



Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πάτρας

Διπλωματική Εργασία με θέμα

**« Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η Επαγγελματική Εξέλιξη των
Εκπαιδευτικών»**

Αλεξοπούλου Αικατερίνη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

<p>Επιβλέπων Καθηγητής:</p> <p>Δρ. Καρανικόλα Ζωή, Διδάσκουσα</p> <p>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>	
<p>Α' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής</p> <p>Δρ. Παναγιωτόπουλος Γεώργιος., Διδάσκων</p> <p>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>	<p>Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:</p> <p>Δρ. Μητρόπουλος Ιωάννης, Διδάσκων</p> <p>ΠΜΣ, «Διοίκησης Εκπαίδευσης», ΤΕΙ Δ. ΕΛΛΑΔΑΣ</p>

Πάτρα, Ιούλιος 2018

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο **8** του Ν. **1599/1986** και τα άρθρα **2,4,6** παρ. **3** του Ν. **1256/1982**, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, **2018**

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας όπου εκπονήθηκε.

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς τη συμπαράσταση της Τριμελούς Επιτροπής, η οποία ανέλαβε την εποπτεία της.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου και εξαιρετικό άνθρωπο, κα Καρανικόλα Ζωή, για την άψογη συνεργασία μας, η οποία με βοήθησε στον ακριβή προσδιορισμό του θέματος της εργασίας μου, με καθοδήγησε στην ερευνητική μου πορεία, προτείνοντάς μου πάντα εύστοχες λύσεις σε θέματα που προέκυπταν.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή του Τμήματος κ. Παναγιωτόπουλο Γεώργιο και τον καθηγητή κ. Μητρόπουλο Ιωάννη, οι οποίοι μελέτησαν την εργασία μου.

Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους καθηγητές του Τμήματος, οι οποίοι με καθοδήγησαν σε όλη την πορεία μου έως σήμερα και σε όλους τους/τις συμφοιτητές/τριες για την όμορφη συνεργασία μας.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου, η οποία με στήριξε ηθικά και έμπρακτα στην προσπάθειά μου. Τους ευχαριστώ για την συμπαράστασή τους και την εμπύχωση που μου προσέφεραν.

Περίληψη

Εισαγωγή: Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων στον χώρο της εκπαίδευσης.

Σκοπός: Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί αφενός μεν εάν οι δεξιότητες που συνδέονται με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη απαντώνται στα πολιτικά κείμενα των διεθνών οργανισμών και συγκεκριμένα του ΟΟΣΑ, αφετέρου δε αν αυτές εντοπίζονται στους Οδηγούς Σπουδών των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι δεξιότητες αυτές διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Υλικό και μέθοδος: Η διερεύνηση του θέματος έγινε με την ποιοτική μεθοδολογία και είναι χωρισμένη σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος ασχολείται με τη διερεύνηση των δεξιοτήτων στον τομέα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης βάσει του κειμένου του ΟΟΣΑ, με μεθοδολογικό εργαλείο την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Το δεύτερο μέρος ασχολείται με τη μελέτη και διερεύνηση των Οδηγών Σπουδών των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, με μεθοδολογικό εργαλείο την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου.

Αποτελέσματα: Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνεται ότι είναι παρούσες οι δεξιότητες τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό πλαίσιο. Σε διεθνές, μέσω της διερεύνησης του κειμένου του ΟΟΣΑ «The future of education and skills, education 2030», εμφανίζονται οι δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης που σχετίζονται με την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, την κοινωνική επίγνωση και τη διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων. Σε εθνικό πλαίσιο οι δεξιότητές αυτές είναι αισθητά παρούσες στους Οδηγούς Σπουδών των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Συμπεράσματα: Γενικότερα, οι δεξιότητες που άπτονται του πεδίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι εμφανείς τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό πλαίσιο. Για την καλύτερη κατανόηση του ζητήματος θα βοηθούσε η διερεύνηση αυτών των δεξιοτήτων και σε άλλα κείμενα διεθνών οργανισμών, με σκοπό τη μεταξύ τους σύγκριση, καθώς επίσης και η διερεύνηση Προγραμμάτων Σπουδών άλλων Σχολών.

Λέξεις – κλειδιά: Συναισθηματική Νοημοσύνη, επαγγελματική εξέλιξη, εκπαιδευτικοί, ΟΟΣΑ, Προγράμματα Σπουδών.

Abstract

Introduction: Emotional Intelligence is directly linked to the professional development of teachers and the existence of positive results in the field of education.

Aim: The aim of this present study is to investigate the Emotional Intelligence-related skills at the level of international politics and to prove whether or not these are identified in the Study Guides of Greek Primary Education Teachers as these skills play a key role in the professional development of the educators.

Material and method: In this present study a qualitative method design was adopted with a combination of quantitative aspects. This type of research design and analysis provides an in-depth exploration. The qualitative phase is divided into two parts. The first part deals with the exploration of Emotional Intelligence skills based on the OECD text, with the methodological tool of qualitative content analysis. The second part deals with the study and exploration of the “Study Guides of the Greek Pedagogical Department of Primary Education” during the academic year 2017-2018, with the methodological tool of quantitative content analysis.

Findings: Emotional intelligence related skills are present in both international and national contexts according to the results of the research. At an international level, Emotional intelligence skills seem to be related to social awareness and to the deal of the interpersonal relationships. In a national context these skills are present in the Study Guides of the Greek Primary Education Departments.

Conclusions: In general, Emotional Intelligence skills are evident both in international and national contexts. For an in-depth understanding of this issue it would be helpful to explore these skills in contexts of international organizations for a comparison between them as well as to investigate other Study Programs from other Universities.

Keywords: Emotional Intelligence, Professional Development, Teachers, OECD, Study Programs

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	4
Abstract	5
Εισαγωγή	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	13
1.1 Εισαγωγή	13
1.2. Η σπουδαιότητα της μελέτης της επαγγελματικής εξέλιξης την σημερινή εποχή.....	14
1.3. Η έννοια και το περιεχόμενο της επαγγελματικής εξέλιξης	15
1.4 Ιδιαίτερα γνωρίσματα, χαρακτηριστικά και παράγοντες της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού	16
1.5. Η συλλογική διάσταση της επαγγελματικής εξέλιξης	18
1.6. Η σημασία και η χρησιμότητα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών	19
1.7. Μοντέλα επαγγελματικής εξέλιξης.....	20
1.8. Συμπεράσματα	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ	22
2.1. Εισαγωγή	22
2.2.Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Συναισθηματική Νοημοσύνη».....	22
2.3. Ιστορική Αναδρομή Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	30
3.1. Εισαγωγή	30
3.2.1 Το θεωρητικό μοντέλο ικανότητας των Mayer, Salovey και Caruso- Θεωρία ικανότητας.....	32
3.2.2 Οι κλίμακες μέτρησης MEIS και MSCEIT	34
3.2.3. Ανάλογα εργαλεία μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον ελληνικό χώρο	35
3.3.1. Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Reuven Bar-On.....	35
3.3.2. Δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης ή Συναισθηματικό Πηλίκιο του Bar-On	37
3.4.1. Το θεωρητικό μοντέλο του Daniel Goleman: Η Συναισθηματική Επάρκεια	38
3.4.2. Εργαλείο μέτρησης Συναισθηματικής Επάρκειας (ECI 360°).....	40
3.4.3. Συναισθηματικό Πηλίκιο του Goleman (EQ)	41
3.5.1. Το μοντέλο του Petrides και Furnham	42
3.5.2. Ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης της Προσωπικότητας (TEIQue)	44
3.6.1. Το μοντέλο του Cooper.....	44

3.6.2. Χάρτης του Συναισθηματικού Δείκτη (EQ-Map).....	45
3.7. Διαπιστώσεις.....	46
3.8. Άλλα εργαλεία μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης	46
(α) Κλίμακα Αλεξυθυμίας TAS-20 (Toronto Alexithymia Scale).....	46
3.9. Εφαρμογές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.....	48
3.10. Συμπεράσματα	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	49
4.1. Εισαγωγή	49
4.2. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί	50
4.3. Συμπεράσματα	51
B. Ερευνητική Μεθοδολογία	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	51
5.1. Αναγκαιότητα έρευνας.....	51
5.2. Μεθοδολογία έρευνας.....	52
5.3. Ερευνητικός σκοπός – ερευνητικά ερωτήματα.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο: ΜΕΛΕΤΗ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΟΟΣΑ	55
6.1. Εισαγωγή	55
6.2. Παρουσίαση του ερευνητικού υλικού και του μεθοδολογικού εργαλείου	55
6.3. Συμπεράσματα - Επανεξέταση του συστήματος κατηγοριών βάσει της θεωρίας και του υλικού	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο: ΜΕΛΕΤΗ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΔΩΝ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ	63
7.1. Εισαγωγή	63
7.2. Πανεπιστήμια και Προγράμματα Σπουδών	64
7.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Προγράμματα Σπουδών των Ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων.....	64
7.4. Συλλογή οδηγιών σπουδών	66
7.5. Ανάλυση Οδηγιών σπουδών	66
7.6. Αξιοπιστία.....	67
7.7. Εγκυρότητα.....	68
7.8. Ευρήματα δεύτερου ερευνητικού μέρους	69
7.9. Συμπεράσματα	75
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	76
8.1. Επιτελική σύνοψη	76
8.2. Περιορισμοί της έρευνας	77
8.3. Προτάσεις	77

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	91

Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1990 οι Mayer και Salovey ήταν οι πρώτοι που διατύπωσαν πως η γνωστική νοημοσύνη δεν επαρκεί. Για τον λόγο αυτόν, πρόσθεσαν μια νοημοσύνη που σχετίζεται με την κατανόηση των συναισθημάτων, τον σωστό χειρισμό και την αξιοποίηση της συναισθηματικής γνώσης τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο εργασιακό βίο. Από τότε η Συναισθηματική Νοημοσύνη έγινε αντικείμενο μελέτης της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της εκπαίδευσης, της διοίκησης των επιχειρήσεων και πολλών άλλων κλάδων (Landy, 2005).

Η έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στοχεύει στο να αιχμαλωτίσει τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν, προσέχουν, αντιλαμβάνονται, αξιοποιούν και ελέγχουν τα συναισθήματα, τόσο τα δικά τους, όσο και των άλλων. Το EQ ή «Πηλίκο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης» (Emotional Intelligence Quotient) έχει την δυνατότητα να είναι ο καλύτερος δείκτης που οδηγεί στην μελλοντική επιτυχία ενός ανθρώπου αφού είναι το μέτρο που χρησιμοποιεί τα συναισθήματά του και τις γνωστικές του ικανότητες. Εάν κάποιος έχει υψηλό δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης, τότε είναι ικανός να ερμηνεύσει τις συναισθηματικές του ρίζες και να επιλέξει τις πράξεις του με τέτοιο τρόπο, με σκοπό να επηρεάσει τα αποτελέσματα (Goleman, 2002).

Εκτός από τις διαπροσωπικές μας σχέσεις, η Συναισθηματική Νοημοσύνη αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η επιτάχυνση των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, που λαμβάνουν χώρα τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, σε συνδυασμό με τις ραγδαίες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και κατάρτιση. Οι κοινωνικές αλλαγές απαιτούν τη διαμόρφωση ενός «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα ενός εκπαιδευτικού «μεταρρυθμιστή» (Καλαιτζοπούλου, 2001: 16-17).

Ιδιαίτερη βαρύτητα λοιπόν, αποκτά η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού η οποία απαιτεί ένα σύνολο γνώσεων: διδακτική δεξιότητα, συναισθηματικές δεξιότητες, επικοινωνιακή ικανότητα, συνεργασία με τους κοινωνικούς φορείς κ.τ.λ. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως μια συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία, η οποία καθιστά τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις για τις μεταβαλλόμενες

συνθήκες. Σε αυτό το σημείο η ύπαρξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης καθίσταται επιτακτική ανάγκη (Παπαναούμ, 2003).

Ο κύριος προβληματισμός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν αφενός οι δεξιότητες που σχετίζονται με την Συναισθηματική Νοημοσύνη σε ένα διεθνές πλαίσιο, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου του κειμένου του ΟΟΣΑ, *The future of education and skills, Education 2030* (2018) και αφετέρου κατά πόσο αυτές εντοπίζονται στους Οδηγούς Σπουδών των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής σε εθνικό πλαίσιο, δεδομένου ότι οι δεξιότητες αυτές διαδραματίζουν καίριο ρόλο στη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην ερευνητική εργασία είναι η ποιοτική έρευνα. Το ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης είναι χωρισμένο σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος ασχολείται με τη διερεύνηση των δεξιοτήτων στον τομέα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης βάσει του κειμένου του ΟΟΣΑ με μεθοδολογικό εργαλείο την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Το δεύτερο μέρος ασχολείται με τη μελέτη και διερεύνηση των Οδηγών Σπουδών των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής εκπαίδευσης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός που είναι ενσωματωμένα σε αυτά διδακτικά αντικείμενα, τα οποία είναι συνδεδεμένα με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου.

Η παρούσα διπλωματική εργασία είναι χωρισμένη σε 2 μέρη, στο θεωρητικό και το ερευνητικό. Αναλυτικότερα, το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια, για την πλήρη αποσαφήνιση του θέματος. Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας αναλύεται η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αρχικά, στην εισαγωγή του κεφαλαίου αναφέρονται κάποιες γενικές πληροφορίες για το θέμα που εξετάζεται. Στην συνέχεια, αναλύονται η σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης τη σημερινή εποχή, η έννοια και το περιεχόμενο της επαγγελματικής εξέλιξης, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα, χαρακτηριστικά και παράγοντες της επαγγελματικής εξέλιξης, η συλλογική διάσταση της επαγγελματικής εξέλιξης, η σημασία και η χρησιμότητα που έχει και τέλος αναλύονται κάποια από τα πιο βασικά μοντέλα της.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, γίνεται επεξεργασία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ξεκινώντας με μία μικρή εισαγωγή. Στη συνέχεια,

πραγματοποιείται εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, διότι αποτελεί μια πολύπλοκη έννοια, όπως αποδεικνύεται από τη διεθνή και εθνική βιβλιογραφία. Τέλος, ακολουθεί εκτενής αναφορά στην ιστορική αναδρομή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Στο τρίτο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης αναπτύσσονται διεξοδικά τα θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης: το θεωρητικό μοντέλο ικανότητας των Mayer, Salovey, Caruso, το μοντέλο του Bar-On, το μοντέλο του Goleman, αυτό του Petrides και Furnham και το μοντέλο του Cooper.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της παρούσας έρευνας γίνεται επισκόπηση ερευνών πάνω στο υπό μελέτη θέμα. Συμπεραίνεται ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί παρόμοιες έρευνες ποιοτικής ανάλυσης τόσο του κειμένου αυτού όσο και των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών ως προς το συγκεκριμένο είδος δεξιοτήτων.

Στη συνέχεια αναπτύσσεται το ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης, όπου περιγράφεται η αναγκαιότητα της έρευνας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, ο ερευνητικός σκοπός και τα ερευνητικά της ερωτήματα. Ακολουθεί η παρουσίαση του ερευνητικού υλικού και του μεθοδολογικού εργαλείου του πρώτου μέρους, τα ευρήματα της μελέτης και τα συμπεράσματα. Έπειτα, ακολουθεί η παρουσίαση του ερευνητικού υλικού και του μεθοδολογικού εργαλείου του δεύτερου ερευνητικού μέρους, τα ευρήματα και τα συμπεράσματα.

Στο τέλος προστίθεται το παράρτημα με τα αναλυτικά αποτελέσματα των διδακτικών αντικειμένων των Οδηγών Σπουδών των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, που άπτονται στο πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.1 Εισαγωγή

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται εδώ και αρκετά χρόνια σε τυπικές ή άτυπες διαδικασίες που είναι σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξη, το ενδιαφέρον για τη μελέτη της επαγγελματικής εξέλιξης εμφανίζεται περίπου τη δεκαετία του 1980 (Campbell, 2003· Collinson & Ono, 2001· Day, 2003).

Με το θέμα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών ασχολούνται διάφορες ομάδες, οργανισμοί, μεμονωμένα άτομα, καθώς και η κρατική εξουσία (Campbell, 2003· Day, 2003· Kenedey, 2005). Όλες οι προσπάθειες που έχουν ως στόχο στη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης έχουν ταυτόχρονα κύριο άξονά τους την υψηλής ποιότητας επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική που επιδιώκει την αναβάθμιση της εκπαίδευσης δεν είναι δυνατόν να λάβει χώρα χωρίς την ενίσχυση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002).

Σε πολλές χώρες σε όλον τον κόσμο, μέσα από τις πολιτικές που αναπτύσσονται για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, υποστηρίζεται πως η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού είναι αδήριτη ανάγκη για την ανανέωση του σχολείου (Hanushek, 2011). Έτσι, το συγκεκριμένο κεφάλαιο εξετάζει την έννοια της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού και επιδιώκει την επεξήγηση και την αποσαφήνισή της μέσω της εννοιολογικής θεωρητικής επισκόπησης, ώστε να αναπτυχθούν σε βάθος οι διάφορες πτυχές της και η άμεση σχέση και συσχέτισή της με το εκπαιδευτικό έργο.

1.2. Η σπουδαιότητα της μελέτης της επαγγελματικής εξέλιξης την σημερινή εποχή

Όπως έχει παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια από μελέτες διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων στον κόσμο, σχεδόν πρωτεύον και αποκλειστικό κριτήριο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης που παρέχεται αποτελεί η μαθησιακή πρόοδος των μαθητών (Bredeson & Johansson, 2000· Garet et al., 2001). Ο εκπαιδευτικός κατέχει μία πολύ σημαντική θέση στις προσπάθειες που έχουν στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης, αφού έχει χρέος να υλοποιήσει και να εφαρμόσει στην τάξη νέα πρότυπα διδασκαλίας και καινοτομίας (Garet et al. 2001).

Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και η συμβολή που αυτή έχει στις εκπαιδευτικές μεταβολές, έχουν εξέχουσα θέση. Σημαντικό ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικές αλλαγές και η βελτίωση του σχολείου (Hart & Bredeson, 1996). Σύμφωνα με τον Bredeson και Johansson (2000) είναι εμφανής μια γενική παραδοχή και ομοφωνία σχετικά με την σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στις επαγγελματικές αλλαγές.

Επίσης, έχει τονιστεί ότι οι τρέχουσες εκπαιδευτικές αλλαγές δίνουν μεγάλη σημασία και βαρύτητα στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού και στη συνεχή του κατάρτιση (McIntyre & Byrd, 1998). Με αυτή την άποψη έρχονται σύμφωνοι οι Vrasidas και Glass (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι με τα αναλυτικά προγράμματα, τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, που αλλάζουν και αναπτύσσονται, είναι ανάγκη να παρατηρείται εξέλιξη και στους εκπαιδευτικούς, καθώς εξελίσσονται επαγγελματικά σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους πορείας και να μην επαναπαύονται στην προπτυχιακή κατάρτιση που έχουν αποκτήσει.

Οι αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης είναι ραγδαίες και συνεχείς. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, ένα σύνολο γνωρισμάτων και προσόντων για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί (εξαιρετική γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν). Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ευελιξία τους να έχουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις συνεχείς απαιτήσεις και να εφαρμόζουν νέες εκπαιδευτικές πρακτικές (Garet et al. 2001). Καίριο ρόλο για να μπορέσει να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός στα νέα επαγγελματικά δεδομένα διαδραματίζει η επαγγελματική εξέλιξη.

Η έννοια της επαγγελματικής εξέλιξης έχει βαρύνουσα σημασία για τον εκπαιδευτικό και συμβάλλει στην αλλαγή της εκπαίδευσης από μια στάσιμη κατάσταση για ένα καλύτερο μέλλον (Vrasidas & Glass, 2004). Αξίζει να σημειωθεί πως επιπλέον αποτελεί ένα δυνατό εργαλείο πολιτικής στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και στις προσπάθειες για βελτίωση του σχολείου (Bredeson & Johansson, 2000).

1.3. Η έννοια και το περιεχόμενο της επαγγελματικής εξέλιξης

Υπάρχουν πολλές προσπάθειες εννοιολογικής περιγραφής του όρου που φανερώνουν ότι πρόκειται για μία έννοια πολύπλοκη, τόσο ως προς την κατανόησή της όσο και ως προς τον ορισμό της (Avalos, 2011).

Ο όρος επαγγελματική εξέλιξη επεξηγείται το 2008 από την Evans με έναν αρκετά εκτεταμένο ορισμό. Μπορεί, λοιπόν, να γίνει κατανοητή μέσα από την προσφορά της στη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των πρακτικών κάθε επαγγέλματος. Έτσι ορίζεται η επαγγελματική εξέλιξη ως η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας η επαγγελματικότητα και ο επαγγελματισμός των ατόμων θεωρείται ότι πρέπει να ενισχυθεί. Σύμφωνα με την παραπάνω θέση, υπάρχει άμεση συσχέτιση με τους Koster et al. (2008), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η έννοια της επαγγελματικής εξέλιξης μπορεί να προσδιοριστεί:

(α) ως διαδικασία μέσω της οποίας μια επαγγελματική ομάδα επιδιώκει να αποκτήσει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που θα είναι αντιπροσωπευτικά γνωρίσματα του επαγγέλματός της και

(β) ως η βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών από οποιονδήποτε είναι επαγγελματίας.

Μία ομάδα η οποία έχει επαγγελματική ωριμότητα και εξέλιξη φανερώνει ότι έχει και υψηλά πρότυπα επαγγελματικής ποιότητας, διακρίνεται από επαγγελματική ενότητα και αποτελείται από καταρτισμένους επαγγελματίες (Day, 2003). Ομοίως, οι Kirkwood και Christie (2006) συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη με την έννοια του επαγγελματισμού. Αναφέρουν, λοιπόν, ότι η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού μπορεί να έχει διάφορους σκοπούς, οι οποίοι έχουν νόημα ανάλογα με τις αντιλήψεις που επικρατούν για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις πολιτικές για εκπαίδευση, τονίζεται πως πολλές φορές παραβλέπεται το γεγονός πως κάθε αλλαγή στον επαγγελματισμό αποτελεί ταυτόχρονα και αλλαγή στην επαγγελματική ανάπτυξη. Αναφέρεται, επίσης, ότι μια κυβέρνηση επιβάλλει αλλαγές στον επαγγελματισμό μιας ομάδας, με την εισαγωγή μέτρων για να διαμορφώσουν οι εργαζόμενοι τις πρακτικές τους με τέτοιο τρόπο ώστε να ταιριάζουν με τις κυβερνητικές ιδεολογίες και τους οραματισμούς (Evans, 2011).

Η επαγγελματική εξέλιξη είναι μια διαδικασία με την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν με κριτικό τρόπο τη γνώση, τις δεξιότητες και τη Συναισθηματική Νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για την σωστή επαγγελματική σκέψη και τις πρακτικές τους σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Day, 1999). Μέσα από τον συγκεκριμένο ορισμό γίνεται φανερή η σύνθετη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Day, 1999).

Μία ακόμα πτυχή της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού καταδεικνύεται μέσα από τις διαδικασίες «επαγγελματικής εξέλιξης» (professional growth) (Broad & Evans, 2006). Είναι μία έννοια που προσδιορίζεται κυρίως ως μια αυτό-κατευθυνόμενη διαδικασία που προκύπτει μέσα από τα ενδιαφέροντα του κάθε ατόμου. Ταυτόχρονα, η επαγγελματική εξέλιξη εξαρτάται από τις πρακτικές που εφαρμόζει ο κάθε εκπαιδευτικός. Προς αυτή την κατεύθυνση, ο Kelchtermas (2004) την ορίζει ως μια διαδικασία μάθησης, η οποία προκύπτει μέσα από την ουσιαστική αλληλεπίδραση και οδηγώντας τελικά σε ουσιαστικές αλλαγές στις επαγγελματικές πρακτικές.

1.4 Ιδιαίτερα γνωρίσματα, χαρακτηριστικά και παράγοντες της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, για να είναι αποτελεσματική, θα πρέπει να διέπεται από ορισμένα γνωρίσματα και χαρακτηριστικά ο προσδιορισμός των

οποίων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό αντίστοιχων πολιτικών (Bredeson & Johansson, 2000).

Για την ολοκληρωμένη παρουσίαση των γνωρισμάτων που οδηγούν στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού αξιοποιήθηκε υλικό, το οποίο συγκεντρώθηκε μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 έως σήμερα. Η συγκεκριμένη δεκαετία αποτελεί σημείο εκκίνησης και πλέον εξετάζεται μεμονωμένα η επίπτωση και η επίδραση κάθε γνωρίσματος σε σχέση με τον εκπαιδευτικό και την επαγγελματική του ανάπτυξη (Desimone et al. 2002).

