



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ

Πτυχιακή εργασία

**Η μουσική αγωγή ως μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής
νοημοσύνης των παιδιών**

ΘΕΟΔΩΡΑ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ

A.M. msa16004

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Λελούδα Στάμου

Μέλος εξεταστικής επιτροπής: Ανδριανοπούλου Μόνικα Ε.Ε.Π.

Θεσσαλονίκη 2021

© Εμμανουήλ Θεοδώρα, 2021

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

« Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάστηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω επίσης υπευθύνως ότι, όπως απαιτείται από αυτούς τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δεν συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου».

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Λελούδα Στάμου, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθώς και για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση που μου παρείχε όλο αυτό το διάστημα.

Θα ήθελα επίσης να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στους γονείς μου, οι οποίοι με στήριξαν στις σπουδές μου, φροντίζοντας για την καλύτερη δυνατή μόρφωσή μου.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	7
Εισαγωγή	10
1. Συναίσθημα και νοημοσύνη	12
1.1 Συναίσθημα.....	12
1.1.1 Ορισμός Συναισθήματος.....	12
1.1.2 Ιστορική Ανασκόπηση.....	13
1.1.3 Κατηγορίες Συναισθημάτων.....	14
1.2 Νοημοσύνη.....	17
1.2.1 Σύγχρονος Ορισμός Νοημοσύνης.....	17
1.2.2 Ιστορική Ανασκόπηση.....	17
1.2.3 Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης.....	18
1.2.3.1 Τα είδη της νοημοσύνης.....	18
1.2.3.2 Τα 4 σημεία της θεωρίας.....	21
1.2.3.3 Κριτική της θεωρίας.....	21
2. Συναισθηματική Νοημοσύνη	24
2.1 Ιστορική ανασκόπηση.....	24
2.2 Ορισμοί συναισθηματικής νοημοσύνης.....	25
2.3 Οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	26
2.4 Μοντέλα/ Θεωρίες συναισθηματικής νοημοσύνης.....	27
2.4.1 Mayer και Salovey.....	27
2.4.2 Goleman.....	28
2.4.3 Goleman, Boyatzis και Rhee.....	30
2.4.4 Bar- On.....	33
2.4.5 Lane και συνεργατών.....	34
2.4.6 Cooper και Sawaf.....	34
2.4.7 Θεωρία C.A.R.E.S.	35

2.4.8	Petrides και Furnham.....	36
2.5	Τρόποι μέτρησης του δείκτη της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	36
2.5.1	Αντικειμενική μέτρηση.....	37
2.5.2	Αναφορές άλλων.....	38
2.5.3	Αυτο- αναφορές.....	39
2.6	Κριτική σχετικά με συναισθηματική νοημοσύνη.....	41
3.	Συναισθηματική νοημοσύνη και εγκέφαλος.....	43
3.1	Τα 2 ημισφαίρια του εγκεφάλου.....	44
3.2	Κέντρο επεξεργασίας συναισθημάτων- Μεταιχμιακό σύστημα.....	47
3.2.1	Ο ιππόκαμπος.....	49
3.2.2	Η αμυγδαλή.....	50
4.	Στάδια ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	53
4.1	Συναισθηματική νοημοσύνη κατά τη βρεφική ηλικία (0-12 μηνών).....	53
4.1.1	0-6 μηνών.....	54
4.1.2	6-9 μηνών.....	55
4.1.3	9-12 μηνών.....	55
4.2	Συναισθηματική νοημοσύνη κατά τη νηπιακή ηλικία (1-3 ετών).....	56
4.3	Συναισθηματική νοημοσύνη κατά την παιδική ηλικία (4-12 ετών).....	57
4.3.1	Πρώιμη παιδική ηλικία (4-7 ετών).....	58
4.3.2	Μέση παιδική ηλικία (8-12 ετών).....	59
4.4	Συναισθηματική νοημοσύνη κατά την εφηβεία (12+).....	60
5.	Συναισθηματική νοημοσύνη και μουσική αγωγή.....	62
5.1	Συναισθηματική νοημοσύνη και εκπαίδευση.....	62
5.2	Μουσική νοημοσύνη και συναισθηματική νοημοσύνη.....	63
5.3	Μουσική αγωγή και συναισθηματική νοημοσύνη.....	64
5.4	Δάσκαλος και συναισθηματική νοημοσύνη.....	70
5.5	Δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης που καλλιεργούνται κατά τη διάρκεια της συναισθηματικής εκπαίδευσης	73
6.	Συμπεράσματα.....	76

Βιβλιογραφία.....	79
--------------------------	-----------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο η μουσική αγωγή μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργειά της. Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από δύο ευρύτερους όρους: το συναίσθημα και τη νοημοσύνη, για τους οποίους μέχρι και σήμερα δεν υπάρχει ένας και μοναδικός ορισμός. Οι προσπάθειες για τον ορισμό του συναισθήματος άρχισαν από τα αρχαία χρόνια, ενώ για τον ορισμό της νοημοσύνης ξεκίνησαν στις αρχές του 20ου αιώνα.

Η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει μια πληθώρα χαρακτηριστικών. Ένας άνθρωπος με ανεπτυγμένο δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ικανός να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του, τα συναισθήματα των άλλων, να δημιουργεί δεσμούς με τους ανθρώπους γύρω του, να παρακινεί τον εαυτό του, να προσαρμόζεται σε περιόδους αλλαγών και να διατηρεί τις ηθικές του αξίες. Κατά το πέρασμα των χρόνων, έχουν αναπτυχθεί πληθώρα εργαλείων που μπορούν να μετρήσουν τη συναισθηματική νοημοσύνη αλλά και πληθώρα κριτικών θέσεων σχετικά με τους ορισμούς και τις θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και τα εργαλεία μέτρησής της.

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος και οι πολλαπλές λειτουργίες του παίζουν σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία των εξωτερικών ερεθισμάτων και των συναισθημάτων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος κάνει τις επεξεργασίες αυτές καθώς και ο τρόπος με τον οποίο προχωρά από το στάδιο της επεξεργασίας στο στάδιο της εξωτερίκευσης ή μη των συναισθημάτων αυτών.

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης λαμβάνει χώρα από τη βρεφική κιόλας ηλικία έως και την ενηλικίωση. Συγκεκριμένα υπάρχουν 4 στάδια ανάπτυξης: η βρεφική ηλικία (με 3 υποστάδια), η νηπιακή ηλικία, η παιδική (με 2 υποστάδια) και τέλος η εφηβική.

Ο χώρος της εκπαίδευσης παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, ενώ η μουσική και η μουσική αγωγή μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την καλλιέργεια και ανάπτυξή της.

Λέξεις κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, μουσική αγωγή, συναισθηματική διαπαιδαγώγηση.

ABSTRACT

This dissertation with the issue of children's emotional intelligence and how music education can contribute to its cultivation. The term emotional intelligence consists of two broad terms: emotion and intelligence, for which to this day there is no exact definition. Efforts to define emotion began in ancient times, while the definition of intelligence began in the early 20th century.

Emotional intelligence includes a variety of characteristics. A person with a developed index of his emotional intelligence, is able to recognize his feelings, the feelings of others, to create bonds with the people around him, to motivate himself, to adapt to periods of change and to maintain his morals values. Over the years, a variety of tools have been developed that can measure emotional intelligence as well as a variety of critical reviews, definitions and theories of emotional intelligence as well as tools for measuring it.

The human brain, as well as its multiple functions, play an important role in the processing of external stimuli and emotions. Of interest is the way in which the brain performs these processes as well as the way in which it proceeds from the processing stage to the externalization stage or not of these emotions.

The development of emotional intelligence takes place from infancy to adulthood. Specifically, there are 4 stages of development: infancy (with 4 sub-stages), pre- school ages, childhood (with 2 sub-stages) and finally adolescence.

The field of education plays a very important role in the development of children's emotional intelligence, while music and music education can significantly affect its cultivation and development.

Keywords: Emotional intelligence, music education, emotional education.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αρκετά χρόνια τώρα οι άνθρωποι που ασχολούνται με τον τομέα της ψυχολογίας, έχουν βρει αρκετούς τύπους νοημοσύνης, οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν προς όφελος της ανθρωπότητας για τη λύση πολιτισμικών προβλημάτων. Εκτός από το δείκτη νοημοσύνης IQ, χρησιμοποιούνται και άλλοι δείκτες όπως αυτός της συναισθηματικής νοημοσύνης (EQ). Η διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων, η επικοινωνιακή δεξιότητα, η αυτοεκτίμηση, η ενσυναίσθηση και ο ορθός χειρισμός των συναισθημάτων είναι μερικές από τις ικανότητες ενός ανθρώπου με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη. Ιδανικό περιβάλλον για την ανάπτυξη πολλών δεξιοτήτων της συναισθηματικής νοημοσύνης, έχει αποτελέσει ο χώρος της εκπαίδευσης.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία δείχνει τον τρόπο με τον οποίο η μουσική εκπαίδευση, μπορεί να αποτελέσει μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Έναυσμα στην εκπόνηση της παρούσα πτυχιακής εργασίας αποτέλεσε το ενδιαφέρον της φοιτήτριας για τον τρόπο με τον οποίο η μουσική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά, έτσι ώστε να αναπτυχθούν συναισθηματικά και να μπορέσουν κατά την ενηλικίωση τους να αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα με επιτυχία και να αποκτήσουν δεξιότητες, όπως για παράδειγμα, να μπορούν να συνεργάζονται με άλλους ανθρώπους, να μη φοβούνται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να δείχνουν ευαισθησία σε προσωπικά και κοινωνικά ζητήματα και να προσαρμόζονται εύκολα σε διάφορες καταστάσεις.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύονται οι ορισμοί τους συναισθήματος και της νοημοσύνης και πραγματοποιείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή. Αναφέρονται επίσης οι κατηγορίες των συναισθημάτων καθώς και η θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη. Δίνονται οι ορισμοί της και η ιστορική της ανασκόπηση. Αναφέρονται οι κατηγορίες της συναισθηματικής νοημοσύνης και οι διαστάσεις της, οι οποίες ανήκουν στις κατηγορίες αυτές. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα μοντέλα και οι θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς και τα εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί για τη μέτρηση αυτής. Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύεται το ρόλο του εγκεφάλου και τις πολλαπλές του λειτουργίες. Γίνεται αναφορά στα 2 ημισφαίρια

του εγκεφάλου καθώς και στα μέρη του μεταιχμιακού συστήματος, τα οποία παίζουν σημαντικό ρόλο στα συναισθήματα. Στο τέταρτο κεφάλαιο, αναφέρονται τα στάδια της συναισθηματικής νοημοσύνης από τη βρεφική ηλικία ενός παιδιού έως και την ενηλικίωσή του. Στο τέλος, γίνεται αναφορά στο λόγο για τον οποίο ο χώρος της εκπαίδευσης είναι το ιδανικό περιβάλλον ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, τον τρόπο με τον οποίο η μουσική παίζει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και πώς η μουσική αγωγή και ο δάσκαλος μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1°

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ

1.1.1 Ορισμός Συναισθήματος

Σύμφωνα με την αμερικάνικη ένωση ψυχολόγων (American Psychological Association), το συναίσθημα ορίζεται ως «ένα σύνθετο μοτίβο αντιδράσεων, το οποίο περιλαμβάνει βιωματικά (experiential), συμπεριφορικά (behavioral) και φυσιολογικά (physiological) στοιχεία». Ένα συναίσθημα (π.χ. ο φόβος) καθορίζεται από τη σημασία ενός γεγονότος. Εάν για παράδειγμα, ένα γεγονός ερμηνευθεί ως απειλή, τότε το συναίσθημα που ενδεχομένως θα δημιουργηθεί, είναι ο φόβος (<https://dictionary.apa.org/emotion>).

Ακόμα και σήμερα δεν υπάρχει ένας ακριβής ορισμός σχετικός με το τί είναι το συναίσθημα (Yzerbyt et al., 2003). Οι Yzerbyt et al. (2003), υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα είναι «σύνθετες αντιδράσεις» σε ένα γεγονός ή μια κατάσταση, οι οποίες προκύπτουν από τον τρόπο με τον οποίο κάποιος άνθρωπος θα ερμηνεύσει τα γεγονότα αυτά. Η ερμηνεία τους εξαρτάται από το πόσο ευμενής ή όχι είναι τα γεγονότα, καθώς και από την ικανότητα του συγκεκριμένου ανθρώπου να τα αντιμετωπίσει.

Μία άλλη άποψη που επικρατεί είναι αυτή των Hockenbury και Hockenbury (2007), σύμφωνα με τους οποίους, τα συναισθήματα είναι σύνθετες- πολύπλοκες ψυχολογικές καταστάσεις και κάθε συναίσθημα αποτελείται από 3 συστατικά: Την υποκειμενική εμπειρία του συναισθήματος (subjective experience), τη φυσιολογική απόκριση (physiological response) και την συμπεριφορική ή εκφραστική απάντηση (behavioral response or expressive response).

Ο Μπαμπινιώτης, από την άλλη, ορίζει το συναίσθημα ως μια ψυχική διεργασία, η οποία προκύπτει από κάποιο ευχάριστο ή μη ευχάριστο γεγονός, και

προκαλεί διάφορες νευρο-φυσιολογικές αντιδράσεις στον οργανισμό (Μπαμπινιώτης, 2002).

Ενώ σύμφωνα με τον Damasio, ο όρος συναίσθημα ορίζει ένα σύνολο ερεθισμάτων από τμήματα του εγκεφάλου προς το σώμα αλλά και προς άλλα τμήματα του εγκεφάλου, χρησιμοποιώντας τόσο τις νευρικές όσο και τις χυμικές οδούς (Damasio, 1998). Το σώμα ενός ανθρώπου έχει την ικανότητα να αντιδρά όταν προκύπτει ένα συναίσθημα είτε μέσω συμπεριφορικών προτύπων, όταν για παράδειγμα κάποιος είναι θυμωμένος ή πρέπει να αντιμετωπίσει κάποιον και προετοιμάζεται να επιτεθεί ή να αμυνθεί, είτε μέσω συναισθηματικών αντιδράσεων, όπως για παράδειγμα το γέλιο όταν κάποιος ακούσει κάτι αστείο, το κλάμα όταν κάποιος στενοχωρηθεί ή το κοκκίνισμα του προσώπου όταν κάποιος βρεθεί αντιμέτωπος με άβολες καταστάσεις (Sherwood, 2013).

1.1.2 Ιστορική ανασκόπηση

Με το συναίσθημα, από την αρχαιότητα ακόμη, ασχολήθηκαν διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι. Από τους προ-Σωκρατικούς χρόνους έως το 1860 το συναίσθημα ερμηνευόταν κατά κύριο λόγο από τους φιλοσόφους, τους ρήτορες, τους θεολόγους, ενώ από το 1860 τα ηνία πήρε η πειραματική ψυχολογία και τον 20ο αιώνα ο τομέας της νευροεπιστήμης. (Plamper et al., 2015)

Υπάρχουν λίγες αξιόπιστες ιστορικές πηγές, οι οποίες δίνουν πληροφορίες για τον ορισμό του συναισθήματος, κυρίως στα αρχαία χρόνια. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη (όπως αναφέρεται στο Plamper et al., 2015), ένα συναίσθημα δεν μπορεί να έχει μόνο αρνητική ή θετική χροιά, δηλαδή να μεταφράζεται μονοδιάστατα ως καλό ή κακό, να προσφέρει ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια μόνο. Για παράδειγμα ο θυμός, αν και θεωρείται ένα αρνητικό συναίσθημα, μπορεί να προσφέρει ευχαρίστηση σ' αυτόν που το αισθάνεται όταν έρθει η ώρα της «γλυκιάς εκδίκησης» (Plamper et al., 2015). Για τον Αριστοτέλη (όπως αναφέρεται στο Ruch & Zimbarbo, 1971), τα συναισθήματα έχουν δύο πλευρές: η πρώτη είναι η υλική, στην οποία τα συναισθήματα εκδηλώνονται μέσω σωματικών αντιδράσεων και η δεύτερη είναι η

ιδεαλιστική, δηλαδή οι επιδράσεις που θα έχουν τα συναισθήματα στην ψυχολογία ενός ατόμου (Ruch & Zimbarbo, 1971).

Άλλες αντιλήψεις σχετικά με το συναίσθημα, εκφράστηκαν και από τον Πλάτωνα, ο οποίος θεωρεί ότι η ψυχή αποτελείται από 3 στοιχεία: το λογιστικό, το θυμοειδές και το επιθυμητικό. Ο Αυγουστίνος επηρεασμένος από τα παλαιοχριστιανικά κείμενα, τροποποιεί τη θεωρία του Πλάτωνα, σχετικά με τα συναισθήματα και δημιουργεί ένα μοντέλο που διαχωρίζει την ψυχή σε 7 επίπεδα. Τα πρώτα επίπεδα αφορούν τη φύση και το ύψιστο επίπεδο τη θεϊκή υπόσταση (Plamper et al., 2015).

Υποστηρικτές του Δυισμού ασχολήθηκαν επίσης με τον ορισμό του συναισθήματος. Οι δυιστές χωρίζουν τον κόσμο σε δύο σφαίρες, αντίθετες μεταξύ τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, και συγκεκριμένα ο René Descartes (1596–1650) διαχωρίζει το συναίσθημα και τη λογική, θεωρώντας τις εντελώς αντίθετες μεταξύ τους (Plamper et al., 2015). Ο Σπινόζα (όπως αναφέρεται στο Plamper et al., 2015) θεωρεί ότι τα συναισθήματα υπακούν σε κανόνες της φύσης, καθώς αποτελούν μέρος αυτής. Η χαρά, η λύπη και απληστία/επιθυμία (cupiditas), είναι τα 3 συναισθήματα τα οποία ξεχωρίζει ο Σπινόζα (Plamper et al., 2015).

Άλλοι που ασχολήθηκαν με το συναίσθημα ήταν ο Χομπς (1839), σύμφωνα με τον οποίο τα συναισθήματα εκδηλώνονται μέσω σωματικών αντιδράσεων και συνδέονται με τη θέληση, σκωτσέζοι φιλόσοφοι που αντιτίθενται στην ερμηνεία του Χομπς και προσθέτουν την ενσυναίσθηση και ο Hume (1739), ο οποίος αναφέρεται στη συμπάθεια, δηλαδή στην ικανότητα ενός ατόμου να παρατηρεί τα συναισθήματα ενός άλλου ανθρώπου και στη συνέχεια να πράττει αναλόγως έτσι ώστε να τον παρηγορήσει (Hume, 1739, όπως αναφέρεται στον Plamper et al., 2015).

1.1.3 Κατηγορίες συναισθημάτων

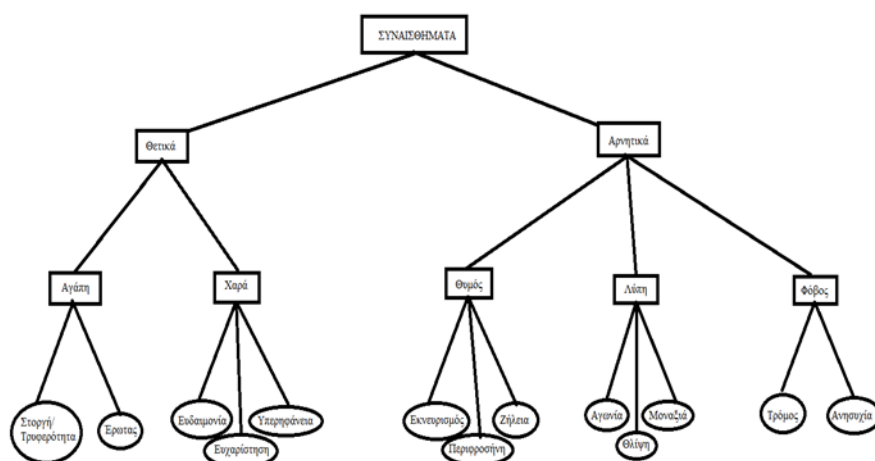
Η ταξινόμηση των συναισθημάτων σε κατηγορίες είναι ένα πολυσυζητημένο θέμα. Η πιο γνωστή ταξινόμηση είναι αυτή που τα διαχωρίζει σε θετικά συναισθήματα και αρνητικά (Clayton, 2012). Στα θετικά συναισθήματα ανήκουν η χαρά, ο ενθουσιασμός, το ενδιαφέρον, η εμπιστοσύνη και προκύπτουν σε

περιστάσεις στις οποίες κάποιος νιώθει ευφορία. Αντιθέτως, τα αρνητικά συναισθήματα προκύπτουν, όταν κάποιος εκτίθεται σε μια κατάσταση που του προκαλεί δυσφορία. Τέτοια συναισθήματα είναι ο φόβος, η θλίψη, ο θυμός (Watson et al., 1988). Ωστόσο, η ταξινόμηση αυτή μπορεί να γεννήσει πολλές αμφιβολίες, καθώς και οι αυτές κατηγορίες μπορούν να φέρουν τις αντίθετες απ' αυτές συνέπειες (τα αρνητικά συναισθήματα να επιφέρουν θετικές συνέπειες και το αντίστροφο) (Clayton, 2012). Από κάποιους μελετητές τα συναισθήματα διακρίνονται σε πρωτογενή/ βασικά (primary/ basic) και σε θεμελιώδη/ δευτερογενή (secondary/ fundamental) (Παππά, 2013) ή παραλλαγές/ εξελίξεις των βασικών συναισθημάτων (Stein et al., 1992). Τα πρωτογενή/ βασικά συναισθήματα είναι τα συναισθήματα που είναι κοινά σε όλους τους πολιτισμούς, και μπορούν να διατυπωθούν με εκφράσεις του προσώπου (Παππά, 2013). Σύμφωνα με την έρευνα έκφρασης του προσώπου του Ekman (Ekman et al., 1986), τέτοια συναισθήματα είναι η χαρά, ο θυμός, ο φόβος, η λύπη, η αποστροφή, η έκπληξη και η παραφροσύνη (Handel, 2011). Από την άλλη πλευρά, τα δευτερογενή συναισθήματα προκύπτουν από την συνδυασμό 2 ή και περισσότερων πρωτογενών. Δευτερογενή συναισθήματα μπορούν να θεωρηθούν η περηφάνεια, η αμηχανία και η ενοχή (Παππά, 2013).

Πολλοί θεωρητικοί αμφισβητούν την ύπαρξη των βασικών συναισθημάτων για διαφορετικούς λόγους. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι η κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων επηρεάζεται από τους ανθρώπους που απαρτίζουν μια πολιτισμική ομάδα. Δηλαδή, ο κάθε πολιτισμός έχει τις δικές του κατηγορίες συναισθημάτων. Ο Wierzbicka (όπως αναφέρεται στο Stein et al., 1992) υποστηρίζει ότι η ύπαρξη πολλών διαφορετικών γλωσσών έχει ως απόρροια και την ύπαρξη πολλών συναισθηματικών κατηγοριών.

Οι Fischer et al. (1990) οργανώνουν τα συναισθήματα σε έναν πίνακα στον οποίο υπάρχουν 3 «στρώματα». Στο πρώτο χωρίζονται τα συναισθήματα σε θετικά και αρνητικά, στο δεύτερο χρησιμοποιείται η κατηγορία των βασικών συναισθημάτων, όπως αυτή έχει ερμηνευθεί από τον Rosch (1978), σύμφωνα με την οποία τα βασικά συναισθήματα είναι αυτά που είναι κοινά σε όλους τους πολιτισμούς (όπως ο θυμός, η λύπη, ο φόβος, η χαρά και η αγάπη) και στο κάθε ένα απ' αυτά τα συναισθήματα αντιστοιχούν οι πιο κοινωνικά περίπλοκες διαδικασίες

τους (όπως μοναξιά, έρωτας, ζήλεια), οι οποίες ανήκουν στο τρίτο στρώμα (Σχήμα 1). Πρόσφατη έρευνα, δείχνει ότι το ίδιο μοντέλο κατηγοριοποίησης συναισθημάτων, χρησιμοποιείται και από άλλους πολιτισμούς, όπως είναι αυτοί των Ιταλών και των Κινέζων, με τα δύο πρώτα στρώματα να είναι κοινά, ωστόσο να διαφέρει το τρίτο, λόγω κουλτούρας (Fischer et al., 1990).



