύνη βρέθηκαν κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα διαφορά υπάρχει στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη ανάμεσα στο φύλο με τις γυναίκες να εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης από τους άντρες. Και άλλες έρευνες (Pau & Croucher, 2003. Schutte et al., 1998), βρίσκουν πως οι γυναίκες έχουν υψηλότερο σκορ στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη από τους άντρες.

Στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα υπήρξε και στην διάσταση Κοινωνικές δεξιότητες με τις γυναίκες να συγκεντρώνουν και πάλι τους υψηλότερους Μ.Ο. Στον ίδιο δημογραφικό παράγοντα (φύλο) η Platsidou (2010) βρήκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη Διαχείριση συναισθημάτων με τις γυναίκες να έχουν τον υψηλότερο μέσο όρο. Όπως αναφέρει στο άρθρο της και σε άλλες έρευνες έχει βρεθεί στατιστικά σημαντική διαφορά στον παράγοντα φύλο σε κάποιες από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (όχι πάντα στην ίδια διάσταση). Γενικά, φαίνεται πως οι γυναίκες (είτε είναι εκπαιδευτικοί είτε ασκούν άλλο επάγγελμα) εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης από τους άνδρες.

Σε μια ακόμα διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, την Αναγνώριση συναισθημάτων διαπιστώθηκε ότι οι έχοντες μόνο βασικό πτυχίο έχουν υψηλότερο επίπεδο στην Αναγνώριση συναισθημάτων από αυτούς με αυξημένα προσόντα (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό). Μπορούμε να υποθέσουμε, λοιπόν, πως η χρόνια ενασχόληση του ανθρώπου με γνωστικά αντικείμενα υποβαθμίζει το ενδιαφέρον τους για το συναισθηματικό κόσμο του ίδιου αλλά και των άλλων.

Οι πολύ λίγες ατομικές διαφορές που διαπιστώθηκαν οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι ατομικές διαφορές δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, με εξαίρεση το φύλο. Συνεπώς η ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται ανεξάρτητα από ηλικία, προϋπηρεσία, σπουδές, κλπ.

10.4. Η σχέση ανάμεσα στην επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αναλύσεις για τη συσχέτιση της επικοινωνίας και των διαστάσεών της με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τις διαστάσεις της. Η συνολική επικοινωνία εμφανίζεται να έχει υψηλή θετική συσχέτιση με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη. Καθώς δεν υπάρχουν έρευνες σε εκπαιδευτικούς που να συνδέουν τις δύο έννοιες η σύγκριση των αποτελεσμάτων έγινε με άλλες έρευνες (Erigus & Kose, 2013. Jorfi & Jorfi, 2012. Safari & Leabarnovic, 2013), που αναφέρονται σε διαφορετικούς πληθυσμούς και οι οποίες επιβεβαιώνουν τη θετική συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με την επικοινωνία.

Η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τις διαστάσεις της επικοινωνίας, παρόλο που βρέθηκε θετική, ήταν γενικά μικρή. Μόνο με την

Ικανότητα έκφρασης διαπιστώθηκε καλή θετική συσχέτιση. Θετική συσχέτιση έχουν και οι τέσσερις από τις διαστάσεις της επικοινωνίας (Ικανότητα έκφρασης, Αυτοαντίληψη, Διαχείριση συναισθημάτων, Ικανότητα ακρόασης) με κάποιες από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης. Και εδώ, με εξαίρεση την Ικανότητα έκφρασης, οι συσχετίσεις είναι πολύ μικρές. Η τελευταία διάσταση της επικοινωνίας, η Διάθεση Εμπιστοσύνης δεν εμφανίζει κανενός είδους συσχέτιση ούτε με τη συναισθηματική νοημοσύνη ούτε με τις διαστάσεις της.

Αυτό που είναι αξιοσημείωτο είναι ότι η Διαχείριση συναισθημάτων, που είναι η διάσταση της επικοινωνίας με τη μεγαλύτερη σχέση με τα συναισθήματα, όχι μόνο έχει χαμηλή συσχέτιση με τη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη αλλά δεν έχει καμία συσχέτιση με την δεύτερη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης, την Αναγνώριση Συναισθημάτων. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να εξεταστεί σε επόμενη έρευνα για να δοθεί μια πιθανή ερμηνεία.