Αξίζει να σημειωθεί πως η ολοκληρωμένη συγκέντρωση των χαρακτηριστικών και των γνωρισμάτων που αποτελούν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί μία δύσκολη και επίπονη αναζήτηση. Ένα παράδειγμα που αποτυπώνει αυτή τη δυσκολία επισημαίνεται από τον Guskey (2003). Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους διευθυντές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις διαδικασίες που είναι σχετικές με την επαγγελματική εξέλιξη και έχουν τη δυνατότητα να επιδράσουν σε μεγάλο βαθμό στα χαρακτηριστικά που κάνουν την επαγγελματική εξέλιξη αποτελεσματική.

Επιπλέον, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον εκπαιδευτικό ως άτομο. Η προσέγγιση αυτή σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες που διακρίνουν το σχολικό περιβάλλον και τα άτομα που το αποτελούν, καθιστά εμφανή την πολυπλοκότητα και τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Evans, 2011).

Επιπρόσθετα, αναφέρονται τα απαραίτητα χαρακτηριστικά και γνωρίσματα ενός εκπαιδευτικού σύμφωνα με την Φωτοπούλου (2013). Αρχικά, απαραίτητα στοιχεία είναι η συνεργασία και η συλλογική συμμετοχή στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συμμετέχει ενεργά στη μάθηση και να επιλύει προβλήματα. Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού έχει αντίκτυπο στη μάθηση και την επίδοση των μαθητών. Έτσι όταν είναι αυτή επιτυχημένη και αποτελεσματική οδηγεί στην αποτελεσματική μάθηση των μαθητών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αφιερώνουν χρόνο σε δραστηριότητες της επαγγελματικής εξέλιξης, αφού αυτή θα πρέπει να είναι συνεχής και με διάρκεια. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αυτό-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Βέβαια, η

επαγγελματική εξέλιξη θα πρέπει να είναι ενσωματωμένη την καθημερινή εργασία του εκπαιδευτικού για να υπάρχει διαρκής βελτίωση. Μέσα από την επαγγελματική εξέλιξη, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδέσει την θεωρία με την πράξη, τη γνώση με τις δεξιότητες και τις πρακτικές που εφαρμόζει. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού είναι ότι η επαγγελματική εξέλιξη καθοδηγείται από τον ίδιο, αφού θα πρέπει ο ίδιος να προσδιορίσει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του και του δίνει τη δυνατότητα να εισάγει νέες γνώσεις, ενισχύοντας αυτές που ήδη υπάρχουν. Τέλος, η επαγγελματική εξέλιξη λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του εκπαιδευτικού και τις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος και είναι μια συνάρτηση πολλών παραγόντων που αφορούν όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αλλά και τον χώρο, τον χρόνο, το γνωστικό υπόβαθρο του εκπαιδευτικού.

1.5. Η συλλογική διάσταση της επαγγελματικής εξέλιξης

Παρόλο που η επαγγελματική εξέλιξη θεωρείται συχνά ως μία ατομική διαδικασία, έχει αποδειχθεί και μία ακόμη πτυχή της, που είναι η συλλογικότητα. Σύμφωνα με την Φωτοπούλου (2013), η επαγγελματική εξέλιξη δεν εντοπίζεται μόνο στην προσωπική και επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού, αλλά και στην σχολική κοινότητα μέσα στην οποία εργάζεται.

Η επαγγελματική εξέλιξη επιτυγχάνεται μέσα σε μια ομάδα, η οποία προσπαθεί να αποκτήσει ορισμένα χαρακτηριστικά, τα οποία να είναι αντιπροσωπευτικά του επαγγέλματός της (Koster, Dengerink, Korthagen & Lunenberg, 2008). Η ωριμότητα και ο επαγγελματισμός μπορούν να αναπτυχθούν μέσα στην επαγγελματική ομάδα.

Όπως επίσης αναφέρει η Αμερικάνικη Ομοσπονδία Δασκάλων (American Federation of Teachers), δίνεται δυνατότητα στις κοινότητες των εκπαιδευτικών να πάρουν πολύπλοκες αποφάσεις και να επιλύσουν προβλήματα (AFT, 2008), οπότε γίνεται φανερό ότι η επαγγελματική εξέλιξη είναι μία ατομική και ταυτόχρονα συλλογική προσπάθεια, αφού οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ενδιαφέρονται τόσο για τη δική τους ατομική βελτίωση όσο και για των συναδέλφων τους (Shurr et al. 2014). Είναι πολύ σημαντικό, εξάλλου, να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και ανταλλαγή απόψεων (Φωτοπούλου, 2013). Σύμφωνα με τους Birman et. al. (2000) συλλογική συμμετοχή είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών από την ίδια βαθμίδα και το ίδιο αντικείμενο. Τα πλεονεκτήματα της συλλογικής συμμετοχής είναι πολλά,

αφού προσφέρεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται κοινές ευκαιρίες και κοινούς προβληματισμούς τους. Επιπλέον, προωθείται η επαγγελματική κουλτούρα στο σχολείο, το οποίο μπορεί να γίνει μία κοινότητα μάθησης (Birman et. al., 2000).

1.6. Η σημασία και η χρησιμότητα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού έχει θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά και στους μαθητές και τη σχολική μονάδα. Η μερίδα των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης νιώθουν προσωπική ικανοποίηση, καθώς βλέπουν την απόδοσή τους να βελτιώνεται τόσο μέσα στην τάξη όσο και έξω από αυτήν (Τζαβάρια & Βεργίδης, 2002). Ακόμα, με την επαγγελματική εξέλιξη οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθούν τις αλλαγές, να συμμετέχουν ενεργά σε αυτές και να αναθεωρούν διαρκώς τις γνώσεις τους (Day, 2003). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η επαγγελματική εξέλιξη διαμορφώνει θετικές στάσεις και συμπεριφορές, γεγονός που έχει μεγάλη σημασία, καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλοκος και επηρεάζεται άμεσα από οτιδήποτε συμβαίνει εντός και εκτός τάξης (Shaffer & Brown, 2015).

Ιδιαίτερος σημαντικό είναι και το γεγονός ότι η επαγγελματική εξέλιξη συνοδεύεται από επιμορφωτικά προγράμματα, θετικές εργασιακές συνθήκες που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους (Billingsley, 2004). Συγκεκριμένα, η Billingsley (2004) αναφέρει ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί, συνήθως τα πέντε πρώτα χρόνια εργασίας τους έχουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες, καθώς προσπαθούν να εφαρμόσουν στην πράξη ό, τι έχουν μάθει κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών, χωρίς να ζητήσουν βοήθεια. Όμως, παρά το γεγονός ότι είναι καλά προετοιμασμένοι, χρειάζονται βοήθεια και υποστήριξη. Ωστόσο, σημαντικό ρόλο σε αυτό το σημείο διαδραματίζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία θα πρέπει να διευκολύνουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και να μειώσουν τα επίπεδα στρες των αρχάριων εκπαιδευτικών. Τέλος, για να έχει θετικά αποτελέσματα θα πρέπει να είναι απόρροια της δουλειάς των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους (Billingsley, 2004).

1.7. Μοντέλα επαγγελματικής εξέλιξης

Τα μοντέλα επαγγελματικής εξέλιξης είναι ένα σύνολο δραστηριοτήτων και διαδικασιών που σχεδιάστηκαν με σκοπό να ενδυναμώσουν την επαγγελματική γνώση, τις διαθέσεις και τις δεξιότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας, με σκοπό να προαχθεί η μάθηση των μαθητών (Guskey, 2000). Στην βιβλιογραφία προβάλλονται πολλά μοντέλα, τα οποία έχουν αναπτυχθεί και εφαρμόζονται προκειμένου να ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Ο Guskey, συγκεκριμένα (2002), προτείνει το *μοντέλο της αλλαγής*. Στο μοντέλο αυτό υπάρχει μια διαφορετική ακολουθία στα σπουδαιότερα αποτελέσματα της επαγγελματικής εξέλιξης, τα οποία είναι η αλλαγή στη μάθηση μέσα στην τάξη και η αλλαγή των πρακτικών.

Οι Guskey και Huberman (1995) σχεδίασαν δύο σειρές αντισταθμιστικών μοντέλων για να συλλάβουν την ποικιλομορφία της επαγγελματικής εξέλιξης.

- Το *ελλειπτικό μοντέλο* είναι βασισμένο στη ιδέα ότι είναι απαραίτητο να αναδιαμορφωθεί ό, τι βρίσκεται σε έλλειψη. Οι άνθρωποι που έχουν την ισχύ και μπορούν να πραγματοποιήσουν εντολές μπορούν να καθορίσουν αυτές τις ελλείψεις. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν «υποκείμενα», αλλά «αντικείμενα» της επαγγελματικής εξέλιξης.
- Το *αυξητικό μοντέλο* έχει ως οδηγούς του τους εκπαιδευτικούς. Αποτελείται από ενέργειες επαγγελματικής εξέλιξης, οι οποίες συνοδεύουν την έρευνα μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική.
- Το *ατομικό μοντέλο* αποτελεί ένα είδους ατομικής επιχείρησης για τον εκπαιδευτικό. Είναι ένας συνδυασμός εκπαιδευτικών θεωρήσεων για τους μαθητές και τις σχολικές τάξεις μαζί με ατομικές φιλοδοξίες για εξέλιξη και ανάπτυξη.
- Το *θεσμικό μοντέλο* αποτελεί μία συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ταυτόχρονα τους δεσμεύει για την ανάληψη περισσότερων ευθυνών και για μεγαλύτερη προσπάθεια στον χώρο εργασίας .

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Hoban (2002), ένα αποτελεσματικό μοντέλο επαγγελματικής εξέλιξης είναι «ένα σύστημα επαγγελματικής μάθησης». Η μάθηση είναι αποτέλεσμα διάφορων καταστάσεων, όπως η αντίληψη της διδασκαλίας σαν μία

τεχνική που καθοδηγεί τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους συναδέλφους τους, το σχολείο, το Πρόγραμμα Σπουδών με συνεχή προσπάθεια για βελτίωση. Τέλος, ο σπουδαιότερος ίσως παράγοντας είναι η προσμονή υψηλότερης ποιότητας αποτελεσμάτων από τους μαθητές τους, αφού πρώτα διδάσκουν νέες εμπειρίες μέσα στην τάξη.

Συμπερασματικά, στην βιβλιογραφία υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μοντέλων για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Τα θετικότερα αποτελέσματα, όμως, έχει ο συνδυασμός των μοντέλων εκείνων που ενδιαφέρονται για την προώθηση και το σχεδιασμό των προγραμμάτων της επαγγελματικής εξέλιξης μέσα από ευκαιρίες και ένα πλαίσιο περιεχομένου και έμπρακτης εκτέλεσής τους.

1.8. Συμπεράσματα

Στόχος του παρόντος κεφαλαίου της διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνηθεί η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Δόθηκε έμφαση στην επιθυμία του εκπαιδευτικού να αναβαθμίζεται και να ενημερώνεται συνεχώς για να προετοιμάζεται επαρκώς για το μάθημά του στην τάξη. Επίσης, τονίστηκε η αναγκαιότητα της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού στην σημερινή εποχή, λόγω των γρήγορων εξελίξεων στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και χαρακτηριστικά και γνωρίσματα που είναι απαραίτητο να έχει για να μπορέσει να ανταποκριθεί σε όλες αυτές τις εξελίξεις. Τέλος, παρουσιάστηκαν τα πιο βασικά μοντέλα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών έχει ως στόχο να προαχθεί η Συναισθηματική τους Νοημοσύνη. Εάν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εξελίσσονται, να ενημερώνονται και να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους στον χώρο της εργασίας τους, τότε είναι πολύ πιθανόν να έχουν αναπτύξει χαρακτηριστικά που εμπίπτουν στο πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

2.1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η Συναισθηματική Νοημοσύνη ως έννοια απασχολεί συνεχώς όλο και περισσότερους θεωρητικούς και ερευνητές. Αυτό συμβαίνει, διότι επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των ατόμων και των οργανισμών με την ομαδική εργασία, το ήθος και την υγεία, την παραγωγικότητα, τις πωλήσεις, την καινοτομία, τη δέσμευση των εργαζομένων (Cherniss, 2001).

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, όπως υποστηρίζει ο ίδιος στα Ηθικά Νικομάχεια: *Ο καθένας μπορεί να θυμώσει, είναι εύκολο. Το δύσκολο είναι να θυμώσει κανείς με το σωστό άτομο, στον σωστό βαθμό και τη σωστή στιγμή, για τη σωστή αιτία, με τον σωστό τρόπο.* Ο συγκεκριμένος προβληματισμός δεν είναι τυχαίος, αν αναλογιστούμε ότι έχει ισχύ από την αρχαιότητα έως σήμερα. Στην προσπάθεια κατανόησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, εκδηλώνεται επιστημονικό ενδιαφέρον από τους κλάδους της ψυχολογίας, της εκπαίδευσης, αλλά και από το ευρύ κοινό, όπως τους γονείς και τους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς.

2.2.Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Συναισθηματική Νοημοσύνη»

Διερευνώντας την σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι παρόλο που έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, δεν υπάρχει ακόμα ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για αυτήν (Ciarrochi, Caputi & Mayer, 2003). Το 1990 δόθηκε ο πρώτος επίσημος ορισμός της Συναισθηματικής Νοημοσύνης από τους **Salovey** και **Mayer**. Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα αναγνώρισης των δικών μας συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων, διάκρισης μεταξύ των συναισθημάτων για την καθοδήγηση της σκέψης και των πράξεών μας. Οι Salovey και Mayer υποστηρίζουν ότι το άτομο με υψηλή Συναισθηματική Νοημοσύνη μπορεί να αναγνωρίζει, να ελέγχει, να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα και των άλλων ατόμων με τους οποίους επικοινωνεί. Η θεωρία τους αποτελείται από τέσσερις κλάδους:

A) Αντίληψη, αξιολόγηση και έκφραση συναισθημάτων. Περιλαμβάνεται η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει όχι μόνο τα δικά του συναισθήματα, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων. Επιπλέον, σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να κάνει αξιολόγηση των συναισθημάτων του και να τα εκφράζει με ακρίβεια.

B) Κατανόηση των συναισθημάτων από την πλευρά του ατόμου.

Γ) Ανάλυση συναισθημάτων.

Δ) Ρύθμιση συναισθημάτων για την προαγωγή της συναισθηματικής ανάπτυξης.

Υπάρχει άμεση συσχέτιση των ικανοτήτων αυτών με τον ρόλο που παίζουν τα συναισθήματά μας στην ζωή μας και με το πώς τα συναισθήματα μας επηρεάζουν την αντίληψή μας για τα γεγονότα και τους ανθρώπους.

Οι Salovey και Mayer (1990) διέκριναν τρεις γνωστικές διαδικασίες που σχετίζονται με τον συγκεκριμένο όρο. Η πρώτη γνωστική διαδικασία είναι η ενσυναίσθηση (empathy), η οποία αναφέρεται στην ευαισθησία του ατόμου απέναντι στα συναισθηματικά σήματα των άλλων. Η δεύτερη γνωστική διαδικασία είναι η αυτοεπίγνωση, που είναι η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει την εσωτερική του κατάσταση και δυνατότητά του να ελέγχει μη λεκτικές συμπεριφορές. Τέλος, η αυτορρύθμιση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται την εσωτερική του κατάσταση και να παράγει θετική ενέργεια σε σημαντικούς τομείς της ζωής του. Αυτή η ικανότητα δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να προάγει τη δημιουργικότητα, τις κοινωνικές του σχέσεις και να διατηρεί τα κίνητρά του.

Η αρχική προσέγγιση των Salovey και Mayer (1990) έμεινε στην αφάνεια έως το 1995 που δημοσιεύτηκε στο βιβλίο του Goleman. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο βιβλίο του Goleman (1995) ορίστηκε ως η ικανότητα να μπορεί κάποιος να βρίσκει κίνητρα για τον εαυτό του, να υπομένει τις απογοητεύσεις, να ελέγχει την παρόρμηση, να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία του, να ρυθμίζει σωστά την διάθεσή του, να εμποδίζει την απογοήτευσή του, να έχει ενσυναίσθηση και ελπίδα. Έγινε ιδιαίτερη αναφορά στην παρορμητικότητα, τη σταθερότητα, την αισιοδοξία και την δυναμικότητα, ως προϋποθέσεις για επιτυχία στην επαγγελματική και προσωπική ζωή (Goleman, 1995). Στη συνέχεια, ο Bar-On (1997) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια πολυπαραγοντική σειρά από αλληλοσχετιζόμενες συναισθηματικές προσωπικές και κοινωνικές που επηρεάζουν την συνολική

ικανότητα του ατόμου να ανταποκρίνεται ενεργητικά στις απαιτήσεις και τις πιέσεις (Cooper & Orioli, 2005). Επιπλέον, οι συγκεκριμένες δεξιότητες περιλαμβάνουν την ακριβή αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση, τη δυνατότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της αλλαγής και των προβλημάτων.

Ένας ακόμα συμπληρωματικός ορισμός αναφέρει ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματά του ως πηγή ενέργειας, πληροφορίας και επιρροής τόσο στον εαυτό του όσο και στους άλλους ανθρώπους γύρω του (Cooper & Orioli, 2005). Όπως αναφέρει ο Cooper, οι άνθρωποι που έχουν υψηλά επίπεδα νοημοσύνης βιώνουν περισσότερη επιτυχία στην καριέρα τους, χτίζουν ισχυρότερες προσωπικές σχέσεις, διοικούν αποτελεσματικότερα και έχουν καλύτερη υγεία από εκείνους με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη (Zeidner, Matthews & Roberts, 2003).

Η Orioli (1997: 37-38) προτείνει ότι αποτελεί «ένα είδος έξυπνων τακτικών που περιέχουν θέματα, όπως η ικανότητα να παραμένεις ήρεμος κάτω από πίεση, να αναπτύσσεις κλίμα εμπιστοσύνης στις διαπροσωπικές σου σχέσεις, να είσαι δημιουργικός και να προσπαθείς να αναπτύσσεις τους άλλους». Ταυτόχρονα ο Martinez (1997) την ορίζει ως ένα πεδίο μη γνωστικών δεξιοτήτων και εμπειριών που επηρεάζουν τη δυνατότητα ενός ατόμου να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες, στις πιέσεις και στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του.

Επιπλέον, οι Petrides και Furnham (2001) διατύπωσαν ότι συνιστά ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και ορίζεται ως μία ομάδα συμπεριφοριστικών διαθέσεων και αντιλήψεων τις οποίες διαθέτουν τα άτομα στην ιδιοσυγκρασία τους ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικά φορτισμένες. Οι Matthews, Zeidner και Roberts (2002) δημιούργησαν έναν ορισμό, κάνοντας σύνθεση πολλών μοντέλων της. Σύμφωνα με αυτούς, η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μια προσαρμοστική ικανότητα την οποία διαθέτουν τα άτομα προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα διάφορα συναισθηματικά γεγονότα. Είναι πολύ πιθανόν αυτή η ικανότητα να απεικονίζει άλλες ικανότητες και επιλεγμένους τρόπους συμπεριφοράς και παρόλο που συνδέεται με τη γνωστική και νευρολογική δομή του ατόμου, αποκτιέται με τον χρόνο.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Kafetsios (2009), είναι η ικανότητα να κατευθύνεις σωστά τις συναισθηματικές αντιδράσεις του άλλου στα διάφορα γεγονότα και να έχεις την ικανότητα να παρεμβαίνεις στα συναισθήματά του με τον πιο κατάλληλο τρόπο, ενώ ένας ακόμα πρόσφατος ορισμός των Cooper και Orioli (2005) εστιάζει στην ικανότητα των ατόμων να αισθάνονται, να κατανοούν και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη δύναμη και τη διορατικότητα των συναισθημάτων τους ως πηγή ενέργειας, πληροφοριών, δημιουργικότητας, εμπιστοσύνης και σύνδεσης με το περιβάλλον τους.

Από την παράθεση όλων αυτών των διαφορετικών ορισμών που αφορούν στη συναισθηματική νοημοσύνη, γίνεται φανερό ότι το εύρος των ιδιοτήτων που καλύπτει αυτή η έννοια είναι μεγάλο, γεγονός που έχει κάνει αρκετούς μελετητές να αμφισβητήσουν την εγκυρότητά της (Davies, Stankov & Roberts, 1998; Pfeiffer, 2001). Αυτοί οι ερευνητές πιστεύουν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη ταυτίζεται σε έναν βαθμό με τη γνωστική νοημοσύνη και με διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας και προτιμούν να επιστρέψουν πάλι στα αξιόπιστα και έγκυρα μοντέλα της προσωπικότητας (Πλατσίδου, 2004).

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Ciarrochi, Chan και Caputi (2000), οι διαφορετικοί ορισμοί της συναισθηματικής νοημοσύνης συμπληρώνουν ο ένας τον άλλον και δεν έρχονται σε σύγκρουση, καθώς η έννοια αυτή είναι σύνθετη. Με την παραπάνω άποψη συμφωνούν οι Mayer και Salovey (1997), καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί μία σύνθεση από συναισθηματικές και αντιληπτικές ικανότητες.

2.3. Ιστορική Αναδρομή Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη έχει απασχολήσει τους ερευνητές στον χώρο της ψυχολογίας κυρίως τα τελευταία 20 χρόνια. Όμως, δεν είναι μία καινούρια έννοια, αλλά αυτό που είναι καινούριο είναι ότι έχει αναγνωριστεί επιστημονικά η αλληλοσύνδεση των γνωστικών και συναισθηματικών μερών του εγκεφάλου μας και ότι συνιστά μια συστηματοποιημένη και εμπειρικά υποστηριζόμενη αναδιατύπωση παλαιότερων θεωρητικών απόψεων (Πλατσίδου, 2004).

Είναι, πλέον, αποδεκτό ότι η συγκρότηση του ατόμου αποτελείται από τρεις ικανότητες που όλοι διαθέτουν σε διαφορετικό βαθμό και αυτές

αλληλοσυμπληρώνονται και καθορίζουν τις σκέψεις και τις πράξεις κάθε ατόμου. Οι τρεις ικανότητες είναι: η προσωπικότητα, ο δείκτης νοημοσύνης και η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, η πρώτη σύνδεση της συναισθηματικής ζωής με την συναισθηματική νοημοσύνη γίνεται από τον Αριστοτέλη στο έργο του «Ηθικά Νικομάχεια», όπου είναι εμφανές ότι η αξία των συναισθημάτων είχε απασχολήσει τον φιλόσοφο. Έπειτα, ο Κάρολος Δαρβίνος, ο θεμελιωτής της θεωρίας της εξέλιξης, το 1872, με το βιβλίο του «Η έκφραση των συναισθημάτων στους ανθρώπους και τα ζώα», έδειξε την σημασία που έχουν τα συναισθήματα στην επιβίωση και την προσαρμογή των ειδών (Bar-On, 2006: 13-15).

Το 1920, ο Edward Lee Thorndike εισάγει στον ακαδημαϊκό λόγο την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης. Όρισε την κοινωνική νοημοσύνη ως την ικανότητα που έχει κανείς «να κατανοεί και να διαχειρίζεται τους άντρες και τις γυναίκες, τα αγόρια και τα κορίτσια και να ενεργεί με σοφία στις ανθρώπινες σχέσεις » (1920: 228). Μέσω της κοινωνικής νοημοσύνης, ο Thorndike αναγνωρίζει την σημασία της κοινωνικής ικανότητας του ατόμου και την αναδεικνύει. Όπως αναφέρουν οι Mayer και Salovey (1990), η έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης, κατά τον Thorndike, αναφέρεται στην ικανότητα που έχει κανείς να αντιλαμβάνεται την εσωτερική κατάσταση, τα κίνητρα και την συμπεριφορά τόσο των άλλων, όσο και του εαυτού του και να ενεργεί με τον βέλτιστο τρόπο.

Σε συνέχεια, το 1940 ο David Weschler αναφέρθηκε παράλληλα με τα διανοητικά στοιχεία και σε μη διανοητικά, στα οποία αναγνώρισε τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι προσωπικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και ικανότητες του ατόμου. Με αυτή την διαπίστωση καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ορθή και ολοκληρωμένη μέτρηση της ανθρώπινης νοημοσύνης θα είναι εφικτή, μόνο αν συμπεριληφθούν μετρήσεις μη γνωστικών παραγόντων στις παρούσες διαδικασίες (Weschler, 1940 όπως αναφέρεται στο Cherniss, 2000: 2-3).

Ο όρος της *Συναισθηματικής Νοημοσύνης* αρχικά εμφανίζεται στην λογοτεχνία και συγκεκριμένα στο μυθιστόρημα της Jane Austin «*Υπερηφάνεια και Προκατάληψη*». Η έννοια αυτή γίνεται εμφανής μέσα από τους διαφορετικούς χαρακτήρες που κατέχουν αυτήν την ποιότητα (Van Ghent, 1953).