Σχήμα 1 (Fischer et al., 1990, σελ. 90)

Μια τρίτη κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων είναι αυτή του Goleman (1998), ο οποίος χωρίζει τα συναισθήματα σε επτά κύριες οικογένειες συναισθημάτων:

- **Θυμός:** οργή, εχθρότητα, απόγνωση, μίσος, λύσσα, αναβρασμός, ενόχληση, εχθρότητα, βία.
- **Θλίψη:** λύπη, μελαγχολία, απελπισία, ακεφιά, κατήφεια, αυτο-λύπηση, μοναξιά, μιζέρια, κατάθλιψη.
- **Φόβος:** άγχος, αναστάτωση, νευρικότητα, έγνοια, κατάπληξη, τρομάρα, ανησυχία, σκιάξιμο, δέος, φρίκη, τρόμος.
- **Ευτυχία:** απόλαυση, χαρά, ηδονή, τέρψη, αγάπη, αποδοχή, φιλία, έρωτας, αφοσίωση, ανακούφιση, ικανοποίηση, καμάρι, ευφορία, λατρεία, ξεμυάλισμα.
- **Έκπληξη:** σάστισμα, σοκ, θαυμασμός, απορία, κατάπληξη.
- **Αποστροφή:** περιφρόνηση, απέχθεια, φρίκη, αηδία, σιχασιά, βδελυγμία.

- Ντροπή: ενοχή, αμηχανία, απογοήτευση, εξευτελισμός, συστολή, τύψεις, ταπείνωση, καταισχύνη, μετάνοια. (Goleman, 1998).

1.2 ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

1.2.1 Σύγχρονος ορισμός

Η αμερικάνικη ένωση ψυχολόγων, ορίζει την νοημοσύνη ως την «ικανότητα κάποιου να αντλεί πληροφορίες, να μαθαίνει από την εμπειρία, να προσαρμόζεται στο περιβάλλον, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί σωστά τη σκέψη και τη λογική» (<https://dictionary.apa.org/intelligence>).

1.2.2. Ιστορική ανασκόπηση

Ο ορισμός της νοημοσύνης είναι κάτι αμφιλεγόμενο μέχρι και σήμερα (Παπανελοπούλου, 2002). Μία αρχική προσέγγιση έγινε από τους Binet & Simon (1905, όπως αναφέρεται στην Παπανελοπούλου, 2002) οι οποίοι έκαναν λόγο για την ορθή κρίση, ορθή κατανόηση και ορθή σκέψη (Παπανελοπούλου, 2002). Το 1905 δίνεται ένας από τους πρώτους ορισμούς της νοημοσύνης από τον Binet (1905), σύμφωνα με τον οποίο η νοημοσύνη έγκειται στη λογική κρίση του ανθρώπου, στη «στοχοπροσήλωση» και επίτευξη αυτών, στην αυτοκριτική, καθώς και στην προσαρμοστικότητα στις διάφορες καταστάσεις (1905, όπως αναφέρεται στο Stenberg, 2000).

Η νοημοσύνη όπως ορίζεται από τον Gardner (1999) συνιστά τη βιοψυχολογική δυνατότητα επεξεργασίας και αξιοποίησης των γνωστικών και άλλων στοιχείων, τα οποία είναι δυνατόν να ενεργοποιηθούν σε ένα πολιτιστικό συγκείμενο για την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία προϊόντων ή επιτευγμάτων που έχουν αξία σε μια δεδομένη κουλτούρα.

Υπήρξαν διάφορες θεωρίες σύμφωνα με τις οποίες, η νοημοσύνη είναι μια μονοδιάστατη ικανότητα που έχει κοινή, για όλους τους ανθρώπους, δομή, λειτουργία και ανάπτυξη και μπορεί να επηρεαστεί από γενετικούς και

περιβαλλοντικούς παράγοντες (Παπανελοπούλου, 2002). Ωστόσο, τον 20ο αιώνα αποδείχθηκε ότι ο εγκέφαλος έχει τη δυνατότητα να τελέσει ποικίλες λειτουργίες, αναιρώντας έτσι την αρχική αντίληψη που επικρατούσε, ότι η νοημοσύνη είναι μονοδιάστατη, και επαληθεύοντας την πεποίθηση ότι υπάρχει πληθώρα νοητικών ικανοτήτων (Λιγυτσίκου et al., 2015).

1.2.3 Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης

Σύμφωνα με την επιστήμη της ψυχολογίας υπάρχουν ποικίλες προσεγγίσεις σχετικές με την ανθρώπινη νοημοσύνη (Παπανελοπούλου, 2002). Η θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης, είναι μία απ' αυτές και διατυπώνεται από τον Gardner. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, ο κάθε άνθρωπος έχει τις δικές του ικανότητες και τις δικές του αδυναμίες, σε κάποιους τομείς, διαφορετικούς συγκριτικά με κάποιον άλλον άνθρωπο (Gardner, 1983).

1.2.3.1 Τα είδη νοημοσύνης

Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, υπάρχουν 7 τύποι νοημοσύνης, οι οποίοι υπάρχουν καθολικά στους «κανονικούς ανθρώπους» και έχουν την ικανότητα να «αλληλοεπιδρούν και να εποικοδομούνται ο ένας πάνω στον άλλο», ήδη από τη βρεφική ηλικία ενός ανθρώπου (Παπανελοπούλου, 2002, σελ.38). Κάποιοι απ' αυτούς αναπτύσσονται περισσότερο στον κάθε άνθρωπο και άλλοι λιγότερο και συγκεκριμένα 1 ή 2 απ' αυτούς είναι κάθε φορά οι πιο ανεπτυγμένοι στον καθένα. Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη αυτών παίζουν οι γενετικοί και κληρονομικοί παράγοντες, η εκπαίδευση τόσο η οικογενειακή, όσο και η σχολική, που θα λάβει ένα παιδί στην προ-σχολική ηλικία, και άλλοι (Παπανελοπούλου, 2002).

Ο καθένας από τους 7 τύπους νοημοσύνης, αναπτύσσεται σε διαφορετική ηλικία, με τον τύπο της μουσικής νοημοσύνης, να είναι ο πρώτος. Οι τύποι χωρίζονται σε 3 κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τη «λογικομαθηματική νοημοσύνη», τη «χωρική» και την «κιναισθητική», η δεύτερη τη «γλωσσική» και «μουσική» και η τρίτη τη «διαπροσωπική» και την

«ενδοπροσωπική». Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν «οι τύποι που σχετίζονται με τα αντικείμενα (object related), στη δεύτερη αυτοί που «επηρεάζονται και εξαρτώνται από τα γλωσσικά και μουσικά συστήματα που τα άτομα χρησιμοποιούν» και στην τρίτη, οι νοημοσύνες που σχετίζονται με τα πρόσωπα (person related) (Παπανελοπούλου, 2002).

Ακολουθεί μια συνοπτική περιγραφή των τριών κατηγοριών και των επτά τύπων νοημοσύνης, σύμφωνα με τον Gardner (1983):

Πρώτη κατηγορία:

1. Λογικομαθηματική Νοημοσύνη:

Ο τύπος της νοημοσύνης αυτής είναι συνδεδεμένος με την επιστημονική και μαθηματική σκέψη. Ο άνθρωπος που έχει ανεπτυγμένο αυτόν τον τύπο νοημοσύνης παρουσιάζει ιδιαίτερο ταλέντο στην επίλυση προβλημάτων, στις μαθηματικές πράξεις και έχει ανεπτυγμένη την ικανότητα να διαχωρίζει σε χρήσιμες και μη, τις μεταβλητές μιας εικασίας.

2. Νοημοσύνη του χώρου:

Η ικανότητα που έχει ένας άνθρωπος να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια το χώρο, να προσανατολίζεται σ αυτόν και να μπορεί να κάνει νοερή απεικόνιση αυτού.

3. Κινησθητική Νοημοσύνη:

Τα άτομα με κινησθητική νοημοσύνη έχουν την ικανότητα να ελέγχουν και να συντονίζουν το μυϊκό τους σύστημα και έχουν ανεπτυγμένες κινητικές δεξιότητες στο χειρισμό αντικειμένων.

Δεύτερη κατηγορία:

4. Γλωσσική Νοημοσύνη:

Τα άτομα που έχουν αυξημένο αυτόν τον τύπο νοημοσύνης, έχουν έφεση να εκφράζονται προφορικά και γραπτά με ευγλωττία. Συνεπώς μπορούν να χειρίζονται ορθά τη γραμματική, το συντακτικό, τη σημασιολογία των λέξεων, έχουν την

ικανότητα της πειθούς ,να θυμούνται πληροφορίες και να εκφράζονται με ευκολία αναφορικά ή ποιητικά.

5. Μουσική Νοημοσύνη:

Άνθρωποι με αυξημένη μουσική νοημοσύνη παρουσιάζουν ιδιαίτερες μουσικές ικανότητες, οι οποίες αφορούν την ρυθμική, μελωδική και τονική αντίληψη, την εκτέλεση μουσικών οργάνων, τη σύνθεση και τον αυτοσχεδιασμό.

Τρίτη κατηγορία:

6. Διαπροσωπική νοημοσύνη:

Είναι η ικανότητα ενός ατόμου να προσέχει, να παρατηρεί και να διακρίνει τις διαθέσεις, τα κίνητρα και τους σκοπούς άλλων ατόμων.

7. Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη:

Σύμφωνα με τον Gardner (1983), ένα άτομο με ενδοπροσωπική νοημοσύνη μπορεί να διακρίνει και να κατανοήσει τα συναισθήματά του και αφού τα κατατάξει και τα ερμηνεύσει, μπορεί να αντιληφθεί τη συμπεριφορά του και να την καθοδηγήσει.

Μέχρι σήμερα έχουν προστεθεί κι άλλοι τύποι νοημοσύνης:

8. Οικολογική/ Νατουραλιστική/ Φυσιογνωστική Νοημοσύνη:

Οι άνθρωποι αυτοί δείχνουν ιδιαίτερη αγάπη και σεβασμό στη φύση και στα έμβια όντα και έχουν την ικανότητα να αλληλοεπιδρούν μ' αυτά, να τα εξημερώνουν και να τα φροντίζουν. Επίσης, είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και να ταξινομήσουν πολλά είδη χλωρίδας και πανίδας (Gardner, 1999), καθώς επίσης να ξεχωρίζουν τους πολιτισμούς, με βάση τον τρόπο που κάποιοι άνθρωποι μιλάνε, ντύνονται, κινούνται κλπ. (όπως αναφέρεται στο, Ματσαγούρας, 2006).

9. Υπαρξιακή Νοημοσύνη:

Είναι χαρακτηριστικό των ανθρώπων οι οποίοι προβληματίζονται σχετικά με υπαρξιακά ζητήματα, όπως αυτό της ύπαρξης και της ανυπαρξίας, του σωστού και

του λάθους, του καλού και του κακού, τη σημασία της ζωής και του θανάτου κλπ. (Gardner, 1999).

1.2.3.2 Τα 4 σημεία της θεωρίας

Στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner συναντώνται 4 σημαντικά σημεία:

- Τα είδη νοημοσύνης είναι οικουμενικό αγαθό του ανθρώπινου είδους και ο συνδυασμός αυτών των ειδών κάνει τον κάθε άνθρωπο μοναδικό και ξεχωριστό. (Teele, 2000).
- Όλοι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να αναπτύξουν σε έναν ικανοποιητικό βαθμό όλα τα είδη νοημοσύνης με την κατάλληλη καθοδήγηση και ενθάρρυνση (Armstrong, 1994).
- Κανένα είδος νοημοσύνης δε λειτουργεί αυθύπαρκτα, αντιθέτως συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Amstrong, 2000).
- Δεν υπάρχουν άνθρωποι που δύναται να έχουν κοινό προφίλ νοημοσύνης (Amstrong, 2000).

1.2.3.3 Κριτική της θεωρίας

Κατά το πέρασμα των χρόνων πολλοί ερευνητές έχουν ασκήσει κριτική στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Ο Gardner ήταν ο πρώτος που άσκησε ο ίδιος κριτική στη θεωρία του το 1983, σχετικά με την ύπαρξη θεμάτων ψυχολογίας που δεν περιλαμβάνονται στη θεωρία του, όπως η κοινωνική ψυχολογία, η ψυχολογία της προσωπικότητας, η ψυχολογία των συναισθημάτων και η ανάπτυξη του χαρακτήρα (Gardner 1983, σ. 285-289). Επιπλέον υποστηρίζει ότι η θεωρία του δεν μπορεί να θεωρηθεί απολύτως έγκυρη και χρειάζεται τόσο αναδιαμόρφωση όσο και κάποιες διορθώσεις.

Το 1998, ο Howe αναφέρει ότι ο Gardner δεν αναφέρει πειστικά επιχειρήματα για τον τρόπο και το λόγο που διαχώρισε κάποιες ικανότητες -μεταξύ άλλων- σαν νοημοσύνες, αλλά όχι σαν ικανότητες ή ταλέντα. Επιπροσθέτως, η θεωρία του δεν ενδιαφέρθηκε να αναφερθεί στους λόγους, για τους οποίους κάποιοι άνθρωποι είναι εξυπνότεροι από άλλους ανθρώπους.

Ο Hayes (1983, σ.402), αναφέρει ότι «ένα από τα κύρια προβλήματα είναι η έλλειψη ενός γενικού πλαισίου της θεωρίας, καθώς ο Gardner αντιμετωπίζει τα διαφορετικά είδη νοημοσύνης σα να ήταν ασήμαντο το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, μιλάει για τη γλώσσα σα να ήταν μια εξ ολοκλήρου ατομική γνωστική δεξιότητα, αγνοώντας εντελώς τις κοινωνικές λειτουργίες της γλώσσας... Οι κοινωνικοί παράγοντες είναι ουσιαστικής σημασίας και για την κατάκτηση της γλώσσας και για τη χρήση της. Στην πραγματικότητα οι κοινωνικοί παράγοντες έχουν γενικά αγνοηθεί στη θεωρία του Gardner, εκτός από τον ίδιο τον παράγοντα της διαπροσωπικής νοημοσύνης... Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και κάποια πλεονεκτήματα στη θεωρία του. Συγκεκριμένα φαίνεται περισσότερο ικανή, να συμπεριλάβει στα πλαίσιά της μερικές ιδιορρυθμίες της ανθρώπινης νοημοσύνης από ό,τι οποιαδήποτε άλλη (τέτοιες όπως η ύπαρξη μεγαλοφυών μουσικών ή σοφών ιδιωτών»

Άλλες κριτικές που ασκήθηκαν εναντιώνονται στην αντίληψη ότι τα είδη νοημοσύνης λειτουργούν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Ο Klein στην άποψη αυτή φέρει ως παράδειγμα το χορό, όπου η μουσική νοημοσύνη συνεργάζεται με την κιναισθητική (όπως αναφέρεται στον Crollie, 2005). Το 2006, ο Waterhouse αναφέρει ότι δεν υπάρχουν πηγές που να αποδεικνύουν την εγκυρότητα της θεωρίας αυτής.

Τέλος, διάφοροι μελετητές υποστηρίζουν ότι η θεωρία αυτή δεν έχει επιδεχθεί έρευνας και βασίζεται σε υποθέσεις, καθώς και ότι οι πειραματικές διαδικασίες που ισχυρίζεται ο Gardner, δεν εξηγήθηκαν και δεν δημοσιεύθηκαν ποτέ με τη μορφή που ο ίδιος ισχυρίστηκε (Armstrong, 2009).

Ανακεφαλαιώνοντας σε ό,τι αφορά το συναίσθημα και τη νοημοσύνη δεν έχει δοθεί μέχρι και σήμερα σαφής ορισμός για το καθένα. Για τα συναισθήματα υπάρχουν 3 διαφορετικά ήδη ταξινομήσης χωρίς ωστόσο να υπάρχει μια

οικουμενικά αποδεκτή κατηγοριοποίηση. Αναφορικά με τη νοημοσύνη, έχουν δοθεί ορισμοί από την Αμερικάνικη Ένωση Ψυχολόγων και άλλους ερευνητές όπως τον Gardner, ο οποίος και διατύπωσε την πολύ γνωστή προσέγγιση της «Θεωρίας πολλαπλής νοημοσύνης». Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή υφίστανται συνολικά 9 νοημοσύνες- ικανότητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

2.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη φαίνεται να χρησιμοποιείται ήδη από τα αρχαία χρόνια, καθώς ο Αριστοτέλης, στο έργο του «Ηθικά Νικομάχεια», αναφέρει το εξής «Ο καθένας μπορεί να θυμώσει... αυτό είναι εύκολο. Αλλά το να θυμώσει κάποιος με το σωστό άτομο, στο σωστό βαθμό και στη σωστή στιγμή, για το σωστό λόγο και με το σωστό τρόπο, αυτό δεν είναι εύκολο» (Κανέλλου, 2007 & http://www.iatronet.gr/article.asp?art_id=2654).

Πριν αρκετά χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών κεντρίστηκε από τη θεωρία της γενικής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία η γενική νοημοσύνη είναι ένας δείκτης για το κατά πόσο ένας άνθρωπος μπορεί να επιτύχει στην «ακαδημαϊκή και επαγγελματική» του καριέρα (Νεοφύτου et al., 2017). Στη συνέχεια όμως, η θεωρία αυτή αμφισβητήθηκε, καθώς πολλοί ερευνητές πίστευαν ότι η θεωρία της γενικής νοημοσύνης δεν ήταν το ικανό μέσο πρόβλεψης και προχώρησαν σε αναζήτηση άλλων τύπων της ανθρώπινης νοημοσύνης (Νεοφύτου et al., 2017). Το 1920, ο Edward Thorndike (όπως αναφέρεται στο Salovey et al., 1989-90) κάνει λόγο για την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης και αναπτύσσει ένα μοντέλο με 3 κλάδους, στο οποίο αναφέρεται η έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης ως ο τρίτος κλάδος του μοντέλου αυτού. Με τον όρο κοινωνική νοημοσύνη ο Thorndike, εννοούσε την ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί να συναναστραφεί με άλλους ανθρώπους οποιασδήποτε φυλετικής ή κοινωνικής ταυτότητας και να κατανοήσει τις συμπεριφορές και τα κίνητρά τους (Salovey et al., 1989-90). Η έννοια αυτή αποτέλεσε ισχυρή βάση για την μελλοντική ανάπτυξη της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης και μοιάζει ιδιαίτερα με τον σημερινό ορισμό της (Salovey et al., 1989-90 και Goleman et al., 2001). Λίγο αργότερα, το 1940 ο David Wechsler, αναπτύσσει την έννοια της μη γνωστικής νοημοσύνης (non- cognitive intelligence), η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχία στη ζωή ενός ανθρώπου. Το 1950, ο Abraham Maslow, κάνει λόγο για τις συναισθηματικές ικανότητες ενός ατόμου, μέσω των οποίων κάποιος μπορεί να αναπτύξει τη

συναισθηματική του δύναμη. Έπειτα, το 1983, ο Howard Gardner στο βιβλίο του «Frames of mind», εισάγει τον όρο της πολλαπλής νοημοσύνης, με τους όρους της «διαπροσωπικής» και της «ενδοπροσωπικής» νοημοσύνης, να είναι πιο κοντά στους σημερινούς ορισμούς της συναισθηματικής νοημοσύνης. Αργότερα, ο Wayne Payne (1985, όπως αναφέρεται στον Salovey et al., 1989-90) μέσω της αδημοσίευτης διδακτορικής του διατριβής κάνει λόγο για πρώτη φορά, για τον όρο «συναισθηματική νοημοσύνη» και 2 χρόνια αργότερα ο Keith Beasley (1987, όπως αναφέρεται στον Salovey et al., 1989-90) αναφέρεται στον όρο «συναισθηματικός δείκτης», μέσω ενός άρθρου που ο ίδιος έγραψε και το οποίο δημοσιεύεται στο περιοδικό “Mensa”. Το 1988 ο Reuven Bar-On (1988, όπως αναφέρεται στον Salovey et al., 1989-90), αναζητά τρόπους μέτρησης του δείκτη της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ατόμου και κατασκευάζει το τεστ Emotional Quotient Inventory (Salovey et al., 1989-90). Σύμφωνα με τους Νεοφύτου και Κουτσελίνη (2017), αν και το 1983 από τον Gardner και το 1998 από τον Stenberg έγιναν αναφορές στην έννοια της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης και της δημιουργικής και πρακτικής νοημοσύνης αντίστοιχα, το 1990 ο Salovey και ο Mayer είναι οι πρώτοι που έκαναν χρήση του όρου συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ οι ορισμοί του Gardner και Stenberg αποτέλεσαν σημαντικές έννοιες και αξιοποιήθηκαν για τον μετέπειτα ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης (Νεοφύτου et al., 2017). Ο Daniel Goleman, το 1995, δημοσιεύει στο περιοδικό “New York Times” άρθρο με τίτλο «Συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ» (Goleman, 1995^β).

2.2 ΟΡΙΣΜΟΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Κατά το πέρασμα των χρόνων έχουν δοθεί πολλοί διαφορετικοί ορισμοί σχετικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι περισσότεροι απ’ αυτούς κάνουν αναφορά στην ικανότητα των ανθρώπων για σωστή αναγνώριση, κατανόηση και τέλος διαχείριση των συναισθημάτων σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Mayer et al., 2000^α)

Το 1993 οι Mayer κ.α., ορίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα ενός ανθρώπου να διακρίνει τα προσωπικά του συναισθήματα καθώς και

τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων και με γνώμονα τη διάκριση αυτή να συμπεριφερθεί με τον ανάλογο τρόπο (Mayer et al., 1993). Ο άνθρωπος αυτός έχει επίσης την ικανότητα να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές του σχέσεις, να δημιουργεί κίνητρα για τον εαυτό του (Goleman, 1995^β) και να διαχειρίζεται επίσης αποτελεσματικά τις εργασιακές του σχέσεις (Rock 2007). Αργότερα, οι Cooper και Sawaf προσθέτουν και την ικανότητα ενός ανθρώπου να χρησιμοποιεί το αντιλαμβανόμενο συναίσθημα ως μέσο πληροφόρησης και επιρροής (Cooper et al., 1997).

Μέσω της συναισθηματικής νοημοσύνης, ένας άνθρωπος, εκτός από την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων άλλων ανθρώπων, συνεπώς και τη χρήση αυτών ως πηγής πληροφόρησης σχετικά με τον τρόπο συμπεριφοράς που ενδείκνυται να ακολουθήσει, μπορεί να τα χρησιμοποιήσει (τα συναισθήματα) και για την επίλυση προβλημάτων. ο κάθε άνθρωπος χρησιμοποιεί με διαφορετικό τρόπο την ικανότητα αυτή. Επιπροσθέτως, πολλοί άνθρωποι χρησιμοποιούν την ικανότητα αυτή για να διαφοροποιήσουν τη συναισθηματική κατάσταση τόσο των ίδιων όσο και των άλλων ανθρώπων (Salovey et al., 1989-90). Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα, η οποία αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου, μέσω των εμπειριών του. Υψηλός δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης παρατηρείται ιδιαίτερος στα ηλικιωμένα άτομα (Γρηγορίου et al., 2012).

