

2017

$\beta \ddot{y} \ddot{y} \acute{a} \grave{\text{a}} \gg \zeta \hat{a} \ddot{a} \cdot \hat{a} \tilde{a} \acute{a} \frac{1}{2} \pm 1 \tilde{a} \textsubscript{,} \cdot \frac{1}{4} \pm \ddot{a} 1^0 \textcircled{\text{R}}$
 $\beta \ddot{y} \frac{1}{2} \zeta \cdot \frac{1}{4} \zeta \tilde{a} \acute{a} \frac{1}{2} \cdot \hat{a} \tilde{a} \ddot{a} \cdot \frac{1}{2} 0 \pm \gg \acute{a} \ddot{a} \mu \acute{a} \cdot$
 $\beta \ddot{y} \acute{a} \pm \zeta \mu \acute{a} \tilde{a} \cdot \ddot{a} \acute{e} \frac{1}{2} \zeta \frac{1}{4} \neg \acute{e} \frac{1}{2} \tilde{a} \ddot{a} \zeta \frac{1}{4}$
 $\beta \ddot{y} \ddot{a} \zeta \acute{a} \tilde{a} \zeta \gg \mu \neg \zeta \acute{a}$

$\beta \ddot{y} \acute{a} \gg \neg \acute{a} \acute{a} \zeta \acute{a}, \bullet \gg - \frac{1}{2} \cdot$

$\beta \ddot{y} \acute{a} \acute{a} \pm \frac{1}{4} \frac{1}{4} \pm \text{ " } \cdot \frac{1}{4} \acute{a} \acute{a} \pm \hat{a} \text{ " } 1 \zeta^{-0} \cdot \tilde{a} \cdot \hat{a}, \text{ \textcircled{\text{R}} } \ddot{y} 1^0 \zeta \frac{1}{2} \zeta \frac{1}{4} 1^0 \hat{a} \frac{1}{2} \cdot \acute{a} \tilde{a} \ddot{a} \cdot \frac{1}{4} \hat{a} \frac{1}{2} 0 \pm 1 \text{ " } 1 \zeta^{-0} \cdot$
 $\beta \ddot{y} \pm \frac{1}{2} \mu \acute{a} \tilde{a} \tilde{a} \textcircled{\text{R}} \frac{1}{4} 1 \zeta \cdot \mu \neg \acute{a} \zeta \gg 1 \hat{a} \neg \acute{e} \zeta \acute{a}$

<http://hdl.handle.net/11728/10374>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ
ΣΤΗΝ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΟΝ
ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

Ελένη Φιλίππου

Α.Φ.Τ. 1153301274

Επιβλέπων καθηγητής Κος Γεώργιος Καρατάσιος

Αύγουστος 2017

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να μετρήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία προκειμένου να διαπιστώσει εάν τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και διαπολιτισμικής ευαισθησίας των καθηγητών τους οδηγούν στην καλύτερη διαχείριση των πολυπολιτισμικών ομάδων στην τάξη τους. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού διεξήχθη πρωτογενής ποσοτική έρευνα σε δείγμα ευκολίας 100 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών έχει μέτριου επιπέδου συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοαντίληψη και διαπολιτισμική ευαισθησία. Επίσης βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαντίληψη και την διαπολιτισμική ευαισθησία. Οι γυναίκες της έρευνας παρουσίασαν ελαφρώς υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και αυτοαντίληψη. Μεταξύ των δύο φύλων δεν υπήρξε κάποια διαφορά ως προς την διαπολιτισμική ευαισθησία. Τέλος δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών προϋπηρεσίας για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτοαντίληψη την διαπολιτισμική ευαισθησία. Συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί ότι οι υπό μελέτη καθηγητές παρουσιάζουν μέτριο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοαντίληψης και διαπολιτισμικής ευαισθησίας, γεγονός που οδηγεί στο πιθανό συμπέρασμα ότι η διαχείριση των ομάδων στο σχολείο θα βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο και όχι σε άριστο.

Λέξεις Κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοαντίληψη, διαπολιτισμική ευαισθησία, εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

ABSTRACT

The purpose of this research is to measure the emotional intelligence of secondary education teachers and their intercultural sensitivity in order to find out whether the high levels of emotional intelligence and intercultural sensitivity of the teachers lead them to the better management of multicultural groups in their classroom. To achieve this goal, a primary quantitative research was carried out using a convenience sample of 100 secondary education teachers. According to the results of the research, the majority of the sample of teachers is characterised by a moderate level of emotional intelligence, self-esteem and intercultural sensitivity. There was also a statistically significant positive correlation between emotional intelligence and self-esteem and intercultural sensitivity. The women showed a slightly higher level of emotional intelligence and self-esteem. There was no difference in intercultural sensitivity between the two sexes. Finally, there were no statistically significant differences between the categories of experience for emotional intelligence, self-reflection and intercultural sensitivity. In conclusion, it can be said that the teachers under study present a moderate level of emotional intelligence, self-perception and intercultural sensitivity, leading to the likely conclusion that the management of the groups in the school will be at a satisfactory level rather than excellent.

Keywords: emotional intelligence, self-esteem, intercultural sensitivity, teachers, secondary education

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ABSTRACT	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΜΕΡΟΣ Α.....	8
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ.....	8
1.1 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	8
1.1.1 Προσωπικές δεξιότητες.....	8
1.1.2 Συναισθηματικές δεξιότητες	10
1.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.....	11
1.3 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	16
1.3.1 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	16
1.3.2 Μέθοδος project.....	18
1.3.3 Παιχνίδια ρόλων	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	22
2.1 ΣΤΟΧΟΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	22
2.2 Ο ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΜΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	23
2.3 Ο ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ.....	23
2.4 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΕΥΡΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ	32
3.1 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	32
3.2 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	33
3.3 Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	33
ΜΕΡΟΣ Β	35
ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	35
4.1 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	35
4.2 ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	36
4.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	37
4.4 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ.....	37
4.5 ΤΕΧΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑΣ	38
4.6 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	38
4.7 ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ	39
4.8 ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ	40
4.8 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	42
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ	51
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	55
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	65

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να διερευνήσει το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην καλύτερη διαχείριση των ομάδων στον χώρο του σχολείου. Ο λόγος επιλογής του συγκεκριμένου θέματος στηρίχθηκε στη σημαντικότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο του σχολείου, η οποία δυστυχώς σήμερα λόγω της κρίσης δεν θεωρείται υψίστης σημασίας. Ωστόσο τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών βοηθούν αφενός μεν στην ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών, αφετέρου στην ενίσχυση και καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, το οποίο αποτελεί χρήσιμο εφόδιο στη μετέπειτα ζωή τους. Προκειμένου οι μαθητές να οδηγηθούν στην αυτορρυθμιζόμενη γνώση, η οποία αποτελεί βασικό συστατικό της συναισθηματικής νοημοσύνης θα πρέπει οι μαθητές μεταξύ τους και ο δάσκαλος να σέβονται ο ένας τον άλλο, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα χωρίς το φόβο λάθους και γενικά το κλίμα στην τάξη να διέπεται από συλλογικότητα και αρμονικότητα. Όλα τα παραπάνω μπορούν να επιτευχθούν σε μια τάξη όπου ο δάσκαλος χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Ως συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται η ικανότητα εκείνη του ατόμου όπου μπορεί να κατανοήσει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των άλλων ατόμων. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι ιδιαίτερα σημαντική στη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην οποία συμμετέχουν άτομα από διαφορετικές κουλτούρες, με διαφορετικές αξίες και ως εκ τούτου ο καθένας οφείλει να κατανοεί και να μπαίνει στη θέση του άλλου που διαφέρει πολιτισμικά. Τέλος η διαπολιτισμική ευαισθησία σχετίζεται τόσο με τη συναισθηματική νοημοσύνη, όσο και με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς αφορά στην ικανότητα κάποιου να αναγνωρίζει τις σταθερές αξίες, συνήθειες, πρότυπα και σημεία ενδιαφέροντος της κάθε πλειοψηφικής πολιτισμικής ομάδας. Η διαπολιτισμική ευαισθησία εμπεριέχει έξι συστατικά στοιχεία: τον αυτό-σεβασμό, την αυτό-παρακολούθηση, τη συναισθηματική ταύτιση, την ευρύτητα πνεύματος, τη μη επικριτική διάθεση και την κοινωνική χαλάρωση. (Chen and Starosta, 2000).

Η μελέτη του παρόντος θέματος είναι εξαιρετικά αναγκαία τη σημερινή εποχή που τόσο η μετανάστευση όσο και το προσφυγικό ζήτημα έχουν μετατρέψει την ελληνική κοινωνία σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και το σχολείο σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο που οφείλει να μετατραπεί σε ένα σχολείο για Όλους.

Η εργασία αποτελεί από δύο μέρη: το θεωρητικό και το πρακτικό. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο μελετά και παρουσιάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη και συγκεκριμένα τις προσωπικές και συναισθηματικές δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα θεωρητικά της μοντέλα, αλλά και τις πρακτικές βάσει των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η συναισθηματική νοημοσύνη στο σχολείο: ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μέθοδος project και παιχνίδια ρόλων. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αναλύοντας τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρουσιάζοντας τον διαπολιτισμικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό και τον διαπολιτισμικά ευαίσθητο εκπαιδευτικό και τέλος παρουσιάζει πρακτικές βάσει των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σχολείο: ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μέθοδος project και παιχνίδια ρόλων. Το τρίτο κεφάλαιο διερευνά το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο του σχολείου από την πλευρά της διοίκησης. Συγκεκριμένα αναφέρει την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην διοίκηση του σχολείου, στη διαχείριση των εκπαιδευτικών και τέλος στη διαχείριση των μαθητών.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας είναι η εμπειρική έρευνα. Συγκεκριμένα το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει το ερευνητικό ερώτημα, το δείγμα της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία και τέλος τον τρόπο επεξεργασίας των δεδομένων. Το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει και σχολιάζει τα ευρήματα της μελέτης. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα βασικά της συμπεράσματα.

ΜΕΡΟΣ Α

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Κεφάλαιο 1: Συναισθηματική Νοημοσύνη

Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να αποσαφηνίσει εννοιολογικά τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, μέσα από τον ορισμό των δεξιοτήτων που την απαρτίζουν και συγκεκριμένα μέσα από την αποσαφήνιση των όρων προσωπικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Στη συνέχεια θα παρουσιάσει τα θεωρητικά μοντέλα που υπάρχουν στη βιβλιογραφία και τα οποία ορίζουν με διαφορετικό τρόπο το καθένα τη συναισθηματική νοημοσύνη. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διαθεματική προσέγγιση και παιχνίδι ρόλων), οι οποίες αποσκοπούν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο.

1.1 Δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει και αποσαφηνίζει τις δεξιότητες που απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη και συγκεκριμένα τις προσωπικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Τα άτομα που σε μεγάλο βαθμό διαθέτουν τις παρακάτω δεξιότητες, όπως αυτές αναλύονται, θεωρούνται ότι χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης (Ciarrochi & Mayer, 2013).

1.1.1 Προσωπικές δεξιότητες

Οι προσωπικές δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης αφορούν στην αυτοαντίληψη του ατόμου, στην αυτορρύθμισή του, στα κίνητρά του, στην ενσυναίσθησή του και στις κοινωνικές του δεξιότητες (Goleman, 1997).

Ως **αυτοαντίληψη** νοείται η διαδικασία κατά την οποία το άτομο προβαίνει στην ανάλυση των χαρακτηριστικών του εαυτού του, στη σύνθεσή τους και τέλος στη συσχέτισή τους με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των συνομηλίκων του. Η αυτοαντίληψη ενός ατόμου αρχίζει πολύ πριν από την φοίτησή του στο σχολείο και έτσι η αυτοαντίληψη που το άτομο διαμορφώνει στο σχολείο έχει τις ρίζες της στο οικογενειακό περιβάλλον (Λεονταρή, 1996).

Η αυτοαντίληψη στα παιδιά εφηβικής ηλικίας αλλάζει εξαιτίας του ότι αναπτύσσονται νοητικά. Οι έφηβοι έχουν την ικανότητα αξιοποίησης τόσο των παρελθοντικών εμπειριών τους όσο και των παρόντων προκειμένου να επιλύσουν νέα προβλήματα. Παράλληλα κατανοούν την εξατομίκευση της γνώσης (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Οι προσδοκίες των γονέων αναμφισβήτητα μπορούν να επηρεάσουν την διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των παιδιών τους. Ένας άλλος παράγων που επηρεάζει την διαμόρφωση της αυτοαντίληψης στα παιδιά είναι η σύγκριση που κάνουν με τα άλλα παιδιά (Pervin & John, 2001).

Ορισμένοι, θεωρούν ότι οι άνθρωποι έχουν μια σταθερή εικόνα του εαυτού τους η οποία εφόσον έχει διαμορφωθεί δεν επιδέχεται αλλαγές (Pervin & John, 2001; Montague & Rinaldi, 2001), ενώ άλλοι πιστεύουν ότι η αυτοαντίληψη είναι ρευστή και επομένως αλλάζει ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο.

Αναφορικά με την **αυτορρύθμιση**, σύμφωνα με την θεωρία του A. Bandura μια αυτή αφορά στη δυνατότητα του ατόμου για διόρθωση και ρύθμιση της συμπεριφοράς του (Κολιάδης, 1991).

Τα **κίνητρα** αφορούν στα αίτια ενθάρρυνσης ενασχόλησης με μια δραστηριότητα (Adler, 2005). Τα κίνητρα μπορεί να είναι είτε εσωτερικά είτε εξωτερικά. Τα εσωτερικά κίνητρα αφορούν στα αίτια ενθάρρυνσης ενασχόλησης με μια δραστηριότητα επειδή η ενασχόληση αυτή θα προσφέρει χαρά στο άτομο. Αντίθετα τα εξωτερικά κίνητρα αφορούν στα

αίτια ενθάρρυνσης ενασχόλησης με μια δραστηριότητα επειδή από την ενασχόληση αυτή το άτομο θα αποκομίσει ένα υλικό αγαθό (Schunk et al., 2011).