Ο Γερμανός ψυχολόγος Leuner (1966) έκανε την πρώτη επιστημονική αναφορά του όρου της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, ασχολήθηκε με τη

δυσαρέσκεια των μητέρων που παρέμεναν στο σπίτι για να μεγαλώσουν τα παιδιά τους. Έκανε αναφορά, λοιπόν, αυτού του προβλήματός τους ως έλλειμμα συναισθηματικής νοημοσύνης και πρότεινε για τη θεραπεία τους κάποιες καθαρτήριες συναισθηματικές διαδικασίες με χρήση ψυχοθεραπείας και παραισθησιογόνων, τύπου LSD. Από τότε παρουσιάστηκαν και άλλες περιστασιακές αναφορές της έννοιας σε άρθρα και διδακτορικές διατριβές (Beasley & May, 1987, Payne, 1986).

Μία εργασία του McClelland, το 1973, έδειξε ότι μια ομάδα ειδικών ικανοτήτων, μεταξύ των οποίων η ενσυναίσθηση, η αυτοπειθαρχία και η πρωτοβουλία, έκαναν τους πιο επιτυχημένους εργαζόμενους να ξεχωρίσουν, από αυτούς που τα πήγαιναν απλά καλά, ανάλογα με τις αναμενόμενες προσδοκίες απόδοσης.

Επιπλέον, το 1983 ο Howard Gardner, ο οποίος ήταν ψυχολόγος καθηγητής της Ανωτάτης Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου του Harvard, διατύπωσε την θεωρία για την πολλαπλή νοημοσύνη συμπεριλαμβάνοντας και την κοινωνική νοημοσύνη ως ένα από τα επτά είδη νοημοσύνης, στο βιβλίο που δημοσίευσε «Frame of mind» (Τα όρια του μυαλού). Οι άλλες μορφές ανθρώπινης νοημοσύνης είναι:

- Γλωσσολογική – προφορική ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης λεξιλογίου, ορθού χειρισμού της γλώσσας και διατύπωσης νοημάτων στον γραπτό λόγο.
- Λογική – Μαθηματική ικανότητα χρήσης αριθμών και αποτελεσματικής ανάλυσης της επιστημονικής σκέψης.
- Χωροταξική ικανότητα οπτικής αντίληψης του χώρου με ακρίβεια και ικανότητα σχηματισμού νοητικών εικόνων όπως δημιουργία χαρτών.
- Σωματική – Αισθησιοκινητική ικανότητα χρήσης σώματος για την έκφραση αισθημάτων, ιδεών αλλά και ο χορός και ο αθλητισμός.
- Μουσική ικανότητα αναγνώρισης, παραγωγής και μετατροπής μουσικών μορφών.
- Διαπροσωπική ικανότητα αντίληψης των διαθέσεων, αισθημάτων και κινήτρων άλλων ατόμων.
- Ενδοπροσωπική ικανότητα αυτογνωσίας, αντίληψης των διαθέσεων, των αισθημάτων και των κινήτρων μας και ικανότητα δράσης βάσει αυτής της θέσης.

Παράλληλα έκανε λόγο για δύο νέες διαστάσεις την νοημοσύνης, την διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική. Η διαπροσωπική νοημοσύνη αφορά στην ικανότητα του ατόμου να ασχολείται με άλλους και στην ικανότητά του να παρατηρεί και να κάνει διακρίσεις ανάμεσα σε διάφορα άτομα ανάλογα με τη διάθεσή τους, την ψυχосύνθεσή τους, τα κίνητρά τους και τους σκοπούς τους. Αντίθετα, η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αφορά στην προσωπικότητα του ατόμου και στην ικανότητα κάποιου να εκφράζει περίπλοκα και διαφορετικά συναισθήματα.

Μια πρώτη προσπάθεια μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε το 1988 από τον Bar-On, ο οποίος έκανε λόγο για δείκτη συναισθηματικότητας σε αναλογία με τον δείκτη νοημοσύνης. Ο Bar-On στο χειρόγραφό του, το οποίο δεν δημοσιεύτηκε, «The development of a concept and test of Psychological Well-being», κάνει περιγραφή της συναισθηματικής νοημοσύνης ως μια ομάδα προσωπικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων που επηρεάζουν την ικανότητα που έχει κάποιος να αντιμετωπίζει με επιτυχία τα αιτήματα και τις πιέσεις του περιβάλλοντος.

Η πρώτη, όμως, ολοκληρωμένη θεωρία περί συναισθηματικής νοημοσύνης παρουσιάστηκε το 1990 από τους Salovey και Mayer, οι οποίοι, έχοντας μελετήσει όλες τις προηγούμενες έρευνες, συμπεριέλαβαν στην έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να εκφράζει και να ρυθμίζει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του αλλά και να τα χρησιμοποιεί στον λόγο και στη σκέψη του. Υποστήριξαν ότι υπάρχει ένα είδος νοημοσύνης, το οποίο μπορεί να μετρηθεί με τρόπο αξιόπιστο. Προσδιόρισαν αρχικά τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και ρύθμισης του συναισθήματος και πρότειναν ότι οι άνθρωποι που διαθέτουν υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνονται από πέντε κύριες δεξιότητες:

- Έχουν γνώση των δικών τους συναισθημάτων.
- Έχουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα.
- Δείχνουν ευαισθησία απέναντι στα συναισθήματα των άλλων.
- Μπορούν να ανταποκριθούν και να διαπραγματευτούν με τους υπόλοιπους ανθρώπους συναισθηματικά.

- Έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιήσουν τα δικά τους συναισθήματα για να υποκινήσουν τον εαυτό τους.

Το ενδιαφέρον, λοιπόν, για την μελέτη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αυξήθηκε έντονα από τη δεκαετία του 1990 και μετά, κάτι το οποίο προέκυψε από την εκλαΐκευση της έννοιας από τον καθηγητή της ψυχολογίας του Χάρβαρντ, τον Daniel Goleman, ο οποίος με τα βιβλία του «Η συναισθηματική νοημοσύνη» (1995) και «Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στον Χώρο Εργασίας» (1998) ανέδειξε την έννοια αυτή στο ευρύ κοινό. Πρότεινε ότι αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που καθορίζουν την ανθρώπινη ζωή και είναι πολύ πιθανόν να έχει μεγαλύτερη επίδραση από αυτήν της γνωστικής νοημοσύνης σε πολλές πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων των τομέων της εργασίας και της εκπαίδευσης (Καφέτσιος, 2003). Επιπρόσθετα, όπως πρεσβεύει ο Goleman (1995), η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνεται με την πάροδο της ηλικίας και σχετίζεται με την ωριμότητα και είναι διπλά σημαντική από τη γνωστική νοημοσύνη και την πρόγνωση ενός πετυχημένου βίου. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να βελτιωθεί με την πάροδο του χρόνου, με την εξάσκηση και την αφοσίωση.

Οι Bradberry & Greaves στο βιβλίο τους «Συναισθηματική Νοημοσύνη: Το απλό βιβλίο» (2006) προσπαθούν να παρουσιάσουν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης με έναν πιο κατανοητό και πρακτικό τρόπο, σε σχέση με τον Goleman. Κάνουν, λοιπόν, λόγο για την συναισθηματική διάσταση της λογικής και την ορίζουν *«την ικανότητα ενός ατόμου να αναγνωρίζει και να συνειδητοποιεί τα συναισθήματά του και να χρησιμοποιεί την επίγνωση αυτή για να χειρίζεται τη συμπεριφορά και τις σχέσεις του»*.

Τέλος, επισημαίνουν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφερόμαστε, ειριζόμαστε την πολυπλοκότητα των κοινωνικών μας σχέσεων και παίρνουμε προσωπικές αποφάσεις που καταλήγουν σε θετικά αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο : ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

3.1. Εισαγωγή

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται πολλά διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα και θεωρητικές προσεγγίσεις για τη συναισθηματική νοημοσύνη, τα οποία έχουν ως σκοπό να ερμηνεύσουν αυτή τη σύνθετη έννοια. Τα μοντέλα αυτά μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες (Πλατσίδου, 2010):

α) Μοντέλα Ικανότητας: θεωρούν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες, ως προς τη δομή και την οργάνωσή της, με τα υπόλοιπα είδη νοημοσύνης που αφορούν κυρίως γνωστικές ικανότητες. Το μοντέλο των Salovey, Mayer και Caruso ανήκει σε αυτή την κατηγορία.

β) Μοντέλα με πλαίσιο την προσωπικότητα: θεωρούν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι ένα αποτέλεσμα ικανοτήτων προσαρμογής, χαρακτηριστικών και προδιαθέσεων. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει το μοντέλο του Bar-On.

γ) Μοντέλα επίδοσης: προσπαθούν τόσο να εξηγήσουν, όσο και να προβλέψουν την επίδοση και την αποτελεσματικότητα του ατόμου στην εργασία του, με βάση τον τρόπο οργάνωσης της προσωπικότητάς του. Σε αυτή την κατηγορία ανήκει το μοντέλο του Goleman.

Ανάλογα με το πού εστιάζουν οι διάφορες θεωρίες για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, οι Mayer et al. (2000) πρότειναν την ταξινόμηση των μοντέλων σε δύο κατηγορίες, ανάλογα με την πλευρά της συναισθηματικής νοημοσύνης που εστιάζουν. Οι κατηγορίες είναι: τα μοντέλα ικανότητας και τα μεικτά μοντέλα.

Τα μοντέλα ικανότητας ή μοντέλα γνωστικο-συναισθηματικών ικανοτήτων δεν έχουν καμία διαφορά από την προηγούμενη ταξινόμηση, αφού θεωρούν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια ικανότητα που έχει αντιστοιχίες με τα άλλα είδη νοημοσύνης που αναφέρονται σε γνωστικές λειτουργίες και την περιγράφουν σαν μία παραδοσιακή έννοια (Mayer et al., 2000). Τα μοντέλα ικανότητας ασχολούνται κυρίως με την αλληλεπίδραση των γνωστικών και των συναισθηματικών ικανοτήτων.

Τα μεικτά μοντέλα ή κοινωνικο-συναισθηματικά είναι εκείνα που περιγράφουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ως μία σύνθετη εννοιολογική σύλληψη, η οποία αποτελείται από διάφορες συναισθηματικές ικανότητες, που προέρχονται από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τις διαθέσεις της προσωπικότητας. Επομένως, τα μεικτά μοντέλα ερμηνεύουν τη συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα συνδυασμό από μη γνωστικές-συναισθηματικές και κοινωνικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες προσαρμογής (Bar-On, 2000), με χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (Petrides & Furnham, 2000), οι οποίες επηρεάζουν την ικανότητα των ατόμων να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν στην ερμηνεία και την πρόβλεψη της επίδοσης τους (Goleman, 1998).

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν κατασκευαστεί διάφορα ψυχομετρικά εργαλεία (κλίμακες ή τεστ), τόσο σε επιστημονικό επίπεδο όσο και σε εκλαϊκευμένο. Μπορεί ο καθένας να ανακαλύψει τα ψυχομετρικά εργαλεία σε εκλαϊκευμένο επίπεδο, καθώς με μία γρήγορη αναζήτηση στο διαδίκτυο μπορεί να ανακαλύψει πάρα πολλούς τρόπους για τη μέτρηση της συναισθηματικής ευφυΐας, τόσο τη δική του, όσο και των υπολοίπων .

Οι θεωρίες της συναισθηματικής νοημοσύνης διαφέρουν και στον τρόπο μέτρησης που χρησιμοποιούν. Τα ψυχομετρικά εργαλεία που προτείνονται για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να χωριστούν σε 3 κατηγορίες:

α) Τα εργαλεία αυτοαναφοράς. Αποτελούν τον πιο συνηθισμένο τρόπο για την μέτρηση των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την συναισθηματική νοημοσύνη. Το Emotional Quotient Inventory που δημιούργησε ο Bar-On ανήκει σε αυτή την κατηγορία.

β) Αναφορές άλλων (τεστ 360 μοιρών): Στα συγκεκριμένα τεστ, κάποια άλλα πρόσωπα, όπως οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι προϊστάμενοι προσπαθούν να κάνουν εκτίμηση των ικανοτήτων και των χαρακτηριστικών κάποιου. Το Emotional Competence Inventory των Boyatzis, Goleman & Rhee (2000) αποτελεί παράδειγμα της συγκεκριμένης κατηγορίας.

γ) Αντικειμενική Μέτρηση Ικανοτήτων: Ο συγκεκριμένος τρόπος εφαρμόζεται στη μέτρηση γνωστικών ικανοτήτων, όπου ο εξεταζόμενος καλείται να παράγει λύσεις σε

προβλήματα, ή να δώσει απαντήσεις σε ερωτήσεις και βαθμολογείται ανάλογα με την επιτυχία που σημείωσε. Το Mayer, Salovey και Caruso Emotional Intelligence Test (1999) αποτελεί παράδειγμα της συγκεκριμένης κατηγορίας.

3.2.1 Το θεωρητικό μοντέλο ικανότητας των Mayer, Salovey και Caruso- Θεωρία ικανότητας

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 οι Mayer, Salovey και Caruso προσδιορίζουν εννοιολογικά τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μία μορφή κοινωνικής νοημοσύνης, η οποία περιλαμβάνει «την ικανότητα να παρακολουθεί κανείς τα συναισθήματα, τόσο τα δικά του όσο και των υπόλοιπων ανθρώπων, να κάνει διακρίσεις ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες έτσι ώστε να καθοδηγεί τις σκέψεις και τις ενέργειές του» (Mayer & Salovey, 1990: 189). Ο συγκεκριμένος ορισμός αναθεωρήθηκε και βελτιώθηκε, για να αναδειχθεί και να διασαφηνιστεί η σύνδεση μεταξύ του συναισθήματος και της νοημοσύνης. Στην τελική του μορφή, δόθηκε έμφαση στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τη συναισθηματική γνώση, να διευκολύνει τον τρόπο σκέψης του αξιοποιώντας συναισθήματα που βίωσε ή βίωσε στο παρελθόν, καθώς και να τα ρυθμίζει με συνειδητό τρόπο, έτσι ώστε να διασφαλίζει συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη (Mayer & Salovey, 1997: 10). Επιπλέον, οι Mayer και Salovey συνέδεσαν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης με την έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης του Thorndike και με την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner, εξηγώντας ότι αποτελεί υποκατηγορία τους (1990: 187, 189).

Οι Mayer, Slovey και Caruso, μετά την εμπειρική διερεύνηση όλων των δεδομένων που ήταν σχετικά με την συναισθηματική νοημοσύνη, κατέληξαν στο θεωρητικό μοντέλο της ικανότητας της συναισθηματικής νοημοσύνης (1997, 1999, 2000, 2002). Οι συγκεκριμένοι ήταν από τους πρώτους που ενδιαφέρθηκαν να μελετήσουν με συστηματικό τρόπο τη συναισθηματική νοημοσύνη, παράγοντας πλούσιο επιστημονικό έργο. Οι Mayer και Salovey είναι Αμερικάνοι καθηγητές ψυχολογίας, ενώ ο Caruso ασχολείται με θέματα εργασιακής ψυχολογίας στην εταιρεία El Skills Group, όπου είναι και ιδρυτής. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένα είδος νοημοσύνης και περιλαμβάνει διάφορες γνωστικές και συναισθηματικές ικανότητες οι οποίες αντιπροσωπεύουν τέσσερις διαστάσεις:

- **Την αντίληψη, αξιολόγηση και έκφραση συναισθημάτων ή Αυτοεπίγνωση** (self emotional appraisal). Αφορά στην ικανότητα κάποιου να καταλαβαίνει τα βαθύτερα συναισθήματά του και να μπορεί να τα εκφράζει με φυσικό τρόπο. Επίσης, τα άτομα με συναισθηματική νοημοσύνη διαθέτουν την ικανότητα να διακρίνουν αυθεντικές ή ψευδείς εκδηλώσεις συναισθημάτων που αποσκοπούν στην χειραγώγηση.
- **Την αξιολόγηση και αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων ή Ενσυναίσθηση** (others' emotional appraisal), την ικανότητα δηλαδή των ατόμων να αντιλαμβάνονται και να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των ανθρώπων που τους περιβάλλουν και την ικανότητα να χρησιμοποιούν αυτή τη γνώση προς όφελος των προσωπικών και επαγγελματικών τους σχέσεων.
- **Τη συναισθηματική διευκόλυνση και αφομοίωση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης ή Αυτορρύθμιση** (regulation of emotion). Σχετίζεται με την ικανότητα κάποιου να χειρίζεται τα συναισθήματά του με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνουν παρά να παρεμβαίνουν και να εμποδίζουν την εκάστοτε εργασία. Έτσι για παράδειγμα, το άτομο αξιοποιεί τα συναισθήματά του προκειμένου να θέσει προτεραιότητες και να λάβει αποφάσεις, προβλέποντας και αξιολογώντας τον τρόπο με τον οποίο θα αισθανθεί, ακολουθώντας εναλλακτική επιλογή και δράση.
- **Τη διαχείριση των συναισθημάτων** (use of emotion) για την επίτευξη στόχων και αύξηση της απόδοσης.

Το συγκεκριμένο μοντέλο αναφέρεται ως μοντέλο ικανότητας (ability model), καθώς προσδιορίζει την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης ως ικανότητα του νου, επικεντρώνοντας στα συναισθήματα ως πηγές σημαντικών πληροφοριών, που μπορούν να διευκολύνουν τη συλλογιστική διαδικασία και να καθοδηγούν τις ενέργειες των ατόμων (Cobb & Mayer, 2000: 15, Mayer et al, 2000: 399-400). Ακόμα, σύμφωνα με τους Mayer και Salovey, η συναισθηματική νοημοσύνη πληροί τα εμπειρικά κριτήρια έτσι ώστε να αναγνωριστεί ως ανεξάρτητος τύπος νοημοσύνης, αν οι ικανότητες που την συγκροτούν:

- Εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου και τη συσσώρευση της εμπειρίας.
- Παρουσιάζουν ομοιότητες με άλλους καθιερωμένους τύπους νοημοσύνης, παραμένοντας όμως διακριτικές.

- Αντανακλούν διανοητικές – γνωστικές ικανότητες και όχι συμπεριφορές.
- Μπορούν να μετρηθούν με αντικειμενικό τρόπο (Goleman, 2001: 20-21, Mayer et al, 2000: 400).

Οι ικανότητες αυτές βρίσκονται σε ιεραρχική διάταξη, που μπορεί να αποδοθεί με μορφή πυραμίδας και λειτουργούν με ενιαίο τρόπο. Στα κατώτερα στρώματα της πυραμίδας βρίσκονται οι ικανότητες που βοηθούν στην εκτέλεση θεμελιωδών διακριτών ψυχολογικών λειτουργιών, ενώ σε πιο σύνθετα επίπεδα, βρίσκονται οι ικανότητες που βοηθούν προς την επίτευξη προσωπικών στόχων και αυτοδιαχείρισης. Συνεπώς, στην βάση της πυραμίδας βρίσκεται η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς με ακρίβεια τα δικά του συναισθήματα αλλά και των υπόλοιπων ανθρώπων, ενώ στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται η ικανότητα να τα διαχειρίζεται κατάλληλα.

Ακολουθεί αναφορά στις κλίμακες μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης οι οποίες είναι βασισμένες στο θεωρητικό μοντέλο ικανότητας των Mayer, Salovey & Caruso.

3.2.2 Οι κλίμακες μέτρησης MEIS και MSCEIT

Τα προβλήματα που προέκυψαν από τη χρήση εργαλείων αυτοαναφοράς για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης οδήγησαν τους εμπνευστές του μοντέλου ικανότητας στην ανάπτυξη αντικειμενικών κριτηρίων για τη μέτρηση της ικανότητας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΣΝ). Ο Mayer και οι συνεργάτες του λοιπόν κατασκεύασαν δύο κλίμακες αξιολόγησής της, με στόχο την αντικειμενική μέτρηση των γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων. Η πρώτη κλίμακα, η Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS, 1999) και το τεστ των Mayer, Salovey και Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT, 2000) αξιολογούν τις τέσσερις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, όπως αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μοντέλο ικανότητας. Σε αυτό το μοντέλο των τεσσάρων κλάδων, η βασική ιδέα είναι ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη πρέπει να εναρμονιστεί με τους κοινωνικούς κανόνες (Zeidner, Roberts & Matthews, 2004). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το MEIS και το MSCEIT να βαθμολογηθούν με διάφορους τρόπους, όπως:

- Ø Με συναινετική βαθμολόγηση (consensual scoring), οπότε στις διαδικασίες όπου συγκεντρώνονται τα υψηλότερα αποτελέσματα να υπάρχει μεγαλύτερη επικάλυψη μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στη μέτρηση της

συναισθηματικής νοημοσύνης τους και των απαντήσεων οι οποίες προέκυψαν από ένα δείγμα χιλιάδων εναγόμενων παγκοσμίως. Επομένως, αν το παγκόσμιο δείγμα συμφωνεί, ότι για παράδειγμα ένα πρόσωπο μιας εικόνας εκφράζει χαρά ή λύπη, τότε αυτή είναι και η σωστή απάντηση.

- Ø Με ειδική βαθμολόγηση (expert scoring), οπότε ο βαθμός επικάλυψης να υπολογίζεται μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στη μέτρηση της ΣΝ τους και των απαντήσεων εκείνων που δόθηκαν από μία ομάδα 21 ειδικών στον τομέα του συναισθήματος, όπως ψυχολόγοι και φιλόσοφοι.

3.2.3. Ανάλογα εργαλεία μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον ελληνικό χώρο

Το τεστ MSCEIT V. 2.0. έχει σταθμιστεί στην Ελλάδα (Καφέτσιος, 2007). Πολύ σημαντική βέβαια είναι η προσπάθεια του Τσαούση και των συνεργατών του (2004) να υλοποιήσουν ένα Ελληνικό Τεστ Συναισθηματικής Νοημοσύνης, το ΤΕΣΥΝ, με βάση το μοντέλο των Mayer και των συνεργατών του. Το συγκεκριμένο τεστ έχει 91 προτάσεις και 4 υποκλίμακες, οι οποίες εξετάζουν τα εξής: την έκφραση, την αξιολόγηση, τον έλεγχο, τη χρήση και την κατανόηση των συναισθημάτων. Αυτό το τεστ, όμως, στηρίζεται στις πληροφορίες τις οποίες δίνουν τα ίδια τα άτομα για το πώς αυτά αντιλαμβάνονται τις συναισθηματικές τους ικανότητες και όχι στην αντικειμενική μέτρηση των ικανοτήτων τους (Πλατσίδου, 2005).

3.3.1. Το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Reuven Bar-On

Ο Reuven Bar-On (1997) έστρεψε την προσοχή του στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Η σύνθετη έννοια ορίζεται ως μια σειρά από μη γνωστικές ικανότητες, δυνατότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις. Το μοντέλο του επικεντρώνει το ενδιαφέρον του και αξιολογεί ένα σύνολο από μη γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες και ανήκει στα λεγόμενα μεικτά μοντέλα. Θεωρεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τις γενικές ικανότητες των ατόμων σχετικά με την αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών απαιτήσεων και πιέσεων. Με βάση το μοντέλο του, οι ικανότητες αυτές οργανώνονται σε πέντε γενικές κατηγορίες και η κάθε κατηγορία περιλαμβάνει

ορισμένες ειδικές δεξιότητες ή ικανότητες. Οι πέντε κατηγορίες ικανοτήτων είναι οι εξής:

(α) **Ενδοπροσωπικές ικανότητες:** αναφέρονται στην ικανότητα κάποιου να έχει επίγνωση του εαυτού του, να κατανοεί τα συναισθήματά του και να αξιολογεί τα συναισθήματα αλλά και τις ιδέες του. Οι ικανότητες αυτές περιλαμβάνουν δεξιότητες, όπως: συναισθηματική αυτοεπίγνωση, θετική διεκδίκηση, διαπίστωση του ατομικού δυναμικού, ανεξαρτησία, αυτοσεβασμό.

(β) **Διαπροσωπικές ικανότητες:** αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να έχει επίγνωση και να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων, να ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους και να δημιουργεί στενές συναισθηματικές σχέσεις. Εμπεριέχονται δεξιότητες όπως: ενσυναίσθηση, διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική υπευθυνότητα.

(γ) **Ικανότητα προσαρμογής:** είναι το χαρακτηριστικό ενός ατόμου να έχει την ικανότητα να χειρίζεται τις αλλαγές με ευέλικτο τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη τις πολλαπλές προοπτικές σε μια δεδομένη περίπτωση, να εκτιμά με ακρίβεια την εκάστοτε κατάσταση, να μπορεί να αλλάζει με έξυπνο τρόπο τα συναισθήματα και τις σκέψεις του να είναι σε θέση να επιλύει τυχόν προβλήματα που δημιουργούνται. Απαιτεί δεξιότητες όπως η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, έλεγχο της πραγματικότητας, ευελιξία.