2.3 ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Ο Goleman (1998) υποστηρίζει ότι ένα άτομο για να μπορέσει να αξιοποιήσει τα συναισθήματά του με έξυπνο τρόπο, πρέπει να διαθέτει κάποιες επιμέρους ικανότητες που συναπαρτίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη. Οι ικανότητες αυτές χωρίζονται σε 2 κατηγορίες και αποτελούνται από 5 συνολικά διαστάσεις.

Η πρώτη κατηγορία αφορά τις προσωπικές ικανότητες, δηλαδή εκείνες που αφορούν τον εαυτό μας, και χωρίζονται στις εξής διαστάσεις:

1. Αυτό-επίγνωση: Η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει την εσωτερική του κατάσταση (συναισθήματα, σκέψεις, ανάγκες).
2. Αυτό-ρύθμιση: Η ικανότητα να ρυθμίζει αποτελεσματικά το άτομο τις διαθέσεις και παρορμήσεις του.
3. Παρακίνηση/ Κίνητρα συμπεριφοράς: Η ικανότητα να ωθούμε και να κινητοποιούμε τον εαυτό μας για την επίτευξη των στόχων.

Η δεύτερη κατηγορία αφορά τις κοινωνικές ικανότητες δηλαδή εκείνες που αφορούν τη σχέση ενός ατόμου με άλλα άτομα της κοινωνίας και χωρίζονται στις εξής διαστάσεις

1. Ενσυναίσθηση: Η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων ανθρώπων και να συμπεριφέρεται ανάλογα.
2. Κοινωνικές δεξιότητες: Η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί με τους άλλους επιδέξια, να δημιουργεί σχέσεις και να προκαλεί στους άλλους τις αντιδράσεις που επιθυμεί (Goleman, 1997).

2.4 ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

2.4.1 Θεωρία Mayer και Salovey

Το μοντέλο των Mayer και Salovey (1997) ορίζεται ως «μοντέλο δεξιοτήτων»/ «μοντέλο ικανοτήτων» (όπως αναφέρεται στους Νεοφύτου et al., 2017). Εκεί διακρίνουν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε πέντε βασικές κατηγορίες:

1. «Αναγνώριση συναισθημάτων»: Ουσιαστικά αναφέρεται στην αυτογνωσία και στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά του και να δρα ορθά.
2. «Διαχείριση συναισθημάτων»:

Οι άνθρωποι με την ικανότητα αυτή μπορούν να ξεφύγουν ή και να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις, μέσω μια επιτυχημένης ή και αποτυχημένης διαχείρισης των συναισθημάτων τους.

3. «Παρακίνηση του εαυτού»:

Αφορά στο να βάζει κάποιος σε τάξη τα συναισθήματά του με βάση τους στόχους που έχει θέσει, στην παρακίνηση του ίδιου του εαυτού, και στον αυτοέλεγχο των συναισθημάτων. Όσοι έχουν τη δεξιότητα αυτή τείνουν να είναι πιο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί» (Νεοφύτου et al., 2017, Mayer et al. 1999 και Mayer et al., 2000^β).

4. «Κατανόηση των συναισθημάτων»:

Αφορά στην ικανότητα ενός ανθρώπου να καταλαβαίνει πως από ένα συναίσθημα δημιουργείται κάποιο άλλο («σύνθετα συναισθήματα και αλυσιδωτές συναισθηματικές αντιδράσεις») (Mayer et al. 1999 και Mayer et al., 2000^β).

2.4.2 Θεωρία του Goleman, 1997

Κατά τον Goleman (1997), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από τις εξής επιμέρους προσωπικές ικανότητες:

- «Αντίληψη του εαυτού» (self- awareness)
- «Συναισθηματική διαχείριση» (emotional management)
- «Κινητοποίηση του εαυτού» (self-motivation)
- «Προσωπικό ύφος» (personal style)

καθώς και από τις εξής κοινωνικές ικανότητες:

- «Ενσυναίσθηση» (empathy)
- «Διαπροσωπικές σχέσεις» (interpersonal relationships)
- «Επικοινωνία» (communication)

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό το άτομο μπορεί να διαχειριστεί τα συναισθήματά του με γνώμονα τη λογική του. Δεν υποκύπτει στα θέλω του, η στοχοπροσήλωση αποτελεί βασικό του χαρακτηριστικό και δεν επηρεάζεται από

αρνητικά συναισθήματα (όπως αυτό του άγχους) (Νεοφύτου et al., 2017). Επίσης μέσω της ικανότητας αυτής, το άτομο θα παρουσιάσει αρκετές επιτυχίες στη ζωή του και θα μπορεί να επιλύσει αρκετά προβλήματα. Το 1998 ο Goleman, με βάση το διαχωρισμό των παραπάνω δεξιοτήτων σε προσωπικές και κοινωνικές, τις ενσωματώνει σε πέντε κατηγορίες/ ικανότητες, οι οποίες είναι οι παρακάτω (Goleman, 1995^a, Goleman, 1998, Νεοφύτου et al., 2017, Πλατσίδου, 2004):

1. «Αντίληψη του εαυτού/ Αυτοεπίγνωση» (self- awareness):

Αφορά τη αναγνώριση των συναισθημάτων ενός ατόμου μια δεδομένη χρονική στιγμή, την ικανότητα να έχει το γνώθι σαυτόν, δηλαδή να μπορεί να εντοπίσει τα δυνατά και αδύναμα σημεία του, να είναι ικανό να κάνει αξιολόγηση του εαυτού του και των συναισθημάτων του, να μπορεί να δεχθεί οποιουδήποτε είδους κριτική που θα τον βοηθήσει στη βελτίωση, καθώς και να έχει αυτοπεποίθηση.

2. «Αυτοέλεγχος/ Αυτορρύθμιση» (self- regulation):

Αφορά την αυτοπειθαρχία, την προσαρμοστικότητα και την αξιοπιστία του ατόμου. Το άτομο επίσης έχει τη δυνατότητα να διαχειρίζεται υπέρ του τα συναισθήματά του και να κρατάει μακριά τον εαυτό του από πράξεις, οι οποίες μπορεί να τον οδηγήσουν, στην αποτυχία ή στη μη επίτευξη διαφόρων ενεργειών, επιβραδύνοντας τις ενέργειές του (αυτοσυγκράτηση).

3. «Παρακίνηση» (Motivation):

Αφορά τη στοχοπροσήλωση του ατόμου και την αισιοδοξία για την επίτευξη των στόχων του. Το κίνητρο είναι μέσο που κάνει ευκολότερη την επίτευξη των στόχων ενός ατόμου. Τα άτομα που έχουν κίνητρα μπορούν να αυτό- αξιολογούνται, να αυτό-διορθώνονται και να αυτό-βελτιώνονται (Goleman, 1998).

4. «Ενσυναίσθηση» (Empathy):

Αφορά την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων, κυρίως μέσω της παρατήρησης εκφράσεων του προσώπου ή των χειρονομιών ή και του τόνου της φωνής των άλλων, να ταυτίζεται με αυτούς και να δρα με γνώμονα αυτή την παρατήρηση, «χωρίς να ξεχνά τη δική

του συναισθηματική ταυτότητα». Για να γίνουν όλα αυτά, το άτομο πρέπει να έχει ιδιαίτερα ανεπτυγμένα την αυτοεπίγνωση και αυτοδιαχείριση. (Μαλικιώση, 2001)

5. «Κοινωνικές δεξιότητες» (Social Skills):

Αφορά την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί, να επηρεάζει, να αλληλοεπιδρά και να δημιουργεί δεσμούς με άλλους ανθρώπους. Έτσι το άτομο έχει την ικανότητα να λύνει ή και να αποφεύγει παρεξηγήσεις, να είναι ηγετικό και να έχει καλούς τρόπους πειθούς (Goleman, 1998).

2.4.3 Θεωρία Goleman, Boyatzis και Rhee, 1998.

Οι Goleman et al. (1998) εισάγουν μια αναθεωρημένη θεωρία, η οποία ονομάζεται θεωρία της απόδοσης (theory of performance). Οι προαναφερθείσες 5 ικανότητες γίνονται 4 και χωρίζονται σε 2 κατηγορίες. Η πρώτη είναι αυτή των προσωπικών και η δεύτερη αυτή των κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ τα χαρακτηριστικά των ικανοτήτων αυτών είναι είκοσι. Αναλυτικά, η κατηγορία του αυτοέλεγχου/ αυτορρύθμισης και η κατηγορία της παρακίνησης ενσωματώνονται στην κατηγορία της αντίληψης του εαυτού/ αυτο- επίγνωσης (self-awareness) και της αυτο-διαχείρισης (self-management) και η ενσυναίσθηση ονομάζεται πλέον κοινωνική επίγνωση (social awareness) και οι κοινωνικές δεξιότητες, διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων (relationship management).

Συνεπώς:

Η πρώτη κατηγορία που ονομάζεται «Προσωπικές δεξιότητες», περιλαμβάνει:

1. Την «Αυτό-επίγνωση», η οποία αποτελείται από τα εξής χαρακτηριστικά:

➤ «Συναισθηματική αυτό-επίγνωση» (emotional self-awareness):

είναι η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα και τις επιδράσεις που έχουν. Τα άτομα καταλαβαίνουν τα συναισθήματα που αισθάνονται και τον λόγο που τα αισθάνονται, τον αντίκτυπο των συναισθημάτων τους στις πράξεις τους, στα λόγια τους και στις σκέψεις τους και γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο τα συναισθήματα επιδρούν και συνεπώς επηρεάζουν τους στόχους του και τις αποδόσεις τους

- «Ακριβής αυτό- αξιολόγηση» (accurate self- assessment): είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να γνωρίζει τα καλά και κακά σημεία του χαρακτήρα του, να αξιοποιεί τις καθημερινές εμπειρίες μαθαίνοντας από αυτές, να κάνει αυτοκριτική και να αποδέχεται οποιαδήποτε εξωτερική κριτική.
- «Αυτοπεποίθηση» (self- confidence): είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να πιστεύει στον εαυτό του, να είναι σίγουρος γι' αυτόν και να παίρνει αποφάσεις υπό αντίξοες συνθήκες.

2. Την «αυτό- διαχείριση», η οποία αποτελείται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- «Αυτό- έλεγχος» (self- control): είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να μπορεί να ελέγξει τον εαυτό του, συνεπώς τα συναισθήματά του και τις παρορμητικές του συμπεριφορές, να μπορεί να διαχειριστεί τα αρνητικά του συναισθήματα, να είναι αισιόδοξος και να ανταπεξέρχεται στους στόχους του ακόμη και υπό συνθήκες πίεσης.
- «Προσαρμοστικότητα» (adaptability): είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να διαχειρίζεται τυχούσες αλλαγές και απαιτήσεις και να προσαρμόζεται με βάση αυτές.
- «Πρωτοβουλία» (initiative): είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να εκμεταλλεύεται προς όφελός του οποιαδήποτε ευκαιρία του παρουσιάζεται, να βάζει υψηλούς στόχους και να προσπαθεί να τους επιτύχει με οποιοδήποτε κόστος.
- «Ευσυνειδησία» (conscientiousness): είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να αναλαμβάνει τις ευθύνες του, να κρατάει υποσχέσεις, να είναι στοχοπροσηλωμένος και οργανωμένος.
- «Προσανατολισμός προς την επίτευξη/ ολοκλήρωση των στόχων» (achievement orientation): είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να προσπαθεί συνεχώς για τη βελτίωση ή και επίτευξη ενός «προτύπου απόδοσης».
- «Αξιοπιστία» (trustworthiness): είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να διατηρεί τις ηθικές του αξίες και να παραδέχεται τα λάθη του.

Η δεύτερη κατηγορία που ονομάζεται «κοινωνικές δεξιότητες» περιλαμβάνει:

1. Την κοινωνική επίγνωση, η οποία αποτελείται από τα εξής χαρακτηριστικά:
 - «Ενσυναίσθηση» (empathy):
είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να μπορεί να αντιληφθεί και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και να τους βοηθάει βάσει αυτών.
 - «Επιχειρησιακή επίγνωση» (organizational awareness)
 - «Προσανατολισμός προς την εξυπηρέτηση» (service orientation).

2. Τη διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, η οποία αποτελείται από τα εξής χαρακτηριστικά:
 - «Ανάπτυξη άλλων» (developing others):
είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να αντιλαμβάνεται τα αδύναμα σημεία ενός άλλου ατόμου και να τον βοηθάει στην εξέλιξή του.
 - «Ηγεσία» (leadership):
είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να καθοδηγεί άλλα άτομα ή και ομάδες ατόμων χωρίς μεροληψία και «βάσει παραδείγματος» (lead by example).
 - «Επιρροή» (influence):
είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να πείθει και να επηρεάζει.
 - «Διευκόλυνση των αλλαγών» (change catalyst):
είναι η ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει, να προκαλεί και να χειρίζεται τυχούσες αλλαγές.
 - «Επικοινωνία» (communication):
είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να «εκπέμπει κατανοητά και πειστικά μηνύματα», να λαμβάνει, να μεταδίδει και να αναζητάει πληροφορίες, να ανταπεξέρχεται σε δύσκολες καταστάσεις και να ψάχνει και να δέχεται τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά νέα.
 - «Διαχείριση συγκρούσεων» (conflict management):
είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να επιλύει συγκρούσεις και διαφωνίες, να χρησιμοποιεί το διάλογο ως μέσο επίλυσης διαφωνιών και να χειρίζεται διπλωματικά δύσκολες καταστάσεις.

- «Ανάπτυξη δεσμών» (building bonds):
είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να αναπτύσσει ουσιώδεις σχέσεις.
- «Ομαδικότητα και συνεργασία» (team work/ collaboration):
είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να συνεργάζεται μαζί με άλλους ανθρώπους για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, μέσα σε ένα φιλικό κλίμα.
(Goleman et al., 2001)

2.4.4 Θεωρία του Bar-On

Σύμφωνα με τον Bar-On (1997), η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά στην ικανότητα ενός ατόμου να οδηγείται στην πετυχημένη αντιμετώπιση περιβαλλοντικών απαιτήσεων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από 5 ικανότητες:

1. «Ενδοπροσωπική Ικανότητα»:

η ανεξαρτησία, η συναισθηματική αυτοεπίγνωση και αυτοεκτίμηση, ο αυτοσεβασμός και η συναισθηματική ανεξαρτησία.

2. «Διαπροσωπική Ικανότητα»:

η ενσυναίσθηση, η κοινωνική υπευθυνότητα και οι διαπροσωπικές σχέσεις.

3. «Προσαρμοστικότητα»:

η ευελιξία που μπορεί να έχει ένα άτομο στις καθημερινές συνθήκες.

4. «Διαχείριση άγχους»:

Η ικανότητα να αντεπεξέρχεται το άτομο στους στρεσογόνους παράγοντες, δαμάζοντας το συναίσθημα του άγχους και του αυθορμητισμού.

5. «Γενική διάθεση»:

η ευτυχία και η αισιοδοξία.

2.4.5 Θεωρία Lane και συνεργατών

Η θεωρία αυτή (Lane et al, 1987) εστιάζει περισσότερο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής εμπειρίας, η οποία μεταλλάσσεται από εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η επίγνωση των συναισθημάτων, αποτελεί το πιο γερό θεμέλιο για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική επίγνωση χωρίζεται σε πέντε διαφορετικά, ιεραρχικά επίπεδα. Η βάση, που αποτελεί και το χαμηλότερο επίπεδο, αναφέρεται στην «έλλειψη συναισθηματικής απόκρισης» (emotional response) και στην «επίγνωση των σωματικών αισθήσεων». Στο επόμενο επίπεδο περιλαμβάνεται η έκφραση σχετικά παρόμοιων συναισθηματικών καταστάσεων (π.χ. «θα ένιωθα άσχημα», όπου το άσχημα είναι μια γενική έννοια). Το τρίτο αναφέρεται σε «συγκεκριμένα προσωπικά συναισθήματα (π.χ. «θα ένιωθα νευριασμένος»), ενώ το τέταρτο σε «ανάμεικτα συναισθήματα (π.χ. «θα ένιωθα ευτυχισμένος και λυπημένος»). Στην κορυφή βρίσκεται το πέμπτο στάδιο που αφορά την «επίγνωση του τί ακριβώς αισθάνεται το άτομο για τον εαυτό του και τί ακριβώς αισθάνεται το άλλο άτομο» (Jordan et al., 2002).

2.4.6 Θεωρία Cooper και Sawaf

Σύμφωνα με τη θεωρία των Cooper και Sawaf (1997), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από τα εξής 4 βασικά συστατικά :

1. «Η συναισθηματική παιδεία» (emotional literacy):

είναι η ικανότητα ενός ατόμου να γνωρίζει τα δικά του συναισθήματα καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτά λειτουργούν.

2. «Η συναισθηματική ικανότητα» (emotional fitness):

περιλαμβάνει την αξιοπιστία και τη συναισθηματική ανθεκτικότητα και ευελιξία.

3. «Η συναισθηματικό βάθος» (emotional depth):

περιλαμβάνει τη συναισθηματική ανάπτυξη και ένταση.

4. «Η συναισθηματική αλχημεία» (emotional alchemy):

είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί τα συναισθήματα ως μέσο δημιουργικότητας

Τα 4 αυτά βασικά συστατικά της συναισθηματικής νοημοσύνης στη θεωρία των Cooper & Sawaf αναφέρονται επίσης με σαφήνεια από τους Quebbeman et al. (2002).

2.4.7 Θεωρία CARES:

Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε το 2000 από το M. Bagshaw, ο οποίος στην προσπάθειά του να καθορίσει τις συναισθηματικές δεξιότητες, δημιουργεί το ακρωνύμιο CARES, όπου (Bagshaw, 2000):

- C = Creative tension: Δημιουργική τάση:
η ικανότητα ενός ατόμου να καθορίζει και στη συνέχεια να πετυχαίνει τους μελλοντικούς στόχους, διαμορφώνοντας κατάλληλα το παρόν του.
- A = Active choice: Ενεργή επιλογή:
η ικανότητα ενός ατόμου να παίρνει αποφάσεις, να μην μετανιώνει γι' αυτές και να μην αγχώνεται πολύ όταν πρέπει να πάρει ρίσκα.
- R = Resilience under pressure: Ανθεκτικότητα υπο συνθήκες πίεσης:
η ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί να διαχειριστεί το άγχος του, καθώς και διάφορα άλλα αρνητικά συναισθήματα.
- E = Empathic relationships: Συναισθηματικές διαπροσωπικές σχέσεις:
η ικανότητα ενός ατόμου να καταλαβαίνει τα συναισθήματα των άλλων και να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις βασισμένες στην εμπιστοσύνη και στην αξιοπιστία.
- S = Self- awareness and Self- control: Αυτό- επίγνωση και αυτό- έλεγχος:
η ικανότητα ενός ανθρώπου να γνωρίζει και να ελέγχει τα συναισθήματά του και να είναι ειλικρινής με τον εαυτό του, επιβραβεύοντάς τον ή διορθώνοντάς τον, όταν είναι αναγκαίο.

2.4.8 Θεωρία Petrides και Furnham

Σύμφωνα με τη θεωρία των Petrides και Furnham (2007), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από τις εξής διαστάσεις (Petrides et al., 2007, 273-289):

- Προσαρμοστικότητα
- Διεκδικητική συμπεριφορά
- Συναισθηματική αντίληψη
- Συναισθηματική έκφραση
- Διαχείριση συναισθημάτων
- Συναισθηματική ρύθμιση
- Προσαρμοστικότητα
- Διαπροσωπικές σχέσεις
- Αυτοεκτίμηση
- Κινητοποίηση
- Κοινωνική επίγνωση
- Διαχείριση άγχους
- Ενσυναίσθηση
- Ευτυχία
- Αισιοδοξία

2.5 ΤΡΟΠΟΙ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Σύμφωνα με τους Mayer et al. (2000⁹), η ανάπτυξη των θεωριών της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε ταυτόχρονα με την ανάπτυξη ψυχομετρικών εργαλείων που αποσκοπούσαν στην μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα εργαλεία αυτά διακρίνονται σε 3 κατηγορίες: στην αντικειμενική μέτρηση ικανοτήτων, στις αναφορές άλλων και στις αυτο-αναφορές.

2.5.1 Αντικειμενική Μέτρηση

Τα εργαλεία που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία αποτελούνται από ερωτήσεις, για τις οποίες υπάρχει μία μόνο σωστή απάντηση. Ο συμμετέχων πρέπει να απαντήσει σε ερωτήσεις συναισθηματικού περιεχομένου και με βάση την ορθότητα αυτών βαθμολογείται. Ωστόσο τα tests αυτά ενέχουν δυσκολίες τόσο στη βαθμολόγηση όσο και στη διεξαγωγή τους, καθώς ο αριθμός των εξεταζόμενων είναι περιορισμένος (Perez et al., 2005).

Στην κατηγορία αυτή ανήκει το Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS), των Mayer, Caruso και Salovey (Mayer et al., 1999), το οποίο δημιουργήθηκε το 1999. Τρία χρόνια αργότερα, το 2002, οι ίδιοι ερευνητές προχώρησαν στην αναβάθμιση και βελτίωση αυτού και πλέον ονομάζεται Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Το MSCEIT αποτελείται από 4 κλίμακες, μία για κάθε κατηγορία της συναισθηματικής νοημοσύνης («αναγνώριση συναισθημάτων», «κατανόηση των συναισθημάτων», «διαχείριση των συναισθημάτων» και «παρακίνηση του εαυτού»), σύμφωνα με τη θεωρία τους. Μέσω της πρώτης κλίμακας, ο συμμετέχων πρέπει να αναγνωρίσει τα συναισθήματα από δοθείσες εικόνες προσώπων και τοπίων/ σχεδίων και με αυτόν τον τρόπο μετριέται η αντίληψη των συναισθημάτων του συμμετέχοντα. Μέσω της δεύτερης εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ο συμμετέχων μπορεί να «συγκρίνει τα συναισθήματα με τις αισθήσεις» καθώς επίσης και η ικανότητα του να αναγνωρίζει τα συναισθήματα, που τον βοηθούν στον τρόπο σκέψης. Η τρίτη κλίμακα μετράει την ικανότητα που έχει ο συμμετέχων να κατανοεί και να αντιλαμβάνεται το πόσο έντονα ή όχι είναι τα συναισθήματα καθώς και τις αλλαγές αυτών. Επίσης, καλείται να αναγνωρίσει τα συναισθήματα βρισκόμενος αντιμέτωπος με περίπλοκες καταστάσεις. Τέλος, μέσω της τέταρτης κλίμακας, ο συμμετέχων καλείται να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αλλάξει ή να αφήσει ίδια τα συναισθήματά του σε ένα υποθετικό συμβάν και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα μέσω του ελέγχου των συναισθημάτων του (Mayer et al., 2002 ·Mayer et al., 2004). Ο συμμετέχων βαθμολογείται και στα 4 χαρακτηριστικά της θεωρίας των Mayer et al., τόσο στο καθένα ξεχωριστά όσο και

συνολικά οπότε και προκύπτει ο δείκτης της γενικής συναισθηματικής νοημοσύνης του (Mayer et al., 1999).

2.5.2 Αναφορές άλλων τρόπων μέτρησης

Τα τεστ αυτής της κατηγορίας εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές ικανότητες κάποιου άλλου.