Ακόμα ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι προβλεπτικός παράγοντας για τη επικοινωνία των εκπαιδευτικών. Από τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης οι Κοινωνικές Δεξιότητες και η Αισιοδοξία- ρύθμιση συναισθημάτων βρέθηκαν ως σημαντικότεροι προβλεπτικοί παράγοντες και για τη συνολική επικοινωνία και για κάποιες από τις διαστάσεις της. Τα παραπάνω αποτελέσματα οδηγούν στη διαπίστωση πως σε ένα πρόγραμμα βελτίωσης της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εστιάσουμε κυρίως στη συνολική συναισθηματική νοημοσύνη δίνοντας έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες και τη ρύθμιση της διάθεσης.

10.5. Προεκτάσεις της έρευνας για το χώρο της εκπαίδευσης

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει την επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, θέλοντας να συμβάλει στη βελτίωσή τους. Πρόκειται για μια πρωτότυπη έρευνα για τα ελληνικά δεδομένα, καθώς είναι η πρώτη φορά που ερευνούνται τα δύο θέματα μαζί στους εκπαιδευτικούς. Οι έννοιες αυτές έχουν μελετηθεί μεμονωμένα, δεν έχουν όμως μελετηθεί συνδυαστικά στο χώρο των εκπαιδευτικών. Ακόμα και στο εξωτερικό οι αντίστοιχες έρευνες είναι ελάχιστες. Θα ήταν χρήσιμο να γίνει και περαιτέρω έρευνα ανάμεσα στην επικοινωνία και τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών, για να υπάρξουν συγκρίσεις στα αποτελέσματα και να διευκρινιστούν κάποια ευρήματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα.

Τα ευρήματα που εξήχθησαν από την παρούσα έρευνα μπορούν να είναι χρήσιμα στην προσπάθεια για βελτίωση της ικανότητας επικοινωνίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και μέσα από μαθήματα στις παιδαγωγικές σχολές για τους φοιτητές. Απώτερος στόχος της έρευνας είναι να χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματά της στη δημιουργία αυτών των προγραμμάτων και μαθημάτων, που σκοπό θα έχουν την καλύτερη προετοιμασία του εκπαιδευτικού για το επάγγελμά του.

10.6. Περιορισμοί της έρευνας

Ένας περιορισμός της έρευνας είναι ότι η έρευνα έγινε μόνο με ερωτηματολόγια και χρησιμοποιήθηκαν μόνο ποσοτικά στοιχεία για τις αναλύσεις

και τα συμπεράσματα. Επίσης η αναλογία ανδρών γυναικών στην έρευνα δεν ήταν αντίστοιχη με την αναλογία ανδρών γυναικών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

12. Βιβλιογραφία

- Andersen, J. F., Norton, R. W. & Nusbaum J. F. (1981). Three investigations exploring relationships between perceived teacher communication behaviors and student learning. *Communication Education, 30*, 377-392.
- Asante, M. K. (1999). An Afrocentric Communication Theory. In Lucaites, J. L., Condit, C. M. & Caudill, S. (Eds), *Contemporary Rhetorical Theory: A Reader* (pp. 552-562). New York: Guilford Press.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On, and J.D.A. Parker, (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). Jossey-Bass, San Francisco.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema, 18*, 13-25.
- Bienvenu, M. J. (1971a). An Interpersonal Communication Inventory. *The journal of communication, 21*, 381-388.
- Bienvenu, M. J. (1971b). Interpersonal Communication Inventory. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2013 από το Διαδίκτυο: (<http://www.csus.edu/indiv/s/stonerm/coms5-ipcskillinventory1>).
- Bienvenu, M.J. & Stewart, D. W., (1976). Dimensions of interpersonal communication. *The Journal of Psychology, 93*, 105-111.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.