(δ) **Διαχείριση άγχους:** η ικανότητα να αντιμετωπίζει κάποιος με αποτελεσματικό τρόπο το στρες και να ελέγχει τα έντονα συναισθήματα. Αναφέρεται σε δεξιότητες όπως αντοχή στο στρες και έλεγχο των παρορμήσεων.

(ε) **Γενικοί παράγοντες διάθεσης και παράγοντες ενεργοποίησης:** η ικανότητα να είναι κάποιος αισιόδοξος, να απολαμβάνει τη σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους, να αισθάνεται, αλλά και να εκφράζει την ευτυχία. Απαιτεί δεξιότητες όπως η ευτυχία και η αισιοδοξία. Ο Bar-On (2000) υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αναπτύσσεται διαχρονικά και μπορεί να βελτιωθεί μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης και θεραπείας. Αλλά και η εμπειρική διερεύνηση του μοντέλου έδειξε ότι η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη αναπτύσσεται σταθερά και μετά την ενηλικίωση του ατόμου (Πλατσίδου, 2004). Επιπρόσθετα, ο ίδιος πιστεύει ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η γνωστική νοημοσύνη συμβάλλουν εξίσου στη γενική νοημοσύνη των ατόμων.

3.3.2. Δείκτης Συναισθηματικής Νοημοσύνης ή Συναισθηματικό Πηλίκο του Bar-On

Ο Bar-On (1977, 1985, 1996), ύστερα από χρόνια έρευνας, ανέπτυξε το πρώτο επιστημονικά επικυρωμένο εργαλείο μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Ακόμα, είναι ο πρώτος που εφηύρε τον όρο συναισθηματικό πηλίκο (IQ) της Γενικής Νοημοσύνης για τη μέτρηση της Γνωστικής Νοημοσύνης και δημιούργησε τον Κατάλογο Συναισθηματικού Πηλίκου (EQ-I, Emotional Quotient Inventory). Υποστήριξε ότι, όπως χρησιμοποιούμε το δείκτη νοημοσύνης για να μετρήσουμε τη γνωστική νοημοσύνη, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε έναν δείκτη για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Το Emotional Quotient Inventory είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών με 133 προτάσεις. Το άτομο δηλώνει τον βαθμό στον οποίο ισχύει για τον ίδιο η κάθε πρόταση, σε μία κλίμακα πέντε σημείων (π.χ. «Έχω καλές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους», «Περνάω καλά όταν βρίσκομαι με άλλα άτομα», «Μου αρέσει να βοηθάω τους άλλους»).

Ακολουθώντας τη δομή του κλασικού τεστ νοημοσύνης (όπως το WISC), το EQ-I δίνει έναν γενικό Δείκτη Συναισθηματικής Νοημοσύνης και πέντε επιμέρους δείκτες που ο καθένας αντιστοιχεί σε μια από τις κατηγορίες συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων που περιγράφει το μοντέλο. Επίσης, οι δείκτες αυτοί περιλαμβάνουν 15 υποκλίμακες, που αντιστοιχούν στη μέτρηση των ειδικών δεξιοτήτων που περιλαμβάνουν οι κατηγορίες ικανοτήτων. Σύμφωνα με τον Bar-On, υψηλή επίδοση του EQ-I σημαίνει ότι το άτομο αυτό έχει δυνατότητες για υψηλή συναισθηματική και κοινωνική λειτουργικότητα, είναι δηλαδή, συναισθηματικά και κοινωνικά ευφύες.

Επιπρόσθετα, το EQ-I δίνει τέσσερις δείκτες χρήσιμους για τον προσδιορισμό της εγκυρότητας της κλίμακας. Ο Βαθμός Παράλειψης αναφέρεται στον αριθμό των προτάσεων που δεν απαντήθηκαν. Ο Δείκτης Ασυνέπειας δείχνει τον βαθμό ασυνέπειας των απαντήσεων σε μια ομάδα προτάσεων που αναφέρονται στο ίδιο θέμα. Η Θετική Εντύπωση αποτυπώνει την τάση να δίνει κανείς υπερβολικά θετικές εκτιμήσεις. Η Αρνητική εντύπωση από την άλλη αποτυπώνει την τάση να δίνει κανείς υπερβολικά αρνητικές απαντήσεις. Το EQ-I διαθέτει ένα ενσωματωμένο κριτήριο διόρθωσης της μέτρησης, βασισμένο στους δείκτες Θετικής και Αρνητικής Εντύπωσης. Αυτό θεωρείται μια σημαντική ιδιότητα για κάθε ψυχομετρικό εργαλείο

που στηρίζεται σε αυτοαναφορές, γιατί μειώνει την προκατάληψη των κοινωνικά αποδεκτών απαντήσεων και ενδυναμώνει την ακρίβεια των μετρήσεων (Bar-On, 2000). Το EQ-I προοριζόταν αρχικά για ενήλικες και στην συνέχεια κατασκευάστηκε για εφήβους η κλίμακα EQ-I:YV (Bar-On & Parker, 2000). Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι, πρόσφατα, επιχειρήθηκε η προσαρμογή και η στάθμιση του EQ-I στην ελληνική γλώσσα από τις Κουμουνδούρου και Μαριδάκη-Κασσωτάκη (2003).

3.4.1. Το θεωρητικό μοντέλο του Daniel Goleman: Η Συναισθηματική Επάρκεια

Το κοινωνικο-συναισθηματικό μοντέλο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Goleman, το οποίο υιοθέτησαν πολλοί ερευνητές (Bar-On, 1997, Schutte, Malouff et al., 2007), εστιάζει στις συνειδητές διαδικασίες κατανόησης των συναισθημάτων τόσο σε ενδοατομικό, όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο. Ο Daniel Goleman, όπως και άλλοι ερευνητές, υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής των ατόμων (π.χ. υγεία, μάθηση, συμπεριφορά, σχέσεις) και αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της επιτυχίας και της ικανότητάς τους για επίλυση προβλημάτων (Ellias, 1993, Goleman, 1995, Jensen, 1998).

Στο θεωρητικό μοντέλο του Daniel Goleman, η Συναισθηματική Νοημοσύνη περιλαμβάνει ικανότητες μεταξύ των οποίων «το να μπορείς να βρίσκεις κίνητρα για τον εαυτό σου και να αντέχεις να απογοητευτείς, να ελέγχεις την παρόρμηση και να χαλιναγωγείς την ανυπομονησία σου, να ρυθμίζεις σωστά τη διάθεσή σου και να εμποδίζεις την απογοήτευση να καταπνίξει την ικανότητά σου για σκέψη, να έχεις ενσυναίσθηση και ελπίδα» (Goleman, 1998:68).

Η δομή του θεωρητικού μοντέλου του Goleman, όπως αναθεωρήθηκε και απλοποιήθηκε το 2002, περιλαμβάνει τη διάρθρωση των προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων που συγκροτούν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε τέσσερις βασικούς τομείς (στην αρχή ήταν πέντε τομείς), οι οποίοι περιλαμβάνουν δεκαοχτώ δεξιότητες (στην αρχή ήταν είκοσι πέντε) (Goleman et al, 2002: 57-73). Αξίζει να σημειωθεί πως, σύμφωνα με τον Goleman (1998), η συναισθηματική επάρκεια είναι μία μαθημένη έννοια.

Σύμφωνα με το μοντέλο των συναισθηματικών ικανοτήτων, η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναλύεται ως εξής:

A) ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ η οποία αναλύεται σε:

(α) Αυτοεπίγνωση (Self-awareness): το να γνωρίζω την εσωτερική μου κατάσταση, τις προτιμήσεις μου και να έχω επαφή με τη διαίσθησή, δηλαδή την επίγνωση των συναισθημάτων μου, αυτοπεποίθηση, ακριβής αξιολόγηση (το να γνωρίζω τα ισχυρά σημεία και τα όριά μου).

(β) Αυτορύθμιση (self-regulation): το να διαχειρίζομαι την εσωτερική μου κατάσταση, τις παρορμήσεις μου και τα προσωπικά αποθέματα, δηλαδή αυτοέλεγχος, αξιοπιστία, ενσυνειδησία, προσαρμοστικότητα και καινοτομία.

(γ) Κίνητρα συμπεριφοράς (motivation): συναισθηματικές τάσεις που οδηγούν στην επίτευξη στόχων ή τη διευκολύνουν, δηλαδή αισιοδοξία, πρωτοβουλία, τάση προς επίτευξη.

B) ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ η οποία περιλαμβάνει:

(α) Ενσυναίσθηση (empathy): η οποία αναφέρεται στην ικανότητα των ανθρώπων να κατανοούν τους υπόλοιπους, να τους παρέχουν υπηρεσίες, να βοηθούν την ανάπτυξή τους και φυσικά να αποδέχονται την διαφορετικότητά τους.

(β) Κοινωνικές δεξιότητες (social skills): οι οποίες αναφέρονται στις δεξιότητες των ατόμων να επηρεάζουν και να επικοινωνούν με τους υπόλοιπους, να ηγούνται, να προωθούν αλλαγές, να χειρίζονται διαφωνίες, να καλλιεργούν δεσμούς, να προωθούν τη συνεργασία και την ομαδικότητα (Goleman, 1998).

Όπως υποστηρίζει ο Goleman, από τη Συναισθηματική Νοημοσύνη ενός ατόμου εξαρτάται και η συναισθηματική του επάρκεια, η ικανότητά του δηλαδή για να εμφανίσει υψηλές επιδόσεις σε κάθε στόχο που βάζει (Πλατσίδου, 2004). Σε νεότερη μελέτη του, ο Goleman (2002) διακρίνει 4 βασικές κατηγορίες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, οι οποίες αποτελούν επίκτητες ικανότητες και τις προσδιορίζει ως προϋποθέσεις για επιτυχία. Αυτές είναι:

- Ø **Αυτοεπίγνωση (self-awareness):** Η αυτοεπίγνωση περιλαμβάνει σαν υποκατηγορίες την συναισθηματική επίγνωση, την αυτοαξιολόγηση, την αυτοπεποίθηση.
- Ø **Αυτοδιαχείριση (Self-management):** Η αυτοδιαχείριση περιλαμβάνει ως υποκατηγορίες τον συναισθηματικό έλεγχο, την προσαρμοστικότητα, τον προσανατολισμό στους στόχους και την θετικότητα.
- Ø **Κοινωνική επίγνωση (Social-awareness):** Η κοινωνική επίγνωση περιλαμβάνει ως υποκατηγορίες την ενσυναίσθηση, την επίγνωση του συνόλου και τον προσανατολισμό στην εξυπηρέτηση των συνανθρώπων.
- Ø **Διαχείριση σχέσεων (Relationship management):** Η διαχείριση των σχέσεων συνίσταται από την ηγεσία, την δυνατότητα ανάπτυξης των τρίτων, τη σύσφιξη των σχέσεων, την παρακίνηση, την συνεργασία και την ομαδικότητα.

Ο Goleman θεωρεί την αυτογνωσία ως την σημαντικότερη πτυχή, διότι επιτρέπει τον αυτοέλεγχο. Το συγκεκριμένο μοντέλο βρίσκεται στην ερευνητική βιβλιογραφία ως «pop psychology» (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008), όρος ο οποίος αναφέρεται σε θεωρίες για την ανθρώπινη νοητική ζωή και συμπεριφορά. Αξίζει να σημειωθεί πως οι Mayer και Salovey (1997) κατατάσσουν το μοντέλο αυτό στα μεικτά μοντέλα και πιο συγκεκριμένα στις θεωρίες απόδοσης, δίνοντας έμφαση στις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης στις οποίες υπάρχει δυνατότητα εκμάθησης και βελτίωσης (Καφέτσιος, 2003). Οι ίδιοι ερευνητές κάνουν συσχέτιση του μοντέλου της συναισθηματικής νοημοσύνης με παλαιότερες θεωρίες σχετικά με την κοινωνική ευφυΐα (Thorndike & Stein, 1937).

Ωστόσο, το μοντέλο του Goleman είναι το μοναδικό το οποίο δίνει έμφαση στα κίνητρα τα οποία σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίδοση των ατόμων (Atkinson & Feather, Eysenck, 1953).

3.4.2. Εργαλείο μέτρησης Συναισθηματικής Επάρκειας (ECI 360°)

Το 1999, οι Goleman και Boyatzis πρότειναν ένα καινούριο εργαλείο για την μέτρηση της συναισθηματικής επάρκειας, το οποίο ήταν ο Κατάλογος Συναισθηματικής Επάρκειας ECI (Emotional Competence Inventory), βασιζόμενοι

στη θεωρία της αποτελεσματικής επίδοσης, η οποία καθιστά λειτουργική την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων τις οποίες διαθέτουν τα άτομα (Goleman, 1995, 1998). Το εργαλείο ECI 360° αναπτύχθηκε ως ένα ερωτηματολόγιο της συναισθηματικής νοημοσύνης το οποίο βασίζεται στις αναφορές των τρίτων (π.χ.των συναδέλφων, των προϊσταμένων), για την αξιολόγηση της συναισθηματικής επάρκειας των εργαζομένων, των ικανοτήτων δηλαδή τις οποίες εκφράζουν ή χρησιμοποιούν οι εργαζόμενοι με μία επιχείρηση. Το συγκεκριμένο εργαλείο δίνει πληροφορίες για τις περιοχές που είναι χαμηλή η συναισθηματική επάρκεια των εργαζομένων και απαιτείται βελτίωση της εργασιακής τους απόδοσης. Επιπλέον, το ECI μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογηθεί και το προφίλ της συναισθηματικής επάρκειας ενός οργανισμού ή μιας επιχείρησης, ούτως ώστε να εντοπιστούν οι αδυναμίες και να γίνει βελτίωση με την βοήθεια ορισμένων παρεμβάσεων (Πλατσίδου, 2004).

Η τρέχουσα έκδοση του ECI (ECI-2) περιλαμβάνει 18 κλίμακες ικανότητας με τέσσερις ερωτήσεις ανά κλίμακα, επομένως 72 ερωτήσεις σε σύνολο. Όλες οι ικανότητες χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: Αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική συνειδητοποίηση και διαχείριση σχέσεων ή κοινωνικές δεξιότητες (Bayatzis, Goleman & Rhee, 1999). Οι τιμές εγκυρότητας και αξιοπιστίας που παρουσίασε αυτό το εργαλείο ήταν υψηλές. Οι τιμές αυτές αφορούν μεγάλο αριθμό μελετών και είχαν ως στόχο την απόδοση των ατόμων στην εργασία τους. Οι Boyatzis και Sala επισήμαναν ότι οι κλίμακες ικανότητας παρουσιάζουν υψηλές τιμές εσωτερικής συνάφειας, με αποτέλεσμα οι τιμές της διακρίνουσας εγκυρότητας ανάμεσα στις διάφορες κλίμακες να είναι πολύ χαμηλές και να μην μπορούν να συγκροτήσουν τις τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες ικανοτήτων (Boyatzis & Sala, 2004).

3.4.3. Συναισθηματικό Πηλίκιο του Goleman (EQ)

Το Τεστ Συναισθηματικού Πηλίκου του Goleman (EQ, Emotional Quotient, 1995) έχει σαν στόχο να αξιολογήσει τις συναισθηματικές ικανότητες, τις γενικές κοινωνικές ικανότητες και τον χαρακτήρα των ατόμων (Brown, Bryant & Reilly, 2006). Το τεστ αποτελείται από διάφορες υποκλίμακες, όπως: αναγνώριση των

συναισθημάτων των άλλων, κινητοποίηση των ίδιων των ατόμων και έναν συγκεκριμένο στόχο.

3.5.1. Το μοντέλο του Petrides και Furnham

Οι Petrides και Furnham (2000, 2001) χωρίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη σε δύο είδη με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθεί. Το ένα εργαλείο είναι αυτό που θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και κάνει αξιολόγηση με τη μέθοδο της αυτό-αναφοράς και αυτό που θεωρεί ότι αποτελεί την γνωστική ικανότητα του ατόμου και η εξέταση γίνεται με την μέθοδο της αντικειμενικής επίδοσης. Σύμφωνα με τους ερευνητές όμως, η συναισθηματική νοημοσύνη δε γίνεται να αξιολογηθεί με αντικειμενικά κριτήρια, καθώς η συναισθηματική εμπειρία είναι από τη φύση της υποκειμενική και δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια που να μπορούν να ορίσουν τις σωστές ή τις λάθος απαντήσεις. Αξίζει να σημειωθεί πως αυτοί επικεντρώνουν την προσοχή τους στο δεύτερο είδος, καθώς αυτό αφορά τις προσωπικές εκτιμήσεις που έχει το άτομο σχετικά με την συναισθηματική του λειτουργικότητα.

Η μέτρηση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ως ικανότητας, στην καλύτερη περίπτωση μπορεί να αξιολογήσει τις γνώσεις που έχει κάποιος σχετικά με τα συναισθήματά του και όχι τα ίδια τα συναισθήματά του (Mavroveli, Petrides, Shove & Whitehead, 2008). Σύμφωνα με τους Petrides, Furnham και Frederickson (2004) οι δύο εννοιολογικές προσεγγίσεις γίνεται να συνυπάρχουν και ταυτόχρονα να παρουσιάζουν τις δεκαπέντε όψεις-εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα και είναι οι εξής:

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	Τα άτομα με υψηλό σκορ αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως:
Προσαρμοστικότητα	Ευέλικτους και πρόθυμους να προσαρμοστούν σε νέες καταστάσεις.
Διεκδικητική Συμπεριφορά	Αποφασιστικούς, ειλικρινείς και πρόθυμους να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους.

Συναισθηματική αντίληψη (εαυτός & άλλοι)	Ξεκάθαρους στην αντίληψη των δικών τους συναισθημάτων και των συναισθημάτων των άλλων.
Διαχείριση συναισθημάτων των άλλων	Ικανούς στην επιρροή των συναισθημάτων των άλλων.
Συναισθηματική ρύθμιση	Ικανούς στον έλεγχο και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους.
Παρορμητικότητα	Ικανούς στον έλεγχο έντονων επιθυμιών τους.
Διαπροσωπικές σχέσεις	Ικανούς να έχουν προσωπικές σχέσεις σε ικανοποιητικό βαθμό.
Αυτοεκτίμηση	Πετυχημένους και με αυτοπεποίθηση.
Κινητοποίηση	Με εσωτερική παρότρυνση και επιμονή για την αντιμετώπιση κάθε εμποδίου.
Κοινωνική επίγνωση	Με ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και πετυχημένους στην ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων.
Διαχείριση άγχους	Ικανούς να αντέχουν στην πίεση και να ρυθμίζουν το άγχος τους.
Ενσυναίσθηση	Ικανούς στην κατανόηση της πλευράς του άλλου.
Ευτυχία	Ικανοποιημένους και χαρούμενους από τη ζωή τους.
Αισιοδοξία	Αυτοπεποίθηση και πιθανόν να βλέπουν τη θετική πλευρά των πραγμάτων στη ζωή.
Συναισθηματική Έκφραση	Ικανούς να εκφράσουν και να μεταδώσουν τα συναισθήματά τους στους υπόλοιπους.

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

3.5.2. Ερωτηματολόγιο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης της Προσωπικότητας (TEIQue)

Οι Petrides και Furnham (2001) υποστηρίζουν ότι οι συγκεκριμένες διαστάσεις γίνεται να χρησιμοποιηθούν ως οδηγός για την κατασκευή περιεκτικών εργαλείων μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνώρισμα. Οι ίδιοι, βασισμένοι σε αυτές τις διαστάσεις, δημιουργούν ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το Trait Emotional Intelligent Questionnaire (TEIQue), το οποίο αποτελείται από 153 προτάσεις που είναι αξιολογημένες σε μια κλίμακα Likert 7 σημείων, οργανωμένες σε 15 διαστάσεις και 4 παράγοντες: ευεξία, αυτοέλεγχος, συναισθηματικότητα και κοινωνικότητα. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες του TEIQue διερευνήθηκαν σε μελέτη (Petrides, Perez & Furnham, 2005) με γαλλόφωνο πληθυσμό, όπου αναφέρθηκε ότι τα συνολικά αποτελέσματα από το TEIQue ήταν κανονικά κατανομημένα και εμφάνισαν γενικά καλή αξιοπιστία, της τάξεως του 0,85. Επιπλέον, οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι τα αποτελέσματα του TEIQue ήταν ανεξάρτητα από αυτά που προέκυψαν από το γνωστικό τεστ του Raven (SPM 1) και συγκεκριμένα στη δοκιμασία του μη λεκτικού συλλογισμού, το οποίο υποστηρίζει ότι την άποψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας, σε αντίθεση με την άποψη ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ένας τύπος γνωστικής νοημοσύνης. Τα αποτελέσματα της TEIQue είχαν θετική συσχέτιση με κάποιες διαστάσεις της προσωπικότητας, όπως η ευχαρίστηση, η ειλικρίνεια, η αισιοδοξία, η ενσυνειδησία, αλλά και αρνητική συσχέτιση, όπως η αλεξιθυμία και η νεύρωση.

Το 2007 έγινε η προσαρμογή στα ελληνικά (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007) και των δύο εκδόσεων του ερωτηματολογίου TEIQue V.1.00 και V.1.50, τόσο της εκτεταμένης όσο και της σύντομης έκδοσής του.

3.6.1. Το μοντέλο του Cooper

Το μοντέλο του Cooper για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (1996/1997) κατατάσσεται, όπως και του Bar-On και του Goleman, στα μείκτα μοντέλα και στις θεωρίες με πλαίσιο την προσωπικότητα. Όπως αναφέρει το μοντέλο του Cooper, η συναισθηματική νοημοσύνη επεκτείνεται πέρα από τις γενικές ικανότητες της προσωπικότητας και ερευνάται σε σχέση με τις επιπτώσεις της στο περιβάλλον και στη ζωή των ατόμων. Στο συγκεκριμένο μοντέλο η συναισθηματική νοημοσύνη

αποτελείται από πέντε γενικότερες διαστάσεις χαρακτηριστικών και ικανοτήτων, οι οποίες αποτελούνται από άλλες συνιστώσες. Αυτές οι πέντε διαστάσεις είναι:

(α) *το συνηθισμένο περιβάλλον*: με συνιστώσες τις πιέσεις και τις ικανοποιήσεις τις οποίες αντλούν τα άτομα από το περιβάλλον τους.

(β) *η συναισθηματική συνειδητοποίηση των ατόμων*: αναφέρεται στην κατανόηση και την εκφραστικότητα των συναισθημάτων τους.

(γ) *η ανταγωνιστικότητα των ατόμων*: αναφέρεται στην ικανότητά τους να βάζουν στόχους και να τους επιτυγχάνουν, στη δημιουργικότητά τους και στην αντοχή τους.

(δ) *οι αξίες και οι στάσεις των ατόμων*: αναφέρονται στις προσδοκίες, τη συμπόνια, τη διαίσθηση, την εμπιστοσύνη και την ολοκλήρωση του εαυτού τους.

(ε) *η γενική κατάσταση υγείας και η ποιότητα της ζωής και των σχέσεων των ατόμων*, αλλά και η άριστη επίδοσή τους στους διάφορους τομείς της ζωής τους (Πλατσίδου, 2004).

3.6.2. Χάρτης του Συναισθηματικού Δείκτη (EQ-Map)

Για τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης, ο Cooper και ο Sawaf δημιούργησαν μια κλίμακα, τον Χάρτη Συναισθηματικού Δείκτη (EQ-Map). Ο EQ-χάρτης αποτελεί εργαλείο 360°, το οποίο είναι γνωστό ως όργανο «ευρέως φάσματος» και αξιολογεί ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας. Αποτελείται από 21 κλίμακες και έχει 96 θέματα για τη μέτρηση όλων των σημαντικών διαστάσεων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Οι πιο σημαντικές διαστάσεις της είναι η ανάγνωση των κύριων συναισθημάτων, οι ικανότητες, οι αξίες και οι στάσεις των ατόμων που είναι σχετικές με τα συναισθήματα (Cooper, 2005, Orioli, 2000, Orioli & Cooper, 2005). Πιο αναλυτικά, το εργαλείο EQ-Map επιτρέπει τη διερεύνησή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και ξεκινάει από τα προσωπικά ταλέντα και τις αδυναμίες των ατόμων με βάση την επίδοσή τους σε διαφορετικούς στόχους, προσδιορίζοντας κατά συνέπεια τα ατομικά και διαπροσωπικά στάδια που πρέπει να ακολουθήσουν για να οδηγηθούν στην επιτυχία (Cooper & Sawaf, 1997).