Ένα εργαλείο μέτρησης που ανήκει στην κατηγορία αυτή είναι το Emotional Competence Inventory (ECI) των Boyatzis, Goleman και Rhee (2000) και η τελευταία έκδοση αυτού αποτελείται από 72 ερωτήσεις (18 κλίμακες ικανότητας με 4 ερωτήσεις η κάθε μία). Οι Boyatzis, Goleman και Rhee (2000) ανέπτυξαν ένα εργαλείο που το ονόμασαν εργαλείο 360 μοιρών. Το εργαλείο αυτό αποτελείται από ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει αναφορές άλλων ανθρώπων (συναδέλφων, προϊσταμένων, συνεργατών κλπ.) που ανήκουν στο εργασιακό περιβάλλον του εξεταζόμενου προσώπου. Μέσω του εργαλείου αυτού αξιολογείται η συναισθηματική επάρκεια των εργαζομένων μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού. (Boyatzis et al., 1999).

Μέσω του ECI αξιολογούνται (Boyatzis et al., 2000):

α) «η αυτογνωσία»:

δηλαδή η ικανότητα της αυτό- αξιολόγησης, του ελέγχου και της γνώσης των συναισθημάτων και η αυτοπεποίθηση.

β) «Αυτοδιαχείριση»:

δηλαδή οι ικανότητες για «αυτό- έλεγχο, ευσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, πρωτοβουλία» και στοχοπροσήλωση.

γ) «Κοινωνική ενημερότητα»:

δηλαδή η ικανότητα κάποιου ανθρώπου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων, δηλαδή να έχει ενσυναίσθηση, να περικλείεται από «οργανωτική ενημερότητα» και να συμβάλει στην καλή «εξυπηρέτηση».

δ) «Κοινωνικές δεξιότητες»:

δηλαδή η ικανότητα ενός ανθρώπου να μπορεί να ηγηθεί, να επικοινωνήσει, να επηρεάσει και να βοηθήσει τους άλλους στην περαιτέρω ανάπτυξή τους (Boyatzis et al., 2000).

Το τεστ αυτό, ωστόσο, φαίνεται ότι εμφανίζει κάποιες αδυναμίες καθώς οι απαντήσεις δε δίνονται από τον ίδιο τον συμμετέχοντα, αλλά από το εργασιακό του περιβάλλον, άτομα δηλαδή των οποίων οι αποκρίσεις στο ερωτηματολόγιο μπορεί να επηρεαστούν από προκαταλήψεις και από τη γενικότερη σχέση που έχουν με το συμμετέχοντα. (Πλατσίδου, 2010).

2.5.3 Αυτο-αναφορές:

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν πολλά ευρέως διαδεδομένα εργαλεία μέτρησης, τα οποία προσφέρουν ένα εύκολο και άμεσο τρόπο αξιολόγησης της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων.

Κάποια τεστ που ανήκουν στην κατηγορία αυτή είναι τα ακόλουθα:

1) **Emotional Quotient Inventory (EQ-I)** του Bar-On, το οποίο δημιουργήθηκε το 1997 και εξελίχθηκε αργότερα (Bar-On, 2004):

Ισχυριζόμενος ότι, όπως μπορεί να μετρηθεί η γνωστική νοημοσύνη ενός ανθρώπου μέσω του δείκτη νοημοσύνης, έτσι μπορεί να μετρηθεί και η συναισθηματική νοημοσύνη μέσω κάποιου άλλου δείκτη, ο Bar-On δημιούργησε το test Emotional Quotient Inventory (EQ-I) (Bar-On, 1997 και Bar-On et al., 2000^β). Το τεστ αυτό αποτελείται από 133 αντικείμενα, χωριζόμενα σε 15 υπο κατηγορίες όπου σε μια πενταβάθμια κλίμακα ο συμμετέχων εκφράζει το βαθμό στον οποίο ισχύει η κάθε δήλωση για αυτόν.

Τα 133 αντικείμενα οργανώνονται ως εξής (Bar-On, 1997):

α. «Κλίμακα ενδοπροσωπικών ικανοτήτων», οι οποίες μετρούν την άποψη για τον εαυτό μας (self-regard) και την ικανότητα επιβολής (assertiveness), τη

συναισθηματική αυτογνωσία (emotional self-awareness), την ανεξαρτησία (independence) και την αυτοπραγμάτωση (self-actualization).

β. «Κλίμακες διαπροσωπικών ικανοτήτων», οι οποίες μετρούν την ενσυναίσθηση (empathy), την κοινωνική υπευθυνότητα (social responsibility) και τις διαπροσωπικές σχέσεις (interpersonal relationships).

γ. «Κλίμακες προσαρμοστικότητας» (adaptability) περιλαμβάνουν τον έλεγχο της πραγματικότητας (reality testing), την ελαστικότητα (flexibility) και την επίλυση προβλημάτων (problem solving).

δ. «Κλίμακες διαχείρισης άγχους» (stress management), οι οποίες περιλαμβάνουν την ανεκτικότητα στο άγχος (stress tolerance) και τον έλεγχο παρορμήσεων (impulse control).

ε. «Κλίμακες γενικής διάθεσης» (general mood), οι οποίες μετρούν τον βαθμό αισιοδοξίας (optimism) και ευτυχίας (happiness).

Ο συμμετέχων βαθμολογείται ξεχωριστά στις 5 κατηγορίες της θεωρίας του Bar-On («Ενδοπροσωπικές ικανότητες», «Διαπροσωπικές ικανότητες», «Προσαρμοστικότητα», «Διαχείριση του άγχους» και «γενική διάθεση»), ενώ προκύπτει και ο γενικός δείκτης συναισθηματικής νοημοσύνης.

2) **Emotional Intelligence Test (EIS)**, των Schutte et al. (1998), το οποίο αποτελείται από 33 ερωτήσεις εις και κατασκευάστηκε σύμφωνα με τη θεωρία των Mayer et al. (2004).

3) **Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)**, των Wong και Law (2002). Έχοντας ως βάση τις 4 κατηγορίες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης της θεωρίας των Mayer και Salovey (1997), δημιουργήθηκαν 4 υπο-κλίμακες, οι οποίες αντιστοιχούνται σε 16 στοιχεία. Η πρώτη υπο-κλίμακα ονομάζεται «Self-Emotion Appraisal» (SEA) και μέσω αυτής αξιολογείται η αντίληψη και η κατανόηση του συμμετέχοντα για τα συναισθήματά του, η δεύτερη ονομάζεται «Others' Emotion Appraisal» (OEA) και αξιολογείται η κατανόηση του συμμετέχοντα σχετικά με τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, η τρίτη ονομάζεται «Use of Emotion» (UOE) όπου αξιολογείται το κίνητρο του συμμετέχοντα σχετικά με την αποτελεσματικότητά

και απόδοσή του, και τέλος, η «Regulation of Emotion» (ROE) μέσω της οποίας αξιολογείται η ικανότητα του συμμετέχοντα να ρυθμίζει τα συναισθήματά του.

4) Το **Trait Emotional Intelligent Questionnaire** (TEIQue) των Petrides και Furnham (2001). Με βάση τις διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης της θεωρίας τους, οι Petrides και Furnham δημιούργησαν ένα ερωτηματολόγιο 153 δηλώσεων οργανωμένες στις 15 διαστάσεις της θεωρίας τους και σε 4 ακόμα παράγοντες («ευεξία, αυτό- έλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα»), όπου ο ερωτώμενος δηλώνει το βαθμό συμφωνίας του σε μια κλίμακα 7 σημείων. Από το τεστ προκύπτουν η γενική τιμή της συναισθηματικής νοημοσύνης καθώς και μία τιμή για τους 4 παράγοντες και τις 13 διαστάσεις της κλίμακας. Το test αυτό απευθύνεται σε ενηλίκους αλλά έχει προσαρμοστεί και σε παιδιά 8-12 ετών (TEIQue-CF), καθώς και σε εφήβους 13-17 ετών (TEIQue-AF).

2.6 ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Διάφορες κριτικές έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς ως προς τους ορισμούς, τις θεωρίες και τα εργαλεία μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, ο Locke (2005) αμφισβήτησε ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αποτελέσει μορφή ευφυΐας και ισχυρίστηκε ότι αναφέρεται μόνο σε ένα τομέα της ζωής ενός ατόμου, στα συναισθήματα. Το 2014 ο Adam Grant, αναφέρθηκε στη σκοτεινή πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπου ο άνθρωπος που έχει ανεπτυγμένη τη νοημοσύνη αυτή μπορεί να εκμεταλλευτεί την ικανότητα αυτή, απέναντι σε κάποιον άλλον άνθρωπο, χειραγωγώντας τον και κάνοντάς τον να μη σκέφτεται λογικά (Grant, 2014).

Μία κριτική που έγινε απέναντι στο test “MSCEIT” ήταν του Brody (2004), ο οποίος ανέφερε πως το τεστ αξιολόγησης MSCEIT, αν και εξετάζει κατά πόσο ο συμμετέχων γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο χρειάζεται να συμπεριφερθεί σε μια υποθετική συναισθηματικά φορτισμένη κατάσταση, δε σημαίνει πως ο συμμετέχων θα συμπεριφερθεί στην πραγματικότητα με τον τρόπο που ισχυρίστηκε ότι θα το κάνει (Brody, 2004).

Μια τελευταία και σημαντική κριτική που αξίζει να σημειωθεί, είναι αυτή από το Εθνικό Ινστιτούτο Παιδικής Υγείας και Ανθρώπινης Ανάπτυξης (National Institute of Child Health and Human Development) και συγκεκριμένα από το τμήμα «Θετική Ψυχολογία και η Αντίληψη της υγείας» (Positive Psychology and the Concept of Health). Συγκεκριμένα αναφέρει ότι, υπάρχουν έξι μοντέλα θετικής υγείας, τα οποία βασίζονται σε αντιλήψεις όπως η ευεξία, οι δυνάμεις του χαρακτήρα, βασικές αξίες, η ανάπτυξη της ωριμότητας, η κοινωνικό-συναισθηματική ευφύια, υποκειμενική ευημερία, και η ευθυμία. Αλλά αυτές οι αντιλήψεις ορίζουν την υγεία περισσότερο με φιλοσοφικούς παρά με εμπειρικούς όρους, επισημαίνοντας μ' αυτόν τον τρόπο την ανάγκη διευθέτησης των θεμάτων που έχουν προκύψει γύρω από τη συναισθηματική νοημοσύνη (Nitkin, 2004).

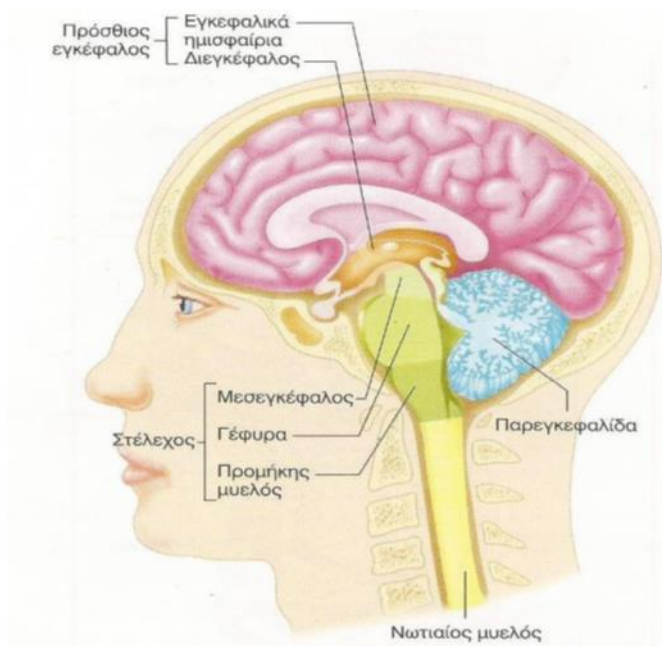
Εν κατακλείδι, η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα των ανθρώπων να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τόσο τα δικά τους συναισθήματα, όσο και των άλλων. Μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί κάνουν αναφορά σε πληθώρα ικανοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η προσαρμοστικότητα, η επικοινωνία και η στοχοπροσήλωση. Επίσης, ο δείκτης της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελεί ένα δύσκολο στη μέτρηση μέγεθος και για αυτό το λόγο έχουν αναπτυχθεί ποικίλα tests που βοηθούν στην προσέγγιση και στον προσδιορισμό του. Είναι ωστόσο απαραίτητο να σημειωθεί, πως τόσο για τα μοντέλα και τους ορισμούς της συναισθηματικής νοημοσύνης, όσο και για τα tests έχουν ασκηθεί κριτικές που τα θέτουν υπό αμφισβήτηση, χωρίς όμως να τα καθιστούν άκυρα ή αβάσιμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΓΚΕΦΑΛΟΣ

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος καταλαμβάνει το 2% του σώματος, ζυγίζοντας περίπου 1.3 κιλά και καταναλώνει το 20% της συνολικής ενέργειας στους ενήλικες, ενώ στα παιδιά το 50% (Κόνιαρη, 2018). Επιπλέον, αποτελεί ένα από τα 2 μέρη του κεντρικού νευρικού συστήματος, μαζί με τον νωτιαίο μυελό. Αποτελείται από περίπου 100 δισεκατομμύρια νευρώνες, οι οποίοι οργανώνονται σε πολύπλοκα δίκτυα, τα οποία με τη σειρά τους δίνουν την ικανότητα α) στο εσωτερικό του σώματος να αυτό-ρυθμίζεται β) στο σώμα να αντιλαμβάνεται το εξωτερικό περιβάλλον και γ) στον κάθε άνθρωπο να κινείται, να ασκεί νοητικές λειτουργίες όπως η μνήμη και η σκέψη και να βιώνει συναισθήματα (Scherwood, 2012). Οι νευρώνες είναι συνδεδεμένοι μέσω των συνάψεων και επικοινωνούν μεταξύ τους με ηλεκτρικά και χημικά σήματα και συνεργάζονται μεταξύ τους έτσι ώστε να επιτευχθεί μια συγκεκριμένη λειτουργία.

Ο εγκέφαλος, αν και αποτελεί ενιαίο λειτουργικό σύνολο, χωρίζεται στο εγκεφαλικό στέλεχος, την παρεγκεφαλίδα και τον πρόσθιο εγκέφαλο και το καθένα απ' αυτά έχει συγκεκριμένη εξειδικευμένη λειτουργία (εικόνα 3.1). Συνοπτικά, το εγκεφαλικό στέλεχος αποτελεί τη συνέχεια του νωτιαίου μυελού και διαχωρίζεται στον μέσο εγκέφαλο, τη γέφυρα και τον προμήκη μυελό και ρυθμίζει λειτουργίες ζωτικής σημασίας, όπως η αναπνοή. Η παρεγκεφαλίδα βρίσκεται στην κορυφαία και οπίσθια επιφάνεια του εγκεφάλου και ρόλος της είναι η διατήρηση της στάσης του σώματος και ο συντονισμός των κινήσεων. Ο πρόσθιος εγκέφαλος αποτελείται από τον διεγκέφαλο που βρίσκεται στην κορυφή του εγκεφάλου, ο οποίος με τη σειρά του διαχωρίζεται στο θάλαμο (επεξεργασία αισθητικών και κινητικών πληροφοριών) και τον υποθάλαμο (ελέγχει τους ομοιοστατικούς μηχανισμούς). Επιπλέον υπάρχουν και τα εγκεφαλικά ημισφαίρια, τα οποία θα αναφερθούν διεξοδικώς παρακάτω (Scherwood, 2012).



Εικόνα 3.1 Οι υποδιαιρέσεις του εγκεφάλου (Vander et al., 2011)

3.1 ΤΑ ΔΥΟ ΗΜΙΣΦΑΙΡΙΑ ΤΟΥ ΕΓΚΕΦΑΛΟΥ

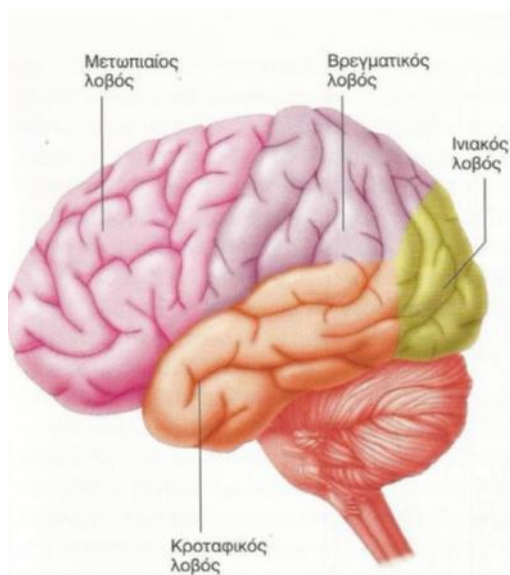
Όπως προαναφέρθηκε ο εγκέφαλος αποτελείται από 2 ημισφαίρια, το δεξί και το αριστερό και καταλαμβάνουν το 80% του βάρους του εγκεφάλου. Τα δυο ημισφαίρια αποτελούνται από αύλακες και έλικες και το κάθε ημισφαίριο αποτελείται από μια λεπτή εξωτερική στιβάδα φαιάς ουσίας, η οποία ονομάζεται εγκεφαλικός φλοιός.

Ο εγκεφαλικός φλοιός χωρίζεται σε 4 λοβούς (εικόνα 3.2) , οι οποίοι υπάρχουν σε κάθε εγκεφαλικό ημισφαίριο:

1. τους ινιακούς: βρίσκονται στο πίσω μέρος των εγκεφαλικών ημισφαιρίων, όπου γίνεται η αρχική επεξεργασία των οπτικών ερεθισμάτων (Schierwood, 2012) και συνεπώς είναι υπεύθυνο για τον έλεγχο της όρασης ενός ατόμου.
2. τους κροταφικούς: βρίσκονται στα πλευρικά σημεία των ημισφαιρίων, όπου γίνεται η επεξεργασία και η αντίληψη των ηχητικών ερεθισμάτων (Schierwood, 2012). Επιπλέον σχετίζεται με τις μνήμες και διάφορες αισθήσεις, όπως αυτή της ακοής, και βοηθάει στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου .

3. τους βρεγματικούς: μέσω αυτών αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος τι αγγίζει, την πίεση, τον πόνο και τη θερμοκρασία και βοηθάει στον οπτικό προσανατολισμό και στον υπολογισμό.

4. τους μετωπιαίους: αφορούν το συνειδητό, το συναίσθημα, την κινητικότητα και την ικανότητα ενός ανθρώπου να εκφράζεται με ευλωτία όταν μιλάει.

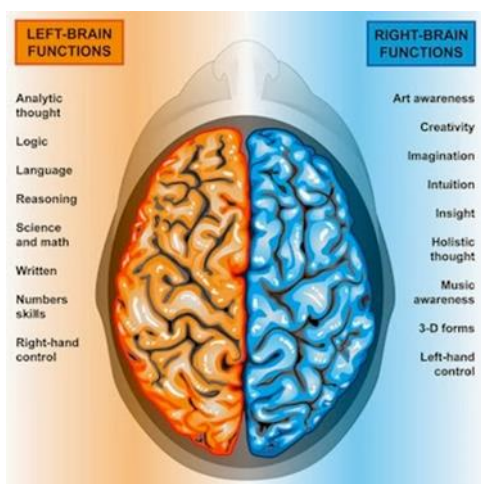


Εικόνα 3.2 Ο εγκεφαλικός φλοιός και οι περιοχές του (Vander et al., 2011).

Τα 2 ημισφαίρια συνδέονται μεταξύ τους με το μεσολόβιο, το οποίο αποτελείται από 300 εκατομμύρια περίπου νευρο-άξονες χάρις των οποίων- επιπροσθέτως- τα 2 ημισφαίρια επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους (Scherwood, 2012). Μέσω των 2 ημισφαιρίων ελέγχονται βασικές λειτουργίες του ανθρώπινου οργανισμού όπως η όραση, η ακοή, ο λόγος, τα συναισθήματα, η λεπτή κινητικότητα κλπ..

Το δεξί ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για τον έλεγχο της αριστερής πλευράς του σώματος ενός ανθρώπου, ενώ το αριστερό για τη δεξιά. Στο κάθε ημισφαίριο μπορούν να πραγματοποιηθούν λειτουργίες που στο άλλο δε γίνεται να πραγματοποιηθούν. Για παράδειγμα το αριστερό ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για τον έλεγχο της ομιλίας, της αριθμητικής, της γραφής, ενώ το δεξί αφορά την καλλιτεχνική και μουσική έκφραση ενός ανθρώπου, την αντίληψη του χώρου και τα συναισθήματα (Scherwood, 2012).

Συγκεκριμένα «το αριστερό ημισφαίριο είναι υπεύθυνο για τη λογική, ορθολογική, χρονική διανοητική, αναλυτική ψηφιακή, γραμμική και λεκτική αντίληψη» του ίδιου του, του εαυτού και του γύρω κόσμου, ενώ το δεξί ημισφαίριο αφορά τις τέχνες, τη μουσική, τα όνειρα, τα συναισθήματα (Κορδόση, 2016).



Εικόνα 3.3 Τα 2 ημισφαίρια (Κορδόση, 2016).

Τα 2 ημισφαίρια του εγκεφάλου είναι σχετικά συμμετρικά μεταξύ τους τόσο σε ανατομικό όσο και σε λειτουργικό επίπεδο. Άτομα που ασχολούνται με τη μουσική τείνουν να έχουν μεγαλύτερη δραστηριότητα στο αριστερό ημισφαίριο (Κόνιαρη, 2018).

Παρά την κοινά αποδεκτή εξειδίκευση του κάθε ημισφαιρίου σε συγκεκριμένες ανθρώπινες λειτουργίες, αξίζει να σημειωθεί πως, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι οι λειτουργίες του δεξιού καθώς και αριστερού ημισφαιρίου δεν είναι εν τέλει τόσο ξεκάθαρα διαχωρισμένες. Έτσι για παράδειγμα, ο διαχωρισμός των λειτουργιών σε ό,τι αφορά τη γλώσσα και τη μουσική, που παλιότερα θεωρούνταν ζήτημα αριστερού και δεξιού ημισφαιρίου αντίστοιχα, πλέον αμφισβητείται. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι δύο αυτές λειτουργίες χρησιμοποιούν πολλά κοινά νευρωνικά δίκτυα του εγκεφάλου, καθώς και ότι οι λειτουργίες τόσο της μουσικής όσο και της ομιλίας, μπορούν να επωφεληθούν η μία από τις λειτουργίες της άλλης (Jäncke, 2012).

3.2 ΚΕΝΤΡΟ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ-ΜΕΤΑΙΧΜΙΑΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.

Το μεταιχμιακό σύστημα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα συναισθήματα, στα βασικά πρότυπα συμπεριφοράς, στα κίνητρα και στην κινητοποίηση και αποτελείται από πολλές περιοχές του εμπρόσθιου εγκεφάλου, οι οποίες συνδέονται μέσω πολύπλοκων δικτύων νευρικών ινών. Οι περιοχές αυτές είναι υπεύθυνες για τις συμπεριφορές ενός ανθρώπου, τα ένστικτά του καθώς και τα συναισθήματά του.

Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο, τα συναισθήματα προκαλούν σωματικές αντιδράσεις είτε μέσω συμπεριφορικών προτύπων είτε μέσω εμφανών σωματικών αντιδράσεων. Έχει αποδειχθεί ότι το μεταιχμιακό σύστημα παίζει σημαντικό ρόλο στην παραγωγή συναισθημάτων. Ανάλογα με την περιοχή που θα διεγερθεί, μπορεί να παραχθεί και το συγκεκριμένο συναίσθημα. Για παράδειγμα η διεγερση της περιοχής της αμυγδαλής του μεταιχμιακού συστήματος προκαλεί το αίσθημα του φόβου.