Η ενσυναίσθηση αφορά στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Για να επιτευχθεί η ενσυναίσθηση το άτομο πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τον εαυτό του να έχει αναπτύξει δηλαδή πρωτίστως τις ικανότητες της αυτοαντίληψης και της αυτορρύθμισης.

Οι **κοινωνικές δεξιότητες**, τέλος, αφορούν στην ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί θετικές και αποτελεσματικές διαπροσωπικές σχέσεις με άλλα άτομα. Οι κοινωνικές δεξιότητες προϋποθέτουν την ανάπτυξη πρωτίστως των προσωπικών δεξιοτήτων.

1.1.2 Συναισθηματικές δεξιότητες

Σύμφωνα με τον Bagshaw (2000) οι συναισθηματικές δεξιότητες ενός ατόμου αφορούν στην δεξιότητα της δημιουργικότητάς του, στην ενεργό επιλογή του, στην αντίσταση σε οποιεσδήποτε πιέσεις, στην δεξιότητα της ενσυναίσθησής του και στην δεξιότητα της αυτοαντίληψης και της αυτορρύθμισής του.

Για τους Cooper και Sawaf (1997) οι συναισθηματικές δεξιότητες ενός ατόμου αφορούν στην γνώση του για τα συναισθήματά του, στη δεξιότητά του να ανταποκρίνεται με αποτελεσματικότητα στα συναισθήματά του, στην δεξιότητά του να εμμένει στα συναισθήματά του και να μην τα αλλάζει χωρίς αιτία και τέλος στην ικανότητά του να χρησιμοποιεί τα συναισθήματά του για να εκφράσει τη δημιουργικότητά του.

Για τον Bar-On (1997) οι συναισθηματικές δεξιότητες βοηθούν το άτομο να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες που του παρουσιάζονται. Έτσι λοιπόν το άτομο θα πρέπει να έχει αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την αυτοαντίληψη

του, την ενσυναίσθησή του, τον αυτοέλεγχό του και την δυνατότητα να προσαρμόζεται εύκολα σε οποιεσδήποτε αλλαγές.

1.2 Θεωρητικά Μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με τους Mayer & Salovey (1997), η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες καθορίζουν πώς η αντίληψη και η κατανόηση των συναισθημάτων από τους ανθρώπους ποικίλουν ως προς την ακρίβειά τους (Sternberg, 2000). Οι Mayer & Salovey (1997) ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερος για την μορφή της νοημοσύνης αυτής (hot intelligence), που επενεργεί σε πληροφορίες κοινωνικής, πρακτικής, προσωπικής και φυσικά συναισθηματικής φύσεως και για το λόγο αυτό στη διαμόρφωση του μοντέλου τους δέχθηκαν σημαντική επιρροή από το μοντέλο της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Caruso, Mayer & Salovey, 2004). Στη θεωρία τους χωρίζουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης σε τέσσερις κλάδους και πιο συγκεκριμένα στην ικανότητα:

- α) να διακρίνει κανείς συναισθήματα
- β) να χρησιμοποιεί συναισθήματα για να διευκολύνει τη σκέψη του
- γ) να κατανοεί συναισθήματα και
- δ) να διαχειρίζεται και να ρυθμίζει συναισθήματα

Η σειρά αυτών των τεσσάρων κλάδων από τη διάκριση μέχρι τη διαχείριση συναισθημάτων πρώτον δεν είναι τυχαία και δεύτερον ακολουθεί ιεραρχική οργάνωση. Έτσι η διάκριση συναισθημάτων (κλάδος 1) βρίσκεται στο πρώτο και βασικό επίπεδο ενώ η διαχείριση συναισθημάτων (κλάδος 4) στο πιο υψηλό και πολύπλοκο επίπεδο της ιεραρχίας. Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι η ικανότητα να ρυθμίζει κανείς με επιτυχία τα συναισθήματα του και αυτά των άλλων εξαρτάται και βασίζεται από τις ικανότητες του στους

προηγούμενους τρεις κλάδους (Berrocal and Extremera, 2006).

Ως προς τον πρώτο κλάδο, δηλαδή τη **διάκριση και αξιολόγηση των συναισθημάτων** (perception, appraisal and expression of emotion), αυτή περιλαμβάνει την αναγνώριση συναισθημάτων από την παρατήρηση του προσώπου της εξωτερικής εμφάνισης και της συμπεριφοράς κάποιου ακόμα και από την παρατήρηση ενός έργου τέχνης.

Ο δεύτερος κλάδος, δηλαδή η **συναισθηματική διευκόλυνση της σκέψης** (emotional facilitation of thinking) περιλαμβάνει την ικανότητα των συναισθημάτων να βοηθούν στη διαδικασία της σκέψης. Τα τελευταία είναι ενεργά και διαθέσιμα για να καθοδηγούν τις γνωστικές λειτουργίες και ο συνδυασμός και των δύο κατευθύνει τον ατομικό προγραμματισμό, δηλαδή το πώς θα πορευθεί κανείς στη ζωή του.

Ο τρίτος κλάδος, δηλαδή η **κατανόηση και η ανάλυση των συναισθημάτων** (understanding and analyzing emotions) αντικατοπτρίζει την ικανότητα να μπορεί κανείς να αναγνωρίζει συναισθήματα να εκτιμά τη μελλοντική τους εξέλιξη και να κατανοεί τα αποτελέσματά τους στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Για παράδειγμα στον κλάδο αυτό ανήκει η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τη διαφορά ανάμεσα στο αίσθημα του θυμού και το αίσθημα της ικανοποίησης αλλά και πιο πολύπλοκα αισθήματα όπως αυτό της αγάπης και του μίσους.

Τέλος, ο τέταρτος κλάδος, δηλαδή η **ρύθμιση των συναισθημάτων** (reflective regulation of emotions) έχει να κάνει με τη διαχείριση αυτών λαμβάνοντας όμως υπόψη τους προσωπικούς στόχους και γενικά τη συνολική προσωπικότητα. Πρέπει λοιπόν κανείς να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του και αυτά των άλλων με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθεί τη συναισθηματική και διανοητική του ανάπτυξη (Caruso, Mayer & Salovey, 2004, Mayer and Salovey, 1997). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, διαφορετικοί τύποι ανθρώπων μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο συναισθηματικά νοήμονες. Όμως αυτοί που χαρακτηρίζονται ως συναισθηματικά ευφυείς μπορεί να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα συναισθήματά τους και αυτά των

άλλων πράγμα που τους οδηγεί σε αποτελεσματική συναισθηματική διαχείριση και τελικά σε μια συγκροτημένη προσωπικότητα (Mayer and Salovey, 1993).

Οι Salovey και Mayer (1990) ανέπτυξαν ένα μοντέλο δεξιοτήτων, όπως ήδη έχει αναφερθεί, και για αυτούς η συναισθηματική νοημοσύνη αντιπροσωπεύει ένα σύστημα προσανατολισμένο στην επεξεργασία πληροφοριών συναισθηματικής φύσεως και σαν τέτοιο πρέπει να αποτελεί μέρος των παραδοσιακών και αναγνωρισμένων μορφών νοημοσύνης (Caruso, Mayer & Salovey, 1999).

Η θεωρία τους υποστηρίζει ότι η συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να μετρηθεί ως μία ικανότητα για την οποία υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των μετρήσιμων ικανοτήτων και όσο αυξάνεται η ηλικία του ατόμου βελτιώνονται και οι ικανότητες που περιλαμβάνονται στη έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης (Caruso, Mayer, Salovey & Sitarenios, 2001).

Ως εκ τούτου η τελευταία αξιολογείται στη βάση αντικειμενικών δοκιμασιών με ορθές και λανθασμένες απαντήσεις και έτσι οι Salovey και Mayer ανέπτυξαν ως εργαλεία μέτρησής το MEIS και το διάδοχο του το MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test). Πρόκειται για ένα αξιόπιστο τεστ δεξιοτήτων το οποίο περιλαμβάνει 141 προτάσεις διαρκεί περίπου 30-45 λεπτά και απευθύνεται σε άτομα άνω των 17 ετών. Αυτοί που θα το συμπληρώσουν καλούνται να αναγνωρίσουν συναισθήματα που εκφράζονται μέσα από εικόνες προσώπων να δημιουργήσουν αισθήματα και σύμφωνα με αυτά να επιλύσουν προβλήματα να καθορίσουν τους λόγους που οδηγούν στην εκδήλωση διαφορετικών συναισθημάτων και τέλος να προσδιορίσουν με ποιο τρόπο τα συναισθήματα βοηθούν τη σκέψη τους σε καταστάσεις που εμπλέκονται οι ίδιοι ή άλλα άτομα. (Mayer, Salovey & Caruso, 2002).

Σήμερα, το μοντέλο που ισχύει μετράει τέσσερις ομάδες ικανοτήτων, οι οποίες είναι οι εξής: α) *αυτοεπίγνωση*, η οποία περιλαμβάνει τη

συναισθηματική αυτοεπίγνωση, την ακριβή αυτοαξιολόγηση και την αυτοπεποίθηση, β) *αυτοδιαχείριση*, η οποία περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, την αξιοπιστία, την ευσυνειδησία, την προσαρμοστικότητα, την τάση προς επίτευξη και την πρωτοβουλία γ) *κοινωνική αυτοεπίγνωση*, η οποία περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση, την οργανωσιακή επίγνωση και τον προσανατολισμό στην παροχή υπηρεσιών και δ) *κοινωνικές δεξιότητες*, στις οποίες περιλαμβάνονται η ηγεσία, η επικοινωνία, η επιρροή, η καταλυτική δράση όσον αφορά στην αλλαγή, ο χειρισμός διαφωνιών, η καλλιέργεια δεσμών, η ομαδική εργασία και σύμπραξη και τέλος η ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων (Boyatzis et al., 1999. Goleman, 2000).

Με βάση, λοιπόν, όσα έχουν περιγραφεί, γίνεται κατανοητό ότι ο Goleman πρότεινε ένα μεικτό μοντέλο, στο οποίο η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί σύνθεση συναισθηματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες μάλιστα μπορούν να διδαχθούν με τον κατάλληλο τρόπο (Goleman, 1995). Ως εκ τούτου, για τη μέτρησή της συνιστώνται ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και συγκεκριμένα οι Goleman και Boyatzis πρότειναν το Emotional Competence Inventory 2.0 (ECI 2.0) (Boyatzis et al, 1999). Αυτό αποτελείται από 110 προτάσεις, απευθύνεται σε ενήλικες και διαρκεί 30-45 λεπτά. Τα άτομα που το συμπληρώνουν καλούνται να εκτιμήσουν την επίδοση τους σε κάθε μία από τις 20 ικανότητες, που είναι οργανωμένες σε τέσσερις ομάδες (clusters) και που ήδη έχουν αναφερθεί κατά την περιγραφή αυτού του μοντέλου των συναισθηματικών ικανοτήτων (Berrocal & Extremera, 2006) .

Τέλος, ο **Reuven-Baron** (1997) θεωρεί τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνική ευφυΐα αλληλοσχετιζόμενες έννοιες και για το λόγο αυτό στο μοντέλο του τις χειρίζεται ενοποιητικά. Ο όρος συναισθηματική νοημοσύνη περιγράφει ένα σύνολο από ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου που αποτελούν τη γνώση που διαθέτει για να χειρίζεται αποτελεσματικά τις απαιτήσεις και τις πιέσεις της ζωής και βέβαια αυτό το είδος ευφυΐας διαφέρει από τη γνωστική νοημοσύνη λόγω του ότι επικεντρώνεται στις κοινωνικές συνδιαλλαγές, στα κίνητρα και στα συναισθήματα.

Σε σχέση με τη διαμόρφωση του μοντέλου του, δέχθηκε σημαντική επιρροή από τα πρώτα έργα του Δαρβίνου (1872) σχετικά με τη σημασία της έκφρασης των συναισθημάτων τόσο για την «επιβίωση» όσο και για την «προσαρμογή» καθώς και από τον Thorndike, ο οποίος ασχολήθηκε με την κοινωνική νοημοσύνη και τη σημασία της ανθρώπινης επίδοσης (Bar-on, 2006). Έδωσε έμφαση σε μη γνωστικούς παράγοντες, όπως στην προσωπική ανεξαρτησία και τον αυτοσεβασμό και θεώρησε ότι η συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη αναπτύσσεται μέσα από μία διατομή συναισθηματικών χαρακτηριστικών και χαρακτηριστικών προσωπικότητας, τα οποία είναι καλά εδραιωμένα και αλληλεπιδρούν μέσα στο άτομο. Συγκεκριμένα, η τελευταία αποτελείται από πέντε παράγοντες οι οποίοι με τη σειρά τους υποδιαιρούνται σε 15 υπό-παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας είναι οι **ενδοπροσωπικές ικανότητες**, οι οποίες αναφέρονται στο να γνωρίζει και να κατανοεί κανείς τα συναισθήματά του και χωρίζονται στα εξής: συναισθηματική αυτοεπίγνωση (emotional self-awareness), «δυναμισμός» (assertiveness) το να εκφράζει, δηλαδή, κανείς επικοινωνιακά και αποτελεσματικά τα συναισθήματά του, αυτοσεβασμός (self-regard), ανεξαρτησία (independence) και αυτοπραγμάτωση (self actualization).

Ο δεύτερος παράγοντας είναι οι **διαπροσωπικές ικανότητες**, οι οποίες αναφέρονται στο να γνωρίζει και να κατανοεί κανείς τα συναισθήματα των άλλων και διακρίνονται σε: Ενσυναίσθηση (empathy), διαπροσωπικές σχέσεις (interpersonal relationship) και κοινωνική υπευθυνότητα (social responsibility).

Ο τρίτος παράγοντας είναι οι **ικανότητες προσαρμοστικότητας**, οι οποίες αναφέρονται στο να είναι κανείς ανοικτός να αλλάξει τα συναισθήματά του ανάλογα με τις καταστάσεις και διακρίνονται σε: επίλυση προβλημάτων (problem solving), ευελιξία (flexibility) και ικανότητα «αντικειμενικής εξέτασης των συναισθημάτων» (reality-testing).

Ο τέταρτος παράγοντας είναι οι **ικανότητες αντιμετώπισης του άγχους**, οι οποίες αναφέρονται στον έλεγχο των συναισθημάτων και χωρίζονται σε: αντοχή στο στρες (stress tolerance) και έλεγχο της παρορμητικότητας (impulse control).

Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας είναι η **γενικότερη διάθεση**, η οποία αναφέρεται στην έκφραση θετικών συναισθημάτων και στο να είναι κανείς αισιόδοξος και διακρίνεται σε: Ευτυχία (happiness) και Αισιοδοξία (optimism) (Berrocal & Extremera, 2006) .

Από τα παραπάνω μοντέλα συμπεραίνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά στην αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική αυτοεπίγνωση και στις κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που σημαίνει ότι με τις κατάλληλες πρακτικές μπορεί να διδαχθεί και να αναπτυχθεί. Η επόμενη ενότητα παρουσιάζει διδακτικές μεθόδους, βάσει των οποίων ένας εκπαιδευτικός μπορεί να αναπτύξει και να καλλιεργήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη στους μαθητές του. Βέβαια απαραίτητη προϋπόθεση για την υιοθέτηση των στρατηγικών αυτών είναι και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να έχει υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης.

1.3 Πρακτικές για την καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολείο

1.3.1 Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Στην Ελλάδα η εργασία σε ομάδες εμφανίστηκε στο πλαίσιο της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και αργότερα, σε μικρή κλίμακα, από φωτισμένους παιδαγωγούς όπως ο Αλέξανδρος Δελμούζος (παρθεναγωγείο Βόλου, Μαράσλειο διδασκαλείο) και ο Μίλτος Κουντουράς (Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης). Το παράδειγμά τους ακολούθησαν δάσκαλοι που αποφοίτησαν από τα ανωτέρω ιδρύματα ή επηρεάστηκαν από τα γραπτά τους.

Σήμερα, οι θεωρητικοί οπαδοί της συνεργατικής διδασκαλίας έχουν αυξηθεί, αλλά εκείνοι που την εφαρμόζουν με τη μία ή την άλλη μορφή της παραμένουν λίγοι. Αυτό, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1987), οφείλεται στις εγγενείς δυσκολίες που δημιουργούνται στην εφαρμογή της, και στην έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και βιβλιογραφίας.

Η μέθοδος επανέρχεται στην επικαιρότητα με τις σχολικές δραστηριότητες, κυρίως με τη μέθοδο Project, και συγκεκριμένα με τις ερευνητικές εργασίες. Πολλοί συγγραφείς προσπάθησαν να ορίσουν με ακρίβεια την έννοια της ομάδας, ο καθένας σύμφωνα με τις δικές του παραδοχές, με τη δική του ορολογία και εστιάζοντας σε διαφορετικές πτυχές (Jaques 2004).

Πολλοί ερευνητές, μεταξύ των οποίων ο Douglas (1983), υποστηρίζουν ότι η απόδοση μιας ομάδας στον εκπαιδευτικό χώρο υπερτερεί της απόδοσης κάθε μέλους χωριστά αφού:

Η ομάδα παράγει περισσότερες και καλύτερες λύσεις σ' ένα πρόβλημα.

Μέσα στην ομάδα γίνεται καλύτερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.

Η παρουσία των άλλων κάνει το άτομο πιο παραγωγικό.

Περιορίζεται ο κίνδυνος λανθασμένων κρίσεων (με το επιχείρημα ότι στηρίζεται σε γνώμες πολλών).

Επίσης, συχνά χρησιμοποιείται ο όρος «δυναμική της ομάδας». Το συγκεκριμένο όρο εισήγαγε ο πρωτεργάτης της ψυχολογίας των ομάδων, K. Lewin. Με τον όρο αυτό δηλώνεται η αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών μιας ομάδας, αλλά και η επιρροή που ασκεί στην ομάδα το πλαίσιο λειτουργίας της (Jaques 2004).

Στο σχολείο, με την εργασία σε ομάδες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συσκέπτονται, να εκπονούν εργασίες, να εκτελούν πειράματα, να επιλύουν προβλήματα, να γράφουν, να διαβάζουν, να αντλούν συμπεράσματα. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν γνώσεις, διαμορφώνουν στάσεις, ενώ μέσα από τη συζήτηση, τη συμμετοχή και την επικοινωνία στην ομάδα αναπτύσσουν δεξιότητες και ικανότητες. Επίσης, οι ομάδες επιτρέπουν την ανάπτυξη της αυτονομίας των μαθητών, την αντιμετώπιση των υπερβολικά φιλόδοξων, την εύκολη δημιουργία φιλικού κλίματος και δυναμικής μέσα στην ομάδα, καθώς και την ύπαρξη στιγμών ξεκούρασης και περισυλλογής στη διάρκεια των εργασιών. Τα αποτελέσματα της εργασίας των ομάδων δεν περιορίζονται στην κάθε ομάδα, αλλά αντανακλώνται σε όλη την τάξη (Robinson & Taylor , 2013; Schenke et al., 2017).

Ο εκπαιδευτικός, πριν εφαρμόσει εργασία σε ομάδες και προκειμένου να επιτύχει τα καλύτερα αποτελέσματα, θα πρέπει να γνωρίζει γιατί επιλέγει αυτή την τεχνική (στόχοι), αλλά και θα πρέπει να επιλύσει θέματα σχετικά με την οργάνωση της εργασίας, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας (Griffin & Care, 2014).

1.3.2 Μέθοδος project

Με τη μέθοδο project τα σχολικά μαθήματα διασυνδέονται μεταξύ τους, ώστε να αναδεικνύουν την παιδαγωγική και διδακτική τους συνάφεια. Η μέθοδος project αλληλοσυμπληρώνει τους στόχους των σχολικών μαθημάτων και στοχεύει στην ολόπλευρη και πολύπλευρη ανάπτυξη του των μαθητών (Καφετζόπουλος κ.α, 2004).

Τα στάδια για την υλοποίηση ενός project είναι τέσσερα (Frey, 2002).

Α' ΣΤΑΔΙΟ

Το πρώτο στάδιο ονομάζεται στάδιο «σχεδιασμού» (planning), κατά το οποίο οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό επιλέγουν με ποιο θέμα θέλουν να ασχοληθούν. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προτείνει θέματα με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στη συνέχεια καθορίζεται ο σκοπός και το περιεχόμενο του σχεδίου εργασίας, διαμορφώνονται οι ομάδες εργασίας (σε περίπτωση που το σχέδιο εργασίας είναι ομαδικό) και διαρθρώνεται το πλαίσιο και η δομή του θέματος (Frey, 2002; Razzak, 2016).

Β' ΣΤΑΔΙΟ

Το στάδιο αυτό ονομάζεται στάδιο της «εκτέλεσης». Οι μαθητές συγκεντρώνουν το υλικό, που θα χρησιμοποιήσουν το επεξεργάζονται και αναλύουν τα δεδομένα (Frey, 2002; Razzak, 2016).

Γ' ΣΤΑΔΙΟ

Το στάδιο αυτό ονομάζεται στάδιο της «παρουσίασης». Οι μαθητές παρουσιάζουν το έργο τους στους συμμαθητές τους, ή στους εκπαιδευτικούς του σχολείου εν όψει κάποιας εκδήλωσης. Η παρουσίαση μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους όπως με τη χρήση θεατρικού δρώμενου, με υπολογιστή, με παρουσίαση (Frey, 2002; Razzak, 2016).

Δ' ΣΤΑΔΙΟ

Το τελευταίο αυτό στάδιο είναι το στάδιο της «αξιολόγησης». Συγκεκριμένα οι μαθητές μελετούν νέα γλωσσικά στοιχεία, διερευνούν σε βάθος όλες τις πτυχές ενός συγκεκριμένου θέματος και αποκτούν εμπειρία και γνώση σε όλα τα διαφορετικά στάδια του project (Frey, 2002; Razzak, 2016).

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι ότι βελτιώνει τη σχολική επίδοση των μαθητών. Σήμερα, τρία στα πέντε παιδιά ωριμάζουν και αποκτούν ένα σημαντικό μέρος της μάθησης από το οικογενειακό

περιβάλλον. Πολλά από αυτά τα παιδιά αποτελούν μέλη μιας ομάδας στο σχολείο και ένα μεγάλο μέρος της είναι αφιερωμένο σε μαθησιακές εμπειρίες κατευθυνόμενες από το δάσκαλο. Αυτές οι εμπειρίες συνήθως δεν προσφέρουν ευκαιρίες να αναλάβει το παιδί κάποια πρωτοβουλία, όπως γίνεται με τις ευκαιρίες που προσφέρει η εργασία με project (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001). Τα οφέλη προκύπτουν όταν δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να κατευθύνουν τα ίδια τη δουλειά τους και να ικανοποιήσουν τα ενδιαφέροντά τους επιλέγοντας τα ίδια τις δραστηριότητες και διερευνώντας το πάσης φύσεως υλικό (Δημητριάδου, 2004).

Επίσης τα Project επιδρούν θετικά στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Αν το σχολείο παραμελεί την παροχή ευκαιριών για συναισθηματική εμπλοκή του παιδιού στις μαθησιακές εμπειρίες, η έμφυτη περιέργεια του παιδιού και η επιθυμία του να μάθει μπορεί να μην ενισχυθεί όσο θα έπρεπε (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001).

Βασικό μειονέκτημα της μεθόδου είναι η πολύωρη ενασχόληση με αυτό με αποτέλεσμα να μην μπορεί να διεξαχθεί αποτελεσματικά και όπως πρέπει υπό την πίεση του σχολικού χρόνου. (Δημητριάδου, 2004).

Η ανάθεση ομαδικών θεματικών εργασιών στους μαθητές αποτελεί μια διαδεδομένη μέθοδο διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος, προκύπτει από τη διάθεση των μαθητών να μελετήσουν από πιο κοντά κάποια θέματα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να ορίζει τα θέματα που προσφέρονται για περαιτέρω μελέτη παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα ανάπτυξης των γνωστικών τους ικανοτήτων (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2001). Με την ανάθεση θεματικών εργασιών εμπλουτίζεται η σχολική γνώση και αναπτύσσεται το πνεύμα της ομαδικής εργασίας (Φλουρή, 2002).

Η ποικιλία των θεμάτων, τα οποία θα εξεταστούν, οδηγούν σε απόκτηση γνώσεων που δεν είναι δυνατόν να διοχετευθούν στους μαθητές μέσα στον καθορισμένο διδακτικό χρόνο. Η επιλογή των θεμάτων γίνεται με κριτήριο τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις δυνατότητες πρόσβασης σε

βιβλιογραφία ή πειραματικό εξοπλισμό, τον φόρτο εργασίας τους τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές, τους καθοδηγεί αλλά δεν τους κατευθύνει σε κάποια κατεύθυνση που έχει εκείνος επιλέξει (Πολίτης κ.α. 2001).

Μέσω των συνθετικών εργασιών οι μαθητές δραστηριοποιούνται, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, καλλιεργούν τις κλίσεις τους. Η μέθοδος προσφέρεται για την βοήθεια αδύναμων μαθητών που απελευθερωμένοι από το άγχος της εξέτασης και της απομνημόνευσης, μπορούν να αποδείξουν τις ικανότητές τους. Από την άλλη πλευρά, οι καλοί μαθητές μπορούν να προχωρήσουν περισσότερο χωρίς να δεσμεύονται από την πρόοδο της υπόλοιπης τάξης και να παρουσιάσουν υψηλού επιπέδου εργασίες που τους προσφέρουν ικανοποίηση, περαιτέρω γνώση ενός θέματος με μεγάλο ενδιαφέρον αλλά και μια ματιά στον κόσμο της επιστημονικής ανακάλυψης (Πολίτης κ.α. 2001).

1.3.3 Παιχνίδια ρόλων

Το παιχνίδι ρόλων (role playing), αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών από τη βρεφική τους ηλικία ως και την ενηλικίωσή τους. Μέσα από το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές αναπτύσσουν ικανότητες και γνώσεις με παιχνιδώδη τρόπο (Καμαρινού, 2000; Massialas, 2002).

Κεφάλαιο 2: Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο έχει στόχο να παρουσιάσει και να αναλύσει σύντομα το θεωρητικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παραθέτοντας τους στόχους της, τα χαρακτηριστικά ενός διαπολιτισμικά καταρτισμένου και ευαίσθητου δασκάλου και τέλος τις διδακτικές πρακτικές που μπορεί να υιοθετήσει ένας διαπολιτισμικά καταρτισμένος δάσκαλος για να καλλιεργήσει τη διαπολιτισμική ευαισθησία στους μαθητές του.

2.1 Στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τους Grand, Sleeter and Anderson (οπ.αν. Νικολάου, 2005) η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

- Κατατάσσει σε ομάδες όλες τις δραστηριότητες που αποσκοπούν στη συνεισφορά της γνώσης γύρω από την εκπαιδευτική διαδικασία των διαφορετικών κοινωνικά και πολιτιστικά ατόμων (π.χ. τσιγγάνων). Στόχος είναι η συγκέντρωση υλικού από την ιστορία και τον κοινωνικό προσανατολισμό των ανθρώπων αυτών των ομάδων, ώστε να βοηθηθούν στο να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη κοινωνική υπόσταση.
- Αποσκοπεί στη διδασκαλία μελλοντικών τρόπων κοινωνικής δράσης.

Για την Krüger-Portratz, είναι μια ευκαιρία να αποδομηθεί το παραδοσιακό σχολείο που είναι εθνοτικό και να αναδειχθούν πρότυπα τα οποία ανταποκρίνονται στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία (Νικολάου, 2005)

Οι Pozzi-Escot, Escobar, Wolik, Bratt-Paulston (1988 οπ. αν. Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998) θεωρούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως έναν τρόπο για να ενταχθούν όλοι οι μαθητές ομαλά στην πολυπολιτισμική κοινωνία.