- Chan, W. D. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences, 36*, 1781–1795.
- Cherniss, S., Extein, M., Goleman, D. & Weissberg, R. P. (2006). Emotional Intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologist, 41*, 239-245.
- Comadena, M. E., Sendlak, W. D. & Escott, M. D.(1992). Communicator Style and Teacher Effectiveness: Adult Learners versus Traditional Undergraduate Students. *Communication Research Reports, 9*, 57-63.
- Corcoran, R. P. & Tormey, R. Does emotional intelligence predict student teachers' performance? *Teaching and Teacher Education, 35*, 34-42.
- Craig, T. R. (1999). Communication Theory as a Field. *Communication Theory, 9*, 119-161.
- Deetz, S. (1973). Words Without Things. Toward a Social Phenomenology of Language. *Quarterly Journal of Speech, 59*, 40-51.
- Erigus, G. & Durukan Kose, S. (2013). Evaluation of Emotional Intelligence and Communication Skills of Health Care Manager Candidates: A Structural Equation Modeling. *International Journal of Business and Social Science, 13*, 115-123.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema, 18*, 7-12.
- Franz, T. M. (2012). *Group Dynamics and Team Interventions*. Willey- Blakley: Malden, MA.
- Ghanizadeh, A. & Moafian, F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal, 64*, 424-435.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. 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. 27– 44). San Francisco: Jossey-Bass.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for Teachers, *School Community Journal*, 6, 117-129.
- Guerrero, L. K., Andersen, P.A. & Trost, M. R. (1998). Communication and emotion. In P. A. Andersen & L. K. Guerrero (Eds.), *Handbook of Communication and Emotion* (pp. 3-27). San Diego, CA: Academic Press.
- Hahn, L. H., Lippert, L. & Paynton, S. T. (2009). Interpersonal Communication. In Hahn, L. H., Lippert, (Eds). *Survey of Communication Study* (pp. 1-19). Wikibooks.
- Hassan, N. S., Ishak, M. N. & Bokhari, M. (2011). Impacts of Emotional Intelligence (EQ) on Work Values of High School Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1688 – 1692.
- Herzog, M. J., & Cooney, T. M. (2002). Parental divorce and perceptions of past interparental conflict: Influences on the communication of young adults. *Journal of Divorce & Remarriage*, 36, 89-109.
- Hobjilă, A. (2014). Challenges in continuing education of primary and preschool teachers in Romania: teachers – students’ parents communication. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 684 – 690.
- Hornsey, m. J., Gallois, C. & Duck, J. M. (2008). The Intersection of Communication and Social Psychology. *Journal of Communication*, 58, 749-766.
- Jorfi, H., Jorfi, S. & Yaccob, F. B. H. (2011). Relationships among Strategic Management, Strategic Behaviors, Emotional Intelligence, IT-business Strategic Alignment,

Motivation, and Communication Effectiveness. *International Journal of Business and Management*, 6, 30-37.

Jorfi, H. & Jorfi, M, (2012). Management: A Study of Organizational Culture and the Relationship between Emotional Intelligence and Communication Effectiveness. *Journal of Management Research*, 4, 1-14.

Kendrick, P. (2000). Comparing the effects of stress and relationship style on student and practicing nurse anesthetists. *AANA Journal*, 68, 115-122.

Leeds- Hurwitz, W. (2009). Social Interaction Theories. In Littlejohn S. W. & Foss, K.A. (Eds), *Encyclopedia of Communication Theory*, 2 (pp: 899-905). Thousand Oaks, CA: Sage.

Littlejohn, S. W. & Foss, K. A. (2011). *Theories of Human Communication*. Long Grove, IL: Waveland Press.

Mattelart, A. & Mattelart, M. (1998). *Theories of Communication: A Short Introduction*. London: Sage.

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

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P.Salovey & D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.

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

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.