3.7. Διαπιστώσεις

Σύμφωνα με τις βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης, είναι εύκολο να διαπιστωθεί ότι στο πλαίσιο αυτών εντοπίζονται σημαντικές διαφορές, τόσο ως προς τον τρόπο με τον οποίο γίνεται εννοιολογική προσέγγιση του όρου, όσο και ως προς τις επιμέρους ικανότητες που περιλαμβάνει. Οι Mayer και Salovey προσεγγίζουν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στην επίδραση που ασκούν τα συναισθήματα στη συλλογική διαδικασία. Ο Reuven Bar-On κάνει πλήρη διαχωρισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης από τις γνωστικές ικανότητες και προσδιορίζει την έννοια της με έναν ευρύτερο τρόπο. Ο Daniel Goleman μέσω του θεωρητικού του μοντέλου προτείνει μία θεωρία επίδοσης που προσπαθεί να προβλέψει την αποτελεσματικότητα του ατόμου στον τομέα εργασίας.

Αξίζει να σημειωθεί πως με την μελέτη των συγκεκριμένων θεωριών, γίνεται φανερό επίσης ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια πολυδιάστατη και πολυσχιδής έννοια. Η έννοια αυτή προσπαθεί να αναδείξει το συναίσθημα ως έναν εν δυνάμει σύμμαχο στην προσπάθεια του ατόμου να επιτύχει τους στόχους του, ανατρέποντας την μέχρι πρότινος κυρίαρχη σκέψη.

3.8. Άλλα εργαλεία μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Ύστερα από την ανασκόπηση των βασικότερων θεωρητικών μοντέλων για την Συναισθηματική Νοημοσύνη και τους τρόπους τους οποίους χρησιμοποιεί κάθε μοντέλο για να την μετρήσει, θα ακολουθήσει αναφορά σε κάποια εργαλεία μέτρησης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, τα οποία είναι πιο συχνά εμφανιζόμενα στη βιβλιογραφία.

(α) Κλίμακα Αλεξυθυμίας TAS-20 (Toronto Alexithymia Scale)

Η συγκεκριμένη κλίμακα από το Τορόντο είναι ιδιαίτερα δημοφιλής (Nemiah, Freyberger & Sifneos, 1976· Taylor, Bagby & Parker, 1991· Bagby, Parker & Taylor, 1994· Bagby, Taylor, Quilty & Parker, 2007). Η συγκεκριμένη λέξη προέρχεται από τη λέξη αλεξ- που σημαίνει αντίθετος και θυμός που σημαίνει συναίσθημα (Μπαμπινιώτης, 2002). Ο συγκεκριμένος όρος επινοήθηκε από τον Peter Sifneo

(1973) για να περιγράψει εκείνα τα άτομα που εμφανίζουν ανεπάρκεια ως προς την κατανόηση, την επεξεργασία ή την περιγραφή των συναισθημάτων τους (Μπαμπινιώτης, 2002). Αυτή η κλίμακα μετρά τις ατομικές διαφορές ως προς:

(α) Τη δυσκολία που παρουσιάζουν τα άτομα να προσδιορίσουν τα συναισθήματά τους και να διακρίνουν μεταξύ συναισθημάτων και σωματικών αισθήσεων που προκύπτουν μετά από μια συναισθηματική διέγερση.

(β) τη δυσκολία τους να κάνουν περιγραφή των συναισθημάτων τους σε άλλους.

Ορισμένος αριθμός ερευνών αποκαλύπτουν πως οι αλεξιθυμικοί, πέρα από τη δυσκολία που έχουν με τα δικά τους συναισθήματα, παρουσιάζουν δυσκολία να αντιληφθούν και τα συναισθήματα των άλλων, με αποτέλεσμα να μη διαθέτουν συναισθηματική κατανόηση και να μην είναι αποτελεσματικοί στη ρύθμιση των συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων (Goleman, 1995· Krystal, 1979· Lane & Schwartz, 1987, 2000). Τα παραπάνω συμπεράσματα εξηγούν την στενή συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στην ικανότητα των ατόμων που προσδιορίζουν τα δικά τους συναισθήματα και της ικανότητάς τους να προσδιορίζουν τα συναισθήματα των άλλων (Davies et al. 1998).

(β) Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Schutte (SSEIT: Schutte Self-Report Emotional Intelligence Rest)

Ο Schutte και οι συνεργάτες του (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden & Dornheim, 1998) ανέπτυξαν και επικύρωσαν μια κλίμακα αυτοαναφοράς στο πλαίσιο της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικού γνωρίσματος, που μετρά το ομοιογενές κατασκευάσμα της συναισθηματικής νοημοσύνης. Η κλίμακα SSEIT (2007) περιλαμβάνει 33 δηλώσεις του τύπου: «Έχω τον έλεγχο των συναισθημάτων μου». Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων γίνεται με την συμπλήρωση μια 5-βάθμιας κλίμακας Likert και το συνολικό αποτέλεσμα προέρχεται από το άθροισμα των απαντήσεων (Petrides & Furnham, 2000).

(γ) Κλίμακα των Επιπέδων της Συναισθηματικής Συνειδητοποίησης LEAS (Levels of Emotional Awareness Scale)

Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 20 κοινωνικές ιστορίες, που περιγράφουν δύο χαρακτήρες και αφορούν τέσσερις τύπους συναισθημάτων: τον θυμό, τον φόβο, την ευτυχία, τη θλίψη. Κατά τη διάρκεια του τεστ, ύστερα από την ανάγνωση της ιστορίας, πρέπει να απαντήσουν σε μια ερώτηση, του τύπου: «πώς θα αισθανόσασταν σε μια παρόμοια περίπτωση;», «Πώς θα αισθανόταν το άλλο άτομο;». Πρέπει να γίνει λοιπόν περιγραφή των προσδοκώμενων συναισθημάτων κάθε ιστορίας, τόσο των δικών τους όσο και των άλλων. Η βαθμολογία μπορεί να είναι χαμηλή συναισθηματική έως υψηλή συναισθηματική, για τον εαυτό τους και τους άλλους χαρακτήρες της ιστορίας (Lane, 2000).

3.9. Εφαρμογές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης

Οι πρακτικές εφαρμογές της Συναισθηματικής Νοημοσύνης καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, στο σχολείο και στον εργασιακό χώρο. Πολλές φορές ξεκινούν με τη μέτρηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων με τεστ που αντιστοιχούν στις διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, με σκοπό να αντιμετωπιστούν τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία τους. Επόμενο βήμα είναι η εκπόνηση προγραμμάτων παρέμβασης, με στόχο την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των ατόμων στους τομείς που θέλουν να βελτιώσουν.

Στον εργασιακό χώρο, τα προγράμματα βελτίωσης της συναισθηματικής νοημοσύνης εστιάζουν στην καλύτερη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων και την επίλυση των συγκρούσεων, την αύξηση της ομαδικής εργασίας. Ιδιαίτερα δημοφιλή είναι τα προγράμματα διαχείρισης άγχους και βελτίωσης της αυτοοργάνωσης και των κινήτρων των εργαζομένων (Cherniss, 2000).

3.10. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύεται πως η Συναισθηματική Νοημοσύνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος των συναισθημάτων και η αξιοποίησή τους στις εκφάνσεις της σύγχρονης καθημερινότητας, με σκοπό την επαγγελματική εξέλιξη, διαδραματίζει άκρως

σημαντικό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς. Παρόλα αυτά οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί δεν είναι πολλές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

4.1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εστιάζει στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, παρόλο που το επάγγελμα του δασκάλου βρίσκεται μέσα στα δέκα επαγγέλματα που η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι απαραίτητη (Yate, 1997). Σε ένα παγκόσμιο συνέδριο στο Σικάγο «Emotional Intelligence: Optimizing Human Performance in the Workplace» ο Goleman ήταν αυτός που είπε ότι στο μέλλον θα δίνεται έμφαση στη Συναισθηματική Νοημοσύνη των μαθητών στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη των μαθητών (Goleman, 1999). Το ερώτημα είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να μεταδώσουν την ακαδημαϊκή γνώση και τις συναισθηματικές δεξιότητες στον μαθητικό πληθυσμό (Murray, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν ότι οι πληροφορίες και οι γνώσεις που μεταδίδουν στους μαθητές τους (γνωστικές και συναισθηματικές) θα πρέπει να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της γνωστικής και συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών (Mayer & Cobb, 2000). Η γνωστική και συναισθηματική μάθηση μπορεί να επιτευχθεί με την έμμεση διδασκαλία και στην συμπεριφορά. Για να αυξηθούν οι συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να αναπτυχθούν πρώτα οι ίδιοι συναισθηματικά και να αφιερώσουν χρόνο για να κερδίσουν την αυτογνωσία (Sobyra, 2002). Στην διεθνή βιβλιογραφία, μέσα από την διεξαγωγή ερευνών, γίνεται αναφορά για το ότι ορισμένες ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι συνδεδεμένες με την επιτυχία της διδασκαλίας.

Ο αριθμός βέβαια των ερευνών που στηρίζουν τον συγκεκριμένο ισχυρισμό είναι στενά είναι αρκετά περιορισμένος. Ο μεγαλύτερος αριθμός ερευνών δεν αναφέρεται σε συναισθηματικές δεξιότητες αλλά σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Βέβαια, πολλά από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας περιγράφουν συναισθηματικές δεξιότητες.

4.2. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί

Το 2000 πραγματοποιήθηκε μία έρευνα από τον Watkin, στην οποία οι διευθυντές σχολείων και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χαρακτηρίστηκαν ως αποτελεσματικοί σε σύγκριση με άλλους διευθυντές και εκπαιδευτικούς που δεν είχαν χαρακτηριστεί έτσι. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές και εκπαιδευτικοί ελέγχθηκαν ως προς την εργασία και τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Επιτροπάκη, 2005).

Μία ακόμα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων κατά τη διάρκεια φοίτησής τους και συνέδεσε κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών του με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, η έρευνα έδειξε ότι οι φοιτητές των πρώτων εξαμήνων συνέδεσαν τα χαρακτηριστικά των καθηγητών τους με την αποτελεσματικότητά τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα χαρακτηριστικά που συνέδεσαν ήταν η κοινωνικότητα, η εξωστρέφεια, η υπεύθυνη στάση απέναντι στους μαθητές τους. Οι φοιτητές των μεγαλύτερων εξαμήνων βέβαια θεώρησαν πως σημαντικά χαρακτηριστικά για τους καθηγητές τους ήταν η πρωτοποριακή σκέψη και η εξυπνάδα, η αποτελεσματικότητά τους και η ενσυναίσθηση. Η έρευνα αυτή κάνει φανερό πως όσο μεγαλύτεροι είναι οι φοιτητές και έχουν λάβει περισσότερες γνώσεις, τόσο περισσότερο συνδέουν την αποτελεσματική διδασκαλία με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (Feldman, 1986).

Μία ακόμα έρευνα που συνδέει την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι αυτή της Haskett (2003). Είναι από τις ελάχιστες έρευνες που συνδέουν την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Haskett, 2003). Η ομαδοποίηση των ικανοτήτων από τη Haskett έγινε σύμφωνα με το μοντέλο του Bar-On. Συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές προσπαθούν να περιγράψουν χαρακτηριστικά των δασκάλων τους που έχουν ξεχωρίσει, συχνά χρησιμοποιούν λέξεις που σχετίζονται με την διαπροσωπική ικανότητα (Haskett, 2003).

Επιπλέον, η πολυδιάσταση φύση της αποτελεσματικής διδασκαλίας επισημάνθηκε με μία έρευνα που συμμετείχαν 266 φοιτητές ψυχολογίας (Patrick 1998). Η έρευνα αυτή σχετίζεται με την ικανότητα προσαρμογής. Οι φοιτητές ανέφεραν επτά παράγοντες οι οποίοι θεωρούσαν πως είναι κρίσιμοι για να είναι ένας εκπαιδευτικός αποτελεσματικός. Συγκεκριμένα, ανέφεραν την ευελιξία, τον σεβασμό προς τους

μαθητές, την αξία της γνώμης των μαθητών, την υπομονή, την κατανόηση, την ενσυναίσθηση και την υπευθυνότητα.

4.3. Συμπεράσματα

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, κυρίως λειτουργώντας οι ίδιοι ως πρότυπα γι αυτούς. Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν Συναισθηματική Νοημοσύνη έχουν περισσότερες πιθανότητες να εξελιχθούν στο χώρο της εκπαίδευσης και να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο επάγγελμά τους. Συνεπώς, μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητό πως οι έννοιες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένες.

Τέλος, μέσα από την επισκόπηση ερευνών διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν παρόμοιες έρευνες που αφορούν την ποιοτική προσέγγιση των Προγραμμάτων Σπουδών και του κειμένου του ΟΟΣΑ «The future of education and skills, education 2030», οι οποίες είναι συνδεδεμένες και συσχετιζόμενες με τις δεξιότητες που άπτονται του πεδίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

B. Ερευνητική Μεθοδολογία

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Αναγκαιότητα έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο θα καταγραφεί το ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης και ο τρόπος με τον οποίο αυτή πραγματοποιήθηκε. Η μελέτη έχει ως στόχο να διερευνήσει τις δεξιότητες που συνδέονται με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και την επαγγελματική εξέλιξη τόσο στο διεθνές κείμενο του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) «The future of education and skills, education 2030» όσο και στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής

Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, αρχικά θα διερευνηθούν οι διεθνείς διαστάσεις για το θέμα που εξετάζεται και στη συνέχεια η μελέτη θα εξετάσει τι πραγματοποιείται σε εθνικό πλαίσιο.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει το ενδιαφέρον της στις δεξιότητες που σχετίζονται με τον τομέα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίες προκύπτουν από το κείμενο του διεθνούς οργανισμού του ΟΟΣΑ. Η μελέτη είχε ως κύριο εργαλείο της την επισκόπηση της διεθνούς και της εθνικής βιβλιογραφίας. Στη συνέχεια αποσαφηνίστηκε ο σκοπός της έρευνας, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, έγινε επιλογή της μεθοδολογίας και των μεθοδολογικών εργαλείων.

Κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί παρόμοιες έρευνες ποιοτικής ανάλυσης τόσο του κειμένου αυτού όσο και των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών ως προς το συγκεκριμένο είδος δεξιοτήτων.

5.2. Μεθοδολογία έρευνας

Για τη συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων, η οποία φαντάζει ως η *camera obscura* της ερευνητικής διαδικασίας (Morse & Richard, 2007).

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον που παρουσιάζεται για την ποιοτική έρευνα είναι μεγάλο και έχει πραγματοποιηθεί μία ποικιλία εφαρμογών των ποιοτικών μεθόδων έρευνας. Όμως, η ασάφεια και η σύγχυση που έχει δημιουργηθεί σχετικά με το τι σημαίνει ποιοτική έρευνα δημιουργεί έντονους προβληματισμούς (Morse & Richards, 2002· Richards & Morse, 2007). Ένας από τους τρόπους που οριοθετείται η ποιοτική έρευνα είναι ο εξής:

«Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί

ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» (Denzin & Lincoln, 2005).

Η ποιοτική μέθοδος έρευνας βοηθά στη διερεύνηση ζητημάτων με τα οποία ο ερευνητής έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά. Για αυτό η ποιοτική έρευνα είναι καταλληλότερη όταν το ζήτημα που επιθυμείται να μελετηθεί δεν έχει ακόμα διερευνηθεί ή δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Στην ποιοτική έρευνα είναι εφικτό κάποιος να προσεγγίσει ένα θέμα χωρίς να έχει προκαθορισμένες αντιλήψεις για αυτό σχετικά με το πώς θα σχετίζονται οι σημαντικές μεταβλητές, οδηγώντας στην κατασκευή μιας θεωρίας για την ερμηνεία και εξήγηση των ερευνητικών δεδομένων (Marshall & Rossman, 2006).

Επίσης, ένας ποιοτικός ερευνητής κάνει οικοδόμηση των εννοιών, των κατηγοριών και των θεωρητικών μοντέλων από «κάτω προς τα πάνω», με σκοπό να οργανώσει τα δεδομένα του σε συνεχώς και πιο αφαιρετικές μονάδες πληροφόρησης. Η διαδικασία αυτή ορίζεται ως επαγωγική και ο ερευνητής πηγαίνει πίσω και μπρος ανάμεσα στις κατηγορίες και τα δεδομένα του, με σκοπό να δημιουργήσει ένα λειτουργικό σύνολο από ενότητες. Καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, έχει τη δυνατότητα να συνεργαστεί με τα υποκείμενα / αντικείμενα της έρευνας, με σκοπό τα θέματα της ανάλυσης να ταιριάζουν σε μεγάλο βαθμό στα βιώματά (Creswell, 2007).

Η ποιοτική έρευνα επίσης, έχει έναν ανακατασκευαστικό χαρακτήρα και έχει την έδρα της στην ερμηνευτική φιλοσοφική παράδοση. Ο ερευνητής έχει εκ των προτέρων γνώση πως αυτό που καλείται να εξετάσει έχει ερμηνευτεί από πριν. Έχει χρέος να κατανοήσει σε βάθος τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι βιώνουν την κοινωνική τους κατάσταση, κατανοούν τον κοινωνικό κόσμο και δίνουν νόημα στη δράση τους (Τσιώλης, 2014).

Τέλος, στην ποιοτική έρευνα το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ολιστική καταγραφή πολύπλοκων και διαφορετικών δεδομένων. Μέσα από την αναλυτική συλλογή των δεδομένων μπορεί να επιτευχθεί η ολιστική προσέγγιση. Σύμφωνα με τους Marshall & Rossman (2006), η ευελιξία του ποιοτικού ερευνητή στρέφεται στα σύνθετα είδη αλληλεπιδράσεων μιας κατάστασης, σε αντίθεση με τους ποσοτικούς ερευνητές, των οποίων οι απόψεις είναι μονόπλευρες.

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης είναι χωρισμένο σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος ασχολείται με τη διερεύνηση των δεξιοτήτων στον τομέα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης βάσει του κειμένου του ΟΟΣΑ με μεθοδολογικό εργαλείο την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Το δεύτερο μέρος ασχολείται με τη μελέτη και διερεύνηση των οδηγών σπουδών των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής εκπαίδευσης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός που είναι ενσωματωμένα σε αυτά διδακτικά αντικείμενα, τα οποία είναι συνδεδεμένα με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, χρησιμοποιώντας ως μεθοδολογικό εργαλείο την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου.

5.3. Ερευνητικός σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν αφενός οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη σε ένα διεθνές πλαίσιο, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου του κειμένου του ΟΟΣΑ, *The future of education and skills, Education 2030* (2018) και αφετέρου κατά πόσο αυτές εντοπίζονται στους οδηγούς σπουδών των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής σε εθνικό πλαίσιο, δεδομένου ότι οι δεξιότητες αυτές διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν για την παρούσα έρευνα του διεθνούς κειμένου του ΟΟΣΑ είναι τα εξής:

- Το κείμενο του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης λαμβάνει υπόψη του τη συναισθηματική διάσταση του ορισμού των δεξιοτήτων;
- Εάν ναι, ποιες δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης προτείνονται;
- Με ποιον τρόπο συλλαμβάνονται;
- Είναι σύμφωνη η σύνταξή τους με άλλα διεθνή κείμενα ή άλλες διεθνείς έρευνες για τις σύγχρονες δεξιότητες;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΜΕΛΕΤΗ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΟΥ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ ΟΟΣΑ

6.1. Εισαγωγή

Το υπό έρευνα κείμενο του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) είναι το «The Future of education and skills, Education 2030» (OECD, 2018). Ουσιαστικά πρόκειται για ένα πλαίσιο μάθησης του ΟΟΣΑ, το οποίο προσφέρει ένα όραμα και ορισμένες αρχές που υποστηρίζουν το μέλλον του εκπαιδευτικού συστήματος. Το πλαίσιο μάθησης συν-δημιουργήθηκε από κυβερνητικούς εκπροσώπους και μια αυξανόμενη κοινότητα εταίρων, συμπεριλαμβανομένων των ηγετών της σκέψης, των εμπειρογνομόνων, των σχολικών δικτύων, των διευθυντών σχολείων, των καθηγητών, των φοιτητών, ομάδων νέων, γονέων, πανεπιστημίων, τοπικών οργανισμών. Πρόκειται για μια εργασία που βρίσκεται σε εξέλιξη.

6.2. Παρουσίαση του ερευνητικού υλικού και του μεθοδολογικού εργαλείου

Στην παρούσα μελέτη ακολουθήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία και συγκεκριμένα η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει τις ρίζες της στις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα και είναι ενταγμένη στην ευρύτερη προσπάθεια εναλλακτικών ποιοτικών παραδειγμάτων από τις απόψεις των θετικιστικών, ποσοτικών ερευνητών, οι οποίες υπάγονται στην ποιοτική έρευνα (Marshall & Rossman, 2006). Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, συντέθηκε ένα μεθοδολογικό παράδειγμα ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου από τον Γερμανό Ph. Mayring (1983, 1985, 1988, 1993), καθώς διαπιστώθηκε ότι τα βιβλία μεθοδολογίας δεν είχαν ένα συστηματικό μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάλυση ποιοτικού υλικού. Σύμφωνα με τον Μπονίδη (2004), οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνταν παρουσίαζαν ελλείψεις. Συγκεκριμένα, η ερμηνευτική ανάλυση παρουσίαζε ασάφεια, η γλωσσική ασάφεια του κειμένου ήταν μονομερής και η ανάλυση περιεχομένου ήταν μόνο ποσοτική.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του Mayring (1980), το οποίο οδηγεί σε μείωση του υλικού που βρίσκεται υπό έρευνα, στοχεύει στην εύρεση σημαντικών στοιχείων και μηνυμάτων του κειμένου και παράγει μια γενική ιδέα γι’

αυτό. Το μοντέλο του Mayring αποτελείται από 10 βήματα. Η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας, η οποία θα αναπτυχθεί διεξοδικά παρακάτω, είναι η ακόλουθη:

- 1. Καθορισμός του υπό έρευνα υλικού**
 - 2. Ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό**
 - 3. Τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού**
 - 4. Κατεύθυνση της ανάλυσης**
 - 5. Ερωτήματα βάσει ενός θεωρητικού πλαισίου**
 - 6. Καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης κι επιλογή του δείγματος με το οποίο θα γίνει η έρευνα**
 - 7. Σύστημα κατηγοριών – Αποδελτίωση**
 - 8. Ανάλυση βάσει του συστήματος κατηγοριών. Επιλογή του παραδείγματος ανάλυσης: συγκεφαλαίωση ή εξήγηση ή δόμηση**
 - 9. Επανεξέταση του συστήματος κατηγοριών βάσει της θεωρίας και του υλικού**
 - 10. Ερμηνεία των δεδομένων στην κατεύθυνση των βασικών ερωτημάτων**
- (Bonidis, 2004)

1. Καθορισμός και παρουσίαση του υπό έρευνα υλικού

Συγκεκριμένα, η επιλογή του συγκεκριμένου κειμένου «The future of education and skills, education 2030» (2018) έγινε διότι αυτό αποτελεί επίσημο κείμενο διεθνούς οργανισμού (ΟΟΣΑ), το οποίο καθορίζει τις κατευθυντήριες γραμμές για τις πολιτικές που θα ακολουθήσουν όλα τα κράτη-μέλη για τη βελτίωση της Εθνικής εκπαίδευσής τους. Επιπλέον, η συγγραφή του κειμένου αυτού έρχεται ως απάντηση

του ΟΟΣΑ στην προσπάθεια υλοποίησης των στόχων του Προγράμματος του ΟΗΕ «Sustainable Development Goals, Agenda 2030», το οποίο αφορά στη βιώσιμη ανάπτυξη των ανθρώπων όλου του πλανήτη. Η εκπαίδευση καλείται να παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των 17 στόχων της Ατζέντας (UN, 2015).

2. Ανάλυση συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό

Τη σημερινή εποχή αντιμετωπίζονται πρωτοφανείς προκλήσεις –κοινωνικές, οικονομικές, περιβαλλοντικές- που έχουν σαν γνώμονα την επιτάχυνση της παγκοσμιοποίησης και τον ταχύτερο ρυθμό τεχνολογικών εξελίξεων. Ταυτόχρονα, αυτές οι δυνάμεις παρέχουν χιλιάδες νέες ευκαιρίες για την ανθρώπινη πρόοδο. Το μέλλον, όμως, είναι αβέβαιο και δεν μπορεί να γίνει πρόβλεψη για αυτό, αλλά πρέπει όλοι να είναι ανοικτοί και έτοιμοι για αυτό. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά που εισέρχονται στην εκπαίδευση το 2018 είναι οι νέοι ενήλικες του 2030. Τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να προετοιμάσουν για θέσεις εργασίας, οι οποίες δεν έχουν ακόμα δημιουργηθεί, για τεχνολογίες που δεν έχουν ακόμα εφευρεθεί, για την επίλυση προβλημάτων που δεν έχουν ακόμα αντιμετωπιστεί. Είναι, λοιπόν, κοινή ευθύνη όλων να αδράξουν τις ευκαιρίες και να βρουν λύσεις.