2.2 Ο διαπολιτισμικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός

Ο διαπολιτισμικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπορεί να έχει τη δυνατότητα να δουλεύει σε ένα σχολείο ένταξης (Νικολάου, 2005). Ως σχολείο ένταξης θεωρείται εκείνο το σχολείο που δεν προβαίνει σε διακρίσεις μεταξύ των μαθητών του αλλά όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως φυλετικών, εθνικών, αναπτυξιακών ή συμπεριφορικών χαρακτηριστικών διδάσκονται με τον ίδιο τρόπο και συνυπάρχουν με τους υπόλοιπους μαθητές. Το σχολείο της ένταξης βασίζεται στην ισότητα ανάμεσα σε όλους τους μαθητές (Sydney, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο ένταξης αυτού του σχολείου πρέπει να είναι δημιουργικοί και με πρωτοβουλίες προσδίδοντας την εμπιστοσύνη που χρειάζεται, ώστε όλοι να αρχίσουν να σκέπτονται κριτικά πάνω στις εμπειρίες τους και τις ταυτότητές τους (Cummins & Swain, 2014). Ο διαπολιτισμικά καταρτισμένος εκπαιδευτικός οφείλει να έχει την κατάρτιση ώστε να μπορεί να διδάσκει σε παιδιά όλων των εθνικοτήτων, θρησκειών και πολιτισμών έχοντας δυνατότητες προκειμένου να οδηγήσει τους πολυπολιτισμικούς μαθητές του στη σχολική επιτυχία.

Κύριο στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών αποτελεί η κατάλυση των υφισταμένων κοινωνικών σχέσεων

2.3 Ο διαπολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός

Κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη σπουδαιότητα της δουλειάς του με διαφορετικό τρόπο. Η αντίληψη αυτή αποτυπώνεται στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί στην τάξη του. Το ίδιο συμβαίνει και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός που αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πολύ σημαντική για το σύνολο της τάξης του

χρησιμοποιεί μεθόδους διδασκαλίας που προάγουν την ισότητα και την αλληλεγγύη μεταξύ όλων των μαθητών (Zhang, 2001).

Η κατανόηση, η εκτίμηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας της κουλτούρας των μαθητών είναι αυτά που καθιστούν έναν εκπαιδευτικό διαπολιτισμικά ευαίσθητο (Chen & Starosta, 2000). Ο διαπολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες όλων των μαθητών τις οποίες συζητά και μέσω αυτών ανταλλάσσονται απόψεις και ιδέες μεταξύ όλων των μαθητών

Οι McFadden, Merryfield and Barron (1997), θεωρούν διαπολιτισμικά ευαίσθητους τους εκπαιδευτικούς που ξεπερνούν την προσωπική πολιτισμική ιδεολογία τους και εκτιμούν τα ατομικά στοιχεία και τον πολιτισμό όλων των μαθητών. Οι McFadden et al. (1997) ασχολήθηκαν με την πολυπολιτισμική κατανόηση των εκπαιδευτικών, η οποία μετράται από την πολιτισμική αυτό-συνειδησία (self-awareness) του δασκάλου, τη συναισθηματική ανταπόκρισή του στην ετερότητα, την ικανότητα για διαπολιτισμικές σχέσεις και το βαθμό στον οποίο το διδακτικό του/της στυλ είναι πολύ-πολιτισμικό και όχι εθνοκεντρικό. Εξάλλου η συγκεκριμένη προκατάληψη και οι εθνοκεντρικές κοσμοθεωρίες προάγουν περισσότερο τις αρνητικές στάσεις παρά τις θετικές προθέσεις των δασκάλων. Η έλλειψη πολύ-πολιτισμικής κατανόησης οδηγεί πιθανότατα σε πολιτισμικές συγκρούσεις μέσα στην τάξη δεδομένου ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των μαθησιακών προσεγγίσεων δασκάλου και μαθητών.

Βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ενός διαπολιτισμικά ευαίσθητου εκπαιδευτικού είναι η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας με το να ενδυναμώσουν την αποδοχή των μαθητών τους προς το διαφορετικό, να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας με το διαφορετικό και να ελαχιστοποιήσουν τυχόν παρεξηγήσεις που η διαφορετικότητα μπορεί να προκαλέσει (Giles & Rakić, 2014). Οι Morgan and Weigel (1988) επεσήμαναν ότι βασικός στόχος των αναλυτικών προγραμμάτων που προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η ύπαρξη

διαπολιτισμικής ευαισθησίας καθώς η διαπολιτισμική ευαισθησία είναι προαπαιτούμενη αν πρόκειται να υπάρξει διαπολιτισμική αποτελεσματικότητα.

Η σημασία της διαπολιτισμικής ευαισθησίας μπορεί επίσης να εξεταστεί από έξι γενικές κατηγορίες διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων: συναισθηματική εκπαίδευση, γνωστική εκπαίδευση, συμπεριφοριστική, εξομοίωσης τομέων, πολιτιστικής ενσυνειδησίας και αυτό-επίγνωσης.

Από αυτά τα προγράμματα, η συναισθηματική, γνωστική, αυτό-επίγνωση και πολιτιστική εκπαίδευση εστιάζουν στην γνωστική και συναισθηματική κατανόηση της κουλτούρας του ίδιου του ατόμου αλλά και της κουλτούρας της χώρας υποδοχής. Η εκπαίδευση εξομοίωσης τομέων και η συμπεριφοριστική εστιάζουν στην διδασκαλία συγκεκριμένων συμπεριφορών που χρησιμοποιούνται ώστε να μπορέσει κάποιος να προσαρμοστεί σε μια νέα κουλτούρα. Οι Seidel & Trüper (2016) ενσωμάτωσαν τους σκοπούς αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον όρο προσέγγιση ευαισθητοποίησης ο οποίος ευκρινώς ορίζει τις συγκεκριμένες σφαίρες εκπαίδευσης σε τρεις τομείς: εκτίμηση και ευαισθητοποίηση (συναισθηματικό), κατανόηση και ενσυνειδησία (γνωστικό) και επιδεξιότητες (συμπεριφοριστικό).

Επομένως, με την έμφαση να δίνεται στην ολοκληρωμένη προσέγγιση, η έρευνα για τον κατάλληλο ορισμό του διαπολιτισμικά ευαίσθητου εκπαιδευτικού θα έπρεπε να έχει τις βάσεις της στην συναισθηματική πλευρά του θέματος και εκτεινόμενη να περιλαμβάνει τα γνωστικά και συμπεριφοριστικά συστατικά μέρη. Επομένως, οι Parker, Valley & Geary (1986) υποστήριζαν ότι ο διαπολιτισμικά ευαίσθητος εκπαιδευτικός οφείλει να συνδυάζει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές ικανότητες διότι η αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας απαιτεί τους εμπλεκόμενους (άτομα που επικοινωνούν) να επιδεικνύουν κατάλληλα την ικανότητα διαπολιτισμικής

ενσυνειδησίας, ευαισθησίας και επιτυχίας. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται από τον Gullahorn και την μελέτη του (1963 οπ. αν. Chudek et al., 2015) η οποία αποδεικνύει ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι στις διαπολιτισμικές τους ανταλλαγές είναι ο γνωστικός ανα-προσανατολισμός (η γνωστική πλευρά), αλλαγές στα συναισθήματα (η συναισθηματική πλευρά) και προφανείς συμπεριφορές (συμπεριφοριστική πλευρά). Επομένως, με έμφαση στην διαπολιτισμική ευαισθησία τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν στόχο τους να αυξήσουν την διαπολιτισμική ενσυνειδησία και να αναπτύξουν την διαπολιτισμική ικανότητα.

2.4 Πρακτικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο

Η ομαδική εργασία ενδείκνυται σε μια πολιτισμική τάξη. Οι ομάδες μπορούν να χωριστούν ως εξής:

- Ομάδες Μαθητών – διάκριση επιδόσεων

Οι μαθητές, χωρίζονται σε ανομοιογενείς ομάδες, ως προς τις επιδόσεις τους, το φύλο και την προέλευση και εργάζονται μαζί για να κατακτήσουν την ύλη. Χρησιμοποιούν ποικιλία υλικού και μέσων και βασική τους επιδίωξη είναι το κάθε μέλος της ομάδας να μάθει το μάθημά του. Στο τέλος απαντούν σε ατομικά τεστ, χωρίς να έχουν το δικαίωμα της συνεργασίας. Οι επιδόσεις τους συγκρίνονται με τις προηγούμενες επιδόσεις που ατομικά είχαν, οι δε ατομικοί τους βαθμοί εξαρτώνται από την πρόοδο που σημείωσαν. Οι βαθμοί όλων των μελών μιας ομάδας προστίθενται και η ομάδα που θα συγκεντρώσει έναν προκαθορισμένο αριθμό βαθμών λαμβάνει πιστοποιητικό καλής επίδοσης.

Η συγκεκριμένη μέθοδος ενδείκνυται για τη διδασκαλία των μαθηματικών – μαθηματικές πράξεις και εφαρμογές-, της γλώσσας – γραμματική -, της γεωγραφίας, της ιστορίας και μιας σειράς άλλων

μαθημάτων τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Manning, 2017).

- Ομάδες – Παιχνίδια – Πρωταθλήματα

Οι μαθητές, χωρίζονται σε ανομοιογενείς ομάδες, ως προς τις επιδόσεις τους, το φύλο και την προέλευση και εργάζονται μαζί για να κατακτήσουν την ύλη. Χρησιμοποιούν ποικιλία υλικού και μέσων και βασική τους επιδίωξη είναι το κάθε μέλος της ομάδας να μάθει το μάθημά του. Κάθε εβδομάδα οι μαθητές υπόκεινται σε «πρωταθλήματα», στα οποία χωρίζονται σε ομάδες των τριών ατόμων, που συναγωνίζονται τρεις αντίπαλες ομάδες με παρόμοιες ικανότητες και μεταφέρουν τους βαθμούς τους στο σύνολο της κάθε ομάδας. Η ομάδα που θα συγκεντρώσει έναν προκαθορισμένο αριθμό βαθμών λαμβάνει πιστοποιητικό καλής επίδοσης (Banks, 2015).

- Εξατομίκευση με τη συνδρομή της ομάδας

Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται στα μαθηματικά, σε ομάδες με καλές επιδόσεις. Πρόκειται για μια παραλλαγή εξατομικευμένων και συνεργατικών πρακτικών (White et al., 2016).

- Ενιαία συνεργατική για ανάγνωση και γραφή - σύνθεση

Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται στην ανάγνωση και τη σύνθεση του κειμένου. Οι μαθητές σχηματίζονται σε ομάδες και ανά δύο επεξεργάζονται ένα λογοτεχνικό κείμενο. Θέτουν ερωτήσεις ο ένας στον άλλο, δημιουργούν παραλλαγές και σενάρια από την ιστορία του βιβλίου, δουλεύουν το

λεξιλόγιο κ.α. Στη Γλώσσα, οι μαθητές αναλαμβάνουν ομαδικές εργασίες σε βιβλία, διορθώνει ο ένας το γραπτό του άλλου κ.λπ. (Flood et al., 2015).

Μέθοδος Jigsaw

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των έξι ατόμων. Σε κάθε μέλος της ομάδας, ανατίθεται ένα ιδιαίτερο τμήμα του θέματος, που καλείται να επεξεργαστεί η ομάδα. Κάθε μέλος της ομάδας, αφού μελετήσει καλά το τμήμα του ενώνεται με τους μαθητές των άλλων ομάδων, που έχουν την ίδια ανάθεση και σχηματίζουν μια ομάδα εμπειρογνομόνων. Οι μαθητές συζητούν διάφορες στρατηγικές προκειμένου να διδάξουν το τμήμα αυτό στους συντρόφους τους της αρχικής εξαμελούς ομάδας (Hanurawan, 2016).

Μέθοδος Jigsaw II

Στη μέθοδο αυτή, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε μελών. Εδώ δίνεται σε όλους τους μαθητές το ίδιο κείμενο – αφήγημα για να το διαβάσουν. Εντούτοις, σε κάθε σπουδαστή ορίζεται ένα διαφορετικό θέμα, στο οποίο θα πρέπει αυτός να γίνει «εμπειρογνώμονας». Όμοια με το Jigsaw οι σπουδαστές που έχουν αναλάβει το ίδιο θέμα τοποθετούνται στις ομάδες των «εμπειρογνομόνων» (Hanurawan, 2016).

Μαθαίνοντας Μαζί

Οι μαθητές χωρίζονται σε ετερογενείς ομάδες και αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας μια εργασία. Στο τέλος ανταμείβονται βάσει του ομαδικού προϊόντος. Στη μέθοδο αυτή δίνεται έμφαση στην οικοδόμηση των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας και παρέχεται ο χρόνος για συχνές συζητήσεις

ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη των ομάδων αλληλεπιδρούν και λειτουργούν μαζί (Banks, 2015).

Ομαδική Έρευνα

Οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες, με ομαδικές εργασίες και σχέδια εργασίας. Αφού επιλεγούν τα υποθέματα από μια ενότητα που μελετά όλη η τάξη, γίνεται καταμερισμός των εργασιών σε κάθε ομάδα, προκειμένου τα μέλη της να προετοιμάσουν τη συνολική παρουσίαση – έκθεση. Κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δραστηριότητά της σε ολόκληρη την τάξη (Banks, 2015).

Συμπερασματικά, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξυπηρετεί την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως εξής (Mayes et al., 2016):

- Με τον χωρισμό των παιδιών σε ομάδες προωθείται η συνεργασία, η πρωτοβουλία και η υπευθυνότητα, χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διαπολιτισμικότητας.
- Καταρρίπτεται κάθε είδος ρατσισμού, αφού όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, συνεργάζονται για να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος.
- Δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, αφού λαμβάνουν ισάξιους ρόλους για την επίτευξη του στόχου τους.
- Καλλιεργείται θετική στάση και προωθείται η συλλογικότητα και η συνεκπαίδευση, βασικά στοιχεία που το διαπολιτισμικό σχολείο πρέπει να ακολουθεί.
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός και όχι παρεμβατικός.

Μια σημαντική διαπολιτισμική δραστηριότητα εκπαίδευσης των μαθητών είναι τα σχέδια εργασίας projects. Τα projects σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι ιδιαίτερα επωφελή δεδομένου ότι η ομαδική εργασία, η δυνατότητα που παρέχεται για συνεισφορά στην έρευνα με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους, η αποδραματοποίηση της αυστηρής σχολικής εργασίας και η δυνατότητα ενεργητικής προσέγγισης της γνώσης δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες στους μαθητές για να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους. Η μέθοδος Project εφαρμόζεται όλο και περισσότερο στη χώρα μας σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση και με καλά αποτελέσματα (Balakrishnan & Claiborne, 2017).