- Miike, Y. (2003). Asian Approaches to Human Communication: A Selected Bibliography. *Intercultural Communication Studies*, 12, 209–218.
- Mueller, M. (1995). Why Communications Policy is Passing Mass Communication. *Critical Studies in Mass Communication*, 12, 455-472.
- Neophytou, L. (2013). Emotional intelligence and educational reform. *Educational review*, 65, 140-154.
- Newman, B. J. (1960). A Rationale for a Definition of Communication. *The Journal of Communication*, 10, 115-124.
- Norton, R. (1977). Teacher effectiveness as a function of communicator style. In B. Ruben (Ed.), *Communication year book 1* (pp.525-542). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Norton, R. (1978). Foundation of a communicator style construct. *Human Communication Research*, 4, 99-112.
- Norton, R. (1983). Measuring Marital Quality: A Critical Look at the Dependent Variable. *Journal of Marriage and Family*, 45, 141 – 152.
- Pau, A. K. and Croucher, R. (2003). Emotional Intelligence and Perceived Stress in Dental Undergraduates. *American Dental Education Association. Journal of Dental Education* 67, 1023–1028.
- Perry, C. & Ball, I. (2008). Identifying the underlying dimensions of teachers' emotional intelligence. *Problems of education in the 21st Century. Peculiarities of contemporary education*, 7, 89-98.
- Petrides, K. V. and Furnham, A. (2000). Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence, *Sex Roles*, 42, 449–61.

- Pisani, M. (2012). The Impact of Team Composition and Interpersonal Communication on Perceived Team Performance – A Case Study. *European Journal of Social Sciences*, 35, 411-430.
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special. Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 31, 60-76.
- Pop, L. C. (2014). Improving Interpersonal Communication for a Higher Quality of Physical Activities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4983 – 4987.
- Rahim, M.A., Psenicka, C., Zhao, J.H., Yu, C.S., Polychroniou, P., Chan, K.A., Yee, K.W., Alves, M.G., Lee, C.W., Rahman, M.S., Ferdousy, S. and Wyk, R.V. (2002), A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries. *International Journal of Organizational Analysis*, 10, 402-27.
- Rubin, R. B. & Feezel, J. D. (1986). Elements of teacher communication competence, *Communication Education*, 35, 254-268.
- Rubin, R. B. & Martin, M. M. (1994). Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports*, 11, 33-44.
- Rubin, R. B., Perse, E. M. & Barbato, C. A. (1988). Conceptualization and Measurement of Interpersonal Communication Motives. *Human Communication Research*, 14, 602-628.
- Safari, A. & Leabarnovic, D. (2013, November). *Increase emotional intelligence by effective communication skill training among female university students*. Paper presented at the International Conference On Artificial Intelligence & Computer Science, Langkawi, Malaysia.
- Sallinen-Kuparinen, A. (1992). Teacher communicator style. *Communication Education*, 41, 153-166.

- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. & Dorheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167–177.
- Sharma, V. & Bindal, S. (2012). Emotional Intelligence - A predictor of teacher's success. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research, 1*, 137-145.
- She, H. C. & Fisher, D. (2000). The Development of a Questionnaire to Describe Science Teacher Communication Behavior in Taiwan and Australia. *Science Education, 84*, 706-726.
- She, H. C. & Fisher, D. (2002). Teacher Communication Behavior and its Association With Students' Cognitive and Attitudinal Outcomes in Science in Taiwan. *Journal of research in science teaching, 39*, 63-78.
- Shin, K. A. & Lee, E.S. (2011). The effects of a communication program on communication and interpersonal relationships of nursing students. *The journal of Korean academic society of nursing education, 17*, 149-158.
- Smith, L., Ciarrochi, J. & Heaven, C. L. P. (2008). The stability and change of trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction: A one-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences, 45*, 738–743.
- Stevens, S. S. (1950). Introduction: A definition of Communication. *The journal of the acoustical society of America, 22*, 689-690.
- Thorndike, E. L. (1920) Intelligence and its uses. *Harper's Magazine, 140*, 227-235.

- Urea, R. (2013). The impact of teachers' communication styles on pupils' self safety throughout the learning process. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 164-168.
- Vealey, R. S., Armstrong, L., Comar, W. & Greenleaf, C. A. (1998). Influence of perceived coaching behaviors on burnout and competitive anxiety in female college athletes, *Journal of Applied Sport Psychology*, 10, 297-318.
- Wood, J. T. (1999). *Interpersonal communication in everyday encounters*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Yin, H., Chi Kin Lee, J., Zhang, Z. & Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145.
- Yusof, M. F. & Halim, H. (2014). Understanding Teacher Communication Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 155, 471 – 476.
- Zlatic, L., Bjekic, D., Marinkovic, S. & Bojovic, M.(2014). Development of Teacher Communication Competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,116, 606-610.
- Zlatkovic, B., Stojiljkovic, S., Djigic, G. & Todorovic, J. (2012). Self-concept and teachers professional roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 377-384.
- Ανδρουλάκης, Ε. & Σταμάτης, Ι. Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 108-118.
- Αποστολοπούλου, Χ. Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2015 από το Διαδίκτυο: <http://www.specialeducation.gr>.