Η συνεχόμενη επικοινωνία του μεταιχμιακού συστήματος με άλλες εγκεφαλικές περιοχές έχει ως αποτέλεσμα την πρόκληση σωματικών αντιδράσεων, όταν ένας άνθρωπος βιώνει μια συναισθηματική κατάσταση. Για παράδειγμα, όταν ένας άνθρωπος νιώθει θυμό, εξαιτίας του υποθαλάμου (περιοχή του εγκεφάλου με την οποία επικοινωνεί το μεταιχμιακό σύστημα) ελέγχεται η αύξηση των καρδιακών παλμών, της αρτηριακής πίεσης κλπ. Οι σωματικές αντιδράσεις αυτές δεν υπόκεινται σε συνειδητό έλεγχο. Από την άλλη πλευρά, οι σωματικές αντιδράσεις στο εξωτερικό περιβάλλον, π.χ. η έκφραση συναισθημάτων ή το χαμόγελο, γίνεται μέσω της σύνδεσης του μεταιχμιακού συστήματος και του υποθαλάμου με έναν μηχανισμό του εγκεφαλικού φλοιού. Έτσι λοιπόν, όταν ένας άνθρωπος χαμογελάσει, πραγματοποιούνται, από το μεταιχμιακό σύστημα, μια σειρά από στερεοτυπικές κινήσεις που είναι προγραμματισμένες και εγγεγραμμένες στον εγκεφαλικό φλοιό. Εκτός αυτών, τα ανώτερα κέντρα του φλοιού μπορούν να οδηγήσουν τον άνθρωπο στην εκούσια αλλαγή αντίδρασης σε ένα γεγονός, ενισχύοντας, τροποποιώντας ή αναστέλλοντας τις βασικές συμπεριφορικές αποκρίσεις του μεταιχμιακού συστήματος. Όταν ένας άνθρωπος βιώσει το αίσθημα του θυμού, το σώμα

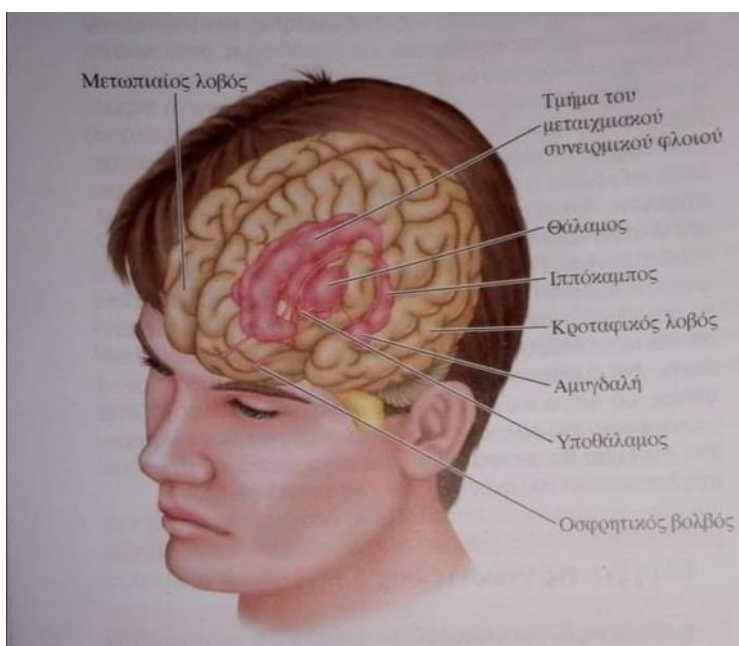
ασυνείδητα προετοιμάζεται για επίθεση, ωστόσο ο άνθρωπος μπορεί να κρίνει αν η επίθεση αυτή είναι επιθυμητή ή όχι.

Δύο ακόμα πολύ σημαντικές περιοχές του μεταχιαμακού συστήματος οι οποίες αξίζει να αναφερθούν είναι τα κέντρα «ανταμοιβής» και «τιμωρίας» (“reward” and “punishment” centers), τα οποία όταν διεγερθούν παράγουν ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα. Κάθε άτομο, όπως έχει αποδειχθεί μέσω πειραμάτων, έχει την τάση να εντείνει συμπεριφορές οι οποίες του δημιουργούν ευχαρίστηση, και να αποφεύγει ή να αποδυναμώνει συμπεριφορές που του προκάλεσαν ή του προκαλούν δυσάρεστες εμπειρίες. Σε αυτές συμβάλλει το νευρικό σύστημα, το οποίο έχει την ικανότητα της «κινητοποίησης» (motivation), δηλαδή την ικανότητα να κατευθύνει τη συμπεριφορά προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Scherwood, 2012) και η συμπεριφορά αυτή μπορεί να οδηγήσει στην ικανοποίηση. Επιπλέον, τη συμπεριφορά του ανθρώπου επηρεάζουν και τα ομοιοστατικά ένστικτα (homeostatic drives), τα οποία έχουν ως στόχο την κάλυψη των σωματικών αναγκών ενός ανθρώπου, έτσι ώστε όταν ένας άνθρωπος αισθανθεί ότι διψάει, για παράδειγμα, να καταφύγει στην κατανάλωση υγρών. Ωστόσο, το υγρό που θα θελήσει να καταναλώσει δεν εξαρτάται από τα ομοιοστατικά ένστικτα αλλά από τη συμπεριφορά του ανθρώπου, η οποία επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικό, πολιτισμικό, οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και από τις εμπειρίες του. Το πόσο και το πώς τα κίνητρα ενός ανθρώπου για την επίτευξη κάποιου στόχου συνδέονται με τα κέντρα «τιμωρίας» και «ανταμοιβής», δεν είναι γνωστό ακόμα. Επιπλέον, παρατηρείται ότι όταν ένας άνθρωπος, π.χ. ένας αθλητής, έχει ως μακροπρόθεσμο στόχο κάτι που θα του προσφέρει ικανοποίηση, παράδειγμα τη νίκη, βάζει τον εαυτό του σε μια «παροδική φάση ηθελημένης τιμωρίας» (Scherwood, 2012, σελ. 200), δηλαδή στη δύσκολη και επίπονη προετοιμασία για την συμμετοχή του σε αγώνες.

Αν και είναι γνωστός ο τρόπος με τον οποίο οι νευροδιαβιβαστές ντοπαμίνη, σεροτονίνη και νορεπινεφρίνη εμπλέκονται στα συναισθήματα, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά των ανθρώπων, δεν είναι γνωστό πώς οι νευροφυσιολογικοί μηχανισμοί καθορίζουν αυτά. Οι νευροδιαβιβαστές σεροτονίνη και νορεπινεφρίνη ανήκουν στα κέντρα ανταμοιβής και ευχαρίστησης που προαναφέρθηκαν. Η μειωμένη δράση ή η μειωμένη βιολογική δραστηριότητα της σεροτονίνης ή και της νορεπινεφρίνης οδηγούν τον άνθρωπο, σε μια επίμονη αρνητική διάθεση εξαιτίας

της οποίας οι άνθρωποι χάνουν το ενδιαφέρον τους απέναντι σε καταστάσεις και γεγονότα, δυσκολεύονται να αισθανθούν την ευχαρίστηση και την ηδονή και πολλές φορές οδηγούνται στην κατάθλιψη ή μέχρι και την αυτοκτονία (Scherwood, 2012) .

Έτσι λοιπόν, μέσω του μεταιχμιακού συστήματος, ένας άνθρωπος είναι ικανός να αντιληφθεί και να εκφράσει τα συναισθήματά του. Το μεταιχμιακό σύστημα αποτελείται από τον εγκεφαλικό φλοιό του προσαγωγίου, τον ιππόκαμπο, την αμυγδαλή, τον υποθάλαμο και τη μαστία (Σιδηροπούλου, 2015).



Εικόνα 3.4 Το μεταιχμιακό σύστημα (Scherwood, 2012, σελ. 200).

Παρακάτω θα αναλυθούν το μέρος του ιππόκαμπου και της αμυγδαλής καθώς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα συναισθήματα ενός ανθρώπου.

3.2.1 Ο Ιππόκαμπος

Ο ιππόκαμπος ανήκει στον κροταφικό λοβό (Scherwood, 2012), αποτελεί μέρος του μεταιχμιακού συστήματος και είναι ένας κυρτός σχηματισμός στον εγκέφαλο. Ο ρόλος του είναι σημαντικός για το σχηματισμό των αναμνήσεων, καθώς επίσης και για τη μάθηση και τα συναισθήματα (Tyng et al., 2017).

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος αποτελείται από 2 ιππόκαμπους, έναν σε κάθε πλευρά του (Amaral, et al., 2007). Αρκετές ασθένειες της μνήμης, όπως η νόσος Αλτσχάιμερ, με την απώλεια της βραχυπρόθεσμης μνήμης και του προσανατολισμού να είναι τα πρώτα συμπτώματα, προκαλούνται από βλάβες περιοχών του εγκεφάλου, με αυτή του ιππόκαμπου να είναι η πρώτη που θα υποστεί κάποια βλάβη (Debois, et al., 2016).

Τα υψηλά επίπεδα των υποδοχέων γλυκοκορτικοειδών που εμπεριέχονται στον ιππόκαμπο, μπορεί να οδηγήσουν τον άνθρωπο στην απόκτηση έντονου μακροπρόθεσμου στρες («long-term stress») (Fu et al., 2010) και μετά στην ατροφία του ιππόκαμπου, η οποία έχει ως συνέπεια την εκδήλωση της σχιζοφρένειας (Rabe et al., 2000) ή της κατάθλιψης (Kempton et al., 2011). Επιπλέον, ο μικρός όγκος του ιππόκαμπου σε βαθμό 20% συμβάλλει στην απόκτηση διαταραχής μετατραυματικού στρες (“PTSD”) (Bonne et al., 2008).

3.2.2 Η Αμυγδαλή

Η αμυγδαλή βρίσκεται στο πίσω μέρος του εγκεφάλου ενός ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Goleman (1995), ο Le Doux ήταν ο πρώτος ερευνητής που επικεντρώθηκε στην αμυγδαλή και στον καθοριστικό ρόλο αυτής απέναντι στα συναισθήματα. Ο Le Doux (1993) υποστήριξε ότι κάθε συναίσθημα μπορεί να ανήκει σε ξεχωριστές περιοχές του εγκεφάλου, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλους ερευνητές, σύμφωνα με τους οποίους το κάθε συναίσθημα μπορεί να έχει το δικό του χώρο στον εγκέφαλο (Καραπέτσας, 1998 και Luria, 1976). Χωρίς την ύπαρξη αυτής, ο άνθρωπος θα ήταν ανίκανος να αντιληφθεί και να βιώσει τα συναισθήματα που προκαλούνται από μία κατάσταση (Goleman, 1995).

Η συμβολή του Le Doux (1993) στην καλύτερη κατανόηση της διασύνδεσης των συναισθημάτων με τον εγκέφαλο, ήταν ύψιστης σημασίας. Η θεωρία που υποστηριζόταν από νευρολόγους, ότι τα σήματα μεταβιβάζονται από τα αισθητήρια όργανα στο θάλαμο του εγκεφάλου και μετά σε περιοχές του νεοφλοιού, όπου γίνεται η επεξεργασία των ερεθισμάτων και στη συνέχεια μεταβιβάζονται στο μεταιχμιακό σύστημα και τέλος μετατρέπονται σε σωματικές αντιδράσεις,

ανατρέπεται. Υποστήριξε ότι υπάρχει σύνδεση του θαλάμου και της αμυγδαλής μέσω ενός μικρότερου πλέγματος νευρώνων, αναιρώντας έτσι την αντίληψη ότι η αμυγδαλή είναι απολύτως εξαρτημένη από το νεοφλοιό και διαφορετικά δε γίνεται να αντιδράσει. Έτσι λοιπόν, η παράκαμψη αυτή μπορεί να προκαλέσει την ακραία δράση ενός ατόμου, ενώ η πρώτη και μεγαλύτερη διαδρομή προκαλεί έναν πιο «καλλιεργημένο» τρόπο δράσης (Damasio, 1994).

Η αμυγδαλή αποτελεί ένα σύνολο πολλών και λειτουργικά ετερογενών πυρήνων, οι οποίοι διαχωρίζονται σε δύο περιοχές αναλόγως τις λειτουργίες και τις συνδέσεις του και ευθύνονται για το αίσθημα του φόβου, του άγχους και της συναισθηματικής εκμάθησης. Οι περιοχές αυτές είναι οι εξής:

1. Η βασοπλευρική περιοχή/ πυρήνας: λαμβάνοντας πληροφορίες μέσω των αισθητήριων συστημάτων, τον θάλαμο, τον ιππόκαμπο και τον προμετωπιαίο φλοιό, βοηθάει τον άνθρωπο να κατανοήσει αν ένα ερέθισμα είναι καλό ή κακό γι' αυτόν.
2. Η κεντρική περιοχή/ πυρήνας: οι πληροφορίες της βασοπλευρικής περιοχής μεταβιβάζονται στην κεντρική και μέσω διάφορων συνδέσεων και των λειτουργιών του που γίνονται στην περιοχή αυτή, ελέγχονται οι συναισθηματικές αποκρίσεις (π.χ. εκφράσεις του προσώπου) (Σιδηροπούλου, 2015).

Η αμυγδαλή είναι υπεύθυνη για την «απελευθέρωση» κάθε παρορμητικού συναισθήματος ενός ανθρώπου, όπως για παράδειγμα το συναίσθημα του φόβου, διαβιβάζοντας μηνύματα σε κάθε μέρος του εγκεφάλου το οποίο είναι υπεύθυνο για την ανάλογη αντίδραση (Changeux, et. al., 1986). Μία τέτοια αντίδραση, για παράδειγμα, είναι τα δάκρυα, τα οποία διεγείρονται από την αμυγδαλή (Le Doux, 1993). Συγκεκριμένα, εκκρίνονται ορμόνες, παρατηρείται έκκριση αδρεναλίνης και νορεπινεφρίνης στο αίμα, στέλνονται μηνύματα στα κινητικά εγκεφαλικά κέντρα και ενεργοποιείται το γαστρεντερικό και καρδιαγγειακό σύστημα (Kagan, 1994). Είναι επίσης συνδεδεμένη με τα συναισθήματα του φόβου και του άγχους μέσω των διεργασιών της. Λειτουργεί ως ανιχνευτής απειλής και προκαλεί πλούσια εγκεφαλική δραστηριότητα. Οι αγχώδες διαταραχές που παρατηρούνται σε ανθρώπους, οφείλονται κατά βάση σε λειτουργικές διαταραχές της αμυγδαλής, ενώ στην κεντρική περιοχή της αμυγδαλής αποθηκεύονται συναισθηματικές μνήμες, οι οποίες είναι υπαίτιες για πολλές φοβίες των ανθρώπων, όπως για παράδειγμα ο

φόβος για τα σκυλιά ή τα αεροπλάνα. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι οι άνθρωποι που έχουν υποστεί κακώσεις στην περιοχή της αμυγδαλής δυσκολεύονται να κατανοήσουν τρομαγμένες εκφράσεις του προσώπου και να δημιουργήσουν αναμνήσεις φόβου (Σιδηροπούλου, 2015).

Όπως έχει προαναφερθεί, τα συναισθήματα οδηγούν σε μια πληθώρα σωματικών αντιδράσεων. Όταν κάποιος αισθάνεται φόβο ή στρες, αυξάνονται οι καρδιακοί παλμοί και η αρτηριακή πίεση, υπάρχει μυϊκή ένταση και εκκρίνονται η επινεφρίνη και η νορεπινεφρίνη. Όλα τα παραπάνω, οφείλονται στην διέγερση της αμυγδαλής (Σιδηροπούλου, 2015).

Συνοπτικά, μέρη του εγκεφάλου και συγκεκριμένα η αμυγδαλή και ο ιππόκαμπος διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην παραγωγή των συναισθημάτων, στην πρόκληση σωματικών αντιδράσεων (δάκρυα, αύξηση καρδιακού παλμού) και στην κινητοποίηση του ανθρώπου. Χωρίς την ύπαρξη της αμυγδαλής και του ιππόκαμπου ο άνθρωπος θα ήταν ανίκανος να βιώσει συναισθήματα, ενώ η ατροφία του ιππόκαμπου μπορεί να οδηγήσει σε μακροπρόθεσμα ψυχολογικά προβλήματα όπως κατάθλιψη και σχιζοφρένεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Τα συναισθήματα ενός ανθρώπου προκύπτουν μέσω πολλών σταδίων ανάπτυξης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα συναισθήματα δεν υπάρχουν από τη στιγμή της γέννησης ενός βρέφους. Ωστόσο, τα συναισθήματα υπόκεινται σε διάφορες αναπτυξιακές διαδικασίες από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής ενός ανθρώπου. Οι διαδικασίες αυτές θα καθορίσουν και την περαιτέρω ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων του βρέφους. (Sroufe, 2005 & Goleman, 2011).

Σε μια έρευνα των Mayer, Caruso και Salovey (1999), προέκυψε το συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη εξελίσσεται ραγδαία κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου, ενώ σύμφωνα με την Platsidou (2010), η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης επιβραδύνεται σημαντικά στις ηλικιακές ομάδες των 23-56 ετών. Ενώ, μελέτες των Bar-On, (2000^α) και Mayer, Salovey & Caruso (2000^β) δείχνουν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να εξελίσσεται συνεχώς έως και το 60^ο έτος της ηλικίας ενός ατόμου, μέσω της διαρκούς εκπαίδευσης και των εμπειριών του.

4.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΒΡΕΦΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (0-1 ΕΤΩΝ)

Από τον 3ο μήνα έως και την ολοκλήρωση του πρώτου έτους της ζωής, πραγματοποιείται πληθώρα εξελίξεων στη συναισθηματική ανάπτυξη του βρέφους. Η βιολογική του ανάπτυξη έχει ως επακόλουθο και τη συναισθηματική του ανάπτυξη. Η ικανότητα του βρέφους να παρατηρεί τα αντικείμενα, να τα διαφοροποιεί, να κατανοεί τις ομοιότητες και τις διαφορές τους και να τα θυμάται, οδηγεί στην ανάπτυξη της επιφυλακτικότητας του βρέφους απέναντι σε κάτι που του φαίνεται ξένο ή ασυνήθιστο, με αποτέλεσμα να προσκολλάται ολοένα και περισσότερο στον γονέα που του αφιερώνει την περισσότερη προσοχή. Αρχίζουν να νιώθουν θλίψη όταν το άτομο αυτό φεύγει μακριά τους, χαρά όταν επιστρέφει κλπ.

(Klaus κ.ά. 2004). Επιπροσθέτως, παρατηρείται και η ανάπτυξη της συναισθηματικής αναφοράς του βρέφους, δηλαδή η ικανότητά του να παρατηρεί τις εκφράσεις του προσώπου ενός άλλου ανθρώπου και μέσω της παρατήρησης αυτής να προσπαθεί να καταλάβει την αντίδραση του άλλου απέναντι σε μια άγνωστη κατάσταση (Trevarthen, 1980).

4.1.1 0-6 μηνών:

Η ανάπτυξη των συναισθημάτων, ιδιαίτερα των πρώτων ημερών- μηνών της ζωής ενός βρέφους, εξαρτάται αρχικά από την ανάπτυξη και ωρίμανση του κεντρικού νευρικού συστήματος και των αισθητηριακών οδών του βρέφους (Κολιάδης, 2002). Το κοινωνικό χαμόγελο ως εκούσια αντίδραση, για παράδειγμα, για να εμφανιστεί, απαιτεί την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της αισθητηριακής οδού της όρασης. Το βρέφος από τη στιγμή που θα γεννηθεί επικοινωνεί με το κλάμα, το οποίο είναι διαφορετικό όταν το μωρό φοβάται. Έπειτα εμφανίζονται οι συναισθηματικές εκφράσεις/ μορφασμοί του προσώπου, ενώ περίπου μεταξύ 3ου και 4ου μήνα το μωρό μπορεί να εκφράσει τη λύπη και το θυμό και να παρατηρεί τους γονείς του και ιδιαίτερα τη μητέρα του (Sroufe, 2005).

Ήδη από την εμβρυική κιόλας ηλικία υπάρχει σχέση συναισθηματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ μητέρας και εμβρύου και το έμβryo εμφανίζει μια τάση ανταπόκρισης στα εξωτερικά ερεθίσματα (Gottman, 2015), η οποία συνεχίζεται κατά τη βρεφική ηλικία, κατά την οποία ξεκινάει και ο πρώτος διάλογος του βρέφους με τη μητέρα του (Κακαβούλης, 1997).

Περίπου στην ηλικία των τριών μηνών, τα βρέφη αποκτούν την ικανότητα της παρατήρησης και της βλεμματικής επαφής με τους γονείς τους. Έτσι λοιπόν, οι ψυχολόγοι ισχυρίζονται ότι στην ηλικία αυτή ξεκινάει η συναισθηματική επικοινωνία μεταξύ βρέφους και γονέων. Ένα βρέφος είναι καλός παρατηρητής και συνεπώς μιμητής. Οι γονείς συνηθίζουν να μιμούνται την «ομιλία» του βρέφους, χρησιμοποιώντας τη «μωρουδίστικη ομιλία», καθώς το μωρό φαίνεται να αντιδρά σε αυτή και να ανταποδίδει (Gottman, 2011). Τα βρέφη επίσης, συνηθίζουν να μιμούνται μορφασμούς και κινήσεις των γονιών τους. Είναι αρκετά σύνηθες η

μητέρα να μιμείται τη συμπεριφορά του βρέφους και το βρέφος να ανταποκρίνεται (Κακαβούλης, 1997). Το κοινωνικό χαμόγελο του βρέφους και η ικανότητα του βρέφους να αλληλοεπιδρά αυθόρμητα και να αντιδρά σε εξωτερικά ερεθίσματα δείχνει την ανταπόκριση αυτή (Sroufe, 2005).

Σύμφωνα με έρευνα της Tiffany Field (όπως αναφέρεται στο Gottman, 2011), η ψυχική κατάσταση των γονέων μπορεί να επηρεάσει τόσο την ανάπτυξη του κεντρικού νευρικού συστήματος του βρέφους όσο και την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης του. Αν μια μητέρα υποφέρει από κατάθλιψη, τότε ένα βρέφος στην ηλικία των 6 μηνών υστερεί ψυχικά, βιοσωματικά και νοητικά, συγκριτικά με βρέφη της ίδιας ηλικιακής ομάδας που μεγαλώνουν σε ένα ψυχικά υγιές περιβάλλον.

4.1.2 6-9 μηνών:

Στο διάστημα μεταξύ 6 με 9 μηνών ολοκληρώνονται διάφορες αναπτυξιακές διαδικασίες του βρέφους, οι οποίες συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της συναισθηματικής του νοημοσύνης. Συγκεκριμένα τον 6ο μήνα το βρέφος σταματά να εστιάζει την προσοχή του αποκλειστικά σε ένα μόνο γεγονός μιας συγκεκριμένης χρονικής στιγμής. Στο στάδιο αυτό ξεκινάει και η συναισθηματική αλληλεπίδραση μεταξύ βρεφών και γονέων. Το βρέφος βλέποντας ή και ακούγοντας τις αντιδράσεις των γονιών του απέναντι σε μια πράξη, είναι ικανό να καταλάβει, αν η πράξη αυτή θα το βλάψει ή όχι (Gottman, 2011).

Στην ηλικία των 8 μηνών, εντοπίζεται ένα νέο συναίσθημα. Παρατηρείται ότι, τα βρέφη αρχίζουν και νιώθουν φόβο και ντροπή απέναντι σε άτομα που δεν ανήκουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον, με αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη προσκόλλησή τους στους γονείς τους (Gottman, 2011).