Ένα σχέδιο εργασίας με θέμα «το δάσος» θα μπορούσε να σχεδιαστεί ως εξής:



Πηγή: Νικολάου (2005)

Έτσι, η βιοματική μάθηση συνδέεται απόλυτα με τη βιοματική διδασκαλία που προωθούν τα σχέδια εργασίας (Καμαρινού, 2000).

Κεφάλαιο 3. Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στο χώρο του σχολείου από την πλευρά της διοίκησης

3.1 Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στην διοίκηση του σχολείου

Τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης επιδρούν στην αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου. Το παραπάνω επιτυγχάνεται τόσο με τις καλές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία όσο και με την επίτευξη της γονεϊκής εμπλοκής στα δρώμενα της σχολικής μονάδας. Τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο των διευθυντών ενός σχολείου όσο και των εκπαιδευτικών έχουν ως αποτέλεσμα το υψηλό επίπεδο αυτογνωσίας και ικανότητας ευαισθητοποίησης απέναντι στους άλλους. Ως εκ τούτου είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στα δρώμενα του σχολείου, προκειμένου να συζητήσουν προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές ή και προβλήματα που απασχολούν τους γονείς για τα παιδιά τους. Επίσης διευθυντές και εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να διεξάγουν αποτελεσματικό και εποικοδομητικό διάλογο με τους γονείς των μαθητών τους τόσο για ζητήματα ηθικής φύσεως, όσο και για ηθικά διλήμματα της εκπαιδευτικής πρακτικής. Μέσα από την κριτική σκέψη που τους διακρίνει έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα πραγματικά προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές του και να τα συζητά με τους γονείς τους (Begley, 2006).

Η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών δημιουργεί ένα πνεύμα συλλογικότητας στο σχολείο προκειμένου για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού. Ο σκοπός αυτός θα επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές. Ως εκ τούτου διευθυντές και εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης διάκινται θετικά στο σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων των σχολείων. Η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και των γονέων παρέχει μια ισχυρή βάση για τη δημιουργία και το συντονισμό της συλλογικής δράσης, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε αυξημένη και

αποτελεσματική επικοινωνία και ως εκ τούτου σε καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Το πνεύμα που διαπνέει τη συνεργασία αυτή έγκειται στο ότι «τα παιδιά και ως εκ τούτου η μάθησή τους αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολείο». Η συνεργασία αυτή προωθεί την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως διαφορετικότητας, στη μαθησιακή διαδικασία (Campbell et al., 2010).

3.2 Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση των εκπαιδευτικών

Τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης επιδρούν στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών η οποία με τη σειρά της αυξάνει την εργασιακή απόδοση των εκπαιδευτικών αλλά και τις διοικητικές ικανότητες των διευθυντών (Yin et al., 2013). Παράλληλα η αποτελεσματική επικοινωνία ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς για τα τεκταινόμενα στη σχολική μονάδα. Τέλος η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ καθηγητών και μαθητών επιδρά θετικά στην σχολική επίδοση των μαθητών και επιλύει συγκρούσεις μέσα στη σχολική τάξη (Mortiboys, 2013).

3.3 Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διαχείριση των μαθητών

Το σχολικό κλίμα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην σχολική επίδοση όλων των μαθητών. Όταν το σχολείο διάκειται θετικά προς όλους τους μαθητές και δεν αντιμετωπίζει απορριπτικά κάποιους τότε οι μαθητές αυτοί αναπτύσσουν κίνητρα για τη μάθησή τους, κάνουν προσπάθειες ώστε να επιτύχουν και γενικά νιώθουν όλοι ισότιμοι. Ο διευθυντής του σχολείου με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είναι ο πλέον αρμόδιος για να καλλιεργήσει θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε όλους τους μαθητές, ώστε να εφαρμόσουν στην τάξη τους κατάλληλα προγράμματα που

θα βοηθούν όλους τους μαθητές να ενισχύσουν τα κίνητρα μάθησής τους και να οδηγηθούν στην αυτορρυθμιζόμενη γνώση (Castillo et al., 2013).

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών περιλαμβάνουν (Λεονταρή, 1996; Μακρή-Μπότσαρη, 2001):

- Αυτογνωσία
- Αυτο-διαχείριση
- Κοινωνική ευαισθητοποίηση
- Δεξιότητες Σχέσεων
- Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων

ΜΕΡΟΣ Β

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Από το σύνολο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης συμπεραίνεται ότι άτομα με υψηλό επίπεδο προσωπικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης. Παράλληλα τα άτομα αυτά αναμένεται να χαρακτηρίζονται και από διαπολιτισμική ευαισθησία καθώς αυτή αφορά στην κατανόηση, την εκτίμηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας της κουλτούρας των μαθητών, χαρακτηριστικά που συναπαρτίζουν τα προσωπικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην καλύτερη διαχείριση των ομάδων στον χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα αποσκοπεί να μετρήσει τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία προκειμένου να διαπιστώσει εάν τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης και διαπολιτισμικής ευαισθησίας των καθηγητών τους οδηγούν στην καλύτερη διαχείριση των πολυπολιτισμικών ομάδων στην τάξη τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης έρευνας είναι:

Ποιο είναι το επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών;

Ποιο είναι το επίπεδο αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών;

Ποιο είναι το επίπεδο διαπολιτισμικής ευαισθησίας των εκπαιδευτικών;

Η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτοαντίληψη και η διαπολιτισμική ευαισθησία σχετίζονται θετικά μεταξύ τους;

Ποιο είναι το φύλο των εκπαιδευτικών που παρουσιάζει υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης;

Ποιο είναι το φύλο των εκπαιδευτικών που παρουσιάζει υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης;

Ποιο είναι το φύλο των εκπαιδευτικών που παρουσιάζει υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ευαισθησίας;

4.2 Φιλοσοφία της έρευνας

Σύμφωνα με τους Κυριαζόπουλο και Σαμαντά (2011) μια έρευνα μπορεί να βασιστεί στη θεωρία του θετικισμού, στη θεωρία της φαινομενολογίας ή στη θεωρία της οντολογίας. Στον θετικισμό ο ερευνητής ελέγχει προϋπάρχουσες θεωρίες και καταλήγει σε συμπεράσματα, τα οποία είναι ελέγξιμα. Αντίθετα όταν μια έρευνα στηρίζεται στην οντολογία καταλήγει σε θεωρία η οποία προκύπτει από την έρευνα. Τέλος η έρευνα που στηρίζεται στη φαινομενολογία μελετά το πώς οι άνθρωποι βιώνουν συγκεκριμένα γεγονότα, εμπειρίες. Ο ερευνητής στη φαινομενολογία προσπαθεί να αφήσει έξω από την έρευνά του δικές του προκαταλήψεις και να κατανοήσει τους άλλους. Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στη θεωρία του θετικισμού καθώς έχει στόχο να ελέγξει προϋπάρχουσες θεωρίες, που αφορούν στη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτοαντίληψη και την διαπολιτισμική ευαισθησία και να καταλήξει σε συμπεράσματα τα οποία θα μπορούν να ελεγχθούν.

4.3 Ερευνητική Προσέγγιση

Μια έρευνα στηρίζεται είτε στην προσέγγιση της επαγωγής, είτε στην προσέγγιση της παραγωγής. Στην πρώτη περίπτωση ο ερευνητής ξεκινά από το ειδικό για να καταλήξει στο γενικό. Ξεκινά δηλαδή από συγκεκριμένα δεδομένα και βάσει αυτών καταλήγει σε μια θεωρία. Στη δεύτερη περίπτωση, ο ερευνητής ξεκινά αντίστροφα. Δηλαδή από το γενικό, από μια θεωρία, για να καταλήξει σε κάτι συγκεκριμένο, σε αυτό που ισχύει δηλαδή στην περίπτωση που ερευνά (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011). Η παρούσα έρευνα ακολουθεί την παραγωγική προσέγγιση καθώς η ερευνήτρια θα ξεκινήσει από το γενικό, από τη θεωρία και θα καταλήξει σε αυτό που ισχύει στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

4.4 Ερευνητικές μέθοδοι

Οι ερευνητικές μέθοδοι είναι δύο ειδών. Η ποσοτική και η ποιοτική έρευνα. Η ποσοτική έρευνα καταλήγει σε ποσοτικά αποτελέσματα, τα οποία διέπονται από αξιοπιστία καθώς κατά την ανάλυση και ερμηνεία τους αφήνουν έξω τυχόν προκαταλήψεις του ερευνητή. Επίσης στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής μπορεί να μετρήσει μεταβλητές και να διαμορφώσει παρατηρήσιμους και μετρήσιμους ερευνητικούς στόχους. Τέλος η ποσοτική έρευνα μπορεί να συγκεντρώσει μεγάλο αριθμό δεδομένων από πολλά άτομα (Creswell, 2013).

Αντίθετα στην ποιοτική έρευνα ακριβώς επειδή συλλέγονται ποιοτικά αποτελέσματα η ερμηνεία τους μπορεί να υποκύψει σε προκαταλήψεις του ερευνητή. Στην ποιοτική έρευνα δεν μπορεί να γίνει μέτρηση των αποτελεσμάτων και δεν μπορούν να εξαχθούν συστηματικά συμπεράσματα. Επίσης στις ποιοτικές έρευνες συνήθως έχουμε μικρότερο δείγμα από ότι στις ποσοτικές. Τέλος η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας απαιτεί μεγάλο χρόνο από μέρους του ερευνητή και συνήθως μεγαλύτερο κόστος (Creswell, 2013).

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί την ποσοτική ερευνητική μέθοδο. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου βασίστηκε στο γεγονός ότι η ποσοτική έρευνα είναι πιο αποτελεσματική και πιο αξιόπιστη καθώς η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της δεν υπόκειται στις προκαταλήψεις του ερευνητή. Επίσης οι στόχοι της έρευνας είναι παρατηρήσιμοι και μετρήσιμοι. Τέλος η ερευνήτρια επιθυμεί να κάνει συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών κάτι για το οποίο ενδείκνυται η ποσοτική έρευνα (Creswell, 2013).

4.5 Τεχνική έρευνας

Οι τεχνικές μιας έρευνας είναι δύο ειδών: η πρωτογενής και η δευτερογενής. Στην πρωτογενή τεχνική ο ερευνητής συλλέγει πρωτογενή δεδομένα, δηλαδή δεδομένα που δεν έχουν συλλέξει άλλοι ερευνητές. Το παραπάνω το επιτυγχάνει με το κατάλληλο εργαλείο έρευνας που θα χρησιμοποιήσει το οποίο συνήθως είναι είτε ερωτηματολόγιο για τις ποσοτικές έρευνες, είτε συνέντευξη ή φύλλο παρατήρησης για τις ποιοτικές έρευνες. Τα δευτερογενή δεδομένα αφορούν σε στοιχεία που έχουν χρησιμοποιήσει άλλοι ερευνητές, είτε μέσα από εμπειρικές μελέτες, είτε μέσα από θεωρητικές μελέτες. Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τόσο την πρωτογενή όσο και την δευτερογενή τεχνική. Τα δευτερογενή δεδομένα χρησιμοποιούνται για το θεωρητικό μέρος της μελέτης αλλά και για τη συγγραφή της παρούσας μεθοδολογίας και αφορούν σε βιβλία και άρθρα σε περιοδικά. Τα πρωτογενή δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από τη διεξαγωγή της πρωτογενούς ποσοτικής έρευνας, με τη χρήση ερωτηματολογίου (Creswell, 2013).

4.6 Εργαλείο έρευνας

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου της παρούσης έρευνας η ερευνήτρια στηρίχθηκε στην κλίμακα της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Wang & Law (Wong & Law Emotional Intelligence Scale-WEELS, 2002), η οποία αποτελεί το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου. Η κλίμακα

περιλαμβάνει 16 προτάσεις οι οποίες αξιολογούνται σε μια κλίμακα από 1 έως 7. Η κλίμακα περιέχει τέσσερις υποκλίμακες: Ικανότητα έκφρασης των ατομικών συναισθημάτων (SEA), Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων (OEA), Διαχείριση των συναισθημάτων μας (UOE), Έλεγχος των συναισθημάτων μας (ROE).

Επίσης το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο του Goldberg (1993) Big Five Inventory (BFI-10) και συγκεκριμένα βάσει αυτού δημιουργήθηκε το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο Big Five Inventory (BFI-10) μετρά τους πέντε μεγάλους παράγοντες της προσωπικότητας.

Τέλος το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των Chen and Starosta για τη διαπολιτισμική ευαισθησία. Οι Chen and Starosta δημιούργησαν ένα εργαλείο, αποτελούμενο από 5 παράγοντες με 24 ερωτήματα, προκειμένου να μετρήσουν την διαπολιτισμική ευαισθησία. Το μοντέλο των Chen and Starosta βασίστηκε σε τρεις εννοιολογικές διαστάσεις της ικανότητας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: την διαπολιτισμική ενσυναίσθηση (γνωστική πλευρά της διαπολιτισμικής επικοινωνίας), την διαπολιτισμική ευαισθησία (συναισθηματική πλευρά της διαπολιτισμικής επικοινωνίας) και την διαπολιτισμική ικανότητα (συμπεριφοριστική πλευρά της διαπολιτισμικής επικοινωνίας). Βάσει αυτού του εννοιολογικού μοντέλου, οι Chen and Starosta (2000) ανέπτυξαν περαιτέρω την φύση και τα συστατικά στοιχεία της διαπολιτισμικής ευαισθησίας και δημιούργησαν ένα εργαλείο αξιολόγησης της έννοιας.

4.7 Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία αποτελεί βασικό στοιχείο μιας έρευνας. Υπάρχουν διάφορες μέθοδοι δειγματοληψίας, οι οποίες μπορούν να καταλήξουν σε αντιπροσωπευτικό ή σε μη αντιπροσωπευτικό δείγμα. Στις τεχνικές που

καταλήγουν σε αντιπροσωπευτικό δείγμα ανήκουν η απλή τυχαία δειγματοληψία, η δειγματοληψία κατά στρώματα, η δειγματοληψία κατά ομάδες. Στις τεχνικές που καταλήγουν σε μη αντιπροσωπευτικό δείγμα ανήκουν η δειγματοληψία ποσοστώσεων, η βολική δειγματοληψία και η χιονοστιβάδα (Creswell, 2013).