- Βαρδακώστα, Ι. (2012). Η έννοια της επικοινωνίας και η εφαρμογή της στις Ακαδημαϊκές Βιβλιοθήκες: Μια πρώτη προσέγγιση. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2014 από το Διαδίκτυο: <http://dlib.ionio.gr/CVs/vardakosta>.
- Βασιλείου, Κ. Ν. (2004). Μη λεκτική επικοινωνία. Η σημασία της στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Ανακτήθηκε 23 Δεκεμβρίου 2014 από το Διαδίκτυο: <http://thesis.ekt.gr>.
- Γιάννου, Β. (2013). Μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή: η επίδραση του φύλου του εκπαιδευτικού στη μη λεκτική επικοινωνία του με μαθητές, μαθήτριες. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου 2014 από το Διαδίκτυο: <http://phdtheses.ekt.gr>.
- Γιώτσα, Α. (2010). *Επιμόρφωση στελεχών παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών*. Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.&Θ.
- Δαραής, Κ. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας, ο δάσκαλος σε ρόλο συμβούλου γονέων παιδιών με ιδιαιτερότητες. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 14, 163-179.
- Δελλατόλας, Αντ., (2010). Συναισθηματική νοημοσύνη και χαρισματική ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2014 από το Διαδίκτυο: <http://nemertes.lis.upatras.gr>.
- Ζούκα, Ελ., (2012). Η Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της στις μορφές διδασκαλίας στην σχολική τάξη. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2014 από το Διαδίκτυο: <http://estia.hua.gr>.
- Καλογρίδη, Σ. (2012). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 146, 68-89.

- Κυριακίδου, Χ. (2011). Συναισθηματική νοημοσύνη και ηγεσία στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου 2014 από το Διαδίκτυο: <http://openarchives.gr>.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). Εκπαιδευτική επικοινωνία στην υπαρκτή σχολική πραγματικότητα υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας. *Παιδαγωγική- Θεωρία και Πράξη*, 1, 46-55.
- Λαμπάκη, Ο. (2014). Ποιος είναι ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού μπροστά στις σημερινές προκλήσεις και στο νέο περιβάλλον μάθησης; Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2015 από το Διαδίκτυο: <http://www.neospaidagogos.gr>.
- Λεξικό της Νέας Ελληνικής. Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 28 Ιανουαρίου 2015 από το Διαδίκτυο: <http://www.greek-language.gr>.
- Μαστοροδήμου, Ε. (2008). Διαστάσεις της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης στον ορισμό του «καλού δασκάλου», μέσα από τις αντιλήψεις των μαθητών. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2015 από το Διαδίκτυο: <http://www.aspetekoz4.weebly.com>.
- Μερκούρη, Ε. & Σταμάτης, Ι. Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 137-148.
- Ντούσκας, Ν. Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.
- Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 27-39.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, Τρόποι μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Σακελλάρογλου, Σ. (2013). Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου 2015 από το Διαδίκτυο: <http://estia.hua.gr>.
- Χαραλάμπους, Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: Από τη θεωρία στην πράξη. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2015 από το Διαδίκτυο: <http://www.geocities.com/pee2000mac>.
- Εγκύκλιος ΥΠΑΙΘ. 187363/ΓΔ4. (19/11/14). Κοινωνικό Σχολείο: Σκοπός, Πλαίσιο λειτουργίας, Δράσεις - Οδηγίες και Κατευθύνσεις.
- Π.Δ. 200. (1998). Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 161, 2197-2202.
- Π.Δ. 201. (1998). Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 161, 2205-2216.
- Π.Δ. 152. (2005). Γενίκευση εφαρμογής του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 1280, 17715-17725.
- Π.Δ. 152. (2013). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, 240, 4107-4132.