4.1.3 9-12 μηνών:

Λίγο πριν συμπληρώσουν το πρώτο έτος της ζωής τους τα βρέφη έχουν αποκτήσει την ικανότητα της έκφρασης συναισθημάτων όπως αυτά του φόβου και

της δυσφορίας. Αρχίζουν επίσης να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, να στενοχωριούνται ή και να αγχώνονται όταν αποχωρίζονται ένα οικείο τους πρόσωπο και να προσκολλώνται στους γονείς τους, ιδιαίτερα σε αυτόν που τα φροντίζει περισσότερο και του δίνει μεγαλύτερη προσοχή (Gottman, 2015).

Συγκεκριμένα, από τον 9ο μήνα της ζωής, το βρέφος είναι σε θέση να καταλάβει πολλά από τα λόγια των γονιών του και αρχίζει να αντιλαμβάνεται την ενσυναίσθηση των γονιών του προς το ίδιο. Επίσης, κατανοεί την έννοια της «σταθερότητας των αντικειμένων και των προσώπων», δηλαδή το βρέφος είναι σε θέση να αντιληφθεί ότι η μπάλα που έπεσε κάτω από το τραπέζι και δε βρίσκεται εντός του οπτικού του πεδίου, εξακολουθεί να είναι κάτω από το τραπέζι και δεν εξαφανίστηκε. Το γεγονός αυτό, οδηγεί στην περαιτέρω προσκόλλησή του στους γονείς του, καθώς αντιλαμβάνεται το πότε ένας γονιός είναι έτοιμος να φύγει. Η απουσία αυτού του γονιού, αν και είναι προσωρινή, γεγονός που το βρέφος το αντιλαμβάνεται, του προκαλεί το συναίσθημα της ανασφάλειας και του προκαλεί νευρικότητα (Gottman, 2011).

4.2 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (1-3 ΕΤΩΝ)

Με την ολοκλήρωση του πρώτου έτους της ζωής, το βρέφος είναι σε θέση να εκδηλώσει κάποια συναισθήματά του και συγκεκριμένα το συναίσθημα της έκπληξης και αυτό της δυσφορίας (Κακαβούλης, 1997). Επιπλέον, είναι σε θέση να αισθανθεί ντροπή και να προβεί σε θετική αξιολόγηση του εαυτού του (Sroufe, 2005).

Τα νήπια πλέον, από το 12ο μήνα της ζωής τους και έπειτα, αρχίζουν να γνωρίζουν τον εαυτό τους, να θέλουν να ανεξαρτητοποιηθούν από τους γονείς τους και να τους δίνονται πληθώρα επιλογών σχετικά με ένα θέμα, έτσι ώστε να αισθάνονται ότι το κατάφεραν μόνοι τους. Αρχίζουν να αντιδρούν σε πράξεις των γονιών τους, να απογοητεύονται, να θυμώνουν και να μη θέλουν να μοιράζονται τα πράγματά τους ή ακόμα και να θεωρούν, ότι ό,τι βλέπουν τους ανήκει αυτομάτως. Το συναίσθημα της ιδιοκτησίας και του «εγώ» που τους κατακλύζει στην ηλικιακή

περίοδο αυτή, είναι και ο λόγος εξαιτίας του οποίου τα νήπια, αν και συναναστρέφονται με άλλα παιδιά, δυσκολεύονται να παίζουν μαζί, τσακώνονται και πολλές φορές, ενώ βρίσκονται στον ίδιο χώρο, το καθένα παίζει μόνο του.

Άλλη μια συναισθηματική δεξιότητα της ηλικίας αυτής είναι η ικανότητά τους να κρύβουν και να τροποποιούν τα συναισθήματά τους. Επιπλέον εντείνονται τα αρνητικά τους συναισθήματα και κυρίως αυτά του θυμού και της απογοήτευσης και έρχονται συχνά αντιμέτωποι με συγκρούσεις και συναισθηματικές εξάρσεις (Gottman, 2015).

Παιδιά ηλικίας 2 ετών έχουν ήδη αναπτύξει την αυτοεπίγνωση τους, έχουν αρχίσει να συμπεριφέρονται αυτόνομα (Goleman, 2011) καθώς και να βιώνουν τις πρώτες ενσυνείδητες εμπειρίες τους (Sroufe, 2005). Στη φάση αυτή αρχίζουν σταδιακά να αναπτύσσουν τις κοινωνικές επαφές τους, να μαθαίνουν και να κατανοούν τους κοινωνικούς κανόνες και να εμπλέκονται συναισθηματικά στην συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ανθρώπου («συμπάθεια», empathy) (Κακαβούλης, 1997).

4.3 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (4-12 ετών)

Η μετάβαση από την νηπιακή ηλικία στην παιδική φέρει μαζί της πολλές αλλαγές και εξελίξεις στην κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών. Αρχικά τα παιδιά είναι σε θέση πλέον να εκφράζουν είτε λεκτικά είτε μη-τα συναισθήματά τους, να αναγνωρίζουν ποιες είναι οι καταστάσεις που αφυπνίζουν τα συναισθήματά τους, να κατανοούν τους λόγους που προκλήθηκαν οι καταστάσεις αυτές καθώς και να γνωρίζουν τις συνέπειες που θα προκληθούν από συγκεκριμένες συναισθηματικές αντιδράσεις. Επίσης είναι σε θέση να περιγράφουν τα συναισθήματα που τους προκαλούνται και να κατανοούν τις συναισθηματικές εμπειρίες των άλλων ανθρώπων. Ένα παιδί στην ηλικία αυτή μαθαίνει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εκφράζει και να δείχνει τα συναισθήματά του σε άλλους, κατανοεί ότι μπορεί να βιώσει διαφορετικά συναισθήματα ταυτοχρόνως και

σταδιακά κατανοεί κοινωνικά συναισθήματα και συναισθήματα που σχετίζονται με την αυτοσυνειδησία (self- conscious emotions) (Denham, 1998).

4.3.1 Πρώτη παιδική ηλικία (4-7 ετών)

Κατά την ηλικιακή περίοδο των 4- 7 ετών τα παιδιά καταφέρνουν να αναπτύσσουν σταδιακά τις παρακάτω συναισθηματικές ικανότητες:

- κατανοούν τα συναισθήματά τους
- μπορούν να τα ελέγχουν
- συμμορφώνονται σε κοινωνικούς κανόνες
- κατανοούν ότι πολλές φορές τα συναισθήματά τους εξαρτώνται και από τους άλλους και γι' αυτό το λόγο δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων
- μπορούν να νιώσουν τη ζήλεια, την ενοχή και την υπερηφάνεια
- μπορούν να καταπιέζουν τα συναισθήματά τους και αυτό τους οδηγεί στην διαχείριση και ανοχή του συναισθήματος της απογοήτευσης

Στην ηλικία των 4 ετών , τα παιδιά τείνουν να συναναστρέφονται με παιδιά της ίδιας ηλικιακής ομάδας και να αναπτύσσουν φιλίες με αυτά. Αρχίζει και καλλιεργείται η υπομονή μέσα τους, να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των άλλων, να μιλούν για τα δικά τους και να τα ρυθμίζουν. Το παιδί στην ηλικία αυτή, καλείται να μάθει να είναι ευγενικό απέναντι στα άτομα με τα οποία συναναστρέφεται. Χρησιμοποιεί το φανταστικό παιχνίδι ως μέσο εξερεύνησης των συναισθημάτων του, επίλυσης των συναισθηματικών προβλημάτων και προβληματισμών του, ενίσχυσης της αυτοπεποίθησής του και ως μέσο έκφρασης του φόβου του απέναντι σε διάφορες καταστάσεις. Τέτοιες καταστάσεις είναι (Χατζηχρήστου, 2004):

1. φόβος έλλειψης δύναμης
2. φόβος της εγκατάλειψης

3. φόβος του σκοταδιού
4. φόβος των κακών ονείρων
5. φόβος των συγκρούσεων των γονέων
6. φόβος του θανάτου

4.3.2 Μέση παιδική ηλικία (8-12 ετών)

Κατά την περίοδο αυτή, τα παιδιά αρχίζουν και αναπτύσσουν ολοένα και περισσότερο τον κοινωνικό τους κύκλο. Η συνεχόμενη ανάπτυξη του νου τους αποτελεί ισχυρό εφόδιο, με το οποίο τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές νόρμες των συνομηλίκων τους. Στην ηλικία αυτή τα παιδιά προσπαθούν να ενταχθούν σε μια παρέα, συμμορφώνονται στους «κανόνες της εποχής», έτσι ώστε να αποφύγουν την κριτική των συνομηλίκων τους, κρύβουν τα συναισθήματά τους φοβούμενοι πάλι την κριτική και το χλευασμό και νοιάζονται ολοένα και περισσότερο για την αξιοπρέπειά τους (Gottman, 2011).

Από την ηλικία των 8 ετών τα παιδιά ξεκινούν να έχουν κοινωνικές επαφές και να αλληλοεπηρεάζονται. Μαθαίνουν ότι το πώς θα αισθανθούν εξαρτάται από την κατάσταση που θα βιώσουν, ότι το αποτέλεσμα μιας κατάστασης μπορεί να τους επιφέρει ένα συγκεκριμένο συναίσθημα και η αντίδρασή τους σε μια κατάσταση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη χρονική στιγμή που θα τους εμφανισθεί κάποιο συναίσθημα (Χατζηχρήστου, 2004).

Από τα 10 έτη και μετά το συναίσθημα παραγκωνίζεται και η λογική είναι αυτή που κυριαρχεί περισσότερο. Αρχίζουν και αντιλαμβάνονται τον κόσμο των ενηλίκων, αναπτύσσουν τη δική τους ηθική και λόγω αυτού τις περισσότερες φορές κατακρίνουν και χλευάζουν τις αξίες και τα κατορθώματα των μεγάλων, μένοντας ωστόσο αφοσιωμένα στους «αυθαίρετους κανόνες της ομάδας των συνομηλίκων τους» (Gottman, 2011).

Από την ηλικία των 11 ετών, αρχίζουν να παρατηρούνται οι διαφορές εκδήλωσης και έκφρασης των συναισθημάτων μεταξύ των δύο φύλων. Τα αγόρια συχνά δυσκολεύονται ή αποφεύγουν να εκφράσουν ποίκιλα συναισθήματα, όπως

αυτά του φόβου, της δειλίας ή και του πόνου, φοβούμενοι τον χαρακτηρισμό τους από τους άλλους. Αυτό βέβαια δεν είναι ο κανόνας, καθώς υπάρχουν πολλοί παράγοντες –κοινωνικοί, οικονομικοί, οικογενειακοί, πολιτισμικοί- που θα αποτρέψουν ή θα ενισχύσουν τέτοιες αντιλήψεις.

Ο φόβος επίσης, είναι βασικό συναίσθημα της ηλικίας αυτής, καθώς ενισχύεται λόγω της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος (μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο). Ωστόσο, στην ηλικία αυτή έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν το πότε και σε ποιον να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και μπορούν να ελέγχουν τις εκφράσεις του προσώπου τους (Χατζηχρήστου, 2004).

4.4 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (12+)

Κατά τον Αριστοτέλη, ο έφηβος της εποχής του ήταν παρορμητικός, ενθουσιώδης, ιδεαλιστής, αφελής, αυθάδης, φιλόδοξος, αφοσιωμένος στους φίλους του, υπερβολικός, απόλυτος, εγωκεντρικός, ασιθύμος, εύπιστος, γεγονός το οποίο συναντάται και στη σημερινή εποχή (Χαρτοκόλλης, 1982).

Ένα παιδί που διανύει την εφηβική περίοδο της ζωής του, έρχεται συνεχώς αντιμέτωπο με προβλήματα και διλήμματα. Είναι μια περίοδος κατά την οποία ο έφηβος θέλει να περνάει χρόνο με τον εαυτό του και με τους φίλους. Εξερευνάει την ταυτότητά του και δε δείχνει το ίδιο ενδιαφέρον στο οικογενειακό του περιβάλλον, όπως γινόταν στο παρελθόν. Οι έφηβοι πειραματίζονται και εξερευνούν συνεχώς νέες εμπειρίες, πολλές φορές επικίνδυνες (π.χ. ναρκωτικά). Στην ηλικία αυτή καλούνται να βρουν την ισορροπία ανάμεσα στα «θέλω» και στα «πρέπει», δηλαδή μεταξύ των συναισθημάτων και της λογικής τους. Τα συναισθήματα των εφήβων ποικίλλουν, η διάθεσή τους αλλάζει συνεχώς και συχνά βιώνουν το συναίσθημα της ανησυχίας και του ανικανοποίητου (Gottman, 2011).

Οι βιολογικοί παράγοντες διαδραματίζουν και εδώ καθοριστικό ρόλο στην συναισθηματική ανάπτυξη. Οι ορμονικές διαταραχές που προκύπτουν λόγω της ανάπτυξης των εφήβων τους οδηγούν συχνά και σε συναισθηματική αναστάτωση. Ο έφηβος βιώνει ποικίλα αντιφατικά συναισθήματα και συναισθηματικές μεταπτώσεις

στην καθημερινότητά του, ενδιαφέρεται για τη γνώμη που θα σχηματίσουν οι συνομήλικοί του γι' αυτόν και μορφοποιεί ανάλογα τον τρόπο και τα συναισθήματα που θα εκφράσει. Συχνά βιώνει άγχος και οδηγείται στην απομόνωση, κατά βάση λόγω οικογενειακών συγκρούσεων (Gottman, 2015). Οι έφηβοι και ιδίως οι έφηβες ενδιαφέρονται πολύ για την αυτό-εικόνα τους, σε σημείο που όταν αντιλαμβάνονται ότι διαφέρουν από τον κοινωνικό τους περίγυρο, συχνά να απομονώνονται ή και να αντιμετωπίζουν διατροφικές διαταραχές (Herbert, 1999).

Οι έφηβοι συνεχώς επιζητούν την επιβεβαίωση από το κοινωνικό τους περιβάλλον συμπεριλαμβανομένης και της επιβεβαίωσης των γονέων τους. Επιζητούν την αίσθηση της ανεξαρτησίας, αλλά και την κατανόηση, αγάπη και ασφάλεια από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Στην περίπτωση της μη κάλυψης των αναγκών τους αισθάνονται αναστάτωση, μελαγχολία και μπορεί να οδηγηθούν στην αντικοινωνικότητα (Βασιλόπουλος, 1991).

Ο θυμός υπερισχύει επίσης και σε αυτή τη χρονική περίοδο της ζωής ενός ανθρώπου, ωστόσο εκδηλώνεται διαφορετικά. Ένας άνθρωπος στην εφηβεία δε θα κλάψει, δε θα χτυπάει τα χέρια και τα πόδια του στο πάτωμα, αντιθέτως θα χτυπήσει την πόρτα, θα σπαράξει, θα κοιτάξει άγρια, θα αντιδράσει είτε σταματώντας να μιλάει είτε αρνούμενος να εκτελέσει κάποια εντολή (Μάνος, 1990). Ωστόσο στο τέλος της εφηβικής περιόδου ενός ατόμου, το άτομο αυτό είναι ικανό να ελέγχει τα συναισθήματά του και να αντιμετωπίζει το άγχος του με τους μηχανισμούς της αποφυγής, της εκλογίκευσης και της άρνησης (Gottman, 2015).

Συμπερασματικά, η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αναπτυχθεί ραγδαία από την ηλικία των 0 ετών έως την ενηλικίωση, περνώντας από τέσσερα στάδια ανάπτυξης: την βρεφική ηλικία 0-12 μηνών, τη νηπιακή ηλικία 1-3 ετών, την παιδική ηλικία 4-12 ετών και την εφηβική ηλικία 12 ετών έως την ενηλικίωση. Στο κάθε ηλικιακό στάδιο ανάπτυξης, ο άνθρωπος αποκτά ικανότητες και η σωστή εκμετάλλευσή αυτών οδηγεί στην περαιτέρω ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

5.1 ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Προγράμματα συναισθηματικής μάθησης είναι αυτά που προάγουν τη συστηματική της διδασκαλία στην τάξη, με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να εκτιμούν την οπτική των άλλων, να έχουν κοινωνικούς στόχους, να επιλύουν προβλήματα και να χρησιμοποιούν μια ποικιλία διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Payton, 2000).

Ο χώρος της εκπαίδευσης θεωρείται ιδανικό περιβάλλον, για να αναπτύξουν τα παιδιά πολλές δεξιότητες, μερικές εκ των οποίων αφορούν τη διαχείριση των συναισθημάτων καθώς και των διαπροσωπικών σχέσεων, τη δεξιότητα της επικοινωνίας και της αυτοεκτίμησης, το χειρισμό των συναισθημάτων και την ενσυναίσθηση απέναντι στους άλλους (Τριλίβα & Chiementi, 1998). Οι δεξιότητες αυτές, σύμφωνα με τους ορισμούς που αναφέρθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη συναισθηματική νοημοσύνη. Μέσα στο σχολικό περιβάλλον τα παιδιά, ακόμα και αυτά με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη, μπορούν να αναπτύξουν τις παραπάνω δεξιότητες και να αντιμετωπίσουν με επιτυχία προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Bracket& Katulak, 2007).

Άτομα που παρουσιάζουν χαμηλό δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης, τείνουν, ιδιαίτερα στην περίοδο της εφηβείας, να είναι επιρρεπή ή και να εμφανίζουν αντικοινωνικές συμπεριφορές, όπως κατανάλωση αλκοόλ, χρήση ναρκωτικών ουσιών, εκφοβισμό κλπ., εν αντιθέσει με παιδιά που παρουσιάζουν υψηλότερο δείκτη συναισθηματικής νοημοσύνης. Τα τελευταία, μπορούν να εφαρμόσουν τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, τόσο κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών όσο και στην μετέπειτα οικογενειακή και εργασιακή τους καριέρα (Elias, 2003). Μέσα στη σχολική τάξη, τα παιδιά με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να παραμείνουν προσηλωμένα μέχρι το πέρας μιας μαθησιακής

δραστηριότητας, μπορούν να βάζουν στόχους και να είναι προσηλωμένα σ' αυτούς, να έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους και να ανταπεξέρχονται σε δυσκολίες (Zins et al., 2000). Τα παιδιά αυτά τείνουν να μην εμφανίζουν σχεδόν καθόλου παραβατικές συμπεριφορές, να αισθάνονται μεγαλύτερη αυτονομία, να αντιμετωπίζουν με θετικότητα το σχολείο και τη μάθηση και να δείχνουν μεγαλύτερο σεβασμό, απέναντι στους συμμαθητές και καθηγητές τους (Battistich et al., 1997).

Σύμφωνα με μια έρευνα της Panju (2008), μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ συχνά αποτελούσαν εμπόδιο για την εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα την απομάκρυνσή τους από το σχολείο, μέσω της εκπαίδευσης της συναισθηματικής νοημοσύνης κατάφεραν να ενταχθούν στην σχολική κοινότητα και μεγάλο ποσοστό αυτών δε χρειάστηκε να απομακρυνθεί απ' αυτήν.

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της διδασχής της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η ακαδημαϊκή επιτυχία. Σύμφωνα με τους Bracket και Katulak (2007), ένα παιδί με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι ικανό να διαχειριστεί το άγχος του σε συνθήκες εξετάσεων σε αντίθεση με ένα παιδί χαμηλής συναισθηματικής νοημοσύνης που αδυνατεί να το διαχειριστεί και συχνά αποτυγχάνει.

5.2 ΜΟΥΣΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Σύμφωνα με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, που αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο κάθε άνθρωπος έχει πολλούς τύπους νοημοσύνης μεταξύ των οποίων και τη μουσική νοημοσύνη. Μέσω της μελέτης της μουσικής νοημοσύνης, οι επιστήμονες μπορούν να οδηγηθούν στη βαθύτερη κατανόηση της μουσικής τέχνης και τη συσχέτισή της με τη συναισθηματική νοημοσύνη (Gardner, 1985).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η μουσική ακρόαση μπορεί να δημιουργεί διάφορα συναισθήματα στους ανθρώπους εξαρτώμενα από το φύλο, την ηλικία και τη μουσική εμπειρία αυτών. Συγκεκριμένα, σε μια έρευνα των Robazza, Macaluso και D' Urso (1994) που στόχος της ήταν να μελετηθεί, πώς οι παραπάνω παράμετροι μπορούν να προβάλλουν τα συναισθήματα της ευτυχίας, της θλίψης, του θυμού και

του φόβου κατά την ακρόαση κομματιών κλασσικού ρεπερτορίου, οδήγησε στα εξής συμπεράσματα: οι άνθρωποι που έχουν εμπειρία στη μουσική ένιωσαν σχεδόν τα ίδια συναισθήματα μ' αυτούς που δεν έχουν. Το φύλο δεν επηρεάζει την συναισθηματική αντίδραση των ανθρώπων κατά τη μουσική ακρόαση. Ωστόσο, η ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι ηλικιακές ομάδες συνδέουν τη μουσική με ένα συναίσθημα. Οι γυναίκες τείνουν να συνδέουν περισσότερο ένα μουσικό κομμάτι με το συναίσθημα του θυμού, συγκριτικά με κορίτσια μικρότερης ηλικίας. Τα παιδιά τείνουν να συνδέουν ένα μουσικό κομμάτι περισσότερο με το συναίσθημα της ευτυχίας, σε αντίθεση με τους ενήλικες που τα συνδέουν με το συναίσθημα του θυμού. Τέλος, πολλές φορές οι άνθρωποι έτειναν να συγχέουν το συναίσθημα του θυμού και του φόβου κατά την ακρόαση ενός μουσικού κομματιού (Robazza et al., 1994).

Σύμφωνα με την Βερσετσίδου (2017), η ηλικία, το φύλο, η μουσική εμπειρία και γνώση, το οικογενειακό και κοινωνικο- πολιτιστικό περιβάλλον, η ωρίμανση του εγκεφάλου και του κεντρικού νευρικού συστήματος, καθώς και ο χαρακτήρας ενός παιδιού, παίζουν σημαντικό ρόλο στο κατά πόσο το παιδί αναγνωρίζει τα συναισθήματα που του προκαλεί η ακρόαση ενός μουσικού κομματιού. Η συναισθηματική εκπαίδευση και καλλιέργεια, μπορεί να συμβάλει στη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, να το βοηθήσει να κατανοεί και να εκφράζει τα συναισθήματά του και να διορθώσει μη πρέπουσες συμπεριφορές (Βερσετσίδου, 2017).

Όπως αναφέρθηκε και στο 4ο κεφάλαιο, τα παιδιά της πρώιμης και μέσης παιδικής ηλικίας εξελίσσονται διαρκώς τόσο νοητικά όσο και συναισθηματικά. Μπορούν πλέον να ονοματίσουν τα συναισθήματά τους, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, να τα εκφράζουν και να βρίσκουν λύσεις σε τυχόντα προβλήματα και συγκρούσεις. Η μουσική στην ηλικία αυτή παίζει σημαντικό ρόλο στη συναισθηματική τους ανάπτυξη, καθώς αποτελεί μέσο έκφρασης, εξωτερίκευσης και αναγνώρισης των συναισθημάτων τους.

5.3 ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Πολλά χρόνια οι ρόλοι μεταξύ γονιών και δασκάλων ήταν αρκετά διαχωρισμένοι. Οι δάσκαλοι ήταν υπεύθυνοι για τη νοητική εκπαίδευση των μαθητών, ενώ οι γονείς ήταν υπεύθυνοι για τη συναισθηματική εκπαίδευση των παιδιών τους, διδάσκοντάς τους πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, καθώς και για την κατάλληλη και αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά. Ουσιαστικά οι δάσκαλοι ήταν υπεύθυνοι για την καλλιέργεια του πηλίκου νοημοσύνης (IQ), ενώ οι γονείς γι' αυτό που ο Goleman (1995^β) αναφέρει στο βιβλίο του ως συναισθηματικό πηλίκιο (EQ).