Το δείγμα της έρευνας εξάγεται από το σύνολο του πληθυσμού της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα τον πληθυσμό στόχο της έρευνας αποτελούν όλοι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τον πληθυσμό στόχο επιλέχθηκε δείγμα ευκολίας 100 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας, λόγω περιορισμένου χρόνου της ερευνήτριας.

4.8 Ανάλυση αξιοπιστίας

Για την διερεύνηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha για τα τρία μέρη ξεχωριστά. Βρέθηκε ότι για συναισθηματική νοημοσύνη (,810), για την αυτοαντίληψη (,586) και για την διαπολιτισμική ευαισθησία (,843).

4.8 Στατιστική Ανάλυση

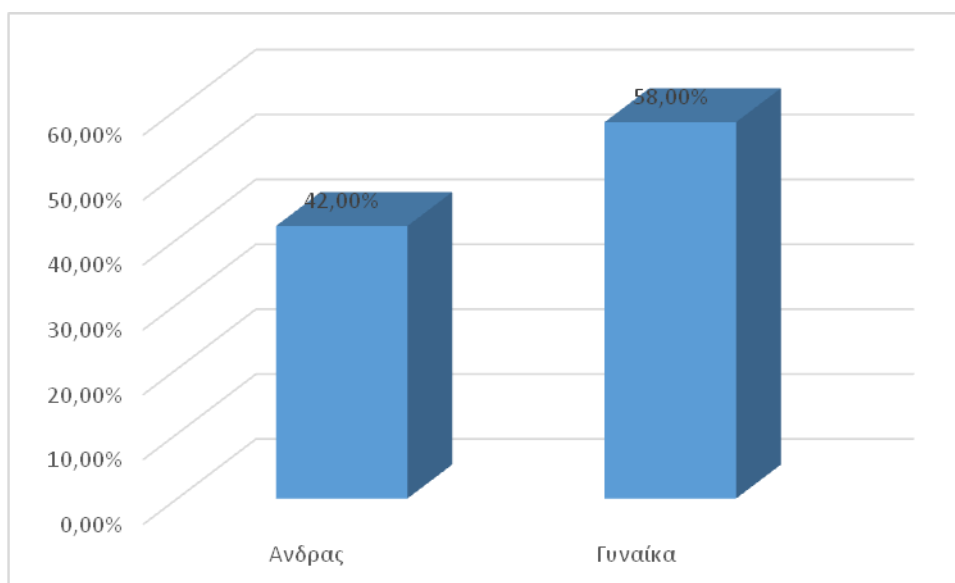
Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Μέσω της περιγραφικής στατιστικής αποτυπώθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και οι απαντήσεις των ερωτώμενων. Ακόμα μέσω της επαγωγικής στατιστικής εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών της συναισθηματικής νοημοσύνης, της αυτοαντίληψης και της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Spearman's rho για το σκοπό αυτό. Επιπλέον εξετάστηκε η επίδραση του παράγοντα του φύλου και της προϋπηρεσίας στις προαναφερθείσες μεταβλητές. Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann Whitney για το σκοπό αυτό.

Τα δεδομένα δεν ακολούθησαν την κανονική κατανομή και για αυτό χρησιμοποιήθηκαν μη περιγραφικοί έλεγχοι (χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Kolmogorov Smirnov για το σκοπό αυτό). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS17.0.

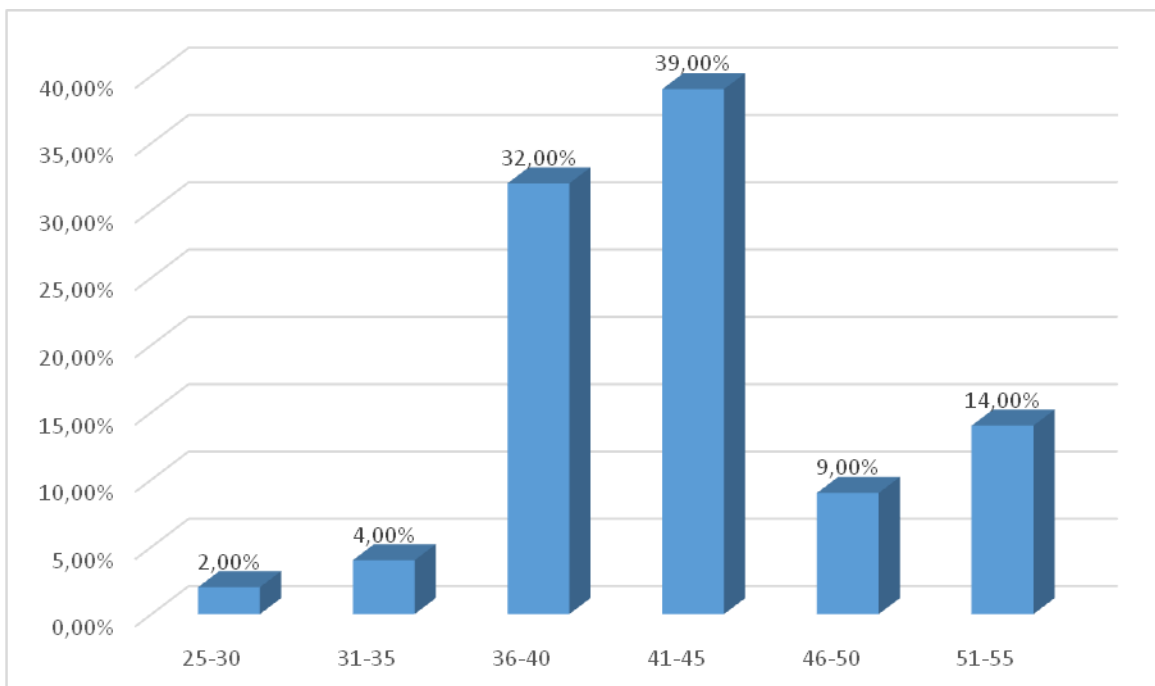
Κεφάλαιο 5. Αποτελέσματα έρευνας

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζεται η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική.

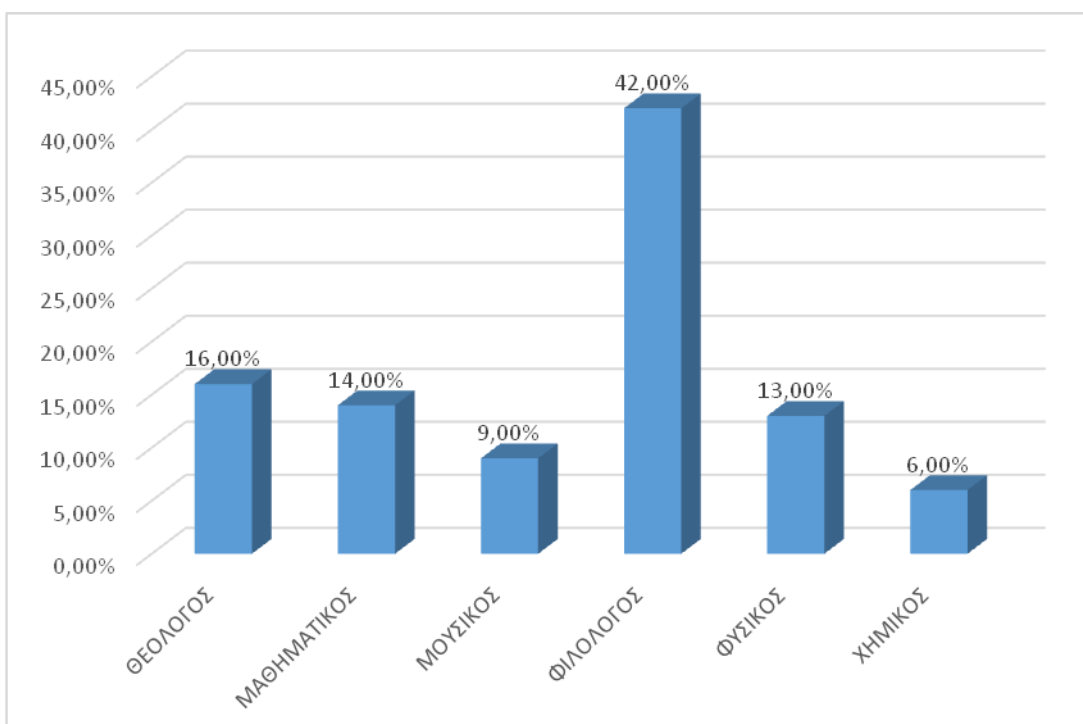
Σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων ο λόγος ανδρών και γυναικών στο δείγμα είναι 42% και 58% αντίστοιχα. Ακόμα το 39% είναι ηλικίας από 41-45 ετών, το 32% από 36-40 ετών, το 14% είναι από 51-55 ετών, το 9% είναι από 46-50 ετών, το 4% είναι από 31-35 ετών και το 2% είναι από 25 -30 ετών. Επιπλέον το 42% είναι φιλόλογοι, το 16% θεολόγοι, το 14% μαθηματικοί, το 13% φυσικοί, το 9% μουσικοί και το 6% χημικοί. Τέλος το 21% των εκπαιδευτικών έχει από 4-6 προϋπηρεσία και το 49% πάνω από 7 έτη.



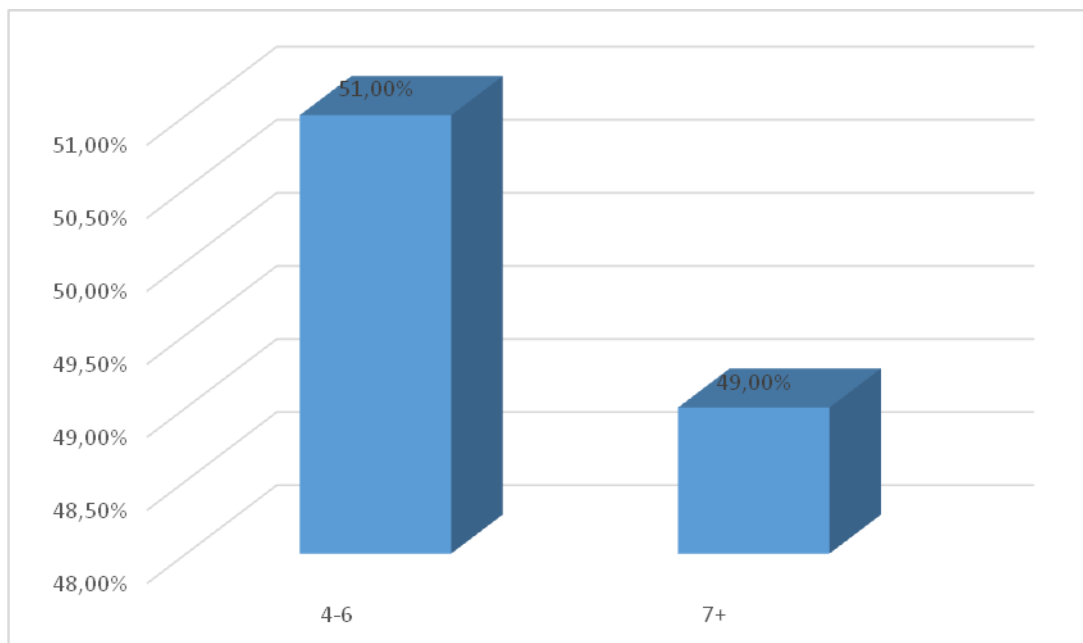
Γράφημα 1. Φύλο εκπαιδευτικών



Γράφημα 2. Ηλικία εκπαιδευτικών



Γράφημα 3. Ειδικότητα εκπαιδευτικών



Γράφημα 4. Έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικών

Πίνακας 1

Συναισθηματική νοημοσύνη, Αυτοαντίληψη & διαπολιτισμική ευαισθησία

	N	Ελάχιστη	Μέγιστη	M	TA
Συναισθηματική νοημοσύνη	100	1,40	4,00	2,6090	,53411
Αυτοαντίληψη	100	2,30	3,70	3,1220	,38339
Διαπολιτισμική ευαισθησία	100	2,30	3,80	3,0250	,40035

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών έχει μέτριο επίπεδο συναισθηματική νοημοσύνη ($M=2,6$), αυτοαντίληψη ($M=3,12$) και διαπολιτισμική ευαισθησία ($M=3,02$). Από το εύρημα αυτό συμπεραίνεται ότι η διαχείριση των πολυπολιτισμικών ομάδων στην τάξη θα είναι και αυτή σε μέτριο επίπεδο. Δεδομένου ότι σύμφωνα με τον Begley (2006) τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης επιδρούν στην αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου, αναμένεται η διοίκηση του παρόντος σχολείου να βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο αλλά όχι σε άριστο. Ενδεχομένως να παρατηρούνται ικανοποιητικές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία και οι γονείς να εμπλέκονται ικανοποιητικά στα δρώμενα του σχολείου. Επίσης με δεδομένο ότι σύμφωνα με τους Yin et al. (2013) τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης επιδρούν στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ διευθυντών και καθηγητών αναμένεται η επικοινωνία στο παρόν σχολείο να βρίσκεται επίσης σε ικανοποιητικό επίπεδο αλλά όχι σε άριστο και ως εκ τούτου και η απόδοση των εκπαιδευτικών να είναι ικανοποιητική. Επίσης σύμφωνα με

τους Castillo et al. (2013) αναμένεται το σχολείο τις περισσότερες φορές να δίδεται θετικά προς όλους τους μαθητές και να τους αντιμετωπίζει ισότιμα.

Πίνακας 2

Συσχετίσεις

Spearman's rho	Συναισθηματική νοημοσύνη	Αυτοαντίληψη	Διαπολιτισμική ευαισθησία
Συναισθηματική νοημοσύνη	1,000	,642**	,209*
Αυτοαντίληψη	,642**	1,000	,500**
Διαπολιτισμική ευαισθησία	,209*	,500**	1,000

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαντίληψη ($\rho=0.642$) και την διαπολιτισμική ευαισθησία ($\rho=0.209$). Σύμφωνα εξάλλου με τον Goleman, (1997) η συναισθηματική νοημοσύνη εμπεριέχει την αυτοαντίληψη και σύμφωνα με τους Chen & Starosta (2000) η διαπολιτισμική ευαισθησία απαιτεί την ενσυναίσθηση, που είναι μέρος της συναισθηματικής νοημοσύνης. Ως εκ τούτου είναι λογικό η συναισθηματική

νοημοσύνη, η αυτοαντίληψη και η διαπολιτισμική ευαισθησία να αλληλοεξαρτώνται.