13. Παράρτημα

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Αξιότιμε/η συνάδελφε/ισσα,

Σας παρακαλώ να συμπληρώσετε όλες τις ερωτήσεις του παρακάτω ερωτηματολογίου. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς, τηρώντας την εμπιστευτικότητα.

Απαντήστε κάθε ερώτηση σύμφωνα με τον τρόπο που νιώθετε αυτή τη στιγμή (όχι με τον τρόπο που νιώθετε συνήθως ή που νιώθατε την τελευταία βδομάδα). Οι ειλικρινείς απαντήσεις είναι απαραίτητες.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ:

ΣΠΟΥΔΕΣ: Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

ΒΑΘΜΙΔΑ ΥΠΗΡΕΤΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Πρωτοβάθμια Δευτεροβάθμια

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ: Έγγαμος Άγαμος Διαζευγμένος Χήρος

ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ:

Οι επόμενες ερωτήσεις αναφέρονται **σε πρόσωπα άλλα από το οικογενειακό περιβάλλον και τους συγγενείς σας**. Δηλώστε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με κάθε μια από τις παρακάτω απόψεις, κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό, σύμφωνα με την παρακάτω αντιστοιχία:

1	2	3
Ναι (συνήθως ή τις περισσότερες φορές)	Μερικές φορές	Όχι (ποτέ ή σπάνια)

1. Σου βγαίνουν οι λέξεις με τον τρόπο που θέλεις σε μια συνομιλία; **1 2 3**
2. Όταν σου κάνουν μια ερώτηση που δεν είναι ξεκάθαρη, ρωτάς το πρόσωπο που την κάνει να σου εξηγήσει τι εννοεί;..... **1 2 3**
3. Όταν προσπαθείς να εξηγήσεις κάτι, έχουν οι άλλοι την τάση να σου βάζουν τις λέξεις στο στόμα σου; **1 2 3**
4. Υποθέτεις απλώς ότι οι άλλοι ξέρουν τι προσπαθείς να πεις, χωρίς να εξηγήσεις τι στ' αλήθεια εννοείς; **1 2 3**

5. Ρωτάς ποτέ τους άλλους να σου πουν πώς νιώθουν σχετικά με το θέμα που προσπαθείς να θίξεις;	1	2	3
6. Είναι δύσκολο για σένα να μιλάς με άλλους ανθρώπους;	1	2	3
7. Σε μια συζήτηση μιλάς για πράγματα που ενδιαφέρουν τόσο εσένα όσο και τους άλλους;	1	2	3
8. Σου είναι δύσκολο να εκφράσεις τις απόψεις σου όταν διαφέρουν από αυτών που βρίσκονται γύρω σου;	1	2	3
9. Σε μια συζήτηση προσπαθείς να βάλεις τον εαυτό σου στη θέση των άλλων;.....	1	2	3
10. Σε μια συζήτηση έχεις την τάση να μιλάς περισσότερο από τους άλλους; ...	1	2	3
11. Έχεις επίγνωση του πώς ο τόνος της φωνής σου επηρεάζει τους άλλους;..	1	2	3
12. Αποφεύγεις να πεις κάτι όταν ξέρεις ότι μόνο θα πληγώσει τους άλλους ή θα κάνει τα πράγματα χειρότερα;	1	2	3
13. Σου είναι δύσκολο να δεχτείς εποικοδομητική κριτική από άλλους;.....	1	2	3
14. Όταν κάποιος σε πληγώσει, το συζητάς μαζί του;	1	2	3
15. Ζητάς αργότερα συγνώμη από κάποιον τον οποίο ίσως έχεις πληγώσει;	1	2	3
16. Σου προκαλεί μεγάλη αναστάτωση όταν κάποιος διαφωνεί μαζί σου;	1	2	3
17. Δυσκολεύεσαι να σκεφτείς καθαρά όταν είσαι θυμωμένος με κάποιον;	1	2	3
18. Αποφεύγεις να διαφωνήσεις με άλλους, επειδή φοβάσαι ότι θα θυμώσουν;.....	1	2	3
19. Όταν δημιουργείται ένα πρόβλημα ανάμεσα σε σένα και σε κάποιον άλλο, μπορείς να το συζητήσεις χωρίς να θυμώσεις;.....	1	2	3
20. Είσαι ικανοποιημένος με τον τρόπο που αποκαθιστάς τις διαφορές σου με τους άλλους;.....	1	2	3
21. Σκυθρωπιάζεις και μελαγχολείς για πολύ καιρό, όταν κάποιος σε αναστατώσει;	1	2	3
22. Νιώθεις πολλή αμηχανία όταν κάποιος σου κάνει ένα κοπλιμέντο;.....	1	2	3
23. Γενικά μπορείς να εμπιστευτείς τους άλλους;.....	1	2	3
24. Το βρίσκεις δύσκολο να κάνεις φιλοφρονήσεις και να επαινείς τους άλλους;.....	1	2	3
25. Προσπαθείς εσκεμμένα να αποκρύψεις τα λάθη σου από τους άλλους;.....	1	2	3
26. Βοηθάς τους άλλους να σε καταλάβουν, λέγοντάς τους πώς σκέφτεσαι,	1	2	3