Για να περιηγηθεί, βέβαια, κανείς σε μια τέτοια αβεβαιότητα, οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν περιέργεια, φαντασία, ανθεκτικότητα και αυτορρύθμιση. Είναι απαραίτητο να σέβονται και να εκτιμούν τις ιδέες, τις προοπτικές και τις αξίες των άλλων, αλλά και να αντιμετωπίσουν την αποτυχία και την απόρριψη και να προχωρήσουν μπροστά στις αντιξοότητες. Το κίνητρό τους θα πρέπει να είναι παραπάνω από την εύρεση καλής θέσης εργασίας και υψηλό εισόδημα. Επίσης, θα πρέπει να νοιάζονται για την ευημερία των φίλων και των οικογενειών τους, των κοινοτήτων και ολόκληρου του πλανήτη (OECD, 2018).

Επιπλέον, η εκπαίδευση μπορεί να εξοπλίσει τους εκπαιδευόμενους με την αίσθηση του σκοπού και τις ικανότητες που χρειάζονται για να διαμορφώσουν τη δική τους ζωή και τη ζωή των άλλων. Για την καλύτερη κατανόηση αυτού, ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ, 2018) ξεκίνησε το έργο «The future of education and skills, education 2030». Στόχος του συγκεκριμένου έργου είναι να δοθεί απάντηση στις γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές και αξίες θα χρειαστούν σήμερα οι σπουδαστές για να ευδοκιμήσουν και να διαμορφώσουν τον κόσμο τους και με ποιον τρόπο μπορούν τα εκπαιδευτικά συστήματα να αναπτύξουν

αποτελεσματικά αυτές τις γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές και αξίες. Ομοίως, Προγράμματα Σπουδών πρέπει να συνεχίσουν να εξελίσσονται με ριζοσπαστικό τρόπο για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε αυτές τις εξελίξεις.

3. Τυπικά χαρακτηριστικά του υλικού

Το παρόν κείμενο είναι γραμμένο στην αγγλική γλώσσα και αποτελείται από 23 σελίδες. Για τη μελέτη και την επεξεργασία του ήταν απαραίτητη η μετάφρασή του στην ελληνική γλώσσα.

Συγκεκριμένα στις 7 πρώτες σελίδες αναπτύσσεται το θεωρητικό μέρος του κειμένου για την εκπαίδευση και τις δεξιότητες που θα πρέπει να υφίστανται το 2030. Στην συνέχεια, στις σελίδες 8-16 λαμβάνει χώρα το πρώτο παράρτημα και παρουσιάζονται αναλυτικά όλοι οι συνεισφέροντες σε αυτή την έρευνα. Ακολούθως, στην σελίδα 17 βρίσκεται το δεύτερο παράρτημα, στο οποίο καταγράφεται ο κατάλογος των δομών που παρουσιάζεται επί του παρόντος και στις σελίδες 18-21 παρουσιάζονται όλες οι βιβλιογραφικές αναφορές.

Το κείμενο έχει ως τίτλο «The future of education and skills, education 2030» και στη δεύτερη σελίδα καταγράφεται ο λόγος για τον οποίο έγινε η συγγραφή του κειμένου. Στην σελίδα 3, ο διευθυντής εκπαίδευσης και δεξιοτήτων του ΟΟΣΑ, Antreas Schleicher, κάνει μία εισαγωγή για το κείμενο που θα ακολουθήσει στην συνέχεια και καλεί όποιον ενδιαφέρεται να επικοινωνήσει μαζί του.

4. Κατεύθυνση της ανάλυσης

Πού; (πηγή)	Γιατί; (διαδικασία κωδικοποίησης)	Πώς; (διάυλος)	Τι; Πώς; (μήνυμα)	Επίδραση; (διαδικασία αποκωδικοποίησης)	Σε ποιον; (δέκτης)
Κείμενο ΟΟΣΑ	Παροχή πληροφοριών, αναπαραγωγή κυρίαρχων οικουμενικών πολιτικών θέσεων,	Κείμενο, ερευνητικά δεδομένα	Φανερό και λανθάνον περιεχόμενο κειμένου/ περικειμένου	Απόκτηση γνώσεων, διαθέσεων, στάσεων και ικανοτήτων, υιοθέτηση οικουμενικών	Όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (ακαδημαϊκοί, εκπαιδευτικοί,

	<p>ενημέρωση, ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικής κοινότητας</p>			<p>πολιτικών</p>	<p>μαθητές/τριες, γονείς κ.τ.λ.)</p>
--	--	--	--	------------------	--

5. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, τις αρχές και τις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Το κείμενο του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης λαμβάνει υπόψη του τη συναισθηματική διάσταση των δεξιοτήτων;
- Εάν ναι, ποιες δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης προτείνονται;
- Με ποιον τρόπο συλλαμβάνονται;
- Είναι σύμφωνη η σύνταξή τους με άλλα διεθνή κείμενα ή άλλες διεθνείς έρευνες για τις σύγχρονες δεξιότητες;

6. Καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης – συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών

Ακολουθώντας το θεωρητικό πλαίσιο και τις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, έγινε ανάλυση και επεξεργασία του κειμένου με βάση το θεωρητικό μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Goleman (2002). Έτσι δημιουργήθηκαν οι εξής κατηγορίες:

- **Αυτοεπίγνωση (self-awareness):** γνώση εσωτερικής κατάστασης, επίγνωση συναισθημάτων, αυτοπεποίθηση, ακριβής αξιολόγηση.
- **Αυτορρύθμιση (self-managemet):** αυτοέλεγχος, τάση προς επίτευξη, πρωτοβουλία, ενσυνειδησία, προσαρμοστικότητα, αισιοδοξία.
- **Κοινωνική επίγνωση (social-awareness):** ενσυναίσθηση, προσανατολισμός προς εξυπηρέτηση, επιχειρησιακή επίγνωση, πολιτική αντίληψη.
- **Διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων (relationship managemet):** ηγεσία, επικοινωνία, διαχείριση συγκρούσεων, διευκόλυνση αλλαγών, ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων, ανάπτυξη δεσμών, ομαδικότητα και συνεργασία.

Το θεωρητικό μοντέλο του Daniel Goleman (2002), ή αλλιώς μοντέλο της Συναισθηματικής Επάρκειας, έχει αναλυθεί εκτενώς στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας και συγκεκριμένα στις σελίδες 27-30.

7. Ανάλυση βάσει του συστήματος κατηγοριών. Επιλογή του παραδείγματος ανάλυσης: συγκεφαλαίωση ή εξήγηση ή δόμηση

Η ανάλυση περιεχομένου του κειμένου του ΟΟΣΑ «The future of education and skills, education 2030» αποκαλύπτει ότι υπάρχουν αναφορές με δεξιότητες που σχετίζονται με την Συναισθηματική Νοημοσύνη, σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Goleman (2002).

Ø Στην κατηγορία της **αυτοεπίγνωσης** αναφέρονται τα εξής ευρήματα:

«Η εκπαίδευση μπορεί να εξοπλίσει τους εκπαιδευόμενούς της με την υπηρεσία και την αίσθηση του σκοπού και τις ικανότητες που χρειάζονται για να διαμορφώσουν τη ζωή τους» (σελ. 2), «Ποιες γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές και αξίες θα χρειαστούν σήμερα οι σπουδαστές για να ευδοκιμήσουν και να διαμορφώσουν τον κόσμο τους;» (σελ. 2)

Ø Στην κατηγορία της **αυτορρύθμισης** αναφέρονται τα εξής ευρήματα:

«Για να περιηγηθεί κανείς σε μια τέτοια αβεβαιότητα, οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν περιέργεια, φαντασία, ανθεκτικότητα και αυτορρύθμιση» (σελ. 2), «και θα πρέπει να αντιμετωπίσουν την αποτυχία και την απόρριψη και να προχωρήσουν μπροστά στις αντιξοότητες» (σελ. 2), «Για το σκοπό αυτό, θα χρειαστούν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των γνωστικών και μεταγνωστικών (π.χ. κριτική σκέψη, δημιουργική σκέψη, μάθηση, αυτορρύθμιση)» (σελ. 5)

Ø Στην κατηγορία της **κοινωνικής επίγνωσης** αναφέρονται τα εξής ευρήματα:

«Μπορούν να έχουν θετικό αντίκτυπο στο περιβάλλον τους, να επηρεάσουν το μέλλον, να κατανοήσουν τις προθέσεις, τις δράσεις και τα συναισθήματα των άλλων και να το τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες σε αυτό που κάνουν» (σελ. 4), «Γι' αυτό θα χρειαστούν μια ευρεία ποικιλία δεξιοτήτων... και συναισθηματικές δεξιότητες (ενσυναίσθηση, αυτό – αποτελεσματικότητα και συνεργασία)» (σελ. 5), «κεντρική σε

αυτή την αρμοδιότητα είναι η έννοια της αυτορρύθμισης, η οποία περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, την αυτό-αποτελεσματικότητα, την ευθύνη, την επίλυση προβλημάτων και την προσαρμοστικότητα» (σελ. 6).

Ø Στην κατηγορία της **διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων** παρουσιάζονται τα εξής ευρήματα:

«Θα πρέπει να σέβονται και να εκτιμούν τις ιδέες, τις προοπτικές, τις αξίες των άλλων» (σελ. 2), «θα πρέπει επίσης να ενδιαφέρονται για την ευημερία των φίλων και των οικογενειών τους, των κοινοτήτων τους και του πλανήτη» (σελ. 2), «Η εκπαίδευση μπορεί να εξοπλίσει τους εκπαιδευόμενούς της με την υπηρεσία και την αίσθηση του σκοπού και τις ικανότητες που χρειάζονται για να διαμορφώσουν τη ζωή τους και να συμβάλλουν στη ζωή των άλλων» (σελ. 2), «Για να βοηθήσουν την υπηρεσία οι εκπαιδευτικοί πρέπει όχι μόνο να αναγνωρίσουν την ατομικότητα των μαθητών τους, αλλά να αναγνωρίσουν το ευρύτερο σύνολο στις σχέσεις – με τους δασκάλους, τους συνομηλίκους, τις οικογένειες και τις κοινότητες- που επηρεάζουν τη μάθησή τους» (σελ. 4), «Σε αυτό το πλαίσιο, όλοι θα πρέπει να θεωρηθούν μαθητευόμενοι, όχι μόνο οι φοιτητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί, διευθυντές σχολείων, γονείς και κοινότητες» (σελ. 4), «Γι' αυτό θα χρειαστούν μια ευρεία ποικιλία δεξιοτήτων... και συναισθηματικές δεξιότητες (ενσυναίσθηση, αυτό-αποτελεσματικότητα και συνεργασία (σελ. 5), «Επομένως, στο πλαίσιο μάθησης του ΟΟΣΑ για το 2030 εντάσσεται μια πολύπλοκη αντίληψη: η κινητοποίηση των γνώσεων, στάσεων, αξιών μέσω μιας διαδικασίας προβληματισμού, πρόβλεψης και δράσης, προκειμένου να αναπτυχθούν οι αλληλένδετες ικανότητες που απαιτούνται για τη συνεργασία με τον κόσμο» (σελ. 6).

Όπως είναι φανερό μέσα από το κείμενο του ΟΟΣΑ, γίνεται αναφορά και στις τέσσερις κατηγορίες του θεωρητικού μοντέλου του Goleman για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κοινωνική επίγνωση, διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων), με την τελευταία να εμφανίζεται κατά κόρον μέσα στο κείμενο.

6.3. Συμπεράσματα - Επανεξέταση του συστήματος κατηγοριών βάσει της θεωρίας και του υλικού

Σε αυτό το κείμενο του ΟΟΣΑ είναι εμφανής η παρουσία των συναισθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Γίνονται αναφορές και στις τέσσερις κατηγορίες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Goleman (2002), το οποίο εστιάζει στις συνειδητές διαδικασίες κατανόησης των συναισθημάτων σε ενδοατομικό και διαπροσωπικό επίπεδο.

Συγκεκριμένα, μέσα στο κείμενο υπάρχουν αναφορές στην κατηγορία της αυτοεπίγνωσης, της αυτορρύθμισης, της κοινωνικής επίγνωσης και της διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτές τις δεξιότητες οφείλει να έχει ο εκπαιδευτικός για την σωστή προώθηση της εκπαίδευσης του μέλλοντος, σύμφωνα με το κείμενο του ΟΟΣΑ «The future of education and skills, education 2030».

Αυτού του είδους οι δεξιότητες συχνά αναφέρονται και ως «δεξιότητες ζωής», καθώς βοηθούν τους πολίτες να γίνονται πιο ευέλικτοι, ανοιχτόμυαλοι, αποτελεσματικοί, να βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής τους, να αντιμετωπίζουν τις νέες προκλήσεις και να μπορούν να υποστηρίξουν συναισθηματικά τόσο τους ίδιους όσο και τους άλλους (Jenkins, 2011; Balatti et al., 2007).

Διαπιστώνεται συνεπώς πως ο ΟΟΣΑ δεν είναι απαθής στα διεθνώς τεκταινόμενα και στις σύγχρονες απαιτήσεις που καθιστούν τις δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης πολύ σημαντικές, όπως έχει υποστηριχθεί και στο θεωρητικό μέρος. Μέσα από τη σύνταξη σχετικών κειμένων προσπαθεί να συμβάλει στη διαμόρφωση πολιτικών που θα οδηγήσουν, μέσα από τον σχεδιασμό και τη χορήγηση κατάλληλων δεξιοτήτων, στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αλλά και των εργαζομένων γενικότερα. Με τις κατάλληλες δεξιότητες οι άνθρωποι αφενός μεν μπορούν να αναζητήσουν και να διατηρήσουν ένα επάγγελμα και αφετέρου να γίνουν ικανοί, ενεργοί και δραστήριοι πολίτες (European Commission, 2016). Έτσι, η ανάπτυξη των σωστών δεξιοτήτων θεωρείται θέμα μείζονος σημασίας, καθώς συνδέεται με τη μείωση της ανεργίας, της φτώχειας, της αδικίας αλλά και την προαγωγή υγιών εργασιακών περιβαλλόντων (UNESCO, 2012).

Η σύνταξη του κειμένου αυτού έρχεται σε συμφωνία με τη φιλοσοφία και την πολιτική και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, καθώς παρόμοια έρευνα (Panagiotopoulos & Karanikola, 2017) στο κείμενο «The new Skills Agenda for Europe» (2016)

καταδεικνύει ότι και εκεί προτάσσονται οι δεξιότητες της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^Ο: ΜΕΛΕΤΗ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ

7.1. Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο μέρος της παρούσας έρευνας έχει σκοπό να μελετήσει και να διερευνήσει τα Προγράμματα Σπουδών των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018. Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι αφενός μεν να εντοπιστούν τα διδακτικά αντικείμενα που συνδέονται με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη, αφετέρου δε να διαπιστωθεί ο βαθμός που είναι ενσωματωμένα στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη και τη διερεύνηση των Προγραμμάτων Σπουδών των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων ήταν η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου έγινε σε τέσσερις άξονες. Ο άξονας διερευνά τον βαθμό εμφάνισης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στα διδακτικά αντικείμενα. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων που η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναφέρεται τόσο στον τίτλο όσο και στην κύρια περιγραφή των διδακτικών αντικειμένων. Ο δεύτερος και ο τρίτος άξονας αναφέρονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα που η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναφέρεται στην περιγραφή ή στον τίτλο των διδακτικών αντικειμένων. Τέλος, ο τέταρτος άξονας αναφέρεται σε ευρύτερες έννοιες του όρου Συναισθηματική Νοημοσύνη (π.χ. συναίσθημα) και στην εμφάνισή τους στον τίτλο ή στην κύρια περιγραφή των διδακτικών αντικειμένων.

Κάθε άξονας εξετάζεται ανεξάρτητα και προσπαθεί να απαντήσει στο ερευνητικό ερώτημα: «Αν η Συναισθηματική Νοημοσύνη υφίσταται ως ανεξάρτητο διδακτικό

αντικείμενο στο Πρόγραμμα Σπουδών των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης»

7.2. Πανεπιστήμια και Προγράμματα Σπουδών

Τα Πανεπιστήμια έχουν έναν καίριας σημασίας, πολύπλευρο και πολυδιάστατο ρόλο αφού έχουν ως στόχο την πνευματική καλλιέργεια, την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευόμενων και την οικονομική ανάπτυξη. Επίσης, απαραίτητο χαρακτηριστικό των Πανεπιστημίων είναι η καινοτομία, ώστε να μπορέσουν να επιβιώσουν στις ραγδαίες εξελίξεις της σημερινής εποχής. Συνεπώς, ο ρόλος τους είναι πολυσήμαντος και βαρύνουσας σημασίας, για αυτό και απαιτείται από τα τμήματα των Πανεπιστημίων να έχουν Προγράμματα Σπουδών που είναι προσαρμοσμένα στις σύγχρονες ανάγκες, αλλά και στην αγορά εργασίας (Μαλακιώση, 2001). Συνεπώς, τα Πανεπιστήμια έχουν χρέος να προωθούν την επιστημονική γνώση και εκπαίδευση, με σκοπό να δημιουργήσουν πολίτες ικανούς να ανταπεξέλθουν στις καθημερινές δυσκολίες και προκλήσεις, τόσο στον χώρο εργασίας τους, όσο και στο ευρύτερο περιβάλλον τους.

Επιπρόσθετα, τα Πανεπιστήμια οφείλουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των επαγγελματικών πεδίων, αλλά και στις αναπτυξιακές ανάγκες της χώρας και να προωθούν τη διάχυση της γνώσης. Είναι άξιο αναφοράς το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο αποτελεί τον κορυφαίο ανθρωπιστικό θεσμό και προσφέρει στην κοινωνία το κύριο πεδίο συνάντησης ιδεών (Ματσαγγούρας, 2004). Τέλος, εκφράζει την κριτική συνείδηση της κοινωνίας με θάρρος και υπευθυνότητα, με σεβασμό στην αντίθετη άποψη.

7.3. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Προγράμματα Σπουδών των Ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων

Τα Προγράμματα Σπουδών είναι καίριας σημασίας, αφού με βάση αυτά καθορίζεται το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται, ο τρόπος διδασκαλίας, καθώς και οι διαδικασίες αξιολόγησης. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι μία βαρυσήμαντη έννοια, γι' αυτό και είναι ενταγμένη, άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό και άλλοτε σε

μικρότερο, στους Οδηγούς Σπουδών όλων των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας μας. Είναι εξάλλου διαπιστωμένο ότι έχει πραγματοποιηθεί μεγάλος αριθμός ερευνών για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη τα τελευταία χρόνια, καθώς είναι μία έννοια που από την αρχή της σύλληψής της έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών (Πλατσίδου,2010).

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα εξεταστεί κατά πόσο η θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, όπως αυτή ορίζεται από διάφορα μοντέλα, έχει αποτελέσει τη βάση για τη σύνταξη και τη συγγραφή των Προγραμμάτων Σπουδών των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων κατά το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018. Για τη διερεύνηση των Προγραμμάτων αυτών επιλέχθηκαν τα θεωρητικά μοντέλα του Goleman (2002) και του Bar-On (1997), διότι είναι από τα θεμελιώδη και πιο σημαντικά μοντέλα της. Τα προαναφερθέντα δύο μοντέλα αναπτύσσονται αναλυτικά και επαρκώς στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Έγινε επιλογή των δύο συγκεκριμένων μοντέλων, διότι είναι από τα θεμελιώδη θεωρητικά μοντέλα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Αξίζει να σημειωθεί πως στη μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών θα γίνει διερεύνηση της ευρύτερης έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Δηλαδή, εννοώντας Συναισθηματική Νοημοσύνη θα διερευνηθούν οι όροι: Συναισθηματική Νοημοσύνη, ενσυναίσθηση, αυτοεπίγνωση, ψυχολογία, συμπεριφορά.

Έχει δοθεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εφαρμογή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν, οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί θα την κατανοούν σε βάθος και θα είναι ευαισθητοποιημένοι στα θέματα που αφορούν την Συναισθηματική Νοημοσύνη. Επομένως, μετά το πέρας της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο και την έναρξη εργασίας τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να έχουν κατανοήσει πλήρως τα θέματα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και να μπορούν να παροτρύνουν τους μαθητές τους να λειτουργούν σύμφωνα με αυτά. Πώς όμως αυτό μπορεί να γίνει πραγματικότητα; Είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί ακόμα και αν οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι αλλά όχι εξειδικευμένοι και καταρτισμένοι σε θέματα που σχετίζονται με την Συναισθηματική Νοημοσύνη κατά τη διάρκεια φοίτησής τους στα ελληνικά Πανεπιστήμια; Είναι η Συναισθηματική Νοημοσύνη όντως παρούσα στα Προγράμματα Σπουδών;

Αφού γίνει ανάλυση των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, θα γίνει προσπάθεια να δοθεί απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα, αν η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι παρούσα στους οδηγούς σπουδών και στην διδασκαλία.

7.4.Συλλογή Οδηγών Σπουδών

Όλοι οι οδηγοί σπουδών συλλέχθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή από την επίσημη σελίδα των Παιδαγωγικών Τμημάτων στο διαδίκτυο. Αξίζει να σημειωθεί ότι έγινε συλλογή των πιο πρόσφατων οδηγών σπουδών, δηλαδή του ακαδημαϊκού έτους 2017-2018. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι στο Παιδαγωγικό Τμήμα Αθηνών ο πιο πρόσφατος οδηγός σπουδών που διατίθεται στο διαδίκτυο είναι του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017. Υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με την Γραμματεία της συγκεκριμένης σχολής, για να υπάρξει έλεγχος για τυχόν σφάλμα του διαδικτύου. Η γραμματεία της σχολής επιβεβαίωσε ότι δεν υπάρχει κάποιο λάθος, απλώς δεν έχει βγει πιο πρόσφατος Οδηγός Σπουδών για το συγκεκριμένο Τμήμα. Μία ακόμη δυσκολία που αντιμετωπίστηκε είναι ότι στον ηλεκτρονικό Οδηγό Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αλεξανδρούπολης αναγράφονται μόνο τα διδακτικά αντικείμενα που διδάσκονται κάθε εξάμηνο, χωρίς να γίνεται αναλυτική περιγραφή για το κάθε μάθημα. Μετά από τηλεφωνική επικοινωνία με την Γραμματεία της συγκεκριμένης σχολής, ενημερώθηκα ότι δεν διατίθεται περιγραφή των μαθημάτων στο διαδίκτυο, πήρα όμως τις απαραίτητες πληροφορίες για τα διδακτικά αντικείμενα που άπτονται του πεδίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Συνεπώς, η έρευνα βασίστηκε αυστηρά και αποκλειστικά στο διαθέσιμο από το κάθε τμήμα υλικό.

7.5.Ανάλυση Οδηγών Σπουδών

Η μελέτη των Οδηγών Σπουδών έγινε με ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Ιστορικά, η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τους Paul Lazarsfield και Harold Lasswell στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής τη δεκαετία του 1920 και 1930. Θεμελιωτής της μεθόδου είναι ο Berelson (1952:220) ο οποίος

ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως «*μια τεχνική έρευνας που εφαρμόζεται για να επιτευχθεί η αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του εμφανούς περιεχομένου των επικοινωνιών με τελικό στόχο την ερμηνεία τους*». Σύμφωνα με τον Babbie (2011:515) «*επιτρέπεται στον ερευνητή να μελετήσει την κοινωνική ζωή εξ αποστάσεως, χωρίς να την επηρεάζουν κατά τη διεξαγωγή της έρευνάς τους*». Πριν την ανάλυση του ορισμού του Krippendorf (2004), θα παρατεθεί απλώς μία φράση του Weber (1990:408-409), η οποία συμπυκνώνει το νόημα της ανάλυσης περιεχομένου «*Μία κεντρική ιδέα στην ανάλυση περιεχομένου είναι ότι πολλές λέξεις του κειμένου κατηγοριοποιούνται σε πολύ λιγότερες κατηγορίες περιεχομένου*». Ο Weber (1990:62) αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Η ανάλυση περιεχομένου είναι εν μέρει μία τέχνη και εξαρτάται από την κρίση και την ερμηνεία του ερευνητή. Τα κείμενα δεν μιλάνε από μόνα τους... Ο ερευνητής πρέπει να τα κάνει να μιλήσουν και η γλώσσα αυτής της επικοινωνίας είναι η γλώσσα της θεωρίας*». Ο Krippendorf (2004:19) όρισε την ανάλυση περιεχομένου ως «*μια ερευνητική τεχνική που επιτρέπει την επαναληπτικότητα και την έγκυρη εξαγωγή συμπερασμάτων για το περιεχόμενο των υπό μελέτη στοιχείων*» και εστιάζει τη διερεύνηση των συμβολικών εννοιών που κρύβονται στα μηνύματα, ανεξάρτητα αν είναι από τον προφορικό ή τον γραπτό λόγο.

Η ανάλυση περιεχομένου «*είναι βασισμένη σε προκαθορισμένες αλληλοαποκλειόμενες κατηγορίες, οι οποίες υπολογίζουν τη συχνότητα εμφάνισης ενός θέματος και είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος για τον έλεγχο υποθέσεων*» (Boyatzis, 1998).

7.6.Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία αποτελεί απαραίτητο και αναγκαίο συστατικό στοιχείο για να διεξαχθούν σωστά τα αποτελέσματα (Παρασκευόπουλος, 1993). Η συνέπεια ή ο βαθμός στον οποίο το εργαλείο μετρά με τον ίδιο τρόπο κάθε φορά που χρησιμοποιείται υπό τις ίδιες συνθήκες και με τα ίδια υποκείμενα καθορίζει και την αξιοπιστία της έρευνας (Berelson, 1971). Ένα εργαλείο θεωρείται αξιόπιστο εάν ένα άτομο φέρει το ίδιο σκορ, αν επαναλάβει την ίδια διαδικασία δύο φορές. Η αξιοπιστία είναι ουσιαστικά η αντικειμενικότητα της έρευνας, η ικανότητα επανάληψης. Αυτό σημαίνει ότι ανεξάρτητα με το ποιος πραγματοποίησε ή πότε πραγματοποιήθηκε η έρευνα, τα αποτελέσματα πρέπει να είναι πάντοτε τα ίδια. Ο βαθμός αξιοπιστίας στην

ποσοτική ανάλυση περιεχομένου εξαρτάται από το πόσο απλές είναι οι κατηγορίες και οι μονάδες κωδικογράφησης και πόσο στοχευμένες είναι οι μονάδες κωδικογράφησης (Berelson, 1971).

Οι Kaplan και Goldsen (1965:83) αναφέρουν ότι *«η σημασία της αξιοπιστίας βρίσκεται στην εξασφάλιση που παρέχει ότι τα δεδομένα λαμβάνονται ανεξάρτητα από το γεγονός της μέτρησης, τα μέσα που χρησιμοποιούνται ή το άτομο που διεξάγει την έρευνα. Τα αξιόπιστα δεδομένα, εξ ορισμού, είναι τα δεδομένα που παραμένουν σταθερά στις διακυμάνσεις της διαδικασίας μέτρησης»*.

Αρχικά ο Krippendorff (1981) και στη συνέχεια ο Weber (1990) αναφέρουν ότι με την ανάλυση περιεχομένου σχετίζονται τρεις τύποι αξιοπιστίας και συγκεκριμένα είναι οι εξής:

- Η σταθερότητα (stability).
- Η δυνατότητα αναπαραγωγής (reproducibility).
- Η ακρίβεια (accuracy).

Για να εξακριβωθεί η αξιοπιστία στη συγκεκριμένη μελέτη εφαρμόστηκε η αξιοπιστία μεταξύ κωδικογράφων, στην οποία οι κριτές-κωδικογράφοι βγάζουν τα ίδια αποτελέσματα, όταν έχουν ένα αντικείμενο έρευνας που είναι το ίδιο (Krippendorff, 1980; Stemler 2001; Lombard et al., 2002). Οι κωδικογράφοι στην συγκεκριμένη έρευνα ήταν δύο. Ο ένας κωδικογράφος είναι ο ερευνητής και ο άλλος μία εκπαιδευτικός. Ο πιο γνωστός τρόπος ελέγχου του βαθμού αξιοπιστίας είναι το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των αξιολογητών-κριτών.

7.7.Εγκυρότητα

Η επίτευξη της μεθοδολογικής εγκυρότητας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τον καλό σχεδιασμό μιας μελέτης. Ο λανθασμένος σχεδιασμός οδηγεί σε περιορισμένη εσωτερική εγκυρότητα, δηλαδή στον βαθμό που τα αποτελέσματα της έρευνας προσεγγίζουν την «αλήθεια» και συνεπώς και εξωτερική εγκυρότητα, δηλαδή στο βαθμό που τα αποτελέσματα μιας έρευνας μπορούν να εφαρμοσθούν σε ευρύτερους πληθυσμούς. Οι διάφορες μορφές εγκυρότητας μια έρευνας είναι οι εξής (Ζαμπετάκης, 2007):

- Η εγκυρότητα σχετικά με το περιεχόμενο.

- Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής.
- Η εγκυρότητα κριτηρίου.

Στην συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε η **εγκυρότητα περιεχομένου**, η οποία αναφέρεται στο κατά πόσο οι ερωτήσεις του μέσου καλύπτουν το εύρος του περιεχομένου της εννοιολογικής κατασκευής που υποστηρίζουν. Αν δηλαδή μια μέτρηση είναι επαρκής για να καλύψει σφαιρικά την έννοια που μετρά σε μία περιγραφική έρευνα. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν συμφωνούν απόλυτα με άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί πάνω στο ίδιο θέμα.

Επίσης, εκτός από την εγκυρότητα περιεχομένου στην συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκε και **εξωτερική εγκυρότητα**. Η εξωτερική εγκυρότητα εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο οι κατηγορίες που συγκροτήθηκαν από την ερευνητή έχουν σχέση και σημασία με τομείς πέρα από τον ακαδημαϊκό χώρο και από το βαθμό της κοινωνικής σημαντικότητας του περιεχομένου ανάλυσης (Riffe 2003). Εξωτερική εγκυρότητα έχουμε όταν η απάντηση στην ερευνητική ερώτηση μπορεί να γενικευτεί και στον υπόλοιπο πληθυσμό. Η εξωτερική εγκυρότητα οφείλει να πληροί τρεις προϋποθέσεις κοινωνικής σημαντικότητας. Αυτές είναι:

- Το μέγεθος του κοινού.
- Η πιθανή επίδραση του περιεχομένου ανάλυσης.
- Ο σημαντικός ρόλος του στην κοινωνία.

Τα Προγράμματα Σπουδών απευθύνονται σε όλους τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι ασκούν σε μεγάλο βαθμό επιρροή στους μαθητές ηλικίας 6-12 ετών. Βεβαίως, το περιεχόμενο της ανάλυσης είναι άμεσα συνδεδεμένο με την κοινωνική, εκπαιδευτική, πολιτική κατάσταση της χώρας μας.

7.8.Ευρήματα δεύτερου ερευνητικού μέρους

Η παρουσίαση αποτελεσμάτων θα γίνει για το κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα ξεχωριστά και είναι χωρισμένη σε τέσσερις άξονες. Στον **πρώτο άξονα** η Συναισθηματική Νοημοσύνη και όλες οι έννοιες που περιλαμβάνει αναφέρονται τόσο στον τίτλο του κάθε μαθήματος, όσο και στην κύρια περιγραφή του. Στον **δεύτερο** και **τρίτο άξονα** που ο όρος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αναφέρεται στην κύρια περιγραφή ή στον τίτλο του μαθήματος αντίστοιχα και στον **τέταρτο άξονα** που κάποιος

ευρύτερος όρος που σχετίζεται με την Συναισθηματική Νοημοσύνη (π.χ. συναίσθημα) αναφέρεται στην περιγραφή του διδακτικού αντικειμένου.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται ορισμένα διδακτικά αντικείμενα, στα οποία ο όρος της Συναισθηματικής Νοημοσύνης εμφανίζεται και στον τίτλο και στην κύρια περιγραφή των μαθημάτων, δηλαδή ανήκουν στον πρώτο άξονα.

Πίνακας 1

Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μάθημα	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην κύρια περιγραφή	Αναφορά κάποιου ευρύτερου όρου σχετικού με την Συναισθηματική Νοημοσύνη στον τίτλο ή στην κύρια περιγραφή
Ψυχολογία προσωπικότητας, ατομικών διαφορών και αποκλίσεων - ψυχομετρία	Ψυχολογία προσωπικότητας, ατομικών διαφορών και αποκλίσεων - ψυχομετρία	Εφαρμογές της ψυχολογίας των Ατομικών διαφορών στην Αγωγή	Ψυχοτεχνικά μέσα αξιολόγησης

Πίνακας 2

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μάθημα	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην κύρια περιγραφή	Αναφορά κάποιου ευρύτερου όρου σχετικού με την Συναισθηματική Νοημοσύνη στον τίτλο ή στην κύρια περιγραφή

Σε αυτό το σημείο κρίνεται δόκιμο να γίνει μία συνοπτική περιγραφή της παρουσίας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους Οδηγούς Σπουδών όλων των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε. Αναλυτικά:

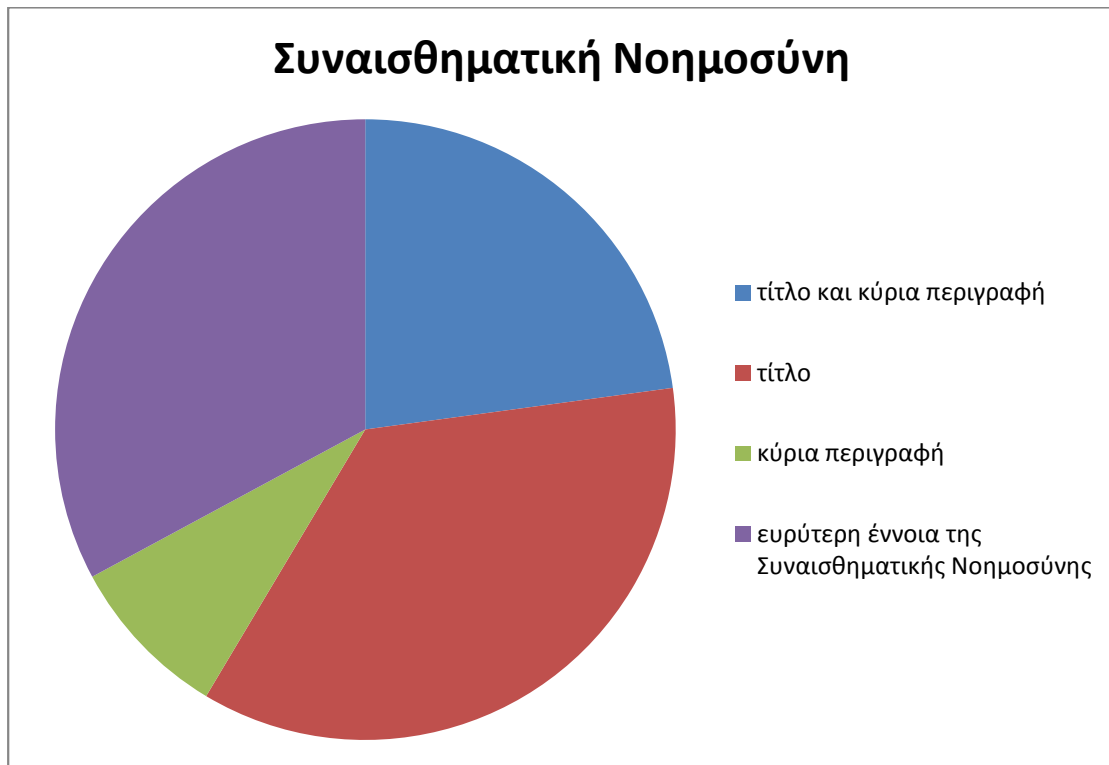
- Στο **Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών** διδάσκονται 10 μαθήματα που εμπίπτουν στο πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, στα 4 από αυτά η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναφέρεται στον τίτλο και στην κύρια περιγραφή και σε 10 αναφέρεται κάποιος ευρύτερος όρος της στον τίτλο ή στην κύρια περιγραφή.
- Στο **Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων** διδάσκονται 14 μαθήματα που εμπίπτουν στο πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, στα 2 από αυτά η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναφέρεται στον τίτλο και στην κύρια περιγραφή, σε 6 αναφέρεται μόνο στον τίτλο, σε 2 αναφέρεται μόνο στην κύρια περιγραφή και σε 5 αναφέρεται κάποιος ευρύτερος της στον τίτλο ή στην κύρια περιγραφή.
- Στο **Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών** διδάσκονται 12 μαθήματα που εμπίπτουν στο πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, στα 5 από αυτά η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναφέρεται στον τίτλο και την κύρια περιγραφή, στα 3 από αυτά η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναφέρεται στον τίτλο, σε 3 μόνο στην κύρια περιγραφή και σε 1 αναφέρεται κάποιος ευρύτερος όρος της στον τίτλο ή στην κύρια περιγραφή.
- Στο **Π.Τ.Δ.Ε. Ρόδου** διδάσκονται 5 μαθήματα που εμπίπτουν στο πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, στα 2 από αυτά η Συναισθηματική Νοημοσύνη αναφέρεται και στον τίτλο και στην κύρια περιγραφή και στα 3 από αυτά αναφέρεται μόνο στον τίτλο.
- Στο **Π.Τ.Δ.Ε. Ρεθύμνου** διδάσκονται 3 μαθήματα που εμπίπτουν στο πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, στα 2 από αυτά αναφέρεται μόνο στον τίτλο τους και σε 1 αναφέρεται κάποιος ευρύτερος όρος στον τίτλο και στην κύρια περιγραφή.
- Στο **Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας** διδάσκονται 5 μαθήματα που εμπίπτουν στο πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, στα 2 από αυτά αναφέρεται στον τίτλο και στο περιεχόμενό τους, σε 1 αναφέρεται μόνο στο

περιεχόμενό τους και σε 2 αναφέρεται στον τίτλο ή στο περιεχόμενό τους κάποιος ευρύτερος όρος που εμπίπτει σε αυτήν.

- Στο **Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης** διδάσκονται 6 μαθήματα που εμπίπτουν στο πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, σε 1 από αυτά αναφέρεται στον τίτλο και στην κύρια περιγραφή, σε 2 μόνο στον τίτλο και σε 4 υπάρχει αναφορά κάποιου ευρύτερου όρου στον τίτλο ή στην κύρια περιγραφή.
- Στο **Π.Τ.Δ.Ε. Αλεξανδρούπολης** υπάρχουν 7 μαθήματα που εμπίπτουν στο πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, και στα 7 γίνεται αναφορά του όρου μόνο στον τίτλο.

Αφού μελετήθηκαν αναλυτικά οι οδηγοί σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων για το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 συμπεραίνεται ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη και οι ευρύτεροι όροι της που εμπεριέχονται στο πεδίο της, σύμφωνα με τη θεωρητική ανάπτυξη, είναι παρόντες στα διδακτικά αντικείμενα των Πανεπιστημίων.

Συμπερασματικά, η Συναισθηματική Νοημοσύνη τόσο στον τίτλο όσο και στην κύρια περιγραφή είναι παρούσα σε 16 διδακτικά αντικείμενα, μόνο στον τίτλο είναι επίσης σε 25 διδακτικά αντικείμενα, μόνο στην κύρια περιγραφή είναι σε 6 διδακτικά αντικείμενα. Τέλος, υπάρχει αναφορά κάποιου ευρύτερου όρου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο ή στην κύρια περιγραφή σε 23 διδακτικά αντικείμενα.



Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης για την αναφορά της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στα διδακτικά αντικείμενα των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, υποδεικνύεται ότι παίζει αρκετά σημαντικό ρόλο. Στα περισσότερα μαθήματα η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι παρούσα στον τίτλο των διδακτικών αντικειμένων (25 διδακτικά αντικείμενα). Στην συνέχεια, είναι παρούσα σε αρκετά διδακτικά αντικείμενα κάποιος ευρύτερος όρος της έννοιας στον τίτλο ή στο περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων (23 διδακτικά αντικείμενα). Ο συγκεκριμένος όρος είναι παρόν σε ικανοποιητικό αριθμό μαθημάτων στον τίτλο και στην κύρια περιγραφή (16 διδακτικά αντικείμενα). Τέλος, η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι παρούσα μόνο στην περιγραφή των διδακτικών αντικειμένων στον μικρότερο βαθμό (6 διδακτικά αντικείμενα). Οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας μας και εν δυνάμει εκπαιδευτικοί φαίνεται πως κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών εκπαιδεύονται σε αρκετά καλό βαθμό πάνω στην έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των ευρύτερων όρων της. Συγκεκριμένα, η Συναισθηματική Νοημοσύνη διδάσκεται κυρίως με τα μαθήματα Ψυχολογίας, τα οποία βρίσκονται στα Προγράμματα Σπουδών όλων των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Είναι ιδιαιτέρως σημαντικό οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν πλήρως της έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και να μην μείνουν μόνο στα επιφανειακά πλαίσια του όρου. Επίσης, θα ήταν δόκιμο να μάθουν να τη χειρίζονται εντός και εκτός της τάξης και να μάθουν να χρησιμοποιούν αξιόλογες μορφές και μεθόδους διδασκαλίας, για να βοηθήσουν τόσο τον εαυτό τους, όσο και τους μαθητές τους να αναπτυχθούν συναισθηματικά και να ωριμάσουν αποκτώντας δεξιότητες που θα είναι απαραίτητες γι αυτούς στην ενήλικη ζωή τους.

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι απαραίτητο συστατικό στοιχείο της σχολικής πραγματικότητας και επίσης μπορεί η ορθή και επανειλημμένη διδασκαλία της μπορεί να επηρεάσει και την κοινωνία για την έμπρακτη εφαρμογή της στην καθημερινότητα.

7.9.Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της μελέτης έρχονται σε συμφωνία με τα θεωρητικά μοντέλα των Goleman (2002) και Bar-On (1997) και γίνεται φανερό πως εμπεριέχονται σε ικανοποιητικό βαθμό στα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Συγκεκριμένα, το θεωρητικό μοντέλο του Goleman (2002) είναι το μοναδικό που δίνει έμφαση στα κίνητρα τα οποία σχετίζονται με τη ακαδημαϊκή επίδοση των ατόμων και εστιάζει στις συνειδητές διαδικασίες κατανόησης των συναισθημάτων σε ενδοατομικό και διαπροσωπικό επίπεδο. Μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών είναι εμφανείς η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, διότι οι φοιτητές είναι κατάλληλα ενημερωμένοι και καταρτισμένοι στα θέματα που εμπίπτουν στη Συναισθηματική Νοημοσύνη, αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο πρωτοβουλία και αυτοέλεγχο, αλλά και προσαρμόζονται στις μελλοντικές απαιτήσεις της εκπαίδευσης.

Τέλος, το θεωρητικό μοντέλο του Bar-On (1997) έστρεψε την προσοχή του στην συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Το Πανεπιστήμιο και τα Προγράμματα σπουδών έχουν αποτέλεσμα στην κοινωνία και στον συναισθηματικό κόσμο των φοιτητών τους με τη διδασκαλία διδακτικών αντικειμένων που άπτονται της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Ύστερα από αναλυτική μελέτη και διερεύνηση των Προγραμμάτων Σπουδών, παρατηρήθηκε πως

αυτά περιέχουν διδακτικά αντικείμενα που εμπίπτουν στο πεδίο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε ικανοποιητικό βαθμό, άλλα σε μεγαλύτερο και άλλα σε μικρότερο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

8.1. Επιτελική σύνοψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία σκοπό είχε να διερευνήσει αφενός τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη σε ένα διεθνές πλαίσιο, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου του κειμένου του ΟΟΣΑ, *The future of education and skills, Education 2030* (2018) και αφετέρου εάν αυτές εντοπίζονται στους οδηγούς σπουδών των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής σε εθνικό πλαίσιο, δεδομένου ότι οι δεξιότητες αυτές διαδραματίζουν καίριο ρόλο στη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Τα σχολεία αποτελούν σύνθετες οργανώσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καίριο και ουσιαστικό ρόλο για την ομαλή και την αποτελεσματική λειτουργία τους. Οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν ενεργά είναι απαραίτητο να ενημερώνονται και να εξελίσσονται. Σε αυτό το σημείο φάνηκε αδήριτη η συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Oatley, 2004).

Μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο διαφαίνεται η πολυπλοκότητα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης καθώς είναι μία έννοια που απασχολεί συνεχώς και περισσότερους, διότι επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των ατόμων σε διάφορους τομείς (Chemiss, 2001). Επίσης, κατέστη φανερό ότι παρόλο που έχει πραγματοποιηθεί πλήθος ερευνών για τη Συναισθηματική Νοημοσύνη δεν έχει διατυπωθεί ακόμα ένα κοινός ορισμός για αυτήν (Ciarrochi , Caputi & Mayer, 2003).

Στο πρώτο ερευνητικό μέρος, ύστερα από μελέτη του κειμένου του ΟΟΣΑ, είναι εμφανής η παρουσία των συναισθηματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Goleman (2002). Στο δεύτερο ερευνητικό μέρος είναι εμφανείς στους Οδηγούς Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων οι δεξιότητες της

Συναισθηματικής Νοημοσύνης, σύμφωνα με τα θεωρητικά μοντέλα του Goleman (2002) και του Bar-On (1997).

Τέλος, μέσα από την έρευνα αποσαφηνίστηκε το γεγονός ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί παρόμοιες έρευνες ποιοτικής ανάλυσης τόσο του κειμένου αυτού όσο και των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών προς το συγκεκριμένο είδος δεξιοτήτων.

8.2. Περιορισμοί της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας έγινε μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης ηλεκτρονικά, διότι είναι όλοι αναρτημένοι στο διαδίκτυο. Αντιμετώπιστηκε, όμως μία δυσκολία με τον Οδηγό Σπουδών του Πανεπιστημίου Αλεξανδρούπολης. Η μελέτη, λοιπόν καθότι έγινε κατά τη διάρκεια των καλοκαιρινών μηνών ήταν δύσκολη η επικοινωνία με την Γραμματεία της συγκεκριμένης Σχολής για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Έγιναν πολλές αποτυχημένες προσπάθειες μέχρι τη λύση του προβλήματος. Τα αποτελέσματα αυτά αφορούν συγκεκριμένα Πανεπιστημιακά Τμήματα, οπότε κρίνεται απαραίτητη μια εκτενής έρευνα των Προγραμμάτων Σπουδών και άλλων σχολών.

8.3. Σημασία της έρευνας και προεκτάσεις

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι ύψιστης σημασίας για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός αφενός να αναλύσει τις προσπάθειες ενός σημαντικού διεθνούς οργανισμού γύρω από θέματα που άπτονται του πεδίου της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών και να εμπλουτίσει αντίστοιχες βάσεις ανάλυσης πολιτικών κειμένων και από την άλλη να αναλύσει τους Οδηγούς Σπουδών των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι προσπάθειες αυτές είναι αέναες και συνεχείς, δεδομένου πως οι αλλαγές στον χώρο της εργασίας και της εκπαίδευσης είναι ραγδαίες.

Σε μια, ωστόσο, μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο να ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι δεξιότητες αυτές θα διανεμηθούν και θα χορηγηθούν στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές καθώς και τι πραγματικά θα υλοποιηθεί, καθώς η παρούσα έρευνα εστιάζει και αποτυπώνει τι διατείνεται ο ΟΟΣΑ ότι πρέπει να γίνει. Οι πολιτικές αυτές θα μείνουν σε ρητορικό επίπεδο ή θα εφαρμοστούν και θα μετουσιωθούν σε πράξη; Επίσης, χρήσιμο θα ήταν να αναλυθούν ως προς το είδος αυτών των δεξιοτήτων και άλλα κείμενα τόσο του ΟΟΣΑ όσο και άλλων διεθνών οργανισμών. Στα κείμενα που εντοπίστηκαν δεξιότητες που άπτονται του πεδίου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης θα ήταν σπουδαίο να γίνει σύγκριση, ανάμεσα στις δεξιότητες που αυτά παρουσιάζουν, για να μπορέσει ίσως να διεξαχθεί ένα πιο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα.

Οποσδήποτε, σε ένα πρώτο επίπεδο, αξίζει να ερευνηθεί εάν και κατά πόσο αντίστοιχες δεξιότητες προτάσσονται στα Προγράμματα Σπουδών των ελληνικών Παιδαγωγικών Τμημάτων, δεδομένου ότι συνιστούν τον χώρο εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο συγγραφής της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Θα μπορούσαν οι δεξιότητες αυτές να μελετηθούν και να διερευνηθούν και στα Προγράμματα Σπουδών και άλλων Τμημάτων, για να δούμε σε τι βαθμό εμπεριέχεται η Συναισθηματική Νοημοσύνη στις προπτυχιακές σπουδές των φοιτητών. Τέλος, θα ήταν δόκιμο να δοθεί στους προπτυχιακούς φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων ένα ερωτηματολόγιο το οποίο θα ήταν διαμορφωμένο ειδικά γι' αυτούς, και να αναφέρεται στον βαθμό που πιστεύουν ότι έχουν τη Συναισθηματική Νοημοσύνη πριν την είσοδό τους στο Πανεπιστήμιο, πόσο τους βοηθάει το Πανεπιστήμιο να την αναπτύξουν και σε τι βαθμό πιστεύουν ότι θα την έχουν κατά της έξοδό τους από το Πανεπιστήμιο και κατά την είσοδό τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Avalos, B. (2011) Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, Vol.27, pp.10-20

Babbie, E. (2011) The practice of social research. Thomson Wadsworth. Belmont, CA.

Balatti, J., Black, S. and Falk, I.(2007) Teaching for social capital outcomes: The case of adult literacy and numeracy courses, *Australian Journal of Adult Learning*, 47(2) 245–63.

Bar-On, R. (1997) *BarOn Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (1988) *The development of a concept of psychological well-being*. Unpublished doctoral, Rhodes University, South Africa. Cited in Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence.

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

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

Bar-On, R. (2006) The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, Vol.18, pp.13-25.

Billingsley, B. (2004) Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of learning disabilities*, Vol.37, No.5, pp.370-376.

Birman, B.F. Desimore, L., Porter, A.C. and Garet, M.S. (2000) Designing professional development that works. *Educational Leadership*, Vol.57, No.8, pp.28-33.

Boyatzis, R. E. and Goleman (1999) Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of Emotional Intelligence*, pp. 37-45.

Boyatzis, R. E., Goleman, D. and Rhee, K.S. (2000) Clustering competence in emotional intelligence. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (EDs.), *The Handbook of Emotional Intelligence*, pp. 343-363

Boyatzis, R.E. and Sala, F. (2004) The Emotional Competency Inventory (ECI). In Glenn Geher (ED.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers. Ανακτήθηκε στις 14/07/2018 από την ιστοσελίδα:

http://www.eiconsortium.org/research/Assessing_Emotional_Intelligence_Competencie

Bradley, T. and Greaves, J. (2006) Συναισθηματική Νοημοσύνη: Το απλό βιβλίο (Μτφ.: Ε. Μαρκαζάνε). Αθήνα: Κριτική.

Bredenson, P.V. and Johansson, O. (2000) The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, Vol.26, pp.385-401

Broad, K. and Evans, M. (2006) A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers. Toronto: Canadian Ministry of Education.

Campbell, A. (2003) Teachers' research and professional development in England: Some questions, issues and concerns. *Journal of In-Service Education*, Vol.29, No.3, pp.375-388.

Cherniss, C. (2000) Emotional Intelligence: What it is and why it matters. Paper presented at the annual meeting of the society for industrial and organizational psychology, New Orleans, L.A. Ανακτήθηκε στις 29/06/2018 από την ιστοσελίδα: <http://www.eiconsortium.org/>

Cherniss, C. (2002) Emotional Intelligence and the good community. *American Journal of Community Psychology*, Vol.30, No.1, pp.1-11.

Ciarrochi, J., Caputi, P. and Mayer, J. D. (2003) The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, Vol.28, pp.539-561.

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

Collinson, J. and Ono, Y. (2001) The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, Vol.24, No.2, pp. 223-248.

Cobb, C. and Mayer, J. (2000) Emotional Intelligence: What the research says. *Educational Leadership*, Vol.58, pp.14-19.

Cooper, R.K., and Orioli, A. (2005) Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organizations. New York: Perigee Book.

Creswell, J.W. (2007) *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

Day, C. (1999) *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA:Routledge/Falmer Press.

Day, C. (2003) *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Denzin, N.K. and Lincoln Y.S. (2005) Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA:Sage.

Desimore, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. and Birman, B.F. (2002) Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 24, No.2, pp.81-112.

Επιτροπάκη, Ο. (2005) Ηγεσία και συναισθηματική νοημοσύνη: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα; Ανακτήθηκε στις 30/06/2018 από την ιστοσελίδα: <http://www.hotel-restaurant.gr/online/article.asp?>

European Commission. (2016) Next steps for a sustainable European future: European action for sustainability. Strasbourg. Available at the website: https://ec.europa.eu/europeaid/commission-communication-next-steps-sustainable-european-future_en

Evans, L. (2002) *What is teacher development? Oxford Review of Education*, Vol.28, No.1, pp.123-137

Evans, L. (2011) The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2020 White Paper. *British Educational Research Journal*, Vol.37, No.2, pp.395-415

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

Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., and Yoon, K. (2001) What makes professional development effective? *Analysis of a national sample of teachers. American Education Research Journal*, Vol.38, No., 4, pp. 915-945.

Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence. Why it can matter more than iQ.* New York: Bantam Books

Goleman, D. (1998) *Working with emotional intelligence.* New York: Bantam.

Goleman, D., Boyatzis, R. E., and McKee, A. (2002) *Primer leadership: Realizing the power of emotional intelligence.* Boston: Harvard Business School Press.

Guskey, T.R. and Huberman, M. (1995) *Professional development in education: New paradigms and practices.* New York: Teachers College Press.

Guskey, T.R. (2000) *Evaluating professional development.* Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Guskey, T. (2002) Teachers and Teaching: theory and practice. *International Journal of Educational Research*, Vol.8, No.3/4, pp.381-391.

Guskey, T. (2003) Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*, Vol.87, No.637, pp.38-54.

Hanushek, E.A. (2011) The Economic Value of Higher Teacher Quality. *Economics of Education Review*, Vol.30, pp.466-479.

Hart, A. W. and Bredenson, P. V. (1996) *The Principalship: a theory of professional learning and practice.* New York:McGraw-Hill.

Hasket, R. (2003) Emotional intelligence and teaching success in higher education. Doctoral dissertation. Indiana University.

Hoban, G.F. (2002) Teacher learning for educational change. Buckingham, Open University Press.

Jenkins, A. (2011) Participation in Learning and Well-being Among Older Adults, *International Journal of Lifelong Education*, 30 (3)403–420.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω

Καφέτσιος, Κ. (2003) Ικανότητες Συναισθηματικής Νοημοσύνης: Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Κεφ.2, σελ. 16-25.

Kafetsios, K., Maridaki-Kasotaki, A., Zammumer, V.L., Zampetakis, L.A. and Vouzas, F. (2009) Emotional intelligence abilities and traits in different career paths. *Journal of Career Assessment*, Vol.44, No.3, pp.710-720.

Kelchtermas, G. (2004) CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day and J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 217-237). Maidenhead: Open University Press.

Kennedy, A. (2005) Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, Vol.31, No.2, pp.235-250.

Kirkwood, M. and Christie, D. (2006) The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Educational Studies*, Vol.54, No.4, pp.429-448.

Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. and Lunenberg, M. (2008) Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of their project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 14, No.5-6, pp.567-587.

Κουμουνδούρου, Γ. και Μαριδάκη – Κασσωτάκη Α. (2003) Η προσαρμογή και στάθμιση του ερωτηματολογίου Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Bar-On Στο: βιβλίο Περιλήψεων του 9^{ου} Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας, 149, Ρόδος, Ατραπός.

Landy, F.J. (2005) Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior*, Vol.26, pp.411-424.

Lane, D. (2000) Levels of emotional awareness: Neurological, psychological and social perspectives. In R. Bar-On and J. D. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*, pp.171-191

Leuner, B, (1966) Emotional Intelligence and emancipation. A psychodynamic study an women. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatre*. Στο Mikolajezak, M. (2009). *Going Beyond the Ability-Trait Debate: The Three-Level Model of Emotional Intelligence*. Ανακτήθηκε στις 13/06/2018 από την ιστοσελίδα: <https://pkpservices.sfu.ca/>

Μαλακιώση – Λοΐζου, Μ. (2001) *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Εκπαίδευση (γ' Έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Martinez-Pons, M. (1997) The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. In Petrides, K. V. & Furnham, A. (2003). *Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction*. *European Journal of Personality*, Vol.17, pp.39-57.

Marshall, C. and Rossman, G.B. (2006) *Designing qualitative research* (4th ed.). thousand Oaks, CA: Sage).

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Mavroveli, S., Petrides, K. V., Shove, C. and Whitehead, A. (2008) Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, Vol.17, pp.516-526.

Mayer, J. D. and Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (EDs.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. *New York: Basic Books*, pp.3-31.

Mayer, J. D., Caruso, D. and Salovey, P. (1999) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, Vol.27, pp.267-298.

Mayer, J. D., Caruso, D. and Salovey, P. (2000) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. In Voola, R., Carlson, J. and West, A. (2004). Emotional intelligence and competitive advantage: examining the relationship from a resource-based view. *Strategic Change*, Vol.13, pp.83-93.

Mayer, J. D. and Cobb, C. D. (2000) Education Policy on emotional intelligence Does it make sense? *Educational psychology review*, Vol.12, pp.267-298.

Mayer, J. D., Caruso, D. and Salovey, P. (2002) Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, Vol.1, pp.232-242.

Mayer, J.D., Roberts, R. D. and Barsade, S. G. (2008) Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology*, Vol.59, pp.507-536.

McClelland, D.C. (1973) Testing for competence rather than Intelligence

McInyte, D.J. and Byrd, D.M. (1998) “Strategies for career-long teacher education”, *Teacher Education Yearbook VI*, Cowing Press, Inc., Thousand Oaks, CA.

Morse, J.M. and Richards, L. (2002) *Readme First for a Users’ Guide to Qualitative Methods*. SAGE Publication, pp.262.

Μπονίδης, Κ. (2004) *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

OECD, (2018) *The future of education and skills, Education 2030*. Available at the website:

[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Panagiotopoulos, G. and karanikola, Z. (2017) Skills and sentimental intelligence: a new dimension in employability, *European Journal of Educational and Development Psychology*. European Centre for Research Training and Development UK. 5 (5) 37-44.

Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Αθήνα: Τυπωθήτω

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993) *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Patrick, C.A., Ward, P., and Crouch, D.W. (1998) Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol.17, pp.143-156.

Petrides, K. V. and Furnham, A. (2003) Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood instruction. *European Journal of Personality*, Vol.31, No.8, pp.815-824.

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

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

Petrides, K., Perez, J. and Furnham, A.(2005) Measuring trait emotional intelligence. In R. Schultze and R. D. Roberts (Eds.). *International Handbook of emotional intelligence*, pp.123-143.

Petrides, K. V., Pita, E. and Kokkinaki, F. (2007) The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, Vol.98, pp. 273-289.

Πλατσίδου, Μ. (2004) Συναισθηματική Νοημοσύνη: Σύγχρονες Προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες Αγωγής*, Vol.1, pp.27-39.

Πλατσίδου, Μ. (2005) Διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης εφήβων με τη μέθοδο των αυτοαναφορών και της αντικειμενικής επίδοσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Vol.40, pp.166-18.

Πλατσίδου, Μ. (2010) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά Μοντέλα, Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Εργασία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Petrides, K. V. and Furnham A. (2000) Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, Vol.42, pp. 449-461.

Petrides, K. V. and Furnham A. (2001) Trait emotional intelligence. Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, Vol.17, pp.39-57.

Richards, L. and Morse, J. M. (2007) *Readme first for a user's guide to qualitative methods (2nd ed.)*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications research

Riffe, D. (2003) Data analysis and SPSS programs for basic statistics. In G.H. Stempel, D.H. Weaver and G.C. Wilhoit (Eds.). *Mass communication and theory*, pp.182-208

and theory, pp.182-208

and theory, pp.182-208

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

Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C. and Dornheim, L. (1998) Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, Vol.25, pp.167-177.

Shaffer, L. and Thomas- Brown, K. (2015) Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development. *Journal of Education and Training Studies*, Vol.3, No. 3, pp.117-123.

Shurr, J., Hirth, M., Jasper, A., McCollow, M., Heroux, J., (2014) Another tool in the belt: Self-directed professional learning for teachers for teachers of students with moderate and severe disabilities. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, Vol.33, No.1, pp.17-38.

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

Τζαβάρα, Δ. και Βεργίδης Δ. (2002) Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός» στο Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια) Ο Εκπαιδευτικός ως ερευνητής, Εκδ. Μεταίχμιο. Αθήνα.

Τσιώλης, Γ. (2014) Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.

UNESCO Global Monitoring Report. (2012) Investing in skills for prosperity. Education for all. Available at the website: <http://www.unesco.org/fileadmin/.../gmr2012-report-ch4.pdf>

United Nations General Assembly (2015) Transforming our world: *the 2030 Agenda for Sustainable Development Resolution A/RES/70/1 of September 2015*.

Vrasidas, C. and Glass, G.V. (2004) *Current Perspectives in Applied Information Technologies: Online Professional*

Watkin, C. (2000) Developing emotional intelligence. *International Journal of Selection & Assessment*, Vol 8, No.2, pp. 89-92

Weber, R. P. (1990) *Basic content Analysis*, 2nd ed, Newbury Park, CA.

Wechsler, D. (1940) Nonintellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, Vol.37, pp.444-445.

Φωτοπούλου, Β.Σ. (2013). Η συμβολή της πρακτικής άσκησης προπτυχιακών φοιτητών δημοτικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Στο Β.Δ. Οικονομίδης, Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτών – Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις (509-520). Αθήνα: Πεδίο.

Yate, M. J. (1997) *Career smart: Jobs with a future*. New York: Ballantine.

Ζαμπετάκης, Λ. (2007) *Μεθοδολογία για την στρατηγική ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας και ενδοεταιρικής επιχειρηματικότητας στο δημόσιο τομέα*.

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

Zeidner, M., Roberts, R. D. and Matthews, G. (2004) The emotional intelligence bandwagon: Too fast to live, too young to die? *Psychological Inquiry*, Vol.15, pp.239-248.

Zeidner, M., Roberts, R. D. and Matthews, G. (2002) Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, Vol.37, No.4, pp.215-231.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1

Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μάθημα	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην κύρια περιγραφή	Αναφορά ευρύτερου όρου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο ή στην περιγραφή
Αναπτυξιακή Ψυχολογία	Αναπτυξιακή Ψυχολογία	Οι φοιτητές θα πρέπει να είναι σε	Κοινωνική και συναισθηματική

		θέση να κατανοούν θεωρίες, έρευνες, μεθόδους και πρακτικές της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας... με έμφαση στο σχολικό πλαίσιο	ανάπτυξη
Ειδική αγωγή		Οι φοιτητές... θα είναι σε θέση ... μαθησιακά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή...	Να κατανοούν τα συναισθήματα
Κοινωνική Ψυχολογία: Πεδία επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές	Κοινωνική Ψυχολογία: Πεδία επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές	Οι φοιτητές/τριες ... να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τους παράγοντες ψυχολογίας... συμπεριφορά	Επίδραση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στην ψυχική υγεία των παιδιών
Αίτια, διάγνωση και ψυχολογική αντιμετώπιση της δυσλεξίας	Αίτια, διάγνωση και ψυχολογική αντιμετώπιση της δυσλεξίας		Ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση
Προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης			...την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης των μαθητών
Σχολική Ψυχολογία και Συμβουλευτική	Σχολική Ψυχολογία και Συμβουλευτική	...ψυχολογικές παρεμβάσεις για παιδιά και εφήβους..	Προαγωγή ψυχικής ανθεκτικότητας
Διαταραχές του λόγου και της ομιλίας στην γλωσσική εξέλιξη των παιδιών			Παιδοψυχολογικές προσεγγίσεις ... στη γλωσσική εξέλιξη
Ψυχολογία προσωπικότητας, ατομικών διαφορών και αποκλίσεων - ψυχομετρία	Ψυχολογία προσωπικότητας, ατομικών διαφορών και αποκλίσεων - ψυχομετρία	Εφαρμογές της ψυχολογίας των ατομικών διαφορών στην Αγωγή	Ψυχοτεχνικά μέσα αξιολόγησης
Το παραμύθι και ο μύθος στην εκπαίδευση			Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση του παραμυθιού και του μύθου
Οργανωσιακή Ψυχολογία και			Διαχείριση συναισθημάτων

συμπεριφορά στην εκπαίδευση			
-----------------------------	--	--	--

Πίνακας 2

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μάθημα	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην κύρια περιγραφή	Αναφορά ευρύτερου όρου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο ή στην περιγραφή
Γενική Ψυχολογία 1	Γενική Ψυχολογία	Εισαγωγή στην ψυχολογία... θεωρητικές προσεγγίσεις στην ψυχολογία	
Η προσωπικότητα και το έργο του εκπαιδευτικού		Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού	
Εκπαιδευτική Ψυχολογία 1	Εκπαιδευτική Ψυχολογία 1		
Αναπτυξιακή Ψυχολογία: κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη του παιδιού	Αναπτυξιακή Ψυχολογία: κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη του παιδιού		Κατανόηση βασικών και σύνθετων συναισθημάτων
Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Ψυχολογία του παιδικού σχεδίου	Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Ψυχολογία του παιδικού σχεδίου		
Σχολική Ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη	Σχολική Ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη	Το συγκεκριμένο μάθημα... της σχολικής ψυχολογίας... κλάδου της ψυχολογίας... πραγματικότητα	Το ρόλο των εκπαιδευτικών... την ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη των μαθητών
Ατομική και Ομαδική Συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο		Οι ικανότητες της συμβουλευτικής ... ενσυναίσθησης μαθητών	
Θετική Ψυχολογία στην εκπαίδευση	Θετική ψυχολογία στην εκπαίδευση		Συναισθηματικές ανθρώπινες δυνάμεις, θετικά συναισθήματα

Αναπτυξιακή Ψυχολογία 1	Αναπτυξιακή Ψυχολογία 1		
Αναπτυξιακή Ψυχολογία 2	Αναπτυξιακή Ψυχολογία 2		Παρουσιάζονται... συναισθηματική ανάπτυξη
Γενική Ψυχολογία 2	Γενική Ψυχολογία 2		Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων
Παιδαγωγική Συμβουλευτική			Ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες για παιδιά
Εκπαιδευτική Ψυχολογία 2	Εκπαιδευτική Ψυχολογία 2		
Ψυχολογία της εφηβείας: ανάπτυξη και ανθεκτικότητα	Ψυχολογία της εφηβείας: ανάπτυξη και ανθεκτικότητα		Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά την εφηβεία

Πίνακας 3

Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μάθημα	Αναφορά Συναισθηματική ς Νοημοσύνης στον τίτλο	Αναφορά Συναισθηματική Νοημοσύνης στην κύρια περιγραφή	Αναφορά ευρύτερου όρου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο ή στην κύρια περιγραφή
Σχολική Συμβουλευτική			Θα έχουν κατανοήσει... επίτευξη ομαδικών ψυχοπαιδαγωγικών ομάδων
Σχεσιοδυναμική και προσωποκεντρική συμβουλευτική		Σκοπός... Ανθρωπιστική Ψυχολογία	
Μεθοδολογία της έρευνας στην Ψυχολογία	Μεθοδολογία της έρευνας στην Ψυχολογία		
Σχολική Ψυχολογία	Σχολική Ψυχολογία	Το μάθημα... του κλάδου της Σχολικής Ψυχολογίας... σχολικών ψυχολόγων... στη σχολική κοινότητα	
Σχολική	Σχολική	Έχοντας αναλύσει...	

Ψυχολογία 2	Ψυχολογία 2	του σχολικού ψυχολόγου... παροχή ψυχολογικών υπηρεσιών	
Ψυχολογία της γραφτής έκφρασης	Ψυχολογία της γραφτής έκφρασης		
Αναπτυξιακή Ψυχολογία 1: γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη	Αναπτυξιακή Ψυχολογία 1: γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη	Οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις... στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία	
Αναπτυξιακή Ψυχολογία 2: συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη	Αναπτυξιακή Ψυχολογία 2: συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη		Θεωρίες συναισθηματικής ανάπτυξης, η ανάπτυξη της έκφρασης των συναισθημάτων στο παιδί
Κοινωνική Ψυχολογία: Το άτομο ως μέλος ομάδας	Κοινωνική Ψυχολογία: Το άτομο ως μέλος ομάδας	Τα θέματα που θα αναλυθούν... μεθόδους έρευνας της κοινωνικής ψυχολογίας	
Διαπολιτισμική Ψυχολογία: Το άτομο στον κόσμο	Διαπολιτισμική Ψυχολογία: Το άτομο στον κόσμο	Σήμερα... η έγκυρη ψυχολογία... της κοινωνικής ψυχολογίας	
Αποτελεσματική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις		Αναλύεται η γλώσσα ... μέσω των κοινωνικοψυχολογικό ν ερευνών	
Σκέψη και συνείδηση: ΑΞΟΝΕΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ Σ		Το μάθημα... της ψυχολογίας με τις καθημερινές...	
Ψυχολογία της ανάγνωσης και της γραφής	Ψυχολογία της ανάγνωσης και της γραφής		

Πίνακας 4

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μάθημα	Αναφορά Συναισθηματικής	Αναφορά Συναισθηματικής	Αναφορά ευρύτερης έννοιας
---------------	------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------

	Νοημοσύνης στον τίτλο	Νοημοσύνης στην κύρια περιγραφή	της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο ή στην κύρια περιγραφή
Εισαγωγή στην κλινική Ψυχολογία	Εισαγωγή στην κλινική Ψυχολογία		
Εισαγωγή στην γνωστική ψυχολογία	Εισαγωγή στην γνωστική ψυχολογία		
Γνωστική ψυχολογία και ανάπτυξη της γλώσσας στα παιδιά	Γνωστική ψυχολογία και ανάπτυξη της γλώσσας στα παιδιά	Στο πλαίσιο της γνωστικής ψυχολογίας και της ψυχολογίας της γλώσσας	
Ψυχολογία κινήτρων	Ψυχολογία κινήτρων	Το μάθημα... αντικείμενο της Ψυχολογίας... οι τομείς της Ψυχολογίας	
Εισαγωγή στην ψυχολογία	Εισαγωγή στην ψυχολογία		

Πίνακας 5

Πανεπιστήμιο Ρεθύμνου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μάθημα	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην κύρια περιγραφή	Αναφορά ευρύτερης έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο ή στην κύρια περιγραφή
Αναπτυξιακή ψυχολογία του παιδιού και του εφήβου	Αναπτυξιακή ψυχολογία του παιδιού και του εφήβου		Περιλαμβάνει... συναισθηματικό κ.τ.λ.
Γνωστική Ψυχολογία	Γνωστική Ψυχολογία		
Εκπαιδευτική Ψυχολογία & Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα	Εκπαιδευτική Ψυχολογία & Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα		

Πίνακας 6

Πανεπιστήμιο Φλώρινας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μάθημα	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην κύρια περιγραφή	Αναφορά ευρύτερης έννοιας της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο ή στην κύρια περιγραφή
Ψυχολογία της ανάπτυξης	Ψυχολογία της ανάπτυξης	Οι φοιτητές/τριες ... τα ψυχολογικά επιτεύγματα... μέχρι και την ενήλικη ζωή	
Σχολική Ψυχολογία και συμβουλευτική	Σχολική Ψυχολογία και συμβουλευτική	Η σχολική ψυχολογία... σχολικού ψυχολόγου... ψυχολογική διαλεκτική... πρόγραμμα ψυχολογικής και συμβουλευτικής παρέμβασης	
Συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη	Συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη		Φύση, γένεση ή ανάπτυξη των συναισθημάτων, βασικά και σύνθετα συναισθήματα
Τα κίνητρα στην εκπαίδευση			Συζητούν... ψυχαναλυτική θεωρία
Εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδακτική της ιστορίας		Στο θεωρητικό μέρος του μαθήματος... την ενσυναίσθηση και τη διαλογική αντιπαράθεση	

Πίνακας 7

Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μάθημα	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην	Αναφορά ευρύτερου όρου της
---------------	--	--	-----------------------------------

	τίτλο	κύρια περιγραφή	Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο ή στην κύρια περιγραφή
Ψυχολογία και σχολείο	Ψυχολογία και σχολείο	Το μάθημα... κλάδος της ψυχολογίας με την εκπαίδευση... εφαρμοσμένα μοντέλα της ψυχολογίας	Παράγοντες για την ψυχική υγεία
Τέχνη στην εκπαίδευση			Δημιουργική, συναισθησιακή και συναισθηματική ευφυΐα
Ψυχική υγεία και σχολείο			Τα ζητήματα ψυχικής υγείας στο σχολείο
Κοινωνική ψυχολογία και σχολείο	Κοινωνική ψυχολογία και σχολείο		
Σύνδεση οικογένειας και σχολείο			Ο στόχος... στο χώρο της ψυχικής υγείας
Ψυχολογία, Μετανάστευση και σχολείο	Ψυχολογία, Μετανάστευση και σχολείο		Στις σύνθετες ανάγκες ψυχοκοινωνικής και σχολικής ένταξης των μαθητών

Πίνακας 7

Πανεπιστήμιο Αλεξανδρούπολης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μάθημα	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο	Αναφορά Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην κύρια περιγραφή	Αναφορά ευρύτερου όρου της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στον τίτλο ή στην κύρια περιγραφή
Γενική Ψυχολογία	Γενική Ψυχολογία		
Εξελικτική	Εξελικτική		

Ψυχολογία	Ψυχολογία		
Γνωστική Ψυχολογία	Γνωστική Ψυχολογία		
Κοινωνική Ψυχολογία	Κοινωνική Ψυχολογία		
Ψυχαναλυτική Ψυχολογία	Ψυχαναλυτική Ψυχολογία		
Εφαρμογές Γνωστικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση	Εφαρμογές Γνωστικής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση		
Εφαρμογές στην Κοινωνική Ψυχολογία – Θεωρία και έρευνα	Εφαρμογές στην Κοινωνική Ψυχολογία – Θεωρία και έρευνα		