Επιπλέον υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης και της διαπολιτισμικής ευαισθησίας ($r_{ho}=.500$). Σύμφωνα με τους McFadden et al. (1997) η αντίληψη κάθε εκπαιδευτικού για τον εαυτό του αντανακλάται και στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τους άλλους και κυρίως τους μαθητές του. Καθηγητές που ξεπερνούν την προσωπική πολιτισμική ιδεολογία τους και εκτιμούν τα ατομικά στοιχεία και τον πολιτισμό όλων των μαθητών χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

Πίνακας 3

Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτοαντίληψη και την διαπολιτισμική ευαισθησία

	Φύλο					
	Ανδρας		Γυναίκα		U	p
	M	TA	M	TA		
Συναισθηματική νοημοσύνη	2,41	,59	2,75	,44	775,000	,002

Αυτοαντίληψη	2,97	,43	3,23	,30	751,500	,001
Διαπολιτισμική ευαισθησία	2,97	,44	3,06	,37	1037,500	,206

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 οι γυναίκες παρουσίασαν ελαφρώς υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και αυτοαντίληψη σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο έναντι των ανδρών. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί λοιπόν της παρούσης έρευνας φαίνεται να έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα της Πλατσίδου (2006) βάσει της οποίας οι γυναίκες έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τους άνδρες. Μεταξύ των δύο φύλων δεν υπήρξε κάποια διαφορά ως προς την διαπολιτισμική ευαισθησία. Από το παραπάνω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η διαπολιτισμική ευαισθησία, σε αντίθεση με τη συναισθηματική νοημοσύνη δεν εξαρτάται από το φύλο των ατόμων και συγκεκριμένα από το φύλο των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4

Διαφορές μεταξύ των κατηγοριών προϋπηρεσίας ως προς τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτοαντίληψη και την διαπολιτισμική ευαισθησία

	Έτη προϋπηρεσίας				U	p
	4-6		7+			
	M	TA	M	TA		
Συναισθηματική νοημοσύνη	2,65	,48	2,57	,59	1163,000	,550
Αυτοαντίληψη	3,13	,33	3,12	,44	1210,000	,782
Διαπολιτισμική ευαισθησία	3,09	,42	2,96	,38	1034,500	,137

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών προϋπηρεσίας για τη συναισθηματική νοημοσύνη, την αυτοαντίληψη την διαπολιτισμική ευαισθησία. Από το παραπάνω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι τόσο η συναισθηματική νοημοσύνη και η αυτοαντίληψη, όσο και η διαπολιτισμική ευαισθησία, δεν εξαρτώνται από τα έτη που εργάζεται ένα άτομο και συγκεκριμένα ένας εκπαιδευτικός. Επομένως η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτοαντίληψη, και η διαπολιτισμική ευαισθησία δεν εξαρτώνται από ποσοτικά χαρακτηριστικά, όπως είναι τα έτη εμπειρίας, αλλά περισσότερο από

ποιοτικά χαρακτηριστικά που έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην καλύτερη διαχείριση των ομάδων στον χώρο του σχολείου. Για την επίτευξη του στόχου αυτού διεξήχθη πρωτογενής ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε ότι η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών έχει μετρίου επιπέδου συναισθηματική νοημοσύνη, αυτοαντίληψη και διαπολιτισμική ευαισθησία. Αναφορικά με τη συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και του διευθυντή ενός σχολείου, ο Begley (2006) συμπέρανε πως τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης επιδρούν στην αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου. Το παραπάνω επιτυγχάνεται τόσο με τις καλές σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία όσο και με την επίτευξη της γονεϊκής εμπλοκής στα δρώμενα της σχολικής μονάδας.

Τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης τόσο των διευθυντών ενός σχολείου όσο και των εκπαιδευτικών έχουν ως αποτέλεσμα το υψηλό επίπεδο αυτογνωσίας και ικανότητας ευαισθητοποίησης απέναντι στους άλλους. Ως εκ τούτου είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στα δρώμενα του σχολείου, προκειμένου να συζητήσουν προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές ή και προβλήματα που απασχολούν τους γονείς για τα παιδιά τους. Επίσης διευθυντές και εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να διεξάγουν αποτελεσματικό και εποικοδομητικό διάλογο με τους γονείς των μαθητών τους τόσο για ζητήματα ηθικής φύσεως, όσο και για ηθικά διλήμματα της εκπαιδευτικής πρακτικής. Μέσα από την κριτική σκέψη που τους διακρίνει έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα πραγματικά προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές του και να τα συζητά με τους γονείς τους. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι οι ερωτώμενοι της παρούσης έρευνας, έχοντας μέτριο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να διατηρούν και να έχουν καλές σχέσεις με όλους τους

εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία. Δεδομένου ότι έχουν μέτριο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης σύμφωνα με τον Begley (2006) θα έχουν και μέτριο επίπεδο αυτοαντίληψης, όπως και διαπιστώθηκε.

Επίσης αναφορικά με την διαπολιτισμική ευαισθησία, οι εκπαιδευτικοί της παρούσης έρευνας εμφανίστηκαν να έχουν μέτριου επιπέδου διαπολιτισμική ευαισθησία γεγονός που υποδηλώνει σύμφωνα με Giles & Rakić (2014) ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν σε μέτριο βαθμό να ενδυναμώσουν την αποδοχή των μαθητών τους προς το διαφορετικό, να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας με το διαφορετικό και να ελαχιστοποιήσουν τυχόν παρεξηγήσεις που η διαφορετικότητα μπορεί να προκαλέσει.

Η επαγωγική στατιστική ανέδειξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοαντίληψη και την διαπολιτισμική ευαισθησία. Το παραπάνω είναι εύλογο δεδομένου ότι η συναισθηματική νοημοσύνη εμπεριέχει την αυτοαντίληψη σύμφωνα με τον Goleman, (1997) τη διαδικασία δηλαδή κατά την οποία το άτομο προβαίνει στην ανάλυση των χαρακτηριστικών του εαυτού του, στη σύνθεσή τους και τέλος στη συσχέτισή τους με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά των συνομηλίκων του (Λεονταρή, 1996). Επίσης η συναισθηματική νοημοσύνη εμπεριέχει την ενσυναίσθηση, η οποία απαιτείται για τη διαπολιτισμική ευαισθησία (Chen & Starosta, 2000) και αφορά στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Ως εκ τούτου είναι λογικό η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτοαντίληψη και η διαπολιτισμική ευαισθησία να αλληλοεξαρτώνται.

Επιπλέον η παρούσα έρευνα ανέδειξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης και της διαπολιτισμικής ευαισθησίας. Σύμφωνα εξάλλου με τους McFadden et al. (1997) η πολυπολιτισμική κατανόηση των εκπαιδευτικών μετράται από την πολιτισμική αυτό-συνειδησία (self-awareness) του δασκάλου. Επίσης οι Seidel & Trüper (2016) επισημαίνουν ότι η αυτό-επίγνωση εστιάζει στην γνωστική και

συναισθηματική κατανόηση της κουλτούρας του ίδιου του ατόμου αλλά και της κουλτούρας της χώρας υποδοχής.

Επιπρόσθετα η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι γυναίκες παρουσίασαν ελαφρώς υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη και αυτοαντίληψη σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο έναντι των ανδρών. Το παραπάνω συμφωνεί και με την έρευνα της Πλατσίδου (2006) βάσει της οποίας οι γυναίκες έχουν υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη από τους άνδρες.

Συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί ότι οι υπό μελέτη καθηγητές παρουσιάζουν μέτριο επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτοαντίληψης και διαπολιτισμικής ευαισθησίας, γεγονός που οδηγεί στο πιθανό συμπέρασμα ότι η διαχείριση των ομάδων στο σχολείο θα βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο και όχι σε άριστο. Για το λόγο αυτό προτείνεται στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα η εφαρμογή στρατηγικών και προγραμμάτων, που θα οδηγούν στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της διαπολιτισμικής ευαισθησίας των καθηγητών τους. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να εφαρμοστούν από ειδικούς ψυχολόγους του χώρου και να στοχεύουν σε όλους τους καθηγητές προκειμένου να την αποτελεσματική διαχείριση των ομάδων του σχολείου τους. Επίσης τα προγράμματα αυτά μπορούν να εφαρμόσουν τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται και στη διδασκαλία όπως ομαδοσυνεργατική πρακτική μεταξύ των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιλύσουν ένα θέμα που απασχολεί το σχολείο, μέθοδος project αναφορικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σχολείο, αλλά και παιχνίδια ρόλων μεταξύ των εκπαιδευτικών, που θα αφορούν ζητήματα διαχείρισης συγκρούσεων, επίλυσης θεμάτων, και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν οι περιορισμοί της παρούσης έρευνας. Βασικός περιορισμός της παρούσης έρευνας αποτελεί το δείγμα ευκολίας που χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια λόγω περιορισμένου χρόνου. Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα αυτά δεν μπορούν να γενικευθούν για το σύνολο του πληθυσμού. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να

διερευνήσει το ίδιο θέμα αλλά με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας ώστε τα ευρήματα να μπορούν να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού.

Άλλος περιορισμός της παρούσης έρευνας ήταν οι κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι οποίες μπορεί να κατευθύνουν ως έναν βαθμό τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Για το λόγο αυτό προτείνεται μελλοντική έρευνα να διερευνήσει το ίδιο θέμα αλλά με τη μέθοδο τόσο της ποσοτικής όσο και της ποιοτικής έρευνας, με τη χρήση ερωτηματολογίου που θα αποτελείται τόσο από κλειστές όσο και από ανοικτές ερωτήσεις στις οποίες οι ερωτώμενοι θα μπορούν να διατυπώσουν με ελευθερία τις απαντήσεις τους και να τις αναλύσουν εις βάθος.

Τέλος άλλος σημαντικός περιορισμός της παρούσης έρευνας αποτελεί ο μικρός βαθμός αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου του ερωτηματολογίου για την αυτοαντίληψη (,586) γεγονός που υποδηλώνει ότι μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει άλλο εργαλείο μέτρησης της αυτοαντίληψης.

Επίσης, κάτι που θα είχε αρκετό ενδιαφέρον για κάποιον ερευνητή ώστε να επεκτείνει τη συγκεκριμένη έρευνα, είναι η διερεύνηση του ίδιου θέματος σε σχολεία της επαρχίας.

Βιβλιογραφία

- Adler, B. (2005). *Κίνητρα, συναισθήματα και στρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Altrichter, H., P. Posch & B. Somekh (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, (μτφ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Arnett, K., Mady, C., & Muilenburg, L. (2014). "Canadian FSL teacher candidate beliefs about students with learning difficulties". *Theory and practice in language studies*, 4(3), 447.
- Bagshaw, M. (2000) "Emotional Intelligence training people to be affective so they can be effective", *Industrial and Commercial Training*.
- Balakrishnan, V., & Claiborne, L. (2017). "Partnership among Multicultural Peers in the Scholarship of Teaching and Learning". In *Realising Innovative Partnerships in Educational Research* (pp. 45-54). SensePublishers, Rotterdam.
- Banks, J. A. (2015). "Multicultural education, school reform, and educational equality". *Opening the doors to opportunity for all: Setting a research agenda for the future*, 54.
- Bar-On R. (1997). *The BarOn Emotional Quotient Inventory (BarOn EQ-i)*. Toronto, ON: Multi-Health Systems Inc
- Bar-On R. (2006) "The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)". *Psicothema*.;18:13-25.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

- Begley, P. T. (2006). "Self-knowledge, capacity and sensitivity: Prerequisites to authentic leadership by school principals". *Journal of Educational Administration*, 44(6), 570-589.
- Berrocal - Fernández, P. Extremera, N., (2006). "The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation". *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285.
- Bond, L. A., & Carmola-Hauf, A. M. (2004). "Taking stock and putting stock in primary prevention: Characteristics of effective programs". *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 199-221.
- Boyatzis, R. E., Batista-Foguet, J. M., Fernández-i-Marín, X., & Truninger, M. (1999). "EI competencies as a related but different characteristic than intelligence". *Frontiers in psychology*, 6, 72.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., Salovey, P., & Sitarenios, G. (2001). "Emotional intelligence as a standard intelligence". *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Caruso, D., Mayer, J. D., & Salovey, P. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, 27, 267-298.]
- Caruso, D., Mayer, J. D., & Salovey, P., (2004). "The ability model of emotional intelligence. *Positive psychology in practice*": *Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life*, 545-558.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). "Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents". *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). „Intercultural sensitivity". *Intercultural communication: A reader*, 9, 406-413.

- Chudek, M., Cheung, B. Y., & Heine, S. J. (2015). "US Immigrants' Patterns of Acculturation are Sensitive to Their Age, Language, and Cultural Contact but Show No Evidence of a Sensitive Window for Acculturation". *Journal of Cognition and Culture*, 15(1-2), 174-190.
- Ciarrochi, J., & Mayer, J. D. (2013). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. Psychology Press.
- Cooper, R.K., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. Grosset/Putnam, New York.
- Cummins, J., & Swain, M. (2014). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. Routledge.
- Flood, J., Heath, S. B., & Lapp, D. (2015). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts, volume II: A project of the International Reading Association*. Routledge.
- Frey K., (2002), "Η Μέθοδος Project» Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο θεωρία και πράξη", *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 14*, Αθήνα: Ένωση Εκδοτών Βιβλίου Θεσσαλονίκης
- Gardner, H., (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. BasicBooks, New York.
- Gay, G. (2015). "Teachers' beliefs about cultural diversity". *International handbook of research on teachers' beliefs*, 453-474.
- Giles, H., & Rakić, T. (2014). "Language attitudes: Social determinants and consequences of language variation". *The Oxford handbook of language and social psychology*, 11-26.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books, New York.

- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. New York: Bantam.
- Goleman, D. (1996), *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, Bloomsbury Publishing, London.
- Goleman, D. (1997), “Emotional Intelligence in the Workplace”, *Training & Development*, 51 (12), 31–38
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books
- Goleman, D. (2000). “Emotional intelligence: Issues in paradigm building”. *The emotionally intelligent workplace*, 13, 26.
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2014). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.
- Haberman, M., & Post, L. (2013). “Multicultural Schooling: Developing. Our Evolving Curriculum: Part I: A Special Issue of Peabody”, *Journal of Education*, 69(3), 101.
- Hanurawan, F. (2016). “Multicultural Perspectives in Indonesian Sosial Studies and Student Prejudice Reduction”. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 5.
- Hawkins, J. D., Smith, B. H., & Catalano, R. F. (2004). “Social development and social and emotional learning”. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 135-150). New York: Teachers College Press.
- Kent, M., García-Deister, V., López-Beltrán, C., Santos, R. V., Schwartz-Marín, E., & Wade, P. (2015). “Building the genomic nation: ‘Homo Brasilis’ and the ‘Genoma Mexicano’ in comparative cultural perspective”. *Social studies of science*, 45(6), 839-861.

- Lane, R.D., Quinlan, D., Schwartz, G., Walker, P., & Zeitlin, S. (1990). “The levels of emotional awareness scale (LEAS): A cognitive-developmental measure of emotion”. *Journal of Personality Assessment*, 55, 124-134.
- López-Navarro, M. Á., Ángel Moliner, M., María Rodríguez, R., & Sánchez, J. (2011). “Accompanied versus unaccompanied transport in short sea shipping between Spain and Italy: An analysis from transport road firms perspective”. *Transport Reviews*, 31(4), 425-444.
- Manning, M. L. (2017). *Multicultural education of children and adolescents*. Taylor & Francis.
- Massialas, B. (2002), “Creativity in the Classroom: Teaching and Learning through discovery”, στο: *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας*, 121-141.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). “The ability model of emotional intelligence: Principles and updates”. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?”. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). “The intelligence of emotional intelligence”. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R., (2002). “Emotional intelligence and emotional leadership”. In *Kravis-de Roulet Leadership Conference, 9th, Apr, 1999, Claremont McKenna Coll, Claremont, CA, US*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Mayes, C., Cutri, R. M., Goslin, N., & Montero, F. (2016). *Understanding the whole student: Holistic multicultural education*. Rowman & Littlefield.
- McFadden, J. (1997). *Multicultural & Global/International Education: Guidelines for Programs in Teacher Education*. AACTE Publications, One Dupont Circle, NW, Suite 610, Washington, DC 20036-1186.
- Montague, M., & Rinaldi, C. (2001). "Classroom Dynamics and Children at Risk: A Follow-up". *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 75-83.
- Morgan, E., & Weigel, V. (1988). *Credits and Credibility: Educating Professionals for Cultural Sensitivity*. New York: Basic Books.
- Mortiboys, A. (2013). *Teaching with emotional intelligence: A step-by-step guide for higher and further education professionals*. Routledge.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., & Davino, K. (2003). "What works in prevention: Principles of effective prevention practice". *American Psychologist*, 50, 449-456.
- Parker, W. M., VALLEY, M., & Geary, C. A. (1986). "Acquiring cultural knowledge for counselors in training: A multifaceted approach". *Counselor Education and Supervision*, 26(1), 61-71.
- Pervin, L.A., & John, O.P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές*. (Μτφρ: Α. Αλεξανδροπούλου & Ε. Δασκαλοπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Razzak, N. A. (2016). "Teachers' experiences with school improvement projects: The case of Bahraini public schools". *Cogent Education*, 3(1), 1229898.
- Robinson, C., & Taylor, C. (2013). "Student voice as a contested practice: Power and participation in two student voice projects". *Improving Schools*, 16(1), 32-46.

- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1997). "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schenke, W., van Driel, J., Geijssel, F. P., & Volman, M. L. (2017). "Boundary Crossing in R&D Projects in Schools: Learning through Cross-Professional Collaboration". *Teachers College Record*, 119(4), n4.
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R., and Meece, J. (2011). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Seidel, M., & Trüper, P. C. (2016). „Lessons in Multiculturalism and Objectivity? Puzzling Out Susan Haack’s Philosophy of Education”. In *Susan Haack: Reintegrating Philosophy* (pp. 123-131). Springer International Publishing.
- Siwatu, K. O. (2008). "Teaching in the Era of No Child Left Behind: Preservice Teachers' Self? Efficacy Beliefs and Teaching Concerns". *Multicultural Learning and Teaching*, 3(2).
- Spaulding, C.L. (1992). *Motivation in the classroom*. New York: McGraw-Hill
- Spencer, L.M.Jr. and Spencer, S.M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Spielberger, C. (2004). *Encyclopedia of applied psychology*. Academic Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). *Handbook of intelligence*. Cambridge University Press.
- Sydney, A. (2013). *A handbook for inclusion managers: Steering your school towards inclusion*. Routledge.

- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(s1), s29-s69.
- White, D. Y., DuCloux, K. K., Carreras-Jusino, Á. M., González, D. A., & Keels, K. (2016). “Preparing Preservice Teachers for Diverse Mathematics Classrooms Through a Cultural Awareness Unit”. *Mathematics Teacher Educator*, 4(2), 164-187.
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., & Zhang, Z. H. (2013). “Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction”. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145.
- Zhang, C. (2001). “Multicultural views of disability: Implications for early intervention professionals”. *Infant-Toddler Intervention*, 11, 143-154
- Βερτσέτης, Α. (1999). *Διδακτική: Γενική Διδακτική*. Τόμος Α', Β' Έκδοση. Αθήνα
- Δημητριάδου, Α. (2004). Διαθεματικές προσεγγίσεις και κουλτούρα της διδασκαλίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, *Μακεδόν*, 12, 93-103.
- Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*, Ξυλόκαστρο
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη Β. (1998). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα,
- Καφετζόπουλος, Κ., Φωτιάδου, Τ. & Χρυσόχοος, Ι. (2001). “Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές”, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30
- Κολιάδης, Ε. (1991). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα

- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*, Αθήνα Ελληνικά Γράμματα
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου – Ι (ΠΑΤΕΜ Ι): Ερωτηματολόγιο με εικόνες για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης μαθητών Α΄, Β΄ και Γ΄ δημοτικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαρουξής, Γ. (1985). *Κίνητρα για μάθηση*. Αθήνα: Κουτσομπός
- Μυλώσης, Δ. (2006). “Η Διαθεματική προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή”. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 182-187.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πλατσίδου, Μ. (2006). “Ο λειτουργικός ρόλος της αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης στο σύστημα του εαυτού”. Στο Ε. Συγκολλίτου (Επιμ. Έκδ.), *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, σ.σ. 139-146.
- Πολίτης, Π., Καραμάνης, Μ., & Κόμης, Β. (2001), “*Συνθετικές Εργασίες: Μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης στην περίπτωση μαθημάτων Πληροφορικής*, 1ο Συνέδριο ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.
- Συγκολλίτου, Ε. (1998). “Εαυτός, κίνητρα και επίδοση στο σχολείο”. Στο: Α.Κωσταρίδου – Ευκλείδη (επιμ.). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φλουρής, Γ. (2002), “Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα”. Στο: *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές*

προσεγγίσεις. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 13-45.

Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2001). “Η μέθοδος project στο σχολείο”. Στο Ι.Ε. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές*, 67-77. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Παραρτήματα

Παράρτημα1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από την Φιλίππου Έλενα, προκειμένου να διερευνήσει το ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην καλύτερη διαχείριση των ομάδων στο χώρο του σχολείου. Οι ειλικρινείς σας απαντήσεις, θα με βοηθήσουν στη σχετική έρευνα που κάνω. Σας διαβεβαιώνω ότι το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Ευχαριστώ που ανταποκριθήκατε στην πρόσκλησή μου για να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις

A. Δημογραφικά

1. Φύλο

Άντρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

25-30

31-35

36-40

41-45

46-50

51-55

56+

3. Ειδικότητα.....

4. τη προϋπηρεσίας

1-3

4-6

7+

Β. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Α. Παρακαλώ απαντήστε από το 1=συμφωνώ πολύ, 2= συμφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= διαφωνώ, 5= διαφωνώ πολύ στις κάτωθι προτάσεις:

5. Τις περισσότερες φορές καταλαβαίνω (έχω μια καλή αίσθηση) το γιατί αισθάνομαι τα συναισθήματα που νοιώθω (έτσι όπως αισθάνομαι)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. Πάντα μπορώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι συνάδελφοί μου με βάση την συμπεριφορά τους

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Πάντα θέτω στόχους για τον εαυτό μου και μετά βάζω τα δυνατά μου για να τους πετύχω

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8. Μπορώ με την λογική να ελέγξω τον θυμό μου και να αντεπεξέλθω τις δυσκολίες.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων μου

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10. Είμαι καλός παρατηρητής των συναισθημάτων των άλλων

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11. Πάντα 'λέω στον εαυτό μου' ότι είμαι ένα άξιο και ικανό άτομο

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12. Είμαι απόλυτα ικανός να ελέγξω τα συναισθήματά μου

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13. Πάντα καταλαβαίνω πώς αισθάνομαι πραγματικά

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

14. Είμαι ευαίσθητος στα συναισθήματα και την συγκινησιακή κατάσταση των άλλων ανθρώπων

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

15. Είμαι ένα άτομο με ισχυρά κίνητρα

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Όταν θυμώνω, πάντα μπορώ να ηρεμήσω γρήγορα

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

17. Πάντα γνωρίζω αν είμαι χαρούμενος ή όχι

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

18. Έχω μια καλή κατανόηση των συναισθημάτων των ανθρώπων γύρω μου

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

19. Πάντα παρακινώ τον εαυτό μου να καταφέρει το καλύτερο

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

20. Έχω καλό έλεγχο των συναισθημάτων μου

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Γ. ΑΥΤΟΑΝΤΙΑΛΗΨΗ

Β. Παρακαλώ απαντήστε από το 1=πάρα πολύ, 2= πολύ, 3=ούτε πολύ ούτε λίγο, 4= λίγο, 5= πολύ λίγο Πόσο καλά περιγράφουν οι παρακάτω δηλώσεις την προσωπικότητα σου;

21. Θεωρώ γενικά τον εαυτό μου ως κάποιον που ...

21α) είναι συντηρητικός

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21β) είναι σε γενικές γραμμές έμπιστος

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21γ) τείνει να είναι τεμπέλης

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21δ) είναι χαλαρός, διαχειρίζεται το στρες καλά

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21ε) είναι εξωστρεφής, κοινωνικός

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21στ) έχει λίγα καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21ζ) τείνει να επικρίνει τους άλλους

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21η) κάνει προσεκτική δουλειά

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21θ) αγχώνεται εύκολα

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21ι) έχει δραστήρια φαντασία

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Δ. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ

Γ. Παρακαλώ απαντήστε από το 1=συμφωνώ πολύ, 2= συμφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= διαφωνώ, 5= διαφωνώ πολύ στις κάτωθι προτάσεις:

22. Χαίρομαι να συναναστρέφομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23. Πιστεύω ότι άτομα από διαφορετική κουλτούρα είναι στενόμυαλα

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24. Αισθάνομαι αρκετή αυτοπεποίθηση όταν συνευρίσκομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25. Μου φαίνεται πολύ δύσκολο να ομιλώ παρουσία ατόμων από διαφορετικές κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26. Γνωρίζω πάντοτε τι πρέπει να πω όταν βρίσκομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27. Μπορώ να είμαι όσο κοινωνικός θέλω όταν συνευρίσκομαι με άτομα από άλλες κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28. Δεν μου αρέσει να βρίσκομαι μαζί με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29. Σέβομαι τις αξίες ανθρώπων από άλλες κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30. Αναστατώνομαι εύκολα όταν συνευρίσκομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

31. Έχω αυτοπεποίθηση όταν συνευρίσκομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

32. Αφήνω χρόνο να περάσει πριν σχηματίσω γνώμη για τους πολιτιστικά διαφέροντες συνομιλητές μου.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

33. Συχνά αποθαρρύνομαι όταν βρίσκομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

34. Με χαρακτηρίζει ευρύτητα πνεύματος όσον αφορά τα άτομα από διαφορετικές κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

35. Είμαι πολύ παρατηρητικός όταν συνευρίσκομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

36. Συχνά αισθάνομαι άνευ αξίας άτομο όταν συνευρίσκομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

37. Σέβομαι τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι από διαφορετικές κουλτούρες συμπεριφέρονται

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

38. Προσπαθώ να αποσπάσω όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες όταν βρίσκομαι με άτομα από διαφορετικές κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

39. Δεν θα δεχόμουν τις γνώμες ατόμων από διαφορετικές κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

40. Είμαι ευαισθητοποιημένος στα υπαινισσόμενα νοήματα του πολιτιστικά διαφέροντος συνομιλητή μου κατά την διάρκεια της συνένευσής μας.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

41. Θεωρώ ότι η κουλτούρα μου είναι καλύτερη/ ανώτερη από τις άλλες κουλτούρες

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

42. Συχνά απαντώ θετικά στον πολιτιστικά διαφέροντα συνομιλητή μου κατά την διάρκεια της συνομιλίας μας

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

43. Αποφεύγω περιστάσεις όπου πρέπει να συνευρεθώ με πολιτιστικά διαφέροντα άτομα

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

44. Συχνά δείχνω στον πολιτιστικά διαφέροντα συνομιλητή μου την κατανόηση μου είτε προφορικά είτε με άλλον μη προφορικό τρόπο

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

45. Απολαμβάνω τις διαφορές μεταξύ του πολιτιστικά διαφέροντος συνομιλητή μου και εμένα

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας!

Παράρτημα 2

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Συναισθηματική νοημοσύνη	,130	100	,000	,975	100	,059
Αυτοαντίληψη	,249	100	,000	,897	100	,000
Διαπολιτισμική ευαισθησία	,133	100	,000	,942	100	,000

a. Lilliefors Significance Correction