- πώς νιώθεις, τι πιστεύεις;.....
27. Είναι δύσκολο για σένα να εμπιστευτείς τους ανθρώπους;..... 1 2 3
28. Έχεις την τάση να αλλάζεις θέμα όταν τα συναισθήματά σου εμπλέκονται στη συζήτηση;..... 1 2 3
29. Σε μια συζήτηση αφήνεις τους άλλους να ολοκληρώσουν τα λόγια τους προτού αντιδράσεις σ' αυτά που λένε;..... 1 2 3
30. Πιάνεις τον εαυτό σου να μην προσέχει στη διάρκεια μιας συζήτησης;..... 1 2 3
31. Προσπαθείς ποτέ να αφουγκραστείς τι εννοεί κάποιος, όταν σου μιλάει;..... 1 2 3
32. Φαίνεται πως οι άλλοι σε παρακολουθούν όταν μιλάς;..... 1 2 3
33. Σε μια συζήτηση σου είναι δύσκολο να δεις τα πράγματα από την οπτική του άλλου;..... 1 2 3
34. Προσποιείσαι ότι ακούς τους άλλους, όταν πραγματικά δεν τους ακούς;..... 1 2 3
35. Σε μια συζήτηση μπορείς να αντιληφθείς τη διαφορά ανάμεσα σε αυτά που κάποιος λέει και σε αυτά που ίσως αισθάνεται;..... 1 2 3
36. Ενώ μιλάς, είσαι ενήμερος για το πώς οι άλλοι αντιδρούν σ' αυτά που λες;..... 1 2 3
37. Αισθάνεσαι ότι οι άλλοι θα εύχονταν να ήσουν ένα διαφορετικό άτομο;..... 1 2 3
38. Οι άλλοι καταλαβαίνουν τα συναισθήματά σου;..... 1 2 3
39. Σου επισημαίνουν ποτέ οι άλλοι ότι φαίνεται να νομίζεις ότι πάντα έχεις δίκιο;..... 1 2 3
40. Παραδέχεσαι το λάθος σου, όταν ξέρεις ότι κάνεις λάθος σε κάτι;..... 1 2 3

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μια σειρά από προτάσεις στις οποίες παρακαλούμε να δηλώσετε **κατά πόσο ισχύουν για εσάς προσωπικά**. Μπορείτε να δώσετε τις απαντήσεις σας με έναν αριθμό από το 0 έως το 4, σύμφωνα με την παρακάτω αντιστοιχία:

0	1	2	3	4
δεν ισχύει καθόλου	ισχύει ελάχιστα	ισχύει μέτρια	ισχύει αρκετά	ισχύει πολύ

1. Ξέρω πότε να μιλώ για τα προσωπικά μου προβλήματα σε άλλα άτομα..... 0 1 2 3 4
2. Όταν συναντώ εμπόδια, φέρνω στο νου μου τις φορές που συνάντησα παρόμοια εμπόδια και τα ξεπέρασα. 0 1 2 3 4