Κατά τον Goleman (1995^α, 1995^β), η ορθολογική και συναισθηματική νοημοσύνη, αν και είναι διαφορετικά ήδη νοημοσύνης, αλληλεπιδρούν και καθορίζουν από κοινού τις συμπεριφορές ενός ανθρώπου στη ζωή. Ένα παιδί που θα μπορέσει να αναπτύξει τις κοινωνικές του δεξιότητες, θα μπορέσει να αναπτύξει και τη συναισθηματική του νοημοσύνη. Θεωρείται πλέον (Goleman 1995^α, 1995^β) ότι ο αριθμός των ανθρώπων που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κοινωνίας λόγω έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων αυξάνεται συνεχώς, ενώ φαίνεται ότι η σχολική εκπαίδευση μπορεί να είναι μια βασική οδός για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος. Το σχολείο για πολλά χρόνια ασχολούνταν με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά θα λάβουν συγκεκριμένες γνώσεις για ένα πρόβλημα, αδιαφορώντας εντελώς για τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες. Για το λόγο αυτό, το 1997 ιδρύθηκε η CASEL (Collaboration for the Advancement of Social and Emotional Learning), έτσι ώστε να γίνει ανταλλαγή ιδεών και απόψεων για την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων που υπήρχαν στα σχολεία. Πολλοί ήταν αυτοί που υποστήριζαν ότι η τυποποιημένη διδασκαλία πρέπει να είναι ελάχιστη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της συναισθηματικής παιδείας. Επίσης, τη συναισθηματική παιδεία θα αναλαμβάνουν μόνο όσοι έχουν εκπαιδευτεί σε αυτό, όπως για παράδειγμα οι σχολικοί σύμβουλοι. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, το μάθημα της μουσικής, μπορεί να αποτελέσει ισχυρό μέσο ανάπτυξης και βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών (McClung, 2000).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Goleman, η κοινωνικοποίηση και οι κοινωνικές επαφές/ αλληλεπιδράσεις, μπορούν να συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός ατόμου. Στο μάθημα της μουσικής, η κοινωνική

αλληλεπίδραση αναφέρεται συχνά ως όφελος της διδασκαλίας. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές κατά τη διάρκεια του μουσικού μαθήματος έχουν ως αποτέλεσμα, τα παιδιά να μάθουν να κατανοούν και να εκτιμούν τα συναισθήματά τους και να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των άλλων. Ένα παράδειγμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια του μουσικού μαθήματος είναι ο μαέστρος ενός μουσικού συνόλου. Ο μαέστρος, όταν διορθώνει τους μαθητές, τότε αυτομάτως αναπτύσσεται μια σχέση αλληλεπίδρασης δασκάλου- μαθητή και όχι μια κοινωνική αλληλεπίδραση. Αντιθέτως, αν ο μαέστρος ζητήσει από τα παιδιά να δουλέψουν το σημείο του κομματιού που υπάρχει πρόβλημα, σε μικρές ομάδες, τότε αυτό θεωρείται κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι μαθητές θα αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας ιδέες, κρίνοντας/ αντιδρώντας ο ένας στις απόψεις του άλλου και καταλήγοντας σε μια κοινή απόφαση. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές μαθαίνουν να εκτιμούν τα συναισθήματα των άλλων μελών της ομάδας (Kaschub, 2002).

Η διεθνής Επιτροπή για την Εκπαίδευση της UNESCO, πραγματοποίησε σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα. Η νέα εκπαίδευση πλέον βασίζεται σε 4 πυλώνες μάθησης: α) μαθαίνω να γνωρίζω (learning to know), β) μαθαίνω να κάνω (learning to do), γ) μαθαίνω να συμβιώνω (learning to live together) και δ) μαθαίνω να είμαι (learning to be), με τους 2 τελευταίους πυλώνες να σχετίζονται αρκετά με τον όρο της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η συναισθηματική νοημοσύνη στα πλαίσια της εκπαίδευσης, έχει απασχολήσει πολύ τους επιστήμονες τα τελευταία χρόνια. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας, οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, καθώς και οι μελλοντικές προκλήσεις που θα έχουν οι νέοι να αντιμετωπίσουν (όπως για παράδειγμα η ομαδική εργασία), έχουν οδηγήσει στην ανάγκη της ένταξης της συναισθηματικής νοημοσύνης στα σχολεία.

Η μουσική έχει την ικανότητα να διεγείρει συναισθήματα και να αποτελεί μέσο έκφρασης για πολλούς ανθρώπους. Ο δεσμός μεταξύ συναισθήματος και μουσικής αποδεικνύεται μέσω των συναισθηματικών διεγέρσεων που έχουν ως απόρροια και την φυσιολογική αναστάτωση του οργανισμού, προκαλώντας αλλαγές στους καρδιακούς παλμούς, στη θερμοκρασία, στην αναπνοή κλπ.

Η μουσική εκπαίδευση συμβάλλει ποικιλοτρόπως στη συναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών. Οι δραστηριότητες απαιτούν συνεργασία, κοινωνική αλληλεπίδραση και προωθούν την ανάπτυξη της ικανότητας για την αξιολόγηση τόσο των προσωπικών συναισθημάτων του παιδιού όσο και των συναισθημάτων των υπολοίπων (Blasco-Magraner et al., 2021). Παρακάτω παρατίθενται τα διάφορα πεδία στα οποία η μουσική αγωγή μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην κατεύθυνση αυτή.

A. Συναισθηματική αντίληψη και αξιολόγηση: Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές της πρώτης και δευτέρας τάξης του δημοτικού τείνουν να αναγνωρίζουν το συναίσθημα της χαράς/ ευτυχίας (greater happiness) περισσότερο σε συνθέσεις μείζονας τονικότητας απ' ότι ελάσσονας. Οι μαθητές, οι οποίοι είχαν λάβει ή λαμβάνουν ακόμα μουσική εκπαίδευση έτειναν να αντιλαμβάνονται περισσότερο αυτή τη διαφορά. Έτσι, η μουσική εκπαίδευση φαίνεται ότι μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη της αναγνώρισης και της αντίληψης των μουσικών συναισθημάτων και κυρίως το συναίσθημα της ευτυχίας και σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Τα παιδιά ηλικίας 6-7 ετών τείνουν να συσχετίζουν τον μείζονα τρόπο με την ευτυχία, ενώ η ικανότητα συσχετισμού του ελάσσονα τρόπου με τη θλίψη φαίνεται ότι έρχεται σε μεγαλύτερη ηλικία. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην υπόθεση ότι η μουσική εκπαίδευση δεν παίζει τόσο σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των αρνητικών συναισθημάτων, όσο στην ανάπτυξη των θετικών (Nieminen et al, 2012). Επίσης σύμφωνα με ερευνητικά ευρήματα, άτομα τα οποία έχουν λάβει μουσική εκπαίδευση αναγνωρίζουν ευκολότερα συναισθήματα σε εικόνες ή και σε κείμενα, σε αντίθεση με άτομα που δεν ασχολούνται με τη μουσική, χωρίς όμως οι ερευνητές να αποκλείουν το γεγονός το IQ να επηρεάζει τα αποτελέσματα αυτά (Schellenberg, 2012). Άλλη μια σημαντική έρευνα έδειξε ότι, μαθητές που παίζουν κάποιο μουσικό όργανο και ανήκουν σε ένα μουσικό σύνολο, κρίθηκαν επίσης ικανοί στην αναγνώριση συναισθημάτων (Kim et al., 2018). Ενδιαφέρον εμφανίζουν τα ευρήματα των Schellenberg et al. (2015), σύμφωνα με τα οποία, παιδιά με υψηλές κοινωνικές δεξιότητες, φαίνεται να μην μπορούν να βελτιωθούν περαιτέρω μέσω της μουσικής, ενώ παιδιά με χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες σημειώνουν σημαντική πρόοδο.

Β. Συναισθηματική έκφραση: Έρευνες δείχνουν ότι η έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών μπορεί να βελτιωθεί σε παιδιά που έχουν λάβει ακόμα και μια στοιχειώδη μουσική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, παιδιά ηλικίας 4-5 ετών μπορούν να αντιληφθούν κάποια συναισθήματα (ευτυχία, θυμός, φόβος) κατά τη μουσική ακρόαση και είναι σε θέση να τα εκφράσουν σωματικά (Boone et al., 2008). Επίσης, μαθητές που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, ανέπτυξαν την ικανότητα της έκφρασης των συναισθημάτων τους μέσω του μουσικο-εκπαιδευτικού συστήματος Orff ή μέσω της μουσικοθεραπείας (Sena et al., 2018 & Yun et al., 2013).

Γ. Συναισθηματική ρύθμιση (ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων): Τα παιδιά, τα οποία έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο έδινε μεγαλύτερη βαρύτητα στον τομέα των τεχνών μπορούσαν να ελέγχουν περισσότερο και καλύτερα τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά τους συναισθήματα, συγκριτικά με παιδιά που παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης (Brown & Sax, 2013). Σύμφωνα με μελέτες των Jacobi (2012), Pellitteri, Stern, Nakhuita (1999) και Edgar (2013), η μουσική αγωγή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μέσο για την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων ενός παιδιού. Οι συναισθηματικές αυτές δεξιότητες διακρίνονται σε ενδοπροσωπικές, δηλαδή στην ικανότητα ενός ανθρώπου να μπορεί να αναγνωρίσει τα προσωπικά του συναισθήματα και να τα διαχειριστεί, και σε διαπροσωπικές, δηλαδή στην ικανότητα ενός ανθρώπου να αντιλαμβάνεται και να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων.

Στις ενδοπροσωπικές δεξιότητες περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων η αυτοεκτίμηση, η ικανότητα της ανεκτικότητας, η υπευθυνότητα, ο έλεγχος των παρορμήσεων, η γνώση να μπορεί κάποιος να εκφραστεί ορθά, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη. Στις διαπροσωπικές δεξιότητες περιλαμβάνονται η συνεργασία, η αίσθηση του ανήκειν, η ενσυναίσθηση και ενεργή ακρόαση (active listening) –η ικανότητα ενός ανθρώπου να ακούει προσεκτικά και να παρατηρεί μορφασμούς και μη λεκτικές ενδείξεις και μέσω αυτής της παρατήρησης να είναι σε θέση να ανατροφοδοτεί τον συνομιλητή του και να επιλύει παρεξηγήσεις, διαφορές και συγκρούσεις.

Για την ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων αυτών οι Pellitteri, Stern, Nakhuita (1999) και Edgar (2013) σημειώνουν τα εξής:

- Ο μουσικός αυτοσχεδιασμός βοηθάει τα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους ελεύθερα, ξεφεύγοντας από το επίσημο περιβάλλον της τάξης.
- Μέσα από τη συνεργασία και την εργασία σε ομάδες, τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται τη γνώμη των άλλων, να λαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους, να ακούνε και να κατανοούν τις απόψεις των άλλων μελών της ομάδας.
- Μέσα από δραστηριότητες σύνδεσης της μουσικής με συναισθήματα, τα παιδιά αναπτύσσουν το συναισθηματικό τους λεξιλόγιο και καθίστανται ολοένα και περισσότερο ικανά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

Σύμφωνα επίσης με τους Jacobi (2012), και Pellitteri, Stern, & Nakhuita (1999), η συμμετοχή των παιδιών σε ένα μουσικό σύνολο και σε παράσταση τα οδηγεί σε ευαισθητοποίηση σχετικά με το πώς να κάνουν εναλλαγές, πώς να ακούνε ο ένας τον άλλον και πώς να δείχνουν αμοιβαίο σεβασμό και αλληλοϋποστήριξη κατά τη διαδικασία της μάθησης, ακόμη και μέσα από τα λάθη ή τις αποτυχίες τους (Jacobi, 2012). Ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών επιτελείται σταδιακά και όταν μικρές ομάδες παιδιών συνεργάζονται για να αποφασίσουν για ένα συναίσθημα και στη συνέχεια να δημιουργήσουν μουσική που θα εκφράζει το συγκεκριμένο συναίσθημα, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της τάξης θα προσπαθούν να μαντέψουν το συναίσθημα που επιχειρεί να εκφράσει η μουσική των συμμαθητών τους (Pellitteri, Stern & Nakhutina, 1999).

Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση (Socio-emotional Learning, SEL), σχετίζεται άμεσα με την εκμάθηση συναισθηματικών δεξιοτήτων (Casel, 2012). Σύμφωνα με το κίνημα SEL που αναπτύχθηκε το 1944, από ερευνητές που ασχολούνται με τους τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ανάπτυξης παιδιών κ.α., οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, αφορούν την αυτογνωσία, την κοινωνική ευαισθητοποίηση, την ικανότητα και ευθύνη λήψης αποφάσεων, τον αυτοέλεγχο και την διαχείριση κοινωνικών σχέσεων (Casel, 2012). Την άποψη αυτή

τη συμμερίζεται και τη διευρύνει ο Edgar (2013), σύμφωνα με τον οποίο η κοινωνικο-συναισθηματική διδασκαλία (SEL) είναι ένα φυσικό συμπλήρωμα της μουσικής εκπαίδευσης και λόγω αυτού, προτείνεται στους καθηγητές μουσικής να την εφαρμόσουν. Η Jacobi (2012) προσθέτει χαρακτηριστικά: «Φανταστείτε τα πιθανά θετικά αποτελέσματα της ανάπτυξης ενός προγράμματος SEL ειδικά και στοχευμένα στο πλαίσιο της στοχοθεσίας μαθημάτων, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, ένα διακριτό αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής, ή ακόμη και μέσα στο πλαίσιο των Εθνικών Προτύπων για τη Μουσική Εκπαίδευση» (Jacobi, 2012, σ.73).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι εκτός από την ωφέλεια που μπορεί να προκύψει για την συναισθηματική νοημοσύνη ενός ανθρώπου από την ενασχόλησή του με την μουσική, η αντίστροφη πορεία είναι επίσης δυνατή: δηλαδή, να προκύψει όφελος για την ποιότητα της μουσικής έκφρασης, μέσα από τον συνειδητό συσχετισμό στοιχείων μουσικής δομής με τα συναισθήματα. Έρευνες έχουν δείξει ότι συγκεκριμένα συναισθήματα, και ιδίως «βασικά» όπως χαρά, λύπη, θυμός και φόβος, συνδέονται με συγκεκριμένους τρόπους μουσικής έκφρασης. Έτσι, η χαρά επικοινωνείται μουσικά μέσα από την ψηλή ταχύτητα, την ένταση, και την άρθρωση staccato· αντίστοιχα, η λύπη από την αργή ταχύτητα, την χαμηλότερη ένταση, και την άρθρωση legato. Μάλιστα, οι ακροατές σε μια δεδομένη κουλτούρα τείνουν να περιγράφουν μουσικά αποσπάσματα με παρόμοιους ή κοινούς συναισθηματικούς όρους, ενώ φαίνεται πως μέσα από την διδασκαλία και την καθοδήγηση, ένας μουσικός μπορεί να αναπτύξει και να εκλεπτύνει την ικανότητά του να επικοινωνεί συγκεκριμένα συναισθήματα (Sloboda, 2005, και Lehmann, Sloboda και Woody, 2007). Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν τον στενό δεσμό μεταξύ μουσικών χαρακτηριστικών και συναισθηματικών «αποχρώσεων», ο οποίος μπορεί να αποτελέσει πολύτιμη πηγή μουσικής έκφρασης.

5.4 ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Σημαντικό ρόλο στην συναισθηματική αγωγή των παιδιών έχει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Αυτός πρέπει «να έχει ως στόχο να τα εφοδιάζει όχι μόνο με γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και με αυτοπεποίθηση, ώστε να είναι σίγουροι για τον εαυτό τους και να γίνουν ενημερωμένοι πολίτες- αυτοί οι πολίτες δηλαδή που συνεχίζουν

να βλέπουν τον εαυτό τους ως δια βίου μαθητευομένους» (Marziyah Panju, 2008, σελ. 25)

Η επιτυχία των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη, έχει απασχολήσει πολλούς επιστήμονες. Οι Corcoran και Tormay (2013) και οι Cougar Hall and West (2011), μελέτησαν αν υπάρχει συσχετισμός ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη των καθηγητών και τη διδακτική τους απόδοση μέσα στη σχολική τάξη. Οι έρευνες, που έγιναν με προπτυχιακούς σπουδαστές σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δεν βρήκαν σημαντική σχέση μεταξύ της διδακτικής απόδοσης των φοιτητών-ασκούμενων δασκάλων και της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, εύρημα το οποίο μπορεί να γεννήσει μακρές συζητήσεις τόσο για το τί εννοείται ως διδακτική απόδοση, όσο και για το ίδιο το εργαλείο και τη δυνατότητά του να χρησιμοποιηθεί προβλεπτικά.

Αν και η συναισθηματική νοημοσύνη ενός δασκάλου δεν μπορεί να προβλέψει την επιτυχία της διδασκαλίας του με βάση τα ως τώρα ευρήματα, ωστόσο υπάρχουν ενδείξεις ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να συμβάλει στην επιτυχή διδασκαλία με έμμεσους τρόπους, όπως για παράδειγμα μέσω της θετικής επίδρασης που ασκεί στο αίσθημα αυτο-επάρκειας (self- efficacy) των εκπαιδευτικών (Kocoglu, 2011). Οι Palomera et al. (2008) υποστηρίζουν ότι για να είναι ικανοί οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν τους μαθητές τους ώστε να γίνουν συναισθηματικά ολοκληρωμένοι, θα πρέπει οι ίδιοι πρώτα να αναπτύξουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη μέσα από σχετικά προγράμματα κατάρτισης. .

Οι Nelis et al. (2009) αλλά και οι Dacre Pool & Qualter (2012) μελέτησαν την επίδραση της μεθόδου Emotional Intelligence 2.0 στη συναισθηματική νοημοσύνη προπτυχιακών φοιτητών μουσικής, και βρήκαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη από την αρχή έως το τέλος της ερευνητικής παρέμβασης έδειξε μια εξελικτική ανοδική πορεία. Το αποτέλεσμα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να αυξηθεί ως αποτέλεσμα σχετικών προγραμμάτων εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν, η συνειδητή στοχοθεσία για τη συναισθηματική εκπαίδευση στο πλαίσιο της μουσικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει στην προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών και να συμβάλει στην ανάπτυξη στελεχών εκπαίδευσης που με τη σειρά τους θα είναι σε θέση να προσφέρουν

διδασκαλία μοναδική - από άποψη περιεχομένου ή παιδαγωγικής εμπειρίας στους μαθητές τους.

Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα της έρευνας αυτής, το οποίο διασταυρώνεται και με τον ισχυρισμό των Bradberry and Greaves (2009), είναι το γεγονός ότι, όταν κάποιος έχει έστω και μια απλή επίγνωση της συναισθηματικής του νοημοσύνης, μπορεί να τη βελτιώσει, χωρίς εσκεμμένη προσπάθεια ή εκπαίδευση. Καταληκτικά, κρίνεται αναγκαία η ένταξη της συναισθηματικής νοημοσύνης σαν μάθημα στον πρόγραμμα σπουδών των μελλοντικών καθηγητών, έτσι ώστε οι φοιτητές-μελλοντικοί καθηγητές μουσικής να έχουν μια επιτυχημένη επαγγελματική πορεία, και να μπορέσουν να αναπτύξουν τις δεξιότητες αυτές και στους μαθητές τους. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός καθίσταται ικανός να δημιουργεί ένα περιβάλλον χωρίς προβλήματα και αρνητικά συναισθήματα, δημιουργικό και ασφαλές, ενθαρρύνοντας τη θέληση για μάθηση από την πλευρά των μαθητών καθώς και την κοινωνική αλληλεπίδρασή τους (Bracket & Katulak, 2007). Σύμφωνα με τον Θεοδοσάκη (2010), προκειμένου να επιτευχθεί ένα τέτοιο περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να στοχεύσει στα ακόλουθα:

- Δημιουργία ενός ασφαλούς και θετικού περιβάλλοντος μάθησης
- Αναδόμηση της γλώσσας των συναισθημάτων
- Ανάπτυξη σχέσεων φροντίδας και εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλου και μαθητή
- Αξιολόγηση των συναισθημάτων του για την αποφυγή ή τη μείωση των εντάσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητή
- Ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή μέσα στην τάξη
- Ενσωμάτωση υψηλότερων δεξιοτήτων σκέψης στη μάθηση
- Ενδυνάμωση μέσω της συνεχούς και χρήσιμης ανατροφοδότησης

Κατά το μοντέλο Συναισθηματικής Αγωγής και Διαπαιδαγώγησης για τα παιδιά, του Gottman (2011), ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψιν του τα 5 στάδια αυτού:

1. Επίγνωση των συναισθημάτων του μαθητή

2. Αξιοποίηση συναισθημάτων ως μια ευκαιρία για αλληλο-προσέγγιση, οικειότητα και διδασκαλία
3. Ακρόαση με ενσυναίσθηση, αναγνώριση αρνητικής συναισθηματικής φόρτισης
4. Βοήθεια του καθηγητή προς το μαθητή για τη λεκτική έκφραση, προσδιορισμό και εκλογίκευση συναισθημάτων του.
5. Οριοθέτηση, εξέταση στρατηγικών για αντιμετώπιση της συναισθηματικής κρίσης και τις στρατηγικές που πρέπει να ακολουθούν όσοι ασχολούνται με την καθοδήγηση των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών.

5.5 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΠΟΥ ΚΑΛΛΙΕΡΓΟΥΝΤΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η κατάλληλη εκπαίδευση θεωρείται σημαντική για την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Για το λόγο αυτό, πολλοί ερευνητές εστίασαν στην ένταξη κοινωνικό- συναισθηματικών δεξιοτήτων, που μπορούν να ενταχθούν σε ένα αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα.

Σύμφωνα με το Μοντέλο CASEL (Collaborative Advance Social and Emotional Learning) που αναπτύχθηκε το 1994 και έχει ως στόχο την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής έως και εφηβικής ηλικίας μέσω του σχολείου, οι βασικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξει ο μαθητής είναι χωρισμένες σε 4 κατηγορίες:

1. Γνώση του εαυτού και των άλλων ώστε ο μαθητής να μάθει να διαχειρίζεται τον εαυτό του και να καταλαβαίνει τα συναισθήματά του. Στόχος είναι η επιτυχία τόσο στη ζωή του μαθητή όσο και στην ακαδημαϊκή του καριέρα.

2. Λήψη υπεύθυνων αποφάσεων: στόχος είναι οι μαθητές να μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, να κατανοήσουν συνθήκες και καταστάσεις που βιώνουν, να θέτουν στόχους, και να βρίσκουν πληθώρα λύσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων.
3. Ενδιαφέρον για τους άλλους: στόχος είναι η απόκτηση της ενσυναίσθησης, του αλληλοσεβασμού και της εκτίμησης της διαφορετικότητας.
4. Γνώση του πώς πρέπει κανείς να ενεργεί: στόχος είναι οι μαθητές να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες για επικοινωνία, απόρριψη συμπεριφορών και καταστάσεων, ανάπτυξη ηθικής και χτίσιμο σχέσεων (Elias & Weissberg, 2000).

Ο Goleman (1995, 1998, 2011) προτείνει τη διδασκαλία των δεξιοτήτων της αυτογνωσίας, της διαχείρισης συναισθημάτων, της ενσυναίσθησης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της επίλυσης διαφωνιών. Οι Elias et al. (1997) είχαν αναπτύξει τις παρακάτω 5 κατηγορίες ανθρωπίνων συμπεριφορών, μέσα στις οποίες υπάρχουν ομαδοποιημένες 27 διαφορετικές αξίες. Συγκεκριμένα, οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής:

1. «αυτογνωσία»: στόχος είναι να αναπτυχθεί η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται τις αιτίες πρόκλησης των συναισθημάτων τους.
2. «αυτορρύθμιση συναισθημάτων»: έχει ως στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών για διαχείρισης συναισθημάτων και έλεγχο προκλητικών/ επιθετικών συμπεριφορών.
3. «αυτοπαρατήρηση και απόδοση»: μέσω αυτών τα παιδιά μαθαίνουν να εστιάζουν στην εργασία τους, μέσω της ανατροφοδότησης από το κατάλληλο περιβάλλον.
4. «ενσυναίσθηση»: στόχος είναι τα παιδιά να αποκτήσουν την ικανότητα να σέβονται τους άλλους (τα συναισθήματα και τις απόψεις τους) και να μπορούν να παρέχουν ανατροφοδότηση.

5. «κοινωνικές ικανότητες για τη διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων»: στόχος είναι τα παιδιά να αποκτήσουν την ικανότητα της έκφρασης των συναισθημάτων τους, της διαχείρισης των διαπροσωπικών τους σχέσεων, της συνεργασίας, της επίλυσης προβλημάτων και της πειθούς.

Οι Τριλίβα και Ρουσή (2000), κάνουν λόγο για τις δεξιότητες της αυτοεπίγνωσης, ενόρασης, αισιοδοξίας, κινητοποίησης του εαυτού, ενσυναίσθησης και προσφοράς, ενώ σύμφωνα με την Ρουλίου (2005, 2008), δεξιότητες όπως αναγνώριση και προσδιορισμός συναισθημάτων, έκφραση συναισθημάτων, αξιολόγηση της συναισθηματικής έντασης και μη λεκτικές δεξιότητες, βοηθούν στον περιορισμό συμπεριφορικών διαταραχών. Αντίστοιχα οι Denham et al. (2012), μιλούν για 4 κατηγορίες (κατανόηση συναισθημάτων τόσο του εαυτού όσο και των άλλων, έκφραση των συναισθημάτων, ρύθμιση και διαχείριση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, και τέλος λήψη κατάλληλων αποφάσεων σε κοινωνικά προβλήματα).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο όρος της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελείται από δύο ευρύτερους όρους, το συναίσθημα και τη νοημοσύνη. Κατά την πάροδο του χρόνου πολλοί ερευνητές έχουν αποπειραθεί να αποδώσουν έναν ορισμό για τον καθένα απ' αυτούς. Για τη νοημοσύνη μάλιστα, υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις με τη πιο διαδεδομένη αυτή του Gardner, ο οποίος αναδεικνύοντας τον πολυσχιδή χαρακτήρα της, δημιούργησε τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης που μέχρι και σήμερα απαρτίζεται από 9 νοημοσύνες- ικανότητες.

Η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς μελέτης συνοπτικά αφορά διάφορες ικανότητες των ανθρώπων σχετικά με την αναγνώριση, την κατανόηση και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Οι μελέτες οδήγησαν στον σχηματισμό μοντέλων, τα οποία οργανώνουν αυτές τις ικανότητες του ανθρώπου.

Σε ανατομικά στοιχεία που εδράζονται στον εγκέφαλο, συντελούνται τα στάδια της επεξεργασίας των συναισθημάτων. Το μεταιχμιακό σύστημα απαρτίζεται από περιοχές του εμπρόσθιου εγκεφάλου, όπως ο ιππόκαμπος και η αμυγδαλή. Οι τελευταίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παραγωγή συναισθημάτων καθώς και στην πρόκληση ασυνείδητων σωματικών αντιδράσεων. Πιθανές ανωμαλίες στα δύο αυτά μέρη, είναι ικανές να προκαλέσουν σοβαρές ψυχολογικές διαταραχές, ακόμα και να οδηγήσουν σε αδυναμία του ανθρώπου να βιώνει συναισθήματα.

Η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα ανθρώπινο χαρακτηριστικό που έχει στάδια εξέλιξης και ανάπτυξης. Οι ερευνητές συμφωνούν ότι μπορεί να σημειώσει ραγδαία ανάπτυξη κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου. Αντίθετα υπάρχει διάσταση απόψεων σχετικά με την ηλικία, στην οποία ολοκληρώνεται η εξέλιξή της. Η ραγδαία ανάπτυξή της παρατηρείται κατά τα πρώτα στάδια της ζωής του ανθρώπου με το πρώτο να αφορά τη βρεφική ηλικία, το δεύτερο τη νηπιακή, το τρίτο την παιδική και το τέταρτο την εφηβική.

Ο χώρος της εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει ποικιλοτρόπως στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, μέσω πολλών προγραμμάτων συναισθηματικής μάθησης. Το μάθημα της μουσικής αποτελεί ωφέλιμο μέσο στην κοινωνικο- συναισθηματική μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών, καθώς υπάρχουν πληθώρα δραστηριοτήτων, οι οποίες προάγουν διάφορες ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Συμπερασματικά, η μουσική αγωγή μπορεί να διαδραματίσει σημαντικότατο ρόλο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης ενός παιδιού. Το μάθημα της μουσικής προσφέρει στα παιδιά πληθώρα δραστηριοτήτων, οι οποίες απαιτούν συνεργασία, κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς και αλληλο- και αυτό-αξιολόγηση των συναισθημάτων τους. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων τα παιδιά μπορούν να βάζουν στόχους, να προσηλώνονται σ' αυτούς, να αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους, να γίνονται αυτόνομα και ανεξάρτητα και να δείχνουν σεβασμό στους συμμαθητές και καθηγητές τους.

Η ανάπτυξη των συναισθηματικών και νοητικών ικανοτήτων της ηλικίας αυτής προωθείται σημαντικά μέσω της μουσικής αγωγής, καθώς η μουσική αποτελεί μέσο έκφρασης, εξωτερίκευσης και αναγνώρισης των συναισθημάτων, τα οποία αποτελούν με τη σειρά τους βασικά χαρακτηριστικά της συναισθηματικής νοημοσύνης. Είναι φανερό ότι οι λόγοι αυτοί ενισχύουν την επιχειρηματολογία για την αναγκαιότητα της μουσικής αγωγής στην πρώιμη και μέση παιδική ηλικία. Η μουσική αγωγή προωθεί τη συναισθηματική αντίληψη και αξιολόγηση, καθώς προάγει την αναγνώριση και αντίληψη των συναισθημάτων που προκαλεί η ίδια η μουσική, ενώ στα παιδιά μικρότερη ηλικίας προάγει το συναίσθημα της ευτυχίας.

Για την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου, είναι απαραίτητη η διενέργεια προγραμμάτων συναισθηματικής εκπαίδευσης και διδακτικής της για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συσχέτιση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη μουσική αγωγή χρίζει περαιτέρω έρευνας, καθώς οι μέχρι τώρα μελέτες δεν αρκούν για την πλήρη κάλυψη ενός μείζονος σημασίας θέματος, σαν αυτό.

Τέλος ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η μελέτης της αμφίδρομης ωφέλειας, όχι μόνο μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης και της μουσικής αγωγής, αλλά και του τρόπου με τον οποίο η μουσική έκφραση μπορεί να βελτιωθεί μέσω του συσχετισμού μουσικής και συναισθημάτων.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Amaral D., Lavenex, P. (2007). *Hippocampal neuroanatomy*. New York: Oxford University Press.

Armstrong, T. (1994). Multiple Intelligences: Seven Ways to Approach Curriculum. *Educational Leadership*, 52(3), 26-28.

Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Virginia USA: ASCD.

Bagshaw, M. (2000). Emotional intelligence- training people to be affective so they can be effective. *Industrial and Commercial Training*, (32)2, 61-65.

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

Bar-On, R. (2000^a). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: John Willey & Sons.

Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2000^b). *The Bar-On EQ-I: YV: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Blasco-Magraner, J. S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébana, P., & Moret-Tatay, C. (2021). Effects of the Educational Use of Music on 3- to 12-Year-Old Children's Emotional Development: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3668. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073668>

Bonne O., Vythilingam M., Inagaki M., Wood S., Neumeister A., Nugent A.C., Snow J., Luckenbaugh D.A., Bain E.E., Drevets W.C. & Charney D.S. (2008). Reduced posterior hippocampal volume in posttraumatic stress disorder. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 69(7), 1087–1091. doi:10.4088/jcp.v69n0707

Boone, R. T., & Cunningham, J. G. (n.d.). Children's Expression of Emotional Meaning in Music through Expressive Body Movement. *JOURNAL OF NONVERBAL BEHAVIOR*, 21.

Boyatzis, R. E., Goleman, D., & Rhee, K. (1999). *Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI)*. In Bar-On, R. & J.D. Parker (Ed's.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional Intelligence 2.0*. San Diego, CA: TalentSmart.

Brody N. (2004). "What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not" (PDF). *Psychological Inquiry*. 15 (3): 234–238. Doi: 10.1207/s15327965pli1503_03. S2CID 219727559.

Brown, E. D., & Sax, K. L. (2013). Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 337–346. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.08.002>

Changeux, J.P. (1986). *Ο Νευρωνικός άνθρωπος*. Αθήνα: Ράππα.

Ciarrochi, J., Caputi, P., & Mayer, J. D. (2003). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 34(8), 1477–1490. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00129-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00129-0)

Chermiss C. και Goleman D., (1998), *The Emotional Intelligent Workplace: How to Select for, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Clayton, S.D. (2012). *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*. Madison Avenue, New York: Oxford University Press. https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=kKovr_MBnUC&oi=fnd&pg=PA128

[&dq=categories+of+emotions&ots=9-nXsAon86&sig=EhhMy9ynpZvF1EaSNFgyKxlQqjo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](#)

Corcoran, R. P., & Tormey, R. (2013). Does emotional intelligence predict student teacher's performance? *Teaching and Teacher Education*, 35, 34–42.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL (2012): *Effective Social and Emotional Learning Programs*, Arlington, VA, KSA-Plus Communications.

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Putnam.

Cougar Hall, P., & West, J. H. (2011). Potential predictors of student teaching performance: Considering emotional intelligence. *Issues in Educational Research*, 21, 145–161.

Crollic, J.L. (2005). *Music and movement: an investigation of the influence of formal music training and significant athletic experience on rhythmic perception*. A thesis presented to the graduate school of the University of Florida in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in exercise and sport sciences.

Dacre Pool, L., & Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22, 306–312

Damasio, A. (1994). *Descartes' Error*. New York: Putnam.

Damasio, A. R. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews*, 26, 83-86.

Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social– emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and individual differences*, 22(2), 178-189.

Dubois, B., Hampel, H., Feldman, H. H., Scheltens, P., Aisen, P., Andrieu, S., Bakardjian, H., Benali, H., Bertram, L., Blennow, K., Broich, K., Cavedo, E., Crutch, S., Dartigues, J.-F., Duyckaerts, C., Epelbaum, S., Frisoni, G. B., Gauthier, S., Genthon, R., ... Proceedings of the Meeting of the International Working Group (IWG) and the American Alzheimer's Association on "The Preclinical State of AD"; July 23, 2015; Washington DC, USA. (2016). Preclinical Alzheimer's disease: Definition, natural history, and diagnostic criteria. *Alzheimer's & Dementia*, 12(3), 292–323.

<https://doi.org/10.1016/j.jalz.2016.02.002>

Edgar, S. N. (2013). Introducing social emotional learning to music education professional development. *Applications of Research in Music Education*, 31(2), 28-36. doi: 10.1177/8755123313480508.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1986). A new pan-cultural facial expression of emotion. *Motivation and Emotion*, 10(2), 159–168.

<https://doi.org/10.1007/BF00992253>

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Elias, M. J., & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190.

Fischer, K. W., Shaver, P. R., & Carnochan, P. (1990). How Emotions Develop and How they Organise Development. *Cognition & Emotion*, 4(2), 81–127.

<https://doi.org/10.1080/02699939008407142>

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Book Inc

Gardner, H. (1999) *The disciplined mind. What all students should understand*. New York: Simon and Schuster.

Grant, Adam (2014). «The Dark Side of Emotional Intelligence». <https://www.theatlantic.com/health/archive/2014/01/the-dark-side-of-emotional-intelligence/282720/>

Goleman D. (1995^a), *Emotional intelligence*. NY: Bantam Books

Goleman, D. (1995^b). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

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

Goleman D., & Chernis C. (2001). *The emotional Intelligent Workplace*. San Francisco: Jossey- Bass.

Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς*. Επιστημονική Επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Αθήνα: Πεδίο

Hayes, J.R. (1981). *The complete problem solver*. Philadelphia: The Franklin Institute Press.

Handel, S. (2011). Classification of Emotions.

Herbert M. (1999). *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Hockenbury, D. and Hockenbury, S.E. (2007). *Discovering Psychology*. New York: Worth Publishers.

Jacobi, B. S. (2012). Opportunities for socioemotional learning in music classrooms. *Music Educators Journal*, 99(2), 68-74. doi: 10.1177/0027432112459082.

Jäncke, L. (2012). The relationship between music and language. *Frontiers in PSYCHOLOGY*, 123(3), 2. Doi: 10.3889/fpsyg.2012.00123

Jordan, P.J., Ashkamasy, N. M., Hartel, C E. J. & Hooper, G. S. (2002). Workgroup emotional intelligence. Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus' *Human Recourse Management Review*, (12), 195-214.

Kagan, J. (1994). *Galen's Prophecy*. New York. Basic Books.

Kaschub, M. (2002). Defining Emotional Intelligence in Music Education. *Arts Education Policy Review*, 103(5), 9–15.
<https://doi.org/10.1080/10632910209600299>.

Katagiri, J. (2009). The Effect of Background Music and Song Texts on the Emotional Understanding of Children with Autism. *Journal of Music Therapy*, 46(1), 15–31. <https://doi.org/10.1093/jmt/46.1.15>

Kempton, M. J. (2011). Structural Neuroimaging Studies in Major Depressive Disorder: Meta-analysis and Comparison With Bipolar Disorder. *Archives of General Psychiatry*, 68(7), 675. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2011.60>

Kim, H.-S., & Kim, H.-S. (2018). Effect of a musical instrument performance program on emotional intelligence, anxiety, and aggression in Korean elementary school children. *Psychology of Music*, 46(3), 440–453.
<https://doi.org/10.1177/0305735617729028>

Klaus M., Klaus, P., Kennel, T. (2004). *Ένας μοναδικός δεσμός. Το θεμέλιο για ένα παιδί ασφαλές και ανεξάρτητο*. Μετάφραση Χαρούλα Καρατζά. Αθήνα: ΡΕΩ.

Kocoglu, Z. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: A study of Turkish EFL preservice teachers. *Teacher Development*, 15, 471–484.

Landy, F.J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior* (26), 411–424.
doi:10.1002/job.317.

Lane, R.D. & Schwartz, G.E. (1987). Levels of emotional awareness: a cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144, 133-143.

- LeDoux, J. (1993). Emotional Memory Systems in the Brain. *Elsevier*, 58(1-2), 69-79. [https://doi.org/10.1016/0166-4328\(93\)90091-4](https://doi.org/10.1016/0166-4328(93)90091-4).
- Locke, E.A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior* 26 (4), 425–431. doi:10.1002/job.318.
- Luria, A. (1976). *Higher Cortical Functions in man*. New York: Phenum.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books
- Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298
- Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000^a). *Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales*. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000^b) *Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability*. In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, John Willey & Sons, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000^y). *Models of emotional intelligence*. In R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT user's manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, (60), 197-215.
- McClung, A. (2000). Extramusical Skills in the Music Classroom. *Music Educators Journal*.

- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczek, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36–41.
- Nieminen, S., Istók, E., Brattico, E., & Tervaniemi, M. (2012). The development of the aesthetic experience of music: Preference, emotions, and beauty. *Musicae Scientiae*, 16(3), 372–391. <https://doi.org/10.1177/1029864912450454>
- Nitkin, R. (2004) National Advisory Board on Medical Rehabilitation. <https://web.archive.org/web/20090716163703/http://www.nichd.nih.gov/about/overview/advisory/nmrrab/minutes/2004dec.cfm>
- Palomera, R., Fernandez-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 437–454.
- Pellitteri, J., Stern, R., & Nakhutina, L. (1999). Music: The sounds of emotional intelligence. *Voices from the Middle*, 7(1), 25-29.
- Perez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). *Measuring trait emotional intelligence*. In R. Schultze, & R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of emotional Intelligence*. Cambridge, M. A: Hogrefe & Huber
- Petrides K.V. Pita R. Kokkinaki F., (2007), The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, (98).
- Petrides K.V. Furnham A., (2001), Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, (15).
- Petrides K.V., & Furnham A., (2004), *Technical manual of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. London: University of London, Institute of Education.

- Plamper, J., & Tribe, K. (2015). *The history of emotions: An introduction* (First edition.). New York, New York: Oxford University Press.
- Poulou, M. (2005). The Prevention of Emotional and Behavioural Difficulties in Schools: Teachers' Suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21(1),39- 54
- Quebbeman, A. J., & Rozell, E. J. (2002). Emotional intelligence and dispositional affectivity as moderators of workplace aggression: The impact on behavior choice. *Human Resource Management Review*, 12(1), 125–143. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(01\)00054-7](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(01)00054-7)
- Robazza C., Macaluso C., & D' Urso V. (1994). *Emotional reactions to music by gender, age, and expertise, Perceptual and Motor Skills*, pp: 939-944.
- Rock, M. E. (2007). *Avoiding Costly Hiring Mistakes: EQ (Emotional Intelligence) and the New Workplace*. <http://www.canadaone.com/magazine/mr060198>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sena Moore, K., & Hanson-Abromeit, D. (2018). Feasibility of the Musical Contour Regulation Facilitation (MCRF) Intervention for Preschooler Emotion Regulation Development: A Mixed Methods Study. *Journal of Music Therapy*. <https://doi.org/10.1093/jmt/thy014>
- Schellenberg, E. G., & Mankarious, M. (2012). Music training and emotion comprehension in childhood. *Emotion*, 12(5), 887–891. <https://doi.org/10.1037/a0027971>
- Schellenberg, E. G., Corrigan, K. A., Dys, S. P., & Malti, T. (2015). Group Music Training and Children's Prosocial Skills. *PLOS ONE*, 10(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0141449>
- Sherwood, L. (2012). *Introduction to Human Physiology*. Pacific Grove: Brooks/Cole.

- Shiota, M.N. (2016). *Ekman's Theory of Basic Emotions*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. Oxford: OUP.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Sroufe L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment and Human Development*, 7, 349-367.
- Stein, N. L., & Oatley, K. (1992). Basic emotions: Theory and measurement. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 161-168.
<https://doi.org/10.1080/02699939208411067>
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, (25), 167-177.
- Teele, S. (2000). *Rainbows of Intelligence. Exploring How Students Learn*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Trevarthen C. (1980). *The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal and cooperative understanding in infants*. New York: Norton.
- Vander A., Sherman J., Luciano D. (2011). *Φυσιολογία του ανθρώπου – Μηχανισμοί της Λειτουργίας του Οργανισμού*. Ιατρικές εκδόσεις: Π.Χ. Πασχαλίδης.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, (13), 243-274.

Wright, I. C., Rabe-Hesketh, S., Woodruff, P. W. R., David, A. S., Murray, R. M., & Bullmore, E. T. (2000). Meta-Analysis of Regional Brain Volumes in Schizophrenia. *American Journal of Psychiatry*, 157(1), 16–25. <https://doi.org/10.1176/ajp.157.1.16>

Yun Y.B., & Kim J.E. (2013). The effects of the Orff Approach on self-expression, self-efficacy, and social skills of children in low-income families in South Korea. *Child Welfare*, 92(4): 123-58.

Yzerbyt, V., Dumont, M., Wigboldus, D., & Gordijn, E. (2003). I feel for us: The impact of categorization and identification on emotions and action tendencies. *British Journal of Social Psychology*, 42(4), 533–549. <https://doi.org/10.1348/014466603322595266>

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Βαρθαλήτης (2019). *Βασική Ανατομία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος*. <https://pediatric-neurosurgery.com/anatomy> Βασιλόπουλος Χ. (1991). *Θέματα ψυχολογίας της εφηβικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη.

Βερεσετζίδου Α.Σ. (2017). *Η αναγνώριση των συναισθημάτων μέσω μουσικής ακρόασης: μια διερευνητική συγκριτική μελέτη σε παιδιά σχολικής ηλικίας με και χωρίς προβλήματα ακοής*. Διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γρηγορίου, Σ., Ζήση, Β., Τάχιας Φ., Γκιλυάνα, Μ., & Μπουγιέση, Μ. (2012). Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ηλικία και Φυσική Δραστηριότητα: Ανασκόπηση Σύγχρονης Βιβλιογραφίας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, (10), 17-29.

Θεοδοσάκης Δ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο σύγχρονο σχολείο. Η συναισθηματική αγωγή στην εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Κακαβούλης, Α. (1997). *Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή*. Ιδιωτική Έκδοση.

Κανέλλου, Γ. (2007). *Θυμός: Ένα καταστροφικό συναίσθημα*. http://www.iatronet.gr/article.asp?art_id=2654

Καραπέτσας, Α. (1988). *Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Κολιάδης Ε. (2002). *Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη. Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών*. Αυτοέκδοση: Αθήνα.

Κόνιαρη, Δ. (2018). Μουσική και εγκέφαλος: οι νευροβιολογικές βάσεις της μουσικής λειτουργίας υπό το πρίσμα της μουσικής εκπαίδευσης. Σημειώσεις μαθήματος: Μουσική Παιδαγωγική 1. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
http://compus.uom.gr/MUS193/document/MOUSIKH_PAIDAGWGIKH_I/7_Mousikh_kai_egkefalos-min.pdf

Κορδόση, Α. (2016). Τα Εγκεφαλικά Ημισφαίρια: Δύο διαφορετικοί τρόποι αντίληψης και λειτουργίας στο κόσμο.
<https://www.psychologyforus.gr/psychologos/hmisfairia-egkefalos-antihch-logikh-dhmiourgikothta-dexi-aristero-hmisfairio-pleyriovsh/>

Λιγούτσικου, Ε., Κουτσούμπα, Μ., Κουστουράκης, Γ., & Λιοναράκης, Α. (2015). Η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης ως κινητήριοις δύναμη ενεργοποίησης και μαθησιακής εξέλιξης στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(1Α).

Μάνος Κ. (1990). *Ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Διδακτικά εγχειρίδια: Κριτική αξιολόγηση της Γνωσιακής, Διδακτικής και Μαθησιακής Λειτουργίας τους. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 60-92.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Νεοφύτου, Α., & Κουτσελίνη, Μ. (2017). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Επιστημολογικές Αμφισβητήσεις και Περιορισμοί. *9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*.

Παπανελοπούλου, Ε. (2002). Πολλαπλοί τύποι Νοημοσύνης: Θεωρία- Εφαρμογή και Προοπτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτορική Διατριβή.

DOI:

10.12681/eadd/14394.

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14394#page/9/mode/1up>

Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων. Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Οκτώ.

Πλατσίδου, Μ. (2004). Συναισθηματική νοημοσύνη: σύγχρονες προσεγγίσεις μια παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της αγωγής*, (1), 27-39.

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

Σιδηροπούλου, Κ. (2015). *Βασικές αρχές λειτουργίας του νευρικού συστήματος*. Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών
<http://hdl.handle.net/11419/4838>

Τριλίβα, Σ. και Ρούσση, Π.(2000). *Οι διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης*. Στο Α. Καλαντζή- Αζίζι και Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδ.). Θέματα Επιμόρφωσης-Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηχρήστου, Χ. (επιμ. έκδ.) (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τάξεις Δ', Ε', Στ'. Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*. Αθήνα : ΤΥΠΩΘΗΤΩ.