3. Προσδοκώ ότι θα τα πάω καλά στα περισσότερα πράγματα με τα οποία καταπιάνομαι.....	0	1	2	3	4
4. Εύκολα με εμπιστεύονται οι άλλοι άνθρωποι	0	1	2	3	4
5. Δυσκολεύομαι να αντιληφθώ τα μη λεκτικά μηνύματα των άλλων ανθρώπων	0	1	2	3	4
6. Ορισμένα κρίσιμα γεγονότα στη ζωή μου με έκαναν να επαναξιολογήσω τι είναι πράγματι σημαντικό και τι όχι.....	0	1	2	3	4
7. Όταν αλλάζει η διάθεσή μου, βλέπω μπροστά μου νέες δυνατότητες.....	0	1	2	3	4
8. Τα συναισθήματα είναι από τα πράγματα που κάνουν τη ζωή μου να αξίζει τον κόπο.....	0	1	2	3	4
9. Έχω επίγνωση των συναισθημάτων μου την ώρα που τα βιώνω.....	0	1	2	3	4
10. Περιμένω ότι θα μου συμβούν καλά πράγματα	0	1	2	3	4
11. Μου αρέσει να μοιράζομαι με τους άλλους τα συναισθήματα μου.....	0	1	2	3	4
12. Όταν βιώνω ένα θετικό συναίσθημα, ξέρω τον τρόπο να το κάνω να διαρκεί.	0	1	2	3	4
13. Διοργανώνω εκδηλώσεις που οι άλλοι απολαμβάνουν.....	0	1	2	3	4
14. Επιδιώκω δραστηριότητες που με κάνουν να χαίρομαι.....	0	1	2	3	4
15. Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που στέλνω στους άλλους.....	0	1	2	3	4
16. Παρουσιάζω τον εαυτό μου με ένα τρόπο που να κάνει καλή εντύπωση στους άλλους.....	0	1	2	3	4
17. Όταν είμαι σε καλή διάθεση, η λύση προβλημάτων είναι για μένα εύκολη υπόθεση.....	0	1	2	3	4
18. Κοιτάζοντας τις εκφράσεις των προσώπων τους, αναγνωρίζω τα συναισθήματα που νιώθουν οι άλλοι.	0	1	2	3	4
19. Γνωρίζω γιατί μεταβάλλονται τα συναισθήματά μου.....	0	1	2	3	4
20. Όταν είμαι σε καλή διάθεση, είμαι σε θέση να κατεβάζω νέες ιδέες.	0	1	2	3	4
21. Ελέγχω τα συναισθήματά μου.	0	1	2	3	4
22. Αναγνωρίζω εύκολα τα συναισθήματά μου, την ώρα που τα βιώνω.....	0	1	2	3	4
23. Παροτρύνω τον εαυτό μου με το να σκέφτομαι ένα καλό αποτέλεσμα για τα έργα που έχω αναλάβει.....	0	1	2	3	4
24. Επαινώ τους άλλους όταν έχουν κάνει κάτι καλά.....	0	1	2	3	4
25. Έχω επίγνωση των μη λεκτικών μηνυμάτων που οι άλλοι εκπέμπουν.....	0	1	2	3	4
26. Όταν κάποιο άλλο άτομο μου μιλά για ένα σημαντικό γεγονός που συνέβη στη ζωή του, έχω σχεδόν την αίσθηση ότι συνέβη σε μένα.....	0	1	2	3	4
27. Όταν νιώθω μια αλλαγή στα συναισθήματά μου, έχω την τάση να	0	1	2	3	4

- κατεβάζω νέες ιδέες.....
28. Όταν αντιμετωπίζω μια πρόκληση, παραιτούμαι γιατί πιστεύω ότι θα αποτύχω..... **0 1 2 3 4**
29. Γνωρίζω τι νιώθουν οι άλλοι, απλά και μόνο κοιτάζοντάς τους..... **0 1 2 3 4**
30. Βοηθώ τους άλλους να νιώσουν καλύτερα όταν είναι «στις μαύρες τους» **0 1 2 3 4**
31. Όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες, επιστρατεύω κάθε καλή μου διάθεση για να βοηθήσω τον εαυτό μου να συνεχίσει..... **0 1 2 3 4**
32. Μπορώ να καταλάβω τι νιώθουν οι άλλοι από τον τόνο της φωνής τους..... **0 1 2 3 4**
33. Μου είναι δύσκολο να καταλάβω το γιατί οι άνθρωποι αισθάνονται έτσι όπως αισθάνονται..... **0 1 2 3 4**

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας!